

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Das didaktische Potential von Spielen im DaF Unterricht
für Erwachsene. Eine Aktionsforschung.“

verfasst von / submitted by

Christina Merkingner

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philologie (Mag. phil.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

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

A 190 333 347

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

Lehramtsstudium UF Deutsch und Französisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	3
2. DAS SPIEL	5
2.1. Eine Zeitreise durch die Geschichte des Spiels	5
2.2. Die Spieltheorien	10
2.3. Definition und Eigenschaften des Spiels	13
2.4. Merkmale des Spieles	14
2.5. Die Spielformen	16
2.6. Lernspiel – Sprachlernspiel- Sprechspiel	22
2.7. Die Planung und Durchführung von Spielen	25
2.8. Didaktische Aspekte und Ziele des Spieles für Erwachsene	25
2.9. Die Rolle der Spielleitung	31
2.10. Spielleitertypen nach Warwitz/Rudolf	33
2.11. Schwierigkeiten von Spielen im Fremdsprachenunterricht	33
3. DIE AKTIONSFORSCHUNG	37
3.1. Die Entwicklung der Aktionsforschung	38
3.2. 10 Charakteristika von Aktionsforschung nach Altrichter/Posch:	39
3.3. Beobachtung und Dokumentation von Prozessen	44
3.4. Analyse von Daten	48
4. DURCHFÜHRUNG DER AKTIONSFORSCHUNG IN DER DEUTSCHAKADEMIE	49
4.1. Aufbau der Kurse	50
4.2. Spielauswahl	53
4.3. Der erste Zyklus	57
4.4. Erkenntnisse des ersten Zyklus	79
4.5. Veränderungen des ersten Zyklus für die zweite Phase der Forschung	82
4.6. Der zweite Zyklus	87
4.7. Erkenntnisse des zweiten Zyklus	108
5. FAZIT UND DISKUSSION	111
6. ZUSAMMENFASSUNG	114
7. VERZEICHNISSE	118
8. ANHANG	122
Abstract	139

1. EINLEITUNG

Seit April 2016 arbeite ich neben dem Studium in der Deutschakademie und unterrichte dort Deutsch als Fremdsprache für Menschen aus aller Welt. Es handelt sich hier um vierwöchige Intensivkurse, die von Montag bis Donnerstag jeweils drei Stunden pro Tag stattfinden. Das Niveau, das ich bisher immer unterrichtete, ist A1 laut dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Seit meinem ersten Kurstag war ich davon überzeugt, dass ich die Kursteilnehmer mit lustigen und auflockernden Aktionen im Unterricht für die deutsche Sprache motivieren müsste, denn Deutsch zu lernen ist keine leichte Aufgabe. Ich bemühte mich also, diverse Spiele in den Unterricht einzubauen, jedoch wusste ich nicht wirklich, welche Spiele sich gut eigneten und wie diese Spiele bei den Erwachsenen ankommen würden. Mittlerweile bin ich reicher an Unterrichtserfahrung und weiß, dass Spiele nicht mehr aus dem DaF-Unterricht wegzudenken sind, denn fast alle spielerischen Aktivitäten fanden bei den Erwachsenen großen Anklang. Die Erwachsenen spielten mit großer Begeisterung und ich hatte das Gefühl, dass während der Spiele authentische Lernsituationen entstanden. Im Laufe der Zeit habe ich jedoch immer mehr festgestellt, dass Spiele nicht nur einen ‚lustigen‘ und ‚motivierenden‘ Faktor mitbringen müssen, sondern dass sie im Idealfall auch den Lernerfolg der Teilnehmer unterstützen sollten. Ich habe also die Spiele an die Themen und Grammatik angepasst, um den Lernerfolg zu festigen oder sogar auszubauen. Nichtsdestotrotz stellt sich immer noch die Frage, ob die Lernenden durch diese verschiedenen Spiele ihre Kenntnisse verbessern oder ob die Spielaktivitäten keinen Mehrwert an sich erzielen. Das Ziel dieser Diplomarbeit ist es also, die zahlreichen Spiele im Unterricht zu reflektieren und herauszufinden, ob sie sich positiv auswirken. Darüber hinaus hinterfrage ich auch meine Rolle als Spielleiterin und wie ich mich vor, während und nach dem Spiel verhalten sollte, damit die Teilnehmer das Spiel so gut wie möglich verstehen. Warum funktionieren manche Spiele besser als andere und warum gibt es immer wieder einmal Personen, die meine Anweisungen nicht verstehen?

Den Ausgangspunkt meiner Arbeit bildet die Frage, welches didaktische Potential das Spiel im DaF-Unterricht hat und welche Auswirkungen die Spiele auf das Erlernen der deutschen Sprache haben. Welche Vorteile bringt das Spiel im Fremdsprachenunterricht und wie wirkt es sich auf den Lernprozess aus? Außerdem

möchte ich mich als Lehrperson selbst mit Hilfe einer Aktionsforschung analysieren und reflektieren, denn schließlich sollte man sich als Lehrperson immer auch selbst verbessern. Es gibt immer ein Potential nach oben bzw. verschiedenste Arten, einen Unterricht zu gestalten.

Der erste Teil der Arbeit befasst sich mit der Definition von Spielen, Spielformen, didaktischen Aspekten, Planung und Durchführung von Spielen, Spielleitung sowie Problemen, die Spiele mit sich bringen können. Außerdem wird in diesem Kapitel der Unterschied zwischen Spielen und Sprachlernspielen geklärt.

Im zweiten Teil wird die Entwicklung der Aktionsforschung in Österreich, das Ziel der Forschungsmethode, die Form der Datenerhebung sowie die Auswertung dargestellt.

Anschließend, in Kapitel 3, wird der praktische Teil, sprich die Aktionsforschung vorgestellt. Für diese Studie führe ich zunächst acht Wochen lang diverse Spiele im DaF-Unterricht durch. Ich beobachte meine SchülerInnen vor, während und nach dem Spiel mit Hilfe eines Beobachtungsbogens und außerdem werde ich auch von einer Kollegin beobachtet. Es wird der Unterricht analysiert und optimiert. Dann folgen weitere acht Wochen mit einer neuen Spiel-Herangehensweise.

Im letzten Kapitel sollen wichtige Erkenntnisse präsentiert werden, die sich durch die Recherchearbeit und durch die Aktionsforschung in der Deutschakademie ergaben.

2. DAS SPIEL

„Menschen hören nicht auf zu spielen, weil sie alt werden, sie werden alt, weil sie aufhören zu spielen“ Oliver Wendell Holmes (1809-1894)

2.1. Eine Zeitreise durch die Geschichte des Spiels

Das Spiel stellt ein grundlegendes Phänomen des menschlichen sowie des tierischen Lebens dar. Es wird in allen Kulturen eingesetzt und der Mensch ist vergleichbar mit dem Tier, ein Wesen, das für spielerische Aktivitäten geschaffen wurde. Spiele umfassen pädagogische, sozialisierende und kulturelle Aspekte und sie werden nicht nur von Kindern, sondern auch von Erwachsenen in jeglichen Lebenslagen praktiziert. Sei es im Alltag, im Beruf oder in der Freizeit, Spiele können im Rahmen sportlicher Aktivität, Denksport, Gedankenspiele, Sprachenspiele oder in Form von Zahlenrätseln auftreten. Menschen sind sich nicht immer im Klaren, dass sie sich in einer spielerischen Situation befinden und spielen deshalb sogar oftmals unbewusst (vgl. Warwitz/ Rudolf 2016, S.8ff).

Das Spiel wird als freie Handlung dargestellt, welches in Freiheit entsteht und Freiheit schafft. Warwitz und Rudolf (2016, S.8) vermerken zurecht, dass in den letzten Jahren immer weniger gespielt wird, denn Menschen nehmen sich nur noch selten Zeit und sind aufgrund von Beruf, Karriere, Konsum bzw. materiellen Wohlstand nicht mehr gewillt, dem Spiel eine hohe Priorität im Alltag zuzuschreiben.

Heimlich (2015, S.93ff.) wagt in seinem Werk eine Zeitreise durch die Geschichte des Spiels und zeigt, dass bereits in der Aufklärung die Meinung vertreten wurde, dass das Spiel einen Lerneffekt bringen müsse. Natürlich existierten Spiele schon vor der Zeit der Aufklärung. Bereits im antiken Griechenland durchziehen Spiele das gesamte Alltagsleben. Platon (427-347 v.Chr.) sieht das Spiel für Kinder als Entwicklungsnotwendigkeit, auf die die Erziehung Rücksicht nehmen sollte. Zu dieser Zeit hat das Spiel aber auch noch eine religiöse Bedeutung. Die griechische Einstellung, die Platon vertritt, lässt sich mit der der Römer vergleichen. Beide Kulturen pflegen einen spielfreundlichen Umgang, jedoch wird das Spiel in den folgenden Jahrhunderten nach und nach mit Verboten belegt. Die christliche Kirche steht dem Umgang mit Spielen eher misstrauisch gegenüber. Dies ändert sich im Mittelalter nur sehr zögerlich. Die Kirche setzt sich für ein Verbot jeglichen Spiels in den Schulen ein. Die Verbote wurden im Laufe der Zeit übergangen und nicht mehr

eingehalten und somit hat sich das Spiel schlussendlich immer mehr in der Erziehung durchgesetzt. Ein herausstechender Erziehungspraktiker zu dieser Zeit war Vittorino da Feltre (1378-1446), der die Meinung vertritt, dass das Spiel von Kindern und Jugendlichen nicht nur dem Bildungszweck dient, sondern vielmehr einen Bildungswert in sich hat (Heimlich 2015, S. 93ff).

Die Meinung über Spiele ist im Laufe der Zeit immer positiver geworden und dennoch machten sich bei Eltern, Forschern und Wissenschaftlern Zweifel in Bezug auf die Sinnhaftigkeit breit. Zur Zeit der Aufklärung befassen sich zwei bekannte Männer mit diesem Thema, nämlich Immanuel Kant und Johann Christoph Friedrich Guts Muths. Sie gehören zu jenen Philosophen der Aufklärung, die sich mit dem Thema näher auseinandersetzen. Kant tritt stark für eine Trennung zwischen Spiel und Arbeit ein und auch Johann Christoph Friedrich Guts Muths hat die Ansicht, dass das Spiel als Erholung dienen soll.

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

Auch der französische Philosoph Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) verleiht dem Spiel im 18. Jahrhundert eine sehr wichtige Rolle, weil er einer der ersten war, der darauf hinweist, dass das Spiel für die Entwicklung des Kindes eine wichtige Funktion hat. Für Erwachsene mag es meist eine nutzlose Spielerei sein, für Rousseau ist aber klar, dass man im Spiel Fertigkeiten und Fähigkeiten entwickelt. Nichtsdestotrotz vertritt er die selbe Meinung wie Kant, nämlich dass eine klare Trennung zwischen Spiel und Arbeit wichtig sei. Er betont jedoch, im Gegensatz zu Kant, dass dies erst ab einer gewissen Entwicklungsstufe des Kindes erreicht werden kann. Für Rousseau ist das Spiel ein Mittel zum Zweck und es hat keinen Platz in der Arbeit, sprich in der Schule. Schule und Spiel passen für ihn nicht zusammen, denn Spielen dient als Erholung (vgl. Scheuerl 1996, S.15).

Friedrich Schiller, einer der bedeutendsten deutschsprachigen Dramatiker und Lyriker der Klassik, befasst sich ebenso des Öfteren mit dem Sinn von Spielen und kommt zu der Erkenntnis, dass der Mensch von zwei Grundtrieben, und zwar dem Form- und dem Stofftrieb bestimmt wird (Scheuerl 1996, S.32).

Schiller setzt das Spiel mit der Schönheit gleich und er zeigt darüber hinaus als Erster den Aspekt der Freiheit auf. Der Mensch ist aufgrund von Gesetzen, Arbeit und Zwang nicht frei, jedoch setzt der Spieltrieb die Menschen physisch sowie moralisch frei (Kruk 2010, S.12).

Heimlich erwähnt als andere wichtige Persönlichkeit Friedrich Fröbel (1782-1852). Fröbel betrachtet das Spiel aus einer pädagogischen Sichtweise. Er glaubt, dass das Spiel die höchste Stufe der Entwicklung eines Kindes ist. Für ihn ist das Spiel nicht bloß eine Spielerei, sondern es geht mehr darum, dem Kind Raum, Zeit und den richtigen Rahmen zu geben, sodass es sich entwickeln kann (vgl. Heimlich 2015, S. 108).

„Das Spiel ist ein Spiegel des Lebens, des eignen und des Fremdlebens, des Innen – und Umlbens; ab in Freiheit der Darstellung und doch getragen vom inneren Gesetze und deshalb das Leben ... verschönt und geklärt zurückgebend.“ (Friedrich Fröbel 1838/1982a, S.35)

Für Fröbel hat das Spiel sowohl einen körperlichen sowie geistigen Auftrag. Moralisches Handeln, Spaß und Lebensmut soll das Spiel hervorrufen. Er setzt voraus, dass alle Kinder einen ursprünglichen Drang zur Aktivität, einen „Tätigkeitstrieb“ mitbringen. Das Spiel ist für ihn deshalb auch Ausdruck dieses Bedürfnisses, tätig zu sein, sich die Welt gleichsam tätig anzueignen (Heimlich 2015, S.109).

Im Zeitalter der Klassik und Romantik herrscht immer noch eine Trennung von Spiel und Arbeit. Hinzu kommt jedoch der Aspekt der Freiheit, welcher ab diesem Zeitpunkt immer in Verbindung mit dem Spiel steht. Friedrich Nietzsche sagte einst „Ich kenne keine andere Art, mit großen Aufgaben zu verkehren, als das Spiel.“ Für Nietzsche ist das Spiel nicht nur eine Potentialerschließung, sondern vor allem eine Potentialentfaltung (Hüther/Quarch 2016, S. 73).

Das 19. Jahrhundert bringt zahlreiche Änderungen mit sich. Im Zeitalter der Industrialisierung und des Ökonomismus, sah sich der Mensch immer mehr als Funktionsträger oder Marktteilnehmer und Menschen mussten sich behaupten (vgl. Hüther/Quarch 2016 S.73ff). Spielzeuge wurden bereits im 18. Jahrhundert mit der Hand hergestellt. Im 19. Jahrhundert wurde die Herstellung von Hand durch Maschinen ersetzt und somit wurden sie billiger, jedoch auch unpersönlicher. Durch die maschinelle Erzeugung bekommt das Spiel einen neuen Aufschwung und

erreicht auch jene, die bis dahin noch nicht die Chance hatten, von Kartenspielen und Ähnlichem zu profitieren. Außerdem ist das 19. Jahrhundert von der Spielpädagogik von Maria Montessori (1870-1952) geprägt. Montessori versucht eine bloße Spielerei zu verhindern. Die indirekte Methode der Montessori-Pädagogik ist eine vollkommene Veränderung der Rolle der pädagogischen Tätigkeiten. Die Aktivitäten sind nicht von den LehrerInnen gesteuert, sondern sollen von Kindern übernommen werden (Heimlich 2015, S.115ff).

Ebenfalls wichtige Persönlichkeiten, die die Spieltheorie des 19. Jahrhunderts prägten, sind Herber Spencer (1820-1903), Karl Groos (1861-1946) und Moritz Lazarus (1824-1903). Diese drei Männer haben wichtige Beiträge zur Weiterentwicklung von Spieltheorien geleistet. Sie behandeln den Perspektivenwechsel zwischen Kinderspielen und Erwachsenenspielen. Für sie ist klar, dass nicht nur Kinder, sondern Menschen jeglicher Altersstufe spielen sollen, um den Lebenswert zu steigern. Lazarus erkennt, dass jedes Spiel eine eigene Dynamik hat und dass die Bewegungsstruktur bei jedem Spiel verschieden ist. Groos sieht die Trennung von Spiel und Arbeit aber auch von Schule und Spiel vor. Er weist darauf hin, dass das Spiel ein komplexes Gebilde ist und viele verschiedene Faktoren aufweist. Er nennt hier unter anderem die Einübung, die Ergänzung sowie die Erholung (vgl. Kruk 2010, S.15).

Das 20. Jahrhundert ist geprägt vom zweiten Weltkrieg. Der Nationalsozialismus wirkt sich vorwiegend negativ auf die Spielkultur aus. Das Kriegsspielzeug ringt bis in die Kinderzimmer vor und die nationalsozialistische Pädagogik hat das Ziel, Kinder und Jugendliche so gut wie nur möglich in ihrer Entwicklung zu kontrollieren bzw. ihnen rassistische Ideologien zu vermitteln. Uniformen, Propagandaspiele und strikte Rollenaufteilungen stehen an der Tagesordnung. Die Jungen spielen Krieg, die Mädchen mit Puppen und Küchengeräten. Die Durchführung von gemeinsamen Fahrten sowie Lagern hatte zum Zweck, die Spiele und Lieder der Kinder den nationalsozialistischen Zwecken unterzuordnen. Kinder hörten trotz des Krieges nicht zu spielen auf und selbst in Konzentrationslagern haben sie im Angesicht der Gaskammern gespielt (vgl. Heimlich 2015, S.128ff). ¹

Der polnische Arzt und Pädagoge Janusz Korczak beschreibt in seinem Tagebuch „Tagebuch aus dem Warschauer Ghetto“ eine Straßenszene aus dem Jahre 1942:

¹ <http://www.erziehungskunst.de/artikel/spiel-dich-ins-leben/kleine-geschichte-des-spielzeugs/>

„Neben dem Gehsteig liegt ein halbwüchsiger Bub, vielleicht lebt er noch, vielleicht ist er schon tot. Und gleich daneben sind drei Buben beim Pferdchenspielen die Zügel durcheinandergeraten. Sie halten Rat, probieren, werden ungeduldig und stoßen dabei mit den Füßen an den Daliegenden. Endlich meint einer: Laßt uns hier weggehen, der ist uns im Weg.“ Sie gehen ein paar Schritte weiter und machen sich wieder über ihre Leine her.“ (Korczak 1992, S.65).

Laut Eisen bauten Kinder während des Holocausts einen Schutzmechanismus auf, um die grausamen Taten und die schreckliche Wirklichkeit zu verdrängen, der sie ohne Schutz ausgeliefert waren. Sie spielten, um zu überleben. Im Spiel hatten sie die Möglichkeit, ein Verhältnis zur Wirklichkeit zu konstruieren, dass ihren jeweiligen Fähigkeiten und Bedürfnissen entspricht. Durch ihre Phantasie träumten sie sich an schönere, bessere Orte. An Orte, die frei von Krieg sind (vgl. Heimlich 2015, S.131).

Spielen war und ist immer noch ein unverzichtbarer Faktor für ein wertvolles Leben, weil spielerische Aktivitäten für Lebensfreude und kreative Schöpfung sorgen. Darüberhinaus regen sie den Geist an, lassen die Kompetenzen wachsen, eröffnen neue (kreative) Wege und geben Einblick in diverse Kulturen (vgl. Warwitz/Rudolf 2016, S. 9).

Das Spiel hat einen bildenden Charakter, weil es die Kraft hat, Menschen in eine Lage zu versetzen, in der sie sich selbstständig mit der kulturellen Umgebung auseinandersetzen können (vgl. Heimlich 2015, S.136).

Seit Jahrhunderten fasziniert die Menschen alles rund um Spiele und auch heute noch beschäftigen sich viele Wissenschaftler mit diesem Phänomen. Im Laufe der Zeit wurden zahlreiche Spieltheorien aufgestellt und entwickelt, um dem Sinn des Spieles auf den Grund zu gehen. Nach diesem geschichtlichen Teil werden nun im Folgekapitel einige Spieltheorien vorgestellt, die sich unter anderem mit folgenden Fragen beschäftigen: „Warum spielen Menschen überhaupt?“ oder „Was sind ihre Triebe?“ Die Theorien sollen Erklärungsversuche bieten und darum sollen im Folgenden einige historisch wichtige Spieltheorien, begründet von diversen Philosophen, vorgestellt werden (vgl. Warwitz/Rudolf 2016, S. 10ff).

2.2. Die Spieltheorien

Die *Kraftüberschuss-Theorie* nach Spencer 1865 besagt, dass Spiele dem Abbau von überschüssigen Kräften, Energien und aufgestauten Ängsten dienen. Diese Theorie tritt vermehrt bei Kindern und Jugendlichen ein, die sich vergnügt austoben. Dem Spiel wird in dieser Theorie kein Entspannungspotential zugewiesen (vgl. Warwitz/Rudolf 2016, S.10).

Eine weitere Theorie, geprägt von Lazarus 1883, ist die *Arbeitserholungs-Theorie*, die das Gegenteil der Kraftüberschuss Theorie darstellt. Sie dient der Erholung und Entspannung. Das Spiel ist also die Befreiung von Arbeit und Strapazen. Diese Theorie kommt auch sehr häufig im Unterricht zum Einsatz. Lehrende, die Spiele vorwiegend als Belohnung einsetzen, wenden (unbewusst) diese Theorie an. Die SchülerInnen sollen sich von der anstrengenden Grammatik erholen und somit wird das Spiel als Motivations-, Entspannungs- und Belohnungsfaktor eingesetzt. Man geht dann außerdem davon aus, dass Spiele Spaß machen (vgl. Warwitz/Rudolf 2016, S.10).

Die *Einübungs-Theorie* nach Groos 1899 umfasst biologische und verhaltenstheoretische Aspekte. Sie besagt, dass Menschen und Tiere von Grund auf Dinge nachahmen und sie sich diese somit aneignen. Diese Theorie lässt sich unter anderem bei kleinen Kindern feststellen, die ‚Vater, Mutter, Kind‘ spielen. Sie ahmen also die Eltern nach und versorgen die Puppe. Der Mensch und auch das Tier versuchen, sich mit neuen Gegenständen und Personen vertraut zu machen und diese werden dabei zu Spielanlässen und Spielpartnern. Im Fremdsprachenunterricht wird diese Theorie eingesetzt, indem Fertigkeiten gut eingeübt wurden, um diese dann im echten Leben auszuüben. Sprachliche Phänomene können durch zahlreiche Wiederholungen im Spiel eingeübt, gefestigt und schließlich angewendet werden (Warwitz / Rudolf 2016, S. 11).

Eibl-Eibesfeldt 1969 prägt die *Umwelterfassungs-Theorie*, welche das Spielen als „Dialog mit der Umwelt“ erklärt. Der Verhaltensforscher entdeckt Ähnlichkeiten im Bezug der Experimentierfreude zwischen Tieren und Menschen. Beide Spezies sind neugierig und möchten sich mit Situationen aus der Umwelt vertraut machen. Jedoch beschreibt Eibl-Eibesfeldt den Mensch, im Gegensatz zum Tier, als das bedeutendste Lernwesen und das anspruchsvollste Spielwesen (Eibl-Eibesfeldt 1969, zitiert nach Warwitz/Rudolf 2016, S. 11).

Eine weitere Theorie, begründet von Freud 1901, ist die *Theorie der Angstabwehr*. Freud, der sich mit den tiefenpsychologischen Aspekten des Spiels befasste, sieht in dieser Theorie einen Selbstheilungsprozess. Menschen sollen sich spielerisch von ihren Ängsten und Unsicherheiten lösen. Er erkennt im Spiel eine heilende Wirkung, die sich auf Körper und Geist auswirkt. In der heutigen Zeit kennt man Angstabwehrspiele in Form von Voodoo, Hexenzaubern und Teufelskulten (Warwitz / Rudolf 2016 S. 11).

Die *Kulturschaffungs-Theorie* nach Huizinga, vereint den Begriff ‚Kultur‘ mit dem Begriff ‚Spiel‘. Er meint, dass Spiele eine kulturstiftende Funktion hätten, die das Rechtssystem, die Dichtung, die Philosophie und die Kunst beinhalten. Spiele können erst durch kulturelle Werte gedeihen und sich entwickeln. Huizinger betont außerdem, wie wichtig es sei, Spielregeln einzuhalten und die Spielpartner zu achten. Der Mensch zeichnet sich nicht nur durch sein Schaffen (homo faber) und seine Vernunft (homo sapiens), sondern auch durch sein Spiel (homo ludens) aus (vgl. Huizinga 1997).

Für Jean Piaget (1975) stellt das Spielen eine Parallele zur Entwicklung von Strukturen des kindlichen Denkens dar. Mit Hilfe der *kognitiven Spieltheorie* versucht er, die Entwicklung in drei Phasen zu unterteilen: Übungsspiel, Symbolspiel und Regelspiel. Im Übungsspiel werden Gegenstände beäugt, geschmeckt und betastet. Das Kind erforscht also die verschiedensten Dinge und erfreut sich daran. Im Symbolspiel verteilt das Kind Rollen an Personen und Gegenstände und nimmt selbst fremde Rollen an. Als Beispiel kann man zum Beispiel das Reiten von Schaukelstühlen heranziehen. Das Kind wird selbst zum Reiter, der Sessel zum Pferd. Und im Regelspiel wird das Kind erst zu sozialen Beziehungen fähig, kann den Ansprüchen gerecht werden und Regeln beachten. Das Regelspiel erfordert Können, Disziplin und Wissen (Warwitz/Rudolf 2016, S.13).

Sutton-Smith (1978), versucht in der *Dialekt-Theorie* zwei widersprüchliche Ambitionen miteinander zu verknüpfen, nämlich eine *adaptive Funktion* (Aufnahme von Umwelt und Einflüssen) einerseits und eine *innovative Funktion* (Potentiale erweitern) andererseits. Die Dialekt-Theorie findet vor allem im pädagogischen Bereich hohe Anerkennung, und das Kreativspiel steht im Fokus. In einfachen Worten zusammengefasst heißt das, dass der Mensch spielt, weil es ihm Spaß

macht und jeder Mensch einen Spieltrieb in sich trägt (vgl. Warwitz/Rudolf 2016 S.13).

Die letzte Theorie, nämlich *die Triebtheorie* (Buytendijk 1933) begründet von dem niederländischen Spielforscher Buytendijk, sieht das Spielen als eine Befriedigung menschlicher Triebe. Spiele sind ein natürliches Bedürfnis und dienen der Selbstverwirklichung, dem Lustgewinn und unterstützen den Auftrag der Natur im Sinne der Natur. Zu den menschlichen Trieben zählen u.a.: der Wissenstrieb, der Neugiertrieb, der Explorationstrieb, der Spieltrieb, der Bewegungstrieb, der Leistungstrieb, der Gestaltungstrieb, der Spannungstrieb, der Gesellungstrieb, der Darstellungstrieb, der Anerkennungstrieb, der Wettkampftrieb, der Sexualtrieb und der Helfertrieb (vgl. Warwitz/Rudolf 2016 S. 14-16).

Peter Thiesen erwähnt darüber hinaus noch zwei weitere Theorien: die Theorie der Ich-Ausdehnung und die Theorie der Scheinbefriedigung. Erstere wurde von Erik Erikson und Edouard Claparede begründet. Sie sahen in spielerischen Tätigkeiten eine Erweiterung des Ich und eine Entwicklung der eigenen Persönlichkeit. Bei der zweiten erwähnten Theorie, erforscht von Alfred Adler, geht es darum, dass die Kinder im Kindesalter noch ungehemmt und ungeniert sind. Die gesellschaftlichen Grenzen sind für sie noch nicht sichtbar, für Erwachsene jedoch schon (Thiesen 2009, S.12).

Als Schlussfolgerung der beschriebenen Spieltheorien kann man sagen, dass die Menschen ein Grundbedürfnis nach Bewegung, Entdeckung, Abenteuer, Nachahmung, Geselligkeit, Anerkennung und vieles mehr haben und das Spiel eignet sich, diese Bedürfnisse zumindest teilweise zu stillen. Der Auslöser zum Spiel variiert nach Bedürfnis oder nach Persönlichkeit. Die Spiellaune ist nicht bei jedem Menschen gleich stark ausgeprägt. Außerdem sind Spiele nicht ausschließlich für Unterhaltung gedacht, sondern wie bereits Schiller (1795) sagte: „... *der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.*“² (Schiller 1795).

² https://www.gutzitiert.de/zitat_autor_friedrich_von_schiller_thema_spiel_zitat_19220.html

„Es ist nicht nur eine Handlungsmöglichkeit und spezifische Verhaltensform für Kinder, sondern für den Menschen in allen Lebensphasen schlechthin. Dies war das Spiel schon immer, so lange es Menschen gibt, wie ein Blick in die Spielgeschichte der Menschheit belegen wird.“ (Walter 1993, S.16)

2.3. Definition und Eigenschaften des Spiels

Jeder verbindet mit dem Begriff „Spiel“ etwas Anderes und es gibt zahlreiche Definitionen und Begriffserklärungen. Eine stammt unter anderem von Adolf Portmann. Er erklärt den Begriff ‚Spiel‘ als Grunderscheinung alles Lebendigen und bezeichnet es wie folgt:

„Spiel ist freier Umgang mit der Zeit, ist erfüllte Zeit; es schenkt sinnvolles Erleben jenseits aller Erwartungswerte, es ist ein Tun mit Spannung und Lösung, ein Umgang mit einem Partner, der mit einem spielt... Suchen wir nach dem Besonderen dieser Lebensform „Spiel“, so sehe ich sie in der Eigenart ihres Umgang mit der Zeit, in der Möglichkeit ihrer Zeitgestaltung.“ (A.Portmann, 1998, S.55f.)

K. Kleppin (1980,S.10ff.) bezeichnet das Spiel als eine Sequenz von Tätigkeiten,...

- a) *...an der mindestens zwei Personen beteiligt sind,*
- b) *...deren Verhalten teilweise durch ausdrückliche Gesetze oder zu setzende Regeln bestimmt wird,*
- c) *...die einen allen bekannten und definierten Zielzustand zu erreichen versuchen, den sie nur durch Austauschhandeln erreichen können,*
- d) *...in denen mindestens einige zentrale Gegenstände verwendet werden, die Substitute von anderen Gegenständen sind,*
- e) *...deren Sequenzierung im Detail sich jedes Mal unterscheidet,*
- f) *...in denen ständig oder häufig für die anderen manifeste Entscheidungen unter Unsicherheit zu fällen sind, ohne die Bedrohung durch juristische, ökonomische oder formal soziale Folgen,*
- g) *...die freiwillig fortgeführt wird. (Kleppin 1980, S.10ff.)*

Das Spiel ist eine freie Handlung, frei von Zwängen, wirtschaftlichen Erfolgen und Spiele sind immer mit Raum und Zeit verbunden. Spielraum und Spielzeit definieren Spiele und hinzu kommen Regeln, welche je nach Spielform unterschiedlich und immer wieder veränderbar sind (vgl. Schroer;Biene-Deißler; Greving 2016).

2.4. Merkmale des Spieles

Wie bereits erwähnt ist es nicht leicht, eine einzige Definition für den Begriff „Spiel“ zu finden. Das Spiel hat viele Gesichter, es kann sowohl positiv als auch negativ behaftet sein. Es ist schwierig eine Grenze zu finden und zu definieren, ob eine Aktivität noch als Spiel bezeichnet werden kann oder nicht. Nichtsdestotrotz gibt es einige formale Merkmale, die auf das Spiel zutreffen. Huizinga spricht in seinem Werk *Homo ludens* über diese Kennzeichen und das sogenannte „Wesen“ des Spiels, die auch Scheuerl erneut aufgreift. Ich greife also auf Huizinga und Scheuerl zurück (vgl. Huizinga 1997, S.15ff; Scheuerl 1990 S.65ff; Renner 2008, S. 21ff):

Das Freiheitsmoment

Huizinga geht davon aus, dass Menschen spielen, weil sie Freude an der Wahrnehmung ihrer Freiheit haben. Sie sind glücklich, weil die Sorgen, Probleme, Arbeit und der Kampf ums Dasein verschwindet. Die Freiheit wird als unabdingbares Wesensmerkmal angesehen, denn das Spiel ist frei von Zwängen, frei von Trieben, und frei von Nötigungen des Instinkts. Der Begriff ‚Freiheit‘ ist jedoch sehr subjektiv und somit ist die Freiheit im Spiel ebenso eine Frage des Bewusstseins. Auch jene Menschen, die ängstlich und gehemmt sind, können sich im Spiel fallen lassen und von dem Moment der Freiheit profitieren (Scheuerl 1990,S.70 zitiert nach Renner 2008, S.49ff).

Die Tendenz zur inneren Unendlichkeit

Man hofft, dass das Spiel, im Gegensatz zur Arbeit, unendlich lange dauert. Menschen wollen frei sein von Pflichten, Aufgaben und innerem Druck. Das Spiel soll nicht schnellstmöglich erledigt werden, sondern ist auf ewig angelegt. Spielen kann berauschend sein und inkludiert Genuss und Freiheit. „Das Spiel kann innerhalb seines Freiraumes gekennzeichnet werden als Bewegung von innerer Unendlichkeit.“ (Scheuerl, H. 1990, S.76).

Die Ambivalenz im Spiel

Jedes Spiel ist spannend und ungewiss. Diese Ungewissheit während des Spiels lässt Spannung bei den Spielern aufbauen. Erst der Spielausgang zeigt, ob man den gesetzten Zielen gerecht wird. Der Spannungsbogen zieht sich durch das ganze Spiel und man hofft auf einen Erfolg. Man wünscht sich, das Spiel zu gewinnen, jedoch kann sich das Spiel oft drehen und wenden. Ein Verlust ist nicht

auszuschließen, alle Möglichkeiten stehen offen. „Die Ambivalenz ist also ein Zustand der Unentschiedenheit, in dem Gegensätze in einem offenen, noch unentschiedenen Spannungsverhältnis zueinander stehen.“ (Scheuerl 1977, S.90)

Das Moment der Gegenwärtigkeit

Ein Spiel ist räumlich und zeitlich abgegrenzt. Es hat einen Anfang und ein Ende. Spiele verlieren jegliche Spannung, wenn die Grenzen von Raum und Zeit nicht eingehalten werden. Für den Unterricht spielt dieser Faktor eine große Rolle, denn die zeitliche sowie räumliche Abgrenzung macht den Spieleinsatz im Unterricht erst möglich. Es braucht formale, sprich zeitliche und räumliche Regelungen. Huizinga fügt diesem Merkmal auch noch den Faktor der Wiederholung hinzu. Ein Spiel ist wiederholbar. Huizinga schreibt: „Diese Wiederholbarkeit ist eine der wesentlichsten Eigenschaften des Spiels. Sie gilt nicht allein vom Spiel als Ganzes, sondern auch von seinem inneren Aufbau“ (Huizinga 1972, S.17).

Ein Spiel ist trotz seiner Wiederholbarkeit nie ident, denn jedes Spiel ist unvorhersehbar.

Die Scheinhaftigkeit

Das Spiel ist eine Scheinwelt und nicht die reale Welt. Es handelt sich um einen ästhetischen Schein, in dem man die Wirklichkeit von der Wahrheit unterscheidet. Scheuerl beschreibt das Spiel als einen Zustand der Schweben. Er bezeichnet das ‚Tun‘ als „real“ und das Spiel als „scheinhaft“ (Scheuerl 1977, S.131).

„...Spiel ist nicht das ‚gewöhnliche‘ oder ‚eigentliche‘ Leben. Es ist vielmehr das Heraustreten aus ihm...(..) Schon das kleine Kind weiß genau, daß es ‚bloß so tut‘, daß alles ‚nur zum Spaß‘ ist“ (Huizinga 1997, S.16).

Das Moment der Gegenwärtigkeit

Wie der Begriff schon sagt, ein Spiel findet in der Gegenwart, also im Hier und Jetzt statt. Es kann keine Verbindung zur Vergangenheit bzw. zur Zukunft hergestellt werden und somit ist jede spielerische Aktivität „aus der Kontinuität der Zeitreihe herausgelöst“ (Scheuerl 1990, S.98). Obwohl man eine Spielzeit vereinbaren kann, ist die reale Zeit entschleunigt, beschleunigt oder steht still.

Scheuerl vertritt die Meinung, dass das Spiel ein Urphänomen einer Bewegung darstellt, die durch die Ganzheit folgender sechs Hauptmomente gekennzeichnet

sei: Freiheit, innere Unendlichkeit, Scheinhaftigkeit, Ambivalenz, Geschlossenheit und Gegenwärtigkeit (Scheuerl 1977, S.115).

Warwitz und Rudolf erwähnen noch ein wichtiges Merkmal von Spielen, nämlich die *Regelhaftigkeit*. Damit ein Spiel funktioniert, braucht es Regeln und Abmachungen. Personen, die diese Regeln nicht befolgen, lügen und betrügen sind Spielverderber und zerstören im schlimmsten Falle das Spiel. Das bringt Konsequenzen mit sich, die die Mitspielenden zu tragen haben. Regeln müssen strukturiert und im Vorhinein klar sein. Nur mit Regeln ist ein gesichertes und faires Spiel möglich (Warwitz/Rudolf 2016,S.21).

Mogel fasst das Spielerleben mit dem Begriff **HERZ** zusammen. (**H**andlung, **E**rleben, **R**ealität und **Z**iel). Diese vier Komponenten erzeugen durch ihre Interaktion die Spielgegenwart. Erfahrungen und Einstellungen spielen dabei eine individuelle Rolle (Mogel 2008,S.232).

2.5. Die Spielformen

Es ist sehr schwierig, Spiele im DaF-Unterricht einer einheitlichen Kategorie zuzuordnen, denn es gibt keine allgemeingültige Klassifizierung von Spielen. Spiele können nach sehr unterschiedlichen Kriterien kategorisiert werden, zum Beispiel nach den benötigten Materialien, z.B. Würfel- und Kartenspiele, aber sie können auch nach inhaltlichen Aspekten unterschieden werden (vgl. Kleppin: 2003, 263). Das gleiche Problem gilt auch für die Kategorisierung im Fremdsprachenunterricht, denn auch hier ist die Zuteilung schwer vorzunehmen. Deshalb bevorzugt man eine Einteilung nach sprachlichen Fertigkeiten. Bei vielen Spielen werden mehrere Fertigkeiten miteinander verbunden. Für diese Diplomarbeit werden jene Spielformen dargestellt, die auch im DaF-Unterricht für Erwachsene Anwendung finden.

Kennenlernspiele

Wie der Name schon sagt, geht es bei Kennenlernspielen darum, mit anderen Personen erstmals in Kontakt zu treten und nähere Informationen über diese zu erfahren. Das direkte Ausfragen zu Beginn wirkt oft sehr plump und aufdringlich. Kennenlernspiele bieten die Möglichkeit auf lustige und unkomplizierte Art und Weise mit den anderen Menschen, Kursteilnehmern in Kontakt zu treten. Das

Spiel schafft unverfängliche Gelegenheiten, Neugier am anderen, aber auch an der eigenen Person, zu wecken, denn der Großteil der Menschen gibt auch sehr gerne etwas über sich bekannt. Natürlich kann jeder selbst entscheiden, was er sagt oder nicht sagt. Obwohl vor allem Erwachsene am Anfang mit Zurückhaltung und Ängsten an die Spiele herangehen, bauen sich genau diese Spannungen oftmals während des Spiels ab. Im DaF-Unterricht müssen die Kennenlernspiele sehr einfach gehalten werden. Im A1/1 Level ist zu Beginn meistens gar kein Spiel möglich, da die Deutschkenntnisse so gering sind. Sobald die Basics, wie zum Beispiel „Ich heiße...“, „Ich komme aus...“ usw. gefestigt sind, eignen sich unter anderem Speeddating oder Interviews sehr gut (vgl. Warwitz/Rudolf 2016, S.37ff). Weitere Möglichkeiten sind das Wollknäuel-Spiel, bei dem man sich immer eine Schnur zuwirft und sich vorstellt, oder das Ball-Namen Spiel, bei dem man sich die Namen der anderen MitschülerInnen merken muss (vgl. Griesbeck 2010, S.48).

Bewegungsspiele

Als Bewegungsspiele versteht man jene Gruppe von Spielen, bei denen die körperliche Eigenbewegung den Spielcharakter bestimmt. Der Körper wird in Aktion gebracht. Diese Spielform ist deshalb so wichtig, weil Bewegung für die Gesundheit des Menschen unausweichlich ist. Ohne körperliche Aktivitäten kann der Mensch seine kognitive Leistungsfähigkeit nicht entwickeln. Bewegungsspiele sind im Unterricht und in Deutschkursen aufgrund von Platzmangel meist problematisch. Es gibt keine ausreichende Bewegungsfreiheit und somit fällt die Bewegung im Unterricht leider oft weg. Warwitz und Rudolf nennen vorwiegend Laufspiele als Beispiele (vgl. Warwitz/Rudolf S. 40/41 2016). Im DaF-Unterricht werden zwar nur selten Laufspiele in dem Sinne durchgeführt, aber man kann die SchülerInnen trotzdem zu kleinen Bewegungen animieren. Gut geeignet sind zum Beispiel Laufdiktate. Die Teilnehmer müssen sich bewegen, werden zum Aufstehen angeregt und Bewegung wird in diesem Fall mit einer Denkaufgabe verbunden. Um für Bewegung im Klassenraum zu sorgen, eignet sich auch das Spiel „Verbenkaiser“ an der Tafel. Hierbei wird die Klasse in zwei Teams geteilt. Beide Teams platzieren sich ganz hinten im Raum. Jeweils eine Person läuft zur Tafel und konjugiert den von der Spielleiterin gegebenen Infinitiv in der richtigen Person. Z.B. arbeiten/du -> du arbeitest. Weitere Möglichkeiten für

Bewegungsspiele sind: Reise nach Jerusalem, Activity, Tabu oder einfach nur Pantomime (Verben erraten).

Denk- und Gedächtnisspiele

Der Begriff Denkspiele umfasst vor allem Wortspiele, Sprachspiele, Rechenspiele, Rätselspiele, Wissensspiele und Kombinationsspiele vom Kindes- bis zum Erwachsenenalter hin. Denkspiele erfordern eine Anstrengung des Gehirns und wer nicht gerne denkt, wird sich an Denkspielen nicht so sehr erfreuen. Diese Art von Spiel erfordert Neugier, Wissen und Freude an geistiger Aktivität. Denkspiele erfordern von den Spielern Konzentration, Gedächtnis, Kombinationsvermögen und strategische Intelligenz. Im DaF- Unterricht sind Denkspiele gut geeignet, jedoch auch gleichzeitig schwierig. Die Spiele selbst erfordern schon eine große geistige Anstrengung und dann kommt auch noch die neu erlernte Fremdsprache hinzu. Zwei Schwierigkeiten treffen hier also aufeinander. Nichtsdestotrotz lassen sich Denkspiele sehr gut im DaF-Unterricht einsetzen. Um die Spieler nicht zu überfordern, sollte man die Aufgaben einfacher gestalten, denn der Fokus sollte die Fremdsprache sein. Obwohl Denkspiele anstrengend sind, werden sie von Spielern als lustig empfunden, weil der Erfolg und der Misserfolg keine Konsequenzen mit sich bringen. Als Beispiele nennen Warwitz und Rudolf (2016, S.69) Namenraten/Personenraten. Als Spiel kann man „Wer bin ich?“ im DaF-Unterricht einsetzen. Hierbei bekommen die Teilnehmer eine Person auf die Stirn geklebt und sie müssen selbst erraten welche berühmte Person sie sind. Wortspiele sind auch Denkspiele, zum Beispiel das Spiel „Wörter Schlange“. Eine Person sagt ein Wort zum Beispiel „Haus“ und die nächste Person sucht ein Wort mit dem letzten Buchstaben. In dem Fall wäre das der Buchstabe „s“ – Sonne. (vgl. Warwitz/Rudolf 2016, S.69-75). Im DaF Unterricht werden Gedächtnisspiele für die Einübung von Wortschatz verwendet. Anhand der Spiele sollen Redemittel memoriert und der eigene Wortschatz erweitert werden. Hier eignen sich die Spiele Memory, Domino, Quartett, bzw. „Ich packe in meinen Koffer“, „Rechenkaiser“ oder auch „Stadt, Land, Fluss“.

Rollenspiele

Rollenspiele dienen vor allem einem kommunikativen Austausch. Situationen werden simuliert und es entstehen Gesprächssituationen. Die Teilnehmer schlüpfen in fremde Rollen und versuchen diese bestmöglich darzustellen. Beim

Rollenspiel können soziale Grundkompetenzen und Fähigkeiten entstehen, wie zum Beispiel die eigene Identität bejahen und darstellen, aus der eigenen Rolle heraustreten, sich in andere Personen hineinversetzen oder eine andere Identität annehmen. Außerdem lernt man, andere Anschauungen zu ertragen und zu tolerieren und die übernommene Rolle kritisch zu hinterfragen und zu überprüfen. (Warwitz/Rudolf 2016,S.79)

Im DaF-Unterricht wird vor allem das soziale Rollenspiel eingesetzt. Die Voraussetzungen für diese Form des Rollenspieles sind aufmerksames Zuhören, Verstehen und dann antworten können. Es erfordert Einigungs- und Kompromissfähigkeit sowie Konfliktlösungen. Hier eignen sich vor allem kleine Sketches, Theateraufführungen, Dialoge. Für das Niveau A1 sind Rollenspiele nur in sehr einfachen Varianten zu empfehlen. Dialoge im Möbelhaus, im Restaurant, Gespräche unter Familienmitgliedern oder Telefongespräche eignen sich ganz gut für das Anfangsstadium (Renner 2008, S.124).

Schreib- und Lesespiele

Diese Spielform wird eingesetzt, um die Fertigkeiten Schreiben und Lesen zu fördern. Nicht nur das Schreiben und Sprechen an sich wird damit trainiert, sondern auch der Wortschatz, die deutsche Schrift und die Aussprache. Möglichkeiten für diese Form sind zum Beispiel Personenbeschreibungen, Hangman, Bingo, Kreuzworträtsel, Stadt, Land, Fluss, Laufdiktate, Wörter finden, die sich reimen, eine Geschichte fortsetzen, Dingbeschreibungen und Vorleseübungen die zu zweit gespielt werden und bei denen jeweils eine Person einen Text vorliest und die andere Person zuhört und die richtigen Antworten ankreuzen muss.

Kreative Spiele

Als letzten Punkt der Spielformen sind die sogenannten kreativen Spiele bzw. Phantasiespiele zu erläutern. Heimlich definiert den Begriff ‚Phantasiespiel‘ als *Spielmittel, die Kreativität und Phantasie von Kindern anregen sollten. Kreative Spiele sollten außerdem veränderbar sein, mehr als eine Spielmöglichkeit enthalten und Verformungen, Umgestaltungen und Kombinationen zulassen* (Heimlich 2015, S. 147).

Heimlich setzt den Fokus auf Kinder, jedoch sind kreative Spiele auch sehr wichtig für Erwachsene. Leider verlieren die Menschen im Alter häufig ihre Kreativität oder trauen sich kreative Aktionen nicht wirklich zu. Der Duden definiert das Wort ‚Kreativität‘ einerseits auf der bildungssprachlichen Ebene wie folgt: schöpferische Kraft, kreatives Vermögen und er gibt auch eine Sprachwissenschaftliche Definition, nämlich: „mit der sprachlichen Kompetenz verbundene Fähigkeit, neue, nie, gehörte Sätze zu bilden und zu verstehen.“³ Kreativität wird oft mit bildender bzw. darstellender Kunst verbunden. Sie findet aber auch im sprachlichen Bereich ihren Platz bzw. ist es immer wieder schön, Sprache mit Kunst zu verbinden und die Erwachsenen im DaF-Unterricht kreativ zu fördern bzw. herauszufordern. Thiesen definiert „Kreativität“ als die Fähigkeit zu originellem, schöpferischem Handeln. Es geht vor allem darum, die Produktivität zu fördern. Vor allem in der heutigen Zeit sollte das kreative Spielen mehr denn je eingesetzt werden, denn die kreativen Fähigkeiten scheinen immer mehr zu verkümmern. Thiesen findet die Schuld für das Verschwinden der Kreativität an den modernen, neuen Medien, sprich Fernsehen und Internet sind mitunter die Hauptgründe, warum die Kreativität bei Kindern sowie Erwachsenen auf der Strecke bleibt. Kreative Spiele helfen Ideen zu entwickeln, der Fantasie freien Lauf zu lassen, spontan zu sein, ein positives Lebensgefühl zu fördern, nach Lösungen zu suchen und keine Angst zu haben, eigene Ideen auszuprobieren. Kreative Spielformen sind unter anderem das Freispiel, das Planspiel, Spiele in den Bereichen Musik und Gestalten, darstellende Spiele, Malspiele, Spiele zur Selbsterfahrung (Thiesen 2009,S.18ff).

Neben all diesen genannten Spielformen gibt es noch zahlreiche andere Spieltypologien. Warwitz und Rudolf (2016) erwähnen unter anderem auch noch Wahrnehmungsspiele, Wettspiele, Abenteuerspiele, Glücksspiele, Elektronikspiele, historische Spiele und kulturanthropologische Spiele (vgl. Warwitz/Rudolf 2016, S. 37-118).

Eine besondere Art des Spieles ist das Sprechspiel, welches genauer erläutert wird.

Das Sprechspiel

Unter einem Sprechspiel versteht man laut Behme (1992, S.17) jenes *Spiel, das den Austausch von Gedanken und Gefühlen mittels gesprochener Sprache*

³ <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/kreativität%20>

ermöglicht. Beim Sprechspiel geht es vor allem um den mündlichen Austausch zwischen zwei oder mehreren Personen und das Ziel ist es, die Fremdsprache mit Hilfe von mündlichen Spielen zu fördern. Sprechspiele eignen sich sowohl für den muttersprachlichen Erwachsenenunterricht als auch für den DaF-Unterricht, denn der Fokus liegt auf der mündlichen Kommunikation. Im DaF-Unterricht dient das Sprechspiel vor allem der Festigung des Neugelerten. Die Teilnehmerzahl kann bei Sprechspielen stark variieren. Umso kleiner die Gruppe, desto mehr haben die Teilnehmer die Möglichkeit zu sprechen und sich zu äußern. Sprechspiele können im Plenum, in Kleingruppen oder als Partnerarbeit eingesetzt werden.

Das Sprechspiel ist, genauso wie die meisten anderen Spiele, regelhaft, impuls gesteuert und offen für individuell-situative Gestaltung. (Behme 1992, S.17)

Der Spielleiter darf nicht vom Sprechspiel isoliert werden, sondern er ist im besten Fall als Mitspieler in den Spielprozess integriert. Es ist die Aufgabe des Leiters für eine angenehme Spielatmosphäre, Spielzeiten, Spielräumlichkeiten sowie eine Korrektur von Mängel und Fehler im Ausdruck zu sorgen. Damit das Spiel reibungslos verläuft, braucht es aber auch aktive Sprecher, die sich am Spiel beteiligen und mit Sprechakten das Spiel am Laufen halten (vgl. Behme 1992, S.18).

Es gibt vier zentrale Frage die sich bei der Anwendung eines Sprechspieles stellen:

- 1.) Wer lernt im Sprechspiel was, wann, wo, wie, warum und wozu?
- 2.) Wer spricht im Sprechspiel was, wann, wo, wie, warum und wozu?
- 3.) Wer spielt im Sprechspiel was, wann, wo, wie, warum und wozu?
- 4.) Wer ist in der Gruppe beim Sprechspiel was, wann, wo, wie, warum und wozu? (Behme 1992,S.27).

All diese Frage sind im Lernspiel zu beachten. Ein wichtiger Aspekt im Fremdsprachenunterricht ist, sich als Spielleiter selbst zu fragen: Zu welchem Zweck setze ich dieses Spiel jetzt ein? Was möchte ich damit erreichen? Die Fragen sollte nicht isoliert voneinander betrachtet werden, sondern immer im Kontext des konkreten Miteinander-Reden-Lernen im Sprechspiel (Behme 1992,S. 27).

Das Sprechspiel ist darum so spannend, weil es einige lernpsychologische Aspekte beinhaltet. Die Lernpsychologie befasst sich unter anderem mit Gedächtnisleistungen und sie zählt das ‚Lernen durch Einprägen von

Informationen' zu ihren Forschungsgebieten. Sensorische Reize, wie zum Beispiel Gesichts-, Temperatur-Bewegungs- und Gehörsinn, sowie situationsspezifische Erregungen, wie zum Beispiel örtliche, zeitliche und motivationale Erregungen, sorgen dafür, dass sich das Gehirn besser an Informationen erinnert und somit Lernvorgänge auf Dauer besser gespeichert werden (vgl. Behme 1992, S.79).

Kube fasst den Begriff des Lernspieles wie folgt zusammen:

„Lernspiele können als Spiele definiert werden, in denen es um das Einüben und trainierende Inbeziehungsetzen von Begriffen, Zeichen und Fakten geht; dabei können sowohl die Begriffe, Zeichen und Fakten als auch deren Ordnungsbeziehungen und formale Beziehungsstrukturen Gegenstand des Lernens sein.“ (Kube 1977, S.43)

2.6. Lernspiel – Sprachlernspiel- Sprechspiel

Im Gegensatz zum Spiel, welches sich vor allem auf pädagogische, erziehungswissenschaftliche Faktoren stützt, haben das *Lernspiel* bzw. das Sprachlernspiel noch eine weitere Funktion, nämlich das Erlernen bzw. die Aneignung von Sprache. Ein sprachliches Fach steht also im Vordergrund. Die Begriffe ‚Spiel‘ und ‚Lernspiel‘ werden oft synonym gebraucht, jedoch muss festgehalten werden, dass das Lernspiel bzw. das für den Unterricht konzipierte Spiel eine weitere wichtige Komponente enthält, nämlich ein Lernziel. Das *Lernziel* stellt die Anforderungen an das *Lernspiel*. Spiele können und sollen im Unterricht nicht völlig sinnlos eingesetzt werden, sondern sie müssen einerseits einen Zweck erfüllen und andererseits dürfen sie aber das Spielziel nicht aus den Augen verlieren, da sonst das Spiel eine wesentliche Komponente verliert (vgl. Kleppin 2003, S.264). Übungen und Lernspiele sollen helfen, die Lernziele zu erreichen. Man muss hier aber eine wichtige Unterscheidung zwischen den Begriffen *Lernziel* und *Lerneffekt* machen. Selbst wenn Spiele nicht das gewünschte Lernziel hervorrufen, können sie trotzdem einen Lerneffekt auf die Spieler haben. Zu Lerneffekten zählt man unter anderem Spaß, Motivation und Begeisterung. Das Spiel ist ein Medium im Rahmen der pädagogischen Hilfsmittel (Behme 1992, S. 171).

Es ist unfassbar schwierig, Lernziele im Sprach- und Sprechspiel festzustellen und zu überprüfen, denn kein Spielablauf ist objektiv und viele äußere Faktoren prägen

den Spielprozess. Man geht meistens davon aus, dass die Teilnehmer etwas dazu gelernt haben, aber das lässt sich nur sehr schwer überprüfen (vgl. Behme 1992, S.174/175).

Scheuerl definiert das Lernspiel als eine Lernaktivität, in der den Lernenden ermöglicht wird, mit dem Lernstoff zu experimentieren und sich dabei selbst auf die Entdeckungsreise zu begeben, welche jedoch seitens Lehrkraft schon im Voraus vorbereitet und deshalb auch in bestimmter Weise gelenkt wird. Lernspiele werden demnach dort eingesetzt, wo das Gelernte geübt, wiederholt und gefestigt werden soll. Scheuerl äußert sich aber kritisch gegenüber dem Einsatz von Spielen, wenn es um die Aneignung von neuem Wissen geht (Scheuerl 1954, S. 211-214). Lernspiele werden im Regelunterricht eingesetzt.

Im Gegensatz zum Lernspiel kommen Sprachlernspiele vor allem im Fremdsprachenunterricht zum Einsatz, denn das Ziel ist die Erweiterung und Festigung sprachlicher und kommunikativer Kompetenz (Koliander-Bayer/Faistauer 1999, S.8).

Dauvillier/Levy-Hillerich (2004, S.18) definieren das Sprachlernspiel als „Spiel, das von Didaktikern und Lehrern für den Fremdsprachenerwerb adaptiert wurde“. Sprachspiele haben demnach Native Speaker als Zielgruppe und Sprachlernspiele konzentrieren sich auf Fremdsprachenlerner. Das heißt, die Zielgruppe ist für Sprachlernspiele entscheidend (Dauvillier/Levy-Hillerich 2004, S.18).

Löffler (1979 S.33 ff) meint, dass nicht nur Fertigkeiten gefestigt, sondern auch kommunikative Möglichkeiten genutzt werden können. Sie gliedert das Sprachlernspiel in drei Kategorien: Lernspiel, darstellendes Spiel und Interaktionsspiel. Zum *Lernspiel* gehören folgende Spielarten: Schreib-, Lese-, Rate-, Hörverstehens-, Assoziations-, Sprech-, Sing- und Vokabelspiele. Zum *Darstellenden Spiel* zählen: Sketche, Theaterspiel, Dialoge und zum *Interaktionsspiel* gehören Kooperationsspiele, Rollenspiele und Simulationsspiele (vgl. Hansen/Wendt 1990 S. 19ff). Dies ist jedoch nur eine mögliche Form der Einteilung, denn auch beim Lernspiel ist es schwierig die Bereiche abzugrenzen.

Um noch einmal Klarheit in diese Thematik zu bringen, nennt Karin Kleppin zusammenfassend einige Merkmale, die Sprachlernspiele aufweisen sollten:

- „*Spiele müssen vor allen ein Spielziel haben, nicht nur ein Lernziel.*
- *Sie müssen so konzipiert sein, dass sie zur Lust an der Erfindung, am Entdecken, am Darstellen und an der konkreten Betätigung anregen.*
- *Sie müssen einen Spannungsbogen enthalten.*
- *Sie müssen offen sein, d.h. ihr Ausgang und die konkrete Ausgestaltung dürfen nicht vorgeschrieben werden.*
- *Sie können Wettbewerbscharakter haben und müssen dann Gewinn- und Verliererkriterien besitzen; das Spielziel kann aber auch allein durch Kooperation mit anderen zu erreichen sein.*
- *Sie müssen ihren eigenen Bewertungscharakter haben und die Möglichkeit zur Selbstevaluation bieten.*
- *Spiele dürfen nicht vom Lehrer bewertet oder gar benotet werden, sie sind sanktionsfrei.“ (Kleppin 2003, S.264).⁴*

Kleppins Kriterien sind jedoch auch kritisch zu beurteilen, denn diese Merkmale lassen sich nicht nur auf das Sprachlernspiel, sondern auch auf jedes didaktische Spiel übertragen. Hansen und Wendt ergänzen diese Faktoren:

- *„Das Spiel soll seitens der Lerner als Unterrichtsmittel akzeptiert werden.*
- *das Erreichen der Lern- und Spielziele soll sich nicht auf den Leistungsstand der Lerner negativ auswirken.*
- *Das Spiel soll an das Lern- und Sprachlernniveau der Teilnehmer sowohl inhaltlich als auch organisatorisch angepasst werden, damit sie sich weder unterfordert noch überfordert fühlen.“ (Hansen/Wendt 1990 S.41).*

Fakt ist, dass aufgrund der Fokussierung auf das Spielziel das explizite Lernen in den Hintergrund rückt und somit den Lernenden ein zwangsfreies möglichst anstrengungsfreies Lernen ermöglicht wird. Gleichzeitig soll aber auch darauf Rücksicht genommen werden, dass die Spieler in einer Lerngruppe bei der Ausführung der Spiele nicht unterfordert werden (vgl. Hansen/Wendt 1990, S.41).⁵

Unterschied Sprachlernspiel und Sprechspiel

Das Sprechspiel ist eine Sonderform des Sprachspiels. Wittgenstein versteht das Sprachspiel als Zusammenhang zwischen Sprache und Tun, das unter der Voraussetzung von Fertigkeiten und mit Zweckbezug erfolgt. Er meint, dass nicht alle Sprachspiele auf instinktiven Verhaltensweisen basieren. Im Gegenzug zu Wittgenstein bevorzugt Kleppin den Begriff ‚Sprachlernspiel‘, weil sie der Meinung ist, dass das Sprachspiel im Unterricht auch als Lernspiel fungiert. Behme aber

⁴ http://othes.univie.ac.at/36722/1/2015-03-10_0208903.pdf

⁵ <https://books.google.at/books?id=e5zSw4kLpuMC&pg=PA33&lpg=PA33&dq=sprachlernspiele+kleppin&source=bl&ots=lrtoOg481i&sig=PQe49R7ffGpsGAs2GHY1TPmJhpQ&hl=de&sa=X&ved=0ahUKEwirJet5YjXAhUEVhQKHVEUD10Q6AEIJzAA#v=onepage&q=sprachlernspiele%20kleppin&f=false>

sagt, dass das Sprechspiel für viele unterschiedliche Anwendungsbereiche einsetzbar sein soll und somit bevorzugt sie nicht den Terminus Sprechlernspiel, sondern den allgemeinen Begriff Sprechspiel (Behme 1993, S.170).

2.7. Die Planung und Durchführung von Spielen

Spielprozesse und Spielstunden müssen gut überlegt und durchdacht sein. Thiesen (1982, S.21) zählt einige wichtige Kriterien auf und diese lauten wie folgt:

1. Alter und Entwicklungsstand der Teilnehmer

- Wie alt sind die Personen, mit denen das Spiel durchgeführt wird.
- Welches sprachliche Niveau haben sie?

2. Die Gruppe (spezifische Voraussetzungen)

- Wie ist der soziale Hintergrund der Personen?
- Wie setzt sich die Gruppe zusammen?
- Welche Altersunterschiede bestehen?
- Wie viele Teilnehmer sind anwesend?
- Kennen die Spieler das Spiel bereits oder ist es neu?
- Wie ist die Kommunikation und das Verhältnis der SpielerInnen untereinander?

3. Spiele

- Welche Interessen und Spielwünsche bestehen?
- Sollen die Spiele unter einem bestimmten Motto stehen?
- Welche Spiele eignen sich für die Gruppe?
- Werden Materialien und Hilfsmittel benötigt?
- Sind Materialien anzufertigen?

4. Spielsituation

- Wann und wie lange wird gespielt?
- Zu welchen Anlass?
- Wie ist die Verfassung der Teilnehmer?

5. Spielort/ Umgebung

- Wo sollen die Spiele stattfinden? Im Raum oder im Freien?
- Ist ausreichend Spielraum vorhanden?
- Sind Einrichtungen des Raumes, Ausstattung, Sitzordnung und Lüftung in Ordnung? (Thiesen 1982, S. 21)

2.8. Didaktische Aspekte und Ziele des Spieles für Erwachsene

Wie schon bereits erwähnt, werden Sprachlernspiele nicht von allen Lehrkräften praktiziert und geschätzt. Spielen wird mit ‚Nichtstun‘ und ‚Spaß‘ assoziiert und man glaubt, sie hätten keinen Mehrwert. Das Spiel wird außerdem oft als

Unterrichtsmethode betrachtet, die ausschließlich für Kinder und Jugendliche eingesetzt wird. Das Spiel ist aber genauso für Erwachsene einsetzbar. Außerdem hört man immer wieder Argumente, die gegen die Verwendung von Spielen im Fremdsprachenunterricht sprechen. Manche meinen, dass das Spiel zu viel Zeit kostet, es nicht genügend Platz gibt in den Räumen und dass die Erwachsenen nicht zum Spielen, sondern zum Lernen gekommen sind. Man sieht also, dass der Begriff ‚Spiel‘ nicht bei allen Pädagogen und Didaktikern eine positive Konnotation hat.

Wenn man sich aber mit den positiven Argumenten befasst, dann merkt man recht schnell, dass das Spiel eigentlich sehr sinnvoll eingesetzt werden kann. Im Gegensatz zu früher, als Spiel und Arbeit/Schule getrennt voneinander betrachtet wurden, sollte man die beiden Aspekte, vor allem im Fremdsprachenunterricht miteinander verknüpfen. Lernspiele haben eine soziale und kooperative Komponente, welche eine wichtige Bedeutung für den Lernprozess haben. Klippel (2010, S.187) sagt, dass Sprachlernspiele Kooperation und Interaktion der Beteiligten verlangt und somit kommunikative Situationen in der Fremdsprache hervorruft. Man lernt einerseits miteinander, aber auch voneinander. Auch Behme ist der Meinung, dass Spiele und Arbeit in Verbindung gebracht werden sollten, denn spielerische Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht erfordern Konzentration, Denken, Regeln, Planen, Empathie, Selbst- und Mitverantwortlichkeit, Ambiguität und Disziplin. All diese Eigenschaften kann man als ‚Arbeit an sich selbst‘ definieren. Lernen ist immer eine Art Arbeit und Spiele sind für Fremdsprachenlerner anstrengend sowie anregend (vgl. Behme 1992, S.10).

Sprachlernspiele per se stellen aber trotzdem noch keine Garantie für erfolgreiches Lernen dar. Spiele müssen sich an die Lernenden anpassen. Spiele, die für fünfjährige Kinder geeignet sind, lassen sich bei Erwachsenen nur schwierig einsetzen. Man muss beachten, dass man die Spiele immer an die Alterssituation der Personen anpasst und dass keine sogenannte ‚Infantilisierung‘ entsteht.

„Es versteht sich eigentlich von selbst, dass Aufgaben und Übungen (dasselbe trifft auf Sprachlernspiele zu) immer an die jeweilige Adressatengruppe mit ihren spezifischen Ausprägungen und Voraussetzungen angepasst werden müssen. Spiele ‚funktionieren‘ bei Erwachsenen nicht genauso wie bei Kindern, in prüfungsorientierten Kursen

sicher problematischer als im Schulalltag und in asiatischen Lernergruppen anders als in europäischen.“ (Koenig 2003,S.16).

Man kann außerdem nie alle gleichermaßen für Spiele begeistern. Aufgrund der unterschiedlichen Persönlichkeiten, Interessen, Sprachmotivation und Altersunterschiede in den Gruppen kann man als Lehrperson nur versuchen, die Teilnehmer zu diversen Spielen einzuladen.

Kleppin betont, dass Sprachlernspiele nicht aus Belohnung oder Selbstzweck eingesetzt werden sollen, sondern sie als Unterrichtsmittel dienen, um bestimmte Lernziele zu erreichen (vgl. Kleppin 2003, S.264-265).

- Sprachlernspiele können dabei helfen, landeskundliches Wissen über das Zielsprachenland zu vermitteln. Sie ermöglichen außerdem eine Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber der Fremdsprache.
- Rollen- und Simulationsspiele erschaffen potentielle Situationen und somit kann sprachliches Handeln gezielt geübt werden.
- Lernende können mithilfe von Sprachspielen selbstständiger agieren und Eigenverantwortung für ihren Lernprozess übernehmen.
- Die Lehrerrolle verändert sich, denn die Lehrkraft nimmt nur eine Beraterfunktion ein. Die Spielleiterrolle kann auch von Lernenden übernommen werden.
- Lernspiele ermöglichen soziale Interaktion und somit soziales Lernen. Lernende entwickeln durch die Interaktion und Kooperation soziale Kompetenzen und Empathiefähigkeit
- Durch Sprachlernspiele können einzelne Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Hör-Seh-Verstehen) trainiert werden oder auch Bereiche der Grammatik (Phonetik, Semantik, Syntax, Morphologie) erarbeitet oder geübt werden.

Unterrichtsmethoden, um Spiele zu integrieren

Die meisten Lehrmodelle für den Fremdsprachenunterricht halten sich bei der Unterrichtsplanung an folgendes Schema: Einführung von neuem Sprachmaterial (Sprachdarbietung), Üben (Spracherarbeiten) und Transfer, also die Übertragung des Gelernten auf andere Situationen (Sprachanwendung). Das heißt, zuerst wird erklärt, dann geübt und dann sollen die SchülerInnen die neuen Wörter und

Strukturen anwenden und mehr oder weniger frei sprechen. Der Vorteil von dieser Methode ist, dass sich die Lernenden vom gelenkten Ausdruck lösen und das freie Spreche praktizieren können.

Eine andere Option, ebenso genannt von Maley/Duff (1981) wäre, sich zuerst ganz auf das Spiel zu konzentrieren und die kommunikativen Aspekte erst nachträglich, aber systematisch zu behandeln.

Das Problem bei der zweiten Variante ist, dass die Lernenden nicht über die sprachlichen Mittel verfügen, die sie für das Spiel benötigen. Das geht nur mit gewissen Vorkenntnissen und somit ist diese Herangehensweise nicht sehr gut geeignet (vgl. Maley/Duff 1981, S.21).

Eine weitere Möglichkeit ist auch, das notwendige Sprachmaterial während des Spielens einzuführen und gleichzeitig anzuwenden. Diese Herangehensweise lässt sich am ehesten an freien Spielformen anwenden. Das Spiel wird aber währenddessen häufig unterbrochen, was wiederum als Nachteil gesehen werden kann.

Didaktische Planungsphasen laut Heimlich

Heimlich (2015, S.222 ff.) teilt die Planungsphase in Langfristige, Mittelfristige und Kurzfristige Planungs- und Reflexionsebenen ein. Er zitiert Fritz: „Eine Planung ist dann angemessen, wenn sie eine möglichst umfassende Antwort auf die Spieler und ihre Lebensbedingungen ist.“ (Fritz 1993,S.139).

Um ein Spiel bestmöglich durchzuführen, erfordert es eine gute Planung und Reflexion. Heimlich schlägt in diesem Zusammenhang drei Planungs- sowie Reflexionsphasen vor, nämlich die langfristige, die mittelfristige und die kurzfristige Phase. (vgl. Heimlich 2015,S.222).

Planungs- und Reflexionsebene	Planungs- und Reflexionsaufgabe
langfristig	➔ Pädagogische Konzeptionen für Spielorte, Spielgruppen und Spielinstitutionen (z.B. Abenteuerspielplatz, Eltern-Kind-Spielgruppe, Spieliothek)
mittelfristig	➔ Spielaktionen, Spielfeste (z.B. Kinderferienspiele) ➔ Spielförderung bei Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten (z.B. integrative Spielgruppen für Kinder mit und ohne Behinderungen)
kurzfristig	➔ Spielprojekte (z.B. Zirkusspiel, Singspiel) ➔ Spielinstitutionen und Spieltätigkeiten (z.B. Gruppenspiel, Freispiel, Rollenspiel)

Tabelle 1: Planungsphasen (Heimlich 2015, S.222)

Für den Unterricht ist die kurzfristige Planungs- und Reflexionsebene wichtig, denn Spielfeste und Spielaktionen gibt es in dieser Form nicht. Stattdessen handelt es sich um Spielsituationen und Spieltätigkeiten, die in die kurzfristige Phase hineinfallen.

Die kurzfristige Phase unterteilt sich noch einmal in die Einführungsphase, die Durchführungsphase und in die Auswertungsphase. Am sorgfältigsten ist die Einführungsphase zu planen (vgl. Heimlich 2015, S. 227-228).

Wichtig bei der Planung *vor der Durchführung eines Spiels* ist, auf die Spielauswahl zu achten. Es ist von Vorteil nicht immer dieselbe Spielart für dieselben Lernziele zu verwenden. Man muss als Spielleiterin und Planerin einige Aspekte beachten: das Sprach- und Lernniveau, die Schulform, die Herkunft der Lernenden, die Gruppengröße, die Spielform, den Faktor Raumgröße sowie die Einteilung der Gruppe zu beachten. Außerdem muss der Zeitaufwand berücksichtigt werden und zu welchem Zeitpunkt das Spiel zum Einsatz kommt.

Im Gegensatz zu Heimlich, der sich vor allem mit der Planung vor und nach dem Spiel beschäftigt, nennt Renner sechs Eigenschaften, die vor allem *während* der

Spielphase wichtig sind: Information, Vorspielen, Nachspielen, Anleiten, Probespiel und Mitspielen (Renner 2008, S.212).

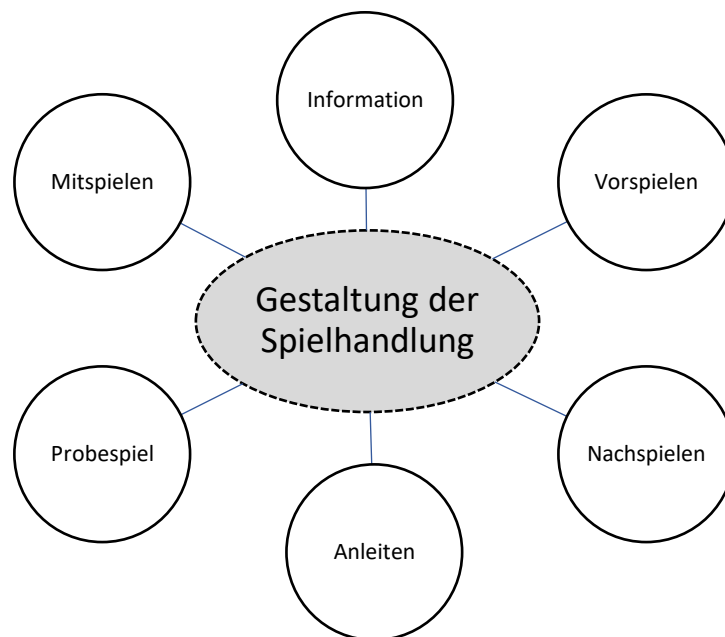


Abbildung 1: Gestaltung von Spielhandlung (Renner 2008, S.212)

Information: Hier werden Informationen über das Spiel gegeben, wie es funktioniert, Gruppeneinteilung und welche Spielregeln es gibt. Die Information muss klar und verständlich sein und mit verbalem sowie nonverbalem Ausdruck so kurz wie nur möglich erklärt werden.

Vorspielen: Vorspielen dient der Anregung und zielt auf eine Nachahmung hin.

Nachspielen: Unter Nachspielen versteht man das Darstellen von fiktiven oder realen Ereignissen.

Anleiten: Unter Anleiten versteht man die fehlende Kenntnis oder mangelnde Fertigkeiten, die für das Weiterspielen nötig sind. Das Spiel muss also unterbrochen werden um fehlerhafte Kenntnisse anzuleiten.

Probespiel: Wenn der Spielleiter nicht sicher ist, ob die Gruppe das Spiel verstanden hat, eignet es sich, ein Probespiel zu machen. Ein Probespiel klärt eventuelle Fragen und deckt Unsicherheiten auf. Im DaF-Unterricht ist es immer sinnvoll ein Probespiel einzusetzen, denn aufgrund der Sprachbarriere ist oft unklar, ob die Spielerklärung bei allen angekommen ist, oder nicht.

Mitspielen: Mitspielen bedeutet, dass Erwachsene aktiv mitspielen. Der Spielleiter

soll aktiv mitspielen und den Kindern auf Augenhöhe begegnen (vgl. Renner 2008, S.213ff).

2.9. Die Rolle der Spielleitung

Die Spielleitung übernimmt vor, während und nach dem Spiel eine besondere Funktion. Es hängt von ihr ab, ob die TeilnehmerInnen eine positive oder negative Einstellung zum Spielverlauf entwickeln. An ihr hängt der Ablauf und man kann sagen, sie ist dafür verantwortlich, dass das Spiel zuerst verstanden und dann richtig ausgeübt wird.

Warwitz und Rudolf geben Ratschläge bzw. Verhaltensweisen, die ein guter Spielleiter / Spielbegleiter haben muss. Ein guter Spielleiter...

- hat selbst Freude am Spielen und ist in der Lage, diese Spielfreude auf seine Mitspieler überfließen zu lassen,*
-kennt unterschiedliche Formen der Gruppenbildung. Er fördert das Bedürfnis nach Wahlgemeinschaften, beachten und vermeidet dabei aber das Entstehen von Außenseiterrollen, Starrollen und Cliques,*
- ...strapaziert das Spielbedürfnis nicht mit ausführlichen Regelerklärungen, sondern lässt die spannend angekündigten Spiele nach einer knappen Einführung möglichst bald anspielen,*
- ... hält für den Fall, dass sich die gewählte Spielversion als zu anspruchsvoll, als zu anspruchslos oder als zu unkreativ erweist, Spielvarianten oder Spielalternativen bereit,*
- ...dirigiert und reglementiert das Spielen nicht vom Spielfeldrand aus, sondern bringt sich in die Spielgemeinschaft und in die Spielereignisse ein,*
- behält beim Mitspielen die Übersicht und beobachtet aufmerksam das Spielgeschehen,*
- ... entschärft zu harte, spielzerstörerische Konkurrenzen und Tendenzen, z.B. durch die Veränderung des Spielgedankens,*
- ...ermöglicht den Spielenden das selbstständige Bewältigen von Spielproblemen. Er agiert nicht als Problemlöser, sondern sieht sich als Berater, der am Konsens und am für alle befriedigenden Fortgang des Spiels interessiert ist,*
- ...versucht, Schuldzuweisungen zu vermeiden und Konfliktsituationen nicht durch Maßregeln von Personen, sondern durch sachlich orientierte Regelveränderungen zu meistern, die möglichst allen Mitspielern gerecht werden und entsprechend möglichst von allen gewollt und getragen werden,*
- ... betrachtet es nicht als Störung oder Affront, sondern als zu akzeptierende persönliche Entscheidung, wenn einzelne Spieler die Lust am Spiel verlieren und sich dem Weiterspielen verweigern.*

-... entwickelt ein Gefühl für das natürliche Ausklingen des Spielbedürfnisses bzw. für den richtigen Zeitpunkt zur Beendigung des gemeinsamen Spiels. (Warwitz/Rudolf 2016, S. 262-263).

All diese Faktoren zeigen, dass die Rolle der Spielleitung gar nicht so einfach ist. Sie hat die Aufgabe, ständig abzuwägen zwischen Zulassen und Lenken. Sie muss sich entscheiden, ob Verhaltensweisen toleriert werden können, ob Vorgaben gegeben werden müssen, ob Spieler bei Regelverstößen mit Strafen zu rechnen haben und so weiter (vgl. Warwitz/Rudolf 2016, S.262).

Thiesen formuliert im Gegensatz zu Warwitz/Rudolf negative Verhaltensweisen, die der Spielleiter vermeiden sollte, nämlich zum Beispiel ermüdendes und unverständliches Erklären, sich gelangweilt und unbeteiligt geben, schimpfen, kommandieren und schikanieren, sich auf Kosten der Spieler lustig machen, zum Spiel zwingen, zu leise bzw. zu laut sprechen und immer nur dieselben Spiele durchführen (vgl. Thiesen 2009 S. 22).

Die Spielleitung muss die Teilnehmer motivieren, sie bestärken und im besten Fall auch selbst Spaß an der Sache haben, denn das merken dann auch die Teilnehmer. Die Spielleitung muss sich mit der Planung und Durchführung auseinandersetzen, sich in Spiele einlesen, Materialien erstellen und die Spiele auch ausprobieren. Das ist natürlich oft nur in der Gruppe möglich und man sieht erst, wenn man ein Spiel in der Praxis versucht, ob es funktioniert oder nicht.

Wenn ein Spiel nicht wie gewünscht funktioniert, muss man sich fragen, warum nicht? Es liegt dann ebenso an der Spielleitung die Aktivität Revue passieren zu lassen, und zu hinterfragen, woran das gelegen hat. Lehrkräfte sollten auch in der Lage sein, und das ist wahrscheinlich eine der größten Herausforderung während des Spiels, auf unvorhergesehene, nicht planbare Situationen reagieren zu können, das Lernspiel in die gewünschte Richtung zu lenken und sie müssen vor allem auch eine Gelassenheit an den Tag bringen, denn Spiele kann man nicht im Vorhinein planen und jede spielerische Aktivität entwickelt eine Eigendynamik.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Spielleitung Zielsetzungen, und Spielformen immer verändern kann. Sie muss für eine Spielatmosphäre sorgen, in der sich alle Teilnehmer wohlfühlen können und eine Spielbereitschaft entwickeln. Das gelingt am ehesten, wenn er oder sie selbst gerne spielt und merkt, dass

auch die Spieler Spaß an der spielerischen Aktivität haben (vgl. Thiesen S.22 2009).

Renner (2008, S.161) stellt die Anforderungen an Lehrende bzw. SpielleiterInnen Abbildung 2 sehr anschaulich dar.

Lebensweltlich-ökologische Bezüge der Spielleiterin

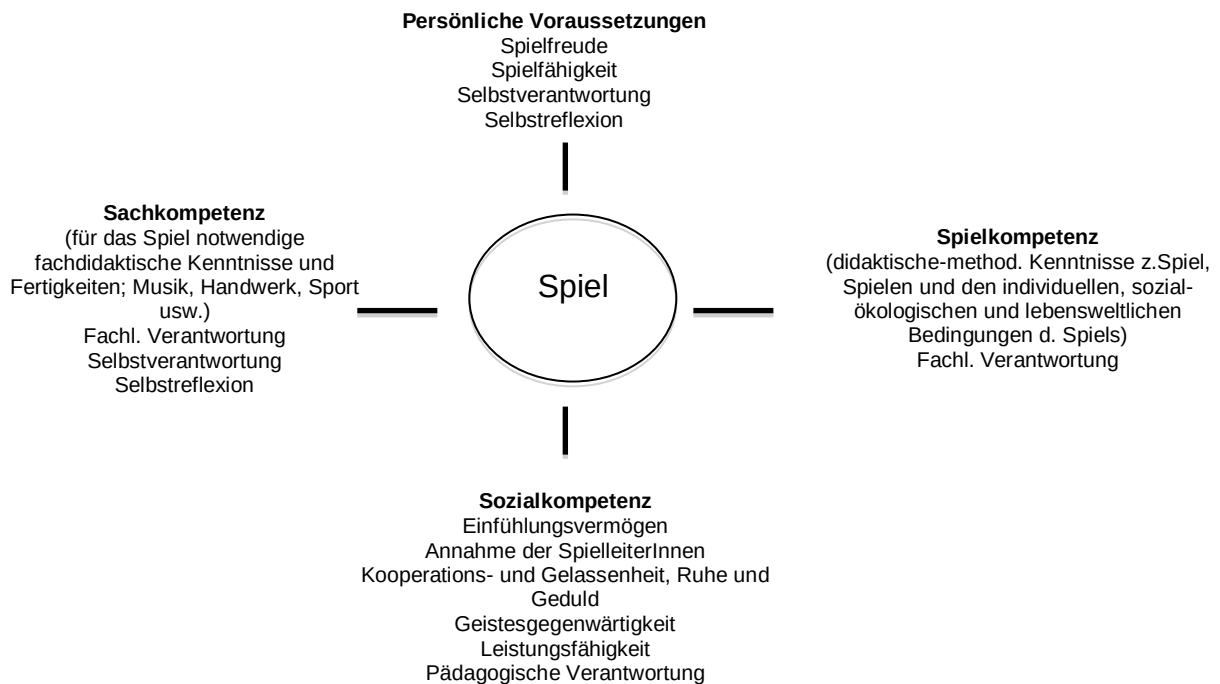


Abbildung 2: Lebensweltlich-ökologische Bezüge der SpielleiterInnen (Renner 1995, S.94)

2.10. Spielleiter-Typen nach Warwitz/Rudolf:

Warwitz/Rudolf haben drei Spielleiter-Verhaltenstypen herausgefunden. Sie haben außerdem einen Fragebogen entwickelt, um herausfinden zu können, welcher dieser Spielleitertypen man selbst ist. Er fokussiert jedoch auf pädagogische Aspekte sowie die Entwicklung des Kindes. Nichtsdestotrotz kann ich auch meine Verhaltensweise anhand des Fragebogens herausfinden.

Typus 1: Gewähren und Lassen

Der erste Spielleiter-Verhaltenstyp bevorzugt das freie Spiel, welches dem Kinderspiel ähnelt. Dieser Typ glaubt an die Fähigkeiten und Entwicklungskräfte

von Kinder. Das Verhaltensprinzip dieses Typus heißt: Ungestört spielen, wachsen und reifen lassen (Warwitz/Rudolf 2016, S.269).

Typus 2: Behüten und Führen

Für Typus 2 muss Spielen einen Nutzen haben. Die Spielvorstellung ist didaktisch orientiert und auf reibungslose Abläufe ausgerichtet. Dieser Spielleiter ist sehr dominant, möchte das Spiel beaufsichtigen und leiten und Gefahren und Probleme aus dem Weg räumen. (Warwitz/Rudolf 2016, S. 269).

Typus 3: Anregen und Fördern

Typus 3 spielt mit, ohne sich aufzudrängen. Er möchte das Spiel nicht dominieren und versteht sich nur als Animateur. Er sieht sich nicht als Spielmacher, aber er findet, dass das Spiel wichtig für die persönliche Entwicklung ist. Bei Spielproblemen greift er nur ein, wenn die Spielenden das wünschen und keine Lösung in Sicht ist. Ansonsten hält er sich eher raus (Warwitz/Rudolf 2016, S. 270).

2.11. Schwierigkeiten von Spielen im Fremdsprachenunterricht

Während des Spiels kann es natürlich auch zu Problemen jeglicher Art kommen, denn das Spiel verlangt einiges von Spielern sowie von der Spielleitung.

Nicht jeder Spielablauf ist einwandfrei und unproblematisch. Wenn man selbst Spiele durchführt, merkt man das recht schnell. Jede Gruppe ist außerdem sehr unterschiedlich. Wenn ein Spiel in der einen Gruppe gut funktioniert, heißt das noch lange nicht, dass das immer so sein muss. Man könnte meinen, dass Spiele mit Kindern und Jugendlichen mehr Probleme auslösen können, als wenn Erwachsene spielen. Das ist aber nicht bestätigt. Erwachsene gehen meist nur anders mit diesen Schwierigkeiten um bzw. geht jeder Mensch anders mit Schwierigkeiten um, denn beim Spielen erkennt man Persönlichkeitstypen. Der Choleriker spielt ganz anders als der Phlegmatiker. Es gibt außerdem noch den Strategen, den humorvollen, den launenhaften und den schadenfrohen Spieler. Es stellt sich oftmals während dem Spiel heraus, wer welche Rolle übernimmt (vgl. Warwitz/Rudolf 2016, S.250).

Warwitz und Rudolf (2016) nennen als Schwierigkeiten im Spiel unter anderem die mangelnde Lust. Diese kann sich aus der Angst vor dem Versagen entwickeln

oder aus reinem Desinteresse, weil die Person gerade nicht in Stimmung für ‚lustige Spielchen‘ ist. Es ist aber leichter, unmotivierte Kinder anzuregen als unmotivierte Erwachsene. Man kann jedoch noch hoffen, dass das Spielgeschehen mitreißt und somit die Lust zurückkehrt. Nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene versuchen gerne, die Spielregeln nicht einzuhalten. Regeln gehören zum Spiel und Regelverletzungen sollten angesprochen und geahndet werden. Darüber hinwegzusehen zerstört das Spiel und man nimmt es nicht mehr ernst. Wer die Regeln absichtlich verletzt und nicht einhält, schummelt oder mogelt. Meist mogeln jene SpielerInnen, die einen sehr starken Ehrgeiz und Siegeswillen haben. Diese Menschen möchten unbedingt das Spiel gewinnen. Das Begehren, der Beste zu sein, ist teilweise mächtiger als die Spielmoral. Wichtig ist, dass allen Mitspielern klar wird, dass das Einhalten der Regeln das Funktionieren des Spieles gewährleistet (vgl. Warwitz/Rudolf 2016, S.251ff).

Renner nennt als weitere Schwierigkeiten außerdem die Spielhemmung. Obwohl der Spieler innerlich motiviert und engagiert wäre, wirkt er nach außen unbeteiligt. Das kann einer Spielhemmung zugrunde liegen. Er überspielt seine Ängste dann mit ablehnenden Bemerkungen. Gehemmte Menschen können nicht reagieren, obwohl sie vom Spiel angetan sind. Diese Hemmung zu überwinden, ist extrem schwierig und es sollte auf Überredenskünste oder Motivationsversuche verzichtet werden, denn diese ändern meist nichts am Verhalten. Im Gegenteil, es verstärkt die Hemmungen (vgl. Renner 2008, S. 230ff).

Im DaF-Unterricht kommt das Problem der Hemmung auch sehr oft vor, vor allem was die Sprache betrifft. Teilnehmer trauen sich nicht, die deutsche Sprache zu verwenden, weil sie Angst haben, Fehler zu machen.

Im Gegensatz zum gehemmten Menschen gibt es auch die gegenteilige Version, nämlich den expansiven Spieler, der ein übertriebenes Spielverhalten an den Tag legt. Sie beeinträchtigen andere Spieler durch ihr impulsiven Verhalten und sie reagieren auf alle Impulse sehr stark (vgl. Renner 2008, S. 230ff).

Für die Spielleiterin gibt es auch mögliche Schwierigkeiten, die auftreten können. Sie muss die Spieler bändigen und für Ruhe sorgen. Sie muss das Spiel auf Deutsch erklären, was im A1-Niveau vor allem zu Beginn sehr schwierig sein kann. Die Spielleiterin muss die Spieler bei Laune halten, sie motivieren, unfaire Spielsituationen gerecht regeln, sich objektiv geben und Entscheidungen treffen.

Sie muss nach dem Spiel eine Gruppe oder eine einzelne Person zum Sieger küren und den Sinn von Spielen erklären können, bzw. den Mitspielern den Mehrwert des Spieles vermitteln können.

Die Spielleitung muss sich mit Spielen auseinandersetzen, sich fragen, welches didaktische Potential ein Spiel hat und die geeigneten Materialien erstellen. Das kann sehr zeitaufwendig sein. Es ist außerdem eine kleine Mutprobe, ein neues Spiel, welches man selbst noch nicht kannte, in den Unterricht zu integrieren und herauszufinden, wie und ob es überhaupt funktioniert. Man muss sich mit der Heterogenität jeder Gruppe auseinandersetzen und wissen, welches Vorwissen sie im Bezug auf Spiele und auf die Sprache haben. Man muss sich zurechtlegen, was vor dem Spiel gesagt wird, welche Regeln es gibt und wie man mit Spielverstößen umgeht.

Abschließend bleibt zu sagen, dass Lehrkräfte keine Angst haben sollen, Spiele im Unterricht zu verwenden. Natürlich ist es extrem wichtig, den Spielablauf genau zu planen, andererseits darf man sich nicht zu verkrampft auf die Aktivitäten stürzen, denn jedes Spiel nimmt seine eigene Dynamik an. Nach jedem Spiel könnte man meinen, etwas zu verbessern. Gerade im Fremdsprachenunterricht ist man sich nicht immer sicher, ob die SchülerInnen wissen, was zu tun ist, ob die Erklärung gut angekommen ist oder nicht. Die Spiele zu reflektieren und zu schauen, ob sie geklappt haben, ist daher essentiell. LehrerInnen scheitern auch und dieses Scheitern soll man als Weiterbildung nutzen. Man kann sich immer verbessern, Spiele abändern, Spielregeln verändern und Erklärungen umformulieren bzw. andere Methoden verwenden. Es braucht eine sinnvolle Spielauswahl und ein Lernziel. Die Fragen „Wozu spiele ich dieses Spiel?“ „Welchen Mehrwert kann ich mit dem Spiel erzielen?“ Und vor allem „Mit welchen Personen spielt man?“ sind vorab zu klären.

Spiele ist das Gegenteil von einem perfekten Handeln ohne Fehler. Menschen haben das Bedürfnis hin und wieder frei zu sein und in einem durch Regeln geschützten Raum das Leben selbst zu üben. Die Frage heißt also nicht „Wozu spielen?“ sondern „Wozu nicht?“ (Brunke 2016, S.19).

3. DIE AKTIONSFORSCHUNG

„Aktionsforschung ist die systematische Reflexion von Praktikern über ihr Handeln in der Absicht, es weiterzuentwickeln.“ (John Elliott)

In diesem Kapitel wird die von mir durchgeführte Forschungsmethode „Aktionsforschung“ genauer erklärt. Die Funktion des Kapitels besteht darin, den Hintergrund meiner durchgeführten Studie verständlich zu machen.

Was heißt Aktionsforschung überhaupt? Kordes (1984,S.191) meint, von Aktionsforschung spricht man dann, wenn man mit jener Grundregel wissenschaftlichen Arbeitens bricht, welche die Trennung theoretischer von praktischer Arbeit verlangt. Die Aktionsforschung besteht darin, ihren eigenen Entstehungs-, Begründungs- und Verwendungszusammenhang einerseits zu reflektieren und andererseits handlungsorientierend auf Entstehungs-, Entwicklungs- und Veränderungsprozesse sozialer Praxis einzuwirken. Kordes geht von vier Merkmalen der Aktionsforschung aus:

- 1.) Es wird von Praxis ausgegangen.
- 2.) Es wird von einer konkreten Praxis ausgegangen.
- 3.) Es wird von der eigenen Praxis ausgegangen.
- 4.) Es wird von pädagogischer Praxis ausgegangen (vgl. Kordes 1984, S. 191f).

All diese vier Punkte treffen auch auf meine persönliche Studie zu, die ich selbst als Lehrerin in meinem praktischen Unterricht vollziehe.

Klafki (1973) verwendet ebenso den Begriff Aktionsforschung. Als Synonyme jedoch verwendet er außerdem die Begriffe aktivierende Sozialforschung und aktivierende Schulforschung. Er legt folgende Charakteristika fest:

- 1.) Handlungsforschung ist auf gesellschaftliche bzw. auf pädagogische Praxis bezogen und zielt auf eine Lösung gesellschaftlicher bzw. praktisch-pädagogischer Probleme hin.

- 2.) Handlungsforschung ergibt sich aus dem direkten Zusammenhang mit den praktischen Lösungsversuchen. Sie greift als Forschung unmittelbar in die Praxis mit ein.
- 3.) Handlungsforschung trennt gezielt die Funktion zwischen pädagogischen Praktikern und Forschern im Handlungs- und Forschungsprozess (vgl. Klafki 1973, S. 488f).

Ein generelles Merkmal der Aktionsforschung im Schulfeld ist die offene, komplexe und reflektierte Methode, die alle Beteiligten miteinbezieht. Alle beteiligten Personen (Schüler, Lehrer, Eltern) müssen bereit sein, aus den Veränderungsprozessen zu lernen, Hypothesen neu zu fassen, zu modifizieren oder aufzugeben (vgl. Klafki 1973, S. 494).

3.1. Die Entwicklung der Aktionsforschung

In Österreich entwickelt sich die Aktionsforschung seit Mitte der achtziger Jahre. Sie wurde durch die englische Lehrerforschungsbewegung in Anschluss an Lawrence Stenhouse und John Elliott angeregt und beeinflusst. Stenhouse war Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität in Norwich. Er entwickelte in seinem Projekt neue Unterrichtskonzepte und - Materialien. Diese wurden dann in Vorversuchen getestet. Wenn sie als geeignet anerkannt wurden, wurden sie an PraktikerInnen weitergegeben und sollten möglichst intentionsgetreu und genau verwirklicht werden. Es wurde jedoch festgestellt, dass die Praxis oft sehr weit von den Absichten der WissenschaftlerInnen, die dieses Material entwickelt hatten, entfernt war (vgl. Altrichter/Posch 2007, S.318-320).

Stenhouse holte somit LehrerInnen ins Boot und sah sie als Mitglieder einer Profession an.

„Kurz gesagt, das hervorstechende Merkmal des Professionellen ist die Kapazität für autonome berufliche Weiterentwicklung durch systematisches Studium der eigenen Arbeit, durch das Studium der Arbeit anderer LehrerInnen und durch die Überprüfung pädagogischer Ideen durch Forschung im Klassenzimmer“ (Stenhouse 1975, S.144).

Elliott beteiligte sich an der Entwicklung des Cambridge „Advanced Diploma“-Kurses und meint, dass eine interaktive Theorie-Praxis-Beziehung notwendig sei, denn LehrerInnen sollten aufgrund ihrer Praxiserfahrung und Forschung dazu motiviert und angeregt werden, eigene theoretische Einsichten zu entwickeln und diese in der Schulrealität zu erproben (vgl. Altrichter 1990, S. 31f). Das Ziel ist, den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln und zu optimieren.

Elliott nennt neun zentrale Ansprüche. Diese können jedoch manchmal nicht zur Gänze eingelöst werden.

- 1.) Es ermöglicht den Lehrern, die Qualität der Lernerfahrung der Schüler zu verbessern.
- 2.) Es verbessert die Qualität des professionellen Diskurses über Bildungsfragen.
- 3.) Es ermöglicht den Lehrern, gemeinsam den Lehrplan zu entwickeln.
- 4.) Es verbessert die Nutzung von Forschungsergebnissen.
- 5.) Es ermöglicht Lehrern, Wissensgeneratoren zu werden.
- 6.) Sie wirkt sich auf die längerfristige berufliche Entwicklung von Lehrern aus.
- 7.) Es wirkt sich auf die Entwicklung von Schulen als lernende Organisationen aus.
- 8.) Es verbessert die Fähigkeit von Lehrern, extern getriebene Veränderungen auf eine Art und Weise zu handhaben, die ihren Werten entspricht.
- 9.) Es verbessert die öffentliche Rechenschaft von Lehrern (Elliott 1991, zit.n. Juna/Kral 1996 S.18f).

3.2. 10 Charakteristika von Aktionsforschung nach Altrichter/Posch:

Forschung der Betroffenen

Ein Merkmal der Aktionsforschung ist, dass die Personen selbst von einer sozialen Situation direkt betroffen sind. Das heißt im konkreten Fall von Unterricht, dass LehrerInnen sich selbst erforschen. Um jedoch eine Verbesserung der Situation erreichen zu wollen, ist es oft nötig andere Personen heranzuziehen, zum Beispiel Eltern, SchülerInnen, Schulverwaltung oder andere LehrerInnen (vgl. Altrichter/Posch 2007, S.15). Auch ich habe in der konkreten Umsetzung Kolleginnen herangezogen und mich selbst beobachten lassen. Eine Beobachtung durch andere gibt einem

selbst noch besseres Feedback und man bekommt Erkenntnisse, die man vielleicht nicht erwartet hätte. Man muss kritikfähig sein, denn es werden auch negative Punkte aufgezeigt, mit denen man vielleicht nicht unbedingt gerechnet hatte.

Fragestellung aus der Praxis

Aktionsforschung befasst sich mit Fragen aus der schulischen Praxis, bzw. mit praktischen Problemen. Den AktionsforscherInnen geht es um situatives Verstehen und nicht darum, allgemeine Aspekte der Situation herauszupräparieren (vgl. Altrichter/Posch 2007, S.15).

In-Beziehung-Setzen von Aktion und Reflexion

Wichtig ist, dass Aktion und Reflexion eng miteinander verknüpft werden. Das Handeln in der Praxis und das Schlüsse-Ziehen stehen im Vordergrund und müssen miteinander kombiniert werden. Durch die Reflexion werden dem Handeln neue Möglichkeiten eröffnet und die Reflexionsergebnisse werden durch das Handeln einer Überprüfung unterzogen. Aktionsforschung ist also ein Kreislauf von Reflexion und Aktion. Aktion und Reflexion lassen sich auch mit den Begriffen Praxis und Theorie, bzw. Forschung und Entwicklung gleichsetzen (vgl. Altrichter/Posch 2007, S.15).

Längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen

Ein weiteres Merkmal der Aktionsforschung ist die Dauer, denn Aktionsforschungsprozesse sind längerfristig und zyklisch. Der Kreislauf ähnelt einer nach oben-führenden Spirale und wird bei der Weiterentwicklung der Praxis und der Theorien darüber einige Male durchlaufen (vgl. Altrichter/Posch 2007, S.17). Für diese Arbeit wurde eine Dauer von vier Monaten gewählt. Je länger natürlich geforscht wird, desto mehr Erkenntnisse kann man daraus ziehen. Für diese Diplomarbeit musste der zeitliche Rahmen jedoch auf vier Monate begrenzt werden.

Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven

Sehr spannend und auch wichtig ist die Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven, die die Erkenntnisse von mehreren Beobachtern zusammenfügt. Die AktionsforscherInnen werden ermutigt, eigene Wahrnehmungen mit anderen zu vergleichen, denn das ist sehr wichtig, um sich selbst weiterzuentwickeln. Andere

Perspektiven bringen oft sehr spannende und anregende Punkte mit sich, und so ergeben sich, aufgrund von distanzierteren Perspektiven, andere Zugänge und Erkenntnisse (vgl. Altrichter/Posch 2007, S.18). Ich stehe auch immer im Austausch mit zwei Kolleginnen der Deutschakademie. Das hilft immer, denn so kann man sich neue Ideen holen und gute sowie schlechte Erfahrungen miteinander austauschen.

Einbettung der individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft

Bei diesem Merkmal handelt es sich um die kritische Auseinandersetzung in Gruppen. Dazu können Kollegen, Außenstehende, professionelle Hilfen, Wissenschaftler oder LehrerfortbildnerInnen herangezogen werden. Eine Zusammenarbeit in Gruppen kann der Forschungsarbeit neue Qualität verleihen. Berufliche Kommunikation und Kooperation wird als sehr wichtig angesehen, jedoch wird sie in Schulen nicht sehr regelmäßig praktiziert (vgl. Altrichter/Posch 2007, S.18).

Vereinbarung ethischer Regeln für die Zusammenarbeit

Unter diesen Punkt fällt die persönliche Abmachung zwischen ForscherIn und TeilnehmerInnen, die Vertraulichkeit der Daten, die Aushandlung und Vorgangsweise bei der Gewinnung sowie die Verbreitung der Daten (vgl. Altrichter/Posch 2007, S.18). Ich habe auch die TeilnehmerInnen in meinen Kursen über diese Diplomarbeit informiert und mit ihnen ausgemacht, dass keine Namen weitergegeben werden.

Veröffentlichung von Praktikerwissen

Elliott (1991) ist sich sicher, dass PraktikerInnen über Berufswissen verfügen, das auch für andere LehrerInnen genauso interessant ist wie für pädagogische ForscherInnen. Die Aktionsforschung regt die PraktikerInnen an, ihr Wissen mit anderen zu teilen und öffentlich zu präsentieren. Für eine Weiterentwicklung des Bildungssystems, der Forschung und der Wissenschaft ist es notwendig, dass PraktikerInnen ihre Erkenntnisse öffentlich mitteilen, gut begründete Argumente und Beispiele aus ihrer Praxis bieten können und offen sind, Rechenschaft abzulegen (vgl. Altrichter/Posch 2007, S 19).

Wertaspekte pädagogischer Tätigkeit

Vor allem für PädagogInnen sind Werte sehr wichtig, denn Handlungen in pädagogischer Praxis können selbst als pädagogische Werte angesehen werden.

Durch Reflexion können die Beziehungen zu den verschiedenen Phasen des Kreislaufs von Aktion und Reflexion klar werden (vgl. Altrichter/Posch 2007, S.21).

Ziele von Aktionsforschung

Die Aktionsforschung wird durch ein zweifaches Ziel gekennzeichnet, nämlich einerseits die Erkenntnis als Ergebnis von Reflexion und zum Anderen die Entwicklung als Ergebnis von Aktion. Sie hat das Ziel, die pädagogischen Ziele der Schule zu fördern, versteht sich auch als Beitrag zur Weiterentwicklung der Ziele und zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen (vgl. Altrichter/Posch 2007, S.21). Im konkreten Fall heißt das, dass der Einsatz der Spiele reflektiert werden soll, und dann durch ein bewusstes Handeln und durch eine ‚Aktion‘ ein gutes und eventuell noch ein besseres Ergebnis erzielt werden sollte.

Zusammenfassend kann man sagen, dass gerade in der Schule die positiven und negativen Erfahrungen zu selten geteilt werden. Gelungenes wird gerne versteckt und Negatives oft verdrängt oder vergessen. Die Aktionsforschung soll einer umfassenden Reflexion und Weiterentwicklung dienen, um Probleme besser lösen zu können, sich selbst als LehrerIn immer wieder weiterzuentwickeln bzw. professionell zu handeln. Im Rahmen einer Aktionsforschung haben Lehrpersonen die Möglichkeit, ihre berufliche Situation und die Bedingungen zu verbessern, sich zu verändern, den Unterricht besser zu gestalten und somit das Unterrichtsklima zu optimieren. Die schulische Praxis steht im Vordergrund. Es geht nicht vorrangig um einzelne Methoden, sondern um das Handeln in der Praxis und das Schlüsse-Ziehen aus der Handlungserfahrung. Aktion und Reflexion werden eng aufeinander bezogen und miteinander in Verbindung gebracht. (vgl. Altrichter/Posch 1994, S.13f).

Für die Aktionsforschung gibt es verschiedene Wege, Daten zu beobachten und aufzuzeichnen. Ich stelle hier für den Gesamtüberblick diese ‚Werkzeuge‘ vor, jedoch kommen bei meiner Studie nur drei davon zum Einsatz:

Das Tagebuch als Begleiter des Forschungsprozesses

Das Tagebuch ist eines der wichtigsten Werkzeuge von forschenden LehrerInnen. Im Forschungstagebuch werden Beobachtungen, Gedächtnisprotokolle, Gedankensplitter, Pläne usw. eingetragen. Im Tagebuch können sich formale

Aufzeichnungen über die geplanten Vorgangsweisen genauso finden wie eine selbstgesprächähnliche Reflexionen des Forschers.

„Alles, was hilft, die Situation besser zu verstehen und sie später zu rekonstruieren, kann in das Tagebuch eingetragen werden: Beobachtungen, Gefühle, Reaktionen, Interpretationen, Reflexionen, Ahnungen, Hypothesen und Erklärungen.“ (Kemmis zitiert nach Altrichter/Posch 2007 S.35)

Das Tagebuch dient aber auch der Generierung neuer Perspektiven und Herstellung von Beziehungen. Um ein Problem zu lösen, muss man eine neue Perspektive einnehmen (vgl. Altrichter/Posch 2007, S.31). Das Schreiben von Tagebüchern bringt einerseits freudvolle, andererseits leidvolle Erfahrung mit sich. Es ist eine sehr persönliche Angelegenheit und jedes Tagebuch hat seinen eigenen Stil. Sie sollten einigermaßen regelmäßig geschrieben werden. Es ist sehr zeitintensiv und daher ist es von Vorteil, sich fixe Zeiträume dafür zu organisieren. Für viele Menschen ist diese Form der Reflexion neu und es wird somit als „mühsam“ empfunden. Aller Anfang ist schwer und es daher kann es helfen, einen Forschungspartner heranzuziehen, um sich gegenseitig immer wieder zum Schreiben zu motivieren. Nichtsdestotrotz sind Tagebücher persönliche Produkte, bei denen entschieden werden muss, ob man sie veröffentlicht oder für sich behält. Da es oft nicht ganz klar ist, ob man etwas beobachtet oder interpretiert, sollte man sich zu den Einträgen immer Notizen machen, zum Beispiel *eher Beobachtung/ eher Interpretation* (Altrichter /Posch 2007,S.43).

Wenn man beobachtet, nachdenkt und protokolliert, ergeben sich Ideen darüber, wie man es anders machen könnte, wie man es nächstes Mal machen möchte, was man in dieser Stunde vergessen hat und unbedingt nachholen muss, was man schon immer mal ausprobieren möchte, worüber man sich noch genauere Gedanken machen sollte und wozu noch mehr Informationen benötigt werden. Das Tagebuch wird zur Gedächtnisstütze. Es ist jedoch ratsam, sich nicht zu viele Pläne vorzunehmen und jene Pläne sichtbar abzuhaken, wenn sie erledigt wurden. Orientierung im eigenen Tagebuch ist sehr wichtig (Altrichter /Posch 2007,S.44).

Ich habe jeden Tag nach meinem Kurs in einem Tagebuch festgehalten, was gut/ nicht so gut funktioniert hat, was mir aufgefallen ist, was ich verbessern könnte bzw.

was bereits sehr gut funktioniert. Das Tagebuch hilft bei der Studie, sich an Abläufe zu erinnern, sich gedanklich zu sortieren und den Ablauf zu reflektieren.

3.3. Beobachtung und Dokumentation von Prozessen

Die Prozessbeobachtung ist etwas ganz Alltägliches, denn LehrerInnen könnten nicht handeln, ohne sich immer wieder zu vergewissern: Was ist das für eine Situation, in der ich handle? Was „verlangt“ die Situation von mir? Was passiert, wenn ich handle? Entwickelt sich die Situation im Sinne meiner Erwartungen? (Altrichter/Posch S.128)

Die Prozessbeobachtung hat zum Ziel, die Diffusität des Sehens zu vermindern, denn oft sieht man zwar Dinge, aber befasst sich nicht näher damit. Sehen alleine reicht somit nicht aus. Die Beobachtung soll die Vorurteilsbehaftetheit des Sehens verringern und ergänzen, jedoch nicht ersetzen.

Unter Diffusität versteht man die gestreute Aufmerksamkeit, bei der gewisse Details verloren gehen. Bei der Vorurteilsbehaftetheit besteht die Gefahr nur „zu sehen, was man sehen will“. Und ein weiterer problematischer Punkt beim Beobachten von Prozessen ist die Flüchtigkeit, die aufgrund der kurzfristigen Verarbeitung nicht stabil genug und somit nicht immer verlässlich ist (Altrichter/Posch 2007, S.128).

Altrichter und Posch nennen vier Arten der Beobachtung und Dokumentation von Prozessen:

Direkte Prozessbeobachtung

Dies ist jene Form der Prozessbeobachtung, die auch ich in meiner Studie anwende. Bei dieser Form der Beobachtung wird auf technische Hilfsmittel verzichtet. LehrerInnen werden in der Aktionsforschung selbst zu Beobachtern. Das kann oft schwierig sein, vor allem wenn sie emotional stark involviert sind oder wenn der Unterricht ihre volle Aufmerksamkeit verlangt. Es ist dann schwer, von der Lehrerrolle in die Beobachterrolle zu schlüpfen und Dinge von außen zu betrachten. Beobachten an sich erfordert also einen „doppelten Blick“: sich der eigenen Annahmen und Erwartungen möglichst so bewusst sein, als käme es nur auf sie an, und so sensibel für die Situation sein, als wäre sie völlig neuartig (Altrichter /Posch 2007, S.129).

Die direkte Prozessbeobachtung hat trotz ihrer Schwierigkeit ein sehr großes Potential, da sie an den komplexen Prozess des Lehrens und Lernens sehr nahe herankommt. Für diese Form der Dokumentation muss man sich vorbereiten. Eine Beobachtung soll nicht dem Zufall überlassen werden, sondern es hilft, sich vorab Überlegungen zu machen, wie zum Beispiel *Was soll beobachtet werden? Warum wird beobachtet? Wann und wie lange wird beobachtet?* (Altrichter /Posch 2007, S.130).

Das Beobachtete muss dann auch festgehalten werden. Das Hauptproblem bei der direkten Beobachtung besteht darin, das Beobachtete für die spätere Bearbeitung festzuhalten. Altrichter/Posch (2007,S.130) nennen zwei Möglichkeiten Beobachtungen festzuhalten, nämlich erstens *während* der Beobachtung und zweitens *nach* der Beobachtung.

Während des Unterricht ist die Zeit ziemlich knapp. Für diese Form kann man bereits vor dem Unterricht Hypothesen und Schemata erstellen, die sich dann während des Unterrichts bestätigen oder eben nicht. Die Schemata können von LehrerInnen selbst erstellt werden. Sie dienen der raschen Aufzeichnung von Beobachtungen. Sie liefern jedoch auch oft sehr karge Informationen und müssen durch weitere Forschungsaktivitäten ergänzt werden (Altrichter /Posch 2007, S. 131).

Eine gute Möglichkeit ist, die Aufzeichnung nach der Beobachtung zu machen. Das ist für LehrerInnen praktischer, auch wenn damit gerechnet werden muss, dass Details verloren gehen. Man ist nicht sofort in der Lage, die genaue Beobachtung niederzuschreiben. Man könnte Beobachtungen zumindest stichwortartig festhalten, sodass man im Anschluss darauf zurückgreifen kann (Altrichter/Posch 2007 S.132).

Jede Situation in der Klasse kann aus mehreren Perspektiven gesehen werden:

- aus der Perspektive der Lehrperson,
- aus der Perspektive der SchülerInnen,
- aus der Perspektive von Dritten.

Um Situation distanziert wahrnehmen zu können, erfordert es einen Perspektivenwechsel. Eine dritte Person kann eine Sicht des Geschehens im Klassenzimmer eröffnen, weil ihre „blinden Flecken“ der Wahrnehmung andere sind

als jene der Lehrperson. Außerdem kann eine außenstehende Person genauer und mehr beobachten (vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 138).

Für meine Forschung war ich als Lehrperson selbst Beobachter. Darüberhinaus habe ich mich von der Perspektive von ‚Dritten‘ beobachten lassen, um einen anderen Blickwinkel heranzuziehen. Aus der Perspektive der SchülerInnen wird man natürlich immer beobachtet, jedoch greife ich auf diese Art nicht zurück.

Die folgenden Prozessbeobachtungsformen kommen in meiner Studie aus zeitlichen Engpässen nicht zum Einsatz. Nichtsdestotrotz möchte ich sie kurz erläutern, weil ich sie als sehr sinnvoll erachte.

Tonaufzeichnung

Aufzeichnungen mit dem Tonband halten die akustischen Merkmale eines Prozesses fest. Hier gehen einige Merkmale verloren, wie zum Beispiel Mimik, Gestik, Bewegungen usw. Das akustische Material wird aber genauer, als bei der direkten Prozessbeobachtung festgehalten.

Hopkins (1993, S.613) nennt zwei Nutzungsmöglichkeiten des Tonbandes:

- Aufzeichnung ganzer Unterrichtseinheiten zur allgemeinen Orientierung und besonders zur Gewinnung von Fragestellungen für die weitere Untersuchung.
- Aufzeichnung zeitlich eng begrenzter, sorgfältig ausgewählter verbaler Interaktionen (Hopkins 1993, S.63).

Fotografie

„Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“. Fotos können in mehrfacher Hinsicht nützlich sein: als Erinnerungshilfe bei der Prozessbeobachtung, Non-verbale Details kommen zur Geltung und Fotos können Fragen und Ideen provozieren.

Im Gegensatz zur Tonaufzeichnung kann das Fotografieren im Unterricht als störend empfunden werden. Es ist auf jeden Fall notwendig, dass das mit den SchülerInnen im Vorhinein abgeklärt wird.

Videoaufzeichnung

Die audiovisuelle Dokumentation vereint die Vorteile der auditiven und visuellen Dokumentation. Außerdem ermöglicht sie ein bewegtes Bild. Ton und Bild laufen in

synchron realer Zeit ab. Verbales sowie non-verbales Verhalten werden aufgezeichnet. Trotzdem hat diese Art der Beobachtung auch Nachteile. Im Idealfall wird die Kamera so platziert, dass sie nicht von einer Person geführt werden muss. Videoaufnahmen zu machen, kostet viel Zeit in der Nachbearbeitung. Die Transkription von Ausschnitten ist technisch sehr aufwändig. Es wird auch viel Irrelevantes gesehen, da alles aufgezeichnet wird. Auch der Ton stellt eine Schwierigkeit dar. Um alle Geräusche und Gespräche aufzunehmen, ist das Mikrofon oft zu schwach, vor allem wenn die Kamera irgendwo befestigt wurde (vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 150).

Eine kombinierte Methode: die Triangulation

Bei einigen Forschungen ist es sinnvoll, Kombinationen aus verschiedener Datensammlungsmethoden zu verwenden. Eine typische Kombination ist die sogenannte „Triangulation“. Es werden hier Daten aus drei Perspektiven gesammelt:

- aus der Perspektive der Lehrperson (z.B. durch Interview),
 - aus der Perspektive von SchülerInnen (z.B. durch Interview),
 - aus der Perspektive von neutralen Dritten (z.B. durch Beobachtung)
- (Altrichter/Posch 2007 S. 178).

Bei der Triangulation können mehrere Perspektiven zum selben Sachverhalt untersucht werden. Durch den Vergleich der Standpunkte können Unterschiede, Widersprüche und Diskrepanzen entdeckt werden. Die Vorteile der Triangulation sind, dass ein dichteres Bild einer Situation entsteht, dass die Widersprüchlichkeit vieler Situationen sichtbar wird, dass die problematische „Hierarchie der Glaubwürdigkeit“ aufgespalten wird, denn LehrerInnen glauben oft alles zu wissen.

Es gibt aber auch Nachteile: Die Methode wird von LehrerInnen gefürchtet, als bedrohlich erlebt, denn die Fremdwahrnehmung kann sich von der Eigenwahrnehmung extrem unterscheiden. Auch der Aufwand ist relativ hoch. Eine Beobachterin muss eingeladen werden und Daten aus drei Quellen sind erforderlich. Der Aufwand ist aber auf einen relativ kurzen Zeitraum beschränkt (Altrichter/Posch 2007, S.180).

Für diese Arbeit wurde die Triangulation auf zwei Perspektiven begrenzt. Aus Eigeninteresse habe ich aber kurze Feedback-Gespräche mit den SchülerInnen

geführt, um auch ihre Meinung zu meinem Unterricht zu bekommen. Dies habe ich in Form von anonymen Feedback-Bögen und mit Hilfe von Interviews gemacht.

3.4. Analyse von Daten

Wie lässt sich nun aus Daten Nutzen ziehen und so verarbeiten, dass das Verständnis der eigenen Situation klarer, verständlicher, vertrauenswürdiger und differenzierter wird?

Unter Datenanalyse versteht man das Verarbeiten vorhandener Informationen, Erklärungen für Situationen finden und diese zu argumentieren. Daten müssen zunächst gelesen werden und sich über verfügbare Informationen klar werden, was sie bedeuten. Man muss außerdem eine Datenreduktion vornehmen und die wichtigen Informationen auswählen. Wesentliches muss von Unwesentlichem unterschieden werden und komplexe Sachverhalten werden vereinfacht (vgl. Altrichter/Posch 2007, S.181).

Prozesse bei der Analyse

Zuerst werden die Daten gelesen, dann auf das Wesentliche reduziert und im Anschluss expliziert, das heißt, man muss sich die Bedeutung der vorliegenden Informationen bewusst werden lassen. Die Bedeutung der Aussagen soll erkannt werden. Danach werden die Daten strukturiert und kodiert. Die Informationen werden geordnet und begrifflich gefasst. Der nächste Schritt ist dann, Zusammenhänge aufzubauen, das heißt Annahmen formulieren, die die einzelnen Begriffe in plausible und durch Daten belegbare Beziehungen bringen. Das kann man mit Hilfe von Wenn-Dann-Beziehungen formulieren. Es werden also Hypothesen gebildet. Diese Interpretationen werden dann kritisch geprüft. Oft stellt man fest, dass noch mehr Material gesammelt werden muss (vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 185ff).

In der Aktionsforschung, in der LehrerInnen sich selbst kritisch erforschen, bleibt die Frage offen, inwiefern man diese Methode als „wissenschaftliche Forschung“ bezeichnen kann. Die Grenze zu ziehen ist sehr schwierig. Man kann jedoch sagen, dass je selbstkritischer, je kommunikativer und je systematischer sie durchgeführt wird, desto eher verdient sie den Namen „Forschung“. Die Ergebnisse sind trotzdem oft „hypothetisch“ und bedürfen weiterer Prüfung durch Reflexion und praktischer Erprobung (Altrichter/Posch 2007, S. 188).

4. DURCHFÜHRUNG DER AKTIONSFORSCHUNG IN DER DEUTSCHAKADEMIE

Seit über einem Jahr bin ich nun mittlerweile als Deutsch als Fremdsprachelehrerin in der Deutschakademie tätig. Die Deutschakademie ist eine Sprachschule mit sieben Standorten darunter zwei in Wien, nämlich am Opernring und in der Zieglergasse. Die anderen fünf Institute findet man in Bratislava und Deutschland. Die Deutschakademie wurde 1999 mit dem Motto: „Mit Spaß zum Erfolg!“ gegründet und gehört mittlerweile zu den führenden Sprachschulen für Deutsch als Fremdsprache. Die Deutschakademie bietet Kurse vom Niveau A1/1- C2/2 an, das heißt zwölf verschiedene Kursstufen. Um die Teilnehmer bestmöglich in die richtige Stufe einzustufen, müssen sie vor dem Kurs einen schriftlichen sowie mündlichen Einstufungstest machen. Die Teilnehmer können dann aus einem sehr großen Kursangebot auswählen. Die Deutschakademie bietet Halbintensivkurse (64 Lektionen auf 8 Wochen aufgeteilt), Intensivkurse (64 Lektionen auf 4 Wochen aufgeteilt) und Superintensivkurse (32 Lektionen pro Woche) sowie Privatunterricht, Grammatikkurse, Konversationskurse und Firmensprachkurse an. Ich unterrichtete bisher immer den Intensivkurs, der viermal die Woche drei Stunden lang stattfindet. Ein Intensivkurs dauert insgesamt vier Wochen. In diesen vier Wochen wird mithilfe des Lehrwerks ‚Menschen‘ das Niveau A1/1 bzw. A1/2 unterrichtet. Für die persönliche Aktionsforschung, die insgesamt vier Monate dauert unterrichtete ich zunächst das Niveau A1/1 und den Folgekurs A1/2 im ersten Zyklus und dann wiederholt sich der gleiche Ablauf im zweiten Zyklus.

Der Kurs findet in einer Kleingruppe von zwölf oder weniger Personen statt. Meistens sind die A1 Kurse jedoch sehr gut besucht, dass die Klasse mit zwölf Personen besetzt ist. Die Teilnehmer kommen aus aller Welt, mit den unterschiedlichsten Hintergründen. Während ich meine Studie durchgeführt habe, waren es vorwiegend StudentInnen, TouristInnen und MigrantInnen aus folgenden Ländern: Mexiko, Korea, China, USA, Rumänien, Serbien, Iran, Türkei, Polen, Portugal, Italien, Philippinen und Ukraine. Das Alter der Teilnehmer variiert von Kurs zu Kurs sehr stark. In den letzten Monaten waren es vor allem 20-40 Jährige.

Die Teilnehmer bezahlen die Kurse selbst und ein Intensivkurs kostet 270 Euro. Die Menschen kommen also aus eigenem Interesse und sind– bis auf ein paar wenige Ausnahmen – sehr motiviert Deutsch zu lernen. Sie kommen mit Erwartungen in den Kurs und dann liegt es an mir, sie auf ihrem Deutschweg zu begleiten. Die Herausforderung ist vor allem in den ersten Kurstagen von A1/1 sehr groß. Ohne jegliche Kenntnisse kommen die Teilnehmer und für mich als Lehrerin ist das oftmals eine große Herausforderung, denn ich darf auch (normalerweise) kein Englisch verwenden. Nichtsdestotrotz lässt sich die Übersetzung ins Englische nicht immer vermeiden, schon gar nicht wenn alle Teilnehmer gut Englisch sprechen.

4.1. Aufbau der Kurse

Als LehrerIn ist man in der Deutschakademie relativ frei und auf sich selbst gestellt. Der einzige Anhaltspunkt ist das Lehrbuch „Menschen“, an dem man sich orientieren kann. Es gibt den LehrerInnen sehr vielen Freiheiten, wie man die Kurse gestalten kann und somit bleibt auch immer wieder Platz für Spiele. Für mich war von Anfang an klar, dass der Unterricht lustig sein muss und es kein langweiliger Frontalunterricht werden sollte. Die Teilnehmer sollten immer mit einem positiven Gefühl aus der Klassen gehen, denn ich weiß, dass Deutsch eine sehr anspruchsvolle Sprache ist und man Lernende vor allem am Anfang motivieren sollte. Ich habe mir deshalb eine Spielsammlung angelegt, die in dem letzten Jahr immer mehr Form angenommen hat. Zuerst setzte ich sie vor allem am Anfang bzw. am Ende des Kurses ein, sie dienten zur Auflockerung, wenn ich das Gefühl hatte, dass der Kopf schon zu belastet war.

Neben dem Spaß, ist es der Deutschakademie und auch mir auch wichtig, dass die Einteilung der Teilnehmer in die richtige Niveaustufe gewährleistet ist. Das heißt, wenn ich also bei meinen SchülerInnen Defizite feststelle, muss ich ihnen als LehrerIn mitteilen, dass sie nicht in die nächste Stufe aufsteigen dürfen/können. Um die Kenntnisse der Personen zu überprüfen, gibt es jeden Montag einen Test. Ein Test hat ca. 60 Punkte und um in die nächste Stufe gehen zu können, müssen die Schüler mindestens die Hälfte der Punkteanzahl erreichen.

Damit die SchülerInnen und auch ich selbst einen Überblick bekommen, wie die vier Wochen ablaufen und welche Themen behandelt werden, habe ich für beide Kursstufen einen Kursplan in Form einer Tabelle erstellt.

1. Woche: Modul 1 (Kursbuch 1-3)	2. Woche: Modul 2 (Kursbuch 4-6)	3. Woche: Modul 3 (Kursbuch 7-9)	4. Woche: Modul 4 (Kursbuch 10-12)
<u>Montag</u> , vorstellen, begrüßen, Bitte, Danke, Phrasen, Verben (sein, haben, heißen, kommen) Alphabet, Buchstaben Wie heißt du? Woher kommst du? Wie alt bist du?	<u>Montag: Test</u> Möbel, Zahlen, Adjektive, zu+ Adjektiv	<u>Montag: Test</u> Hobbys, Aktivitäten, Zeitpräposition: immer, oft, von...bis Verben: können, fahren, lesen, kennen	<u>Montag: Test</u> trennbare Verben, Reisen, Transportmittel, Länder
<u>Dienstag</u> Familie, Berufe, Präsens Verben Endungen, arbeiten als/bei Ja/Nein Frage	<u>Dienstag</u> , Farben, Formen, Akkusativ Verben: wollen, müssen, dürfen, sollen	<u>Dienstag</u> , Vorschläge, Treffen, Uhrzeit, Monate, Wochentage um, am, im	<u>Dienstag</u> , Perfekt Was hast du gestern gemacht?
<u>Mittwoch</u> Verneinung nicht/kein, Sprachen, Ich spreche... W-Frage	<u>Mittwoch</u> , Am Telefon Wer? Was ? Wann? Singular/Plural Nomen ein/e, kein/e	<u>Mittwoch</u> , Essen, Speisen, bestellen, bezahlen, mögen/möchten Nomen+Nomen	<u>Mittwoch</u> , Jahreszeiten Monate, Feste, Österreich <u>Vertretung</u>
<u>Donnerstag</u> Sprachen, Hobbys, Länder Verben: sprechen, lesen, hören, Wiederholung	<u>Donnerstag</u> , Büro, indefiniter Artikel, Negativartikel, Lesen, Kommunikation	<u>Donnerstag</u> , Übungen, Wiederholung, im Restaurant	<u>Donnerstag</u> , Lesen, Hören, Üben,

Tabelle 2: Kursplan A1/1

In der Niveaustufe A1/1 geht es darum, den SchülerInnen einen Überblick und eine erste Einführung in die deutsche Sprache zu geben. Gerade dieses Level ist für einige, vor allem für jene, die Deutsch als erste Fremdsprache lernen, sehr herausfordernd. Die Themen im Überblick sind: Familie, Berufe, Länder und Sprachen, Essen und Trinken, Hobbys, Uhrzeit, Jahreszeiten, Tage und Monate, Feste, Transportmittel. Die Grammatikthemen sind: Verben im Präsens, Fragebildung, bestimmter und unbestimmter Artikel, Singular/ Plural Bildung,

Modalverben, Negation, Komposita, trennbare Verben, Akkusativ, Zeitpräpositionen, Verben im Perfekt und Adjektive.

1. Woche: Modul 5 (Kursbuch 13-15)	2. Woche: Modul 6 (Kursbuch 16-18)	3. Woche: Modul 7 (Kursbuch 19-21)	4. Woche: Modul 8 (Kursbuch 22-24)
<u>Montag</u> Wiederholung: Grammatik Dativ, Präpositionen: an, auf, über, in, zwischen usw. Perfekt	<u>Montag: TEST</u> das Perfekt, Dativ: Präpositionen Personalpronomen in Dativ (mir, dir ..) Verben trainieren	<u>Montag: TEST</u> Aussehen, Charakter, Präteritum von haben/sein, Adjektive und Steigerung von Adjektiven	<u>Montag: TEST</u> Kleidung, Aussehen, Komparation, Verben, Perfekt/Präteritum!
<u>Dienstag</u> Gebäude, Wohnungseinrichtung, Wegbeschreibung, Dativ üben, Genitiv: Ottos Haus Perfekt üben	<u>Dienstag</u> um Hilfe bitten, einen Termin vereinbaren, temporale Präposition (vor/nach/in/für)	<u>Dienstag</u> Bitten, Aufforderungen, Imperativ, Personalpronomen, Haushalt	<u>Dienstag</u> das Wetter, Postkarte, Himmelsrichtungen, Lesen, Blog
<u>Mittwoch</u> eine Stadt beschreiben, Dativ, Verben mit Dativ: gehören, passen, antworten usw.	<u>Mittwoch</u> „was willst du werden?“ Futur, Modalverb wollen, werden Präposition: mit, ohne	<u>Mittwoch</u> seine Meinung sagen, Regeln, Verbote, müssen/dürfen/sollen (Modalverben)	<u>Mittwoch,</u> Einladungen, Wünsche, Feste, Ordinalzahlen, das Wetter,

<u>Donnerstag,</u>	<u>Donnerstag</u>	<u>Donnerstag</u>	<u>Donnerstag,</u>
Possesivpronomen in Nominativ und Akkusativ das Perfekt üben Wiederholung der Woche	der Körper, Schmerzen, Arzt, Terminvereinbarung Imperativ! Modalverb: sollen,	Verben, Dativ, Akkusativ, Verben der Bewegungsrichtung,	Kommunikation, große Wiederholung,

Tabelle 3: Kursplan A1/2

In der Niveaustufe A1/2 haben sich die SchülerInnen bereits entweder im Selbststudium, in anderen Instituten oder in der Deutschakademie ein Basiswissen angeeignet. Es wird an das A1/1 Niveau angeknüpft.

Die Themen im Überblick sind: Städte, Wegbeschreibungen, Körper, Gesundheit, Wünsche, Pläne, Regeln und Verbote, Wetter, Feste, Haushalt, Personenbeschreibungen, Kleidung und Freizeitaktivitäten. Die Grammatikthemen sind: Perfektbildung, Dativ, Genitiv, Akkusativ, Possessivpronomen, temporale Präpositionen, Modalverben, trennbare Verben, Futur, Imperativ, Steigerung von Adjektiven, Ordinalzahlen und *haben* und *sein* im Präteritum.

4.2. Spielauswahl

Ich muss hier noch einmal erwähnen, dass die Einteilung der Spiele in Kategorien sehr schwierig ist, da die Grenze von einer Kategorie zur anderen oft fließend ist. Daher werden sie meist grob in Simulations- und Interaktionsspiele unterteilt. Zu den Simulationsspielen gehören vor allem Rollen- und Planspiele, bei denen verschiedene Situationen des Zusammenlebens simuliert werden. Interaktionsspiele entstammen der Gruppendynamik und haben zum Ziel die Interaktion der Teilnehmer zu fördern. Spiele kann man auch nach Lernzielen, Grammatikpunkten und vielen anderen Kategorien unterteilen. Sobald man ein Spiel ein bisschen verändert, kann es ein völlig neues Erscheinungsbild aufweisen und somit eine Kategorie überschreiten. Ich habe mich für die Einteilung nach Zecha (1995, S.73) entschieden. Sie teilt Spiele nämlich nach ihrer Komplexität, nach ihrem Freiheitsgrad ein. Je größer der Freiheitsgrad ist, desto mehr haben SchülerInnen die Möglichkeit, kreativ zu werden und eigene Interessen einzubringen. Zecha (1995,

S.73 ff.) unterscheidet drei Gruppen. Die erste Gruppe enthält einen sehr großen Freiheitsgrad, mit denen viele Lernziele verfolgt werden können. Diese Gruppe fördert außerdem die Verbindung von linker und rechter Hirnhemisphäre. Die zweite Gruppe beinhaltet Aktivitäten, die immer noch einen großen Freiheitsaspekt haben, die aber in den Lernzielen und im ganzheitlichen Aspekt schon begrenzter sind. Mit der dritten Gruppe, werden sehr spezifische Lernziele verfolgt, ihr Freiheitsgrad ist daher sehr gering und der ganzheitliche Aspekt ist nur mehr sehr gering vorhanden.

Um eine Übersicht über die ausgewählten Spiele zu bekommen, liste ich sie in einer Tabelle auf. Die genaue Erklärung zum Spielverlauf, ist im Anhang aufgelistet.

Name des Spieles	Lernziel	Dauer	Personen	Gruppenzugehörigkeit
Activity	Förderung der Kommunikation Wortschatz Dinge beschreiben, umschreiben	variabel 20-40 Minuten	ab 4 Personen Einteilung in zwei Teams zu je 6 Personen	1. Gruppe
Stadt, Land, Fluss	Wortschatz, Aussprache, Verständnis von grammatikalischen Begriffen (Nomen, ect)	30-40 Minuten	alle gemeinsam oder in Kleingruppen	1. Gruppe
Speeddating	mündliche Kommunikation, Fragestellung, Aussagesätze, Kennenlernen, sich selbst und andere vorstellen	10-20 Minuten	alle in 2 Reihen aufgestellt	1. Gruppe
Umknickspiel	Wortschatz, Syntax, Kreativität, malen	30-40 Minuten	in 2er Gruppen	1. Gruppe

Pronomenwürfel + Verbenkärtchen	Verben, Pronomen, Konjugationen	20-30 Minuten	Kleingruppen 3-4 Personen	2. Gruppe
Perfekt-Geschichte	Perfekt / Präteritum von haben und sein kreatives Schreiben Syntax, Wortschatz, Konjugation	40-60 Minuten	Einzelarbeit/ Kleingruppen	2. Gruppe
Hangman	Alphabet, Buchstaben	10-15 Minuten	alle	3. Gruppe
Biep Spiel	Zahlen, Rechnen, Konzentrationsübung	10-20 Minuten	alle	3. Gruppe
Bingo mit Zahlen oder Verben	Zahlen, Verben, Hörverstehen, Aussprache	10 Minuten	alle	3. Gruppe
Laufdiktat	Rechtschreibübung, Orthografie, Aussprache, Hörverstehen, Wortschatz	20-40 Minuten	in 2er Gruppen	3. Gruppe
Verbenkaiser	Verben richtig konjugieren Schnelligkeit, Genauigkeit, Syntax	20-45 Minuten	in 2 großen Teams	3. Gruppe
Wer bin ich?	Ja/Nein Frage, Syntax, Wortschatz	40 Minuten	alle	3. Gruppe
Ich sehe, ich sehe, was du nicht siehst und das ist...	Farben, Artikel, Substantive	20-30 Minuten	alle	3. Gruppe
Ich packe in meinen Koffer...	Akkusativ, Wortschatz, Artikel	20-30 Minuten	alle	3. Gruppe

Scrabble, Domino, Memory, Uno	Wortschatz, Zahlen, Uhrzeit, Länder, Sprachen, Farben, Verben, trennbare Verben, Dativ, Akkusativ...		in Kleingrupp en	3.Gruppe
Präpositionenq uiz	Dativ	15 Minuten	alle	3.Gruppe

Tabelle 4: Spielauswahl

Vorstellung der Aktionsforschung im Unterricht

Mein Ziel ist es nun herauszufinden, welches didaktische Potential diese erwähnten Spiele im Unterricht aufweisen oder ob sie im Grunde gar keinen Nutzen mit sich ziehen. Darüber hinaus möchte ich meinen eigenen Unterricht reflektieren und mir Fragen stellen wie zum Beispiel: „Wie kann ich Spiele so vermitteln, dass sie verstanden werden? Wie viel Spielerklärung braucht es? Wie soll ich mich während des Spieles verhalten und was macht man eigentlich nach dem Spiel? Braucht es eine angemessene Fehlerkorrektur? Und wenn ja, wie sollte man sie am besten durchführen?“

Um also meinen Unterricht zu optimieren, ziehe ich die Aktionsforschung heran. Ich beobachte die Klasse vor, während und nach dem Spiel mit Hilfe der direkten Prozessbeobachtung nach Altrichter/Posch (2007). Dazu verwende ich einen Beobachtungsbogen und führe Tagebuch, um zu sehen, was gut funktioniert hat und was nicht bzw. um mich besser an die Abläufe zu erinnern.

In diesem Kapitel werde ich alle Beobachtungen, die ich mit Hilfe des Fragebogens und Tagebüchern im Rahmen der Spielausübungen gemacht habe, erläutern. Während des ersten Zyklus habe ich Beobachtungen gemacht, die ich nun genau darstellen werde. Danach folgt eine Erkenntnis des ersten Zyklus. Aufgrund dieser Erkenntnisse filtere ich die negativen Punkte so gut wie möglich heraus und versuche diese im zweiten Zyklus zu verändern und besser zu machen. Im zweiten Zyklus beobachte ich die Spielverfahren erneut. Ich werde die beiden Perioden vergleichen und dann die Verbesserungen aber auch die Verschlechterungen darstellen.

4.3. Der erste Zyklus

Activity

Während ich das Spiel erkläre, passen alle TeilnehmerInnen gut auf. Es ist eine sehr aufmerksame Gruppe und somit gibt es keine Störungen vor dem Spiel. Die Konzentration ist vorhanden. Ich erkläre das Spiel mit Hilfe der Tafel. Dazu schreibe ich die Begriffe: *sprechen*, *schreiben* und *pantomimisch* an die Tafel. Diese drei Begriffe erläutere ich dann anhand von Beispielen, damit die TeilnehmerInnen verstehen, dass jedes Wort, das sie ziehen, entweder erklärt, vorgeführt oder gezeichnet werden muss. Die Erklärung erfolgt in einem Wechsel von Deutsch und Englisch, ich versuche es immer zuerst auf Deutsch, merke dann aber dass sich nicht alle so gut auskennen und spreche auf Englisch weiter. Ich versuche außerdem, die Erklärung so kurz und knapp wie möglich zu halten, um keine Verwirrung zu stiften.

Sie sieht deshalb ca. so aus: „Wir spielen jetzt das Spiel ‚Activity‘. Wir brauchen für das Spiel zwei Teams :Team 1 und Team 2. (Dazu mache ich eine Handbewegung und teile die Klasse durch zwei.) Es gibt Karten auf dem Tisch mit Wörtern. Eine Person aus Team 1 zieht eine Karte. Auf der Karte steht ein Wort und in Klammer die Methode (sprechen, pantomimisch, zeichnen). Du musst dann mit dieser Methode das Wort für deine Gruppe erklären. Dafür hast du eine Minute Zeit. Errät dein Team das Wort bekommt ihr den Punkt, sonst bekommt die andere Gruppe den Punkt.“

Während der Erklärung hören alle zu. Das Spiel beginnt nun mit einer Proberunde und die erste Person aus Team 1 zieht eine Karte. Die TeilnehmerInnen sind eher schüchtern und somit braucht es für dieses Spiel eine kleine Überwindung, vor allem bei der pantomimischen Darstellung. Die Proberunde verläuft gut, die Teilnehmerin muss das Wort *Schule* an die Tafel zeichnen. Team 1 errät den Begriff innerhalb einer Minute und somit kann das Spiel nun mit einer Punktevergabe starten. Abwechselnd ziehen die Teilnehmer Begriffe. Am meisten Schwierigkeiten gibt es bei den Worterklärungen. Hier ist der zeitliche Druck sehr groß, es fehlt den SchülerInnen oft an Synonymen und somit scheuen sich die KandidatInnen davor, ein Wort zu ziehen, das sie erklären müssen. Das Zeichnen fällt ihnen am leichtesten und am lustigsten finden sie die pantomimische Darstellung. Die TeilnehmerInnen lachen teilweise sehr stark, je nachdem wie lustig die Person vorne den Begriff

darstellt. Manche haben weniger Schamgefühl und lachen dann auch über sich selbst, während andere eher zurückhaltend sind und sich davor scheuen, dass die anderen lachen. Die Begriffe werden, bis auf wenige Ausnahmen, innerhalb der 60 Sekunden erraten. Ich denke also, dass die Begriffe ein bisschen zu leicht sind und ich sie das nächste Mal erschweren sollte. Da die pantomimische bzw. zeichnerische Illustration der Wörter keinen Sprechakt erfordert, kann ich mich als Spielleiterin auch in den Hintergrund stellen und den Verlauf sehr gut beobachten. Beim Erklären jedoch brauchen die SchülerInnen öfter meine Hilfe. Sie sind zum Teil ratlos und somit habe ich ihnen ein paar Hilfen zugeflüstert. Ich beobachte auch, dass manche Wörter nicht klar sind. Somit gebe ich den SchülerInnen eine weitere Chance und sie dürfen ein neues Kärtchen vom Stapel ziehen. Wenn sie dieses auch nicht wissen, dann bekommt die andere Gruppe einen Punkt. Grundsätzlich kommen nur Begriffe vor, die wir im Kurs behandelt haben und die im Lehrbuch stehen.

Die große Schwierigkeit bei Activity ist die Erklärung von Begriffen. Jene Begriffe, die erklärt werden sollen, müssen deshalb umso leichter gewählt werden. Da hier ein massiver Zeitdruck herrscht, verwenden die SchülerInnen nur vereinzelte Wörter und Floskeln. Ein Begriff, der erklärt werden soll ist: „der Garten“. Dieser Begriff wird von einem Teilnehmer so erklärt: „Blume, Baum, neben Haus“. Der Begriff wird dann recht schnell erraten und eine Schülerin ruft: „Garten.“ Eine Fehlerkorrektur oder einen Verbesserungsvorschlag gibt es während und nach dem Spiel nicht. Die Punkte verteile immer ich, dazu führe ich an der Tafel eine Strichliste.

Wenn alle Karten verspielt sind, ist das Spiel zu Ende und die Punkte werden gezählt. Das Team mit den meisten Punkten hat gewonnen. Im Falle eines Gleichstandes, wird ein Matchpoint gespielt und ich erkläre einen Begriff. Die Gruppe, die den Begriff errät, bekommt den letzten Punkt und ist somit der Sieger.

Streitpunkte gab es während des Spieles keine. Die SpielerInnen sind alle extrem fokussiert, ich kann niemanden beobachten, der abschweift und ich merke in den Gesichtern, dass sie Spaß haben. Nach ein paar Runden wird auch das Schamgefühl abgelegt, und auch ich als Lehrerin habe immer extrem viel Spaß bei diesem Spiel. Es ist immer wieder interessant, auf welche Art und Weise Wörter gezeichnet oder pantomimisch dargestellt werden.

Das Spiel sollte meiner Meinung nach viel öfter eingesetzt werden, da es ein sehr beliebtes Spiel ist und als sehr lustig empfunden wird. Der Schwierigkeitsgrad ist außerdem nicht zu hoch. Am Schluss wird noch die Siegergruppe mit einem Applaus gekürt.

Stadt, Land, Fluss

Für diese Einheit habe ich eine Kollegin eingeladen, um mich zu beobachten. Sie analysiert also mein Verhalten und ich somit kann ich mich auf die SchülerInnen konzentrieren.

Es handelt sich um ein Einzelspiel, bei dem es keine Teams gibt. Ohne Erklärung zeichne ich zunächst einen Raster an die Tafel, der wie folgt aussieht:

Stadt	Land	Name	Nomen	Beruf	Verb	Adjektiv	Punkte

Dann bitte ich die TeilnehmerInnen diese Tabelle auf einem Blatt Papier zu zeichnen. Das klappt sehr gut, alle schreiben die Tabelle in ihr Heft. Während die SchülerInnen schreiben, kommt schon die erste Frage „What does *Nomen* mean?“ Ich verweise darauf, dass ich es gleich allen erklären werde. Sobald ich merke, dass alle fertig sind, erkläre ich die Begriffe anhand von Beispielen: Stadt: Wien, Berlin, London..., Land: Österreich, Deutschland, ...Name: Julia, Robert, Lisa.. Nomen: der Tisch, die Lampe, das Haus – also alles mit Artikel, Beruf: Lehrer, Arzt... Verb: machen, sagen, schreiben, sprechen, Adjektiv: schön, groß, rot, gelb..

Ich erkläre außerdem die Spielregeln:

„Ich sage einen Buchstaben, zum Beispiel „M“. Du musst dann eine Stadt, ein Land, einen Namen usw. mit M finden und in die Tabelle schreiben. Wenn du alles gefunden hast, sagst du laut STOP. Dann kommt der Stift weg und wir vergleichen die Wörter.“

Die Punkteverteilung schreibe ich an die Tafel: 5 Punkte = zwei + Personen haben das gleiche Wort, 10 Punkte = keiner sonst hat das Wort, 20 Punkte= nur du hast ein

Wort für diese Kategorie. Das Spiel startet sofort und die Buchstaben, die verwendet werden sind: M, L, A, E, F, S, R

Die SchülerInnen starten mit der ersten Runde. Es dauert nicht lange, bis die erste Teilnehmerin *Stop* sagt. Sie darf dann auch mit der Nennung ihrer Wörter beginnen. Ich schreibe die genannten Wörter alle an die Tafel und es wird verglichen, wer Begriffe gleich hat und wie viele Punkte die TeilnehmerInnen schreiben dürfen. Vor allem bei Ländern kommt es oft vor, dass eine Mischung aus deutschen und englischen Ländern entstehen. Englische Wörter werden nicht ‚bestraft‘, wenn auch das deutsche Wort mit dem gleichen Buchstaben beginnt: z.B. Syria- Syrien. Bei Germany- Deutschland, lasse ich das Wort aber nicht gelten. Generell ist das Vergleichen der Wörter ein kleines Chaos, jeder ruft seinen Begriff an die Tafel. Als Lehrerin versucht man, alle aufzunehmen. Es ist außerdem schwer zu überprüfen, ob die TeilnehmerInnen die richtige Punkteanzahl aufschreiben. Je mehr Personen mitspielen, desto mehr verschiedene Begriffe werden genannt. Das ist einerseits gut, um den Wortschatz zu erweitern, andererseits ein größeres Chaos. Während die TeilnehmerInnen schreiben, ist es sehr still, alle sind konzentriert und versuchen Wörter zu finden. Beim Vergleichen läuft es unsystematisch ab und somit entsteht ein größerer Lärmpegel, der von der Lehrerin dann wieder gedämpft werden muss. Eine Möglichkeit wäre, reihum vorzugehen, dann wäre das Chaos wahrscheinlich geringer, würde aber noch länger dauern. Das Spiel wird 5-8 Runden gespielt, je nachdem wie viel Zeit am Ende der Einheit noch ist. Die Punkte werden dann zusammengezählt. Die Person mit den meisten Punkten ist die/ der SiegerIn und wird mit einem Applaus gekürt.

Meine Kollegin hat mein Verhalten beobachtet und sie hat mir folgendes Feedback gegeben:

- Sobald ich glaube, dass die SchülerInnen mich nicht verstehen, spreche ich sofort auf Englisch weiter.
- Ich wiederhole die Erklärung nicht auf Deutsch.
- Wenn ich Deutsch spreche, dann spreche ich deutlich und langsam.
- Ich gehe auf die TeilnehmerInnen ein und frage immer, ob alles klar ist bzw. ob es Fragen gibt.
- Ich beteilige mich aktiv am Spiel.

- Ich regle das Chaos schnell und gut und Sorge für faire Spielvorgänge.
- Ich schreibe die Wörter an die Tafel, das ist gut, denn so sehen es alle und können sich auch neue Wörter aufschreiben.
- Während des Spieles helfe ich auch aus, wenn die Kandidatinnen nicht mehr weiterwissen.
- Eine Nachbearbeitung des Spieles findet nicht statt, das ist schade. Es sollten manche Fehler oder gute Wörter noch einmal aufgegriffen werden.

Speeddating

Speeddating wurde während der Studie zweimal gespielt, jeweils am Beginn von A1/2, denn hier treffen neue Menschen aufeinander, die bereits mit geringen Sprachkenntnissen in die Deutschakademie kommen.

Es ist also der erste Kurstag eines Intensivkurses. Ich stelle mich am Beginn selbst vor: „Mein Name ist Christina. Ich bin 24 Jahre alt, komme aus Niederösterreich und wohne in Wien. Ich unterrichte Deutsch und studiere Deutsch und Französisch.“ Ich leite dann das Speeddating wie folgt ein: „Ich möchte heute mit einem Speeddating starten. Dazu bitte alle aufstehen und zwei Reihen machen.“ Ich zeige dann mit den Händen, wie sich die SchülerInnen platzieren sollen und es geht relativ schnell, bis sich alle in zwei Reihen gegenüberstehen. Es sind wieder zwölf Personen und somit geht es sich perfekt aus. Nun erkläre ich, was zu tun ist: „Ihr sollt jetzt eurem Partner/ eurer Partnerin Fragen stellen, wie zum Beispiel: Wie heißt du? Woher kommst du? Welche Sprachen sprichst du? Was sind deine Hobbys? Dafür habt ihr eine Minute Zeit. Ich stoppe die Zeit mit meinem Handy.“ Ich erkläre dann auf Englisch weiter: „and after this minute, the left row moves to the next partner.“ Ich gebe dann noch ein Kommando, dass es losgeht und die Teilnehmer beginnen zu sprechen. Ich gehe währenddessen ein bisschen herum und höre ihnen zu, um zu erkennen, wer gute Vorkenntnisse mitbringt und wer nicht. Außerdem beobachte ich die Teilnehmer, ob sie eher extrovertiert oder eher introvertiert sind. Sobald die Minute zu Ende ist sage ich „Stop, die Minute ist vorbei. Bitte jetzt weitergehen zur nächsten Person.“ Ich warte, bis alle wieder in Position stehen und stoppe erneut. Das passiert so lange, bis jeder mit jedem gesprochen hat. Vor der letzten Runde gibt es eine Zusatzaufgabe. Diese erkläre ich ganz auf Englisch: Before we do the last round, I have another exercise for you. Try to remember as much as you can from your last

partner.“ Dann startet die letzte Runde. Danach setzen sich alle SchülerInnen wieder zurück auf ihre Plätze. Jetzt sollen die TeilnehmerInnen ihre Partner vorstellen. Dazu zeige ich auf eine Person und stelle die Frage: „Wer ist das? Wer kann diese Person beschreiben?“. Dann wird diese Person von der ersten Kandidatin beschrieben. (Die Person heißt...., Sie kommt aus.) Drei TeilnehmerInnen haben Schwierigkeiten, die Person vorzustellen. Sie haben nämlich Informationen von elf Leuten bekommen und nun kommt ihnen alles durcheinander. Eine Person hat sogar den Namen vergessen. Da sie sich sehr auf die Informationen konzentrieren, gibt es einige Fehler im Satzbau und bei den Verbkonjugationen. Ich bessere die Fehler teilweise aus, frage dann die SchülerInnen außerdem aus Interesse auch noch zusätzliche Fragen, wie zum Beispiel: Was machst du in Österreich? Wie lange bleibst du in Österreich? Diejenigen, die ihre Person vorstellen und sich nicht mehr genau an die Informationen erinnern können, fragen währenddessen auch noch einmal nach. Oft greift somit die vorgestellte Person ein und wiederholt Hobbys oder sonstige Infos. Nachdem alle Personen vorgestellt wurden, ist das ‚Spiel‘ zu Ende und es werden organisatorische Dinge besprochen. Alle TeilnehmerInnen waren aktiv bei der Sache.

Auffallend war, dass die Aussprache bei manchen sehr schlecht war und dass in dieser ersten Stunde alle eher zurückhaltend agierten. Gut ist, dass man die Zeit auf eine Minute begrenzt. Diese Minute ist relativ schnell um und reicht auf jeden Fall für ein erstes Small-Talk-Gespräch.

Umknickspiel

Das Umknickspiel ist viermal zum Einsatz gekommen, in jedem Kurs einmal. Beim Umknickspiel bin ich als LehrerIn eher Beobachterin und gebe nur dazwischen kurze Anweisungen. Auch die Erklärung ist recht schnell gemacht. Zuerst teile ich die Gruppe in 2er Gruppen ein. Dann zeige ich ihnen den Zettel, auf dem ein Satz steht und darunter ein leeres Bild. Ich erkläre wie folgt: „Ihr müsst den Satz lesen und dann in das leere Feld malen. (Dazu mache ich eine Handbewegung, welches das Wort ‚malen‘ illustrieren soll.) Ich spreche dann auf Englisch weiter: „When you finished your drawings, fold the sheet so you cannot see the sentence given and pass the sheet to the next group.“ Die SchülerInnen hören aufmerksam zu. Aber ihre Blicke sind noch recht fragend. Es scheint, als ob sie das Spiel noch nicht ganz verstanden hätten, also setze ich meine Erklärung fort: „Die nächste Gruppe muss einen Satz zu

dem neuen Bild schreiben. Am Ende muss der letzte Satz gleich sein wie der erste. Die beste Gruppe bekommt einen Preis.“ Ich verteile die Zettel an die Gruppen und die SchülerInnen haben sieben Minuten Zeit, das erste Bild zu malen. Dabei wird extrem viel gelacht. Man kennt sehr schnell, wer gerne malt und wer eher nicht so talentiert ist. Manche Bilder übertreffen jegliche Erwartungen, die SchülerInnen lassen ihrer Kreativität freien Lauf, sodass die sieben Minuten fast zu kurz sind. Andere wiederum sind recht schnell und dann sind die sieben Minuten zu lange. Ich gehe zwischendurch durch die Klasse, schaue was die TeilnehmerInnen produzieren und muss auch selbst teilweise über die lustigen Zeichnungen lachen. Nach den sieben Minuten wird dann der Satz umgebogen und die Zettel im Uhrzeigersinn weitergegeben. Dann haben sie fünf Minuten Zeit, einen Satz zu dem Bild zu schreiben. (Logischerweise hat jede Gruppe andere Sätze und keiner kennt den Originalsatz). Einige SchülerInnen verwenden das Smartphone, um Vokabel zu recherchieren bzw. fragen sie mich. Nach den fünf Minuten, wird wieder umgeknickt und an die nächste Gruppe gegeben. Jetzt muss wieder gemalt werden. Während dem Malen bekommt eine TeilnehmerIn einen Lachanfall, sie kann nicht mehr aufhören und steckt auch alle anderen an. Auch ich musste extrem viel lachen. Es dauerte eine Zeit, bis sie sich wieder beruhigte. Nach der letzten Runde dürfen die TeilnehmerInnen den Zettel auffalten und sich das Ergebnis ansehen. Alle sind recht amüsiert. Die Zettel werden dann im Uhrzeigersinn weitergegeben, sodass alle Einblick in alle Zettel bekommen. Am Ende sammle ich die Zettel ein und wir besprechen die Ergebnisse. Dann wird abgestimmt, welches am besten ist und wo die Sätze am meisten übereinstimmen. Die SchülerInnen möchten die Ergebnisse abfotografieren. Am Ende sagt eine TeilnehmerIn: „Oh my God, thank you, this game was amazing.“ Ein anderer Teilnehmer meint auch: „Ja, das war sehr lustig.“ Die selbst geschriebenen Sätze waren teilweise grammatikalisch falsch. Ich habe sie dann noch einmal mündlich richtiggestellt. Eine Möglichkeit wäre, dass die SchülerInnen die Sätze selbst korrigieren müssen. Grundsätzlich kann man sagen, dass das Umknickspiel sehr lustig ist und die kreative Ader der TeilnehmerInnen hervorbringt. Manche sind malerisch begabt, andere nicht so sehr. Manche haben Probleme, die Zeichnungen zu identifizieren und sich einen Satz dazu zu überlegen.

Perfekt-Geschichte

Die Perfekt Geschichte ist während der Forschung zweimal zum Einsatz gekommen, nämlich immer am Ende von A1/2. In der letzten Kurseinheit mache ich gerne die Perfekt-Geschichte, denn hier kann man das ganze Wissen, das sich die TeilnehmerInnen in den vier Wochen angeeignet haben, einsetzen.

Ich teile leere Blätter an die SchülerInnen aus und schreibe im Anschluss folgenden Satzanfang an die Tafel: ‚Es war einmal eine Frau. Sie hatte...‘ Ich übersetze zuerst diese beiden Teile auf Englisch: „Once upon a time there was a woman. She had...“ Die Anweisung lautet dann: Ihr müsst jetzt die Geschichte fortsetzen. Zuerst den Satz zu Ende schreiben und dann noch einen Satz dazu schreiben.‘ Das Ganze wiederhole ich auch noch einmal auf Englisch: „You should continue the story, first you finish the sentence and then you should add one more sentence.“ Ich spreche wieder auf Deutsch weiter: „Ihr habt 5 Minuten Zeit und dann geben wir die Zettel im Uhrzeigersinn weiter“.

In dieser Einheit fehlen schon einige TeilnehmerInnen und somit sitzen nur mehr acht Leute in der Klasse. Alle passen wieder ganz gut auf und während der Schreibphasen ist es extrem ruhig im Raum. Alle arbeiten konzentriert. Es werden auch keine Vokabelfragen genannt, weil sie das Handy verwenden. Ich gehe durch die Klasse und schaue immer mal wieder, was die SchülerInnen schreiben. Nach den ersten fünf Minuten kündige ich dann den Wechsel an und die Zettel werden im Uhrzeigersinn weitergegeben. Auffallend ist, dass zwei TeilnehmerInnen extrem lange brauchen und fast nicht in den fünf vorgegebenen Minuten fertig werden. Die zwei Kandidatinnen sind sehr ehrgeizig und darauf bedacht, dass die Sätze richtig sind.

Ein weiteres Problem ist auch, dass zwei andere Schüler nicht wissen, was die Sätze bedeuten und sie trotz Übersetzung nicht wirklich die Zusammenhänge verstehen. Am Schluss kommt bei diesen Geschichten nämlich manchmal sehr verwirrende nicht zusammenhängende Geschichten heraus. Das Spiel ist dann zu Ende, wenn die Runde im Uhrzeigersinn beendet wurde. Ich lasse dann die Geschichte vorlesen, jedoch stelle ich währenddessen fest, dass das gar nicht gut funktioniert. Teilweise können sie die Schrift der anderen nicht gut lesen und aufgrund vieler Fehler ist das recht schwierig. Ich sammle also alle Geschichten ein und lese sie selbst vor. Dabei

versuche ich, die Fehler gleich während des Lesens zu verbessern. Teilweise sind sehr lustige und gute Geschichten dabei, die auch sehr kreativ sind. Es gibt aber auch manche, die nicht ganz so spannend sind und wo sich sehr viele Fehler eingeschlichen haben. Ich musste außerdem feststellen, dass Google Translate verwendet wurde und das nicht wirklich die Absicht von mir war. Ziel des Spieles war natürlich auch, das Perfekt zu verwenden.

Die Perfektgeschichte ist sehr schwierig für A1/1. Eine andere Möglichkeit wäre, dass die SchülerInnen in Präsens schreiben und man ihnen Hilfestellungen gibt, wie zum Beispiel eine Liste mit Vokabeln oder Wörter, die eingesetzt werden müssen. Innerhalb von fünf Minuten müssen die SchülerInnen eine Geschichte lesen, sie enträtseln, sie verstehen, kreative Gedanken dazu entwickeln und dann noch selbst einen Satz produzieren. Wenn man jedoch mehr Zeit gibt, fadisieren sich andere, die bereits fertig sind. Nichtsdestotrotz kommen am Ende oft sehr amüsante Ergebnisse und es ist ein erster Schritt in Richtung freies und kreatives Schreiben. Man könnte auch sagen, dass es sich bei der Perfekt-Geschichte nicht um ein Spiel handelt, sondern um einen kreativen Schreibauftrag. Nichtsdestotrotz hat es eine lustige Komponente und ich küre auch jene Geschichte am Ende, die der Mehrheit der SchülerInnen am besten gefällt.

Hangman

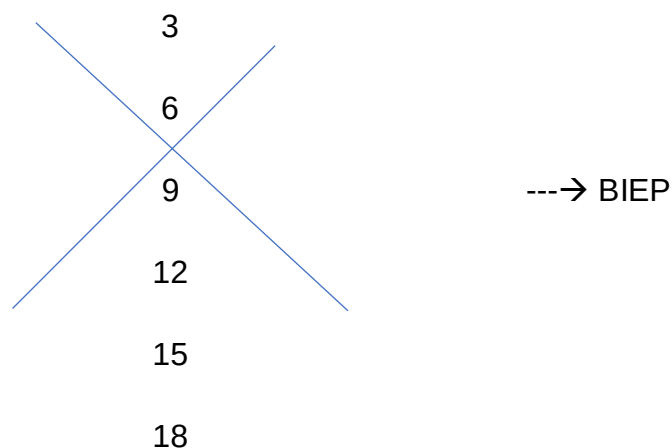
Hangman ist ein sehr schnelles Spiel, das immer mal wieder zwischendurch zum Einsatz kam. Dazu schreibe ich einen Anfangsbuchstaben an die Tafel und für jeden weiteren Buchstaben einen Unterstrich, zum Beispiel: D _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ . Ich frage dann: „Welches Wort suchen wir? Bitte sagt mir Buchstaben!“

Dann dürfen die Buchstaben erraten werden. Das war ein bisschen chaotisch, denn alle haben durcheinander rausgerufen. Ich musste sie also bändigen und forderte sie auf, aufzuzeigen. Ich nahm dann unterschiedliche Personen dran. Sobald ein Buchstabe richtig war, setzte ich ihn ins Wort ein. War ein Buchstabe falsch, zeichnete ich immer einen Strich am ‚Hangman‘. Recht schnell wurde das Wort gefunden: Deutschakademie. Ich schrieb noch zwei weitere Wörter an die Tafel: B _ _ _ _ _ _ _ (Bürostuhl) und S _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ (Schokoladekuchen). Dann teile ich die SchülerInnen in Zweiergruppen ein. Sie sollen dann das Spiel zu zweit fortsetzen. Dafür gebe ich ihnen 10 Minuten Zeit. Wenn sie zu schnell sind,

dann dürfen sie noch so lange weiterspielen, bis die 10 Minuten vorbei sind. Gewonnen haben diejenigen, die die Wörter schneller erraten haben, als der Partner. Hangman dient der Übung für das Alphabet und eignet sich sehr gut am Anfang von A1/1. Es ist auch immer wieder zwischendurch eine lustige Übung, das Alphabet zu wiederholen. Oftmals haben die TeilnehmerInnen englische Buchstaben gerufen, wie zum Beispiel: ‚i‘ – gemeint war aber ‚e‘. Für falsche Aussprache gibt es keinen Punkteabzug, jedoch müssen alle den Buchstaben laut vorsagen. Da dieses Spiel immer recht schnell vorbei ist, wirkt es so, als ob es kein Potential hätte. Je schneller die SchülerInnen ein Wort erraten, desto schneller ist es auch wieder vorbei. Es hat keinen großen Spannungsbogen und es passiert recht selten, dass ein Wort gar nicht erraten wurde. Auffallend war auch, dass das Interesse im Plenum nach zwei Wörtern bereits geringer wurde. Darum ließ ich die Schüler noch in kleinen Teams weiterspielen. Das ist aber am Anfang von A1/1 sehr schwer, denn sie kennen fast keine Wörter auf Deutsch. Die sehr einfachen Wörter wie Hallo, Wien oder Österreich wurden dann teilweise sehr schnell erraten. Gerade im A1/1 Niveau ist es daher besser, wenn man mehrere Wörter im Plenum spielt und sich die Lehrperson selbst Wörter überlegt.

Biep Spiel

Das Biep Spiel kommt während den vier Monaten relativ häufig zum Einsatz, immer am Beginn der Einheit, zur Auflockerung. Um das Spiel zu erklären, verwende ich die Tafel und schreibe das Wort ‚Biep‘ und daneben die Zahlen 3,6,9,12,15,18... an die Tafel. Diese Zahlen streiche ich dann durch und mache einen Pfeil zum Wort ‚Biep‘. Das Tafelbild sieht dann in etwa so aus:



Ich bitte dann alle aufzustehen und erkläre anhand eines Beispiels, wie folgt: „Wir zählen. 1, 2, Biep, 4, 5, Biep. Wir sagen nicht diese Zahlen an der Tafel. Wir sagen Biep.“ Dann kommt die Frage: „Was heißt Biep?“ Ich antworte: „Nothing, it has no meaning.“

Wir machen zuerst eine Proberunde und starten wir das Spiel richtig. Ich beginne mit Eins. Das Spiel funktioniert überraschenderweise sehr schlecht zu Beginn und ich wiederhole die Regel: Wir sagen NICHT 3, 6, 9, ... Wir sagen: Biep. Sagst du es falsch, musst du dich auf den Sessel setzen. Ich wiederhole die Regel noch einmal auf Englisch: We are not allowed to say those numbers on the board, instead we use BIEP. If you say the number, you have to sit down. And we also try to be fast.“ Das Spiel startet also in die echte Runde und nun funktioniert es besser, jedoch noch sehr langsam. Die TeilnehmerInnen müssen sich extrem konzentrieren und nach und nach scheiden Leute aus. Diese müssen sich dann hinsetzen. Hier komme ich tatkräftig zum Einsatz, denn sie setzen sich immer nur auf meine Anweisung, weil sie teilweise selbst gar nicht mitbekommen, dass ihre Antwort falsch war. Sobald sich jemand setzen muss, beginnt das Spiel wieder bei ‚Eins‘. Obwohl das Spiel so einfach klingt, stellt sich heraus, dass es eine große Konzentration erfordert. Die TeilnehmerInnen ärgern sich selbst über ihr ‚Versagen‘, weil es eben so leicht erscheint zu Beginn. Man muss sich auf die anderen TeilnehmerInnen konzentrieren, da man sonst gleich den Faden verliert. Man scheidet auch aus, wenn man den Faden verloren hat und eine falsche Zahl sagt. Wenn eine Person ins Schwanken gerät, dann helfen teilweise die anderen Personen und wiederholen noch einmal die letzte Zahl. Die Person, die am Ende noch steht, hat dann schließlich gewonnen.

Nach der Einführung der Zahlen ist das Spiel noch ein bisschen zu schwer. Die Zahlen müssen erstmal öfter wiederholt werden, damit dieses Spiel funktionieren kann. Bei Unsicherheiten kommen dann immer wieder Zahlen auf Englisch, sprich *sixteen* statt *sechzehn*. Es wäre also sehr gut, die Zahlen immer mal zu wiederholen, um sie gut zu festigen. Man merkt sehr schnell, wer die Zahlen bereits gut kann und wer nicht. Außerdem gibt es auch mathematische Schwierigkeiten und die 3er Reihe wirkt nicht ganz so sattelfest, was auch mich teilweise schockiert.

Bingo mit Zahlen/ Verben

Das Spiel Bingo kann entweder mit Zahlen oder Verben im Infinitiv gespielt werden. Ich habe das Spiel pro Kurs zweimal gespielt, einmal mit Zahlen und einmal mit Verben.

Bevor ich das Spiel gemacht habe, behandelte ich zum ersten Mal die Zahlen 0-100 im Kurs. Danach spielte ich mit den TeilnehmerInnen Bingo. Ich teilte kleine, weiße Kärtchen aus und malte im Anschluss ein Raster an die Tafel mit drei Spalten und drei Zeilen. Ich forderte die TeilnehmerInnen auf, das gleiche auf ihre Zettel zu schreiben: „Jetzt malst du das auf den Zettel.“ Dann schrieb ich Nummern zwischen 0 und 20 in das Raster und gleich neben das Raster schrieb ich außerdem noch einmal die Information 0-20! Danach erklärte ich das Spiel:

Ihr schreibt Nummern von 0-20 in die Tabelle bitte. Die erste Frage kommt: „Can we write the same number twice?“ Ich verneinte und erklärte das Spiel auf Englisch weiter: You should write numbers from 0-20 in the boxes, but do not use a number twice. I will account numbers and if the number is in the box, you have to cross it out. The person who crossed out all the numbers first, is the winner.“ Ich habe das Spiel nicht mehr auf Deutsch erklärt, sondern nur auf Englisch.

Dann haben alle ihre Tabelle fertig geschrieben. Ich warte solange und gehe durch die Klasse, um zu sehen, ob alle fertig sind. Dann starte ich das Spiel und ziehe die erste Nummer aus der Box, die ich zu Hause vorbereitet habe. Die TeilnehmerInnen sind alle bei der Sache, sie kreuzen nach und nach die Nummern in ihrer Tabelle an. Ich wiederhole die Nummer immer dreimal laut und langsam. Oft haschen Blicke der TeilnehmerInnen zu ihren Nachbarn, um zu sehen, ob sie die richtige Nummer angekreuzt haben. Manchmal hört man so Freudenrufe wie: „Jeah, Juhu.“ Bald meldet sich ein Kandidat mit „Fertig.“ Ich gehe zu Ihm und überprüfe sein vollständiges angekreuztes Raster. Ich beende das Spiel mit: „Fung hat das Spiel gewonnen. Sehr gut.“

Wir spielten das Spiel also ein weiteres Mal aber nicht ich ziehe die Kärtchen, sondern ich bestimmte eine Schülerin für diese Aufgabe. Ich gab ihr also die Box mit den Nummern und sagte: „Jetzt darfst du die Nummern ziehen.“

Ich fordere die SchülerInnen erneut auf, einen Raster zu malen und wieder Nummern von 0-20 hineinzuschreiben. Das Spiel startet nun erneut. Die neue Spielleiterin muss also selbst die Zahlen vorlesen. Sie hat einen chinesischen Akzent und somit ist es für die MitspielerInnen teilweise sehr schwierig, die Zahlen gut zu verstehen. Ich sage zu ihr wiederholt: „Bitte einmal noch. One more time please.“ Daraufhin wiederholt sie die Zahl und es scheint, als hätten es die MitspielerInnen nun verstanden. Bei dieser Runde dauerte es ein bisschen länger, bis jemand ‚Stop‘ ruft. Ich kontrolliere sein Raster und sage: „Ja, super, wir haben einen Gewinner und er heißt Jiwon.“ Kurz überlege ich, ob wir das Spiel noch einmal spielen sollten, entscheide mich aber dann dagegen und setze mit dem Unterricht fort. Um die Zahlen noch einmal zu überprüfen, lass ich die TeilnehmerInnen reihum zählen und stelle fest, dass die Zahlen gefestigter sind als noch vor dem Spiel. Die Aussprache ist bei manchen noch recht schlecht, aber das Zählen in der Runde funktioniert recht flüssig. Teilweise müssen sie noch auf das Informationsblatt schauen oder sind sich unsicher. Die Zahlen müssen auf jeden Fall kontinuierlich geübt werden. Das Spiel eignet sich, da es recht schnell geht und es immer wieder spontan einsetzbar ist.

Partner-Laufdiktat

Das Laufdiktat kam während der Forschung zweimal pro Intensivkurs zum Einsatz. Es ist abhängig vom aktuellen Thema. Themen, die in den Laufdiktaten vorkommen sind: Familie, Hobbys, Körper, Wetter, Österreich.

Grundsätzlich halte ich es für sinnvoll, zuerst die Themengebiete im Buch zu behandeln und das neue Vokabular durchzugehen. Nachdem ein Thema eingeführt und geübt wurde, kommt das Partner-Laufdiktat zum Einsatz. Für die Studie, habe ich aber auch die andere Variante ausprobiert und das Laufdiktat noch vor der Einführung in ein neues Thema versucht. Das ist deshalb schwieriger, weil die SchülerInnen viele Wörter noch nie gehört haben. Sie müssen sie dann aber lesen, merken und weitersagen. Der Partner schreibt das neue Wort dann nieder und weiß nicht wirklich, wie er es richtig schreiben kann. Dazu müssen die TeilnehmerInnen dann mehrfach Wörter buchstabieren.

Beim Laufdiktat bereite ich natürlich zu Hause die Texte vor. Die Schriftart darf nicht zu groß aber auch nicht zu klein sein, am besten um die 14 Pt, denn der Raum ist nicht so groß und wenn die Schrift zu groß ist, müssen sie nicht so weit ‚laufen‘. Ich

erstelle außerdem zwei verschiedene Texte, die aber vom Sinn her zusammenhängen. Ich befestige den ersten Text (Text A) am Fenster, den zweiten an der Tür, den dritten an der Tafel und den vierten hinten in der Ecke, sodass alle Gruppen ca. den gleichen ‚Laufweg‘ auf sich nehmen.

Dann teile ich die Gruppe in 2er Gruppen ein. Leider sind an diesem Tag nur elf Personen anwesend. Es gibt also die Option für ein Einzelteam oder für ein 3er Team. Alex meldet sich sofort für das Einzelteam. Es fällt generell auf, dass er immer eher alleine arbeitet und sich ein bisschen von den anderen TeilnehmerInnen distanziert.

Nun erkläre ich das Spiel: „Wir machen jetzt ein Partnerdiktat und ihr arbeitet in 2er Teams. Alex arbeitet alleine. Es gibt hier in der Klasse Texte. Alle Texte sind gleich. (Ich zeige dabei auf die Texte). Eine Person sitzt am Stuhl. Die andere Person muss zum Text laufen, einen Satz merken, dann zum Partner laufen und ihm den Satz sagen. Die Person, die sitzt muss schreiben. Also einmal noch: eine Person läuft und spricht, eine Person sitzt und schreibt.“

Ich wiederhole auf Englisch: „One person sits and writes, the other runs to the text and tries to remember as much as possible in order to tell it to the partner.“ Währenddessen wird es ziemlich unruhig in der Klasse und ich bitte sie noch einmal zuzuhören. Dann setze ich mit der Erklärung fort: „Ich habe noch wichtige Informationen und Regeln für euch. Ihr müsst schnell sein und ihr dürft keine Fehler machen. Wenn ihr fertig seid, bitte *Stop* sagen. Dann ist das Spiel zu Ende und ich kontrolliere den Text. Gibt es zu viele Fehler, müsst ihr die Fehler suchen. Gibt es keine Fehler, dann habt ihr gewonnen.“

Ich setze auf Englisch fort: „It is really important that you are fast and that there are no mistakes in the text. If you are done, you have to say stop and i will check the text. If there are no mistakes, you are the winner team, otherwise you have to search for the mistakes.“

Man merkt bereits, wie die SchülerInnen unruhig werden und bereits in den Startlöchern stehen. Ich gebe ihnen ein Startkommando und das Spiel beginnt. Der Lärm hält sich auch während des Spieles sehr in Grenzen, da die meisten im Flüsterton die gemerkten Sätze weitersagen, damit die anderen Gruppen nichts

abhören können. Manche sind extrem ehrgeizig dabei und laufen sehr schnell zu den Texten, andere gehen eher gemütlich und haben nicht so viel Stress. Man erkennt also sehr schnell die ehrgeizigen TeilnehmerInnen und die eher weniger ehrgeizigen TeilnehmerInnen. Alex, der keinen Partner hat, macht zwischendurch eine Bemerkung: „I thought it is easier on my own, but it is not.“ Er hat also schon festgestellt, dass er eine Doppelaufgabe hat und somit nicht unbedingt schneller ist als die anderen Teams. Währenddessen stelle ich mich am Rand der Klasse und warte, bis die erste Gruppe ‚Stop‘ ruft. Teilweise war ich überrascht, wie sehr sich die Kandidaten verausgaben und fand die Situation, dass alle recht wild durch den Raum liefen, sehr amüsant. Ich merkte, dass fast alle TeilnehmerInnen öfter lachen mussten, weil der Partner das Wort nicht verstand, bzw. nicht wusste, wie er es schreiben sollte. Es kam zu Hör-Missverständnissen aufgrund ihrer Akzente. In den Texten baute ich auch oft absichtlich lange Wörter ein, um das Spiel ein bisschen zu erschweren. Dann ertappe ich ein Team beim ‚Schummeln‘, indem der Läufer den Stift nahm und selbst das Wort hinschreibt. Ich ermahnte sie und sagte, dass das nicht erlaubt sei und nur der Schreiber den Stift in der Hand haben dürfe.

Ich stelle fest, dass diese Regel auch davor hätte gesagt werden müssen. Außerdem beobachte ich, wie Wörter auf Englisch buchstabiert werden. Ich bin mir unsicher, ob ich auch diese Schülerin ermahnen soll oder es einfach ignorieren sollte. Ich entschied mich dann dazu, etwas zu sagen: „Bitte nur auf Deutsch buchstabieren.“ Wenige Sekunden später meldete sich ein Team und schrie ‚Stop‘. Ich forderte die Klasse nun auf, die Stifte wegzulegen und zu stoppen. Dann las ich den produzierten Text und suchte nach Fehlern, aber der Text war korrekt und somit hatten wir das erste Siegerteam.

Die MitschülerInnen applaudieren. Ich sammelte dann die Texte ein und verteilte sie an die Gruppen. Ich bat eine Person, den Text zu lesen, jedoch gab es noch ein lautes Gemurmel im Raum. Ich wartete noch kurz und dann bat ich sie noch einmal, den Text laut zu lesen.

Anschließend lese ich den Text selbst noch einmal vor. Es kommen ein paar Vokabelfragen: Was heißt *Ferien*, was heißt *Rezept*, was heißt *gebrochen*. Ich übersetzte die Wörter ins Englische. Danach befestigte ich Text B im Raum. Die SchülerInnen sollen nun einen Schreiber-Läufer-Wechsel machen. Alex will noch

einmal alleine spielen und ich frage ihn, ob ich mit ihm spielen sollte, aber das will er nicht. Wieder beobachtete ich die Klasse von der Ecke aus. Das Tempo ist ein bisschen langsamer als in der ersten Runde. Diesmal versucht niemand zu schummeln, jedoch waren die Wege vom Text bis zur Partnerin teilweise zu kurz und sie versuchen, die Sätze dem Partner zuzurufen. Auch das versuche ich dann zu verhindern, indem ich sage: „Bitte hingehen und nicht durch den Raum rufen.“

Ein paar Minuten später rief ein Team ‚Stop‘. Das Spiel wurde unterbrochen, ich korrigierte den recht schwer leserlichen Text und stellte gleich in den ersten paar Zeilen zu viele schwere Fehler fest. Das Spiel wurde fortgesetzt und wenig später meldete sich das selbe Team, das zuvor gewonnen hatte. Ich kontrollierte erneut ihren Text und stellte wieder fest, dass die zwei Frauen keine Fehler im Text hatte und somit erneut als Siegerinnen hervorgingen. Beide TeilnehmerInnen sind mir während des Kurses schon mit ihren guten Erkenntnissen aufgefallen.

Im Nachhinein muss ich sagen, dass ich gewisse Regeln noch vor dem Spiel hätte sagen sollen, wie zum Beispiel, dass man nicht durch die Klasse schreien darf.

Verbenkaiser

Verbenkaiser wurde in dieser Periode sehr häufig gespielt. Wichtig ist aber die Beobachtung, wie das Spiel beim ersten Mal funktioniert. Voraussetzung für das Spiel ist die Konjugation von Verben. Es kann entweder in zweier Teams gespielt werden oder im Plenum. Um für ein bisschen Bewegung zu sorgen, eignet sich die Einteilung in zwei große Teams.

Ich beginne das Spiel wie folgt zu erklären: „Wir spielen jetzt Verbenkaiser. Wir haben zwei Teams.“ Dabei teile ich die Gruppe in der Mitte durch und schreibe *Team 1* und *Team 2* an die Tafel. Dann erkläre ich weiter: „Ich sage ein Verb im Infinitiv und eine Person, zum Beispiel: arbeiten – du. Ihr sollt das Verb richtig konjugieren und an die Tafel schreiben.“ Dazu mache ich eine Handbewegung. Ich frage die SchülerInnen dann: arbeiten- du. Wie heißt es konjugiert?“ Sie überlegen kurz und ein Schüler ruft dann: „du arbeitst“. Eine andere Schülerin ruft: „du arbeitest“. Ich zeige auf sie und sage: „Ja, genau! Du *arbeitest* ist korrekt.“ Ich schreibe dann die richtige Lösung noch einmal an die Tafel. Ich führe meine Erklärung fort: Ihr müsst das Verb schnell und richtig schreiben. Das Team, das schneller ist und das Verb richtig konjugiert hat, bekommt den Punkt. Der Stift wird

im Team weitergegeben, jede Person muss schreiben.“ Um sicher zu gehen, dass das Spiel alle verstanden haben, erkläre ich es noch einmal auf Englisch. Dann startet die erste Proberunde. Die ersten beiden Kandidaten machen sich bereit. Ich gebe das Wort *sein-du* vor. Die beiden Kandidaten laufen zur Tafel. Team 1 schreibt als Lösung: *Du seist*, Team 2 schreibt die richtige Lösung *du bist*. Obwohl Team 1 schneller war, bekommt Team 2 den Punkt. Ich wiederhole jedoch, dass es sich um eine Proberunde handelte und somit noch keine Punkte vergabe. Der Kandidat aus Team 1 ärgert sich kurz und geht dann auf seinen Platz zurück. Nun beginnt das Spiel tatsächlich. Nun startet das Spiel mit einer Punktevergabe. Die nächsten Kandidaten machen sich bereit. Ich beobachte, dass manche noch in ihren Unterlagen wühlen, um eventuell noch schnell die Verbkonjugation ins Gedächtnis zu rufen. Während dem Spiel stelle ich fest, dass manche sehr motiviert und schnell an die Tafel laufen und andere eher sehr langsam hingehen. Das hat aber nicht immer eine negative Auswirkung. Oft sind jene, die langsam gehen, dann trotzdem besser und schreiben das Verb richtig.

Es kommt auch vor, dass beide Teams die Wörter falsch konjugieren. Ich mobilisiere dann das Team, um ihre Kollegen an der Tafel zu unterstützen. Sehr auffallend ist ein italienischer Kursteilnehmer, der extrem ehrgeizig ist. Während des gesamten Kurses war er sehr wissbegierig und bei jedem Spiel wollte er gewinnen. Er stellte dann fest, dass die hinteren Teilnehmer viel weiter zur Tafel laufen mussten, als jene, die in den ersten Reihen saßen. Ich forderte somit alle KandidatInnen auf, sich ganz nach hinten an die Wand zu stellen. Von einigen kam ein Gelächter, weil Andrea so ehrgeizig war. Andere wiederum unterstützen seine Aussage. Da ich immer für ein faires Spiel bin, beherzigte ich seinen Vorschlag. Nun hatten alle SchülerInnen den gleichen Weg. Wir spielten drei Runden durch, sodass alle dreimal an der Reihe waren. Ich stellte fest, dass die Verben immer noch große Probleme bereiten. Da dieses Spiel sehr stressig ist und es um Geschwindigkeit geht, machen die SchülerInnen mehr Fehler. Gut ist, dass jeder Spieler an die Reihe kommt und Punkte für das Team gewinnen kann.

Wer bin ich?

„Wer bin ich?“ kann sehr gut im A1/1 Niveau eingesetzt werden und dient der Festigung der Ja/Nein-Frage bzw. des Wortschatzes. Ich spielte das Spiel in jeder

Kurstufe einmal. Ich hatte die Kärtchen mit den Figuren schon zu Hause vorbereitet und leitete das Spiel wie folgt ein: „Wir spielen jetzt ein Spiel und es heißt ‚Wer bin ich?‘. Ich habe hier Kärtchen mit Personen. Jeder von euch bekommt eine Person auf die Stirn.“ Ich zeige dazu ein Beispiel vor und klebe mir das Notizblatt auf meine Stirn. Auf dem Kärtchen steht: Angelina Jolie. Bevor ich das Spiel weiter erkläre teile ich die Kärtchen aus und klebe jeder Person ein Notizblatt auf die Stirn. Sie wissen also nicht, wer sie sind. Die TeilnehmerInnen lachen und schauen sich im Raum um, um zu erkennen, wer die anderen KursteilnehmerInnen sind. Als ich fertig ausgeteilt habe erkläre ich weiter: „Ihr müsst jetzt Ja/Nein-Fragen stellen und herausfinden, wer ihr seid.“ Um dies verständlicher zu machen schreibe ich ein paar Ja/Nein Fragen an die Tafel: Bin ich eine Frau? Bin ich ein Mann? Bin ich alt/jung/schön/hässlich...?. Dann betone ich noch einmal: „Nur Ja/Nein Fragen stellen, keine W-Fragen. Wir machen Ja/Nein Fragen mit dem Verb an Position 1.“ Dann frage ich in die Runde: „Welche Ja/Nein Fragen können wir noch stellen?“ Es kommt eine Antwort von einer Teilnehmerin: „Bin ich verheiratet?“. Ich wiederhole die Frage: Bin ich verheiratet? Das Verb muss an Position 1 sein.“ Es werden noch ein paar andere Fragen von den TeilnehmerInnen genannt, die ich auch an die Tafel schreibe.

Ich setze nun auf Englisch fort: „The goal is to find out who you are. You are allowed to guess as long as the answer is yes. If the answer is no, the next person continues.“ Ich zeige dann auf eine Teilnehmerin und sage: „Du darfst starten.“

Die anderen schauen noch einmal auf ihre Stirn, um zu wissen, um welche Person es sich handelt. Die SchülerInnen stellen Fragen, alle sind konzentriert bei der Sache. Manche erhalten gleich nach der ersten Frage eine negative Antwort und sind dann ein bisschen enttäuscht, dass sie nicht weiterraten dürfen. Es kommt auch vor, dass sich die TeilnehmerInnen im Bezug auf Alter oder Familienstand unsicher sind. In diesem Fall helfe ich dann aus, denn ich weiß ganz gut über die ausgewählten Persönlichkeiten Bescheid.

Ich beobachte, dass die Verb-Erststellung noch nicht ganz funktioniert und ich korrigiere die TeilnehmerInnen bzw. weise sie erneut immer wieder darauf hin. Im ersten Durchgang hat noch niemand erraten, wer er ist. Nach dem dritten Durchgang errät dann die erste SchülerIn ihre Persönlichkeit und ist somit die Siegerin des Spieles. Das Spiel ist aber noch nicht zu Ende, sondern es werden auch noch die

Plätze 2 und 3 belegt. Für einige ist es schwierig, sich an die Informationen zu erinnern und fragen dann erneut die gleichen Fragen. Ich erlaube also Notizen zu schreiben, um die bereits erfragten Informationen nicht zu vergessen. Manche haben außerdem Sorgen, die eigene Person nicht zu kennen. Da ich aber wirklich große Berühmtheiten wie Donald Trump, Brad Pitt, Mozart und andere auswähle, weiß ich, dass sie die Personen kennen und bestätigen das auch. Nach längerer Fragezeit werden auch der zweite und der dritte Platz vergeben. Da ich aber das Spiel nicht einfach aufgeben wollte, gab ich den anderen SchülerInnen Hinweise zur Person.

Zwei der TeilnehmerInnen kommen gar nicht auf die richtige Lösung und ich erlöse sie schlussendlich. Sie dürfen den Zettel von der Stirn nehmen und ärgern sich, dass sie die Person nicht früher erraten konnten. Ich erwähne dann am Ende noch einmal die drei SiegerInnen und somit ist das Spiel beendet.

Ich seh, ich seh, was du nicht siehst.. ?

Dieses Spiel setzte ich vor allem zur Festigung der Farben ein, aber auch um den Wortschatz zu erweitern. Bevor ich das Spiel starte, schreibe ich diesen Anfangssatz an die Tafel: „Ich seh, ich seh, was du nicht siehst und das ist(Farbe). Ich übersetze diesen Satz zuerst auf Englisch: „I see, I see what you don't see and this is...“ Dann erkläre ich weiter: You should chose an object in the classroom and you only tell us the colour. The others have to guess what object it is. Please use the right articles as well. Um ein Beispiel zu nennen, sage ich den obigen Satz mit der Farbe Weiß. Ich frage dann die SchülerInnen: Welches Objekt in dieser Klasse ist weiß? Sie zeigen auf die Tafel und ich sage: Nein, es ist nicht die Tafel.

Ich merkte aber dass die TeilnehmerInnen nicht wussten, was sie tun sollten. Ich gebe also noch ein Beispiel: Ich seh, ich seh, was du nicht siehst und das ist grün. In diesem Fall meinte ich den Sessel. Die SchülerInnen starten wild durch die Klasse zu rufen: the door, the chair. Ich bat sie, die Begriffe auf Deutsch zu nennen. Ich merkte aber, dass ihnen dazu die nötigen Vokabel fehlten. Sie wussten Begriffe wie: Die Blume, der Baum, der Topf, die Pinnwand, der Ventilator usw. nicht. Eine TeilnehmerIn rief dann aber: der Stuhl und das war korrekt. Sie war nun an der Reihe, eine Farbe zu wählen. Sie wiederholte den Satz an der Tafel und schön langsam kam das Spiel ins Rollen. Um das Chaos zu bändigen, forderte ich die

Klasse auf, aufzuzeigen. Das funktionierte dann recht gut, jedoch gab es immer noch Schwierigkeiten mit den Wörtern. Ich schrieb dann alles, was ich so in der Klasse fand an die Tafel und übersetzte die Wörter zwischendurch. Es würde sich hier eine Liste mit Bildern eignen, die man den SchülerInnen vor dem Spiel austeilt. Außerdem kamen die Farben noch oft durcheinander. Bei diesem Spiel ging auch kein Sieger bzw. keine Siegerin hervor. Manche waren eher im Hintergrund und spielten nicht sonderlich gut mit. Ich forderte diese paar Personen dann auf, eine Farbe zu wählen. Das Spiel ist grundsätzlich sehr geeignet für Wörter und Farben, jedoch braucht es auch eine gewisse Vorbereitung und Hilfestellung. Die Artikel sind auch ein großes Problem bei diesem Spiel.

Ich packe in meinen Koffer....

Dieses Spiel dient dem Erlernen des Akkusativs. Pro Kursstufe spielte ich es einmal. Bevor ich das Spiel erklärte, schrieb ich den Satz an die Tafel und übersetzte ihn auf Englisch. Die Teilnehmer schauten zu, einige schrieben den Satz in ihre Mappen. Ich sagte dann: „Wir spielen jetzt das Spiel ‚Ich packe in meinen Koffer...‘. Wir brauchen für das Spiel den Akkusativ. Ich beginne das Spiel und sage: Ich packe in meinen Koffer einen Fotoapparat. Die nächste Person ist Alex, er sagt jetzt ich packe in meinen Koffer einen Fotoapparat und? Ihr müsst euch also die Objekte merken.“ Ich wiederhole die deutsche Erklärung noch einmal auf Englisch. Ich frage: Verstanden? Die Gruppe bejaht die Frage und somit starten wir das Spiel.

Ich beginne erneut: Ich packe in meinen Koffer einen Hut. Dann gebe ich das Kommando an die Person neben mir weiter. Ich zeige dabei noch einmal auf die Tafel. Er sagt: „Ich packe in meinen Koffer *eine* Buch.“ Ich merke also, dass er das Spiel noch nicht verstanden hat und wiederhole noch einmal: „Nein, zuerst musst du mein Objekt sagen, also *einen Hut* und dann dein Objekt, also *ein Buch*.“ Ich setze auf Englisch fort: „You should try to remember all the objects and then you add a new one. Also be careful and use the right Akkusativ-Article.“ Das Spiel nimmt nun endlich seinen Lauf. Ich beobachte, dass sich die SchülerInnen gegenseitig helfen, wenn sie ein Wort vergessen haben. Ich korrigiere nur teilweise die Artikel, da ich den Redefluss nicht immer unterbrechen möchte. Der Akkusativartikel wird nicht immer richtig verwendet, denn die Konzentration liegt vorwiegend auf der Erinnerung der

Objekte. Da immer nur eine Person spricht, sind die anderen im Spiel oft abgelenkt. Vor allem jene, die bereits an der Reihe waren beschäftigen sich mit dem Handy und sind nicht wirklich bei der Sache. Jene, die aber noch an der Reihe sind, sind sehr konzentriert. Die letzte Person in der Runde bemerkt: „I am the last, so i have to remember the most.“ Darum wird noch eine weitere Runde gespielt, dieses Mal aber in die andere Richtung und mit neuen Begriffen.

Ich stellte fest, dass es gut gewesen wäre, eine Liste mit Artikel und Nomen an die Teilnehmer auszuteilen, um den Akkusativ besser zu üben. Außerdem ist die Fehlerkorrektur in diesem Spiel sehr untergegangen. Teilweise korrigierte ich die SchülerInnen, aber nicht konsequent. Ich merkte auch, dass das Spiel eher als langweilig empfunden wurde, es gab einige Seufzer aufgrund von langen Wartezeiten. Es erfordert Geduld und es funktioniert besser, je weniger SchülerInnen mitspielen.

Obwohl kein Lärmpegel entstand, war die Konzentration nicht hundertprozentig da. Ich selbst merkte auch, dass ich immer wieder abschweifte und mich sehr konzentrieren musste, mir alle Begriffe zu merken. Denn ich wiederholte am Ende die ganze Wörterschlange noch einmal. Das Spiel wird danach beendet.

Domino und Memory

Domino und Memory werden in Kleingruppen gespielt. Ich teile die Klasse in zwei gleichgroße Gruppen. Eine Gruppe bekommt das Domino Spiel und die andere Gruppe bekommt ein Memory. Ich erkläre es jeder Gruppe einzeln, wobei das Domino und das Memory nicht sehr viel Erklärungsbedarf haben. Die meisten kennen die Spiele. Bei Memory muss man immer das passende Bild zum Wort finden, die zusammengehören. Bei Domino reiht man die Wörter aneinander. In dem Fall handelt es sich um Verben und Personen, die richtig zusammengefügt werden müssen. Man sollte also die Verbkonjugation beherrschen. Die SchülerInnen spielen wild drauf los und sind sehr eifrig. Sie lachten und hatten offensichtlich viel Spaß. Ich wechselte immer von Gruppe zu Gruppe. Beim Domino sah ich bereits ein paar Fehler und zeigte auf die falschen Kärtchen.

Die Gruppe des Dominos war schneller fertig, als die andere Gruppe. Ich gab ihnen also währenddessen noch ein anderes Memory, mit anderen Begriffen und Bildern. Die Domino-Gruppe haderte noch mit dem Spiel und so half ich ihnen. Das Rätsel

wurde somit auch gelöst. Die andere Gruppe beendete noch das zweite Domino Spiel und dann wurden die Spiele gewechselt. Ich erklärte die Spielregeln noch einmal jeder Gruppe, zuerst auf Deutsch und dann auf Englisch. Ich zeigte außerdem immer ein Beispiel her. Es wurde wieder sehr eifrig mitgespielt. Ich beobachtete niemanden, der nicht bei der Sache war und ich glaube, dass diese Art von Spiel sehr gut ankam bei den SchülerInnen. Ein negativer Aspekt ist die Wartezeit, wenn eine Gruppe schneller fertig ist als die andere, fadisiert sich eine Gruppe.

Eine gute Möglichkeit wäre zum Beispiel ein Stationenbetrieb mit noch kleineren Gruppen (ca. 3 Personen), die dann pro Spiel zehn Minuten Zeit haben und dann wird zur nächsten Station gewechselt. Die Spiele wurden als sehr leicht empfunden und man könnte hier noch am Schwierigkeitsgrad schrauben. Nicht so gut ist auch, dass es beim Domino eher um eine Gruppendynamik geht und beim Memory gibt es immer tatsächlich eine/n GewinnerIn.

Präpositionenspiel

Das Präpositionenspiel kommt am Ende von A1/2 zum Einsatz. Dieses Spiel ist das wohl schwierigste, was die Grammatik betrifft. Es handelt sich um Dativ und Akkusativ mit den Wechselpräpositionen auf die Fragen „Wo?“ und „Wohin?“

Ich teile die Klasse wieder in zwei Gruppen ein. Jede Gruppe bekommt ein Spielfeld mit Präpositionen. Unter jeder Präposition steht in Klammer (Dativ) oder (Akkusativ). Die SchülerInnen bekommen dann kleine Kärtchen ausgeteilt. Auf diesen stehen Plätze, Objekte und Personen. Sie müssen dann mit diesen Kärtchen einen Satz mit einer Präposition machen. Zum Beispiel: neben – der Park -> Ich bin neben dem Park.

Die TeilnehmerInnen überlegen teilweise recht lange, bis sie einen Satz sagen können. Eine Schülerin sagt: „Das ist sehr schwer.“ Ich ermutige sie, ganz einfache Sätze zu bilden und es wenigstens zu versuchen.

Ich helfe dann teilweise beiden Gruppen aus. Vor allem mit dem richtigen Artikel gibt es Probleme und somit breche ich dann das Spiel ab, um es im Plenum fortzuführen.

Ich erstelle nun gemeinsam mit allen ein paar Sätze mit den Wechselpräpositionen und wiederhole Akkusativ und Dativ. Dann schreibe ich immer ein Objekt an die Tafel

und eine Präposition. Jede Person bekam einen Satz zu lösen. Das Spiel würde ich also als nicht durchführbar in A1/2 einstufen. Man könnte es aber selbst abändern und den TeilnehmerInnen ein kleines Informationsblatt dazulegen mit den wichtigsten Wörtern und Artikel und eine Dativ/Akkusativ Tabelle, wo die Grammatik übersichtlich erklärt ist. Es ist außerdem notwendig, die Grammatik vor dem Spiel noch einmal zu wiederholen.

4.4 Erkenntnisse des ersten Zyklus:

Die ersten beiden Monate der Beobachtung brachten einige Erkenntnisse mit sich. Diese werden hier nun zusammengefasst:

- Die TeilnehmerInnen sind motivierter, wenn sie wissen, dass der Sieger oder die Siegerin am Ende mit einem ‚Preis‘ belohnt wird. Auch wenn es sich nur um einen kleinen Preis, wie zum Beispiel ein Schokobonbon handelt, merkt man, dass der Ehrgeiz auf Seiten der TeilnehmerInnen während des Spieles größer ist.
- Der Spannungsbogen während dem Spiel muss im Idealfall immer aufrechterhalten werden, und der Preis sollte eine ‚Überraschung‘ sein. Das heißt, die SchülerInnen dürfen die Belohnung nicht im Vorhinein kennen. Das führt entweder zu einer Enttäuschung am Ende, wenn sie sich mehr als zum Beispiel ein Schokobon erhofft hatten. Es kann aber auch eine freudige Überraschung sein.
- Spiele, die Bewegung erfordern, kommen weniger gut an bei Erwachsenen. Die Komfortzone zu überschreiten, fordert oftmals eine Überwindung. Wenn das Spiel dann aber startet, macht es ihnen meistens doch Freude.
- Manche Spieler sind extrem ehrgeizig, manche gar nicht. Die Spieldynamik hängt also stark von den TeilnehmerInnen ab. Wenn eine Person extrem ehrgeizig ist, kann diese positive und negative Auswirkungen auf die Gruppendynamik haben. Sie kann die anderen TeilnehmerInnen in ihrem Tun bestärken, oder sie kann von den Mitspielern auch ins Lächerliche gezogen werden, da sie ihre Motivation als ‚übertrieben‘ empfinden.
- Da die TeilnehmerInnen freiwillig in die Deutschakademie kommen, hören alle zu. Es gab also selten Probleme, was die Aufmerksamkeit betrifft. Wenn es zu Schwierigkeiten im Bezug auf den Spielverlauf gekommen ist, dann aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse.

- Die Lehrperson hat die Spiele immer auf Deutsch und auf Englisch erklärt, bzw. beide Sprachen auch teilweise abwechselnd gemischt, da es sonst zu Verständnisproblemen gekommen wäre.
- Spielregeln müssen im Vorhinein genau definiert werden, ansonsten herrscht während des Spieles Verwirrung und die Spielleitung wird als ‚unfair‘ bezeichnet. Als SpielleiterIn möchte man sich auch nicht in so eine Situation bringen, obwohl man sich darüber bewusst sein muss, dass Szenarien auftreten können, an die man im Vorhinein noch gar nicht dachte.
- Spiele, bei denen die TeilnehmerInnen die ganze Zeit aktiv sein müssen, die also keine kleinen Pausen erlauben, werden als sehr anstrengend empfunden. Ein Vorteil ist aber, dass keiner so leicht ablenkbar ist.
- Die Spiele kamen sehr willkürlich zum Einsatz. Es gab keine fixen ‚Spielzeiten‘. Oft dienten sie der Auflockerung am Anfang der Einheit, bzw. am Schluss des Kurses.
- Arbeit und Spiel wurden voneinander getrennt. Es erfolgte keine synchrone Abfolge des Lernprozesses. Grammatik wurde erklärt, dann gab es Übungen in schriftlicher und/oder mündlicher Form. Die Spiele wurden dann aber eher nach Gefühl im Unterricht eingesetzt, um die TeilnehmerInnen wieder ein bisschen mehr zu ‚beglücken‘ und zu ‚motivieren‘.
- Die Fehlerkorrektur fand sehr unregelmäßig statt. In manchen Spielen gelingt sie besser als in anderen, aber sie passierte nicht konstant. Ein grammatikalischer Fehler oder ein Rechtschreibfehler hat in einigen Spielen Konsequenzen (Punkteabzug) und in anderen nicht. Die Fehler wurden nicht nachbearbeitet.
- Nach dem Spiel wurde nur sehr selten auf gute/ negative Aspekte eingegangen. Nachdem der/ die GewinnerIn feststand, wurde das Spiel mit einem Applaus beendet und zur nächsten Aktivität übergegangen. Fehler wurden nicht weiter behandelt.
- Nachdem ein Grammatikkapitel besprochen wurde, geht man als Lehrkraft davon aus, dass das Spiel reibungslos funktionieren müsste. Das ist aber nur sehr selten der Fall. Es wäre daher sinnvoll, vor jedem Spiel die wichtigsten Regeln noch einmal zu erklären und eventuell kleine Hilfsmittel beizulegen.
- Die Lehrperson hat teilweise als Spielerin sowie als Spielleiterin agiert. Das kommt bei den TeilnehmerInnen sehr gut an, da man sich dann als Lehrkraft

auf dasselbe Niveau stellt, wie die SchülerInnen. Im Spiel „Wer bin ich?“ wird das allerdings als sehr lustig empfunden.

- Als Spielleiterin kommt man ab und zu in komische Situationen und man muss sehr spontan agieren. Oft ist das nicht immer die richtige Entscheidung, man muss als Spielleitung alles begründen können.
- Ein Spiel dauert sehr lange, man muss genügend Zeit dafür einplanen. Generell erfordern Spiele ein gutes Timing. Man muss sich bewusst die Frage stellen: Wann soll das Spiel zum Einsatz kommen? Doch man darf die Spontanität auch nicht außer Acht lassen, denn manchmal merkt man erst während des Unterrichts, dass ein Spiel jetzt nicht so günstig wäre.
- Spiele hängen von vielen Faktoren ab: Gemütszustand der TeilnehmerInnen, Persönlichkeiten der TeilnehmerInnen, Gruppenkonstellationen, Wiederholbarkeit von Spielen, Konzentrationsfähigkeit, Tagesverfassung, Sprachkenntnisse
- Als Lehrperson muss man immer viel Motivation aufbringen. Oft ist einem gar nicht nach Spielen zumute und auch LehrerInnen haben manchmal schlechte Tage. Dann muss man aber trotzdem ‚spielen‘. Das kann sehr anstrengend sein oder aber auch so lustig, dass man wieder fröhlicher wird im Laufe des Spieles.
- Je öfter man ein Spiel einsetzt, und je genauer man weiß, welche Probleme auftreten können, desto besser kann man das Spiel im Vorhinein erklären. Man kennt das Spiel so gut, der Erklärungsprozess ist auch automatisiert und es entstehen weniger Konflikte währenddessen. Problematisch werden daher eher neue Spiele empfunden. Man tritt ihnen sehr skeptisch gegenüber und ich traue mich oftmals nicht, neue Spiele auszuprobieren.
- Ich bevorzuge Spiele, bei denen nicht viel Material eingesetzt werden muss. Das heißt, man kann sie ohne zu viel Vorbereitung einfach im Unterricht einsetzen, denn man ist auf keine Spielfelder, Würfel oder andere Materialien angewiesen.
- Manche Spiele brauchen sehr viel Vorbereitung, vor allem Dominos /Memorys/ selbst erstelltes Activity, Verbenspiele, Rollenspiele oder Planspiele sind sehr aufwendig und man muss sich recht viel dazu überlegen.

- Die schriftliche Leistungskontrolle nach den Spielen wurde nicht durchgeführt, da dies den zeitlichen Rahmen gesprengt hätte. Eine Überprüfung der Lernziele fand also meist mündlich oder gar nicht statt.

Nach diesen beiden Monaten der Beobachtung konnte ich feststellen, dass kein Unterricht jemals perfekt ist und es immer noch Verbesserungspotential nach oben gibt. Als Lehrperson muss man immer offen für Kritik sein, auch wenn das manchmal unangenehm sein kann. Doch nur so ist es möglich, den Unterricht und auch sich selbst als Vortragende zu verbessern.

All diese Erkenntnisse habe ich während meiner beiden Monate beobachtet und man stellt sich die Frage, an welchen der oben genannten Punkte man ansetzen möchte, um nun eine Optimierung des Unterrichts anzustreben?

4.5 Veränderungen des ersten Zyklus für die zweite Phase der Forschung

Da es schlicht den Zeitrahmen sprengen würde, all die oben genannten Erkenntnisse im zweiten Zyklus zu optimieren, konzentriert sich die Veränderung auf vier Aspekte, nämlich:

1. die Fehlerkorrektur,
2. die Belohnung zur Steigerung der Motivation,
3. die Spielerklärung ausschließlich auf Deutsch,
4. und den Zeitpunkt des Spieleinsatzes.

Die Fehlerkorrektur ist deshalb so spannend zu optimieren, da man ja bekanntlich am besten aus seinen eigenen Fehlern lernt. Die Fehlerkorrektur beim Spielen zerstört aber, wie bereits in der Theorie erwähnt, oftmals den spielerischen Charakter, denn im Spiel ist man ‚frei‘. Das Moment der Freiheit sieht vor, Fehltritte nicht zu ‚bestrafen‘. Nichtsdestotrotz geht es hier um den Erwerb einer Sprache und die SchülerInnen sollen sich keine fehlerhaften Begriffe und grammatikalischen Normen während der Spiele aneignen. Es ist daher wichtig, das Spiel im Anschluss zu behandeln und nicht lose im Raum stehen zu lassen, so wie es bisher der Fall

war. Fehler sind im Fremdsprachenunterricht unausweichlich und jede/r LehrerIn ist ständig damit konfrontiert, die SchülerInnen zu korrigieren. Als Lehrperson fragt man sich immer öfter, ob man mit der Fehlerkorrektur richtig vorgeht bzw. wie man es anders und besser machen könnte. Das Ziel der Lehrperson ist, die Schüler auf „den richtigen Weg“ zu bringen und fehlerhafte Strukturen zu vermeiden. Doch wie kann man am besten vorgehen? Dazu stellt man sich idealerweise folgende vier Fragen:

1.) Welche Lernerfehler sollen korrigiert werden und welche nicht?

Kleppin (1980) hat sich intensiv mit diesem Thema auseinandergesetzt und hat dabei fünf Kriterien zur Identifizierung von Lernerfehlern erstellt. Für diese Studie konzentriere ich mich jedoch auf nur ein Kriterium, nämlich auf die sprachliche Korrektheit, sprich die Einhaltung der Norm und des Regelsystems. Die anderen Kriterien befassen sich unter anderem mit der Verständlichkeit, mit der Situationsangemessenheit oder dem flexiblen lernbezogenen Kriterium (vgl. Kleppin 1980, S. Da es sich bei den Spielen vorwiegend um Grammatik, Wortschatz und Aussprache handelt, liegt in der Forschung der Schwerpunkt eben auf der sprachlichen Richtigkeit, richtige Aussprache sowie Einhaltung des Regelsystems

2.) Wer sollte Fehler korrigieren?

Sprachliche Fehlleistungen können vom Lehrer, von Mitschülern oder vom Fehlerproduzenten selbst korrigiert werden. Es muss nicht immer die Lehrkraft auf Fehler hinweisen, sondern es können auch von Seiten der Mitlerner Korrekturen erfolgen. Kleppin/Königs (1991,S.132) weisen aber darauf hin, dass SchülerInnen ihren KollegInnen nicht immer gut zuhören und es so zu ineffektiven Korrekturen kommen kann. Klar ist auch, dass die Lehrperson den SchülerInnen im Vorteil ist und die Wahrscheinlichkeit oft höher ist, dass der Fehler richtig korrigiert wird (vgl. Kleppin/Königs 1991, S.75)

3.) Wann sollten Fehler korrigiert werden?

Generell können Korrekturen unterschieden werden, die entweder gleich nach der Fehlerstelle, am Ende einer Lerneräußerung oder in zeitlich versetzten Korrekturphasen vollzogen werden (Kleppin 1998, S.108) Ein Problem ist oft, dass man den Redefluss nicht unterbrechen möchte oder dass man die SchülerInnen nicht verunsichern will.

4.) Wie sollten Fehler korrigiert werden?

Korrekturen können laut Kleppin/Königs (1991) ganz unterschiedlich eingesetzt werden: verbal und nonverbal, direkt und indirekt, knapp und ausholend, kognitiv und imitativ oder explizit und implizit (vgl. Kleppin/Königs 1991, S.59-60)

Chaudron (1977) verfasste außerdem vier Korrekturkonzepte, nämlich:

- 1.) Korrektur als Sicherung der künftigen Beherrschung des korrigierten sprachlichen Elements verbunden mit der Fähigkeit des Lerners zur Selbstkorrektur der betreffenden Struktur
- 2.) Korrektur als Elimination einer Richtigstellung durch den Fehlerproduzenten oder einen Mitschüler
- 3.) Korrektur als alle lehrerseitigen Reaktionen auf fehlerhafte Lerneräußerungen, die sowohl Fehlermarkierungen, Initiationen von Korrekturen durch andere Personen, als auch mehr oder weniger explizite Berichtigungen durch den Lehrer inkludieren.
- 4.) Korrektur als positive oder negative Verstärkung oder Rückmeldung (vgl. Chaudron 1977, S.31)

Ich habe im ersten Zyklus keine einheitliche Fehlerkorrektur vorgenommen, sondern rein nach Gefühl gehandelt. Da die mündliche Fehlerkorrektur ein sehr großes Kapitel im Bereich DaF darstellt, kann ich mich im Rahmen dieser Arbeit nicht mit allen Aspekten dieses Bereichs befassen.

Um aber den „Spielunterricht“ optimal anzupassen und zu verbessern, möchte ich im zweiten Zyklus eine einheitliche Fehlerkorrektur aufbauen und neue Methoden ausprobieren. Um auf die vier oben genannten Fragen zurückzugreifen werde ich die SchülerInnen selbst zur Korrektur heranziehen und sie beauftragen, bei Spielen ihre KollegInnen zu verbessern. Ich werde natürlich selbst auch auf Fehler hinweisen, möchte aber die TeilnehmerInnen mehr und mehr einbinden.

Was den Zeitpunkt der Fehler betrifft, möchte ich einerseits gleich nach der Fehlerquelle darauf hinweisen und dann noch einmal zeitversetzt, sprich nach der Beendigung des Spiels auf die typischen Fehler zurückgreifen und sie noch einmal

besprechen. Die letzte und schwierigste Frage ist: Auf welche Art und Weise werde ich vorgehen?

Ich werde vermehrt Mimik und Gestik heranziehen, aber natürlich auf Worte nicht verzichten. Das Problem bei der nonverbalen Methode ist nämlich, dass die Zeichen von SchülerInnen ignorieren werden bzw. nicht immer verstanden werden und dann die Fehler ignorieren. Es ist also notwendig, auch die direkte Weise miteinzubeziehen. Direkte Korrekturen können zum Beispiel kurze Richtigstellungen der Fehlerstelle, Wiederholungen der gesamten Schüleräußerung mit Betonung des falschen Elements oder Wiederholung des Fehlers in Form einer Frage sein. Bei der indirekten Korrektur geht es um einen natürlichen Kommunikationsverlauf und man betont die Fehler weniger (vgl. Kleppin/Königs 1991, S.59-60; Kleppin 1998, S.134).

Die Belohnung als Steigerung der Motivation ist der zweite Punkt, der im folgenden Forschungszyklus angepasst wird. Motivation äußert sich im Wunsch, Ziele zu erreichen und in der Bereitschaft, die dafür nötigen Anstrengungen auf sich zu nehmen.

Motivation kann entweder extrinsisch oder intrinsisch sein. Intrinsische Motivation kommt aus eigener Tätigkeit und eigener Lust bzw. Neugier, während extrinsische Motivation Anreize von außen sind. Dazu zählen zum Beispiel Geld, Anerkennung, Belohnungen etc. Extrinsische Motivation kann die Lernenden motivieren und kann vor allem im Unterricht oft sehr viel erreichen (vgl. Apeltauer 1997, S.111).

Bei der extrinsischen Motivation kann aber auch eine negative Verstärkung auftreten, nämlich der Zwang. Ein Problem, das diese Form der Motivation mitbringt, ist dass die Motivation nur so lange aufgebaut ist, wie die Belohnung wirkt bzw. der Zwang ausgeübt wird. Es ist also unausweichlich, die SchülerInnen zu einer intrinsischen Motivation zu veranlassen (vgl. Edelman 2000, S.30-32)⁶.

Wie bereits erwähnt, sind nicht alle SchülerInnen immer motiviert im Unterricht dabei. Nicht einmal Spiele können sie motivieren. Im ersten Zyklus fand keine Form der extrinsischen Motivation statt und genau das werde ich auch im zweiten Zyklus verändern. Es wird mit Hilfe der extrinsischen Motivation, sprich Faktoren von außen, versucht, die TeilnehmerInnen zu motivieren. Während des ersten Zyklus wurde deutlich, dass sich nicht nur Kinderaugen vergrößern, wenn man ihnen eine

⁶ http://www.bauberufe.eu/images/doks/Motivation_staerken.pdf

Belohnung am Ende des Spieles verspricht, sondern auch Erwachsene freuen sich extrem über eine ‚Anerkennung‘ für die SiegerInnen. Ich bin auf diese Erkenntnis zufällig gestoßen, da ich mir selbst ein paar Schoko-Bonbons für die Pause mitgenommen habe. Ich hatte dann die Idee, nach einem Spiel den Sieger zu beschenken und alle wurden sofort neidisch und wollten auch so ein Bonbon. Ich merkte dann, dass sich auch Erwachsene über Kleinigkeiten am Ende freuen und die Motivation extrem gestiegen ist. Für den zweiten Zyklus wird es verschiedene Ebenen der Spielwertung geben, nämlich wie üblich den Sieger nach einem Spiel. Zusätzlich gibt es dann aber auch eine Wochen- und eine Monatswertung. Die Ergebnisse der einzelnen SchülerInnen werden auf einer Spielübersicht festgehalten, den ich für die Teilnehmer gestalte. Dieser wird dann im Klassenraum fixiert. Jede Woche gibt es einen ‚Wochensieger‘, der mit einer ‚Überraschung‘ belohnt wird. Nach dem vierwöchigen Kurs gibt es dann drei Endfinalisten (1. Platz, 2. Platz und 3. Platz), die ebenfalls alle eine Belohnung bekommen. Die Erwachsenen haben somit nicht nur einen einmaligen Ansporn, sondern es gibt auch eine Gruppenbewertung pro Woche und pro Monat. Das könnte auch dabei helfen, jene zu motivieren, die nicht so gern spielen. Das Problem ist hier, dass ich in einem Umfeld unterrichte, in dem die TeilnehmerInnen freiwillig sind.

Erklärungen der Spielregeln finden nur noch auf Deutsch, mit Mimik und Gestik, Bildern und der Tafel statt. Die wohl schwierigste Aufgabe für mich als Lehrperson ist, ganz auf Englisch zu verzichten. Natürlich ist es immer abhängig von den TeilnehmerInnen, wie viel ich bisher auf Englisch übersetzt habe. Ich hatte Kurse, in denen alle Englisch sprachen und somit war auch ich als Lehrperson immer dazu verleitet, deutsche Wörter, Sätze, Erklärungen auf Englisch zu übersetzen. In anderen Kursen, wo nur sehr wenige Personen Englisch konnten, hatte es logischerweise keinen Sinn, eine weitere Fremdsprache in den Unterricht zu integrieren. Um mich selbst gar nicht mehr verleiten zu lassen, habe ich mich dazu entschieden, dass ich am Anfang des Kurses klarstelle, dass ich kein Englisch spreche und im Kurs nur Deutsch gesprochen werden darf.

Um diese Form im Idealfall erfolgreich umzusetzen, braucht es sehr viel Vorbereitung. Zusätzlich zum Tafelbild werde ich Bilder erstellen, um die Spielerklärungen deutlich darzustellen und Vokabellisten machen, die sich die TeilnehmerInnen übersetzen müssen. Nur Deutsch zu sprechen ist nicht nur für die

KursteilnehmerInnen extrem schwer, sondern auch für mich als Lehrperson. Aus Zeitmangel, Ungeduld oder Unsicherheit tendiert man schnell dazu, einfach auf eine andere Sprache zurückzugreifen. Das möchte ich im zweiten Zyklus vermeiden und nur noch Deutsch ab dem ersten Tag an verwenden.

Da die Spielabläufe bzw. die Spiele im ersten und im zweiten Zyklus ident sind, kann ich vorweg sagen, dass ich mich bei den folgenden Beobachtung vor allem auf die Veränderungen konzentriere, um Wiederholungen zu vermeiden. Ich werde verstärkt darauf eingehen, was gut bzw. schlecht funktioniert. Gibt es Überraschungen während der Spielabläufe oder nicht? Dass der Belohnungsfaktor nur teilweise in den Spielabläufen beobachtbar ist, kann man ebenso vorwegnehmen. Gut zu beobachten sind die Korrekturen während und nach den Spielen. Erläutert wird vor allem auch, wie sich die rein deutsche Kommunikation auf die Spiele auswirkt. Wie bereits erwähnt, habe ich den KursteilnehmerInnen am ersten Tag erklärt, dass ich kein Englisch spreche. Dazu habe ich das Wort „Englisch“ an die Tafel geschrieben und durchgestrichen. Sie haben mich teilweise entsetzt angeschaut. Sobald eine Frage auf Englisch gekommen ist, habe ich sie aber darauf hingewiesen, dass wir in diesem Kurs kein Englisch sprechen werden und wenn sie Fragen haben, müssen sie es am Smartphone übersetzen. Ebenso am ersten Kurstag haben die TeilnehmerInnen eine Spiel-Vokabelliste erhalten, die im Anhang zu finden ist. Als Hausübung mussten sie die Wörter in ihre Muttersprache übersetzen.

4.6 Der zweite Zyklus

Activity:

Da Activity nicht gleich am Anfang von A1/1 gespielt wird, verstehen die TeilnehmerInnen schon ein bisschen mehr und die Erklärung auf Deutsch ist mir daher auch relativ leicht gefallen.

Mit Hilfe eines Tafelbildes habe ich das Spiel wie folgt erklärt: „Wir spielen nun ein Spiel. Es heißt Activity. Wir brauchen zwei Teams.“ Ich habe dann mit einer Handbewegung die Klasse durch zwei geteilt und im Anschluss gleich die Erklärung fortgesetzt: „Es gibt hier Karten mit Wörtern. Auf der Rückseite steht, wie du das Wort erklären musst: sprechen, malen oder pantomime“. Ich habe dann auf die Tafel gezeigt, um die Wörter zu erklären. Im Anschluss habe ich ein Beispiel gemacht und

ein Wort gezogen. Ich habe das Wort „Kind“ an die Tafel gemalt und die SchülerInnen gefragt, was es ist. Sie haben es sehr schnell erraten. Dann habe ich es noch erklärt, und zwar so: „Eine Familie besteht aus Vater, Mutter und... ?“, und dann habe ich es noch pantomimisch dargestellt, um ihnen zu zeigen, wie alle drei Kategorien funktionieren. Um die Erklärung zu beenden, habe ich noch erwähnt, dass man nur eine Minute pro Begriff Zeit hat und Englisch natürlich nicht erlaubt ist. Ich sagte auch, dass ich mich aus dem Spiel heraushalten werde und wenn ein Teilnehmer Probleme hat, muss das Team ihm oder ihr helfen. Ich werde fast nichts machen außer das Spiel zu beobachten. Die SchülerInnen haben mich, nach meinem Gefühl nach, verstanden und somit konnte das Spiel starten.

Ich habe mich während des Spiels als Beobachterin zurückgezogen und schritt nur dann ein, wenn jemand gegen die Spielregeln verstieß. Es kam vor, dass TeilnehmerInnen Wörter auf Englisch erklären wollten oder sie das Wort gar nicht erklären konnten. Das Sprechen war die unbeliebteste Disziplin, aber das war auch bereits im ersten Zyklus so.

Aufgefallen ist mir, dass die Mitglieder immer hofften, einen Begriff zeichnen zu dürfen. Sie feuerten sich gegenseitig an, schrien Begriffe und der Lärmpegel stieg an. Die Motivation war sehr groß. Beim Zeichnen kann man natürlich keine Fehler beobachten. Beim Sprechen natürlich umso mehr. Ich notierte mir jene Fehler, die auf A1 Niveau schon klar sein müssten. Ein Schüler hatte große Probleme bei den Worterklärungen. Obwohl ich auf der Seite stand, und mich eher im Hintergrund hielt, warfen mir die aktiven SpielerInnen immer wieder einen hilflosen Blick zu. Es war dann sehr schwer, ihnen nicht zu helfen. Die Punkte verteilte ich jedoch immer nach dem Spiel und ich war auch verantwortlich für die Zeit. Während des Spieles korrigierte ich keinen. Obwohl es vorkam, dass ein Schüler eine Minute fast gar nichts sagen konnte, weil er das Wort nicht erklären konnte, griff ich nicht ein. Das führte bei seinem Team zur Frustration, denn schließlich ging es ja um die Belohnung und um die Gesamtwertung. Im Vergleich zum Zyklus 1 funktionierte das Spiel gleich gut, obwohl ich mich extrem zurückgehalten habe. Im ersten Zyklus griff ich öfter ein, ich tauschte Kärtchen aus, wenn es Schwierigkeiten gab, aber das machte ich nun nicht mehr.

Team 2 gewann das Spiel für sich und sie durften sich in die Teamwertung eintragen. Jeder aus dem Team 2 bekam einen Gewinnerpunkt und außerdem noch ein Schokobon. Nun erfolgte die Korrektur der Fehler bzw. wurde das Erklären der

Begriffe noch einmal geübt. Häufige Fehler waren folgende: Konjugation von Verben, Artikel, Pronomen, Wörter, die erklärt werden mussten: das Haus, die Lampe, das Kind, der Garten, die Küche, der Kuchen, das Buch, die Lehrerin, der Wein, der Baum, das Bett, der Apfel, das Glas, das Sofa, das Feuerzeug, das Fahrrad. Folgendes Arbeitsblatt bearbeiteten wir gemeinsam nach dem Spiel:

Arbeitsblatt Activity

Aufgabe 1: Finde den passenden Artikel und das passende Pronomen. Erkläre dann das Wort!

Artikel: der, die, das?	Pronomen: er, sie, es?	Beschreibe das Wort:
das Haus	es	ES ist ein Gebäude. Menschen wohnen hier. Oft mit Garten und Garage...
Lampe		
Kind		
Garten		
Küche		
Kuchen		
Buch		
Lehrerin		
Wein		
Baum		
Bett		
Apfel		

Glas		
Sofa		
Feuerzeug		
Fahrrad		

Gemeinsam gingen wir dann das Arbeitsblatt durch und suchten für die Wörter Erklärungen. Nach und nach wurden die SchülerInnen besser. Ich ließ sie dann öfter Wörter zu Beginn des Kurses erklären, um sie mehr zum Sprechen zu animieren.

Folgende Redemittel schrieb ich noch zusätzlich an die Tafel:

Wir brauchen den Gegenstand für...

Der Gegenstand/die Person ist...

Der Begriff gehört in die Kategorie...

Es ist ein Objekt. / Es ist ein Mensch.

Stadt Land Fluss

Aus Erfahrung kann ich sagen, dass bei diesem Spiel sehr häufig englische Wörter geschrieben werden, die ich aber in Zyklus zwei sehr streng nicht zählen werde.

Stadt, Land, Fluss ist auf Deutsch sehr schnell und leicht erklärt. Diese Tabelle schreibe ich an die Tafel, schreibe daneben den Buchstaben *B* und gebe zu jeder Kategorie ein Beispiel:

Stadt	Land	Name	Nomen	Beruf	Verb	Adjektiv	Punkte
Berlin	Belgien	Bernhard	Buch	Bauer	backen	braun	60

Dann schreibe ich die Punkte an die Tafel:

5 Punkte = 2 + Personen haben das gleiche Wort

10 Punkte = nur du hast dieses Wort

20 Punkte = nur du hast ein Wort für die Kategorie

Ich erkläre auf Deutsch: Ihr müsst schnell sein und bitte keine englischen Wörter schreiben. Wenn du fertig bist, sage laut STOP. (Stopp schreibe ich auch an die Tafel)

Da hier jeder für sich selbst kämpft, fällt die Korrektur während des Spiels weg. Korrigiert wird dann beim Vergleichen der Wörter.

Beim Vergleichen der Buchstaben, stelle ich fest, dass Immer wieder selbst erfundene Wörter oder deutsche Abwandlungen von englischen Wörtern zum Vorschein kommen. Teilweise kommen dann Einwände von anderen TeilnehmerInnen, die die falschen Wörter richtigstellen.

Ein Beispiel war: Estonia - Estland

Generell war der Vergleich nach jeder Runde sehr chaotisch, jeder rief sein Wort heraus, um herauszufinden, wie viele Punkte derjenige bekommen kann.

In Zyklus 1 rief jeder willkürlich, in Zyklus 2 ging ich im Uhrzeigersinn vor. Ich schrieb dabei auch jedes Wort, das genannt wurde an die Tafel. Jede Falschnennung wurde nicht gezählt.

Ich notierte während des Spiels noch die Fehler, die genannt wurden. Dazu zählten Länderbezeichnungen, Verwechslungen von Städten und Ländern, Schwierigkeiten mit Berufen und dem Wortschatz.

Ein Teilnehmer gewann haushoch mit 120 Punkten und durfte seine Punkte in die Klassenliste eintragen. Er bekam außerdem, wie nach jedem Spiel, ein Schokobon.

Zu beobachten war, dass alle sehr fleißig mitarbeiteten und auch richtig konzentriert waren. Während sie schrieben, war es sehr leise, der Lärmpegel stieg dann ein bisschen beim Vergleichen der Wörter. Schummeln ist bei diesem Spiel nicht ausgeschlossen und daher ist es ein bisschen schwer zu sagen, wie fair der Sieger hier war.

Im Anschluss bearbeiteten wir folgendes Arbeitsblatt:

Arbeitsblatt zum Spiel ‚Stadt, Land, Fluss‘

1.) Finde zu folgenden Ländern die richtigen Sprachen bzw. die richtigen Länder:

Lettland –	algerisch -
russisch –	arabisch -
Rumänien –	Singapur -
deutsch –	englisch -
Argentinien –	Australien -
Kanada –	Kasachstan -
Chinesisch -	japanisch -

2.) Finde zu jedem Buchstaben ein Land:

A:	G:	L:
B:	H:	P:
C:	I:	R:
D:	K:	T:

3.) Nenne zu jedem Verb mindestens einen Beruf. Schreibe die männliche und die weibliche Form! (Bauer/ Bäuerin)

malen –	untersuchen -
lehren –	schreiben -
lernen –	Haare schneiden -
backen –	jagen -
kochen –	verhaften -

4.) Finde zu jedem Buchstaben einen Beruf:

A:	E:	K:
B:	H:	L:
C:	I:	M:
D:	J:	P:

Speeddating

Im ersten Zyklus wurde Speeddating nicht als „Spiel“ eingesetzt, es fand kein Wettkampf statt und somit gab es am Ende auch keinen Gewinner. Das wollte ich dieses Mal ändern und die SchülerInnen ein bisschen mehr herausfordern. Die Aufgabe bestand nicht nur darin, Informationen untereinander auszutauschen, sondern sich so viele Informationen wie möglich auch noch zu merken. Diese Herausforderung ist groß, denn die TeilnehmerInnen kennen sich beim Zeitpunkt des Spieles noch nicht.

Es ist nicht erlaubt, Informationen aufzuschreiben. Die restlichen Spielregeln sind gleich, das heißt man hat immer eine Minute Zeit, sich kennenzulernen und dann wird gewechselt.

Die deutsche Erklärung war hier kein Problem, denn wir befinden uns nun im A1/2 Niveau. Die Gruppe ist zu 50% mit dem Vorkurs ident und sie wissen, dass Englisch nicht erlaubt ist. An die Tafel malte ich zwei Reihen, machte dann auch eine Handbewegung und forderte die SchülerInnen auf sich gegenüber aufzustellen.

Sobald alle einen Partner bzw. eine Partnerin gefunden hatte, erklärte ich was zu tun ist: „Wir machen ein Speeddating. Ihr habt eine Minute Zeit und dürft euren Partner Fragen stellen. Zum Beispiel: Wie heißt du? Woher kommst du? Was machst du beruflich? Merkt euch die Informationen (dabei zeige ich auf den Kopf). Die Person, die am Ende die meisten Informationen weiß, hat gewonnen.“

Ich merkte Verwirrung und wiederholte den letzten Satz. Sie übersetzten sich dann gegenseitig die Information auf Englisch und ich merkte eine leichte Überforderung. Diese war unbegründet, denn die TeilnehmerInnen kannten sich zum Teil ja schon vom Vorkurs. Ich stoppte die Zeit, und notierte mir die Fehler, die die TeilnehmerInnen beim Sprechen machten. Die Fehlerquellen waren: Verben konjugieren, Fragestellung, Aussprache

Nachdem jeder mit jedem Informationen ausgetauscht hatte, bat ich sie, wieder Platz zu nehmen. Sie hatten nun 3 Minuten Zeit, alle Informationen, die sie gesammelt hatte, auf ein Blatt Papier zu schreiben. Ich schrieb ihnen dazu ein Beispiel an die Tafel:

„Maria Musterfrau, 23 Jahre alt, aus Polen, Hobbys: laufen, singen, malen, spazieren gehen, 2 Geschwister, keine Kinder,..“

Nach diesem Schema sollten auch sie die Informationen aufschreiben und im Anschluss die Wörter zählen. Die Person mit den meisten Wörtern gewann das Spiel und wurde auf die Klassenwertung geschrieben. Wie nach jedem Spiel gab es auch eine Süßigkeit.

Nun erfolgte die Fehlerbehandlung. Die W-Frage und die Ja/Nein Frage wurde an der Tafel wiederholt, genauso wie die Konjugation von den Verben: haben, sein, wohnen, sprechen, kommen.

Die Verben wurden von mir an die Tafel geschrieben und ich bestimmte ein paar SchülerInnen, die diese konjugieren sollten. Dann wurden sie laut vorgelesen. Nicht alle waren fehlerfrei. Die SchülerInnen mussten dann ihre Kolleginnen korrigieren.

Wir festigten die W-Frage mit Hilfe eines Balles. Die Person, die den Ball wirft, stellt eine Frage. Die Person, die den Ball zugeworfen bekommt, beantwortet die Frage. Es wurden die klassischen W-Fragen gestellt: „Was machst du beruflich, Wie heißt du, Wie alt bist du?“ etc.

Ich griff ein und stellte neue Fragen: Wie heißen deine Eltern? Was machst du in deiner Freizeit? Hast du Geschwister?

Um das Speeddating noch schriftlich abzurunden teilte ich folgendes Arbeitsblatt aus:

Mini-Arbeitsblatt: Speeddating

Schreiben Sie formelle Fragen zu den passenden Antworten!

_____	Ich heiße Helga Schmidt.
_____	Aus Polen und Sie?
_____	Thai und Deutsch.
_____	Sie heißen Lisa und Lukas.
_____	067688990022. Und Ihre?
_____	Ich bin Arzt und Sie?
_____	Nein, ich habe keine Kinder.

Umknickspiel

Im Gegensatz zum ersten Zyklus, zeichnete ich die Kopiervorlage des Umknickspiels auch an die Tafel. Ganz oben schrieb ich einen kurzen Satz hin: „Wir gehen ins Kino.“ Darunter versuchte ich genau diesen Satz zu malen, das gelang mir eher schlecht und die SchülerInnen lachten. Ich erklärte nun das Spiel: Ihr arbeitet zu

zweit, mit eurem Partner. Ihr bekommt so einen Zettel. Ganz oben steht ein Satz. Ihr müsst diesen Satz malen und den Satz umknicken (dazu illustriere ich mit dem Blatt in meiner Hand wie das funktioniert). Dann wird das Blatt im Kreis weitergegeben.“ Ich wartete gar nicht auf die Reaktionen, ob mich alle verstanden hatte, sondern teilte die Blätter an die Zweiergruppen aus. Ich wiederholte noch einmal, dass sie nun den Satz in das weiße Feld malen durften. Bei manchen sah man Begeisterung im Gesicht, bei anderen Verzweiflung, weil die kreativen Fähigkeiten selten eingesetzt werden. „Ihr habt fünf Minuten Zeit“, sage ich noch und es brauchte ein bisschen Zeit bis alle in den ‚Malfluss‘ kamen. Ein paar Gruppen waren früher fertig als andere und ich musste ein wenig Druck machen, damit sich die übrigen TeilnehmerInnen nicht fadisierten. Dazwischen gab es viel Gelächter, sie amüsierten sich. Andere taten sich ein bisschen schwerer mit der Malerei, fanden es aber trotzdem sehr amüsant. Als endlich alle fertig waren, zeigte ich ihnen, dass sie den Satz umknicken mussten und alle machten brav mit. Ich nahm dann das Blatt einer Gruppe und reichte das Blatt weiter. Die anderen ahmten es nach.

Wieder ging ich zur Tafel und setzte die Erklärung fort, indem ich unter mein gemaltes Bild nun einen neuen Satz an die Tafel schrieb. „Ihr müsst jetzt einen Satz zu dem neuen Bild schreiben. Ihr habt 3 Minuten Zeit.“ Die SchülerInnen verstanden sofort, was zu tun war und analysierten die gemalten Bilder. So ging das auch noch eine Runde. Die SchülerInnen hatten offensichtlich sehr viel Spaß. Einige lachten extrem laut und viel und amüsierten sich über ihre eigenen Zeichnungen. Es gab auch Verwirrungen, was auf den Bildern draufstehen sollte. Während die SchülerInnen malten, ging ich durch die Klasse und beobachtete sie. Manchmal gab es Vokabelfragen. Grundsätzlich half ich den SchülerInnen aber nicht, einen tollen Satz zu bauen. Zum Schluss durfte das Blatt aufgerollt werden. Ich gab ihnen einige Minuten, sich über die Ergebnisse zu amüsieren und sammelte dann die Blätter ein. Ich besprach jedes Wort und schrieb alle geformten Sätze an die Tafel. Wir korrigierten sie dann gemeinsam. Ich wies auf die Konjugationen und Verbstellungen hin. Zwei Gruppen schrieben sehr korrekte und kreative Sätze. Die anderen Gruppen waren weniger stark.

Während des Spiels erst bemerkte ich, dass es schwierig ist, eine Siegergruppe zu bestimmen und somit entschied ich mich, dass jene Gruppe gewinnt, die den besten Satz geschrieben hatte. Ich ließ beide Teams gewinnen.

Um die Satzstellungen zu üben teilte ich folgendes Arbeitsblatt im Anschluss aus.

Arbeitsblatt Satzstellungen – Umknickspiel

Aufgabe 1: Bilde mit den folgenden Satzteilen einen Satz

Baum – stehen – neben – die Garage

Lisa und Julia – heiraten - Rom- fliegen – nach – am Wochenende – und- wollen

mit - Paul – der Kuchen – sein Bruder- in – die Küche - sein

die Schule – die Mutter – müssen – die Kinder – bringen – in

ansehen - möchten - ich – der Film – im Kino

Achtung: Modalverben: mögen, möchten, dürfen, können, sollen, müssen, wollen an
Position 2 + Infinitiv am Ende!!

Hangman

Eines der ersten Spiele ist Hangman, welches gleich am ersten Kurstag eingesetzt wird und dann auch zwischendurch zur Auflockerung. Nachdem das Alphabet durchbesprochen wurde die Laute immer wieder wiederholt wurden, spielten wir Hangman. Ich schrieb den Anfangsbuchstaben des Wortes ‚Kindergarten‘ an die

Tafel, denn dieses Wort wird auch in anderen Sprachen gebraucht. Dann gab ich ein Beispiel: Buchstabe A und schrieb ihn in die Lücke.

K _ _ _ _ _

Welches Wort ist das?

Dann ging ich reihum vor, jeder sollte mir einen passenden Buchstaben nennen. Zuerst verstanden mich die SchülerInnen nicht und somit erklärte ich es noch einmal langsam. Dann wurde es klar und sie riefen Buchstaben heraus.

Ziemlich bald hatten sie das Wort entdeckt und der Hangman war nicht vollständig.

Wir spielten es noch ein paar Runden lang. Jene Person, die das Wort zuerst errät, bekam den Belohnungspunkt auf der Liste eingetragen. Außerdem gab es natürlich wie immer ein Schokobonbon. Im Anschluss übten wir das Alphabet noch mündlich, indem alle noch einmal ein Wort buchstabieren musste und alle anderen sollten es aufschreiben. Nach dieser Einheit war ich sehr stolz, dass mir die Erklärung auf Deutsch nicht so schwer fiel, als ich dachte. Die TeilnehmerInnen sind beim Einsatz dieses Spieles am Anfang ihrer Kenntnisse und verstehen quasi nichts. Doch wie heißt es so schön? Augen zu und durch. Es funktionierte überraschenderweise gut, denn ich habe das Spiel auch vorgezeigt und somit verstehen die SchülerInnen sehr schnell, was zu tun ist. Die nonverbale Kommunikation hilft, das zu vermitteln, was man möchte. Im Anschluss haben wir noch ein lustiges Arbeitsblatt gemeinsam behandelt. Hier geht es um das Buchstabieren der längsten deutschen Wörter.

Arbeitsblatt Hangman / Buchstaben

1.Aufgabe: lange deutsche Wörter. Buchstabiere Sie deinem Partner!

Schokoladekuchen - Nahrungsmittelunverträglichkeit – Straßenverkehrsordnung-
Straßenbahngleise

Person A: _____

Person B: _____

Person A: _____

Person B: _____

2.Aufgabe: Recherchiere im Internet und übersetze das Wort in deine Sprache!

Schokoladekuchen = _____

Nahrungsmittelunverträglichkeit = _____

Straßenverkehrsordnung= _____

Straßenbahngleise = _____

2. Aufgabe: Schreibe zwei lange Wörter aus deiner Sprache und wie heißen sie auf Deutsch?

Verbenkaiser

Um das Spiel rein auf Deutsch zu erklären, schrieb ich zuerst den Spielnamen ‚Verbenkaiser‘ und dann das Wort ‚sprechen‘ an die Tafel. Daneben das Pronomen ‚er‘. Ich fragte die TeilnehmerInnen: wie heißt das Verb richtig konjugiert? Ganz schnell kamen richtige Antworten: er spricht. Ich hörte aber auch die falsche Lösung ‚er spricht‘. Ich stellte die Antwort richtig: ‚er spricht‘ ist korrekt. Mit einer Handbewegung forderte ich sie auf, aufzustehen. Ich teilte sie immer in Zweiergruppen ein und erklärte dann: „Ich sage ein Verb und eine Person. Ihr müsst das Verb schnell und richtig konjugieren.“ Wir begannen mit einem Beispiel, ich nahm das Verb ‚heißen‘ und die Person ‚du‘. Es kam gleich die richtige Antwort von einer TeilnehmerIn und ich setzte fort: „Das ist richtig, jetzt beginnt das Spiel.“ Wir spielten das Spiel zweimal. Es gab zwei unterschiedliche Sieger. Beide waren männlich und freuten sich, ihre Punkte in die Tafel einzutragen. Ich notierte keine Fehlerquellen, denn es handelt sich hier ausschließlich um das Konjugieren der Verben. Nichtsdestotrotz übten wir die Verben im Anschluss. Das Spiel kam im zweiten Zyklus sehr häufig zum Einsatz, vor allem zur Auflockerung und weniger zur Bereicherung eines Grammatikkapitels. Die SchülerInnen waren hier auch nicht erlaubt, die anderen zu verbessern während des Spieles. Ich forderte sie aber manchmal auf, die richtige Lösung selbst auf ein Blatt zu schreiben, auch wenn sie nicht an der Reihe waren.

Arbeitsblatt Verbkonjugation:

- 1.) Konjugieren Sie die Verben im Text: kommen, wohnen, heißen, haben, sein, sprechen, tanzen, singen!

Lisa _____ in Österreich. Sie _____ 29 Jahre alt und _____ drei Sprachen: deutsch, türkisch und englisch. Lisa _____ einen Bruder und eine Schwester. Der Bruder _____ Jan und die Schwester _____ Bettina. Lisas Mann _____ aus Polen. Er _____ Journalist in Wien. Er _____ Pawel. Mario _____ polnisch und deutsch. Lisa hat viele Hobbys. Sie _____ und _____ gern.

- 2.) Konjugieren Sie die Verben: heißen, kommen, haben, sein, wohnen, leben, kaufen, kosten, arbeiten, studieren, lieben

Martin _____ als Lehrer. Er _____ eine Frau und zwei Kinder. Sie _____ in Linz, Österreich. Seine Tochter _____ Mathematik und sein Sohn _____ bei Audi. Die Kinder _____ nicht in Linz. Sie _____ in Wien. Die Tochter _____ Maria und der Sohn _____ Lukas. Maria _____ 19 Jahre alt und ihr Bruder _____ 22 Jahre alt. Martin und seine Frau _____ seit 20 Jahren verheiratet. Martin _____ seine Frau sehr. Martin _____ aus Ungarn und Maria _____ Österreicherin. Sie _____ in 1 Haus. Das Haus _____ 1 Million Euro. Es _____ sehr modern und elegant. Jetzt _____ Martin und seine Frau eine Wohnung in Wien für ihre Kinder.

- 3.) Konjugieren Sie die Modalverben: müssen, können, sollen, dürfen, mögen, möchten

_____ du Polnisch sprechen? Nein, ich kann es nicht.

Ich _____ am Wochenende arbeiten und meine Kinder _____ spielen.

Morgen _____ ich in eine Bar gehen. _____ du auch kommen?

Julia _____ nicht singen aber sie _____ singen lernen.

Schokolade ist nicht gut. Du _____ nicht so viel Schokolade essen. Du _____ viel Wasser trinken.

Wer bin ich?

Das Spiel dient der Einübung der Ja/Nein-Frage und wurde sowohl bei A1/1 als auch bei A1/2 immer wieder mal gespielt. Ich entschied mich, die Erklärung erst dann zu machen, wenn die SchülerInnen ihre fiktive Person erhalten hatten. Ich klebte an jede Stirn einen Namen einer berühmten Persönlichkeit. An ihren Blicken merkte ich, wie sie sich fragten, was ich vorhatte. Teilweise waren sie erstaunt aber mit einem gespannten, freudigen Gesicht. Ich teilte ihnen mit, dass sie nicht wissen dürfen, wer die Person auf ihrer Stirn ist. Sobald ich fertig war, schrieb ich an die Tafel: „Wer bin ich?“

Ich erklärte so: „Wir spielen ‚Wer bin ich?‘. Wir erraten die Personen auf unserer Stirn mit Ja/Nein Fragen.“ Dann schrieb ich mögliche Ja/Nein-Fragen an die Tafel:
Bin ich ein Mann/ eine Frau?

Bin ich verheiratet?

Ich fragte die SchülerInnen, ob sie noch andere Fragen wissen und es kamen Vorschläge von ihnen.

Wir starteten dann gleich das Spiel und ich beobachtete die TeilnehmerInnen, machte Notizen zu ihren Fehlern und half Ihnen auch manchmal aus. Alle waren sehr aktiv, hatten aber ab der zweiten Runde Schwierigkeiten, sich neue Fragen zu überlegen. Ich half ihnen dann weiter: Bin ich SchauspielerIn? Habe ich Kinder? Bin ich geschieden? Bin ich alt/jung/schön..?

Obwohl die Sätze an der Tafel standen, machten die TeilnehmerInnen noch sehr viele Fehler was das Verb betrifft. Sie machten sehr oft Aussagesätze, mit dem Verb an zweiter Stelle.

Ab der zweiten Fragerunde teilte ich Symbole aus, darunter einige Daumen nach oben und ein paar Daumen nach unten. Nun waren die SchülerInnen dran, ihre Kolleginnen zu korrigieren. Wenn eine Frage gestellt wurde, musste der Daumen rauf oder runter. Das war zuerst ganz gut. Nach jeder Frage kam die Beurteilung, ich habe davor auch noch einmal auf die Verbstellung hingewiesen. Ich hielt mich ab diesem Zeitpunkt nur mehr im Hintergrund. Nach und nach brach aber immer mehr Chaos aus, die SchülerInnen waren teilweise verunsichert, denn manche zeigten den Daumen nach oben und andere nach unten. Es war also nicht immer klar, ob die Frage richtiggestellt wurde. Sie warteten also zusätzlich noch auf meine Daumen. Ich wurde also wieder mehr in das Spiel integriert und stellte fest, dass die

Fehlerkorrektur eine tolle Idee ist, aber nicht wirklich so umgesetzt werden kann, wie ich es mir vorgestellt hatte.

Im Anschluss an das Spiel

Die erste Person, die fertig war, hatte das Spiel gewonnen. Das war eine SchülerIn, die sonst noch nie gewonnen hatte und sie war sehr erfreut, rannte gleich zu unserem Spielboard und trug sich ihren Punkt ein. Die anderen klatschten für sie und freuten sich.

Ich wollte dann noch einmal die Ja/Nein/Doch-Frage wiederholen und wir machten, wie nach jedem Spiel noch ein kurzes Arbeitsblatt mit ein paar Übungen.

Arbeitsblatt Ja/Nein/Doch Frage:

Aufgabe 1: Schreibe die Antwort (+) positiv, (-) negativ

a Arbeitet Mario in Wien? (+)

b) Arbeitest du nicht in Spanien (+)

c) Ist dein Bruder nicht verheiratet? (+)

d) Bist du 19 Jahre alt? (-)

e) Sprichst du nicht Türkisch und Deutsch? (-)

f) Hast du Kinder? (-)

g) Spricht deine Mutter nicht chinesisch? (+)

Aufgabe 2: Bilde nun die Frage zur Antwort:

Achtung: In der Frage ist das Verb an Position 1! Konjugiere auch richtig!

a) _____ - Nein, ich habe keinen Hunger.

b) _____ - Ja, er ist mit Julia verheiratet.

- c) _____ - Doch, wir sprechen Deutsch und Spanisch.
- d) _____ - Nein, ich bin 23 Jahre alt.
- e) _____ - Doch, sie hat einen Bruder und eine Schwester.
- f) _____ - Ja, wir gehen in die Stadt.

Aufgabe 3: Schreibe selbst 3 W-Fragen und 3 Nein Fragen und stelle sie dann deinem Partner/deiner Partnerin.

- 1.)
- 2.)
- 3.)
- 4.)
- 5.)
- 6.)

Partnerlaufdiktat

Zur deutschen Erklärung schrieb ich das Wort ‚Partnerlaufdiktat‘ an die Tafel. Die Texte für das Laufdiktat hatte ich zuvor schon im Raum befestigt.

Ich schrieb außerdem noch folgende Punkte an die Tafel: Person 1 und daneben malte ich einen Stift, Person 2 und daneben malte ich einen Mund. Die Symbole sollten also den Schreiber und den Sprecher darstellen.

Ich erklärte das Spiel: Ihr arbeitet zu zweit im Team. Es gibt überall Texte im Raum, alle Texte sind gleich. Eine Person von euch ist der Schreiber. Er sitzt auf dem Stuhl und schreibt den Text. Die andere Person ist der Läufer und Sprecher. Er läuft zum Text, merkt sich den Satz und sagt den Satz dem Schreiber. Dazu gibt es natürlich viele Handbewegungen meinerseits. Ich illustrierte auch, wie ich zum Text gehe, mir einen Satz einpräge und dann zu einer Person hinlaufe und den Satz sage.

Durch das Vorzeigen merkte ich, dass die SchülerInnen es verstanden haben und alle sind schon in Aufruhr und hörten gar nicht mehr richtig zu.

Ich musste daher kurz warten, bis es wieder ruhiger wurde.

Dann setzte ich fort: „Der Text muss richtig sein und ihr müsst schnell sein. Ich korrigiere die Texte auch. Das Team, das zuerst einen richtigen Text hat, hat gewonnen.“

Ich teilte dann noch die Teams in ‚Schreiber‘ und ‚Sprecher‘ ein und mit dem Kommando ‚LOS‘ begannen die SchülerInnen. Sie eilten wild durch die Klasse, alle waren extrem motiviert dabei und es gab eigentlich keine Gruppe, die langsam und bequem vorging. Ich stellte mich auf die Seite, lauschte der Aussprache. Manche Wörter waren extrem schwierig für die SchülerInnen auszusprechen. Diese notierte ich. Nach ca. 8 Minuten rief die erste Gruppe, dass sie fertig seien. Ich kontrollierte, doch es gab zu viele Schreibfehler im Text und somit waren sie noch nicht die Gewinner. Sie kontrollierten ihren Text. Kurz darauf meldete sich eine neue Gruppe und ich kürte sie zum Sieger, denn der Text war, bis auf Beistriche, fehlerlos. Sie bekamen auch beide einen Punkt auf dem Spielboard. Wie immer gab es auch Schokobons. Dann gab es noch eine Runde für Text Nummer 2.

Nach dieser Runde gewann eine andere Gruppe und sie bekamen auch zwei Punkte.

SchülerInnen korrigierten SchülerInnen wurde hier in dem Sinne eingesetzt, weil der Sprecher ja sieht, was der Schreiber schreibt und ihn somit ausbessern kann. Der Sprecher halt also neben der Merkfunktion auch noch eine Korrekturfunktion. Er muss während des Spieles sehr aktiv sein.

Der Schreiber ist auf die Hilfe seines Partners angewiesen.

Es gab also zwei Gewinnerteams, sprich vier Personen haben sich Punkte dazu geholt.

Nachbesprochen wurde jene Begriffe, die bei der Aussprache Probleme bereitet hatten. Dazu gehörten:

Schiurlaub, nebelig, gestürzt, verletzt, fantastisch, Schmerzen, Weihnachtsferien

Ich sagte diese Wörter vor und die Schüler mussten mir nachsprechen. Wir machten dann noch zusätzliche Ausspracheübungen.

Ich sehe, ich sehe, was du nicht siehst und das ist....?

Da es im ersten Zyklus oft Probleme gab mit dem Wortschatz und den Objekten im Raum, behandelte ich vor dem Spiel die Gegenstände und die passenden Artikel dazu. Dazu gehörten: die Dose, die Pflanze, das Fenster, die Tür, der Stuhl, die Wand, die Uhr, der Blumentopf, die Tafel, der Boden, der Stift, die Schere, das Heft, das Buch, der Ball, die Heizung, der Teppich, das Federpenal, der Spitzer, die Kleidung, das Heft usw.

Ich schrieb, wie auch im ersten Zyklus den Satz an die Tafel und sagte dann: „Wir spielen jetzt ein Spiel und es heißt so.“ (Dabei zeigte ich auf den Satz.) In Klammer schrieb ich dann das Wort Farbe dazu und gab gleich ein Beispiel mit der Farbe grün. Dann stellte ich die Frage: „Was ist hier grün?“ Es kam leider keine Antwort und ich stellte die Frage erneut. Es kam dann die Antwort: Sessel. Das stimmte und ich fragte noch nach dem Artikel: „der, die oder das Sessel?“ Einige antworteten mit dem richtigen Artikel. Ich sagte: „Immer das Wort mit Artikel sagen.“

Nach einigen Vorzeigerunden spielten wir dann tatsächlich und die SchülerInnen waren dran, sich ein Objekt im Raum zu suchen. Die anderen mussten das Objekt erraten. Obwohl wir die Vokabel besprochen hatten, kamen häufig Fragen: „Was heißt das? Was ist das? Ich habe vergessen.“

Ich teilte dann an alle TeilnehmerInnen drei Schilder aus (der, die, das). Wir spielten das Spiel erneut und ich zog mich zurück. Die SchülerInnen mussten selbst zu jedem Objekt, das genannt wurde den richtigen Artikel hochheben. Ich beobachtete sie dabei und stellte fest, dass diese Methode sehr gut funktionierte. Es gab aber teilweise trotzdem Unsicherheiten und sie fragten mich, welcher Artikel jetzt wirklich stimmte.

Durch diese Methode wurde das Spiel entschleunigt, denn es dauerte immer ein bisschen, bis jeder den richtigen Artikel nach oben hielt.

Arbeitsblatt: Artikel

Aufgabe 1: Finde den richtigen Artikel: der, die oder das?

Stift, Buch, Telefon, Baum, Blume, Auto, Frau, Mädchen, Tomate, Brot, Supermarkt, Stuhl, Tür, Handy, Wohnung, Schule, Katze, Hund, Hase, Tier, Zimmer, Universität, Land, Farbe, Haus, Lehrerin, Arzt, Sofa, Bild, Lampe, Bett, Kaffee, Wein,

der	die	das

Setze die folgenden Wörter mit unbestimmten Artikel in die richtige Spalte ein!

Tisch, Lampe, Tomate, Zug, Auto, Jogurt, Milch, Schwester, Mädchen, Kellnerin, Suppe, Bier, Pizza, Raum, Autotür, Blume, Heft, Pferd, Fenster, Pause, Person, Brille, Freundin,

ein	eine

Aufgabe 2: Wie heißt der Plural von diesen Wörtern?

ein Tisch – viele _____

ein Buch – viele _____

ein Stift – viele _____

ein Blatt – viele _____

ein Stuhl – viele _____

ein Fenster – viele _____

Aufgabe 3: Nenne sechs Farben:

grün, _____

Aufgabe 4: Schreibe Sätze wie im Beispiel mit folgenden Objekten:

Tisch – Sofa – Schrank – Haus – Buch – dick – schwarz – braun- praktisch – billig –
groß - klein

Das ist die Lampe. Sie ist schön und weiß. _____

Ich packe in meinen Koffer

Im ersten Zyklus merkte ich, dass der Akkusativ bei diesem Spiel sehr falsch umgesetzt wurde und dass auch mein Korrekturverhalten während des Spiels nicht konsequent war. Das wollte ich nun besser machen. Natürlich hatten wir den Akkusativ schon behandelt, ich wiederholte aber noch einmal, die grammatischen Regeln bevor das Spiel startete. Ich teilte außerdem eine Liste mit Wörtern inklusive deren Artikel aus und Smiley- Symbole, das heißt einen lachenden und einen weinenden Smiley. Dann schrieb ich den Namen des Spieles dann an die Tafel: ‚Ich packe in meinen Koffer‘ und erklärte das Spiel, indem ich ein paar Begriffe aufschrieb: ein Kleid, ein Buch, einen Regenschirm, eine Sonnenbrille etc.

„Wir fahren in den Urlaub und packen Objekte in unseren Koffer, die wir im Urlaub brauchen. Dazu verwenden wir den Akkusativ. Ihr könnt gerne Objekte von dieser Liste nehmen oder gerne auch andere. Wir spielen reihum in der Schlange und wir müssen uns die Begriffe merken.“ Ich zeigte ein Beispiel vor und sagte: Ich packe in

meinen Koffer einen Regenschirm. Dann zeigte ich auf den Schüler neben mir, wiederholte mein Wort und forderte ihn auf, ein neues Wort dazu zu geben. Er sagte: eine Brille.

Zusätzlich malte ich dann zwei Smileys an die Tafel: ☺ und ☹.

Wenn der Artikel stimmt, dann gibt es den lachenden Smiley und sonst den weinenden Smiley. Alle waren also aufgefordert, mitzuarbeiten.

Es schien, als ob das Spiel nicht ganz klar war, ich wiederholte also alles noch einmal und dann starteten wir. Es ging eigentlich recht gut. Die SchülerInnen überlegten manchmal sehr lange, ob der Artikel stimmte und hinzukam die Herausforderung, sich alle Objekte, die genannt wurden zu nennen. Das Problem war, dass falsch genannte Artikel ein bisschen untergingen, denn man kann nicht so schnell reagieren und einen Smiley nehmen. Das heißt ich musste das Spiel verlangsamen. Jeder Begriff bekam einen Smiley und das dauerte sehr lange. Es funktionierte dann aber auch besser. Wir spielten drei Runden. In der zweiten Runde klappte es auf jeden Fall besser als in der ersten und wir spielten nun auch mit Ausscheiden, denn sonst konnten wir ja keinen Gewinner am Ende küren. Das heißt, bei jedem falsch genannten Artikel schied eine Person aus. Diese Maßnahme war sehr streng, aber die SchülerInnen waren ehrgeizig bei der Sache. Noch durften sie den Zettel mit den Artikel verwenden. In der dritten und letzten Runde mussten sie den Hinweiszettel umdrehen und waren nun auf sich alleine gestellt. Wir kürten zwei verschiedene GewinnerInnen. Eine Person gewann doppelt. Zur Nachbearbeitung behandelten wir folgendes Arbeitsblatt zum Thema Akkusativ:

Arbeitsblatt: Akkusativ

Aufgabe 1: Beispiel: Isst du die Erdbeeren? – Ja ich esse die Erdbeeren. = Ja, ich esse sie.

Trinkst du _____ Tee ? – Ja, ich _____

Liest du _____ Buch? – Ja, ich _____

Isst du _____ Bananen? – Ja, ich _____

Suchst du _____ Stift? – Ja, ich _____

Kaufst du _____ Tisch? – Ja, ich _____

Willst du _____ Äpfel kaufen? Ja, _____

Aufgabe 2: Nominativ oder Akkusativ?

Ist das _____ Ball? – Nein, das ist _____ Ball. Das ist _____ Lampe!

Ich suche _____ Fotoapparat.

Hat er _____ Hausübung gemacht? Ich weiß es nicht aber ich habe _____ Hausübung gemacht.

Mein Vater möchte heute _____ T-Shirt anziehen und meine Mutter möchte _____ Kleid anziehen.

Besucht Maria _____ Eltern oft? Nein, aber sie und ihre Schwester besuchen _____ Vater.

Lisa sucht _____ Schlüssel. _____ Schlüssel liegt im Auto.

Mario hat viele Bilder und _____ Möbel sind modern. Er liebt _____ neuen Designer-Sessel.

Aufgabe 3: Ergänze: mich, dich, ihn, sie, es, uns, euch, sie, Sie.

Meine Kollegin hat _____ gestern angerufen.

Der Tee ist heiß aber Lukas hat _____ getrunken.

Wo ist die Brille? Simon sucht _____.

Die Türe ist offen. Kannst du _____ bitte schließen?

Wo ist Dominik? Ich habe _____ nicht gesehen.

Wir kommen um 14 Uhr an. Kannst du _____ bitte abholen?

Deine Eltern haben angerufen. Echt? Ich rufe _____ gleich zurück .

4.7 Erkenntnisse des zweiten Zyklus:

- SchülerInnen sind motivierter für Spiele, wenn der/ die GewinnerIn eine Belohnung erhält.
- Die Motivation geht nur dann verloren, wenn die guten SchülerInnen die ganze Zeit gewinnen. Da erfolgt dann Frustration, weil immer nur die gleichen Personen belohnt werden. Man sollte sich also auch überlegen, wie man die Schwachen fördern kann bzw. diese Lernenden noch mehr motivieren könnte.
- Eine große Herausforderung ist, die Spiele auf Deutsch zu erklären. Das braucht eine Menge Vorarbeit und Material. Für mich als Lehrperson war dieser Punkt nur durch eine „Lüge“ umsetzbar. Ich habe in der ersten Stunde des Kurses darauf hingewiesen, dass ich nur Deutsch spreche und kein

Englisch verstehe. Der Punkt ist dann umzusetzen, wenn man die Erklärung auf das Mindeste reduziert und fast alles an die Tafel schreibt.

- Sobald man herausgefunden hat, wie man Spiele auf Deutsch erklärt, funktioniert es meistens ganz gut.
- Die deutsche Erklärung braucht viel Zeit und Geduld. Ohne Bilder, Tafel und Vokabellisten hätte ich diesen Punkt nicht umsetzen können. Sobald die SchülerInnen das Spiel verstanden haben, konnte es oft im Kurs durchgeführt werden. Es brauchte keine Wiederholung der Regeln mehr.
- Wichtig ist bei der Spielerklärung, dass man nicht zu viel spricht. Mimik und Gestik spielen eine wichtige Rolle und es braucht auf jeden Fall ein Beispiel.
- Die Proberunde ist außerdem essentiell, denn so verstehen die meisten SchülerInnen, wie das Spiel abläuft.
- Das Programm des Intensivkurses ist sehr dicht. Aufgrund der intensiven Spieleinheiten schafften wir es nicht, das Kursbuch zu Ende zu führen. Es blieben somit ein paar Grammatikthemen unbehandelt. Das ist nicht optimal für jene SchülerInnen, die in die nächste Kursstufe aufsteigen möchten.
- Die Fehlerkorrektur erfolgte immer während des Spieles. Das war auch so im ersten Zyklus. Im zweiten Zyklus griff ich aber die Fehler immer im Anschluss noch einmal auf und erklärte gewisse Punkte noch einmal. Es gab außerdem nach jedem Spiel noch eine schriftliche bzw. mündliche Übung.
- Das Prinzip ‚SchülerInnen korrigieren SchülerInnen‘ funktioniert nur teilweise, denn sie suchen immer auch noch nach der Bestätigung der Lehrerin.
- Die Korrektur von den Lernenden selbst während eines Spieles hatte hin und wieder ein Chaos zur Folge. Der Lärmpegel stieg extrem an und teilweise waren die SchülerInnen dann verunsichert.
- Die nonverbalen Zeichen funktionierten um einiges besser und verhinderten einen Geräuschpegel. (Daumen hoch/runter, trauriger/lachender Smiley)
- Jedes Spiel ist anders. Oft funktioniert die Fehlerkorrektur währenddessen gut, bei anderen Spielen wiederum gar nicht. Nichtsdestotrotz kann man nach jedem Spiel noch einmal auf die Fehler eingehen bzw. Wortschatz und Grammatik üben.
- Ich als Lehrperson war beim zweiten Zyklus viel aufmerksamer im Bezug auf Fehler. Das heißt aber auch, dass ich die Fehler mehr in den Vordergrund stellt und der Spaßfaktor rückte somit unbewusst in den Hintergrund.

- Ich agierte seltener als Mitspielende, nur noch als Spielleiterin und Beobachterin.
- Die Gruppenwertung am Ende des Kurses erfolgte nach dem letzten Spiel in der letzten Einheit. Es gab einen eindeutigen Gewinner aus Australien, der bei jedem Spiel sehr ehrgeizig bei der Sache war. Er bekam einen Vapiano Gutschein im Wert von 15 Euro. Nach jeder Woche gab es auch eine Wochen-Spielwertung, die auch Daniel drei Mal gewann. Die Preise der Wochenwertung waren: UNO Spiel, Block mit Stift, Duschgel oder Nagellack für die Damen. Es gab insgesamt acht Wochenwertungen und zwei Monatswertungen. Viele SpielerInnen gingen leer aus. Für das Diplomarbeits-Experiment waren die Preise super und die TeilnehmerInnen freuten sich, jedoch würden sie auf Dauer die Geldtasche der Lehrperson belasten.
- Nach jedem Spiel wurde der neue Spielstand von den SchülerInnen gecheckt. Wer führte? Wer war weiter hinten? Es gab viele positive Kommentare über dieses Spielboard an mich.
- Gestik und Mimik sind im Anfangsstadium extrem wichtig. Vor allem bei Erklärungen kann man als Lehrperson sehr viel Körperbewegung machen.
- Neben der Gestik ist das Vorzeigen ein wichtiger Prozess. SchülerInnen ahmen gerne nach und auch wenn sie nichts verstehen, so sehen sie, was zu tun ist.

5. FAZIT UND DISKUSSION

Nach einer viermonatigen Aktionsforschung kann ich als Lehrperson mit Überzeugung behaupten, dass Sprachlernspiele ein großes Potential für den Erwachsenenunterricht mitbringen, wenn man sie geschickt und reflektiert in den Unterricht integriert. Spiele sind einerseits ein Spaßfaktor, der vor allem zu Beginn, sprich im A1 Niveau gefragt ist. Andererseits dienen Sprachspiele auch dem Erlernen von Grammatik, Wortschatz, Satzbau und Aussprache und sie sind somit mehr als nur eine ‚Bespaßung‘. Wichtig ist jedoch, sich gezielt mit den Spielen auseinanderzusetzen. Spiele brauchen nicht immer viel Materialien, aber man muss sollte sie im Unterricht vor- und nachbereiten und sie nicht sinnlos im Raum stehen lassen, denn nur dann haben sie auch einen Effekt auf die korrekte Aneignung von Sprache. Die Aktionsforschung hat gezeigt, dass eine intensive Auseinandersetzung mit dem eignen Unterricht, den SchülerInnen und dem eingesetzten Lehrmaterial neue, kreative und bessere Ideen hervorbringen kann. Den Unterricht selbst zu beobachten ist eine Herausforderung, denn man bekommt neben der Lehrfunktion auch noch eine Beobachtungsfunktion dazu. Im Bezug auf die Lernspielauswahl kann ich sagen, dass man sicher noch mehr Spiele in die Forschung einbeziehen hätte können. Die Spiele, die verwendet wurden, lassen sich aber ohne Probleme zu jeder beliebigen Zeit im Kurs einsetzen. Man benötigt fast keine Materialien, sie sind sehr unkompliziert und machen nicht nur den SchülerInnen viel Spaß, sondern auch mir als Lehrerin.

Vergleicht man nun die beiden Zyklen, so kann man sagen, dass das Spielen an sich, mehr Tiefe und Platz bekommen hat im Unterricht. Aufgrund der Vor- und Nachbearbeitung stand im zweiten Zyklus das Spiel im Vordergrund. Obwohl ich keine Beweise für eine Verbesserung der Sprachkenntnisse habe, so stellte ich fest, dass sich im Laufe der Kurse die Aussprache, die Flüssigkeit der Sprache besser wurde. Aufgrund meiner ‚nicht vorhandenen Englischkenntnisse‘ waren die SchülerInnen im zweiten Zyklus dazu verpflichtet, Deutsch zu sprechen. Vor allem in den ersten Unterrichtseinheiten war das für beide Seiten eine Herausforderung. Die Spielerklärungen wurden nicht verstanden und meine Geduld wurde verlangt. Das Spiel musste also teilweise zwei oder dreimal erklärt werden und dies kostete eine Menge Zeit und so schafften wir es nicht mit dem Kursbuch fertig zu werden,

was jedoch meine Aufgabe als Lehrkraft ist. Falls die SchülerInnen in die nächste Kursstufe aufsteigen möchten, fehlt ihnen dann nötiges Wissen. Es ist daher schwierig, Spiele in jedem Kurs so intensiv zu behandeln. Im ersten Zyklus gab es keine zeitlichen Probleme, die Spiele wurden aber auch nicht immer vor- und nachbesprochen. Die Erklärungen fanden oft auf Englisch statt und somit spare man eine Menge Zeit und der Stoff ging sich in den vier Wochen perfekt aus.

Was im zweiten Zyklus besser gelaufen ist, war die Korrektur während und nach den Spieleinheiten. Die einzige Schwierigkeit bestand darin, Fehler während des Spiels zu notieren, um sie danach noch einmal erklären zu können. Es ist teilweise ein bisschen stressig, wenn man Spielleiter ist, gleichzeitig soll man sich voll und ganz dem Geschehen widmen und die Fehler wahrnehmen bzw. gleich aufschreiben. Ein Punkt hat extrem schlecht funktioniert und das waren die Korrekturen der SchülerInnen, denn sie warteten immer auf mein OK, es brach auch teilweise ein Chaos aus und es wurden falsche Aussagen durcheinandergerufen. Da musste ich dann immer eingreifen und die Falschaussagen richtigstellen. Es ist daher nicht zu empfehlen, in so einem Anfangsstadium die TeilnehmerInnen selbst korrigieren zu lassen, da sie noch zu unsicher sind.

Ein weiterer Punkt, der nicht meinen Vorstellungen entsprach, war der gezielte Einsatz der Spiele, denn dafür hatte ich womöglich nicht immer das passende Spiel zu einem Grammatikthema. Spiele, die ich auch öfter aufgreife, passen nicht immer direkt hinter einer Einführung in den Unterricht. Obwohl ich mir vorgenommen habe, dass ich ein Spiel auch als Themeneinführung spielen möchte, kam ich zu dem Entschluss, dass dies für mich keinen Sinn machte und ich diese Methode nicht überzeugt umsetzen kann. Teilweise wurden die Spiele also nach Grammatikthemen eingesetzt, teilweise spielte ich, wie auch im ersten Zyklus willkürlich, wann es gerade gut passte. Ich behielt auch das Aufwärmspiel zu Beginn bei, denn es lockert den Unterricht immer auf. Der Zeitpunkt des Spieleinsatzes blieb also im zweiten Zyklus genauso unregelmäßig wie im ersten Zyklus, was ich nicht unbedingt als schlecht erachte.

Der beste und erfolgreichste Punkt war auf jeden Fall die Belohnung. Die TeilnehmerInnen waren viel motivierter, denn sie hatten ein „Ziel“, worauf sie hinspielen konnten. Ich hielt die Belohnung geheim und sagte nur, dass der Gruppensieger am Ende der vier Wochen einen Preis erhalten würde. Der Ehrgeiz

beim Spielen war groß, die SchülerInnen waren angespornt und meist konzentriert bei der Sache. Das konnte ich im ersten Zyklus nicht feststellen. Extrinsische Motivation ist also ein wesentlicher Punkt beim Sprachenlernen und motiviert ungemein.

Für die Zukunft werde ich die Fehlerkorrektur nach dem Spiel und die Belohnung beibehalten, wenn auch in geringerer Form, da es nicht möglich ist, dem Sieger jeden Monat einen Gutschein zu schenken.

Die Erklärung auf Deutsch braucht zunächst viel Vorbereitung, lässt sich aber nach und nach sehr gut umsetzen. Man sollte sich zunächst die Zeit nehmen, denn der Ablauf geht nach und nach schneller. Englisch und Deutsch sollten nicht vermischt werden und obwohl die deutschen Erklärung am Anfang nur teilweise bei den SchülerInnen ankommen, so lohnt es sich schlussendlich doch.

Ein Punkt ist ganz klar, Spiele eignen sich nicht nur für Kinder, sondern auch für Erwachsene und lassen sich simpel in den Unterricht integrieren. Spiele, die nicht viel Material brauchen, kann man immer wieder zwischendurch einsetzen.

6. ZUSAMMENFASSUNG

Für meine Diplomarbeit habe ich mich für ein Thema aus dem fachdidaktischen Bereich entschieden, da ich bereits seit über zwei Jahren als Lehrerin in einem Deutschinstitut unterrichte und es für meinen beruflichen Werdegang von höchster Wichtigkeit ist, eine gute Pädagogin zu sein und zu werden. Jede gute Lehrkraft sollte neben den didaktischen sowie fachbezogenen Kompetenzen, ein Bewusstsein über das eigene Handeln entwickeln. Sich selbst genauer unter die Lupe zu nehmen, bzw. sich auf Kritiken von außen einzulassen, ist für autonome Lehrkräfte oft sehr schwierig. Auch für mich war das ein Hindernis, einmal den Spiegel vorgehalten zu bekommen. Doch nur, wenn man an sich arbeitet, kann man besser werden und somit habe ich mich für eine Aktionsforschung im Unterricht entschieden, die einige Herausforderungen aber auch Veränderungen und Erkenntnisse mit sich brachte. Ein weiterer Grund für die Entscheidung dieses Themas war, dass ich meinen Unterricht auch immer gerne ‚lustig‘ gestalten wollte, um die Lernenden zu motivieren und ihnen zu zeigen, dass eine Sprache zu lernen auch viel Spaß bringen kann. Ein starrer und abwechslungsloser Unterricht kam für mich nicht in Frage und ab dem ersten Arbeitstag verwendete ich Spiele und Lernspiele. Spiele können den Unterricht bereichern und in den vier Monaten der Forschung, wurde mir bewusst, dass das Spiel ein ernstzunehmendes didaktisches Mittel des Unterrichts darstellt. Obwohl man auf keine großen Sprachwunder hoffen sollte, haben Spiele Einfluss auf die Sprachkompetenz.

Man muss sich aber auch darüber bewusst sein, dass Spiele keine Garantie haben zu funktionieren, denn es passieren immer Missgeschicke und als Spielleiterin ist man immer wieder mit Überraschungen während des Spiels konfrontiert, mit denen man umzugehen lernt, je öfter ein Spiel durchgeführt wird.

Am Anfang meiner Arbeit wurde die Bedeutung des Spiels in der Geschichte der Menschheit erläutert. Bereits in der Antike wurde die Wichtigkeit der Spiele erkannt und von zahlreichen Wissenschaftlern bestätigt. Nichtsdestotrotz gab es immer wieder Gegner und Skeptiker, für die das Spiel eine Zeitverschwendung und einen Störfaktor darstellte. Egal ob Herbert Spencer, Karl Groos oder Moritz Lazarus (vgl. Kapitel 1), alle drei verteidigten die Spieltheorie und leisteten wichtige Beiträge zur Weiterentwicklung. Laut ihnen wird das Spiel mit positiven

Konnotationen in Verbindung gebracht, was sich nicht nur gut auf den Lernwillen der SchülerInnen, sondern auch auf die Verbesserung der Lernleistung auswirkt.

Eine weitere Aussage der Spielkritiker war, dass Spiele nur für Kinder gemacht sind und dass das Lernen als ernste Arbeit anzusehen ist, bei der Spiele keinen Platz haben. Auch diese Aussage konnte widerlegt werden, denn wie in Kapitel 1 erläutert, kann das Lernen genau so viel Spaß machen, wie das Spielen ernst betrieben werden kann.

Nichtsdestotrotz gibt es auch heute noch Diskussionen darüber, ob Spielen und Lernen im Widerspruch zueinander stehen oder ob sie sich gegenseitig ergänzen. Spiele zeichnen sich durch gewisse Merkmale aus, wie dem Freiheitsmoment, der inneren Unendlichkeit und der Scheinhaftigkeit. Das Spiel ist eine freie Handlung, frei von Zwängen, wirtschaftlichen Erfolgen und Spiele sind immer mit Raum und Zeit verbunden (vgl. Schroer/Biene-Deißler, Greving 2016). Im Fremdsprachenunterricht muss man aufpassen, dass genau diese Merkmale nicht durch die Korrekturen verloren gehen. Aufgrund von Verbesserungen während des Spieles kommt es oft zur Unterbrechung des Spielflusses. Das Spiel in den Unterricht zu integrieren, ist keine einfache Aufgabe. Als Lehrperson ist man in den meisten Fällen gleichzeitig auch Spielleiter und für einen reibungslosen Ablauf verantwortlich. Spielwahl, Lernziel, Unterrichtsinhalt, Gesamtkonzeption, räumliche Ausstattung, Materialien, Regelerklärungen, Durchführungen, Nachbearbeitung, Balance zwischen Spieleffekt und didaktischer Intention, all das sind Faktoren an die eine Lehrperson denken muss und soll. Es ist außerdem wichtig, dass man als Lehrkraft selbst an den Erfolg und den Motivationswert des Spieles glaubt.

Im zweiten Teil meiner Arbeit habe ich mich mit der praktischen Ausübung von Spielabläufen im Fremdsprachenunterricht befasst. Vier Monate lang habe ich intensiv mit Lernenden auf dem Niveau A1 zusammengearbeitet und diverse Spiele erprobt.

Im ersten Zyklus habe ich die Spiele willkürlich in den Unterricht integriert, sie meist auf Englisch erklärt, um Zeit zu sparen und keinen Wert auf genau Korrekturen gelegt. Ich habe Spiele weder vor- noch nachbearbeitet, sondern sie einfach, wann immer ich auch dachte, dass es gerade an der Zeit war zu spielen,

in den Unterricht eingebaut. Meist haben wir am Anfang für die Auflockerung und Wiederholung und am Ende einer Kurseinheit, um den Kurs spielerisch abzurunden, gespielt. Aufgrund eines sehr dichten Programmes, glaubte ich, keine Zeit zu haben, um die Spiele ausführlicher zu bearbeiten. Belohnung für Sieger gab es außerdem keine. Nach intensiver Auseinandersetzung und Beobachtung des eigenen Unterrichts, auch durch Außenstehende, merkte ich, dass man einiges verbessern konnte. Das erforderte zwar ein Umdenken meinerseits, mehr Vorbereitung, Geduld und Zeit doch hatte sehr überraschende Auswirkungen. Ich entschied mich also dazu, vier Faktoren im zweiten Zyklus zu verändern, nämlich:

- Erklärungen nur noch auf Deutsch
- eine angemessene Fehlerkorrektur und Nachbesprechung
- Belohnungen als extrinsischen Motivationsfaktor
- Regelmäßige Spielzeiten

Seinen eigenen Unterricht umzustrukturieren erfordert auch ein gewisses Umdenken und man geht an seine eigenen Grenzen. Vor dem zweiten Zyklus hatte ich teilweise Angst, dass meine Vorhaben schiefgehen, dass die Zeit nicht reichen würde und dass ich vor allem als Spielleiter versage. Vom ersten Tag des Kurses an, sprach ich nur Deutsch und das war für mich die größte Herausforderung, gleichzeitig aber auch jener Faktor, der sich extrem positiv auf das Erlernen der deutschen Sprache auswirkte. Die Schüler *mussten* nämlich Deutsch sprechen und somit versuchten sie es von Anfang an immer mehr. Die Fehlerkorrektur war während der Spiele ein Chaos und verlief nicht, wie ich mir das vorgestellt hatte. Ich griff dann die Fehler immer nach dem Spiel auf, was ich als sehr wichtig empfinde. Man sollte ein Spiel nie unbehandelt im Raum stehen lassen, denn so verschwindet sein Nutzen und das merken auch die SchülerInnen. Der Belohnungsfaktor hat sich extrem bewahrheitet, die SchülerInnen waren so motiviert, dass sie sich auf jedes Spiel freuten. Belohnungen und Anerkennungen sind wichtig, egal in welcher Form diese stattfinden.

Eine Aktionsforschung ist immer ein guter Weg, das eigene Handeln zu beobachten, reflektieren und zu verändern, um noch mehr Potential zu schaffen

und den Unterricht zu verbessern. Es gibt nie Grenzen nach oben, doch man muss gewillt sein, die eigenen Schwächen zu erkennen.

Der Appell meiner Arbeit besteht darin, dem Spiel im Unterricht eine Chance zu geben und sich selbst als Lehrkraft immer wieder mit dem eigenen Unterricht auseinanderzusetzen. Keine Lehrperson ist perfekt, schon gar nicht am Anfang der Karriere. Es hilft, sich von Kolleginnen und Kollegen beraten und beobachten zu lassen, in der eigenen Praxis Erfahrungen zu sammeln und diese zu reflektieren. Man soll auch immer die SchülerInnen beobachten und Unterrichtsmaterialien hinterfragen. Nicht jedes Lernspiel ist perfekt für den Fremdsprachenunterricht geeignet, jede Lehrperson bevorzugt andere didaktische Methoden und man sollte Spiele immer an die Gruppe anpassen. Keine Gruppe gleicht der anderen und nur, weil ein Spiel einmal gut funktioniert hat, heißt das nicht, dass es mit anderen TeilnehmerInnen genauso gut klappt.

Zum Abschluss bleibt zu sagen, dass das Spiel sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich mit allen Mitteln begünstigt werden sollte. Das Spiel gibt den SchülerInnen Freiräume, fördert den Zusammenhalt untereinander und regt nicht nur SchülerInnen sondern auch LehrerInnen zu denken an.

„Eine spielerische Herangehensweise ist die beste Form, mit Leichtigkeit und Freude weiterzukommen.“ (Ingrid Dankwart 1955)

7. VERZEICHNISSE

Literaturverzeichnis

Altrichter, Herbert: Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung. Profil, München 1990.

Altrichter, Herbert/ Posch, Peter: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 2.Auflage. Klinkhardt; Bad Heilbrunn:2007.

Altrichter, Herbert/ Posch, Peter: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4.Auflage. Klinkhardt; Bad Heilbrunn:2007.

Aptelauer, Ernst: Grundfragen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs (Fernstudieneinheit 15) Berlin: Langenscheidt 1997.

Behme, Helga: Miteinander reden lernen. Sprechspiele im Unterricht. 4., unveränderliche Auflage; Iudicum Verlag; München 1992.

Behme, Helga: Zur Theorie und Praxis des Sprechspiels unter besonderer Berücksichtigung interdisziplinärer Aspekte. Iudicum Verlag; München 1993.

Behnke, Andrea: Warm-up-Spiele für Gruppen. Don Bosco Medien; München 2012.

Buytendijk, Frederik J.J.: Wesen und Sinn des Spiels. Das Spielen des Menschen und der Tiere als Erscheinungsform der Lebenstrieb. Berlin 1933.

Brunke, Timo: Wort und Spiel im Unterricht. Vom Sprachspiel über Poetry Slam zur Rhapsodie. 2. Auflage; Klett Verlag; Stuttgart 2016.

Chaudron, Craig: A descriptive Model of Discourse in the Corrective Treatment of Learners' Errors“, Language Learning 27(1) 1977.

Dauvillier, Christa/ Lévy-Hillerich, Dorothea: Spiele im Deutschunterricht. Langenscheidt Verlag/Goethe Institut; München 2004.

Edelmann, Walter: Lernpsychologie. Weinheim 2000.
http://www.bauberufe.eu/images/doks/Motivation_staerken.pdf

Eibl-Eibesfeldt, Irenäus: Grundriß der vergleichenden Verhaltensforschung – Ethologie. München 1969.

Eisen, Georg: Spielen im Schatten des Todes. Kinder und Holocaust. Piper; München, Zürich: 1993.

Elliott, J: Action Research für Educational Change. Open University Press: Buckingham 1991.

Europarat: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Langenscheidt Verlag; Berlin 2001.

Fritz, Jürgen: Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung. 2.Auflage; Beltz; Weinheim/München 1993.

Fröbel, Friedrich: Theorie des Spiels I. Der Ball als erstes Spielzeug des Kindes. Beltz; Berlin, Langensalza, Leipzig 1931.

Griesbeck, Josef: Die 50 besten Kennenlernspiele. Don Bosco Medien; München 2010.

Groos, Karl: Die Spiele der Menschen. Jena 1899.

Hansen, Maïke/ Wendt Michael: Sprachlernspiele. Grundlagen und annotierte Auswahlbibliographie unter besonderer Berücksichtigung des Französischunterrichts. Gunter Narr Verlag; Tübingen 1990.

Heimlich, Ulrich: Einführung in die Spielpädagogik. 3. Auflage; Julius Klinkhardt Verlag; Bad Heilbrunn 2015.

Hirschl, Carina: Sinn-volles Erlernen einer Fremdsprache durch Lernspiele; Diplomarbeit; Wien; eingereicht von Carina Hirschl, 2003.

Hopkins, David: A Teachers's Guide to Classroom Research. Open University Press: Buckingham 1993.

Huizinga, Johan: Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Rowohlt; Reinbeck bei Hamburg 1997.

Huizinga, Johan: Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. 11. Ausgabe; Hamburg 1972.

Hüther, Gerald/ Quarch, Christoph: Rettet das Spiel. Weil Leben mehr als funktionieren ist. Carl Hanser Verlag; München 2016.

Juna, J/Kral,P.: Schule verändern durch Aktionsforschung. Studienverlag, Innsbruck 1996.

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

Klafki, Wolfgang: Handlungsforschung im Schulfeld. Zeitschrift für Pädagogik 1973/4, S. 487

Kleppin, Karin: Das Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht. Untersuchungen zum Lehrer- und Lernerverhalten in Sprachlernspielen. Tübingen 1980.

Kleppin, Karin: Fehler und Fehlerkorrektur. (Fernstudieneinheit 19) Berlin, Wien et.al.:Langenscheidt 1998.

Kleppin, Karin: Sprachspiele und Sprachlernspiele. In: Bausch, Karl-Richard u.a.(Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Francke Verlag; Tübingen/Basel 2003.

Kleppin, Karin & Königs, Frank: Der Korrektur auf dem Spur – Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern (Manuskripte zur Sprachlehrforschung, 34) Bochum: Brockmeyer 1991.

Kleppin, Karin (1998): Fehler und Fehlerkorrektur. (Fernstudieneinheit 19) Berlin, Wien et.al.:Langenscheidt.

Klippel, Friederike: Activities und Sprachlernspiele. In: Hallet, W./Königs,F.G.(Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Kallmeyer u.a; Seelze 2010.

Koenig, Michael: Nachdenken über Spiele. Ein Plädoyer für die spielerische Umgestaltung von Lernaktivitäten im Fremdsprachenunterricht. In: Babylonie 1/03; 2003; auf: <http://www.babylonia-ti.ch/BABY103/PDF/koen.pdf> (21.10.2017)

<http://babylonia.ch/de/archiv/anni-precedenti/2003/nummer-1-03/nachdenken-ueber-spiele/>

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

Korczak, Janusz: Tagebuch aus dem Warschauer Ghetto. Vandenhoeck und Ruprecht. Göttingen 1992.

Kruk, Agnieszka: Das Spiel und seine Anwendung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. Wien: Diplomarbeit.

Kube, Klaus : Spieldidaktik. Düsseldorf 1977.

Lazarus, Moritz: Die Reize des Spiels. Berlin 1883.

Lipp, Michael-Andreas: Spiele im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: ein Mittel zur Förderung der Lernerautonomie? Wien: Masterarbeit.

Maley, Alan/ Duff, Alan: Szenisches Spiel und freies Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen und Modelle für die Unterrichtspraxis. Max Hueber Verlag; München 1981.

Mogel, Hans: Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel. Die Bedeutung des Spiels als Lebensform des Kindes, seine Funktion und Wirksamkeit für die kindliche Entwicklung. 3. Auflage; Springer Verlag; Heidelberg 2008.

Piaget, Jean: Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart 1975.

Portmann, Adolf: Das Spiel als gestaltete Zeit. In: Flitner, Andreas: Das Kinderspiel. Serie Piper; München 1988.

Renner, Michael: Spieltheorie und Spielpraxis. Eine Einführung für pädagogische Berufe. Lambertus-Verlag; Freiburg:1997.

Renner, Michael: Spieltheorie und Spielpraxis. Ein Lehrbuch für pädagogische Berufe. 3. Auflage; Lambertus Verlag; Freiburg im Breisgau 2008.

Retter, Hein: Einführung in die Pädagogik des Spiels. Universität Braunschweig 2003. <https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/hispaed/spiel98-03.pdf>

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

Scheuerl, Hans: Das Spiel. Band 1. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Beltz Verlag; Weinheim/Basel 1977.

Schiller, Friedrich: Über die Ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen. 15. Brief. Sämtliche Werke Bd. 4; Stuttgart 1874, S.591-595.

Schroer, Barbara/ Biene-Deißler, Elke/ Greving, Heinrich: Das Spiel in der heilpädagogischen Arbeit. Kohlhammer Verlag; Stuttgart 2016.

Thiesen, Peter: Arbeitsbuch Spiel. Für die Praxis in Kindergarten, Hort, Heim und Kindergruppe. 6. Auflage; EINS Verlag; Troisdorf 2009.

Walter, Günter: Spiel und Spielpraxis in der Grundschule. Reihe Innovation und Konzeption. Ludwig Auer GmbH; Donauwörth 1993.

Warwitz, Siegbert A./ Rudolf, Anita: Vom Sinn des Spielens.4. Auflage; Schneider Verlag Hohengehren; Baltmannsweiler 2016.

Wittgenstein, Ludwig: Tractatus Logico-philosophicus. Trench/Trubner; London 1922.

Zecha, Kristin: Zur Problematik des Einsatzes von spielerischen Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Französisch; Diplomarbeit, eingereicht von Kristin Zecha, 1995.

Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Planungsphasen (Heimlich 2015,S.222)	28
Abbildung 1 Gestaltung von Spielhandlung (Renner 2008, S.212).....	29
Abbildung 2Lebensweltlich-ökologische Bezüge der SpielleiterInnen (Renner 1995, S.94	32
Tabelle 2: Kursplan A1/1.....	51
Tabelle 3 Kursplan A1/2.....	52

8. ANHANG:

1. Gruppe

Activity

Teilnehmer: ab 4, für die ganze Gruppe geeignet

Dauer: variabel von 10 Minuten bis zu einer Stunde

Material: selbst erstellte Kärtchen mit Wörtern und der Hinweis ob gezeichnet, erklärt oder pantomimisch dargestellt werden soll

Lernziele: -Förderung der Kommunikation

- Vokabelwiederholung und Erweiterung
- Erklären, Umschreiben oder in einen Kontext setzen von Wörtern
- Pantomime
- Zeichnen

Spielverlauf: Die KursteilnehmerInnen werden in zwei Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe bekommt einen Stoß mit Kärtchen, auf denen Wörter stehen. Unter dem Wort steht ein Hinweis darauf, wie der Begriff erklärt werden soll: pantomimisch, zeichnen, sprechen. Ein Teilnehmer zieht eine Karte und muss dann das darauf stehende Wort erklären, an die Tafel malen oder mit dem Körper erklären. Sein Team hat eine Minute Zeit das Wort zu erraten. Dann ist die andere Gruppe an der Reihe. Wenn alle Begriffe verspielt wurden, werden die Punkte gezählt und die Gruppe mit den meisten Punkten hat gewonnen.

Kommentar: Activity ist mittlerweile eines meiner Lieblingsspiele im Unterricht geworden, da ich merke, dass die TeilnehmerInnen großen Spaß daran haben. Es wird echt sehr viel gelacht, schauspielerische Talente kommen zum Vorschein und das Spiel fordert die Personen auch heraus, vor allem wenn es um das Erklären der Wörter geht. Dazu kommt ein Zeitdruck, weil sie nur eine Minute Zeit haben. Das Spiel kann immer wieder zwischendurch eingesetzt werden und es braucht sehr wenig Vorbereitungszeit.

Stadt, Land, Fluss:

Teilnehmer: alle Kursteilnehmer

Dauer: 20-40 Minuten

Material: Tafel, Zettel für die Teilnehmer

Lernziele: Wortschatz trainieren, erweitern, Aussprache, Verständnis von grammatikalischen Begriffen (Nomen, Adjektiv, Verb)

Spielverlauf: Die Teilnehmer bekommen von mir einen Zettel mit einer Tabelle, in der man folgende Kategorien findet :

Stadt	Land	Nomen	Name	Adjektiv	Verb	Beruf	Punkte

Ich gebe dann einen Buchstaben vor und sie müssen so schnell wie möglich zu jeder Kategorie ein Wort finden. Buchstaben die ich meistens verwende sind: A, D, F, L,M,R, S,T

Sobald eine Person alle Wörter eingetragen hat, müssen die anderen Teilnehmer die Stifte weglegen. An der Tafel schreibe ich dann alle gefundenen Wörter auf. Für Mehrfachnennungen gibt es nur 5 Punkte, für Einzelnennungen 10 Punkte und 20 Punkte bekommt man dann, wenn sonst niemand ein Wort in einer Kategorie gefunden hat bis auf eine Person. Gewonnen hat am Ende jener Teilnehmer mit den meisten Punkten.

Kommentar: Für dieses Spiel ist es wichtig im Vorhinein festzustellen, dass englische Begriffe nicht akzeptiert werden und es rein deutsche Wörter sein müssen. Schwierig ist hier für die Lehrperson nachzuvollziehen, ob jemand schummelt. Ich müsste also die Zettel und Punkteanzahl am Ende des Spieles kontrollieren. Ich gehe aber davon aus, dass die Teilnehmer ehrlich sind und vertraue ihnen somit.

Speeddating

Teilnehmer: alle

Dauer: 10-15 Minuten

Material: keines

Lernziele: mündliche Kommunikation, Fragestellung, Aussagesätze, Interaktion, Kennenlernen, sich selbst und andere Personen vorstellen

Spielverlauf: Dieses Spiel eignet sich vor allem in der Kursstufe A1/2, denn es werden Vorkenntnisse benötigt. Gerne setze ich es am ersten Kurstag ein, damit sich die Teilnehmer untereinander kennenlernen. Dafür werden zwei Reihen gebildet, die Personen stehen sich gegenüber. Falls die Anzahl der Teilnehmer ungerade ist, springe ich ein und spiele auch mit. Dann haben sie jeweils eine Minute Zeit, um sich auszutauschen und dann wird gewechselt. Das geht solange, bis alle mit jedem gesprochen haben. Vor der letzten Runde weise ich sie daraufhin, sich so viel wie möglich von der letzten Person zu merken, denn dann stellen sie sich gegenseitig vor.

Mögliche Fragen, die gestellt werden können im Speeddating: Wie heißt du? Woher kommst du? Wie alt bist du? Was machst du beruflich? Welche Hobbys hast du?

Kommentar: Das Spiel gibt mir einen kurzen Überblick über die Kenntnisse der SchülerInnen. Konjugieren Sie die Verben richtig? Verwenden Sie die W-Fragen richtig? Verfügen sie über das Basiswissen?

Rollenspiel: beim Arzt, im Supermarkt, im Restaurant, einen Termin vereinbaren,...

Teilnehmer: in Kleingruppen (2-4 Personen)

Dauer: 20-30 Minuten

Lernziele: mündliche Kommunikation, in Rollen schlüpfen, vorspielen, Erstellen von Szenen,

Material: keines

Spielverlauf: Ich gebe den TeilnehmerInnen Rollen vor zum Beispiel : Patient, Arzt, Assistentin oder Kassier, Einkäufer, Gast und Kellner ect. Dann gebe ich ihnen noch den ‚Schauplatz‘ vor, also Supermarkt, Restaurant, Café, Arztpraxis ect und fünf Wörter, die sie in ihren Dialog miteinbauen müssen. Dann haben sie 1-150 Minuten Zeit, einen kleinen Sketch einzustudieren, sich Notizen zu machen ect. Der Sketch wird dann vor der Gruppe vorgeführt und am Schluss bewerten sich alle Gruppen gegenseitig. Die Gruppe mit den meisten Nennungen hat gewonnen.

Kommentar: Oft lasse ich die Schüler noch freier in ihrer Gestaltung und gebe ihnen nur die Rollen bzw. nur einen Ort vor.

Umknickspiel

Teilnehmer: in 2er Gruppen

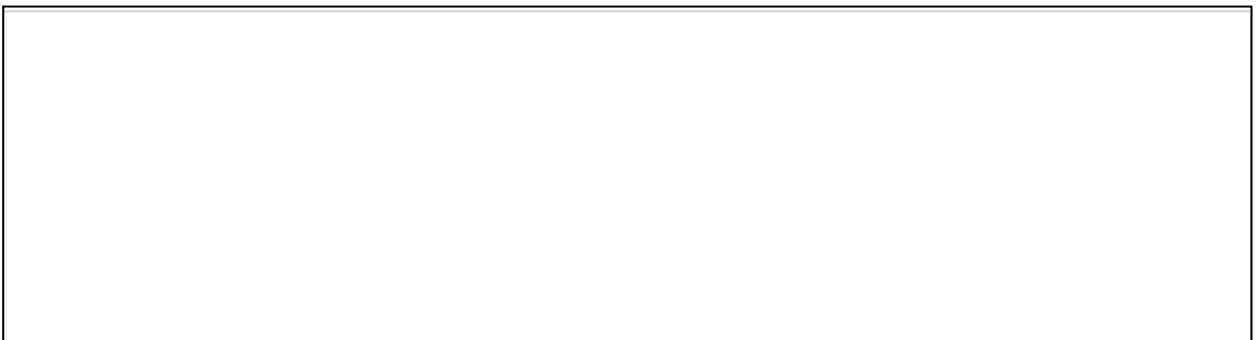
Dauer: 30-40 Minuten

Material: Arbeitsblätter

Lernziele: Kreativität fördern, malen, Wortschatz, Syntax

Spielverlauf: Die Teilnehmer sind in 2er Gruppen eingeteilt und jede 2er Gruppe bekommt ein von mir vorgegebenes Blatt. Auf dem Blatt steht nur ein Satz und sieht so aus:

Lisa und Tom heiraten am Sonntag im Stephansdom in Wien.



Die SchülerInnen versuchen, den vorgegeben Originalsatz so gut wie möglich, in das erste Rechteck zu malen. Dafür haben sie fünf Minuten Zeit. Dann wird der Satz umgeknickt und alle Zettel werden in dieselbe Richtung weitergegeben, sodass die nächste Gruppe nur das gemalte Bild sieht. Jetzt muss dazu ein Satz geschrieben werden. Dafür haben sie wieder fünf Minuten Zeit. Das Spiel wiederholt sich noch

zwei weitere Runden, sodass das Blatt am Ende mit 2 Bildern und zwei Sätzen beschrieben ist. Das Ziel ist es, dass der letzte Satz dem Originalsatz so nahe wie möglich kommt.

Kommentar: Da an einem Blatt mehrere Gruppen beteiligt sind, kann man schwer eine Siegergruppe definieren. Es ist jedoch möglich, jenes Blatt, mit der besten Zeichnung hervorzuheben. Nichtsdestotrotz ist dieses Spiel ein sehr beliebtes, denn die SchülerInnen können sich kreativ austoben. Manchen liegt das natürlich mehr als anderen.

2. Gruppe

Pronomenwürfel Verbkärtchen

Teilnehmer: Kleingruppen (3-4 Personen)

Dauer: 10-15 Minuten

Material: Vorbereitete Kärtchen (1 Stoß mit Infinitiv, 1 Stoß mit Substantiven; 1 Stoß mit Adjektiven, 1 Stoß mit Präpositionen, 1 weiterer Stoß mit Substantiven), Modalverben-Würfel (wollen, sollen, dürfen, mögen, müssen, können), Pronomenwürfel (ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie) jeweils für jede Gruppe

Quelle: Koliander-Bayer 1999

Spielverlauf: Jede Kleingruppe bekommt einen Würfel- und einen Kärtchensatz. Die Kärtchenstapel werden auf den Tisch gelegt. Die Aufschrift soll dabei nicht sichtbar sein. Der erste Teilnehmer würfelt und deckt dann von jedem Stapel eine Karte auf. Mit den vorhandenen Material soll er nun einen grammatikalisch korrekten Satz bilden. Andere Wörter können dabei immer ergänzt werden, aber es ist wichtig, dass die gewürfelten Wörter im Satz vorkommen.

Kommentar: Das Spiel benötigt ein bisschen mehr Vorbereitungszeit, denn die Materialien müssen erstellt werden. Diese sind jedoch immer wieder einsetzbar. Man kann statt dem Pronomen-Würfel auch einen normalen Würfel nehmen (ein Punkt für Ich, 2 Punkte du usw.) Im Anfangsstadium A1 ist es vielleicht leichter, wenn man nicht

allzu viele Wörter in das Spiel einbaut. Man kann hier zum Beispiel nur Substantive, Pronomen und Verben nehmen.

Perfekt-Geschichte

Teilnehmer: Kleingruppen (maximal 4 Teilnehmer)

Dauer: 45 Minuten

Material: Papier, Stifte

Mögliche Lernziele: Perfekt/Präteritum, kreatives Schreiben, möglicherweise Schreiben in Gruppen

Spielverlauf: Hier wird der Anfang einer Geschichte vorgegeben, zum Beispiel : Es war einmal eine Frau. Sie hatte ein Problem.. Jeder Teilnehmer schreibt diesen Anfang auf einen Zettel und muss die Geschichte mit einem oder zwei Sätze erweitern. Dann wird im Uhrzeigersinn weitergegeben. Man muss immer ein bis zwei Sätze an die Geschichte anfügen. Am Schluss entstehen mehrere Geschichten im Perfekt.

Kommentar: Dieses Spiel eignet sich vor allem für das Ende von A1, denn diese Aufgabe erfordert schon anspruchsvollere Sprachkenntnisse. Es können auch Wörter vorgegeben werden von der Lehrperson, die man in die Geschichte einbaut. Diese Art von Schreiben ist nicht bei allen so beliebt, manche tun sich sehr schwer, andere lieben es. Die Lernenden sollten auch Zugriff auf Übersetzungs-Apps haben dürfen. Eine Geschichte fortzusetzen kann natürlich auch in Partnerarbeit passieren. Dann ist es vielleicht ein bisschen lustiger. Die Arbeitsphase in Einzelarbeit ist sehr angenehm, da es relativ lange sehr ruhig ist und alle konzentriert sind.

Tabu:

Teilnehmer: Kleingruppen (3-5 Teilnehmer) oder 2 große Gruppen

Dauer: 30-45 Minuten

Material: Papier, Stifte, Wortkarten mit Tabuwörter, Sanduhr/Stoppuhr

Lernziele: Wortschatz, Synonyme üben, Syntax

Spielverlauf: Diese Aktivität kann als Schreib oder Sprechspiel durchgeführt werden bzw. auch als Kombination von beiden. Es ist eigentlich sehr ähnlich zum Spiel „Activity“, jedoch liegt der Fokus hier mehr auf dem Sprech/Schreibakt. Die Gruppe

ist in zwei Teams eingeteilt. Und ein Teilnehmer muss seinem Team ein Wort erklären, ohne die Begriffe zu verwenden, die auch auf dem Kärtchen stehen. Die Gruppe hat nur eine Minute Zeit, den Begriff zu erraten. Wenn sie den Begriff richtig erraten haben, bekommen sie einen Punkt, wenn nicht bekommt die andere Gruppe einen Punkt.

Kommentar: Da es in diesem Leven noch sehr schwierig ist, Synonyme zu finden, sollte man nicht zu viele „zu vermeidende Wörter“ auf das Kärtchen schreiben.

3. Gruppe :

HangMan

Teilnehmer: alle

Dauer: 10-15 Minuten

Material: Tafel

Lernziele: Alphabet, Buchstaben üben

Spielverlauf: Die Lehrerin überlegt sich ein Wort. Es wird nur der Anfangsbuchstabe an die Tafel geschrieben und dann für jeden weiteren Buchstaben ein Strich gemacht: D_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ (Deutschakademie) und die Schüler müssen die Buchstaben erraten. (am besten reihum, sodass jeder einen Buchstaben nennt). Wenn der Buchstabe nicht im Wort vorkommt wird ein Teil des ‚Hangmans‘ an der Tafel gemalt. Wenn der Hangman vor dem Wort fertig gemalt ist haben die SchülerInnen das Wort nicht erraten. Haben sie jedoch das Wort vor dem Hangman erraten, hat die Gruppe das Spiel gewonnen, bzw. die Person, die das Wort errät.

Kommentar: Vor allem in A1/1 eignet sich das Spiel sehr gut, denn es braucht nicht viel Erklärungen.

Biep Spiel,

Teilnehmer: ganze Gruppe

Dauer: 5-10 Minuten

Material: keines

Lernziele: Zahlen, Konzentration, Aufwärmspiel

Spielverlauf: Alle Teilnehmer stehen auf. Ziel des Spieles ist so weit wie möglich zu zählen, ohne die 3er Reihe zu sagen. Statt 3,6,9,12,15 usw. wird anstelle das Wort

‚Biep‘ verwendet. Sobald eine Person einen Fehler macht, muss sie sich hinsetzen. Am Ende gibt es einen Gewinner. Um das Spiel ein bisschen abzuändern, kann man das auch mit der 4er Reihe, 5er Reihe ect. Machen.

Bingo mit Zahlen oder Verben

Teilnehmer: ganze Gruppe

Dauer: 10 Minuten

Material: Zettel, Stift, vorbereitete Zahlen (1-30)

Lernziel: Zahlen oder Verben, Hörverstehen, Adjektive

Spielverlauf: Jeder Teilnehmer zeichnet auf sein Blatt Papier ein Rechteck, das er wiederum in neun große Felder unterteilt. Jeder Schüler schreibt in das Kästchen Zahlen von 1-30 (möglich ist das auch mit Verben aus einer vorgegebenen Liste oder mit Adjektiven). Dann zieht der Lehrer aus einer Box Zahlen und liest sie laut vor. Die SchülerInnen müssen dann schauen, ob sie diese Zahl in einer der Kästchen haben. Wenn ja, streichen sie diese Zahl durch. Wer zuerst alle Kästchen durchgestrichen hat, ruft „Bingo!“. Auch mit Verben kann man das Spiel spielen. Sie schreiben Verben im Infinitiv in die Kästchen und ich lese einen Text vor. Sobald sie ein Verb hören, streichen sie dieses durch. Wer zuerst Bingo ruft, hat gewonnen.

Laufdiktat

Teilnehmer: Zweiergruppen

Dauer: je nach Länge des Textes, etwa 10 Minuten

Material: Papier; Stifte, vorbereitete Texte

Mögliche Lernziele: Rechtschreibübung, Wort und Satzstellung, Aussprachetraining

Spielverlauf:

Der Lehrer bereitet zwei kleine Texte vor und druckt diese mehrmals aus. Text Nummer 1 wird dann an mehreren Stellen im Raum befestigt. Die Teilnehmer arbeiten in Paaren zusammen. Eine Person schreibt und eine Person läuft zum Text, merkt sich einen Satz und diktiert diesen dann seinem Partner. Dieser Vorgang wird solange wiederholt, bis der ganze Text rekonstruiert wurde. Gewonnen hat das Paar, das als erstes den ganzen Text korrekt zu Papier gebracht hat. Der Text wird dann vorgelesen und korrigiert. Dann wiederholt man

das Ganze mit einem Anschluss text. Die Rollen vom Schreiber und Läufer werden getauscht und es startet die Runde zwei.

Laufdikate sind auch in Einzelarbeit möglich.

Kommentar: Hier kommt ein bisschen Bewegung ins Spiel. Man darf aber die Konzentrationsfähigkeit bei dieser Übung nicht unterschätzen. Es werden sehr häufig Fehler gemacht, vor allem wenn es ein Wettkampf ist. Eine weitere Schwierigkeit ist der Akzent von manchen Teilnehmern und es fällt schwer immer alle Wörter gut zu verstehen. Nichtsdestotrotz ist das Laufdiktat eine gute Orthographieübung, die sehr gut zwischendurch durchgeführt werden kann.

Verbenkaiser / Rechenkaiser

Teilnehmer: 2 gegeneinander in der Großgruppe

Dauer: 5- 10 Minuten

Material: keines

Lernziel: Verben oder Zahlen

Spielverlauf: Beim Rechenkaiser stehen alle auf. Es spielen immer zwei gegeneinander. Sie bekommen eine Rechnung zum Beispiel $13 + 21$. Und Sie müssen im Kopf addieren und die richtige Zahl sagen. Die Person, die schneller antwortet und es richtig gerechnet hat, darf stehen bleiben. Der Verlierer muss sich hinsetzen. Am Ende bleibt ein/e SiegerIn übrig. Beim Verbenkaiser sage ich einen Infinitiv und eine Person, zum Beispiel arbeiten – du. Sie müssen dann das Verb richtig konjugieren. Die Person, die es richtig und schneller konjugiert hat, darf stehen bleiben. Am Ende gibt es einen Verbenkaiser. Das Spiel lässt sich dann auch noch erweitern indem man eine Zeit vorgibt, in der das Verb konjugiert werden muss. Arbeiten – du- perfekt/Futur/Präsens.

Variante: Eine andere Variante ist auch, die Gruppe in zwei Teams einzuteilen. Jedes Team bekommt eine Tafel und einen Stift. Das Verb muss dann richtig an der Tafel konjugiert werden. Das Team, das das Verb richtig und schneller konjugiert hat, bekommt einen Punkt. Hier müssen sich die Teilnehmer bewegen, da sie zur Tafel laufen müssen. Es wird außerdem jeder aktiv, weil der Stift immer weitergegeben wird in der Runde. Das Team muss zusammenhelfen und somit wird auch die Teamfähigkeit gestärkt.

Wer bin ich? Was bin ich?

Teilnehmer: Großgruppe, alle Personen

Dauer: 40 Minuten

Material: Tixo, Kärtchen mit berühmten Personen

Lernziel: Ja/Nein Frage, Kommunikation, Syntax, Wortschatz

Spielverlauf: Jeder Teilnehmer bekommt von mir ein Kärtchen auf die Stirn geklebt. Auf diesem steht eine berühmte Persönlichkeit. Die Teilnehmer müssen mit Ja/Nein Fragen erraten, wer sie sind. Dabei wird einfach der Reihe nach vorgegangen. Die anderen Personen antworten immer mit Ja oder Nein. Man darf solange weiterraten, bis die Antwort ‚Nein‘ ist und dann darf die nächste Person raten. Die Person, die al erstes errät, wer sie ist, hat gewonnen. Man kann dann das Spiel noch fortsetzen und den 2. Und 3. Platz ebenso vergeben.

Kommentar: Man muss wirklich sehr berühmte Personen nehmen, denn sonst kann es passieren, dass die Teilnehmer nicht wissen, wer das ist. Mögliche Berühmtheiten: Obama, Mozart, Brad Pitt, Beckham, Beethoven, Picasso, Mickey Mouse, Bart Simpson..

Mögliche Ja/Nein Fragen: Bin ich ein Mann/ eine Frau ? Bin ich Schauspieler, Politiker ect..

Ich sehe, ich sehe, was du nicht siehst, und das ist...

Teilnehmer: alle

Dauer: 10-20 Minuten

Material:keines

Lernziel: Farben, Artikel, Substantive

Spielverlauf:

Die Lehrerin beginnt mit dem Satz „Ich sehe, ich sehe, was du nicht siehst und das ist rot. Sie sucht sich dabei einen Gegenstand im Raum aus und die MitspielerInnen müssen erraten, um welchen Gegenstand es sich handelt. Sie müssen dabei auch den richtigen Artikel verwenden. Die Lampe, der Stuhl, der Stift, die Uhr.. ? Die Person, die den Gegenstand errät, ist als nächstes an der Reihe.

Ich packe in meinen Koffer

Teilnehmer: alle

Dauer: 20 Minuten

Material: keines

Lernziel: Akkusativ, Wortschatz, Artikel

Spielverlauf: Das Spiel wird reihum gespielt und die erste Person, meistens die Lehrperson beginnt das Spiel mit „Ich packe in meinen Koffer : einen Stift“. Die nächste Person muss dann den Satz wiederholen und einen neuen Gegenstand in den Koffer packen: „Ich packe in meinen Koffer einen Stift und einen Wecker...“ Das Spiel geht solange bis die letzte Person an der Reihe war. Der Koffer wird logischerweise immer voller und somit muss sich die letzte Person am meisten merken. Das Spiel wird dann noch einmal gespielt aber in die andere Richtung.

Kommentar: Hier gibt es keinen Gewinner am Ende und das Spiel wird meistens als sehr anstrengend empfunden, da man sich so viele Wörter merken muss. Der Fokus liegt also bei den Teilnehmer am Erinnern und nicht an der Verwendung des Akkusativs. Man sollte daher das Spiel öfter wiederholen, um den Akkusativ zu festigen.

Uno, Scrabble, Domino, Memory

Teilnehmer: in Kleingruppen (4 Personen pro Spiel)

Dauer: 45 Minuten

Material: Memory Kärtchen, Domino Karten, Scrabble Spiel, Uno Karten ect.

Lernziel: Wortschatz: Zahlen, Uhrzeit, Länder, Sprachen, Berufe, Verben, trennbare Verben, Perfekt

Spielverlauf: Da diese Spiele sehr bekannt sind, erkläre ich sie nicht so detailliert. Es handelt sich bei diesen Spielen um Kartenspiele, die teilweise abgeändert sind. Der Fokus liegt auf dem Wortschatz. Bei Memory müssen immer zwei Wörter zusammenpassen. Es kann aber auch mit den gegenteiligen Adjektiven gespielt werden. Berufe, Länder, Sprachen und so weiter kann man in Form eines Memorys gestalten. Beim Uno können die Zahlen und Farben geübt werden, aber auch die Kommunikation untereinander. Das Domino Spiel eignet sich besonders gut für Verben. Man muss das konjugierte Verb mit der richtigen Person verbinden, sodass

sich am Ende der Domino-Kreis schließt. Eine leichte Variante von Scrabble kann man auch einsetzen.

Kommentar: Ich persönlich mache immer eine Stunde Spiel-Workshop, in denen alle Kleingruppen jedes Spiel versuchen können. Jegliche Art von Memory und Domino kann man immer mal zwischendurch einsetzen, um Vokabel zu festigen.

Beobachtungsbogen für das Verhalten der Kursteilnehmer vor, während und nach dem Spiel

Datum: _____

Lernspiel, das zum Einsatz kommt: _____

Personen: _____

Zweck des Lernspieles: _____

Vor dem Spiel

Indikatoren	trifft sehr zu	trifft zu	trifft teilweise zu	trifft gar nicht zu	Kommentar
Der Lärmpegel ist angemessen					
Die Teilnehmer hören der Kursleiterin aufmerksam zu					
Die Teilnehmer lassen sich nicht ablenken und sind konzentriert					
Die Teilnehmer beschäftigen sich nicht anderwärtig					
Die Teilnehmer stellen Fragen an die Kursleiterin während der Erklärung der Spielregeln					

Die Teilnehmer fragen andere Teilnehmer während die Lehrerin spricht					
Einige Teilnehmer haben die Erklärung nicht verstanden					
Sie haben das Spiel verstanden und stellen keine weiteren Fragen					

Während des Spieles

Indikatoren	trifft sehr zu	trifft zu	trifft teilweise zu	trifft gar nicht zu	Kommentar
Der Lärmpegel ist angemessen					
Die Teilnehmer spielen aktiv mit					
Die Teilnehmer lassen sich nicht ablenken und sind konzentriert					
Die Teilnehmer beschäftigen sich nicht anderwertig					
Die Teilnehmer wissen, wann sie an der Reihe sind					
Manche Teilnehmer wissen nicht was sie tun sollen					
Die Spieler sind ehrgeizig					

Die Spieler sind nicht bei der Sache					
Die Spieler haben Spaß und lachen auch immer wieder					
Die Spieler helfen sich gegenseitig					
Es gibt Konflikte und Auseinandersetzungen					
Die Teilnehmer lachen sich nicht gegenseitig aus					
Der Umgang miteinander ist respektvoll					
Die Spieler sind gelangweilt					
Sprachkenntnisse:					
Sie wenden die Grammatik richtig an					
Sie erkennen Fehler bei anderen					
Sie erkennen ihre eigenen Fehler und verbessern sie					
Sie verwenden gelerntes Vokabular					
Spielleiter-Spielteilnehmer					
Die Spieler stellen Fragen an die Lehrperson					
Das Spiel funktioniert ohne die Lehrperson					

Die Spielleiterin muss eingreifen					
Sie verbessert Fehler sofort					
Sie ignoriert Fehler					
Sie ist Streitschlichterin					
Das Spiel gerät ohne das Eingreifen der Spielleiterin ins Stocken					
Die Spielleiterin spielt aktiv mit und motiviert die Spieler					

Beobachtungsbogen für das Verhalten der Kursleiterin vor, während und nach den Spielen

Datum: _____

Lernspiel, das zum Einsatz kommt: _____

Beobachterin: _____

Zweck des Lernspieles: _____

Vor dem Spiel:

Indikatoren	trifft sehr zu	trifft zu	trifft teilweise zu	trifft gar nicht zu	Kommentar
die Lehrerin erklärt das Spiel verständlich					
sie unterstützt die Erklärung mit der Tafel					
Sie gibt ein Beispiel					

Sie fragt die Teilnehmer, ob das Spiel klar ist					
sie erklärt das Ziel des Spieles					

Während des Spieles:

Indikatoren	trifft sehr zu	trifft zu	trifft teilweise zu	trifft gar nicht zu	Kommentar
die Spielleiterin spielt aktiv mit					
die Spielleiterin greift bei Problemen ein					
Sie wiederholt die Regeln erneut					
Sie hält sich konsequent an die Regeln					
Sie fordert die Teilnehmer auf, konzentriert zu sein					
Die Spielleiterin ist nicht abgelenkt					
Sie versucht alles, um das Spiel am Laufen zu halten					
Sie ist fair					

Nach dem Spiel

Indikatoren	trifft sehr zu	trifft zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu	Kommentar
die Spielleiterin gratuliert den Siegern					
sie erklärt den Sinn des Spieles					
sie bessert Fehler aus					
sie erklärt die Grammatik noch einmal genau					
sie klärt Fragen					

Abstract

In der vorliegenden Diplomarbeit wurde der Frage nachgegangen, ob Spiele bereits im A1-Niveau für FremdsprachenlernerInnen ein didaktisches Potential mitbringen und wie sie im Idealfall im DaF-Unterricht eingesetzt werden sollten.

Zu Beginn wurden allgemeine Informationen, wie zum Beispiel die Geschichte des Spiels, Spieltheorien und Merkmale des Spiels erläutert. Außerdem wurden die Begriffe Spiel, Lernspiel und Sprechspiel genauer definiert und die Rolle der Spielleitung unter die Lupe genommen.

Darauffolgend wurde die Methode „Aktionsforschung“ in der Theorie erklärt, die die Reflexion und Verbesserung des eigenen Unterrichts zum Ziel hat. Es wurde ein viermonatiger Unterricht in der Deutschakademie erforscht, der sich in zwei Zyklen teilte. Nach einer zweimonatigen Beobachtungsphase wurde der Unterricht reflektiert und analysiert bzw. dann versucht in der zweiten Phase zu optimieren. In der zweiten Beobachtungsphase wurden einige Änderungen im Spielablauf durchgeführt nämlich: Fehlerkorrektur und Nachbearbeitung von Spielen, Belohnung als Motivationsfaktor und Spielerklärungen fanden ausschließlich nur noch auf Deutsch statt. Die Anpassung des eigenen Unterrichts brachte einige Erkenntnisse, nämlich dass Spiele immer nachbereitet werden sollten, dass Erklärungen im A1-Niveau zunächst schwer, aber umsetzbar sind und dass die Belohnung auch bei Erwachsenen eine große Rolle für die Spielmotivation darstellt. Die Erkenntnisse der beiden Zyklen wurden verglichen und daraus folgte das Fazit dieser Arbeit.

Anhand der Aktionsforschung wurde aufgezeigt, dass Spiele bereits im frühen Lernstadium, nämlich im Niveau A1, in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können. Wichtig ist jedoch, sie reflektiert und überlegt einzusetzen und sie nicht grundlos in der Klasse stehen zu lassen.

Abstract English

In this diploma thesis, the question was asked whether games at A1 level already have a didactic potential for foreign language learners and how they should ideally be used in German as a foreign language.

At the beginning, general information, such as the history of the game, game theories and characteristics of the game were explained. In addition, the terms game, educational game and speech game were defined more precisely and the role of the game director was scrutinized.

This was followed by a theoretical explanation of the "action research" method, the aim of which is to reflect on and improve one's own teaching. A four-month course at the German Academy was researched, which was divided into two cycles. After a two-month observation phase, the lessons were reflected and analyzed and then tried to be optimized in the second phase. In the second observation phase, some changes were made to the game: error correction and post-processing of games, reward as a motivation factor and game explanations took place exclusively in German. Adapting one's own teaching led to some insights, for example that games should always be followed up, that explanations at A1 level are initially difficult but feasible and that the reward is also a great possibility in motivating adults to play. The findings of the two cycles were compared and the conclusion of this work followed.

On the basis of this action research it was shown that games can be integrated into foreign language teaching at an early learning stage, namely at level A1. However, it is important to integrate them in a reflective and thoughtful way and to not leave them in the classroom for no reason.