

**Lernspielgebrauch
im Wortschatzunterricht des Deutschen
am Beispiel von Lehrbüchern auf der Sekundarstufe I**

**Hanne Tuulos
Pro gradu -Arbeit
Germanistisches Institut
Universität Jyväskylä
Mai 2001**

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta

Laitos

Humanistinen

Saksan kielen laitos

Tekijä

Tuulos, Hanne Maria Pauliina

Työn nimi

Lernspielgebrauch im Wortschatzunterricht des Deutschen am Beispiel von Lehrbüchern auf der Sekundarstufe I

Oppiaine

Työn laji

Germaaninen filologia

Pro Gradu

Aika

Sivumäärä

21.5.2001

93 + liitteet 17 sivua

Tiivistelmä

Erilaisten oppimispelien ja -leikkien käyttö on olennainen osa vieraan kielen sanaston opettamista. Osa käytössä olevista oppikirjoista ja osa opettajista kuitenkin vierastaa leikkien käyttöä oppitunneilla. Tämän Pro gradu -työn tarkoitus on esitellä oppimispelien ja -leikkien käyttöä puoltavaa teoriataustaa ja vertailla toisiinsa kahden ylästeella käytössä olevan oppikirjasarjan pelitarjontaa sekä kuvailla oppilaiden omia mielipiteitä koskien oppimisleikkien käyttöä tunneilla. Toisessa luvussa käsitellään oppimispelien ja -leikkien käytön taustalla olevia teoreettisia perusteita. Aluksi pohditaan mitä oppimateriaaleilta ja -metodeilta edellytetään vieraankielen opetuksessa sekä tarkastellaan oppimispelien kriteerejä ja luokittelua. Lisäksi perehdytään pelien ja leikkien etuihin konstruktivistisen oppimisteorian näkökulmasta.

Luku kolme käsittelee sanastonopetusta vieraankielen opetuksen osa-alueena.

Neljännessä luvussa oppimisleikkejä ja -leikkejä lähestytään oppilaiden näkökulmasta. Se on yhteenveto Jyväskylän normaalikoulun kevään 1996 seitsemännen luokan oppilaiden oppimispelien ja -leikkien käyttöä koskevista mielipiteistä. Oppilaiden mielipiteitä koskeva aineisto kerättiin haastattelulomakkeiden ja oppitunneilla tapahtuneen observoinnin avulla. Suurin osa oppilaista pitivät oppimisleikkejä ja -leikkejä hyvänä tapana oppia kieltä, mutta monet heistä painottivat myös, että leikkien tulee olla hyvin suunniteltuja, että niiden kautta oppii kieltä.

Viides luku vertailee *Neue Adresse* ja *Willkommen* -oppikirjasarjojen pelitarjontaa. Pelien käyttöä on vertailtu molemmissa kirjasarjoissa esiintyvien opetuksen kannalta keskeisten sanastoalueiden suhteen, joita ovat numerot, elintarvikkeet, vuodenaajat ja kuukaudet, matkatavarat ja harrastukset. Viimeisenä kategoriana on käsitelty pelejä, joita voi käyttää sekalaisen sanaston harjoitteluun.

Molemmat kirjasarjat sisältävät pelejä, joskin *Willkommen* -sarjassa pelejä tarjotaan oppilaiden käyttöön enemmän kuin *Neue Adresse* -sarjassa, missä pelien määrä on vähäisempi ja lisäksi ne on piilotettu yksinomaan opettajan oppaaseen. Hämmästyttävää on, että pelien idea on usein hyvin yksinkertainen ja silti sen avulla ja vähällä lisämateriaalilla voidaan saavuttaa paljon erilaisia oppimistavoitteita. Tosin usein pelin tai leikin idea on otettu suoraan tunnetusta lastenleikistä ja saattaa tuntua puberteetin kynnyksellä olevasta oppijasta liiankin lapselliselta.

Asiasanat

oppimispelit, oppimisleikit, saksan kieli, sanasto-opetus, oppikirjat
Lernspiele, Wortschatzunterricht, Lehrbücher, die deutsche Sprache

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Theoretische Grundlagen für den Einsatz von Spielen im Fremdsprachenunterricht ..	7
2.1	Ziele des Fremdsprachenunterrichts	7
2.2	Voraussetzungen für Unterrichtsmaterialien und -methoden im Fremdsprachenunterricht	9
2.3	Zu Sprachlernspielen	10
2.3.1	Was ist ein Sprachlernspiel	10
2.3.2	Kriterien für gute Sprachlernspiele	13
2.3.3	Spieltypen und Kategorisierung der Spiele	16
2.4	Konstruktivistische Lerntheorie und Sprachlernspiele	19
2.4.1	Erweiterung, Festigung und Wiederholung der Sprachkenntnisse	20
2.4.2	Konstruktivismus und Motivierung	22
2.4.3	Affektive Faktoren	24
2.4.4	Konstruktivismus und Binnendifferenzierung	26
3	Zum Unterrichten des Wortschatzes	30
3.1	Das Wort - ein Bestandteil der Sprache	30
3.2	Ziele und Schwierigkeiten des Wortschatzunterrichts	31
3.3	Hilfsmittel im Wortschatzunterricht	34

4	"Spiele sind toll!" - Rapport einiger Spielversuche und Meinungen der Schüler in der Normalschule Jyväskylä	37
4.1	Darstellung der Untersuchung	37
4.2	Darstellung der Methoden	38
4.3	Vorgang der Untersuchungsprozesse	40
4.3.1	Beschreibungen der Spielversuche	40
4.3.2	Was die Fragebogen uns verraten	42
4.3.2.1	"Was lustig ist, ist nicht unbedingt effektiv."	43
4.3.2.2	"Sie darf man nicht wünschen, weil sie zum Spaßhaben gehören!"	45
4.3.3	Zu Observationen in der Klassensituation	46
4.4	Reliabilität der Ergebnisse	48
5	Analyse des Spielgebrauchs in der Wortschatzarbeit in Lehrwerkserien	50
5.1	Beschreibungen der Beispielmateriale	50
5.1.1	Lehrwerkserie 1: Neue Adresse	50
5.1.2	Lehrwerkserie 2: Willkommen!	52
5.2	Vergleich der Spielvorschläge in den Lehrwerken und in den Lehrerhandbüchern beider Serien	54
5.2.1	Überblick auf das Spielangebot	56
5.2.2	Wortschatzspiele zu gemeinsamen Themen in <i>Neue Adresse</i> und in <i>Willkommen!</i>	58
5.2.2.1	Nummernspiele	58
5.2.2.2	Lebensmittelspiele	69

5.2.2.3 Spiele zu Jahreszeiten und Monaten	73
5.2.2.4 Spiele zu Reisebedarf	75
5.2.2.5 Spiele zu Hobbys	78
5.2.2.6 Spiele zu gemischtem Wortschatz	80
6 Schlußbetrachtungen	86
Quellenverzeichnis	92
Anhang I: Palautelomake	
Anhang II - XX: Beispiele für Spiele	

1. Einleitung

Der Grund für die Themenwahl dieser Arbeit war das Bedürfnis, aus künftigen beruflichen Gründen sich mit Lernspielen ein bißchen näher auseinanderzusetzen, um mit unterschiedlichen Spielen und mit der Theorie, die hinter dem Spielgebrauch steckt, bekannt zu werden. Ich habe mich schon lange dafür interessiert, wie die positive Lernatmosphäre das Lernen beeinflusst. In der letzten Zeit habe ich auch danach relativ viel darüber nachgedacht, ob Lernspiele dabei behilflich sein könnten und gleichzeitig auch bei der Erhöhung der Motivation. Meine Behauptung ist, daß sie einen positiven Beitrag zu dem Prozeß bilden.

Diese Arbeit hat als Ziel, in die Welt der Sprachlernspiele reinzugeschauen, einige Lernspiele in der Klasse auszuprobieren und sich mit dem Spielgebrauch in Lehrwerken bekanntzumachen. Das Ziel ist nicht so sehr, umfangreiche Mengen von didaktisch hervorragenden Spielen darzustellen oder zahlreiche neue Spiele zu entwickeln, sondern zu lernen, vorhandene Ressourcen zu gebrauchen und kritisch zu bewerten, sowie auch Informationen darüber zu bekommen, wie die Einstellung der Schüler zu Lernspielen ist und wie die Spiele im Deutschunterricht die Lernatmosphäre beeinflussen und Schüler motivieren, sowie sich mit den existierenden im Fremdsprachenunterricht gebrauchten Lernspielen vertraut zu machen.

Das erste Kapitel der Arbeit wird eine Darstellung der theoretischen Grundlagen des Spielgebrauchs im Fremdsprachenunterricht sein. Zuerst wird mit Zielen und Voraussetzungen des Unterrichts und der Materialien gearbeitet und dann genauer auf den

Begriff Sprachlernspiel eingegangen. Schließlich folgt eine zusammenfassende Darstellung der psychologischen und didaktischen Grundlagen des Lernspielgebrauchs am Beispiel der konstruktivistischen Lerntheorie. Es ist nicht möglich, im Rahmen einer Arbeit dieser Größe alle Lerntheorien zu behandeln, weshalb auf die wichtigste und die heute in der Schulwelt am stärksten repräsentierte Theorie eingegangen wird, obwohl der Einsatz von Lernspielen im Unterricht mit Hilfe der anderen Theorien, z.B. behavioristischen oder humanistischen Lerntheorie auch zu begründen wäre. Im nächsten Kapitel wird das Wortschatzlernen und die Hilfsmittel dazu im Allgemeinen behandelt. Im dritten großen Kapitel geht es um einen Bericht über eine Klassensituation, in der Sprachlernspiele bzw. spielerisch gestaltete Übungsweisen gebraucht wurden. Als Ziel dieser kleinen Untersuchung in der Schule habe ich, Informationen darüber zu bekommen, wie die Spiele und spielerischen Aktivitäten den Jugendlichen vorkommen. Mein Wunsch ist, daß diese Informationen mir helfen würden, besser in der Zukunft das zu berücksichtigen, was die Schüler gerne machen und wieviel sie im Unterricht spielen wollen. Auch das ist mir interessant, was für Spiele unter Jugendlichen beliebt sind und ob Schüler Spiele nur als Spaß oder auch als Lernmittel betrachten. Die Unterrichtsbeobachtungen streben danach zu erläutern, wie gut verschiedene Spiele Schüler zum Arbeiten bringen und motivieren. Schließlich bringt das letzte Kapitel eine Analyse des Spielgebrauchs in Lehrwerkserien. Spielvorschläge zu lexikalischen Themen, die in beiden Beispielserien mit Hilfe der Spiele veranschaulicht werden, werden kontrastiv anhand von den im Theorieteil vorkommenden Kriterien analysiert und behandelt.

Die in dieser Arbeit dargestellten Spielversuche und die analysierten Spiele aus den Lehrwerken unterstützen das Erlernen oder Wiederholung vom Wortschatz. Das

Spezialinteresse dieser Arbeit liegt also außer auf theoretischen Grundlagen des Sprachlernspielgebrauchs im Allgemeinen, auch auf Spielen als Hilfsmittel des Wortschatzunterrichts, weil, obwohl der Wortschatz die Grundlage der Sprachbeherrschung ist, das Wortschatzlernen oft auch als ein großes Lernproblem gilt, und es ist deswegen wichtig, sich mit diesem Bereich des Lernens auseinanderzusetzen, um später den Schülern mit ihren Lernproblemen helfen zu können.

2 Theoretische Grundlagen für den Einsatz von Spielen im Fremdsprachenunterricht

2.1 Ziele des Fremdsprachenunterrichts

Es ist von den Schulbehörden des Staats definiert worden, nach welchen Zielen der Unterricht als Ganzes und einzelne Fächer streben sollen. Die Ziele der einzelnen Fächer sollen immer in Übereinstimmung mit allgemeinen Zielen sein. So folgt auch der Fremdsprachenunterricht diesen Zielen. Eines der allgemeinen schulischen Ziele ist die vielseitige Entwicklung der Persönlichkeit des Schülers. Es wird danach gestrebt, daß jeder Schüler als Individuum mit einmaliger Lebenssituation gesehen wird und daß jeder mit solchen Fähigkeiten in die Zukunft gesandt wird, daß er die notwendigsten Ziele erreicht hat. Immerhin soll es versucht werden, den Schülern in der Entwicklung der persönlichen Talente und Neigungen zu helfen. (PKO 1985:10) Sowohl Jungen als auch Mädchen sollten ermutigt werden, andere Menschen zu berücksichtigen und zu respektieren und sich selber kennenzulernen, eigene Gedanken zu äußern und danach mutig zu handeln. (PKO 1985:14)

Außer allgemeinen Zielen gibt es für die Schularbeit auch fachspezifische Ziele, die für den Fremdsprachenunterricht folgende sind: Die Schüler sollen lernen, die Sprache als Vermittler der Kultur zu schätzen. Der Fremdsprachenunterricht soll die Schüler auch mit Fähigkeiten ausrüsten, Kontakte mit Menschen zu knüpfen, die eine fremde Sprache sprechen. Des weiteren wäre auch die Möglichkeit zu erwähnen, aktiv das eigene Äußern zu üben. Eine große Rolle spielt auch das Ziel, die Sehnsucht und das Interesse in Schülern zu wecken, die fremde Sprache in verschiedenen Zusammenhängen zu benutzen.

Fremdsprachenunterricht ist immer kulturgebunden und gibt Information über das Land und die Leute des Landes, in dem die jeweilige Sprache gesprochen wird. Im großen und ganzen sollte der schulische Fremdsprachenunterricht dafür sorgen, daß unsere Nation genug sprachliche Fähigkeiten hat, an der internationalen Zusammenarbeit aktiv teilzunehmen. (PKO 1985:75) Das setzt natürlich Grundkenntnisse sowohl in der Sprache als auch auf dem Gebiet der Kultur voraus, die allgemein genug sind, um später ein bestimmtes Gebiet zu erweitern oder sich mit der Sprache im Allgemeinen mehr zu beschäftigen (PKO 1985:76,86). Außerdem braucht man für internationale Zusammenarbeit auch die Fähigkeit und den Willen, in Gruppen und Teams zusammen zu arbeiten, und diese Eigenschaften in Schülern hervorzurufen, ist auch ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts (POP 1983:12). Wegen des sozialen Charakters der Sprache kommt es einem sehr natürlich vor, die Fähigkeit, in Gruppen zu arbeiten, gerade im Fremdsprachenunterricht zu üben. Auf jeden Fall sollte der schulische Fremdsprachenunterricht nach ungeniertem Sprachgebrauch streben, welches Niveau auch immer erreicht wird. (PKO 1985:95). Schließlich wäre noch zu betonen, daß die endgültige Interpretation der Ziele immer in der Schule geschieht und von den jeweiligen Lehrern durchgeführt wird. (PKO 1985:59)

2.2 Voraussetzungen für Unterrichtsmaterialien und -methoden im Fremdsprachenunterricht

Unterrichtsmaterialien sollten nach dem Prinzip gewählt werden, daß sie in allen grundlegenden Sprachfähigkeiten Praxis bieten, d.h. sie sollen Lesen, Verstehen, Schreiben und Sprechen unterstützen.

Der Unterricht soll immer den jeweiligen Altersgruppen und dementsprechenden Voraussetzungen zugeordnet sein. Es ist aber nicht zu vergessen, daß diese Voraussetzungen und Fähigkeiten sich nicht nur im Rahmen der bestimmten Altersgruppen entwickeln und die Schüler können deswegen nicht alle dasselbe Material aufnehmen. Deswegen soll dafür gesorgt werden, daß der Unterricht, wenn nötig, genug sowohl materiell als auch methodisch individualisiert wird. (PKO 1985:14) Der Unterricht in der Grundschule und im Gymnasium muß außer auf Fähigkeiten, auch auf die Bedürfnisse und Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen abgestimmt sein.

Die Lehrer sind im heutigen Schulsystem für das Material und die Methode verantwortlich, denn sie können ziemlich frei entscheiden, was im Unterricht gemacht wird und wie. Es darf aber nicht vergessen werden, daß die Inhalte der Materialien von landesweiten Lehrplänen bestimmt werden sollen. Was besonders wichtig ist, sind die Unterrichtsmethoden, die danach streben, die Schüler mit Fähigkeiten auszurüsten, mit denen sie später fähig sind, möglichst effektiv Informationen zu suchen, zu analysieren und in die Praxis umzusetzen. Das alles kann aber nicht erreicht werden, wenn die Lehrer nicht mit den Vorstellungen und Interessengebieten der Schüler bekannt sind und wenn die Unterrichtseinheiten und

Übungsweisen nicht wenigstens teilweise danach geplant werden. (PKO 1985:60) Außerdem soll der Unterricht überwiegend kommunikativ orientiert sein und er soll kommunikative Übungen und Kommunikationssituationen als Ausgangspunkt für den ganzen Unterricht bieten. (PKO 1985:86,95) Die Übungsweisen sollen, wenn möglich, vielseitig und motivierend sein und Elemente enthalten, die die ethische, ästhetische, emotionale und soziale Entwicklung des Schülers unterstützen. (PKO 1985:76,86,95) Auch die inhaltlichen und methodischen Wünsche der Schüler sollen gerne berücksichtigt werden. So wird die Entstehung der positiven Einstellung gegenüber der Sprache unterstützt. (PKO 1985:95)

2.3 Zu Sprachlernspielen

2.3.1 Was ist ein Sprachlernspiel

Duden definiert Spiel als *"Tätigkeit, die ohne bewußten Zweck zum Vergnügen, zur Entspannung, aus Freude an ihr selbst und an ihrem Resultat ausgeübt wird."* Wenn man einfach nur über Spiele spricht, ohne klar zu definieren, was eigentlich damit im Zusammenhang von Unterricht gemeint ist, versteht man unter Spiel oft zwecklose Kinderspiele. *"Spiel ist unorganisiertes Lernen"*, so Harald Hämmerlein in Spielmittel 4/82 (S.1). Kinder lernen durch Spielen und sie erobern langsam die Welt dadurch, aber Lernen durch Spielen ist nicht nur für Kinder. Es wohnt ein Kind, das spielerische Aktivitäten liebt, in allen von uns. Es ist zu betonen, daß auch die meisten Lernspiele um ihrer selbst und um des Lustgewinns willen durchgeführt werden (Hoppe 1985:5). Manche sagen, Spiele seien nicht für den Unterricht geeignet und sie würden Recht haben, wenn Spiele nichts Anderes wären als Kinderspiele. Ein Lernspiel ist aber etwas anderes.

Im Fremdsprachenunterricht werden unter dem Begriff Lernspiel zweierlei Spiele verstanden: Spiele, mit denen sprachliche Elemente eingeübt werden können und Spiele, die Fähigkeiten zur Kommunikation entwickeln (Hoppe 1985:6). Lernspiele sind *„sprachliche Interaktion zwischen zwei oder mehreren Teilnehmern“*, so Wagner in Materialien DaF, Heft 10. Marcel Danesi definiert den Begriff Sprachlernspiel als eine Problemlösungsfähigkeit entwickelnde Aktivität, die Wechselwirkung unter den Schülern fördert. (1985:3) Eine der wesentlichsten Bestimmungsmerkmale der Tätigkeitform Spiel sind jedoch Regeln. Was Lernspiele von Kinderspielen unterscheidet, sind genau bestimmte Regeln, die während des Spielens zu befolgen sind (Danesi 1985:3, Opie 1976:394, Dunn 1983:63) und die den Spielverlauf und das Spielziel definieren (Wagner 1982:2). Dazu haben Lernspiele einen klaren Anfang und ein durch Regeln definiertes Ende (Danesi 1985:3, Rixon 1981:4), während Kinderspiele oft spontan anfangen, ohne feste Regeln weitergespielt werden und oft kein definiertes Ende haben. Es wird Schluß gemacht, wenn die Spieler keine Lust mehr haben oder das Spiel bekommt plötzlich spontan neue Formen und geht als ein völlig unterschiedliches Spiel, das auch keinen besonderen Lernzweck hat, weiter. Es ist nicht zu vergessen, daß nicht nur Regeln die Spiele vernünftig und sinnvoll machen. Genau so wichtig ist enger thematischer Bezug auf Alltag und auf den Sprachlernprozeß der Teilnehmer (Wagner 1982:3-4).

Wegener und Krumm nennen *„das Sprechen ohne Sachmotivation und ohne Beziehungsaspekt“* als eines der Merkmale des Spiels (1982:190). Eine weitere Besonderheit der Lernspiele heißt Herausforderung. Das muß nicht bedeuten, daß es beim Spielen immer um Konkurrenz gehen würde (Wright & al. 1984:4), obwohl viele spielerische Aktivitäten in Wettkämpfe verwandelt werden können (Krashen & Terrell 1988:122). Herausforderung im

Fremdsprachenunterricht bedeutet eher sich selbst herauszufordern, so viel wie möglich zu sprechen und in neuen Gebrauchssituationen nicht stumm zu bleiben. Lernspiele sind immer organisiert und vorher geplant, bestimmten Lernzielen und Altersgruppen zugeordnet. Sie müssen auch immer die Fähigkeiten der Schüler respektieren (Danesi 1985:4). Ein zweckloses Spiel kann im eigentlichen Sinne als Lernspiel nicht benutzt werden, obwohl darauf noch hinzuweisen wäre, daß es Forscher gibt, die der Meinung sind, daß es kein zweck- oder zielfreies Spiel gibt und daß Spiel immer Lernen ist (Ehnert 1995:5). Ehnert begründet seine Feststellung noch in einem anderen Artikel und stützt sich auf Piaget: *"Spiele sind Instrumente der Aneignung von Wirklichkeit"* und sie *"werden im Unterricht dazu benutzt, Lernende auf die Bewältigung von Realität vorzubereiten"* (Ehnert 1982:204).

Schließlich wäre auch noch hervorzuheben, daß die Möglichkeiten der Ausrichtung der Spiele wirklich vielseitig sind. Es gibt kaum Erscheinungen oder Tätigkeiten, die nicht in spielerische Aktivitäten verwandelt werden können. (Hoppe 1985:5) Natürlich ist es nicht zu vergessen, daß alle spielerisch gestalteten Übungsweisen nicht echte Lernspiele sind. Ein Lernspiel hat einen vom Lernziel verschiedenen Spielzweck und das soll den Spielern beim Spielen im Vordergrund stehen. Man lernt sozusagen *"nebenbei"*. Jede Übungsform, die dem Lehrer spielerisch vorkommt und die nach Regeln läuft, sollte nicht Spiel genannt werden, denn so werden bald auch echte Lernspiele von Schülern mit Unlust begrüßt. Leider muß auch festgestellt werden, daß vieles, was in Spielesammlungen und Lernbüchern als Spiel angeboten wird, eigentlich nur Übungen sind. (Wegener, Krumm 1982:191) In diese Kategorie fallen z.B. einige Alphabet- und Buchstabierungsspiele in der Spielesammlung *"Mit Spielen Deutsch Lernen"* von Anne Spier. (Anhang II) Diese im Anhang abgedruckten Spielvorschläge enthalten kaum spielerische Elemente. Dasselbe Buch listet

unter dem Titel Ratespiele auch gewöhnliche Rätsel auf und stellt im selben Zusammenhang sogar ein Kreuzworträtsel dar, sowie auch ein Suchrätsel, wo man einige senkrecht, waagrecht oder diagonal geschriebenen Wörter unter vielen Buchstaben finden soll (Spier 1981:75-77). Ähnliche Spielvorschläge gibt es in mehreren Spielesammlungen.

2.3.2 Kriterien für gute Sprachlernspiele

Lernspiele müssen sowohl dem mentalen als auch dem sprachlichen Entwicklungsniveau der Schüler entsprechen und diese respektieren. (Ehnert 1982, s. 207) Sprachlernspiele müssen also nach dem sprachlichen und nach dem von dem Alter gesetzten Niveau der Schüler ausgewählt sein und unterscheiden sich von Kinderspielen auch dadurch, daß sie ein Ziel haben. Sie sind nur ein Mittel, mit dem man das Ziel erreichen kann. In diesem Fall ist das Ziel, die Sprache sprechen zu können. Gute Sprachlernspiele regen also die Teilnehmer an zu freier, mündlicher Sprachproduktion (Wagner 1982:4). Eine der Aufgaben von Sprachlernspielen ist es, Unterrichtsmittel zu sein, womit die Lernziele leichter zu erreichen sind. Außer Lernziel soll ein Lernspiel auch ein Spielziel haben, das den Spielern im Vordergrund stehen soll (Wegener, Krumm 1982:192). Eine wichtige Voraussetzung für ein Sprachlernspiel ist, daß es auch sprachlich herausfordernd genug ist. Viele vielversprechende Spiele können nicht gebraucht werden, weil sie so wenig sprachliche Kommunikation voraussetzen (Rixon 1981:3). Es gibt auch Spiele, die zu sprachlich sind. Sie haben fast keine spielerischen Elemente und man braucht auch kein Glück, um zu gewinnen. In vielen Spielesammlungen werden fast normale Dialoge unter den Namen Spiel gesetzt. Der Begriff Sprachlernspiel ist also weit und enthält auch Material, das einem nicht sofort als Spiel vorkommt. (Anhang II: Alphabetkärtchen) Dabei findet das gelernte

Deutsch schon seine Anwendung, aber es ist schwierig, damit dieselbe Lernfreude zu empfinden wie mit Spielen, in denen außer sprachlichen Herausforderungen auch Glück eine Rolle spielt. Z.B. Karten- und Würfelspiele können sowohl Spannung und Überraschungen als auch sprachliche Herausforderungen bieten. Gut ist, wenn die Spiele auch den schwachen und zurückhaltenden Schülern Möglichkeiten des Gewinns und Erfolgs bieten. Das kann durch eine genügende Zahl der Zufallselemente im Spiel erreicht werden (Wegener, Krumm 1982:199).

Die Spiele sollten von Schülergruppen gespielt werden können, ohne daß der Lehrer das Spiel leitet. Es ist motivierend für die Schüler, mal selber als Leiter tätig zu sein. Außerdem bietet so ein Spiel, das selbständig von einer Schülergruppe gespielt werden kann, dem Lehrer die Freiheit, im Klassenraum herumzugehen und den einzelnen Schülern bei sprachlichen Problemen zu helfen. (Rixon 1981:4.) Immerhin ist nicht zu vergessen, daß der Lehrer immer mitspielen soll, wenn es nur möglich ist. Lernspiele sind nämlich dazu geeignet, die Lehrer-Schüler- und die Schüler-Schüler-Beziehungen zu verändern. (Wegener, Krumm 1982:192) Spiele können den Schülern gegenüber dem Lehrer neuerlei Kommunikationserlebnisse ermöglichen und Glückselemente bilden oft eine Situation, wo auch der Lehrer verlieren kann und dabei kann er den Schülern zeigen, daß auch er seine Schwächen hat. Es tut den Schülern gut zu merken, daß sie in manchen Spielen einfach viel erfindungsreicher sind als der Lehrer. (Wegener, Krumm 1982:199)

Mit Hilfe der Sprachlernspiele können fast alle sprachlichen Elemente geübt werden, aber sie kommen besonders oft im Wortschatzunterricht vor. Am liebsten soll ein gutes Lernspiel, daß im Wortschatzunterricht gebraucht wird, dazu geeignet sein, im Zusammenhang von

wortschatzlich unterschiedlichen Themenbereichen benutzt zu werden. Es gibt zahlreiche Spiele, mit denen man Zahlen, Farben, Tiere, Berufe, usw. üben kann. Schon schwieriger wird es aber, wenn man ein Spiel braucht, mit dem man ganz normalen gemischten Wortschatz aus dem Lehrbuchtext üben will, der nicht besonders mit einem Spezialgebiet zu tun hat. Die Spielregeln sollten rein verbales Verhalten ausschließen und auch das verhindern, daß ein dominanter Mitschüler zu sehr den Spielverlauf bestimmt (Wegener, Krumm 1982:200)

Das Problem ist, daß es relativ viele Spiele gibt, aber daß es immer noch an geeigneten Spielen mangelt. Jugendliche können oft nicht die ganze Stunde stillsitzen, sondern würden auch motorische Aktivitäten brauchen. Viele von den motorischen Spielen sind für sie aber viel zu kindisch. Andererseits gibts es im Unterricht keine unbegrenzte Zeit für Spiele. Die in den Spielesammlungen aufgelisteten Lernspiele nehmen oft sogar 20-30 Minuten in Anspruch. Normalerweise hätte man aber nicht mehr als 5-10 Minuten. Glücklicherweise sind viele Spiele adaptierbar und lassen sich mit wenig Mühe in unterschiedlichen Situationen mit Spielern in unterschiedlichem Alter gebrauchen.

Effektive Lernspiele sind nicht nur Spiele, während denen man zum Sprechen gebracht wird, sondern sie enthalten auch Elemente der Spannung, vielleicht auch Konkurrenz-Elemente, und was am Wichtigsten ist, sie machen Spaß! Gute Sprachlernspiele motivieren Schüler so stark zum Sprechen, daß ein Sprachübungseffekt realisiert wird. Das geschieht oft den Schülern unbewußt.

Spiele sollten nicht nur als Belohnung oder Ausnahme in der ersten oder letzten Kursstunde vorkommen. Auch allzu häufiges Spielen, ohne daß didaktische Begründung und ein Bezug zum Lernstoff deutlich ist, kann schädlich sein. (Wegener, Krumm 1982:190) Obwohl Lernspiele sich gut als Übungen und Wiederholungen eignen, ist es empfehlenswert, auch den Gebrauch der Spiele in anderen Lernsituationen zu ermutigen. Es ist auch wahr, daß das Erlernen von Wortmaterial und Grammatik ein zentrales Anliegen des Fremdsprachenunterrichts ist, aber es darf nicht vergessen werden, daß sich die Stunden an den Interessen und Bedürfnissen von den Schülern orientieren müssen, wobei die Praxis oft zeigt, daß immer mehr und mehr kommunikationsorientierte Übungsweisen notwendig werden. Glücklicherweise kann man die wichtigen Wörter und Grammatikregeln durch Spielen lernen und üben. Gerade dort, wo der Unterricht und der Lernstoff nicht gerade sehr motivierend wirken, können Spiele einen positiven Zusatz bringen.

2.3.3 Spieltypen und Kategorisierung der Spiele

Jeder kennt Begriffe wie Rollenspiel, Kartenspiel und Brettspiel, aber was gibt es noch für Spiele? Es werden sehr unterschiedliche Kategorien verwendet und es existieren sehr unterschiedliche Spieltypen. Deswegen sind den Spielen oft sehr unterschiedliche Lernziele zugeordnet. Rolf Ehnert stellt in vielen Zusammenhängen unterschiedliche Möglichkeiten dar, wie die existierenden Lernspiele gruppiert werden könnten. Außerdem gibt es zahlreiche andere Forscher, die ihre Meinung über die Spieltypen in anderen Forschungen oder einfach in der Gliederung ihrer Spielesammlungen geäußert haben. Insgesamt ist festzustellen, daß jeder Lehrer wohl eine eigene Gruppierung demnach entwickelt, in was für Situationen er Spiele im Unterricht gebraucht und was für Ziele er durch Spielen

erreichen will. Im Folgenden werden einige der gewöhnlichsten Gruppierungsvorschläge behandelt.

Am einfachsten gliedert man Spiele nach Spielformen, Spielabsichten, Spielmedien oder Spielnamen und solche Kategorisierungen findet man auch in vielen Spielesammlungen. Ehnert dagegen stellt in seinem Artikel *„Lernspiele für den Fremdsprachenunterricht Deutsch“*, der in der Fachzeitschrift *Deutsch im Südlichen Afrika* 1995 veröffentlicht wurde, eine spielpädagogische Gliederung dar. Die Spielpädagogik soll Lernspiele nach vier Kriterien gliedern, die Entstehungsgrund, Spielstruktur, psychologische Entwicklungsstufe und kognitive Entwicklungsstufe heißen. Laut Ehnert können die meisten dieser Kriterien auch im Fremdsprachenunterricht angewandt werden. Vor allem erwähnt er die obengenannten Entwicklungsstufen als ein gutes Gliederungskriterium, denn sie sind auf jeden Fall bei der Auswahl von Sprachlernspielen zu respektieren. (Ehnert 1995:3) Ganz und gar akzeptiert Ehnert in seinem Artikel die spielpädagogische Gliederung als Basis des Fremdsprachenunterrichts nicht, denn er stellt später gerade das fest, was bestimmt die meisten Lehrer gedacht haben, wenn sie auf der Suche nach geeigneten Spielen gewesen sind:

Für den Fremdsprachenunterricht sollte strikt nach Lernzielen klassifiziert werden. Denn Lehrende fragen in der Unterrichtssituation nicht danach, ob sie Brett-, Karten-, Bewegungsspiele usw. einsetzen, sondern ob es Spiele gibt, mit deren Hilfe man auf eine andere Weise die Sprechfähigkeit fördern oder bestimmte Verbformen einführen oder üben kann. Entsprechend sollten Register zu Spielesammlungen gestaltet sein. (Rolf Ehnert in DUSA 1995:1, S.4)

Denselben Gedanken hat auch Rixon (1981,S.1), sowie auch Kleppin in ihrem Artikel *„Sprach-und Sprachlernspiele“*, der im Handbuch *Fremdsprachenunterricht* 1989 erschienen ist (S. 185). Erst nach diesen Kriterien ist man fähig, die Spiele demnach zu

bewerten, ob sie in der jeweiligen Schülergruppe funktionieren würden und ob die Spielidee psychologisch und kognitiv herausfordernd genug ist und ob die Schüler dieses Spiel gerne spielen würden. Ist man gerade dabei, bestimmten Wortschatz oder bestimmte grammatische Regeln beizubringen, denkt man nicht als erstes daran, wieviele Beschreibungs-, Diskussions-, Rollen-, Brett-, Schreib-, Plan-, Kennenlern-, Denk-, Quartett-, Karten-, Dialog-, Ketten-, Pantomime-, Rate-, Würfel-, Erinnerungsspiele, Gesellschaftsspiele oder Simulationen die vorhandene Spielesammlung enthält. Glücklicherweise haben viele Spielesammlungen Register außer nach Spieltypen auch nach Lernzielen, einige auch am Ende ein Inhaltsverzeichnis nach Fähigkeiten, die beigebracht werden sollen. Einige Spielesammlungen haben daher die Spiele einfach dem Spielnamen nach geordnet. Natürlich gibt es auch andere Faktoren als den Unterrichtszweck, die bei der Kategorisierung zu beachten sind, z. B. die Sprachenkenntnisse der Schüler, die Dauer des Spiels, die Nötigkeit des Lehrers als Spielleiter, Lärmniveau, Vor- und Nachteile der möglichen Konkurrenzsituation, usw. (Rixon 1981:1). Auch den Komplexitätsgrad zu erwähnen, kann für den Lehrer von großer Bedeutung sein. Am besten sollte der Lehrer sich selbst mit Spielesammlungen bekanntmachen, eine Übersicht verschaffen und die Spiele lehrbuchabhängig für sich selber kategorisieren (Kleppin in Handbuch FU 1989:185). Oft sind der sprachliche Unterrichtszweck, das ideale Alter der Schüler und die Komplexität der Spiele, sowie auch die Dauer des Spiels die gebräuchlichsten Kriterien für die Kategorisierung und sie sollten, wenn möglich, mit einem Blick auf das Register zu sehen sein.

2.4 Konstruktivistische Lerntheorie¹ und Sprachlernspiele

Der heutige Fremdsprachenunterricht fundiert ziemlich stark auf Konstruktivismus, dessen Grundgedanke lautet, daß neue Informationen mit den alten Informationen im Gedächtnis neue Schemata bilden. Neue Informationen bauen sich auf den schon existierenden Schemata auf und gehen darin auf. Das ist gerade beim Fremdsprachenlernen wichtig, weil die Sprache nicht gesprochen werden kann, wenn die Sachen, die früher gelernt worden sind, vergessen werden. Wenn die Grundkenntnisse nicht mehr im Gedächtnis sind, helfen auch neue Ausdrucksweisen und neue Wörter und Begriffe nicht viel, weil man sie nicht mit den alten Schemata verbinden kann. Deswegen muß der Wortschatz ständig auf unterschiedliche Weisen wiederholt werden. Sprachlernspiele sind eine Antwort auf die Frage *“Wie soll ich mit meinen Schülern den Wortschatz wiederholen?”*

Der Konstruktivismus gründet sich auf die kognitive Psychologie, die der Meinung ist, daß das Lernen und dadurch auch Unterrichten darauf basieren soll, daß der Mensch ein aktives und zielbewußtes Individuum ist. Im traditionell gestalteten Unterricht hat diese Aktivität nicht immer genug Platz. Durch Spielen können die Schüler einem von ihren Trieben folgen, nämlich dem des Sich-Bewegens und des Aktiv-Seins. Im Konstruktivismus ist es wichtig, daß die Menschen ständig in enger Wechselwirkung miteinander und mit der Umgebung stehen. Durch Spielgebrauch und durch Kommunikations- und Kontaktspiele

¹Die mit Konstruktivismus verbundenen Fakten stammen aus dem während der von Seppo Hämäläinen im Herbstsemester 1996 gehaltenen Vorlesungsreihe *Oppimisen ja koulutuksen ohjaaminen* verteilten Unterrichtskompendium.

findet das im Unterricht seine Verwirklichung. Es ist auch empfehlenswert, daß das Verstehen von unterrichtetem Material kontrolliert wird. Das neue Material muß nicht nur auswendig gelernt, sondern auch verstanden werden, damit es in die Praxis umgesetzt werden kann. Dabei können Spiele auch dem Lehrer manchmal behilflich sein und sie bieten außer für die Schüler Übung und die Möglichkeit das gerade Gelernte mit den alten Kenntnissen zu verbinden, für die Lehrer Informationen darüber, welche Gebiete noch zusätzliche Übung voraussetzen und was den Schülern nicht ganz klar geworden ist.

2.4.1 Erweiterung, Festigung und Wiederholung der Sprachkenntnisse

Durch Spielen können alle 4 grundlegenden sprachlichen Fähigkeiten; Lesen, Verstehen, Schreiben und Sprechen geübt werden (McCallum 1980:ix, Wright & co. 1984:1-2). Spiele können im Unterricht in unterschiedlichen Situationen eingesetzt werden. Die Einführung neuen Sprachmaterials kann spielend geschehen, wenn die praktische Anwendung des Neuen sofort erfolgt. Sie dienen auch der Überprüfung und Sicherung von Gelerntem und können bei der Festigung und Reaktivierung des Wortschatzs sehr behilflich sein. Mit der Einführung des neuen Sprachmaterials durch Spiele muß man jedoch etwas vorsichtiger vorgehen, damit die Schüler nicht mit Begriffen überfordert werden, die sie nicht kennen. Auch wenn spielerische Aktivitäten ein attraktives Material für den Fremdsprachenunterricht bieten, und auch wenn sie dazu beitragen, die Wortschatzarbeit interessanter zu gestalten und den Gebrauch der erlernten Wörter zu automatisieren, ist es trotzdem wichtig einzusehen, daß der Unterricht nicht nur aus Spielen bestehen soll. Im Spielen sollte man eher eine Arbeitsform sehen, die gleichberechtigt neben andere treten kann (Wegener, Krumm 1982:190). Außerdem ist es wichtig, die Sprachlernspiele bestimmten Lernzielen

zuzuordnen. Sonst verschwenden die Schüler und der Lehrer nur Zeit. Spiele sollen den traditionellen Fremdsprachenunterricht nicht ausschließen, sondern ergänzen und bereichern. Es geht eher darum, durch Lernspiele und Simulationen ein Stück Welt ins Klassenzimmer zu holen.

Durch Handeln lernt man schneller und effektiver, denn der Mensch ist viel besser in der Lage, das meiste von dem, was er selber einmal getan hat, im Gedächtnis zu behalten, als was man nur gelesen oder gehört hat. In der Literatur wird auch festgestellt, daß in Lernsituationen, in denen handelnd gelernt wird, mit einer besseren Motivation gerechnet werden kann (Wagner 1982:5). Folgende Fakten stammen aus der von Lutz Köster im Wintersemester 1993/94 an der Universität Bielefeld gehaltenen Vorlesungsreihe Bildgebrauch im DaF-Unterricht: Man behält von dem, was man liest etwa 10 %, von dem, was man hört 20%, von dem was man sieht 30%, von dem was man sieht und hört 50%, von dem was man selbst vorträgt 70 % und schließlich von dem, was man selbst ausführt, sogar 90 %.

Das Klassenzimmer ist also als Lernplatz einer Fremdsprache ungünstig, aber die Situation kann durch wirksame Methoden ziemlich viel gebessert werden. Deswegen sind Rollenspiele und andere spielerische Aktivitäten effektive und wirksame Möglichkeiten, Lebenssituationen ins Klassenzimmer zu bringen und die Schüler an die Arbeit zu bringen, die ihnen helfen kann, das gerade Gelernte besser im Gedächtnis zu behalten.

2.4.2 Konstruktivismus und Motivierung

Motivation ist eine Ganzheit der Beweggründe, die einen Menschen zu einer Handlung bringen, d.h. daß es Einflüsse gibt, die eine Handlung entweder positiv oder negativ beeinflussen. So definiert Duden den Begriff Motivation. Unter Motivation versteht man auch Faktoren, die die Handlung leiten, erhalten und überhaupt als Ansporn zur Entstehung eines Handelns funktionieren. Das alles hat seine Verwirklichung als Aufmerksamkeit, Aktivität, Streben nach besseren Kenntnissen und Ausdauer im Studium. (POP 1983:6) Es geht also darum, wie bedeutsam die jeweilige Handlung für uns persönlich ist.

Spiele sind dazu geeignet, die Motivation im Fremdsprachenunterricht zu steigern, weil das Gelernte beim Spielen sinnvoll anzuwenden ist. Motivierende Aktivitäten bereichern den Unterricht und bieten den Schülern die Möglichkeit, phantasievoll und spontan mit der Sprache umzugehen. Außerdem stellt Spielen schon in sich eine motivierende Tätigkeit dar (Wegener, Krumm 1982:190)

Im Konstruktivismus gehören Emotionen zu den wesentlichen Bestandteilen der Schemata. Das sollte schon bei der Planung des Stundenbeginns und der Veranschaulichung des Unterrichts berücksichtigt werden. Lernspiele bieten oft einen emotionell positiven Zusatz in die Stunde. Weil sowohl frühere Erlebnisse und Erfahrungen als auch die Umgebung und Emotionen eine große Rolle bei der Entstehung der Schemata spielen (POP 1983:7), müßte der Fremdsprachenunterricht möglichst viele positive Erlebnisse und Anregungen bieten, wobei vom Gelernten und von der ganzen Sprache positive Schemata entstehen könnten. Die Schemata dienen stark dazu, unsere ganze Aufmerksamkeit auf etwas zu richten und

haben einen großen Einfluß darauf, was in der Unterrichtssituation als wichtig und bedeutsam betrachtet wird (POP 1983:7).

Es darf nicht vergessen werden, daß gerade die unterschiedlichen Darstellungen der Wirklichkeit von Lehrern viel verlangen. Alle werden nicht auf dieselbe Weise motiviert und betrachten das Leben von unterschiedlichen Blickwinkeln. Die jeweilige Lebensphase spiegelt sich in Sachen, die dem Schüler wichtig vorkommen, wider. Auf Grund dessen kann man die Erwachsenen und Kinder nicht mit denselben Methoden zum Lernen motivieren. Gemeinsam für alle ist aber, daß das Lernen desto sinnvoller vorkommt, je mehr die Lernsituationen authentischem Sprachgebrauch ähneln. Dasselbe gilt auch für das Faktum, daß der Mensch oft erst dann bereit ist, seine Schemata zu ändern, wenn er bemerkt, daß seine innerlichen Muster und Normen falsch oder ungenügend sind und daß er ohne neue Informationen das vorliegende Problem, das ihm wichtig und interessant ist, nicht lösen kann. (Kari 1993:14) Wenn die Spiele im Voraus gut geplant werden, können sie bei der Motivierung behilflich sein, u.a. dadurch, daß Lücken sichtbar werden und es wird verstanden, was noch gelernt werden muß (McCallum 1980:ix).

Tiefes Lernen berührt sowohl Gefühle als auch den Verstand (Kaikkonen 1994:51). Lernspiele fördern Kommunikation und funktionieren oft als "Eisbrecher" in der Klasse. Wenn der Lehrer selber an den Spielen teilnimmt, gelingt es ihm vielleicht, einen besseren Kontakt zu den Schülern herzustellen. Ein Teil dieser Prozesse ist, daß man während der Spiele die grammatischen Fehler nicht korrigiert, es sei denn, das Ziel des Spiels ist gerade Grammatik zu üben. Je mehr die Schüler die Sprache benutzen können, desto eifriger und motivierter sind sie, Neues zu lernen. Eine Menge Spiele geben den Schülern die

Möglichkeit, ein Erlebnis über Kommunikation mit Hilfe einer fremden Sprache zu bekommen (Lee 1979:2). Klassenzimmer können nie eine authentische Umgebung fürs Fremdsprachenlernen bieten. Deswegen muß man vielseitige Situationen innerhalb der Klasse schaffen, in denen das Gelernte auf sinnvoller Weise seine Anwendung finden kann. Lernspiele und Drama bieten einige Möglichkeiten dafür. (Hamilton & McLeod 1993:2)

Insgesamt ist Folgendes festzustellen: Motivation gründet sich auf Emotionen, eigene Einstellung, das Zusammengehörigkeitsgefühl, den Bedarf akzeptiert und geschätzt zu werden und darauf, daß man das Gefühl hat, daß man mit etwas Erfolg gehabt hat.

2.4.3 Affektive Faktoren

Die meisten Schüler haben Gefühle, positiv oder negativ, gegenüber den neuen Sprachen, die sie in der Schule anfangen. Diese affektive Anfangssituation ist bei allen Schülern unterschiedlich und gründet sich darauf, was für Anregungen sie zu Hause bekommen haben und wieviel sie von den Meinungen anderer Menschen beeinflusst worden sind. (POP 1983:7)

Die positive Atmosphäre in der Klasse und die positive affektive Anfangssituation sind von großer Bedeutung für das Erlernen der fremden Sprache und können durch gelungene Einstellung gebessert werden. Der Unterricht kann gut durch kommunikationsfördernde Spiele aufgelockert werden. Es ist schon festgestellt worden, daß Spielen Motivation erhöhen kann, aber die Frage warum bekommt die Antwort in Lernfreude, die dazu beiträgt, daß eine positive Einstellung zur Sprache entsteht. Die Menschen haben oft die Tendenz,

das zu vergessen und ins Unterbewußtsein zu bringen, was ihnen unbequem vorkommt. Deswegen besteht die Gefahr, daß die ganze Sprache unbewußt ignoriert wird, wenn die Lernsituationen negativ gewesen sind.

Wenn Jugendliche etwas durch eigenes Tun erlernen, hat das einen positiven Einfluß auf ihr Selbstbewußtsein, das in dem Alter selten zu gut ist. Beim Spielen entwickeln sich auch die Fähigkeiten mit anderen Leuten kameradschaftlich umzugehen und die gruppendynamische Situation wird verbessert, weil Spiele kooperatives Verhalten der Teilnehmer fordert (Wagner 1982:6). Die Schüler lernen sich besser kennen und wenn der Lehrer selber mitspielt, wird das Verhältnis zwischen den Schülern und dem Lehrer offener. Spiele ermöglichen Veränderungen der traditionellen Lehrerrolle (Wagner 1982:6). Echte und warme Beziehungen sind wichtig in der Klasse. Mit warmen und offenen gruppeninternen Beziehungen gelingt es auch besser, eine Atmosphäre zu schaffen, die Kommunikation und Sprechen ermöglicht, ohne daß man vor Fehlern Angst hat und auch ohne daß man Angst hat, auch mit wenigen Sprachenkenntnissen zum Sprechen zu kommen. Mit sinnvollen Lernspielen ist oft die Überwindung von Mitmach-Hemmungen gut erreichbar (Wegener, Krumm 1982:191). Das entwickelt auch selbstverständlich das Gefühl des Sichwohlfühlers und das Vertrauen in Mitschülern, aber auch das Selbstvertrauen, die alle zu den allgemeinen Zielen der Erziehung in der Schule gehören (POP 1983:7). Spiele dienen gegenseitig dem Abbau von Hemmungen (RE) und haben deswegen einen positiven Einfluß auch auf die klasseninternen Beziehungen. Was noch gut ist, ist, daß der Unterricht dann nicht so sehr auf den Lehrer fixiert ist (RE). Obwohl es fast zu trivial ist, hier festzustellen, daß Spielen Spaß macht, soll es nun doch noch erwähnt werden, denn Spaß gehört zu den wesentlichsten Merkmalen der Spiele.

Leider gibt es auch beinahe in jeder Klasse Schüler, die so große Sprechhemmungen haben, daß es einem unmöglich scheint, diese Schüler ohne Zwang zum Sprechen zu bringen. Solche Situationen können auf unterschiedliche Faktoren zurückgeführt werden, z.B. auf mangelnde sprachliche Sicherheit, Erlebnisse in der Vergangenheit, kulturelle, soziokulturelle oder andere persönliche Faktoren. Diese Angst kann noch verstärkt werden, wenn Auftreten vor der Gruppe erfordert wird. (Wagner 1982:12) Die Angst sollte nicht unterschätzt werden, und die Lehrer sollten auf solche Fälle vorbereitet sein, um eine dem Schüler unangenehm vorkommende Situation zu vermeiden.

2.4.4 Konstruktivismus und Binnendifferenzierung

Der Begriff Differenzierung bedeutet im allgemeinen, daß die Lerner in Gruppen unterrichtet werden, die vom Niveau her homogen sind (Rautenhaus 1989:177). Nach den konstruktivistischen Prinzipien ist die Rolle der an die Bedingungen und Bedürfnisse der Lernenden angepaßten Materialien und Arbeitsformen von großer Bedeutung in Lernprozessen. Schüler sollen weder unter- noch überfordert werden. Den Bedarf für die Differenzierung merkt man auch in der Klassensituation relativ schnell; wegen verschiedener Schemata erinnern sich die Schüler teilweise unterschiedlicher Sachen und können deswegen nicht alle dasselbe Material aufnehmen. Die Schüler lernen also auf unterschiedlichen Weisen und durch unterschiedliche Methoden und Materialien. Einige brauchen auch mehr Zeit für das Lernen als andere. Das sind die häufigsten Gründe für den Bedarf der Differenzierung während des Unterrichts (POP 1983:14). Differenzierung kann dem Lehrer problematisch vorkommen, wenn er alleine für den Unterricht einer ganzen Klasse verantwortlich ist. Probleme tauchen vor allem auf, weil die Lerner

voneinander getrennt werden sollten, wobei es oft an zeitlichen Ressourcen mangelt. Deswegen kommt in der Schulwelt oft nur Binnendifferenzierung innerhalb der Klasse während des Normalunterrichts in Frage. Der Lehrer sollte sich also mit möglichst vielen Vorstellungen und Interessengebieten der Schüler bekanntmachen und wenigstens einige von den Schemata seiner Schüler im Voraus ahnen und die Unterrichtseinheiten und Übungsweisen jeweils danach planen. Das wäre wichtig, weil der Mensch ein Wesen ist, das die Ereignisse und neue Informationen in seinem Verstand mit Sachen verknüpft, die das neu Erlebte erklären. (Syrjälä 1994:116) Weil die Schemata und die sich darauf gründenden Erwartungen die Elektivität und Auslegung der Aufmerksamkeit leiten, richtet sich die Aufmerksamkeit der Schüler auf unterschiedliche Sachen je nach dem, was für Schemata sie haben. Die Orientierung der elektiven Aufmerksamkeit wird auch von Erwartungen geleitet, die keineswegs immer intellektuell und theoretisch sind, sondern eher mit Wünschen und Interessen, aber auch mit Ängsten zu tun haben. (Rauste-von Wright & von Wright 1994:25). Die Sachen, auf die die Aufmerksamkeit der Schüler gerichtet wird, werden auch dem Gedächtnis eingepreßt. Lernspiele bieten eine Möglichkeit für Binnendifferenzierung (POP 1983:52). Jeder muß nicht dasselbe Spiel spielen, sondern die Klasse kann danach in Gruppen eingeteilt werden, was für Übung die Schüler brauchen und was für eine Übungsweise den Schemata der Schüler jeweils passen. Außerdem müssen nicht alle dasselbe Material beherrschen, aber jeder sollte das Gefühl bekommen, daß er etwas Bedeutendes mit den Fähigkeiten machen kann, die er hat (POP 1983:13). So muß bei der Planung binnendifferenzierter Unterrichtsstunden außer Stoffumfang und Komplexitätsgrad auch der jeweils richtige methodische Zugang, die Kooperationsfähigkeit der Lernenden und die richtige Zusammensetzung der Gruppen beachtet werden (Rautenhaus 1989:177). Wird im Unterricht gespielt, sind die zwei letzt erwähnten Faktoren

besonders wichtig, damit die Spiele funktionieren. Es ist auch nicht zu vergessen, daß jeder dieselben Möglichkeiten bekommen soll, weiter zu lernen (POP 1983:15). Deswegen dürfen die Materialien, auch die Spiele, vom Niveau her nicht zu unterschiedlich sein. Spiele sind keineswegs die einzige Möglichkeit für Binnendifferenzierung, aber sie bieten eine Möglichkeit dafür und eignen sich dafür relativ gut, weil die Gruppen beim Spielen ihr Übungstempo selbst je nach dem Leistungsstand bestimmen können. Aus technischen Gründen funktionieren die Spiele auch oft besser in Kleingruppen. Auch deswegen ist es keine schlechte Idee, die Klasse in Gruppen zu teilen, wobei die Gruppen unterschiedliche Spiele spielen können. Natürlich verlangt es viel von dem Lehrer, die Klasse so in Gruppen teilen zu können, daß die Gruppen günstig gebildet sind und daß jeder genau das Spiel zum Spielen bekommt, das an sein sprachliches Niveau am besten angepaßt ist, aber es ist sicher des Versuchens wert.

Die Schule sollte für jeden ein Platz sein, der einen positiven Einfluß auf die Stärken von den Schülern hat und den Schülern hilft, sich zu entwickeln und als Mensch zu wachsen. Das gehört zu den allgemeinen Zielen der ganzen Schularbeit. (PKO 1985:10) Die Schule kann aber eine hoffnungslose Wüste für diejenigen sein, die Probleme mit Lesen und Schreiben haben. Der normale Unterricht kann ein Alptraum sein. Solche Schüler können sich manchmal mündlich besser ausdrücken und können einen Ausweg aus der Wüste durch die Welt der Spiele und mündliche Kommunikation finden. Manchmal ist es andererseits so, daß Legastheniker, d.h. diejenigen, die lese- und rechtschreibschwach sind, oft auch Probleme mit der Gestaltungsfähigkeit haben, die während unterschiedlicher Spiele oft nötig ist. In den Fällen sind Lernspiele auch nicht die Antwort oder man muß darauf achten, daß man solche Spiele auswählt, die den Legasthenikern auch passen.

Es ist anzunehmen, daß ein großer Teil der Lernschwierigkeiten nicht existieren würde, wenn das Schulsystem und die verfügbaren Ressourcen mehr Möglichkeiten für Differenzierung und Binnendifferenzierung, sogar für Individualisierung bieten würden, wobei es darum geht, daß die Lernenden individuell arbeiten und jeder für sich passende Übungen oder Lernsequenzen bekommen oder selber auswählen und nach ihrem individuellen Arbeitstempo bearbeiten. Es wäre wichtig, daß die Schüler Informationen und Übungen bekommen, die für ihre Schemata passen. Das hätte wahrscheinlich einen positiven Einfluß auch auf ihre Motivation, Fremdsprachen zu lernen. Das Gelernte würde seine Anwendung in sinnvollen und von der Schwierigkeit her passenden Zusammenhängen finden. Lehrer müssen die sich auf verschiedene Ausgangspunkte gründenden und unterschiedlich fortschreitenden Lernprozesse von Schülern verstehen und unterstützen können. (Rauste-von Wright & von Wright 1994:160) Die Fähigkeit zu verstehen, wie die Schüler das neue Material gestalten, ist sicher eine von den wichtigsten Fähigkeiten des Lehrers. Der Ausgangspunkt des Unterrichts sollte immer das sein, wie die Schüler die Welt verstehen. Das neue Material muß auf die Weise dargestellt werden, wie die Schüler selber die Wirklichkeit betrachten. (Rauste-von Wright & von Wright 1994:121).

3 Zum Unterrichten des Wortschatzes

3.1 Das Wort - ein Bestandteil der Sprache

Duden definiert ein Wort als *"etwas, was man als Ausdruck seiner Gedanken, Gefühle oder ähnliches zusammenhängend äußert"*. Wörter spielen also eine sehr große Rolle im Leben eines Menschen. Mit Hilfe von Wörtern kann die ganze Seele ausgeschüttet werden. Das Unterrichten des Wortschatzes ist also einer der wichtigsten Teile des Fremdsprachenunterrichts und die Grundlage der ganzen Sprachbeherrschung, denn Mangel an Wörtern beeinträchtigt die Verständigung viel stärker als ungenügende Kenntnisse in Grammatik. Die ganze Verständigung hängt sehr viel von der Größe des Wortschatzes, den die Sprecher haben, ab (Bohm 1996:6)

Als linguistischer Begriff ist Wort ziemlich umstritten. Es ist der kleinste selbständige Träger einer Bedeutung (Bohm 1996:16), aber vor allem eine Einheit, die eigentlich nur in verschiedenen Gebrauchszusammenhängen definiert werden kann. Es kann als phonologische oder graphematische Einheit vorkommen, aber auch grammatische Wörter repräsentieren. (Dtv-Atlas, München 1978, S. 15.) Worüber in dieser Arbeit geschrieben wird, ist das Lernen und Üben der lexikalischen Wörter, also Lexeme mit Hilfe der Spiele. Lexeme sind Einheiten des Wortschatzes, die begriffliche Bedeutung tragen (Duden).

Die deutsche Standardsprache enthält 300 000 - 500 000 Wörter, aber alle beherrschen selbst die Muttersprachler nicht, sondern die Zahl der Wörter, die passiv von ihnen beherrscht werden, ist etwa 100 000 Wörter und ihr aktiver Wortschatz beträgt ca. 12 000.

Einige gebrauchen aktiv sogar so wenig wie 2000, wobei die Zahl bei manchen bei 20 000 liegen kann. (Bohm 1996:8)

3.2 Ziele und Schwierigkeiten des Wortschatzunterrichts

Das Wortschatzlernen gilt oft als ein großes Lernproblem im Fremdsprachenunterricht und dieser Bereich der Sprache ist laut Bohm schon lange vernachlässigt worden (S.6). Einer der größten Aspekte der Wörter, der Schwierigkeiten bereitet, ist, daß Wörter oft mehrere Bedeutungen haben (Bohm 1996:9). Dazu muß man bemerken, daß die Sprache eines Landes erst völlig verstanden werden kann, wenn einem die Denkweise und kulturgebundenen Assoziationen bekannt sind (Bohm 1996:10). Sollte man den Lernenden schon im Anfangsunterricht darauf hinweisen, daß in fremden Wörtern auch fremde Bedeutungen stecken können, bleibt umstritten, wenn sowieso nur nach befriedigenden Sprachkenntnissen gestrebt wird, aber wenn weitergelernt wird, müssen die Schüler das spätestens erkennen.

Im Anfangsunterricht strebt man nach dem aktiven Grundwortschatz. Das Ziel der Wortschatzarbeit sind dann befriedigende mündliche und schriftliche Sprachkenntnisse. Solche Kenntnisse werden Wortschatzminimum genannt. Ein bißchen später wird schon eine Menge passiver Wortschatz, den man erkennen und verstehen muß, verlangt. (Löschmann 1986:146.) Aktiv oder passiv basiert die Wortschatzwahl im Unterricht meistens auf Kursthemen, die in Lernbüchern dargestellt werden. Ideal wäre, wenn der Wortschatz in vielen Kommunikationssituationen brauchbar wäre. Im schulischen Unterricht sind die Lehrinhalte von landesweiten Lehrplänen bestimmt, aber ein Geheimnis bleibt, wer

eigentlich bestimmen kann, welche Wörter gerade für den Anfangsunterricht passend sind und welche zum Grundwortschatz gehören, wenn die ganze Sprache ständigen Veränderungen unterworfen ist. Eine Tatsache ist jedoch, daß man, wenn man die häufigst gebrauchten Wörter kennt, mit ziemlich wenig klarkommt. Zu diesem Thema zitiert Bohm in seinem Buch Oehler folgenderweise:

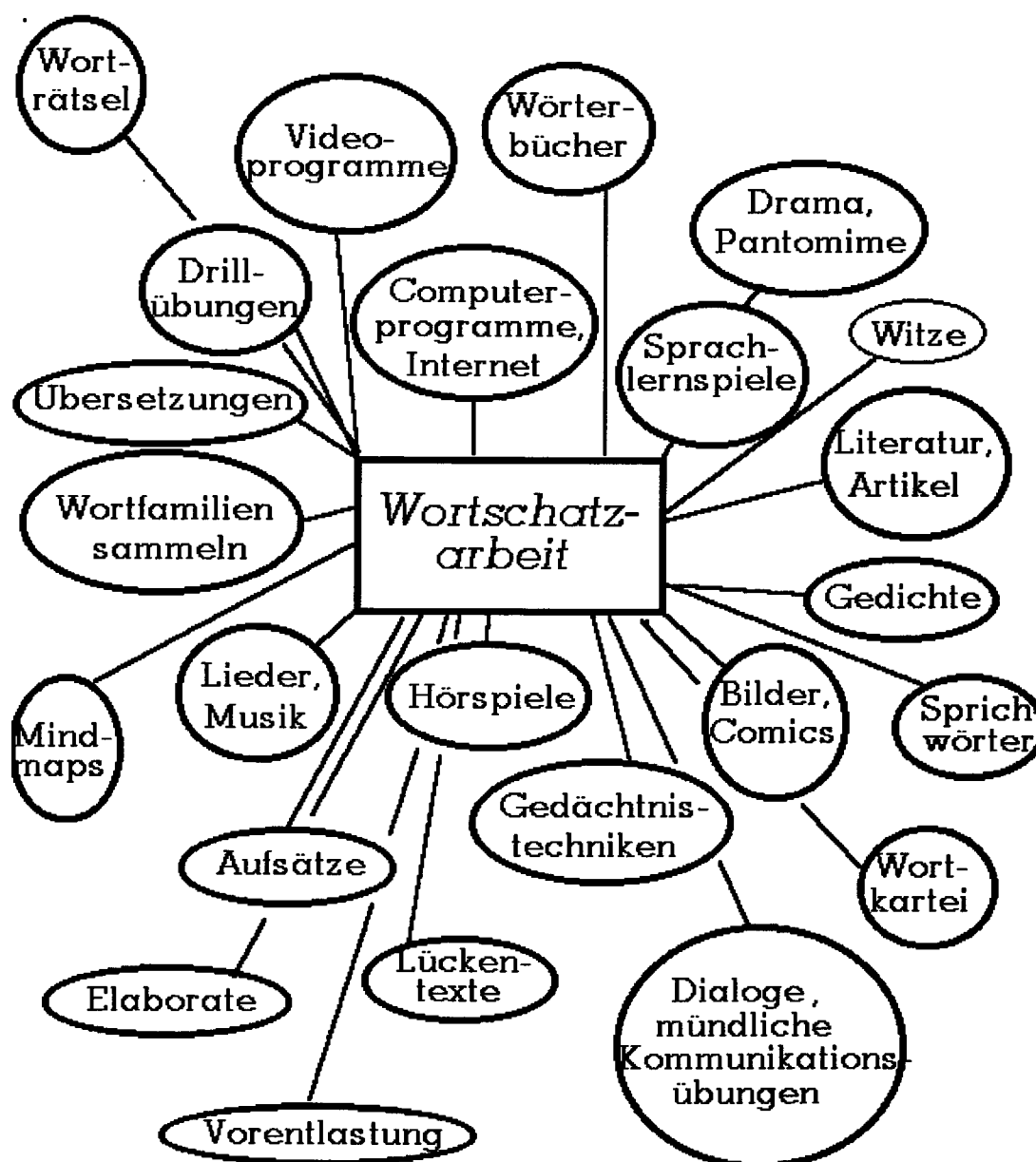
Mit den ersten 1000 Wörtern unserer Sprache können wir mehr als 80 Prozent des Wortschatzes aller Normaltexte erfassen, mit den zweiten 1000 Wörtern weitere 8 bis 10 Prozente, mit den dritten nochmals 4 Prozent, mit den vierten noch 2 Prozent und mit den fünften ebenfalls 2 Prozent. Die ersten 4000 Wörter machen somit durchschnittlich 95 Prozent des Wortschatzes aller Normaltexte und Alltagsprache aus, die zweiten 4000 Wörter etwa 2 bis 3 Prozent, alle übrigen nicht mehr als 1 bis 2 Prozent.. (Oehler 1986 in Bohm 1996:13-14)

Es muß also danach gestrebt werden, daß die Schüler mit im Alltag am häufigsten gebrauchten Wörtern anfangen können, damit sie den besten Nutzen von dem Wortschatz, den sie lernen, haben. Dazu hat man aus lernpsychologischen Gründen gerne den Schwerpunkt in Wörtern, die leicht zu lernen sind. Leider muß aber festgestellt werden, daß Lernbarkeit und Brauchbarkeit nicht immer zusammen gehen (Bohm 1996:16). Außerdem, was einfach für einen ist, kann dem anderen schwierig vorkommen, denn alle haben unterschiedliche Voraussetzungen und Erfahrungen, sowie unterschiedliche sprachliche Talente: bestimmte Sprachen interessieren einen und kommen ihm leicht vor, wobei jemand anderer bestimmte andere Sprachen bevorzugt (Bohm 1996:24). Immerhin gibt es Versuche, Wortschatz demnach zu klassifizieren, welche Wörter einfach zu lernen sind. Z.B. laut Neuner sind die Wörter einfach, die der Erfahrungswelt der Lerner entsprechen und gut in Kontext eingebettet sind. Weiterhin wird erwähnt, daß emotional starke Wörter schneller eingepreßt werden können als Wörter, die nicht emotionell ansprechend sind. Auch das, wie das Wort klingt, wenn man es ausspricht, kann einen Einfluß auf den Lernprozeß haben und die Wörter sollen schneller gelernt werden, die "interessant klingen". (Neuner in Bohm 1996:15).

Der aktive Wortschatz, den die Lerner selber gebrauchen können, sollte ca 2000 Wörter betragen, damit sie fähig sind, befriedigend in unterschiedlichen standardsprachlichen Situationen mit der Sprache umzugehen. Die entsprechende Zahl für den passiven Verstehenswortschatz wird nicht definiert. Dazu gibt es noch sogenannten potentiellen Wortschatz, der solche zusammengesetzte und abgeleitete Wörter enthält, die der Lernende an sich nicht kennt, aber die er mit Hilfe von anderen Wörtern und Bedeutungen, die ihm bekannt sind, verstehen kann. (Bohm 1996:18-19). Als eines der Ziele des gesamten Wortschatzunterrichts ist die Entwicklung des Vermögens, Wörter in den potentiellen Wortschatz einzuprägen zu sehen. Die Wörter scheinen nämlich die Tendenz zu haben, im Laufe der Lernprozesse aus dem potentiellen Wortschatz durch Verstehenswortschatz in den aktiven Äußerungswortschatz zu geraten und so werden die Möglichkeiten des Kommunizierens erweitert.

3.3 Hilfsmittel im Wortschatzunterricht

Außer Spielen gibt es viele andere Unterrichtsmittel, die den Wortschatzunterricht bereichern können. Wir richten unseren Blick für eine Weile auf einige davon, bevor wir uns näher mit Spielen bekannt machen. (Siehe Abbildung!)



Es wird manchmal darüber gesprochen, wie Wortschatz am effektivsten unterrichtet werden könnte. Es wird nach Kommunikativität gestrebt und das sollte auch im Wortschatzunterricht berücksichtigt werden. Das oben dargestellte Bild zeigt einige Mittel, mit denen Wortschatz geübt werden kann. Das Bild ist keineswegs vollständig, sondern zeigt eher nur einen Überblick und auch, daß die Sprachlernspiele, obwohl sie die Hauptrolle in dieser Arbeit spielen, nur eine Methode und Übungsweise unter den anderen sind und auch nicht überschätzt werden dürfen. Dieses Kapitel wird sich nicht mit allen obenerwähnten Mitteln und Übungsweisen auseinandersetzen, sondern nur kurz einige kommentieren.

Wiederholung und Repetition kommen im Bild nicht vor, obwohl sie immer noch einen Platz innerhalb des Fremdsprachenunterrichts besonders bei Anfängern haben. Repetition ist heutzutage bei vielen modernen Lehrern unbeliebt. Der mechanischen Repetition außer Kontext fehlt Effektivität und die Wörter werden leicht vergessen. (Cohen 1990:21.) Heute wird nach sinnvollen Methoden gestrebt, die eine aktivierende und motivierende Wirkung haben. Es ist verständlich, daß je entwickelter und didaktisch moderner die Unterrichtsmittel sind, desto motivierter sind die Lernenden. Zwar ist es individuell, wie jeder am besten lernt. Manchmal hilft es, daß die Wörter im Kontext vorkommen und die Bedeutung mit Hilfe von Silbenanalyse und Satzgliederung, sowie auch ähnlichen Wörtern aus anderen Sprachen, geraten und nicht im Wörterbuch nachgeguckt werden. Die Wörterbücher dürfen nur gebraucht werden, wenn alle anderen Hilfsmittel zu Ende sind und das Wort häufig vorkommt oder wesentlich für das Verstehen des Textes ist. (Cohen 1990:33). Es muß zwar erwähnt werden, daß solche ausdauernde Wortschatzarbeit mehr für Erwachsene geeignet ist. Kinder und Jugendliche haben selten die Ausdauer dafür und dulden im Durchschnitt weniger fremde Wörter im Text.

Einige sammeln Wortkarteien mit einer Karte mit allen Gebrauchsweisen für jedes Wort, andere zeichnen mind-maps und teilen die Wörter in Ober- und Unterbegriffe. Manche bilden Wortfamilien und -felder aus den Wörtern. Im Prinzip gibt es fürs Üben und Lernen nur die Grenzen, die unsere Phantasie uns setzt. Es gibt auch Lernende, die die Wörter mit Hilfe von Gedächtnistechniken lernen. Gedächtnistechniken sind ein interessantes Phänomen auch für diese Arbeit, denn einige Spielesammlungen behandeln sie zusammen mit Spielen. Sie sind ja schließlich eine Art Gedankenspielereien. Im Rahmen dieser Art Arbeit ist es leider nicht möglich Gedächtnistechniken ausführlicher zu behandeln, sondern sie wären ein gutes Thema für eine selbständige Arbeit.

4 "Spiele sind toll!" - Rapport einiger Spielversuche und Meinungen der Schüler in der Normalschule Jyväskylä

4.1 Darstellung der Untersuchung

Um herauszufinden, was die Schüler selbst über Spielen im Unterricht denken, wurde die folgende kleine Untersuchung in der Normalschule Jyväskylä durchgeführt. Es ist wichtig, daß man nicht solche Unterrichtsmethoden einsetzt, die den Schülern überhaupt nicht gefallen, denn solche könnten negative Gefühle gegenüber der Sprache schaffen. Ich habe mich auch schon lange dafür interessiert, wie die positive Lernatmosphäre das Lernen beeinflusst. In der letzten Zeit habe ich auch danach relativ viel darüber nachgedacht, ob Lernspiele dabei behilflich sein könnten und gleichzeitig auch bei der Erhöhung der Motivation. Meine Behauptung ist, daß sie einen positiven Beitrag zu dem Prozeß bilden.

Anhand dieser Gedanken habe ich als Ziel dieser kleinen Untersuchung in der Schule gehabt, Informationen darüber zu bekommen, wie die Spiele und spielerische Aktivitäten den Jugendlichen vorkommen. Mein Wunsch war, daß diese Informationen mir helfen würden, besser in der Zukunft das zu berücksichtigen, was die Schüler gerne machen und was nicht und wieviel sie im Unterricht spielen wollen, aber auch herauszufinden, ob es sich lohnt, in dieser Arbeit Spielvorschläge zu den existierenden Lehrbuchserien auszudenken. Auch das war mir interessant, was für Spiele unter Jugendlichen beliebt sind und ob Schüler Spiele nur als Spaß oder auch als Lernmittel betrachten. Unterrichtsbeobachtungen streben danach, das zu erläutern, wie gut verschiedene Spiele Schüler zum Arbeiten gebracht und motiviert haben.

4.2 Darstellung der Methoden

Die zwei Forschungsmethoden, die gebraucht worden sind, um herauszufinden, wie die Unterrichtsversuche gelungen sind, sind Unterrichtsbeobachtungen und Fragebögen, die von Schülern ergänzt wurden. Die Unterrichtsbeobachtungen müssen nicht mehr sein als Beobachtungen aus natürlichen Situationen, die nicht ganz unbedingt Forschung als Ziel hatten. Meistens ist es aber besser, daß man die Beobachtungssituation im Voraus geplant hat. Dadurch observiert man normalerweise ein bißchen genauer. Das Objekt, das observiert wird, äusserliche Verhältnisse, die man im Voraus möglichst gut standardisieren sollte und der Observer selber spielen eine Rolle in Forschungsergebnissen. Zwei Observierer können die Aufmerksamkeit auf verschiedene Sachen richten. (Heinonen 1989:309-310) In dieser Untersuchung habe ich jedoch die Klasse nur alleine observiert.

Die praktische Feldarbeit hat den Vorteil, daß dabei nur wenig Ordnen gebraucht wird. Andererseits verhalten sich die Versuchspersonen natürlicher in der bekannten Umgebung und die Situation ist authentischer. Die Gefahr für die Untersuchung besteht jedoch darin, daß es im Feld schwer sein kann, die Forschungsverhältnisse zu kontrollieren. Dazu ist es nicht einfach vorauszusagen, welche Faktoren den Prozeß beeinflussen und ihre Wirkung zu vermindern. Die Beobachtungen dieser Arbeit stammen aus völlig normalen Klassensituationen. Im Allgemeinen lassen sich die Ergebnisse von der Feldarbeit beim Überprüfen weiter Hypothesen besser in die Praxis umsetzen als die von in Laborverhältnissen durchgeführten Versuche. (Heinonen 1989:321-322). Die Versuchspersonen würden in Sonderverhältnissen mehr Hemmungen haben und aufgeregter sein als im normalen Unterricht. Deswegen gibt die Feldarbeit authentischere

Information, wenn es um die Rolle der Sprachlernspiele als Baustein der positiven Lernatmosphäre geht.

Diese Untersuchung ähnelt in gewissem Umfang einer Art Survey-Untersuchung, obwohl die Versuchsgruppe klein war. Survey-Untersuchungen sind Generaluntersuchungen, die bei der Beschreibung und dem Vergleich der Erscheinungen behilflich sind. Sie haben als Methoden Fragebögen, Interviews und Beobachtungen. Survey-Untersuchungen lassen sich mit großen Versuchsgruppen gut in die Praxis umsetzen. (Heinonen 1989:325-326). Der Forscher hat normalerweise nicht die Möglichkeit, die ganze Zielgruppe zu untersuchen, sondern er muß mit Erhebungen arbeiten, so wie es hier gemacht worden ist.

Phänomenographie ist ein sich auf kognitive Psychologie gründender pädagogischer Wissenschaftszweig. Sie hat als Forschungsmethoden außer Beobachtungen und Interviews auch sog. projektive Aufgaben. D. h. daß die Versuchspersonen anhand von einem verbalen, schriftlichen, visuellen oder akustischen Anstoß sich schriftlich, wie hier, oder mündlich ausdrücken, ohne daß der Forscher anwesend ist. (Syrjälä & co. 1994:141) Die Fragebögen enthielten außer Numerierungs-, Ankreuzungs- und Begründungsaufgaben auch Satzergänzungsaufgaben, in denen die Schüler ihre Meinungen zum Thema Spielen ausdrücken mußten. Satzergänzungsaufgaben waren eine Art projektive Aufgaben, denn sie enthielten einen kurzen schriftlichen Anfang, der als Anstoß für die Ergänzung dienen sollte.

4.3 Vorgang der Untersuchungsprozesse

Während des Praktikums in der Normalschule Jyväskylä 1996 habe ich einige spielerische Aktivitäten mit 13-jährigen Jugendlichen ausprobiert. Die Spiele mußten danach gewählt werden, wie sie zum jeweiligen Thema im Lehrbuch und zeitlich zum Stundenplan paßten. Das hat natürlich auf die Auswahl der Lernspiele einen großen Einfluß gehabt. Die 7. Klasse, mit der ich in diesem Forschungsprojekt gearbeitet habe, hat Deutsch als A-Sprache ab der dritten Klasse (9. Lebensjahr) gelernt. Charakteristisch für die Gruppe war, daß die normal mathematisch begabten Jungen sprachlich wesentlich begabter und aktiver waren als die Mädchen.

4.3.1 Beschreibungen der Spielversuche

Kim-Spiele dienen normalerweise der Wortschatzfestigung und Erweiterung, so auch während dieses Experiments. Auf dem Tisch lagen Karten mit Wörtern von dem Text, mit dem wir uns an dem Tag bekannt machen hatten. Die Karten mußten für alle Teilnehmer gut sichtbar sein. Die Spieler haben um einen Tisch gesessen (4-5 in einer Gruppe). Bevor das Spiel begann, durften alle zuerst eine Weile die Wörter gucken und sich einprägen. Dann mußten alle Teilnehmer die Augen zumachen außer dem Spielleiter, der jetzt eine von den Karten vom Tisch weggenommen hat. Dabei hat er auch die Karten einmal gemischt. Die anderen Teilnehmer mußten jetzt wissen, welches Wort fehlte. Wer es wußte, wurde Spielleiter.

Es gibt auch andere Übungsmöglichkeiten mit Wortkarten. Einmal als Beispiel dafür wurden die Wörter von der letzten Stunde am nächsten Tag mit Hilfe von Karten auf folgende Weise abgefragt:

Finnische und deutsche Begriffe aus dem Text wurden ausgewählt und auf Karten geschrieben. Die Karten wurden in eine Tüte hineingeworfen. Die Tüte wurde in der Klasse weitergegeben und die Schüler haben jeweils eine Karte rausgenommen und den nächsten das Wort, das auf der Karte geschrieben war, gefragt. Die Kartentüte wanderte in der Klasse danach weiter bis alle eine Frage stellen dürfen. Wenn jemand die richtige Antwort nicht wußte, hat jemand anderer geholfen. Das Problem dieses Spieles war, daß die Schüler ziemlich lange warten mußten, bis sie dran waren. Jedoch war die Verlosung der Fragen aktivierender und spannender als das traditionelle Abfragen von Wörtern.

Einmal wurde in der Klasse ein Rollenspiel probiert. Rollenspiele kann man mit Bildern initiieren. In diesem Spiel haben die Schüler Bilder von Sportlern ausgeteilt bekommen und jeder hat einen Sportler herausgesucht, mit dem er sich identifizieren möchte. Die Schüler wurden ermutigt, sich zu den Bildern fiktive persönliche Eigenschaften auszudenken. Zunächst wurde eine Situation bestimmt, in der der Sportler und ein Reporter aufeinandertreffen. Die Mitspieler haben die Szene zwischen dem Sportler und dem Reporter mit Hilfe von Hilfsausdrücken auf der Folie gespielt. Danach wurden die Rollen getauscht, damit alle beiden Rollen spielen durften.

Noch eine im Unterricht probierte spielerische Übung war, den Text auf unterschiedliche Weisen nach den Schülern verteilten Adverbialien dem Partner laut zu lesen, z.B. müde, laut, fröhlich, wobei der Partner raten sollte, um welches Adverbial es ging. Diese Übung

unterstützt die Gedächtnisphase, in der die neuen Wörter eingepägt werden. Diese Art vom Lesen bringt Abwechslung ins Lesen, das sonst langweilig vorkommen kann, aber trotzdem bei Anfängern wichtig ist. Das Einpägen von Wörtern geschieht unbewußt.

Stille Post päfte hervorragend zum Thema im Unterricht. Der neue Text hatte gerade eine Situation behandelt, wo unter den Nachbarn ein Gerücht rumging, daß eine Bekannte einen Räuber verhaftet hatte. In Wirklichkeit hatte sie nur den Mann gesehen, aber die Geschichte wurde jedes Mal immer wilder, wenn sie erzählt wurde. Die Situation im Text war genau dieselbe, wie sie oft beim Spielen von stiller Post ist. Stille Post ist ein Spiel, das einfach in der Klasse zu organisieren ist. Es wird kein zusätzliches Material gebraucht. Sie gehört zu den Auflockerungsspielen und dadurch wird nicht so viel Neues gelernt, aber dieses Spiel ist trotzdem und vielleicht gerade deswegen das Lieblingsspiel vieler Schüler. Der Lehrer denkt sich einen bei Anfängern nicht zu langen Satz aus. Er flüstert ihn seinem rechten Nachbarn ins Ohr. Dieser flüstert ihn seinerseits seinem rechten Nachbarn ins Ohr usw. Der letzte Mitspieler in der Reihe sagt ihn laut. Danach wird verglichen, was der ursprüngliche Satz war und was daraus geworden ist. Dieses Spiel dient der Aussprache- und Hörschulung.

4.3.2 Was die Fragebogen uns verraten

Das Gelingen der Spielversuche wurde mit Hilfe von Fragebögen und Unterrichtsbeobachtungen untersucht. Im folgenden werden die Resultate von 14 Fragebögen dargestellt, die von Schülern ausgefüllt wurden, die an der Untersuchung teilgenommen haben. Das Durchschnittsalter der Probandengruppe lag bei etwa 13 Jahren.

Der Fragebogen wurde von 14 Schülern ausgefüllt, wovon 8 Jungen und 6 Mädchen waren. Die Fragen waren nicht geschlechtsspezifisch. Die erste Frage zielte auf Angaben zum bevorzugten Spieltyp. Es wurde gefragt, welches Spiel von denen, die im Unterricht ausprobiert waren, am lustigsten und welches am nützlichsten und am effektivsten für das Wortschatzlernen war. Auch erfaßt wurden die Spiele, die am wenigsten geholfen/interessiert haben sowie auch Begründungen für die Antworten. Einige der Fragen sollten Auskunft darüber geben, wie oft man im Unterricht spielen sollte und ob die Schüler die Spiele nur als Spaß oder auch als effektive Unterrichtsmethode betrachten. Am Ende mußten die Schüler einige Sätze über ihre Einstellungen zu Spielen mit eigenen Worten ergänzen.

4.3.2.1 *"Was lustig ist, ist nicht unbedingt effektiv."*

10 von 14 Schülern haben Stille Post als das lustigste Spiel bewertet. Dazu haben 2 Schüler es an die zweite Stelle gesetzt. Interessanterweise haben 5 von den 10 Schülern, die gerade gesagt hatten, daß die Stille Post das lustigste Spiel war, festgestellt, daß das Spiel ihnen am wenigsten beim Deutschlernen geholfen hat und eher *"lustig, aber nicht unbedingt effektiv"* war. Die zweite Stelle hat das Rollenspiel mit Interviews bekommen. Drei Leute haben geschrieben, daß das Spiel das lustigste war und 4 haben es als zweitlustigstes betrachtet. 4 Schüler betrachteten dieses Rollenspiel auch als das effektivste Spiel. 5 betrachteten dagegen das Kim-Spiel mit Karten als das beste Spiel fürs Lernen. Es gab keinen Unterschied, was für Spiele die Jungen und was für Spiele die Mädchen mochten. Die Stille Post wurde im Allgemeinen als unnützlich betrachtet, auch wenn darüber gerade gesagt wurde, daß es das lustigste war. Laut 4 Schülern war das Lesen in unterschiedlichen

Stimmungen relativ unnützlich, weil man dabei nichts denken, sondern nur sich in den Text ein bißchen hineinleben muß. Auch einige andere Schüler hatten negatives Feedback über diese Übungsform geschrieben sowie auch über das Rollenspiel, worüber die Meinungen sich in 2 extremen Gruppen verteilt hatten. Man liebte es, oder man haßte es.

Lustigkeit

Spiel	1	2	3	4	5
Stille Post	10	2			2
Rolleninterview	3	4	3	4	
Kim-Kartenspiel		3	6	2	1
Lesen nach Adverbialien	2	4	3		4
Verlosung der Fragen		3	3	5	

Effektivität

Spiel	das Effektivste	das Uneffektivste
Stille Post		5
Rolleninterview	4	
Kim-Kartenspiel	5	
Lesen nach Adverbialien	1	6
Verlosung der Fragen	2	

4.3.2.2 "Sie darf man nicht wünschen, weil sie zum Spaßhaben gehören!"

Die Schüler wurden gebeten mit eigenen Worten Behauptungen über Spiele zu ergänzen. Im Großen und Ganzen waren die Einstellungen der Schüler positiv. 10 Schüler meinten, sie würden gerne jede Stunde irgendein Spiel im Deutschunterricht spielen. 4 Schüler waren der Meinung, daß einmal in der Woche genug wäre.

Wie oft?

jede Stunde	einmal in der Woche	einmal im Monat	seltener oder fast nie
10	4	-	-

Die Hälfte von den Schülern meinte, man lernt die neuen Wörter schneller durch spielerische Aktivitäten. Die andere Hälfte meinte jedoch, daß die Hauptaufgabe der Spiele eher im Bereich von Spaß liegt. (Siehe die nächste Tabelle)

Ich lerne mit Spielen effektiver als normalerweise.	Spiele sind für mich eher nur etwas Lustiges.
7	7

Einer von den Sätzenanfängen, die ergänzt werden mußte, lautete: "Spiele sind meiner Meinung nach..." Der Satz wurde mit Adjektiven wie "lustig, gut, entspannend, abwechselnd, vielseitig, nützlich, klasse" und "aufmunternd" ergänzt. Nur eine Schülerin hatte Spiele als störend betrachtet. Bei der zweiten Ergänzung wurde verlangt, daß die Schüler schreiben,

wie Spiele nicht sind. Vier Schüler hatten geschrieben, daß Spiele nicht "dumm" sind, drei meinten sie seien nicht "unnützlich" und zwei hatten geschrieben, daß sie nicht "schwierig" sind. Andere Kommentare lauteten "Spiele sind nicht langweilig" und "Spiele sind nicht unangenehm". Zwei Schüler hatten eine kritischere Einstellung und sagten, daß Spiele nicht sehr "förderlich" und "belehrend" sind. Einer wußte nichts zu schreiben. Als Vorteile wurden die Möglichkeit, sich beim Spielen zu entspannen, genannt sowie auch daß man dabei auf eine lustige Weise lernt. Man schafft es auch, den Schülern oft langweilige Sachen wie Grammatik dadurch angenehm beizubringen. Doch haben die Schüler dann auch geschrieben, daß es schön ist, daß man beim Spielen Zeit verwendet und daß nicht so viel Zeit für andere Sachen übrigbleibt. Das soll auch schön sein, daß man beim Spielen selten sehr viel neue Sachen lernen muß, sondern man braucht sich nur an das schon Gelernte zu erinnern. Abwechslung wurde auch als positiv betrachtet. Die Hälfte von den Schülern hatte keine Nachteile gelistet. Diejenigen, die etwas geschrieben hatten, hatten Antworten wie: "Es gibt keine!", "Es wird zu laut.", "man lernt nicht so viel dabei.", "Spiele sind langweilig, wenn sie vorher nicht gut geplant sind.", "Die Zeit könnte man vernünftiger verbringen", und als letztes eine Feststellung: "Sie darf man nicht wünschen, weil sie zum Spaßhaben gehören."

4.3.3 Zu Observationen in der Klassensituation

Unterrichtsbeobachtungen zeigen meiner Meinung nach, daß die Lernatmosphäre in der Klasse die ganze Zeit ziemlich positiv war. Es wurde nicht geschimpft oder über andere gelacht, sondern man konnte das Leben auf die für die 13-jährigen typischen Weise in der Klasse hören und sehen. Besonders die Jungen waren lebendig, aber trotzdem nicht unkontrollierbar. Charakteristisch für die Klasse war die Aktivität und überraschend

fortgeschrittene Kenntnisse der Jungen. Die Klasse hat mit den Spielen sofort schnell angefangen, aber während der traditionellen Tafel-Arbeit sind einige Mädchen in tiefe Gedanken versunken. Das Spielen hat auch sie aktiviert, was ich besonders gut fand. Während der Spiele wurden die Jungen immer lauter und lauter und wenn das Spiel vorbei war, hat es etwas Zeit genommen, bevor sie still geworden sind. Der Lärm hat meiner Meinung nach zwar nicht negativ gewirkt. Spielen heißt aktiv zu sein und der Lärm, der durch positive Aktivitäten entsteht, ist positiver als passives Still-Sein.

Die Schüler haben die Spiele verbal nicht kommentiert. Die einzige Situation, wo etwas laut gesagt wurde, war bei der *"stillen Post"*. Die Schüler hatten offensichtlich viel Spaß, weil sie mehrmals um eine neue Runde gebeten haben. Interessanterweise waren die normalerweise passivsten Mädchen diejenigen, die am lautesten um eine zusätzliche Runde gebeten haben. Unter Jungen konnte man die Tendenz bemerken, daß die Botschaft mit Absicht geändert wurde. Das Rollenspiel über Interviewer und Sportler hat besonders Jungen motiviert und sie haben sich in die Situation gut eingelebt. Die Mädchen dagegen haben die Fragen und Antworten eher nur durchgesprochen. Ich erinnere mich besonders an eine Gruppe mit 3 Jungen, in der ein Junge jede Frage mit *"drei mal in der Woche"* beantwortet hat, egal was gefragt wurde. Bald haben alle gelacht und der Interviewer konnte bald auch wegen des Lachens keine anderen Fragen stellen. Offensichtlich gab es Schüler in der Klasse, die sich gerne in unterschiedliche Rollen und Stimmungen einleben. Das wurde auch in den ausgefüllten Fragebögen erwähnt. In der Klassensituation konnte man bemerken, daß dieselben Jungen, die sich am meisten in das Interview hineingelebt haben, auch beim Lesen von dem Text nach verschiedenen Adverbialien sich am meisten eingelebt haben. Auch dieses Mal waren die Mädchen zurückhaltender. Im Workkartenspiel

war überraschend, daß die Schüler sich die neuen Wörter so gut eingeprägt hatten. Ich bewundere ihre Gestaltungsfähigkeit und Gedächtnis, immer so schnell zu bemerken, welches Wort fehlt. Mir sind von dem Spiel solche Ausdrücke im Gedächtnis geblieben, wie *"O nein.. Eeee.. Ich weiß es, ich weiß es!! Was war das nun?"* Oder: *"Ich weiß es! Ich sage es, keiner darf was sagen! Ich weiß es..."*

Es ist mir klar geworden, daß das Spielen im Unterricht auf jeden Fall des Experimentierens wert ist. Lernfreude kann ein guter Anstoß zum effektiven und motivierten Lernen sein. Nach der Untersuchung ist die Aufgabe, Spielvorschläge zu einer Lernbuchserie zu entwickeln, mir sehr wichtig vorgekommen und es hat mich erstaunt, wie wenig Spiele eine der neuesten Lernbuchserien z.B. gerade zum Wortschatzunterricht vorschlägt. Die Schüler lieben Spiele und die Bücher bieten keine!

4.4 Reliabilität der Ergebnisse

Das häufig vorkommende Problem bei den pädagogischen Forschungen ist die Frage der Verallgemeinerung. Kleine Gruppen haben den Vorteil, daß mit denen intensiver gearbeitet werden kann als mit größeren Gruppen. D.h. daß mit Kleingruppen größere Detailliertheit erreicht werden kann und dabei wird auch eine tiefere Analyse möglich, aber man kann die Resultate nicht sehr effektiv in die Praxis umsetzen. (Heinonen 1989:337-339.)

Die Klasse, in der diese Untersuchungen durchgeführt wurde, war klein. Wo eine Untersuchung nur in einer Klasse und in einer Altersgruppe durchgeführt wird, kann man nicht von sehr umfassenden Erhebungen reden. Unterrichtsbeobachtungen erwiesen sich

als das zweite Problem: unterrichtet man selber die Klasse, die man observiert, ist es schwer, Objektivität zu behalten. Dazu nimmt das Unterrichten die meiste Aufmerksamkeit, wobei die Gefahr besteht, daß viele wesentliche Sachen unberücksichtigt geblieben sind. Geht es um eine Untersuchung wie diese, oder im allgemeinen um eine Survey-Untersuchung, in der nur eine kleine Erhebung eine ziemlich große Gruppe repräsentiert, besteht die Gefahr, daß die Forschungsergebnisse oberflächlich und nicht exakt sind (Heinonen 1989:325-326). Jedoch muß erwähnt werden, daß diese Klasse eine Durchschnittsklasse mit ganz normalen Schülern war, weswegen die Forschungsergebnisse gewissermaßen zu verallgemeinern sind. Die Ergebnisse sind zwar nur richtunggebend und es muß jedesmal, wenn man mit anderen Klassen arbeitet, gut überlegt werden, wieweit die Ergebnisse mit denen in die Praxis umgesetzt werden können.

Was noch berücksichtigt werden soll, ist die Objektivität der Forscher. Die Frage lautet: Eine wie große Rolle haben die Schemata und gedanklichen Konstruktionen der Forscher während des Analysierens des Forschungsmaterials oder wenn man die Klasse observiert? Die Vorstellungen und vorgefaßten Meinungen der Forscher werden fast immer irgendwie reflektiert. Das wichtigste, was man machen kann, ist, sich seinen eigenen Ausgangspunkte bewußt zu machen. (Syrjälä & co 1994:136)

In dieser Untersuchung hat die Zeit auch einige Grenzen gesetzt. Die Spielversuche mußten schon sofort nach Weihnachten durchgeführt werden, wo ich mich noch nicht mit der Theorie auseinandergesetzt hatte und ich hatte mich auch noch nicht mit vielen Spielen bekanntmachen können. Deswegen können einige Spiele nicht so gut mit der Theorie verknüpft werden. Die Spiele repräsentieren auch ziemlich häufig gebrauchte Spieltypen.

5 Analyse des Spielgebrauchs in der Wortschatzarbeit in Lehrwerkserien

5.1 Beschreibungen der Beispielmateriale

Das Beispielmateriale besteht aus 2 Lehrbuchserien, die beide mit Jugendlichen in der Sekundarstufe I gebraucht werden. Die beiden Büchererien werden in heutigen Schulen gebraucht. Die Lehrwerkserien *Neue Adresse* und *Willkommen!* sind als Beispielmateriale ausgewählt worden, weil sie, was die Darstellung der Spiele betrifft, unterschiedliche Typen repräsentieren: In *Neue Adresse* kommen die Spiele nur in Lehrerhandbüchern als Zusatzmateriale vor und in *Willkommen!* stehen sie in Übungsbüchern den Schülern zur Verfügung. Die zweite Bedingung, worauf beruhend die Lehrwerkserien ausgewählt wurden, war, daß die eine Serie für A2-Lerner und die andere für C-Deutsch-Lerner gemeint ist. So ist die ganze Sekundarstufe I in dieser Arbeit repräsentiert. Weiterhin wollte ich, daß die eine Lehrwerkserie neu und modern ist und die andere schon etwas älter, damit die Entwicklung des Spielgebrauchs im Unterricht zu sehen ist. Im Folgenden werden die beiden Lehrwerkserien im einzelnen beschrieben.

5.1.1 Lehrwerkserie 1: *Neue Adresse*

Neue Adresse heißt die neuere und modernere der Büchererien und sie ist für den A2-Unterricht mit Schülern in den Klassen sieben bis neun gemeint. Es wird also mit Schülern gearbeitet, die schon ein paar Jahre Deutschkenntnisse gesammelt haben und jetzt ihre Kenntnisse erweitern. Der erste Eindruck ist sowohl bunt und farbig als auch interessant und informativ, besonders was das Europa von heute betrifft. Die Bücher bieten modernes

Bildmaterial und sollen auch sachlich den Bedürfnissen des integrierenden Europa förderlich sein. Laut den Verfassern soll die Lehrwerkserie den Schülern die Fähigkeiten geben, sich sowohl sprachlich als auch kulturell in Alltagssituationen in den deutschsprachigen Ländern durchzuhelfen. (N.A. - Opettajain opas I, S. 5). Die Umgebung der Ereignisse ist Dortmund und die Hauptpersonen sind eine finnische Familie, die nach Deutschland umgezogen ist und die Freunde der Kinder. Die Übungen sollen den Schülern behilflich sein, die Sprache als Kommunikationsmittel und eine schülerorientierte Arbeitsweise zu gebrauchen, um durch eigenes Denken und Einsehen zu lernen (N.A.- Opettajain opas I, S. 6)

Das Spielmaterial dieser Lehrwerkserie ist nur in den Lehrerhandbüchern gedruckt. Dabei hat der Lehrer natürlich die Freiheit, gerade die Spiele zu gebrauchen, die seinen Stil und seine Ziele unterstützen und er kann selber entscheiden, welche Spiele für die jeweilige Gruppe am nützlichsten sind. Einige Spiele können auch erst später als Wiederholung gespielt werden. Daß die Spiele sich nur in den Lehrerhandbüchern befinden, hat natürlich auch Nachteile. Es besteht die Gefahr, daß auch gute Spiele unbenutzt bleiben, weil es wenig Zeit gibt und der Lehrer meint, es gäbe etwas Vernünftigeres zu tun oder weil der Lehrer unter dem Druck gehalten wird, mit Kopien sparsam umzugehen. Die Schüler wissen natürlich nicht, was sie hätten spielen können und können sich auch nicht nach den versäumten Spielen erkundigen. Die Lehrerhandbücher haben keinen getrennten Spielanhang, sondern die Spiele sind jeweils unter dem Titel "Aktivitäten" placiert, unter dem auch viele andere Aktivitäten vorkommen. Die 2 Lehrerhandbücher enthalten das Material für 3 Schuljahre, also für 6 Kurse. Die Kurse 5 und 6 sind zusätzliches Material, das je nachdem gebraucht werden kann, wieviel Zeit dafür bleibt. Für diejenigen, die nur 2

Stunden pro Woche Unterricht haben, sind wahrscheinlich die vier Grundkurse genug, wobei diejenigen, die 3 Stunden pro Woche Deutsch lernen, Zeit haben, auch die beiden Zusatzkurse durchzumachen.

5.1.2 Lehrwerkserie 2: *Willkommen!*

Die andere Serie *Willkommen!* ist etwa 10 Jahre älter als *Neue Adresse*. Sie ist für C-Deutsch-Lerner gemeint und in dieser Arbeit werden die zwei ersten Text- und Übungsbücher behandelt, die in der 8. und in der 9. Klasse - also mit Anfängern - gebraucht werden. Als Hauptpersonen treffen wir sowohl finnische als auch deutsche Jugendliche samt ein schwedisches Mädchen Annika, die alle einen gemeinsamen Lebensraum, Hamburg, teilen.

Das Lehrerhandbuch listet einige Ziele der Lehrwerkserie auf. Erstens wird als eines der Hauptziele die Vielseitigkeit der Übungen genannt. Das Ziel wird auch erreicht, denn alle 4 Hauptgebiete der sprachlichen Fertigkeiten (Vgl. S. 20) sind berücksichtigt. Viele Übungen sind mit Bildern verknüpft, die in Schülern Phantasievorstellungen bewirken sollen. Die Aktivität der Schüler soll auch dadurch gesteigert werden (W.8 Opettajain kirja, S. 5). Dazu werden die Bedeutung und die Wichtigkeit der mündlichen Fähigkeiten stark betont (W.8 Opettajain kirja, S. 6). Die Übungen streben danach, dieses Ziel zu unterstützen, sowie auch die Erfindungsfähigkeiten und kreativen Sprachgebrauch zu fördern (W.8 Opettajain kirja, S. 7).

Das Übungsbuch der 8. Klasse enthält einen getrennten Spielanhang, worauf im Zusammenhang mit jedem Kapitel mit einem Würfelsymbol verwiesen wird. Außer unter einem Würfelsymbol, kommen Spiele, besonders solche, wofür schriftliches Material nötig ist, unter einem Symbol für gemischte Aktivitäten vor und tauchen immer wieder unter den anderen Übungen im Übungsbuch auf. Für sie gibt es keinen getrennten Anhang. Diese Kategorie enthält auch vieles anderes als nur Spielmaterialien. In der 9. Klasse ist auf einen getrennten Spielanhang verzichtet worden und die Spiele kommen zusammen mit anderen Übungen unter den besagten Symbolen vor.

Es wird im Lehrerhandbuch erwähnt, daß die Spiele besonders gut als Material für den zweiten Teil in einer Doppelstunde geeignet sind (W.8 Opettajain kirja, S. 12). Das steht meiner Meinung nach damit im Widerspruch, daß die Spiele allen in Übungsbüchern zur Verfügung stehen, was darauf verweist, daß Spiele den Verfassern positiv vorkommen. Sie sind etwas, was als ein natürlicher Teil zum Unterricht gehört und eine so effektive Übungsweise ist, daß es sich lohnt, das Material für alle sofort zur Verfügung zu stellen und nicht nur als Zusatzmaterial in den Lehrerhandbüchern für den Fall zu drucken, daß irgendwann Zeit übrigbleibt. Die Feststellung, daß die Spiele sich besonders gut für den zweiten Teil der Doppelstunde eignen, reflektiert meiner Meinung nach eine ganz unterschiedliche Einstellung: Wenn die Spiele nur zur Belohnung am Ende einer Stunde, als Lückenfüller oder sogar hauptsächlich dann, wenn Schüler zu müde für etwas anderes sind, gebraucht werden, wird den Spielen kein ernsthafter Übungscharakter zugestanden. Es ist klar, daß Schüler in der zweiten Stunde schon müde sind und sich nicht mehr so gut konzentrieren können, wie in der ersten. Durch gut geplante und vorher gut vorgebreitete Spiele kann effektiv gelernt werden, und Spaß macht die Müdigkeit auch oft erträglicher. Ist

man aber sehr müde, funktionieren die Spiele auch nicht, weil die Schüler entweder so unruhig oder so passiv sind. Denkt man, daß Spiele eingesetzt werden können, wenn die Schüler zu müde für etwas Anspruchsvolleres sind, versteht man den vollen didaktischen Wert der Spiele nicht. Infolgedessen erhebt sich die Frage, ob die Verfasser der Meinung sind, daß beim Spielen am wenigsten verloren werden kann, wenn die Schüler sich sowieso nicht mehr konzentrieren können.

Der Grund, warum *Willkommen!* in dieser Analyse dabei ist - also daß die Spiele sich in Übungsbüchern befinden, hat natürlich auch Nachteile: Einer und vielleicht der größte davon ist, daß das den eifrigsten und ehrgeizigsten Schülern die Möglichkeit gibt, sich schon vorher mit Spielen und Fragen bekanntzumachen und sogar die Antworten auswendig zu lernen, was den anderen leicht die Lernfreude zerstört. Das ist leider mit vielen Würfel- und Brettspielen, die auch ziemlich zahlreich in Büchern vorkommen, möglich. Die besten Spiele sind Spiele, die spontane Reaktionen verlangen und die genug Glückselemente enthalten, wobei die richtigen Antworten im Voraus nicht geahnt werden können.

5.2 Vergleich der Spielvorschläge in den Lehrwerken und in den Lehrerhandbüchern beider Serien

Auf Grund der Spielversuche in der Normalschule Jyväskylä kann festgestellt werden, daß Schüler im Allgemeinen große Erwartungen von Spielen haben: Spiele sind *lustig, gut, entspannend, abwechselnd, vielseitig, nützlich, klasse, aufmunternd, nicht langweilig, nicht unangenehm, nicht dumm und nicht unnützlich*". (Vgl. S. 45) Sie würden gerne jede Stunde

oder wenigstens jede Woche im Unterricht spielen. Für den Lehrer ist es eine sehr große Verantwortung, eine solche Schar zu behüten. Er sollte dafür sorgen, daß die Lernfreude, die sie beim Spielen erleben, nicht verlorengeht oder mit falschen und ungünstigen Spielen zerstört wird, aber auch dafür, daß die Schüler beim Spielen etwas lernen. Die Lehrwerke sollten dem Lehrer das Grundmaterial bieten, worauf der Unterricht basieren kann, ohne daß die Schüler gelangweilt werden oder daß das Vorbereiten des Unterrichts zu lange dauert. Gute Spielvorschläge mit fertigen Materialien wären sehr empfehlenswert. Wir wollen uns nun ein bißchen näher mit dem Spielmaterial beider Lehrwerkserien bekannt machen. Entsprechen sie sowohl den Erwartungen der Schüler, die gerade früher aufgelistet wurden, als auch den Definitionen des Lernspiels und der Bedingungen der guten Sprachlernspiele, die in dieser Arbeit früher behandelt sind? Einige Eigenschaften und Kriterien sind schwer zu bewerten, z.B. ob ein Spiel Spaß macht und genug sowohl sprachliche als auch mentale Herausforderung bietet, ob es Elemente der Spannung enthält oder ob es dem psychologischen Niveau der Schüler entspricht, weil das alles meistens auf den jeweiligen Schülern beruht und um diese Kriterien bewerten zu können, sollte man jeweils die Schülergruppe kennen. Es gibt Spiele, die mit einer Gruppe gut zu gebrauchen sind, aber mit einer anderen Gruppe nicht. Ob die fachspezifischen Ziele und die Ziele des schulischen Unterrichts im Allgemeinen beim Spielen erfüllt werden, ist auch schwer zu sagen, weil die Erfüllung dieser Ziele durch alle Arbeitsmethoden und Materialien zusammen bestimmt wird. Es ist auch unmöglich vorher zu sagen, ob ein Spiel z.B. die Entstehung der positiven Einstellung gegenüber der Sprache unterstützt, ob ein Spiel den Wünschen der Schüler entspricht oder ob es der Erfahrungswelt der Schüler entspricht. Alle Schüler sind nämlich anders und alle Gruppen sind aus einmaligen Individuen gebildet. D.h. daß verschiedene Schülergruppen verschiedene Materialien brauchen, obwohl nicht

vergessen werden darf, daß einige allgemeine Bedingungen für eine bestimmte Altersgruppe immer existieren. Diese Eigenschaften der Spiele würden die Schüler am besten selber schätzen, was das Probieren aller Spiele in der Schule verlangen würde. Auch in dem Fall würde man wahrscheinlich von verschiedenen Gruppen unterschiedliches Feedback bekommen. So eine Untersuchung ist leider im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, aber würde sicher wertvolle Information geben. Im Fall, daß weitere Studien zu diesem Thema ein Mal aktuell werden, könnte unter anderem dieser Aspekt behandelt werden.

5.2.1 Überblick auf das Spielangebot

Die 2 Lehrerhandbücher, die zu den Lehrwerken der Serie *Neue Adresse* für die Kurse 1 bis 6 in den Klassen 7, 8 und 9 gehören, stellen insgesamt 33 Spiele dar, was einem ziemlich wenig vorkommt. Davon sind 20 entweder direkt für Wortschatzunterricht gemeint oder sie üben unter anderem Wortschatz. Die entsprechenden Zahlen in *Willkommen!* sind 34 Spiele für 2 Jahre (Klassen 8 und 9), davon 26 Wortschatzspiele. Die gute Repräsentierung der Wortschatzspiele ist keine Überraschung, denn Wortschatz ist vielleicht der wesentlichste Teil des gesamten Fremdsprachenunterrichts (Vgl. S. 30), aber erstaunlich ist, daß z.B. in *Willkommen!* fast keine Spiele vorhanden sind, womit Grammatik geübt werden kann. Kein Grund ist, daß *Willkommen!* für Anfänger gemeint ist, denn Grammatik ist von Anfang an ein wesentlicher Teil des Sprachenunterrichts, obwohl die Betonung auf Sprechen liegen sollte. In *Neue Adresse* gibt es viel mehr Spiele für die ersten Kurse und die Zahl wird kleiner, wenn die Schüler länger studiert haben. In *Willkommen! 8* sind unter den Spielsymbol 15 Spiele placiert und unter Aktivitäten kommen 9 Spiele vor. Im Buch für das 9. Jahr sind die

Zahlen wesentlich niedriger: 8 Spiele unter dem Würfel- und 2 unter dem Aktivitätensymbol. Sogenannte Dialogspiele und Rollenspiele sind nicht dabei, wenn sie keine anderen spielerischen Elemente enthalten. Sie erfüllen nämlich meistens die Bedingungen der echten Spiele nicht, weil sie keine Glücks- und Zufallselemente enthalten, infolgedessen sie eher Drama beziehungsweise Schauspiel oder ganz einfach Dialoge genannt werden können.

Erstaunlich ist die radikale Verminderung der Zahl der Spiele in höheren Klassen. Die Tendenz ist in beiden Bücherserien zu bemerken, aber kommt besonders stark in *Neue Adresse* vor. Natürlich müssen die Spiele je nachdem gebraucht werden, für wen sie jeweils passen und die Spielideen und das Niveau müssen sich mit dem Alter der Lernenden entwickeln. Es ist ja schon früher erwähnt worden, daß Spiele sowohl mental als auch sprachlich den Altersgruppen und Lernzielen der Schüler zugeordnet sein sollten (Vgl. S. 9), aber das bedeutet nicht, daß sie allmählich weggelassen werden sollten. Shelagh Rixon berichtet in ihrem Buch *"How to use games in language teaching"*, wie sie Spiele erfolgreich mit unterschiedlichsten Gruppen gebraucht hat, sogar mit Studierenden an der Universität (S. 39ff) und mit Beamten aus Frankreich (S.42ff) Mit beiden Gruppen waren die Spielversuche sehr ermutigend.

Von 33 Spielen sind in *Neue Adresse* 10 und in *Willkommen!* 6 Würfelspiele. Die Zahl in *Neue Adresse* ist erstaunlich hoch, aber repräsentiert das allgemeine Denken, was unter Gesellschaftsspielen oft verstanden wird. Diese Tendenz ist in zahlreichen anderen Büchern auch zu bemerken.

5.2.2 Wortschatzspiele zu gemeinsamen Themen in *Neue Adresse* und in *Willkommen!*

In dieser Arbeit werden besonders die Spiele behandelt, die zum Üben von wortschatzlichen Themenbereichen gemeint sind, die in beiden Serien mit Spielen veranschaulicht werden. Dabei bleiben hervorragende Spiele unbehandelt, aber im Rahmen der Arbeit dieses Umfangs ist es leider nicht möglich, alle Themenbereiche zu analysieren. Es ist interessant zu beobachten, wie die Spiele sich von einander unterscheiden und wie gut sie die Bedingungen erfüllen, die für Lernspiele bestimmt sind.

5.2.2.1 Nummernspiele

Die Nummern sind ein Wortschatzbereich, wofür es in unterschiedlichen Spielesammlungen vielleicht am meisten Spiele gibt. So scheint es auch in Lehrbüchern zu sein, denn alleine *Willkommen!* enthält sogar 8 Nummernspiele und *Neue Adresse* auch 4, obwohl die Schüler die Sprache schon seit 2 Jahren gelernt haben und die Nummern schon am Anfang gelernt sind.

Ein Spiel, das sowohl in *Neue Adresse* als auch in *Willkommen!* vorkommt, heißt in *Neue Adresse* kurz und bündig "AUS" (N.A. Opettajan opas I, S. 26) und in *Willkommen!* "Die verbotene 3" (W.8 Übungen, S. 233):

Die Mitspieler wählen eine Nummer aus. Die Nummer darf nicht laut gesagt werden. Die Mitspieler sagen Nummern beginnend von 1 laut. Jeder Mitspieler sagt nur eine Nummer und danach ist der zweite Mitspieler dran. An der Stelle der ausgedachten Nummer wird entweder "AUS" gesagt oder geklatscht. Wer z.B. 3 oder eine durch 3 teilbare Zahl sagen müßte, klatscht oder sagt das vorher verabredete Ersatzwort. Wer einen Fehler macht, scheidet aus. Es wird gespielt, bis nur der Sieger übriggeblieben ist.

Es ist sicher herausfordernd sich zu überlegen, welche Zahl durch eine bestimmte Zahl teilbar ist, aber andererseits kann die Aufgabe bei größeren Zahlen fast unmöglich für diejenigen sein, die fürs Rechnen unbegabt sind. Natürlich gibt es auch die, die von solchen Spielen fasziniert sind und sich motivierter fühlen als bei rein sprachlichen Spielen, weil sie endlich das Gefühl haben, daß sie gut in dem Spiel sind. Leider kommt in diesem Spiel jeder nur selten dran, besonders wenn es in größeren Gruppen gespielt wird. Besser wäre es in Kleingruppen zu spielen, damit alle öfter zum Sprechen kommen. Dabei wäre es auch möglich, für die mathematisch unbegabten Schüler ein anderes Spiel einzusetzen, wenn nötig. Wenn mit der ganzen Gruppe gespielt wird, kann es wenigstens für die schüchternsten Schüler blamierend sein, vor der ganzen Klasse falsch zu antworten. Andererseits kommt man so selten dran, daß man Zeit hat, die Antwort im Voraus zu überlegen, wobei das Spielen in Kleingruppen spontaner und schneller wäre. Damit das Überlegen von Antworten nicht möglich wäre, könnte die Reihenfolge der Schüler vielleicht auf eine andere Art bestimmt werden, z.B. indem ein Gegenstand (Z.B. Ein Tafelschwamm oder ein Ball) von dem, der gerade geantwortet hat, einem anderen Mitspieler zugeworfen wird, der als nächster antwortet. Solche Methode kann zwar nur gebraucht werden, wenn man sicher ist, daß die Gruppe ein Spiel mit einem Ball nicht zu kindisch findet. Es ist in der Klasse zu betonen, daß der besagte Gegenstand nur zum Bestimmen der Reihenfolge gebraucht wird. Es besteht auch die Gefahr, daß die Situation in der Klasse durchs Werfen chaotisch wird. Gut ist in diesem Spiel im allgemeinen, daß es die Entwicklung der Talente mathematisch Begabter unterstützt und sie auch motivieren kann, die Sprache zu benutzen. Sprachliche Interaktion und Kommunikativität, die in allen Spielen dabei sein sollten (Vgl. S. 11), sind nicht sehr gut in diesem Spiel repräsentiert, aber werden schwach durch das Zuhören der Zahlen und durch darauf Reagieren realisiert. Sonst werden die

Bestimmungsmerkmale des Sprachlernspiels einigermaßen erfüllt (Vgl. S. 10-13), aber nicht alle Kriterien für gute Sprachlernspiele (Vgl. S. 13-16): Das Spiel gibt keine Möglichkeiten zu freier mündlicher Sprachproduktion, was auch bei vielen anderen Spielen der Fall ist. Glücks- und dadurch auch Spannungselemente gibt es kaum, wenn das Spiel nach den ursprünglichen Regeln gespielt wird, außer daß man selber nicht auf die Nummer, die man sagen muß, wirken kann. Würde die Reihenfolge durch das Werfen eines Gegenstands bestimmt, wie gerade vorgeschlagen, würde auch die Zahl der Spannungs- und Glückselemente steigen. Überdies würde das Werfen von einem Gegenstand auch motorische Elemente mitbringen, die als empfehlenswert betrachtet werden (Vgl. S. 15), aber oft nur vorkommen, wenn mit Kindern gespielt wird. In diesem Spiel ist zwar schon von Anfang an ein motorisches Element dabei, denn es wird vorgeschlagen, daß anstelle der verbotenen Nummer geklatscht wird.

Mathematisch, sowie motorisch ist auch das folgende Spiel, in dem die Spieler ihre Plätze verlassen dürfen und einer nach dem anderen sich ein bißchen bewegen kann. (W.8 Übungen, S. 231):

Die ersten jeder Reihe kommen an die Tafel. Der Lehrer sagt eine Rechenaufgabe vor und diejenigen, die an der Tafel stehen, schreiben die Antwort an die Tafel. Danach sind die zweiten der Reihen dran und so geht es weiter bis alle Reihen ein bis zwei mal durchgegangen sind, je nach dem wie groß die Gruppe ist. Jede richtige Antwort gibt der Reihe einen Punkt. Die Reihe, die am Ende am meisten Punkte hat, ist Sieger.

Leider können auch in diesem Spiel die Schüler sich blamiert fühlen, die nicht gut rechnen können, wenn sie an der Tafel stehen und wissen, daß von ihnen erwartet wird, daß sie der Reihe einen Punkt bringen. Andererseits kann der Lehrer solche Zahlen benutzen, daß die Antwort jedem selbstverständlich ist. Da besteht aber die Gefahr, daß keine Gruppe gewinnt

und den Spielern die Spannung zerstört wird. Darüber hinaus ist es möglich, daß die Schüler sich unterfordert oder wie Kinder behandelt fühlen. Werden aber so große Zahlen benutzt, daß der Lehrer nicht sicher sein kann, ob die Schüler falsch rechnen oder falsch verstehen, ist es dem Lehrer schwierig, Informationen darüber zu bekommen, wie gut die Schüler die Zahlen auf Deutsch beherrschen. Gute Spiele geben direkt Feedback über das Erreichen der Ziele (Vgl. S. 20). Sehr kommunikativ ist diese Aktivität auch nicht, weil die Mitspieler nichts sagen müssen. Vielleicht wäre eine Möglichkeit, daß der Lehrer nicht die ganze Zeit als Spielleiter fungiert, sondern z.B. derjenige der als erster die Antwort an der Tafel fertig hat, würde vom Lehrer einen Zettel mit der nächsten Aufgabe bekommen und dürfte sie vorsagen. Eine andere Möglichkeit, das Spiel zu variieren wäre, der Reihe jeweils den Punkt zu geben, deren Spieler als erster die richtige Antwort an der Tafel stehen hat. Dann wäre die Möglichkeit, sich blamiert zu fühlen auch möglichst klein, denn keiner weiß, ob derjenige, der noch nichts geschrieben hat, die Antwort nicht kennt oder ob er nur langsam war. Leider wird hier immer alleine gearbeitet, wo die Wechselwirkung unter den Schülern nicht realisiert wird. Da eine Bedingung des Sprachlernspiels gerade sprachliche Interaktion zwischen zwei oder mehreren Spielern ist und auch das Bestimmungsmerkmal *"Sprechen ohne Sachmotivation"* (Vgl. S. 11) unerfüllt bleibt, erhebt sich die Frage, ob es sich überhaupt um ein SPRACHlernspiel handelt. Positiv ist, daß es nicht lange dauert, sich für das Spiel vorzubereiten oder das Spiel zu spielen, die manchmal Probleme der Spiele sind, denn oft hat man nur 5 bis 10 Minuten für ein Spiel (Vgl. S. 15). Positiv ist auch, obwohl die Schüler selber nichts sagen müssen, daß sie trotzdem mit den Zahlen, die sie gerade gelernt haben, etwas machen können und nicht nur mechanisch wiederholen müssen. Dabei ist es möglich, die Kenntnisse in die Praxis umzusetzen, was ein wichtiges Ziel des ganzen schulischen Unterrichts ist (Vgl. S. 9). Es ist auch motivierend, gleich am Anfang zu

bemerken, daß die neuen Kenntnisse sofort in die Praxis umzusetzen sind. Es gibt nicht viele Spiele, die schon die Lektion, so wie hier, veranschaulichen können.

Willkommen! scheint für fürs Rechnen begabte Schüler ein Traumbuch zu sein, wobei solche Spiele in *Neue Adresse* fast gar nicht (mit "AUS" als Ausnahme) auftreten. Dieses Spiel, das zu zweit gespielt wird, befindet sich im Übungsbuch für *Willkommen* 8, auf der Seite 233:

Man braucht einen Spielstein, den man auf eine von den auf einem Papier aufgeschriebenen Nummern (1-5) (Anhang III) setzt und man sagt die Nummer laut. Danach setzt der andere Spieler den Spielstein auf eine andere Nummer und sagt, wieviel die erste und die zweite Nummer zusammen machen. Die neue Zahl wird immer mit der Summe der vorigen Zahlen zusammengerechnet. Das Ziel ist die Nummer 37. Es wird versucht, nicht als erster diese Zahl zu überschreiten, denn wer das macht, verliert.

Im Vergleich den anderen Rechenaufgaben gegenüber, ist dieses Spiel vernünftiger, denn weil es zu zweit gespielt wird, kommt jeder oft genug zum Sprechen. Außerdem steht keiner im Mittelpunkt der Klasse und es wird mit so kleinen Zahlen gearbeitet, daß jeder die zusammenrechnen kann. Jedoch werden auch größere Zahlen geübt, weil insgesamt bis 37 gespielt wird.

Ein weiterer Typ von Spielen, der nicht sehr oft in *Neue Adresse* vorkommt, wobei er in *Willkommen!* sehr üblich ist, sind Bingo-Spiele mit Nummern. Der Spielverlauf ist einfach:

Jeder Mitspieler hat ein Quadrat mit einer bestimmten Anzahl von Feldern in seinem Buch. In die Kästchen trägt jeder Spieler für sich so viele Nummern ein, die in dem zu übenden Bereich liegen, wie es Felder im Quadrat gibt. Der Spielleiter sagt nun die Zahlen in bunter Reihenfolge an. Wenn jemand die angesagte Zahl in seinen Kästchen hat, so kreuzt er diese Zahl durch. Der Spieler, der zuerst z.B. fünf Zahlen senkrecht oder waagerecht in der Reihe hat ankreuzen können, ruft Bingo und ist Sieger.

Bingo wird zum ersten Mal im ersten Kapitel in *Willkommen!* mit Zahlen aus dem Bereich 1-20 (W.8 Übungen, S. 11) gespielt (Anhang IV) und dann noch mal im Kapitel 8 mit Zahlen aus dem Bereich 1-50 (W.8 Übungen, S. 79) (Anhang V). Dieselbe Idee wird im Kapitel 11 (W. Übungsbuch 8, S. 127) leicht abgewandelt:

Es geht darum, daß der Mitspieler die Zahlen, die der Spielleiter ansagt, in seinem eigenen Buch erkennt und ankreuzt. Die Zahlen haben sie nur früher auf einem Lottoschein (Anhang VI), wie beim Lottospielen, markiert. Wer zuerst 4 hat, ist Sieger.

Solche Spiele wie Bingo und Lotto sind einfach zu variieren und man kann damit Zahlen, aber auch z.B. Buchstaben oder Wörter und ihre Definitionen gut üben. Vor allem ist Bingo schon in der Grundschule viel gebraucht. Vielleicht ist das der Grund, warum *Neue Adresse* diese Spielform als abgenutzt weggelassen hat. Außerdem ist die Spielidee vielleicht zu einfach für Jugendliche, die die Sprache schon ein paar Jahre gelernt haben. Die Spiele sollten ja schließlich nicht nur dem mentalen, sondern auch dem sprachlichen Niveau der jeweiligen Schülergruppe zugeordnet sein (Vgl. S. 13). Es kann auch vorkommen, daß die Schüler ein schon in der Grundschule gespieltes Spiel zu sehr mit der Kindheit assoziieren und es nicht ernst nehmen können. Meiner Meinung nach bietet Bingo für Jugendliche im Alter von 13-16 sowieso relativ wenig Herausforderung und leider gar keine Möglichkeiten zum Sprechen und miteinander zu kommunizieren. Die beiden Aspekte wären für ein Sprachlernspiel sehr empfehlenswert (Vgl. S. 10, 11). Dasselbe kann aber auch über das folgende Spiel (N.A. Opettajan opas I, S. 27) festgestellt werden:

Es wird zu zweit gearbeitet. Der eine liest eine Liste von Zahlen vor, während der andere auf dem ihm verteilten Papier die Zahlen, die der andere vorliest, in der Reihenfolge mit Strichen kombiniert (Anhang VII). Es entsteht ein Bild. Die Rollen werden getauscht, wenn das erste Bild fertig ist.

Es ist erstaunlich, daß Neue Adresse ein so kindliches Spiel für 14-jährige einsetzt. Das Ziel sollte am liebsten sein, solche Spiele im Unterricht einzusetzen, die auch sonst in dem jeweiligen Alter gerne gespielt werden. Aus Zahlen mit Strichen Bilder zu machen, gehört bestimmt nicht dazu. Es fehlen dem Spiel mehrere wesentliche Bedingungen, damit es zu den respektvollen Sprachlernspielen für Jugendliche gezählt werden könnte: Es bietet keine Möglichkeiten, phantasievoll mit der Sprache umzugehen, was von großer Bedeutung für die Motivierung der Lernenden ist (Vgl. S. 22). Es hat auch sehr wenig mit authentischen Sprachgebrauchssituationen zu tun (Vgl. S. 11). Des weiteren wird keine Interaktion oder sprachliche Wechselwirkung unter den Schülern gefördert (Vgl. S. 11). Es besteht auch die Gefahr, daß die Schüler sich unterfordert fühlen, vor allem weil sie Deutsch schon Jahre gelernt haben. Dem "Spiel" fehlen die Zufallselemente und es ist eher eine Zeichenaufgabe als ein Spiel. Positiv ist zwar, daß durch das Spielen sofort bemerkt werden kann, ob die angesagten Zahlen richtig verstanden sind. Trotz aller Nachteile ist dieses Spiel keineswegs die unvernünftigste Aktivität des Buches, denn noch weniger Sinn macht das "Spiel", in dem man raten muß, an welche Nummer jemand in der Gruppe jeweils denkt:

Die Klasse soll in Gruppen von 4 geteilt werden. Jeder denkt abwechselnd an eine Zahl. Die anderen versuchen zu raten, um welche Zahl es sich handelt. Wer richtig rät, bekommt einen Punkt. Wer am Ende am meisten Punkte hat, ist Sieger.

Es amüsiert einen zu merken, daß so eine Aktivität Spiel genannt wird. Es enthält nämlich nur sehr wenig spielerische Elemente und erfüllt sonst auch nur sehr wenige von den Bedingungen guter Sprachlernspiele (Vgl. S. 13-16). Es regt nicht an zu freiem

beziehungsweise kreativem Sprachgebrauch. Es ist, genau so wie das oben dargestellte Zeichenspiel sprachlich nicht herausfordernd genug und es bietet kaum Möglichkeiten für eine Vorbereitung auf Realität, was eine der Aufgaben der Spiele und eigentlich des ganzen Unterrichts ist. Man könnte sich vorstellen, daß es auch nicht besonders viel Spaß macht und daß es den Spielern schwer fällt, den Spielzweck im Vordergrund zu halten. Thematischen Bezug auf das Thema Zahlen gibt es schon (Vgl. S. 11) und auch einen durch Regeln definierten Anfang, sowie der Sieger und dadurch das Ende des Spiels sind definiert (Vgl. S. 11), aber sonst geht es beim besten Willen um nichts mehr als um einen schlecht gelungenen Versuch von spielerisch gestaltetem Aufzählen von 1 bis 20.

Das allgemeine Problem der Nummernspiele ist, daß der Grad der Kommunikativität sehr niedrig bleibt und daß die Wörter immer außerhalb von Kontext gebraucht werden. Dasselbe Problem taucht auch bei anderen Themengebieten auf, wenn es um Spiele mit elementaren Sprachkenntnissen geht. Ein paar Versuche, diese Probleme zu vermeiden, haben wir in folgenden zwei Spielen:

Im "Hören-Sagen-Spiel", so wie die Verfasser das Spiel nennen (N.A. Lehrerhandbuch I, S.27), werden die Schüler in Gruppen von 4 Personen geteilt. Jeder bekommt eine unterschiedliche Karte mit 2 Spalten darauf (Anhang VIII). Auf der linken Seite stehen die Nummer, die der Spieler hört und worauf er reagieren soll und auf der rechten Seite die Nummer, die er lautsagen soll. Derjenige der links "Anfang" stehen hat, fängt an und sagt die Nummer daneben rechts laut. Jemand hat diese Zahl auf der linken Seite. Er sagt die Zahl daneben rechts laut und so geht das Spiel weiter und endet auf die Situation, wo jemand auf der rechten Seite "Ende" neben der Zahl, die links steht, hat.

Es geht immer noch nicht um besonders vielseitige Kommunikation, aber auf jeden Fall kommt jeder zur Sprache und muß ständig gut aufpassen, die Zahlen verstehen und darauf reagieren, was gesagt worden ist. Keiner weiß im Voraus, wann er dran ist. Diese Aktivität

kann als die in der Arbeit früher betonten Vorbereitung aufs Kommende betrachtet werden (Vgl. S. 11). Die Zahlen aus dem Bereich 21-99 schnell zu sagen, ist oft den Schülern wegen der umgekehrten Reihenfolge im Vergleich mit der finnischen Sprache kompliziert und es ist gut, daß es hier geübt wird. Konkurrenz gibt es in diesem Spiel nicht. Wer solche Elemente bevorzugt, kann das Spiel einfach als Wettkampf zwischen den Gruppen verwandeln: Die Gruppe, die das "Ende" als erstes erreicht, gewinnt. Gewinnt die ganze Gruppe zusammen, ist das eine gute Möglichkeit, das Zusammengehörigkeitsgefühl und die gruppeninternen Beziehungen zu stärken (Vgl. S. 25). Zusammen zu verlieren, ist auch nicht so schlimm als alleine zu verlieren, was das vielleicht schwache Selbstbewußtsein von jungen Menschen schädigen kann, vor allem, wenn immer derselbe Schüler verliert. Ist man aber in der Situation nicht alleine, kann man daraus ein positives Erlebnis machen und zusammen mit den anderen lernen, wie man mit Verlustgefühlen umgehen soll. Das kann sogar dem Ziel dienen, den Schülern zu helfen, als Menschen zu wachsen (Vgl. S. 7). Arbeitet man in Kleingruppen, lernt man andere Menschen berücksichtigen und respektieren. Das ist von großer Bedeutung für den gesamten schulischen Unterricht (Vgl. S. 7). Die Gruppenarbeit ermöglicht auch Wechselwirkung unter den Schülern besser als das Arbeiten mit der ganzen Klasse, weil dann die einzelnen Schüler nur so selten die Möglichkeit bekommen, etwas zu sagen.

Dieses Spiel hat einen klaren Anfang und ein klares Ende, die zu den wesentlichsten Merkmalen der Lernspiele gehören (Vgl. S. 11). Dabei ist es auch herausfordernd genug für diejenigen, die angefangen haben, die Nummern zu lernen. Dem Lehrer bleiben die Hände frei für andere Aufgaben. Positiv ist auch, daß es nicht lange dauert, das Spiel durchzuspielen.

Willkommen! 9 enthält auch ein Nummerspiel (W.9 Übungen, S. 139), in dem Nummern nicht so sehr außerhalb des Kontexts bleiben wie in vielen anderen Spielen. Es versucht kommunikativ mit dem Themenbereich umzugehen und darüber hinaus behandelt es als das einzige Spiel die Zahlen ab 100:

Dieses "Distanz-Spiel" (Anhang IX) wird in Gruppen von 3 Personen gespielt. Einer stellt Fragen und die anderen 2 versuchen möglichst viele Punkte zu sammeln. Derjenige, der die Fragen stellt, schreibt 20 Entfernungen auf, die den Mitspielern nicht gezeigt werden. Eine Frage nach der anderen wird gestellt: "Wieviele Kilometer sind es von Wien bis Hamburg?" "Wieviele Kilometer sind es von Bremen bis Bonn?" u.s.w. Derjenige, der mit dem Stift in der Entfernungstabelle zuerst die richtige Zahl zeigt und die Kilometerzahl auf Deutsch sagt, bekommt einen Punkt. Sagt der Spieler die Zahl falsch, darf der andere Mitspieler versuchen. Wenn er die Zahl richtig sagt, bekommt er dagegen den Punkt. Derjenige, der zuerst 10 Punkte hat sammeln können, ist Sieger. Der Fragesteller kann gerne ab und zu gewechselt werden.

Im Zusammenhang mit vorigem Spiel wurde schon erwähnt, daß die großen Zahlen oft schwierig schnell zu sagen sind und deswegen ist es gut, daß es hier jetzt versucht werden muß, die Zahlen so schnell wie möglich zu sagen. Das Gewinnen liegt nicht alleine an den Sprachenkenntnissen sondern auch an der Reaktionszeit. Das gibt auch den sprachlich schwächeren Möglichkeiten zum Erfolg, was als eines der Kriterien für gute Sprachlernspiele früher erwähnt ist (Vgl. S. 14). Das kann den Schwächeren ein Erlebnis der Lernfreude geben, das einen besser motivieren kann als andere Maßnahmen. Es besteht viel zu oft die Gefahr, daß die schwächeren Schüler im Schatten der dominanteren Schüler bleiben. Hier ist es kaum möglich, weil das Resultat im Voraus nicht geahnt werden kann und deswegen ist das Spiel um so spannender. Daß man mit dem Stift die Zahl in der Tabelle zuerst treffen muß, ist ein Schritt in die Richtung der motorischen Aktivität. So etwas kommt leider nur selten vor, aber es wäre sehr empfehlenswert, weil es Abwechslung mitbringen würde (Vgl. S. 15). Der Lehrer muß auch in diesem Spiel nicht als Spielleiter

fungieren. Dann bleibt ihm Zeit, entweder den Schülern mit sprachlichen Problemen zu helfen (Vgl. S. 14) oder sie zu beobachten um herauszufinden, wieviel noch geübt werden muß. Das Spiel hat einen starken thematischen Bezug auf den Alltag und es kann gut als die im Theorieteil betonte Vorbereitung auf die Wirklichkeit betrachtet werden (Vgl. S. 11).

Willkommen 8 (W.8 Übungen, S. 11) bietet noch eine spielerische Aktivität, die das Thema Nummern behandelt:

Es wird zu zweit gespielt. Der eine Spieler zeichnet mit seinem Finger Zahlen auf dem Rücken von seinem Partner. Der andere muß auf Grund des Gefühls erkennen, um welche Zahl es jeweils geht.

Dieses Spiel ist den meisten Leuten von Kindheit an bekannt als ein Spiel, das gespielt wird, weil es sich gut fühlt, am Rücken angerührt zu werden. Darin liegt auch die Attraktivität der Aktivität. Sprachlich ist diese Aktivität nicht sehr anspruchsvoll und streng betrachtet auch kein Sprachlernspiel, sondern eher ein Kontaktspiel, das den Schülern helfen kann, störende Hemmungen loszuwerden. Die Beziehungen zwischen den Schülern können durch solche Aktivitäten offener werden und schließlich ist die Aktivität letzten Endes mit dem Thema Nummern verbunden und sehr schwierige Spiele können die Schüler sowieso nicht in der Phase des Unterrichts spielen, denn dieses Spiel ist für den Anfangsunterricht gemeint und kann sofort im Zusammenhang mit der ersten Lektion gespielt werden.

5.2.2.2 Lebensmittelspiele

Lebensmittel sind ein zweiter zentraler Wortschatzbereich, der sowohl in *Willkommen!* als auch in *Neue Adresse!* mit Spielen veranschaulicht wird. *Willkommen!* bietet für das Behandeln vom Kapitel 9 sogar 2 unterschiedliche Spielmöglichkeiten, wobei *Neue Adresse* nur 1 fertiges Spiel dafür enthält. Von den 2 Spielen in *Willkommen* kann streng genommen nur das eine Spiel genannt werden. Im folgenden wird das Spiel, das von den zwei Spielen weniger spielerische Elemente enthält, behandelt:

"Wie ist Dein Frühstück?" (W. 8 Übungen, S. 233) lautet die Frage. Es wird zu zweit gearbeitet und der eine denkt daran, was er normalerweise morgens isst und trinkt. Der andere versucht herauszufinden, woran sein Partner gerade denkt und stellt Fragen: Trinkst Du Milch? Isst Du Brot?... Die Fragen müssen mit "JA" oder "NEIN" beantwortet werden. Wenn richtig beantwortet, werden die Rollen getauscht.

Das oben dargestellte Spiel hat dieselben Probleme wie fast alle Ratespiele: Es ist fast kein Spiel, weil so viele von den spielerischen Elementen fehlen und so viele für Sprachlernspiele bestimmte Bedingungen unerfüllt bleiben. Fast alles, was über das Nummern-Ratespiel (Vgl. S. 64) gesagt worden ist, paßt auch hier. Dieses Spiel ist jedoch kommunikativer als das besagte Spiel mit Nummern. Es werden in diesem Spiel richtige Sätze gebildet, worauf reagiert werden muß. Leider werden die Fragen nur mit "JA" und "NEIN" beantwortet. Da wäre eine sehr gute Möglichkeit, die Antworten zu erweitern und sogar richtige Diskussion wäre möglich. Es ist eigentlich erstaunlich, warum so eine Aktivität unter Spielen gelistet ist, denn sie ist ja schließlich nur eine Dialogübung, in der es um Fragen und Antworten geht und es gibt fast keinen Spielzweck, der überhaupt im Vordergrund zu halten wäre, es sei denn, es wäre so interessant, daß der Lernzweck vergessen werden könnte.

Würfelspiele kommen in Lehrbüchern ziemlich oft vor. Es ist anzunehmen, daß es den Grund in Gesellschaftsspielen im Allgemeinen hat. Es ist klar, daß die Tendenz sich auch in der Schulwelt widerspiegelt. Das im *Willkommen!* vorkommende Lebensmittelspiel (W.8 Übungen, S. 98-99) repräsentiert den klassischen Typ von dem im Unterricht gebrauchten Würfel-Brettspiel:

Es wird auf einem Spielbrett mit Feldern, von denen einige mit Bildern und Wörtern und einige mit Fragen markiert sind, gespielt (Anhang X). Die Spieler beginnen alle auf dem "Start"-Feld. Wer die größte Zahl würfelt, beginnt. Jeder Spieler rückt jeweils so viele Felder vor, wie er Augen gefürfelt hat. Wer dabei mit seinem Spielstein auf ein als Fragefeld markiertes Feld kommt, muß die Frage beantworten, wer auf ein Feld mit einem Wort und einem Bild kommt, muß einen Satz mit Hilfe der jeweiligen Hinweise sagen. Kann er die Frage nicht beantworten oder den Satz nicht bilden, muß er einen Schritt zurück gehen. Sieger ist, wer zuerst auf dem Zielfeld angelangt ist und die letzte Frage richtig beantwortet hat.

Das Spiel ist für zwei Spieler bestimmt, aber es läßt sich an verschiedene Gruppengrößen anpassen. Es ist gut, wenn man ein Lernspiel leicht adaptieren und variieren kann, denn die Schüler wissen oft gleich, mit wem sie spielen wollen und deswegen kann es manchmal schwierig sein, die Clique zu teilen. Mit diesem Spiel ist es nicht nötig, obwohl es sich eigentlich um ein Partnerspiel handelt. Das erforderliche Spannungselement (Vgl. S. 15) bleibt durch das Würfeln und die Konkurrenz erhalten, obwohl es noch erwähnt sei, daß die Spielidee ziemlich gewöhnlich und abgenutzt ist. Leider sind die Fragen oft so formuliert, daß das Antworten mit einem Wort möglich ist, wobei die Kommunikativität nur im Hintergrund steht. Vom Themenbereich und den Fragen her erfüllt dieses Spiel das Kriterium, daß die Spiele Vorbereitung auf die Wirklichkeit sein (Vgl. S. 12) und einen thematischen Bezug auf den Alltag haben sollen (Vgl. S. 11). Die Fragen sind ja sehr alltäglich und kommen sicher am deutschen Frühstückstisch vor.

Im Vergleich zu den Spielen in *Willkommen!*, das alle Spiele fertig bietet, setzen die folgenden Aktivitäten in *Neue Adresse* auch Kreativität voraus:

Im Zusammenhang mit Lebensmitteln, besonders Obst, wird vorgeschlagen (N.A. Opettajan opas I, S. 62), daß die Schüler selbst ein Spiel mit Hilfe eines leeren Spielbretts machen. Das Thema soll "Obst und Farben" sein, aber sonst werden keine weiteren Hinweise oder weitere Materialien gegeben. Das leere Spielbrett zum Kopieren enthält 50 leere Felder (Anhang XI).

Die Aufgabe, selber ein Spiel vorzubereiten, ist sehr herausfordernd und ziemlich anspruchsvoll und kann sogar überfordernd für einen 13-jährigen sein, wenn das Ziel ist, daß die Spiele sowohl pädagogisch als auch sprachlich etwas bringen. Andererseits lernt man dabei genau so viel, vielleicht sogar mehr, als beim Spielen selbst, denn die Schüler müssen auf diese Weise viel mehr denken und den Gebrauch der besagten Wörter gut überlegen, bevor sie fähig sind, überhaupt ein Spiel vorzubereiten. Es kann behilflich sein, die Spielstruktur zusammen mit ein paar anderen Schülern zu besprechen. Diese Aufgabe eignet sich am besten als Gruppenarbeit. Es ist fast zu trivial zu sagen, daß so ein Prozeß natürlich sehr viel Zeit in Anspruch nimmt. Normalerweise hat man im Unterricht für ein Spiel nicht mehr Zeit als 10 Minuten (Vgl. S. 15), aber nun, wenn die Spiele alle zuerst gemacht und danach noch gespielt werden sollen, vielleicht auch zwischen Gruppen ein paar Male gewechselt werden soll, kann das alles sogar zwei Stunden dauern.

Das einzige fertige Spiel, daß in *Neue Adresse* für das Üben von Lebensmitteln gemeint ist (N.A. Opettajan opas I S. 21), ist eine Variante von einem bekannten Kinderspiel, in dem versucht wird, die Schiffe des anderen zu versenken. Normalerweise werden dadurch Zahlen und Buchstaben geübt, denn der jeweilige Standort des Schiffes wird mit Hilfe der Koordinaten wie A6 oder H7 usw geraten, wobei die Nummer waagerecht und die

Buchstaben senkrecht am Rand des Quadrats stehen. In diesem Fall haben die "Schiffe", die versenkt werden sollen, Namen der Lebensmittel darauf. Das Spiel wird zu zweit gespielt und läuft folgenderweise:

Die Spieler bekommen beide ein Spielbrett (Anhang XII). Der eine Spieler sagt Nummer-Buchstabenpaare an, z.B. A5, D13, H3, u.s.w. Der andere Spieler sieht nach, ob die Koordinate sein "Schiff" auf dem Spielbrett getroffen hat. In dem Fall soll er den besagten Buchstaben, der auf dem Platz der geradeangesagten Koordinate steht, dem Gegenspieler sagen. Die Koordinaten werden abwechselnd ausgerufen. Wenn getroffen, darf man eine zweite Koordinate sagen. Das Ziel ist, so schnell wie möglich so viele Buchstaben herauszufinden, daß man den Namen des Lebensmittels raten kann.

In diesem Spiel werden nicht nur Lebensmittel, sondern auch Zahlen und Buchstaben wiederholt. In dem Sinne ist diese Version von dem Spiel vielseitiger als die gewöhnliche Version. Andererseits verlangt es viel mehr Zeit und ist deswegen nicht so effektiv, weil es möglich ist, nur einen Buchstaben auf einmal herauszufinden, es sei denn, man ist fähig, schon nach den ersten Buchstaben den Namen des Lebensmittels zu raten. Zeit nehmen auch die falsch geratenen Koordinaten, bevor man den ersten Buchstaben herausfindet. Außerdem enthält auch dieses Spiel fast keine Elemente, die kommunikative Fähigkeiten entwickeln. Überdies sind die Lebensmittel aus dem Zusammenhang gerissen. Es geht ja schließlich nur darum, daß man versucht, sich daran zu erinnern, welche Lebensmittel einen bestimmten Buchstaben enthalten. Das Zufallselement, daß man zuerst den Standort des Schiffes raten muß, bevor man den ersten Hinweis bekommt, macht das Spiel spannend und gibt auch den sprachlich Schwachen Möglichkeiten des Erfolgs (Vgl. S. 14). Solche Erlebnisse sind Bausteine für ein starkes Selbstbewußtsein und es ist die Aufgabe der Schule, diese Entwicklung zu unterstützen (Vgl. S. 7) Es ist fraglich, überhaupt Konkurrenzsituationen im Unterricht zu haben, wo zu zweit gespielt wird. Dabei ist nämlich einer immer der Verlierer, und wenn derselbe Schüler immer verliert, kann das sein

Selbstbewußtsein schädigen (Vgl. S. 66). Es wäre besser, solche Spiele zu spielen, die in größeren Gruppen zu spielen sind und beim Gewinn eines Spielers mit dem Spielen aufhören, damit keiner alleine verlieren müßte.

5.2.2.3 Spiele zu Jahreszeiten und Monaten

In diesem Kapitel werden Spiele behandelt, die dafür gemeint sind, Jahreszeiten und Monate zu üben. Zu diesem Thema haben die beiden Bücherserien Würfelspiele ausgewählt. In *Neue Adresse* wird in Gruppen von 4 Schülern gespielt, wobei die beiden Spiele in *Willkommen!* als Partnerarbeiten gemeint sind.

In Neue Adresse geht es um ein Spiel (N.A. Opettajan opas II , S. 9), in dem einer von den Mitspielern als Spielleiter fungiert. Jeder Spieler rückt jeweils so viele Felder vor, wie er Augen gewürfelt hat. Auf den Feldern, die von 1 bis 24 nummeriert sind, müssen die Mitspieler entweder ein Wort oder eine Äußerung wissen oder einen Satzanfang weitermachen (Anhang XIII). Akzeptiert der Spielleiter die Antwort nicht, muß der Mitspieler ein Mal aussetzen. Wenn er wieder dran ist, ist die Aufgabe des Spielleiters, dem Spieler mit der Antwort zu helfen. Wer als erster auf dem Zielfeld landet, ist Sieger.

Die Fragen und Hinweise verweisen meistens auf Jahreszeiten und Monate. Manche Satzanfänge haben auch allgemein mit Zeitbegriffen zu tun. Gut ist, daß die Hinweise auf Deutsch sind, denn es ist oft den Schülern viel nützlicher, die Definitionen für Wörter auf Deutsch zu lernen und die Begriffe im Kontext zu verstehen, weil es die sprachliche Kompetenz effektiver entwickelt. Die Fähigkeiten, die das Teilnehmen an internationaler Zusammenarbeit voraussetzt, enthalten zum Beispiel den Willen und die Fähigkeit, zusammen in Gruppen und Teams zu arbeiten (Vgl. S. 8) Schon die in der Schulzeit durchgeführten Gruppenprojekte bereiten die Schüler für diese spätere Teamarbeit vor. Deswegen sollten in allen möglichen Übungen Gruppen bevorzugt werden. Andere

Fähigkeiten, die in der Teamarbeit im späteren Arbeitsleben viel wert sind, sind z. B. die Fähigkeit, andere Menschen zu respektieren und zu berücksichtigen und die eigenen Gedanken vor anderen frei zu äußern, die auch schon früher in dieser Arbeit als Ziele des schulischen Unterrichts erwähnt worden sind (Vgl. S. 7) Solche Fähigkeiten fangen schon früh an, sich zu entwickeln und diese Entwicklung muß mit passenden Aktivitäten unterstützt werden. Es ist also gut, daß in Spielen wie diesem in Gruppen gearbeitet wird. Die Wechselwirkung bleibt im Allgemeinen auf einem ziemlich niedrigen Niveau, wenn es nur zu zweit gespielt wird. Andererseits kann es sein, daß einzelne Schüler während der Partnerarbeit öfter zur Sprache kommen, obwohl die Kommunikation nicht so vieldimensionell und vielseitig ist. Es gibt auch mehr Spannung in einem Spiel, in dem mehrere Leute nach dem Gewinn streben. Wenn es zu zweit gespielt wird, bleibt das Spannungsniveau oft niedriger. Daß ein Schüler hier als Spielleiter fungiert, der bestimmen soll, ob die Antworten richtig sind und den anderen Spielern mit sprachlichen Problemen helfen soll, verlangt von dem Spielleiter ziemlich gute Kenntnisse in der Sprache. Die Schüler, die im Unterricht gerne sehr sichtbar sind und sich auch sonst dominierend verhalten, würden sicher diese Rolle als Spielleiter genießen, aber es ist auch eine gute Möglichkeit, stille Schüler, die trotzdem die Sprache gut beherrschen, zu motivieren und auf eine positive Weise in den Mittelpunkt zu stellen. Leider bekommt man in diesem Spiel nur selten Möglichkeiten, ganze Sätze zu benutzen, denn meistens wird nur nach einzelnen Wörtern gefragt, aber im entsprechenden Spiel im *Willkommen!* (W.9 Übungen, S.26) ist die Situation noch schlimmer: Es wird immer nur nach Wörtern gefragt und kein einziges Mal nach Sätzen oder längeren Äußerungen. Der Spielverlauf ist auch leicht unterschieden, obwohl die Spielbretter sehr ähnlich aussehen (Anhang XIV):

Wer die größte Zahl würfelt, beginnt. Jeder Spieler geht so viele Schritte vorwärts, wie er gewürfelt hat. Auf den unterschiedlichen Feldern, auf die die Spieler geraten können, wird nach Jahreszeiten, Monaten oder nach mit Finnland verbundenen Wörtern gefragt. Eine richtige Antwort gibt einen Punkt. Wer am Ende die meisten Punkte hat, ist Sieger.

Auch in diesem Spiel, so wie im oben dargestellten Spiel aus *Neue Adresse*, sind alle Hinweise auf Deutsch. Zu dem Spiel passen dieselben Kommentare, die zum Spiel davor gesagt worden sind, denn die Spiele sind sehr ähnlich. Nur den Spielleiter gibt es in diesem Spiel nicht. Es kommt mir sehr wichtig vor, im Zusammenhang mit Monaten und Jahreszeiten auch die damit gebrauchten Präpositionen zu üben, aber das kommt in keinem von den zwei Spielen so vor, daß die Schüler die Präposition selber benutzen sollten, sondern sie müssen die Äußerung nur passiv verstehen. Ein bißchen besser in dem Sinne ist das letzte Spiel (W.9 Übungen, S.188):

Wer von den zwei Spielern die größere Zahl würfelt, der rückt nach der Augenzahl vor. Dabei landet er auf einem Monat, worüber er jeweils einen Satz sagen muß, z.B. Die Sonne scheint im Juli. Mann schwimmt dann. u.s.w. Fällt einem nichts über den Monat ein, kann der Satz auch über die Jahreszeit zu dem der Monat gehört, gebildet werden. Dieselbe Sache darf nur ein Mal gesagt werden und das Spiel geht weiter bis einer von den zwei Spielern nichts mehr zu sagen hat. (Anhang XV)

Besonders gut finde ich, daß man in diesem Spiel die Wörter im Kontext übt, was sehr selten vorzukommen scheint, wenn es um Wortschatzspiele für den Anfängerunterricht geht.

5.2.2.4 Spiele zu Reisebedarf

Für die Sachen, die man auf eine Reise mitnehmen würde, gibt es in beiden Bücherserien ein Spiel. *Neue Adresse* variiert das klassische Kim-Spiel ziemlich gut, wobei *Willkommen!* bei einem alten Kinderspiel bleibt. Zu Kettenspielen zählt das Spiel in *Willkommen!* (W.8

Übungen, S. 234) und hat den Ursprung wahrscheinlich im Kofferpacken-Spiel, daß vielen auf der ganzen Erde bekannt ist:

Alle Mitspieler sitzen im Kreis und derjenige, der anfängt, sagt: "Ich packe meinen Koffer und lege einen Fotoapparat hinein..." Jeder Mitspieler fügt nun dem Reisegepäck einen weiteren Gegenstand hinzu, z.B. "Ich packe meinen Koffer und lege einen Fotoapparat, einen Pullover und eine Zahnbürste hinein." Derjenige, der einen Fehler macht, scheidet aus. Es wird gespielt, bis nur der Sieger übriggeblieben ist. In diesem Fall wird das ursprüngliche Spiel ein bißchen vereinfacht und auf die Frage "Was nimmst du auf die Reise mit?" muß nicht mit einem ganzen Satz geantwortet werden, auch nicht mit allen vorher erwähnten Substantiven, sondern ein Wort genügt. Nur als Sonderform wird die ursprüngliche Form erwähnt, wo alle vorigen Substantive nochmal gesagt werden müssen.

Mit diesem Spiel können sehr viele unterschiedliche Sachen geübt und Lernziele verbunden werden, wie z.B. das Vokabular, das Üben der Adjektivdeklinaton im Akkusativ, wenn mit Substantiven Adjektive immer verbunden werden sollen, das Üben vom Akkusativ im Allgemeinen oder das Üben von Zahlen und Pluralformen (z.B. Ich nehme 2 T-Shirts mit...). Verändert man den Anfangssatz ein bißchen, könnten wohl sogar Nomen im Dativ geübt werden (z.B. Ich fahre nach Rom mit meiner Katze, einem Pullover und vier Schuhen.) Das Wortschatzfeld kann einfach gewechselt und ein anderer Bereich geübt werden.

So vielseitige Spiele brauchte man mehr für den Unterricht. Ich glaube auch nicht, daß dieses Spiel für Jugendliche zu kindisch wäre, obwohl es ein altes Kinderspiel ist, denn es bietet sowohl sprachliche Herausforderung, als auch mentale Probleme und Übung für das Gedächtnis. Außerdem hilft es den Schülern, den Wortschatz im Gedächtnis zu klassifizieren, weil es immer um einen Wortschatzbereich auf ein Mal geht und die Wörter ständig wiederholt werden.

Oft wird in Spielen nur mit dem Spielbrett kommuniziert und alle Kommunikation passiert nur indirekt. Die Aufgabe wird gelesen und danach wird gehandelt, aber das ganze Spielbrett könnte gut auch alleine durchgearbeitet werden, denn man braucht nur selten darauf zu reagieren, was von anderen Mitspielern gesagt worden ist. In diesem Spiel muß aber auch gut aufgepaßt und die Wörter, die von anderen gesagt worden sind, müssen dem Gedächtnis eingeprägt werden. Gut ist auch, daß der Lehrer mitspielen kann, ohne daß es klar ist, daß er gewinnt. Solche Spiele, die die Schüler-Lehrer-Beziehungen verändern können, gibt es wenig, obwohl solche Spiele dringend nötig wären (Vgl. S. 14), weil in warmer Klassenatmosphäre besser gelernt wird (Vgl. S. 24, 25). Während dieses Spiels ist es dem Lehrer möglich, seine Schüler zu beobachten, ohne daß er zu aufdringlich wirkt, und sich merken kann, wo es noch Lücken gibt. Spiele, die solche Informationen geben, sind viel wert (Vgl. S. 20). Eine gute Eigenschaft für ein Lernspiel ist auch, daß es die dominanteren Schüler hindert, den Spielverlauf zu bestimmen (Vgl. S. 15) Hier ist es nicht möglich, weil jeder Schüler abwechselnd etwas sagen muß und die richtige Reaktion nicht bedeutet, daß man nochmal dran ist, wie in einigen Spielen. Die Lehrer freuen sich auch bestimmt, daß dieses Spiel keine Vorbereitungen voraussetzt.

Das oben dargestellte Spiel scheint mehr Spaß zu machen als das Spiel für den Reisebedarf in *Neue Adresse* (N.A. Opettajan opas I, S. 124), aber weil die Lerner der *Neue Adresse* mit der Sprache schon ein bißchen weiter sind, ist es notwendig, für sie anspruchsvollere Spiele einzusetzen und die Bedingung wird im folgenden Spiel gut erfüllt. Vielleicht funktioniert das folgende Spiel sogar besser als das oben dargestellte mit Schülern, die schon gute Grundkenntnisse haben.

Es wird in Gruppen von 4 gearbeitet. Auf den vom Lehrer verteilten Zettelchen werden 20 Namen der Sachen geschrieben, die auf einer Reise mitgenommen werden, z.B. der Pullover, -/das Hemd, -en/die Seife, -n/der Paß, -e+, u.s.w. Ein Wort wird auf einen Zettel geschrieben. Auf der anderen Seite deszettels wird die Bedeutung des Worts auf Finnisch aufgeschrieben. Die Wortkarten werden nun auf den Tisch gelegt, so daß die deutschen Seiten zu sehen sind. Die Mitspieler wählen einer nach dem anderen ein Wort aus und sagen das Wort auf Finnisch und bekommen diese Karte. Wer bekommt am meisten Zettel? Danach werden die Karten so auf den Tisch gelegt, daß die finnischen Übersetzungen zu sehen sind. Jetzt müssen die Mitspieler nicht nur die Wörter sondern auch die Artikel und Pluralformen wissen, um die Karte für sich selber zu bekommen. In der nächsten Phase verwandelt sich der Wettkampf in ein Kim-Spiel: Die Sammlung von Karten wird wieder auf den Tisch gelegt und ein Zettel auf ein Mal wird verdeckt weggenommen, wobei die anderen Zettel gemischt werden. Wer zuerst bemerkt, was jeweils fehlt, bekommt jetzt den Zettel. In der letzten Phase werden 5 Zettel allen Mitspielern verteilt. Jeder erzählt anhand dieses Zettels, was er auf eine Reise mitnimmt: "Ich packe einen Pullover, ein Hemd und eine Mütze ein." Am Ende können die Zettelhaufen auch noch mit anderen Gruppen getauscht werden, wenn Zeit übrig geblieben ist.

Im Allgemeinen dienen Kim-Spiele der Wortschatzfestigung und -erweiterung, so wie auch hier. Es ist schön zu bemerken, wie die an sich einfache und sogar kindliche Idee vom Kim-Spiel (etwas verschwindet und die Spieler müssen bemerken, was) erweitert und den Jugendlichen angepaßt werden kann und wie mit Hilfe von wenigen Materialien unterschiedliche Aktivitäten eingesetzt werden können. Die Schüler machen selber die Vorbereitungen, und machen die Wortkarten selber, was das Einprägen der Wörter erleichtert und den Spielverlauf beschleunigt. Dieses Spiel, so wie viele andere, lehrt die Jugendlichen in Teams zu arbeiten, worüber schon früher geschrieben ist (Vgl. S. 8).

5.2.2.5 Spiele zu Hobbys

Hobbys und wie man seine Freizeit verbringt, sind für Jugendliche im Alter von 13-16 ein wichtiges Thema, weil in dem Alter viel mit Freunden zusammen gemacht wird und allerlei Erlebnisse gesammelt werden. Dann beginnt auch das eigene Weltbild sich zu entwickeln,

das oft mehr oder weniger durch Hobbys und Freunde bestimmt wird. Darum ist es gut, daß die Bücher auch dieses Thema behandeln.

Das Spiel in Willkommen 9 (W.9 Übungen, S. 203-205) läuft nach den gewöhnlichen Regeln des klassischen Würfel-Brettspiels (Vgl. S) und wird zu zweit gespielt. Es gibt Felder, worauf eine Frage aus der Fragenliste (z.B. Wo wohnst Du? Wie sind Deine Haare?, Welche Farbe haben Deine Augen? u.s.w.) gestellt werden soll und Felder, worauf ein Hobby, das mit dem auf dem Feld stehenden Buchstaben beginnt, gesagt werden soll. Auf dem Weg zum Zielfeld gibt es auch Aufgaben wie "Geh 2 Felder weiter." oder "Geh 7 Felder zurück." (Anhang XVII)

Auch Neue Adresse bringt das Thema Hobbys in der 9. Klasse, obwohl sie schon weiter mit der Sprache sind als die Willkommen!-Lerner, die erst in der achten Klasse angefangen haben.

Es werden zwei Spieler und ein Spielleiter in jeder Gruppe gebraucht. Die Aufgabe des Spielleiters ist, die Antworten in der verteilten Liste nachzuprüfen, wobei die zwei Spieler versuchen, die Sätze, die auf dem Spielbrett stehen, abwechselnd zu übersetzen (Anhang XVII). Die Sätze sind alle mit Hobbys oder Freizeit verbunden. Auf dem Spielbrett stehen 5 Sätze waagerecht und 5 senkrecht. Für jeden Satz gibt es einen kleinen Kasten, in dem entweder ein Kreuz oder eine Null für jede richtige Übersetzung gezeichnet werden soll. Der eine Spieler zeichnet Kreuze und der andere Nullen. Das Ziel ist 5 Kreuze oder 5 Nullen senkrecht, waagerecht oder schief in der Reihe zu bekommen. Die Spieler können natürlich versuchen, einander zu verhindern die Reihen zu bilden, indem sie selber einen Satz in der angenommenen Reihe übersetzen und dadurch mit seinem Kreuz oder mit einer Null dazwischen kommen. (N.A. Opettajan opas II, S. 8)

Es ist eine gute Idee, das bekannte Gesellschaftspiel zu erweitern und als Ausgangspunkt zu benutzen, um Übersetzung zu veranschaulichen, denn Übersetzung wird generell für mehr oder weniger langweilig gehalten und gute Methoden dafür gibt es wenig. Andererseits ist die Kommunikativität der Spiele ständig auch in dieser Arbeit betont worden (Vgl. S. 11), so sollte das auch nun beachtet werden: es geht nur um Übersetzen und es gibt keine Kommunikation zwischen den Spielern. Interaktion zwischen den Mitspielern wird nicht verbal, sondern durch das Zeichnen von Kreuzen und Nullen realisiert.

5.2.2.6 Spiele zu gemischtem Wortschatz

Als letzte Gruppe werden die Spiele behandelt, die zum Üben von gemischtem Wortschatz gemeint sind. Diese Gruppe ist für den Sprachenunterricht im Allgemeinen sehr wichtig, denn solche Spiele lassen sich oft leicht adaptieren und sie können mit unterschiedlichen Wortschatzgebieten gebraucht werden oder die Idee läßt sich für andere Zwecke entwickeln. Gemischter Wortschatz wird in *Neue Adresse* mit 4 unterschiedlichen spielerischen Aktivitäten veranschaulicht. In *Willkommen!* ist die entsprechende Zahl 6. In dieser Kategorie sind nicht die Spiele gezählt worden, die eindeutig dafür gemeint sind, bestimmte Lektionen aus dem Buch zu wiederholen, z.B. Spiele, die ein ganzes Jahr oder einen Kurs wiederholen, denn vor allem sind sie keine reinen Wortschatzspiele, sondern wiederholen auch grammatische Aspekte, aber auch weil sie alle Würfelspiele sind und die Vor- und Nachteile der Würfelspiele sind schon in mehreren Zusammenhängen deutlich behandelt worden. Um weitere Wiederholung zu vermeiden, wird in diesem Kapitel auch öfters auf schon früher behandelte Spiele und deren Vor- und Nachteile verwiesen, wenn es sich um ähnliche Situationen handelt.

Bingo mit Nummern ist im Laufe der Analyse schon behandelt worden. Jetzt kommen noch ein paar Spiele der Art vor und die Vor- und Nachteile, die im Zusammenhang von Nummern-Bingos behandelt worden sind (Vgl. S. 63), passen auch zu diesen Versionen.

In Willkommen! (W.8 Übungen, S. 35) wird ein Bingo mit Bildern dargestellt, in dem man vor sich ein Quadrat mit 12 Feldern hat. Daraus kreuzen die Spieler 5 Bilder an und der Spielleiter sagt Namen der Bilder an. Derjenige, dessen alle Bilder zuerst angesagt werden, ist Sieger. (Anhang XVIII)

Das Bingo in Neue Adresse ist für Schüler in der 9. Klasse gemeint. (N.A. Opettajan opas II, S. 71, 75) Dieses Mal handelt es sich um Wörter, die aus einer Liste der gerade gelernten Wörter ausgewählt und in ein selbstgemachtes Bingoquadrat auf Deutsch gestellt werden. Im Quadrat soll es 9 Felder geben und es ist möglich senkrechte, waagerechte oder schiefe Reihen von 3 Wörtern oder ein volles Quadrat zu bekommen, indem der Spieler immer diejenigen Wörter im Quadrat ankreuzt, die vom Spielleiter auf Finnisch angesagt werden.

Gut ist in dieser Version, daß damit alle möglichen Wörter aus allen Bereichen geübt werden können, wobei z.B. das Bilder-Bingo nur für konkrete Substantive geeignet ist. Es ist unmöglich, damit abstrakte Nomen zu üben.

Zwei andere Spiele, wozu schon früher fast alles, was es zu sagen gibt, gesagt worden ist, sind Ratespiele und mit den Spielen "Rate, an welche Nummer ich denke" (Vgl. S. 64) und "Wie ist dein Frühstück?" zu vergleichen, denn der Spielverlauf, sowie Vor- und Nachteile sind sehr ähnlich und im Zusammenhang mit den vorigen Spielen behandelt worden, außer daß in diesen Spielen den Schülern auch Materialien zur Verfügung stehen.

Im ersten Spiel (W.8 Übungen, S. 233) benutzen die Spieler eine Seite aus dem Buch und wählen daraus ein Bild, woran sie denken. Der andere stellt Fragen: "Ist es die Katze da?", "Ist es der Tisch?", u.s.w. Wenn richtig geraten wird, werden die Rollen gewechselt.

"Was hast Du?" heißt das zweite Spiel (W.8 Übungen, S. 234). Es werden Substantive auf kleine Zettel geschrieben und die Zettel werden in eine Mütze oder einen Hut geworfen. Einer nach dem anderen gehen die Schüler nach vorne und nehmen einen Zettel aus dem Hut. Die anderen versuchen zu raten, welchen Zettel er bekommen hat: "Hast du einen Tisch?", "Hast du eine Bluse?", u.s.w. Die Fragen werden mit ganzen Sätzen beantwortet: "Nein, ich habe keinen Tisch." oder "Ja, ich habe einen Tisch."

Es muß gesagt werden, daß diese Version vom Ratespiel vernünftiger als Spiel ist als die bisherigen, denn hier gibt es wegen der Ziehung der Zettel aus dem Hut mehr spielerische Spannungselemente als in den anderen. Außerdem wird die ganze Zeit mit ganzen Sätzen

gearbeitet und die Mitspieler müssen aufeinander hören und darauf reagieren, was gesagt worden ist. Die Zettel, die für dieses Spiel zur Verfügung stehen, werden natürlich am liebsten von den Schülern selber hergestellt. Das spart dem Lehrer Zeit und hilft den Schülern, die Wörter dem Gedächtnis einzuprägen.

Wenn Ratespiele nicht immer so spielerisch sind, so ist es auch nicht das folgende Spiel aus *Neue Adresse* (N.A. Opettajan opas I, S. 125):

Es geht um eine Variante von "Finde den Weg aus dem Labyrinth raus." oder "Finde den Weg zu der Person, die in der Mitte steht." Solche Spiele kommen meistens in Kinderillustrierten vor. Auf dem Spielbrett (Anhang XIX) gibt es Wörter zu vier Themenbereichen: Essen und Trinken, Reisen, Kleider und Hobbys. Man muß 4 Wege finden und jeweils in der Ecke anfangen. In der Mitte steht ein Kreuz, wohin man strebt, aber man darf nur durch Wörter gehen, die thematisch zusammen gehören. Der Weg muß gezeichnet werden.

Es bleibt einem unklar, warum die Verfasser dieses Spiel zu den Sprachlernspielen zählen, denn es kommt einem als eine Zeichenaufgabe vor, vor allem weil es alleine gemacht wird. Spiele sind immer Interaktion zwischen zwei oder mehreren Spielern (Vgl. S. 11) und dieses wichtige Kriterium wird gar nicht erfüllt. Nichts muß gesagt werden, obwohl eines der Merkmale der Spiele "Sprechen ohne Sachmotivation ist" (Vgl. S. 11). Weiterhin muß gefragt werden, wo die Elemente der Spannung und des Zufalls versteckt worden sind? Meiner Meinung nach werden die Fähigkeiten der Schüler auch nicht besonders gut beachtet, denn genug Herausforderung wird nicht geboten. Jugendlichen in dem Alter sind fähig, auch Übungen anderer Art zu machen, wo die Aufgabe darin besteht, die Wörter mehr im Kontext zu behandeln.

Eine sehr gute Weise dagegen Wörter zu üben ist, die Wörter den anderen mit anderen Wörtern zu erklären. Dafür gibt es in *Neue Adresse* (N.A. Opettajan opas II, S. 44) eine gute Möglichkeit im Spiel, in dem entweder zu zweit gegeneinander oder in Gruppen konkurriert wird.

Es werden Gruppen von 3-4 Personen gebildet und jede Gruppe bekommt Wortkarten (Anhang XX), die so auf den Tisch gelegt werden, daß die darauf stehenden Wörter nicht zu sehen sind. Von den Mitspielern wird einer als Worterklärer ausgewählt. Er beschreibt das Wort auf Deutsch, aber erwähnt das Wort an sich nicht. Derjenige, der neben ihm links sitzt, versucht zu raten, um welches Wort es geht. Rät er richtig, bekommt er die Karte. Danach erklärt er selber dem nächsten Spieler das nächste Wort. Wer am Ende am meisten Karten gesammelt hat, ist Sieger.

Es gibt auch andere Möglichkeiten dieses Spiel zu spielen. Version 1: Die Karten werden gemischt und für 2 Gruppen in gleiche Teile geteilt. Die Gruppen wählen einen Spieler als Worterklärer und die anderen versuchen, das Wort zu raten. Es darf 2 Mal versucht werden. Die Gruppe, die es richtig weiß, bekommt einen Punkt. Die Gruppe, die am Ende am meisten Punkte hat, gewinnt.

Version 2: 2 Paare konkurrieren gegeneinander. Die beiden Paare bekommen je die Hälfte von den Karten und der eine Mitspieler von den beiden Paaren erklärt abwechselnd ein Wort, wobei der andere Spieler versucht, das Wort herauszufinden. Die richtige Antwort gibt dem Paar einen Punkt. Das Paar das am Ende am meisten Punkte gesammelt hat, gewinnt.

Es kann für die Schüler kompliziert sein, die Wörter auf Deutsch zu erklären, denn man ist daran gewöhnt, daß man die Übersetzungen der Wörter immer auf Finnisch bekommt und nicht daran denken muß, was das Wort eigentlich bedeutet und wie man die Bedeutung beschreiben könnte. Gerade deswegen ist es sprachlich sehr entwickelnd zu versuchen, die Wörter in der fremden Sprache zu erklären. Es gibt mehrere Möglichkeiten, wie das Spiel gespielt werden kann und der Lehrer kann sich überlegen, welche Version in seiner Klasse am besten funktioniert. Das Spiel ist herausfordernd genug und besonders gut ist, daß es sich nicht um einzelne Wörter handelt, sondern es muß mit ganzen Sätzen gearbeitet

werden. Das ist tatsächlich Vorbereitung auf die Wirklichkeit (Vgl. S. 12), denn es ist möglich, in die Situation zu geraten, wo man das Wort nicht kennt, das man brauchen würde. Es ist dann sehr gut zu wissen, wie man etwas mit anderen Wörtern erklärt. Das Spiel ist kein Kinderspiel und motiviert deswegen die Jugendlichen besser als ein Spiel, daß deutlich auch für sehr junge Kinder zu gebrauchen ist. Gerade in dem Alter möchte man ja gerne lieber erwachsener sein als man ist und zu einfache Spiele können als Beleidigung betrachtet werden.

Die Gefahr der Beleidigung, wovon gerade geschrieben, besteht im folgenden Spiel (W.8 Übungen, S. 231-232), das mit Hilfe eines Balls gespielt wird:

Das Spiel wird in Gruppen von 4-5 gespielt und jede Gruppe benötigt einen Ball. Derjenige der den Ball jeweils in der Hand hat, wirft ihn weiter und sagt dabei ein Wort aus dem vorher verabredeten Bereich, z.B. eine Stadt, ein Land, ein Verb, ein Fragewort oder eine Frage, die dann in der nächsten Phase auch beantwortet werden muß. Es gibt einen Punkt für jedes richtige Wort und es wird ca. 1 Minute mit Worten aus einem Bereich gespielt. Man muß also die Wörter so schnell wie möglich sagen und den Ball so schnell wie möglich weiterwerfen. Die Gruppe die am meisten Punkte bekommen hat, also am schnellsten gewesen ist, ist Sieger. In jeder Gruppe gibt es einen Spielleiter, der die Punkte aufschreibt.

Ob ein Spiel mit einem Ball in der Klasse funktioniert, kommt darauf an, wie die Gruppe ist. Es gibt sicher Gruppen, mit denen das Spiel wunderbar wäre, aber mitten in dem Alter, wo sie sich sehr erwachsen fühlen, können einige Schüler denken, daß sie nicht mehr mit einem Ball spielen, obwohl sie immer noch motorische Aktivitäten brauchen würden, um wieder eine Weile still sitzen zu können. Leider besteht in motorischen Aktivitäten die Gefahr, daß sie zu kindisch empfunden werden.

Es ist natürlich, daß *Neue Adresse* leicht unterschiedliche Spiele einsetzt als *Willkommen!*, denn es ist für Schüler gemeint, die schon mit der Sprache ein bißchen weiter sind, aber es muß auch festgestellt werden, daß *Willkommen!* auch sonst im Allgemeinen ein bißchen einfachere und etwas kindlichere Spiele zu bevorzugen scheint. Zum Beispiel Ballspiele kommen nicht in *Neue Adresse* vor. Auch im folgenden Spiel, das sich in *Willkommen!* befindet, ist die Idee sehr einfach:

Diejenigen, die vorne sitzen, also die ersten jeder Reihe, kommen nach vorne an die Tafel. Der Lehrer sagt einen Buchstaben und die Schüler müssen an die Tafel ein Wort schreiben, das mit dem besagten Buchstaben anfängt. Danach sind die zweiten der Reihen dran. Jedes Wort gibt einen Punkt. Die Reihe, die am Ende am meisten Punkte hat, ist Sieger. (W.8 Übungen, S. 232)

Eine andere Version von demselben Spiel (W.8 Übungen, S. 232) ist, daß zu zweit gearbeitet wird und die Paare konkurrieren gegeneinander. 2 Schüler dürfen während 2 Minuten so viele Wörter aufschreiben, wie sie können. Dieses Mal hat das Paar, das am meisten Wörter hat, gewonnen.

Zu der ersten Version des Spiels stimmen sehr viele von den Punkten, die im Zusammenhang von einem Nummernspiel (Vgl. S. 60) schon behandelt sind, denn von der Gestaltung her sind die Spiele sehr ähnlich. Diese Aspekte werden hier nicht mehr behandelt.

6. Schlußbetrachtungen

In dieser Arbeit wurde das Thema Sprachlernspiele am Beispiel vom Wortschatzunterricht behandelt. Zuerst wurden einige theoretische Gründe für Sprachlernspielgebrauch im Unterricht erläutert und etwas Allgemeines über das Wortschatzlernen und über Sprachlernspiele geschrieben. Danach folgte ein Bericht aus dem Unterricht, wo Sprachlernspiele im Wortschatzunterricht mit 13-jährigen probiert wurden, um die Meinungen der Schüler selbst über Sprachlernspiele herauszufinden. Diese kleine Untersuchung funktionierte vor allem als Einleitung und als Begründung für den Analyseteil, in dem zwei Lehrbücherserien verglichen wurden.

Obwohl die Vorteile des Spielgebrauchs für den Unterricht deutlich sind, gibt es Lehrer, die bei dem überwiegend traditionellen Fremdsprachenunterricht bleiben. Es ist verständlich, wenn man an den Lärm und das Chaos denkt, die die Spiele manchmal verursachen können. Manche meinen auch, man lernt schneller und mehr durch andere Methoden und das alles im Leben sowieso anders ist als im Spiel. Warum also dann vergebens experimentieren, wenn man die Zeit auch vernünftiger gebrauchen könnte. Auch wenn das teilweise wahr ist, sind die Vorteile der Spiele sowieso deutlich. Hiermit sollte deutlich geworden sein, daß spielerische Aktivitäten auf alle Fälle des Experimentierens wert sind.

Die Arbeit hat ihr Ziel erreicht und hat das geprüft, wofür ich die Antwort bekommen wollte: Lohnt es sich, Spiele für den Deutschunterricht vorzubereiten? Spielen die Schüler gerne? Lernt man durch Spiele überhaupt etwas? Sind Spiele motivierend? Die meisten Schüler haben ja gesagt und das bedeutet, daß wir weiterspielen. Schüler fordern zwar auch, daß

man durch das Spielen auch etwas lernt, und daß die Spiele gut vorher geplant sind, damit sie nicht Zeitvergeudung sind, aber das ist unser gemeinsamer Wunsch. Das Interesse an den Fremdsprachen muß gefördert werden, und einen Weg dazu haben wir in Spielen, die Schüler zum Sprechen bringen und die Spaß machen. Auch dabei müssen die Lernwünsche und die Einstellungen der Individuen respektiert werden. Ermutigt von den Ergebnissen aus der kleinen Untersuchung unter den Schülern habe ich bei der Arbeit mit den Bücherserien *Willkommen!* und *Neue Adresse* einige allgemeine Feststellungen und Vorschläge gemacht.

Die beiden Bücherserien enthalten spielerisches Material für den Unterricht, *Neue Adresse* zwar weniger - vielleicht deswegen, weil sie für Lerner gemeint ist, die mit der Sprache schon weiter sind. *Willkommen* enthält zwar relativ viel Spielmaterial, das auch in Schülerbüchern zu finden ist und nicht nur in Lehrerhandbüchern. Zwar ist *Willkommen* für C-Deutsch-Lerner gemeint und das sprachliche Material ist deswegen einfacher. Das sollte aber keineswegs der Grund dafür sein, warum *Willkommen* mehr Spielmaterial bietet als *Neue Adresse*, die für A2-Lerner gemeint ist. Ich glaube auch nicht, daß die Bedürfnisse der Jugendlichen in einigen Jahren so viel verändert sind, daß in neueren Büchern nicht mehr so viele Spiele benötigt werden. Diese Tendenz ist traurig, weil man sich vorstellen könnte, daß gerade, wenn die Sprache schon besser beherrscht wird, auch kompliziertere Spiele eingesetzt werden könnten. Das ist mir besonders wichtig geworden, weil die kleine Felduntersuchung in der Normalschule Jyväskylä gerade bei A-Deutsch-Lernern gemacht wurde und die Resultate haben gezeigt, daß auch die A-Deutsch-Lerner gerne spielen und Spiele schätzen.

Der volle Wert von Forschungen wie dieser hier zeigt sich natürlich erst, wenn weitere Klassen und weitere Altersgruppen in anderen Schulen erfaßt sind, und wenn man eine längere Zeit mit den in dieser Arbeit vorgeschlagenen Spielen unterrichtet hat. Es gibt zahlreiche andere Spiele, die des Probierens wert sind und man muß auch wissen, daß nicht alle Klassen dieselben Spiele gerne spielen. Hat man aber mit dem Thema schon ein bißchen gearbeitet und die Spiele wenigstens mit einer Klasse probiert, kann man davon ausgehen, daß die Ergebnisse und Erfahrungen eine Basis für die weitere Arbeit mit den Schülern bilden.

Über die in dem Analyseteil behandelten Spiele können einige zusammenfassende Feststellungen dargestellt werden: Es ist erstaunlich, wie einfach die Spielideen oft sind und wie viel mit sehr wenig Material gemacht werden kann. Trotzdem kommen die Spiele einem oft vielleicht zu einfach vor. Ich hätte erwartet, daß es auch kompliziertere Spiele gibt, vor allem in *Neue Adresse*, das für Schüler gemeint ist, die schon 2 Jahre Grundkenntnisse haben. Es gibt Unterschiede zwischen dem Spielgebrauch in beiden Büchern und es kommt einem vor, als ob die Spiele in *Willkommen!* etwas kindlicher wären als in *Neue Adresse*, aber das hat den Grund sicher darin, daß die Bücherreihe für Anfänger gemeint ist, mit denen kaum kompliziertere Spiele durchgeführt werden könnten. Im großen und ganzen sind die niveaumäßigen Unterschiede nicht so groß wie man sich vorstellen könnte. In beiden Bücherreihen kommen viele Spiele vor, die Variationen von bekannten Kinder- oder Gesellschaftsspielen sind. Es gibt einige allgemeine Gesetzmäßigkeiten, die in vielen unterschiedlichen Spielen immer wieder auftauchen. Vor allem scheint es so zu sein, daß es viele gemeinsame Problembereiche gibt: Natürlich ist es schwierig, den Grad der Kommunikativität hochzuhalten, wenn mit Schülern gearbeitet wird, die gerade angefangen

haben, eine neue Fremdsprache zu lernen, aber die meisten Wortschatzspiele sogar in *Neue Adresse*, das für Lerner gemeint ist, die Deutsch schon seit zwei Jahren lernen, sind erstaunlich unkommunikativ. Fehlt die Kommunikativität, fehlen oft auch Interaktion und Wechselwirkung. Daraus folgt, daß die Wörter oft aus dem Zusammenhang gerissen sind und nicht in Sätzen geübt werden. Das kommt einem ziemlich unnützlich vor, wenn an die künftigen Gebrauchssituationen gedacht wird und die Ziele des Sprachenunterrichts betrachtet werden, wo gesagt wird, daß auch Spiele die Schüler zum freien und kreativen Sprachgebrauch ermutigen sollten (Vgl. S. 13). Des weiteren muß erwähnt werden, daß es den Verfassern nicht besonders oft gelungen ist, solche Spiele darzustellen, worin der Spielzweck so deutlich im Vordergrund stehen würde, daß das Lernziel für eine Weile vergessen werden könnte, damit das Spiel *„um seiner selbst willen, aus Freude an ihm selbst“* (Vgl. S. 10) durchgeführt werden könnte. Wie früher festgestellt, müssen die Sprachlernspiele immer einen engen thematischen Bezug auf den Sprachlernprozeß haben, aber die Spiele sind oft sogar so eng mit dem jeweiligen Wortschatzbereich verbunden, daß das Lernziel sogar zu sehr die ganze Zeit im Vordergrund bleibt und der vom Lernziel verschiedene Spielzweck, der beim Spielen im Vordergrund stehen sollte (Vgl. S. 12), vergessen wird. Es gibt sicher auch echte Spiele, die Freude bereiten und für die das gerade Gesagte nicht stimmt, aber solche Spiele sind wenig an der Zahl. Überdies ist der Zusammenhang zwischen den Spielsituationen und dem Alltag oft schwach, obwohl die Lernspiele ausdrücklich Vorbereitung auf die Realität sein sollten (Vgl. S. 12). Gemeinsam ist noch, daß es sehr wenig motorische Aktivitäten gibt.

Obwohl es im Allgemeinen viele für gute Lernspiele bestimmte Bedingungen gibt, die unerfüllt bleiben, gibt es auch so viele Bestimmungsmerkmale, die in beiden Büchern in

Didaktisierungsvorschläge für bestimmte Themengebiete zu entwickeln und mich auch mehr mit Rollenspielen, die jetzt völlig unbehandelt geblieben sind, zu beschäftigen. Leider erlaubt die Seitenzahl dieser Arbeit das Behandeln der hier erwähnten Aspekte nicht. Für weitere Studien zum Thema wäre es auch interessant, Deutschlehrer über die Erfahrungen mit Lernspielen zu interviewen.

Didaktisierungsvorschläge für bestimmte Themengebiete zu entwickeln und mich auch mehr mit Rollenspielen, die jetzt völlig unbehandelt geblieben sind, zu beschäftigen. Leider erlaubt die Seitenzahl dieser Arbeit das Behandeln der hier erwähnten Aspekte nicht. Für weitere Studien zum Thema wäre es auch interessant, Deutschlehrer über die Erfahrungen mit Lernspielen zu interviewen.

Quellenverzeichnis

Lehrwerke

Neue Adresse, Opettajain opas I, hrsg. von Ulla Ilmo, Airi Kulmala, Marja Martikainen u. Tuula Panzar. Keuruu 1995.

Neue Adresse, Opettajain opas II, hrsg. von Ulla Ilmo, Airi Kulmala, Marja Martikainen u. Tuula Panzar. Keuruu 1996.

Willkommen! 8 Opettajain kirja, hrsg. von Seija Sihvo-Auffermann, Kaisu Kuronen, Silja Laakso-Kangas, u. Sirkku Piippo. Juva 1987.

Willkommen! 8 Übungen, hrsg. von Seija Sihvo-Auffermann, Kaisu Kuronen, Silja Laakso-Kangas, u. Sirkku Piippo. Juva 1987.

Willkommen! 9 Übungen, hrsg. von Seija Sihvo-Auffermann, Kaisu Kuronen, Silja Laakso-Kangas, u. Sirkku Piippo. Juva 1988.

Sekundärliteratur

Bohm, Rainer: Probleme der Wortschatzarbeit. Erprobungsfassung 8/96. Goethe-Institut München 1996

Cohen, Andrew D.: Language learning: insights for learners, teachers and researchers, 1990

Dubin, Fraida und Olshtain, Elite: Facilitating language learning, The United States of America 1977

Duden: Deutsches Universal Wörterbuch A-Z/hrsg von Wiss. Rat u.d. Mitarb. d. Dudenredaktion unter Leitung von Günter Drosdowski, Mannheim 1989.

Ehnert, Rolf: Zum Einsatz von Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht Deutsch. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 8/1982, S.204-211.

Ehnert, Rolf: Lernspiele für den Fremdsprachenunterricht Deutsch. In: Deutsch im Südlichen Afrika (DUSA) 26, 1995:1

Hamilton, Judith & McLeod, Anne: Drama in the classroom (series: Pathfinder, number 19), London 1993

Handbuch FU = Handbuch Fremdsprachenunterricht, hrsg von Bausch, Karl- R i c h a r d . Tübingen 1989

- Heinonen, Veikko: Kasvatustieteen perusteet, Jyväskylä 1989
- Kaikkonen, Pauli: Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen Juva 1994
- Kari, Jouko: Didaktiikka ja opetussuunnittelu Juva 1993
- Lee, W. R.: Language Teaching Games and Competitions, Oxford University Press 1979
- Löschmann, Martin: Die Arbeit an lexikalischen Kenntnissen. In: Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. 2. unveränderte Auflage, Leipzig 1986.
- McCallum, George P.: 101 Word Games For Students of English as a Second or Foreign Language, Oxford University Press 1980
- PKO = Peruskoulun kielenopetuksen opas. Vieraat kielet. Helsinki 1983
- POP = Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, Helsinki 1985
- Rauste-von Wright & von Wright: Oppiminen ja koulutus, 1992
- RE = Rolf Ehnerts Kopien während des Seminars Sprachlernspiele im Herbst 1993
- Rixon, Shelagh: How to use games in language Teaching, London 1981
- Spier, Anne: Mit Spielen Deutsch lernen - Spiele und spielerische Übungsformen für den Unterricht mit ausländischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, Bielefeld 1981
- Syrjälä, L. ym. Laadullisen tutkimuksen työtapoja, Helsinki 1994
- Wagner, Johannes: Spielübungen und Übungsspiele im Fremdsprachenunterricht. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 10. Hrsg von Arbeitskreis DaF beim DaAD. Regensburg 1982.
- Wegener, Heide und Krumm, Hans-Jürgen: Spiele - Sprachspiele - Sprachlernspiele. Thesen zum Funktion des Spielens im Deutschunterricht für Ausländer. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 8/1982 (S.189-203)

Anhong I:

PALAUTELOMAKE

Mistä työmuodoista pidit eniten? Numeroi seuraavat tunnilla käytetyt työmuodot järjestykseen sen mukaan mistä pidit eniten ja mistä vähiten. (1=pidin eniten - 5=pidin vähiten)
Perustele numerot 1 ja 5.

Järjestyksesi: Perustelusi:

1) tekstin lukeminen parille annetun adjektiivin määräämällä tavalla, iloisesti, vihaisesti, äänekkäästi, väsyneesti, jne..

2) juoru - paljonko viesti muuttuu kuljettuaan luokan läpi...

3) Mikä sana puuttuu joukosta? (lapuilla kappaleessa olleita sanoja, joista joka kierroksella otettiin yksi lappu pois)

4) sanaston kertaus pussissa olevien sanalappujen avulla. Jokainen ottaa vuorotellen lapun, ja kysyy sen merkitystä naapurilta.

5) Roolileikki.
Jonkun urheilijan osaan eläytyminen ja haastattelukysymyksiin vastaaminen siinä roolissa.

Mikä edellä mainituista työmuodoista (ja miksi?) auttoi sinua eniten sanojen/saksan kielen oppimisessa?

Mikä vähiten? (ja miksi?) _____

Rastita mieleisesi vaihtoehto:

Minusta saksan tunneilla pitäisi olla joku peli tai leikki

- a) joka tunti _____
- b) kerran viikossa _____
- c) joka toinen viikko _____
- d) harvemmin/vain satunnaisesti _____

Rastita lause, joka paremmin kuvaa näkemystäsi.

Pelit ja leikit ovat kieltentunneilla vain välipaloja _____

Opin tehokkaammin pelien ja leikkien avulla
kuin perinteisin opetusmenetelmin _____

Täydennä:

Pelit ja leikit ovat mielestäni _____

Pelit ja leikit eivät ole _____

Peleissä ja leikeissä on hyvää ja se, että

Pelien ja leikkeihin huonoihin puoliin kuuluu se, että

Anhang II

1. Spiele zum Üben der Buchstaben und der Zahlen.

Alphabetkärtchen

Die Buchstaben werden in deutlichen Druckbuchstaben auf Kärtchen im halben Postkartenformat geschrieben. Dabei können die Selbstlaute und die Umlaute eine andere Farbe als die Mitlaute erhalten. Weiterhin können die Doppellaute eigene Karten erhalten. Der Lehrer hält ein Buchstabenkärtchen hoch und spricht den Namen des Buchstaben aus. Die Teilnehmer sprechen einzeln oder im Chor nach.

Variant 1: Die Buchstabenkärtchen liegen in der Mitte. Nacheinander nimmt jeder Teilnehmer ein Kärtchen aus dem Stapel und sagt den Namen des Buchstabens.

Variant 2: Jeder Teilnehmer erhält ein oder mehrere Alphabetkärtchen. Er hält eins der Kärtchen hoch, so daß alle es sehen können und fragt dann einen anderen Teilnehmer: "Was ist das?"

(Anne Spier: Mit Spielen Deutsch lernen, Frankfurt am Main 1981, S.7-8)

Schätzspiele

Gewichtschätzen

Ziel: Üben der Zahlen von 1 bis 1000; Üben der Gewichtsmaße

Material: eine Briefwaage (besser mehrere), diverse kleine Gegenstände

Verlauf: Das Gewicht von verschiedenen Gegenständen wird geschätzt, die Schätzungen eventuell notiert. Dann werden die Gegenstände gewogen. Ist den Teilnehmern ihr eigenes Körpergewicht bekannt, so können sie gegenseitig ihr Gewicht schätzen.

(Anne Spier: Mit Spielen Deutsch lernen, Frankfurt am Main 1981, S.12)

Gebrauch des zweisprachigen Wörterbuchs

Für die folgenden Übungen sollte jeder Teilnehmer im Besitz eines Exemplars des gleichen deutsch/muttersprachigen Wörterbuchs sein.

1. Jeder Teilnehmer erhält ein vom Lehrer vorbereitetes Kärtchen auf dem ein bereits aus dem Unterricht bekanntes Wort steht. Die Teilnehmer suchen die Muttersprachliche Bedeutung des Wortes heraus und lesen das deutsche Wort und seine Übersetzung vor. Bei dieser Einführung in die Wörterbucharbeit können auch die Informationen über Groß- und kleinschreibung, Angaben zur Silbentrennung, Symbole (Tilde, Fettschrift etc) besprochen werden.

2. Jeder Teilnehmer erhält ein vom Lehrer vorbereitetes Kärtchen, auf dem ein noch nicht aus dem Unterricht bekanntes Wort steht. es wird damit entweder wie unter 1.

Beschrieben gearbeitet, oder indem jeder Teilnehmer reihum sein Kärtchen hochhält und das Wort ausspricht. Die anderen Teilnehmer notieren sich das Wort und suchen die muttersprachliche Bedeutung im Wörterbuch.

3. Zur Groborientierung im Wörterbuch kann das erste und letzte Wort eines vorgegebenen Wortes auf der Wörterbuchseite gesucht und herausgegeben werden.

4. Für ein vorgegebenes Wort sollen aus dem Wörterbuch die beiden Wörter gefunden werden, zwischen denen es steht.

(Anne Spier: Mit Spielen Deutsch lernen, Frankfurt am
Main 1981, S. 21-22)

Anhang III:



Anhang IV:

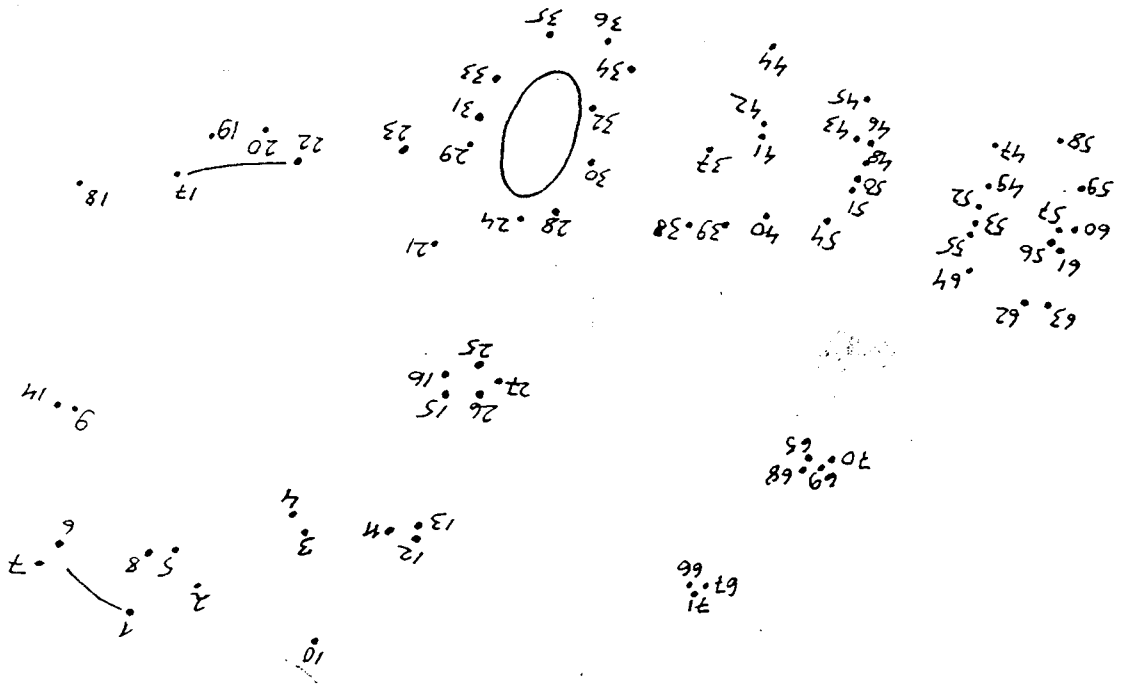
Anhang V:

Anhang VI:

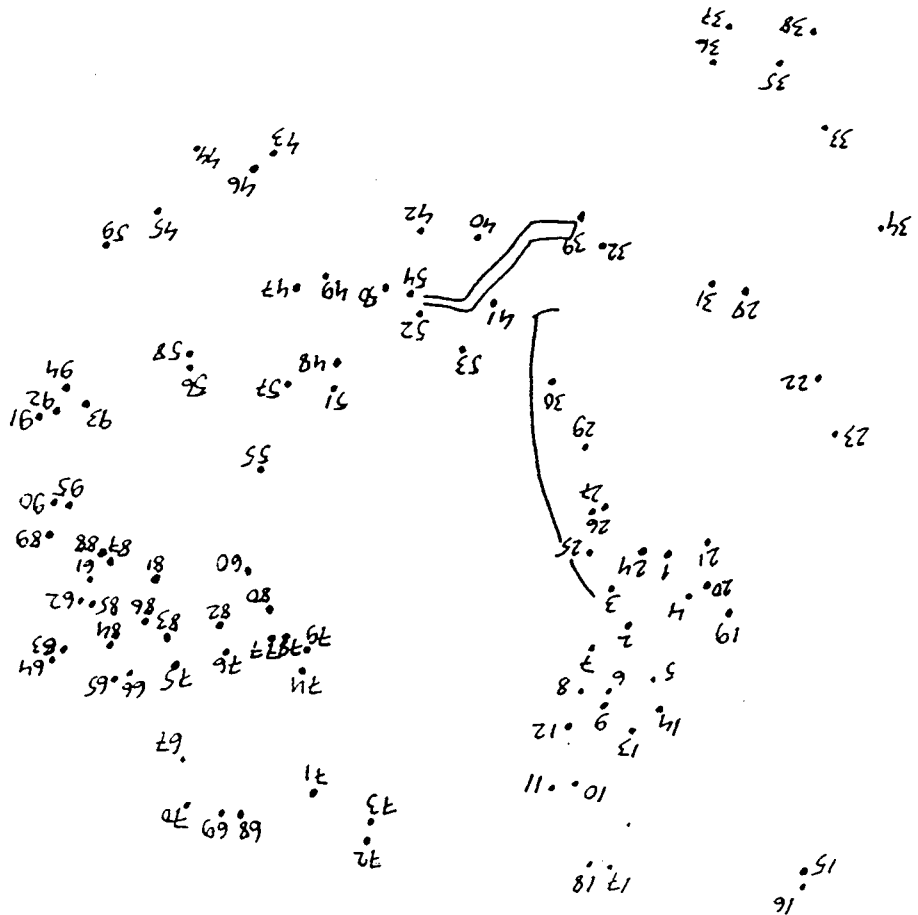
mittwochslotto		7 aus 38		Monatsschein			
mittwochslotto	Monatsschein	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38		
		Monat		Monat		Monat	
		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38
		Monat		Monat		Monat	
		Monatsschein		Schein bitte vollständig ausfüllen		Monatsschein	
		Nachname, Vorname					
		Straße, Nummer					
		Postleitzahl Ort					
		Spiel 77		Teilnahme <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein		Los-Nummer 1366027	
		Wichtige Vertragsregelungen siehe Rückseite Quittungsabschnitt					

Anhang VII:

1, 8, 31, 26, 24, 21, 22, 33, 35, 36, 32, 29, 27, 25, 30, 39, 37, 38, 34, 23, 20, 3, 7, 53, 41, 40, 42, 49, 43, 44, 59, 94, 95, 90, 92, 91, 89, 62, 83, 66, 84, 75, 83, 76, 82, 77, 80, 64, 65, 78, 56, 87, 81, 55, 57, 51, 60, 86, 85, 88, 93, 45, 46, 47, 58, 48, 50, 54, 69, 70, 67, 71, 68, 52, 8, 79, 74, 12, 11, 18, 72, 73, 15, 16, 17, 10, 9, 13, 14, 5, 6, 2, 19, 4



1, 10, 71, 12, 2, 5, 3, 5, 11, 13, 26, 68, 66, 67, 69, 27, 40, 54, 51, 55, 64, 62, 65, 70, 63, 56, 52, 53, 50, 48, 41, 37, 38, 39, 25, 4, 6, 9, 16, 21, 29, 24, 28, 30, 42, 43, 45, 47, 49, 46, 57, 61, 60, 59, 58, 44, 32, 34, 36, 35, 33, 31, 23, 22, 20, 19, 17, 18, 14, 7



Anhang VIII:

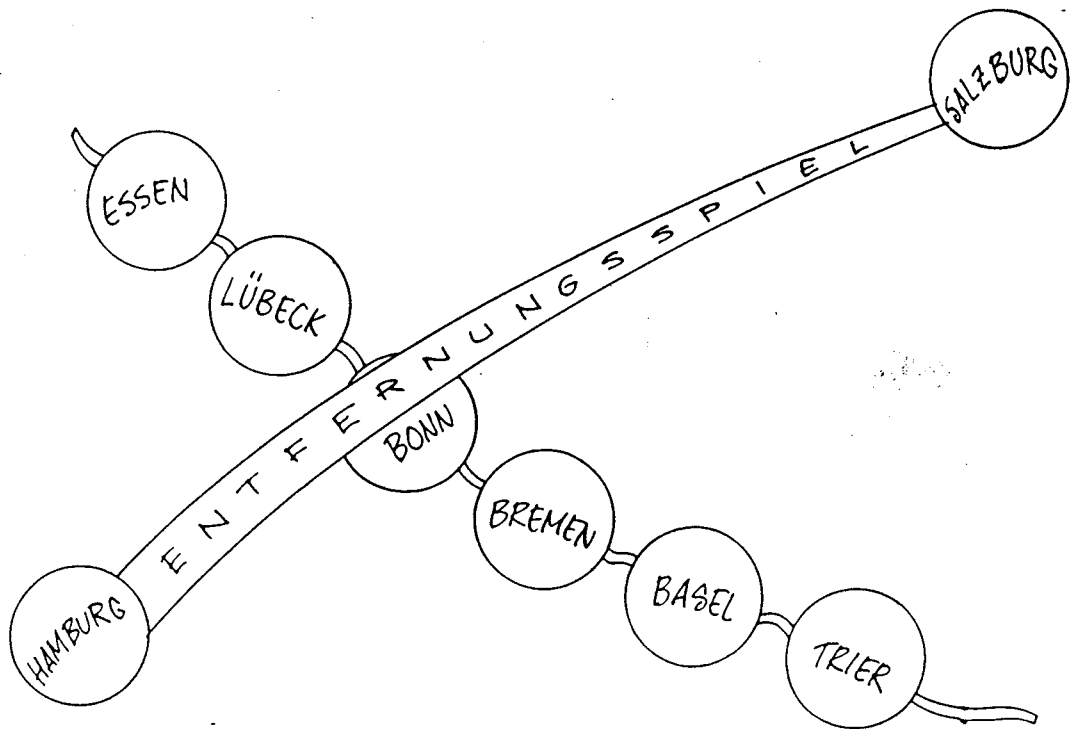
	A
47	22
29	64
Anfang	12
98	31
13	46
89	74

	B
56	61
17	25
12	39
53	11
22	93
75	5

	C
34	47
11	29
39	75
74	56
46	82
25	98

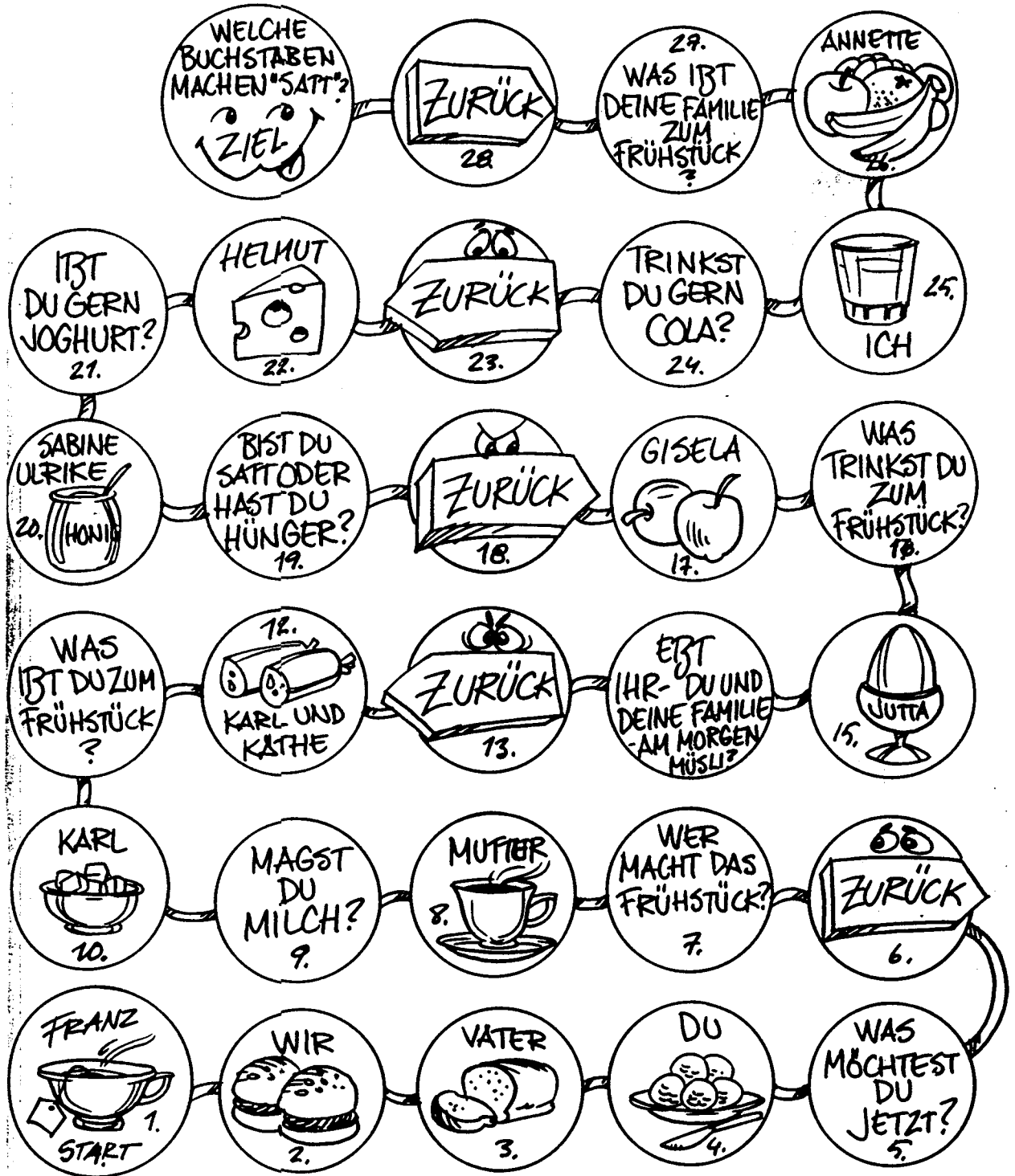
	D
5	13
64	17
93	Ende
82	53
31	89
61	34

Anhang IX:

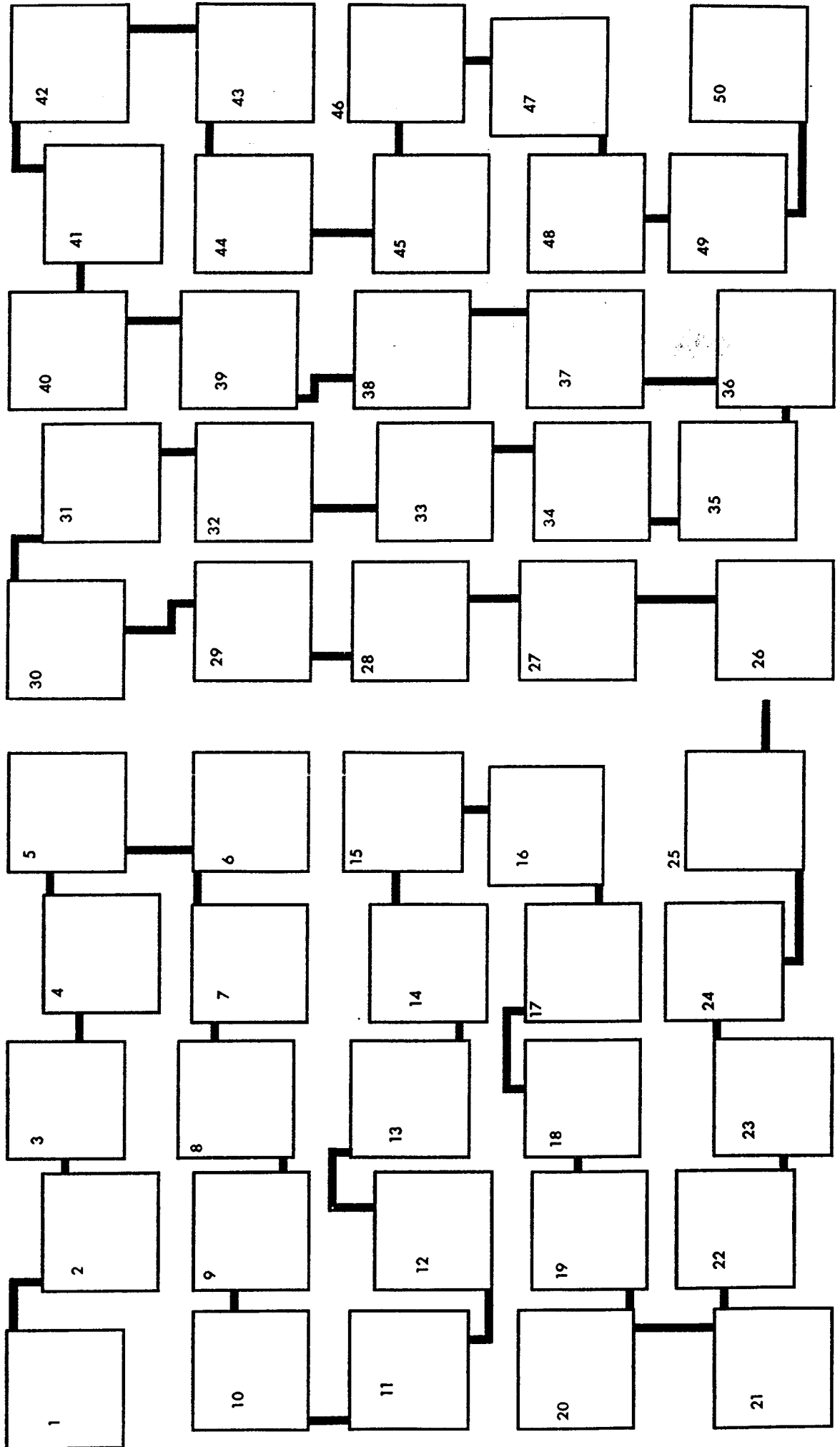


	Würzburg	Wilhelmsaven	Wiesbaden	Trier	Stuttgart	Salzburg	Saarbrücken	Regensburg	Puttlingen	Passau	Osnabrück	Nürnberg	München	Mannheim	Lübeck	Lindau	Konstanz	Köln	Koblenz	Kiel	Kassel	Karlsruhe	Hof	Helmstedt	
Aachen	351	413	228	178	426	779	262	582	634	703	267	478	640	311	535	594	573	68	167	578	303	355	569	438	
Augsburg	206	836	357	429	163	202	354	133	860	246	680	139	63	288	750	154	215	520	445	774	396	228	348	573	
Basel	367	808	282	395	242	489	324	475	924	552	660	444	369	244	831	185	143	468	408	890	498	189	574	681	
Berlin	474	505	581	720	615	701	745	513	405	590	414	428	569	631	312	732	751	553	615	356	378	693	310	189	
Bochum	355	292	227	248	436	787	332	592	523	713	130	487	648	303	429	604	583	81	164	460	191	365	579	326	
Bonn	282	365	127	144	348	701	328	504	610	625	229	399	562	215	516	516	495	24	59	545	225	277	490	414	
Braunschweig	357	286	364	507	539	761	520	566	319	687	201	461	622	406	215	676	686	340	390	246	151	468	478	36	
Bremen	460	109	473	499	655	879	583	682	268	803	120	577	740	522	180	779	802	332	408	222	269	584	594	199	
Cuxhaven	569	117	576	602	758	982	686	785	187	806	223	680	843	625	113	888	905	435	88	177	441	172	372	585	307
Dortmund	336	273	214	255	443	796	339	599	504	720	122	494	657	310	410	611	590	88	177	441	172	372	585	307	
Düsseldorf	314	336	195	204	399	752	288	555	579	676	185	450	613	266	485	567	546	37	132	477	237	328	541	392	
Emden	579	77	488	519	673	972	603	780	361	901	197	678	839	556	287	876	853	334	446	280	385	612	734	344	
Essen	344	307	221	230	418	771	314	574	538	695	146	469	632	285	444	586	565	63	152	449	206	347	560	348	
Flensburg	655	243	553	748	855	1079	868	851	167	972	388	762	914	722	164	1033	1002	557	692	85	469	784	794	377	
Frankfurt	124	492	40	208	213	531	198	334	649	455	380	229	392	80	544	381	360	189	129	560	193	142	320	376	
Freiburg	313	749	280	340	181	481	269	423	869	615	612	381	342	196	776	181	135	420	360	842	450	134	512	623	
Garm-Part	338	939	474	551	278	194	480	199	1007	291	820	257	98	404	914	158	264	628	568	967	575	345	378	756	
Hamburg	511	196	503	614	685	909	698	712	153	833	233	602	770	552	65	862	832	457	536	96	299	614	624	229	
Hannover	364	222	360	455	542	766	539	569	307	690	130	464	627	409	213	712	689	288	377	254	159	471	481	93	
Heidelberg	155	577	101	230	104	477	150	335	734	456	414	233	338	17	629	296	274	249	172	670	273	54	320	461	
Helmstedt	388	316	410	543	575	797	556	602	355	723	231	497	658	442	245	712	722	376	426	292	189	504	514		
Hof	195	661	342	523	321	414	504	200	728	296	503	133	280	390	625	441	479	504	444	723	331	366		514	
Karlsruhe	174	623	156	206	79	425	135	365	739	469	483	232	286	66	646	245	223	291	231	716	321		366	504	
Kassel	203	368	202	391	392	616	373	419	464	540	167	314	477	259	370	522	539	235	252	398		321	331	189	
Kiel	606	223	599	713	784	1008	797	811	82	932	332	706	869	651	79	958	931	546	635		398	716	723	292	

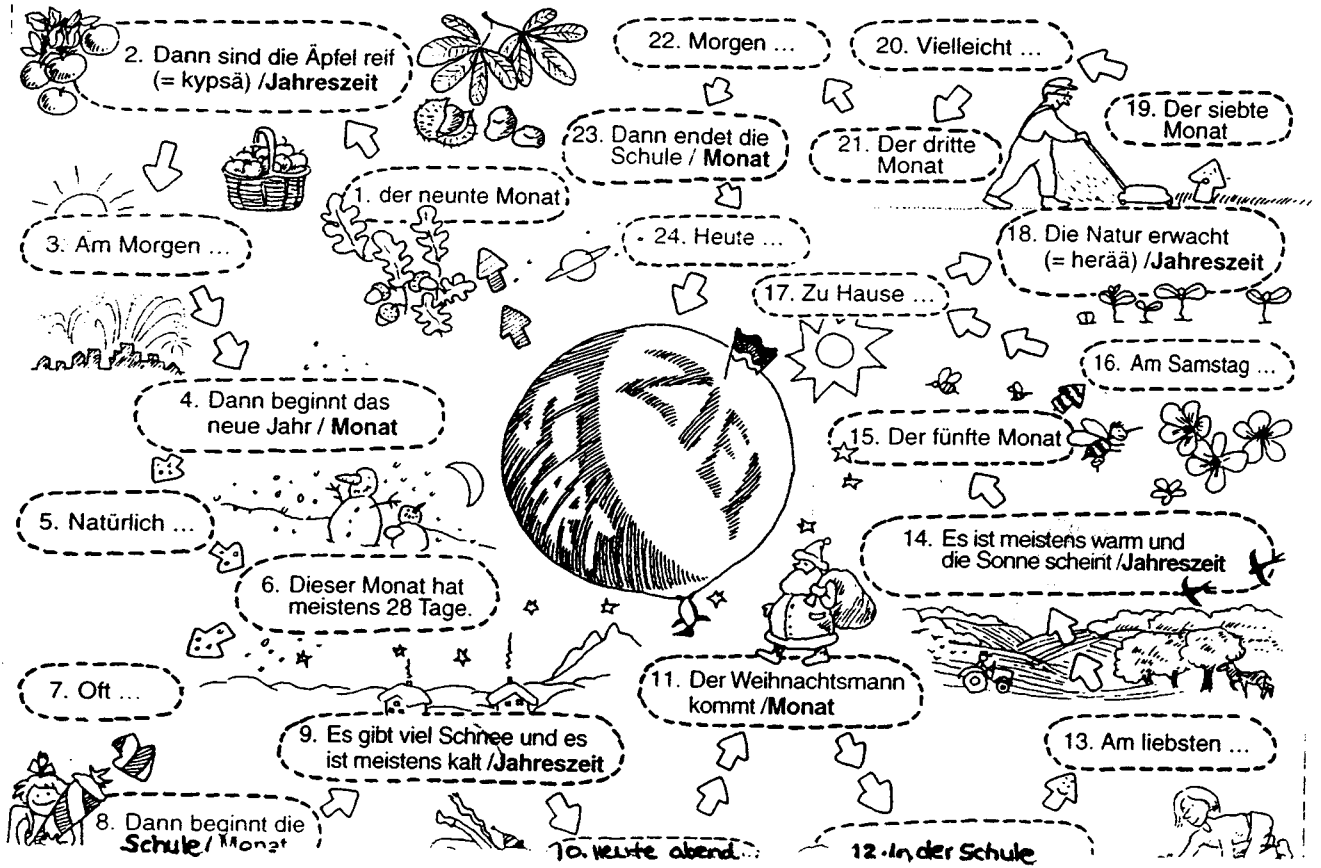
Anhang X:



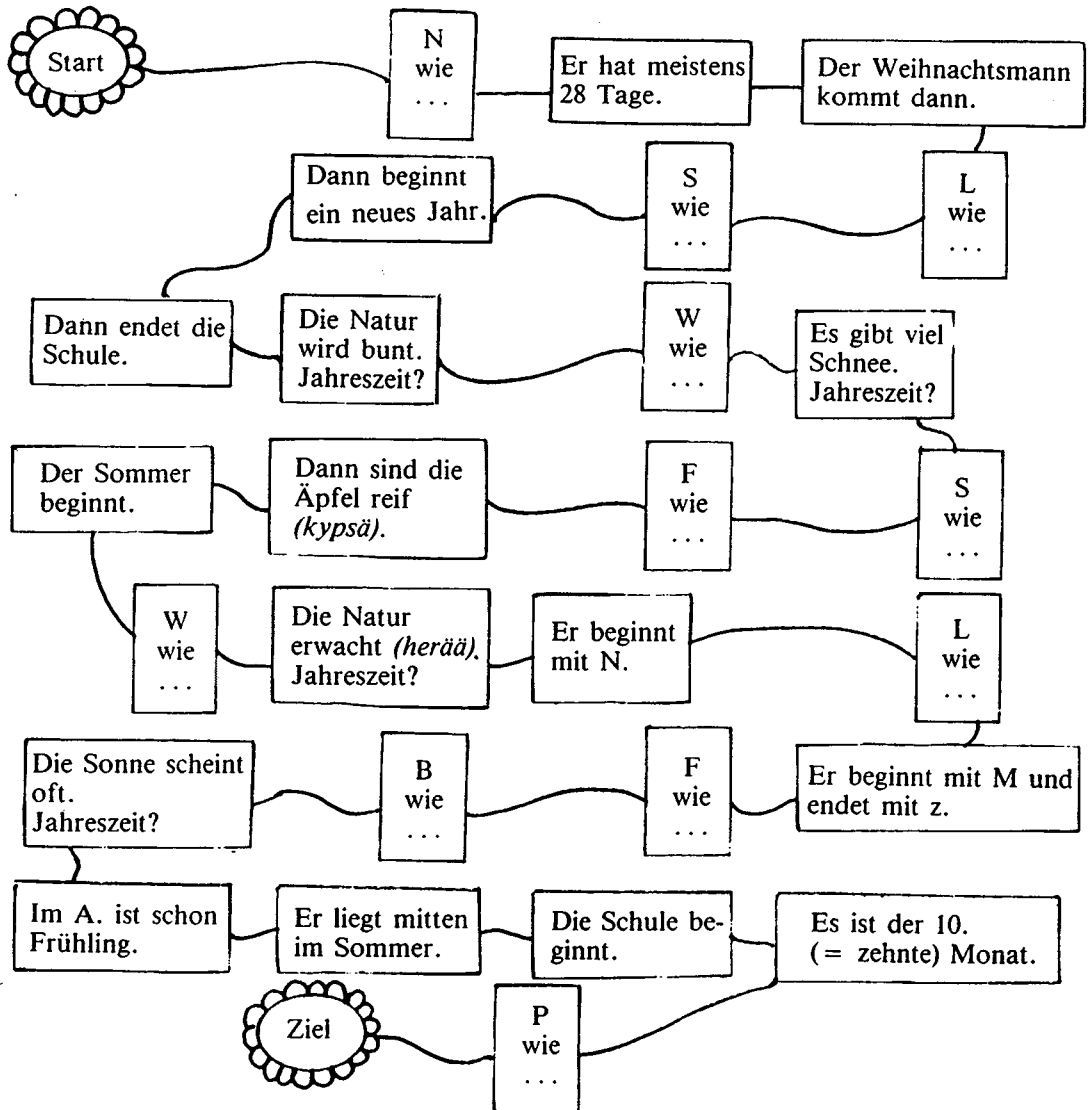
Anhang XI:



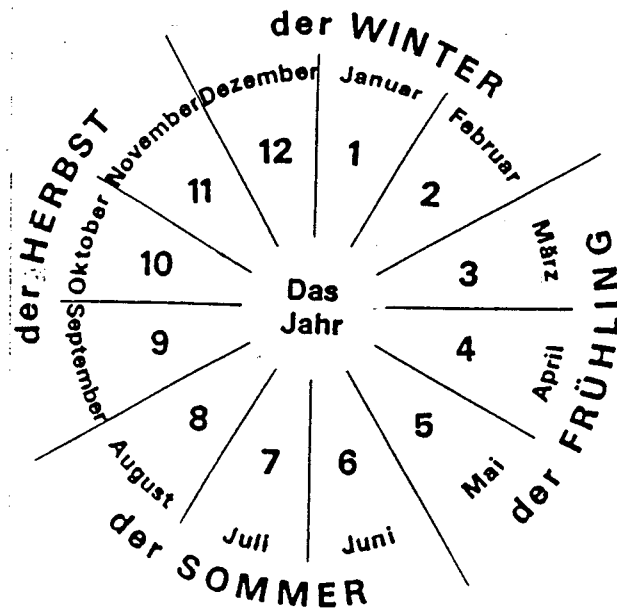
Anhang XIII:



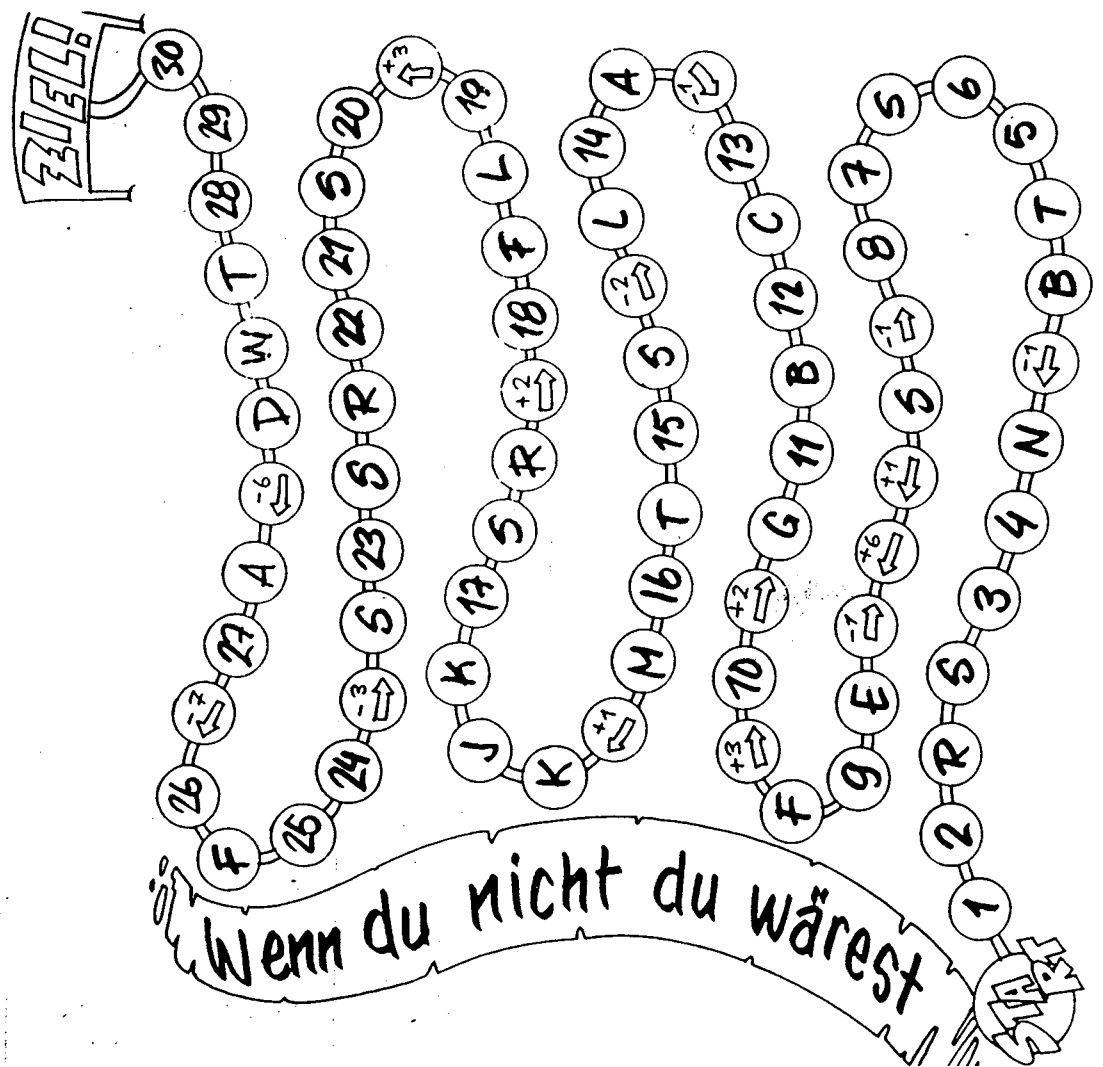
Anhang XIV:



Anhang XV:



Anhang XVI:



Fragenliste:

- 1) Wie heißt du?
- 2) Wie alt bist du?
- 3) Wo wohnst Du?
- 4) Wie groß bist du?
- 5) Welche Farbe haben deine Augen?/ Wie sind deine Augen?
- 6) Welche Farbe haben deine Haare?/ Wie sind deine Haare?
- 7) Wie viele Geschwister hast du?
- 8) Wie heißen deine Eltern?
- 9) Wie alt sind deine Eltern?
- 10) In welche Klasse gehst du?
- 11) Was willst du nach der Gesamtschule machen?
- 12) Was sind deine Hobbys?
- 13) Wer ist dein bester Freund?/ deine beste Freundin?
- 14) Was ist dein Lieblingsfach in der Schule?
- 15) Was ist deine Lieblingsmusik?
- 16) Wie heißt deine Lieblingsband?
- 17) Was ist dein Lieblingsgetränk?
- 18) Mit wem möchtest du zwei Tage in Berlin verbringen?
- 19) Mit wem möchtest du am liebsten nach Lappland fahren?
- 20) Mit wem möchtest du im Kerzenlicht sitzen?
- 21) Von wem möchtest du einen Brief bekommen?
- 22) Wen möchtest Du persönlich treffen?
- 23) Wie findest du mein Haar im Moment?
- 24) Wie findest Du meine Schuhe?
- 25) Wie findest du meine Augen?
- 26) Wie findest du mich?
- 27) Was liest du am liebsten?
- 28) Was ißt du am liebsten?
- 29) Was machst du am liebsten?
- 30) Wenn du nicht du wärest, wer möchtest du sein?

Anhang XVII:

Hiihdän mielelläni.	Käytkö usein diskossa?	Lauantaina menen diskoon.	Isäni kerää postimerkkejä.	Osaatko soittaa viulua?
Kuuntelen mielelläni rockmusiikkia.	Sisareni laulaa kuorossa.	Pidän sulkapallosta.	Kesällä ajelen mopolla.	Karate on tosi hauskaa.
Harrastukseni on laskettelu.	Sunnuntaina menemme teatteriin.	Onkiminen on tyhmää.	En pelaa mielelläni tennistä.	Kirjoitatko mielelläsi kirjeitä?
Talvella pelaamme jääkiekkoa.	Pidätkö lenkkeilystä?	Osaatko uida?	Mieluiten (= am liebsten) pelaan jalkapalloa.	Huomenna meillä on bileet. (= eine Fete feiern)
Ystäväni pitää tanssimisesta.	Pelaatko mielelläsi lentopalloa?	Surffaaminen on minusta hauskaa.	Luen paljon.	Ystäväni ei osaa luistella.

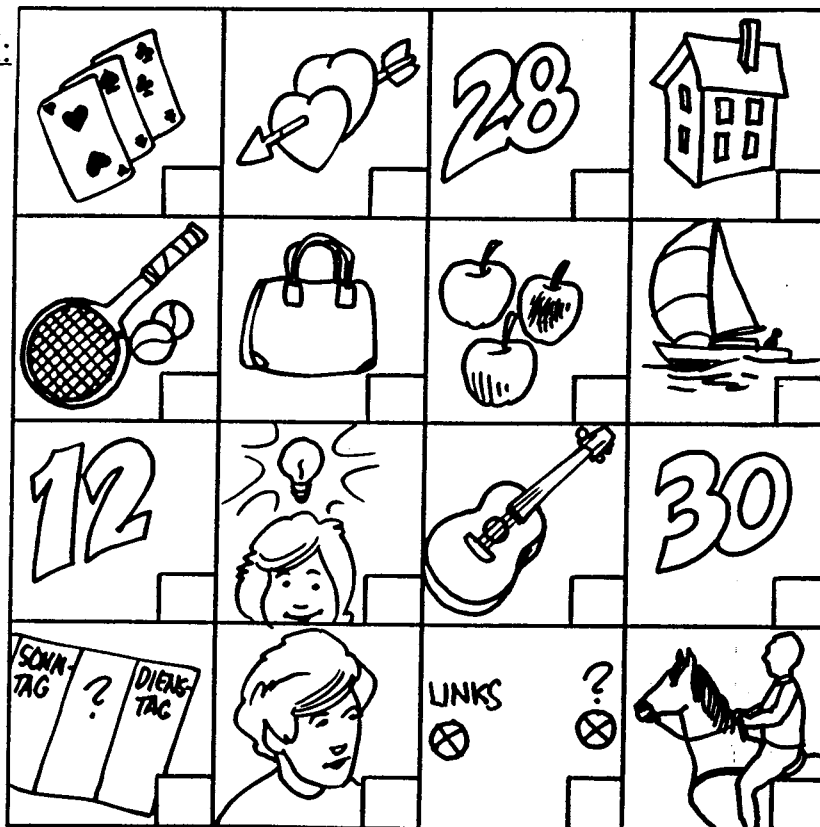
MONISTE-/KALVOPOHJA 2

Ristinollapelin ratkaisut

Ich laufe gern Ski.
 Gehst du oft in die Disko?
 Am Samstag gehe ich in die Disko.
 Mein Vater sammelt Briefmarken.
 Kannst du Geige spielen?
 Ich höre gern Rock-Musik.
 Meine Schwester singt im Chor.
 Ich mag Badminton.
 Im Sommer fahre ich mit dem Moped.
 Karate macht echt Spaß.
 Mein Hobby ist Skifahren.
 Am Sonntag gehen wir ins Theater.
 Angeln ist doof.

Ich spiele nicht gern Tennis.
 Schreibst du gern Briefe?
 Im Winter spielen wir Eishockey.
 Magst du Joggen?
 Kannst du schwimmen?
 Am liebsten spiele ich Fußball.
 Morgen feiern wir eine Fete.
 Mein Freund mag Tanzen.
 Spielst du gern Volleyball?
 Surfen finde ich toll.
 Ich lese viel.
 Mein Freund kann nicht Schlittschuh laufen.

Anhang XVIII:



Anhang XIX:

KLEIDUNG										HOBBYS
Kleid	Hose	Stuhl	weiß	joggen	Geige	Eis-hockey	braun	ein/steigen	bremsen	Tennis
gelb	Flur	T-Shirt	Chor	Moped	U-Bahn	trainieren	Unter-kunft	Tisch	Ball	Bus
Küche	Schuhe	Klavier	Tisch	Benzin	Teppich	Rast-stätte	Gitarre	spielen	Helm	schwim-men
Hut	Opa	lesen	tanken	Lampe	lecker	Wein	frisch	Führer-schein	treiben	Regal
Mütze	Fenster	Toilette	Konzert	Flug-zeug	X	aus/ziehen	Spiegel-ei	Sofa	Zug	Vorhang
Bruder	Socken	rot	Bett	Kino	turnen	Milch	Jacke	wohnen	Schwester	aus/steigen
Tante	Tür	alt-modisch	Brot	Jeans	Pulli	Käse	an/ziehen	grün	Reise-ziel	Onkel
Ecke	Saft	Eis	Hemd	Kuchen	Vater	lässig	Salz	Vetter	Fahr-karte	Adresse
Wurst	Balkon	Stereo-anlage	Mutter	Zitrone	schmec-ken	Bier	Oma	Sohn	Tochter	Auto
ESSEN UND TRINKEN										REISEN

Anhang XX:

die Ampel	die Kreuzung	die Straße	geradeaus
der Brief	der Führerschein	das Reihenhau	klinglein
treffen	die Tasse	die Tür	verreisen
die Woche	Weihnachten	Ostern	das Zentrum
das Geschenk	der Stiefel	morgen	heute
der Spekulatius	putzen	mitten in der Nacht	nehmen
das Fenster	die Kerze	der Nikolaustag	die Eltern

der Selbständigkeitstag	die Mandel	groß	klein
der Schuh	der Name	reden	jung
alt	die Schwester	der Bruder	stehen
links	rechts	sammeln	neu
das Land	Glühwein	das Kaufhaus	die Stadt
das Weihnachtslied	Süßigkeiten	der Kamin	die Tradition