

Rollenspiel

als Vermittler der interkulturellen Gesprächskompetenz in der Grundstufe

Pro Gradu -Arbeit

Juni 2001

Germanistisches Institut

Universität Jyväskylä

Päivi Kervinen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
HUMANISTINEN TIEDEKUNTA
SAKSAN KIELEN LAITOS

Päivi Kervinen

Rollenspiel als Vermittler der interkulturellen Gesprächskompetenz in der Grundstufe

Pro Gradu -tutkielma
Germaaninen filologia
Kesäkuu 2001

90 sivua ja 8 liitettä

Tiivistelmä - Abstract

Oheinen tutkimus käsittelee roolileikkiä vieraitten kielten opetuksen metodina ala-asteella. Pääasiallisena tavoitteena oli selvittää, miten roolileikki soveltuu juuri ala-aste -ikäisille kielenoppijoille ja voidaanko roolileikkiä pitää hyvänä kulttuurien välisen opetuksen metodina, erityisesti kulttuurien välisen puhekompetenssin välittäjänä. Tämän lisäksi pyrittiin selvittämään, soveltuuko roolileikki suullisen kielitaidon testauksen metodiksi ala-asteella.

Aluksi käsiteltiin lyhyesti vieraan kielen opetusta suomalaisen peruskoulun ala-asteella ja esiteltiin opetussuunnitelman mukaiset opetustavoitteet. Kansainvälistymisen seurauksena on kulttuurien välisen toimintakompetenssin kehittäminen tullut yhä tärkeämmäksi. Tässä työssä pyrittiin antamaan tiivis esitys sekä kulttuurien välisen oppimisen että kulttuurien välisen vieraan kielen opetuksen pääperiaatteista ja tavoitteista. Erityisesti keskityttiin kulttuurien välisen viestintäkompetenssin tavoitteeseen ja painotettiin suullista kielellistä valmiutta viestintätaitojen osana. Seuraavaksi käsiteltiin erilaisten leikkien käyttöä vieraitten kielten opetusmetodinä. Tämän työn lähtökohtana oli roolileikki, jolla tarkoitetaan ohjattua harjoitusta, jossa oppilas saa tehtäväkseen toimia ennalta määrättyssä tilanteessa joko omana itsenään tai kuvittelussa roolissa, ja oppia näin selviytymään kielenkäyttötilanteesta vieraalla kielellä. Roolileikin keskeisten periaatteiden ja erilaisten roolileikkityyppien tarkastelun lisäksi esiteltiin tässä työssä yksityiskohtaisesti myös roolileikin eri vaiheet valmistautumisesta loppuarviointiin.

Roolileikin rajat ja mahdollisuudet havainnollistuvat kuitenkin parhaiten käytännön opetukseen tutustumalla. Työn empiirinen osa toteutettiin helmikuussa 2001 kvalitatiivisena tapaustutkimuksena, johon sisältyi roolileikkiopetuskokeilu kahdessa saksan ryhmässä ala-asteella. Roolileikit videoitiin ja oppilaiden mielipiteitä kartoitettiin kyselylomakkeiden avulla. Lisäksi opettajaa haastateltiin sekä ennen opetuskokeilua että sen jälkeen. Opetuskokeilun kulkua eri vaiheineen pyritään tässä työssä kuvaamaan mahdollisimman tarkasti, että lukija saisi mahdollisimman kattavan kuvan luokkahuoneen tapahtumista.

Käytännön kokemukset roolileikistä olivat erittäin myönteisiä ja rohkaisivat roolileikin käyttöön jatkossakin. Melkein kaikki oppilaat suhtautuivat roolileikkiin innostuneesti ja oppivat sen avulla tehokkaasti. Roolileikki vastaa myös kulttuurien välisen vieraan kielen oppimisen tavoitteita. Se antaa oppilaille mahdollisuuden harjoitella oikeanlaista toimintaa - erityisesti suullista kommunikaatiota - kulttuurien välisiä interaktioita varten, joita hän varmasti tulevaisuudessa kohtaa. Vapaamuotoisen luonteensa vuoksi olisi roolileikki myös kokeilunarvoinen suullisen kielitaidon testausmenetelmä ala-asteen vieraan kielen opetuksessa.

Asiasanat: Interkultureller Fremdsprachenunterricht, Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit, Gesprächskompetenz, Sprachlernspiel, Rollenspiel

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	1
2. DER FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN DER GRUNDSTUFE DER FINNISCHEN GRUNDSCHULE	5
2.1 Ziele des Fremdsprachenunterrichts in der finnischen Grundstufe	5
2.2 Zum Lehren einer Fremdsprache in der Grundstufe.....	6
3. INTERKULTURELLES LERNEN UND INTERKULTURELLER FREMDSPRACHENUNTERRICHT	8
3.1 Kultur und Sprache	8
3.2 Zum interkulturellen Lernen.....	10
3.2.1 Imperative und Ziele des interkulturellen Lernens.....	11
3.2.2 Zur interkulturellen Kompetenz	12
3.3 Zum interkulturellen Fremdsprachenunterricht.....	13
3.3.1 Zielsetzung des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts.....	14
3.3.2 Das Rollenspiel als Methode des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts	15
4. INTERKULTURELLE KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT ALS LERNZIEL	16
4.1 Der Lernprozess der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit	17
4.2 Gesprächskompetenz als Teil der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit.	18
5. SPIELE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	21
5.1 Zum Begriff des Spiels und des Sprachlernspiels	21
5.2 Spiele und Fremdsprachenlernen.....	23
5.2.1 Effekte der Spiele im Fremdsprachenunterricht.....	23
5.2.2 Probleme der Spiele im Fremdsprachenunterricht	24
5.3 Zur Klassifizierung von Sprachlernspielen.....	25

5.3.1 Allgemeine Tendenzen.....	25
5.3.2 Klassifikation nach Löffler.....	26
6. DAS ROLLENSPIEL	29
6.1 Definition und zentrale Merkmale des Rollenspiels.....	29
6.1.1 Der Begriff der Rolle.....	30
6.1.2 Rollenspiel vs. Simulation.....	31
6.2 Die Funktion des Rollenspiels in der Schule.....	32
6.2.1 Lernbereiche des Rollenspiels.....	32
6.2.2 Rollenspiel und Fremdsprachenlerner in der Grundstufe.....	33
6.2.3 Effekte des Rollenspiels	33
6.2.4 Kritik des Rollenspiels	34
6.2.5 Rollenspiel im Testen der mündlichen Leistung	36
6.3 Rollenspiel-Typen.....	36
6.3.1 Grundlinien für die Kategorisierung von Rollenspielen	36
6.3.2 Rollenspielkategorien nach van Ments.....	38
7. PHASEN DES ROLLENSPIELS	40
7.1 Vorbereitung auf das Rollenspiel	40
7.1.1 Themenwahl und äußere Bedingungen	40
7.1.2 Aufwärmung und Eröffnung des Rollenspiels	41
7.1.3 Rollenbeschreibung und -verteilung.....	42
7.2 Spielphase	44
7.2.1 Verfahren und Techniken des Rollenspielverlaufs.....	44
7.2.2 Die Rolle des Spielleiters	46
7.3 Auswertungsphase	48
8. EINE FALLSTUDIE ZUR VERWENDUNG DES ROLLENSPIELS IN DER GRUNDSTUFE DER SCHULISCHEN GRUNDAUSBILDUNG	50
8.1 Zu den Methoden und Zielen der Untersuchung	50
8.2 Durchführung der Untersuchung	51
8.3 Das Lehrerinterview vor den Rollenspielen	53
8.3.1 Hintergrundinformationen.....	53
8.3.2 Die Antworten der Lehrerin	54
8.4 Rollenspiel in der 5. Klasse	58
8.4.1 Üben für das Kiosk-Rollenspiel	59

8.4.2 Am Kiosk – das Rollenspiel in der Praxis.....	61
8.4.2.1 Vorbereitung und Instruktionen	61
8.4.2.2 Planen und Aufführung des Rollenspiels.....	63
8.4.3 Ergebnisse der Schülerbefragung der 5. Klasse	66
8.5 Das Rollenspiel in der 6. Klasse	70
8.5.1 Der Verlauf des Rollenspiels „Im Restaurant“	70
8.5.2 Die Schülerbefragung in der 6. Klasse	71
8.6 Das Lehrerinterview nach den Rollenspielen	73
9. RESULTATE UND ANALYSE DES ROLLENSPIELVERSUCHS.....	77
9.1 Rollenspiel als Unterrichtsmethode in der Grundstufe.....	77
9.2 Rollenspiel und Üben der interkulturellen Gesprächskompetenz.....	78
9.3 Rollenspiel als Testmethode der mündlichen Leistungen	81
10. SCHLUSSBETRACHTUNG	82
LITERATUR.....	85
ANHÄNGE.....	91

1. EINLEITUNG

Wegen der schnellen gesellschaftlichen Entwicklung sowie der zunehmenden interkulturellen Begegnungen ist das Kommunizieren mit einer fremden Sprache immer wichtiger geworden. Dies hat an den finnischen Fremdsprachenunterricht neue Ansprüche gestellt und hat dazu geführt, dass das Hauptaugenmerk beim Fremdsprachenlehren jetzt auf die Entwicklung der interkulturellen, kommunikativen Kompetenz gerichtet wird. Die Kommunikation wird am besten in authentischen zwischenmenschlichen Situationen gelernt, aber leider bietet der heutige Unterricht den Lernern zu wenig solche Interaktionssituationen, wo sie die Benutzung einer fremden Sprache üben könnten. Der Fremdsprachenunterricht soll im größerem Umfang solche Methoden einführen, die gerade dem Zweck des interkulturell-kommunikativen Lernens dienen. In dieser vorliegenden Arbeit wird eine von solchen Methoden, das Rollenspiel, behandelt.

Das Hauptziel dieser Arbeit ist, **das Rollenspiel** als Vermittler **der interkulturellen Gesprächskompetenz** beim DaF-Unterricht gerade in der **Grundstufe** der finnischen Grundschule zu untersuchen. Die Rollenspiel-Methode wurde mir während der Lehrerausbildung bekannt und die positiven praktischen Erfahrungen weckten mein Interesse dafür, das Rollenspiel in Form dieser Pro Gradu -Arbeit genauer zu untersuchen. Die Unterstufe wurde zum Gegenstand dieser Untersuchung gewählt, weil die Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundstufe oft unterschätzt wird, obgleich nach der Vermutung der Verfasserin gerade die Kinder das beste Potential zum Fremdspracherwerb besitzen. Weiter richten sich die früheren Untersuchungen über das Rollenspiel fast ohne Ausnahme auf die älteren Lerner, obwohl das Rollenspiel von seinem spielerischen Charakter her die Erfahrungswelt der Kinder entspricht.

Diese Arbeit gliedert sich in zehn Kapitel. Die ersten sieben Kapitel stellen den theoretischen Rahmen für den praktischen Teil dar. Im Kapitel 2 wird kurz auf den Fremdsprachenunterricht in der Grundstufe eingegangen, wobei die Herausforderungen des finnischen Lernplans 2000 zusammengefasst und einige Aspekte zum

Fremdsprachenlehren präsentiert werden. In den letzten Jahren hat der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ als ein zentrales Lernziel im Fremdsprachenunterricht durchgesetzt. Im dritten Kapitel wird interkulturelles Lernen als Vermittler der interkulturellen Kompetenz behandelt, wobei auch das komplexe Verhältnis von Kultur und Sprache diskutiert wird. In diesem Zusammenhang wird weiter auf den Begriff des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts und seiner Zielsetzung eingegangen, und auch das Rollenspiel als seiner Methode vorgestellt. Das Ziel der Verfasserin ist nicht, diese Themen ausführlich zu behandeln, was bestimmt auch im Rahmen dieser Arbeit keineswegs möglich ist, sondern eher einen Überblick zu geben.

Eines von den Zielen des Fremdsprachenunterrichts ist, die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit der Lerner zu entwickeln, d.h. die Lerner auf die Interaktionssituationen mit Vertretern fremder Kulturen vorzubereiten, so dass die gegenseitige Verständigung ermöglicht wird. Im vierten Kapitel werden zuerst einige Aspekte der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit im allgemeinen präsentiert, wonach diese Arbeit sich auf die Gesprächskompetenz und auf das Testen der mündlichen Leistungen konzentriert. Daraus folgen einige Kernfragen dieser Untersuchung: Wie eignet sich das Rollenspiel für die Vermittlung und auch fürs Testen der mündlichen Sprechfertigkeiten?

Das fünfte Kapitel gilt als eine Einführung in das Verwenden der Spiele im Fremdsprachenunterricht. Dabei werden ihre Vor- und Nachteile diskutiert und verschiedene Kategorien der Spiele vorgestellt. Als Ausgangspunkt dieser Arbeit wird einer Art der Sprachlernspiele, dem Rollenspiel, das sechste und das siebte Kapitel gewidmet, wobei eine der wichtigsten Quellen das Buch *Rollenspiel: Effektiv. Ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher, Ausbilder und Gruppenleiter* von Morry van Ments (1991) ist. Es existieren unterschiedliche Meinungen, was mit dem Begriff „Rollenspiel“ gemeint ist und deswegen ist es nötig, zuerst die zentralen Merkmale und die Funktion des Rollenspiels hervorzuheben und die verschiedenen Rollenspiel-Typen zu präsentieren. Die Verfasserin betont, dass obwohl nicht alle Rollenspiel-Typen gerade für den Fremdsprachenunterricht geeignet sind, werden sie hier nicht ausgelassen, weil sie zur Ganzheit gehören und die diversen Funktionen des Rollenspiels deutlich machen.

Derjenige Lehrer, der ein Rollenspiel durchführen will, muss die verschiedenen Phasen des Rollenspiels gut kennen. In der Arbeit wird darauf hingewiesen, was für Instruktionen man den Teilnehmern vor dem Rollenspiel geben soll und welche andere Vorbereitungen nötig sind. Danach werden Elemente der eigentlichen Spielphase hervorgehoben, wobei die üblichsten Techniken des Rollenspiel-Verlaufs präsentiert und die Aufgaben des Spielleiters vorgestellt werden, und es wird über die Wichtigkeit der Auswertungsphase diskutiert.

Der theoretische Teil der Arbeit wird mit der eigenen praktischen Untersuchung der Verfasserin ergänzt. Im Frühling 2001 wurde eine qualitative Fallstudie zur Verwendung des Rollenspiels in der Grundstufe der schulischen Grundausbildung verwirklicht, deren Ergebnisse im achten und neunten Kapitel vorgestellt und analysiert werden. Es wurden zwei verschiedene Rollenspiele, das eine in der 5. Klasse und das andere in der 6. Klasse, durchgeführt und auf das Video aufgenommen. Um die Gedanken und Meinungen der Lehrerin herauszufinden, wurde sie sowohl vor als auch nach der Durchführung der beiden Rollenspiele interviewt. Die Schülerreaktionen wurden durch einen kurzen Fragebogen nachgefragt.

Weil es bei dieser Arbeit um eine Fallstudie geht, konzentriert der empirische Teil sich vor allem auf die Beschreibung des Rollenspielversuchs als Ganzes, indem die Ziele, Verfahren und der Verlauf der Untersuchung vorgestellt und diskutiert werden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist es nicht sinnvoll, die Rollenspiele der beiden Klassen ausführlich zu behandeln. Demzufolge konzentriert man sich hier nur auf das Rollenspiel in der 5. Klasse, während das Rollenspiel der 6. Klasse nur als Vergleichsbasis dient. Der empirische Teil soll also dabei helfen, dem Leser die Möglichkeiten und Schwierigkeiten des Rollenspiels als Unterrichtsmethode in der Praxis bewusst zu machen. Am Ende des praktischen Teils werden schließlich einige Schlussfolgerungen aus den Resultaten der Untersuchung gezogen.

Hinsichtlich der Terminologie dieser Arbeit sollen einige Präzisierungen gemacht werden. Unter Rollenspiel wird das ganze Rollenspiel mit allen seinen Phasen von der Vorbereitung bis zur Auswertung verstanden, nicht nur die eigentliche Spielphase. Weil das Rollenspiel in dieser Arbeit als eine Unterrichtsmethode behandelt wird, taucht

diesbezüglich das Wort *Lerner* oft auf, wobei Lerner auch *Schüler* oder in Bezug auf das Rollenspiel *Teilnehmer* genannt werden. Gleichfalls wird der Lehrer beim Rollenspiel *Spielleiter* genannt. Aus praktischen Gründen wird hier nur die männliche Form von den Personenbezeichnungen (z.B. Lehrer, Teilnehmer) verwendet.

2. DER FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN DER GRUNDSTUFE DER FINNISCHEN GRUNDSCHULE

In den letzten Jahrzehnten hat der Fremdsprachenunterricht in der finnischen Grundschule viele Veränderungen erfahren. Internationalisierung und die sich immer mehrenden interkulturellen Kontakte haben an das Ausbildungssystem die Forderung gestellt, den Fremdsprachenunterricht so zu entwickeln, dass die Lerner mit Vertretern von verschiedenen Nationen und Kulturen zweckmäßig kommunizieren können. In der finnischen Grundschule beginnt der Unterricht der ersten, obligatorischen Fremdsprache (sog. A1-Sprache) in der 3. Klasse. Ab 1994 wurde jedoch den Lernern auch ermöglicht, das Lernen einer fakultativen Sprache (sog. A2-Sprache) ab der 5. Klasse anzufangen. Diese Veränderung hat teilweise verursacht, dass Deutsch immer öfter schon in der Primarstufe der Grundschule als die erste oder die zweite Fremdsprache gewählt wird.

Die Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundstufe der Grundschule soll keineswegs unterschätzt werden. Tuomiharju (1995, 20) betont, dass die Basis für das ständige, oft lebenslängliche Fremdsprachenlernen gerade während der Grundstufe geschaffen wird. Aus diesem Grund ist es äußerst wichtig, dass der Lerner positive Erfahrungen beim Fremdsprachenunterricht bekommt, die seine Motivation für weiteres Sprachenlernen aufrecht erhalten.

2.1 Ziele des Fremdsprachenunterrichts in der finnischen Grundstufe

Das Grundprinzip ist, dass sowohl die Lerner der A1-Sprache als auch die der A2-Sprache am Ende der Grundstufe auf demselben sprachlichen Niveau stehen. Im finnischen offiziellen Lehrplan (Peruskoulun opetusuunnitelman perusteet 2000, 69) werden die Hauptziele der A1- und A2-Sprachen auf folgende Weise zusammenfasst: Nach der Grundstufe soll der Lerner fähig sein, in alltäglichen mündlichen Kommunikationssituationen zurechtzukommen. Er soll einfachen schriftlichen Text verstehen und fähig sein, kurze Mitteilungen (nötigenfalls mit Hilfe der Hilfsmittel) zu

schreiben. Der Lerner soll auch solches Vokabular aufgenommen haben, das wesentlich für die Kommunikationssituationen seiner Alterstufe ist. Er soll die wesentlichen Kommunikationsweisen, die typisch für die Zielsprache und –Kultur sind, kennen und Grundkenntnisse über die Nationen und Kulturen des bestimmten Sprachraums besitzen.

Neben den obengenannten Zielen der A1- und A2-Sprachen werden im Lehrplan noch allgemeine Ziele des Fremdsprachenunterrichts in der schulischen Grundausbildung behandelt, von denen einige hier vorgestellt werden. Der Ausgangspunkt liegt bei der Entwicklung der schriftlichen und mündlichen Kommunikationsfertigkeiten, wobei sowohl die rezeptiven als auch die produktiven Fähigkeiten wichtig sind. Der Lerner soll fähig sein, seine eigenen Meinungen und Emotionen zu äußern, und Sicherheit und Mut im Auftreten haben. Auch das Lehren der non-verbale Kommunikation soll nicht außer Acht gelassen werden. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2000, 70-71.)

2.2 Zum Lehren einer Fremdsprache in der Grundstufe

Im finnischen offiziellen Lehrplan (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2000, 68) wird erwähnt, dass der Lerner den Fremdsprachenunterricht und das Fremdsprachenlernen als sinnvoll und erlebnishaft empfinden soll. Der Unterricht soll also den Lernern vielseitige Erlebnisse bieten. Wie soll denn eine Fremdsprache gerade in der Grundstufe gelehrt werden, damit der Lernerfolg möglichst gut wäre? In diesem Kapitel werden einige Aspekte betrachtet, die beim Fremdsprachenunterricht beachtet werden sollten.

Für den Fremdsprachenunterricht in der Grundstufe soll der Lehrer die Unterrichtsmethoden der Altersgruppe der Lerner anpassen. Basis für den Unterricht soll die eigene Erfahrungswelt des Kindes sein und eine fremde Sprache soll in möglichst natürlichen, konkreten Situationen gelehrt werden. Zum Beispiel verschiedene Spiele eignen sich besonders gut für den Fremdsprachenunterricht, weil sie dem Kind natürliche und sinnvolle Aktivität bieten. Im Unterricht sollen reichhaltige Methoden verwendet werden, denn junge Lerner verhalten sich oft zu allem Neuen mit

Begeisterung, aber verlieren auch ihr Interesse leicht. Die Unterrichtsmaterialien müssten also möglichst authentisch sein. (Julkunen 1985, 18-19; Tuomiharju 1995, 20.)

Es ist empfehlenswert, dass das ständige Üben der mündlichen Kommunikation schon in der Grundstufe anfängt. Edmondson & House (1993, 171) stellen neben vielen anderen Forschern fest, dass je früher der Lerner das mündliche Üben angefangen hat, desto besser wird seine Kommunikationsfähigkeit. Kinder kommunizieren gern miteinander und haben nicht so große Angst davor, dass sie ihr Gesicht verlieren, wenn sie beim Sprechen Fehler machen. Einer der Grundgedanken dieser Untersuchung ist, diese Ungehemmtheit der Kinder und ihren natürlichen Enthusiasmus für das Lernen im Fremdsprachenunterricht so ausnutzen zu können, dass die Entwicklung ihrer Gesprächskompetenz schon in der Grundstufe in Gang gebracht wird.

3. INTERKULTURELLES LERNEN UND INTERKULTURELLER FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Jahrelang war das unbestrittene Hauptziel des Fremdsprachenlernens der Erwerb von kommunikativer Kompetenz. In den letzten Jahren ist dieses Ziel jedoch in Frage gestellt und in vielen Untersuchungen durch die *interkulturelle Kompetenz* ersetzt worden. (Bredella 1999, 85.) In diesem Kapitel wird zuerst auf den Begriff der Kultur und auf das komplexe Verhältnis von Kultur und Sprache eingegangen. Der Schwerpunkt dieses Kapitels liegt beim interkulturellen Lernen und interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Obwohl diese beiden Themen in der vorliegenden Arbeit ziemlich getrennt voneinander behandelt werden, ist zu betonen, dass sie doch streng aneinander gebunden sind.

3.1 Kultur und Sprache

In diesem Kapitel wird das Verhältnis von Kultur und Sprache betrachtet. Es ist jedoch sinnvoll, zuerst auf den Begriff „Kultur“ einzugehen. „Kultur“ wird auf viele Weisen definiert. Was unter Kultur zu verstehen ist, fällt je nach Forschungsperspektive unterschiedlich aus. In dieser Arbeit wird die Kulturdefinition von Kaikkonen hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts betrachtet. Kaikkonen (1994, 79) betont den individuellen Charakter der Kultur. Er sieht Kultur als Lernprozess von Symbolen und Bedeutungen, der dem Individuum Vorstellungen von den Erscheinungen verleiht. Dieser Prozess ist individuell und wird immer nach den Vorkenntnissen und Vorerfahrungen des Lernenden bestimmt. Die durch diesen Prozess entstandene Bedeutung beeinflusst weitere neue Erfahrungen, die wiederum der Bedeutung eine neue Interpretation schenkt. So geht die Kette immer weiter. Es geht also um einen Prozess, der sich durch Erfahrungen wandelt. Kultur ist somit eine sich ständig entwickelnde Auffassung von der Welt, die individuell und einmalig ist.

Trotz des individuellen Charakters der Kultur ist es von unterrichtlichem Nutzen das Wesen der Kultur als eine allgemeine Ganzheit außerhalb des Individuums zu

betrachten. Kaikkonen (1994, 81; auch 1991, 49) definiert die Kultur als Netz der verschiedenen Bereiche im menschlichen Handeln. Die zehn Bereiche sind in der folgenden Abbildung zu sehen.

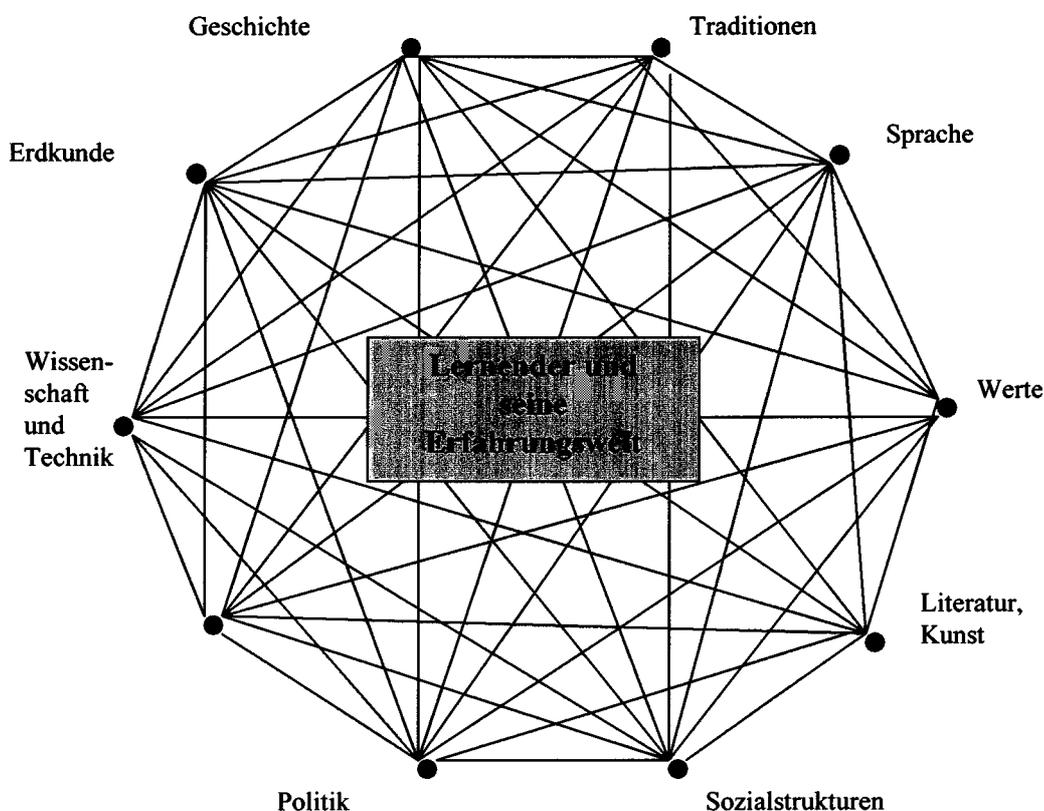


Abbildung 1. Individuum und die kulturelle Ganzheit (Kaikkonen 1991, 49)

Diese Kulturdefinition ist dem Fremdsprachenunterricht sehr nützlich, weil sie dem Unterricht konkrete Themengebiete bietet, deren Inhalte sich genau beschreiben lassen. Man muss nur bestimmen, welchen Teilgebieten im fremdkulturellen Unterricht Gewicht geschenkt wird. (Kaikkonen 1994, 82.)

Nach der Abbildung 1 scheint die Sprache ein Teil der Kultur zu sein. Es ist jedoch zu betonen, dass das Verhältnis von Kultur und Sprache nicht so einfach ist. Nach der Meinung vieler Wissenschaftler, z.B. nach Segall et al. (1990, 9), hat erst die menschliche Sprache Kultur hervorgerufen: „*Without language, there would be no culture.*“ Kultur sei also ein Produkt der Sprache und nicht umgekehrt. Die Verfasserin stimmt mit der Ansicht von Kaikkonen (2001, 10) überein, dass die Sprache nicht nur

als ein Teil der Kultur betrachtet werden soll, weil die Sprache und Kultur untrennbar sind. Lothar Bredalla (1999, 85) hebt jedoch ein interessantes Argument hervor, das nicht außer acht gelassen werden soll: Er meint, dass gerade im Fremdsprachenunterricht Sprache und Kultur auseinanderfallen können, wenn Lerner ihre eigene Kultur beim Gebrauch der Fremdsprache ins Spiel bringen. Diese Fassung wird auch in dieser Arbeit akzeptiert. Kultur wird immer in einer zwischenmenschlichen Kommunikationssituation gelernt und sie wird auch durch Kommunikation beibehalten. Edward T. Hall fasste das Wesen der Kultur schon im Jahr 1959 zutreffend zusammen: „*Culture is communication*“. (Salo-Lee 1995, 5.)

Laut Kaikkonen (1994, 82; auch 2001, 10-11) hat der fremdsprachliche Unterricht in der Schule hinsichtlich der Kultur zwei Ziele. Der Unterricht sollte einerseits zu fremdkulturellem Verstehen führen und andererseits sollte er die eigenkulturelle Identität des Lerners bestärken. Weil jeder Fremdsprachenlernende eine Anzahl von Erfahrungen über und durch seine eigene Kultur hat, werden die fremdsprachlichen Kontakte mit Hilfe dieser eigenkulturellen Erfahrungen gefiltert und ausgewertet. Aus diesem Grund sind beide Kulturen beim fremdsprachlichen Erwerb gleich wichtig und können im Fremdsprachenunterricht nicht außer acht gelassen werden. Demzufolge ist das *interkulturelle Lernen* zu einem wichtigen Begriff im heutigen Fremdsprachenunterricht geworden. (Kaikkonen 1990, 231.) Im folgenden Kapitel wird das interkulturelle Lernen genauer betrachtet.

3.2 Zum interkulturellen Lernen

Kaikkonen (1997a, 78) nennt *interkulturelles Lernen* als Oberbegriff für andere gleichartige Begriffe wie *interkulturelle Kommunikation*, *interkulturelle Kompetenz*, *interkulturelle Begegnung* usw. Der Grundgedanke des Attributs „interkulturell“ ist, dass verschiedene Kulturen miteinander kommunizieren oder in Kontakt stehen. Beim interkulturellen Lernen geht es um das Abbauen der Hindernisse zwischen verschiedenen Kulturen, so dass der Lernende über seine muttersprachlichen und eigenkulturellen Grenzen hinauswachsen kann. Diese Hindernisse stammen immer aus der Eigenkultur des Individuums und sind sehr affektiv. Beim interkulturellen Lernen

liegt der Fokus auf dem Individuum, wobei dieses bewusst nach der Erweiterung seines Kulturbildes, sowohl der Fremdkultur als auch der Eigenkultur, strebt. (Kaikkonen 1994, 120; 1997b, 73-74.)

3.2.1 Imperative und Ziele des interkulturellen Lernens

Warum ist eigentlich das interkulturelle Lernen so wichtig? In der heutigen Welt gibt es viele Erscheinungen, die das Betonen des interkulturellen Lernens berechtigen. Zu den Imperativen des interkulturellen Lernens können nach Kaikkonen (1997a, 79) folgende Aspekte gezählt werden, die in der Abbildung 2 zu sehen sind.

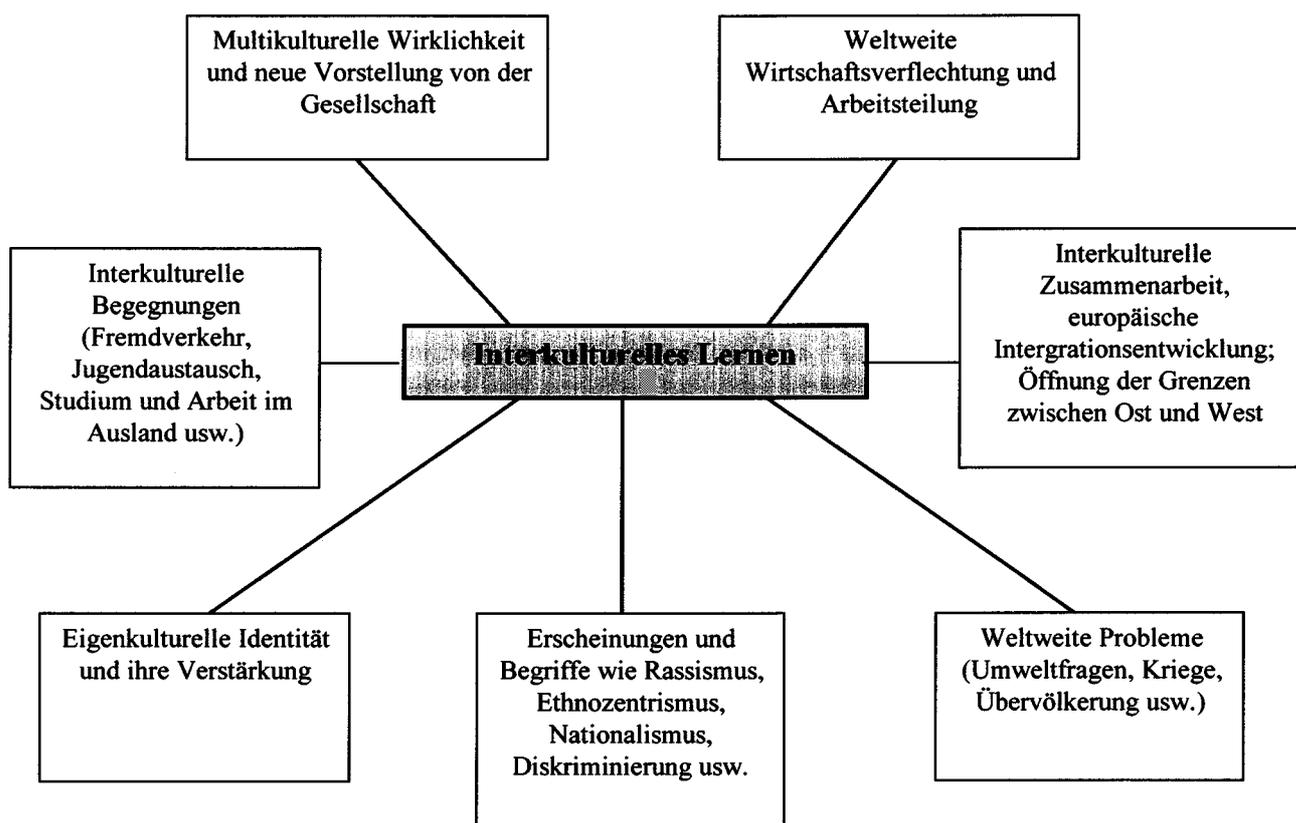


Abbildung 2. Imperative des interkulturellen Lernens (Kaikkonen 1997a, 79)

Hinsichtlich der Ziele dieser Arbeit wird die Aufmerksamkeit besonders auf den Aspekt „interkulturelle Begegnungen“ gerichtet. Unsere Welt ist multikulturell. Der Umgang mit dem Fremden stellt an das Individuum die Forderung, sich in zwischenkulturellen Situationen adäquat zu verhalten und zu kommunizieren. Aus diesem Grund ist es äußerst wichtig, dass der heutige Fremdsprachenunterricht zur Erhöhung der *interkulturellen Kompetenz* (siehe Kapitel 3.2.2) führen würde.

Das interkulturelle Lernen hat nach Kaikkonen (1994, 116) vier Ziele, die mit Hilfe des Fremdsprachenunterrichts erreicht werden sollen und die zur ganzheitlichen interkulturellen Kompetenz leiten. 1) Der Lerner soll verstehen, dass verschiedene Kulturen sich voneinander unterscheiden und deswegen jede Kultur und Sprache ihren eigenen Charakter haben. Die Kulturen sind gleichwertig und sie stehen miteinander in ständiger Wechselwirkung. 2) Der Lerner soll mit der fremden Sprache so kommunizieren lernen, dass die zwischenkulturelle Verständigung ermöglicht wird. 3) „Interkulturelle Verständigung“ ist nicht immer problemlos erreichbar, sondern unzureichende Sprachkenntnisse oder falsche Interpretationen können zu Missverständnissen führen. 4) Das Ziel der interkulturellen Begegnung bezieht sich darauf, dass der Lerner mit einem Vertreter einer fremden Kultur konfrontiert wird. Der Fremdsprachenunterricht soll also den Lerner auf diese Begegnung vorbereiten.

Alle die obengenannten Ziele des interkulturellen Lernens sind wichtig, aber in der vorliegenden Arbeit werden das Kommunizieren und die interkulturelle Verständigung betont. Das kulturorientierte Lernen soll vor allem zur interkulturellen Kommunikationsfähigkeit führen. Diesem Thema wird das Kapitel 4 gewidmet. Nächstens wird auf den Begriff der interkulturellen Kompetenz genauer eingegangen.

3.2.2 Zur interkulturellen Kompetenz

Eines der Ziele des Fremdsprachenlernens ist, die interkulturelle Kompetenz des Lerners zu erhöhen. Wie kann man denn die Verschiedenheit ertragen lernen? Lustig & Koester (1996, 328-332) sowie Kaikkonen (1998, 19-20) stellen acht Teilkomponenten vor, die die Fähigkeit des Lerners entwickeln, zwischen verschiedenen fremden Kulturen tätig

zu sein. Erstens soll der Mensch fähig sein, Respekt vor den Vertretern fremder Kulturen zu zeigen. Er soll auch interaktive Haltung besitzen, d.h. ohne Emotion und Verurteilung auf das Verhalten des anderen reagieren. Drittens soll der Mensch Kenntnisse von Begriffen haben, die man beim Erzählen über sich selbst und seine Welt braucht. Er soll Empathie besitzen, um den anderen und seine Welt und Denkweise zu verstehen. Weiter sollte er Wissen über kognitives Rollenverhalten haben, besonders über solches Verhalten, das auf die gemeinsame Problemlösung zielt. Er sollte auch Wissen über soziales Rollenverhalten haben, d.h. über Verhaltensweisen, die mit interpersoneller Harmonie und Nachdenken verbunden sind. Der Mensch sollte auch Interaktionsfertigkeit besitzen, damit er mit anderen Leuten sowohl verbal als auch nonverbal korrekt kommunizieren kann. Und schließlich sollte er Ambiguität, Mehrdeutigkeit ertragen können.

Nach der Vorstellung der Verfasserin entsprechen die obengenannten Komponenten kaum den auf die Praxis angewandten Zielen des heutigen Fremdsprachenunterrichts. Eine wichtige Frage ist, wie der Unterricht entwickelt werden sollte, damit man zu einem interkulturellen Handeln kommt? Das nächste Kapitel versucht zumindest eine partielle Lösung für dieses Problem zu geben.

3.3 Zum interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Fremdsprachenlernen ist ein kulturgebundener Prozess und deshalb lässt sich Kultur auch nicht vom Fremdsprachenunterricht trennen. Heutzutage wird immer öfters über *interkulturellen Fremdsprachenunterricht* gesprochen. Mit dem Begriff "interkultureller Fremdsprachenunterricht" wird in dieser Arbeit solcher Fremdsprachenunterricht gemeint, der durch interkulturelles Lernen nach ganzheitlicher interkultureller Kompetenz zielt. Kaikkonen (2001, 10) betont, dass der interkulturell orientierte Fremdsprachenunterricht keine übermächtig große Anforderungen an Fremdsprachenlehrer stellt, was viele von denen fürchten. Der Lehrer soll das Fremdsprachenlernen vor allem aus einer anderen (d.h. interkulturellen) Perspektive betrachten und die Lerner für die Fremdheit und die fremdkulturellen Erscheinungen sensibilisieren.

3.3.1 Zielsetzung des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts

Während der frühere Fremdsprachenunterricht, der auf das Lernen der kommunikativen Kompetenz zielte, sich in der Regel am "*native speaker*" orientiert hat, wobei man von der Vorstellung ausging, dass monolinguale Lerner eine Fremdsprache lernen, die von monolingualen Muttersprachlern gesprochen wird, wird heutzutage demgegenüber nach Kramersch¹ (zitiert nach Bredella 1999, 85, 91) der "*intercultural speaker*", der interkulturelle Sprecher, in den Mittelpunkt gerückt, der sich nicht nur an einer Kultur orientiert, sondern der fähig ist, sein Handeln dem jeweiligen sozialen Kontext anzupassen. Nach Byram (1999, 365; 1997, 34) besteht die Kompetenz eines guten interkulturellen Sprechers aus der Kombination von Wissen (*knowledge*), Fähigkeiten (*skills*) und Einstellungen (*attitudes*).

Um kompetente interkulturelle Sprecher heranbilden zu können, ist die Aufgabe des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts, den Lernern kommunikativen Strategien und Sachwissen über die fremde Kultur zu vermitteln. Er soll den Lernern möglichst viele kulturelle Unterschiede deutlich machen und die Sensibilität der Lerner für solche Unterschiede schärfen. Weiter soll der Fremdsprachenunterricht die Lerner zur Entwicklung bestimmter Fähigkeiten und Einstellungen (z.B. Sensibilität) anleiten und den Lernern auch dabei helfen, ihr Verständnis für das Fremde zu entwickeln. Eine der Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts ist auch, Erfahrungen mit der fremden Kultur (im In- oder Ausland) zu ermöglichen. Obwohl der kulturelle Ansatz im Fremdsprachenunterricht hier betont wird, darf man jedoch den Erwerb einer Fremdsprache als zentrales Ziel des Unterrichts nie aus den Augen verlieren. (Bredella 1999, 90; Bredella & Delanoy 1999, 17; Kramer 1999, 60.)

¹ Kramersch, Claire 1998. The privilege of the intercultural speaker. In: Byram, Michael & Fleming, Michael (Hrsg.) *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: University Press. 16-31.

3.3.2 Das Rollenspiel als Methode des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts

Hinsichtlich des interkulturellen Lernens soll die Fremdsprachendidaktik darauf zielen, Lernern solche Gelegenheiten zu bieten, in denen sie verschiedene Rollen in authentischen Kommunikationssituationen üben können und über ihr Verhalten nachdenken müssen. Weiter sollten die Lerner mit fremden Erscheinungen konfrontiert werden, so dass sie das Fremde mit ihrer Eigenkultur und den eigenen Erfahrungen vergleichen müssen. (Kaikkonen 1995, 36; vgl. auch 2001, 11.) Beim interkulturellen Fremdsprachenunterricht wird oft neben der Authentizität das erfahrungsorientierte Lernen betont, wobei die Lerner aktiv am Entdecken von Bedeutungen mitwirken (Bredella & Delanoy 1999, 15). Demzufolge eignet sich das Rollenspiel als ein Verfahren des erfahrungsorientierten Lernens besonders gut für interkulturellen Fremdsprachenunterricht.

Wenn der Lerner die Rolle eines anderen übernimmt, ist es ihm leichter, seine eigenen Reaktionen und Gefühle zu befassen. Er kann auch beim Rollenspielen Distanz zur Situation nehmen und sie beobachten, als ob er ein Außenstehender wäre. Hinsichtlich des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts ist das Rollenspiel für eine sinnvolle Methode zu halten, weil die Lerner sich dadurch auf reale Kommunikationssituationen mit Vertretern fremder Kulturen vorbereiten und die Kulturgebundenheit der verschiedenen Erscheinungen verstehen lernen können. (Kaikkonen 1995, 38-40.) Besonders erfolgreich ist die Rollenspiel-Methode beim Erwerben der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit.

4. INTERKULTURELLE KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT ALS LERNZIEL

Im Kapitel 2 wurde interkulturelles Lernen als Ganzes behandelt. Jetzt vertiefen wir uns demgegenüber auf einen wichtigen Teil der interkulturellen Kompetenz, auf das Lernen der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit. Beim Begriff "interkulturelle Kommunikation" geht es nicht um einen neuen Bereich, nur aus der fremdsprachendidaktischen Perspektive ist diese Erscheinung relativ neu. Kaikkonen (1991, 50) definiert „interkulturelle Kommunikation“ als Interaktion von Individuen zweier oder mehrere Kulturbereiche wie Staaten, Länder, Gesellschaften usw. Apeltauer (1997, 17) demgegenüber betont in seiner Definition das gegenseitige Verstehen von zwei Kulturen: „*Die Verständigung zwischen zwei Personen aus deutlich verschiedenen Gruppen wird als 'interkulturelle Kommunikation' bezeichnet.*“ Weil es grundsätzlich immer Übergänge und Überschneidungen zwischen zwei Kulturen gibt, ist die Fähigkeit, mit den Vertretern einer fremden Kultur adäquat zu kommunizieren, von großer Bedeutung. Das Lernen und Lehren der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit stellen hohe Ansprüche an den heutigen Fremdsprachenunterricht. Trotz kommunikativer Ausrichtung ist der Fremdsprachenerwerb nach Litters (1995, 23) noch zu stark an schriftlichen Texten orientiert und interaktive Übungsformen wie Rollenspiele und Simulationen werden oft unterschätzt.

Knapp-Potthoff (1997, 196) definiert die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit folgendermaßen:

Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit ist die Fähigkeit, mit Mitgliedern fremder Kommunikationsgemeinschaften ebenso erfolgreich Verständigung zu erreichen wie mit denen der eigenen, dabei die im einzelnen nicht genau vorhersehbaren, durch Fremdheit verursachten Probleme mit Hilfe von Kompensationsstrategien zu bewältigen und neue Kommunikationsgemeinschaften aufzubauen.

Mit der Redeweise „erfolgreich Verständigung erreichen“ meint sie jedoch nicht, dass interkulturelle Kontaktsituationen immer konfliktfrei verlaufen müssten und dass reale Interessengegensätze nicht zum Tragen kommen dürften. Auch interkulturelle Kommunikation sollte die normalen Funktionen der Kommunikation haben können, d.h. unterschiedliche Ansichten, Überzeugungen, Wünsche usw. kommunikativ zu

behandeln. (Knapp-Potthoff 1997, 196.) Nach Meinung der Verfasserin soll das Ziel des Fremdsprachenunterrichts auch nicht sein, den Lerner dazu aufzufordern, genauso *wie* ein Vertreter einer fremden Kultur zu kommunizieren. Er soll eher fähig sein, *mit* Vertretern von verschiedenen Kulturen kommunizieren zu können.

Juliane House (1996, online) betont die Wichtigkeit des erhöhten Kulturbewusstseins neben dem erhöhten Sprachbewusstsein und hält folgende Punkte bei der Vermittlung kommunikativer (interkultureller) Kompetenz im Fremdsprachenunterricht für besonders beachtenswert: Der Lerner braucht viel Wissen über Interaktionsnormen, Werte und Mentalitäten, damit er sich in einem fremdkulturellen Kontext angemessen verhalten kann und sich über die kulturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den zwei Kulturen bewusst wird. Die explizierte Vermittlung von Sprach-/Kulturbewusstheit kann erreicht werden durch reflexive Aktivitäten wie z.B. Rollenspiele und Simulationen sowie Paralleltexte und Übersetzungen, in denen interkulturelle Unterschiede deutlich gemacht werden. Die Beschäftigung mit „kritischen Situationen“ (engl. *critical incidents*) ist für die Vermittlung kommunikativer Fähigkeit sehr ergiebig (vgl. auch Tenberg 1999, 71). Mit diesen kritischen Situationen werden hier solche Ereignisse gemeint, die die Lerner mit den Trägern der fremden Kultur als problematisch, irreführend oder lustig empfunden haben (Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995, 82). Besonders nützlich sind kritische Situationen dann, wenn die Lerner sie persönlich erleben (z.B. durch Rollenspiele), dokumentieren und interpretieren können. Laut House (1996, online) ist also experimentelles Lernen im Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung.

4.1 Der Lernprozess der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit

Beim interkulturellen Lernen lernt ein Individuum also durch seine persönlichen Erfahrungen mit einer fremden Kultur. Kaikkonen (1997a, 81-82) teilt den Lernprozess der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit in vier Phasen. Zuerst müssen die Lerner für kulturelle und sprachliche Erscheinungen *sensibilisiert* werden. Zweitens müssen sie lernen, die fremde Kultur und ihre Erscheinungen zielgerichtet *wahrzunehmen* und sie mit den eigenkulturellen Erscheinungen zu vergleichen. Drittens müssen die Lerner *mit*

fremden Kulturstandards konfrontiert werden und es müssen auch eigene Entsprechungen bewusst gemacht werden. Dadurch ist es dann möglich, erfolgreiche *Kommunikation* mit den Trägern der anderen Kultur anzubahnen.

Für die Entwicklung der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit ist es sehr wichtig, dass der Sprachunterricht dem Lehrer fremdkulturelle Kontakte bietet, so dass der Lerner Gelegenheit hat, fremdkulturelle Wahrnehmungen machen zu können. Das ist eine große Anforderung an das Unterrichtsmaterial. Kaikkonen (2000, 53-55; 1990, 233) betont die Authentizität und Aktualität der in Übungen benutzten Materialien und Situationen. Es ist jedoch wichtig, dass die Authentizität des Unterrichtsmaterials nicht nur z.B. auf schriftlichen Texten reduziert wird, sondern das ganze Lernprozess sollte möglichst authentisch sein. Im authentischen Fremdsprachenunterricht wird die aktive Rolle des Lerners als Subjekt des Lernprozesses und erfahrungorientiertes Lernen betont. Der Unterricht sollte die Lerner zu authentischen Begegnungen mit einer fremden Sprache führen. Weiter sollten die im Unterricht benutzte Aufgaben Möglichkeiten zum kontrastiven Vergleich zwischen Ziel- und Eigenkultur bieten. Für sehr nützliche Unterrichtsmethoden, die das Ziel des authentischen Lernens entsprechen, hält Kaikkonen (1995, 36) z.B. Rollenspiel- und Simulationsübungen. Das Rollenspiel wird genauer in den Hauptkapiteln 6 und 7 behandelt.

4.2 Gesprächskompetenz als Teil der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit

Unter gesprochener Sprache verstehen Schank & Schoenthal (1983, 7) „*frei formuliertes, spontanes Sprechen aus nicht gestellten, natürlichen Kommunikationssituationen, Sprache also im Sinne von Sprachverwendung, nicht von Sprachsystem.*“ Obwohl die gesprochene Sprache sich sprachlich und strukturell von der geschriebenen unterscheidet, soll die mündliche Sprachfertigkeit nicht als eine völlig getrennte Teilkompetenz angesehen werden. Die Sprachfertigkeit ist eher eine vielseitige Ganzheit, die auch als Ganzheit gelehrt werden soll. Trotz diesem ist die Ansicht von Grünwaldt (1998, 67) berechtigt: die mündliche Kommunikationsfertigkeit wird keineswegs „irgendwie nebenbei“ im Fremdsprachenunterricht gelernt, sondern sie soll bewusst und ständig trainiert werden.

In Hinsicht auf den Fremdsprachenunterricht in der schulischen Grundausbildung ist die Aufgabe des Unterrichts nicht, perfekte Sprecher heranzubilden, die alle Feinheiten und Nuancen z.B. des deutschen Sprachstils beherrschen. Sicherlich ist dieses Ziel auch nicht zu realisieren. Der Fremdsprachenunterricht sollte eher darauf zielen, die Lerner zu im realen Alltag stattfindender Kommunikation mit Sprechern einer fremden Sprache zu befähigen. Mit dem Begriff „*Gesprächskompetenz*“ oder „*Sprechfertigkeit*“ wird in dieser Arbeit die weitgehend selbstständige und kommunikative Anwendung der Fremdsprache gemeint. Um die interkulturelle Gesprächskompetenz der Lerner aufbauen zu können, soll der Unterricht Interaktionssituationen bereitstellen, in denen Diskursstrategien, Routinen und Rituale der Zielkultur geübt werden und für die Lerner ein Probehandeln möglich wird. (Rampillon 1989, 9-10.) Zu solchen interaktiven Übungen lassen sich z.B. Rollenspiele zählen.

Wie Rampillon (1989, 7-8), betont auch Yli-Renko (1993, 51), dass den Lernern verschiedene Kommunikationsstrategien vermittelt werden sollen. Weil das Unterrichtsgespräch in der Regel vom Lehrer gesteuert wird, werden die Gesprächssteuerungsformeln, d.h. wie man ein Gespräch beginnt, es aufrecht erhält oder es beendet, selten zum Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts. Die Lerner sollen auch Kenntnis für Höflichkeitsnormen in der anderen Sprache haben. Die Unterschiede zwischen Deutschland und Finnland sind in dieser Hinsicht deutlich, wenn man z.B. den Gebrauch von *Sie*- und *Du*-Formen in beiden Ländern vergleicht. Gleichermassen sollte ein Lerner den Umgang mit der Anrede des Gesprächspartners lernen, wobei man wieder auf große Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Finnischen stößt. (Rampillon 1989, 8-9.) Nach Salo-Lee (1993, 77-79) gehört auch *small talk*, leichte Unterhaltung, zum Sprechen und ist ein wichtiger Teil der Interaktion. In der eigenen Kultur wird *small talk* ziemlich oft gut beherrscht, die Probleme tauchen in vielen Fällen erst dann auf, wenn eine Fremdsprache gesprochen wird. Das Üben von *small talk* sollte viel mehr in den Unterricht einbezogen werden.

Nach Yli-Renko (1993, 51-53) hat der Lerner eine wesentliche Funktion beim Aufbauen der Gesprächskompetenz. Die Lerner sollen ermuntert werden, die fremde Sprache selbstständig und spontan miteinander und mit dem Lehrer zu verwenden. Es ist empfehlenswert, die Sprache in Paaren oder in Gruppen zu üben, weil es eine

Voraussetzung für die erfolgreiche Interaktion ist, die Kommunikationspartner zu berücksichtigen und sie richtig zu verstehen. Auch Schiffler (1985, 149-151) findet die Gruppenarbeit äußerst wichtig und stellt fest, dass *"solange es im Fremdsprachenunterricht um die Ausbildung von Kommunikationsfähigkeit geht, ist das Gespräch mit einem oder mehreren Partnern eine notwendige Übungsform"* (Schiffler 1985, 150).

Die Zensierung der mündlichen Leistungen ist dringend erforderlich. Wenn man will, dass die mündlichen Kommunikationübungen im Fremdsprachenunterricht nicht nur als bedeutungslose Spielerei betrachtet werden, hält Grünwaldt (1998, 73) für nötig, dass man deren Ergebnisse auch zensiert. Weiter sollten die mündlichen Leistungen auch Gegenstand von Prüfungen sein. Schon seit Jahren ist die Gesprächskompetenz in Verbindung mit den Abiturprüfungen fakultativ getestet worden, und heutzutage testet man die mündliche Leistung in den Fremdsprachen auch in der Grundschule.

Mündliche Sprechfertigkeiten, die auf interkultureller Kommunikation beruhen, sollten immer auch kommunikativ in natürlichen Gesprächssituationen getestet werden, wobei das Hauptgewicht besonders auf die Interaktion zwischen der Testperson und dem Tester gelegt wird. Der Inhalt des Tests soll den Fertigkeiten und der Altersgruppe der Testperson angepasst sein und die Testaufgaben sollen zweckmäßig und motivierend sein, so dass der Testteilnehmer über solche Themen sprechen kann, die zu seiner eigenen Erfahrungswelt gehören. Beim Evaluieren der mündlichen Leistung wird größter Wert auf die kommunikative Fähigkeit gelegt, obwohl die grammatische Richtigkeit der Sprache auch nicht außer acht gelassen werden soll. (Yli-Renko 1989, 15; vgl. auch Weir 1990, 73.)

In den Kapiteln 3-4 der vorliegenden Arbeit wurde das Fremdsprachenlernen in Hinsicht auf die Interkulturalität und ihrer Anforderungen an den heutigen Unterricht betrachtet, wobei die Verfasserin besonders die Wichtigkeit der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit betonte. Bevor sich diese Arbeit auf ein interaktives Unterrichtsverfahren, auf das **Rollenspiel** als Vermittler der fremdsprachlichen Gesprächskompetenz konzentriert, ist es erforderlich, allerlei Spiele als Teil des Unterrichts zu behandeln. .

5. SPIELE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Ehnert (1982, 204) stellt fest, dass Spiele offensichtlich zur menschlichen Existenz gehören. Spiele sind so alt wie die Menschheit und wurden auch seit alters her als Lernmittel benutzt. Schon Pestalozzi hatte im 18. Jahrhundert gefordert, Lernen nicht allein mit dem „Kopf“, sondern auch mit „Herz und Hand“ zu praktizieren. Ernsthaftes Pauken ist nicht das einzige Verfahren zum Lernen. In den siebziger Jahren wurden Spiele, zum Beispiel das Rollenspiel, in die fremdsprachendidaktische Literatur einbezogen und als eine wirksame Unterrichtsform betrachtet. (Freudenstein 2000, 8; Kleppin 1980, 19.) Die Begründung dafür war, dass Spiele die Motivation der Fremdsprachenlerner erhöhen und ihnen die Möglichkeit geben, sich auf die realen Kommunikationssituationen später im Zielland vorzubereiten (Kleppin 1980, 19).

In der letzten Zeit, da Fremdsprachen immer jüngere Lerner und alle Altersgruppen beigebracht werden, ist der Anteil der Spiele im Unterricht immer wichtiger geworden (Julkunen 1985, 9). In diesem Hauptkapitel wird ein Überblick übers Verwenden der Spiele im Unterricht gegeben, wobei der Schwerpunkt im Fremdsprachenlernen liegt. Zunächst ist es jedoch nützlich, die Begriffe des Spiels und des Sprachlernspiels kurz zu definieren.

5.1 Zum Begriff des Spiels und des Sprachlernspiels

Es ist nicht einfach den Begriff des Spiels zu definieren. Es existieren sehr unterschiedliche Definitionsversuche, von denen einige hier kurz vorgestellt werden. Im Duden (1996) wird das Spiel erstens als eine *„Tätigkeit, die ohne bewussten Zweck zum Vergnügen, zur Entspannung, aus Freude an ihr selbst und an ihrem Resultat ausgeübt wird“* definiert. Nach der zweiten Definition ist das Spiel eine oben bestimmte Tätigkeit, die jedoch *„nach bestimmten Regeln von einer Gruppe von Personen [als Wettkampf] durchgeführt wird“*. Die Spieldefinition von Inbar & Stoll¹ (zitiert nach

¹ Inbar, M. & Stoll, C.S. 1976. Spiele und Lernen. In: Lehmann, J & Portele, G. (Hrsg.) *Simulationsspiele in der Erziehung*. Weinheim, Basel. S. 140.

Kleppin 1980, 9) ist abstrakter. Sie erklären den Spielbegriff mit einer Dreiteilung in einen formalen, psychologischen und sozialen Aspekt:

Formal ist ein Spiel eine Menge von Regeln ... Aus *psychologischer* Sicht handelt es sich dann um ein Spiel, wenn der Teilnehmer über eine Aktivität mit der gerade definierten formalen Struktur eine bestimmte Wertentscheidung trifft... Die *soziale* Definition eines Spiels besteht in der Wertentscheidung der Gesellschaft, dass die Ergebnisse der Spielsituation per se unwichtig sind. (Inbar & Stoll 1976, 140)

Kleppin (1980, 10-11) stellt auch die Definition von Lehmann¹ vor. Lehmann definiert Spiele mit bestimmten Kriterien: z.B. Spiele sind teilweise durch Regeln bestimmt und an Spielen sind mindestens zwei Personen beteiligt. Die Spieler haben ein allen bekanntes Ziel zu erreichen und beim Spielen werden mindestens einige solche zentralen Gegenstände, die andere Gegenstände ersetzen, verwendet. Spiele werden auch freiwillig fortgeführt. Wie die Spieldefinition im Duden ist auch die von Lehmann ziemlich konkret und eng. Die Behauptung von Lehmann, dass das Spielen immer zwischenmenschlich ist, ist jedoch scharf zu kritisieren. Allein zu spielen ist keineswegs unmöglich.

Allen diesen hier vorgestellten Definitionsversuchen scheint es gemeinsam zu sein, dass beim Spielen mehrere Personen sich mit einander nach festgelegten Regeln beschäftigen. Spieler haben ein gemeinsames Ziel, das sie mit Kooperation erreichen wollen. Spielen ist also eine soziale Tätigkeit, die emotionales und kognitives Verhalten voraussetzt.

Mit dem Begriff „*Sprachlernspiel*“ wird eine im Fremdsprachenunterricht benutzte Arbeitsform gemeint, wobei der Lernstoff mit handelndem und spielerischem Umgang geübt wird. Sprachlernspiele können für die Ausbildung aller Teilfähigkeiten, Sprechen, Lesen, Hören und Schreiben, verwendet werden und sie sind als eine gleichberechtigte Übungsform neben anderen zu betrachten. Gegen die allgemeine Vorstellung dienen Sprachlernspiele nicht zur Entspannung, sondern sie sind ebenso ernsthafte Arbeit wie z.B. die Sprachlaborübungen. (Ehnert 1982, 205.) In dieser Arbeit wird der Begriff „*Sprachlernspiel*“ gleichwertig neben dem Begriff „*Spiel im*

¹ Lehmann, J. 1975. Grundlagen und Anwendungen des pädagogischen Simulationsspiels. Weinheim, Basel. S. 129.

Fremdsprachenunterricht“ benutzt. Als entsprechender englischer Begriff ist *Language Teaching Game* (Lee 1979) zu betrachten.

5.2 Spiele und Fremdsprachenlernen

Die Voraussetzung für das Fremdsprachenlernen ist nach Lee (1979, 1-2) die *kommunikative* Benutzung der Sprache in verschiedenen *Situationen*. Wenn das Lernen nur von einander getrennte Wörter, Sätze und Strukturen umfasst, bleibt der Lernerfolg bestimmt gering. Spiele geben dagegen dem Lerner eine Möglichkeit, mit der fremden Sprache zu kommunizieren. Sie haben eine positive Einwirkung auf die kommunikative Kompetenz der Lerner und deswegen spielen sie eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht (Maley 1981, 137).

Ehnert (1982, 204-205) betont, dass Sprachlernspiele entgegen oft vorkommenden Meinungen nicht zweckfrei sind. Sie sollten nicht als marginale Übungsformen angesehen werden, die nur dann gebraucht werden, wenn der Lehrer und die Lerner nichts Besseres zu tun haben. Beim Spielen wird nach Byrne (1976, 99-100; vgl. auch Garpow 1999, 67) der beste Lernerfolg erreicht, wenn Spiele in die Unterrichtsinhalte integriert werden. Es ist auch wichtig, Spiele den Fähigkeiten der Lerner so anzupassen, dass die Aufgaben des Spiels nicht zu schwierig und damit frustrierend für die Lerner sind. Spiele ziehen viel effektiver die Aufmerksamkeit auf sich als viele andere Unterrichtsmethoden. Ein Grund dafür ist die Rolle des Lerners als ein aktiver Teilnehmer an den Lernprozessen. Der Einsatz jedes einzelnen Lerners ist wichtig für das Gelingen des Spiels. (Coleman 1976, 462.)

5.2.1 Effekte der Spiele im Fremdsprachenunterricht

Kleppin (1980, 21-35) hat viele Effekte von Spielen im Fremdsprachenunterricht gesammelt:

1. Spiele nehmen Einfluss auf das Verhalten. Sie entwickeln die Persönlichkeit des Lerners und helfen ihm bei der Aneignung gesellschaftlich anerkannter Verhaltensmuster.
2. Spiele setzen soziales Miteinander voraus und erleichtern damit zwischenmenschliche Kontakte in der Klasse. Sie erfordern sowohl Kooperationsbereitschaft als auch Empathiefähigkeit durch die Übernahme anderer Rollen.
3. Der heutige Fremdsprachenunterricht ist oft kritisiert worden, dass er zu realitätsfern ist. Durch Spielen können sich Lerner auf die Bewältigung der Realität vorbereiten. Spiele entwickeln Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Fremdsprache adäquat in echten zwischenkulturellen Kommunikationssituationen mündlich oder schriftlich zu benutzen.
4. Freies Sprechen in Spielen fördert Angst- und Hemmungsabbau. Spiele geben auch den schwächeren Lernern die Möglichkeit, nicht nur mit dem Lehrer sondern auch mit anderen Lernern mit der Fremdsprache zu kommunizieren.
5. Ein wichtiges Ziel der Spiele im Fremdsprachenunterricht ist die Entwicklung der Kreativität, aber natürlich dienen sie auch dem Lernen von Fakten und Inhalten wie Landeskunde (z.B. Kultur und Gesellschaft) oder Literatur. Garpow (1999, 66) stellt fest, dass der spielerische Umgang mit Lerninhalten ohne Druck oder Bewertung durch den Lehrer die Motivation und Bereitschaft zum Üben erhöht. Je freier, und auch von selbst vereinbarten Regeln, Spiele im Fremdsprachenunterricht benutzt werden, desto größer wird der Lernerfolg sein (Ehnert 1982, 205). Dies bedeutet jedoch nicht, dass der Lehrer keine Kontrolle über die Lerner hat, sondern er muss dafür sorgen, dass das Spiel innerhalb der bestimmten Grenzen bleibt.

5.2.2 Probleme der Spiele im Fremdsprachenunterricht

Wie auch bei anderen Sprachlernaktivitäten ist es beim Spielen problematisch, wie alle Lerner dazu gebracht werden können, aktiv an dem Spiel teilzunehmen. Spiele erfordern kommunikative Fähigkeiten und schüchternen und nicht so begabten Lernern fällt es oft schwer, den Mund vor den anderen zu öffnen. (Lee 1979, 10.) Nach Kritikern des Spiels im Fremdsprachenunterricht herrscht beim Spielen die Gefahr, dass die Lerner sich selbst auf einfachste Strukturen in ihrem Sprachgebrauch reduzieren. Auch die Fehler

vermehren sich, und es ist fraglich, wie der Lehrer sich zu den Fehlern verhalten sollte. Sollten die Fehler sofort oder erst nach dem Spiel korrigiert werden, oder sollte der Lehrer die Fehler völlig übersehen. (Kleppin 1980, 20.) Pattison (1987, 17) stellt fest, dass Fehler unvermeidbar zum Lernen gehören und ständiges Korrigieren Hemmungen zum Versuchen aufbaut, was ohne Zweifel in den meisten Fällen stimmt. Wie Freudenstein (2000, 11), ist die Verfasserin auch der Meinung, dass der Lehrer die gravierenden Fehler zuerst notieren und erst später in einem anderen Zusammenhang behandeln sollte. Von weniger störenden Fehlern kann abgesehen werden. Die Sprachlernspiele sollten also die Lerner ermutigen, sich mündlich oder schriftlich auszudrücken und deswegen sollte das Hauptaugenmerk beim Spielen keineswegs auf die irrelevanten Fehler gerichtet werden.

5.3 Zur Klassifizierung von Sprachlernspielen

5.3.1 Allgemeine Tendenzen

Es gibt viele verschiedene Versuche, Sprachlernspiele zu klassifizieren (vgl. hier Ehnert 1982, 207-208). Zum Beispiel Karin Kleppin (1980, 42-57) teilt Sprachlernspiele nach neun Kriterien ein: 1) nach den Skills, 2) nach der Zielorientierung (z.B. Phonetik-Phonologie, Lexiko-Semantik), 3) nach der Themaordnung, 4) nach der Stimuluskodierung¹, 5) nach der Variationsbreite des Themas und 6) der Rollenvorgabe, 7) nach dem Fiktivitätsgrad der Rolle im Vergleich zur Realität, 8) nach der Vorbereitungszeit und 9) nach der Organisationsform. Kleppin (1980, 37) stellt jedoch fest, dass die Spiele nicht klar gegeneinander abgegrenzt werden können.

Nach Löffler (1979, 33) sind Sprachlernspiele meistens nach bestimmten Teilfähig- und Fertigkeiten geordnet. Die Hauptgruppen der Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibspiele können noch Untergruppen wie z.B. Buchstabier- und Aussprachspiele umfassen. Solche Zuordnung ist Ehnerts (1982, 208) Meinung nach praktisch, weil es dem Lehrer sofort deutlich macht, mit welchem Spiel eine bestimmte Fertigkeit geübt werden kann.

¹ Stimuluskodierung = die didaktisch-methodische Vor- und Aufbereitung des Spiels (Ehnert 1982, 208)

Weil die Klassifikation von Löffler die verschiedenen Typen der Sprachlernspiele am besten beschreibt, wird sie in dieser Arbeit genauer betrachtet.

5.3.2 Klassifikation nach Löffler

Nach Löffler (1979, 34-37) geht die Spieltypologie von drei Aktivitätsbereichen aus, die in jedem Spiel angetroffen werden können. Diese Bereiche sind Lernen, Darstellen und Interagieren. Der erste Bereich, Lernen, baut Sprachkompetenz auf. Lernen umfasst sprachliches Reagieren und Agieren, wobei der Gebrauch von Strukturen und Wendungen erworben und gefestigt wird. Darstellen bedeutet hier die Notwendigkeit oder die Absicht, etwas durch das eigene verbale oder nonverbale Verhalten so zu beschreiben, dass es anderen sichtbar und verständlich wird. Die Interaktion mit einem oder mehreren Spielpartnern ist hier mit Interagieren bezeichnet. (Löffler 1979, 35.)

Wie schon erwähnt, sind alle diese Aktivitätsbereiche in allen Spielarten vorhanden. Die Bereiche sind aber in jeder Spielart unterschiedlich stark repräsentiert; manchmal wird Lernen betont, manchmal ein anderer Bereich. Es ist zu bemerken, dass zum Beispiel jedes Lernspiel also auch Interaktionsmöglichkeiten bietet und jedes Interaktionsspiel sprachliches Lernen ermöglicht. Aus dieser unterschiedlichen Betonung ergibt sich die Zuordnung zu den folgenden drei Spieltypen: Lernspiele, darstellende Spiele und Interaktionsspiele (Löffler 1979, 35), die in der folgenden Abbildung veranschaulicht werden:

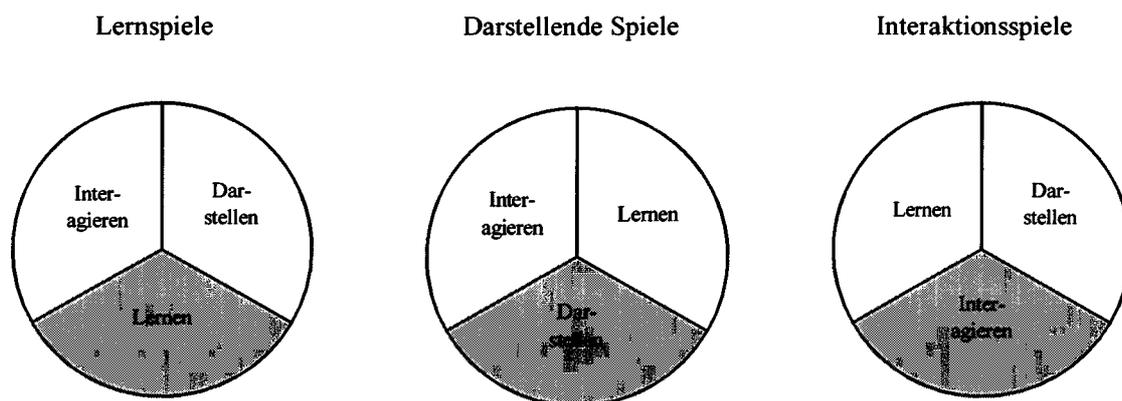


Abbildung 3. Spieltypen (Löffler 1979, 35)

Jeder von diesen drei Spieltypen umfasst mehrere Spielarten. Sie sind in der folgenden Tabelle von Löffler zu sehen.

Spieltypen	Lernspiele	Darstellende Spiele	Interaktionsspiele
Spielarten	Schreib- Rate- Lese- Hörverständnis- Assoziation- Sprech- Sing- Vokalbelspiele	Sketch Playreading Szene Theaterspiel (Drama) Dialog (Lehrbuch- und/oder selbstgefertigte Dialoge)	Kooperationsspiele Simulationsspiele Minsituationen Freies /problemorientiertes Rollenspiel

Abbildung 4. Spielarten (Löffler 1979,36)

Lernspiele ermöglichen den Erwerb von verschiedenen Fertigkeiten wie Strukturen und Wendungen, welche schon in der Abbildung 4 deutlich werden. Sie bieten aber auch die Möglichkeit zur Einübung von sozialem Verhalten, weil beim Spielen z.B. die Regeln eingehalten und die Mitspieler berücksichtigt werden müssen. (Löffler 1979, 36, 50.)

Bei vielen Arten des *darstellenden Spiels*, wie bei Szenen und Dialogen, wird fertiges Textmaterial benutzt. Ihre wichtigste Funktion ist somit die Übung der rezeptiven Fertigkeiten und des Rollenverhaltens. Weil gerade die Aktivierung der rezeptiven Kommunikationsfähigkeit die Voraussetzung für ein selbstgesteuertes Sprachhandeln ist, bieten darstellende Spiele den Lernern die Möglichkeit, ihre produktive Sprachkompetenz zu entwickeln. Die Verwirklichung darstellender Spiele setzt voraus, dass die Spieler andere Rollen einnehmen können und dass sie die Freude am motorisch – gestisch – mimischen Ausdruck und am Sich-Verstellen haben. (Löffler 1979, 66-67,70.)

Nach Löffler (1979, 36, 84) liegt der Akzent aller *Interaktionsspiele* auf dem verbalen und nonverbalen Interagieren. Interaktionsspiele sind eine vielseitige und effektive Unterrichtsmethode, weil, während z.B. Lernspiele sich auf einzelne Fertigkeiten konzentrieren, dagegen bei Interaktionsspielen mehrere Fertigkeiten von dem sachlichen, sprachlichen wie auch dem kommunikativen Bereich gleichzeitig gebraucht und geübt werden können. Mit Kooperationsspielen (siehe Abbildung 4) werden hier solche Spiele gemeint, bei denen eine Gruppe eine Spielaufgabe erledigt. Das Thema der Aufgabe ist vorher festgelegt (z.B. gemeinsam etwas zu bauen oder zu zeichnen), die Situation bestimmt also, was und wie die Spieler miteinander kommunizieren sollten. Bei Simulationen bekommen Spieler bestimmte Rollen und eine fiktive Situation (z.B. Interview bei einer Firma), die sie als eine Realsituation behandeln und vorspielen sollten. (Löffler 1979, 36,85.) Die Simulationen werden genauer im Kapitel 6.1.2 behandelt. Minisituationen sind nach Löffler (1979, 37) bereits Rollenspiele, aber in beschränkter Form. Auf Rollenspiele gehe ich hier nicht näher ein; als Ausgangspunkt dieser Arbeit werden den Rollenspielen die nächsten zwei Hauptkapitel 6 und 7 gewidmet.

6. DAS ROLLENSPIEL

In diesem Kapitel wird zuerst das Rollenspiel als Begriff definiert und danach seine Funktion im heutigen Unterricht vor allem unter fremdsprachendidaktischem Aspekt betrachtet. Die Kategorisierung der Rollenspiele wird auch behandelt, wobei man sich auf das Kategorisierungsmuster von van Ments konzentriert.

6.1 Definition und zentrale Merkmale des Rollenspiels

Das Rollenspiel wird im Duden (1996) als „*spielerisch nachgeahmtes Rollenverhalten*“ definiert. Nach van Ments (1991, 14,17) leitet die Idee des Rollenspiels sich aus den Alltagsaktivitäten ab. Er stellt den Grundgedanken des Rollenspiels vor:

... jemanden zu bitten, sich vorzustellen, entweder er selbst oder ein anderer in einer bestimmten Situation zu sein. Er wird gebeten, sich genauso zu verhalten, wie die Person es seinem Gefühl nach tun würde. Das Ergebnis wird sein, dass er oder der Rest der Gruppe oder auch beide etwas über die Person und/oder Situation lernen werden. (van Ments 1991, 14.)

Rollenspiele geben also Lernern die Gelegenheit, die Interaktion mit anderen in bestimmten Rollen zu üben. Ladousse (1987, 5) betont, dass, während in realen Kommunikationssituationen der Lerner in Gefahr ist, sein Gesicht zu verlieren, das Rollenspiel ihm dagegen eine Möglichkeit bietet, in die Haut eines anderen zu schlüpfen und dadurch seine eigene Persönlichkeit zu bewahren.

Obwohl der Verlauf des Rollenspiels oft größtenteils kontrolliert ist, z.B. die Situation und die Rollen werden vorher bestimmt (Pasanen 1992, 36), enthält das Rollenspiel immer die Elemente der Freiheit und der Überraschung. Es ist dem Lerner möglich, seine Sprechweise zu wählen und seinen Rollenspielcharakter oder die Situation nach seinem Gefallen zu entwickeln. (Sturtridge 1981, 126.)

6.1.1 Der Begriff der Rolle

Ursprünglich stammt der Begriff „Rolle“ aus dem Theaterbereich, wo er sich auf die Rolle eines Schauspielers bezieht. Später wurde der Rollenbegriff auf das alltägliche Leben der Menschen erweitert. (van Ments 1991, 15.) Obwohl das Rollenspiel als eine dramenpädagogische Methode betrachtet werden kann (Pasanen 1992, 36), ist es zu berücksichtigen, dass sich die Rolle des Rollenspiels von den Schauspielrollen unterscheidet. Während ein Schauspieler nach möglichst guter Darstellung der Rolle strebt, um einen Einfluss auf sein Publikum zu nehmen und es zu unterhalten, ist die Absicht des Rollenspielers eine ganz andere. Beim Rollenspielen wird das soziale Rollenverhalten geübt. Der Rollenspieler soll möglichst so reagieren und sich so verhalten, wie dies jemand in der bestimmten Situation tun würde. Er wird „*nicht mit einer Zuhörerschaft, sondern mit den Auswirkungen seines Verhaltens auf die übrigen Spieler konfrontiert*“. (van Ments 1991, 17-18.)

Jeder hat in seinem Leben unterschiedliche soziale Rollen. Die sozialen Rollen im alltäglichen Leben sind laut Ernst (1976, 29) ein Bündel von Verhaltenserwartungen, die an eine bestimmte Position geknüpft sind. Sie existieren nicht einzeln für sich sondern sind auf andere Rollen in einem Rollengefüge bezogen (z.B. die Familie). Die Rollen verändern sich im Laufe der Zeit und werden z.B. durch die soziale Position (Lehrer, Ehefrau), den Kontext oder die Funktionen definiert (van Ments 1991, 15-16).

Im Fremdsprachenunterricht liegt der Schwerpunkt auf dem Üben sprachlicher Rollen, weil sprachliche Interaktion rollengebunden ist (Pasanen 1992, 37). Nach Livingstone (1983, 2-5) haben sprachliche Rollen acht gemeinsame Eigenschaften. Erstens bestimmen z.B. die Position und das Alter der Gesprächspartner, wie formell die Sprache sein muss (*formality*). Zweitens muss jeder seinen Gesprächsstil der jeweiligen Kommunikationssituation anpassen (*register*). Die Sprache hat auch verschiedene Funktionen (*function*), wie etwas zu kommentieren, jemandem zu überreden usw. Viertens bestimmt die Einstellung (*attitude*) der Gesprächspartner zum Thema und zu einander, wie die Sprache verwendet wird. Fünftens werden beim Sprechen paralinguistische und prosodische Elemente (*para-linguistic features*) wie z.B. Intonation, Betonung, Pausierung, verwendet. Sowohl diese als auch extralinguistische

Elemente (*extra-linguistic features*) wie Gestik und Mimik spielen in der Kommunikation eine wichtige Rolle, weil damit oft mehr als mit Wörtern mitgeteilt werden kann. Es muss auch darauf geachtet werden, dass die gebrauchte Sprache akzeptabel und für die jeweilige Kommunikationssituation geeignet ist (*acceptability and appropriateness*). Mündliche Kommunikation erfordert schnelles Reagieren (*the immediacy of oral interaction*). Es ist wichtig, die Situation die ganze Zeit zu interpretieren und den anderen zuzuhören. Nach Pasanen (1992, 37) können alle die obengenannten Eigenschaften sprachlicher Rollen beim Rollenspielen geübt werden.

6.1.2 Rollenspiel vs. Simulation

In Zusammenhang mit dem Rollenspiel wird oft die *Simulation* als eine Unterrichtsmethode erwähnt und deswegen ist es wichtig das Verhältnis diesen beiden Begriffen auch in dieser Arbeit zu betrachten. Im allgemeinen bedeutet Simulation die Nachahmung der Wirklichkeit (Pasanen 1992, 36). Ursprünglich stammen Simulationen von Kriegsspielen, die zur Ausbildung des Militärs verwendet wurden, und in den 60er Jahren verbreiteten sie sich in die Bereiche von Wirtschaft und Managementschulung. Erst jüngst hat sich der Gebrauch der Simulationen in Schulen durchgesetzt. (van Ments 1991, 12.) Nach Jones (1984, 13) ist eine Simulation eine Gruppenaktivität mit einem ernsthaften erzieherischen Zweck. Er beschreibt die Aufgabe eines Simulationsteilnehmers folgendermassen:

Sie bleiben Sie selbst und behalten Ihre eigene Persönlichkeit, übernehmen aber eine andere Funktion. Sie haben eine Aufgabe, und Sie versuchen, diese so gut wie möglich zu erfüllen, entsprechend den Umständen, in denen Sie sich befinden. (Jones 1984, 15-16.)

Nach Meinhold (1984, 98) muss Simulation unbedingt vom Theaterspielen unterschieden werden. Es geht nicht um die dramatische Gestaltung einer Rolle, sondern die Teilnehmer sollten ihrer Funktion (vgl. oben Jones 1984) gemäss überzeugend in einer Konfliktsituation sprachlich handeln.

Laut Ladousse (1987, 5) ist es nicht leicht und oft auch nicht sinnvoll, die Grenze zwischen Rollenspiel und Simulation zu ziehen. Seiner Meinung nach haben Simulationen jedoch einen komplexen und langfristigen Charakter, während Rollenspiele einfacher und flexibler sind. Gleichermassen stellt Pasanen (1992, 37) fest,

dass Simulationen ernsthafter und anspruchsvoller als Rollenspiele sind und besonders zur Ausbildung der Erwachsenen passen. Das Ziel dieser beiden Verfahren ist jedoch gleich: Sie bereiten Lerner darauf vor, in realen und spontanen Kommunikationssituationen adäquat zu handeln (Ladousse 1987, 6).

In der vorliegenden Arbeit wird später kein Unterschied zwischen dem Rollenspiel und der Simulation gemacht, denn die Verfasserin findet dies unnötig. Der Begriff Rollenspiel wird in allgemeinem Sinn verwendet, obwohl die in dieser Arbeit behandelte Rollenspiele auch Elemente der Simulation besitzen können.

6.2 Die Funktion des Rollenspiels in der Schule

6.2.1 Lernbereiche des Rollenspiels

Alles, was Menschen tun und erleben können, können sie auch fiktiv realisieren, d.h. spielen. Dadurch kann im Prinzip alles zum Stoff eines Rollenspiels werden. (Bliesener 1994, 13.) Laut Toivanen (2000, 19) ist Rollenspiel als Unterrichtsmethode für alle Schulfächer geeignet. Besonders nützlich ist ihr Gebrauch in Situationen, wo es in erster Linie um Kommunikation geht, wo Lerner sprechen, etwas erörtern, Entscheidungen treffen oder Probleme lösen sollten.

Mit Rollenspiel kann Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit geübt werden. Die Interaktion mit einem oder mehreren Partnern fordert vom Lerner das Können, sich in andere einzufühlen. Indem Rollenspiele soziale Angst vermindern und das Selbstvertrauen des Lerners stärken, helfen sie ihm, sein Selbstverständnis zu entwickeln. Bemerkenswert ist, dass das Rollenspiel eine gute Gelegenheit zum interkulturellen Lernen bietet, weil die Kommunikation, Rollen und Rollenverhalten immer kulturgebunden sind. (Berthold 1980, 19-20.)

6.2.2 Rollenspiel und Fremdsprachenlerner in der Grundstufe

Nach der Vorstellung der Verfasserin verwendet man Rollenspiel nur sehr selten im Fremdsprachenunterricht gerade in der Grundstufe der schulischen Grundausbildung. Auch nach Freudenstein (2000, 8, 11) ist Rollenspiel im Fremdsprachenunterricht zunächst in der Erwachsenenbildung eingesetzt worden, aber er betont, dass viele Rollenspiele sich problemlos unterschiedlichen Lernniveaus und Altersgruppen anpassen lassen (vgl. hier auch Gubbay 1980, 5). Wegen seinem spielerischen Charakter eignet das Rollenspiel sich bereits für den Anfangsunterricht, obwohl Anfänger selten zur eigenen sprachlichen Weiterführung der Situation fähig sind. Durch Rollenspiel kann aber ihr Interesse an der Kommunikation in der Fremdsprache erweckt werden. (Schiffler 1985, 120, 122.) Bei sehr kleinen Kindern, aber auch bei den 10-14-jährigen, ergeben sich die Probleme beim Rollenspielen oft aus deren unzureichender Lebenserfahrung. Deswegen sollte der Spielleiter ihnen genügend Informationen und adäquate Verhaltensmuster vor dem Spiel geben. (van Ments 1991, 28.)

6.2.3 Effekte des Rollenspiels

Beim Rollenspiel geht es in erster Linie um Hören und Sprechen. Weil reale Situationen dem Rollenspiel zugrunde liegen, können viele sprachliche Varianten in das Sprechen einbezogen werden. Je nach Situation kann die Sprache z.B. formell oder informell, anspruchsvoll, einfach oder dialektal gefärbt sein. (Freudenstein 2000, 9.) Es ist jedoch zu betonen, dass wenn es um das Lernen einer fremden Sprache geht, ist es prinzipiell allen Lerner zu schwierig, ihre Sprache dialektal zu variieren. Sprechen umfasst auch nonverbale Elemente, die beim Rollenspielen berücksichtigt und geübt werden können. Lerner bekommen dadurch eine Möglichkeit, soziale und interkulturelle Differenzierungen im Gesprächsverhalten, z.B. in Mimik, Gestik und Raumverhalten, kennen zu lernen. Anders als bei üblichem Unterricht, setzen sie sich beim Rollenspiel ganzheitlicher, mit dem ganzen Körper ein. (Berthold 1980, 18.)

Rollenspiele haben einen motivierenden Effekt auf Lerner – nicht nur deshalb, dass Rollenspiele Spaß machen, sondern weil sie eine Arbeitsform darstellen, die Lerner als

sinnvoll empfinden (Freudenstein 2000, 9). Beim Rollenspielen können sie nur dann etwas erreichen, wenn sie sich in die Situation engagieren und mündlich einbringen. Wenn Lerner das Spiel selbst weiterführen können und wenn sie ein klares Ziel zu erreichen haben, nehmen sie aktiver an dem Spiel teil, was den Lernerfolg bedeutend erhöht (Pattison 1987, 63).

Van Ments (1991, 21) stellt fest, dass Rollenspiel Einstellungen und Gefühle vorteilhaft und zuverlässig zum Ausdruck bringt. Mit vorteilhaft meint er, dass solche Gefühle im Rollenspiel diskutiert und kontrolliert werden können, und weil es nicht um die Persönlichkeit des Lerners geht, sondern bloß um das Verhalten der vom Lerner gespielten Rolle, ist Rollenspiel auch eine zuverlässige Methode. Deswegen kann beim Rollenspiel manches geäußert werden, was üblicherweise verschwiegen bleibt (Freudenstein 2000, 9).

Das Rollenspiel hat eine enge Verbindung zur Außenwelt. Es ermöglicht das Üben von Fertigkeiten, die man im Umgang mit anderen im alltäglichen Leben braucht. Diese Fertigkeiten können nicht nur erprobt werden, sondern der Lerner bekommt auch Gelegenheit, sein tatsächliches Verhalten zu verbessern. (van Ments 1991, 23.) Weil Rollenspielthemen alltäglich und jedem bekannt sind und weil es in jedem Rollenspiel unterschiedliche Rollen gibt, ist es allen Lernern möglich, sich sprachlich in ein Spielgeschehen einzubringen. Jedoch baut Rollenspiel nicht auf dem Einsatz einzelner Lerner auf, sondern es setzt aktive Teamarbeit voraus. (Freudenstein 2000, 9.)

6.2.4 Kritik des Rollenspiels

Das Rollenspiel wurde in seiner Anfangszeit als Unterrichtsmethode oft kritisiert, denn die Inhalte der Rollenspiele entsprachen zu selten der Realität. Rollenspielthemen waren ernst, sogar krisenhaft; es ging oft z.B. um Drogenabhängige, Diebe oder Einbrecher. (Freudenstein 2000, 11.) Heutzutage wird beim Planen eines Rollenspiels danach gestrebt, möglichst alltagsnahe Inhalte zu thematisieren. Trotz diesem ist der Gebrauch der Rollenspiele nicht immer problemlos. Schon im Kapitel 5.3.2 wurden einige Nachteile der Sprachlernspiele gesammelt, die auch für Rollenspiele gelten.

Rollenspiel fordert von dem Lerner, sich sprachlich aufs Spiel zu setzen. Solche Lerner, die gesellig und gesprächig sind, genießen das Rollenspiel und finden diese Unterrichtsmethode belohnend (Lehtonen 1998, 280-281). Alle Lerner stellen sich aber nicht so positiv auf das Rollenspiel ein. Einige Lerner sprechen weniger, weil sie Angst vor mündlicher Kommunikation haben. Manche möchten sich am Gespräch beteiligen, haben aber nicht genügend Kenntnisse, und einige bleiben still aus ihrer eigenen Wahl. Es gibt aber auch Lerner, die introvertiert, nicht gesellig und sozial passiv sind. Lehtonen (1998, 281) betont, dass man solche Lerner nicht zwingen sollte, sich an dem Rollenspiel zu beteiligen, weil dadurch nur negative Einstellungen gegen den Unterricht und gegen die Fremdsprache verursacht werden.

Beim Rollenspielen herrscht laut van Ments (1991, 24-25) die Gefahr, dass der Spielleiter die Kontrolle über die Klasse und auch darüber, was und wie gelernt wird, verlieren kann. Es ist paradox, dass je mehr Bedingungen er einem Rollenspiel vorgibt und den Lauf des Spiels kontrolliert, desto unergiebig wird es. Zum Beispiel wirkt ständiges Korrigieren der Sprachfehler auf die Lerner unmotivierend ein und baut Hemmungen zum Sprechen auf. Freudenstein (2000, 11) stellt fest, dass Fehler beim Rollenspiel unvermeidbar, aber auch wichtig sind. Sie machen dem Spielleiter deutlich, welche sprachlichen Bereiche weiter geübt werden sollen. Fehler wurden schon im Kapitel 5.3.2 genauer behandelt.

Rollenspiele tendieren oft dazu, viel Zeit zu benötigen. Besonders mit den Anfängern muss man vor dem eigentlichen Rollenspiel mehrere Aufwärmungsübungen durchführen, aber es ist auch wichtig, genügend Zeit für Diskussionen nach dem Spiel bereitzustellen. (van Ments 1991, 25.) Aber wenn man das Rollenspiel mit dem jeweiligen Stundenplan so gut integriert, dass die anderen Übungen und Aktivitäten schon als Vorbereitung für das Rollenspiel gelten, fordert die eigentliche Spielphase nur wenig Zeit extra. Hinsichtlich des Rollenspiels sind oft auch die geringe Größe heutiger Klassenzimmer und die große Anzahl der Lerner in einer Schulklasse sehr problematisch. In einem engen Raum, der den Lernern kaum Möglichkeiten zum Bewegen bietet, ist eine Atmosphäre z.B. einer Einkaufssituation wirklich nicht zu schaffen. Schließlich ist es fraglich, ob ein Rollenspiel zufriedenstellend eingesetzt werden kann, wenn sogar 30 Lerner beteiligt werden müssen. (van Ments 1991, 25.)

6.2.5 Rollenspiel im Testen der mündlichen Leistung

Nach vielen Forschern (z.B. Huhta & Suontausta 1993; Weir 1990) eignet sich das Rollenspiel sehr gut zum kommunikativen Messen mündlicher Leistungen. Bei dieser Methode soll der Testteilnehmer eine angegebene Rolle in einer Interaktionssituation spielen, in die er auch im wahren Leben geraten kann. Am Rollenspiel können zwei oder mehrere Lerner gleichzeitig teilnehmen und der Tester kann auch eine Rolle für sich selbst reservieren, so dass er das Spiel leiten kann. Als Teilnehmer des Rollenspiels ist es dem Tester jedoch nicht möglich, gleichzeitig die mündlichen Fertigkeiten der Testpersonen zu evaluieren. Die Aufnahme des Spiels z.B. auf Video ist aus diesem Grund oft nötig. (Huhta & Suontausta 1993, 241; Weir 1990, 79-80.)

Weir (1990, 80) sieht das Rollenspiel als eine sehr praktische und zuverlässige Methode, gerade die Fähigkeit zu evaluieren, wie intensiv die Testperson an einer Interaktion teilnimmt. Als Testmethode hat das Rollenspiel jedoch einige Nachteile. Offene und aktive Testpersonen und diejenigen, die schauspielerisch begabt sind, bereichern sich auf Kosten der vom Charakter her extrovertierten Lerner. Einige Testteilnehmer haben vielleicht nichts zu sagen und andere wissen nicht unbedingt, was man in solchen Situation üblicherweise macht. Besonders wenn die Gruppe der Testpersonen groß ist und die Rollenspielsituationen verschieden sind, ist es sehr wichtig zu beachten, dass jeder Testperson dieselben Anforderungen gestellt werden müssen.

6.3 Rollenspiel-Typen

6.3.1 Grundlinien für die Kategorisierung von Rollenspielen

Van Ments (1991, 44-45) unterscheidet zwei Grundkategorien des Rollenspiels. Die erste Kategorie umfasst Rollenspiele, mit denen Fähigkeiten und Fertigkeiten geübt werden können. Solche Rollenspiele erfordern sorgfältige Vorbereitung und Einführung. Der Spielleiter muss den Lernern oft z.B. Wortschatzhilfe oder Verhaltensmuster geben. Während diese Rollenspiele oft ganz streng vorgeplant sind, lassen die Rollenspiele der

zweiten Kategorie den Lernern mehr Freiheit. In denen geht es um „*Änderungen im Verständnis, von Gefühlen und Einstellungen*“ (van Ments 1991, 44). Der Leiter sollte in der Einführung eher die Beschreibung eines Problems als mögliche Verhaltensweise bieten. Van Ments (1991, 45ff.) kategorisiert Rollenspiele weiter in sechs Unterklassen, die im Kapitel 6.3.2 genauer behandelt werden.

Wie van Ments klassifiziert auch Shaw¹ Rollenspiele in zwei Gruppen, die er *strukturiert* und *unstrukturiert* nennt (zitiert nach van Ments 1991, 54-55). Das strukturierte Rollenspiel ist genau geplant und hat eine vorbestimmte Zielsetzung und ähnelt deswegen dem gesteuerten Lernen. Es eignet sich gerade für Situationen, in denen die Lerner Konflikte lösen oder Kompromisse erreichen sollen. Das unstrukturierte Rollenspiel hingegen bietet dem Lernern die Möglichkeit, seine eigenen Probleme oder seine persönliche Situation zu erforschen. Der Rahmen des Spiels ist weniger streng vorgegeben und die Lerner sind für ihr eigenes Lernen verantwortlich. Das unstrukturierte Rollenspiel ist dadurch dem entdeckenden Lernen sehr ähnlich.

Die oben beschriebene Zweiteilung von Shaw kann Wohlkings² Kategorisierung der Rollenspiele (zitiert nach van Ments 1991, 54-55) in *methodenorientiertes* und *entwicklungsorientiertes* Rollenspiel gleichgesetzt werden. Beim methodenorientierten Rollenspiel (Shaw: strukturiert) werden bestimmte Prozeduren und Methoden geübt, mit denen im Spiel ein gewünschtes Ziel erreicht werden kann. Typische Situationen des methodenorientierten Rollenspiels sind z.B. die Bestellung im Restaurant oder Einkaufen, und es wird vorausgesetzt, dass solche Situationen aus vielen kleinen Problemen bestehen, die mit der richtigen Methode gelöst werden können. Mit dem entwicklungsorientierten Rollenspiel werden Haltungen und Motivationen gelernt. Es ähnelt sowohl der unstrukturierten Kategorie von Shaw als auch dem „freieren“ Rollenspiel-Typ von van Ments. Der Verlauf des Rollenspiels ist nicht an den Spielleiter gebunden. Die Lerner verhalten sich spontan und sind selbst für die Entwicklung der Situation verantwortlich.

¹ Shaw, M.E. et al. 1980. A Practical Manual for Group Facilitators. Kalifornien: La Jolla.

² Wohlking, W. & Gill, P.J. 1980. Role-playing. In: *The Instructional Design Library*, 32. New Jersey: Eaglewood Cliffs.

6.3.2 Rollenspielkategorien nach van Ments

Van Ments (1991, 45ff.) teilt Rollenspiele in sechs genauere Kategorien ein. Die Unterschiede zwischen diesen verschiedenen Typen resultieren laut ihm „größtenteils aus der je anderen *gefühlsmäßigen Verwicklung* der Spieler in das Rollenspiel“. Die Kategorien sind also danach geordnet, in welchem Maße die Lerner im Rollenspiel persönlich einbezogen sind.

1) Die erste Kategorie nennt van Ments (1991, 46-47) *Beschreibung* und sie wird verwendet, um Situationen mit Hilfe dramatischer Mittel zu schildern. Beschreibung ähnelt dem Drama, weil die Handlung und die Hauptpunkte der Situation vorher geplant sind. Die Spieler müssen der Situation besonders gut folgen, aber starke emotionale Bindung an den gespielten Rollen ist von ihnen nicht verlangt.

2) In einer *Demonstration* spielt der Leiter etwas vor, was die Spieler denn zuerst genau beobachten und später auch selbst nachspielen. Weil sie nur vorher gesehenes Handeln imitieren, ist die emotionale Einbeziehung bei der Demonstration gering und erfordert keine genauere Hintergrundinformation. (van Ments 1991, 47.)

3) Während Beschreibungen und Demonstrationen nur selten in ihrer reinen Form benutzt werden, tritt demgegenüber die *Übung* sehr häufig auf. Diese Rollenspielart fordert sorgfältige Vorbereitung und gute Führung. Sowohl die Situation als auch die Rollen müssen vorher angegeben sein. Typische Situationen für Übung-Rollenspiele sind z.B. die Bestellung im Restaurant oder der Kauf einer Eisenbahnfahrkarte. Der Spieler kann in der Rollenspielsituation entweder er selbst sein oder die Rolle eines anderen, z.B. die eines Verkäufers, übernehmen. (van Ments 1991, 48-49.)

Es lohnt sich in diesem Rollenspiel-Typ Beobachter zu haben, weil sie mit dem Spielleiter die Ausführung des Spiels kontrollieren und den Spielern nach dem Spiel Verbesserungsvorschläge geben können. Nach dem Feedback bekommen die Spieler Gelegenheit zu Wiederholungen, um alternative Verhaltensweisen probieren zu können. (van Ments 1991, 48-49.)

4) Beim *Reflexion*-Typ wird den Spielern nur ein allgemeiner Überblick über die Situation anstatt detaillierter Informationen gegeben. Ihre Aufgabe ist nicht nur diese Situation darzustellen, sondern auch gleichzeitig das Geschehen auf seine Wirkung auf andere hin zu analysieren. Ein Spieler sollte also die ganze Zeit seine Handlungen überdenken und sich auch bewusst sein, warum er z.B. bestimmte Phrasen benutzt. Er bekommt kontinuierlich Feedback von seinen Handlungen und in der Auswertungsphase des Spiels konzentriert man sich eher darauf, Gründe für die im Spiel benutzte Verhaltensweise zu finden als ihre Auswirkung zu beweisen. (van Ments 1991, 50-51.)

5) Die fünfte Rollenspielkategorie ist *Sensibilisierung* (van Ments 1991, 52). In einfachsten Sensibilisierungsübungen lernen die Schüler, die Gefühle der anderen zu ahnen, aber die Zielsetzung der höchst ernsthaften Aktivitäten kann sogar therapeutisch sein. Die Aufgabe des Spielleiters ist, eine solche Umgebung für das Spiel herzustellen, in der dem Spieler „*alle Gefühle gestattet sind, die durch sein Handeln an die Oberfläche steigen*“ (van Ments 1991, 52). Diese Gefühle können dann während des Spiels überprüft und analysiert werden. Der Spielleiter sollte auf alle Nachforschungen vor und nach dem Spiel so weit wie möglich verzichten, falls er die Sensibilisierungsübung zu erzieherischen Zwecken verwenden will. Damit wird den Spielern eine sichere Umgebung geschaffen, ihre Emotionen auszudrücken.

6) Van Ments (1991, 53) nennt den sechsten Rollenspiel-Typ *Kreieren*. Nach Duden (1996) bedeutet das Wort *kreieren* „*als Eigenes, eigene, persönliche Prägung o.ä. hervorbringen*“. Dieser Rollenspiel-Typ ähnelt dem kreativen Drama und damit können die Spieler ihre kreative Selbstdarstellung entwickeln (van Ments 1991, 53).

Zusammenfassend von allen sechs Rollenspiel-Typen lässt sich sagen, dass hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts vor allem der Übung-Typ öfters in Frage kommt. Auch die im empirischen Teil dieser Arbeit vorkommende Rollenspiele repräsentieren diesen Typ.

7. PHASEN DES ROLLENSPIELS

Die Durchführung eines Rollenspiels besteht aus drei verschiedenen Phasen, die jede erforderlich für das Gelingen des Rollenspiels sind. Diese Phasen, die Vorbereitung, die eigentliche Spielphase und die Auswertungsphase werden in diesem Kapitel betrachtet.

7.1 Vorbereitung auf das Rollenspiel

Derjenige Lehrer, der sich die Durchführung eines Rollenspiels ausdenkt, sollte mit der Rollenspielmethodik wenigstens einigermaßen vertraut sein. Es wäre für diesen Lehrer sehr nützlich, zuerst selbst an einem Rollenspiel teilzunehmen oder wenigstens eine Durchführung eines Rollenspiels zu beobachten, damit er einen Einblick bekäme, wie alles in der Praxis laufen könnte. Es ist auch vorteilhaft, wenn dem Lehrer bewusst ist, wie seine Lerner sich individuell und in einer Gruppe verhalten. (van Ments 1991, 30.)

7.1.1 Themenwahl und äußere Bedingungen

Die Vorbereitung eines Rollenspiels fängt mit der Themenbestimmung an. Der Lehrer muss das Rollenspiel den Lern- und Zeitplänen seiner Klasse anpassen und daran denken, was durch das Rollenspiel gelernt werden sollte. (van Ments 1991, 35.) Eine der Vorteilen des Rollenspiels ist, dass die Spielsituationen immer dem Alter und Geschlecht der Rollenträger oder anderen außersprachlichen Faktoren flexibel angepasst werden können. Die Themen sollten auch den Interessen der Lerner entsprechen. Jüngere Lerner interessieren sich z.B. für Märchen, Geburtstagspartys oder Haustiere, während Jugendliche und Erwachsene lieber andersartige Themen behandeln. (Freudenstein 2000, 9; Lee 1979, 148.)

Van Ments (1991, 39-40) stellt einige äußere Bedingungen vor, die bei der Vorbereitung eines Rollenspiels berücksichtigt werden sollen. Im Raum, wo das Rollenspiel

durchgeführt wird, sollen Lerner sich frei bewegen können. Am liebsten sollte das Mobiliar beweglich sein, so dass den Spielszenen bei Bedarf genügend Raum und mögliche Ausstattung organisiert werden können. Jedoch sind Ausstattung und andere im Rollenspiel benutzte Materialien keine so relevanten Bedingungen. Die wichtigste Voraussetzung für ein erfolgreiches Rollenspiel ist, genug Zeit für alle Phasen des Spiels einzuplanen.

Es ist auch sinnvoll, so ein Rollenspiel zu planen, wo die Zahl der Mitspieler flexibel ist. Dadurch kann das Rollenspiel auch dann durchgeführt werden, wenn ein oder mehrere von den Lernern z.B. durch Krankheit verhindert sind. Vor der Spielphase sollte der Lehrer auch eine Liste von allen im Rollenspiel auftretenden Charakteren aufstellen, damit er den Einblick bekommt, wie viele Rollen insgesamt zur Verfügung stehen. Es ist auch empfehlenswert, mögliche Situationen und Kommunikationsweisen des Rollenspiels schon voraus aufzuschreiben, so dass es dem Lehrer leichter ist, dem Verlauf des Spiels zu folgen und Lernern in kritischen Momenten zu helfen. (van Ments 1991, 40-41.)

7.1.2 Aufwärmung und Eröffnung des Rollenspiels

Laut van Ments (1991, 62) sind manche Lerner sofort bereit, mit Enthusiasmus verschiedene Rollen zu spielen, aber es gibt auch Lerner, die große Hemmungen haben, vor den anderen auftreten zu müssen. *„Schon die Ankündigung, dass jemand zum Handeln aufgefordert wird, und die Furcht, sich exponieren zu müssen, sind starke Hindernisse für alle, abgesehen von extrem Extrovertierten“* (van Ments 1991, 62). Deswegen ist es sehr wichtig, die Lerner auf eine richtige Weise in das Rollenspiel einzuführen.

Van Ments (1991, 62-68) stellt zwei Weisen vor, mit denen ein Rollenspiel den Teilnehmern nähergebracht werden kann. Die Entscheidung zwischen den beiden hängt immer vom Alter und von der Bereitschaft der Lerner ab. Ein kurzes Aufwärmenspiel ist besonders brauchbar bei kleinen Kindern oder bei älteren Lernern, die keine oder geringe Erfahrungen mit dem Rollenspiel haben. Die Absicht eines Aufwärmspiels ist,

Lerner zu entspannen und sie von möglichen Ängsten zu befreien. Als ein Aufwärmspiel können die Lerner z.B. in kleinen Gruppen eine Geschichte fortlaufend so erzählen, dass jeder Lerner nur ein Wort beisteuert. Falls die Lerner das Rollenspiel als Verfahren und das Thema des Rollenspiels schon voraus kennen, kann der Spielleiter dieses Thema selbst als Einleitung benutzen. Das Rollenspiel erwächst aus den gemeinsam diskutierten Themen heraus, und erst nach diesem Meinungsaustausch zwischen dem Spielleiter und den Lernern wird die exakte Ausgangssituation des Rollenspiels definiert.

Es gibt auch viele andere Wege, Rollenspiele zu eröffnen. Der Spielleiter kann ein Szenarium vorstellen und danach die Lerner darum bitten, z.B. es nachzusprechen und dann weiterzuspielen. Auch ein visueller Reiz, wie ein kurzer Film- oder Fernsehausschnitt, ein Bild oder ein Diagramm kann die Lerner für die Diskussion begeistern. Eine Möglichkeit ist, den Lernern einen Text zum Durcharbeiten zu geben und sie damit zum Nachdenken über die Themen eines Rollenspiels zu bewegen. (van Ments 1991, 65.)

Es ist meistens erforderlich, dass der Spielleiter vor dem Rollenspiel einige sprachliche Äusserungen wie Wörter oder Konstruktionen durchgeht, die im Rollenspiel brauchbar sind (Pasanen 1992, 36). Diese sprachliche Unterstützung ist besonders wichtig für die Lerner, die sprachlich schwächer sind und Ermutigung brauchen, sich sprachlich ausdrücken zu wagen.

7.1.3 Rollenbeschreibung und –verteilung

Nach van Ments (1991, 70-71) wird die Struktur des Rollenspiels durch verschiedene Rollen völlig bestimmt. Er unterscheidet zwischen drei Grundtypen von Rollen: *Schlüsselrollen*, *Stützrollen* und *Nebenrollen* und betont, dass durch unterschiedliche Rollen auch Unterschiedliches gelernt wird. Die Inhaber der Schlüsselrollen sind die Hauptspieler eines Rollenspiels. Sie sind für die Entfaltung der Situation verantwortlich und zwischen denen werden die wesentlichen Informationen ausgetauscht. Inhaber der Stützrollen können z.B. als Sekretäre, Diener oder Berater tätig sein und ihre Aufgabe

ist, die Hauptspieler informationell oder moralisch zu unterstützen. Die Lerner, die Nebenrollen wie Sekretäre oder Protokollanten spielen, stehen im Hintergrund und sind mit dem Spielgeschehen weniger beschäftigt.

Es ist oft nützlich, auch Beobachter im Rollenspiel zu haben. Besonders in Rollenspielen des Übung-Typs, wo Fertigkeiten geübt werden, sind Beobachter dem Spielleiter eine große Hilfe, weil es dem Spielleiter kaum möglich ist, allein alle Aspekte der Situation zu bemerken. Die Beobachter können getrennt von den Spielern sitzen oder selbst am Rollenspiel z.B. als Reporter teilnehmen. Manchmal entscheiden sie sich selbst für ihre Aufgaben, aber der Spielleiter kann ihnen eine fertige Liste von Spiel-Elementen, die sie beobachten sollen, geben. Die Beobachter sollen sich z.B. auf den Sprachgebrauch oder das Verhalten der Spieler konzentrieren und in der Auswertungsphase den Rollenspielern Feedback geben. (van Ments 1991, 76-78.)

Die Verteilung der Rolle ist das wichtigste Element in der Vorbereitungsphase. Die Verteilungsmethode hängt immer von dem Zweck des Rollenspiels und von der jeweiligen Gruppe ab. Es ist empfehlenswert, dass Spieler ihre Rollen, falls möglich, selbst wählen. (van Ments 1991, 75-76, vgl. auch Pattison 1987, 64) Dieses gilt besonders für Anfänger, die auch eine Möglichkeit haben sollten, ihre Rollen mit Namen zu versehen, die sie selbst aussuchen. Je mehr Lerner selbst bestimmen können, desto größer wird auch die Lern- und Spielmotivation sein. (Schiffler 1985, 120.) Oft ist es jedoch sinnvoll, wenn der Spielleiter erst einige Rollen verteilt, so dass sie zu den Charakteren und den Fähigkeiten der Lerner passen, und der Rest wird dann ohne genauere Überlegung ausgeteilt (van Ments 1991, 75-76).

Es ist empfehlenswert, ein Rollenspiel mit Rollen bekannter Art als mit unbekannter Art zu beginnen, damit die Aufmerksamkeit eines Lerners sich nicht nur auf die Eigenschaften seiner Rolle richtet (van Ments 1991, 76). Die Rollenzuweisung geschieht oft durch Rollenkarten. Auf einer Rollenkarte werden Informationen über einen Charakter, z.B. der Name, das Alter, der Beruf, die Charakterzüge, und häufig auch die Beschreibung der Spielsituation gegeben (Sturtridge 1981, 129). Ladousse (1987, 14) betont, dass eine Rollenkarte nur wesentliche Informationen enthalten soll.

Sonst halten die Lerner sich zu eng mit den Rollenkarten auf, was das Rollenspiel weniger lebendig macht.

7.2 Spielphase

7.2.1 Verfahren und Techniken des Rollenspielverlaufs

Nachdem die Lerner sich auf das Rollenspiel vorbereitet haben, fängt die eigentliche Spielphase an. Es gibt viele Möglichkeiten, den Verlauf des Rollenspiels zu beschreiben, denn er hängt immer von der Zielsetzung des Rollenspiels und von der Gruppe ab. Die verbreitetsten Grundverfahren für den Ablauf der Rollenspiele werden *Fischteich-* und *Multiples* Verfahren genannt. (van Ments 1991, 91.)

Schon der Ausdruck "*Fischteich*" -Technik drückt die Grundidee des Verfahrens aus (van Ments 1991, 91). Es werden immer zwei Gruppen gebildet, wobei die eine Gruppe das Rollenspiel betreibt, während die andere es beobachtet; "*die einen sind im Teich und schwimmen*", *die anderen stehen rundherum und schauen zu*" (van Ments 1991, 91). Es gibt aber auch Variationen über dieses Verfahren, z.B. Beobachter sind nicht immer notwendig, sondern alle Lerner können als Darsteller am Rollenspiel teilnehmen.

Die *Fischteich*-Technik ähnelt dem Schauspiel und ist eine sehr natürliche Form des Rollenspiels. Der Verlauf des Spiels ist für die Beobachter leicht zu verfolgen, weil nur eine Gruppe auf einmal auftritt. Dies ermöglicht auch eine zusammenhängende Analyse nach der Spielphase. Wegen ihrer großen Ähnlichkeit mit dem Drama verstärkt die *Fischteich*-Technik jedoch die Künstlichkeit der Situation und führt leicht zur einer viel zu theatralischen Darstellung. Die Anwesenheit der Zuschauer kann auch die Spieler dermaßen stören, dass sie nicht natürlich agieren können. (van Ments 1991, 91-92.)

Das *multiple* Verfahren ist eine Alternative zur *Fischteich*-Technik. Die Klasse ist in viele kleine Gruppen von etwa 2-3 Mitgliedern aufgeteilt, und alle diese Gruppen spielen dasselbe Rollenspiel. Das *multiple* Verfahren ermöglicht also verschiedene Interpretationen von der Ausgangssituation, die nach dem Spiel diskutiert und analysiert

werden können. Die Teilnehmer sind entweder alle als Spieler tätig oder die Gruppen können sowohl aus Spielern als auch aus Beobachtern bestehen. Weil dieses Verfahren Interaktionen zwischen nur ein paar Teilnehmern ermöglicht und die Lerner nicht vor der ganzen Klasse auftreten müssen, fühlen sie sich beim Spielen mehr entspannt. (van Ments 1991, 92.)

Andererseits sind die vielen gleichzeitigen Rollenspielsituationen im multiplen Verfahren problematisch, weil es dem Spielleiter nicht möglich ist, das ganze Rollenspiel auf einmal zu beobachten. Viele wichtige Aspekte des Spiels, wie Probleme und Fehler, aber auch gelungene Reaktionen, bleiben unbeachtet. Ein weiteres Problem stellt sich dadurch ein, dass die Gruppen ihre Spielsituationen nicht gleichzeitig beenden, weshalb die schnellere Gruppe auf die anderen warten muss. (van Ments 1991, 92-93.)

Die Fischteich-Technik und das multiple Verfahren sind die üblichen Rollenspielformen. Es existieren aber auch Spezialverfahren und -techniken, die ursprünglich für Therapie und Selbstanalyse entwickelt wurden. In denen werden Motive, Verhalten und Erwartungen genauer als in den Grundverfahren studiert. Diese therapieähnlichen Rollenspiele sind also nicht gerade für den Fremdsprachenunterricht geeignet, aber sie bieten einem Fremdsprachenlehrer gute Ideen, die er auf die Grundverfahren anwenden kann. Viele von den in Spezialverfahren benutzten Begriffen stammen aus dem Psychodrama: z.B. der Hauptcharakter im Rollenspiel wird *Protagonist* genannt und der die Gegenseite darstellende Rollenspieler *Antagonist*. (van Ments 1991, 96-97.)

Van Ments (1991, 97ff.) stellt viele Spezialverfahren des Rollenspiels vor, von denen besonders *Rollen-Rotation* und *Rollentausch* auf den Fremdsprachenunterricht angewandt werden können. In der Rollen-Rotation rotiert die Rolle des Hauptcharakters zwischen möglichst vielen Spielern. Die Teilnehmer bekommen die Möglichkeit, dieselbe Situation mehrmals zu erfahren und unterschiedliche Lösungen zu suchen. Dieses Verfahren steigert das Selbstvertrauen der Teilnehmer und befähigt sie, sich in andere Rollen zu versetzen und dadurch die Komplexität der Situation besser zu verstehen. Die Rollen-Rotation eignet sich jedoch nur für Rollenspiele, in denen die

Anzahl der Charaktere ziemlich gering ist. Im Rollentausch-Verfahren tauschen die als Protagonisten und Antagonisten eingeteilten Spieler (z.B. Lehrer und Schüler, Kunde und Verkäufer) ihre Rollen und bekommen dadurch die Möglichkeit zum Perspektivenwechsel. (van Ments 1991, 97-100.)

Andere Spezialverfahren sind laut van Ments (1991, 100ff.) z.B. die *Verdopplung*, das *Spiegelverfahren* und die *stille Hilfe*. Auch die zahlreichen Erscheinungsformen des *Wiederholens* können zu den Spezialverfahren gezählt werden. Weil diese Techniken den Fremdsprachenunterricht nur in geringem Maße betreffen, werden sie in dieser Arbeit nicht genauer behandelt.

7.2.2 Die Rolle des Spielleiters

Der Einsatz des Spielleiters ist äußerst wichtig für das Gelingen des Rollenspiels. Schon vor der eigentlichen Spielphase muss er sich für einen Typ des Rollenspiels entscheiden und das Thema entweder allein oder zusammen mit der Klasse wählen. Der Spielleiter entscheidet auch darüber, wie sich die Spieler auf das Rollenspiel vorbereiten. Er muss zusätzlich dafür sorgen, dass die Spieler die nötigen Informationen und Requisiten bekommen. (van Ments 1991, 104-105.)

Nach den Vorbereitungen gibt der Spielleiter ein Startsignal dafür, dass die Spielphase beginnt (van Ments 1991, 93). Beim Rollenspielen verzichtet der Lehrer auf seine traditionelle Lehrer-Rolle. Er sollte nicht, wenn nur möglich, während der Spielphase in das Rollenspiel eingreifen, um den Verlauf des Spiels zu kontrollieren oder die Fehler zu korrigieren. (Livingstone 1983, 6-7.) Im Idealfall bringen die Teilnehmer das Rollenspiel selbständig ohne Unterbrechungen zu Ende. Es ist auch möglich, dass der Spielleiter eine Rolle für sich reserviert und dadurch den Verlauf des Spiels beeinflusst. (van Ments 1991, 105.)

Manchmal ist jedoch der Eingriff des Spielleiters in das Spiel erforderlich. Ab und zu kommt das Rollenspiel zu früh zum Stillstand, wobei der Spielleiter das Spiel durch seinen eigenen Enthusiasmus erneut animieren soll. (van Ments 1991, 106.) Nilsson &

Waldemarson (1988, 66) schlagen vor, dass, falls der Spielleiter bemerkt, dass die vorhergegebenen Informationen für den Verlauf des Spiels nicht ausreichen, soll er das Rollenspiel „einfrieren“ und die Unklarheiten erklären: „[ibland] är det best att frysa spelet direkt för att komplettera. Det är sällan idé att vänta på ett lämpligt tillfälle; risken är stor att det inte kommer något sådant, att spelet rullar på och att det blir störande oklarheter“. Das Rollenspiel kann laut Nilsson & Waldemarson (1988, 66) auch aus anderen Gründen unterbrochen werden, z.B. um Fragen zu stellen oder um zusätzliche Rollen ins Spiel hinzuzufügen.

Der Eingriff des Spielleiters ist immer nötig, wenn die Spieler mit einander zu streiten beginnen oder wenn sie große Probleme haben. In solchen Fällen soll der Spielleiter nicht als sich selbst, sondern in eine Rolle eingreifen. Es mag jedoch nicht immer einfach sein, eine solche Rolle zu finden, die zur jeweiligen Situation passt. (van Ments 1991, 105.)

Der Spielleiter soll die Zeit im Spielverlauf kontrollieren (van Ments 1991, 106). Er kann bewusst im Dunkeln lassen, wann das Rollenspiel enden soll und dann das Spiel an einer sinnvollen Stelle zu Ende bringen. Wenn der Spielleiter keine eigene Rolle im Spiel hat, ist es empfehlenswert, dass er in eine Rolle schlüpft und erst danach das Spiel beendet. Van Ments (1991, 106) behauptet, dass, wenn Spieler wissen, dass ihre Aufgabe zur Neige geht, bringt dies sog. Endeffekte hervor. Mit dem Endeffekt meint er, dass das Wissen über den Endpunkt des Rollenspiels auf das Verhalten der Teilnehmer einwirkt. Größere Risikobereitschaft und schnellere Handlungsfertigkeit sind typische Beispiele für Endeffekte.

Nach der Spielphase ist die wichtige Aufgabe des Spielleiters, die Diskussion über den Verlauf des Rollenspiels zu leiten und die Meinungen der Spieler und der Beobachter herauszufinden. Es ist jedoch keinesfalls die Aufgabe des Leiters, "als Therapeut zu handeln" (van Ments 1991, 106-107). Obwohl es Ähnlichkeiten zwischen den erzieherischen und den zu therapeutischen Zwecken benutzten Rollenspielen gibt, steht im Fremdsprachenunterricht das Üben sprachlicher Äusserungen im Vordergrund, während die Veränderung von menschlichem Verhalten und von menschlichen Haltungen kein Ausgangspunkt ist. (van Ments 1991, 107.) Zusätzlich dienen

Rollenspiele als Vermittler fremdkultureller Gewohnheiten und dadurch funktioniert der Spielleiter als eine Brücke zwischen der Kultur der Lerner und des Ziellandes (Gubbay 1980, 2).

7.3 Auswertungsphase

Laut van Ments (1991, 111) ist *"die Auswertung die bedeutsamste aller Rollenspiel-Aktivitäten"*. Die Auswertungsphase wird auch Reflexionsphase oder Diskussion genannt, weil die Teilnehmer während dieser Phase die vorhergegangenen Ereignisse reflektieren und diskutieren können. Leider tendieren jedoch viele unerfahrene Spielleiter dazu, gerade die Auswertung auszulassen oder zu vernachlässigen. Der Spielleiter sollte die Auswertung sorgfältig planen und hinreichend Zeit für sie reservieren. Es ist wünschenswert, dass die Auswertung möglichst bald nach der Spielphase erfolgt. (van Ments 1991, 111-113.)

Es existieren aber auch abweichende Meinungen über die Notwendigkeit der Auswertungsphase. Wie bei Ladousse (1987, 16), wird auch in dieser Arbeit betont, dass die Auswertung nicht unbedingt ein wesentlicher Teil des Rollenspiels im Fremdsprachenunterricht ist, besonders wenn die Rollenspiele kurz und einfach gewesen sind. Die meisten Lerner finden es sehr unangenehm und unmotivierend, wenn ihre Aufführung unter die Lupe genommen wird. Auch die Sprache, die zum Analysieren des Rollenspiels gebraucht wird, ist viel komplexer als die im eigentlichen Rollenspiel benutzte Sprache. So können besonders die Lerner mit dem niedrigen sprachlichen Niveau kaum ihre Meinungen äussern. Nach Meinung der Verfasserin sollte die Auswertung jedoch nicht völlig weggelassen werden. Denkbar wäre, die Rollenspiele kurz zu kommentieren und eine allgemeine Zusammenfassung über das Geschehene zu machen.

Die Auswertungsphase hat nach van Ments (1991, 111-112) wichtige Funktionen. Sie hilft dabei, die Spieler aus ihren Rollen und aus der Handlung endgültig zu lösen. Die Spieler müssen sich aus dem Problem zurückziehen können, damit sie fähig sind, das Geschehen zu analysieren und zu diskutieren. Während der gemeinsamen Diskussion

werden die Gefühle, Gedanken und Erfahrungen der Spieler und Beobachter herausgearbeitet. Der Spielleiter soll die Diskussion leiten und sicherstellen, dass mögliche Missverständnisse geklärt und die größten Fehler auf allgemeiner Ebene korrigiert werden. Die Auswertung bietet den Spielern die Gelegenheit, ihre eigenen Beobachtungsfertigkeiten als auch die der anderen weiterzuentwickeln. (van Ments 1991, 111-112.)

In der Auswertungsphase können Schlussfolgerungen aus dem Geschehenen gezogen und das Rollenspiel mit dem gesamten Lernvorgang verbunden werden, indem man entweder das Gelernte mit dem früheren Lernen verknüpft oder den Blick auf das künftige Lernen richtet. (van Ments 1991, 113.) Falls das Rollenspiel gefilmt worden ist, können die Filmabschnitte in dieser Phase zur Auffrischung der Erinnerung von den Lernern benutzt werden. Dies ermöglicht dem Spielleiter, wichtige Aspekte aus dem Geschehenen wie Gestik und Mimik, hervorzuheben. (Ladousse 1987, 16.)

Nach einigen Forschern ist es fraglich, ob die Beurteilung der Rollenspiele nötig ist. Freudenstein (2000, 11) spricht jedoch für das Beurteilen und behauptet, dass sobald die Lerner spüren, dass ihr Einsatz nicht honoriert wird, haben sie bald kaum Lust, an dem Rollenspiel teilzunehmen. Dies bedeutet aber nicht, dass man das Rollenspiel wie eine Klassenarbeit behandelt und nach dem Spiel jedem Teilnehmer eine Note gibt. Beim Rollenspiel sollte eher die allgemeine Beteiligung oder die mündliche Mitarbeit Gegenstand der Beurteilung sein.

8. EINE FALLSTUDIE ZUR VERWENDUNG DES ROLLENSPIELS IN DER GRUNDSTUFE DER SCHULISCHEN GRUNDAUSBILDUNG

Theoretische Darstellungen erläutern den Charakter des Rollenspiels einigermaßen, dem Lehrer ist es allerdings nützlich, wenn man die Rollenspiel-Methode selbst probiert und in der Praxis beobachtet. Während der Lehrerausbildung stieß ich auf den Begriff des Rollenspiels zum ersten Mal an und führte auch selbst einige kurze Rollenspiele mit meinen Unterrichtsgruppen durch. Die positiven Erfahrungen inspirierten mich, das Rollenspiel als Unterrichtsmethode weiter zu untersuchen und einen Unterrichtsversuch für den praktischen Teil der vorliegenden Arbeit durchzuführen.

8.1 Zu den Methoden und Zielen der Untersuchung

Dieser Unterrichtsversuch ist vom Charakter her eine qualitative Untersuchung. Laut Hirsjärvi et al. (1997, 161) strebt die qualitative Untersuchung danach, die komplexe und relative Wirklichkeit des Lebens zu *beschreiben*. Das Ziel der qualitativen Untersuchung ist nicht, die bereits stehenden Theorien zu bestätigen, sondern eher Tatsachen zu finden und sie ans Licht zu bringen. Der Forscher versucht, möglichst ganzheitliche Informationen in realen, natürlichen Situationen zu sammeln und bevorzugt den Menschen als das Instrument für das Materialsammeln. Er verläßt sich lieber auf seine eigenen Beobachtungen und Diskussionen mit den Untersuchungsteilnehmer als allein auf schriftliche Tests. Ergänzende Informationen können allerdings z.B. durch Fragebögen gesammelt werden. (Hirsjärvi et al. 1997, 165.)

Eine Fallstudie ("*case study*") versucht, detaillierte, intensive Information über einen Einzelfall oder eine Gruppe von Fällen, die in Verbindung zueinander stehen, zu erwerben und eine ganzheitliche Beschreibung des untersuchten Phänomens zu entwickeln (Hirsjärvi et al. 1997, 130; Syrjälä 1994, 13). Weil ich die für diese Arbeit durchgeführten Rollenspiele möglichst ganzheitlich untersuchen will, zeigt sich die

qualitative Fallstudie als die geeignetste Untersuchungsstrategie dafür. Das Hauptziel dieser Untersuchung ist, das Rollenspiel als Vermittler der interkulturellen Gesprächskompetenz beim Deutschunterricht in der Grundstufe zu untersuchen. Meine Absicht war, die folgenden Kernfragen zu beantworten:

1. Wie eignet sich das Rollenspiel für den Deutschunterricht vor allem in der Grundstufe der schulischen Grundausbildung?
2. Wie passt die Rollenspiel-Methode zum Üben der mündlichen, interkulturellen Kommunikationsfertigkeit?
3. Kann man das Rollenspiel im Testen der mündlichen Leistungen in der Grundstufe verwenden?

Die Untersuchung wurde in einer Grundstufe in Vantaa durchgeführt und als Untersuchungsteilnehmer dienten die Schüler zweier Deutschgruppen, einer 5. Klasse und einer 6. Klasse, und ihre Lehrerin. Für eine Fallstudie ist es charakteristisch, dass das Untersuchungsmaterial vielseitig ist und nach mehreren Methoden, u.a. durch das Beobachten, Interviewen und Analysieren verschiedener Dokumente gesammelt wird (Hirsjärvi et al. 1997, 130; Syrjälä 1994, 10). Die vorliegende Untersuchung wurde mit Hilfe vier Methoden verwirklicht. Das wichtigste Untersuchungsmaterial bestand aus zwei Rollenspielen, die in der 5. und in der 6. Klasse durchgeführt und auf das Video aufgenommen wurden. Die Meinungen der Lehrerin wurden durch zwei strukturierte Interviews nachgefragt, die auf dem Band aufgenommen wurden. Für die Deutschlerner wurde ein kurzer Fragebogen eingesetzt, der sowohl aus Multiple-Choice-Fragen als auch aus offenen Fragen bestand. Besonders ergiebig war, dass ich selbst in der Klasse während des Unterrichtversuchs dabei war und dadurch die Schüler beobachten konnte.

8.2 Durchführung der Untersuchung

Erstens musste ich einen Lehrer finden, der zur Zusammenarbeit mit mir bereit war. Ursprünglich suchte ich einen Lehrer, der das Rollenspiel-Verfahren kennt und Rollenspiele in seinem Unterricht verwendet, aber zu meiner Überraschung hatte keiner von den vielen Lehrern, mit denen ich Kontakt aufnahm, das Rollenspiel in der Praxis erprobt. Schließlich gelang es mir, eine Lehrerin zu finden, die sich für das Rollenspiel

sehr interessierte und mit mir kooperieren wollte. Sie ist schon seit etwa 30 Jahren als Klassenlehrerin tätig und Deutsch lehrt sie in der Grundstufe der schulischen Grundausbildung seit vier Jahren.

In der qualitativen Untersuchung werden laut Hirsjärvi et al. (1997, 165) solche Methoden bevorzugt, die die eigenen Gesichtspunkte der Testpersonen oder des Informanten zum Vorschein bringen. Um die Meinungen der Lehrerin herausfinden zu können, entschied ich mich für mündliche Interviews, weil man im Interview viel tiefer in die Themen als mit dem Fragebogen eingehen kann. Die Lehrerin wurde zwei Mal auf der Grundlage des strukturierten Fragebogens interviewt. Mit dem Interview vor dem Rollenspiel wollte ich herausfinden, was für eine Ansicht die Lehrerin über das Rollenspiel als eine Methode des Deutschunterrichts hatte (zu Interviewsfragen siehe Anhang 1). Weil das Rollenspiel-Verfahren der Lehrerin nicht vorher bekannt war, meinte ich, dass es besonders ergiebig wäre, die Lehrerin auch nach dem Rollenspielversuch zu interviewen, weil ich dadurch nicht nur ihre Meinung über das Gelingen des Rollenspielversuchs herausfinden konnte, sondern es interessierte mich auch, ob die Einstellung der Lehrerin zum Rollenspiel sich wegen des Versuchs verändert hatte (siehe Anhang 2). Der Verlauf und die Ergebnisse der beiden Interviews werden in den Kapiteln 8.3 und 8.6 erläutert.

Das Rollenspiel geschah nach multiplen Verfahren (vgl. van Ments 1991, 92) und wurde sowohl in der 5. Klasse als auch in der 6. Klasse durchgeführt. Dadurch war es mir möglich, die zwei Altersgruppen miteinander zu vergleichen. Die Gruppen lernten Deutsch als A2-Sprache und hatten „*Deutsch mit Drago*“ als Lehrbuch. Die Rollenspiel-Themen basierten jedoch nicht direkt auf dem Buch, sondern für die 5. Klasse wurde eine Kiosk-Situation und für die 6. Klasse eine Restaurant-Situation gewählt. Übungsmaterialien für die Rollenspiele wurden von mir selbst ausgearbeitet.

Den Deutschunterricht bereits vor dem Rollenspiel zu observieren, half mir dabei, die Schüler kennen zu lernen, während sie sich an meine Anwesenheit gewöhnen konnten. Weil es die Absicht war, das Rollenspiel später auf Video aufzunehmen, wollte ich nicht als völlig fremde Person mit der Videokamera das Klassenzimmer betreten. Fürs Üben der im Rollenspiel gebrauchten Konstruktionen und Wörter wurde eine Stunde

reserviert. Selbst nahm ich nicht am Unterricht teil, sondern konzentrierte mich darauf, die Schüler zu beobachten und Notizen zu machen, während die Lehrerin die Stunde nach meinen Instruktionen durchführte. Die beiden Rollenspiele leitete ich selbst.

Ich fand es sehr wichtig, die Reaktionen und Gedanken der Schüler zum Rollenspiel herauszufinden. Manche Schülerreaktionen wurden schon während des Rollenspiels deutlich, aber ich wollte auch persönliche Meinungen herausfinden und zu diesem Zweck wurde für beide Klassen ein kurzer Fragebogen eingesetzt (siehe Anhänge 3 und 4). Die Fragen waren sehr einfach, denn ich vermutete, dass die 11-12-jährigen Schüler nicht bereit waren, lange Fragebögen mit komplexen Fragen zu beantworten. Die Fragebögen konnten die Schüler anonym ausfüllen. Im praktischen Teil werden die Antworten der Schüler zusammengefasst und analysiert.

8.3 Das Lehrerinterview vor den Rollenspielen

Durch das erste Interview wollte ich mich mit den Einstellungen und den Erfahrungen der Lehrerin über das Rollenspiel vertraut machen. Ich wollte auch herausfinden, von welcher Bedeutung das Üben und das Testen der mündlichen Sprachfertigkeit in ihrem Unterricht ist. Das Interview fand am 1. 2. 2001 statt.

8.3.1 Hintergrundinformationen

Das Interview mit der Lehrerin wurde auf Finnisch durchgeführt. Die Muttersprache wurde gewählt, weil sie die natürlichste Kommunikationsform für uns beide war und weil wir dadurch alle Nuancen besser äussern konnten. In dieser Arbeit werden jedoch die Fragen des Interviews sowohl auf Finnisch als auch auf Deutsch wiedergegeben. Obwohl die Interviewsituation formlos war und die Lehrerin geduzt wurde, wird in den deutschen Interviewfragen die Sie-Form verwendet, weil sie der deutschen Konvention entspricht. Das Interview fand in einem Klassenzimmer statt und es wurde auf Band aufgenommen.

Die ersten zwei Fragen werden hier nur kurz referiert, weil sie sich auf die Hintergrundinformationen über die Lehrerin beziehen. Die Interviewte ist eine 50-jährige Frau, die schon seit 30 Jahren als Unterstufenlehrerin tätig ist. Die Lehrbefugnis für Deutsch besitzt sie erst seit vier Jahren. Zur Zeit unterrichtet die Lehrerin Deutsch als A2-Sprache in zwei Unterstufen der finnischen Grundschule. In der Unterstufe, wo diese Untersuchung durchgeführt wurde, gibt es etwa 600 Schüler. Die Lehrerin unterrichtet da drei Deutschgruppen, eine 5. Klasse und zwei 6. Klassen, die alle „*Deutsch mit Drago*“ als Lehrbuch haben.

8.3.2 Die Antworten der Lehrerin

Die Fragen 3 - 5 bezogen sich auf das Üben und Testen des mündlichen Sprachgebrauchs in der Unterstufe der schulischen Grundausbildung:

3. Miten olet harjoittanut oppilaittesi suullista kielitaitoa?

3. Wie haben Sie mit Ihren Deutschlernern die mündliche Sprachfertigkeit geübt?

Die Lehrerin gab zu, dass das Üben der mündlichen Sprachfertigkeit zu oft versäumt worden ist und sie fand es sehr bedauerlich. Die Schüler stehen den mündlichen Übungen begeistert gegenüber, aber weil das Lernen der Grammatik, der Wörter, des Schreibens usw. so viel Zeit fordert, bleibt kaum Zeit für die Sprechübungen übrig. Einigermassen wurde das Sprechen jedoch geübt. Die Lehrbuchtexte wurden laut gelesen und nach dem Band wiederholt. Die Lehrerin erwähnte auch die verschiedenen Sprechübungen aus dem Übungsbuch, die paarweise oder in Kleingruppen durchgeführt wurden. Das Üben der richtigen Aussprache hielt die Lehrerin für wichtig.

4. Mikä merkitys suullisen kielitaidon harjoittamisella on mielestäsi ala-asteelaisten saksan kielen opetuksessa?

4. Wie wichtig finden Sie das Üben der mündlichen Sprachfertigkeit im DaF-Unterricht in der Grundstufe der schulischen Grundausbildung?

Diese Frage beantwortete die Lehrerin kurz und bündig: das Üben der mündlichen Sprachfertigkeit ist die allerwichtigste Aufgabe des Deutschunterrichts. Diese Meinung steht im Widerspruch damit, was die Lehrerin in ihrem Deutschunterricht in der Praxis macht. Es scheint leider der Fall zu sein, dass die Lerner der A2-Sprache nur für

Lehrbuchaktivitäten Zeit haben, um alle in der 7. Klasse vorausgesetzten Grammatikregeln in zwei Jahren beherrschen zu können.

5. Oletko testannut oppilaittesi suullista kielitaitoa? Miten?

5. Haben Sie die mündliche Sprachfertigkeit Ihrer Schüler getestet? Wie?

Die Lehrerin hatte keine frühere Erfahrungen über das Testen der mündlichen Sprachfertigkeit, aber sie interessierte sich dafür und hatte vor, die 6. Klassen während des laufenden Semesters zu testen. Die Absicht der Lehrerin war, jeden Schüler einzeln zu testen und jedem für seine mündliche Fertigkeit eine Note zu geben. Über die Methoden des mündlichen Testens war die Lehrerin nicht ganz sicher, aber wahrscheinlich würde sie die Schüler auf Deutsch interviewen (z.B. Wie heisst du? Wie alt bist du?) und die Schüler sollten auch einen unbekanntem Text laut lesen, wobei das Hauptaugenmerk auf die richtige Aussprache gerichtet würde.

Die Fragen 6 - 10 behandelten Rollenspiele, wie die Lehrerin sich auf die Rollenspiele einstellt und welche Auffassungen sie davon hat.

6. Onko käsite "roolileikki" sinulle tuttu? Miten määrittäisit sen?

6. Ist Ihnen der Begriff "Rollenspiel" bekannt? Wie würden Sie ihn definieren?

Das Rollenspiel als Begriff ist der Lehrerin bekannt, weil sie auch selbst Rollenspiele, z.B. Einkaufen-Rollenspiele, im Unterricht der 1. und 2. Klassen benutzt hat, als sie noch als Klassenlehrerin tätig war. Weiter kombiniert sie den Begriff "Rollenspiel" auch mit den Übungsformen, die in der Vorschule benutzt werden. Im Bereich des Fremdsprachenlernens war die Lehrerin nicht auf das Rollenspiel gestossen.

Die Lehrerin war ziemlich unsicher, wie man den Begriff "Rollenspiel" definieren sollte. Sie versteht unter Rollenspiel solche Übungen, wo der Schüler die Rolle eines Anderen übernimmt. Eine genauere Definition konnte sie nicht geben. Es scheint oft der Fall zu sein, dass viele Lehrer nicht wissen, worum es eigentlich beim Rollenspielen geht, obwohl es als Begriff den meisten bekannt ist.

7. Oletko käyttänyt roolileikkejä tai roolileikkien kaltaisia harjoituksia omassa opetuksessasi?

7. Haben Sie selbst Rollenspiele oder rollenspielähnliche Übungen in Ihrem Deutschunterricht benutzt?

Die Lehrerin hatte in ihrem Deutschunterricht früher eigentlich keine Rollenspiele verwendet. Aus dem Interview ergab sich jedoch, dass die Schüler Lehrbuchdialoge in geteilten Rollen gelesen hatten, was meiner Meinung nach generell gesehen zu den Rollenspielen gezählt werden kann. Hier stösst man wieder auf das Problem, was eigentlich mit dem Begriff "Rollenspiel" gemeint ist.

8. Soveltuvatko roolileikit mielestäsi ala-asteen saksan kielen opetukseen? Miksi?

8. Eignen sich die Rollenspiele für den Deutschunterricht in der Grundstufe der schulischen Grundausbildung? Warum?

Die Lehrerin war der Meinung, dass die Rollenspiele sich besonders gut gerade für die jüngeren Schüler eignen, weil sie noch konkret denken. Alles was konkretisiert wird, wird auch leichter und besser gelernt. Erst später entwickelt sich das Denken in eine abstraktere Richtung. Die Lehrerin meinte auch, dass jüngere Schüler, die noch nicht in der Pubertät sind, nicht so große Hemmungen haben, sich aufs Spiel zu setzen. Dieser Grundgedanke hat auch mich inspiriert, diese Untersuchung durchzuführen.

9. Mitkä voisivat olla roolileikkien hyviä puolia?

9. Welche möglichen Vorteile hat das Rollenspiel?

Die Lehrerin kritisiert den heutigen Sprachunterricht, der ihrer Meinung nach zu realitätsfern ist. Alles wird nur theoretisch behandelt, das Gelernte wird zu selten auf die Praxis angewandt. Das Rollenspiel bietet den Schülern eine Gelegenheit, die Fremdsprache in realen Kommunikationssituationen zu benutzen. Durch Rollenspiele bekommen die Schüler Erfahrungen zu alltäglichen Situationen, in denen sie sich später in der Zukunft adäquat verhalten können. Laut der Lehrerin ist also die Praxisorientiertheit der wichtigste Vorteil der Rollenspiele.

10. Mitkä seikat voisivat olla ongelmallisia roolileikkiharjoituksissa?

10. Was könnte problematisch in Rollenspiel-Übungen sein?

Die erste Reaktion der Lehrerin auf diese Frage war, dass die Rollenspiele keine Nachteile haben. Sie sind immer sowohl den Schülern als auch dem Lehrer nützlich. Die Lehrerin stellte weiter fest, dass manche Lehrer Rollenspiele nicht durchführen wollen, weil sie denken, dass Rollenspiele die Ordnung in der Klasse stören. Sie ist aber selbst

mit dieser Meinung nicht einig, sondern sie sieht das schülerorientierte Lernen, wo die Schüler sich frei äussern können, eher als einen Vorteil. Laut der Lehrerin wollen einige Lehrer Rollenspiele auch deswegen nicht probieren, weil sie nicht vom gewöhnlichen Stundenplan abweichen wollen. Dagegen steht die Interviewte allem Neuen mit Begeisterung gegenüber, weil die Abwechslung immer den Unterricht bereichert.

Die Lehrerin erörterte, dass die Schüler, die nicht an Rollenspiele oder andere mündliche Kommunikationsübungen gewöhnt sind, das Rollenspielen unangenehm finden können. Es kann sein, dass einige nicht wagen, sich mündlich auszudrücken oder sie haben keine Lust, vor den Mitschülern in einer anderen Rolle aufzutreten. Die Lehrerin schlug vor, dass in solchen Fällen ein Kostüm oder sogar allein ein Hut dem Schüler helfen könnte, sich freier auszudrücken, ohne sein Gesicht zu verlieren.

Die Lehrerin erwähnte auch, dass das Vorbereiten des Rollenspiels sowohl viel Zeit als auch viel Arbeit vom Lehrer fordert und man muss auch genügend Zeit für die Durchführung des Rollenspiels reservieren, welches auch van Ments (1991, 25) für einen Nachteil hält. Zum Schluss betonte die Lehrerin jedoch, dass Rollenspiele sich immer lohnen. Sie sind für alle Beteiligten sehr ergiebig.

Die letzten zwei Fragen bezogen sich auf das Gelingen der geplanten Rollenspielversuche.

11. Miten luulet oppilaittesi suhtautuvan roolileikkikokeiluun? Luuletko kokeilun onnistuvan 5. ja 6. luokan saksan ryhmissä?

11. Was glauben Sie, wie stehen Ihre Schüler dem Rollenspiel gegenüber? Wird das Rollenspiel in den Deutschgruppen der 5. und 6. Klasse gelingen?

Die Lehrerin glaubte, dass alle Schüler sowohl in der 5. als auch in der 6. Klasse die Abwechslung mögen. Sie war jedoch ein wenig unsicher, ob die Rollenspiele problemlos gelingen würden und gab zu, dass besonders in der 6. Klasse einige Schüler sind, die vielleicht nicht so gern am Rollenspiel teilnehmen wollten. Nach der Vermutung der Lehrerin gibt es in jedem Fall in beiden Klassen auch solche Schüler, die sich zum Rollenspiel positiv verhalten würden.

**12. Miten luulet oppilaittesi suhtautuvan videokameran käyttöön?
12. Wie werden Ihre Schüler der Videoaufnahme gegenüber stehen?**

Einerseits hielt die Lehrerin die Videoaufnahme der Rollenspiele für positiv, weil zu vermuten war, dass die Schüler dadurch ihre Rollenspiele mit Mühe vorbereiten und darstellen würden. Andererseits haben die Schüler sich nicht an die Videokamera gewöhnt und wahrscheinlich würden sie zuerst gegen das Aufnehmen protestieren. Die Lehrerin glaubte jedoch, dass die Videoaufnahme keine grösseren Probleme verursachen wird; einige Schüler können es sogar geniessen. Etwas Spannung bringt die Kamera bestimmt mit sich.

8.4 Rollenspiel in der 5. Klasse

Ich fand es wichtig, dass die Schüler mich kennen lernen und sich an mich gewöhnen könnten, bevor wir mit dem Rollenspiel anfangen und deswegen war ich bei der Doppelstunde der 5. Klasse am Mittwoch 7.2.2001 als Beobachterin dabei. Am Anfang der ersten Stunde habe ich mich den Schülern vorgestellt und ihnen von meinen Intentionen erzählt. Alle Schüler standen mir und meinen Plänen sehr positiv und interessiert gegenüber. Auch die Erwähnung der Videoaufnahme rief keine negativen Kommentare hervor.

Nachdem ich mich vorgestellt hatte, fing die Lehrerin die Behandlung der Lektion 15 "*Drago der Drache ist jetzt Drago der Schüler*" aus dem Buch *Deutsch mit Drago* an. Während des Unterrichts fungierte ich als Hilfslehrerin. Ich half den Schülern Übungen zu machen und bekam dadurch die Möglichkeit, sie kennen zu lernen. Nach der Doppelstunde kam ich schon ganz gut mit den Schülern zurecht und ich und die Lehrerin hatten vor, die Vorbereitung auf das Rollenspiel in der nächsten Stunde anzufangen.

Das Thema des Rollenspiels der 5. Klasse hatten wir schon früher bestimmt. Weil das Rollenspiel wegen der geringen Sprachkenntnis der Schüler einfach und ziemlich kurz sein musste, wurde die Situation, wo die Schüler etwas am Kiosk kaufen, als Thema gewählt. Nach van Ments (1991, 35) wäre es immer empfehlenswert, das Thema des

Rollenspiels mit dem Lehrplan zu integrieren. Dieses Mal war das Integrieren leider direkt nicht möglich, weil es sowohl mir als auch der Lehrerin lange unklar gewesen ist, wann wir das Rollenspiel in die Tat umsetzen könnten. Im Rollenspiel wurden jedoch möglichst weit solche Wörter benutzt, die den Schülern schon bekannt waren, so dass das Rollenspiel eigentlich als Wiederholung funktionierte.

8.4.1 Üben für das Kiosk-Rollenspiel

Weil die im Kiosk-Rollenspiel gebrauchten Wörter und Konstruktionen den Schülern teilweise unbekannt waren, machten wir ab, dass sie vor der Aufführung des Rollenspiels eine Stunde lang geübt würden. Ich hatte die Materialien schon früher vorbereitet und die Lehrerin führte die Übungsstunde nach meinen Instruktionen durch. Dadurch konnte ich mich besser auf das Beobachten der Schüler konzentrieren und vielleicht wäre es auch den Schülern leichter, Neues zu lernen, wenn die Lehrerin und ihre Unterrichtsweise ihnen bekannt sind.

Die Übungsstunde für das Kiosk-Rollenspiel fand am 8.2.2001 statt. Alle Schüler waren dabei und die Stimmung in der Klasse war wegen meiner Anwesenheit ein bisschen gespannt. Als Einleitung zum Thema *Kiosk* zeigte die Lehrerin den Schülern ein Bild¹ auf einer Folie, wo zwei Männer Eis, Hamburger und Cola am Kiosk kaufen (siehe Anhang 5). Die Repliken zwischen den Männern und der Verkäuferin wurden durchgegangen und die Schüler schrieben sie auch in die Hefte. Im gleichen Zusammenhang wurde auch die Beugung des *möchten*-Verbs behandelt. Danach bat die Lehrerin die Schüler darüber nachzudenken, was man am Kiosk kaufen kann. Einige Ideen bekamen die Schüler schon aus dem Bild, aber sie erwähnten auch vieles Andere wie zum Beispiel Bonbons, Comics, Milch, Kaffee, Hot Dogs und Saft. Diese Wörter wurden an der Tafel gesammelt. Mir war es besonders wichtig zu wissen, wie gerade die Schüler die Einkaufssituation am Kiosk sahen und was sie am Kiosk kaufen wollten, weil der Ausgangspunkt dieses Rollenspiels war, wie die Schüler die Welt sehen. Ich hatte vor, für das Rollenspiel einen Kiosk mit allen in der Übungsstunde gesammelten

¹ Die Idee für das Bild wurde aus dem Buch *Deutsch Aktiv – Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrbuch 1* von Neuner, G., Schmidt, R., Wilms, H. & Zirkel, M. (1979, 22) entnommen.

Kioskwaren auszustatten, damit es den Schülern möglichst motivierend und realitätsnahe wäre. (Vgl. hier Kapitel 2.2 *Zum Lehren einer Fremdsprache in der Grundstufe.*)

Als Nächstens wurde die *was kostet* –Konstruktion mit einer mündlichen Übung geübt. Jeder Schüler bekam einen Zettel (Siehe Anhang 6), auf dem verschiedene Gegenstände, z.B. ein Stift, ein Fussball, ein Buch, Bananen und Äpfel gezeichnet worden waren. Die Gegenstände hatten Preisschilder und die Aufgabe der Schüler war, mit dem Partner zu arbeiten und die Preise von einander nachzufragen. Alle nahmen an dieser Übung sehr begeistert teil. Ich bemerkte, dass die Schüler sehr unterschiedlich die Zahlen beherrschten. Während einige mit Zehnerzahlen spielten, hatten andere Schwierigkeiten sich an die Zahlen von 1 bis 10 zu erinnern. Weil die Lehrerin die mündliche Sprachfertigkeit dieser Klasse nur wenig geübt hatte, war diese Übung hinsichtlich des Rollenspiels sehr nützlich.

Danach wurde eine Dialog-Übung gemacht, wo die Schüler die passenden Äusserungen des Kunden und der Verkäuferin nach finnischem Muster erfinden sollten:

Kirjoita asiakkaan ja myyjän vuorosanat viivoille vihjeiden mukaan.

der Kunde:

- _____
(tervehdi)

- _____
(Haluaisin ostaa jäätelön.)

- _____
(Mitä jäätelö maksaa?)

- _____
(Tässä, ole hyvä. Näkemiin!)

die Verkäuferin:

- _____
(vastaa tervehdykseen)

- _____
(Tässä, ole hyvä.)

- _____
(Jäätelö maksaa 3 markkaa)

- _____
(Kiitos. Näkemiin!)

Zuerst zeigte die Lehrerin den Dialog auf der Folie und er wurde zusammen mündlich durchgegangen. Es war mir eine Überraschung, wie gut alle Schüler die Repliken auf Deutsch konnten. Danach bekamen die Schüler eigene Zettel, in denen sie die Äusserungen einfüllen konnten. Die Absicht war, diesen Musterdiallog als Basis für das

Rollenspiel zu verwenden, und deswegen betonte die Lehrerin, dass jeder die Phrasen zu Hause gut üben sollte. Zum Schluss wurde der Dialog noch paarweise in Rollen laut gelesen. Diese Übung, wenn sie mündlich durchgeführt wird, kann zu den gesteuerten Rollenspielen gezählt werden, obwohl sie eher eine Drillübung als eine kreative Aktivität ist.

Nach der Stunde waren wir beide der Meinung, dass die Schüler die im Rollenspiel gebrauchten Wörter und Konstruktionen sehr gut gelernt hatten. Die Übungen waren für einige sogar zu leicht gewesen, aber wir fanden es nicht so schlecht. Die Rollenspielsituation würde den Schülern ganz neu sein und weil sie nicht daran gewöhnt waren, sich mündlich auf Deutsch auszudrücken, wäre es ihnen bestimmt anspruchsvoll genug, schon einfache Repliken zu äussern. Auch van Ments (1991, 28) empfiehlt, dass besonders jüngere Lerner die im Rollenspiel gebrauchten Konstruktionen ausführlich vor dem Spiel üben könnten.

Es war mir sehr nützlich, dass ich die Klasse beobachten konnte, während die Lehrerin unterrichtete. Dadurch konnte ich mir einen Eindruck von der Klasse bilden, ob die Schüler noch Übung brauchten und wie sie dem Rollenspiel gegenüber standen. Alle Schüler hatten sehr interessiert am Unterricht teilgenommen und es war zu merken, dass sie gespannt auf das Rollenspiel warteten.

8.4.2 Am Kiosk – das Rollenspiel in der Praxis

8.4.2.1 Vorbereitung und Instruktionen

Bevor das Rollenspiel verwirklicht werden konnte, mussten wir einige praktische Vorbereitungen machen. Im Klassenzimmer wurde aus einem Tisch und zwei Pulten ein Kiosk eingerichtet und die Waren, die gekauft werden könnten, wurden ausgestellt. Einige von den Waren, wie z.B. die Hamburger, Bananen und Eistüten hatte ich aus Pappe gebastelt, die Zeitungen, Comics, Lutscher und einige Bonbonpackungen, Saft- und Milchtüten waren echt. Zusätzlich wurden leere Mineralwasser- und

Limonadeflaschen, leere Kaffee- und Teetassen und andere leere Packungen verwendet. Der Kiosk wurde auch mit einem Kiosk-Schild gekrönt.

Ich war selbst bereit, die Rollenspiele zu filmen, aber die Lehrerin informierte mich, dass es nicht nötig war. Die Schule hatte nämlich für einige Schüler einen Videoaufnahmekurs veranstaltet und zwei Jungen von einer 5. Klasse hatten schon versprochen, das Videofilmen zu übernehmen. Dadurch konnte ich mich völlig auf die Schüler und Aufführungen konzentrieren. Ich war der Meinung, dass auch die Vorbereitung der Schüler auf das Rollenspiel gefilmt werden sollte. Auf diese Weise war es ihnen möglich, sich an die Videokamera zu gewöhnen und sich von möglichen Hemmungen zu befreien. Ich hatte jedoch die Vorstellung bekommen, dass die Schüler die Videokamera nicht besonders unangenehm erfuhren. Auf jeden Fall bot die Videoaufnahme mir die Möglichkeit, unter vielen Spielen alle Details zu bemerken, denn die Situationen sind schnell vorbei. Die Rollenspiel-Situationen können später wiederholt werden, wobei das Analysieren exakter und erleichtert wird.

Weil ich das Rollenspiel selbst nicht aufnehmen brauchte, machten wir ab, dass ich es leiten werde, weil ich mit der Rollenspielmethode mehr vertraut war als sie. Weil sowohl die Vorbereitung als auch das Rollenspiel aufgenommen würde, brauchte ich die Klasse während der Stunde nicht so intensiv zu beobachten.

Am 14. Februar hatte die 5. Klasse die Doppelstunde, die genügend Zeit für die Durchführung des Rollenspiels bot. Damals fehlten zwei Mädchen und ein Junge, 17 Schüler waren dabei. Am Anfang bat ich die Schüler, Gruppen von zwei bis drei Personen zu bilden. Ich fand es wichtig, dass die Schüler sowohl ihre Kleingruppen als auch ihre Rollen selbst wählen könnten, damit die Spielsituation ihnen möglichst angenehm und motivierend wäre (vgl. hier Schiffler 1985, 120). Die meisten Schüler hatten sich jedoch schon vorher gruppiert, weil die Pulte in Kleingruppen standen. Vier Jungen wollten jedoch unbedingt zusammen sein und ein Junge arbeitete am liebsten allein. Weil wir die vier Jungen nicht zwingen wollten, sich zu trennen, erlaubten wir ihnen, zusammen zu arbeiten. Nach der Empfehlung der Lehrerin ließen wir den einsamen Jungen als Beobachter fungieren.

Die Ausgangssituation wurde mit Hilfe einer Folie mündlich auf Finnisch beschrieben. Die Muttersprache wurde gewählt, damit jeder Schüler die Instruktionen völlig versteht. Erstens sollten die Schüler einen Dialog zwischen dem Kioskverkäufer und dem Kunden planen. Jeder Kunde sollte sich höflich verhalten und mindestens zwei Waren am Kiosk kaufen und auch nach den Preisen fragen. Der Dialog, den die Schüler in der letzten Stunde ausgefüllt hatten, sollte die Basis für die eigenen Situationen der Schüler sein. Es war jedoch nicht die Absicht, den Dialog zu kopieren, sondern die Schüler wurden dazu ermutigt, ihrer Phantasie freien Lauf zu lassen. Ich schlug vor, dass jeder die Repliken ins Heft schreiben sollte, obwohl die Repliken schliesslich ohne das Heft zu beherrschen waren. Zum Schluss erinnerte ich die Schüler noch daran, sich in Rollen einzufühlen und die Sprache möglichst lebendig zu verwenden. Gestik und Mimik sollten sie auch nicht vergessen.

Nach der Aufgabenbeschreibung ging ich die ausgestellten Waren durch, die die Schüler kaufen könnten. Ich fragte die Schüler danach, wie die Waren auf Deutsch hießen, und die Schüler erinnerten sich an die deutschen Entsprechungen sehr gut. Nur einige Wörter wie *die Zeitung* und *die Zeitschrift* hielten die Schüler für schwierig. Die Lehrerin schrieb die schwierigen Wörter an die Tafel, damit die Schüler sie auch im Rollenspiel besser benutzen könnten. Bevor die Gruppen mit dem Planen anfangen, informierte ich sie noch über das Spielgeld, das auch für das Rollenspiel zur Verfügung stand.

8.4.2.2 Planen und Aufführung des Rollenspiels

Nach den Instruktionen war es an den Schülern, selbst aktiv und kreativ zu sein. Nach der Empfehlung von Pattison (1987, 64) lass ich die Lerner ihre Rollen selbst zu wählen und fast alle Gruppen fingen sofort an, ihre Dialoge zu planen. Nur die Gruppe von vier Jungen konnte sich nicht darüber einigen, wer die Rolle des Verkäufers spielen würde. Ich schlug ihnen vor, dass es auch möglich war, zwei Verkäufer gleichzeitig zu haben. Das Problem war gelöst. In allen fünf Gruppen diskutierten die Teilnehmer über mögliche Repliken zuerst auf Finnisch, wonach die Phrasen ins Deutsche übertragen wurden. Alle arbeiteten sehr fleißig und konzentrierten sich auf die Aufgabe. Ich und die

Lehrerin gingen im Klassenzimmer herum und halfen den Schülern mit dem Wortschatz. Besonders die Mädchen fragten aktiv nach Wörtern und jede Gruppe stützte sich auf den Modell-Dialog. Die Videokamera schien die meisten nicht besonders zu stören, nur einige Mädchen fingen an zu lachen oder in die Kamera zu grinsen und ein Junge versuchte, sich unter dem Pult zu verstecken, als sie gefilmt wurden.

Die Planung der Dialoge dauerte etwa 15 Minuten und danach fingen die Teilnehmer spontan an, ihre Repliken zu üben. Die Gruppen gingen die fertigen Dialoge mit Hilfe des Heftes mehrmals durch und versuchten danach, sich sie einzuprägen. Die Stimmung im Klassenzimmer war ungezwungen und die Schüler waren sehr begeistert. Ohne Zweifel machte die Übung den Teilnehmern Spaß.

Ich war sehr zufrieden mit der Lösung, dass ich selbst das Rollenspiel leitete und nicht nur als Beobachterin fungierte. Dadurch konnte ich sowohl die Planung der Rollenspiele gut verfolgen als auch mir die Konversationen der Teilnehmer anhören. Ich war auch den Schülern schon so bekannt, dass sie gern mich um Hilfe baten und mit mir über ihre Dialoge diskutierten.

Die erste Version wurde von drei Mädchen aufgeführt. Sie waren sehr gespannt und lachten viel. Eins von den Mädchen spielte die Verkäuferin und die zwei anderen kamen nach einander zum Kiosk. Die erste Kundin kaufte zwei Limonaden und sprach ihre Repliken sehr deutlich aus. Die Sprache der Verkäuferin war auch ziemlich fließend, aber sie verwechselte einige Wörter mit englischen Entsprechungen wie *ten Mark* (*zehn Mark*). Auch die zweite Kundin begrüßte die Verkäuferin mit *Hello!* anstatt *Hallo!*. Sie war sehr nervös und hatte Probleme, sich an ihre Repliken zu erinnern. Die Gruppe führte den Dialog jedoch ganz gut durch, obwohl sie am Schluss nur lachten. Das Rollenspiel dauerte etwa eine Minute und 10 Sekunden.

Die zweite Gruppe bestand aus zwei Mädchen und einem Jungen, wobei der Junge die Rolle des Verkäufers spielte. Er war ein wenig nervös und fing an, mitten im Rollenspiel zu lachen, aber sprachlich war er ganz begabt. Die Mädchen sprachen sehr leise, aber konnten ihre Repliken gut. Das eine Mädchen kaufte zwei Eis und das andere

zwei Bananen. Trotz der Anspannung lief der Dialog ziemlich fließend und dauerte etwa 50 Sekunden. Das Spielgeld wurde auch im Spiel verwendet.

Die dritte Gruppe von vier Jungen brachte etwas Neues ein. Hinter dem Kiosktisch standen zwei Jungen, ein Verkäufer und ein Gehilfe, der erst am Ende des Spiels seinen Mund öffnete. Der erste Kunde kaufte ein Eis und eine Cola und sprach seine Repliken fließend aus. Der Verkäufer hatte Schwierigkeiten, sich an die Zahlen zu erinnern und man bemerkte, dass die Gruppe die Preise der Waren nicht vorher bestimmt hatte. Der zweite Kunde wollte Bonbons und einen Lutscher kaufen, aber der Verkäufer wusste nicht, was das Wort Lutscher bedeutete und er fragte danach auf Finnisch: „*Ai, tääkö?*“ Auch die anderen Jungen diskutierten miteinander leise auf Finnisch während des Dialogs, was jedoch das Rollenspiel nicht besonders störte. Als der zweite Kunde nach dem Preis seiner Einkäufe fragte, antwortete der Gehilfe: „*Das kostet... seven dollars..... Oops! Sieben Mark.*“ Die Idee war, dass der Gehilfe ein Amerikaner war und nicht so gut Deutsch sprach. Der Dialog dauerte ungefähr anderthalb Minuten.

Zur vierten Gruppe gehörten drei Mädchen. Sie hatten den Dialog sorgfältig geplant und gut geübt, so dass die Konversation sehr fließend lief. Nur das Mädchen, das Verkäuferin spielte, hatte Schwierigkeiten mit dem Verb *kosten*. Als die erste Kundin fragte, was die zwei Bananen kosten, antwortete die Verkäuferin: *Sie kostet drei Mark*. Der gleiche Fehler wiederholte sich auch ein zweites Mal während des Spiels. Die Mädchen verhielten sich sehr höflich. Sie verwendeten vielerlei Begrüßungen und vergaßen auch nicht *danke* und *bitte* zu sagen. Sie sahen nicht angespannt aus, denn sie sprachen sehr ruhig. Der Dialog dauerte 45 Sekunden.

Das Rollenspiel der letzten Gruppe dauerte auch etwa 45 Sekunden und wurde wieder von drei Mädchen durchgeführt. Die Kundinnen kauften beide drei Waren und sprachen ihre Repliken ganz deutlich aus. Die Mädchen vergaßen teilweise die Begrüßungen oder murmelten sie sehr leise. Man bemerkte, dass besonders eines von den Mädchen, die Verkäuferin, nervös war, weil sie sich die ganze Zeit hin und her bewegte und viel lachte. Als die Mädchen mit ihrem Dialog fertig waren, sahen sie sehr erleichtert aus.

Die Lehrerin fragte auch den einsamen Jungen, ob er auch etwas am Kiosk kaufen wollte. Ein anderer Junge versprach sofort, die Rolle des Verkäufers zu spielen und der einsame Junge war sehr willig mitzuspielen. Obwohl er seine Repliken nicht vorbereitet hatte, konnte er sie ohne Probleme sagen. Der Junge verhielt sich beim Spielen sehr natürlich und sprach gut aus. Er kaufte vier Waren, wobei er die Rede durch Gesten unterstützte.

Als die Aufführungen vorbei waren, fragte ich die Schüler, wie sie das Rollenspiel gefunden hatten, ob es ihnen gefallen hatte oder nicht. Weil die Auswertung bei kurzen und einfachen Rollenspielen im Fremdsprachenunterricht nach Ladousse (1987, 16; siehe dazu siehe Kapitel 7.3) nicht unbedingt nötig ist und als nur einige Schüler das Spiel mündlich kommentieren wollten, fand ich es nicht sinnvoll, die Befragung weiterzuführen. Ich wollte auch nicht die Fehler sofort nach dem Rollenspiel korrigieren und die Lehrerin versprach sie in der nächsten Deutschstunde mit den Schülern zu diskutieren. Ich teilte den Schülern Fragebogen aus, um die Meinungen jedes einzelnen Schülers herauszufinden. Sonst fand also keine Auswertung in der Klasse statt, sondern der Unterricht ging mit einer mündlichen Übung vom Band weiter.

Nach dem Rollenspiel war ich sehr zufrieden, weil alle Teilnehmer ihre Situationen gut vorbereitet und vorgeführt hatten. Es war sehr interessant, viele Versionen von der gleichen Ausgangssituation zu sehen. Obwohl der Modell-Dialog, den die Schüler in der vorigen Stunde aufgeschrieben hatten, die Rollenspiel-Dialoge sehr dominierte, brachten die Teilnehmer auch etwas Neues in den Situationen ein. Als Spielleiter brauchte ich keinmal in das Spiel eingreifen, sondern die Spieler brachten es immer selbstständig zu Ende. Die Ausstattung machte es den Spielern leichter, sich in die Situation einzuleben, und weil die Spieler sich im Klassenzimmer bewegten, wurden die Situationen authentischer und lebhafter.

8.4.3 Ergebnisse der Schülerbefragung der 5. Klasse

Zur Erforschung der Schülerreaktionen wurde ein kurzer und sehr einfacher Fragebogen eingesetzt, um die Meinungen jedes Schülers zu sammeln. Den Fragebogen konnte man

anonym beantworten; nur das Geschlecht des Schülers sollte angegeben werden. Der Fragebogen umfasste fünf Fragen, die ich mit den Schülern zusammen durchging, damit die Fragen richtig verstanden wurden. Im folgenden werden die Fragen sowohl in ihrer ursprünglichen, finnischen, als auch in ihrer deutschen Version dargestellt, wobei die Ergebnisse der Befragung zusammengefasst und analysiert werden. Die Fragen wurden von allen 17 Schülern beantwortet.

Die ersten zwei Fragen bezogen sich auf allgemeine Gefühle der Spieler nach dem Rollenspiel:

1. Mitä pidit äskeisestä kioski-harjoituksesta?

- | | | |
|------------------------------|---|---------------|
| a) Pidin kovasti | ☺ | |
| b) Pidin siitä jonkin verran | ☹ | |
| c) En pitänyt | ⊗ | Miksi? |

1. Wie hat Dir die vorige Kiosk-Übung gefallen?

- | | | |
|-------------------------------------|---|---------------|
| a) Sie hat mir sehr gefallen | ☺ | |
| b) Sie hat mir ein wenig gefallen | ☹ | |
| c) Ich habe die Übung nicht gemocht | ⊗ | Warum? |

Die Kiosk-Übung hatte 13 Teilnehmer (76%) sehr und 4 Teilnehmern (24%) ein wenig gefallen. Einer von diesen 4 Schülern merkte an, dass er wegen der Videoaufnahme aufgeregt gewesen war. Keiner hatte die Übung nicht gemocht. Aufgrund der Antworten kann festgestellt werden, dass die Teilnehmer eine sehr positive Einstellung dem Rollenspiel gegenüber hatten.

2. Oliko kioski-harjoitus mielestäsi:

- | | | | |
|-----------|---|-----------|---|
| a) Helppo | ☺ | b) Vaikea | ⊗ |
| a) Hauska | ☺ | b) Tylsä | ⊗ |

2. War die Kiosk-Übung Deiner Meinung nach:

- | | | | |
|-----------|---|---------------|---|
| a) Leicht | ☺ | b) Schwer | ⊗ |
| a) Lustig | ☺ | b) Langweilig | ⊗ |

Sogar 14 Schüler (82%) waren der Meinung, dass die Kiosk-Übung sowohl leicht als auch lustig war. Eine Schülerin meinte, dass die Übung einerseits leicht aber andererseits auch schwierig war. Eine genauere Erklärung gab sie leider nicht. Bei dieser Frage hatten zwei Schüler beide nur ein Adjektiv angekreuzt. Ein Junge hatte die Eigenschaft *leicht* und das Mädchen die Eigenschaft *lustig* gewählt. Ich nehme an, dass sie trotz meiner Instruktionen wahrscheinlich nicht bemerkt hatten, dass diese Frage aus

zwei Teilen bestand. Diese Antworten stützen die Meinung, dass die Schüler das Rollenspiel mochten. Weil sie es leicht fanden, ist zu vermuten, dass für das Planen und Üben der Dialoge ausreichend Zeit reserviert wurde. Es ist auch möglich, dass das Kiosk-Rollenspiel einigen Teilnehmern sogar zu leicht war, obwohl keiner sich frustriert oder gelangweilt zeigte.

Mit der dritten Frage sollte herausgefunden werden, wie die Videoaufnahme die Schüler beeinflusst hatte.

3. Haittasiko videokameran käyttö esiintymistäsi?

- | | | |
|------------------|---|--------|
| a) Kyllä | ⊗ | Miten? |
| b) Ei | ⊕ | |
| c) En osaa sanoa | ⊖ | |

3. Hat die Verwendung der Videokamera Deine Darstellung gestört?

- | | | |
|--------------------|---|------|
| a) Ja | ⊗ | Wie? |
| b) Nein | ⊕ | |
| c) Ich weiss nicht | ⊖ | |

Die Videoaufnahme hatte die meisten Teilnehmer (59%) nicht gestört. Zwei von diesen Schülern merkten an, dass sie auch früher gefilmt worden waren und sich dadurch an die Videokamera gewöhnt hatten. Nur eine Teilnehmerin fand die Videoaufnahme störend, und drei wussten es nicht. Die Teilnehmerin gab zu, dass das Filmen des Rollenspiels sie so nervös machte, dass die Wörter beim Sprechen durcheinander gingen, (*siinä jännittyy ja sanat menevät sekaisin*).

Die zwei letzten Fragen waren offen und die Schüler konnten frei ihre Meinungen über das Rollenspiel äußern.

4. Mikä oli mielestäsi parasta kioski-harjoituksessa?

4. Was war Deiner Meinung nach das Beste an der Kiosk-Übung?

Die Antworten auf diese Frage waren sehr unterschiedlich und es war sehr interessant herauszufinden, was die Schüler für schön hielten. Das Darstellen des Rollenspiels (*esiintyminen*) und das Einkaufen von verschiedenen Waren gefielen vielen Teilnehmern am meisten. Das Rollenspiel wurde auch von vielen Teilnehmern deswegen gemocht, weil es ganz einfach lustig gefunden wurde und weil sie die Situationen selbst planen konnten, (*koska sai itse keksiä esityksen*). Besonders die Jungen schätzten die Möglichkeit, ihre eigene Phantasie zu benutzen.

Zwei Schüler waren der Meinung, dass am schönsten war, Deutsch zu sprechen und sich wie ein Deutscher zu verhalten. Einigen gefiel die Übungsphase der selbstgeplanten Dialoge am besten, und einige fanden das ganze Rollenspiel eine sehr gute Übung, womit man viel Neues gelernt hatte. Zusätzlich erwähnte eine Schülerin, dass sie die Kioskwaren am schönsten fand, (*tavarat olivat kivoja*). Eine genauere Erklärung dafür, warum die Waren ihr gefielen, gab sie jedoch nicht. Ein Junge meinte, dass das Beste im Rollenspiel die Zusammenarbeit mit den Anderen gewesen war.

5. Mikä oli mielestäsi huonointa kioski-harjoituksessa?

5. Was war Deiner Meinung nach das Schlechteste an der Kiosk-Übung?

Sogar 13 von den 17 Schülern (76%) konnten nichts Negatives über das Kiosk-Rollenspiel sagen, (*ei siinä ollut ollenkaan huonoa*). Eine Schülerin erwähnte, dass im Rollenspiel einige Wörter vorkamen, die schwierig für sie waren. Sie erklärte jedoch nicht weiter, welche Wörter sie für problematisch hielt und ob z.B. die Aussprache die Probleme verursachte. Ein Junge fand die Anspannung unangenehm, sonst gefiel das Rollenspiel ihm sehr. Nach der Meinung eines Mädchens war am schlechtesten, als sie mitten im Rollenspiel lachen musste und dadurch vergaß, was sie hätte sagen sollen. Auch eine andere Schülerin hatte Schwierigkeiten damit, das Lachen unterdrücken zu können, besonders dann, wenn sie in der Rollenspielsituation die Partnerin ansehen musste, (*pelkäsini, että alkaisin nauraa, kun olin silmätysten kaverin kanssa*). Eine Bemerkung eines Jungen war ganz ungewöhnlich, denn er kritisierte, dass die anderen Teilnehmer ein wenig zu schüchtern waren. Ob er seine Kleingruppe oder die ganze Klasse meinte, blieb jedoch unklar.

Die Einstellungen dem Rollenspiel gegenüber waren äußerst positiv. Fast jeder Schüler hatte die Übung sehr gern, nur die Anspannung wurde von einigen Schülern doch unangenehm gefunden. Die Anwesenheit der Videokamera hat die meisten Teilnehmer nicht gestört. Ein paar Schüler meinten sogar, dass das Filmen ihnen besonders gefiel. Alle füllten die Fragebögen mit sachlichen Kommentaren aus.

8.5 Das Rollenspiel in der 6. Klasse

In der 6. Klasse wurde ein Restaurant-Rollenspiel durchgeführt. Dieses Rollenspiel wird hier jedoch nicht so ausführlich wie das der 5. Klasse behandelt, sondern bei der Wiedergabe wird sich auf die Unterschiede zwischen den beiden Rollenspielen konzentriert. Die Erfahrungen mit der 6. Klasse dienen vorwiegend als Vergleichsbasis.

8.5.1 Der Verlauf des Rollenspiels „Im Restaurant“

Die Vorbereitung auf das Restaurant-Rollenspiel befolgte das Muster des Rollenspiels in der 5. Klasse. Zuerst wurden eine Stunde lang die im Rollenspiel gebrauchten Konstruktionen und Wörter geübt. Als Basis fürs Üben fungierte der Text „*Im Restaurant Alpenrose*“, der im Anhang 7 zu sehen ist. Das Rollenspiel fand am 13. Februar 2001 statt und es wurde eine Doppelstunde dafür reserviert. Die Absicht war, am Anfang der Stunde Kleingruppen mit 3-4 Schülern zu bilden. Es waren zuerst nur 10 Schüler dabei, obwohl zur Klasse insgesamt 17 Schüler gehörten. Zwei Mädchen kamen etwa 20 Minuten zu spät und noch zwei Mädchen erschienen erst nach der ersten Stunde. Die Unpünktlichkeit einiger Schüler störte das Planen der Restaurant-Situationen, weil die Teilnehmer sich zweimal gruppieren mussten und weil ich die Instruktionen mehrmals wiederholen musste. Bevor die Schüler mit dem Planen ihrer eigenen Situationen anfangen, teilte ich jeder Gruppe eine Speisekarte (siehe Anhang 8) aus, die ich für das Rollenspiel angefertigt hatte. Die Speisekarten wurden zusammen durchgegangen und es war den Schülern möglich, sie beim Rollenspielen zu verwenden.

Während alle Schüler der 5. Klasse die Spielsituationen mit Enthusiasmus vorbereitet hatten, war das Motivieren einiger Schüler in der 6. Klasse sehr schwierig. Zwei Mädchen und ein Junge hatten kein Interesse am Rollenspiel und sie sabotierten die Arbeit ihrer Kleingruppen. Erst danach, als die Lehrerin sie zurechtgewiesen hatte, fingen sie an, mit ihren Partnern zu kooperieren. Es ist jedoch zu betonen, dass in der Klasse auch viele solche Schüler waren, die ihre Rollenspiel-Situationen sehr fleißig und sorgfältig planten. Sie schienen die Übung zu genießen.

Im Klassenzimmer wurde ein Restauranttisch aus vier Pulten ausgestattet und der Tisch wurde gedeckt. Für den Kellner hatte ich eine Schürze, ein weißes Tuch und einen Schreibblock besorgt. Spielgeld stand den Spielern auch zur Verfügung. Weil die Schüler der 6. Klasse befangener als die der 5. Klasse waren, sich aufs Spiel zu setzen, führten ich und die Lehrerin eine spontane Restaurantsituation auf. Dadurch sahen die Schüler, wie das Rollenspiel so ungefähr laufen sollte. Es war zu merken, dass es den Schülern nach unserem Rollenspiel leichter war, die eigenen Situationen zu planen und die meisten konnten sich auch wenigstens teilweise von ihren Hemmungen befreien.

Die Rollenspiele der vier Kleingruppen waren von unterschiedlichem Niveau. Zwei von den Gruppen hatten ihre Restaurantsituationen sorgfältig geplant und geübt, so dass die Rollenspiele sehr fließend und lebendig liefen. Die Spieler lebten sich in ihre Rollen ein und viele unterstützten die Rede auch durch Gesten. Demgegenüber hatten die zwei anderen Gruppen viele Probleme beim Durchführen der Rollenspiele, weil einige Schüler ihre Repliken kaum sagen konnten – oder wollten. Zum Glück waren in diesen Gruppen jedoch solche Schüler, die das Rollenspiel zusammenhielten, damit alle Rollenspiele letztendlich zu Ende gebracht wurden. Es war schade, dass die Passivität einiger Schüler das Rollenspiel der anderen Gruppenmitglieder störte. Gut war es, dass jeder am Rollenspiel teilnahm und mindestens einmal seinen Mund öffnete. Nach dem Rollenspiel wurde zuerst kurz übers Geschehenen diskutiert und danach füllten die Schüler die Fragebögen aus.

8.5.2 Die Schülerbefragung in der 6. Klasse

Der Fragebogen der 6. Klasse war abgesehen von einer Frage mit dem der 5. Klasse gleich. Nach meiner Vermutung konnten die Schüler der 6. Klasse ihr Verhalten schon analysieren und deswegen fügte ich eine zusätzliche Frage (Frage Nummer 6: *Was hast Du durch die Restaurant-Übung gelernt? Was solltest Du noch üben?*) in den Fragebogen ein.

Aus den Antworten der Schüler auf die Fragen 1 – 2 (siehe Anhang 4) ergab sich, dass die meisten Schüler der 6. Klasse das Rollenspiel gemocht hatten, obwohl sie doch nicht so begeistert dafür wie die 5. Klasse waren. Die Restaurant-Übung hatte 6 Schülern

(50%) ein wenig und 5 Schülern (42%) sehr gefallen, eine Schülerin hatte die Übung überhaupt nicht gemocht. 8 Schüler (67%) fanden die Restaurant-Übung sowohl leicht als auch lustig, während sogar 82 % von den Schülern der 5. Klasse der selben Meinung waren. Zwei Schüler hatten nur das Adjektiv *lustig* und zwei Mädchen das Adjektiv *langweilig* bei der zweiten Frage angekreuzt, von den Schülern der 5. Klasse hingegen hielt keiner das Rollenspiel für langweilig.

Im Vergleich zu der 5. Klasse hatte die Videoaufnahme auch die Schüler der 6. Klasse nicht besonders gestört. Nur eine Schülerin fand sie ein wenig störend, während die Hälfte der Schüler der Kamera positiv gegenüber stand. Jedoch hatten sogar 5 Schüler (41%) die Alternative c) *Ich weiß nicht* gewählt, und es ist fraglich, ob diese Schüler das Filmen doch irgendwie unangenehm fanden.

Wie die Schüler der 5. Klasse hatten auch die Schüler der 6. Klasse sehr unterschiedliche Meinungen darüber, was im Rollenspiel am besten und am schlechtesten gewesen war. Für das Schönste wurden in beiden Gruppen einige gleiche Tätigkeiten gehalten: das Darstellen, das Deutsch-Sprechen, das Planen der Situationen und die Möglichkeit, sich in einer „echten“ Kommunikationssituation zu verhalten. Ein Schüler der 6. Klasse fand die Wortschatzerweiterung am schönsten. Leider hatten einige Schüler die Frage nicht beantwortet oder waren der Meinung, dass nichts im Rollenspiel am besten gewesen war. Eine der Antworten war unverständlich.

Während 76% von der ersten Gruppe nichts Negatives über das Rollenspiel sagen konnten, war hingegen nur die Hälfte der 6. Klasse derselben Meinung. Für das Schlechteste wurden das Lachen und die Probleme beim Sprechen gehalten. Ein Junge hatte das Planen des Restaurant-Rollenspiels nicht gemocht, was ganz interessant war, weil gerade das Erfinden der eigenen Situationen vielen anderen Schülern besonders gefallen hatte. Zwei Schüler wussten nicht, was am schlechtesten in der Übung gewesen war und ein Schüler fand alles schlecht.

Mit der 6. Frage sollte herausgefunden werden, was die Schüler der 6. Klassen ihrer eigenen Meinung nach durch das Restaurant-Rollenspiel gelernt hatten und in welchen Bereichen sie noch Übung brauchten. 4 Schüler (33%) hatten gelernt, in einer

Restaurant-Situation auf Deutsch zu kommunizieren. Zusätzlich wurde das Lernen des neuen Wortschatzes mehrmals erwähnt. Drei Schüler wussten nicht, was sie gelernt hatten und einer der Befragten meinte, dass er nichts gelernt hatte.

Auf die Frage, was noch geübt werden sollte, antworteten nur 5 Schüler. Zwei von denen meinten, dass sie noch ihre Aussprache verbessern sollten und ein Schüler wollte Deutsch flüssiger sprechen können. Ein Mädchen war der Meinung, dass sie die „kleinen Wörter“ üben sollte, (*pitäisi harjoitella vähän pikkusanoja*). Es blieb mir leider unklar, was diese sog. kleinen Wörter waren, aber ich vermute, dass sie damit entweder die Personal- und Possessivpronomen oder die Füllwörter wie *so, noch, und* meinte. Ein Junge stellte fest, dass er keine weitere Übung brauchte.

8.6 Das Lehrerinterview nach den Rollenspielen

Die Lehrerin wurde nach der Durchführung der Rollenspiele in den beiden Klassen zum zweiten Mal interviewt. Das Ziel dieses Interviews war, die Erfahrungen der Lehrerin über den Verlauf der Rollenspiele herauszufinden und wie die Lehrerin jetzt das Rollenspiel als Methode des Fremdsprachenunterrichts sieht. Mit Hilfe ihrer Perspektive konnte ich eine ganzheitlichere Ansicht über die Rollenspiele als Unterrichtsmethode bekommen.

Das Interview fand am 14. Februar statt, und die äußeren Bedingungen waren mit dem ersten Interview gleich. Die ersten zwei Fragen bezogen sich auf das Gelingen der beiden Rollenspiele.

1. Miten roolileikit mielestäsi onnistuivat?

1. Wie sind die Rollenspiele Ihrer Meinung nach gelungen?

Mit dem Rollenspiel der 5. Klasse war die Lehrerin sehr zufrieden, denn es lief problemlos. Jeder Schüler, letztendlich auch der eine einsame Junge, nahm aktiv und mit Begeisterung am Rollenspiel teil. Laut der Lehrerin war das Rollenspiel mit der 6. Klasse nicht so erfolgreich, und ich stimmte dieser Meinung zu. Obwohl es in der Klasse viele aktive Schüler gab, die das Rollenspiel gern hatten, gab es da auch einige,

die sich weigerten, mit den Anderen zu kooperieren. Die Lehrerin war der Meinung, dass diese Schüler schon in der Pubertät waren und deswegen ein wenig rebellierten. Trotz vieler Probleme führten alle Gruppen jedoch ihre Rollenspielsituationen durch.

2. Mikä oli positiivista? Mikä oli negatiivista?

2. Was halten Sie für positiv? Was halten Sie für negativ?

Weil die Lehrerin die mündliche Sprachfertigkeit der Schüler nur sehr wenig früher geübt hatte, hielt sie für äußerst positiv, dass diese Rollenspielübungen ihr den ersten Anstoß zu weiteren mündlichen Übungen gaben. Während des Rollenspiels konnte die Lehrerin eine gute Vorstellung darüber bekommen, was ihre Schüler vor allem in der Praxis konnten. Ein gutes Beispiel war der einsame Junge in der 5. Klasse, der laut der Lehrerin nur schlechte Noten in Prüfungen bekam, aber sich in interaktiven Kommunikationssituationen mündlich sehr begabt zeigte.

Die Lehrerin hielt für negativ, dass sowohl die Vorbereitung als auch die Durchführung des Rollenspiels ganz mühsam ist, sonst fand sie das Rollenspiel als eine sehr lohnende Unterrichtsmethode. Die Lehrerin begann noch zu zweifeln, ob es wirklich gut war, dass die anderen Gruppen die darstellende Gruppe beobachteten. Sie war der Meinung, dass es vielleicht besser wäre, wenn alle Gruppen die ganze Zeit aktiv etwas tun könnten. Die Lehrerin kam jedoch zu dem Ergebnis, dass die Schüler sehr viel beim Beobachten der Anderen lernen. In diesem Rollenspielversuch war es auf jeden Fall für diese Arbeit erforderlich, dass die Gruppen nacheinander die Situationen darstellten. Dadurch konnte jedes Rollenspiel als Ganzes aufgenommen werden, was das spätere Analysieren der Situationen ermöglichte.

Mit der 3. Frage sollte herausgefunden werden, ob die Lehrerin Verbesserungsvorschläge für das Rollenspiel hatte:

3. Mitä olisi pitänyt muuttaa / ottaa huomioon / parantaa:

- a) roolileikkiä varten harjoiteltaessa ja sen suunnitteluvaiheessa?
- b) roolileikin kulkuun liittyen?
- c) palautekeskustelussa?

3. Was hätte man in folgenden Phasen verändern / berücksichtigen / verbessern sollen?

- a) Während dem Üben und Planen des Rollenspiels?
- b) Während der Spielphase?
- c) Während der Auswertung?

Die Lehrerin drückte aus, dass die eine Stunde, die für das Üben der im Rollenspiel gebrauchten Wörter und Konstruktionen reserviert wurde, eine ideale Zeit war, denn alle Schüler hatten während dieser Stunde das Neue gut gelernt. Was das Üben der selbstgeplanten Rollenspiele betraf, schlug die Lehrerin vor, dass diese aufgeschriebenen Situationen irgendwie vor der Aufführung hätten kontrolliert werden sollen. Einige Schüler hatten Schwierigkeiten, bestimmte Wörter auszusprechen, und sie hätten sich vielleicht selbstsicherer beim Spielen gefühlt, wenn die Lehrerin sie über die Aussprache dieser Wörter informiert hätte.

Mit dem Verlauf der Spielphase war die Lehrerin zufrieden und stimmte mir zu, dass der Spielleiter das Rollenspiel nicht unterbrechen oder während des Spiels die Fehler nicht korrigieren soll (vgl. Kapitel 7.2.2). Sie war auch der Meinung, dass keine weitere Auswertung bei diesen zwei Rollenspielen nötig war. Das Ausfüllen der Fragebögen bot den Schülern die Gelegenheit, noch mal über das Geschehene nachzudenken.

Mit den nächsten zwei Fragen wollte ich herausfinden, was für einen Eindruck die Lehrerin über die Einstellungen der Schüler zum Rollenspiel bekommen hatte.

4. Miten oppilaasi mielestäsi suhtautuivat roolileikkikokeiluun?

4. Was meinen Sie, wie standen Ihre Schüler dem Rollenspiel gegenüber?

Die Einstellung der Schüler zu den Rollenspielübungen war leicht zu sehen. Alle Schüler der 5. Klasse standen dem Rollenspiel äußerst positiv gegenüber. Das Rollenspiel gefiel auch den meisten Schülern der 6. Klasse, aber es war sichtbar, dass einige Schüler überhaupt kein Interesse am Rollenspielen zeigten. Die Lehrerin betonte, dass es nicht am Rollenspiel lag, sondern diese Schüler waren zu allem negativ eingestellt, weil sie wahrscheinlich schon in der Pubertät sind.

5. Vaikuttiko videokameran käyttö oppilaiden käyttäytymiseen? Miten?

5. Hat die Videoaufnahme das Verhalten der Schüler beeinflusst? Wie?

Fast alle Schüler verhielten sich vor der Videokamera ganz normal, nur die zwei Mädchen, die dem Rollenspiel gegenüber negativ gestanden hatten, fanden die Videokamera störend. Die Schüler hatten sich in der Schule an das Filmen gewöhnt, so war es keine Überraschung, dass die Schüler gegen die Videoaufnahme nicht protestierten.

Die letzten drei Fragen bezogen sich darauf, wie die Lehrerin sich zum Rollenspiel nach diesem Versuch verhielt.

6. Muuttuiko käsityksesi roolileikeistä roolileikkikokeilun seurauksena? Miten?

6. Hat Ihre Auffassung vom Rollenspiel sich wegen der Rollenspielversuche geändert? Wie?

Vor diesem Rollenspielversuch hatte sie das Rollenspiel als eine vorschulische Methode betrachtet und es mit Kostümen verbunden. Jetzt hatte ihre Meinung sich jedoch bedeutend verändert. Früher hatte die Lehrerin nicht eingesehen, wie nützlich und verwendbar Rollenspiele im Fremdsprachenunterricht sein können. Ihre feste Ansicht war, dass man Rollenspiele viel mehr verwenden sollte. Sie erörterte, dass oft über das Rollenspiel gesprochen wird, aber kaum jemand von den Lehrern, die sie kennt, sich des Rollenspiels bedient. Der Grund dafür ist fast immer die allgemeine Meinung, dass alle Lektionen des Lehrbuchs behandelt werden müssen.

7. Rohkaisiko kokeilu roolileikkien käyttöön jatkossakin?

7. Hat dieser Rollenspielversuch Sie ermutigt, sich auch später des Rollenspiels zu bedienen?

Die Lehrerin war sicher, dass sie auch in Zukunft Rollenspiele im Deutschunterricht sowohl der 5. als auch der 6. Klasse verwenden wird. Ihrer Meinung nach war es nicht immer nötig, lange Rollenspiele mit vielen Requisiten zu planen, sondern kurze Rollenspiele könnten ab und zu den jeweiligen Stundenplan bereichern.

8. Voisiko roolileikkiä mielestäsi käyttää suullisen kielitaidon testauksen metodina perusopetuksen alaluokilla?

8. Eignet sich die Rollenspiel-Methode fürs Testen der mündlichen Sprachfertigkeit in der Grundstufe der schulischen Grundausbildung?

Weil die Lehrerin kaum Erfahrung über das Testen der mündlichen Sprachfertigkeit hatte und nicht vertraut mit den üblichen Testmethoden war, zögerte sie, diese Frage zu beantworten. Ein Rollenspiel könnte ein Teil des mündlichen Tests sein, aber allein wäre es kaum ein ausreichendes Testverfahren, erwähnte sie weiter. Selbst würde die Lehrerin das Rollenspiel nicht fürs mündliche Testen verwenden, denn sie vermutete, dass sie selbst zu leicht die Aufmerksamkeit eher auf das schauspielerische Talent als auf die Sprachfertigkeit richten würde. Auch Weir (1990, 80) ist der Meinung, dass offene und aktive Lernen bei dieser Methode den Anderen gegenüber in der Vorhand sind (vgl. Kapitel 6.2.5).

9. RESULTATE UND ANALYSE DES ROLLENSPIELVERSUCHS

In diesem Kapitel werden die Resultate der beiden Rollenspiele, der Lehrerinterviews und der Schülerbefragungen als Ganzheit analysiert. Dieses Kapitel zielt besonders darauf, folgende Fragen zu beantworten: Wie eignet sich das Rollenspiel für den Deutschunterricht vor allem in der Grundstufe der schulischen Grundausbildung? Wie passt das Rollenspiel als Verfahren des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts zum Üben der mündlichen Kommunikationsfertigkeit? Kann man das Rollenspiel im Testen der mündlichen Leistungen in der Grundstufe verwenden? Neben diesen Themen werden in diesem Kapitel auch andere Aspekte des Rollenspiels behandelt, die während der Untersuchung vorkamen.

9.1 Rollenspiel als Unterrichtsmethode in der Grundstufe

Aus der Untersuchung resultierte, dass das Rollenspiel sich gut für den Deutschunterricht in den 5. und 6. Klassen eignet. Das Rollenspiel lässt sich gut in den Deutschunterricht in der Grundstufe aufnehmen, weil Kinder sich ziemlich vorurteilsfrei zu allem Neuen verhalten und sich leicht für unterschiedliche Unterrichtsmethoden interessieren. Spiele von verschiedener Art gehören zur Welt der Kinder und besonders das Rollenspiel bietet ihnen konkrete, realitätsnahe Situationen, in die Kinder sich einleben können (vgl. Kapitel 2.2). Auch in dem Rollenspielversuch dieser Arbeit nahmen alle Lerner der 5. Klasse und die meisten Lerner der 6. Klasse sehr aktiv am Spiel teil und genossen es sehr. Das Rollenspiel bot ihnen die Möglichkeit, Kommunikation durch eigene Erlebnisse zu lernen. Obwohl einige Lerner in der 6. Klasse sich nicht besonders für das Rollenspiel begeisterten, bedeutet das nicht, dass die Rollenspiel-Methode für sie ungeeignet ist. In diesem Fall rebellierten sie eher gegen die fremde Person, die mit ihren neuen Methoden in das Klassenzimmer eintrat und die normalen Routinen unterbrach, obwohl ich in der 6. Klasse vor der Durchführung des Rollenspiels mehrere Stunden lang als Beobachterin dabei gewesen war. Wenn die

Lerner und der Lehrer einander besser kennen, ist die Zusammenarbeit erfolgreicher und der Lehrer weiß auch besser, wie er bestimmte Lerner am besten motivieren kann.

Das Rollenspiel in der 6. Klasse zeigte, dass die Themenwahl besonders dann von grosser Bedeutung ist, wenn die Lerner schon in der Pubertät sind oder kurz davor stehen. Solche Lerner wollen ihre Identität auf jede Weisen schützen und nichts so etwas tun, was die anderen dumm oder lächerlich finden könnten. Deswegen begeistern sich nicht alle für alltägliche, ihrer Meinung nach langweilige Themen (z.B. Restaurant-Thema in der 6. Klasse) und verlieren demzufolge ihr Interesse an der ganzen Rollenspiel-Methode. Es wäre aus diesem Grund empfehlenswert, den Lernern mehrere Themenvorschläge zu geben, aus denen sie sich ein Thema auswählen können, das ihnen am meisten gefällt.

Wie der muttersprachliche Unterricht zielt auch der Fremdsprachenunterricht darauf, die Sicherheit der Lerner im Auftreten zu unterstützen (vgl. Peruskoulun opetusuunnitelman perusteet 2000, 70), weil wahrscheinlich jeder in Zukunft in solche Situationen gerät, wo dieser Eigenschaft verlangt wird. Es ist sehr wichtig, dass man das Üben schon in der Grundstufe anfangt, und ohne Zweifel eignet sich das Rollenspiel-Methode dafür. Beim Rollenspielen kann der Teilnehmer in die Rolle eines anderen schlüpfen, was ihm zuverlässige Bedingungen bietet, das Verhalten und Auftreten zu üben, ohne sich selbst dabei verleugnen zu müssen.

9.2 Rollenspiel und Üben der interkulturellen Gesprächskompetenz

Das Rollenspiel entspricht der Zielsetzung des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts, der nach dem Herausbilden kompetenter interkultureller Sprecher strebt (vgl. Kapitel 3.3.1). Durch Rollenspielen können die Lerner Wissen über fremde Kulturen erwerben und ihre Fähigkeit, in interkulturellen Kommunikationssituationen adäquat handeln zu können, entwickeln. Aus dem Rollenspielversuch ergab sich, dass das Rollenspiel sich ausgezeichnet dazu eignet, Elemente der mündlichen Kommunikation hervorzuheben und zu üben. Neben alltäglichen Phrasen, wie z.B. Verhaltensmuster im Restaurant, können

kulturspezifische Konventionen und Bräuche mit Hilfe eines Rollenspiels diskutiert werden. Im Rollenspielversuch dieser Arbeit wurden z.B. die Höflichkeitsnormen und die Grußformeln beachtet, die in der deutschen und finnischen Kultur sehr unterschiedlich sind. Neben dem verbalen Verhalten kann beim Rollenspielen auch das non-verbale Verhalten, wie Gestik, Mimik und Intonation, geübt werden, was auch bedeutend je nach Kultur variiert.

Kommunikation wird immer in zwischenmenschlichen Interaktionssituationen gelernt. Das Rollenspiel ist eine ideale Methode für das Üben der mündlichen Kommunikation, weil es den Lernern realitätsnahe Situationen bietet, die sie als sinnvoll empfinden (vgl. Freudenstein 2000 im Kapitel 6.2.3) und die auch aktive Interaktion zwischen den Teilnehmern voraussetzen. *"Nirgendwo sonst hat das Mündliche eine größere Bedeutung als beim Rollenspiel"* (Freudenstein 2000, 9). Wie der Rollenspielversuch es deutlich machte, müssen die Lerner sowohl bei der Planung als auch in der Vorführung der Rollenspiele einander berücksichtigen und miteinander kooperieren können, damit die Kommunikation im Rollenspiel gelingen würde. Die Kooperationsfertigkeit und das aktive Streben nach gemeinsamen Lösungen sind wichtige Voraussetzungen für die erfolgreiche Kommunikation.

Was in diesem Rollenspielversuch einige Lerner bestimmt störte, war die Künstlichkeit der Spielsituationen. Trotz aller Ausstattung ist es natürlich klar, dass es im Klassenzimmer keinesfalls möglich ist, die Atmosphäre einer realen Situation zu schaffen. In diesem Fall wurden zusätzlich die Darstellungen der Kleingruppen von anderen Gruppen beobachtet und sogar auf Video aufgenommen, was die Rollenspielsituationen immer noch unnatürlicher machte. Dies hat bestimmt für seinen Teil die Nervosität einiger Schüler und ihre Hemmungen zum Sprechen verursacht. Es ist im Fremdsprachenunterricht leider nur selten möglich, die Lerner zu echten Kommunikationssituationen mit Fremdsprachlern zu führen, und deshalb soll er im Rahmen des Möglichen bleiben.

Einer der Vorteile des Rollenspiels scheint es nach dem Rollenspielversuchs zu sein, dass es für unterschiedliche Typen von Lernern passt (vgl. Freudenstein 2000, 9 im Kapitel 6.2.3). In einem Rollenspiel gibt es grundsätzlich immer unterschiedliche

Rollen, die auch unterschiedliche Sprachkenntnisse voraussetzen. Zum Beispiel im Restaurant-Rollenspiel in der 6. Klasse war die Rolle des Kellners prinzipiell anspruchsvoller als die des Gastes, weil wahrscheinlich jeder Erfahrungen mindestens im eigenkulturellen Raum davon hat, wie man das Essen bestellt und bezahlt, während die Repliken des Kellners unbekannter sind. Dass in den Rollenspielsituationen mehrere Lerner gleichzeitig die Rollen des Gastes spielten, führte dazu, was jedoch keineswegs empfehlenswert ist, dass sich der Einsatz einiger Lerner im Spiel nur auf ein paar Repliken reduzierte. Einerseits sind "leichte" Rollen als ein Nachteil zu sehen, weil sie zum Faulenzen führen können. Andererseits ermöglichen sie jedoch, dass auch solche Lerner am Rollenspiel teilnehmen können, die große Hemmungen vor dem Sprechen und Darstellen haben oder sprachlich nicht so begabt sind.

Der Rollenspielversuch bewies, dass Rollenspiele nicht immer problemlos laufen und dass jeder Spielleiter sich auf mögliche Nachteile des Rollenspiels vorbereiten muss. Weil das Rollenspiel seinen Teilnehmern ganz viel Freiheit lässt und selbstständiges Arbeiten voraussetzt, kommt es leicht zu Disziplinmängeln, was in diesem Versuch bei der 6. Klasse zu sehen war. Nicht alle Lerner nahmen das Rollenspiel ernst und sabotierten mit ihrem Verhalten die Arbeit von anderen. Beim Rollenspielen soll der Teilnehmer sowohl mit dem Spielleiter als auch mit den Teilnehmern seiner Kleingruppe kooperieren und sich so sicher fühlen, dass er seinen Mund vor den anderen zu öffnen wagt. Deswegen ist eine gute Atmosphäre im Klassenzimmer eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen eines Rollenspiels.

Die Anzahl der Lerner in einer Klasse kann der Verwirklichung eines Rollenspiels Grenzen setzen. Wenn die Gruppe zu groß, etwa über 20 ist, kann der Leiter das Rollenspiel kaum mehr durchführen, besonders wenn er allein die ganze Klasse kontrollieren sollte. Ein weiterer Nachteil des Rollenspiels ist, dass es mit allen seinen Phasen viel Zeit und Mühe in Anspruch nimmt. Aus diesem Grund verzichten viele Lehrer auf das Rollenspiel als Unterrichtsmethode.

9.3 Rollenspiel als Testmethode der mündlichen Leistungen

Dieser Untersuchungsversuch beweist, dass das Rollenspiel sich für das Testen der mündlichen Leistungen in der Grundstufe eignet. Nach Ylirenko (1989, 15) soll die mündliche Sprechfertigkeit immer in möglichst natürlichen Gesprächssituationen getestet werden und das Rollenspiel bietet den Rahmen gerade dafür. Das Rollenspiel scheint jedoch nicht das allereinfachste Testverfahren zu sein und es ist deswegen empfehlenswert, dass derjenige Tester, der sich das Verwenden eines Rollenspiels ausdenkt, etwas praktische Erfahrungen sowohl mit dem Rollenspiel als auch mit mündlichem Testen im Allgemeinen hat. Es ist aber zu betonen, dass der Tester nicht zu viel Angst vor dem Misslingen haben soll. Das Rollenspiel ist sicher als Testverfahren des Ausprobierens wert.

Weil auch die meisten Lerner dieser Untersuchung beim Rollenspielen sichtbar aufgeregter waren, soll das Rollenspiel im mündlichen Testen erst dann verwendet werden, wenn die Lerner es mehrmals probiert und sich daran gewöhnt haben. Man darf die Tatsache nicht aus den Augen verlieren, dass je mehr man das Sprechen übt, desto besser wird es in echten Kommunikationssituationen gelingen und desto weniger es Aufregung verursacht. Auch das Argument der Lehrerin, dass das Rollenspiel nur ein Teil eines mündlichen Tests sein könne, ist berechtigt. Es wurde im Rollenspielversuch deutlich, dass einige Teilnehmer sehr natürlich auftraten, während andere sich "auf der Bühne" nicht so wohl fühlten. Es liegt darin die Gefahr, dass die letzteren wegen ihrer Unsicherheit im Auftreten eine schlechtere Note bekommen, obwohl sie sprachlich genauso begabt oder sogar besser als die Anderen sind.

Der Rollenspielversuch brachte auch einen Grund dafür vor, warum es äußerst wichtig ist, dass auch mündliche Leistungen der Lerner in der Schule gemessen werden. Wenn man die Sprachfertigkeit in einer Fremdsprache nicht testet, ist es ungerecht gegen solche Lerner wie den einsamen Jungen in der 5. Klasse, die besondere Begabung zur mündlichen Kommunikation und Interaktion besitzen, obwohl sie sich sonst während des Unterrichts kaum an den schriftlichen Übungen beteiligen.

10. SCHLUSSBETRACHTUNG

In der vorliegenden Pro Gradu -Arbeit ist das Rollenspiel als Vermittler der interkulturellen Gesprächskompetenz behandelt worden, wobei der Schwerpunkt im Fremdsprachenunterricht in der Grundstufe der finnischen Grundschule lag. Das Ziel dieser Arbeit war, sowohl durch theoretischen Darstellungen über den interkulturellen Fremdsprachenunterricht und die Rollenspiel-Methode als auch durch einen Unterrichtsversuch in einer Grundstufe, mit dem Rollenspiel als Verfahren des Fremdsprachenunterrichts möglichst vertraut zu werden. Es interessierte mich besonders, wie das Rollenspiel sich gerade für die jüngeren Lerner eignet und ob das Rollenspiel zum Üben und Testen der Gesprächskompetenz passt.

Während sich der theoretische Teil der Arbeit eher auf den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen bezog, befasste sich die praktische Untersuchung gerade mit dem Deutschunterricht. Die Untersuchung war vom Charakter her eine qualitative Fallstudie und sie wurde in Form eines Unterrichtsversuchs in einer finnischen Grundschule realisiert, woran zwei Deutschgruppen und ihre Lehrerin teilnahmen. Mit der Lehrerin zu diskutieren und in den Stunden sowohl als Beobachterin als auch als Rollenspielleiterin zu fungieren, war mir eine sehr wertvolle Erfahrung, schon hinsichtlich meines künftigen Berufs. Es war äußerst nützlich für mich, wieder Kontakt mit den Schülern zu bekommen und die Schule - insgesamt 9 Stunden lang - zu besuchen.

Die Ergebnisse der Untersuchung waren sehr positiv. Fast alle Schüler standen dem Rollenspiel begeistert gegenüber und trotz einiger Schwierigkeiten in der 6. Klasse gelangen die Rollenspiele gut. Die Schüler genossen das Rollenspielen sehr, weil es ihnen Möglichkeiten zu freiem Darstellen und freiem Bewegen bot und weil sie beim Spielen ihre Phantasie benutzen konnten. Die Spielsituationen waren konkret und entsprachen der Realität, was die Schüler sehr motivierend fanden. Ohne Zweifel passt die Rollenspiel-Methode zum Fremdsprachenunterricht in der Grundstufe. Wenn ich die Schüler während des Rollenspiels beobachtete, war ihre Freude am Lernen sichtbar.

Einige Mädchen der 5. Klasse hatten laut die Lehrerin eine Woche nach dem Rollenspielversuch festgestellt, dass sie Deutsch niemals früher so gut wie beim Rollenspielen gelernt hatten.

Es ist zu betonen, dass diese Untersuchung nur die Lerner der 5. und der 6. Klasse betraf, und aus diesem Grund lassen die Resultate sich nicht auf die allen Klassen der Grundstufe übertragen. Es wäre sehr interessant und sicher einen Versuch wert, ein Rollenspiel auch in der 3. und der 4. Klasse durchzuführen. In Zukunft will ich als Lehrerin das Rollenspiel tiefer kennenlernen und es in der Praxis - hoffentlich auch mit aller jüngsten Deutschlernern - probieren.

Beim Rollenspielen bilden das Üben und Anwenden der Fremdsprache eine Einheit. Mit dem Rollenspiel lässt sich Sprache einüben, die man später einmal außerhalb des Klassenzimmers, in authentischen Kommunikationssituationen mit den Vertretern fremder Kulturen benutzen kann. Damit erfüllt es eines der wichtigsten Anliegen in einem interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht und eignet sich besonders gut fürs Üben der Sprechfertigkeiten. Weil die für diese Untersuchung durchgeführten Rollenspielsituationen wegen der geringen Sprachkenntnis der Schüler sehr kurz und einfach waren, waren dabei nur einige kulturelle Unterschiede zu sehen, und vielleicht war die Bedeutung des Rollenspiels als Vermittler fremdkultureller Informationen in diesem spezifischen Fall nicht so groß. Das sprachliche Niveau der Lerner in der Grundstufe setzt dem Rollenspiel Grenzen, aber Schritt für Schritt kann das Wissen der Lerner in fremden Kulturen und Sprachen erweitert werden.

Das Messen der mündlichen Leistungen ist in den heutigen Schulen, auch schon in der Grundstufe, immer wichtiger und dadurch auch üblicher geworden. Obwohl das Rollenspiel sich gut fürs kommunikative Testen der Sprechfertigkeit eignet, wie diese Untersuchung es deutlich machte, wird es ziemlich selten als Test-Methode verwendet. Wegen seinem spielerischen und ungezwungenen Charakter scheint das Rollenspiel eine geeignete Methode für die Grundstufe zu sein. Es wäre recht interessant weiter zu untersuchen, was für Rollenspiele und auch welche andere Verfahren sich fürs Testen der mündlichen Leistungen gerade in der Grundstufe am besten eignen.

Im besten Falle bietet das Rollenspiel dem Fremdsprachenunterricht viel an. Es macht das Lernen angenehm, lebendiger und auch anschaulicher als viele andere Methoden, und verringert dadurch den Abstand zwischen dem klassenraumgebundenen Unterricht und der Lebenswirklichkeit der Lerner. Durch Rollenspielen können die Lerner sich auf die außerschulischen Kommunikationssituationen vorbereiten und die verlangte Fertigkeit und Sicherheit in interkulturellem Handeln erwerben. Eine alte Lebensweisheit (zitiert nach van Ments 1991, 12) schildert ausgezeichnet das Rollenspiel als Verfahren: *"Ich höre etwas und vergesse es; ich sehe etwas und erinnere mich daran, ich tue etwas und verstehe es"*.

LITERATUR

- AIRIO, Anneli, MÄENPÄÄ, Riitta, PAANANEN, Hellevi & RIEDEL, Frank 1996. Deutsch mit Drago 1. Texte. Keuruu: Otava.
- APELTAUER, Ernst 1997. Zur Bedeutung der Körpersprache für die interkulturelle Kommunikation. In: Annelie Knapp-Potthoff & Martina Liedke (Hrsg.) *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. Reihe interkulturelle Kommunikation, Bd. 3. München: iudicium Verlag. 17-39.
- BERTHOLD, Siegwart 1980. Möglichkeiten des Rollenspiels als Methode des Deutschunterrichts – Deutsch als Fremdsprache. In: *Zielsprache Deutsch. Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und angewandte Sprachwissenschaft* 4, 17-21.
- BLIESENER, Thomas 1994. Authentizität in der Simulation. Möglichkeiten des Trainers zur nachträglichen Behandlung und zur vorsorglichen Verhinderung von Artefakten in Rollenspielen. In: Thomas Bliesener & Ruth Brons-Albert (Hrsg.) *Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings*. Opladen: Westdeutscher Verlag. 13-32.
- BREDELLA, Lothar 1999. Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, Lothar & Dalanoy, Werner (Hrsg.) *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 85-120.
- BREDELLA, Lothar & DELANOY, Werner 1999. Einleitung: Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? In: Bredella, Lothar & Dalanoy, Werner (Hrsg.) *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 11-31.
- BYRAM, Michael 1997. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael 1999. Acquiring Intercultural Communicative Competence: Fieldwork and Experiential Learning. In: Bredella, Lothar & Dalanoy, Werner (Hrsg.) *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 358-380.
- BYRNE, Donn 1976. Teaching Oral English. London: Longman.

- COLEMAN, James S. 1976. Learning Through Games. In: J.S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Hrsg.) *Play – Its Role in Development and Evolution*. Great Britain: Hazell Watson & Viney.
- DUDEN = Duden. Deutsches Universalwörterbuch 1996. Hrsg. und bearb. vom Wissenschaftlichem Rat und den Mitarbeitern der Dudenredaktion. 3., völlig neu bearb. Aufl. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- EDMONDSON, Willis & HOUSE, Juliane 1993. Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen: Francke Verlag.
- EHNERT, Rolf 1982. Zum Einsatz von Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht Deutsch. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 8, 204-211.
- ERNST, Anselm 1976. Das Rollenspiel im Unterricht. Ravensburg: Otto Maier Verlag.
- FREUDENSTEIN, Reinhold 2000. Wer lernen will, muss spielen können. In: *PZV-Ratgeber 2000. Unterrichtsmittel*, 8-11.
- GARPOW, Doris 1999. Spielen lernen (?). In: *PZV-Ratgeber 1999. Neue Medien*, 66-68.
- GRÜN WALDT, Hans Joachim 1998. Zur Didaktik und Methodik mündlicher Kommunikations-Übungen. In: *Der Deutschunterricht* 1, 65-73.
- GUBBAY, Denise 1980. Role-Play. The theory and practise of a method for increasing language awareness. Middlesex.
- HIRSJÄRVI, Sirkka, REMES, Pirkko & SAJAVAARA, Paula 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- HOUSE, Juliane 1996. Zum Erwerb interkulturellen Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. [ONLINE] <<http://www.alberta.ca/~german/ejournal/house.htm>> 20.10.2000.
- HUHTA, Ari & SUONTAUSTA, Tuomo 1993. Suullisen kielitaidon testausmenetelmiä. In: Takala, Sauli (Hrsg.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisuja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 227-266.
- JONES, Ken 1984. Simulationen – ein Unterrichtskonzept. In: Jones, Ken, Edelhoff, Christopher, Meinhold, Monika & Oakley, Colin *Simulationen im Fremdsprachenunterricht. Handbuch*. München: Max Hueber Verlag. 9-95.

- JULKUNEN, Kyösti 1985. Kielipelit ala-asteen englannin kielen opetuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 7.
- KAIKKONEN, Pauli 1990. Interkulturelle Kultur- und Landeskunde und interkultureller Fremdsprachenunterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 4, 230-236.
- KAIKKONEN, Pauli 1991. Erlebte Kultur- und Landeskunde – ein Weg zur Aktivierung und Intensivierung des Kulturbewusstseins der Fremdsprachenlernenden – eine Untersuchung mit LehrerstudentInnen. Acta Universitatis Tamperensis ser. A vol. 325. Kangasala: Kangasalan kirjapaino Oy.
- KAIKKONEN, Pauli 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Juva: WSOY.
- KAIKKONEN, Pauli 1995. Kulttuurien välisen oppimisen taidot ja simulaatio niiden harjoitusmuotona. In: Kaikkonen, Pauli (Hrsg.) *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen osa 2. Tapaustutkimus lukiolaisten saksan ja ranskan kielen ja kulttuurin oppimisen opetuskokeilusta*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A1, 29-41.
- KAIKKONEN, Pauli 1997a. Fremdverstehen durch schulischen Fremdsprachenunterricht. Einige Aspekte zum interkulturellen Lernen. In: *Info DaF* 1, 78-86.
- KAIKKONEN, Pauli 1997b. Kulttuurien välinen oppiminen. In: Seinälä, K., Kellomäki, A. & Keravuori, K. (Hrsg.) *Doceant – Opettakoot. Dosentit tutkijoina ja opettajina*. Suomen dosenttiliiton julkaisuja 2, 67-79.
- KAIKKONEN, Pauli 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. In: Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (Hrsg.) *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Yliopistopaino. 49-61.
- KAIKKONEN, Pauli 2001. Vieras kieli kulttuurisena opetus- ja opiskeluilmiönä. In: *Tempus* 3, 10-11.
- KLEPPIN, Karin 1980. Das Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht: Untersuchungen zum Lehrer- und Lernerverhalten in Sprachlernspielen. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- KNAPP-POTTHOFF, Annelie 1997. Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Annelie Knapp-Potthoff & Martina Liedke (Hrsg.) *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. Reihe interkulturelle Kommunikation, Bd. 3.. München: iudicium Verlag. 181-205.

- KRAMER, Jürgen 1999. Welche Bedeutung kommt der Anglistischen Kulturwissenschaft für das Englischlehren und -lernen zu? Eine Positionsbestimmung. In: Bredella, Lothar & Dalanoy, Werner (Hrsg.) *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 46-64.
- LADOUSSE, Gillian Porter 1987. *Role play*. Oxford: Oxford University Press.
- LEE, W.R. 1979. *Language Teaching Games and Contests*. Bistol: J.W. Arrowsmith.
- LEHTONEN, Jaakko 1998. Sprechangst und Fremdsprachenunterricht. In: Laakso, Anu (Hrsg.) *Communicata. Portfoliojulkaisu: kokoelma aiemmin julkaistuja ja julkaisemattomia artikkeleita ja tutkielmia viestinnän alalta*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja. 272-283.
- LITTERS, Ulrike 1995. *Interkulturelle Kommunikation aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. Konzeption eines Zielgruppenspezifischen Kommunikationstrainings für deutsche und französische Manager*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- LUSTIG, Myron W. & KOESTER, Jolene 1996. *Intercultural Competence. Interpersonal Communication Across Cultures*. 2. Aufl. United States: HarperCollins.
- LÖFFLER, Renate 1979. *Spiele im Englischunterricht. Vom lehrergelenkten Lernspiel zum schülerorientierten Rollenspiel*. München: Urban & Schwarzenberg.
- MALEY, Alan 1981. Games and problem solving. In: K. Johnson & K. Morrow (Hrsg.) *Communication in the classroom: Applications and Methods for a Communicative Approach*. Essex: Longman.
- MEINHOLD, Monika 1984. Simulationen in der Schule. In: Jones, Ken, Edelhoff, Christopher, Meinhold, Monika & Oakley, Colin *Simulationen im Fremdsprachenunterricht. Handbuch*. München: Max Hueber Verlag.
- VAN MENTS, Morry 1991. *Rollenspiel: effektiv. Ein Leitfaden für Lehrer, Einzieher, Ausbilder und Gruppenleiter*. 2. Aufl. (1. Aufl. 1985). Ins Deutsche übertragen und bearbeitet von Katja und Wilhelm H. Peterssen. München: Franz Ehrenwirth Verlag.
- NILSSON, Björn & WALDEMARSON, Anna-Karin 1988. *Rollspel i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- PASANEN, Ulla-Maija 1992. *Roolileikkejä kielellä. Kieliä draaman ja musiikin keinoin*. Juva: WSOY.

- PATTISON, Pat 1987. *Developing Communication Skills. A practical handbook for language teachers, with examples in English, French and German.* Cambridge: University Press.
- PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2000.
Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- RAMPILLON, Ute 1989. *Englisch lernen – wozu? Zur Entwicklung interkulturellen Gesprächskompetenz im Englischunterricht der Sekundarstufe 1.* In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 1, 7-11.
- SALO-LEE, Liisa 1993. "Teillä on kaunis nappi" - Small talk: Tyhjänpuhumista vai mielekästä viestintää? In: Lehtonen Jaakko (Hrsg.) *Kulttuurien kohtaaminen. Näkökulmia kulttuurienväliseen kanssakäymiseen.* Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 9, 77-90.
- SALO-LEE, Liisa 1995. Kielestä ja kulttuurista: johdattelua kirjan artikkeleihin. In: Salo-Lee, Liisa (Hrsg.) *Kieli & kulttuuri oppimisessa ja opettamisessa.* Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 12, 5-11.
- SALO-LEE, Liisa & WINTER-TARVAINEN, Annette 1995. Kriittiset tilanteet kulttuurien kohtaamisessa: suomalaisten ja saksalaisten opiskelijoiden näkökulmia. In: Salo-Lee, Liisa (Hrsg.) *Kieli & kulttuuri oppimisessa ja opettamisessa.* Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 12, 81-107.
- SCHANK, Gerd & SCHOENTHAL, Gisela 1983. *Gesprochene Sprache. Eine Einführung in Forschungsansätze und Analysemethoden.* 2. durchgesehene Aufl. (1. Aufl. 1976). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- SCHIFFLER, Ludger 1985. *Interaktiver Fremdsprachenunterricht.* 2. korrigierte Aufl. (1. 1984). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- SEGALL, Marshall H., DASEN, Pierre R., BERRY, John W. & POORTINGA, Ype H. 1990. *Human Behavior in Global Perspective. An Introduction to Cross-Cultural Psychology.* Great Britain: Pergamon Press.
- STURTRIDGE, Gill 1981. Role-play and simulations. In: : K. Johnson & K. Morrow (Hrsg.) *Communication in the classroom. Applications and Methods for a Communicative Approach.* Longman.

- SYRJÄLÄ, Leena 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. In: Syrjälä, Leena, Ahonen, Sirkka, Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 9-66.
- TENBERG, Reinhard 1999. Theorie und Praxis bei der Vermittlung von "interkulturellen Kompetenzen". In: Bredella, Lothar & Dalanoy, Werner (Hrsg.) *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 65-84.
- TOIVANEN, Tapio 2000. Mitäs tehtäs – sika pestäs. In: *Luokanopettaja* 2, 18-19.
- TUOMIHARJU, Leena 1995. Ala-asteella luodaan pohja elinikäiselle kielenopiskelulle. In: *Luokanopettaja* 2, 20.
- WEIR, Cyril J. 1990. *Communicative Language Testing*. Great Britain: Prentice Hall.
- YLI-RENKO, Kaarina 1989. Suullinen kielitaito ja sen mittaaminen lukion päättövaiheessa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 72.
- YLI-RENKO, Kaarina 1993. *Intercultural Communication in Foreign Language Education*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimusraportit A:168.

ANHANG 1 (a)

"Die Interviewsfragen des ersten Interviews mit der Lehrerin"

Opettajan haastattelu 1.2. 2001

1. Kuinka kauan olet toiminut saksan kielen opettajana?
2. Mille ryhmille opetat saksan kieltä tällä hetkellä ja mitä kirjasarjaa käytät opetuksessasi?
3. Miten olet harjoittanut oppilaittesi suullista kielitaitoa?
4. Mikä merkitys suullisen kielitaidon harjoittamisella on mielestäsi alaluokkien saksan kielen opetuksessa?
5. Oletko testannut oppilaittesi suullista kielitaitoa? Miten?
6. Onko käsite ”roolileikki” sinulle tuttu? Miten määrittelisit sen?
7. Oletko käyttänyt roolileikkejä tai roolileikkien kaltaisia harjoituksia omassa opetuksessasi?
8. Soveltuvatko roolileikit mielestäsi alaluokkien saksan kielen opetukseen? Miksi?
9. Mitkä voisivat olla roolileikkien hyviä puolia?
10. Mitkä seikat voisivat mielestäsi olla ongelmallisia roolileikkiharjoituksissa?
11. Miten luulet oppilaittesi suhtautuvan roolileikkikokeiluun? Luuletko kokeilun onnistuvan 5. ja 6. luokan saksan ryhmissä?
12. Miten luulet oppilaittesi suhtautuvan videokameran käyttöön?

ANHANG 1 (b)

"Interviewsfragen des ersten Interviews mit der Lehrerin"

Lehrerinterview 1.2.2001

1. Wie lange sind Sie als Deutschlehrerin tätig?
2. Zu welchen Gruppen unterrichten Sie Deutsch zur Zeit und welche Buchserien benutzen Sie?
3. Wie haben Sie mit Ihren Deutschlernern die mündliche Sprachfertigkeit geübt?
4. Wie wichtig finden Sie das Üben der mündlichen Sprachfertigkeit im DaF-Unterricht in der Grundstufe der schulischen Grundausbildung?
5. Haben Sie die mündliche Sprachfertigkeit Ihrer Schüler getestet? Wie?
6. Ist Ihnen der Begriff "Rollenspiel" bekannt? Wie würden Sie ihn definieren?
7. Haben Sie selbst Rollenspiele oder rollenspielähnliche Übungen in Ihrem Deutschunterricht benutzt?
8. Eignen sich die Rollenspiele für den Deutschunterricht in der Grundstufe der schulischen Grundausbildung? Warum?
9. Welche möglichen Vorteile hat das Rollenspiel?
10. Was könnte problematisch in Rollenspiel-Übungen sein?
11. Was glauben Sie, wie stehen Ihre Schüler dem Rollenspiel gegenüber? Wird das Rollenspiel in den Deutschgruppen der 5. und 6. Klasse gelingen?
12. Wie werden Ihre Schüler der Videoaufnahme gegenüber stehen?

ANHANG 2

” Interviewsfragen des zweiten Interviews mit der Lehrerin”

Opettajajan haastattelu 14.2.2001

1. Miten roolileikit mielestäsi onnistuivat?
2. Mikä oli positiivista? Mikä oli negatiivista?
3. Mitä olisi pitänyt muuttaa / ottaa huomioon / parantaa:
 - a) roolileikkiä varten harjoiteltaessa ja sen suunnitteluvaiheessa?
 - b) roolileikin kulkuun liittyen?
 - c) palautekeskustelussa?
4. Miten oppilaasi mielestäsi suhtautuivat roolileikkikokeiluun?
5. Vaikuttiko videokameran käyttö oppilaiden käyttäytymiseen? Miten?
6. Muuttuiko käsityksesi roolileikeistä roolileikkikokeilun seurauksena? Miten?
7. Rohkaisiko kokeilu roolileikkien käyttöön jatkossakin?
8. Voisiko roolileikkiä mielestäsi käyttää suullisen kielitaidon testauksen metodina perusopetuksen alaluokilla?

Lehrerinterview 14.2.2001

1. Wie sind die Rollenspiele Ihrer Meinung nach gelungen?
2. Was halten Sie für positiv? Was halten Sie für negativ?
3. Was hätte man in folgenden Phasen verändern / berücksichtigen / verbessern sollen?
 - a) Während dem Üben und Planen des Rollenspiels?
 - b) Während der Spielphase?
 - c) Während der Auswertung?
4. Was meinen Sie, wie standen Ihre Schüler dem Rollenspiel gegenüber?
5. Hat die Videoaufnahme das Verhalten der Schüler beeinflusst? Wie?
6. Hat Ihre Auffassung vom Rollenspiel sich wegen der Rollenspielversuche geändert? Wie?
7. Hat dieser Rollenspielversuch Sie ermutigt, sich auch später des Rollenspiels zu bedienen?
8. Eignet sich die Rollenspiel-Methode fürs Testen der mündlichen Sprachfertigkeit in der Grundstufe der schulischen Grundausbildung?

ANHANG 3 (a)

„Der Fragebogen der Schülerbefragung in der 5. Klasse“

5. luokan oppilaskysely 14.2.2001

1. Mitä pidit äskeisestä kioski-harjoituksesta?

- a) Pidin kovasti ☺
 b) Pidin siitä jonkin verran ☺
 c) En pitänyt ☹ Miksi? _____

2. Oliko kioski-harjoitus mielestäsi:

- a) Helppo ☺ b) Vaikea ☹
 a) Hauska ☺ b) Tylsä ☹

3. Haittasiko videokameran käyttö esiintymistäsi?

- a) Kyllä ☹ Miten? _____
 b) Ei ☺
 c) En osaa sanoa ☺

4. Mikä oli mielestäsi **parasta** kioski-harjoituksessa?

5. Mikä oli mielestäsi **huonointa** kioski-harjoituksessa?

Olen a) tyttö b) poika

☺ KIITOS VASTAUKSESTASI! ☺

ANHANG 3 (b)

„Der Fragebogen der Schülerbefragung in der 5. Klasse“

Schülerbefragung der 5. Klasse 14.2.2001

1. Wie hat Dir die vorige Kiosk-Übung gefallen?

- a) Sie hat mir sehr gefallen ☺
 b) Sie hat mir ein wenig gefallen ☺
 c) Ich habe die Übung nicht gemocht ☹
 Warum? _____

2. War die Kiosk-Übung Deiner Meinung nach:

- a) Leicht ☺ b) Schwierig ☹
 a) Lustig ☺ b) Langweilig ☹

3. Hat die Verwendung der Videokamera Deine Darstellung gestört?

- a) Ja ☹ Wie? _____
 b) Nein ☺
 c) Ich weiß nicht ☺

4. Was war Deiner Meinung nach **das Beste** an der Kiosk-Übung?

5. Was war Deiner Meinung nach **das Schlechteste** an der Kiosk-Übung?

Ich bin a) Mädchen

b) Junge

☺ VIELEN DANK FÜR DEINE ANTWORTEN! ☺

ANHANG 4 (a)

„Der Fragebogen der Schülerbefragung in der 6. Klasse“

6. luokan oppilaskysely 13.2.2001

1. Mitä pidit äskeisestä ravintola-harjoituksesta?

- a) Pidin kovasti ☺
 b) Pidin siitä jonkin verran ☺
 c) En pitänyt ☹ Miksi? _____

2. Oliko ravintola-harjoitus mielestäsi:

- a) Helppo ☺ b) Vaikea ☹
 a) Hauska ☺ b) Tylsä ☹

3. Haittasiko videokameran käyttö esiintymistäsi?

- a) Kyllä ☹ Miten? _____
 b) Ei ☺
 c) En osaa sanoa ☺

4. Mikä oli mielestäsi **parasta** ravintola-harjoituksessa?

5. Mikä oli mielestäsi **huonointa** ravintola-harjoituksessa?

6. Mitä opit ravintola-harjoituksen avulla? Mitä sinun pitäisi vielä harjoitella?

Olen a) tyttö b) poika

☺ KIITOS VASTAUKSESTASI! ☺

ANHANG 4 (b)

„Der Fragebogen der Schülerbefragung in der 6. Klasse“

Schülerbefragung der 6. Klasse 13.2.2001

1. Wie hat Dir die vorige Restaurant-Übung gefallen?

- a) Sie hat mir sehr gefallen ☺
 b) Sie hat mir ein wenig gefallen ☺
 c) Ich habe die Übung nicht gemocht ☹
 Warum? _____

2. War die Restaurant-Übung Deiner Meinung nach:

- a) Leicht ☺ b) Schwierig ☹
 a) Lustig ☺ b) Langweilig ☹

3. Hat die Verwendung der Videokamera Deine Darstellung gestört?

- a) Ja ☹ Wie? _____
 b) Nein ☺
 c) Ich weiß nicht ☺

4. Was war Deiner Meinung nach **das Beste** an der Restaurant-Übung?

5. Was war Deiner Meinung nach **das Schlechteste** an der Restaurant-Übung?

6. Was hast Du durch die Restaurant-Übung gelernt? Was solltest Du noch üben?

Ich bin a) Mädchen b) Junge

☺ VIELEN DANK FÜR DEINE ANTWORTEN! ☺

ANHANG 5

„Üben für das Rollenspiel in der 5. Klasse: Am Kiosk –Folie“

Die Idee für das Bild wurde aus dem Buch *Deutsch Aktiv – Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrbuch 1* von Neuner, G., Schmidt, R., Wilms, H. & Zirkel, M. (1979, 22) entnommen.



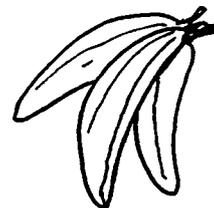
Ich möchte
 Du möchtest
 Er/sie möchte
 Wir möchten
 Ihr möchtet
 Sie möchten

Ich möchte ein Eis, bitte.

Ich möchte einen Kaffee, bitte.

Ich möchte drei Bananen, bitte.

Was möchtest du?



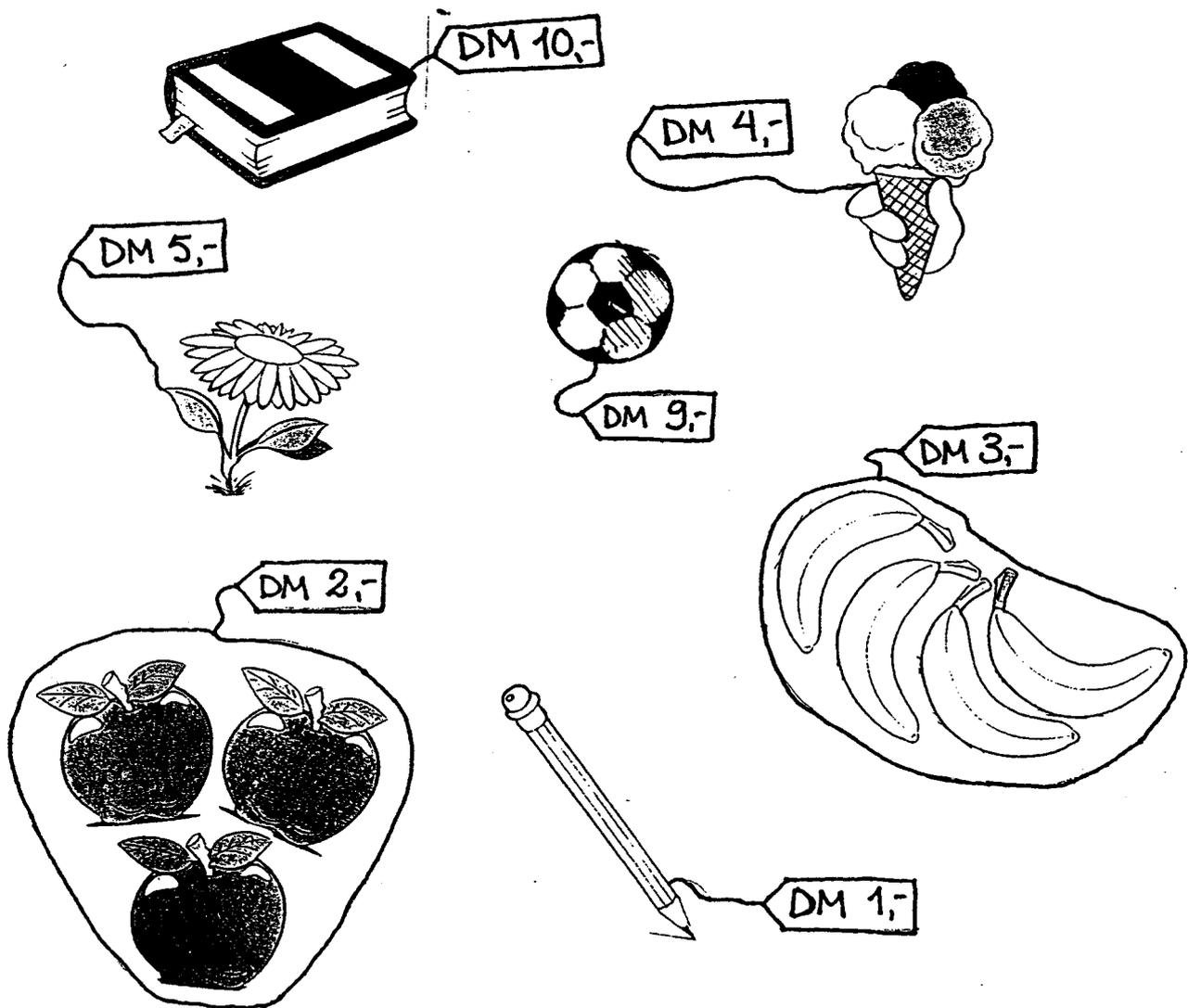
ANHANG 6

„Üben für das Rollenspiel in der 5. Klasse: *was kostet* –Konstruktion“

Was kostet...? Was kosten...?

KESKUSTELE PARISI KANSSA ALLA OLEVIAEN TAVAROIDEN HINNOISTA. TOINEN KYSYV JA TOINEN VASTAAI

- Esim. - Was kostet eine Banane? - Was kosten zwei Bananen?
 - Eine Banane kostet eine Mark. - Zwei Bananen kosten zwei Mark.



teuer = kallis

billig = halpa

Es ist teuer. = Se on kallis.

Es ist billig. = Se on halpa.

ANHANG 7

„Üben für das Rollenspiel in der 6. Klasse: der Text *Im Restaurant Alpenrose*“

Im Restaurant „Alpenrose“

Petra und Ulrike sind hungrig und sie gehen ins Restaurant „Alpenrose“. Die Bedienung kommt.

Bedienung: - Guten Tag!

Petra: - Guten Tag! Können wir die Speisekarte haben, bitte?

Bedienung: - Selbstverständlich! – Und was möchtet ihr trinken?

Ulrike: - Hmmm... Ich nehme einen Orangensaft.

Petra: - Und für mich eine Cola bitte.

Petra: - Entschuldigung, wir möchten bestellen.

Bedienung: - So? Bitte sehr.

Petra: - Ich hätte gern Bratwurst.

Bedienung: - Mit Kartoffelsalat oder mit Sauerkraut?

Petra: - Mit Kartoffelsalat, bitte.

Ulrike: - Ich nehme die Pizza „Bambino“ und einen gemischten Salat, bitte.

Bedienung: - Danke. Kommt sofort.

Petra: - Entschuldigung! Zahlen, bitte!

Bedienung: - Also, einmal Bratwurst mit Kartoffelsalat und eine Pizza Bambino, ein gemischter Salat, ein Orangensaft und eine Cola ... Das macht 38 DM.

Petra: - Hier sind 40 Mark. Stimmt so.

Bedienung: - Vielen Dank. Auf Wiedersehen!

Petra & Ulrike: - Auf Wiedersehen!

Guten Appetit!

ANHANG 8

„Üben für das Rollenspiel in der 6. Klasse: die Speisekarte“

