

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Ludamus igitur – Wie selbstgesteuertes Lernen im
Lateinunterricht durch das Lernspiel *Sceptrum Sapientiae*
gefördert werden kann“

verfasst von / submitted by

Lena Kiesel, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2022 / Vienna 2022

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

A 199 507 519 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
UF Englisch
UF Latein

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Nina Aringer

Danksagung

Nachdem ich nun am Ende meines Studiums angelangt bin, ist es an der Zeit, einmal jenen Personen zu danken, die mich auf diesem Weg begleitet und unterstützt haben.

Ein großes Dankeschön gebührt meiner Betreuerin, Mag. Dr. Nina Aringer, die mich schon in ihren Lehrveranstaltungen mit innovativen Methoden und Begeisterung für den Lehrberuf inspiriert und motiviert hat. Ihre Betreuung meiner Masterarbeit kann mit einem Wort als ‚unkompliziert‘ beschrieben werden: Sie unterstützte meine Ideen von Anfang an und stand stets verlässlich mit Rat zur Seite. Außerdem wurden meine Mails und Fragen immer in Rekordzeit beantwortet – danke dafür!

Ein herzliches Dankeschön geht auch an meine Eltern, die mir das Studium – und somit die zur Ausübung meines Traumberufs nötige Ausbildung – überhaupt ermöglicht haben. Danke sowohl für eure seelische als auch finanzielle Unterstützung. Ihr habt mir immer ein Sicherheitsnetz geboten und an mich geglaubt, das weiß ich sehr zu schätzen!

Auch den Eltern meines Freundes möchte ich meinen großen Dank aussprechen, die stets mit mir mitgefiebert haben und mit gemütlichen Abenden am Land den oft dringend nötigen Ausgleich schafften.

Ein besonderer Dank gilt auch meinen Freund:innen, die mich mit Lachen und Weinen aus Freude oder Frust, bereichernden Gesprächen und Diskussionen, ausgelassenen Nächten und dem ein oder anderen Spritzer durch die Studienzeit begleitet haben.

Abschließend möchte ich mich von ganzem Herzen bei meinem Freund Jakob bedanken. Du warst und bist mein Fels in der Brandung, mein bester Freund und hast mir mit deinem offenen Ohr, deiner humorvollen Art, Pizza- und Schokolieferungen und Laufabenteuer durch kleinere und größere Nervenzusammenbrüche geholfen und meine Erfolge mit mir gefeiert. Auch bei dem Verfassen meiner Masterarbeit konnte ich stets auf dich und deine ausgezeichneten Diagramm- und SoSci Skills zählen. Du hast wesentlich dazu beigetragen, dass meine Studienzeit – egal wie nervenaufreibend sie auch teilweise war – zu einer wunderschönen Zeit wurde.

Abstract

Selbstgesteuertes Lernen auf unterhaltsame Weise in den Lateinunterricht integrieren – diese Intention wird im Forschungsprojekt im Rahmen dieser Masterarbeit verfolgt. Dazu bedurfte es zuerst einer detaillierten Analyse a) bezüglich des Nutzens selbstgesteuerten Lernens im Unterricht und b) der Zusammenhänge zwischen selbstgesteuertem Lernen und Lernspielen, bevor auf Basis der Erkenntnisse des Theorieteils ein Lernspiel mit dem Namen *Sceptrum Sapientiae* entwickelt wurde, welches Spiel und Selbststeuerung vereinen soll.

Um unter anderem feststellen zu können, ob dieses Lernspiel selbstgesteuertes Lernen fördert, wurde es mit 103 Schüler:innen aus Wien, Ober- und Niederösterreich erprobt und anschließend eine Schüler:innen- sowie Lehrer:innenbefragung durchgeführt. Die Auswirkungen des Spiels auf den Lernerfolg wurden mittels Test- und Kontrollgruppen erhoben, indem sich beide Gruppen im Anschluss an eine unterschiedlich gestaltete Inputphase (mit bzw. ohne Einsatz des Spiels) demselben Test unterzogen. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass das Lernspiel *Sceptrum Sapientiae* nicht nur selbstgesteuertes Lernen fördert, sondern auch zu einem tiefergehenden Textverständnis führt. Es hat sich somit erwiesen, dass mit *Sceptrum Sapientiae* eine Methode zur Förderung selbstgesteuerten Lernens entwickelt wurde, die nicht nur Spaß macht, sondern auch einen positiven Lerneffekt bieten kann.

The aim of this thesis is to integrate self-regulated learning (SRL) into Latin classes in an entertaining manner. To achieve this goal, a detailed analysis a) regarding the benefits of embedding SRL into lessons and b) the correlations of SRL and educational games was required, so that a game called *Sceptrum Sapientiae*, which is intended to combine game and SRL, could be developed on the basis of insights gained in the theoretical part of this thesis. *Sceptrum Sapientiae* was tested on 103 students and a questionnaire was filled in by both students and teachers so as to be able to, inter alia, determine if SRL is fostered through this game. The effects of the game on the learning success were measured by means of test and control groups that took the same test, subsequent to a differently designed input phase. As the results have shown, *Sceptrum Sapientiae* not only promotes SRL but also leads to a more profound understanding of a text. It has hence been proven that *Sceptrum Sapientiae* provides a method to foster SRL which is not only fun but also has a positive learning effect.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Selbstgesteuertes Lernen	2
2.1. Begriffserklärung: Idealbild vs. Realität.....	2
2.2. Selbstgesteuertes Lernen in der Praxis	5
2.2.1. Umsetzung im Unterricht	7
2.2.3. Selbstgesteuertes Lernen im Lateinunterricht	12
2.3. Vorteile von selbstgesteuertem Lernen	16
2.3.1. Motivation.....	18
2.4. Die veränderte Rolle der Lehrer:innen und Schüler:innen	20
3. Das Lernspiel	21
3.1. Das Spiel.....	22
3.1.1. Einführung.....	22
3.1.2. Definitionen	23
3.1.3. Merkmale	25
3.1.4. Kategorisierung der Spiele nach Caillois	27
3.2. Lernspiele.....	28
3.2.1. Lernspiele in der Praxis	30
3.2.2. Lernspiele im Lateinunterricht.....	33
3.3. Vorteile von Lernspielen.....	38
3.4. Lernspiel und selbstgesteuertes Lernen.....	41
3.5. Lernspiele selbst entwickeln.....	42
4. Praxisteil: <i>Sceptrum Sapientiae</i>	50
4.1. Spielerklärung <i>Sceptrum Sapientiae</i>	50
4.2. Studie	56
4.3. Ergebnisse.....	57
4.3.1. Selbstgesteuertes Lernen	57
4.3.2. Lernspiele	61
4.3.3. <i>Sceptrum Sapientiae</i>	62
4.3.4. Auswirkungen auf Lernerfolg.....	64
4.4. Diskussion	69
4.4.1. Zusammenfassung der Ergebnisse und wichtigste Erkenntnisse	69
4.4.2. Limitationen	71
4.4.3. Ausblick	72

5. Conclusio	75
6. Appendix.....	77
6.1. Lernspiel <i>Sceptrum Sapientiae</i>	77
6.1.1. Spielanleitung: Handbuch für Magister:tra Ludi.....	77
6.1.2. Spielbrett.....	81
6.1.3. Rollenkarten.....	82
6.1.4. Hauptmissionskarten	89
6.1.5. Sondermissionskarten.....	95
6.2. <i>Sceptrum Sapientiae</i> : Fertige Spielvorbereitungen.....	97
6.2.1. Spielvorbereitung 1. Lernjahr	97
6.2.2. Spielvorbereitung 3. Lernjahr	102
6.3. Tests zur Erhebung des Lernerfolgs.....	105
6.3.1. Test zum Medias in Res Text „De Neptuno irato“	105
6.3.2. Test zu Catulls Carmen 3.....	106
7. Referenzen	108
7.1. Literaturverzeichnis	108
7.2. Abbildungsverzeichnis	117
7.3. Diagrammverzeichnis	117

1. Einleitung

*„Sage es mir, und ich werde es vergessen.
Zeige es mir, und ich werde es vielleicht behalten.
Lass es mich tun, und ich werde es können.“*

- Konfuzius, ca. 500 v. Chr.

Der Gedanke des großen Wertes selbstgesteuerten Lernens nahm seinen Ursprung bereits vor über zweitausend Jahren. Dennoch ist Österreich von einer festen Verankerung des Konzepts im Schulwesen noch weit entfernt. Aus diesem Grund nimmt es sich diese Arbeit zum Ziel, einen Beitrag zum Fortschritt der Einbettung selbstgesteuerten Lernens in den Lateinunterricht zu leisten. Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wurde daher ein Lernspiel mit dem Namen *Sceptrum Sapientiae* entwickelt, das eine Alternative zum traditionellen gemeinsamen Übersetzen bieten und dabei helfen soll, selbstgesteuertes Lernen im Lateinunterricht umzusetzen. Die Intention dieser Arbeit ist es, Antworten auf folgende Forschungsfragen zu finden:

- 1. Warum sollte selbstgesteuertem Lernen in der Schule mehr Beachtung geschenkt werden?*
- 2. Kann selbstgesteuertes Lernen durch Lernspiele gefördert werden?*
- 3. Inwieweit trägt das Lernspiel „Sceptrum Sapientiae“ zur Förderung selbstgesteuerten Lernens im Lateinunterricht bei und welche Schlüsse lassen sich in Bezug auf den Lernerfolg ziehen?*

Dafür werden neben der Begriffserklärung selbstgesteuerten Lernens und der Erläuterung der Diskrepanz zwischen Idealvorstellungen in der Theorie und Umsetzung in der Praxis – insbesondere im Lateinunterricht – mehrere Aspekte wie die veränderte Rolle von Schüler:innen und Lehrer:innen und damit verbundene Vorteile beleuchtet. Im nächsten großen Kapitel werden die Vorteile und veränderte Rollenverteilung beim Einsatz von Lernspielen dargelegt, bevor versucht wird, Lernspiel mit selbstgesteuertem Lernen in Verbindung zu setzen und Gemeinsamkeiten und Zusammenhänge aufzuzeigen. Daneben werden auch mehrere bereits existierende Lernspiele, die selbstgesteuertes Lernen im Lateinunterricht fördern können, aufgelistet. Das abschließende Forschungsprojekt soll Aufschluss darüber geben, ob das Lernspiel *Sceptrum Sapientiae* zur Förderung selbstgesteuerten Lernens im Lateinunterricht beiträgt. Dazu wurden Schüler:innen- und Lehrer:innenbefragungen durchgeführt, wobei der Lernzuwachs durch eine Test- und Kontrollgruppe ermittelt und infolgedessen eingeordnet wurde.

2. Selbstgesteuertes Lernen

„Wer die Autonomie und Mündigkeit des Menschen sowie die Erziehung zu lebenslangem Lernen als übergeordnete pädagogische Ziele verbindlich akzeptiert, wird der Förderung des selbstgesteuerten Lernens in der Schule besondere Aufmerksamkeit widmen müssen“ (Weinert, 1982, S. 103). Es sei Ziel der Schulbildung, die Schüler:innen zu selbstbestimmten, emanzipierten, kritischen, konfliktfähigen, lösungsorientierten, entscheidungsfreudigen und verantwortungsbewussten jungen Menschen auszubilden (Gnahn & Seidel, 1999, S. 72).

Diese Aussagen mögen zwar aus den 80er bzw. späten 90er Jahren stammen, doch haben sie nichts an Aktualität verloren: Auch die rezente Didaktik fordert, dass Lernende zugleich die Rolle als eigene Lehrende übernehmen sollen (Konrad & Traub, 2018, S. 1) und im Unterricht somit mehr Raum für eigenverantwortliches, selbstgesteuertes Lernen geschaffen werden soll.

In diesem Kapitel wird daher geklärt, was unter selbstgesteuertem Lernen verstanden wird und wie sich die in der Theorie geforderten Ansprüche in der Praxis umsetzen lassen, insbesondere im Lateinunterricht. Darüber hinaus werden die Vorteile von selbstgesteuertem Lernen thematisiert sowie das veränderte Rollenbild von Lehrenden und Lernenden in einem selbstgesteuerten Lernsetting näher ausgeführt.

2.1. Begriffserklärung: Idealbild vs. Realität

Selbstgesteuertes Lernen ist ein Begriff, der verwendet wird, ohne dass in der Wissenschaft Einigkeit über seine genaue Definition besteht (Weinert, 1982, S. 99). Grund dafür ist wohl, dass er von vielen unterschiedlichen Forschungsrichtungen unterschiedliche Anstriche bekommen hat. Das bedeutet mitunter, dass Begriffe wie „selbstständiges, selbstreguliertes, selbstkontrolliertes, selbstgesteuertes, autonomes, autodidaktisches, offenes und selbstbestimmtes Lernen“ synonym verwendet werden (Konrad, 2014, S. 37) und „die damit verbundenen Zielsetzungen, Anwendungsfelder und Erfahrungen“ vielfältig sind (Gnahn & Seidel, 1999, 71). Um in dieser Arbeit ein eindeutiges Begriffsverständnis von selbstgesteuertem Lernen zu erlangen, werden einige gängige Definitionen herangezogen, bevor die für diese Arbeit gültige festgelegt wird.

Laut Weinert kann Lernen tendenziell dann als selbstgesteuert bezeichnet werden, wenn die Lernenden „die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin [sie lernen], gravierend und folgenreich beeinflussen [können]“ (1982, S. 102). Er betont auch

die Bedeutung von Variabilität, Flexibilität und Reflexivität für selbstgesteuertes Lernen (1982, S. 108). An folgenden Kriterien sei selbstgesteuertes Lernen auszumachen:

- „In der Lernsituation müssen Spielräume für die selbstständige Festlegung von Lernzielen, Lernzeiten und Lernmethoden vorhanden oder erschließbar sein.
- [Die Lernenden müssen] diese Spielräume wahrnehmen und tatsächlich folgenreiche Entscheidungen über das eigene Lernen treffen und diese wenigstens zum Teil im Lernhandeln realisieren [...]
- Dabei [übernehmen die Lernenden] (vor allem bei auftretenden Schwierigkeiten) zugleich die Rolle des sich selbst Lehrenden (Selbstinstruktion: den Lernvorgang planen, notwendige Informationen beschaffen, geeignete Methoden auswählen, den eigenen Lernfortschritt kritisch überprüfen usw.)
- Die lernrelevanten Entscheidungen müssen zumindest teilweise auch subjektiv als persönliche Verursachung der Lernaktivitäten und der Lernergebnisse erlebt werden und somit im Ansatz Selbstverantwortlichkeit für das eigene Lernen einschließen.“
(Weinert, 1982, S. 102-103)

An dieser Definition orientieren sich auch jene von Breuer, der der Entscheidungsfreiheit der Lernenden über „Lernziele, Lernstrategien, Lernort, Lernzeit, Lernhilfen und Lernkontrolle“ ebenfalls größte Wichtigkeit beimisst (2000, S. 88) und Gnahn & Seidel, die als Grundvoraussetzung für selbstgesteuertes Lernen ganz allgemein die „Freiheitsgrade seitens der Lernumwelt“ sehen (1999, S. 48). Für sie sind „Autonomie, Demokratisierung und Selbstbestimmung“ ganz zentrale Aspekte selbstgesteuerten Lernens (1999, S. 81). Auch Konrad hebt die selbstregulative Komponente bei selbstgesteuertem Lernen hervor, die dann zum Tragen kommt, wenn „Lernende ihre Lernprodukte oder die dazu genutzten Lernmethoden selbst beeinflussen“ und „Strategien, die sie im Zuge des Wissenserwerbs einsetzen, selbst planen, auswählen, überwachen und verändern“ (2014, S. 40).

Für Konrad & Traub spielt Motivation als Faktor für selbstgesteuertes Lernen eine große Rolle. Sie beschreiben selbstgesteuertes Lernen als eine „Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation sowie den Anforderungen der aktuellen Lernsituation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst (metakognitiv) überwacht, reguliert und bewertet“ (2018, S. 9).

Definitionsschwierigkeiten rühren auch von dem Begriff „Selbststeuerung“ selbst. Denn der Gegenpol „Fremdsteuerung“ (externe Einflüsse auf die Gestaltung des Lernens, wie z. B. Lehrperson, Anweisungen etc.) mag zwar in der Theorie leicht von der „Selbststeuerung“ (interne Einflüsse auf die Gestaltung des Lernens) abzugrenzen sein, in der Realität sieht es jedoch anders aus. Lernen kann niemals rein selbstbestimmt oder rein fremdbestimmt sein¹. Beispielsweise übernimmt bei Frontalunterricht die Lehrperson zwar die Kontrolle über Lerntempo, Auswahl der Materialien, Lerninhalte etc., nicht aber über die kognitiven Leistungen der Lernenden. Genauso geschieht auch selbstgesteuertes Lernen nur sehr selten in seiner reinsten Form, denn schon der konkrete Lerngegenstand gilt als externer Einfluss. „Selbstgesteuertes Lernen kann [also] auf einem Kontinuum angesiedelt werden, dessen Pole einerseits ‚absolute Autonomie‘ und andererseits ‚vollkommene Fremdsteuerung‘ heißen“ (Konrad & Traub, 2018, S. 5-6). Es bleibt auch zu hinterfragen, ob absolute Autonomie der Lernenden denn überhaupt das Nonplusultra ist. Die Frage, ob es bei Selbststeuerung um die tatsächliche, objektive oder rein subjektiv wahrgenommene Entscheidungsfreiheit ginge, stellte sich auch Weinert und sprach sich dafür aus, dass das Gefühl „lernrelevante Entscheidungen zu treffen und sich so als Verursacher[:in] des eigenen Handelns“ zu sehen einen gewichtigeren Einfluss auf Lernmotivation und Lerneffektivität hätte als die tatsächliche Autonomie (1982, S. 102).

Kraft definiert unterschiedliche Formen selbstgesteuerten Lernens:

- „*Lernorganisation*: Der[:die] Lernende trifft Entscheidungen über Lernorte, -zeitpunkte, Lerntempo, Ressourcen, Verteilung und Gliederung des Lernstoffs, Lernpartner.
- *Lernkoordination*: Der[:die] Lernende übernimmt die Abstimmung des Lernens mit anderen Tätigkeiten/Anforderungen in Beruf und Familie.
- *Lernzielbestimmung*: Der[:die] Lernende wählt die Lerninhalte selbst aus und legt die Lernziele fest.
- *Lern(erfolgs)kontrolle*: Der[:die] Lernende kontrolliert selbst den Fortschritt seines Lernens und seinen Lernerfolg.

¹ Für Quellen in der Literatur siehe Konrad & Traub, 2018, S. 5.

- *Subjektive Interpretation der Lernsituation:* Der[:die] Lernende sieht, definiert und empfindet sich als selbstständig im Lernprozeß [sic!].“
(Kraft, 1999, S. 835)

2.2. Selbstgesteuertes Lernen in der Praxis

Sie übernehmen Verantwortung für Lernbedürfnisse bzw. Defizite, schmieden Pläne zur Erreichung ihrer selbst gesetzten Lernziele, beschaffen sich die Hilfe, die dafür nötig ist, überwachen ihren Lernprozess und sind selbstreflektiert in Bezug auf ihre Stärken und Schwächen (Kraft, 1999, S. 835-836): In der Theorie wird oftmals ein Idealbild von selbstbestimmten Lernenden gezeichnet, dessen Anforderungen in der Praxis kaum jemand gerecht werden kann (Pätzold, 2008, S. 1). Entscheidend für den Erfolg selbstgesteuerten Lernens sind „entwicklungsangemessene Entscheidungs- und Handlungsspielräume der [Schüler:innen] und realistische Erwartungen [aufseiten der Lehrpersonen]“ (Weinert, 1982, S. 99). Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass Schüler:innen im Kindes- und Jugendalter über sämtliche Kompetenzen, die erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen ermöglichen, bereits verfügen. Vielmehr müssen diese erst trainiert und gefördert werden (Weinert, 1982, S. 101). Das heißt, dass auch Lernen und Lehren an sich im Unterricht thematisiert werden sollten (Weinert, 1982, S. 107). Dazu kommt, dass vielen Schüler:innen Frontalunterricht bzw. lehrer:innenzentrierte Unterrichtsformen vertrauter sind und sie sich erst an ein höheres Maß an Eigenaktivität gewöhnen müssen. Aus diesem Grund sollte der Übergang einer passiven zu einer aktiveren Rolle im Lernprozess möglichst schonend und schrittweise geschehen (Gnahn, Seidel & Griesbach, 1997, S. 163) und die „Ausführung und Ausweitung selbst gesteuerter [...] Elemente“ dem Alter und Entwicklungsstand der Schüler:innen entsprechen (Hansen, 2010, S. 47).

Nach Metzgers Verständnis von selbstgesteuertem Lernen ist dieses keineswegs nur auf Lernumgebungen beschränkt, in denen völlige Entscheidungsfreiheit herrscht, sondern bezieht sich auch auf Lernsettings, in denen einige Rahmenbedingungen vorgegeben sind. Unabhängig von den Lernbedingungen geht es darum, dass Schüler:innen lernen, Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen (1995, S. 241). Dieses Verständnis entspricht auch der Realität im schulischen Kontext: Gerade dort wird eine „Mischform aus Lernvorgaben und Selbstbestimmung [...] [aus] Offenheit und Strukturierung“ besonders häufig eingesetzt (Konrad, 2014, S. 38).

Diese vermeintlichen Widersprüche schließen erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen jedoch nicht aus – ganz im Gegenteil. Wie bereits im vorhergehenden Kapitel erläutert wurde, kann selbstgesteuertes Lernen niemals ohne Fremdeinfluss stattfinden, sondern bewegt sich vielmehr zwischen den Gegenpolen „absoluter Autonomie“ und „völliger Fremdsteuerung“. In der Praxis gilt es also, zwischen unterschiedlichen „Grade[n] der Selbststeuerung zu unterscheiden“ (Nüesch, 2001, S. 12). Ob ein Lernsetting „eher fremdgesteuert“ oder „eher selbstgesteuert“ ist, hängt vom Ausprägungsgrad der folgenden Charakteristika ab:

- „Orientierung des Lerngeschehens (Lerner[:innen]orientierung vs. Lehrer[:innen]orientierung)
 - Aktivitätsgrad der Lernenden (agierende [...] vs. konsumierende [Lernende])
 - zeitliche Flexibilität der Lernenden (flexible Lernzeiten vs. gebundene Lernzeiten)
 - Entscheidungsfreiheit über Lernziele (Lernzielautonomie vs. vorgegebene Lernziele)
 - Spielräume bei der Gestaltung des Lerngeschehens (Entscheidungsoptionen für den[:die] Lerner[:in] vs. strikte Planung des Unterrichtsablaufs)
 - Überprüfung des Lernerfolgs (Selbstkontrolle vs. Fremdkontrolle)“
- (Gnahn, Seidel & Griesbach, 1997, S. 155)

So gesehen kann selbstgesteuertes Lernen in der Praxis als eine Lernform verstanden werden, bei der den Lernenden je nach Lernarrangement in unterschiedlichem Ausmaß Eigenverantwortung und -Initiative abverlangt wird und diese dabei mal mehr und mal weniger durch Hilfsmittel oder Unterstützung entlastet werden (Konrad & Traub, 2018, S. 6).

Kurz gesagt geht es bei der erfolgreichen Implementierung von selbstgesteuertem Lernen in den Unterricht also um die schrittweise „Übertragung der Kontrolle und Steuerung schulischer geistiger Tätigkeit vom [Lehrenden] in die Verantwortung des [Lernenden] selbst“ (Kluwe, 1982, S. 131). Eine Überforderung der Schüler:innen wäre dabei mehr als kontraproduktiv und könnte negative Auswirkungen auf die Lernmotivation und die Entwicklung von sozialen Kompetenzen, wie etwa Teamfähigkeit oder Empathie zur Folge haben (Gnahn, Seidel & Griesbach, 1997, S. 163).

Selbstgesteuertes Lernen meint in dieser Arbeit also, dass Lernende – unter Berücksichtigung des aktuellen Ausprägungsgrades der für selbstgesteuertes Lernen nötigen Kompetenzen – über eine gewisse Entscheidungsfreiheit in einzelnen oder mehreren Lernbereichen verfügen

und somit an selbstgesteuertes Lernen schrittweise und in Begleitung der Lehrperson herangeführt werden.

Doch selbst wenn die erfolgreiche Implementierung von selbstgesteuertem Lernen in der Praxis im Vergleich zum Idealbild, das in der Theorie vermittelt wird, nun schon weniger utopisch klingen mag, stößt man gerade in der Schule an gewisse Grenzen – einer Institution, in der „Lernen sehr stark funktionalisiert und instrumentalisiert“ ist und Lerninhalte größtenteils extern vorgegeben werden (Kraft, 1999, S. 837). Wie selbstgesteuertes Lernen trotzdem erfolgreich im Unterricht umgesetzt werden kann, wird im nächsten Kapitel thematisiert.

2.2.1. Umsetzung im Unterricht

Um selbstgesteuertes Lernen im Unterricht zu fördern, müssen folgende Grundsätze nach Konrad & Traub (2018) berücksichtigt werden:

- „Selbstgesteuertes Lernen tritt nicht automatisch durch die Reduktion fremdgesteuerten Lernens ein.
- Selbstgesteuertes Lernen bedarf sorgfältiger Anleitung und Begleitung. Die Lehrkraft muss [die Lernenden] Schritt für Schritt und häufig über einen längeren Zeitraum an das selbstgesteuerte Lernen heranzuführen.
- Selbstgesteuertes Lernen setzt ein großes Strukturwissen und sprachliche Kompetenz bei den Lernenden voraus.
- Selbstgesteuertes Lernen setzt bei den Lehrpersonen Kompetenzen hinsichtlich des Erkennens von Lernbedarf, des Planens von Lernschritten, der Ausführung dieser Lernschritte und der Einschätzung von Lernfortschritten voraus.
- Selbstgesteuertes Lernen hat nur dann positive Effekte, wenn die Metakognition der Lernenden verbessert und dies durch einen Wandel der Rolle der Lehrperson zum Beobachter und Berater unterstützt wird.
- Selbstgesteuertes Lernen darf mit Rücksicht auf schwächere Schüler[:innen] nicht die einzige Lehrform sein. In Abhängigkeit von der Person [der] Lernenden, den Lerninhalten und Lehr-/Lernzielen ist die Verknüpfung von Phasen des selbstgesteuerten und des fremdgesteuerten Lernens ratsam.“

(S. 50-51)

Wenn es um die Implementierung selbstgesteuerten Lernens in den Unterricht geht, kann zwischen direkten und indirekten Förderansätzen (vgl. Nüesch, 2001; Friedrich & Mandl, 1997) differenziert werden. Der direkte Förderansatz zielt darauf ab, den Lernenden eine Art Werkzeugkasten mit Strategien an die Hand zu geben, damit sie diese zur Erreichung ihrer Lernziele selbstständig einsetzen können. Im Gegensatz dazu wird beim indirekten Förderansatz versucht, den Lernenden innerhalb eines Lernsettings möglichst viel Entscheidungsfreiheit einzuräumen. Dafür empfehlen sich besonders erarbeitende oder explorative Unterrichtskonzepte, bei denen die „Individualisierung des Unterrichts“ im Fokus steht (Pätzold, 2008, S. 12). Gerade bei lernschwächeren Schüler:innen besteht die Gefahr, sie zu überfordern und somit auch zu demotivieren. Um dem vorzubeugen, eignet sich der sogenannte „cognitive-apprenticeship“ Ansatz, bei dem der Lernprozess von der Lehrperson anfangs noch gezielt durch Scaffolding (Hilfestellungen) begleitet wird und dieser dann mit steigender Zuversicht schrittweise in die Verantwortung der Lernenden übertragen wird (Pätzold, 2008, S. 13).

Bei der Auswahl geeigneter Methoden zur Förderung selbstgesteuerten Lernens sind vor allem jene günstig, die der Prozessebene² zugeordnet werden können, bei der die Methode per se die Funktion des Lernprozesses übernimmt und der Lernweg an sich beziehungsweise das „Lernen lernen“ im Zentrum steht. Auf dieser Ebene werden Lernende dazu angeregt, ihre Lernprozesse selbst zu organisieren (Konrad & Traub, 2018, S. 49-50).

„Unterricht ist stets auch ein Balance-Akt zwischen Einfordern und Gewähren, zwischen Kontrolle und Spielraum, zwischen Anleitung und Selbstbestimmung“ (Konrad, 2014, S. 46). Dass Lernende die für selbstgesteuertes Lernen nötigen Kompetenzen sukzessive erwerben müssen, wurde bereits hinreichend thematisiert. Neben Methoden wie Wochenplanarbeit, Freiarbeit, wahldifferenziertem Unterricht oder Projektunterricht (Konrad & Traub, 2018, S. 117-152) erweisen sich dafür gewisse Unterrichtsformen beziehungsweise Methoden als besonders nützlich. Im Folgenden wird anhand einiger Unterrichtsformen, Methoden und Lernumgebungen ein möglicher Weg zum erfolgreichen selbstgesteuerten Lernen beschrieben.

² Neben Zielebene (Methode als Mittel zum Zweck) und Handlungsebene (Lehrmuster mithilfe von Lerngesetzen entwickeln) (vgl. Drei-Ebenen-Modell (Adl-Amini, 1994))

2.2.1.1. Direkte Instruktion

Zur Erlangung der für selbstgesteuertes Lernen notwendigen Kompetenzen macht es anfangs Sinn, als Lehrperson die Rahmenbedingungen und Ziele für die Lernenden klar zu strukturieren und formulieren (Konrad & Traub, 2018, S. 69). Direkte Instruktion kann aber keineswegs mit Frontalunterricht im „klassischen Sinne“ gleichgesetzt werden, bei der sich die Lehrenden durch einen hohen Grad an Aktivität, die Lernenden wiederum durch einen hohen Grad an Passivität auszeichnen. Vielmehr soll direkte Instruktion durch die Vorgabe geeigneter Lernziele, ein möglichst hohes Ausmaß an Schüler:innenaktivität, die Fokussierung auf Inhalte und Lernprozesse sowie kontinuierliches positives Feedback den Weg zum erfolgreichen selbstgesteuerten Lernen ebnen (Konrad & Traub, 2018, S. 67). Bevor ein weiterer Schritt Richtung höherem Maß an Selbstständigkeit gewagt werden kann, sollten in dieser Unterrichtsform Kompetenzen wie beispielsweise Strategien zur Beschaffung der nötigen Informationen, Zeitmanagement, Planung der notwendigen Arbeitsschritte, Aufmerksamkeit etc. trainiert werden (Krieger, 1994, S. 34).

2.2.1.2. Adaptive Instruktion

„Das Konzept der adaptiven Instruktion ist der äußerst vielgestaltige Versuch, die didaktischen Hilfen so auf die kognitiven, motivationalen und affektiven Unterschiede zwischen den Lernenden abzustimmen, dass alle möglichst optimal davon profitieren und jeder einzelne bestmöglich gefördert wird“ (Helmke & Weinert, 1997, S. 137). Denn während für lernstärkere Schüler:innen ein offeneres Lernsetting, in dem sie freie Entscheidungen treffen können, von Vorteil ist, profitieren lernschwächere Schüler:innen eher von lehrer:innenzentrierten Unterrichtsformen (Sczesny, 1996, zitiert nach Konrad & Traub, 2018, S. 74).

2.2.1.3. Offenes Lernen

Offenes Lernen wird häufig als Überbegriff selbstgesteuerten Lernens verwendet (Konrad & Traub, 2018, S. 17-18). Laut der Definition von Wallrabenstein dient es als „Sammelbegriff für unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs“ (2001, S. 54).

Folgende Voraussetzungen sind nötig, damit offener Unterricht gelingen kann:

- Die Schüler:innen müssen den Überblick über ihren Lernprozess haben (z. B. durch Lernerfolgskontrollen).
- Offener Unterricht bedarf einer sorgfältigen Planung.
- Die Schüler:innen müssen bei Problemen die nötige Unterstützung erhalten.
- Angesichts der unterschiedlichen Bedürfnisse und Aufgaben sollte eine Reihe verschiedener Hilfsmittel und Medien zur Verfügung gestellt werden.

(Gnahn, Seidel & Griesbach, 1997, S. 161)

2.2.1.4. Kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen ist „eine Interaktionsform, bei der die beteiligten Personen gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Im Idealfall sind alle Gruppenmitglieder gleichberechtigt am Lerngeschehen beteiligt und tragen gemeinsam Verantwortung“ (Konrad & Traub, 2010, S. 5). Folgende fünf Elemente zeichnen kooperatives Lernen aus:

- **Positive Interdependenz:** Das Lernziel kann nur gemeinsam in der Gruppe erreicht werden, somit stehen die Ziele in positiver Abhängigkeit zueinander.
- **Individuelle und Gruppenverantwortlichkeit:** Damit das gemeinsame Ziel erreicht werden kann, muss sowohl jedes Individuum als auch die ganze Gruppe einen Beitrag leisten (Wehr, 2013, S. 119).
- **Reflexion der Gruppenprozesse:** Innerhalb der Gruppe werden Einzel- oder Gruppenbeiträge kontinuierlich reflektiert, überprüft, überarbeitet und/oder ergänzt.
- **Interpersonale Fähigkeiten:** Gruppenarbeiten trainieren bzw. erfordern stets gut ausgeprägte soziale Kompetenzen, ohne die eine erfolgreiche Zusammenarbeit nicht möglich wäre.
- **Kommunikationskompetenzen:** Kooperatives Lernen bedeutet nicht, dass alle Aufträge in der Gruppe erledigt werden, sondern inkludiert auch Einzelarbeiten, deren Ergebnisse später zu einem großen Ganzen zusammengefügt werden. Dieses Zusammenführen der Einzelleistungen erfordert sowohl organisatorische als auch kommunikative Kompetenzen.

(Konrad, 2014, S. 83-84)

Beim kooperativen Lernen wird das Lernziel von der Lehrperson festgesetzt, während der Erarbeitungsphasen verfügen die Schüler:innen jedoch über viele Entscheidungsfreiheiten und übernehmen weitestgehend die Verantwortung für ihre Lernprozesse. Nach der Erarbeitungsphase sollte gemeinsam über die Ergebnisse und die sozialen Dynamiken reflektiert werden (Hansen, 2010, S. 77), somit liegt die Überprüfung des Lernprozesses wieder in den Händen der Lehrperson. Wie diese Anforderungen und Merkmale kooperativen Lernens deutlich zeigen, ist hierbei eine klare Verbindung zu selbstgesteuertem Lernen erkennbar und fördert dieses – abhängig von den Rahmenbedingungen – mehr oder weniger. (Hansen, 2010, S. 88).

2.2.1.5. Interaktives Lernen

Auch interaktives Lernen spielt eine wesentliche Rolle bei der Förderung selbstgesteuerten Lernens. Es wirkt sich nicht nur förderlich auf die Fähigkeit aus, Lerninhalte zu vernetzen, sondern bietet den Schüler:innen auch Freiheiten bezüglich Lernzeit und Tempo. Durch die Arbeit in der Gruppe wird überdies die eigenständige Problemlösekompetenz gefördert, indem die einzelnen Mitglieder im ersten Schritt einander um Unterstützung bitten können, bevor die Lehrperson zurate gezogen wird (Hansen, 2010, S. 78-79).

2.2.1.6. Expositorische vs. Exploratorische Lernumgebungen

Expositorische und exploratorische Lernumgebungen fördern auf unterschiedliche Weise selbstgesteuertes Lernen. In expositorischen Lernsettings haben die Lernenden zwar eine gewisse Freiheit bezüglich des Lerntempos, jedoch werden Lerninhalte, -ziele oder auch die Art der Wissensvermittlung extern festgelegt. Konträr dazu werden den Lernenden in exploratorischen Lernsettings mehr Entscheidungsfreiheiten bezüglich ihres Lernprozesses eingeräumt und ihnen „komplexere Eigenaktivitäten“ abverlangt (Konrad & Traub, 2018, S. 89-91).

2.2.3. Selbstgesteuertes Lernen im Lateinunterricht

In den letzten Jahren wurden immer wieder verschiedene Methoden zur Förderung selbstgesteuerten Lernens im Lateinunterricht eingesetzt. Einige davon werden in diesem Kapitel nun vorgestellt.

Diagnose- und Evaluationsbogen (Kampert, 2012)

Um Schüler:innen dazu anzuregen, ihre Lerndefizite selbstständig zu erkennen und infolgedessen auch zu beheben, entwickelte Otmar Kampert gemeinsam mit Schüler:innen im letzten Lernjahr einen Diagnosebogen. Dieser sollte im Laufe des Jahres immer wieder ausgefüllt werden, damit die Lernenden ihre Lernprozesse kontinuierlich überwachen und ihre Lernerfolge auch schwarz auf weiß sehen können.

Nach dem Ausfüllen des Diagnosebogens folgt ein Beratungsgespräch mit der Lehrperson, in dem besprochen wird, wie und bis zu welchem Zeitpunkt die Ziele, die sich die Schüler:innen selbst gesetzt haben, erreicht werden können bzw. sollen. Das dazu erforderliche Material muss anschließend von der Lehrperson bereitgestellt werden.

In der selbstständigen Erarbeitungsphase soll ein „individueller Lernbegleiter“ die Schüler:innen dabei unterstützen, ihre Schwächen im Blick zu haben, indem sie diese sofort in den Bogen eintragen, sobald sie auf Probleme stoßen. Der noch nicht beherrschte Stoff wird dann im Laufe der nächsten Tage immer wieder wiederholt. Dabei werden auch die jeweiligen Daten, an denen der Stoff geübt wurde, in den Bogen eingetragen, um den Überblick zu bewahren. Als Leistungskontrolle kann hier ein gegenseitiges Abprüfen der Schüler:innen auf Basis des „individuellen Lernbegleiters“ dienen, die so feststellen können, ob der Stoff beherrscht wird. Schüler:innen, die sich bereits in der Lektürephase befinden, können sich mithilfe des „individuellen Lernbegleiters“ eigenständig einen „autorspezifischen Wort- und Grammatikschatz“ (Kampert, 2012, S. 38) aneignen.

Am Ende des im Beratungsgespräch festgelegten Zeitraums wird anhand eines Evaluationsbogens ermittelt, ob die Ziele erreicht wurden und neue Defizite in Angriff genommen werden können. Sollten die Ziele nicht erreicht worden sein, sind im Evaluationsbogen auch mögliche Gründe zu finden. Wenn das Verfehlen des Ziels mit dem Sozial- und Arbeitsverhalten des:r Lernenden zu tun hat, regt der Bogen dazu an, dieses Verhalten zu ändern. Prinzipiell werden die Schüler:innen durch diesen Evaluationsbogen zur

Selbstreflexion angeleitet, was auch einen wesentlichen Beitrag zur Förderung der Selbststeuerung leistet (Kampert, 2012, S. 37-38)³.

Portfolio (Posmyk, 2012)

Mithilfe des Prozess(-individual-)Portfolios von Doreen Posmyk sollen individuelle Lernstände ermittelt, die Schüler:innen gefördert und die Leistungsentwicklungen verfolgt werden. Das Portfolio unterstützt und begleitet die Lernenden in den Anfängen des selbstgesteuerten Lernens, indem es die nötige Struktur verleiht und ihnen hilft, „ihren Lernprozess eigenständig [zu] organisieren, [zu] überwachen und erforderlichenfalls [zu] modifizieren“ (Posmyk, 2012, S. 42).

Zu Beginn wurde von den Schüler:innen ein Auszug aus dem *Bellum Gallicum* übersetzt, der ihnen dabei helfen sollte, ihre Stärken und Schwächen zu erkennen. Über diese wurde dann in einem anschließenden Selbsteinschätzungsbogen von den Lernenden eigenständig reflektiert und Materialwünsche zur Bekämpfung ihrer individuellen Defizite angegeben. In der darauffolgenden Stunde erhalten die Lernenden die korrigierten Übersetzungen inklusive eines Kommentars mit Einschätzungen und Vorschlägen der Lehrperson und sollen diese mit ihrer Selbsteinschätzung vergleichen. Wenn sich die individuelle Selbsteinschätzung stark von der Einschätzung der Lehrperson unterscheidet, folgt ein Beratungsgespräch.

In den nächsten Unterrichtsstunden werden von der Lehrperson für diverse Grammatikphänomene Übungsmaterialien zur Verfügung gestellt, anhand derer die Lernenden dann je nach Schwächen eigenständig arbeiten sollen. Zur Unterstützung erhalten die Schüler:innen jeweils zu Stundenbeginn einen „Lernplan Latein“, auf dem sie die Ziele der jeweiligen Stunde schriftlich festhalten können, sprich entscheiden können, an welcher Schwäche sie in dieser Stunde arbeiten wollen. Am Stundenende sollen die Schüler:innen Fragen, die sie ebenfalls auf ihrem Lernplan vorfinden, beantworten, „wodurch die Schüler[:innen] gezwungen werden, sich mit ihrem Lernprozess metakognitiv auseinanderzusetzen“ (Posmyk, 2012, S. 43).

Die Leistungskontrolle erfolgt selbstständig, indem die Lösungen zu den Arbeitsblättern von der Lehrperson bereitgestellt werden. Dadurch wird den Lernenden zusätzlich ermöglicht, die Kontrolle über ihr Lerntempo zu behalten.

³ Alle Materialien sind in der Fachzeitschrift „Der Altsprachliche Unterricht“ 55(1), 2012 zu finden.

Vor einer abschließenden Evaluation geben ein erneuter Selbsteinschätzungsbogen und Übersetzungstext in der letzten Einheit der Unterrichtsreihe Aufschluss über den Lernerfolg der Schüler:innen.

Während der Erarbeitungsphase steht den Lernenden die Wahl der Sozialform völlig offen. Sie können auch über Lernstrategien und Hilfsmittel frei entscheiden (Posmyk, 2012, S. 42-45).

Lerntagebuch (Ott, 2008)

In ihrer 2007 durchgeführten Studie erforschte Ott, ob Selbstevaluation zu einer höheren Übersetzungskompetenz führt, indem selbstgesteuertes Lernen angeregt wird.

Oft wird Freiarbeit zum Wiederholen, Üben oder zur Differenzierung eingesetzt. Doch bei selbstgesteuertem Lernen geht es auch darum, die Schüler:innen zum selbstständigen Einsetzen von Lern- und Übersetzungsstrategien anzuleiten, die im Fach Latein von großem Vorteil sind.

Bei der Selbstevaluation geht es um die wertfreie, eigenständige Diagnose von Schwächen und Stärken, damit auf Basis derer an den eigenen Defiziten gearbeitet werden kann. Diese Angaben waren ausschlaggebend für die Freiarbeitsphase, in der die Schüler:innen eigenständig an ihren Problembereichen arbeiten sollten. Zusätzlich sollten die Lernenden auch angeben, zu welchen Themen sie sich Übungen wünschen würden. Die Materialien der Freiarbeitsphase wurden von der Lehrperson zur Verfügung gestellt und dienten neben der Förderung der Fachkompetenz auch zum Training der Methoden- und Selbstkompetenz. Bei der Auswahl wurde außerdem darauf geachtet, Materialien unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades bereitzustellen, um alle Schüler:innen unabhängig von ihren Leistungsniveaus bestmöglich zu fördern. Auch die Leistungskontrolle erfolgte eigenständig, indem die Lösungen auf einem freien Tisch bereitgestellt wurden, was es den Schüler:innen wiederum ermöglichte, ihre Zeit frei einzuteilen und über ihre Ergebnisse zu reflektieren.

Die nötige Struktur und Unterstützung bot dabei ein Lerntagebuch, in dem die Schüler:innen jeweils zu Stundenbeginn ihr persönliches Lernziel festlegen sollten, das sie bis zum Ende der Stunde erreichen wollten. Drei weitere Fragen, die die Schüler:innen dazu aufforderten, über Erfolge bzw. Misserfolge und mögliche Ursachen für das (Nicht-)Erreichen der Lernziele nachzudenken, dienten dem Zweck, ihre Selbstreflexionskompetenz bezüglich

des eigenen Lernens weiter anzuregen und sollten kurz vor Stundenende beantwortet werden. Auf diese Weise sollten die Lernenden stets den Überblick über ihre Lernprozesse behalten und ihre Metakognition gefördert werden (Ott, 2008, S. 27-39).

Augmented Reality (Greuel, 2019/20)

Anna-Christina Greuel setzte Augmented Reality (AR) zur Förderung selbstgesteuerten Lernens ein. AR „erweitert die reale Umgebung durch virtuelle Elemente, welche [beispielsweise] mittels Smartphonekamera auf dem Handydisplay sichtbar gemacht werden“ (Greuel, 2019/20, S. 3). Dadurch werden interaktive, differenzierende Lernsettings ermöglicht, in denen Lernende eigenständig mit Texten arbeiten oder Übungen zu Grammatik machen können, indem beispielsweise „Lösungen, Tipps, Erklärvideos, [...] Sachinformationen, Vokabelangaben, Links zu interaktiven Spielen, Übungen“ (Greuel, 2019/20, S. 5) etc. eingebettet werden. Das hat auch den Vorteil, dass die Hemmschwelle, sich anonym Unterstützung zu holen, bei einigen Schüler:innen möglicherweise niedriger ist, als offen vor der Klasse zu bekennen, dass man Hilfe benötigt. Dadurch wird die Selbstständigkeit der Lernenden weniger gestört.

In dem konkreten Fall der Studie wurde ein Caesar Text mithilfe von AR aufbereitet und um zusätzliche Inhalte, wie beispielsweise eine Karte Galliens mit einer überlappenden Reliefkarte Helvetiens, interaktive Karteikarten und ein Vokabel-Memory zur Wortschatzübung oder Erklärvideos zu verschiedenen Grammatikphänomenen ergänzt. Für den Fall, dass jemand zusätzliche Hilfe benötigt, wurde ein privates digitales Klassenforum angelegt, in dem sich Schüler:innen mit Fragen und Problemen an Mitschüler:innen oder die Lehrperson wenden konnten. Dieses Lernsetting erlaubte es den Lernenden, größtenteils eigenständig zu arbeiten und das Lerntempo an ihre Bedürfnisse anpassen zu können (Greuel, 2019/20, S. 1-7).

Aktivierendes Lehrkonzept im Lateinstudium (Degen, 2017)

Ein Beispiel, das den Schulkontext verlässt, ist jenes von Katharina Degen. Sie führte im Rahmen der Deutsch-Latein-Kurse an der Technischen Universität Dresden ein „aktivierendes Lehrkonzept“ ein, nachdem die Studierenden sich den Stoff mithilfe von gängigen lateinischen Grammatiken weitestgehend selbstständig aneignen sollten. Unterstützt wurden sie dabei durch Leitfragen, Tipps zur Strukturierung und einen Erwartungshorizont. Ebenfalls Teil der

Erarbeitungsphase waren Beispiel- und Übungssätze. Im Anschluss an die Erarbeitungsphase wurden Fragen und Probleme im Präsenzunterricht geklärt.

Am Ende der Erarbeitung eines Stoffgebiets sollten die Studierenden die neu erschlossenen Regeln teils zu Hause, teils in Präsenz mittels eines Übersetzungstextes ins Lateinische anwenden und üben, wobei es bei als Hausaufgabe erledigten Übersetzungen die Möglichkeit gab, sie abzugeben und korrigieren zu lassen. Auf die Übungsphasen folgten wiederum Feedbackrunden.

Während der Erarbeitungsphasen kamen unterschiedliche Methoden und Sozialformen, wie beispielsweise Expert:innenrunden, Teamteaching, Stationenarbeiten oder Gruppenpuzzle zum Einsatz.

Das aktivierende Lehrkonzept trug bereits in der Übungsphase Früchte: Die gestellten Fragen waren dadurch, dass die Studierenden bereits mit Regeln vertraut waren, komplexer, bei den Übersetzungen gab es weniger Schwierigkeiten und sie scheuten sich auch nicht vor herausfordernden Konstruktionen. Dem tat auch die vollständige Verlagerung der Erarbeitungsphase nach Hause keinen Abbruch und die Studierenden halfen sich größtenteils gegenseitig bei Fragen und Problemen, ohne dass die Unterstützung der Lehrperson erforderlich war. Das Ergebnis bei der Abschlussklausur spricht Bände: Im Gegensatz zu einer üblichen Erfolgsquote von 60-70% konnten dank des aktivierenden Lehrkonzeptes 85% der Studierenden den Kurs positiv abschließen (Degen, 2017, S. 1-7).

2.3. Vorteile von selbstgesteuertem Lernen

Es gibt zahlreiche Gründe, die für den Einsatz von Methoden sprechen, die selbstgesteuertes Lernen fördern. Lernende, die ihre Lernprozesse selbst steuern und kontrollieren können, weisen eine höhere Ergebnis- und Zielorientierung, eine größere Eigenverantwortung für ihr Lernen und eine höhere Problemlösekompetenz durch den Einsatz von unterschiedlichen (Lern-)Strategien auf. Auch die Einstellung zum Lernen und das eigene Selbstbild von selbstgesteuert Lernenden ändert sich. Darüber hinaus werden Lernprozesse komplexer und Lernerfolge stärker mit dem eigenen Handeln in Verbindung gebracht (BLK, 2001, S. 9-10). Im Folgenden wird auf einige Vorteile noch genauer eingegangen.

Lerntheoretische Begründungen

Um lerntheoretische Faktoren zu den Vorteilen für selbstgesteuertes Lernen zählen zu können, gilt es zunächst zu klären, was es bedeutet, ein:e gute:r Lerner:in zu sein. Lernkompetenz erfordert Kenntnis über die eigenen Bedürfnisse bezüglich des Lernens, Lernangebote als solche zu erkennen und Schwierigkeiten und Probleme, mit denen man während des Lernprozesses konfrontiert wird, zu bewältigen (Pätzold, 2008, S. 4).

Bei Frontalunterricht besteht die Gefahr, dass „abgebrochene, nicht in Gang gekommene und im Tempo verzerrte Lernprozesse schließlich zur Kumulation von Halb- bzw. Nicht-Verstandenem führen“ (Konrad & Traub, 2018, S. 21). Mitunter liegt das an der Individualität von Lernprozessen, die durch die Dominanz von fremdgesteuerten Faktoren bei Frontalunterricht oft nicht berücksichtigt werden kann. Im Gegensatz dazu steht selbstgesteuertes Lernen mit dieser Individualität im Einklang und ermöglicht es den Schüler:innen, (zumindest teilweise) freie Entscheidungen bezüglich ihres Lernens zu treffen. Dabei erlernen sie Strategien und Methoden zur Lösung von Problemen und Erreichung ihrer Lernziele, wodurch abstraktere, komplexere Lernprozesse in Gang gesetzt werden. Ganz im Sinne des „Lernen lernen“ gibt selbstgesteuertes Lernen den Schüler:innen Aufschluss darüber, welche Art des Lernens für sie am besten ist und mit welchen Strategien und Techniken sie am erfolgreichsten ihre Ziele erreichen können (Konrad & Traub, 2018, S. 21; S. 49-50).

Soziale Kompetenzen

Neben den lerntheoretischen gibt es auch sozialkompetenzfördernde Begründungen für selbstgesteuertes Lernen, wie beispielsweise die Förderung solidarischen Verhaltens, gegenseitiger Unterstützung, gemeinsamen Lernens, Kooperation und Empathie (Konrad & Traub, 2018, S. 22). Dabei können Schüler:innen auch voneinander lernen (Hansen, 2010, S. 52), indem sie sich beispielsweise über Strategien und Techniken austauschen, was sich zusätzlich positiv auf ihre Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten auswirkt (Seifried, 2004, S. 570).

Selbstwirksamkeit

Schüler:innen haben im Laufe der Schulzeit teils mit großen Versagensängsten zu kämpfen, die sie daran hindern, zuversichtlich und selbstsicher an neue Lernsituationen heranzugehen.

Diesen Ängsten kann zum Teil entgegengewirkt werden, wenn die Lernenden daran gewöhnt sind, ihre Lernprozesse selbst zu steuern und dabei auch schon erfolgreich waren (Weinert, 1982, S. 105-106). Durch solche Erlebnisse werden sowohl Selbstwirksamkeit als auch Selbstwertgefühl der Schüler:innen gestärkt, was neben der Reduktion von Versagensängsten auch eine höhere Frustrationstoleranz in zukünftigen Lernsituationen zur Folge haben kann (Hansen, 2010, S. 71).

Lernerfolg

Die Kognitionstheorie besagt, „dass nur dasjenige wirklich verstanden und angeeignet wird, was Lernende selber erfahren, getan, entdeckt, konstruiert, gelöst und angeeignet haben“ (Messner & Blum, 2006, S. 10; vgl. Reusser 2001). Gerade bei deklarativem und prozeduralem Wissen konnte eine bessere Behaltensleistung festgestellt werden, wenn dieses in einem individuellen Handlungsprozess angeeignet wird. Ein hoher Grad an Schüler:innenaktivität im Unterricht trägt dazu bei, diese Handlungskompetenz zu fördern (Hansen, 2010, S. 51). Allgemein ist erfolgreiches Lernen weniger abhängig von der tatsächlichen Unterrichtszeit als vielmehr von der Zeit, in der Schüler:innen aktiv (mit)arbeiten (Weinert, 1982, S. 106). Auch laut Seifried besteht eine direkte Verbindung zwischen Schüler:innenaktivität und Lernerfolg. In seiner Studie konnte belegt werden, dass Lernende, die die Lerninhalte in einem selbstgesteuerten Lernsetting erarbeiteten, im Gegensatz zu jenen, denen diese in Form eines klassischen Frontalunterrichts vermittelt wurden, in kognitiven und emotional-motivationalen Bereichen bessere Leistungen erbringen konnten. Darüber hinaus wurde durch die offene, selbstorganisierte Lernumgebung auch eine individuellere Beratung und Unterstützung durch die Lehrperson ermöglicht, was sich auch positiv auf das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden auswirkte (2004, S. 572; S. 580-581).

2.3.1. Motivation

Oft ist gerade bei Kindern der Drang, die Welt zu erkunden, stark ausgeprägt. Dahinter steckt das Grundprinzip der intrinsischen Motivation, einem von innen kommenden Bedürfnis, eine Handlung auszuführen (Hansen, 2010, S. 57-58). Intrinsische Motivation kann aber nicht nur durch Neugierde geweckt werden, sondern auch durch „Exploration, Spontanität und Interesse an den unmittelbaren Gegebenheiten der Umwelt“ (Deci & Ryan, 1993, S. 225). Oft schwindet diese natürliche Neugierde im Laufe der Jahre. Die Ursache könnte mitunter in der

Dominanz von extrinsischer Motivation im Schulkontext liegen (vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 226). Bei der extrinsischen Motivation werden Handlungen mit der Absicht ausgeführt, dafür belohnt zu werden oder negative Folgen zu vermeiden (Schiefele & Köller, 2001, S. 305), sprich, die Motivation kommt von außen. Grundsätzlich schließen extrinsisch motivierte und selbstgesteuerte Handlungen einander jedoch nicht aus (Konrad, 2014, S. 45), denn wie bereits von Weinert angemerkt, geht es bei der Selbststeuerung vielmehr um das Gefühl, die Kontrolle zu bewahren als tatsächlich in deren vollständigem Besitz zu sein (1982, S. 102). Nichtsdestotrotz steigt mit der Mitbeteiligung von Schüler:innen an der Gestaltung von Unterricht und der Berücksichtigung ihrer Interessen auch die intrinsische Motivation der Lernenden, sich aktiv mit den Inhalten zu beschäftigen (Hansen, 2010, S. 66). Ganz allgemein liegt jedoch jeder Art von Motivation die Bedingung zugrunde, die Lernenden in einem optimalen Ausmaß zu fordern. Die Aufgaben sollten also weder zu einfach noch zu schwer zu lösen sein (Hansen, 2010, S. 64-65).

2.3.1.1. Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci & Ryan

Eine wichtige Rolle bei Motivation durch selbstgesteuertes Lernen spielt die Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1993, hier: S. 224-234). Laut ihnen kann ein Mensch dann als motiviert bezeichnet werden, wenn im Zentrum seiner Handlung das Erreichen eines – entweder unmittelbaren oder längerfristigen – Ziels steht, sprich die Handlung mit einer bestimmten Intention ausgeführt wird. Werden diese Handlungen von einem Individuum frei bestimmt und dienen der Erfüllung von intern vorherrschenden Bedürfnissen und Wünschen, so spricht man von autonomen Handlungen. Werden sie jedoch extern bestimmt (durch Andere oder Zwänge), bezeichnet man diese Handlungen als kontrolliert. Die Motivation hinter einer Handlung befindet sich demnach auf einem Kontinuum zwischen Selbstbestimmung und Kontrolle. Selbstbestimmten, autonomen Handlungen liegt die intrinsische Motivation zugrunde, gemäß derer die Intention, eine Handlung auszuführen, dem Individuum selbst entspringt. Dennoch besteht auch die Möglichkeit, dass extrinsische Belohnungen einen positiven Effekt auf die intrinsische Motivation nach sich ziehen. Während bei der *externalen Regulation* die Handlung von rein externen Faktoren motiviert ist und es bei der *introjizierten Regulation* zwar keine direkten externen Anreize mehr bedarf, aber die Handlung auch nicht aus eigener Intention heraus, sondern aus einem verinnerlichten Pflichtbewusstsein ausgeführt wird, so gibt es dennoch

Formen von extrinsischer Motivation, die eine Brücke zur intrinsischen schlagen: Bei der *identifizierten Regulation* stuft das Individuum eine teils extern motivierte Handlung als für sich sinnvoll ein und handelt nicht nach reinem Pflichtbewusstsein, sondern aus Überzeugung, weil es ein Ziel erreichen will (z. B. Uniabschluss). *Integrierte Regulation* „ist das Ergebnis der Integration von Zielen, Normen und Handlungsstrategien, mit denen sich das Individuum identifiziert und die es in das kohärente Selbstkonzept integriert hat“ (Deci & Ryan, 1993, S. 228). Somit liegen sowohl integrierte Regulation und intrinsische Motivation den autonomen Handlungen zugrunde.

Gemäß der Selbstbestimmungstheorie gibt es drei angeborene psychologische Grundbedürfnisse, die für Motivation ausschlaggebend sind: Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit (Deci & Ryan, 2000, S. 68). An diesen drei Bedürfnissen sollten sich auch Lernumgebungen orientieren, denn ihr Erfolg und ihre Effizienz hängen von intrinsischer Motivation (beziehungsweise integrierter Regulation) ab. Diesen Anforderungen werden vor allem offene, selbstgesteuerte Lernsettings gerecht, denn „mit qualitativ hochwertigen Lernergebnissen ist [vor allem] dann zu rechnen, wenn die Motivation durch selbstbestimmte Formen der Handlungsregulation bestimmt wird“ (Deci & Ryan, 1993, S. 234).

2.4. Die veränderte Rolle der Lehrer:innen und Schüler:innen

Viele Lehrende sind an Unterrichtsformen gewöhnt, in denen sie die zentrale Rolle spielen und die Lernprozesse der Schüler:innen steuern und kontrollieren. Gründe dafür sind oftmals der vergleichsweise hohe Grad an Vorhersehbarkeit, Übersichtlichkeit und der eher geringe Vorbereitungsaufwand. Die Lernziele werden von der Lehrperson festgelegt und es wird daran gearbeitet, dass diese möglichst von allen Schüler:innen gleichzeitig erreicht werden (Hansen, 2010, S. 81). Selbstgesteuerte Lernumgebungen fordern die Lehrpersonen hingegen dazu auf, ein neues Verständnis für die eigene Lehrer:innenrolle zu entwickeln: Anstelle der Lehrerenden als Wissensvermittler:innen und zentrale Figuren im Klassenzimmer treten nun Schüler:innen in den Vordergrund. Die Lehrenden übernehmen die Rolle des Beraters und Coaches, die den selbstgesteuerten Lernprozess der Lernenden unterstützen (Konrad & Traub, 2018, S. 45). Sie übernehmen auch nicht mehr die alleinige Planung des Unterrichts und lassen den Schüler:innen Entscheidungsfreiheiten in Bezug auf Sozialform, Methode oder Wahl der Hilfsmittel (Konrad & Traub, 2018, S. 21). Das Rollenbild, das viele Lehrende seit jeher kennen und gemäß dem sie jahrelang den Unterricht vorzubereiten und durchzuführen pflegten, gerät

ins Wanken und der Verlust von ‚Macht‘ und Kontrolle führt teilweise zu „Orientierungslosigkeit und Verunsicherung“ (Gnahs & Seidel, 1999, S. 84). Wichtig ist allerdings zu betonen, dass die Lehrperson auch beim selbstgesteuerten Lernen einer wichtigen Aufgabe gerecht wird (Kraft, 1999, S. 844), die viel pädagogisches Fingerspitzengefühl erfordert: Einerseits sollen die Lehrenden den Schüler:innen in einer offenen, selbstgesteuerten Lernumgebung den nötigen Raum geben, Fehler zu machen und aus ihnen zu lernen, andererseits aber auch ein Gespür dafür haben, wann Hilfe und Unterstützung erforderlich ist oder ein neuer Impuls vonnöten ist. Es liegt in ihrer Verantwortung, eine Lernumgebung zu schaffen, in der Lernende Kontrolle über ihr eigenes Lernen übernehmen können, ohne sich dabei alleingelassen und überfordert zu fühlen.

Zu den Aufgabenbereichen einer Lehrperson in einem offenen, selbstgesteuerten Lernsetting gehören:

- Die Vorbereitung und Bereitstellung von Arbeitsmaterialien,
- die Planung einer Lernumgebung, die selbstgesteuertes Lernen ermöglicht,
- das Schaffen einer motivierenden Arbeitsatmosphäre,
- die Gestaltung eines möglichst schüler:innenzentrierten Unterrichts,
- die Überwachung der Lernfortschritte der Schüler:innen,
- die Observation von Gruppenarbeiten und
- die Unterstützung und Beratung bei Schwierigkeiten oder Problemen.

(Konrad & Traub, 2018, S. 45-46)

3. Das Lernspiel

Im folgenden Kapitel wird das Lernspiel genauer thematisiert. Da es sich bei „Lernspiel“ um eine Unterkategorie von „Spiel“ handelt, muss zuerst der Begriff „Spiel“ näher ausgeführt werden, bevor „Lernspiel“ definiert und seine charakteristischen Merkmale analysiert werden können. Anschließend werden einige Überlegungen zum Einsatz von Lernspielen in der Praxis, insbesondere auch im Lateinunterricht angestellt und die Vorteile von Lernspielen dargelegt. Im nachfolgenden Unterkapitel werden Lernspiele selbstgesteuertem Lernen gegenübergestellt in der Absicht, Parallelen herauszuarbeiten. Das letzte Unterkapitel widmet sich der eigenständigen Entwicklung von Lernspielen und was es dabei zu beachten gilt.

3.1. Das Spiel

3.1.1. Einführung

Das Spiel bezeichnet keine vom Menschen erfundene Betätigung, sondern ist vielmehr evolutionsbedingt tief in uns verankert (Oerter, 2007, S. 7). Es ist losgelöst von jeglichen Stadien der Zivilisation (Huizinga, 1998, S. 3) oder Kulturen: Jeder spielt (Upton, 2015, S. 9). Und obgleich sich zwar die Bedeutung des Spiels je nach kulturellem Kontext unterscheidet, bleibt doch die Art und Weise des Spielens ungeachtet der jeweiligen Kultur dieselbe (Upton, 2015, S. 10).

Auf der Suche nach der einen biologischen Funktion des Spiels kam die Wissenschaft zu zahlreichen und vor allem sehr unterschiedlichen Ergebnissen: Zum einen soll das Spiel der Entladung überschüssiger Energie dienen, der Befriedigung eines „Nachahmungstriebes“, der Erfüllung eines Wunsches oder einfach der Entspannung. Zum anderen wird das Spiel als eine Vorbereitung auf die Ernsthaftigkeit des Lebens angesehen, als eine Möglichkeit zum „Abreagieren“, oder es wird ihm die Erfüllung eines Bedürfnisses des miteinander Konkurrerens und infolgedessen auch dem Wunsch nach Überlegenheit zugeschrieben⁴ (Huizinga, 1998, S. 2). Was all diese genannten Gründe gemein haben und was Huizinga kritisiert, ist die Annahme, dass das Spiel einem Zweck dienen muss, der nicht das Spiel selbst ist. Dabei ließen diese Gründe laut ihm die Quintessenz des Spiels jedoch unberücksichtigt: Es sei die Intensität des Spielens, die Versunkenheit darin, kurzum der Spaß daran, der das Wesensmerkmal des Spiels ausmacht und gleichzeitig jeglicher Logik entbehrt (1998, S. 2-3).

Spiel bildet allgemein hin den Kontrast zur Arbeit (Suits, 1967, S. 48), es bietet die Gelegenheit, dem Alltag zu entfliehen (Upton, 2015, S. 21). Anders gesagt: Spiel steht in unserer Gesellschaft in direktem Gegensatz zur Ernsthaftigkeit. Bei genauerer Betrachtung sind die Grenzen zwischen Spiel und Ernsthaftigkeit allerdings verschwommen, zumal gewisse Spiele durchaus einen sehr ernsthaften Charakter haben können (Huizinga, 1998, S. 5-6), wie beispielsweise Lernspiele deutlich aufzeigen. Auch Bernard Suits erkennt die Problematik in der absoluten Trennung von Spiel und Arbeit und meint, ein Spiel zu spielen sei „just another job to be done as competently as possible“ (1966, S. 149). Es bleibt also festzuhalten, dass der Übergang zwischen Spiel und Ernsthaftigkeit fließend ist – „Play turns to seriousness and seriousness to play“ (Huizinga, 1998, S. 8).

⁴ Für weitere Beispiele von biologischen Funktionen siehe Huizinga, 1998, S. 2.

Bevor die Theorie hinter „Lernspielen“ erläutert werden kann, muss zuerst die Frage geklärt werden, was unter „Spiel“ eigentlich zu verstehen ist.

3.1.2. Definitionen

Zwar scheint der Begriff „Spiel“ auf den ersten Blick bei allen dieselben Vorstellungen hervorzurufen, doch die genaue Formulierung einer einheitlichen Definition stellt die Wissenschaft vor eine überraschend große Herausforderung (Oerter, 2007, S. 8). Eine durchwegs bekannte Definition stammt vom Kulturhistoriker Johan Huizinga. In seinem Buch *Homo Ludens* beschreibt er „Spiel“ als „voluntary activity or occupation executed within certain fixed limits of time and place, according to rules freely accepted but absolutely binding, having an aim in itself and accompanied by a feeling of tension, joy and the consciousness that it is ‘different’ from ‘ordinary life’“ (Huizinga, 1998, S. 28). Dabei betont Huizinga (1998, S. 13) auch das Desinteresse am Materiellen oder am Profit im Spiel. Der Soziologe und Philosoph Roger Caillois (1982, S. 10) bezeichnet diese Begriffsbestimmung allerdings als zu breit- und eng gefasst zugleich und schreibt dem Spiel stattdessen verschiedene Merkmale zu, wie im folgenden Kapitel ersichtlich werden wird.

Der Philosoph Bernard Suits kam in den 1960er Jahren zu folgender Definition: „To play a game is to engage in activity directed towards bringing about a specific state of affairs, using only means permitted by specific rules, where the means permitted by the rules are more limited in scope than they would be in the absence of the rules, and where the sole reason for accepting such limitation is to make possible such activity“ (Suits, 1967, S. 148). Etwas später formulierte er eine etwas präzisere Begriffserklärung: „Playing a game is the voluntary effort to overcome unnecessary obstacles“ (Suits, 1978, S. 41). Allerdings ist es nötig anzumerken, dass beide Definitionen vielmehr die Tätigkeit des Spielens beschreiben als das Spiel selbst (Salen & Zimmermann, 2004, Kapitel 7) und dass insbesondere die zweite nicht auf alle Spielformen zutrifft (Upton, 2015, S. 16).

Einen weiteren Versuch einer Definition von „Spiel“ unternahm Clark C. Abt in seinem Buch *Serious Games*, in dem er das Spiel wie folgt beschreibt: „Reduced to its formal essence, a game is an activity among two or more independent decision-makers seeking to achieve their objectives in some limiting context. A more conventional definition would say that a game is a context with rules among adversaries trying to win objectives“ (Abt, 1970, S. 6). Abt erkennt jedoch selbst die Problematik hinter seiner Definition, in der davon ausgegangen wird,

dass allen Spielen ein Wettkampfcharakter zugrunde liegt (1970, S. 7). Darüber hinaus wurde in dieser Definition die Tatsache, dass auch alleine gespielt werden kann, nicht berücksichtigt.

Zu einer überaus präzisen Begriffsbestimmung gelangen Elliot Avedon und der Spieltheoretiker Brian Sutton-Smith im Buch *The Study of Games*: „Games are an exercise of voluntary control systems, in which there is a contest between powers, confined by rules in order to produce a disequibrial outcome” (Avedon & Sutton-Smith, 1971, S. 405).

Diese und noch weitere gängige Definitionen vergleichen und listen Salen & Zimmermann in ihrem Buch *Rules of Play* auf, um am Ende eine eigene formulieren zu können, die die wichtigsten Kernpunkte aller dieser Definitionen beinhaltet. Die folgende Abbildung soll einen Überblick über ebendiese Kernpunkte der einzelnen Definitionen geben.

Elements of a game definition	Parlett	Abt	Huizinga	Caillols	Suits	Crawford	Costikyan	Avedon Sutton-Smith
Proceeds according to rules that limit players	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
Conflict or contest	✓					✓		✓
Goal-oriented/outcome-oriented	✓	✓			✓		✓	✓
Activity, process, or event		✓			✓			✓
Involves decision-making		✓				✓	✓	
Not serious and absorbing			✓					
Never associated with material gain			✓	✓				
Artificial/Safe/Outside ordinary life			✓	✓		✓		
Creates special social groups			✓					
Voluntary				✓	✓			✓
Uncertain				✓				
Make-believe/Representational				✓		✓		
Inefficient					✓			
System of parts/Resources and tokens						✓	✓	
A form of art							✓	

Abbildung 1: Kernelemente der verschiedenen Definitionen für „Spiel“

Quelle: Salen & Zimmermann, 2003, Kapitel 7

Daraus erschließt sich für Salen & Zimmermann die folgende Definition: „A *game* is a system in which players engage in an artificial conflict, defined by rules, that results in a quantifiable outcome“ (Salen & Zimmermann, 2004, Kapitel 7).

Für den Kontext des selbstgesteuerten Lernens sind auch die folgenden Definitionen von „spielen“ von Bedeutung. Angelehnt an Salen & Zimmermann, die „spielen“ als „free movement within a more rigid structure“ bezeichnen (2004, Kapitel 22), beschreibt auch Upton die Tätigkeit als „free movement within a system of constraints“ (2015, S. 15).

3.1.3. Merkmale

Der Philosoph Ludwig Wittgenstein (1971, S. 48-49) stellt grundsätzlich die Sinnhaftigkeit infrage, das Spiel in das starre Korsett einer einheitlichen Definition zu zwingen. Diesen Standpunkt vertritt auch David Parlett (1999, zitiert nach Salen & Zimmermann, 2004, Kapitel 7) und verweist auf den Widersinn, den Begriff „Spiel“, der für eine solche Vielfalt an Aktivitäten steht, in eine eingrenzende Begriffsbestimmung zu verpacken. Oft wird daher angesichts der Vielschichtigkeit von „Spiel“ von einer Definition abgesehen und Merkmale ausgearbeitet, die im Spiel mehr oder weniger ausgeprägt sind. Caillois nennt in seinem Buch *Les jeux et les hommes* sechs Merkmale, die „Spiel“ charakterisieren.

1. Es ist *frei* in dem Sinne, dass „Spiel“ nicht verpflichtend sein kann, ohne dass es seine Attraktivität als Zeitvertreib verlieren würde.
2. Es ist *abgesondert* in dem Sinne, dass es im Rahmen von fixen räumlichen und zeitlichen Grenzen stattfindet.
3. Es ist *ungewiss* in dem Sinne, dass Verlauf und Ausgang des Spiels nicht im Vorhinein feststehen.
4. Es ist *unproduktiv* in dem Sinne, dass es weder Güter, Reichtümer noch irgendein anderes Element neu erschafft und es lediglich im Kreise der Spieler*innen zum Austausch von Eigentümern kommen kann.
5. Es ist *geregelt* in dem Sinne, dass für den Moment des Spiels eine neue Gesetzgebung (i.e. Regeln) zum Tragen kommt.
6. Es ist *fiktiv* in dem Sinne, dass im Spiel eine zweite Wirklichkeit oder freie Unwirklichkeit konträr zum Leben erschaffen wird.

(Caillois, 1982, S. 16; Caillois, 2001, S. 9-10)

Krasnor und Pepler ordnen dem Spiel vier grundlegende Merkmale zu, wobei das Spiel in seiner reinsten Form alle vier Komponenten, wenn auch unterschiedlich ausgeprägt, aufweist: *flexibility, positive affect, non-literality* und *intrinsic motivation* (Krasnor & Pepler, 1980, zitiert nach Russ, 2003, S. 291).

Auch der Psychologe Rolf Oerter arbeitet in der *Psychologie des Spiels* vier Merkmale aus, die sich seines Erachtens in allen Spielformen finden:

1. *Selbstzweck des Spiels (Handlung um der Handlung willen)*: Im Spiel gerät man in eine Art *flow*, sofern der/die Spielende optimal gefordert ist, der Ablauf als glatt und flüssig wahrgenommen wird, die Konzentration keinerlei Anstrengung erfordert, sondern man ganz in der Wirklichkeit des Spiels aufgeht.
2. *Wechsel des Realitätsbezugs*: Im Spiel wird eine alternative Realität erschaffen. Darin können Gegenständen, Handlungen oder Personen völlig neue Bedeutungen zugeordnet werden.
3. *Wiederholung und Ritual*: Alle Spielformen sind durch Wiederholungen von Handlungen gekennzeichnet, die durch ihre fixen Abläufe Ähnlichkeiten mit Ritualen aufweisen.
4. *Gegenstandsbezug*: Spielerische Handlungen erfordern meist Gegenstände (Spielsachen, Geräte, Körperteile etc.). Diese werden in der im Spiel geschaffenen neuen Wirklichkeit oft auf fantasievolle Weise umgedeutet und erfüllen somit völlig andere Funktionen als in der Realität.

(Oerter, 2007, S. 8-9)

Die wohl bekannteste Ausarbeitung von Wesensmerkmalen des Spiels stammt vom Erziehungswissenschaftler Hans Scheuerl aus den 1950er Jahren. Er nennt folgende Wesensmomente:

1. *Das Moment der Freiheit* bezieht sich darauf, dass das „Spiel keinen au[ß]erhalb seiner selbst liegenden Zweck“ verfolgt (Scheuerl, 1954, S. 69) und dadurch frei ist vom Ernst des Lebens.
2. *Das Moment der inneren Unendlichkeit* meint, dass nicht das Spiel selbst nach einer Beendigung verlangt, sondern dass es stets äußere Umstände sind, die das Ende eines Spiels herbeiführen. Spiel bildet somit den Gegenpol zur Zweckerfüllung oder Bedürfnishandlung.

3. *Das Moment der Scheinhaftigkeit* beschreibt kurz gesagt die Erschaffung einer alternativen Wirklichkeit im Spiel, dabei würde sich ein Eindringen der Realität in diese negativ auf das Spielerlebnis auswirken. Es geht also um den „als-ob“-Charakter, der im Spiel stark ausgeprägt ist.
4. *Das Moment der Ambivalenz* nimmt Bezug auf die „Doppelwertigkeit im Wesen der spielerischen Dynamik“ (Scheuerl, 1954, S. 88). Auch die Momente der inneren Unendlichkeit und der Scheinhaftigkeit sind von Ambivalenz gekennzeichnet. Die wesentliche Bedingung für den Erfolg des Spielerlebnisses ist Spannung, wobei hier das richtige Maß essenziell ist: Sowohl zu wenig als auch zu viel Spannung würde das Spiel beenden und es wäre „die Ambivalenz aufgehoben und mit der Offenheit zugleich auch die Freiheit, die Wiederholungstendenz und die Freude am bildhaften Schein gefährdet“ (Scheuerl, 1981, S. 43).
5. *Das Moment der Geschlossenheit* verlangt nach einer klaren Grenzsetzung, einer gewissen Gesetzlichkeit im Spiel. Denn obwohl der/die Spielende sich innerhalb eines Spiels bis zu einem gewissen Grad frei bewegen und eigene Entscheidungen treffen kann, so kann dies doch nur innerhalb der Grenzen eines Spiels geschehen.
6. *Das Moment der Gegenwärtigkeit*: Laut Scheuerl ist das Spiel „aus der Kontinuität der Zeitreihe herausgelöst. Es bildet keine Brücke zwischen Vergangenheit und Zukunft“ (1954, S. 98). Der/die Spielende erlebt das Spiel im Hier und Jetzt. (Scheuerl, 1954, S. 69-105)

3.1.4. Kategorisierung der Spiele nach Caillois

Caillois teilt Spiele in vier Kategorien ein: *agon*, *alea*, *mimicry*, und *ilinx* (1982, S. 19). *Alea* sind Glücksspiele, deren Ausgang vom Schicksal und nicht von den Entscheidungen des/der Spielenden bestimmt wird (Caillois, 1982, S. 24). *Ilinx* meint jene Spiele, durch die man in eine Art Rausch oder tranceartigen Zustand versetzt wird (Caillois, 1982, S. 32). Diese beiden Kategorien finden weniger Anwendung im Bereich der Lernspiele. Ganz im Gegensatz dazu bieten sich die Kategorien *agon* und *mimicry* sehr gut an, um als Lernspiele eingesetzt zu werden. Unter *agon* versteht man jene Spiele, die auf spielerischem oder sportlichem Wettkampf basieren. Rivalität spielt dabei eine große Rolle (Caillois, 1982, S. 21). *Mimicry* wiederum umfasst Spiele, bei denen man in eine andere Rolle oder Figur schlüpft und diesen neuen illusionären Charakter für eine gewisse Zeit lang spielt (Caillois, 1982, S. 27-28).

3.2. Lernspiele

Laut Scheuerl „ist der Gedanke, den Eifer pädagogisch zu nutzen, mit dem sich Kinder ihren Spielen hingeben, wohl etwa so alt wie die Pädagogik selbst“ (1991, S. 13). Schon Quintilian erkannte den pädagogischen Wert von Spiel im Unterricht (*„sunt etiam nonnulli acuendis puerorum ingeniis non inutiles lusus“* (Institutio Oratoria, Liber I, Kap. 3, 11)). Es sei ein Zeichen freudigen Eifers (*„est et hoc signum alacritatis“* (Institutio Oratoria, Liber I, Kap. 3, 10)) und soll mitunter vor einer Abneigung gegenüber dem Lernen schützen:

„Nam id in primis cavere oportebit, ne studia qui amare nondum potest, oderit et amaritudinem semel perceptam etiam ultra rudes annos reformidet. lusus hic sit [...]“
(Quintilian, Institutio Oratoria, Liber I, Kap. 1, 20)

Denn davor wird es besonders nötig sein, sich zu hüten, dass der, der die Studien noch nicht mögen kann, sie hasst, und vor der einmal empfundene Bitterkeit auch über die unerfahrenen Jahre hinaus zurückschreckt. Es soll ein Spiel sein [...].
(Eigene Übersetzung)

Bei den korrekten pädagogischen Fachbegriffen für Lernspiel herrscht Uneinigkeit: In der Literatur sind auch Bezeichnungen wie beispielsweise didaktisches Spielmaterial, Unterrichtsspiel oder Lernspielzeug zu finden, doch sie alle sehen „die mit dem Spielmaterial verfolgte Lernintention als wesentlichen Bestandteil des Begriffes“ (Kluge, 1981, S. 60).

Lernspiele unterscheiden sich häufig durch den Spielinhalt von üblichen Spielen, welcher meist einen Lerninhalt thematisiert. Die Spielstruktur und das Regelwerk gleichen jedoch im Regelfall jenen von normalen Spielen. Somit handelt es sich beim Lernspiel um eine Art Subkategorie von Spiel, in deren Fokus die Erlangung eines pädagogischen Ziels steht (Kluge, 1981, S. 60-61). Auch Klinke sieht im Lernspiel ein „Spielmittel mit betontem Lerneffekt“ (1978, S. 258). Als finale, alles zusammenfassende Definition bietet sich jene von Kluge an: „Das Lernspiel ist ein unter didaktischen Gesichtspunkten gefertigtes Spiel. Das Lernspielmaterial unterscheidet sich vom gewöhnlichen Spielzeug dadurch, daß [sic!] es formal die Kennzeichen bekannter Gesellschaftsspiele trägt, inhaltlich aber auf ein mögliches Lernziel ausgerichtet ist“ (1968, S. 42).

Retter definiert folgende Kennzeichen von Lernspielen:

- spezifische Lernziele werden verfolgt
- Lernspiele sind simpel und verständlich strukturiert
- Spielgegenstände können klar zugeordnet werden
- Spielergebnisse werden mittels Selbst- oder Fremdkontrolle geprüft

(1979, S. 219)

Kluge formuliert sieben pädagogische Leitlinien für das Lernspiel:

1. Bei Lernspielen sollte der Spielfaktor im Vordergrund stehen.
2. Wenngleich auch für Lernspiele Lernziele formuliert werden sollten, sollten diese bei den Spielenden nicht im Fokus ihrer Spielhandlungen stehen.
3. Zur Auswahl eines Lernspiels dienen Beurteilungskriterien wie etwa „Vielfalt der Spielmöglichkeiten, Erlebnishorizont des Kindes, Aktualität der Spielinhalte, Prinzip der Entwicklungsmäßigkeit, Größe und Haltbarkeit des Materials“ (1981, S. 71)
4. Um sicherzustellen, dass die Spielenden in ihrer Spielhandlung intrinsisch motiviert sind, Spaß haben und den Spielzweck mehr unterbewusst als bewusst wahrnehmen, darf der Spielcharakter beim Lernspiel nicht verloren gehen.
5. Für den Erfolg des Lernspiels ist es von großer Bedeutung, dass die Schüler:innen durch das Spielmittel intrinsisch motiviert werden. Dabei kann die Lehrperson allerdings mithilfe von Spielimpulsen das Spielgeschehen – wenn nötig – unterstützen.
6. Förderlich für das Spielgeschehen sind außerdem unter anderem klare und eindeutige Regeln, Wettkampfcharakter und ansprechende Spielmaterialien.
7. Die Überprüfung des Spielergebnisses erfolgt mittels Selbst- oder Fremdkontrolle. Die Lehrperson sollte allerdings in jedem Fall nicht nur den Erfolg des Erwerbs von Lerninhalten kontrollieren, sondern auch von sensomotorischen, emotional-sozialen Fähigkeiten.

(1981, S. 71-72)

3.2.1. Lernspiele in der Praxis

Lernspiele werden oft als Belohnung für vorhergehende „echte“, „harte“ Arbeit eingesetzt, häufig am Ende einer Stunde, eines Kapitels oder des Semesters. Grund dafür ist, dass Lernspiele immer noch in starkem Kontrast zum „richtigen“ Lernen gesehen und Spiel und Spaß als Gegenpole zum Lernen verstanden werden (Hansen, 2010, S. 90; S. 117-118). Dabei gibt es durchaus didaktische Gründe für den Einsatz von Lernspielen (Hoffmann, 1991, S. 168). Häufig wird der Nutzen von Lernspielen allerdings auf die Möglichkeit des Wiederholens, Festigens und Übens beschränkt. Es diene der Vernetzung von bereits angeeignetem Wissen. Zwar könne es durchaus zum Zuwachs von neuem Wissen kommen, wie beispielsweise bis dato noch nicht bekannte Begriffe, Zeichen, Daten etc. (Scheuerl, 1954, S. 213-214), doch müsse man laut Scheuerl „der Schwelle des Neuen schon nahe sein, um „spielend“ über sie hinwegkommen zu können“ (1954, S. 187). Auch Kluge stimmt teilweise mit der Ansicht überein, dass ein Lernspiel nicht primär der Aneignung von neuem Wissen dient, betont jedoch, dass Lernspiele nicht lediglich auf das Einüben von Lerninhalten beschränkt sind, sondern auch „neue Erkenntnisse“ gewonnen werden können (1981, S. 63). Steinhilber ist der Auffassung, Lernspiele seien nicht nur eine geeignete Methode in der Übungsphase, sondern auch in anderen Stadien des Unterrichts, wie beispielsweise der Einführungs-, bzw. auch der Erstaneignungsphase (1979, S. 60; S. 62).

Beim Einsatz von Lernspielen sind mehrere Faktoren zu beachten: Zum einen sollte berücksichtigt werden, in welcher Klasse bzw. mit welcher Altersgruppe gespielt wird und dementsprechend altersadäquate Entscheidungen getroffen werden. Zum anderen müssen auch Überlegungen bezüglich des zeitlichen Rahmens angestellt und festgelegt werden, in welcher Unterrichtsphase das Spiel gespielt werden soll (Steinhilber, 1979, S. 32; S. 53). Ein Lernspiel sollte zudem nie zu einfach oder zu schwer sein. Werden die Schüler:innen optimal gefordert, so treibt der Wille, das Spiel zu gewinnen, ihre Leistungsfähigkeit an, anstatt sie zu vermindern (Scheuerl, 1954, S. 180). Sollte es also dem Leistungsniveau der Schüler:innen nicht entsprechen und sie entweder unter- oder überfordert sein, so sollte die Lehrperson dazu in der Lage sein, den Schwierigkeitsgrad des Spiels – gegebenenfalls auch spontan – zu adaptieren. Auch sollten Lehrer:innen für den Fall gewappnet sein, dass ein Lernspiel in einer Klasse weniger gut funktioniert als in einer anderen und in so einem Fall flexibel das Ende eines Spiels herbeiführen können, sei es durch Verkürzung, vorgezogene Endresultate oder Fortführung in einer anderen Einheit (Steinhilber, 1979, 129). Darüber hinaus sollte auch auf

die Sozialformen beim Lernspiel geachtet werden: Gerade leistungsschwächere Schüler:innen können auch Erfolge feiern, wenn in Gruppen gegeneinander gespielt wird oder fühlen sich bei Niederlagen nicht allein für den Misserfolg verantwortlich (Frör, 1975, S. 44). Bei der Einteilung sollte die Lehrperson dafür sorgen, dass das Niveau der einzelnen Gruppen ungefähr ausgeglichen ist, da ansonsten die Motivation sowohl der klar unter-, als auch der deutlich überlegenen Gruppe darunter leidet (Steinhilber, 1979, S. 69). Wichtig ist es zu betonen, dass „spielfremde Sanktionen“ den Spielcharakter negativ beeinflussen. Sollten Schüler:innen sich nicht in der Art aktiv ins Spielgeschehen einbringen, wie es wünschenswert oder erforderlich wäre, gilt es in erster Linie zu überlegen, was zu diesem Verhalten führen konnte. Mögliche Gründe dafür können eine unzureichende Spielvorbereitung, mangelndes Verständnis für den Spielverlauf vonseiten der Schüler:innen, Über- oder Unterforderung oder ein unzureichendes Ausmaß an Schüler:innenaktivität etc. sein (Steinhilber, 1979, S. 54).

3.2.1.1. Arten von Lernspielen

Es gibt mehrere Arten von Lernspielen, die im Unterricht zum Einsatz kommen können. Einige davon werden im Folgenden kurz angeführt. Beispiele für Lernspiele im Lateinunterricht werden im nächsten Kapitel aufgelistet.

1. Regelspiele

Regelspiele zeichnen sich durch ein fixes Regelwerk aus, an das sich alle Spielenden halten müssen und beinhalten meist Spielmaterialien, wie Karten, ein Spielbrett oder Würfel. In den meisten Fällen ist der Wettkampfcharakter ein wesentlicher Teil dieser Spielform, es gibt aber auch Regelspiele, in denen das Spielziel nur gemeinsam erreicht werden kann. Dadurch, dass es beim Regelspiel immer wieder zu unterschiedlichen Auslegungen von Regeln kommen kann oder diese nicht alle Eventualitäten zureichend abdecken, müssen Spieler:innen während des Spielgeschehens neue Regeln aushandeln oder sie adaptieren, wodurch soziale Kompetenzen wie Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit sowie Emotionsregulation gefördert werden. Zu den gängigsten Beispielen von Regelspielen zählen Brett- und Gesellschaftsspiele (Thiele, 2020, S. 144-145).

2. Kooperationsspiele

Bei Kooperationsspielen kann die Gruppe nur gemeinsam gewinnen oder verlieren (Retter, 1988, S. 47). Grund für den Einsatz dieser Spielform ist, dass hier auch das Erlangen sozialer Lernziele im Mittelpunkt steht (Steinhilber, 1979, S. 71), wie beispielsweise „Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Selbstvertrauen und Kreativität“ (Thiele, 2020, S. 146). Damit das Spielziel erreicht werden kann, unterstützen lernstärkere Schüler:innen Lernschwächere (Steinhilber, 1979, S. 65). Darüber hinaus tritt das Konkurrenzdenken in den Hintergrund und der Spaß am Spiel selbst steht im Fokus der Aktivität (Steinhilber, 1979, S. 71-72).

3. Rollenspiele

„Rollenspiel ist Selbst- und Improvisationsspiel. Als allgemeinen, umfassenden Begriff kennzeichne ich Rollenspiel als Rezeption gesellschaftlicher Vorgänge durch deren innovative Darstellung. Ihre Basis ist die Nachahmung. Nachahmung ist hier nicht verstanden als exakte Imitation [...], sondern als schöpferisches Aneignungs- und Ausdrucksverfahren gesellschaftlicher Prozesse in einer besonderen Form der Vergegenständlichung. Sie vollzieht sich auf der Grundlage realer sozialer Beziehung und hergestellter fiktiver sozialer Beziehung. Im dialektischen Verhältnis von realer sozialer und hergestellter fiktiver sozialer Beziehung liegt zugleich das konstitutive Moment des Rollenspiels“ (Richard, 1972, S. 93). Es wird unterschieden zwischen angeleitetem und nicht angeleitetem Rollenspiel. Während die Schüler:innen beim angeleiteten Rollenspiel ein von der Lehrperson ausgewähltes Lernziel verfolgen und die Rollen somit vorweg festgelegt werden, treffen sie beim nicht angeleiteten Rollenspiel selbst spontane Entscheidungen bezüglich ihrer Rollen und des Inhalts ihres Spiels (Warm, 1981, S. 91-93).

Auch wenn die Vorbereitung von Rollenspielen oft einen großen Zeitaufwand bedeutet und sie nicht primär der Wissensaneignung dienen (Perels, Schmitz & van de Loo, 2007, S. 71) „bieten [sie] den Schülern die Möglichkeit, in eine andere Rolle zu schlüpfen, um so neue Erkenntnisse zu gewinnen“ (Perels, Schmitz & van de Loo, 2007, S.72). Sie eignen sich auch zur Wiederholung von Gelerntem und zum Perspektivenwechsel. Rollenspiele zeichnen sich durch hohe Schüler:innenaktivität aus, sodass auch Lernende, die während des Frontalunterrichts aufgrund ihrer Passivität den Anschluss verlieren würden, wieder aktiviert werden. Um den Lernerfolg von Rollenspielen zu garantieren, ist eine abschließende Reflexion unabdingbar (Perels, Schmitz & van de Loo, 2007, S. 72-73).

4. Digitale Spiele

„Digitale Spiele werden definiert als Spiele, die mit Hilfe von Medien mit Mikroprozessoren realisiert werden. Ihr Spektrum umfasst Computerspiele, Videospiele [...] und mobile Spiele“ (Wiemeyer, 2009, S. 120). Wenngleich digitale Spiele immer noch häufig Kritik ausgesetzt sind, verweisen Fromme, Jörissen & Unger auf diverse Bildungspotentiale. Zum einen schaffen sie neue Ebenen der Interaktion und Kommunikation und „erlauben es den Nutzer[:innen] näher an das heranzukommen, was man als ‚reale‘ Erfahrung bezeichnen würde“ (2008, S. 4), zum anderen müssen sich Schüler:innen in diesen neu geschaffenen Welten an die Umgebung anpassen, ihre Perspektive wechseln und werden vor allem in kognitiver Hinsicht herausgefordert. Sie müssen einerseits instinktiv handeln, ihre Emotionen allerdings so weit kontrollieren, dass diese ihre Handlungen nicht negativ beeinflussen. Digitale Spiele fördern auch selbstgesteuertes Lernen, da die Spielenden die zum Erreichen des Spielziels notwendigen Kompetenzen teils erst im Laufe des Spielgeschehens erwerben, dabei aber durch Lernhilfen unterstützt werden. Außerdem erlernen die Spielenden bei Multiplayer-Spielen soziale Fähigkeiten, wie faires und solidarisches Verhalten, Konflikt- und Problemlösungsstrategien oder auch Kommunikationskompetenz (Fromme, Jörissen & Unger, 2008, S. 4-18).

3.2.2. Lernspiele im Lateinunterricht

Wie unter anderem ein Blick auf die mittlerweile signifikant gestiegene Anzahl an spielerischen Aktivitäten in Lehrbüchern für den Lateinunterricht zeigt, gewinnen Lernspiele auch im altsprachlichen Unterricht immer mehr an Relevanz (Kipf, 2001, S. 5). Und das zurecht, denn bei Lernspielen „handelt [es] sich [...] um eine ernsthafte und ernst zu nehmende Unterrichtsform, die den Lernprozess unterstützt, optimiert und somit letztlich der erfolgreichen Bewältigung unterrichtlicher Zielsetzungen dient“ (Kipf, 2001, S. 2). Natürlich gilt es, vor der Anwendung von Lernspielen im Lateinunterricht darauf zu achten, „ob sie für das eigentliche Unterrichtsziel, die Fähigkeit zu Texterschließung und Übersetzung, taugen“ (Esser, 1995, S. 3).

Gerhard Hey unterteilt Lernspiele im Lateinunterricht in acht Kategorien: „Wortschatz, Formenlehre, Syntax, Lesen und Sprechen, Übersetzen, Interpretation, Sprachreflexion, Kulturwissen“ und in die unterschiedlichen Unterrichtsphasen: „Einführung und Präsentation,

Erarbeitung und Regelbildung, Übung und Festigung, Wiederholung und Vertiefung, Anwendung und Transfer“ (1984, zitiert nach Kikenberg, 2013, S. 59-60).

Lernspiele eignen sich, wie bereits im vorhergehenden Kapitel erläutert, vor allem zum Üben und Wiederholen – Unterrichtsphasen, die im altsprachlichen Unterricht eine große Rolle spielen (Kipf, 2001, S. 3). Sie bringen durch ihre Vielfalt Abwechslung und frischen Wind in teils festgefahrene, eintönige Unterrichtsabläufe – etwas, das gerade für das oftmals als vermeintlich „tote Sprache“ betitelte Latein von großer Bedeutung ist (Steinhilber, 1979, S. 146). Der Einsatz von Lernspielen im Lateinunterricht wirkt sich auch positiv auf die Motivation der Schüler:innen aus, mit deren Mangel insbesondere der altsprachliche Unterricht oftmals zu kämpfen hat. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass Oberstufenschüler:innen von dieser Tatsache nicht ausgenommen sind und auf diese – trotz des überwiegenden spielerischen Angebots für die Unterstufe – nicht vergessen werden sollte. Dabei sollte natürlich berücksichtigt werden, dass der Schwierigkeitsgrad dem jeweiligen Niveau der Altersgruppe entsprechen sollte.

Während es bereits eine große Anzahl an diversen Lernspielen zum Üben von Wortschatz und Formenlehre gibt, sind Lernspiele zur Syntax rar gesät (Kipf, 2001, S. 5-9). Im Folgenden werden nun einige Beispiele von Lernspielen, die im Lateinunterricht eingesetzt werden und selbstgesteuertes Lernen fördern können, aufgelistet und kurz beschrieben⁵.

4.2.2.1. Regelspiele

Das Deklinationslabyrinth (Wassenberg, 2001, S. 15-16)

Beim Rätsellabyrinth geht es darum, dass die Schüler:innen vom „initium“ ausgehend den „exitus“ eines Labyrinths finden. Das Labyrinth ist in Räume eingeteilt, in denen ein dekliniertes Substantiv steht. Den Raum kann man durch verschiedene Öffnungen verlassen, um einen neuen Raum zu betreten. An jeder Öffnung steht eine Bestimmung der Form (z. B. Akk. Sg., Gen. Pl. etc.). Der Raum muss durch die Öffnung verlassen werden, deren Bestimmung der Form zum deklinierten Substantiv des Raums passt. Um den Spaßfaktor zu erhöhen, kann auch eine Hintergrundgeschichte aus der Mythologie eingesetzt werden, wie beispielsweise der Mythos von Theseus und Minotaurus. Dieser Mythos bildet sozusagen die Vorlage zu einem alternativen Ende der Geschichte, indem man den Schüler:innen erklärt, Theseus hätte vergessen, den Faden zu spannen und bräuchte nun ihre Hilfe. Das Spiel kann

⁵ Für weitere Spielideen siehe AU 44(1), 2001 und AU 58(1), 2015.

alleine oder im Team gespielt werden, über das Lerntempo bestimmen die Schüler:innen selbst, außerdem können sie ihre Ergebnisse mittels von der Lehrperson bereitgestellten Lösungsfolie selbst kontrollieren.

Sapere aude! (Hotz, 2001, S.38-40)

„Sapere aude!“ orientiert sich am bekannten Quizspiel „Trivial Pursuit“. Dabei werden die Fragekarten mittels Farben in Wissenskategorien eingeteilt. Die Felder des dazugehörigen Spielbretts sind ebenfalls in diesen Farben markiert. Führt ein:e Spieler:in durch Würfeln auf ein Spielfeld, muss eine Frage dieser Wissenskategorie (Farbe) beantwortet werden. Wird die Frage richtig beantwortet, erhält der:die Spielende ein Steinsegment, das in dem Spielstein platziert werden kann. Sobald der Spielstein mit Steinsegmenten aller Farben gefüllt ist, muss sich der:die Spielende einer „Masterfrage“ stellen, um das Spiel gewinnen zu können. Im Lateinunterricht können diese Fragekarten entweder von der Lehrperson erstellt werden, oder – um die Aktivität und Selbstständigkeit der Schüler:innen zu erhöhen – von ihnen selbst. Dabei können sie Lehrbücher, Grammatiken oder anderweitige Medien zu Rate ziehen. Auf diese Weise eignen sich die Lernenden eine Breite an Wissen an, das im „normalen“ Unterricht gar nicht Platz finden würde. Die Lehrperson soll die Schüler:innen beim Forschen und Erstellen der Fragen natürlich unterstützen, wenn Schwierigkeiten oder Probleme auftreten⁶.

Kartenklau (Wassenberg, 2001, S. 17)

Kartenklau wird in Gruppen von drei bis fünf Spielern gespielt. Zum Spiel wird pro Gruppe eine Spielfigur, ein Würfel, ein Spielbrett⁷ und ein Kartenstapel benötigt. Zu Spielbeginn stellen alle Gruppen ihre Spielfigur auf das Feld „initium“. Dann würfelt ein:e Spieler:in der ersten Gruppe und fährt danach die auf dem Würfel angezeigte Augenzahl vor. Landen sie mit ihrer Spielfigur auf einem Spielfeld, auf dem „Karte“ steht, wird eine Karte vom Stapel gezogen und die Frage darauf beantwortet. Die Karten können Fragen zu Vokabeln, Grammatik etc. umfassen. Wird die Frage richtig beantwortet, darf die Gruppe die Karte behalten, ansonsten muss sie wieder unten im Stapel eingeordnet werden. Manchmal stehen auf anderen Spielfeldern auch Anweisungen wie „Klaue eine Karte vom Nachbarn“. Die

⁶ Ein Brettspiel, das sich auch an dem Prinzip der nach Farben eingeteilten Wissenskategorien orientiert, ist „Colosseum“. Für eine genaue Spielbeschreibung siehe Schwabenbauer & Hecht-Schwabenbauer, AU 44(1), 2001.

⁷ Das Spielbrett ist zu finden in der Zeitschrift AU 44(1), 2001.

Schüler:innenaktivität wird dadurch erhöht, dass bei jeder Frage die Person zur Linken die Funktion des „Spielleiters“ bzw. der „Spielleiterin“ einnimmt und beurteilt, ob eine Frage richtig oder falsch beantwortet wurde. Die Lösungen befinden sich auf der Rückseite der Karte. Fährt ein:e Spieler:in aus Gruppe A mit seiner Spielfigur auf ein Feld, auf dem sich schon eine Spielfigur (Gruppe B) befindet, so wählt Gruppe B eine Karte von ihrem Kartenstapel aus, die diese:r Spieler:in von Gruppe A beantworten muss. Wird die Frage richtig beantwortet, erhält Gruppe A die Karte von Gruppe B. Auf diese Weise werden in der Regel gerade die Fragen wiederholt, die für Schüler:innen am schwierigsten zu beantworten sind und die Aufmerksamkeit aller Spielenden wird erhöht, auch wenn sie gerade nicht am Zug sind – denn es könnte ja sein, dass die Frage von der eigenen Gruppe bereits beantwortet wurde⁸.

Vokabel- und Grammatikfalle (Klimek-Winter, 2003, S. 93-94)

Bei der Vokabel- bzw. Grammatikfalle spielt jede:r für sich innerhalb einer kleineren Spielgruppe. Benötigt werden ein Spielbrett⁹, ein Würfel, Spielfiguren und ein Aufgabenblatt. Die Spieler:innen bewegen ihre Spielfiguren durch Würfeln im Uhrzeigersinn nach vor. Gelangen sie mit ihrer Spielfigur auf ein dunkel gefärbtes Feld, sind sie in einer Falle gefangen. Aus dieser entkommen sie nur, wenn sie die jeweils nächste Aufgabe vom Aufgabenblatt richtig lösen. Diese beinhalten Fragen zu Grammatik und Vokabeln (können aber auch auf andere Bereiche erweitert werden). Wird die Frage richtig beantwortet, dürfen sie die Falle auf der Seite verlassen, die es ihnen ermöglicht, einige Felder vorzurücken. Beantworten sie die Frage allerdings falsch, müssen sie die Falle auf der anderen Seite verlassen, wodurch sie einige Felder zurückfallen. Wer zuerst das Zielfeld erreicht, gewinnt. Die Richtigkeit der Antworten werden zum Teil von der Kleingruppe selbst beurteilt und überprüft, es wird jedoch auch ein Lösungsblatt zur Verfügung gestellt, wodurch die Schüler:innenaktivität im Vordergrund steht und die Lehrperson die Funktion des:der Betreuenden einnehmen kann.

⁸ Ein Ähnliches Spielprinzip verfolgt auch „Alea“, ein Lernspiel, das von Jürgen Steinhilber entwickelt wurde (AU 24(1), 1981). Eine Spielbeschreibung findet sich bei Kipf, AU 44(1) 2001.

⁹ Spielbrett siehe AU 46(4/5), 2003 auf der Rückseite des Heftumschlags.

4.2.2.2. Kooperationsspiele

Im Gegensatz zu Regelspielen gibt es nicht viele Beispiele für Kooperationsspiele im Lateinunterricht. Eine Möglichkeit, die Schüler:innen spielerisch auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten zu lassen, sind jedoch Escape Rooms, wie beispielsweise von Florian Bartl (2022) oder Björn Hennig & Katharina Sambeth (2022), die jeweils ein Buch mit mehreren Escape Rooms verfasst haben. In der Kallmeyer'schen Verlagsbuchhandlung (Hild & Nickel, 2020) ist außerdem ein Escape Room in Spielform erschienen, der die Irrfahrten des Odysseus thematisiert. Dabei müssen die Spieler:innen in Gruppen mithilfe ihrer Lateinkenntnisse Odysseus dabei unterstützen, seine Abenteuer zu bestreiten.

4.2.2.3. Rollenspiele

Als Beispiel eines offenen bzw. nicht angeleiteten Rollenspiels kann „Hercules am Scheideweg“ genannt werden. Dabei werden die Schüler:innen aufgefordert, die Geschichte (in Lehrbuch „Salvete“, Lekt. 32) in ein Rollenspiel umzuschreiben, wobei der Kontext (Personen, Schauplatz, Ende etc.) so weit wie möglich abgeändert werden soll (Wehmann, 2012, S. 27-28). „Die Hochzeit von Peleus und Thetis“ (in Lehrbuch „Lumina“, Lekt. 12) kann als gelenktes bzw. angeleitetes Rollenspiel eingesetzt werden. Jede:r Schüler:in wird dafür einer Gruppe zugewiesen, bevor anschließend die vorgegebenen Rollen (Erzähler, Peleus, Thetis, Götter, Paris) untereinander aufgeteilt werden. Inhaltlich sollen sie sich dabei genau am Lektionstext orientieren. Aufgabe der Beobachter:innen ist es zu beurteilen, ob das Rollenspiel den Text inhaltlich korrekt wiedergibt bzw. interpretiert (Frölich, 2012, S. 327).

4.2.2.4. Digitale Spiele

Digitale Spiele (Rollinger, 2014, S. 88-89)

Computerspiele erfreuen sich großer Beliebtheit, sind aber gleichzeitig – wie bereits zuvor erwähnt – auch starker Kritik ausgesetzt. Rollinger plädiert dafür, dass man hier eine neue Sichtweise einnehmen sollte, zumal diese die Vorstellungen von der Antike stark prägen (Schwarz, 2010, S. 10-13). Die Spielenden setzen sich aktiv mit dem Spielinhalt auseinander und durch die Handlungen und Strategien, die eingesetzt werden, kommt es zum Wissenszuwachs, der nicht nur passiv aufgenommen wurde. Als Beispiel führt er das Computerspiel „Rome“ an, in dem der:die Spieler:in als Anführer:in dafür verantwortlich ist,

das Herrschaftsgebiet zu erweitern. Die Simulation führt einen mitunter in die Römische Republik, ins alte Griechenland oder nach Karthago. Dabei werden Feldzüge angeführt, über die richtigen Taktiken sinniert, wie eine Schlacht gewonnen werden kann und Städte belagert. Auch die Jahreszeiten müssen mit all ihren Vorteilen und Tücken bei strategischen Überlegungen berücksichtigt werden. Was die Schüler:innen also sonst in antiken Texten über Kriegsführung lesen, erfahren sie hier „am eigenen Leib“¹⁰.

In ihrer Studie an einem Berliner Gymnasium untersuchte Andrea Kikenberg die Effektivität von Lernspielen für das Vokabel- und Formenlernen im Lateinunterricht. Dazu wurden zwei achte Klassen ausgewählt und in einer Gruppe mit Lernspielen gearbeitet, in der anderen auf sie verzichtet. Nach zwei Unterrichtsstunden wurden Test- und Kontrollgruppe getauscht, um ein von der Gruppe möglichst unbeeinflusstes Resultat zu erhalten. Die Lernergebnisse wurden mittels Pre- und Posttest ermittelt, getestet wurden die 35 Teilnehmer:innen in den Bereichen Vokabeln und Grammatik. Kikenberg kam zu dem Schluss, dass der Einsatz von Lernspielen nicht zu besseren Lernresultaten führte, sondern die Kontrollgruppe tendenziell besser abschnitt (Kikenberg, 2013, S. 100). Es bleibt jedoch anzumerken, dass die geringe Anzahl von 35 Studienteilnehmer:innen nicht unbedingt repräsentativ für alle Lateinschüler:innen ist und auch die Dauer der Studie über vier Unterrichtsstunden keine Rückschlüsse über die Effektivität eines längerfristigen Einsatzes von Lernspielen im Lateinunterricht zulässt.

3.3. Vorteile von Lernspielen

Schon 1979 erkannte Steinhilber die Notwendigkeit, Lernspiele einzusetzen, um dem Leistungsdruck und Stress in der Schule etwas entgegenzuwirken (S. 145). Negative Einstellungen zu Schulfächern gehen mitunter auch auf die im Unterricht eingesetzten Methoden zurück (Steinhilber, 1979, S. 145). Eine Möglichkeit, die allgemeine Haltung der Schüler:innen zu einem Unterrichtsfach zu verbessern, bieten Lernspiele, da sie im Regelfall an die Interessen der Lernenden anknüpfen und mit positiven Emotionen verbunden sind (Steinhilber, 1979, S. 52). Doch der Einsatz von Lernspielen bringt noch zahlreiche weitere Vorteile mit sich.

¹⁰ Für weitere Videospiele mit altertumswissenschaftlichen Inhalten siehe Rollinger, AU 57(2/3), S. 92.

„Spiel ist intrinsisch motiviertes Handeln“ (Steinhilber, 1979, S. 62) und zeichnet sich durch den Selbstzweck der Spielaktivitäten aus (Kluge, 1981, S. 54). Mithilfe von Lernspielen kann Unterricht „interessanter, abwechslungsreicher [und] motivierender“ gestaltet werden (Steinhilber, 1979, S. 34).

Lernspiele, insbesondere kooperative, fördern auch in hohem Maße soziale Kompetenzen. Während des Spiels wird eine alternative, fiktive Welt errichtet, in der die Spielenden Teamfähigkeit unter Beweis stellen müssen, um ein Lernziel zu erreichen (Hansen, 2010, S. 115). Dabei ist ein hoher Grad an Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit gefragt (Hansen, 2010, S. 132). Sie entwickeln auch Kompetenzen, die im Alltag von großer Bedeutung sind, wie sich zurücknehmen, „Empathie, Verständnis, aber auch Führungspotential“ (Hansen, 2010, S. 115). Dadurch, dass das Spiel nicht immer nach Wunsch verläuft und dieser Umstand aber zu akzeptieren ist, wird auch Fairness und Aufrichtigkeit gefördert (Steinhilber, 1979, S. 50). Spielende müssen laut Krappmann „Wünsche zurückstellen können und ‚Niederlagen‘ hinnehmen“ (1975, S. 58). Es kann immer wieder zu Meinungsverschiedenheiten bezüglich unterschiedlicher Regelauslegungen und des weiteren Vorgehens kommen. Um mit solchen Situationen umzugehen, müssen Spieler:innen auch Strategien zur Konfliktlösung entwickeln (Steinhilber, 1979, S. 51). Nemerow führte außerdem eine Verbesserung des Selbstwertgefühls und der zwischenmenschlichen Beziehungen auf den Einsatz von Lernspielen zurück (1996, S. 356). Das liegt daran, „daß [sic!] sich gemeinsame Interaktionen positiv auf die gegenseitige Sympathie und das Verständnis füreinander auswirken“, wodurch die Gruppe zusammengeschweißt wird (Steinhilber, 1979, S. 65).

Darüber hinaus werden aber auch noch andere Kompetenzen gefördert, die für die persönliche Weiterentwicklung von Relevanz sind: Zum einen ist das die Problemlösekompetenz, denn Spieler:innen sind während des Spiels immer wieder mit – teils völlig neuen – Situationen konfrontiert, die es oftmals eigenständig zu lösen gilt (Portele, 1977, zitiert nach Hansen, 2010, S. 123). Die Spielenden müssen sich immer wieder in neuen Spielstrukturen zurechtfinden und innerhalb dieser Strukturen Strategien zur Erreichung der Spielziele ausarbeiten (Kluge, 1981, S. 51). Zum anderen ist auch Flexibilität gefragt, wenn während des Spielverlaufs Regeln oder Rahmenbedingungen adaptiert werden müssen, um durch einen geeigneten Schwierigkeitsgrad die Spannung zu gewährleisten (Steinhilber, 1979, S. 50-51). Eine weitere wichtige Kernkompetenz, die beim Einsatz von Lernspielen gefördert wird, ist die Frustrationstoleranz bzw. Ambiguitätstoleranz. Laut Schulz handelt es sich dabei

um die „Fähigkeit, die Frustration, die man bei der Realisierung der eigenen Rolle durch die Gegenrollen und Nebenrollen erfährt, soweit zu ertragen, als es nötig ist, damit das Spiel nicht abgebrochen werden muß [sic!], weil man aus dem Felde geht oder die anderen Rollenträger bzw. sich selbst zur totalen Unterwerfung unter ein Konzept zwingt“ (1971, S. 40). Damit Spiel funktionieren kann, ist es nötig, die Regeln zu akzeptieren und zu befolgen, auch wenn sie nicht den eigenen Wünschen und Vorstellungen entsprechen und mit Niederlagen umgehen zu können (Scheuerl, 1954, S. 185).

Was die Auswirkungen von Lernspielen auf den Lernerfolg betrifft, so gibt es einige Quellen, die argumentieren, dass der Einsatz von Lernspielen im Unterricht zu besseren Lernresultaten führe (Steinhilber, 1979, S. 140, S. 144; Eckardt et al., 2017, Abstract), handfeste Beweise für den direkten Einfluss von Lernspielen auf den Lernerfolg finden sich in der Literatur allerdings nicht. Was Lernspielen jedoch zugeschrieben werden kann, ist die Förderung von Kompetenzen und Ingangsetzung von Prozessen, die wiederum kognitiven Lernzuwachs zur Folge haben. Lernspiele lösen neben intrinsischer Motivation häufig auch positive Emotionen aus, die für Lernprozesse förderlich sind. Dadurch kommt es zum einen seltener zu Leistungsausfällen der Schüler:innen, zum anderen erhöht sich ihre Aufmerksamkeitsspanne und Selbstständigkeit. Erfolgserlebnisse resultieren in höherer Selbstwirksamkeit und fördern das Selbstvertrauen. Darüber hinaus wirken sich Lernspiele positiv auf die Arbeitshaltung, die Kooperationsfähigkeit oder die Frustrationstoleranz aus, Fähigkeiten, die in ihrer Summe erfolgreiches Lernen begünstigen (Hansen, 2010, S. 120-137).

Calliess nennt als weitere Vorteile des Lernspiels unter anderem noch die Erweiterung des Wahrnehmungshorizonts, das Training der Aufmerksamkeitsspanne und des Gedächtnisses, die Förderung der Problemlösekompetenz und das Berücksichtigen von Interessen anderer (1975, zitiert nach Kluge, 1981, S. 57). Schottmayer ergänzt diesen Lernzielkatalog bei Lernspielen noch um die Förderung solidarischen Verhaltens, Kooperation, Selbstreflexion, Entscheidungsfähigkeit und die Bereitschaft, Risiken einzugehen (1957, zitiert nach Kluge, 1981, S. 57).

3.4. Lernspiel und selbstgesteuertes Lernen

Vor einigen Jahrzehnten stellte Erika Hoffmann die Frage „Ist Spiel nicht Selbstausbildung des Kindes?“ (1991, S. 173). In der Tat gibt es Vermutungen, dass mithilfe von Lernspielen „selbstgesteuertes, forschendes, und entdeckendes Lernen gefördert werden kann“ (Hansen, 2010, S. 90) und auch in den 30er Jahren erfreuten sich Lernspiele großer Beliebtheit, da sie als ideales Mittel zur Förderung selbstgesteuerten Lernens gesehen wurden (Kluge, 1981, S. 59)¹¹.

Der Ausprägungsgrad von selbstgesteuertem Lernen bei Lernspielen hängt natürlich stark vom jeweiligen Lernspiel ab. Während die Lerner:innenautonomie bei Quizzes kaum bis gar nicht gefördert wird, bieten offenere Spiele ganz andere Möglichkeiten. Gerade Lernspiele zählen mitunter zu interaktiven Unterrichtsmethoden, die kooperatives Lernen ermöglichen (Hansen, 2010, S. 76) – eine Arbeitsform, die wiederum selbstgesteuertes Lernen begünstigt. Lernspiele verbinden die beiden Gegenpole von Freiheit und Unfreiheit, da sich Spielende zwar an gewisse Regeln halten müssen, sich innerhalb dieser jedoch relativ frei bewegen können (Hansen, 2010, S. 113). Die Entscheidungsfreiheit bezüglich des eigenen Lernprozesses ist das Wesensmerkmal selbstgesteuerten Lernens. Um Kongruenzen zwischen Selbststeuerung und Lernspielen herstellen zu können, müssen die einzelnen Forderungen selbstgesteuerten Lernens auf ihre Relevanz bei Lernspielen untersucht werden. Sowohl Lernziel als auch Inhalt werden in der Regel extern vorgegeben (Hansen, 2010, S. 135), doch der:die Spielende hat die Freiheit, die Strategien, wie dieses Ziel erreicht werden kann, selbst zu entwickeln und auszuwählen. Auch über das Lerntempo bestimmen in den meisten Fällen – sofern es keine genaue Zeitvorgabe vom bzw. von der Spielentwickler:in gibt – die Spielenden (Steinhilber, 1979, S. 75). Der Grad der Selbststeuerung eines Lernspiels hängt unter anderem auch davon ab, ob die Möglichkeit zum selbstbestimmten Einsatz von Hilfsmitteln besteht. Was die Lernkontrolle betrifft, so dominiert im typischen Frontalunterricht die Fremdkontrolle. Lernspiele bieten hier den Spielenden im Normalfall die Gelegenheit, ihren Fortschritt selbst zu überprüfen und zu kontrollieren (Steinhilber, 1979, S. 75), zumal dieser im Laufe des Spielgeschehens meist von selbst evident wird.

¹¹ vgl. Born 1934, Bühnemann 1938

Auch die Rolle der Lehrpersonen und Schüler:innen beim Lernspiel spiegelt Voraussetzungen wider, die für das selbstgesteuerte Lernen förderlich sind: Indem die Lehrperson sich zurücknimmt, schafft sie Raum für selbstgesteuertes Lernen (Kipf, 2001, S. 3) und einen „in stärkerem Maße lerner[:innen]zentrierten, an den Bedürfnissen der Lernenden orientierten Unterricht“ (Steinhilber, 1979, S. 75) und ermöglicht „Situationen, in denen er die Lernenden bewußt [sic!] sich selbst überläßt [sic!]“ (Schulz, 1965, zitiert nach Steinhilber, 1979, S. 72). Laut Coleman nimmt die Lehrperson für die Dauer des Spiels anstelle der Rolle des:r Richters:in jene des Coaches und Unterstützers:in ein (1971, S. 324). Gerade wenn die Schüler:innen den Spielablauf kennen, können die Lehrpersonen ihre Funktion als Organisator:innen teilweise ablegen. So rücken sie dabei in den Hintergrund und werden eher zu Beratenden, während die Schüler:innen in hohem Maße aktiviert werden und sich Möglichkeiten zur Individualisierung und Differenzierung eröffnen (Steinhilber, 1979, S. 73-75). Den Spielenden wird zwar ein Spielziel vorgegeben, das es zu erreichen gilt, doch den Weg dorthin sollen sie selbstständig beschreiten, ohne dass die Lehrperson zu sehr eingreift (Daublebsky, 1973, S. 115-120). Klar muss sein: „Die Führung im Spiel hat das Kind“ (Hoffmann, 1991, S. 176), Eingriffe in das Spielgeschehen vonseiten der Lehrperson sollen auf das Nötigste reduziert werden (Kluge, 1981, S. 72). Das bedeutet allerdings nicht, dass die Lehrkraft dabei an Bedeutung verliert. Die Lehrenden mögen zwar für die Dauer des Lernspiels nicht als Wissensvermittler:innen fungieren, doch ihre Hauptaufgabe liegt in der gründlichen Planung und Vorbereitung des Spiels (Hansen, 2010, S. 136). Als kompetente:r Spielleiter:in ist es außerdem unerlässlich, die Spielregeln und den Spielverlauf gut zu kennen, um Hinweise und Unterstützung geben zu können. Diese neue Rollenverteilung trägt überdies zu einem entspannteren Verhältnis zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen bei (Steinhilber, 1979, S. 54; S. 74-75).

3.5. Lernspiele selbst entwickeln

Lernspiele selbst zu entwickeln bedeutet unbestreitbar einen enormen Zeit- und Arbeitsaufwand. Aus diesem Grund wird häufig auf die sowohl zeit- als auch ressourcensparende Alternative zurückgegriffen, bereits existierende Spiele für den Schulgebrauch zu adaptieren (Greenhalgh et al., 2019, S. 470). Häufig kommen dabei Frage-Antwort-Formate zum Einsatz, die zum einen zwar geringeren Aufwand bedeuten und sehr flexibel einsetzbar sind, sich jedoch zum anderen nicht zu einer tiefergehenden

Auseinandersetzung mit dem Inhalt eignen. Stattdessen wird tendenziell eher bereits existierendes Wissen abgefragt, als dass neues erlernt wird (Nicholson, 2011, S. 61-62). Kafai spricht hier von extrinsischer Integration des Inhalts. Im Gegensatz dazu ergeben sich Spiele, die auf einer intrinsischen Integration des Inhalts basieren, aus dem Lerninhalt selbst (1994, S. 312) und bieten den Schüler:innen somit die Möglichkeit, sich auch neues Wissen anzueignen (Nicholson, 2011, S. 62). Eine Studie von Habgood & Ainsworth (2011) hat gezeigt, dass Spiele basierend auf intrinsischer Integration des Inhalts eher einen Lernzuwachs zur Folge haben als Spiele mit extrinsischer Integration. Als Antwort auf die Frage, warum man sich die Mühe machen sollte, Lernspiele selbst zu kreieren, kann man also sagen, dass eigens erstellte, intrinsisch integrierende Lernspiele es ermöglichen, Lernziele und Spielinhalte genauestens aufeinander abzustimmen und somit den Einsatz im Klassenzimmer optimieren, indem sie auf Schüler:innenzentriertheit und eigenständige Wissensaneignung bauen.

Obwohl sich digitales Spiel nach wie vor großer Beliebtheit erfreut – und sich auch der Großteil der rezenten Literatur auf digitale Lernspiele konzentriert – gewinnen dennoch gerade Brettspiele wieder an Popularität (Sardone & Devlin-Scherer, 2016, S. 215). Während Greenhalgh (2016, zitiert nach Greenhalgh et al., 2019, S. 470) die Offenheit und Flexibilität von analogen Spielen im Allgemeinen unterstreicht, eignen sich laut Sardone & Devlin-Scherer (2016, S. 221) insbesondere Brettspiele als Lernspiel. Abgesehen von der ansprechenden Haptik fördern sie sowohl Kreativität als auch Konzentration und Selbstvertrauen und bieten den Schüler:innen eine Möglichkeit zum oftmals favorisierten aktiven und explorativen Lernen (Kirriemuir & McFarlane, 2004, S. 3).

Lernspiele können dann als Bereicherung und Unterstützung im Lernprozess angesehen werden, wenn sie eine positive und effektive Lernumgebung forcieren, in der sich die Schüler:innen als selbstwirksam wahrnehmen. Laut Norman (1993, zitiert nach Houser & Deloach, 1998, S. 319) ist eine solche Lernumgebung unter folgenden sieben Grundvoraussetzungen gegeben:

- Interaktion und Feedback wird viel Raum gegeben.
- Lernziele werden klar formuliert und es werden etablierte Verfahren angewandt.
- Schüler:innen werden motiviert.
- Schüler:innen werden im richtigen Maße gefordert, also weder über- noch unterfordert.

- Schüler:innen haben das Gefühl, aktiv am Lerngeschehen teilnehmen zu können.
- Geeignete Hilfestellungen werden angeboten.
- Ablenkungen und Störungen werden so gut es geht abgewehrt.

Stark in Verbindung mit einer förderlichen Lernumgebung stehen Motivation und Flow (Song & Zhang, 2008, S. 509). Gerade Lernspielen wird, wie bereits im Kapitel 3.3 ausführlicher behandelt, ein hoher motivationaler Faktor zugesprochen. Um diesen bei der Erstellung von Lernspielen zu garantieren, bietet sich die Einbettung des „ACRS Model of Motivational Design“ von John Keller (1983, zitiert nach Song & Zhang, 2008, S. 510) an. Dabei wird die Relevanz von vier Komponenten hervorgehoben:

- Mithilfe von *attention strategies* soll das Interesse und die Neugierde der Schüler:innen geweckt werden.
- *Relevance strategies* stellen die Übereinstimmung von Bedürfnissen und Interessen der Schüler:innen mit den Lernzielen sicher.
- *Confidence strategies* sollen die Selbstwirksamkeit der Schüler:innen fördern, indem diese weder unter- noch überfordert werden.
- *Satisfaction strategies* sollen für extrinsische und intrinsische Verstärkung sorgen, und Schüler:innen für korrekt ausgeführte Aktionen belohnen.

Mithilfe der Flow-Theorie von Csíkszentmihályi kann Motivation besser verstanden und implementiert werden (Song & Zhang, 2008, S. 511) und somit auch auf Lernspiele umgemünzt werden.

Die Voraussetzungen für ein Zustandekommen eines Flow-Zustands sind laut Csíkszentmihályi (1991, zitiert nach Salen & Zimmermann, 2004, Kapitel 24) machbare Herausforderungen, klare Ziele, eindeutiges Feedback und das Gefühl von Kontrolle in einer unsicheren Situation. Sind diese Komponenten gegeben, zeigt sich der Flow-Zustand durch das Verschmelzen von Handlung und Bewusstsein, volle Fokussierung, Selbstvergessenheit und den Verlust des Zeitgefühls.

Bei der Entwicklung von Lernspielen müssen Theorie und Praxis miteinander verknüpft werden. Salen & Zimmermann (2004, Kapitel 2) betonen dabei die Wichtigkeit, als Spielentwickler:in selbst mit kritischem Blick Spiele zu spielen und diese auch zu analysieren. Greenhalgh et al. (2019, S. 472-474) identifizieren drei grundlegende Kategorien von

Spielmerkmalen: *Themen, Mechanismen, and Genre*. Das *Thema* eines Spiels kann als seine „Kleidung“ (Koster, 2004, 85) oder als seine „fiktive Welt“ (Sicart, 2009, 33) verstanden werden und beispielsweise einen Bezug zu Geschichte, Science-Fiction etc. haben. Der *Mechanismus* eines Spiels bestimmt das zugrundeliegende Regelwerk, mit dem der Spielfortschritt sichergestellt wird, wie beispielsweise das Ziehen von Karten oder das Würfeln. Das *Genre* eines Spiels ermöglicht die Kategorisierung von Spielen anhand von Gemeinsamkeiten, wie etwa Strategiespiele, Partyspiele oder Kartenspiele.

Das Ziel, das hinter jeder Spielentwicklung stehen sollte, ist es, sinnvolles Spiel zu kreieren. Sinnvoll ist Spielen dann, wenn der Zusammenhang zwischen Handlungen und Konsequenzen innerhalb eines Spiels sowohl erkennbar ist als auch in den größeren Kontext des Spiels eingebettet werden kann. Erkennbar bedeutet hier, dass eine gewisse Aktion, die von einem bzw. einer Spieler:in ausgeht, klar mit einer gewissen Konsequenz in Verbindung gebracht werden kann. Eingebettet wiederum meint, dass eine Aktion, die von einem bzw. einer Spieler:in ausgeht, nicht nur von unmittelbarer Signifikanz ist, sondern auch Auswirkungen auf den weiteren Spielverlauf hat (Salen & Zimmermann, 2004, Kapitel 3).

Was nun die praktische Umsetzung des Lernspiels anbelangt, sollte man in einem ersten Schritt Überlegungen über den Inhalt, der vermittelt werden soll, anstellen. Dabei machen Entwickler:innen von Lernspielen häufig den Fehler, sich auf Kosten der Lerninhalte zu sehr auf den Spaßfaktor zu fokussieren. Es kann daher helfen, sich bei Entscheidungen während des Entwicklungsprozesses immer wieder die Frage zu stellen „Trägt das zur Erreichung der Lernziele bei?“. Letzten Endes sollte das Spieldesign auf den gesetzten Lernzielen aufbauen (Nicholson, 2011, S. 63). In dieser Phase werden Entscheidungen bezüglich der Spielelemente getroffen. Das betrifft beispielsweise das Setting des Spiels: Wird in einer eher ruhigen Umgebung gespielt, sollte auch die Interaktion der Spieler:innen entsprechend leise sein. Wird jedoch in einer eher lauterer Umgebung gespielt, sollte das Spiel mit wenigen, leicht zu verstehenden Regeln auskommen. Bei Verwendung des Spiels im Klassenzimmer ist auch die Frage nach den Kosten und dem Aufwand einer möglicherweise mehrfachen Produktion entscheidend (Nicholson, 2011, S. 63). Auch die Spielzeit sollte an das Setting angepasst werden (Gottlieb & Schreiber, 2020, S. 7).

Darüber hinaus werden zu diesem Zeitpunkt auch Entscheidungen über die Anzahl der Spieler:innen und die Zielgruppe getroffen. Während des gesamten Entwicklungsprozesses ist es enorm wichtig, die Zielgruppe nicht aus den Augen zu verlieren (Knizia, 2004). Der Grund

dafür ist mitunter, dass das Lernspiel den aktuellen Wissensstand der Spieler:innen berücksichtigen sollte (Wilson et al., 2009, S. 253), damit das richtige Maß an Herausforderung festgelegt werden kann. Zu einfache Aufgaben resultieren häufig in Langeweile, zu schwierige in Frustration (Wilson et al., 2009, S. 232). In der ersten Phase sollten auch Überlegungen über die Art der Interaktion angestellt werden: Wird synchron oder asynchron gespielt? Wie interagieren Spieler:innen miteinander? Können Ziele allein oder nur gemeinsam erreicht werden? (Nicholson, 2011, S. 63). Entscheidend ist dabei, so viele Spieler:innen wie möglich so oft wie möglich aktiv ins Spielgeschehen einzubinden (Nicholson, 2011, S. 62). Denn je intensiver die Interaktion mit dem Spiel, so suggerieren Wilson et al., desto größer der Lerneffekt (2009, S. 255).

Im nächsten Schritt soll der Inhalt unter Berücksichtigung der gesetzten Lernziele ins Spielkonzept integriert werden (Nicholson, 2011, S. 63). Gemäß der intrinsischen Integration des Inhalts schlägt auch Nicholson vor, sich bei der Entwicklung des Lernspiels vom Inhalt leiten zu lassen. Im Zentrum eines jeden Spiels steht eine Challenge, die sich aus dem Inhalt ergeben muss, damit sich die Spieler:innen intensiv mit dem Inhalt auseinandersetzen und somit die Lernziele erreicht werden (2011, S. 64). Auch Zagal et al. betonen die Wichtigkeit eines für die Spieler:innen klar erkennbaren und sinnvollen Ziels, damit ein Spiel fesselnd ist. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Schüler:innen vom Spiel profitieren oder es erneut spielen wollen, nimmt ab, wenn das Endergebnis unzufriedenstellend, sprich langweilig oder zusammenhanglos ist (2006, S. 33). Die Diskrepanz zwischen der Ausgangssituation zu Beginn des Spiels und dem Erreichen des Ziels am Ende des Spiels erzeugt Spannung, durch die die Spieler:innen dazu angeregt werden, dieses aus eigenem Antrieb erreichen zu wollen. Damit mit dieser Motivation ein Lernzuwachs erreicht werden kann, ist es wichtig, dass diese Ziele mit dem Inhalt in Zusammenhang stehen (Wilson et al., 2009, S. 256). Um das Ziel sowie das allgemeine Spielerlebnis noch attraktiver zu gestalten, kann es auch helfen, das Spiel wie eine Geschichte aufzubauen. Spiel muss wie eine doppelte Versuchung sein: Zum einen müssen Spieler:innen dazu verführt werden, sich darauf einzulassen, zum anderen müssen sie kontinuierlich zum Weiterspielen verleitet werden (Salen & Zimmermann, 2004, Kapitel 24). Dabei kann eine Wissenslücke oder ein Rätsel dazu führen, das Interesse der Spieler:innen zu wecken. Durch fiktive Szenarien und das Kreieren einer Fantasiewelt wird ihre Vorstellungskraft angeregt, wodurch sie im Spiel gefesselt bleiben und ihre Aufmerksamkeit auf das Spiel gelenkt wird. Allerdings sollte auch hier auf das richtige Maß an Fiktion geachtet

werden: Zu viel oder wenig davon könnte es den Spieler:innen erschweren, sich auf das fingierte Szenario einzulassen (Wilson et al., 2009, S. 257). Eine Grundvoraussetzung zur Erreichung des Spielziels ist regelmäßiges Feedback. Dieses soll die Spielenden durch den Spielprozess leiten, indem sie unmittelbar über richtige oder falsche Handlungen und ihren Fortschritt informiert werden. Damit Spieler:innen aus ihren Fehlern lernen und sich verbessern können, ist es wesentlich, dass sie den Zusammenhang zwischen ihren Entscheidungen und den daraus resultierenden Konsequenzen erkennen können (Wilson et al., 2009, S. 233).

Passend zum Inhalt und Kontext des Spiels sollen den Spieler:innen außerdem entweder reelle oder fiktive Rollen zugewiesen werden, um die Herausforderungen zu kontextualisieren (Nicholson, 2011, S. 64).

Grundsätzlich sollten Spiele, insbesondere Lernspiele, wieder und wieder gespielt werden können (*replayability*) (Knizia, 2004). Daher müssen die Spielerfahrungen und zu lösenden Aufgaben in jedem Spiel neue sein (Zagal et al., 2006, S. 34). Eine einfache Methode, um diesen sogenannten *Wiederspielwert* zu erreichen, ist es, Elemente des Glücks oder des Zufalls hinzuzufügen. Obwohl diese nichts wesentlich am Schwierigkeitsgrad einzelner Runden ändern sollen (Knizia, 2004), bieten sie den Spieler:innen den Ausweg, sie für ihre Niederlagen verantwortlich zu machen und können den andernfalls – durch die determinierenden Leistungsunterschiede der Spielenden – womöglich vorherbestimmten Spielausgang bei Lernspielen neutralisieren (Gottlieb & Schreiber, 2020, S. 6). Auch Belohnungs- und Bestrafungssysteme können den *Wiederspielwert* steigern, indem sie die Spieler:innen in unvorhersehbaren Abständen entweder für ihre Teilnahme am Spiel entlohnen oder sie durch Bestrafungen mit neuen Herausforderungen konfrontieren (Salen & Zimmermann, 2004, Kapitel 24). Weitere Abwechslung kann auch mit Haupt- und Nebenaufgaben erreicht werden (Gottlieb & Schreiber, 2020, S. 6). Gleichzeitig muss durch das optimale Ausmaß an Kontrolle die Balance zu Elementen des Glücks und des Zufalls gefunden werden, denn dieses macht das Spielerlebnis interaktiver und fesselnder. Darüber hinaus ist Kontrolle über oder Einflussnahme auf die Lernumgebung ein wesentlicher Faktor für den Lernzuwachs von Schüler:innen (Wilson et al., 2009, S. 234).

All diese Spielelemente werden durch den zugrundeliegenden Spielmechanismus verbunden, der es den Spielenden ermöglicht, die zentralen Aufgaben des Spiels zu erfüllen.

Um den geeigneten Mechanismus für das eigene Lernspiel festzulegen, ist es nötig, die von anderen, bereits existierenden Spielen zu untersuchen (Nicholson, 2011, S. 64).

Sobald die grundlegenden Entscheidungen über das Spiel getroffen worden sind, wird ein Prototyp erstellt. Dieser beschränkt sich nach dem Motto „rapid prototyping“ zu dem Zeitpunkt nur auf die wesentlichen Einzelteile, was bedeutet, dass in den ursprünglichen Prototypen nur so viel Produktionsaufwand wie nötig gesteckt werden sollte. Karten können handgeschrieben werden, Brettspiele ausgedruckt etc. (Nicholson, 2011, S. 64). In der Testphase spielt wiederholtes Spielen und Adaptieren eine wichtige Rolle, denn oft stellt sich ein Spiel, so wie ursprünglich geplant, als nicht durchführbar heraus (Nicholson, 2011, S. 65). Salen & Zimmermann setzen in der Entwicklungsphase auf das *Iterative Design*. *Iteratives Design* ist eine Methode, in der Entscheidungen, die die Entwicklung des Spiels betreffen, auf Basis der wiederholten Spielerfahrungen mit dem Prototypen getroffen werden. Angesichts dessen, dass es in den Anfangsstadien der Spielentwicklung unmöglich ist, das Spielerlebnis genau vorherzusehen, wird bei diesem Zugang so früh als möglich ein Erstentwurf des Spiels erstellt, mit und an dem dann gearbeitet wird. *Iteratives Design* ist also eine ständige Abfolge von Prototypisierung, Testspielen, Evaluierung und Verfeinerung. Spielentwickler:innen werden selbst zu Spieler:innen und Spielen wird Teil der Spielentwicklung (2004, Kapitel 2). Der Spielentwickler Reiner Knizia (2004) verweist allerdings auf die Gefahr, dass sich eine verfrühte Prototypisierung ohne klarem Konzept als reine Zeitverschwendung herausstellen könnte, eine zu späte wiederum Schwachpunkte im Design nicht früh genug aufzeigen würde und möglicherweise eine völlige Umgestaltung zur Folge hätte. Aus diesem Grund schlägt er vor, das Spiel im Kopf immer und immer wieder durchzugehen und auf diese Weise anfängliche Irrwege schon vor der Prototypisierung zu eliminieren.

Während dieses Prozesses sollten man als Spielentwickler:in auch die Spielregeln ausarbeiten. Regeln sind das Grundgerüst eines jeden Spiels. Laut Salen & Zimmermann haben diese folgende Charakteristika gemein:

- Regeln schränken den Handlungsspielraum der Spieler:innen ein.
- Regeln sind klar und unmissverständlich.
- Regeln gelten für alle Spieler:innen.
- Regeln sind festgelegt.

- Regeln sind verbindlich.
- Regeln sind wiederholbar.

(2004, Kapitel 11)

Dabei wird zwischen drei Arten von Regeln unterschieden: *Konstitutive Regeln* sind die abstrakten, zentralen mathematischen Regeln des Spiels. Sie geben dem Spiel Sinn, werden von den Spieler:innen aber nicht expliziert ausgeführt. *Operative Regeln* sind die Spielregeln im klassischen Sinn, die Spieler:innen während des Spielens befolgen. *Implizite Regeln* entsprechen den „ungeschriebenen Regeln“ der Etikette, sprich dem Verhaltenskodex während eines Spiels. Sie gelten für viele verschiedene Spiele (Salen & Zimmermann, 2004, Kapitel 12).

Ein Fehler, den es in der Entwicklungsphase zu vermeiden gilt, ist es, Probleme zu lösen, indem man etwas zum Spiel hinzufügt, wie etwa einen neuen Mechanismus oder Ausnahmen zu Regeln. Denn letzten Endes sollten die Spieler:innen nicht mit dem Auswendiglernen von Regeln beschäftigt sein, sondern mit dem Inhalt selbst. Es ist daher notwendig, Feedback von den Spieler:innen einzuholen, um die Regeln so klar und verständlich wie möglich formulieren zu können und sich als Entwickler:in nicht in ihnen zu verlieren (Nicholson, 2011, S. 65).

4. Praxisteil: *Sceptrum Sapientiae*

Im Rahmen meines eigenen Forschungsprojekts habe ich ein Lernspiel mit dem Namen *Sceptrum Sapientiae* erstellt, das das selbstgesteuerte Lernen von Schüler:innen im Lateinunterricht unterstützen soll. Dazu wurde das Spiel zuerst unter Berücksichtigung der Wesensmerkmale selbstgesteuerten Lernens und der in Kapitel 3.5. ausgeführten Grundsätze zu Lernspieldesign entwickelt und im nächsten Schritt in österreichischen Schulen getestet. Im folgenden Kapitel wird zuerst das Spiel ausführlich erklärt, dann der Ablauf der Studie erläutert und anschließend die Ergebnisse der Fragebögen und Tests präsentiert.

4.1. Spielerklärung *Sceptrum Sapientiae*

Setting

Dadurch, dass das Spiel und die Aufgaben auf einem beliebigen lateinischen Text basieren und der Schwierigkeitsgrad je nach ausgewähltem Text an das Niveau der Schüler:innen angepasst werden kann, ist *Sceptrum Sapientiae* sowohl für die Unter-als auch Oberstufe geeignet. Da der Text in jedem Spiel ein anderer sein kann, ist auch das Prinzip der *replayability* (Knizia, 2004) gewährleistet.

Das Spiel kann mit bis zu 13 2er-Teams, also 26 Schüler:innen gespielt werden. Notfalls können auch mehr Spielende teilnehmen, indem die Teams vergrößert werden. Mehr als drei Mitglieder pro Gruppe sind angesichts der damit einhergehenden geringeren Schüler:innenaktivität allerdings nicht zu empfehlen.

Die Spieldauer ist abhängig von der Anzahl der von der Lehrperson vorab ausgewählten Hauptmissionskarten und kann zwischen einer und drei Unterrichtsstunden variieren.

Die Anordnung der Tische im Klassenzimmer muss für das Spiel kaum angepasst werden, es sollten allerdings zwei Tische für das Spielbrett und die Lösungskarten freigeräumt und möglichst zentral positioniert werden, damit sie für alle gut zugänglich sind. Die Schüler:innen arbeiten mit ihrem:r Partner:in auf ihren üblichen Plätzen.

Hintergrundgeschichte

Wie bereits in Kapitel 3.5. erwähnt, kann die Attraktivität des Spiels und der Wille, das Spielziel zu erreichen, erhöht werden, wenn das Spielgeschehen in eine fiktive Geschichte eingebettet wird. Im Fall des Spiels *Sceptrum Sapientiae* sollte daher vor Spielbeginn diese Geschichte von Magister:tra Ludi vorgelesen werden:

Gewitterwolken ziehen auf über dem Olymp.

Bei einem Gelage erklärte Minerva einmal zu oft eine Diskussion mit dem Argument für beendet, sie hätte sowieso recht, immerhin sei sie ja die Göttin der Weisheit.

Daraufhin flogen unter den Gottheiten ordentlich die Fetzen. Weisheit sei nicht automatisch mit Klugheit oder Intelligenz gleichzusetzen, erwiderte Apollo. Auf diese Aussage folgten stundenlange, tagelange, ja wochenlange Diskussionen, wer den Titel der klügsten Gottheit denn verdient hätte. Rededuellen wurden ausgetragen, Quizshows moderiert, Rätsel gelöst – doch Einigkeit war nicht in Sicht. Schließlich hatte Mars die zündende Idee: ein Wettkampf. Wer zuerst nach Rom gelangt und das sceptum sapientiae erobert, gewinnt den Titel. Doch der Weg dorthin ist steinig: Überall lauern Gefahren und es gilt viele knifflige Herausforderungen zu meistern. Da die Gottheiten allerdings nicht einfach so ihre Posten verlassen können, schicken sie Vertreter:innen in ihrem Namen ins Rennen: Euch.

Spielbrett

Auf dem Spielbrett (siehe Appendix) ist der Weg rund um Rom über die sieben Hügel dargestellt. Alle Teams stellen ihre Spielfigur zu Spielbeginn auf das Feld „caput“, den Ausgangspunkt. Gespielt wird im Uhrzeigersinn, bis ein Team das Zielfeld „Rom“ erreicht. Wo genau sich dieses Zielfeld befindet, kann von Magister:tra Ludi vor Spielbeginn festgelegt werden und ist abhängig von der Anzahl der Hauptmissionskarten, die für das Spiel ausgewählt wurden. Alternativ kann das Zielfeld auch weggelassen und jenes Team zu Sieger:innen gekürt werden, das bis zum Ende der Stunde den weitesten Weg zurückgelegt hat oder das am schnellsten alle Hauptmissionen erfüllt hat. Um die Spielfigur nach vorbewegen zu können, müssen Hauptmissionen erfüllt werden. Auf diesen Hauptmissionskarten steht die jeweilige Anzahl an Feldern, die nach erfolgreicher Erledigung der Aufgabe vorgefahren werden darf. Alternativ kann nach Absolvierung einer Hauptmission auch gewürfelt werden, um das Element des Zufalls und Glücks noch zu verstärken.

Rollenkarten

Um die Aufgaben in einem größeren Kontext zu sehen, können den Schüler:innen im Spiel verschiedene Rollen zugewiesen werden (Nicholson, 2011, S. 64).

Vor Spielbeginn werden die Schüler:innen in Teams eingeteilt, wobei jedes Team eine Gottheit im Wettkampf vertritt. Dazu können die Rollenkarten zufällig gezogen oder die Teams schon vorweg von der Lehrperson eingeteilt werden. Hier ein Beispiel für eine Rollenkarte im Spiel *Sceptrum Sapientiae*:

NEPTUNUS (GRIECHISCH POSEIDON)

– *Gott des Meeres und der fließenden Gewässer*

Neptun beherrscht das Wasser wie kein anderer. Daher hat er dich mit der Fähigkeit versehen, den Weg vor einem beliebigen gegnerischen Team zu fluten und sie dazu zu zwingen, abzuwarten, bis der Weg wieder passierbar ist. Dieses Team kann somit die in dieser Runde erarbeitete Anzahl an Feldern nicht vorfahren.

Zum Aktivieren der Karte lege sie einfach auf den Stapel mit Hauptmissionskarten eines beliebigen gegnerischen Teams.

MARS (GRIECHISCH ARES)

– *Gott des Krieges*

Für Mars geht doch nichts über einen guten Kampf. Liefere dir also eine Schlacht mit einem gegnerischen Team deiner Wahl. Eure Waffe? Der Würfel!

Als Herausforderer:in darfst du beginnen zu würfeln. Danach ist der bzw. die Gegner:in an der Reihe. Ist die Augenzahl des gegnerischen Teams höher als deine, dürfen die Gegner:innen die in dieser Runde erspielte Anzahl an Feldern vorfahren. Ist die Augenzahl jedoch niedriger, darfst du an ihrer Stelle deine Spielfigur um die von ihnen erspielte Anzahl an Feldern fortbewegen.

Zum Aktivieren der Karte lege sie einfach auf den Stapel mit Hauptmissionskarten eines beliebigen gegnerischen Teams. Dieses Team sucht dich dann auf, sobald es die Karte entdeckt hat.

Jedes Team wird von ihrer Gottheit mit einer Fähigkeit ausgestattet, die einen Bezug zur Gottheit selbst hat. Auf diese Weise lernen die Schüler:innen ganz nebenbei auch etwas über die Mythologie. Die Fähigkeiten sind auf den Rollenkarten genau beschrieben. Um diese gegen ein gegnerisches Team einzusetzen, muss die Rollenkarte einfach auf den Hauptmissionskartenstapel des gegnerischen Teams gelegt werden, die rund um das Spielbrett herum liegen. Sobald dieses Team zum „Spieltisch“ geht, um die Spielfigur nach vor zu bewegen und eine neue Hauptmissionskarte zu ziehen, sieht es die gegnerische Rollenkarte auf dem eigenen Hauptmissionskartenstapel und handelt dann entsprechend der Art des Angriffs, der auf der Rollenkarte beschrieben steht. Dann wird die Rollenkarte vor den eigenen Hauptmissionskartenstapel gelegt. Jedes Team darf nur maximal zweimal angegriffen werden. Sieht man vor dem Hauptmissionskartenstapel des Teams, das man angreifen möchte, schon

zwei Rollenkarten von anderen Teams liegen, darf der Angriff auf dieses Team nicht ausgeführt werden. Auf diese Weise wird das Spielgeschehen auch etwas vom Glück beeinflusst, was wiederum zur *replayability* beiträgt (Knizia, 2004). Darüber hinaus wird dadurch auch den leistungsschwächeren Schüler:innen eine Möglichkeit geboten, Erfolge feiern zu können (Gottlieb & Schreiber, 2020, S. 6).

Dadurch, dass die Schüler:innen in Teams arbeiten, rückt die Lehrperson in den Hintergrund und der Grad an Schüler:innenaktivität wird erhöht. Gleichzeitig müssen die Schüler:innen die Aufgaben aber nicht im Alleingang bewältigen, sondern können einander unterstützen. Auf diese Weise wird selbstgesteuertes Lernen gefördert, ohne dass die Schüler:innen ins kalte Wasser geworfen werden.

Hauptmissionskarten

Bei der Erstellung und später bei der Auswahl der Hauptmissionskarten sollte die Frage im Vordergrund stehen, ob die Aufgabe zur Erreichung der Lernziele beiträgt. Voraussetzung dafür ist, dass die Aufgaben dazu führen, dass sich die Schüler:innen mit dem Inhalt beschäftigen (Nicholson, 2011, S. 63-64).

HAUPTMISSION B

Oft kommen in so einem Text ganz schön viele Leute und Völker vor. Aber wer sind die eigentlich? Deine Aufgabe ist es, genau das herauszufinden.

Recherchiere nach allen Personen und Völkern, die im Text vorkommen und schreibe in Stichworten die wichtigsten Informationen zu ihnen auf.

Lies dir anschließend die Lösung von Magister:tra Ludi durch.

*Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre **3 Felder** vor!*

HAUPTMISSION J

Sie sind bekannt für ihre bunte Vielfalt – sie können ganz schön persönlich werden, sind besitzergreifend, Petzen und Kletten, und manchmal wissen sie auch gar nicht, was sie wollen: die Pronomina.

Mache dich auf die Suche nach allen Pronomina, die im Text vorkommen und finde ihre Bezugswörter!

*Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre **4 Felder** vor!*

Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r Magister:tra Ludi übereinstimmt, schau dir die unterschiedlichen Arten von Pronomina und ihre Deklination noch einmal genau an und stelle dich anschließend einer kleinen Prüfung bei Magister:tra Ludi. Bestehst du diese, hast du offensichtlich aus deinen Fehlern gelernt und darfst ebenfalls die genannte Anzahl an Feldern vorfahren.

Im Spiel *Sceptrum Sapientiae* wird eine große Auswahl an Hauptmissionskarten mit Fragen bzw. Aufgaben zu Themen wie Lexik, Syntax, Grammatik, Textverständnis und Kulturkunde zur Verfügung gestellt (siehe Appendix). Die Aufgabe von Magister:tra Ludi ist es, einen für die Zielgruppe geeigneten lateinischen Text und eine beliebige Anzahl an dazu passenden Hauptmissionskarten auszuwählen. Anschließend muss für jedes Team ein eigener Stapel an Hauptmissionskarten ausgedruckt werden. Diese Stapel werden vor Spielbeginn rund um das Spielbrett aufgelegt und auf der Rückseite mit der Gottheit der jeweiligen Teams gekennzeichnet, damit die Stapel den Teams zugeordnet werden können. Diese werden dann von den Teams nacheinander abgearbeitet und wenn eine Hauptmission erfolgreich erledigt wurde, darf die auf der Hauptmissionskarte genannte Anzahl an Feldern vorgefahren werden. Wenn die Fragen falsch beantwortet wurden, muss erst eine Kompensationsleistung erbracht werden, bevor das Team ebenfalls die volle Anzahl an Feldern vorfahren darf. Die genaue Beschreibung dieser Kompensationsleistung findet sich unten auf der Hauptmissionskarte. Dadurch, dass die Schüler:innen die Hauptmissionen selbstständig, das heißt möglichst ohne Hilfe der Lehrperson und in ihrem eigenen Tempo abarbeiten können, arbeiten sie weitestgehend selbstgesteuert. Die Hauptmissionen und der Text wird jedoch vorweg von Magister:tra Ludi ausgewählt, wodurch dennoch einige Rahmenbedingungen geschaffen werden, innerhalb derer sich die Schüler:innen – durchaus angeleitet, aber dennoch frei – bewegen können.

Sondermissionskarten

Nach Gottlieb & Schreiber kann es noch mehr Abwechslung ins Spiel bringen, wenn neben den Hauptaufgaben auch noch Nebenaufgaben zu erfüllen sind (2020, S. 6). Deshalb gibt es in *Sceptrum Sapientiae* zusätzlich zu den Hauptmissionen auch noch Sondermissionen, wie beispielsweise diese:

SONDERMISSION A

Wer hat eigentlich diesen wunderschönen lateinischen Text geschrieben, an dem du dich da gerade erfreust? Du bist dir nicht ganz sicher? Das ändern wir gleich, denn deine Sondermission lautet:

Recherchiere 5 Fakten zum*zur Autor*in:

1. Wann hat er/sie gelebt?
2. Wo hat er/sie gelebt?
3. Welche weiteren wichtigen Werke hat er/sie geschrieben?
4. Nenne zwei weitere beliebige Fakten deiner Wahl zu seinem/ihrer Leben.

SONDERMISSION B

Du kämpfst mit all deiner Kraft für sie, vergießt Schweiß, Tränen und Blut für sie und kennst vielleicht doch gerade mal ihren Namen. Damit du weißt, für wen du das alles auf dich nimmst, finde mal etwas mehr zu der Gottheit heraus, die du vertrittst.

Nimm dir ein A3 Blatt zur Hand und schreibe den Namen deiner Gottheit als Titel aufs Blatt. Führe anschließend eine kleine **Recherche zu deiner Gottheit** durch und fasse eine für dich spannende Information auf dem Plakat zusammen. Danach hänge das Blatt in der Klasse auf.

Wenn schon ein Plakat zu der Gottheit existiert, ergänze die Informationen darauf um eine neue!

Wenn ein Team mit seiner Spielfigur auf einem blau gefärbten Feld zum Stehen kommt, muss eine Karte vom Sondermissionskartenstapel gezogen und erledigt werden. Hier reicht ein Stapel für alle Spielenden, der mittig im Spielfeld oder am Rand des Spieltisches platziert wird. Gelingt die Sondermission, darf das Team 3 Felder vorfahren, andernfalls muss die Spielfigur um 3 Felder zurückbewegt werden. Auf diese Weise trägt erneut der Faktor „Glück“ zur Spannung des Spiels bei und macht den Spielausgang ein wenig unvorhersehbarer. Darüber hinaus haben Belohnungs- bzw. Bestrafungssysteme den Effekt, dass das Spiel auch nach mehrmaligem Einsatz noch reizvoll bleibt (Salen & Zimmermann, 2004, Kapitel 24). Auch hier werden zwar die Sondermissionen vorgegeben, doch ermutigen diese die Schüler:innen (zumindest teilweise) selbstbestimmt Entscheidungen zu treffen, wie beispielsweise bezüglich der Auswahl an und Ausarbeitung der für sie relevanten Informationen.

Lösungskarten

Regelmäßiges Feedback während des Spielverlaufs ist wichtig, damit sich die Schüler:innen verbessern können und die Konsequenzen ihrer Handlungen verstehen (Wilson et al., 2009, S. 233). Daher werden von der Lehrperson vorweg Lösungskarten zu den ausgewählten Hauptmissionskarten erstellt, ausgedruckt und auf dem „Lösungstisch“ zur Verfügung gestellt. Wenn ein Team also eine Hauptmission erledigt hat, geht es zuerst zum Lösungstisch, sucht

sich die zur Hauptmissionskarte passende Lösungskarte, gleicht die Lösungen ab und kann dann entweder mit der Spielfigur nach vor fahren oder muss eine Kompensationsleistung erbringen, wenn die Lösungen nicht mit jener von Magister:tra Ludi übereingestimmt haben. Auf diese Weise können die Schüler:innen ihre Ergebnisse eigenständig kontrollieren und behalten somit den Überblick über ihren Lernfortschritt. Darüber hinaus behalten sie auch die Kontrolle über das Lerntempo, da sie kein zeitliches Limit haben, bis zu dem eine Hauptmission erfüllt sein muss, ehe gemeinsam kontrolliert wird.

Hilfsmittel

Damit die Schüler:innen möglichst selbstgesteuert arbeiten können und die Lehrperson so selten wie möglich unterstützend eingreifen muss, werden ihnen natürlich Hilfsmittel zur Verfügung gestellt. Diese werden vorab von Magister:tra Ludi festgelegt, es ist allerdings zu empfehlen, den Spielenden bei der Wahl der Hilfsmittel möglichst viel Entscheidungsfreiheit zu gewähren, damit sie eigenständig Problemlösestrategien entwickeln können. Einige Beispiele für Hilfsmittel wären Lehrbücher, Grammatikbücher, Wörterbücher, Internet, Unterrichtsmaterialien etc. Sollten die Schüler:innen dennoch einmal vor einem Problem stehen und nicht weiterkommen, muss Magister:tra Ludi selbstverständlich eingreifen – immerhin ist ja das Ziel des Spiels *Sceptrum Sapientiae*, die Schüler:innen zum selbstgesteuerten Lernen hinzuleiten und sie dabei zwar zu fordern, keineswegs aber zu überfordern.

4.2. Studie

Das erste Ziel der Studie ist es, einen Einblick in die Einstellungen und Erfahrungen von Schüler:innen und Lehrer:innen zu selbstgesteuertem Lernen und Lernspielen im Allgemeinen und im Lateinunterricht zu gewinnen. Weiters soll die Studie Aufschluss darüber geben, ob das Lernspiel *Sceptrum Sapientiae* selbstgesteuertes Lernen bei Lateinschüler:innen fördert und ob sich das Lernspiel positiv auf den Lernerfolg auswirkt. Darüber hinaus wurden auch Verbesserungsvorschläge zur Optimierung des Lernspiels erbeten, die – sofern brauchbar – in der finalen Spielausarbeitung umgesetzt wurden.

An der Studie nahmen insgesamt 131 Schüler:innen im Alter von 12-17 Jahren und 9 Lehrer:innen an 5 Schulen in Oberösterreich, Niederösterreich und Wien teil. 4 von 9

Lehrer:innen haben das Lernspiel nicht in ihrem Unterricht gespielt, sondern nur den Expert:innenfragebogen ausgefüllt.

Im ersten Schritt wurde das Lernspiel in einer Unterrichtsstunde eingesetzt. Anschließend wurde jeweils ein eigener Online-Fragebogen von den Schüler:innen und den Lehrer:innen ausgefüllt, in dem Fragen über ihre Erfahrungen und Einstellungen sowohl zu selbstgesteuertem Lernen und Lernspielen im und außerhalb des Lateinunterrichts als auch zum Lernspiel *Sceptrum Sapientiae* beantwortet werden sollten. Dieser nahm ungefähr 10-15 Minuten in Anspruch. Für die Lehrpersonen, die das Spiel nicht selbst im Unterricht eingesetzt haben, wurde ein Erklärvideo in den Lehrer:innenfragebogen eingebettet¹².

Um die Auswirkungen des Lernspiels auf den Lernerfolg feststellen zu können, standen drei Klassen jeweils eine Kontrollgruppe gegenüber. Während in den Testgruppen das Spiel anhand einer fertigen Spielvorbereitung gespielt, der Fragebogen ausgefüllt und in der darauffolgenden Stunde ein Test zu dem Übersetzungstext, auf dem das Spiel basierte, durchgeführt wurde, wurde in der Kontrollgruppe ebendieser Übersetzungstext im Plenum übersetzt und mit demselben Test überprüft. Für alle Test- und Kontrollgruppen wurde entweder Catulls Carmen 3 bzw. der Medias in Res Text „De Neptuno irato“ in Form des Lernspiels oder einer Übersetzung im Plenum erarbeitet.

Die Ergebnisse der Befragungen und Tests werden nun im nächsten Kapitel vorgestellt und analysiert.

4.3. Ergebnisse

4.3.1. Selbstgesteuertes Lernen

Eine wichtige Erkenntnis bezüglich der Diskrepanz zwischen dem Wunsch von Lehrpersonen nach selbstgesteuertem Lernen in der Theorie und der Umsetzung in der Praxis liefern diese zwei Diagramme des Expert:innenfragebogens:

¹² Für QR-Codes zu den Erklärvideos für Lehrer:innen und Schüler:innen siehe „Spielanleitung *Sceptrum Sapientiae*“ im Appendix.

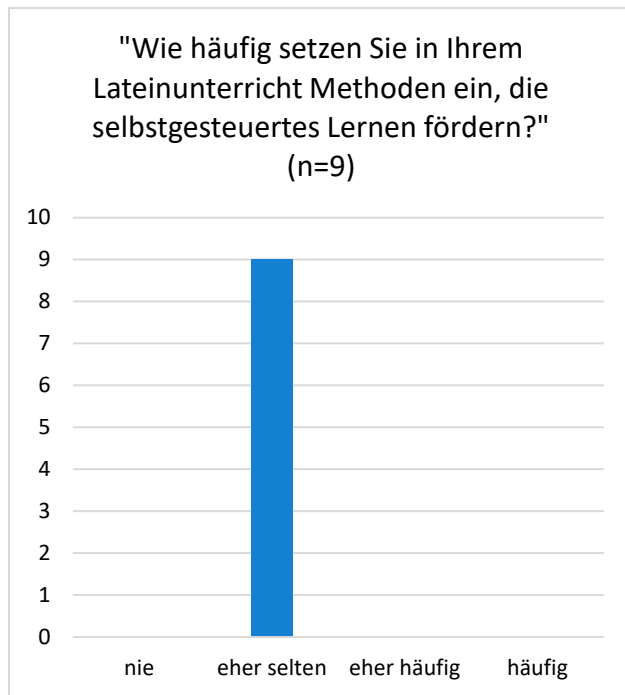


Diagramm 1: Häufigkeit des Einsatzes von Methoden zur Förderung selbstgesteuerten Lernens
Quelle: Eigene Darstellung

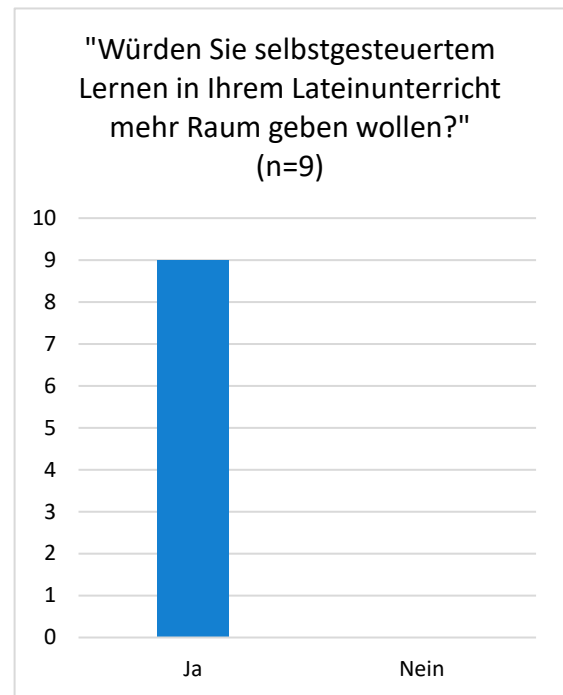


Diagramm 2: Wunsch nach häufigerem Einsatz von Methoden zur Förderung selbstgesteuerten Lernens
Quelle: Eigene Darstellung

Darüber befinden sieben der neun Lehrpersonen selbstgesteuertes Lernen im Lateinunterricht für sehr bis eher wichtig, lediglich zwei halten es für eher nicht wichtig. Als Gründe dafür werden allen voran mangelnde Zeit (z. B. aufgrund des starren Lehrplans), aber auch fehlendes Methodenwissen, großer Vor- und Nachbereitungsaufwand, problematische Klassendynamiken und unterschiedlicher Lernfortschritt (aufgrund unterschiedlicher Leistungsniveaus) genannt.

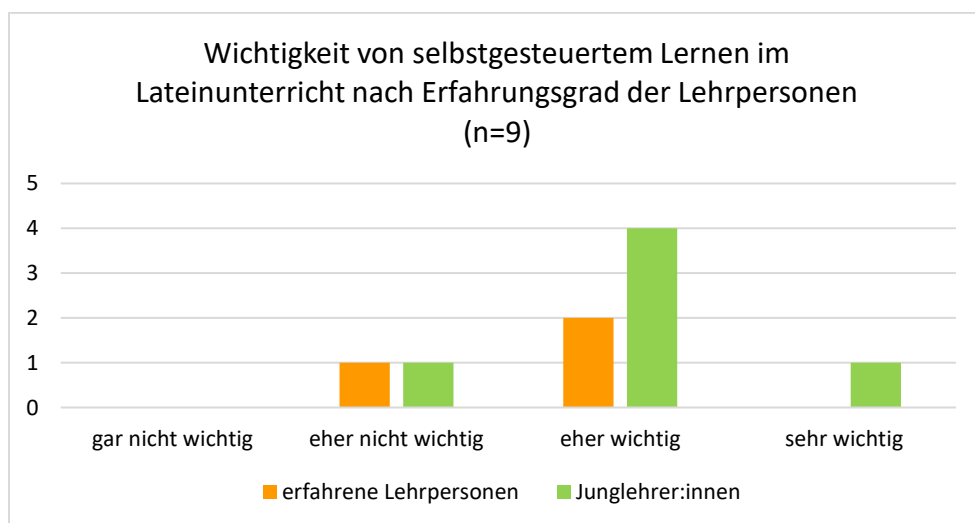


Diagramm 3: Wichtigkeit von selbstgesteuertem Lernen
Quelle: Eigene Darstellung

Auch wenn die zugrundeliegende Stichprobe relativ klein und somit nicht repräsentativ für alle Lateinlehrer:innen in Österreich ist, liefert dieses Diagramm ein Indiz dafür, dass Junglehrer:innen selbstgesteuertes Lernen im Lateinunterricht tendenziell als wichtiger erachten als erfahrenere Lehrkräfte. Als Junglehrer:innen werden bei diesem Forschungsprojekt jene Lehrpersonen gezählt, die im ersten oder zweiten Lehrjahr sind. Die erfahrenen Lehrpersonen unterrichten in dieser Stichprobe bereits acht oder mehr Jahre.

Das Empfinden der Schüler:innen hinsichtlich selbstgesteuerten Lernens unterscheidet sich interessanterweise erheblich von dem der Lehrpersonen:

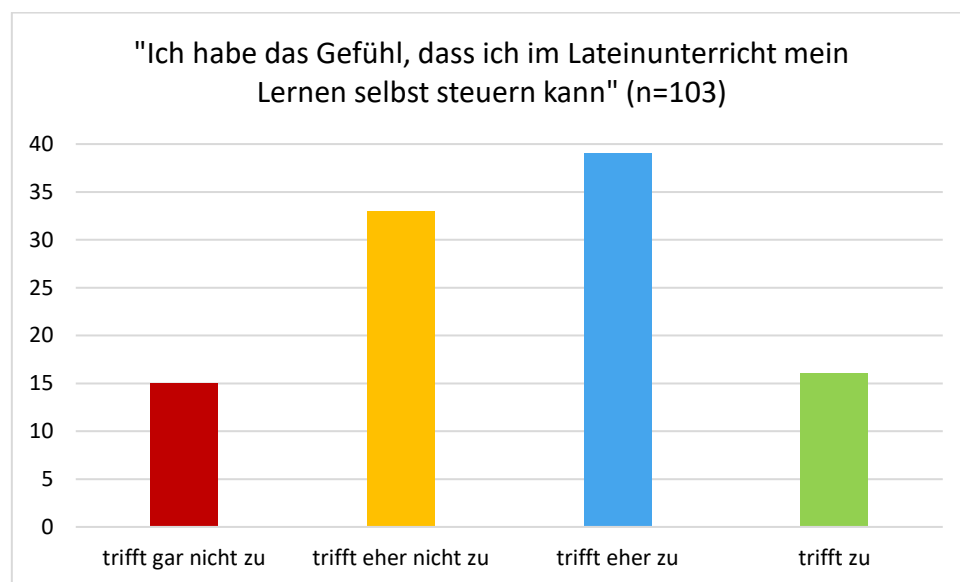


Diagramm 4: Empfinden über Selbststeuerung des Lernens
Quelle: Eigene Darstellung

Dieses divergierende Bild ist mitunter wohl damit zu erklären, dass die Schüler:innen neben Methoden wie Team- oder Gruppenarbeiten, selbstständigem Übersetzen, eigenständiger Erarbeitung von (teils unterschiedlichen) Arbeitsaufträgen hauptsächlich auch außerunterrichtliche Aktivitäten wie die Erledigung der Hausübungen und das Lernen von Vokabeln oder des Stoffes im Allgemeinen unter selbstgesteuertem Lernen verstehen.

Während allerdings 46,6% der Lateinschüler:innen angaben, ihr Lernen im Lateinunterricht (eher) nicht selbst steuern zu können, bewerteten sie die grundsätzliche Mitbestimmung über den eigenen Lernprozess mit einer eindeutigen Mehrheit von 87,4% als (eher) wichtig (eher wichtig: 47,6%, wichtig: 39,8%). Begründet wurde die Wichtigkeit anhand folgender Argumente: Der Fokus kann auf persönliche Interessen oder Defizite gelegt werden,

wodurch der Stoff auch besser eingeprägt werden kann, Lernstrategien können selbst gewählt werden, es werden Kompetenzen wie Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein trainiert und es wurde auch auf die Notwendigkeit selbstgesteuerten Lernens für das Lernen außerhalb der Schule (z. B. Studium) hingewiesen. Besonders häufig betont wurde der Wunsch nach eigenständiger Zeiteinteilung und die Anpassung des Lerntempos an die persönlichen Bedürfnisse. Allgemein konnte auf Basis der Antworten des Schüler:innenfragebogens externe Zeitsetzung als häufiger Stressfaktor ausgemacht werden. Eine Antwort, die die Quintessenz selbstgesteuerten Lernens perfekt auf den Punkt bringt, ist folgende: Auf die Frage, warum es wichtig sei, selbst über das eigene Lernen mitzubestimmen, antwortete ein:e Schüler:in: „Dass ich das Gefühl habe, dass ich es für mich lernen und nicht for [sic!] jemand anders[,] wodurch das Interesse steigt“.

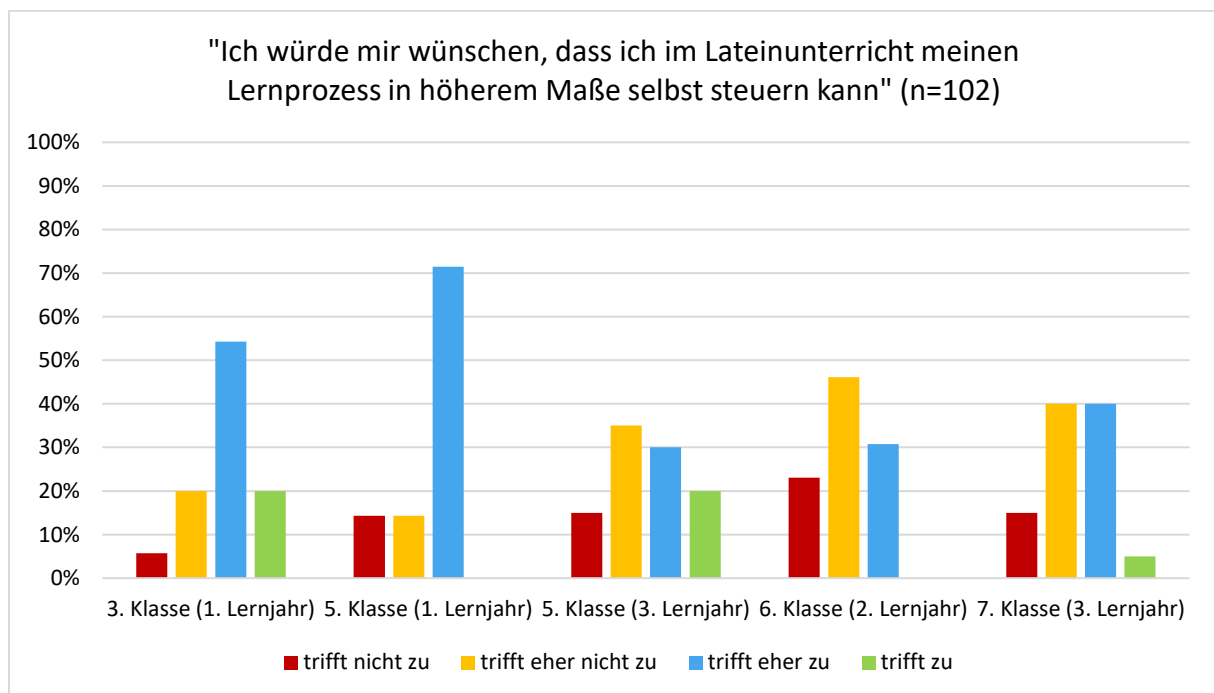


Diagramm 5: Wunsch nach mehr Selbststeuerung

Quelle: Eigene Darstellung

Für den Lateinunterricht liegt der Wunsch der Schüler:innen nach (noch) mehr Autonomie in der gesamten Stichprobe bei knapp 60%. Die Selbststeuerung des Lernprozesses wird also insgesamt als sehr wichtig erachtet und auch im Lateinunterricht scheint dieses Bedürfnis noch nicht ausreichend gedeckt zu sein. Ein Grund dafür, dass die Forderung nach mehr Selbststeuerung im Lateinunterricht nicht noch lauter ist, könnte sein, dass die Schüler:innen die Möglichkeiten und Methoden für selbstgesteuertes Lernen im Lateinunterricht noch nicht

ausreichend kennengelernt haben (siehe Begründungen der Schüler:innen, Diagramm 4), um ihren Mehrwert zu erkennen. Für dieses Argument spricht auch, dass Schüler:innen im ersten Lernjahr tendenziell noch aufgeschlossener für solche Formen des Unterrichts zu sein scheinen, wohingegen jene Schüler:innen, die bereits mehr als ein Jahr Lateinunterricht hatten und die Abläufe und Methoden, die im Lateinunterricht zum Einsatz kommen, bereits gewöhnt sind, scheinbar ein geringeres Bedürfnis nach mehr Eigenständigkeit haben.

4.3.2. Lernspiele

Die folgenden zwei Diagramme zum Einsatz von Lernspielen im Lateinunterricht spiegeln ähnlich wie bei der Umsetzung von selbstgesteuertem Lernen im Unterricht die Gegenpole Wunsch der befragten Lehrpersonen und Realität wider:

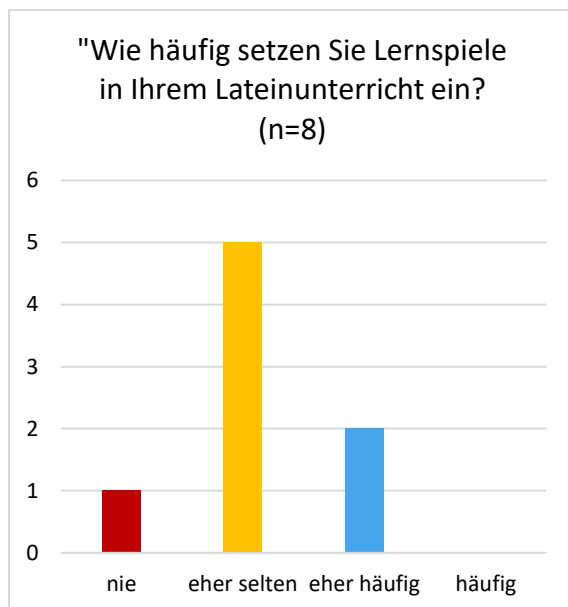


Diagramm 6: Häufigkeit des Einsatzes von Lernspielen
Quelle: Eigene Darstellung

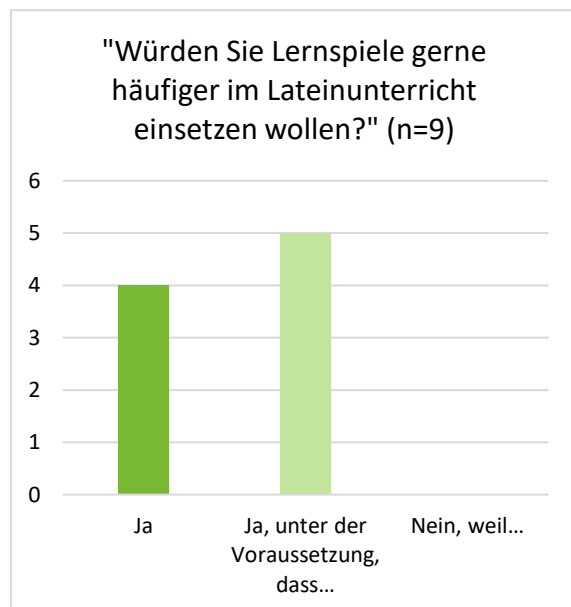


Diagramm 7: Wunsch nach häufigerem Einsatz von Lernspielen
Quelle: Eigene Darstellung

Während die Lehrpersonen tendenziell angaben, Lernspiele eher selten im Lateinunterricht einzusetzen, würden sie ihnen eindeutig – zumindest unter gewissen Rahmenbedingungen – gerne mehr Raum im Unterricht geben. Dieser Umstand wird auch dadurch untermauert, dass sechs Lehrpersonen den Einsatz von Lernspielen im Lateinunterricht als eher sinnvoll erachten, eine Person als sinnvoll und nur zwei als eher nicht sinnvoll. Folgende Argumente, die für den Einsatz von Lernspielen sprechen, wurden von den Lateinlehrer:innen vorgebracht: Lernspiele würden Abwechslung bieten, zu einer lockereren Unterrichtsatmosphäre beitragen und den Druck herausnehmen, sie dienen – sofern sie ernst genommen werden – der

Wiederholung und Festigung von Lerninhalten, bieten die Möglichkeit des eigenständigen Lernens und erhöhen die Motivation der Schüler:innen.

Der eher seltene Einsatz von Lernspielen im Lateinunterricht wurde damit begründet, dass es sowohl an Zeit als auch sinnvollen Lernspielen mangelt und mit der eigenständigen Erstellung von Spielen ein enormer Mehraufwand einhergeht. Eine Lehrperson gab darüber hinaus an, über zu wenig Kenntnis über Lernspiele zu verfügen. Wären aber gewisse Voraussetzungen gegeben, wie beispielsweise ein klarer didaktischer Mehrwert des Lernspiels, ihr Beitrag zur Erreichung von Lernzielen und ein damit einhergehender Lernerfolg sowie wenig Vor- und Nachbereitungsaufwand, dann wären Lernspiele im Lateinunterricht bei allen Lehrer:innen, die an der Studie teilgenommen haben, mehr als willkommen.

Die Ergebnisse der Schüler:innenbefragung fallen hier sehr ähnlich aus. 20,4% der Lernenden gaben an, nie Lernspiele im Lateinunterricht zu spielen, 60,2% selten. Dagegen halten allerdings knapp über drei Viertel der Schüler:innen den Einsatz von Lernspielen für (eher) wichtig und 86,4% äußerten den ausdrücklichen Wunsch, dass Lernspiele häufiger gespielt werden.

4.3.3. *Sceptrum Sapientiae*

Auf die Frage, inwieweit das Lernspiel *Sceptrum Sapientiae* selbstgesteuertes Lernen fördert, antworteten ausnahmslos alle Lehrpersonen mit „eher schon“. Hier ist zu beachten, dass es das Wesensmerkmal eines Lernspiels ist, Rahmenbedingungen zu schaffen, innerhalb derer eine gewisse Freiheit zwar möglich ist, die ein völlig selbstgesteuertes Lernsetting jedoch unmöglich machen.

Insgesamt würden 100% der Lehrer:innen und 72,8% der Schüler:innen das Spiel gerne weiterhin im Unterricht spielen. Aufgrund dieser beiden Ergebnisse kann der Einsatz des Lernspiels *Sceptrum Sapientiae* in der vorliegenden Stichprobe als Erfolg verbucht werden.

Das folgende Ergebnis des Schüler:innenfragebogens muss allerdings genauer unter die Lupe genommen werden:

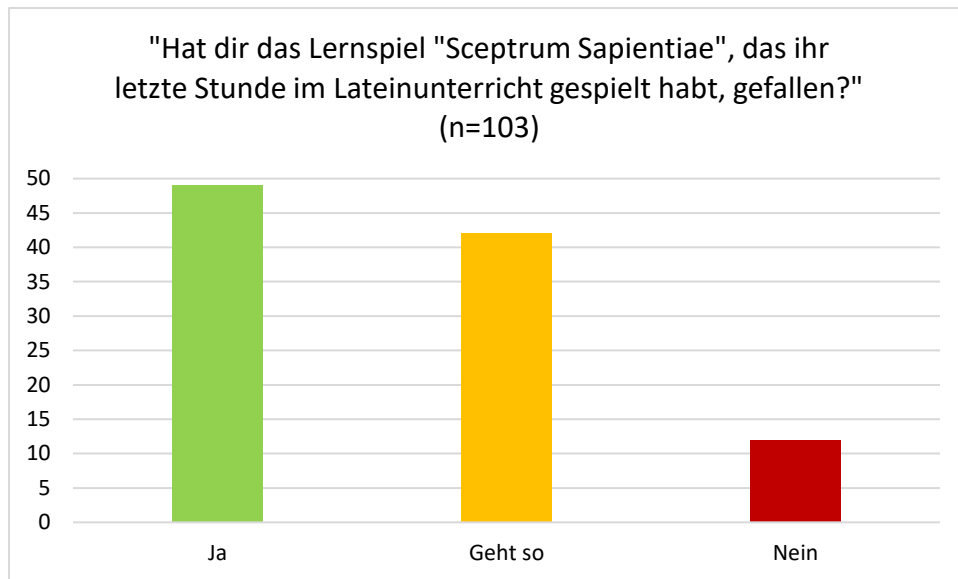


Diagramm 8: Zufriedenheit mit dem Lernspiel *Sceptrum Sapientiae*
Quelle: Eigene Darstellung

Zwar beantworteten fast die Hälfte der Schüler:innen die Frage, ob ihnen das Lernspiel gefallen hätte, mit einem klaren „Ja“, doch die andere Hälfte sieht noch Raum für Verbesserung: Die Regeln wären einigen noch nicht ganz klar gewesen, die Aufgaben teils über ihrem Niveau und sehr umfangreich, das Spiel an sich wäre relativ komplex und etwas chaotisch verlaufen und der Fokus hätte zu sehr auf Grammatik gelegen. Von einigen kam auch die Kritik, man hätte viel nachdenken müssen.

Positiv wurde von den Schüler:innen der Spaßfaktor, die Stressreduktion, die Arbeit in Teams oder Gruppen und die damit einhergehende Förderung sozialer Kompetenzen, die Abwechslung zum üblichen, oft monotonen Unterrichtsverlauf, das selbstständige Arbeiten im eigenen Tempo und die eigenständige Ergebniskontrolle wahrgenommen. Auch die fiktive Hintergrundgeschichte, der Wettkampfcharakter, die Attacken gegen andere Teams und die Einteilung in Rollen wurden positiv hervorgehoben. Die Schüler:innen schilderten zudem, dass der Stoff, den man schon beherrschen sollte, auf spaßvolle Weise wiederholt und gefestigt wurde und das Lernspiel lustvoll und spielerisch zu einem tiefgehenden Textverständnis führte, ohne dass er „trocken“ übersetzt wurde. Dass auch die Motivation der Schüler:innen angekurbelt wurde, wird durch Antworten wie diese evident: „Man wollte wirklich die Aufgaben machen“, so ein:e fassungslose:r Schüler:in.

Summa summarum deuten die Ergebnisse darauf hin, dass das Spiel öfter gespielt werden muss, um den optimalen Mehrwert zu erreichen. Wenn die Regeln erst perfekt beherrscht werden, erhöht sich die Zeit der aktiven Auseinandersetzung mit dem lateinischen

Text, wodurch die Lernzeit maßgeblich ansteigt. Das betonten auch die Lehrpersonen: *Sceptrum Sapientiae* wäre relativ komplex und es hätte anfangs Schwierigkeiten und Unklarheiten gegeben, doch wären die Regeln und Abläufe erst jedem klar, hätte das Spiel großes Potenzial.

4.3.4. Auswirkungen auf Lernerfolg

4.3.4.1. Ergebnisse Test- und Kontrollgruppe 1. Lernjahr

Das folgende Diagramm beschreibt die Ergebnisse des Tests zum lateinischen Medias in Res Text „De Neptuno irato“ aus Lektion 13. Mit den Testgruppen (hier mit „TG“ abgekürzt) wurde auf Basis dieses Textes das Lernspiel *Sceptrum Sapientiae* gespielt (siehe fertige Spielvorbereitung im Appendix), die Kontrollgruppe (hier mit „KG“ abgekürzt) hat ihn gemeinsam mit der Lehrperson im Plenum übersetzt. In der darauffolgenden Lateinstunde wurde online mittels Google Forms der Test gemacht.

Es gab je zwei Test- und Kontrollgruppen an zwei Wiener Schulen mit 46 Lateinschüler:innen aus dem ersten Lernjahr, wobei die Testgruppen 24 Lateinschüler:innen und die Kontrollgruppen 22 Teilnehmer:innen umfassen. Wichtig anzumerken ist, dass die Stichprobe relativ gering ist und die Ergebnisse somit nicht repräsentativ für alle Lateinschüler:innen im ersten Lernjahr in Österreich sind. Tendenzen lassen sich allerdings dennoch ausmachen und werden im Folgenden präsentiert und interpretiert.

Die Fragen bezogen sich auf Kulturkunde, Bestimmung von Fällen einzelner Wörter eines Satzes, Übersetzungen kurzer Passagen, Bestimmung von Bezugswörtern zu Pronomina und einer stichwortartigen Wiedergabe des Inhalts.

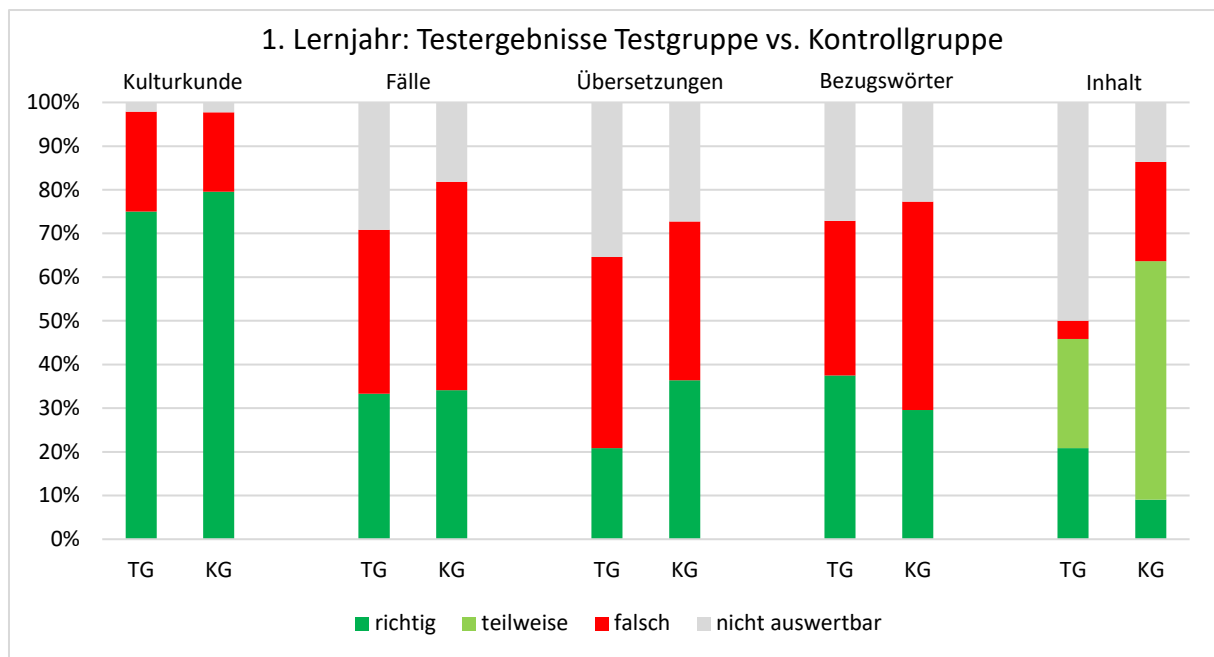


Diagramm 9: Testergebnisse Test- und Kontrollgruppe 1. Lernjahr

Quelle: Eigene Darstellung

Wie aus dem Diagramm ersichtlich wird, schnitt die Testgruppe bei der Bestimmung von Bezugswörtern und der Wiedergabe des Inhalts tendenziell besser ab als die Kontrollgruppe, unterlag dieser doch bei der wörtlichen Übersetzung einzelner kurzer Passagen. In den Bereichen Kulturrkunde und Fallbestimmung unterscheiden sich die Ergebnisse nicht erheblich voneinander. Bei der Auswertung der Testergebnisse war besonders auffällig, dass die Kontrollgruppe zwar in der Lage war, den Inhalt korrekt, aber meist oberflächlich oder unvollständig zu schildern, die Testgruppe diesen jedoch im Schnitt wesentlich detaillierter wiedergeben konnte. Dasselbe Phänomen war auch bei den Ergebnissen zu den Fragen zur Kulturrkunde zu vernehmen: Während die meisten Schüler:innen der Kontrollgruppe auf die Frage, wer Minos sei, lediglich „König von Kreta“ antworteten, verfügten die Teilnehmer:innen der Testgruppe über detaillierteres Hintergrundwissen zur Person. Die Übersetzungen der Testgruppen trafen zwar oft im Wesentlichen den Sinn, waren aber in puncto korrekter grammatikalischer Wiedergabe der Kontrollgruppe weit unterlegen.

Zu berücksichtigen ist bei dem Gesamtergebnis, dass die Teilnehmer:innen der Testgruppe B (TGb, 3. Klasse AHS) im Vergleich zur Testgruppe A (TGa 5. Klasse AHS) wesentlich schlechter abschnitten und somit den Durchschnittswert der Ergebnisse senkten. Die Kommentare in den Auswertungen der TGb vermitteln auch den Anschein, dass die Erhebung von den Schüler:innen teils nicht sehr ernst genommen wurde. Ähnliches, aber nicht in dem Ausmaß,

ist auch beim Vergleich der zwei Kontrollgruppen (KGa und KGb) zu erkennen. Aus diesem Grund werden im folgenden Diagramm die Ergebnisse der Test- und Kontrollgruppe derselben Schule (TGa vs. KGa aus Schule A, 5. Klasse AHS, Wien; TGb vs. KGb aus Schule B, 3. Klasse AHS, Wien) nebeneinandergestellt.

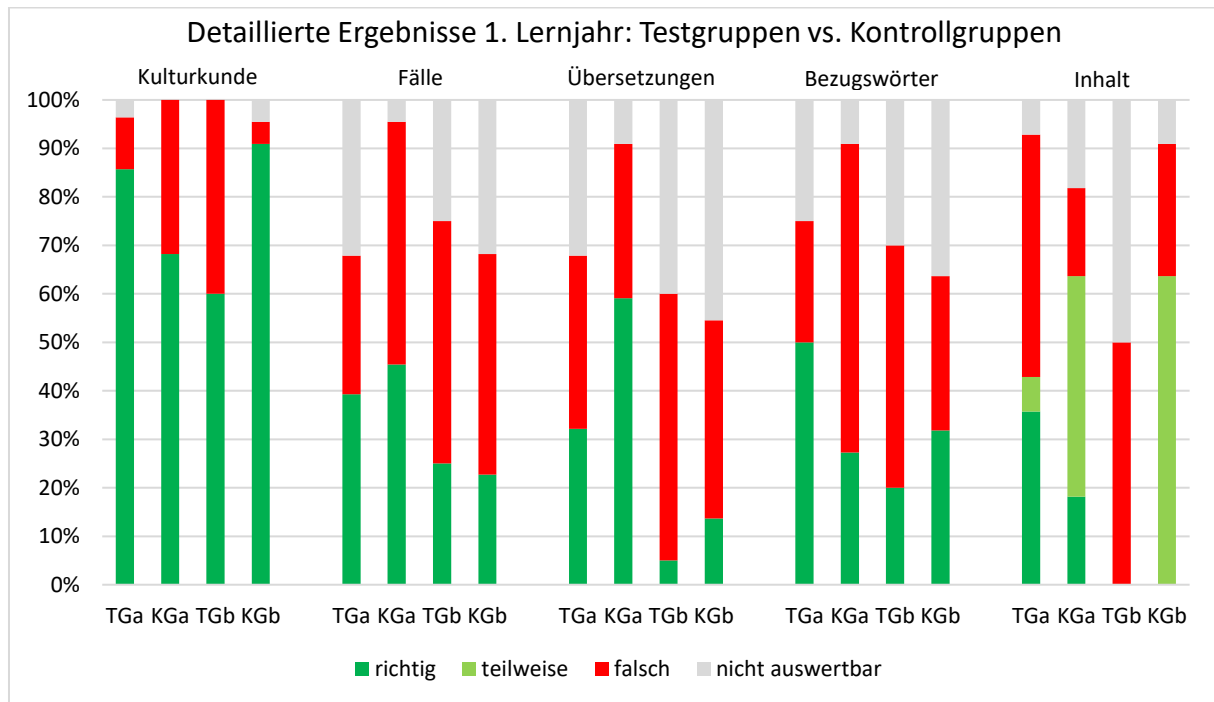


Diagramm 10: Detaillierte Testergebnisse Test- und Kontrollgruppe 1. Lernjahr
Quelle: Eigene Darstellung

Vergleicht man beispielsweise die Ergebnisse der TGa mit jenen der KGb, so schnitt die Testgruppe in allen Bereichen außer der Kulturkunde besser ab als die Kontrollgruppe, wobei auch hier wieder wichtig zu erwähnen ist, dass das Wissen zur Kulturkunde bei der Testgruppe umfangreicher war als jenes der Kontrollgruppe.

Bei der Gegenüberstellung der Resultate der KGa und der TGb ist es wiederum genau umgekehrt: Die TGb unterlag in allen Bereichen der KGa teils sehr deutlich. An dieser Stelle ist es allerdings wichtig anzumerken, dass es bei der TGb ein Missverständnis bezüglich des Spielablaufes gab und die Hauptmissionen von den Teams nicht gleichzeitig bearbeitet wurden, sondern nacheinander. Daher konnten nicht alle Aufgaben von allen Teams erledigt werden, was die eigentliche Intention des Spiels wäre. Darüber hinaus waren in Schüler:innen der TGa und KGa 14-15 Jahre alt, während das Durchschnittsalter der TGb und KGb 12-13 Jahre betrug.

4.3.4.2. Ergebnisse Test- und Kontrollgruppe 3. Lernjahr

Auch in den siebten Klassen (AHS) nahmen sowohl zwei Testgruppen, eine aus Wien mit 6 Schüler:innen und eine aus Oberösterreich mit 12 Schüler:innen, als auch eine Kontrollgruppe aus Wien mit 6 Schüler:innen teil. Als Text wurde Catulls Carmen 3 gewählt, der im Falle der Testgruppe anhand des Lernspiels *Sceptrum Sapientiae* erarbeitet und im Falle der Kontrollgruppe gemeinsam übersetzt wurde. Auch hier wurde der Online-Test eine Stunde nach der Inputphase durchgeführt. Im folgenden Diagramm wurden die Ergebnisse der Testgruppen zusammengefasst und jenen der Kontrollgruppe gegenübergestellt:

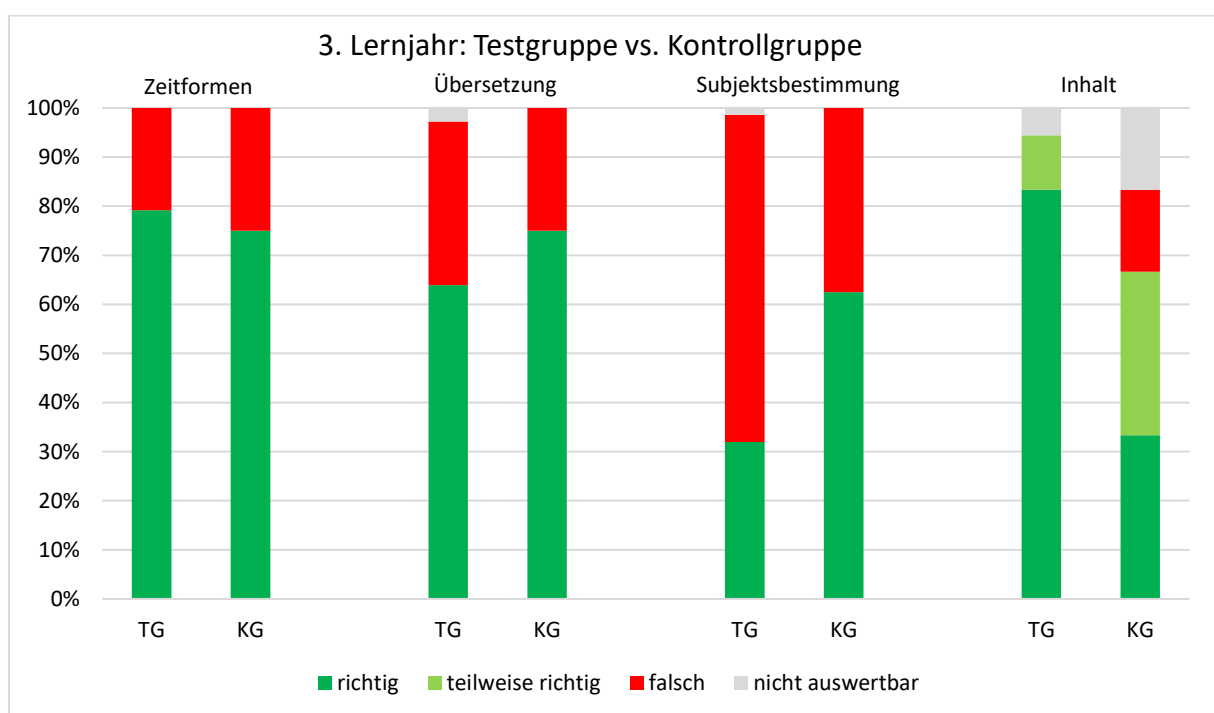


Diagramm 11: Testergebnisse Test- und Kontrollgruppe 3. Lernjahr

Quelle: Eigene Darstellung

Besonders bei der Wiedergabe des Inhalts schnitt die Testgruppe wesentlich besser ab als die Kontrollgruppe. Im Wesentlichen fassten auch viele Teilnehmer:innen der Kontrollgruppe den Inhalt korrekt zusammen, jedoch oberflächlicher und unvollständig. Auch die Fragen zu den Zeitformen einiger Verben wurden von der Testgruppe tendenziell häufiger korrekt beantwortet. Bei der grammatikalisch korrekten Übersetzung einzelner Phrasen oder Wörter schnitt jedoch die Kontrollgruppe etwas, bei der Bestimmung des Subjekts innerhalb eines Satzes deutlich besser ab.

Bei der Analyse der Ergebnisse gilt es zu beachten, dass für die Untersuchung in den siebten Klassen leider nur eine Kontrollgruppe aus Schule A zur Verfügung stand. Der

nächststehende Graph bietet einen genauen Überblick über die Testresultate der einzelnen Gruppen, wobei sich TGa und KG auf eine siebte Klasse AHS in der Schule A in Wien beziehen, TGb auf eine siebte Klasse AHS in der Schule B in Oberösterreich.

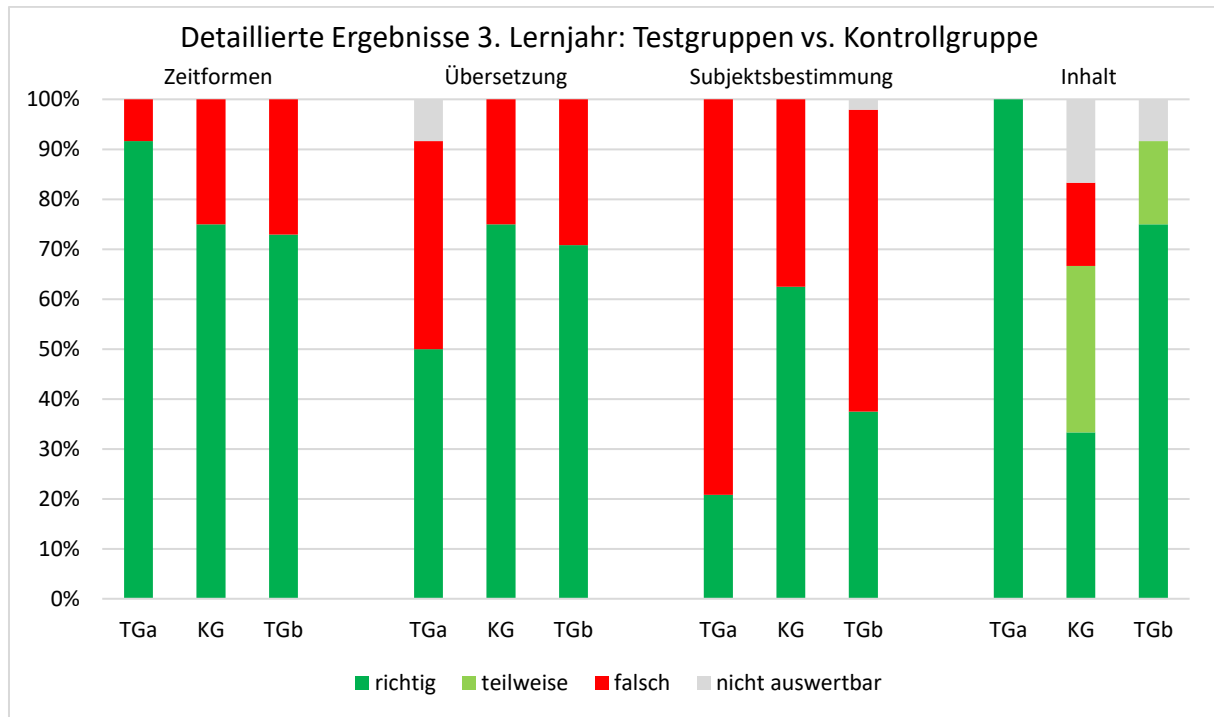


Diagramm 12: Detaillierte Testergebnisse Test- und Kontrollgruppe 3. Lernjahr

Quelle: Eigene Darstellung

TGa konnte besonders in den Bereichen Zeitformen und Inhalt herausragende Resultate erzielen, war der Kontrollgruppe jedoch bei der Bestimmung von Subjekten und den Übersetzungen unterlegen. Zwischen der TGb und KG konnten wiederum gerade bei der Korrektheit der Übersetzungen keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden.

Insgesamt kann resümiert werden, dass der Lernerfolg des Lernspiels *Sceptrum Sapientiae* stark abhängig von der Klasse und der Ernsthaftigkeit ist, mit der das Spiel gespielt wird. Zu berücksichtigen sind bei der Interpretation der Resultate auch die Umstände, unter denen *Sceptrum Sapientiae* zum Einsatz kam: Sowohl die Lehrpersonen als auch die Schüler:innen spielten das Lernspiel zum ersten Mal und hatten den Spielablauf noch nicht verinnerlicht. Laut Berichten der Lehrer:innen und Schüler:innen gab es daher immer wieder Unsicherheiten, die die genaue Vorgehensweise und das Regelwerk betrafen. Somit lag der Fokus in der Stunde nicht primär am Text selbst und die Schüler:innen der Testgruppen hatten

de facto auch weniger Zeit als die Kontrollgruppe, sich aktiv mit dem Text auseinanderzusetzen.

4.4. Diskussion

4.4.1. Zusammenfassung der Ergebnisse und wichtigste Erkenntnisse

Besonders auffallend bei der Analyse der Ergebnisse ist, dass sowohl bei selbstgesteuertem Lernen als auch bei Lernspielen der Wunsch nach häufigerem Einsatz vonseiten der Lehrkräfte größer ist als in der Realität wirklich umgesetzt werden kann. Dies sei dem Umstand geschuldet, dass den Lehrpersonen angesichts des straffen Lehrplans kaum Zeit für solch zeit- und arbeitsintensive Methoden zur Verfügung stünde, der Vor- und Nachbereitungsaufwand enorm wäre und es abgesehen davon auch nicht genügend Ressourcen und Materialien gäbe.

Nach einem ersten Blick auf die Ergebnisse scheinen die Lateinschüler:innen die Ansicht, es würden im Unterricht kaum Methoden eingesetzt, die selbstgesteuertes Lernen fördern, nicht zu teilen. Das liegt allerdings daran, dass die Schüler:innen als Beispiele für solche Methoden größtenteils außerunterrichtliche Aktivitäten wie Lernen oder Hausübung nennen. Die Tatsache, dass die Schüler:innen laut der Umfrage die Wichtigkeit selbstgesteuerten Lernens durchaus als sehr hoch erachten, im Lateinunterricht aber vergleichsweise nicht so stark auf einen vermehrten Einsatz selbstgesteuerten Lernens pochten, lässt folgende Schlussfolgerungen plausibel erscheinen: Den Schüler:innen mangelt es womöglich an Vorstellungskraft, wie sich derartige Methoden im Lateinunterricht, in dem laut Feedback einiger Lehrer:innen hauptsächlich gemeinsam übersetzt wird, gestalten könnte und fürchten darin eine noch größere Herausforderung. Für diese Argumentation spricht auch, dass der Wunsch nach mehr Selbststeuerung bei Lateinschüler:innen im ersten Lernjahr ausgeprägter schien, weil sich die Vorstellung, wie Lateinunterricht auszusehen hat, noch nicht so festgefahren hat und sie sich möglicherweise noch mehr zutrauen.

Laut allen teilnehmenden Lehrkräften fördert das Lernspiel *Sceptrum Sapientiae* selbstgesteuertes Lernen „eher“. Angesichts der Tatsache, dass das Spiel nie mit dem Anspruch erstellt wurde, ein völlig selbstgesteuertes Lernsetting zu bieten, sondern darauf vorbereiten sollte, kann man zweifelsohne sagen, dass dieses Ziel erreicht wurde. Zwar sind einige Rahmenbedingungen wie das Regelwerk, das Spiel- und Lernziel, die Art der Aufgaben und der Text vorgegeben, doch innerhalb dieser können sich die Schüler:innen frei bewegen:

Die Aufgaben werden möglichst alleine gelöst, die Wahl der Hilfsmittel obliegt den Schüler:innen, die Ergebniskontrolle erfolgt selbstständig und das Lerntempo können – zumindest für die Dauer des Spiels – die Spielenden zu jedem Zeitpunkt selbst bestimmen.

Im Bereich der Schüler:innenzufriedenheit mit dem Spiel konnte *Sceptrum Sapientiae* zwar schon zufriedenstellende Ergebnisse erzielen, doch rund 40% der Befragten waren in ihrer Meinung etwas zwiegespalten. Viele dieser Unzufriedenheiten sind allerdings auf Unklarheiten bezüglich des Spielablaufs oder des Regelwerks und die vergleichsweise hohe Komplexität des Spiels zurückzuführen; Umstände, die sich nach mehrmaligem Spielen von selbst klären dürften.

Was insgesamt die Sinnhaftigkeit von Lernspielen betrifft, so scheint diese sowohl vom überwiegenden Großteil der Schüler:innen und Lehrer:innen erkannt. Von letzteren allerdings unter der Voraussetzung, dass das Spiel keinen großen Vor- und Nachbereitsaufwand mit sich bringt, einen didaktischen Mehrwert bietet und einen Lernerfolg zur Folge hat. Viele der Schüler:innen gaben an, sie hätten sich bei *Sceptrum Sapientiae* zu sehr konzentrieren und viel nachdenken müssen. Das viele Nachdenken zeigte allerdings Wirkung: Besonders in den Bereichen Kulturkunde und Inhaltswiedergabe zeichneten sich die Teilnehmer:innen der Testgruppen mit detailliertem Wissen aus und übertrafen dabei gerade bei der Schilderung des Inhalts die Kontrollgruppen. Bei der Bestimmung der Fälle und der Zeitformen konnten keine erheblichen Unterschiede zwischen den Test- und Kontrollgruppen festgestellt werden. Auch wenn sie dafür in den Bereichen Übersetzung und Subjektsbestimmung schlechter abschnitten als die Kontrollgruppen, trugen die Hauptmissionen offensichtlich dazu bei, dass den Spielenden der Inhalt gut vermittelt wurde, ohne dass eine wortgetreue gemeinsame Übersetzung notwendig war. Es kann somit geschlussfolgert werden, dass *Sceptrum Sapientiae* zu einem tieferen Textverständnis beiträgt, was auch die etwas besseren Testergebnisse zur Bestimmung der Bezugswörter unterstreichen. Die schlechteren Ergebnisse in der Kategorie Subjektsbestimmung lassen sich teils dadurch erklären, dass die Teilnehmer:innen, möglicherweise aufgrund von Ungenauigkeit, das Subjekt des Hauptsatzes bestimmt haben, obwohl jenes des Relativsatzes erfragt wurde.

Finale Urteile zu Wissensaneignung von Grammatik durch das Lernspiel *Sceptrum Sapientiae* wären in diesem Stadium unseriös, zumal die Rahmenbedingungen, unter denen das Spiel erprobt wurde, alles andere als ideal waren. Sowohl die teilnehmenden Lehrpersonen als auch die Schüler:innen testeten das Spiel in der Testphase zum ersten Mal,

wodurch es unausweichlich zu eher chaotischen Phasen – bedingt durch Unsicherheiten bezüglich der Regeln – kam. Folglich lag der Fokus in der Stunde primär darauf, den Spielablauf zu verinnerlichen als sich wirklich aktiv mit dem Text zu beschäftigen. Die Kontrollgruppen wiederum hatten wesentlich mehr effektive Zeit, den Text zu erarbeiten und der Unterrichtsverlauf wurde weder durch methodische noch sonstige zeitintensive didaktische Überlegungen gestört.

Bezüglich des Einflusses des Alters auf den Erfolg des Lernspiels kann angemerkt werden, dass es den 12-13-Jährigen in dieser Studie insgesamt schwerer gefallen zu sein scheint, sich durch das Lernspiel Wissensinhalte selbstständig anzueignen. Das mag zum einen daran liegen, dass gewisse Kompetenzen, die es zum selbstgesteuerten Lernen benötigt, noch nicht genug ausgeprägt sind, liegt zum anderen jedoch sicher auch in der mangelnden Ernsthaftigkeit begründet, mit der das Spiel betrieben und der Test ausgefüllt wurde, wie anhand einiger Antworten ersichtlich wurde. Bei den 14-15 und 16-17-Jährigen führte die Durchführung des Lernspiels im Unterricht hingegen zu keinen signifikanten Unterschieden bezüglich des Lernerfolgs.

Summa summarum konnte bereits nach einmaligem Spielen, wohlgemerkt unter suboptimalen Bedingungen, bei den Testgruppen ein beachtlicher Lernerfolg in mehreren Bereichen festgestellt werden. Es ist stark anzunehmen, dass der Lernfaktor des Lernspiels *Sceptrum Sapientiae* nach mehrmaligem Einsatz, sobald die Regeln von allen Spielenden beherrscht werden, noch einmal um ein Vielfaches größer ist. Somit kann die These von Andrea Kikenberg, Lernspiele würden keine besseren Lernresultate zur Folge haben (2013, S. 100), zumindest im Falle des Lernspiels *Sceptrum Sapientiae* nicht unterstützt werden.

4.4.2. Limitationen

Im Sinne einer glaubwürdigen, wissenschaftlichen Arbeit müssen ungeachtet der wertvollen Erkenntnisse auch die Limitationen der Studie offengelegt werden. Es ist daher wichtig zu betonen, dass die präsentierten Ergebnisse angesichts der geringen Anzahl an befragten Lateinlehrer:innen und Schüler:innen lediglich für diese Stichprobe Gültigkeit besitzt. Nichtsdestotrotz sind einige Tendenzen erkennbar, aus denen sich allgemeine Annahmen formulieren lassen.

Besonders die Anzahl an Teilnehmer:innen der Test- und Kontrollgruppen ist auf eine Menge begrenzt, die es zwar erlaubt, aus den Resultaten Schlüsse zu ziehen, jedoch

keineswegs repräsentativ ist, um sie auf alle österreichischen Lateinschüler:innen ummünzen zu können.

Die Fragen zum selbstgesteuerten Lernen setzen ein gemeinsames Verständnis des Begriffs „selbstgesteuertes Lernen“ voraus, dem einige SuS möglicherweise alleine durch die im Fragebogen gebotene Definition nicht gerecht werden konnten, was eine Verfälschung der Umfrageergebnisse zur Folge haben könnte. Dasselbe gilt für etwaige sprachliche Hindernisse, die es einigen Schüler:innen unter Umständen erschwert haben könnten, wahrheitsgemäß zu antworten.

Ferner ermöglichen auch die Testergebnisse keine vollständig objektive Darstellung, zumal dabei nicht berücksichtigt werden kann, inwieweit die Leistung der Testgruppen von den suboptimalen Rahmenbedingungen beeinflusst wurde. Darüber hinaus intendierte die „traditionelle“ Übersetzungsstunde der Kontrollgruppen eine gewohnte Lateinstunde zu imitieren, um einen möglichst klaren Vergleich zwischen Lernspiel und der klassischen „0815-Lateinstunde“ zu schaffen. Nicht miteinkalkuliert ist im Ergebnis, ob diese Form des Unterrichts den Schüler:innen der Kontrollgruppen überhaupt so weit vertraut war, dass es nicht auch für sie Störfaktoren bedingt durch ein ungewohntes Lernumfeld gab.

Ein Grundproblem bei Projekten insbesondere im Schulbereich ist, dass die Ernsthaftigkeit, mit der im Falle dieser Studie der Fragebogen ausgefüllt, das Lernspiel gespielt oder der anschließende Test gemacht wurde, nicht überprüfbar ist, auch wenn einige Antworten von Schüler:innen relativ unverblümt und offen eine gewisse Gleichgültigkeit suggerieren. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass nicht alle Fragen nach bestem Wissen und Gewissen beantwortet wurden und dieser Umstand auch Auswirkungen auf die Resultate hat.

4.4.3. Ausblick

Aus diesen Ergebnissen lassen sich folgende Erkenntnisse bzw. Thesen ableiten: Zum einen fördert das Lernspiel *Sceptrum Sapientiae* selbstgesteuertes Lernen, indem es den Schüler:innen zumindest im Rahmen gewisse Entscheidungsfreiheiten einräumt und es ein interaktives Lernsetting schafft, in dem die Problemlösekompetenz und Verantwortung für den eigenen Lernfortschritt ausgebaut wird. Zum anderen konnte zumindest in einigen Bereichen ein Lernzuwachs durch das Lernspiel festgestellt werden, was die Annahme, dass selbstgesteuertes Lernen zu besseren Lernleistungen führt, zumindest teilweise unterstützt,

wobei hier berücksichtigt werden muss, dass als Methode zur Förderung selbstgesteuerten Lernens ein Lernspiel eingesetzt wurde.

Für die lateinische Fachdidaktik bedeutet das unter anderem, dass selbstgesteuertem Lernen im Lateinunterricht mehr Raum gegeben werden sollte. Diese Forderung entspricht auch jener der Lehrpersonen, die jedoch mitunter aufgrund von Zeitmangel und fehlendem Methodenwissen vom Einsatz solcher Formen des Unterrichts ablassen. Damit diesem Wunsch nachgekommen werden kann, müsste demnach der von den Lehrpersonen als sehr straff wahrgenommene Lehrplan etwas gelockert werden, um Gestaltungsfreiheiten und Methodenvielfalt im Lateinunterricht zuzulassen. Darüber hinaus sollten Lehramtsstudierende bereits während des Studiums vermehrt in Kontakt mit Methoden kommen, die selbstgesteuertes Lernen im Lateinunterricht fördern. In toto sollte das immer noch vorherrschende Rollenbild der Lehrpersonen und Schüler:innen überdacht und reformiert werden, um die Schüler:innen nach ihrer Schullaufbahn als selbstständige, selbstbewusste und selbstwirksame Personen in die Welt zu entlassen.

Sceptrum Sapientiae liefert zudem einen Beweis dafür, dass der Einsatz von Lernspielen auch abgesehen vom Unterhaltungs- und Motivationsfaktor durchaus gerechtfertigt sein kann: Die teilnehmenden Lehrkräfte sprachen sich unisono dafür aus, Lernspiele gerne öfter in den Lateinunterricht einzubauen, sofern diese sinnvoll seien, einen didaktischen Mehrwert bieten und einen Lernzuwachs bedeuten würden. Es wäre daher wünschenswert, wenn Studierende über bereits existierende wertvolle Lernspiele aufgeklärt und mehr in die Entwicklung von Lernspielen investiert werden würde, deren Fokus gleichwohl auf Spaß und Lernzuwachs liegt.

Ungeachtet der vielen interessanten und wertvollen Erkenntnisse gibt es dennoch Fragen, die nach diesem Projekt noch offenstehen. Insbesondere die Auswirkungen anderweitiger Selbststeuerung-fördernder Methoden im Lateinunterricht auf den sowohl kurz- als auch langfristigen Lernerfolg und auf die Einstellung zum Fach sind noch nicht hinreichend geklärt. Ebenso gibt es nun zwar Studien zum direkten Lernerfolg einiger Lernspiele im Lateinunterricht, wie auch jene von Andrea Kikenberg (2013), doch Fragen hinsichtlich der Nachhaltigkeit von Lernspielen bleiben noch unbeantwortet.

Ein Punkt, der sich direkt auf diese Studie bezieht und noch ungeklärt ist, betrifft den Lernzuwachs des Lernspiels *Sceptrum Sapientiae* nach mehrmaligem Einsatz. Die Rahmenbedingungen ließen es in dieser Testphase kaum zu, dass sich Schüler:innen vollends der Erarbeitung des Textes widmen konnten, sondern führten dazu, dass durch Unsicherheiten Unruhe und Unkonzentriertheit entstand. In einem nächsten Schritt wäre es daher für eine möglichst objektive Beurteilung des Lernerfolgs des Spiels nötig, Kontrollgruppen mit Testgruppen zu vergleichen, die den Spielablauf bereits verinnerlicht haben und die Störfaktoren somit auf ein Minimum reduziert sind.

5. Conclusio

Insgesamt kann bilanziert werden, dass der Wunsch nach mehr Selbststeuerung im Unterricht durchaus gegeben ist und deren Wichtigkeit sowohl von Lehrer:innen als auch Schüler:innen erkannt wird, die Umsetzung in der Praxis jedoch Schwierigkeiten bereitet.

Im Zuge des Kapitels zum selbstgesteuerten Lernen konnte die erste Forschungsfrage, warum selbstgesteuertem Lernen in der Schule mehr Beachtung geschenkt werden sollte, beantwortet werden. Zum einen führen Lernende dadurch, dass die Schüler:innenaktivität im Unterricht vermehrt und jene der Lehrer:innen reduziert wird, Erfolge eher auf ihre eigene Leistung zurück, was ein positives Selbstbild und ein erhöhtes Gefühl von Selbstwirksamkeit zur Folge hat. Dieses stärkt wiederum die intrinsische Motivation und die Bereitschaft, sich auch komplexeren Lernprozessen zu stellen. Auf diese Weise werden sowohl Zielorientiertheit als auch Problemlösekompetenz gefördert. Zum anderen trägt selbstgesteuertes Lernen auch zur Förderung sozialer Kompetenzen bei, indem es beispielsweise Teamfähigkeit, Solidarität sowie Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit stärkt.

Durch genaue Beleuchtung der Bereiche selbstgesteuertes Lernen und Lernspiele kann geschlussfolgert werden, dass Lernspiele durchaus zur Förderung selbstgesteuerten Lernens beitragen können. Natürlich ist das Ausmaß der Selbststeuerung stark abhängig vom Charakter des Lernspiels, es konnten aber einige grundsätzliche Zusammenhänge festgestellt werden: Während der Grad an Schüler:innenaktivität sowohl bei selbstgesteuertem Lernen als auch bei Lernspielen erheblich erhöht wird und die Lehrperson in den Hintergrund rückt, schaffen Lernspiele Lernsettings, in denen die Rahmenbedingungen zwar mal mehr mal weniger vorgegeben sind, in denen den Schüler:innen allerdings nicht unwesentliche Entscheidungsfreiheiten gewährt werden.

Die Ergebnisse rund um das Lernspiel *Sceptrum Sapientiae* haben gezeigt, dass das Spiel zur Förderung selbstgesteuerten Lernens beiträgt. *Sceptrum Sapientiae* schafft ein interaktives Lernsetting, in dem die Spielenden Entscheidungen hinsichtlich des Tempos und der Hilfsmittel treffen, und zur Erreichung ihrer Ziele eigenständig Probleme beseitigen und Strategien entwickeln können. Darüber hinaus konnten in einigen Bereichen positive

Auswirkungen auf den Lernerfolg festgestellt werden, wobei vor allem das vergleichsweise tiefergehende Textverständnis hervorgehoben werden muss.

Abschließend kann der Appell Steinhilbers – wohlgemerkt aus dem Jahre 1979 – zitiert werden, der schon damals eine Lanze für die häufigere Einbettung des Lernspiels im Unterricht gebrochen hat: „Das Unterrichtsspiel sollte den Charakter des Außergewöhnlichen verlieren und nicht auf Vertretungsstunden, die letzte Stunde vor den Ferien oder einige Minuten vor Stunden- oder Schulschluß [sic!] beschränkt sein“ (S. 55). Gerade das Lernspiel *Sceptrum Sapientiae* ist für den regelmäßigen Einsatz im Lateinunterricht wärmstens zu empfehlen. Abgesehen von der hundertprozentigen Zustimmung der an der Studie teilnehmenden Lateinlehrer:innen, das Spiel in ihrem Unterricht häufiger spielen zu wollen, zeugt auch dieser Auszug aus dem Feedback einiger Schüler:innen von der Sinnhaftigkeit des Spiels: „Ich fand es sehr lustig und habe trotzdem etwas gelernt.“ „Es war ein interessantes Spiel, gut durchdacht und hat für ein Spiel, wo es ums lernen [sic!] geht, sehr viel Spaß gemacht.“ „Das Spiel hat sowohl Spaß gemacht als auch einen [...] Lerneffekt.“ „Das Spiel war sehr spannend und interessant, dass [sic!] ich mir sogar was gemerkt habe, obwohl ich [mich] sehr schwertue, was ‚auswendig‘ zu lernen.“

6. Appendix

6.1. Lernspiel *Sceptrum Sapientiae*

6.1.1. Spielanleitung: Handbuch für Magister:tra Ludi

1. Hintergrundgeschichte

Diese kurze Hintergrundgeschichte wird von Magister:tra Ludi vor Spielbeginn laut vorgelesen:

Gewitterwolken ziehen auf über dem Olymp.

Bei einem Gelage erklärte Minerva einmal zu oft eine Diskussion mit dem Argument für beendet, sie hätte sowieso recht, immerhin sei sie ja die Göttin der Weisheit.

*Daraufhin flogen unter den Gottheiten ordentlich die Fetzen. Weisheit sei nicht automatisch mit Klugheit oder Intelligenz gleichzusetzen, erwiderte Apollo. Auf diese Aussage folgten stundenlange, tagelange, ja wochenlange Diskussionen, wer den Titel der klügsten Gottheit denn verdient hätte. Rededuellen wurden ausgetragen, Quizshows moderiert, Rätsel gelöst – doch Einigkeit war nicht in Sicht. Schließlich hatte Mars die zündende Idee: ein Wettkampf. Wer zuerst nach Rom gelangt und das *sceptrum sapientiae* erobert, gewinnt den Titel. Doch der Weg dorthin ist steinig: Überall lauern Gefahren und es gilt viele knifflige Herausforderungen zu meistern. Da die Gottheiten allerdings nicht einfach so ihre Posten verlassen können, schicken sie Vertreter:innen in ihrem Namen ins Rennen: Euch.*

2. Spielinhalt

- Spielbrett
- Ortstafel „Rom“
- Spielfiguren
- Würfel
- Rollenkarten
- Hauptmissionskarten
- Sondermissionskarten
- Lateinischer Text (selbst ausgewählt)
- Lösungen (selbst ausgearbeitet)

3. Spielvorbereitung

Vorweg:

- lateinischen Text auswählen und ausdrucken (im Idealfall für jede:n Spieler:in)
- geeignete Hauptmissionskarten auswählen
- Lösungen zu den Hauptmissionskarten erstellen und (mehrfach) ausdrucken
- Hauptmissionskarten ausdrucken (jedes Team benötigt jeweils ein vollständiges Set an den von Magister:tra Ludi ausgewählten Karten) und auf der Rückseite mit den Namen der Gottheiten beschriften
- Sondermissionskarten ausdrucken (ein gemeinsames Set für alle)
- Spielbrett ausdrucken
- Ortstafel „Rom“ ausdrucken
- Rollenkarten auswählen und ausdrucken

Vor Spielbeginn:

- Spielbrett aufbauen
- Spielfiguren bereitstellen
- Hauptmissionskarten in Stapeln rund um das Spielfeld legen
- Sondermissionskartenstapel in die Mitte des Spielfeldes legen
- Lösungszettel umgedreht auf einen freien Tisch legen
- den Schüler:innen das Spiel erklären und die Hintergrundgeschichte vorlesen, oder
- den Schüler:innen das Erklärvideo zeigen (QR-Code siehe Ende der Spielanleitung)
- Schüler:innen mittels Rollenkarten in Teams einteilen
- lateinischen Text austeilen
- Los geht's!

4. Spielziel

Das Spiel und den Titel für die jeweilige Gottheit gewinnt jenes Team, welches als Erstes das Zielfeld Rom erreicht und das *sceptrum sapientiae* erobert. Alternativ kann auch jenes Team als Sieger:innen gekürt werden, das am Ende der Stunde den weitesten Weg zurückgelegt hat.

5. Spielverlauf

Um nach Rom zu gelangen, müssen mehrere Hauptmissionskarten anhand eines beliebigen Textes erledigt werden. Dazu werden die Schüler:innen mithilfe der Rollenkarten in Teams eingeteilt, die alle gegeneinander antreten. Alle Teams fangen gleichzeitig damit an, die erste Hauptmission ihres Hauptmissionskartenstapels zu erledigen. Dazu nehmen sie eine Karte von ihrem Stapel und gehen anschließend auf ihren Platz zurück. Wenn sie mit der Aufgabe fertig sind, gleichen sie ihre Lösung mit jener von Magister:tra Ludi ab. Stimmen die Lösungen überein, darf das Team ihre Spielfigur um die auf der Hauptmissionskarte genannte Anzahl an Feldern vorfahren und sich eine neue Hauptmissionskarte von ihrem Stapel nehmen. Stimmt die Lösung nicht, muss eine Kompensationsleistung erbracht werden, ehe das Team ebenfalls die volle Punktzahl vorfahren und mit einer neuen Hauptmission beginnen darf. Grundsätzlich sollte also jedes Team zu jedem Zeitpunkt des Spiels etwas zu tun haben.

Darüber hinaus gilt es auch noch Sondermissionen zu meistern und Angriffe auf gegnerische Teams zu verüben bzw. jene der Kontrahent:innen abzuwehren oder zu überstehen.

6. Ad Spielbrett

Das Spielbrett stellt den Weg rund um Rom über die sieben Hügel dar. Zu Beginn des Spiels stellen alle Teams ihre Spielfigur auf das Feld „Caput“, den Ausgangspunkt. Gespielt wird im Uhrzeigersinn, bis das Zielfeld „Rom“ (mehr dazu später) erreicht wird. Fährt ein Team mit ihrer Spielfigur auf ein blau gefärbtes Feld, so muss eine Sondermissionskarte gezogen und erledigt werden.

7. Ad Ortstafel „Rom“

Das Zielfeld „Rom“ kann von Magister:tra Ludi individuell festgelegt werden. Dabei sollte berücksichtigt werden, wie viele Hauptmissionskarten fürs Spiel ausgewählt wurden und wie viele Felder aufgrund der Auswahl maximal gefahren werden können.

8. Ad Rollenkarten

Um die Spielenden den Gottheiten zuzuordnen, werden sie anhand der Rollenkarten in Teams eingeteilt. Auf der Rollenkarte finden sich die Beschreibungen der besonderen Fähigkeiten, mit denen die Gottheiten ihre Vertreter:innen ausstatten.

Diese Karte kann 1x pro Spiel gegen ein beliebiges gegnerisches Team eingesetzt werden. Dazu muss sie auf den Hauptmissionsstapel dieses Teams gelegt werden. Nach überstandem oder abgewehrtem Angriff wird die Karte für alle sichtbar vor den Hauptmissionsstapel gelegt. Ein Team darf im Laufe des Spiels nur maximal 2x angegriffen werden.

9. Ad Hauptmissionskarten

Um die Spielfiguren nach vor bewegen zu können, müssen Hauptmissionen erledigt werden. Diese werden von Magister:tra Ludi abgestimmt auf einen beliebigen lateinischen Text ausgewählt. Die Aufgaben umfassen Fragen zu Grammatik, Lexik, Textverständnis, aber auch Kulturkunde.

Auf jeder Hauptmissionskarte steht die Anzahl der Felder, die bei erfolgreicher Erledigung der Aufgabe vorgefahren werden darf.

Stimmt die Lösung des Teams nicht mit der von Magister:tra Ludi überein (Erklärung siehe Punkt 12), müssen Kompensationsleistungen erbracht werden, um ebenfalls die volle Punktzahl vorfahren zu dürfen.

Manchmal muss sich ein Team im Rahmen dieser Kompensationsleistungen auch einer kurzen Prüfung bei Magister:tra Ludi in Form einer beliebigen Frage zu dem in der Aufgabe behandelten Kapitel oder Thema stellen.

10. Ad Sondermissionskarten

Fährt ein Team mit seiner Spielfigur auf ein blau gefärbtes Feld, muss eine Karte vom Sondermissionskartenstapel gezogen und erledigt werden. Wird die Sondermission erfolgreich erledigt, darf das Team 3 Felder vorfahren. Gelingt die Sondermission allerdings nicht, muss das Team 3 Felder zurückfahren.

11. Ad lateinischer Text

Damit das Spiel überhaupt gespielt werden kann, muss von Magister:tra Ludi vorab ein lateinischer Text ausgewählt werden. Das Spiel kann mit jedem beliebigen lateinischen Text gespielt werden, indem einfach die Hauptmissionskarten an den Text angepasst werden.

12. Lösungen

Damit die Teams möglichst selbstständig arbeiten können, müssen von Magister:tra Ludi die Lösungen zu den ausgewählten Hauptmissionskarten zur Verfügung gestellt werden.

Dazu können die Lösungen einfach ausgedruckt und umgedreht auf einen Tisch gelegt werden. Um zu verhindern, dass die Spielenden beim Vergleichen gleich alle anderen Lösungen sehen, sollten pro Hauptmissionskarte 1-2 separate Lösungszettel bereitgestellt und auf der Rückseite kurz mit dem Buchstaben der Hauptmissionskarte gekennzeichnet werden.

13. Hilfsmittel

Da die Schüler:innen möglichst selbstständig spielen und arbeiten sollen, stehen ihnen natürlich diverse Hilfsmittel zur Verfügung, wie zum Beispiel:

- Schulbücher
- Grammatikbücher
- Arbeitsblätter
- Wörterbuch
- Internet (Handy, Laptop, Tablet ...)

Grundsätzlich kann Magister:tra Ludi jedoch über die Auswahl der Hilfsmittel völlig frei bestimmen!

Wenn die Schüler:innen trotz dieser Hilfsmittel einmal mit ihrem Latein am Ende sein sollten, sind Sie als Magister:tra Ludi ja da und können ihnen bei Fragen und Problemen jederzeit zur Seite stehen.

Viel Spaß!

QR-Code Spielanleitung Lehrer:innen
Schüler:innen



QR-Code Spielanleitung



6.1.2. Spielbrett

Link:

https://www.canva.com/design/DAE9BmnVYpU/nPHQ0hFMwX2UooBPKf6a6Q/view?utm_content=DAE9BmnVYpU&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton



6.1.3. Rollenkarten

JUPITER (GRIECHISCH ZEUS)

– der Göttervater

Als Göttervater ist er der Mächtigste von allen.

Daher hat er dich mit der Fähigkeit versehen, einen beliebigen Angriff eines anderen Teams einfach so abzuwehren!
Achtung: Diese Verteidigungsmaßnahme kann nur ein einziges Mal ausgespielt werden!

Zum Aktivieren der Karte lege sie einfach auf die Aktionskarte, die du blockieren willst und lege beide dann vor deinen Stapel mit Hauptmissionskarten.

JUPITER (GRIECHISCH ZEUS)

– der Göttervater

Als Göttervater ist er der Mächtigste von allen.

Daher hat er dich mit der Fähigkeit versehen, einen beliebigen Angriff eines anderen Teams einfach so abzuwehren!
Achtung: Diese Verteidigungsmaßnahme kann nur ein einziges Mal ausgespielt werden!

Zum Aktivieren der Karte lege sie einfach auf die Aktionskarte, die du blockieren willst und lege beide dann vor deinen Stapel mit Hauptmissionskarten.

JUNO (GRIECHISCH HERA)

– Frau von Zeus, Göttin der Geburt, der Ehe und der Fürsorge

Als Göttin der Ehe liebt Juno es, junge Leute zu vermählen. Daher darfst du dir die schnuckeligsten Gegner:innen aussuchen und sie – zumindest für die Dauer des Spiels, wir sind ja nicht grausam – ehelichen. Als Liebesbeweis müssen sie dir ein richtig süßes Kompliment machen. Sollte dieses nicht zu deiner Zufriedenheit ausfallen, müssen sie zwei Felder zurückfahren.

Zum Aktivieren der Karte bewege eine Spielfigur deiner Wahl drei Felder nach vor und lege diese Aktionskarte anschließend einfach auf den Stapel mit Hauptmissionskarten jenes Teams, dessen Spielfigur du bewegt hast.

JUNO (GRIECHISCH HERA)

– Frau von Zeus, Göttin der Geburt, der Ehe und der Fürsorge

Als Göttin der Ehe liebt Juno es, junge Leute zu vermählen. Daher darfst du dir die schnuckeligsten Gegner:innen aussuchen und sie – zumindest für die Dauer des Spiels, wir sind ja nicht grausam – ehelichen. Als Liebesbeweis müssen sie dir ein richtig süßes Kompliment machen. Sollte dieses nicht zu deiner Zufriedenheit ausfallen, müssen sie zwei Felder zurückfahren.

Zum Aktivieren der Karte bewege eine Spielfigur deiner Wahl drei Felder nach vor und lege diese Aktionskarte anschließend einfach auf den Stapel mit Hauptmissionskarten jenes Teams, dessen Spielfigur du bewegt hast.

NEPTUNUS (GRIECHISCH POSEIDON)

– Gott des Meeres und der fließenden Gewässer

Neptun beherrscht das Wasser wie kein anderer. Daher hat er dich mit der Fähigkeit versehen, den Weg vor einem beliebigen gegnerischen Team zu fluten und sie dazu zu zwingen, abzuwarten, bis der Weg wieder passierbar ist. Dieses Team kann somit die in dieser Runde erarbeitete Anzahl an Feldern nicht vorfahren.

Zum Aktivieren der Karte lege sie einfach auf den Stapel mit Hauptmissionskarten eines beliebigen gegnerischen Teams.

NEPTUNUS (GRIECHISCH POSEIDON)

– Gott des Meeres und der fließenden Gewässer

Neptun beherrscht das Wasser wie kein anderer. Daher hat er dich mit der Fähigkeit versehen, den Weg vor einem beliebigen gegnerischen Team zu fluten und sie dazu zu zwingen, abzuwarten, bis der Weg wieder passierbar ist. Dieses Team kann somit die in dieser Runde erarbeitete Anzahl an Feldern nicht vorfahren.

Zum Aktivieren der Karte lege sie einfach auf den Stapel mit Hauptmissionskarten eines beliebigen gegnerischen Teams.

MINERVA (GRIECHISCH ATHENE)

– Göttin der Weisheit und des taktischen Krieges

Eigentlich ist sich Minerva schon ziemlich sicher, das Rennen für sich entscheiden zu können – immerhin ist sie die Göttin der Weisheit! In Ihrem Auftrag kannst du ein beliebiges Team zum Rätselraten herausfordern. Können sie das von euch ausgewählte Rätsel innerhalb von 90 Sekunden beantworten, dürfen sie die von ihnen in dieser Runde erspielte Anzahl an Feldern vorfahren, doch schaffen sie es nicht, müssen sie die Runde aussetzen und dürfen ihre Spielfigur nicht weiterbewegen.

Zum Aktivieren der Karte lege sie einfach auf den Stapel mit Hauptmissionskarten eines beliebigen gegnerischen Teams. Dieses Team sucht dich dann auf, sobald es die Karte entdeckt hat.

MINERVA (GRIECHISCH ATHENE)

– Göttin der Weisheit und des taktischen Krieges

Eigentlich ist sich Minerva schon ziemlich sicher, das Rennen für sich entscheiden zu können – immerhin ist sie die Göttin der Weisheit! In Ihrem Auftrag kannst du ein beliebiges Team zum Rätselraten herausfordern. Können sie das von euch ausgewählte Rätsel innerhalb von 90 Sekunden beantworten, dürfen sie die von ihnen in dieser Runde erspielte Anzahl an Feldern vorfahren, doch schaffen sie es nicht, müssen sie die Runde aussetzen und dürfen ihre Spielfigur nicht weiterbewegen.

Zum Aktivieren der Karte lege sie einfach auf den Stapel mit Hauptmissionskarten eines beliebigen gegnerischen Teams. Dieses Team sucht dich dann auf, sobald es die Karte entdeckt hat.

MARS (GRIECHISCH ARES)

– Gott des Krieges

Für Mars geht doch nichts über einen guten Kampf. Liefere dir also eine Schlacht mit einem gegnerischen Team deiner Wahl. Eure Waffe?

Der Würfel!

Als Herausforderer:in darfst du beginnen zu würfeln. Danach ist der bzw. die Gegner:in an der Reihe. Ist die Augenzahl des gegnerischen

Teams höher als deine, dürfen die

Gegner:innen die in dieser Runde erspielte Anzahl an Feldern vorfahren. Ist die Augenzahl jedoch niedriger, darfst du an ihrer Stelle deine Spielfigur um die von ihnen erspielte Anzahl an Feldern fortbewegen.

Zum Aktivieren der Karte lege sie einfach auf den Stapel mit Hauptmissionskarten eines beliebigen gegnerischen Teams. Dieses Team sucht dich dann auf, sobald es die Karte entdeckt hat.

MARS (GRIECHISCH ARES)

– Gott des Krieges

Für Mars geht doch nichts über einen guten Kampf. Liefere dir also eine Schlacht mit einem gegnerischen Team deiner Wahl. Eure Waffe?

Der Würfel!

Als Herausforderer:in darfst du beginnen zu würfeln. Danach ist der bzw. die Gegner:in an der Reihe. Ist die Augenzahl des gegnerischen

Teams höher als deine, dürfen die

Gegner:innen die in dieser Runde erspielte Anzahl an Feldern vorfahren. Ist die Augenzahl jedoch niedriger, darfst du an ihrer Stelle deine Spielfigur um die von ihnen erspielte Anzahl an Feldern fortbewegen.

Zum Aktivieren der Karte lege sie einfach auf den Stapel mit Hauptmissionskarten eines beliebigen gegnerischen Teams. Dieses Team sucht dich dann auf, sobald es die Karte entdeckt hat.

VENUS (GRIECHISCH APHRODITE)

– Göttin der Liebe und der Schönheit

Als Göttin der Liebe und der Schönheit hat dir Venus die Macht gegeben, einem beliebigen gegnerischen Team mit deiner Schönheit den Kopf zu verdrehen. Diese sind so hin und weg von dir, dass sie alle Bemühungen, den Wettkampf zu gewinnen, völlig vergessen und sich sofort mit ihrer Spielfigur zu deiner gesellen.

Zum Aktivieren der Karte bewege die Spielfigur des gegnerischen Teams und lege die Aktionskarte einfach auf ihren Stapel mit Hauptmissionskarten.

Achtung: Team Zeus hat die Macht, deinen Liebesangriff abzuwehren. Frag also zuerst nach, bevor du ihre Spielfigur bewegst.

VENUS (GRIECHISCH APHRODITE)

– Göttin der Liebe und der Schönheit

Als Göttin der Liebe und der Schönheit hat dir Venus die Macht gegeben, einem beliebigen gegnerischen Team mit deiner Schönheit den Kopf zu verdrehen. Diese sind so hin und weg von dir, dass sie alle Bemühungen, den Wettkampf zu gewinnen, völlig vergessen und sich sofort mit ihrer Spielfigur zu deiner gesellen.

Zum Aktivieren der Karte bewege die Spielfigur des gegnerischen Teams und lege die Aktionskarte einfach auf ihren Stapel mit Hauptmissionskarten.

Achtung: Team Zeus hat die Macht, deinen Liebesangriff abzuwehren. Frag also zuerst nach, bevor du ihre Spielfigur bewegst.

DIANA (GRIECHISCH ARTEMIS)

– Göttin der Jagd

Jagen ist wohl Dianas Lieblingsbeschäftigung. Das kommt auch dir in diesem Spiel zugute, denn sie hat dich für den Wettkampf mit Pfeil und Bogen ausgestattet, der sein Ziel niemals verfehlt. Wird ein gegnerisches Team von deinem Pfeil getroffen, so wird es zumindest kurzzeitig außer Gefecht gesetzt und kann die in der Runde erarbeitete Anzahl an Feldern nicht vorfahren.

Zum Aktivieren der Karte lege sie einfach auf den Stapel mit Hauptmissionskarten eines beliebigen gegnerischen Teams.

DIANA (GRIECHISCH ARTEMIS)

– Göttin der Jagd

Jagen ist wohl Dianas Lieblingsbeschäftigung. Das kommt auch dir in diesem Spiel zugute, denn sie hat dich für den Wettkampf mit Pfeil und Bogen ausgestattet, der sein Ziel niemals verfehlt. Wird ein gegnerisches Team von deinem Pfeil getroffen, so wird es zumindest kurzzeitig außer Gefecht gesetzt und kann die in der Runde erarbeitete Anzahl an Feldern nicht vorfahren.

Zum Aktivieren der Karte lege sie einfach auf den Stapel mit Hauptmissionskarten eines beliebigen gegnerischen Teams.

APOLLO (GRIECHISCH APOLLON)

– Gott der Weissagung, der Poesie und der Musik

Apollo ist wohl der Künstler unter den römischen Gottheiten. Für diesen Wettkampf hat er dir ein Goldkehlchen verpasst, mit dem du deine Gegner:innen verzaubern – oder auch in die Irre führen – kannst. Wähle ein beliebiges gegnerisches Team aus und summe ihnen ein bekanntes Lied vor. Bei der Wahl des Songs solltest du dir sicher sein, dass die Gegner:innen es auch kennen! Erraten sie sowohl Titel als auch Interpret, dürfen sie die in der letzten Runde erspielte Anzahl an Feldern vorfahren, ansonsten müssen sie die Runde aussetzen und dürfen ihre Spielfigur nicht weiterbewegen.

Zum Aktivieren der Karte lege sie einfach auf den Stapel mit Hauptmissionskarten eines beliebigen gegnerischen Teams. Dieses Team sucht dich dann auf, sobald es die Karte entdeckt hat.

APOLLO (GRIECHISCH APOLLON)

– Gott der Weissagung, der Poesie und der Musik

Apollo ist wohl der Künstler unter den römischen Gottheiten. Für diesen Wettkampf hat er dir ein Goldkehlchen verpasst, mit dem du deine Gegner:innen verzaubern – oder auch in die Irre führen – kannst. Wähle ein beliebiges gegnerisches Team aus und summe ihnen ein bekanntes Lied vor. Bei der Wahl des Songs solltest du dir sicher sein, dass die Gegner:innen es auch kennen! Erraten sie sowohl Titel als auch Interpret, dürfen sie die in der letzten Runde erspielte Anzahl an Feldern vorfahren, ansonsten müssen sie die Runde aussetzen und dürfen ihre Spielfigur nicht weiterbewegen.

Zum Aktivieren der Karte lege sie einfach auf den Stapel mit Hauptmissionskarten eines beliebigen gegnerischen Teams. Dieses Team sucht dich dann auf, sobald es die Karte entdeckt hat.

MERCURIUS (GRIECHISCH HERMES)

– Götterbote, Gott des Handels

Da du als Vertreter:in des Team Merkur die Gottheiten stets über die Geschehnisse im Wettkampf auf dem Laufenden hältst, hast du dir einen super Deal aushandeln können: Als Dankeschön darfst du 1x *während* – und nicht *nach* – Erledigung einer beliebigen Hauptmission einen Blick in die Lösungen werfen.

Diese Aktionskarte darf nur 1x pro Spiel ausgespielt werden. Nachdem du sie eingesetzt hast, musst du sie bei Magister:tra Ludi abgeben.

MERCURIUS (GRIECHISCH HERMES)

– Götterbote, Gott des Handels

Da du als Vertreter:in des Team Merkur die Gottheiten stets über die Geschehnisse im Wettkampf auf dem Laufenden hältst, hast du dir einen super Deal aushandeln können: Als Dankeschön darfst du 1x *während* – und nicht *nach* – Erledigung einer beliebigen Hauptmission einen Blick in die Lösungen werfen.

Diese Aktionskarte darf nur 1x pro Spiel ausgespielt werden. Nachdem du sie eingesetzt hast, musst du sie bei Magister:tra Ludi abgeben.

BACCHUS (GRIECHISCH DIONYSOS)

– Gott des Weins

Bacchus weiß einen guten Tropfen sehr zu schätzen. Als Waffe gibt er auch dir ein paar Flaschen mit auf die Reise. Was dir das nützt? Ganz einfach: In seinem Namen dürft ihr ein gegnerisches Team eurer Wahl mit Wein abfüllen. Diese müssen infolgedessen erst mal ihren Rausch auskurieren und können die in der vorigen Runde erarbeitete Anzahl an Feldern nicht vorfahren.

Zum Aktivieren der Karte lege sie einfach auf den Stapel mit Hauptmissionskarten eines beliebigen gegnerischen Teams.

BACCHUS (GRIECHISCH DIONYSOS)

– Gott des Weins

Bacchus weiß einen guten Tropfen sehr zu schätzen. Als Waffe gibt er auch dir ein paar Flaschen mit auf die Reise. Was dir das nützt? Ganz einfach: In seinem Namen dürft ihr ein gegnerisches Team eurer Wahl mit Wein abfüllen. Diese müssen infolgedessen erst mal ihren Rausch auskurieren und können die in der vorigen Runde erarbeitete Anzahl an Feldern nicht vorfahren.

Zum Aktivieren der Karte lege sie einfach auf den Stapel mit Hauptmissionskarten eines beliebigen gegnerischen Teams.

AMOR (GRIECHISCH EROS)

– Gott der Liebe

Amor leiht dir für den Wettkampf seinen persönlichen, außergewöhnlichen Liebespfeil. Du hast dich in ein gegnerisches Team verliebt? Vielleicht eines, das im Wettkampf schon ganz weit vorne ist? Dann schieß sie mit deinem Liebespfeil ab und sie werden vor Sehnsucht nach dir vergehen! Und zwar so sehr, dass sie umgehend umdrehen und sich auf den Weg zu dir machen. In der Mitte trifft ihr euch zu einem unvergesslichen Date! Das heißt, das gegnerische Team fährt mit der Spielfigur dieselbe Anzahl an Feldern zurück wie du nach vor, bis eure Spielfiguren auf demselben Feld landen. Wenn es kein mittleres Feld gibt, kannst du entscheiden, ob ihr euch auf dem Feld davor oder danach trifft.

Zum Aktivieren der Karte bewege deine Spielfigur und die des gegnerischen Teams und lege die Aktionskarte einfach auf ihren Stapel mit Hauptmissionskarten.

Achtung: Team Zeus hat die Macht, deinen Liebesangriff abzuwehren. Frag also zuerst nach, bevor du ihre Spielfigur bewegst.

AMOR (GRIECHISCH EROS)

– Gott der Liebe

Amor leiht dir für den Wettkampf seinen persönlichen, außergewöhnlichen Liebespfeil. Du hast dich in ein gegnerisches Team verliebt? Vielleicht eines, das im Wettkampf schon ganz weit vorne ist? Dann schieß sie mit deinem Liebespfeil ab und sie werden vor Sehnsucht nach dir vergehen! Und zwar so sehr, dass sie umgehend umdrehen und sich auf den Weg zu dir machen. In der Mitte trifft ihr euch zu einem unvergesslichen Date! Das heißt, das gegnerische Team fährt mit der Spielfigur dieselbe Anzahl an Feldern zurück wie du nach vor, bis eure Spielfiguren auf demselben Feld landen. Wenn es kein mittleres Feld gibt, kannst du entscheiden, ob ihr euch auf dem Feld davor oder danach trifft.

Zum Aktivieren der Karte bewege deine Spielfigur und die des gegnerischen Teams und lege die Aktionskarte einfach auf ihren Stapel mit Hauptmissionskarten.

Achtung: Team Zeus hat die Macht, deinen Liebesangriff abzuwehren. Frag also zuerst nach, bevor du ihre Spielfigur bewegst.

FORTUNA (GRIECHISCH TYCHE)

– Göttin des Schicksals und des Glücks

Das Rad der Fortuna hört auch während des Wettkampfes nicht auf, sich zu drehen. Als Vertreter:in von Fortuna hast du die Möglichkeit, den Spielfortschritt eines gegnerischen Teams deiner Wahl vom reinen Glück abhängig zu machen. Alles, was dazu benötigt wird, ist ein Würfel. Würfelt das gegnerische Team eine Zahl zwischen 1 und 3, muss die Runde ausgesetzt werden und die erspielte Anzahl an Feldern darf nicht vorgefahren werden. Würfeln sie eine Zahl zwischen 4 und 6, darf die Spielfigur wie gewohnt um die Anzahl der erspielten Felder nach vor bewegt werden.

Zum Aktivieren der Karte lege sie einfach auf den Stapel mit Hauptmissionskarten eines beliebigen gegnerischen Teams. Dieses Team sucht dich dann auf, sobald es die Karte entdeckt hat.

FORTUNA (GRIECHISCH TYCHE)

– Göttin des Schicksals und des Glücks

Das Rad der Fortuna hört auch während des Wettkampfes nicht auf, sich zu drehen. Als Vertreter:in von Fortuna hast du die Möglichkeit, den Spielfortschritt eines gegnerischen Teams deiner Wahl vom reinen Glück abhängig zu machen. Alles, was dazu benötigt wird, ist ein Würfel. Würfelt das gegnerische Team eine Zahl zwischen 1 und 3, muss die Runde ausgesetzt werden und die erspielte Anzahl an Feldern darf nicht vorgefahren werden. Würfeln sie eine Zahl zwischen 4 und 6, darf die Spielfigur wie gewohnt um die Anzahl der erspielten Felder nach vor bewegt werden.

Zum Aktivieren der Karte lege sie einfach auf den Stapel mit Hauptmissionskarten eines beliebigen gegnerischen Teams. Dieses Team sucht dich dann auf, sobald es die Karte entdeckt hat.

SATURNUS (GRIECHISCH KRONOS)

– Gott der Landwirtschaft

Der liebe Saturn hat zur Stärkung am Wegrund Obstbäume voll mit reifen, saftigen Pfirsichen gepflanzt. Doch leider haben diese Suchtfaktor und es passiert ständig, dass sich Leute überessen und im „food coma“ landen, wie es so schön heißt. Das heißt, auf die Menge kommt es an! Als Vertreter:in von Saturn darfst du ein beliebiges gegnerisches Team zum Wettessen herausfordern. Dazu braucht ihr einen Würfel. Jede Augenzahl entspricht einem Pfirsich. Würfelt das gegnerische Team eine Zahl zwischen 1 und 3, haben sie sich perfekt gestärkt und dürfen die in der Runde erspielte Anzahl an Feldern vorfahren. Würfeln sie allerdings eine Zahl zwischen 4 und 6, haben sie es leider mit den Pfirsichen übertrieben und müssen eine Pause einlegen. Stattdessen darfst du an ihrer Stelle deine Spielfigur um die von ihnen erspielte Anzahl an Feldern fortbewegen.

Zum Aktivieren der Karte lege sie einfach auf den Stapel mit Hauptmissionskarten eines beliebigen gegnerischen Teams. Dieses Team sucht dich dann auf, sobald es die Karte entdeckt hat.

SATURNUS (GRIECHISCH KRONOS)

– Gott der Landwirtschaft

Der liebe Saturn hat zur Stärkung am Wegrund Obstbäume voll mit reifen, saftigen Pfirsichen gepflanzt. Doch leider haben diese Suchtfaktor und es passiert ständig, dass sich Leute überessen und im „food coma“ landen, wie es so schön heißt. Das heißt, auf die Menge kommt es an! Als Vertreter:in von Saturn darfst du ein beliebiges gegnerisches Team zum Wettessen herausfordern. Dazu braucht ihr einen Würfel. Jede Augenzahl entspricht einem Pfirsich. Würfelt das gegnerische Team eine Zahl zwischen 1 und 3, haben sie sich perfekt gestärkt und dürfen die in der Runde erspielte Anzahl an Feldern vorfahren. Würfeln sie allerdings eine Zahl zwischen 4 und 6, haben sie es leider mit den Pfirsichen übertrieben und müssen eine Pause einlegen. Stattdessen darfst du an ihrer Stelle deine Spielfigur um die von ihnen erspielte Anzahl an Feldern fortbewegen.

Zum Aktivieren der Karte lege sie einfach auf den Stapel mit Hauptmissionskarten eines beliebigen gegnerischen Teams. Dieses Team sucht dich dann auf, sobald es die Karte entdeckt hat.

6.1.4. Hauptmissionskarten

HAUPTMISSION A

Innerhalb eines Satzes herrscht meist eine klare Hierarchie: Der alles bestimmende Hauptsatz und der untergeordnete Nebensatz. Doch wer ist wer?

Deine nächste Mission ist es, genau das herauszufinden!

Gehe den Text von Anfang bis Ende durch und unterstreiche Hauptsätze und Nebensätze in unterschiedlichen Farben.

*Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre **4 Felder** vor!*

Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r Magister:tra Ludi übereinstimmt, versuche in jedem Satz, in dem du Hauptsatz und Nebensatz nicht richtig unterscheiden konntest, ein „Signalwort“ für den Nebensatz zu finden und kreise es ein. Wenn es kein eindeutiges Signalwort gibt, übersetze den Satz. Danach darfst auch du die genannte Anzahl an Feldern vorfahren.

HAUPTMISSION B

Oft kommen in so einem Text ganz schön viele Leute und Völker vor. Aber wer sind die eigentlich? Deine Aufgabe ist es, genau das herauszufinden.

Recherchiere nach allen Personen und Völkern, die im Text vorkommen und schreibe in Stichworten die wichtigsten Informationen zu ihnen auf.

Lies dir anschließend die Lösung von Magister:tra Ludi durch.

*Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre **3 Felder** vor!*

HAUPTMISSION C

Rom und Athen kennt man ja, aber wo genau liegt eigentlich Karthago oder Gallien?

In deiner nächsten Challenge musst du Informationen zu allen Orten, die im Text vorkommen, sammeln.

Finde heraus...

... wo sich die Orte auf der Weltkarte befinden.

... wie die Orte heute heißen.

*Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre **2 Felder** vor!*

Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r Magister:tra Ludi übereinstimmt, fertige eine kleine Weltkarte mit den im Text genannten Orten und den aktuellen Ortsnamen an und hänge sie im Klassenzimmer auf. Danach darfst auch du die genannte Anzahl an Feldern vorfahren.

HAUPTMISSION D

Es biegt und wendet sich, doch deinem klugen Blick kann es sicherlich nicht entkommen: das Nomen.

Bestimme Casus (Fall), Numerus (Zahl) und Genus (Geschlecht) der von Magister:tra Ludi ausgewählten Nomen!

*Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre **3 Felder** vor!*

Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r Magister:tra Ludi übereinstimmt, dekliniere die falsch übersetzten Nomen gänzlich durch. Danach darfst auch du die genannte Anzahl an Feldern vorfahren.

HAUPTMISSION E

Ein Hoch auf das Verb! In dieser Aufgabe wird dem Verb einmal die Ehre zuteil, die ihm gebührt – immerhin verrät es uns stets verlässlich, was im Satz abgeht.

Übersetze die Verben, die von Magister:tra Ludi ausgewählt wurden und beachte bei der Übersetzung den Kontext des Satzes. Berücksichtige dabei auch Zeit und Person!

*Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre **3 Felder** vor!*

Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r Magister:tra Ludi, schau dir die falsch übersetzten Verben noch einmal ganz genau in Bezug auf Zeit und Person an und stelle dich anschließend einer kleinen Prüfung bei Magister:tra Ludi. Bestehst du diese, hast du offensichtlich aus deinen Fehlern gelernt und darfst ebenfalls die genannte Anzahl an Feldern vorfahren.

HAUPTMISSION F

Den einen kann sie nicht schnell genug vergehen, den anderen zerrinnt sie zwischen den Fingern und manche behaupten sogar, sie könne fliegen. Na, hast du schon erraten, worum es in deiner nächsten Aufgabe geht? Richtig - um die Zeit!

Untersuche die Verben doch einmal ganz genau und finde heraus, welche Zeiten im Text vorkommen! Liste diese anschließend auf und gib je ein Beispiel.

*Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre **2 Felder** vor!*

Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r Magister:tra Ludi übereinstimmt, finde heraus, welche Zeit(en) du am schwersten erkennst und überlege dir einen Merksatz, wie du diese Zeit(en) in Zukunft leichter erkennen kannst. Schreibe diesen anschließend auf einen Zettel und hänge ihn im Klassenzimmer auf. Danach darfst auch du die genannte Anzahl an Feldern vorfahren.

HAUPTMISSION G

Hätte, hätte, Fahrradkette...
Zu viel im Konjunktiv zu denken ist ungesund – nur nicht jetzt, denn deine Mission lautet:

Halte im Text nach Konjunktiven Ausschau und übersetze sie. Aber Achtung: Nicht alle Konjunktive müssen auch im Konjunktiv übersetzt werden!

*Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre **3 Felder** vor!*

Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r Magister:tra Ludi übereinstimmt, überlege dir einen Merksatz für den oder die Konjunktive im Hauptsatz, die du falsch übersetzt hast. Schreibe diesen anschließend auf einen Zettel und hänge ihn im Klassenzimmer auf. Solltest du einen Konjunktiv übersetzt haben, der im Indikativ übersetzt gehört hätte, überlege dir die Erklärung dafür und schreibe diese neben deine falsche Übersetzung. Danach darfst auch du die genannte Anzahl an Feldern vorfahren.

HAUPTMISSION H

Kaum ein anderer Fall ist so facettenreich wie der Ablativ. Darum sollten wir ihm hier und jetzt unsere volle Aufmerksamkeit schenken:

Liste alle Ablative auf, die im Text vorkommen! Übersetze sie anschließend je nach Funktion in schönes Deutsch!

*Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre **3 Felder** vor!*

Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r Magister:tra Ludi übereinstimmt, schau dir die unterschiedlichen Funktionen und Übersetzungsmöglichkeiten des Ablativs noch einmal ganz genau an und stelle dich anschließend einer kleinen Prüfung bei Magister:tra Ludi. Bestehst du diese, hast du offensichtlich aus deinen Fehlern gelernt und darfst ebenfalls die genannte Anzahl an Feldern vorfahren.

HAUPTMISSION I

Denk positiv, heißt es ja – doch in diesem Fall reicht das nicht ganz. Jetzt musst du auch Komparativ und Superlativ denken. Was damit gemeint ist?

Suche dir 3 Adjektive (wenn möglich aus verschiedenen Deklinationen) und setze sie im Positiv, Komparativ und Superlativ jeweils in den ersten und zweiten Fall Singular.

*Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre **3 Felder** vor!*

Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r Magister:tra Ludi übereinstimmt, dekliniere die Adjektive, die du falsch gesteigert hast, sowohl im Positiv als auch im Komparativ und Superlativ vollständig durch. Danach darfst auch du die genannte Anzahl an Feldern vorfahren.

HAUPTMISSION J

Sie sind bekannt für ihre bunte Vielfalt – sie können ganz schön persönlich werden, sind besitzergreifend, Petzen und Kletten, und manchmal wissen sie auch gar nicht, was sie wollen: die Pronomina.

Mache dich auf die Suche nach allen Pronomina, die im Text vorkommen und finde ihre Bezugswörter!

*Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre **4 Felder** vor!*

Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r Magister:tra Ludi übereinstimmt, schau dir die unterschiedlichen Arten von Pronomina und ihre Deklination noch einmal genau an und stelle dich anschließend einer kleinen Prüfung bei Magister:tra Ludi. Bestehst du diese, hast du offensichtlich aus deinen Fehlern gelernt und darfst ebenfalls die genannte Anzahl an Feldern vorfahren.

HAUPTMISSION K

Getrennt durch einen Beistrich führen sie doch eine wunderbare Beziehung, in der sie voll und ganz auf ihre Partner abgestimmt sind: die Relativsätze.

Suche nach Relativsätzen im Text, finde heraus, worauf sich das Relativpronomen bezieht und übersetze!

*Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre **3 Felder** vor!*

Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r Magister:tra Ludi übereinstimmt, bestimme Kasus, Numerus und Genus eines jeden Nomen des Satzes, in dem dir ein Fehler bei der Bestimmung des Bezugswortes zum Relativpronomen passiert ist, und erkläre, warum sich das Relativpronomen genau auf dieses Nomen bezieht. Danach darfst auch du die genannte Anzahl an Feldern vorfahren.

HAUPTMISSION L

Es verwandelt eine Wortart in eine ganz andere und ist wahnsinnig beliebt: das Gerundi(v)um.

Finde alle Gerundi(v)en im Text und übersetze sie.

Nur ein einziger Buchstabe unterscheidet die zwei – und doch sind sie völlig verschieden. Warum? Erkläre kurz in Stichworten!

*Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre **3 Felder** vor!*

Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r Magister:tra Ludi übereinstimmt, schau dir das Kapitel zu Gerundium und Gerundivum noch einmal genau an und stelle dich anschließend einer kleinen Prüfung bei Magister:tra Ludi. Bestehst du diese, hast du offensichtlich aus deinen Fehlern gelernt und darfst ebenfalls die genannte Anzahl an Feldern vorfahren.

HAUPTMISSION M

Zugegeben, in deiner nächsten Challenge musst du dein Köpfchen ganz schön anstrengen. Doch ihr befindet euch ja auch im Rennen um das *sceptrum sapientiae*!

Überlege, wie im Lateinischen Besitz ausgedrückt werden kann. Dann suche alle Stellen im Text, in denen Besitz angezeigt wird und übersetze.

Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre 4 Felder vor!

Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r Magister:tra Ludi übereinstimmt, schau dir die Kapitel zu Genetivus und Dativus possessivus noch einmal genau an und überlege, was du beim Lösen der Aufgabe nicht bedacht oder übersehen hast. Stelle dich anschließend einer kleinen Prüfung bei Magister:tra Ludi. Bestehst du diese, hast du offensichtlich aus deinen Fehlern gelernt und darfst ebenfalls die genannte Anzahl an Feldern vorfahren.

HAUPTMISSION N

Auf eurer Reise seid ihr ständig in Bewegung: Mal vorwärts, mal rückwärts, mal langsam, mal schnell. Auch in so einem Text kann ganz schön viel Bewegung im Spiel sein:

Halte Ausschau nach allen Ortsangaben im Text und übersetze sie!

Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre 4 Felder vor!

Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r Magister:tra Ludi übereinstimmt, schau dir deine falschen oder fehlenden Ortsangaben noch einmal genau an und schreibe eine kurze Erklärung daneben, woran man diese hätte erkennen können (z. B.: Akkusativ der Zeitstrecke, Präposition, Lokativ...). Danach darfst auch du die genannte Anzahl an Feldern vorfahren.

HAUPTMISSION O

Man nehme ein saftiges Stück Akkusativ, würze es mit einer Prise Infinitiv und verschmelze die Zutaten im Rohr – fertig ist der perfekte Acl:

Mache alle Acls im Text ausfindig und übersetze sie! Achte dabei auf das Zeitverhältnis zum übergeordneten Satz.

Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre 3 Felder vor!

Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r Magister:tra Ludi übereinstimmt, schau dir das Kapitel zum Acl noch einmal genau an und stelle dich anschließend einer kleinen Prüfung bei Magister:tra Ludi. Bestehst du diese, hast du offensichtlich aus deinen Fehlern gelernt und darfst ebenfalls die genannte Anzahl an Feldern vorfahren.

HAUPTMISSION P

Er ist der große Bruder des Acl und ist bekannt für seine polyamourösen Beziehungen zu ganz bestimmten Verben. Die haben seine Treuelosigkeit allerdings schon mehr als satt und weil sie aber dennoch nicht von ihm loskommen, verhalten sich ihm gegenüber nur mehr *passiv* aggressiv: Der Ncl!

Halte Ausschau nach den Ncls im Text und finde heraus, mit welchen Verben sie jetzt gerade flirten. Dann übersetze die Ncls!

Mit welchen Verben verbindet sich der Ncl sonst noch gerne? Liste alle Verben auf, die dem „Charme“ des Ncl häufig zum Opfer fallen.

Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre 3 Felder vor!

Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r Magister:tra Ludi übereinstimmt, schau dir das Kapitel zum Ncl noch einmal genau an!

HAUPTMISSION Q

Sie reden nicht lange um den heißen Brei, sondern haben es lieber kurz und prägnant.

Ja genau, die Rede ist von Partizipialkonstruktionen:

Finde alle Participium Coniunctum Konstruktionen, die im Text vorkommen und übersetze sie in schönes Deutsch!

*Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre **4 Felder** vor!*

Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r Magister:tra Ludi übereinstimmt, schau dir das Kapitel zum PC noch einmal genau an und stelle dich anschließend einer kleinen Prüfung bei Magister:tra Ludi. Bestehst du diese, hast du offensichtlich aus deinen Fehlern gelernt und darfst ebenfalls die genannte Anzahl an Feldern vorfahren.

HAUPTMISSION R

Was passiert, wenn ein Ablativnomen ein Ablativpartizip trifft und sie sich verlieben?

Absolut richtig: Ein Ablativus absolutus.

Suche alle Ablativus absolutus Konstruktionen im Text und übersetze sie in schönes Deutsch.

*Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre **3 Felder** vor!*

Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r Magister:tra Ludi übereinstimmt, schau dir das Kapitel zum Ablativus absolutus noch einmal genau an und stelle dich anschließend einer kleinen Prüfung bei Magister:tra Ludi. Bestehst du diese, hast du offensichtlich aus deinen Fehlern gelernt und darfst ebenfalls die genannte Anzahl an Feldern vorfahren.

HAUPTMISSION S

Gegensätze ziehen sich an, sagt man. Deine nächste Mission lautet daher: Hilf ihnen, sich zu finden!

Finde alle Gegenbegriffspaare, die im Text vorkommen, und liste sie auf!

*Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre **4 Felder** vor!*

Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r Magister:tra Ludi übereinstimmt, lerne die Gegenbegriffspaare auswendig und prüfe dich gegenseitig mit deinem:r Teampartner:in ab. Sobald du alle Vokabeln der Gegenbegriffspaare beherrschst, darfst auch du die genannte Anzahl an Feldern vorfahren.

HAUPTMISSION T

Gleich und gleich gesellt sich gern! Doch kannst du auch erkennen, was gleich ist? Beweise es und...

...finde alle Synonyme im Text und liste sie auf!

*Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre **4 Felder** vor!*

Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r Magister:tra Ludi übereinstimmt, lerne die Synonyme auswendig und prüfe dich gegenseitig mit deinem:r Teampartner:in ab. Sobald du alle Synonyme beherrschst, darfst auch du die genannte Anzahl an Feldern vorfahren.

HAUPTMISSION U

Zeigt her eure (Mutter-)Sprachen! Latein ist wie eine wundervolle Brücke, die viele Sprachen verbindet. In dieser Runde musst du also Folgendes tun:

Versuche 3 Fremdwörter in beliebiger Sprache aus den Wörtern, die im Text vorkommen, abzuleiten.

Listet sie auf und erklärt die Bedeutung des Fremdwortes mithilfe des lateinischen Wortes.

Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre 3 Felder vor!

HAUPTMISSION V

We are family! Deine nächste Aufgabe ist es, die einzelnen Familienmitglieder aufzuspüren und die glückliche Familie zusammenzuführen.

Was das heißt?

Suche alle Wörter der Wortfamilie

und liste sie auf!

Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre 4 Felder vor!

Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r Magister:tra Ludi übereinstimmt, lerne die Vokabeln der Wortfamilie auswendig und prüfe dich gegenseitig mit deinem:r Teampartner:in ab. Sobald du alle Vokabeln beherrschst, darfst auch du die genannte Anzahl an Feldern vorfahren.

HAUPTMISSION W

Sie sind flexibel und wandelbar, aber wenn sie einmal ihren Partner gefunden haben, sind sie richtige Kletten: Die Adjektive. Deine Mission lautet:

Durchforste den Text nach Adjektiven, finde ihre Bezugswörter und übersetze!

Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre 4 Felder vor!

Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r Magister:tra Ludi übereinstimmt, bestimme Kasus, Numerus und Genus eines jeden Nomen des Satzes, in dem dir ein Fehler bei der Bestimmung des Bezugswortes zum Adjektiv passiert ist, und erkläre, warum sich das Adjektiv genau auf dieses Nomen bezieht. Danach darfst auch du die genannte Anzahl an Feldern vorfahren.

HAUPTMISSION X

Sie sind der Star eines jeden Satzes – alles dreht sich nur um sie: die Subjekte. Doch sie zu erkennen ist manchmal gar nicht so einfach...

Daher lautet deine nächste Aufgabe:

Bestimme die Subjekte eines jeden Haupt- und Nebensatzes und liste sie auf.

Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre 4 Felder vor!

Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r Magister:tra Ludi übereinstimmt, bestimme sowohl Person und Numerus des Prädikats als auch Kasus, Numerus und Genus eines jeden Nomen des Satzes, in dem dir ein Fehler bei der Suche nach dem Subjekt unterlaufen ist. Erkläre dann, warum genau dieses bestimmte Nomen das Subjekt des Satzes ist. Danach darfst auch du die genannte Anzahl an Feldern vorfahren.

6.1.5. Sondermissionskarten

SONDERMISSION A

Wer hat eigentlich diesen wunderschönen lateinischen Text geschrieben, an dem du dich da gerade erfreust? Du bist dir nicht ganz sicher? Das ändern wir gleich, denn deine Sondermission lautet:

Recherchiere 5 Fakten zum*zur Autor*in:

1. Wann hat er/sie gelebt?
2. Wo hat er/sie gelebt?
3. Welche weiteren wichtigen Werke hat er/sie geschrieben?
4. Nenne zwei weitere beliebige Fakten deiner Wahl zu seinem/ihrer Leben.

SONDERMISSION B

Du kämpfst mit all deiner Kraft für sie, vergießst Schweiß, Tränen und Blut für sie und kennst vielleicht doch gerade mal ihren Namen. Damit du weißt, für wen du das alles auf dich nimmst, finde mal etwas mehr zu der Gottheit heraus, die du vertrittst.

Nimm dir ein A3 Blatt zur Hand und schreibe den Namen deiner Gottheit als Titel aufs Blatt. Führe anschließend eine kleine **Recherche zu deiner Gottheit** durch und fasse eine für dich spannende Information auf dem Plakat zusammen. Danach hänge das Blatt in der Klasse auf.

Wenn schon ein Plakat zu der Gottheit existiert, ergänze die Informationen darauf um eine neue!

SONDERMISSION C

Omnia vincit amor, alea iacta est...Lateinische Sprichwörter gibt es wie Sand am Meer. Leider geraten viele davon in Vergessenheit. Doch du trittst jetzt als Hüter:in dieser Sprichwörter in Aktion:

Such dir ein Sprichwort deiner Wahl aus, übersetze es und übertrage Originalzitat und Übersetzung auf ein A4 Blatt. Vergiss nicht, den Autor anzugeben.

Hänge den Zettel anschließend im Klassenzimmer auf!

SONDERMISSION D

In so einem lateinischen Text stößt man auf ganz schön viele unbekannte Vokabeln und viele davon vergisst man leider auch sofort wieder, wenn man sie nur kurz im Wörterbuch nachschlägt. Damit das nicht passiert, lautet deine nächste Sondermission:

Bau dir eine Eselsbrücke zu einem beliebigen Wort, das im Text vorkommt, schreib sie auf ein A4 Blatt und hänge dieses im Klassenzimmer auf.

SONDERMISSION E

Quiztime!

Geh zu Magister:tra Ludi und vereinbare ein Stoffgebiet für ein kleines Vokabelquiz.

Wenn du der Meinung bist, du bist gut dafür gewappnet, stelle dich einer Prüfung von drei Vokabeln bei Magister:tra Ludi.

SONDERMISSION F

Sind dir schon die komischen Namen auf dem Spielbrett aufgefallen und weißt du, was es damit auf sich hat?

Das sind die 7 Hügel Roms. Und jede:r Lateinschüler:in mit Ambitionen, diesen Wettkampf zu gewinnen, sollte sie auch kennen!

Lerne also die Namen der 7 Hügel auswendig und stelle dich einer Prüfung bei Magister:tra Ludi!

SONDERMISSION G

Begib dich auf eine Reise ins antike Rom, genauer gesagt zu den Sehenswürdigkeiten der Antike.

Such dir eine aus, die dich besonders fasziniert und recherchiere nach Informationen zu der Sehenswürdigkeit. Wähle die 5 interessantesten „Funfacts“ aus, schreibe sie auf ein Blatt und hänge es im Klassenzimmer auf.

SONDERMISSION H

Spielen wir eine Runde Vokabelschlange! Du kannst entweder im Team oder – wenn du alleine bist – gegen Magister:tra Ludi spielen!

Zu Beginn sagt eine:r ein beliebiges Lateinisches Wort, z. B.: „caput“. Der bzw. die Nächste muss ein lateinisches Wort nennen, das mit dem Buchstaben beginnt, mit dem das letzte geendet hat – in diesem Fall „t“.

Im ersten Lernjahr habt ihr die Sondermission bestanden, wenn ihr nacheinander 5 Vokabeln nennen könnt. Im zweiten Lernjahr müsst ihr 10 Vokabeln aneinanderreihen, ab dem dritten schon

15!

6.2. *Sceptrum Sapientiae*: Fertige Spielvorbereitungen

6.2.1. Spielvorbereitung 1. Lernjahr

1. Text:

MIR Lektion 13, De Neptuno irato

2. Hauptmissionskarten:

B. Personen & Völker

D. Deklination

H. Ablative

J. Pronomina

X. Subjekt eines jeden Satzes

HAUPTMISSION B

Oft kommen in so einem Text ganz schön viele Leute und Völker vor. Aber wer sind die eigentlich? Deine Aufgabe ist es, genau das herauszufinden.

Recherchiere nach allen Personen und Völkern, die im Text vorkommen und schreibe in Stichworten die wichtigsten Informationen zu ihnen auf.

Lies dir anschließend die Lösung von Magister:tra Ludi durch.

*Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre **3 Felder** vor!*

HAUPTMISSION D

Es biegt und wendet sich, doch deinem klugen Blick kann es sicherlich nicht entkommen: das Nomen.

Bestimme Casus (Fall), Numerus (Zahl) und Genus (Geschlecht) der von Magister:tra Ludi ausgewählten Nomen!

*Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre **3 Felder** vor!*

Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r Magister:tra Ludi übereinstimmt, dekliniere die falsch übersetzten Nomen gänzlich durch. Danach darfst auch du die genannte Anzahl an Feldern vorfahren.

HAUPTMISSION H

Kaum ein anderer Fall ist so facettenreich wie der Ablativ. Darum sollten wir ihm hier und jetzt unsere volle Aufmerksamkeit schenken:

Liste alle Ablative auf, die im Text vorkommen! Übersetze sie anschließend je nach Funktion in schönes Deutsch!

*Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre **3 Felder** vor!*

Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r Magister:tra Ludi übereinstimmt, schau dir die unterschiedlichen Funktionen und Übersetzungsmöglichkeiten des Ablativs noch einmal ganz genau an und stelle dich anschließend einer kleinen Prüfung bei Magister:tra Ludi. Bestehst du diese, hast du offensichtlich aus deinen Fehlern gelernt und darfst ebenfalls die genannte Anzahl an Feldern vorfahren.

HAUPTMISSION J

Sie sind bekannt für ihre bunte Vielfalt – sie können ganz schön persönlich werden, sind besitzergreifend, Petzen und Kletten, und manchmal wissen sie auch gar nicht, was sie wollen: die Pronomina.

Mache dich auf die Suche nach allen Pronomina, die im Text vorkommen und finde ihre Bezugswörter!

*Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre **4 Felder** vor!*

Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r Magister:tra Ludi übereinstimmt, schau dir die unterschiedlichen Arten von Pronomina und ihre Deklination noch einmal genau an und stelle dich anschließend einer kleinen Prüfung bei Magister:tra Ludi. Bestehst du diese, hast du offensichtlich aus deinen Fehlern gelernt und darfst ebenfalls die genannte Anzahl an Feldern vorfahren.

HAUPTMISSION X

Sie sind der Star eines jeden Satzes – alles dreht sich nur um sie: die Subjekte. Doch sie zu erkennen ist manchmal gar nicht so einfach... Daher lautet deine nächste Aufgabe:

Bestimme die Subjekte eines jeden Haupt- und Nebensatzes und liste sie auf.

*Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre **4 Felder** vor!*

Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r Magister:tra Ludi übereinstimmt, bestimme sowohl Person und Numerus des Prädikats als auch Kasus, Numerus und Genus eines jeden Nomen des Satzes, in dem dir ein Fehler bei der Suche nach dem Subjekt unterlaufen ist. Erkläre dann, warum genau dieses bestimmte Nomen das Subjekt des Satzes ist. Danach darfst auch du die genannte Anzahl an Feldern vorfahren.

3. Lösungen Hauptmissionskarten:

B. Personen & Völker

lovi (=Iupiter)	Jupiter ist der Göttervater und entspricht dem griechischen Zeus. By the way: Hast du schon einmal die Inschrift „IOM“ auf einem antiken römischen Altar gesehen? Das bedeutet „lovi Optimo Maximo“ und heißt so viel wie „Dem besten und größten Jupiter [geweiht]“.
Europa, -ae f.	Europa ist die Tochter von Agenor, dem phönizischen König und der Telephassa. Zeus verliebte sich in sie, und um die eifersüchtige Hera auszutricksen, verwandelte er sich in einen Stier. Dann machte er sich auf den Weg nach Asien zu Europa und verschleppte sie nach Kreta, wo er sich ihr in Menschengestalt zeigte und mit ihr Kinder bekam – unter anderem Minos. Europa verdanken wir auch den Namen unseres Kontinents. ...Wohl eines der frühesten Beispiele des Stockholm-Syndroms 😊
Neptunus, -i m.	Neptun, der Bruder von Jupiter, ist der Gott des Meeres und der fließenden Gewässer und entspricht dem griechischen Poseidon.
Minos, -ois m.	Minos ist der Sohn von Jupiter und Europa und König von Kreta.
Pasiphae, -es f.	Pasiphae, Tochter des Sonnengottes Helios ist die Frau des Minos. Weil Neptun sauer auf Minos war, verzauberte er Pasiphae, sodass sie sich in den Stier verliebte, den Minos dem Neptun eigentlich hätte opfern sollen.
Daedalus, -i m.	Daedalus war ein brillanter Erfinder und Künstler und stand, nachdem er aus Athen hatte fliehen müssen, im Dienst des Minos. Er ließ sich von Pasiphae dazu überreden, ihr eine Kuhattrappe zu

	bauen, damit sie sich von dem Stier begatten lassen konnte. Weitere Folgen mit Daedalus: - Das Labyrinth des Minotaurus - Daedalus und Ikarus: Flucht aus Kreta
--	--

D. Nomen

- Iovi (Z. 1) → 3. Fall sg. von Iuppiter, Iovis m.
- insula (Z. 1) → 6. Fall sg. von insula, -ae f.
- Neptuni (Z. 6) → 2. Fall sg. von Neptunus, -i m.
- dies (Z. 8) → 4. Fall pl. von dies, diei f.
- feminae (Z. 8) → 3. Fall sg. von femina, -ae f.
- opus (Z. 8) → 4. Fall sg. von opus, operis n.
- caput (Z. 11) → 1. Fall sg. von caput, -itis n.

H. Ablative

- cum Europa (Z. 1) → mit Europa (cum +Abl.)
- in Creta insula → Auf der Insel Kreta (Ablativus loci)
- nomine → mit dem Namen, namens
- [taurum] eximia pulchritudine magnitudineque → [einen Stier] von außergewöhnlicher Schönheit und Größe
- ex suis tauris: von seinen Stieren (ex +Abl.)
- amore: von der Liebe (liberare +Abl. = befreien von)
- ab eo tauro: von dem Stier, von diesem Stier (ab +Abl.)
- a Daedalo: *eigentlich* „von Daedalus“, *hier aber*: auxilium petere ab aliquo = jemanden um Hilfe bitten
- in ea: in dieser (Abl. loci)

J. Pronomina + Bezugswörter

- quae (Z. 1): → Europa
- qui (Z. 2) → Minos
- eius (Z. 2) → insulae (Kreta)

- eum (Z. 4) → taurum (Geschenk des Neptun)
- is (Z. 4) → taurus
- ei (Z. 4) → Minos
- suis (Z. 5) → tauris
- eam (Z. 6) → Pasiphae
- eo (Z. 7) → tauro
- suum (Z. 8) → opus (Werk)
- in ea (Z. 9) → vacca lignea
- qui (Z. 10) → homines
- eum (Z. 10) → filium
- eius (Z. 10) → Sohn von Pasiphae & Stier
- ei (Z. 11) → Sohn von Pasiphae & Stier

X. Subjekte

- Iovi...est → filius (Sohn)
- quae...habitat → Europa
- Post ...mittit et imperat → Neptun
- qui...est → König/Minos
- „Immola...taurum!“ → Imperativ (Subjekt im Imperativ enthalten „Opfere (du) mir...!“)
- Minos autem...immolat → Minos
- quod...placet → taurus (Stier)
- Itaque...punit → deus (Neptun)
- Pasiphae...incipit → Pasiphae
- Nemo...potest → nemo (niemand)
- Denique...petit → Pasiphae
- quod...cupit → sie/Pasiphae
- Post...ligneam → Daedalus
- In...concupit → Pasiphae
- Homines...sciunt → homines (Menschen)
- qui...conspiciunt → die (Menschen)
- Pater...Minos → pater (Vater), Minos
- Nam...est → caput (Kopf)

6.2.2. Spielvorbereitung 3. Lernjahr

1. Text

Catull, Carmen 3, Der Spatz ist tot

2. Hauptmissionskarten

F. Zeiten

N. Ortsangaben

X. Subjekt eines jeden Satzes

V. Wortfamilie „bewegen“

HAUPTMISSION F

Den einen kann sie nicht schnell genug vergehen,
den anderen zerrinnt sie zwischen den Fingern und
manche behaupten sogar, sie könne fliegen. Na,
hast du schon erraten, worum es in deiner
nächsten Aufgabe geht? Richtig - um die Zeit!

**Untersuche die Verben doch einmal ganz genau
und finde heraus, welche Zeiten im Text
vorkommen! Liste diese anschließend auf und gib je
ein Beispiel.**

*Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast,
fahre **2 Felder** vor!*

*Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r
Magister:tra Ludi übereinstimmt, finde heraus,
welche Zeit(en) du am schwersten erkennst und
überlege dir einen Merksatz, wie du diese Zeit(en) in
Zukunft leichter erkennen kannst. Schreibe diesen
anschließend auf einen Zettel und hänge ihn im
Klassenzimmer auf. Danach darfst auch du die
genannte Anzahl an Feldern vorfahren.*

HAUPTMISSION N

Auf eurer Reise seid ihr ständig in Bewegung:
Mal vorwärts, mal rückwärts, mal langsam, mal
schnell. Auch in so einem Text kann ganz schön
viel Bewegung im Spiel sein:

**Halte Ausschau nach allen Ortsangaben im Text
und übersetze sie!**

*Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert
hast, fahre **4 Felder** vor!*

*Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r
Magister:tra Ludi übereinstimmt, schau dir deine
falschen oder fehlenden Ortsangaben noch
einmal genau an und schreibe eine kurze
Erklärung daneben, woran man diese hätte
erkennen können (z. B.: Akkusativ der Zeitstrecke,
Präposition, Lokativ...). Danach darfst auch du die
genannte Anzahl an Feldern vorfahren.*

HAUPTMISSION X

Sie sind der Star eines jeden Satzes – alles dreht sich nur um sie: die Subjekte. Doch sie zu erkennen ist manchmal gar nicht so einfach...
Daher lautet deine nächste Aufgabe:

Bestimme die Subjekte eines jeden Haupt- und Nebensatzes und liste sie auf.

*Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre **4 Felder** vor!*

Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r Magister:tra Ludi übereinstimmt, bestimme sowohl Person und Numerus des Prädikats als auch Kasus, Numerus und Genus eines jeden Nomen des Satzes, in dem dir ein Fehler bei der Suche nach dem Subjekt unterlaufen ist. Erkläre dann, warum genau dieses bestimmte Nomen das Subjekt des Satzes ist. Danach darfst auch du die genannte Anzahl an Feldern vorfahren.

HAUPTMISSION V

We are family! Deine nächste Aufgabe ist es, die einzelnen Familienmitglieder aufzuspüren und die glückliche Familie zusammenzuführen.
Was das heißt?

**Suche alle Wörter der Wortfamilie
"bewegen"
und liste sie auf!**

*Wenn du die Aufgabe erfolgreich gemeistert hast, fahre **4 Felder** vor!*

Wenn deine Lösung nicht mit jener des:r Magister:tra Ludi übereinstimmt, lerne die Vokabeln der Wortfamilie auswendig und prüfe dich gegenseitig mit deinem:r Teampartner:in ab. Sobald du alle Vokabeln beherrschst, darfst auch du die genannte Anzahl an Feldern vorfahren.

3. Lösungen Hauptmissionskarten

F. Zeiten:

Präsens	• lugete • est • it • negant • sit • devoratis • rubent
Perfekt	• abstulistis
Imperfekt	• amabat • erat • movebat • pipiabat
Plusquamperfekt	• norat (noverat)

N. Ortsangaben

- a gremio → vom Schoß weg
- modo huc modo illuc → bald hierhin bald dorthin
- illuc → dorthin, dahin
- unde → von wo, woher
- ((tenebrae) Orci → Schatten der Unterwelt/Orkus/Unterwelt)

X. Subjekte

- Lugete...venustiorum: Liebesgottheiten, „was es an lieblichen/reizenden Menschen gibt“/„all ihr lieblichen/anmutigen/reizenden Menschen“
- Passer...deliciae meae puellae: Spatz
- quem...amabat: sie (Lesbia)
- nam...bene: Spatz
- quam...matrem: das Mädchen
- nec...pipiabat: Spatz
- Qui...illuc: Spatz
- unde negant: „man“
- redire quemquam: niemand (Subjekt im Acl)
- At...Orci: „es“
- quae...devoratis: Schatten der Unterwelt
- Tam...abstulistis: Schatten der Unterwelt
- Tua...ocelli: die Augen

V. Wortfamilie „bewegen“

- | | |
|-----------------|---------------|
| • movebat | • redire |
| • circumsiliens | • abstulistis |
| • it | |

6.3. Tests zur Erhebung des Lernerfolgs

6.3.1. Test zum Medias in Res Text „De Neptuno irato“

Die folgenden Fragen wurden in Form eines Google Forms Dokuments abgeprüft.

Damit ich weiß, ob dir mein Lernspiel dabei geholfen hat, den Text besser zu verstehen, darfst du jetzt dieses spannende Quiz machen!

An alle, die das Lernspiel nicht spielen durften: Sorry! Oder wie die Lateiner:innen sagen würden: Ignoscite mihi!

Am Schluss drückt bitte auf "Senden"!

Alle Antworten sind absolut anonym und werden vertraulich behandelt. Das Quiz fließt auch nicht in die Note mit ein, ich würde euch aber trotzdem bitten, gewissenhaft zu antworten.

Dankeschön!

Fragen zur Kulturkunde

1. Wer ist Minos? (offene Frage)
2. Wer ist Pasiphae? (offene Frage)

Fragen zu Fallbestimmungen

3. Bestimme Fall, Zahl und Geschlecht von „Iovi“ in dem folgenden Satz: Iovi cum Europa filius est. (offene Frage)
4. Bestimme Fall, Zahl und Geschlecht von "opus" in dem folgenden Satz: Daedalus feminae opus monstrat. (offene Frage)

Übersetzungen

5. Übersetze: *taurus eximia pulchritudine magnitudineque* (offene Frage)
6. Übersetze: *Nemo eam amore tauri liberare potest.* (offene Frage)

Bezugswörter

7. Worauf bezieht sich das großgeschriebene Relativpronomen in dem folgenden Satz? *Neptunus deus Minoi, QUI nunc rex eius insulae est, taurum mittit.* (offene Frage)
8. Worauf bezieht sich das großgeschriebene Pronomen in dem folgenden Satz? *Daedalus feminae opus novus monstrat: vaccam ligneam. In EA Pasiphae filium concipit.* (offene Frage)

Inhalt

9. Gib den Inhalt der Geschichte kurz in Stichworten wieder: (offene Frage)

6.3.2. Test zu Catulls Carmen 3

Die folgenden Fragen wurden in Form eines Google Forms Dokuments abgeprüft.

Damit ich weiß, ob dir mein Lernspiel dabei geholfen hat, den Text besser zu verstehen, darfst du jetzt dieses spannende Quiz machen!

An alle, die das Lernspiel nicht spielen durften: Sorry! Oder wie die Lateiner:innen sagen würden: Ignoscite mihi!

Am Schluss drückt bitte auf "Senden"!

Alle Antworten sind absolut anonym und werden vertraulich behandelt. Das Quiz fließt auch nicht in die Note mit ein, ich würde euch aber trotzdem bitten, gewissenhaft zu antworten.

Dankeschön!

Fragen zu Zeitformen

1. Bestimme die Zeitform des Verbs „*norat*“: (Multiple-Choice Frage)

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| ☐ Präsens | ☐ Plusquamperfekt | ☐ Futur II (Futur |
| ☐ Perfekt | ☐ Futur I | exakt/Vorzukunft) |
| ☐ Imperfekt | | |

2. Bestimme die Zeitform des Verbs „*pipiabat*“: (Multiple-Choice Frage)

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| ☐ Präsens | ☐ Plusquamperfekt | ☐ Futur II (Futur |
| ☐ Perfekt | ☐ Futur I | exakt/Vorzukunft) |
| ☐ Imperfekt | | |

3. Bestimme die Zeitform des Verbs „*devoratis*“: (Multiple-Choice Frage)

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| ☐ Präsens | ☐ Plusquamperfekt | ☐ Futur II (Futur |
| ☐ Perfekt | ☐ Futur I | exakt/Vorzukunft) |
| ☐ Imperfekt | | |

4. Bestimme die Zeitform des Verbs „*abstulistis*“: (Multiple-Choice Frage)

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| ☐ Präsens | ☐ Plusquamperfekt | ☐ Futur II (Futur |
| ☐ Perfekt | ☐ Futur I | exakt/Vorzukunft) |
| ☐ Imperfekt | | |

Übersetzungen

5. Übersetze: *modo huc modo illuc* (offene Frage)

6. Übersetze: *unde* (offene Frage)

Bestimmung von Subjekten

7. Bestimme das Subjekt des folgenden RELATIVsatzes: *Passer mortuus est meae puellae, passer, quem plus illa oculis suis amabat.* (offene Frage)
8. Bestimme das Subjekt des folgenden Satzes: *Nam mellitus erat nec sese a gremio illius movebat, sed circumsiliens ad solam dominam usque pipiabat.* (offene Frage)
9. Bestimme das Subjekt des folgenden RELATIVsatzes: *At vobis male sit, malae tenebrae Orci, quae omnia bella devoratis.* (offene Frage)
10. Bestimme das Subjekt des folgenden Satzes: *Tua opera meae puellae flendo turgiduli rubent ocelli (=oculi).* (offene Frage)

Inhalt

11. Gib den Inhalt des Textes kurz in Stichworten wieder: (offene Frage)

7. Referenzen

7.1. Literaturverzeichnis

Abt, C. C. (1970). *Serious games*. Viking Press.

Adl-Amini, B. (1994). *Medien und Methoden des Unterrichts*. Auer.

Althoff, U., Bertram, A., Blank, M., Fein, S., Freese-Rieck, R., & Höfer, A. (2007). *Salvete. Texte und Übungen. Gesamtband*. Cornelsen.

Avedon, E., & Sutton-Smith, B. (Hrsg.). (1971). *The study of games*. John Wiley & Sons.

Bartl, F. (2022). *Escape Rooms für den Lateinunterricht 5-10*. Auer.

Born, P. (1934). *Übungsformen und Lernspiele für Klassen-, Gruppen- und Einzelarbeit*. Union Deutsche Verlagsgesellschaft.

Breuer, J. (2000). Selbstgesteuertes Lernen, kooperatives Lernen und komplexe Lehr-/Lernmethoden – Analyse der Formen im „herkömmlichen“ Präsenzlernen sowie deren Unterstützung durch das Internet. https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2000_breuer_Lernmethoden.pdf (14.05.2022).

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). (2001). *Lebenslanges Lernen. Programmbeschreibung und Darstellung der Länderprojekte: Heft 88*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <http://www.blk-bonn.de/papers/heft88.pdf> (05.04.2022).

Bühnemann, H. (1938). *Das Selbstbildnis des Schulkindes*. Beltz.

Caillois, R. (1982). *Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch* (S. von Massenbach, Übers.). Ullstein.

Caillois, R. (2001). *Man, play and games* (B. Meyer, Übers.). University of Illinois Press.

Calliess, E. (1975). Spielendes Lernen. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Die Eingangsstufe des Primarbereichs: Bd. 2/1. Spielen und Gestalten* (S. 14-43). Klett.

Coleman, J. (1971). Learning through games. In E. M. Avedon & B. Sutton-Smith (Hrsg.), *The study of games* (S. 322-325). Wiley.

Csikszentmihályi, M. (1991). *Flow. The psychology of optimal experience*. HarperCollins.

Daublebsky, B. (1973). Spiele, Kommentare, Berichte. In B. Daublebsky (Hrsg.), *Spielen in der Schule* (S. 17-179). Klett.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29(2), 223-238.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Degen, K. (2017). Beständige Aktivierung als Weg zum Erfolg. Ein Lehrkonzept für den Sprachkurs Deutsch-Latein 2B. *HDS Journal*, 1, 3-8.

<https://ul.qucosa.de/api/qucosa%3A15688/attachment/ATT-0/> (16.06.2022).

Eckardt, L., Körber, S., Brecht, E. J., Plath, A., Al Falah, S., & Robra-Bissantz, S. (2017). Führen Serious Games zu Lernerfolg? – Ein Vergleich zum Frontalunterricht. In S. Strahinger & C. Leyh (Hrsg.), *Gamification und Serious Games. Grundlagen, Vorgehen und Anwendungen* (S. 139-150). Springer.

Esser, D. (1995). *De nihilo nihil. Neue, motivierende Übungen für den Lateinunterricht*. Moritz Diesterweg.

Friedrich, H. F., & Mandl, H. (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Psychologie der Erwachsenenbildung: Serie 1, Bd. 4* (S. 237-293). Hogrefe.

Fromme, J., Jörissen, B., & Unger, A. (2008). Bildungspotenziale digitaler Spiele und Spielkulturen. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 15/16, 1-23.

Frölich, R. (2012). Rollenspiel. In J. Drumm & R. Fröhlich (Hrsg.), *Innovative Methoden für den Lateinunterricht* (2. Aufl.) (S. 327). Vandenhoeck & Ruprecht.

Frör, H. (1975). *Spielend bei der Sache* (6. Aufl.). Christian Kaiser.

Gnahn, D., & Seidel, S. (1999). Die Praxis des selbstgesteuerten Lernens – Ein Überblick. In E. Nussli (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur* (S. 71-88). Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Gnahn, D., Seidel, S., & Griesbach, K. (1997). Selbstgesteuertes Lernen – Beispiele aus der Praxis. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39, 155-164.

Gottlieb, O., & Schreiber, I. (2020). Designing analog learning games. Genre affordances, limitations and multi-game approaches. In D. Brown & E. McCallum-Stewart (Hrsg.), *Rerolling boardgames. Essays on themes, systems, experiences, and ideologies* (S. 195-211). McFarland & Company, Inc.

Greenhalgh, S. P. (2016). Affordances and constraints of analog games for ethics education: Dilemmas and dragons. In K. D. Valentine & L. J. Jensen (Hrsg.), *Examining the evolution of gaming and its impact on social, cultural, and political perspectives* (S. 219-237). IGI Global.

Greenhalgh, S. P., Koehler, M. J., & Boltz, L. O. (2019). The fun of its parts. Design and player reception of educational board games. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 19(3), 469-497.

Greuel, A. (2019/20). Caesar meets Augmented Reality – eine Lerneinheit nach dem Konzept des Blended Learnings. *Pegasus-Onlinezeitschrift*, 19, 1-12. <https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/pegasus/article/view/78232/72145> (17.06.2022).

Habgood, M. P. J., & Ainsworth, S. E. (2011). Motivating children to learn effectively. Exploring the value of intrinsic integration in educational games. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 169-206.

Hansen, N. (2010). *Spielend lernen? Lernspiele in divergierendem Fächerkontext der Sekundarstufe I und II und ihre Auswirkungen auf Lernerfolg und Motivation bei Kindern und Jugendlichen* [Dissertation]. Universität Duisburg-Essen. <https://d-nb.info/1009758381/34> (24.04.2022).

Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule: Serie 1, Bd. 3* (S. 71-176). Hogrefe.

Hennig, B., & Sambeth, K. (2022). *EduBreakouts im Lateinunterricht. 6 spannende Escape-Rooms zu zentralen Themen der Grammatik*. Scolix.

Hey, G. (1984). Lernen durch Spielen. Lernspiel im lateinischen Sprachunterricht. *Auxilia: Bd. 8*. C.C. Buchner.

Hild, R., & Nickel, R. (2020). *45 Minuten Escape Latein Klasse 8-10. Die Irrfahrten des Odysseus*. Kallmeyer Lernspiele.

- Hoffmann, E. (1991). Spielpflege (1953). In H. Scheuerl (Hrsg.), *Das Spiel* (11. Aufl.): Bd. 2. *Theorien des Spiels* (S. 168-178). Beltz.
- Hotz, M. (2001). „Sapere aude“. Einsatz eines Wissensspiels im Lateinunterricht. *AU*, 44(1), 38-42.
- Houser, R., & Deloach, S. (1998). Learning from games. Seven principles of effective design. *Technical Communication*, 45(3), 319–329.
- Huizinga, J. (1998). *Homo Ludens. A study of the play-element in culture* (Reprint of the edition 1949). *Sociology of Culture: Bd. 3*. Routledge.
- Kafai, Y. B. (1994). *Minds in play. Computer game design as a context for children's learning*. Erlbaum.
- Kampert, O. (2012). Erkenne dich selbst! Selbstgesteuertes und selbstreflektiertes Lernen. *AU*, 55(1), 36-41.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Hrsg.), *Instructional design theories and models. An overview of their current status*. Erlbaum.
- Kikenberg, A. (2013). Spielen oder nicht spielen, das ist hier die Frage. Eine empirische Untersuchung über die Effektivität von Lernspielen im Lateinunterricht. *Pegasus-Onlinezeitschrift*, 13(1/2), 55-104. http://pegasus-onlinezeitschrift.de/2013_1_2/pegasus_2013-1_kikenberg_bildschirm.pdf (18.06.2022).
- Kipf, S. (2001). Et vitae et scholae...ludimus. Das Lernspiel im altsprachlichen Unterricht. *AU*, 44(1), 2-14.
- Kirriemuir, J., & McFarlane, A. (2004). Literature review in games and learning. *Futurelab Series: Report 8*. Futurelab.
- Klimek-Winter, R. (2003). Die Grammatik in der Falle – Ein Würfelspiel. *AU*, 46(4/5), 92-95.
- Klinke, W. (1978). Spielmittel und „didaktische Materialien“ – Entwurf eines empirischen Evaluationsmodells zur Analyse und Beurteilung von Spiel- und Arbeitsmitteln. In R. Dollase (Hrsg.), *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik: Bd. 2* (S. 243-264). Pädagogischer Verlag Schwann.
- Kluge, N. (1968). *Das Unterrichtsspiel*. Ehrenwirth.

Kluge, N. (1981). *Spielen und Erfahren. Der Zusammenhang von Spielerlebnis und Lernprozeß*. Klinkhardt.

Kluwe, R. (1982). Kontrolle eigenen Denkens und Unterricht. In B. Treiber & F. E. Weinert (Hrsg.), *Lehr-Lernforschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen* (S. 113-133). Urban & Schwarzenberg.

Knizia, R. (2004). The design and testing of the board game – Lord of the Rings. In K. Salen & E. Zimmermann (Hrsg.), *Rules of play. Game design fundamentals*. MIT Press.

Konrad, K. (2008). *Erfolgreich selbstgesteuert lernen. Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis*. Klinkhardt.

Konrad, K. (2014). *Lernen lernen – allein und mit anderen. Konzepte, Lösungen, Beispiele*. Springer.

Konrad, K., & Traub, S. (2010). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in der Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung* (4. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.

Konrad, K., & Traub, S. (2018). *Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps für die Praxis* (6. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.

Koster, R. (2004). *A theory of fun for game design*. O'Reilly.

Kraft, S. (1999). Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(6), 833-845.

Krappmann, L. (1975). Kommunikation und Interaktion im Spiel. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Die Eingangsstufe des Primarbereichs: Bd. 2/1. Spielen und Gestalten* (S. 45-75). Klett.

Krasnor, L. R., & Pepler, D. J. (1980). The study of children's play. Some suggested future directions. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 9, 85-95.

Krieger, C. (1994). *Mut zur Freiarbeit. Praxis und Theorie für die Sekundarstufe*. Scheider Verlag Hohengehren.

Messner, R., & Blum, W. (2006). Selbstständiges Lernen im Fachunterricht. *Kasseler Forschergruppe Empirische Bildungsforschung. Lehren – Lernen – Literacy: Bericht 1*. Kassel University Press.

Metzger, C. (1995). Selbstständig lernen. In R. Dubs & R. Dörig (Hrsg.), *Dialog Wissenschaft und Praxis*. Berufsbildungstage St. Gallen (1995, 23.–25. Februar) (S. 240 – 259). Institut für Wirtschaftspädagogik St. Gallen.

Nemerow, L. G. (1996). Do classroom games improve motivation and learning?. *Teaching and Change*, 3(4), 356-366.

Nicholson, S. (2011). Making gameplay matter. Designing modern educational tabletop games. *Knowledge Quest*, 40(1), 60-65.

Norman, D. A. (1993). *Things that make us smart. Defending human attributes in the age of the machine*. Addison-Wesley.

Nüesch, C. (2001). *Selbstständiges Lernen und Lernstrategieinsatz. Eine empirische Studie zur Bedeutung der Lern- und Prüfungskonstellation*. Eusl.

Oerter, R. (2007). Zur Psychologie des Spiels. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 31(4), 7-32.

Ott, J. (2008). Besser Übersetzen durch Selbstevaluation? – Eine Studie zur Förderung des eigenverantwortlichen Lernens im Lateinunterricht der Jahrgangsstufe 7. *Pegasus-Onlinezeitschrift*, 8(2), 26-52. <https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/pegasus/article/view/35489/29138> (22.06.2022).

Parlett, D. (1999). *The Oxford history of board games*. Oxford University Press.

Pätzold, G. (2008). Ist selbstgesteuertes Lernen Garant für die Nachhaltigkeit der Lernkompetenz?. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, Spezial 4*, 1-21. https://www.bwpat.de/ht2008/ft03/paetzold_ft03-ht2008_spezial4.pdf (10.05.2022).

Perels, F., Schmitz, B., & van de Loo, K. (2007). *Training für Unterricht – Training im Unterricht. Moderne Methoden machen Schule*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Portele, G. (1977). Zur Theorie des Simulationsspiels. In J. Lehmann (Hrsg.), *Simulations- und Planspiele in der Schule* (S. 9-18). Klinkhardt.

Posmyk, D. (2012). Portfolio – Eine Möglichkeit zu eigenverantwortlichem Übersetzungstraining. *AU*, 55(1), 42-49.

M. F. Quintilian. (1971). *Institutionis Oratoriae. Pars 1. Libros I-VI continens* (L. Radermacher, Übers.). Bibliotheca scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana.

Retter, H. (1979). *Spielzeug. Handbuch zur Geschichte und Pädagogik der Spielmittel*. Beltz.

Retter, H. (1988). Kooperative Spiele und prosoziales Verhalten. In L. Erler, R. Lachmann & H. Selg (Hrsg.), *Spiel und Spielmittel im Blickpunkt verschiedener Wissenschaften und Fächer* (S. 44-63). Nostheide Verlag.

Reusser, K. (2001). Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. In C. Finkbeiner & G. W. Schnaitmann (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik* (S. 106-140). Auer.

Richard, J. (1972). Spielpädagogik und politisch-ästhetische Erziehung. *Gesellschaft und Schule*, 3(4), keine Seitenzahlen.

Rollinger, C. (2014). Roma victrix? Konstruktion, Simulation und Rezeption antiker Inhalte im Computerspiel. *AU*, 57(2/3), 88-92.

Russ, S. W. (2003). Play and creativity. Developmental issues. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 291-303.

Salen, K. T., & Zimmermann, E. (2004). *Rules of play. Game design fundamentals*. MIT Press.

Sardone, N. B., & Devlin-Scherer, R. (2016). Let the (board) games begin. Creative ways to enhance teaching and learning. *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(6), 215-222.

Scheuerl, H. (1954). *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen*. Beltz.

Scheuerl, H. (1981). Zur Begriffsbestimmung von „Spiel“ und „spielen“. In H. Röhrs (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Reihe: Bd. 23. Das Spiel. Ein Urphänomen des Lebens* (S. 41-49). Akademische Verlagsgesellschaft.

Scheuerl, H. (Hrsg.). (1991). *Das Spiel* (11. Aufl., Bd. 2). *Theorien des Spiels*. Beltz.

Schiefele, U., & Köller, O. (2001). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 304-310). Beltz.

Schlüter, H. (1998). *Lumina. Texte und Übungen*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Schottmayer, G. (1975). Spiel als „zweiter Bildungsweg“. In Evangelische Akademie Tutzing (Hrsg.), *Tutzingener Studien*, 3, (S. 7-35).

Schulz, W. (1965). Unterricht – Analyse und Planung. In P. Heimann, G. Otto & W. Schulz (Hrsg.), *Unterricht. Analyse und Planung: Bd. 1/2* (S. 13-47). Hermann Schroedel Verlag KG.

Schulz, W. (1971). Rolle und Sozialisation. Zur Bedeutung des Rollenspiels in Kindergarten und Grundschule. In E. Brandes & H. W. Nickel (Hrsg.), *Beiträge zu einer Interaktions- und Theaterpädagogik* (S. 38-42). Pädagogisches Zentrum Berlin.

Schwabenbauer, R., & Hecht-Schwabenbauer, V. (2001). Colosseum. Ein Lernspiel von Eltern für Kinder. *AU*, 44(1), 43-46.

Schwarz, A. (2010). Computerspiele – ein Thema für die Geschichtswissenschaft?. In A. Schwarz (Hrsg.), *„Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf Ihre Gegner werfen?“ Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel* (S. 7-28). LIT Verlag.

Sczesny, C. (1996). Textgebundenes Blickverhalten als Indikator für „time-on-task“ innerhalb des Modells schulischen Lernens von Carroll. *Empirische Pädagogik*, 10, 411-432.

Seifried, J. (2004). Schüleraktivitäten beim selbstorganisierten Lernen und deren Auswirkungen auf den Lernerfolg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, 569-584.

Sicart, M. (2009). The ethics of computer games. MIT Press.

Song, M., & Zhang, S. (2008). EFM. A model for educational game design. In Z. Pan, X. Zhang, A. El Rhalibi, W. Woo & Y. Li (Hrsg.), *Technologies for e-learning and digital entertainment*. Third international conference. Edutainment 2008 (S. 509-517). Springer.

Steinhilber, J. (1979). *Zur Didaktik des Unterrichtsspiels im Fremdsprachenunterricht* [Dissertation]. Universität Berlin.

Steinhilber, J. (1981). „Alea“ – ein didaktisches Würfelspiel für den lateinischen Anfangsunterricht. *AU*, 24(1), 74-76.

Suits, B. (1967). What is a game?. *Philosophy of Science*, 34(2), 148-156.

Suits, B. (1978). *The Grasshopper. Games, life and utopia*. University of Toronto Press.

Thiele, R. (2020). Spielend lernen. Was macht ein gutes Lernspiel aus?. In V. Mehringer & W. Waburg (Hrsg.), *Spielzeug, Spiele und Spielen. Aktuelle Studien und Konzepte* (S. 143-155). Springer VS.

Upton, B. (2015). *The aesthetics of play*. The MIT Press.

Wallrabenstein, W. (2001). *Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer* (9. Aufl.). Rowohlt.

Warm, U. (1981). Rollenspiel in der Schule. Theoretische Analysen – Kommunikationseffektive Praxis. *Medien in Forschung und Unterricht: Serie B, Bd. 3*. Max Niemeyer.

Wassenberg, J. (2001). Vacca currens & Co. *AU*, 44(1), 15-20.

Wehmann, P. (2012). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In J. Drumm & R. Fröhlich (Hrsg.), *Innovative Methoden für den Lateinunterricht* (2. Aufl.) (S. 14-31). Vandenhoeck & Ruprecht.

Wehr, H. (2013). Kooperatives Lernen – selbstständiges Lernen in Gruppen. In H. Wehr & G. B. von Carlsburg (Hrsg.), *Kooperatives Lehren und Lernen lernen. Kreativität entfalten anhand kooperativer Lernprozesse* (S. 116–136). Brigg.

Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 10(2), 99-110.

Wiemeyer, J. (2009). Digitale Spiele. (K)ein Thema für die Sportwissenschaft?!. *Sportwissenschaft*, 39(2), 120-128.

Wilson, K. A., Bedwell, W. L., Lazzara, E. H., Salas, E., Burke, C. S., Estock, J. L., Orvis, K. L., & Conkey, C. (2009). Relationships between game attributes and learning outcomes. Review and research proposals. *Simulation & Gaming*, 40(2), 217–266.

Wittgenstein, L. (1971). *Philosophische Untersuchungen*. Suhrkamp.

Zagal, J. P., Rick, J., & Hsi, I. (2006). Collaborative games. Lessons learned from board games. *Simulation & Gaming*, 37(1), 24-40.

7.2. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kernelemente der verschiedenen Definitionen für „Spiel“	24
---	----

7.3. Diagrammverzeichnis

Diagramm 1: Häufigkeit des Einsatzes von Methoden zur Förderung selbstgesteuerten Lernens	58
Diagramm 2: Wunsch nach häufigerem Einsatz von Methoden zur Förderung selbstgesteuerten Lernens	58
Diagramm 3: Wichtigkeit von selbstgesteuertem Lernen	58
Diagramm 4: Empfinden über Selbststeuerung des Lernens	59
Diagramm 5: Wunsch nach mehr Selbststeuerung	60
Diagramm 6: Häufigkeit des Einsatzes von Lernspielen	61
Diagramm 7: Wunsch nach häufigerem Einsatz von Lernspielen	61
Diagramm 8: Zufriedenheit mit dem Lernspiel Sceptrum Sapientiae	63
Diagramm 9: Testergebnisse Test- und Kontrollgruppe 1. Lernjahr	65
Diagramm 10: Detaillierte Testergebnisse Test- und Kontrollgruppe 1. Lernjahr	66
Diagramm 11: Testergebnisse Test- und Kontrollgruppe 3. Lernjahr	67
Diagramm 12: Detaillierte Testergebnisse Test- und Kontrollgruppe 3. Lernjahr	68