

Universität Tampere
Institut für Sprach- und Translationswissenschaften
Deutsche Sprache und Kultur

ZUR ROLLE DER SPIELE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

**Unter besonderer Berücksichtigung der Einstellungen der finnischen
Fremdsprachenlehrer den Spielen gegenüber**

Pro Gradu-Arbeit
Mai 2008
Saija Timonen

Tiivistelmä

TAMPEREEN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Saksan kieli ja kulttuuri

TIMONEN, SAIJA: Zur Rolle der Spiele im Fremdsprachenunterricht: Unter besonderer Berücksichtigung der Einstellungen der finnischen Fremdsprachenlehrer den Spielen gegenüber

Pro Gradu-tutkielma, 99 sivua, 8 liitesivua

Toukokuu 2008

Tutkielmani aiheena ovat pelit ja leikit vieraan kielen opetuksessa. Vaikka pelien ja leikkien hyödyt myös opetuksessa on tunnustettu jo pitkään, pidetään pelejä ja leikkejä silti usein työn vastakohtana, hyödyttöminä ja ajan hukkana.

Tutkielmani teoreettisen osan aloitan tarkastelemalla pelien ja leikkien pedagogisen käytön historiaa. Korostan pelien ja leikkien merkitystä opetusmetodinä ns. kokonaisvaltaisen oppimisen teorioissa. Vaikka onkin mahdotonta antaa yleispätevää määritelmää peleille ja leikeille, on olemassa kuitenkin piirteitä, jotka ovat yhteisiä lähes kaikille peli- tai leikkityypeille. Seuraavaksi käsittelen pelien ja leikkien merkitystä vieraan kielen opetuksessa: miksi pelien ja leikkien avulla opitaan ja mitä peleissä ja leikeissä opitaan. Esittelen myös yhden mahdollisuuden jaotella pelit ja leikit niiden käyttöfunktion mukaan. Viimeisenä käsittelen opettajan roolia peleissä ja leikeissä.

Työni empiirisessä osassa tutkin 62 pirkanmaalaisen kieltenopettajan käsityksiä peleistä ja leikeistä opetusmetodinä. Tutkimukseni on pääasiassa laadullinen tutkimus, joka toteutettiin kyselytutkimuksena keväällä 2008. Kyselyssä kysyttiin muun muassa, kuinka usein opettajat käyttävät pelejä opetuksessaan, mitkä heidän motiivinsa pelien käyttöön tai käyttämättä jättämiseen ovat, mitä asioita he haluavat pelien ja leikkien kautta opettaa tai harjoituttaa, minkälaiset tekijät vaikuttavat pelien ja leikkien onnistumiseen oppitunnilla ja miten toimivaksi he kokevat pelaamisen eri ikäryhmien kanssa. Vastauksista käy ilmi, että vaikka opettajat suhtautuvat pääosin positiivisesti peleihin ja leikkeihin, niitä käytetään silti usein ”poikkeuksena normaaliin”, vaihteluna ja kevennyksenä tuntien kulkuun, sekä täyttämässä tyhjää tilaa oppitunneilla. Monesti peli tai leikki jätetään ensimmäisenä tunnilta pois, jos aikaa on niukasti. Vaikka lähes kaikki vastaajat ovatkin sitä mieltä, että pelien ja leikkien käytöllä on suuri merkitys positiivisen oppimisilmapiirin ja motivaation luomisessa, vain hieman yli puolet vastaajista oli sitä mieltä, että pelien ja leikkien vaikutus oppimistulokseen on melko suuri tai suuri. Pelien ja leikkien avulla voidaan harjoitella ja opetella monenlaisia asioita, mutta vastaajat kuitenkin käyttävät niitä niitä lähinnä sanaston, kieliopin ja puheen harjoittamiseen. Voisikin sanoa, ettei pelien ja leikkien tarjoamia mahdollisuuksia hyödynnetä parhaalla mahdollisella tavalla vieraan kielen opetuksessa.

Asiasanat: pelit, leikit, pelit vieraan kielen opetuksessa, kokonaisvaltainen oppiminen

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	1
2	DEFINITIONEN.....	3
2.1	SPIEL ALS FORSCHUNGSGEGENSTAND	3
2.2	SPIEL – EIN WEITGEHENDER BEGRIFF.....	6
2.3	MERKMALE DES SPIELS	8
3	SPIELE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	14
3.1	WIE UND WARUM IM SPIEL GELERNT WIRD	16
3.1.1	Motivation.....	17
3.1.2	Transfer	18
3.1.3	Unterstützende Lernatmosphäre	18
3.1.4	Ganzheitliches Lernen	19
3.2	WAS IM SPIEL GELERNT WIRD.....	20
3.2.1	Lern- und Lehrziele.....	20
3.2.2	Werte und Normen im Spiel	25
3.3	KRITERIEN ZUR AUSWAHL VON SPIELEN	26
4	VERSCHIEDENE SPIELARTEN	29
5	ZUR ROLLE DES LEHRERS	33
5.1	LEHRER ALS SPIELLEITER / MITSPIELER.....	34
5.2	ZUR KREATIVITÄT VON LEHRENDEN	36
6	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....	38
6.1	ZIEL UND HYPOTHESEN DER UNTERSUCHUNG	38
6.2	METHODE UND DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG.....	40
6.3	ZUR STRUKTUR DES FRAGEBOGENS.....	41
6.4	ERGEBNISSE DER BEFRAGUNG	44
6.4.1	Hintergrundinformationen	44
6.4.2	Wie oft im Fremdsprachenunterricht gespielt wird	47
6.4.3	Warum im Unterricht (nicht) gespielt wird	55
6.4.4	Was für Spiele eingesetzt werden und wann sie gespielt werden.	68

6.4.5	Spielen mit unterschiedlichen Lernern	72
6.4.6	Die Rolle des Lehrers.....	83
6.5	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSWERTUNG DER EMPIRISCHEN ANALYSE ...	88
7	FAZIT	93
	LITERATURVERZEICHNIS.....	97
	ANHANG 1: BEISPIELE FÜR SPIELE IM DAF-UNTERRICHT.....	100
	ANHANG 2: FRAGEBOGEN	105

1 Einleitung

In jeder Gesellschaft gibt es Spielformen, die dazu dienen, sich die Wirklichkeit anzueignen, wichtige Lebenssituationen einzuüben und mit Problemen der jeweiligen Gesellschaft vertraut zu werden. Spiele gehören also untrennbar zu unserer Kultur.

Dass das Spiel ein wirkungsvolles Mittel beim Fremdsprachenlernen ist, ist in der Fremdsprachendidaktik bereits vor langem erkannt worden. Leider werden Spiele trotzdem oft unterschätzt: Sie können für unproduktiv gehalten werden, und dadurch als Gegenteil von Arbeit, als „bloßes Spiel“ betrachtet werden. Auch im Unterricht können Spiele oft als Lückenfüller bzw. vor den Ferien eingesetzt werden, ohne dass die Lerninhalte genauer analysiert werden. Wegen des lernfördernden Charakters des Spiels wäre ein bewusster Umgang mit Spielen jedoch sinnvoll.

Die vorliegende Arbeit lässt sich in zwei Hauptteile gliedern. Das Ziel des theoretischen Teils dieser Arbeit ist zu zeigen, warum im Spiel gelernt wird, was für Funktionen Spiele im Fremdsprachenunterricht haben können und wie Lehrer Spiele bewusst im Unterricht einsetzen können. Zuerst wird der Begriff *Spiel* unter die Lupe genommen und ein Blick auf seine Geschichte in der Forschung geworfen. Hier wird die Rolle des Spiels als Unterrichtsmethode in den Theorien des ganzheitlichen Lernens hervorgehoben. Obwohl es unmöglich ist, eine Definition des Spiels, die das allen Spielformen Gemeinsame definieren würde, zu formulieren, werden wichtige Merkmale, die nahezu allen bekannten Spielformen gemeinsam sind, erläutert.

In Abschnitt 3 wird die Rolle der Spiele im Fremdsprachenunterricht genauer diskutiert: Es wird erklärt, wie und warum im Spiel gelernt wird. Wichtige Lern- und Lehrziele des Fremdsprachenunterrichts, die durch Spiele erreicht werden können, werden dargestellt. Die kommunikative Kompetenz als ein Lernziel des Fremdsprachenunterrichts wird hier genauer erläutert. Kriterien zur Auswahl der Spiele werden auch vorgestellt, so dass der Lehrer ein passendes und sinnvolles Spiel leichter auswählen kann.

In Abschnitt 4 wird eine Möglichkeit, Spielarten nach ihrem Funktionsbereich zu kategorisieren, dargestellt. Als Letztes wird noch die Rolle des Lehrers als Spielleiter oder Mitspieler behandelt.

Meiner Meinung nach ist es wichtig, die Einstellungen der Lehrer den Spielen gegenüber zu untersuchen, weil es letztendlich der Lehrer ist, der sich für die Auswahl einer funktionellen Unterrichtsmethode verantwortlich zeigt. Ein Lehrer, der Spielen gegenüber negativ eingestellt ist, setzt wahrscheinlich auch keine Spiele im Unterricht ein. Ich wollte auch wissen, ob die Lehrer sich des lernfördernden Charakters des Spiels bewusst sind, oder ob sie Spiele im Unterricht eher als Lückenfüller oder Belohnung ohne ernsthaften Übungscharakter einsetzen. Nach meinen eigenen Erfahrungen werden Spiele oft dann benutzt, wenn die Zeit zu knapp ist, etwas „Nützlicheres“ zu tun, oder wenn z. B. vor einer Prüfung der Wortschatz in einem Memory geübt wird. Ich vermute, dass viele Lehrer Spiele als Lern- oder Lehrmethode unterschätzen, was natürlich dann die Gebrauchshäufigkeit der Spiele im Unterricht beeinflusst. U. a. auf diese Fragen wird in der empirischen Untersuchung eingegangen.

Der theoretische Teil funktioniert als Grundlage für die empirische Untersuchung. Die empirische Untersuchung und ihre Ergebnisse werden im sechsten Abschnitt vorgestellt. Die Untersuchung besteht aus einer schriftlichen Befragung, die 62 Fremdsprachenlehrer aus der Region Pirkanmaa im Frühjahr 2008 beantwortet haben. In der Untersuchung wurde nach den Gedanken und Einstellungen der Fremdsprachenlehrer zu Spielen als Unterrichtsmethode gefragt. In der Untersuchung werden die folgenden Themenbereiche behandelt: Wie oft im Fremdsprachenunterricht gespielt wird, warum im Unterricht gespielt wird, was für Spiele eingesetzt werden und wann sie gespielt werden, Spielen mit unterschiedlichen Lernern bzw. welche Faktoren oder Eigenschaften der Lernenden das Spielen im Unterricht beeinflussen können und ob sich die Lehrerrolle der Befragten im Spiel verändert.

2 Definitionen

In diesem Abschnitt wird der Begriff *Spiel* zuerst als Forschungsgegenstand behandelt. Danach wird der Begriff definiert. In Abschnitt 2.3 werden einige wichtige Merkmale des Spiels behandelt.

2.1 Spiel als Forschungsgegenstand

Die Erkenntnis, dass Spiele das Lernen fördern können, ist nichts Neues: Scheuerl (1991b,13) weist darauf hin, dass der Gedanke, Spiele pädagogisch zu nutzen so alt wie die Pädagogik selbst sei. Der pädagogische Wert des Spiels wurde schon in der Antike z. B. von Platon und Aristoteles erkannt. Didaktische Spiele, d. h. Spiele, die dazu gedacht sind, bestimmte Kenntnisse zu vermitteln und Fertigkeiten durch Übung zu festigen, wurden schon im 1. Jh. n. Chr. im Unterricht eingesetzt: Der römische Pädagoge Quintilian gab den Kindern Elfenbeintäfelchen mit Buchstaben zum Spielen, damit sie das Lesen spielend erlernen. (Scheuerl 1991b, 13-15.)

Spiel wurde aber nicht nur als etwas Positives betrachtet: Besonders im Mittelalter wurde es abgewertet, als unproduktiv betrachtet und sogar als sündhaft betrachtet: In der Ethik des Christentums hatte das Spiel keinen Platz. Deswegen gibt es keine nennenswerte Auseinandersetzung mit dem Thema Spiel aus dieser Zeit. Neue Bedeutung erlangte das Spiel erst wieder zur Zeit der Aufklärung. (Mathies 2006, Internetquelle 1; Scheuerl 1991b, 15-16.)

John Locke (1693, 19) wies darauf hin, dass durch das Spielen auch gelernt werden kann:

Ich habe deshalb gedacht, wenn Spielsachen, so wie sie gewöhnlich zu keinem Zwecke da sind, zu diesem Zwecke eingerichtet wären, so könnte man leicht zu Erfindungen kommen, den Knaben lesen zu Lehren, während er nur zu spielen glaubt. Zum Beispiel wenn man einen Elfenbeinball ähnlich dem der Royal-Oak-Lotterie machte [Ein Polyeder] ... ; und wenn man auf einige seiner Flächen ein A, auf andere ein B(usw.) ... kleben würde ... Damit würde man nun Andere in seiner Gegenwart spielen lassen;... ich zweifle nicht, dass er bald von selbst danach greifen wird...

Auch Friedrich Schleiermacher (1768-1834) betonte die Bedeutung des Spiels beim Üben (Grätz 2001, 6). Friedrich Schiller fand das Spiel äußerst wichtig für Menschen: „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (Schiller 1793/94, 37).

U. a. im Zusammenhang mit der kommunikativen Kompetenz und dem schülerzentrierten Unterricht ist über Spiele in den letzten Jahrzehnten viel diskutiert worden. Viele Spieleessammlungen und theoretische Überlegungen sind erschienen. Im Rahmen der „kommunikativen Wende“ wurde spielerischem Lernen in den 80er Jahren große Aufmerksamkeit geschenkt. (Eckert & Klemm 1998, 74.)

Lerntheorien wie der Behaviorismus¹, der Kognitivismus² und der Konstruktivismus³ bilden die Grundlage für Lern- und Lehrmethoden auch im Fremdsprachenunterricht. Die Lerntheorien haben unterschiedliche Standpunkte, aber mittlerweile hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass jeder Mensch anders lernt; es gibt also keine universelle, für alle Menschen gültige und festgefügte Lern-/Lehrmethode. Unterrichtsmethoden müssen deswegen an den jeweiligen Lerner und an die Gruppe angepasst und modifiziert werden. (Eckert & Klemm 1998, 24, 32; Internetquelle 2; Neuner 1997, 38.)

In Anlehnung an Eckert & Klemm wird in dieser Arbeit auf die Theorien *des ganzheitlichen Lernens* besonderer Wert gelegt. Mit diesem Begriff werden humanistische Erziehungsprinzipien in Anlehnung an das holistische Menschenbild (der Mensch besteht aus Körper, Geist und Seele) der humanistischen Psychologie und Pädagogik verfolgt und Erkenntnisse der neuropsychologischen Forschung berücksichtigt. Neuner (1997, 47-48) stellt fest, dass über die Theorien des ganzheitlichen Lernens auch im DaF-Unterricht im Zusammenhang mit der

¹Lernen wird als Reaktion des Lernenden auf Umweltreize erklärt; Lernprozesse können von außen gesteuert werden.

²Die inneren, bewussten Vorgänge des Lernprozesses stehen in den Vordergrund. Untersucht werden Organisationsprozesse, Informationsverarbeitung und Entscheidungsvorgänge, bei denen durch aktive Beteiligung des Lernenden kognitive Strukturen zu Begriffsbildung und Wissenserwerb gebildet werden.

³Das Wissen entsteht durch eine subjektive Interpretation und Konstruktion. Lernen ist ein selbstgesteuerter und aktiver Prozess.

verstärkten Lernerorientierung und der Erkenntnisse der Lernerpsychologie in den 90er Jahren viel diskutiert wurde. Das Grundprinzip dieser Theorien sei, dass für ein wirkungsvolles Lernen nicht nur die kognitive Dimension, sondern auch andere Dimensionen des menschlichen Geistes angesprochen werden sollten. Laut Eckert und Klemm (1998, 30) wird also beim ganzheitlichen Lernen Folgendes angestrebt:

- Selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Lernen
- Kooperatives Lernen mit gegenseitiger Achtung
- Handlungsorientiertes Lernen
- Mehrkanaliges Lernen
- Verwendung von Arbeitsformen, die eine Verbindung rechts- und linkshemisphärischer Funktionen bewirken⁴
- Angstfreies Lernen in einer entspannten und inspirierenden Lernatmosphäre
- Den Lernenden wird Gelegenheit gegeben, ihre gesamten Möglichkeiten aktiv einzusetzen
- Körper, Seele und Geist werden gleichermaßen angesprochen
- Verbindung von Intuition und Kognition
- Lernen wird persönlich bedeutsam

Die Fremdsprache wird als ein Instrument des sprachlichen Handelns gesehen, dessen wichtigstes Ziel der kommunikative Erfolg ist. Wie Eckert und Klemm (1998, 31) feststellen, kann die Ganzheitlichkeit in der Unterrichtspraxis nicht allgemeingültig erfüllt werden, und deswegen sollte nach ihrer Meinung das Ziel eher ein *ganzheitlicheres* Lernen sein: Betont wird die Verbindung von logisch-rationalem und intuitiv-kreativem Lernen, anwendungsbezogenes, handlungsorientiertes und gegenseitiges Lernen sowie Lernerautonomie. Das Spiel ist ein wesentlicher Baustein des ganzheitlicheren Lernens.

Auch Moilanen (2002, 26) findet ganzheitliches Lernen wichtig: Er spricht vom „kokovartalo-oppiminen“ (auf Deutsch etwa „ganzkörperliches Lernen“), wobei er die

⁴Rechtshemisphärische Funktionen (simultane Wahrnehmung, assoziatives Denken, bildhaftes Gedächtnis, Gefühle, Intuition, Phantasie, Kreativität) werden mit ihrem sensomotorischen Bereich (Motorik, Gestik, Mimik, Sinnes- und Körperwahrnehmung) in den Lernprozess einbezogen (Eckert & Klemm 1998, 52).

Wichtigkeit der Aktivierung der beiden Hemisphären und aller Wahrnehmungskanäle (visuell, kinästhetisch-taktil und auditiv) beim Lernen betont.

Jeder Mensch lernt auf eine für ihn typische Art und Weise. Laut Moilanen (2002, 27) gehören nur wenige Menschen zum *auditiven Lernertyp*, der durch das Hören, das laute Lesen und das Sprechen am besten lerne. Der *visuelle Lernertyp* benutze gern z. B. Bilder, Farben und Symbolen als Lernhilfe. Moilanen stellt fest, dass die meisten Menschen intuitiv, durch Bewegung, eigenes Tun und eigenes Experimentieren am besten lernen. Für diesen *kinästhetischen Lernertyp* sei es wichtig, den ganzen Körper beim Lernen zu benutzen: Er könne z. B. die Wörter, die er lernen sollte, konkret darstellen. Z.B. Rollenspiele und Pantomime als Lehr-/Lernmethode eignen sich besonders gut für diesen Lernertyp.

Neuner (1997, 47) unterscheidet noch den *haptischen* (durch den Tastsinn lernenden), den *verbalen* (durch sprachlich-abstrakte Erklärung lernenden) und den *interaktionsorientierten* (im sozialen Kontakt – Gespräch und Interaktion) lernenden Lernertyp.

Eine solche Einteilung in Lernertypen ist aber in dem Sinne problematisch, dass viele Menschen „Mischtypen“ sind: Z. B. ein Schüler, der vorwiegend durch den kinästhetischen Kanal lernt, kann auch andere Lernwege benutzen. Deswegen ist es wichtig, dass im Unterricht durch Methodenvielfalt alle Wahrnehmungskanäle aktiviert werden. Alle lernen besser, wenn die Information nicht über einen, sondern über mehrere Wahrnehmungskanäle aufgenommen werden kann, aber besonders wichtig ist dies, wenn es um Schüler mit Lernschwierigkeiten geht. (Vgl. Moilanen 2002, 27-28; Neuner 1997, 47.)

2.2 Spiel – ein weitgehender Begriff

Es gibt keine allgemein gültige Spieldefinition. In verschiedenen Spieltheorien wird der Begriff *Spiel* immer unterschiedlich definiert. Es gibt auch kulturelle Unterschiede – unterschiedliche Formen des Spiels und unterschiedlicher Umgang mit Spiel – die zu unterschiedlichen Begriffsbestimmungen führen: Z. B. im Englischen wird zwischen *game* und *play* unterschieden, und so ist es auch mit den finnischen *pele* und

leikki. Die Italiener benutzen das Wort *gioco*, wenn sie Kinderspiele, Spiele zum Vergnügen oder Gewinnspiele meinen. Für Sportspiele, ein Instrument spielen und Theaterspiel haben sie andere Bezeichnungen. (Vgl. Eckert & Klemm 1998, 7.) In der deutschen Sprache ist der Begriff *Spiel* auf viele Tätigkeitsbereiche anwendbar. Das Wort „Spiel“ kommt von dem althochdeutschen Wort „spilan“, was eine leichte schwankende Bewegung bedeutete (Lazarus 1883, 64). Im Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (2003) wird *Spiel* folgendermaßen definiert:

1 nur Sg; etw. (e-e Aktivität), das man freiwillig ohne Zweck u. zum Vergnügen macht (wie es *bes* Kinder tun)

2 etw., womit man sich (*mst* mit anderen) nach bestimmten Regeln, aber zum Spaß beschäftigt (unterhält)

3 ein sportlicher Wettkampf zwischen zwei Menschen od. Mannschaften

In Anlehnung an Kleppin (1995, 221) wird in dieser Arbeit kein Unterschied zwischen freiem Spiel (*play*) und regelgeleitetem Spiel (*game*) gemacht. Es kann festgestellt werden, dass alle Spiele gewisse Regeln haben: Z. B. zu Rollenspielen und Simulationen gehören gewisse Handlungs- und Rollenanweisungen, und deswegen wäre es problematisch, sie dem *play* zugeordnen.

Es lässt sich jedoch fragen, ob es nur die Regeln sind, die *game* und *play* unterscheiden: Zumindest im Finnischen werden *pele* und *leikki* nach meiner Meinung besonders dadurch unterschieden, dass in einem *pele* in der Regel jemand gewinnt, während es in einem *leikki* keine Sieger oder Verlierer gibt. In *Nykysuomen sanakirja* (1980) wird aber ein solcher Unterschied nicht gemacht:

leikki: lasten toiminta t. suppeammin määräsääntöjä noudattava toimintamuoto, jolla ei ole muuta tarkoitusta kuin se mielihyvä, jonka tämä toiminta aiheuttaa; eläinten poikasten kisailu; myös aikuisten (nuorten) vastaavista ajanvietteistä; kisa, joskus myös pele.

pele: ajanvietteeksi t. urheilumielessä erityisenä (taidon, nokkeluuden, harkintakyvyn tms.) koetuksena, us. nimenomaan otteluna, kilpailuna harjoitetuista määräsääntöjä noudattavista toiminnoista, joissa käytetään välineinä eril. kortteja, nappuloita, palloa tms; myös: kisailu, leikki.

Jeder Mensch hat also seine individuelle Auffassung von Spiel, die sich durch seine jeweiligen persönlichen Erfahrungen entwickelt hat und ständig wieder verändern

kann. Dies macht es noch schwieriger, Spiel zu definieren, aber es erklärt auch, warum die Schüler unterschiedlich reagieren, wenn der Lehrer Spiele im Unterricht einsetzen will und dies der Klasse mitteilt: Der eine kann das Spiel für eine spannende Tätigkeit halten, während der andere es kindisch findet. Auch negative Einstellungen können aber durch gut gelungene Spielvorgänge geändert werden. (Vgl. Eckert & Klemm 1998, 6.)

Die oben genannten Spieldefinitionen zeigen schon Eigenschaften wie Freiwilligkeit, Regel und Vergnügen, die oft mit dem Begriff *Spiel* assoziiert werden. Im Folgenden werden wichtige Merkmale des Spiels genauer definiert.

2.3 Merkmale des Spiels

Es wird oft angenommen, dass in Spielen nur um ihrer selbst willen gehandelt wird. Dies führt dazu, dass Spiel häufig als Gegenteil von Arbeit betrachtet wird: Arbeit sei produktorientiert und zielgerichtet, Spiel dagegen lustbetont und zweckfrei. Auch im schulischen Rahmen ist diese Einstellung sichtbar: Spiele dienen oft als Belohnung am Ende einer Stunde oder Lückenfüller ohne ernsthaften Übungscharakter. Obwohl viele Aufsätze zum Thema Spielen im Fremdsprachenunterricht und Spielesammlungen in den letzten Jahren – zumindest in Deutschland – erschienen sind, werden geplante und durchdachte Lernspiele trotzdem nur selten benutzt. (Kleppin 1995, 220.)

Kleppin (1995, 220-221) weist darauf hin, dass moderne Spieltheoretiker der Meinung sind, dass jede Tätigkeit sowohl Arbeit als auch Spiel sein kann. Im Unterricht sollten sowohl der Lernprozess und die Anwendung des Gelernten als auch der motivations- und lustfördernde Charakter der jeweiligen Tätigkeit betont werden:

Es besteht also bei Einsatz und Aufnahme des Spiels eine Bandbreite zwischen lustbetontem, spielorientiertem Selbstzweck und lernzielgerichtetem Mittel zum Fremdsprachenlernen, die sich nach der jeweiligen Einstellung der Handelnden richtet und die sich nicht nur zwischen den Beteiligten, sondern auch im Individuum selbst verschieben kann.

Huizinga⁵ (1981, 37, zitiert in Eckert & Klemm 1998, 17) definiert den Begriff *Spiel* folgendermaßen:

Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewußtsein des ‚Andersseins‘ als das ‚gewöhnliche Leben‘.

Diese Merkmale des Spiels – Freiwilligkeit, Regeln, Selbstzweck, Spannung und Freude – werden auch von vielen anderen Forschern erkannt. Huizingas Begriff *Anderssein* wird oft als *Quasi-Realität* bezeichnet: Die Quasi-Realität wird durch die Spielregeln aus der Alltagsrealität ausgegrenzt, und sie bietet die Möglichkeit, etwas zu erproben, was im Alltag mit Risiken verbunden ist.

Wie viele andere Forscher, ist auch Grätz (2001, 5) der Meinung, dass es keine überzeugende Definition des Spiels gibt, die das allen Spielformen Gemeinsame definieren würde. In Anlehnung an Scheuerl⁶ nennt er aber einige Merkmale, die nahezu allen bekannten Spielformen gemeinsam sind:

- Man spielt, um zu spielen (nicht um etwas anderes zu machen).
- Spiele haben eine Eigendynamik und sind prinzipiell endlos spielbar.
- Spiele sind nicht die Realität, sondern bilden eine eigene Sprachwelt im Jetzt, die wiederum für den Zeitraum des Spiels als Realität erlebt wird. (Quasi-Realität)
- Ihre Spannung beziehen Spiele aus der Unvorsehbarkeit ihres Ausgangs.
- Es kann nur der kompetent und dauerhaft mitspielen, der die Regeln beachtet.
- Werden Regeln missachtet, führt dies zum Ausschluss des Spielers, zu Sanktionen oder zum Abbruch des Spiels.
- Spiele bewegen Emotionen und führen zu Lust-, Sieges-, Traurigkeits-, Verzweiflungs- und/oder Überlegenheits- und Machtgefühlen.

Im Folgenden werden einige wichtige Merkmale des Spiels, *Freiwilligkeit, Regeln* versus *Freiheit, Zweckfreiheit* und *Quasi-Realität, Bewegungsfreiheit, freies Feld, Aktivität, Dynamik* und *Freude* näher behandelt.

⁵Huizinga, J. (1981), *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. 2.Aufl. Rowohlt, Hamburg.

⁶Scheuerl, Hans (1954), *Das Spiel*. Beltz, Weinheim/Basel. / Neuausgabe 1979, 68-105.

Freiwilligkeit

Alles Spiel ist zunächst und vor allem ein freies Handeln. Befohlenen Spiel ist kein Spiel mehr. Höchstens kann es aufgetragenes Wiedergeben eines Spiels sein. (Huizinga 1981, 16, zitiert nach Eckert & Klemm 1998, 8.)

Nach Huizinga gehört zur Freiwilligkeit im Spiel, dass der Spieler selbst bestimmen kann, wann und wie lange er spielen will. Er sollte also auch die Freiheit haben, zu sagen „Ich will nicht mehr“. Nach meiner Meinung kann dies aber im Unterricht manchmal problematisch sein: Meistens gibt es in jeder Lernergruppe jemanden, der nicht gerne spielt, aber trotzdem spielen muss, weil der Lehrer es ihm befiehlt. Erfüllt das Spiel im Unterricht völlig das Kriterium der Freiwilligkeit? Ist das Spielen im Unterricht Spielen in diesem Sinne?

Regeln versus Freiheit

Spiel braucht seinen freien Spielraum, aber andererseits funktioniert es nur innerhalb bestimmter Grenzen. Es muss einen bestimmten materiell oder ideell abgegrenzten Ort, einen Spielplatz, eine Spielfläche oder ein Spielbrett geben. Spiel braucht auch eine bestimmte Spielzeit, „abgegrenzt vom Ernst des Lebens.“ Es muss auch bestimmte vereinbarte oder stillschweigende Regeln und Normen geben, die für die Zeit des Spiels Gültigkeit haben, die frei gesetzt oder vereinbart werden, dann aber streng befolgt werden müssen, sonst ist das Spielen nicht möglich. Diese Regeln können jedoch immer wieder geändert oder vereinbart werden. „Spiel spielt sich sozusagen zwischen freier Beweglichkeit und fester Regel, zwischen Chaos und Ordnung ab.“ (Eckert & Klemm 1998, 8.) Buytendijk (1938, 142) beschreibt das Verhältnis zwischen Regeln und Freiheit folgendermaßen: „Das Spiel ist also Erscheinungsform des Dranges nach Selbstständigkeit [Befreiung] und nach der Bindung mit der Umwelt [Vereinigung].“

Zweckfreiheit und Quasi-Realität

Bezüglich der Zweckfreiheit im Spiel gibt es unterschiedliche Standpunkte: Manche Forscher betrachten Spiel als fiktiv, das keinen außer sich liegenden Zweck verfolge. Das Wichtigste sei der Verlauf des Spiels, nicht sein Ergebnis. Spiel sei unproduktiv, es entstehe also kein Produkt wie bei der Arbeit. Spiel habe keine ernsthaften Folgen für die Wirklichkeit. Dies führt zu Ansichten, dass Spiel nutzlos und sinnlos, sogar

ressourcenvergeudend sei: Zeit und Energie werden verschwendet. (Eckert & Klemm 1998, 10.)

Verhaltensbiologische, -psychologische, -soziologische und „ganzheitsphilosophische“ Ansichten stehen diesen Ansichten gegenüber: Das Spiel wird als eine gefahrlose Übung für die Realität, als eine Selbstausbildung ohne bewusste Absicht gesehen. Spiel kann als Teil der Persönlichkeit betrachtet werden; manche halten das Leben selbst für ein Spiel. Nach Huizinga ist Spiel schon vor der Kultur da, transportiert sie weiter und ist selbst soziale Struktur. (Eckert & Klemm 1998, 10.)

Im Unterricht können Spiele aber nicht völlig zweckfrei sein, weil zu einem Lernspiel immer ein Lernziel gehört, obwohl der Spieler dessen nicht unbedingt bewusst ist. Dies wird genauer in Abschnitt 3 behandelt.

Heckhausen⁷ (zitiert nach Eckert & Klemm 1998, 10) definiert den für das Spiel zentralen Begriff Quasi-Realität folgenderweise:

Quasi-Realität ist ein Zustand des Erlebens, der sich einerseits vom sog. „Ernst des Lebens“, d.h. der alltäglichen Lebensvollzüge zur Daseinsfristung, unterscheidet, ohne deshalb aber selbst unernst oder unwirklich zu sein. [...] Andererseits ist die Quasi-Realität etwas anderes als die Irrealität, nicht gleichzusetzen mit allem nur Erdachten, Vorgestellten, Ausgemalten, Fiktiven, Phantasierten, was den Menschen etwa als Tagtraum, als Unterhaltung oder durch passives Miterleben in Lektüre und Schauspiel beschäftigt. In der Quasi-Realität wird Realität handelnd abgebildet, nachgeschaffen, unter Umständen „erhöht“, und zwar unter zeitlicher und räumlicher Ausgrenzung sowie unter bestimmten Bedeutungssetzungen. Dem so Tätigen ist der Nachbildungs-, der Als-ob-Charakter gewärtig.

Kauke⁸ (1992, 77, zitiert in Eckert & Klemm 1998, 11) weist darauf hin, dass Handeln in der Quasi-Realität des Spielens nicht gleichermaßen Konsequenzen nach sich zieht, wie Handeln in einer Ernstsituation, und so entstehe im Spiel ein Freiraum der Erprobung eigener Kräfte, sozialer Verhaltensweisen und Situationen und ein Freiraum der kreativen Gestaltung. „[...] quasi mit der „Wirklichkeit“ zu spielen, ist

⁷Heckhausen, Heinz (1988), „Entwurf einer Psychologie des Spielens“. In: Flitner, Andreas (1988), *Das Kinderspiel*. 5. Aufl./ Neuausg. R.Piper & Co, München, 138-155.

⁸Kauke, Marion (1992), *Spielintelligenz: spielend lernen - Spielen lehren?* Spektrum, Heidelberg, Berlin, New York.

nur im Spiel möglich.“ Nach Grätz distanziert der Mensch sich von sich selbst und von seiner sozialen Rolle im Spiel. Die Spielrolle ermögliche es, dass auch die Stillen und Schüchternen im Spiel ihre Angst überwinden und mitspielen können, außerdem könne der Mensch seine ganze Persönlichkeit ins Spiel bringen. (Vgl. Grätz 2001, 6.) Ich möchte aber betonen, dass besonders die Stillen und Schüchternen das Spielen auch beängstigend und unangenehm empfinden können, und dessen sollte der Lehrer sich bewusst sein.

Bewegungsfreiheit

Spiel ist nicht auf ein bleibendes und dauerndes Resultat gerichtet, sondern eine in sich selbst zurückkehrende Bewegung. Im Spiel kann etwas Unerwartetes passieren, und deswegen sind Ablauf und Ergebnis des Spiels ungewiss. Ein Spiel ist einmalig, und kann nicht wiederholt werden. „So liegt in der Dynamik des Spiels grundsätzlich das Element der ‚Überraschung‘, des ‚Abenteuers‘ und des ‚Einfalls‘.“ (Buytendijk 1933, 139). Deswegen könne ein Spiel endlos gespielt werden, ohne langweilig zu werden. Nach meiner Meinung ist es aber nicht so einfach: Abhängig vom Spiel, von der Situation und von der Stimmung werden fast alle Spiele langweilig, wenn sie zu lang gespielt werden. Im Spiel kann der Mensch seine Phantasie und seine Kreativität frei laufen lassen. Bewegungsfreiheit im Spiel bedeutet also auch individuellen Ausdruck und Selbstständigkeit. (Eckert & Klemm 1998, 11.)

Freies (entspanntes) Feld

Spiel erfolgt nur in einer subjektiv spannungsfreien und sicheren Atmosphäre. Gefühle wie Angst, ängstliche Unsicherheit, Hunger, Stress, Prüfungsdruck oder das Gefühl, gezwungen zu werden, hemmen das Spiel bzw. es kann erst gar nicht stattfinden. Auch zu hohe oder komplizierte Spielanforderungen an den Spieler hemmen das Spiel. (Eckert & Klemm 1998, 12.)

Aktivität

Spielen ist eine aktive Betätigung. Unterschiedliche Aktivitäten (z. B. manuelle, körperliche, sprachliche und/oder darstellende Aktivitäten, Interaktionen, Reaktionen) sind notwendig im Spiel. Im Unterricht ermöglicht das Spiel die Aktivität der

Teilnehmer, die Sprechzeit der Lerner wird erhöht, und dadurch tritt die Lehreraktivität zurück. (Eckert & Klemm 1998, 12; Schweckendiek 2001, 11.)

Dynamik

Der Spielverlauf wird oft spannender als das Resultat empfunden. Buytendijk (1933, 139) bezeichnet die spielerische Dynamik als eine immer wieder variierende oder kreisende „Hin- und Herbewegung“, die mit Spannungs- und Überraschungsmomenten durchsetzt ist. So ist das Spielen immer ein Spielen *mit jemandem* oder *mit etwas*. Das Gegenüber antwortet auf den Impuls des Spielers in einer nicht vorhersehbaren Weise.

Der ungewisse Spielverlauf und das Risiko gehören auch zur Spielspannung. Ohne Spannung wird das Spiel langweilig. Durch Spielspannung können oft auch diejenigen, die müde sind oder gar keine Lust zu spielen haben, ihre Müdigkeit vergessen bzw. ins Spiel mitgerissen werden. (Eckert & Klemm 1998, 13.)

Freude und Spaß

Freude, Lust, Spaß und Vergnügen sind wesentliche Elemente des Spieles. Scheuerl (1991, 203-205) weist darauf hin, dass das Spiel sowohl körperliche als auch geistige oder emotionale Anstrengung fordert, was aber nicht als Arbeit empfunden wird. Umgekehrt werde auch Arbeit nicht wirklich als solche empfunden, wenn sie spielerisch angegangen wird. Es gehe also mehr um die Haltung, die zu einer Tätigkeit eingenommen wird als um die Tätigkeit selbst.

Eckert und Klemm fassen die obigen Spielprinzipien folgendermaßen zusammen:

Spiel ist eine lustvolle Verbindung von Tun und Lassen, von Spannung und Entspannung, von Sinnlosigkeit und Zweck, von Wiederholung und Neuem und von Begrenzung und Grenzenlosigkeit. Darunter fällt jede Tätigkeit und Haltung, die die Beteiligten als Spiel oder spielerisch verstehen. (Eckert & Klemm 1998, 18.)

In diesem Zusammenhang sollte aber darauf hingewiesen werden, dass nicht alle Forscher so „liberal“ bezüglich dieses Begriffs sind: Wegener und Krumm betonen, dass der Begriff *Spiel* auf solche Arbeitsformen beschränkt bleiben sollte, in denen für den Lernenden der Spielzweck im Vordergrund steht, und nicht inflationär gebraucht

werden solle für beliebige Übungsformen, wie z. B. für Lückentexte oder Zuordnungsaufgaben:

Wird jede Übungsform, die sich spielerisch variieren läßt, die nach spielähnlichen Regeln ausgeführt wird, im Unterricht als Spiel deklariert, so wird das Spielen als Arbeitsform eigener Art entwertet, werden gute Spiele in Mißkredit gebracht und ruft die Ankündigung ‚Spiel‘ bald Unlust hervor. (Wegener & Krumm 1982, 191.)

3 Spiele im Fremdsprachenunterricht

Haas (1995, 116) betrachtet Spielen als eine notwendige Seite des Lernens. Lernen und Spielen seien Grundbedürfnissen des Menschen, was auch im Unterricht berücksichtigt werden müsse:

Wenn Lernen Einatmen ist, so Spiel Ausatmen [...] Deshalb ist ein Unterricht, der nicht spielerische Elemente einschließt und sie entfaltet, inhuman, geht an den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Schüler vorbei.

Spiele sind ein wirkungsvolles Mittel beim Fremdsprachenlernen. In Abschnitt 2.1 wurde schon der Aspekt des ganzheitlichen Lernens erwähnt. An einem (erfolgreichen) Spiel ist der ganze Mensch beteiligt: Es wird mit allen Sinnen gelernt, aktiv gehandelt, von anderen Lernern gelernt usw.

Die Langeweile ist ein großes Problem im Fremdsprachenunterricht. In Anlehnung an Fichten⁹ weist Koenig (2003, 9-10) darauf hin, dass es drei Ursachen für Langeweile im Unterricht gibt: Erstens sei es nicht das Desinteresse an Lehrinhalten, was Langeweile erzeugt, sondern vor allem die mangelnde methodische Flexibilität des Lehrers. Zweitens führe ein mangelnder Sinnbezug zur Langeweile: Die Sinnhaftigkeit der Beschäftigung mit den Lerninhalten sei nicht immer klar für die Lerner. Drittens scheint die Zwanghaftigkeit des Unterrichtsgeschehens Langeweile zu erzeugen: Lerner empfinden, dass sie keine Möglichkeit haben, die Gestaltung der Lernprozesse zu beeinflussen und daran aktiv mitzuwirken. Als eine Lösung zu diesem Problem sieht Koenig die Spiele: Im Spiel sind Lerner Initiatoren ihres

⁹Fichten, W. (1993), *Unterricht aus Schülersicht: die Schülerwahrnehmung von Unterricht als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand und ihre Verarbeitung im Unterricht*. Lang, Frankfurt am Main.

Handelns, und sie entscheiden über inhaltliche und organisatorische Aspekte der Tätigkeit, wodurch auch hohe Aufmerksamkeit erreicht wird.

Koenig (2003, 9-10) weist darauf hin, dass jede Aktivität, wo immer möglich, folgende Faktoren berücksichtigen sollte: Den Aspekt *Lernen* (Lerninhalte), den Aspekt der *Interaktion* (Lerner sollten miteinander kommunizieren) und den Aspekt des *Kreativ-Spielerischen* (die Aktivität sollte neben kognitiven Aspekten etwas aus dem affektiv-emotionalen Bereich enthalten).

Wie schon oben erwähnt wurde, hat Spiel einen Selbstzweck: Es wird um zu spielen gespielt. Nach Grätz (2001, 6) gerät aber der Lehrer, der Spiele im Fremdsprachenunterricht einsetzen möchte, in einen Konflikt: Im Fremdsprachenunterricht geht es um das Erreichen von Lernzielen, und deswegen ist es nicht möglich, dass jede Didaktisierung und Durchführung eines Spiels völlig offen und „aus reinem Spaß an Freude“ geschehen würde:

Spielen im Unterricht ist nicht zweckfrei, sondern ein zielgerichteter Versuch zur Entwicklung der sozialen, kreativen, intellektuellen und ästhetischen Kompetenzen der Schüler. (Meyer¹⁰ 1989, 344, zitiert nach Grätz 2001, 6.)

Ein erfolgreiches Spiel im Fremdsprachenunterricht braucht also sowohl ein Lernziel als auch einen Spielzweck. Das Spiel hilft dabei, Lernziele motivierender, intensiver oder effektiver zu erreichen.

Funk und Koenig (1991, 100) nennen einige Nachteile eines „traditionellen“ Übungsvorgehens im (Grammatik-)Unterricht: Der Lehrer stehe immer im Zentrum, während die Lerner ziemlich passiv bleiben. Die Kommunikation und Interaktion beschränke sich auf den Kontakt zwischen dem Lehrer und jeweils einem Schüler, andere bleiben stumm. Die Korrektur erfolge nur durch den Lehrer: Es gebe keine Selbstkorrektur oder Korrektur durch andere Lerner. Die Lerner seien praktisch isoliert und konzentrieren sich nur auf den Lehrer. Die einzige Aktivität wäre die Erfüllung der Aufgaben.

Heutzutage wird betont, dass der Unterricht schülerzentriert sein sollte: Der Lerner sollte aktiv sein, und seine Bedürfnisse sollten berücksichtigt werden. Spiele bzw.

¹⁰Meyer, Hilbert (1989), *Unterrichtsmethoden. II: Praxisband*. Cornelsen/Scriptor, Frankfurt/Main.

spielerische Übungen bieten eine Möglichkeit, den Unterricht schülerzentrierter zu machen. Die Dominanz des Lehrers wird wenigstens zeitweise außer Kraft gesetzt, und der Lerner steht mit seinen individuellen Eigenschaften im Mittelpunkt: Dies kann als *personale Authentizität* bezeichnet werden. (Vgl. Koenig 2003, 9; Schweckendiek 2001, 11.)

In den folgenden Abschnitten werden Spiele als Lehr-/Lernmethode im Fremdsprachenunterricht behandelt. Als Erstes wird erklärt, wie und warum im Spiel gelernt wird: Begriffe wie *Motivation*, *Transfer*, *unterstützende Lernatmosphäre* und *ganzheitliches Lernen* sind hier von zentraler Bedeutung. In Abschnitt 3.2 werden Lehr-/Lernziele des Fremdsprachenunterrichts, die durch Spiele erreicht werden können, dargestellt: *kommunikative Kompetenz*, *Handlungsfähigkeit*, *interkulturelles Lernen* und *Vermittlung von (kulturellen) Werten und Normen* sind Zielbereiche, die in diesem Zusammenhang genauer behandelt werden. In Abschnitt 3.3 werden Kriterien dargestellt, die dabei helfen, für die jeweilige Lernergruppe geeignete Spiele auszuwählen.

3.1 Wie und warum im Spiel gelernt wird

Das Spielen ist nicht nur eine menschliche Tätigkeit. Auch Tiere üben spielerisch für die Realität: Sie zeigen Verhaltensweisen, die klar abzugrenzen sind vom Ernstverhalten (z.B. Beißhemmung bei Hunden). Durch diese spielerischen Vorerfahrungen ist es wahrscheinlicher, dass Tiere in einem Ernstfall überleben würden. Was das Spielen bei Tieren und bei Menschen unterscheidet, ist die Tatsache, dass während bei Tieren das Spielen mit Untersuchungs- und Neugierverhalten als zweckmäßige Reaktionen auf ungewohnte, fremde Objekte oder Ereignisse dient, der Mensch auch sein intellektuelles Potential in das Spiel einbringen kann. (Eckert & Klemm 1998, 10, 49.)

Piaget¹¹ (1975, 146ff, referiert nach Eckert & Klemm 1998, 49-50) betrachtete in seiner kognitiven Spieltheorie das Spiel als eine unbedingte Voraussetzung für die Intelligenzentwicklung des Kindes. In verschiedenen Spielen werden verschiedene

¹¹Piaget, Jean (1975), *Nachahmung, Spiel und Traum*. Klett, Stuttgart.

Fähigkeiten erworben, wie z.B. sensomotorische und intellektuelle Fähigkeiten, abstraktes Denken und soziale Kompetenz.

Im Spiel wird durch *Nachahmung*, *Experimentieren* und *Wiederholung* gelernt. Dies bedeutet, dass Spiel sowohl als Vorübung (Einübung von etwas, was der Lerner noch nicht kann), als auch als begleitende Übung oder als Nachübung (Üben von etwas, was der Lerner schon kann) eingesetzt werden kann. Im Spiel werden Informationen aktiv erworben, dennoch wird dieser Informationserwerb meistens nicht vorsätzlich angestrebt, sondern geschieht beiläufig. Die Quasi-Realität des Spiels ermöglicht es, ungefährdet und entspannt für die Realität zu üben. (Eckert & Klemm 1998, 49.)

Kauke stellt fest, dass in der Quasi-Realität des Spiels Modelle bzw. Muster geschaffen, erprobt, perfektioniert und entworfen werden und zwar in vereinfachter, verdichteter, verkürzter oder entfalteter Form. Varianten lassen sich ausprobieren und Regelmäßigkeiten erkennen. Bekanntes wird vertieft und gefestigt und eine zunehmende Sicherheit wird erlangt. (Kauke 1992, 75-76, referiert nach Eckert & Klemm 1998, 49.)

Im Folgenden werden vier wichtige Ursachen vorgestellt, warum im Spiel gelernt wird, nämlich *Motivation*, *Transfer*, *unterstützende Lernatmosphäre* und *ganzheitliches Lernen*.

3.1.1 Motivation

Motivation spielt eine große Rolle beim Fremdsprachenlernen. Wie Wegener und Krumm (1982, 190) betonen, setzt jeder Unterricht den Lernenden gewissen Zwängen aus: Gewisse Teile der fremden Sprache müssen durch wiederholendes Sprechen gelernt und geübt werden: Das gilt besonders für den morphologischen und morphosyntaktischen Bereich (Konjugation, Deklination, Pluralbildung usw.), wo der arbiträre Charakter der Sprache überwiegt. Außerdem finden Lerner Grammatik oft nicht motivierend. Im Spiel können diese Probleme mindestens zum Teil gelöst werden: „Das Tun an sich, das Befolgen bestimmten Regeln, die Spannung über den Verlauf, in der Literatur oft als ‚Funktionslust‘ bezeichnet, sind das, was den Spieler reizt und fesselt“ (Wegener und Krumm 1982, 190).

Langeweile bzw. Misserfolg sind Ergebnisse von zu hohen oder zu niedrigen Anforderungen im Spiel. Dies führt zu Frustration, Abschalten, geringerer Leistungsmotivation und einem niedrigeren Aktivitätspegel. (Eckert & Klemm 1998, 66-67.)

3.1.2 Transfer

Eckert und Klemm (1998, 50) stellen fest, dass eine Lernübertragung immer dann folgt, wenn es zwischen dem im Spiel geübten und dem im Ernstleben anzuwendenden Verhalten identische Elemente, Haltungen, Prinzipien oder Strukturen gibt. Kauke weist darauf hin, dass eine Übertragung auch auf weiterreichende, im Spiel nicht geübte Situationen erfolgen kann. In Spielen werden keine fixen, umrissenen Verhaltensmuster geschaffen, sondern es wird indirekt der geschickte Umgang mit Situationen geübt, in denen Flexibilität, Offenheit, Originalität und Ideen vorteilhaft sind:

Mit dem Variantenreichtum der Spiele, der Erkenntnis von Denkprinzipien, der dadurch geförderten Verallgemeinerungsfähigkeit, dem Vorkommen analoger Anforderungen in Alltagssituationen und anderen Variablen wächst die Chance, das Spielerische auch in relativ unbekanntem Situationen vorteilhaft nutzen zu können. (Kauke 1992, 159, zitiert nach Eckert & Klemm 1998, 50.)

3.1.3 Unterstützende Lernatmosphäre

Durch Spiele kann eine unterstützende Lernatmosphäre geschaffen werden. Kauke (1992, 98ff, zitiert in Eckert & Klemm 1998, 51) stellt fest, dass Probleme und Konfliktsituationen in einer positiven Grundstimmung leichter gelöst werden können. „Unangenehme Ansichten oder schwierige Lehrsätze werden mit einem humorvollen Augenzwinkern erträglicher bzw. leichter akzeptiert.“ Positive Emotionen im Spiel, wie Neugier, Erkundungslust und Gespanntsein, erfüllen im Denkprozess eine erkenntniserleichternde Funktion, wodurch u. a. das Problemlösen erleichtert wird. Von zentraler Bedeutung für Lernprozesse sind gute Beziehungen in der Gruppe.

Es muss aber betont werden, dass Spielen nicht automatisch eine unterstützende Lernatmosphäre schafft: Spiel ist nicht immer etwas Lustiges, es kann auch ‚blutiger

Ernst‘ sein. Spannung und Gespanntsein können auch als unangenehm empfunden werden. Wichtig ist, dass niemand blamiert wird und dass keine Bestrafung außerhalb des Spiels folgt. Es wäre auch sinnvoll, manchmal mit den Lernern über das Spiel zu reflektieren. (Vgl. Haas 1995, 116.)

Motivation und eine positive Einstellung zum Spiel und zu den Spielpartnern ist äußerst wichtig, um im Spiel lernen zu können. Mit negativen Emotionen – unmotiviert, unfreiwillig oder gar erzwungenermaßen – kann nicht erfolgreich gespielt werden. Dann ist Spiel keine eustressige¹² Tätigkeit mehr: Statt als Katalysator für Lernprozesse zu funktionieren, blockiert das Spiel diese. Eine Atmosphäre, die das Lernen fördert, wird nicht durch fehlendes Vertrauen, Ängste und Unsicherheiten geschaffen. (Eckert & Klemm 1998, 51.)

3.1.4 Ganzheitliches Lernen

Im Spiel werden Informationen durch viele verschiedene Kanäle vermittelt. Dadurch wird eine weitreichende Verknüpfung ermöglicht, was zu einem erleichterten Wiederfinden der aufgenommenen Informationen führt. Kauke stellt fest, dass Informationen im Spiel eher intuitiv und ganzheitlich (auf einen Blick), als analytisch und sequentiell aufgenommen und verarbeitet werden. Dies sei günstig für komplexes, ereignisbezogenes Problemlösen. (Kauke 1992, 99, zitiert in Eckert & Klemm 1998, 52.) Das ganzheitliche Lernen wurde auch im Abschnitt 2.1 behandelt.

Wechselnde Ausdrucksmittel im Spiel ermöglichen auch flexiblere Rollen in einer Gruppe: Schüler, die z.B. in Grammatik schwächer sind, können in einem Rollenspiel in den Vordergrund treten. Wichtig ist, dass z.B. bei Wettbewerbsspielen sprachlich Schwächere nicht immer zuerst ausscheiden, sondern dass sie durch Zufall oder Können auf anderen Gebieten gewinnen können. Es gibt nicht immer den gleichen Besten und den gleichen Schwächsten, und dies führt zur ständigen Änderung der Gruppenstruktur. Es gibt mehr Erfolgserlebnisse und die Gruppenmitglieder lernen mehr voneinander und miteinander. Im Spiel wird mit allen Sinnen gelernt, der

¹²*Eustress*: anregender, stimulierender Stress (*Duden Universalwörterbuch*)

gesamte Körper und die nonverbalen Elemente sind am Spiel beteiligt. (Vgl. Eckert & Klemm 1998, 53.)

Zusammenfassend kann in Anlehnung an Grätz (2001, 6) über die Beziehung zwischen Spielen und Üben folgendes gesagt werden: Im Spielen

- wird durch Probehandeln gelernt,
- machen Schüler soziale Erfahrungen (in Kommunikationssituationen und interkulturell),
- lernen Schüler ganzheitlich (strategisch handelnd, emotional eingebunden und kulturell reflektiert),
- vergessen Schüler leichter, dass sie lernen und der Lehrer lehrt,
- können auch die Stillen und Schüchternen, die nicht zwangsläufig die Schwachen sind, ihre Angst überwinden und im spielerischen Probehandeln nicht sie selbst, sondern die "Spielrolle" sein,
- können Schüler positive Erfahrungen beim Lernen machen durch das Erleben von Lustmomenten, die auch zu einer positiven Einstellung der zu lernenden Sprache gegenüber führen.

3.2 Was im Spiel gelernt wird

Wie Eckert und Klemm (1998, 55) feststellen, werden im Spiel unterschiedliche Arten von Intelligenz – motorische, kreative und soziopsychische Fähigkeiten – gebraucht und entwickelt. Im Fremdsprachenunterricht sind für Eckert und Klemm (1998, 55) Sensibilisierung für und Übung und Anwendung von Unterrichts- bzw. Spielinhalten, kognitive sowie affektive (d.h. emotionale und sinnliche) Lernmöglichkeiten und interkulturelle Lernerfahrungen am wichtigsten.

3.2.1 Lern- und Lehrziele

Lern- und Lehrziele stehen in enger Verbindung mit den Methoden, Medien, dem Material, dem Lehrer und der Lernergruppe. Alle müssen aufeinander abgestimmt

werden, um erfolgreich zu sein. Im Spiel können unterschiedliche Lern-/Lehrziele erreicht werden. (Eckert & Klemm 1998, 33.)

Im Fremdsprachenunterricht sind folgende Lernziele von Bedeutung:

- *Teilbereiche des sprachlichen Systems* (Phonetik/Phonologie, Lexiko-Semantik, Morphosyntax, Pragmatik)
- *Fertigkeiten* (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen, Übersetzen)
- *Aktivitäten in unterschiedlichen Unterrichtsphasen*

Spiele können beim Festigen, Anwenden, Wiederholen des Gelernten, aber auch beim Erarbeiten neuen Sprachmaterials eingesetzt werden.

- *Kulturelles und landeskundliches Wissen*

Spiele vermitteln kulturelle Inhalte.

- *Antizipation von Situationen*, in die Lerner in der realen Kommunikation mit Muttersprachlern kommen können, Ausprobieren in Rollenspielen mit alternativen Handlungsmöglichkeiten.
- *Entwicklung einer positiven Einstellung zur Fremdsprache* u.a. durch Spaß beim Unterricht, durch Erfolgserlebnisse dadurch, dass Lerner merken, dass sie mit dem Gelernten etwas anfangen können: Sie können z.B. ein Spiel gewinnen oder ganze Situationen meistern.
- *Selbstständigkeit und Selbststeuerung des Lerners*

Die Lehrerrolle verändert sich im Spiel: Der Lehrer kann als Helfer fungieren, er reagiert auf Fragen und Bitten um Hilfen oder um (Vorab)Korrekturen. Selbst Spielleiterfunktionen in Wettbewerbsspielen können abwechselnd von Lernern übernommen werden.

- *außersprachliche Faktoren*

Im Spiel können z.B. soziale Verhaltensweisen und situationsangemessenes Verhalten in der Fremdsprache geübt werden. Spiele fördern das Lernen durch Emotionen (Affektivität).

- *weiterreichende pädagogische und sozialpsychologische Ziele*

Spiele können die Gruppendynamik beeinflussen: im Spiel können z.B. Kooperationsfähigkeit, Empathiefähigkeit, Rollenflexibilität,

Konfliktbereitschaft durch Übernahme unterschiedlicher Rollen entwickelt werden.

Lernziele können für einzelne Spiele verändert oder miteinander kombiniert werden.

(Vgl. Kleppin 1995, 221; Grätz 2001, 6.)

Als Nächstes werden zwei wichtige Zielbereiche – kommunikative Kompetenz bzw. Handlungsfähigkeit und interkulturelles Lernen – des Fremdsprachenunterrichts genauer dargestellt. Spiele bieten eine Möglichkeit, diese Zielbereiche im Unterricht zu erreichen und miteinander zu verbinden.

3.2.1.1 Kommunikative Kompetenz und Handlungsfähigkeit

Kommunikative Kompetenz und fremdsprachliche Handlungsfähigkeit sind wichtige Lernziele des Fremdsprachenunterrichts. Die kommunikative Kompetenz ist wesentlich für sowohl soziale als auch interkulturelle Kompetenz. Nach Müller¹³ (1995, 46, zitiert nach Eckert & Klemm 1998, 34) beinhaltet sie das Wissen um kommunikative Prozesse und die Fähigkeit, Informationen zu verstehen und verständlich zu machen.

Sprachhemmungen erschweren die Kommunikation. Durch Spiele können sie überwunden werden: Besonders betrifft dies das szenische Spiel (z.B. Rollenspiele, Interaktionsspiele, Planspiele) mit seinem rollengebundenen und situativen Sprachhandeln (Grätz 2001, 7).

Eckert und Klemm (1998, 34) weisen darauf hin, dass alle Spiele, sowohl verbale als auch nonverbale, sprachliche Kommunikation erfordern. Natürlich wird während des Spiels (im Spiel) kommuniziert, aber die Kommunikation findet auch über das Spiel statt: Sie kann in Form von einfachem Erklären oder umfangreichem Aushandeln der Regeln bzw. Rollen stattfinden, oder sie kann auch eine Diskussion vor dem Spiel oder eine reflektierende Diskussion nach dem Spiel sein.

¹³Müller, Christiane: „Interkulturelle Kompetenz - zum Modell einer systemtranszendierenden sozialen Kompetenz“. In: Huber, Josef & Huber-Kriegler, Martina & Heindler, Dagmar (Hrsg.) (1995), *Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Modell: Sprach- und Kulturerziehung*. Zentrum für Schulentwicklung, Graz, 35-50.

Zur Erlangung von Kommunikations- und Handlungsfähigkeit gehören das Sprechen und Schreiben (*Kodieren*) sowie das Hören und Lesen (*Dekodieren*):

Um kompetent kodieren und dekodieren zu können, muß man das Sprachsystem, den Kode, beherrschen. Kodieren wie Dekodieren setzt die ineinander verwobenen Aspekte Lexik (Wortschatz), Syntax (Satzbau) und Morphologie (Formenlehre) voraus. Lexik, Syntax und Morphologie wiederum erfordern Kenntnis der Semantik (Bedeutung), Orthographie (Rechtsschreibung) und Orthophonie (Rechtlautung, Aussprache). (Steinhilber¹⁴ 1986, 22, zitiert in Eckert&Klemm 1998, 34.)

Eckert und Klemm betonen aber, dass um eine zielsprachgerechte Kommunikationsfähigkeit zu erzielen, auch ein kulturelles Vorverständnis entwickelt werden muss, d. h. etwas zu verstehen, was in der alltäglichen Kommunikation nur angedeutet, verschlüsselt oder gar nicht verbalisiert wird. Non-verbale Merkmale der menschlichen Kommunikation, Mimik und Gestik sind nicht zu unterschätzen. Die Kommunikationsart kann nicht als universal betrachtet werden, weil in verschiedenen Kulturen Sprechakte wie z.B. „Begrüßen“ unterschiedlich sind. Spiele, besonders Rollenspiele, bieten eine Möglichkeit, das Kodieren, das Dekodieren und die nonverbalen Merkmale miteinander im Unterricht zu verbinden. (Vgl. Eckert & Klemm 1998, 34.)

Nach Eckert und Klemm (1998, 57) wird „in Spielen nicht kontextlos, sondern personenbezogen und inhaltsorientiert kommuniziert.“ Dies ermöglicht sprachliches Handeln in einem sozialen und personalen Kontext und mit einer bestimmten Absicht. Situationsabhängige Lerninhalte bleiben wirkungsvoller im Gedächtnis, und sie können leichter wieder abgerufen werden.

Zu den Vorteilen des Spielens gehört auch, dass sprachliche Missverständnisse abnehmen: Gemeintes wird durch verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten stimmiger, als in der Reduktion auf eine reine Verbalität. (Eckert & Klemm 1998, 57.)

Im Spiel lernen die Spieler voneinander. Koenig (2003, 14) weist darauf hin, dass es im Spiel immer Momente geben sollte, die „echte“ Kommunikation ermöglichen und auch dem Lehrer interessante und neue Informationen liefern. Diese Aspekte werden

¹⁴Steinhilber, Jürgen (1986), *Didaktik des Spiels im Fremdsprachenunterricht*. Hirschgraben, Frankfurt/Main.

auch von Eckert und Klemm (1998, 58) betont: „Spielen heißt vor allem, genügend Spielraum und damit auch den nötigen Freiraum für dialogisches Lernen zu haben.“

3.2.1.2 Interkulturelles Lernen

Zur kommunikativen Kompetenz gehört auch die interkulturelle Gesprächskompetenz bzw. die Kulturkompetenz. Hier geht es darum, eigene und fremde Sprach- und Kulturgewohnheiten zu erkennen, aufeinander zu beziehen und in der Begegnung miteinander zu vermitteln:

Kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache schließt ein, in der Begegnung mit einer anderen Kultur die Grenzen des eigensprachlichen und eigenkulturellen Verhaltens zu erkennen und sich auf andere sprachliche wie auch nichtsprachliche Verhaltensweisen einzulassen (Krumm 2003, 139).

In dieser Arbeit wird der Begriff *Kultur* in Anlehnung an die UNESCO folgendermaßen definiert:

Die Kultur kann in ihrem weitesten Sinne als die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte angesehen werden, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen. Dies schließt nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertsysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen. (Internetquelle 3.)

Laut Neuner (1997, 42) sollten pädagogische Leitziele zum interkulturellen Lernen u.a. folgende Aspekte umfassen: miteinander in Frieden leben lernen, Konflikte miteinander lösen lernen, mit Anderssein/Fremdheit umgehen lernen, sich gegenseitig verstehen und verständigen lernen und wechselseitig Aufgeschlossenheit und Interesse füreinander entwickeln. Wie Eckert und Klemm (1998, 37, 59) betonen, wird im Spiel nicht nur Wissen vermittelt. Das Spiel sei ein Ort personaler Begegnung: Es schaffe geistige und soziale Verbindungen und biete den Lernenden die Möglichkeit, etwas über sich selbst und ihre Kultur zu erfahren. Dies ermögliche einen sensibleren Umgang mit dem Fremden. Im Spiel könne auch die eigene Individualität dargestellt werden. Wichtig sei auch das Potential des Spiels, Konflikte sichtbar zu machen: Kulturelle Unterschiede und Vorurteile können zum Thema werden. Die Konflikte können heftig bearbeitet werden, aber dieser Umgang besitze keinen zu ernsthaften Charakter. Kulturelle Werte und Normen sind ein zentraler Teil

der menschlichen Kommunikation, und sie werden im folgenden Abschnitt genauer behandelt.

3.2.2 Werte und Normen im Spiel

Laut Wierlacher (1982, 102) lassen sich Kulturen durch ihre Spiele, ihre Spiellust und ihr Spielverständnis erkennen: Kulturverstehen aktualisiere als Spielverstehen. Spiele können die interkulturelle Kommunikation fördern, kulturelle Barrieren verringern und Kulturkontakte anbahnen:

Denn als suchendes und explorierendes Verhalten bricht das Spielen Abschottungen auf, es initiiert das Sehen mit anderen Augen, nährt die Neugier, ermöglicht Grenz- und Selbsterfahrungen und ist mithin immer schon eine Form aktiven Lernens, als solche ein Ferment aller Kultur. Kulturverstehen realisiert sich insoweit als Spielen und Mitspielen. (Wierlacher 1982, 102.)

Spiele sind kulturell geprägt. „Kein Spiel – und gleiches gilt für Übungen und andere Methoden – ist daher kulturneutral“ (Rademacher¹⁵ 1991, 48, zitiert nach Eckert & Klemm 1998, 61.) Spiel gehört zu den Universalien menschlicher Existenz, aber es wird in unterschiedlichen Kulturen unterschiedlich konkretisiert. Eckert und Klemm weisen darauf hin, dass Spiele, die Eltern ihren Kindern anbieten, gewöhnlich die Hauptlebensformen der Gesellschaft spiegeln.

Spiele sind also expressive Modelle der Gesellschaft: Sie transportieren kulturelle Werte und Normen. Es ist wichtig, sich dessen bewusst zu sein. Oft wird sich in Spielen über den Misserfolg anderer gefreut. Z. B. im bekannten Brettspiel „Monopoly“ lernt der Spieler, dass es sich lohnt, alle Mitspieler in die Insolvenz zu treiben. In vielen Spielen werden somit schon Kindern Werte bzw. Normen einer konkurrenzorientierten Gesellschaft vermittelt. (Vgl. Eckert & Klemm 1998, 61.)

¹⁵Rademacher, Helmholt (1991), *Spielend interkulturell lernen? Wirkungsanalyse von Spielen zum interkulturellen Lernen bei internationalen Jugendbegegnungen*. VWB - Verl., Berlin.

3.3 Kriterien zur Auswahl von Spielen

Schweckendiek (2001, 14) nennt sechs Kriterien für die Auswahl von Spielen:

1. *Welches Lernziel hat das Spiel und welche Fertigkeiten hilft das Spiel zu entwickeln?*

Um das Spiel erfolgreich im Unterricht einzusetzen, ist wichtig, dass der Lehrer das Lernziel kennt. In einem Spiel können auch verschiedene Fertigkeiten, wie z.B. Sprechen und Lesen, gleichzeitig entwickelt werden.

2. *Passt das Lernspiel in den Unterrichtsverlauf hinein?(Progression)*

Oft muss die Fertigkeit, die im Spiel entwickelt werden sollte, schon zu einem gewissen Grad automatisiert sein. Sonst wird von den Spielern zu viel verlangt. Manche Spiele können auch als Vorentlastung bzw. mit geringerer Geläufigkeit gespielt werden (siehe z.B. *Uhrzeiten-Memory* im Anhang), aber dies hängt immer von der Gruppe, vom Spiel und vom Lernziel ab.

3. *Welches sind die affektiven Vorzüge des Spiels?*

Es ist sinnvoll, sich zu überlegen, ob das Spiel es ermöglicht, dass alle Spieler, auch die Schüler mit schwächerer Sprachkompetenz, Erfolgserlebnisse haben können. Wichtig ist auch, dass sich alle gleichmäßig an der Interaktion beteiligen, was z.B. in Großgruppen oft nicht ohne Schwierigkeiten geht.

4. *Ist das Spiel leicht herzustellen, leicht zu verstehen und durchzuführen?*

Besonders, wenn ein Spiel zum ersten Mal durchgeführt wird, kostet die Vorbereitung Zeit. Spielregeln müssen deutlich erklärt werden, und es dauert ein paar Spielgänge, bevor das Spiel fließend durchgeführt werden kann. Manchmal ist es sinnvoll, ein Spiel, das die Lerner schon kennen, so zu modifizieren, dass es einen neuen Lerninhalt bekommt.

5. *Ist das Spiel angemessen für das Niveau der Teilnehmer, für ihr Alter und ihre Reife?*

Schüler haben ihre eigenen spezifischen Voraussetzungen und Ausprägungen, und deswegen müssen auch die Aufgaben bzw. Spiele an die jeweilige Adressatengruppe angepasst werden: Bei Erwachsenen funktionieren Spiele anders als bei Kindern, in Kursen, die prüfungsorientiert sind, sind Spiele problematischer als im Schulalltag und z.B. asiatische Schüler spielen anders als europäische Schüler. (Koenig 2003, 16.)

Nicht alle Schüler spielen gerne alle Spiele, und deswegen ist es wichtig, dass auch die Lerner die Möglichkeit haben, die Auswahl und die Art und Weise der Durchführung spielerischer Aktivitäten zu beeinflussen. Die Spielverfahren sollten zusammen mit den Lernern ausgehandelt werden. Dadurch entwickelt sich auch die Autonomie der Lerner. Dies führt dazu, dass Spielesammlungen mit ihren kopierfähigen Rezepten als Impulse für eine abwechslungsreichere methodische Gestaltung des Unterrichts dienen können, Garantie für das Gelingen sind sie aber nicht. (Koenig 2003, 16-17.)

Spielen wird oft als eine kindliche Aktivität bezeichnet. Wie Baer¹⁶ (1996, 31, zitiert nach Eckert & Klemm 1998, 69) feststellt, wird es oft für nutzlos und unseriös gehalten: „Das gesellschaftliche Prestige der Aktivität "Spiel" liegt weit unter dem Ansehen von Arbeit, Kunst, Regeneration, Freizeittätigkeiten von Erwachsenen.“

Wegener und Krumm (1982, 190-191) stellen aber fest, dass gegen übliche Vorstellungen auch Erwachsene gerne spielen. Obwohl sie oft nicht gern vor der Klasse exponieren (z.B. im Rollenspiel), beteiligen sie sich gern an Lernspielen, an denen die ganze Klasse teilnimmt, und die am Platz oder in einer Kleingruppe gespielt werden können. Wichtig sei aber, dass der Lehrer deutlich macht, welche Funktionen solche Spiele im Unterricht haben. Spiele sind also eine wirkungsvolle Lernmethode auch bei Erwachsenen: „Gerade bei erwachsenen Lernern ist mit sinnvoll in den Unterricht integrierten Lernspielen eine hohe Aktivität und die Überwindung von Sprech- und Mitmach-Hemmungen zu erreichen“ (Wegener & Krumm 1982, 191).

¹⁶Baer, U. (1996), *Spielpraxis. Eine Einführung in die Spielpädagogik*. Kallmeyer, Seelze-Velber.

Eckert und Klemm (1998, 66-67) weisen darauf hin, dass nicht nur unterschiedliche Fähigkeiten gelernt, sondern diese auch spielspezifisch im Spiel benötigt werden. „Für ein Spiel muss man demnach auch spielfähig sein. Diese Spielfähigkeit ist abhängig von den individuellen Spielerfahrungen in der Vergangenheit.“ Es reicht also nicht, im Fremdsprachenunterricht nur daran zu denken, ob die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler für das Spiel ausreichend sind: Der Lehrer sollte sich vorher auch die Frage stellen, ob die andere Fähigkeiten für ein Spiel ausreichen.

6. Wie viel Zeit wird für das Lernspiel benötigt? Lohnt es sich?

Wie schon festgestellt wurde, nimmt besonders der erste Spielgang viel Zeit in Anspruch. Deswegen ist es nicht immer sinnvoll, ein Spiel auszuwählen, das nur einmal gespielt wird. Besonders wenn die Vorbereitungen, das Erklären und Verstehen der Spielregeln lange dauern, lohnt es sich nur, wenn das Spiel häufiger gespielt wird. Wichtig ist auch, dass für das Spiel genug Zeit reserviert wird: Eine entspannte Atmosphäre wird sicherlich nicht geschaffen, wenn der Lehrer die Lerner die ganze Zeit zur Eile antreibt.

(Vgl. Schweckendiek 2001, 14.)

Hier sollte auch betont werden, dass obwohl das Spielen als eine nützliche Arbeitsform gilt, es in sinnvollem Wechsel und Rhythmus in den Unterricht einbezogen werden sollte. Wegener und Krumm (1982, 190) sind der Meinung, dass das Spiel keine Belohnung oder Ausnahme in der ersten oder letzten Kursstunde sein sollte. Wichtig wäre auch, dass im Unterricht nicht zu häufig gespielt wird. Eine didaktische Begründung und ein Bezug zum Inhalt, zum Lernstoff müssten immer deutlich sein.

4 Verschiedene Spielarten

Es ist nicht einfach, Spiele zu kategorisieren. U. a. Kleppin (1995, 221) will keine Unterscheidung zwischen Spielarten machen, weil ein solcher Abgrenzungsversuch keine Information darüber geben würde, zu welchen Unterrichtszwecken die unterschiedlichen Spielarten eingesetzt werden könnten.

Viele Forscher finden es aber nützlich, diese Abgrenzung zu machen: z. B. Rixon (1981, 22) unterscheidet zwischen *code-control games* und *communication games*, während Glöckel *das Spielen in der Schule* (Freies Spielen, Interaktionsspiele, Lernspiele und musisches Tun) von *methodisch geleitetes Spiel* (Bewegungsspiele, Rollenspiele, Szenisches Spiel und Planspiel) unterscheidet (Glöckel 1990, 146-149). Es wäre aber nicht sinnvoll, im Rahmen dieser Arbeit, alle verschiedenen Abgrenzungsmöglichkeiten zu präsentieren, und deswegen werden in diesem Kapitel in Anlehnung an Eckert und Klemm Spiele nach ihrem Funktionsbereich in *didaktische Spiele, Sprachlernspiele, kreative Spiele und Bewegungsspiele* (*Interaktionsspiele* und *Planspiele*) eingeteilt. Es muss aber betont werden, dass die Grenzen zwischen den Spielkategorien sehr fließend sind.

Didaktische Spiele

Didaktische Spiele (bzw. Lernspiele) sind [...] auf ein bestimmtes Lernziel hin orientierte Spiele. Immer dann, wenn im Rahmen von Bildungseinrichtungen unter Berücksichtigung der Gruppenstruktur, -vorerfahrungen und Rahmenbedingungen versucht wird, Spiele zielorientiert so einzusetzen, daß alle Beteiligten daran Spaß haben, kann von didaktischen bzw. didaktisch verwendeten Spielen gesprochen werden. (Eckert & Klemm 1998, 75.)

Charakteristisch für didaktische Spiele sind nach Hielscher¹⁷ (1983, 131ff, referiert nach Eckert & Klemm 1998, 75) *Anwendungsbezogenheit* und *Plan- und Auswertbarkeit*. Die Planung sollte aber „offen“ sein: Es werden keine zuvor fixierten Inhalte und Ergebnisse starr festgelegt und dadurch die Lerner eingeengt, sondern die Planung ermöglicht es, „situativ sich anbietende Gegebenheiten und spontan

¹⁷Hielscher, H. (1983), „Didaktische Spiele und Spiel und Spielen - Chancen für humane Zukünfte“. In: Kurzrock, Ruprecht (Hrsg.) (1983), *Das Spiel*. Colloquium 1983 (Forschung und Information Bd 34), Berlin, 131-146.

auftretende Bedürfnisse inhaltlich sinnvoll auf gestellte Lernaufgaben zu beziehen, ohne dabei angewiesen zu sein auf Zwänge oder Zufälle“.

Weil Spiele im Fremdsprachenunterricht immer irgendein Lernziel haben, sei es auf die Sprache, Kultur, Inhalte oder Gruppendynamik und Lernerleichterungen (wie Konzentration oder Erholung) gerichtet, müssen alle in diesem Abschnitt behandelten Spiele als didaktische oder didaktisch verwendete Spiele bezeichnet werden.

Sprachlernspiele

Unter Sprachlernspielen fassen wir die Spiele zusammen, die eine eng umgerissene, deutliche sprachliche Zielsetzung haben. Sie dienen vorwiegend dem Erwerb und der Festigung von Wortschatz, Strukturen, Wendungen und den Grundfertigkeiten (sprechen, hören, lesen, schreiben) (Eckert & Klemm 1998, 75).

Eckert und Klemm bezeichnen Sprachlernspiele als „hochreguliert“: Sie haben meistens starre Regeln und ein enges Spektrum an „richtigen“ Verhaltensweisen. Der Verlauf eines Sprachlernspiels ist meistens vorhersagbar. Je enger die Regeln gesetzt werden, desto mehr verliert das Üben an seinem spielerischen Charakter. Gerade dieser spielerische Charakter wäre aber wichtig für den Lernprozess:

Je weniger der Lerncharakter eines Spiels heraustritt, desto eher können Spaß und Freude im Spiel entstehen – so paradox dies für Pädagogenohren klingen mag – desto intensiver und nachhaltiger wirken die durch das Spiel angeregten Lernprozesse. (Fritz¹⁸ 1991, 131, zitiert in Eckert & Klemm 1998, 75.)

Zu einem erfolgreichen Lernspiel gehören also motivierendes Spielerleben und wissenswerte Lerninhalte. Zu den Sprachlernspielen werden nach Eckert und Klemm (1998, 76) folgende Spiele gezählt:

- Brett-, Karten-, Würfelspiele bzw. Glücks- und Wettbewerbsspiele
- Rate-, Kombiner-, und Erinnerungsspiele
- Sprech-, Lese- und Schreibspiele
- Diskussions- und Entscheidungsspiele
- Reaktionsspiele

Im Anhang wird ein Sprachlernspiel, „Uhrzeiten-Memory“, dargestellt.

¹⁸Fritz, Jürgen (1991), *Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung*. Juventa, Weinheim, München.

Kreative Spiele

In kreativen Spielen ist es nicht das Ziel, Lerninhalte zu reproduzieren, eine bestimmte Lösung zu finden oder etwas „richtig“ zu machen, sondern aus bekannten Bestandteilen etwas Neues zu schaffen. (Eckert & Klemm 1998, 77.)

In kreativen Spielen im Fremdsprachenunterricht steht der schöpferische Umgang mit Sprache oder Dingen im Vordergrund: Das kreative Schreiben, kreative Geschichtenerzähl- und Malspiele und das darstellende Improvisieren gehören dazu. Die Beteiligten können und dürfen „spinnen“, phantasieren und fabulieren, dies sei sogar erwünscht und gehöre zum kreativen Prozess. Wie Eckert und Klemm (1998, 77) feststellen, haben diese Spiele gerade wegen der Kreativität viel mit Sprachenlernen zu tun: „Sie erwecken die Erfindungsgabe, sensibilisieren für Beobachtungs- und Ausdrucksqualitäten und fördern die Teamarbeit.“

Haas nennt folgendes Spiel als ein Beispiel:

Die Schülerinnen und Schüler einer 9. Klasse Realschule werden angeregt, mit den Buchstaben ihres Vornamens zu spielen, und dabei unter anderem auch im Sinne eines Akrostichons daraus einen kleinen Text zu machen, der nicht wie auch immer gearteten Vorstellung von „Kunst“ verpflichtet ist, sondern allein dem vergnüglichen, nonsenshaften und beliebigen Spiel dienen soll. Das ergibt dann Texte wie diesen:

NUDELN	AN EINEM GEWITTRIGEN NACHMITTAG SITZEN WIR ZUM
ESSE ICH	X-TEN MAL IM KLASSENZIMMER. HEUTE SOLLEN WIR
LANGSAM UND	EINEN VORNAMEN-TEXT SCHREIBEN.
ARTIG	LEIDER FÄLLT MIR NICHT VIEL EIN. (Haas 1995, 117.)

Bewegungsspiele

Die meisten Spiele, die im Fremdsprachenunterricht durchgeführt werden, sind Sprachlernspiele. Sie werden oft im Sitzen am Tisch gespielt und erfordern überwiegend kognitive Fähigkeiten. Es wäre aber sinnvoll, auch körperliche Bewegung zu berücksichtigen.

Nach Eckert und Klemm lernt der Körper mit. Sie sprechen von „Körpergedächtnis“ bzw. „affektivem Gedächtnis“. Es diene als eine wichtige Ressource, die z.B. das

Erinnern erleichtere. Deswegen sollte es im Unterricht nicht außer Acht gelassen werden. Bräuer¹⁹ (1995, 18, zitiert in Eckert & Klemm) hat folgende Hypothese formuliert:

(Körper) Gefühl (felt sense) und die damit verbundenen Vorstellungen und Erinnerungen können in der Konfrontation mit einem bestimmten Problem oder Sachverhalt neue Einsichten/Kenntnisse hervorbringen. Dieses Zusammenspiel von Intuition und Kognition kreiert Wissen, das auf Grund seiner persönlichen Bedeutsamkeit Qualitäten aufweist, die weit über die von Kenntnissen hinausreichen, welche auf vorrangig kognitivem Wege entstanden sind.

Besonders den kinästhetischen Lernern können Bewegungsspiele als Lernhilfe dienen (vgl. Moilanen 2002, 26-27). Im Anhang gibt es ein Bewegungsspiel, „Was machst du da?“.

Interaktionsspiele

In Interaktionsspielen finden betont verbale und nonverbale Interaktionen (Wechselbeziehungen zwischen Personen) statt, die mit Hilfe von Spielregeln gesteuert werden und die mehr als nur eine Fähigkeit fordern. (Eckert & Klemm 1998, 80.)

In Interaktionsspielen geht es darum, verschiedene Reaktionen auszuprobieren, sich durchzusetzen und zu kooperieren, Körpersignale zu verstehen, Vertrauen und Sympathie zu entwickeln und sich und Mitspieler genauer wahrnehmen zu lernen. (Baer²⁰ 1996, 101, referiert nach Eckert & Klemm 1998, 80.)

Im Fremdsprachenunterricht können Interaktionsspiele Bewegungs- und Sensibilisierungsübungen, Kennenlern-, Ausdrucks- und Kooperationsspiele sein. Sie können z.B. zum Kennenlernen, zur Auflockerung oder zur Anbahnung kooperativen Verhaltens eingesetzt werden. Wichtig ist dabei, dass es keine „falschen“ Lösungen gibt, und auch die Regeln können während des Spiels verändert werden. Es gibt keine Konkurrenz zwischen den Mitspielern und deswegen gibt es auch keine Sieger und Verlierer. Als Beispiel nennen Eckert und Klemm „Blindenspiele“: Die „Blinde“ folgt

¹⁹Bräuer, Gerd (1995), „KulturErfahren versus KulturErkennen - Theater als Medium für den Fremdspracherwerb“. In: Koch, Gerd et al. (1995), *Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen*. Hrsg.: L.v. Werder. Milow: Schibri-Verl, Berlin, 165 – 184.

²⁰Baer, U. (1996), *Spielpraxis. Eine Einführung in die Spielpädagogik*. Kallmeyer, Seelze-Velber.

den Anweisungen ihrer Partnerin bzw. der Gruppe, die ihr einen Weg weist. Ein Ziel dabei sei das Üben eines bestimmten Vokabulars (rechts, links, geradeaus...). (Eckert & Klemm 1998, 80.)

Hier sollte aber erwähnt werden, dass wie mit der Abgrenzung der Spieltypen, es auch für Interaktionsspiele verschiedene Definitionen gibt: U. a. Liisa Perälä (2001, 46) stellt in ihrer pro Gradu-Arbeit fest, dass mit dieser Spielform meistens das Gewinnen und das Verlieren geübt wird.

Planspiele

Planspiele sind nur bedingt Spiele. Sie sind eher Arbeitsformen, die aber durch Quasi-Realität einen spielerischen Charakter bekommen (Eckert & Klemm 1998, 81.)

Durch Planspiele werden alternative Handlungsmöglichkeiten gefunden: Die Lerner versuchen, eine Lösung zu einer Konfliktsituation zu finden. Im Spiel werden Gruppen mit unterschiedlichen Interessen gebildet. Zum Planspiel gehören drei Phasen: In der Vorbereitungsphase wird das Problem mit Zielangabe dargelegt, Rollen verteilt, Regeln erläutert und Hilfsmittel bereitgestellt. In der Spielphase handeln die Lerner in Gruppen gemäß den Spielregeln. In der Auswertungsphase werden der Spielverlauf und der Gruppenprozess reflektiert.

Im Planspiel können z. B. alternatives Denken und Handeln, reflektiertes Probehandeln, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, unterschiedliche Interaktionstechniken und Toleranz gegenüber anderen Meinungen geübt und entwickelt werden. (Eckert & Klemm 1998, 81; Perälä 2001, 48.) Ein Planspiel, „Erfinder-Wettbewerb“, wird im Anhang dargestellt.

5 Zur Rolle des Lehrers

Die Rolle des Lehrers im Spiel kann die Rolle des Spielleiters, des Helfers oder des Mitspielers sein. Im Folgenden wird die Rolle des Lehrers als Spielleiter und Mitspieler behandelt. In Abschnitt 5.2 werden praktische Hinweise dazu gegeben, wie der Lehrer Übungen spielerisch variieren kann.

5.1 Lehrer als Spielleiter / Mitspieler

Johann Christoph Friedrich GutsMuths wies schon in der 18. Jahrhundert darauf, dass der Erzieher mit den Kindern spielen sollte, um eine bessere Beziehung zu ihnen zu entwickeln:

Um die Herzen der Kinder zu gewinnen, spiele man mit ihnen; der immer ernste, ermahrende Ton kann wohl Hochachtung und Erfurcht erwecken, aber nicht so leicht das Herz für natürliche unbefangene Freundschaft und Offenherzigkeit aufschließen... Durch Spiele nähert sich der Erzieher und der Jugend, sie öffnet ihm ihr Herz umso mehr, je näher er kommt, sie handelt freier, wenn sie in ihm den Gespielen erblickt... (GutsMuths 1976, 27.)

Seine Idee hat noch heute Gültigkeit: Wie Wegener und Krumm (1982, 199-200) feststellen, ermöglichen Spiele neue Kommunikationserfahrungen. Auch der Lehrer muss im Lernspiel den Regeln folgen, und so kann er verlieren, obwohl er bessere Sprachkenntnisse als die Schüler hat. In Spielen, die Kreativität und Assoziationsfähigkeit erfordern, sind die Schüler oft erfindungsreicher als der Lehrer. Um diese nicht unbedingt im Unterricht typische Situation zu ermöglichen ist es wichtig, dass der Lehrer auch selbst mitspielt. Der Lehrer sollte nicht sich selbst oder den aktivsten Schülern zentrale, verbal dominierende Funktionen zuweisen, sondern auch den schwachen oder zurückhaltenden Schülern die Möglichkeit zu Erfolgsgefühlen bieten. Auch Baer (1995, 7) ermutigt den Lehrer selbst zu spielen: Ihm kommt der Lehrer, der von außen ins Spiel eingreift, wie ein Zirkusdirektor vor, der nie selbst am Trapez hängt. Auch wenn der Lehrer mitspielt, sollte er gleichzeitig die Situation beobachten.

Es ist die Aufgabe des Lehrers, ein für die jeweilige Gruppe geeignete Spiel auszuwählen und wenn nötig, zu modifizieren. In Abschnitt 3.3 wurden Kriterien zur Auswahl von Spielen dargestellt. Um passende Spiele auszuwählen, muss der Lehrer sie erproben, und auch nach dem Spiel mit den Schülern über das Spiel zu sprechen. Dadurch wird herausgefunden, ob sie zu Ziel, Klasse und Unterrichtssituation passen. Der Lehrer muss also mit den Schülern spielen, und durch diese Erfahrung lernt er die Spiele einzuschätzen, und sie an die Bedürfnisse der jeweiligen Lernergruppe anzupassen. (Vgl. Baer 1995, 6-7.)

Wie schon festgestellt wurde, beeinflussen die persönliche Spielfähigkeit und die jeweilige Spielsituation mit ihren Anforderungen die Spiellust und das Spiel- und

Lernverhalten. Die Einschätzung und Förderung dieser Faktoren gehören zu den Aufgaben des Spielleiters. Reflexion, sorgfältige Planung, flexibles Reaktionsvermögen und Begeisterungsfähigkeit sind hier von großer Bedeutung. (Eckert & Klemm 1998, 66-67.)

Nach Koenig werden Spiele aber meistens so durchgeführt, wie sie in den Lehrmaterialien angeboten werden: Ihre Leistung für den Spracherwerb oder für die Bedürfnisse der jeweiligen Lernergruppe werde oft nicht genauer analysiert. Dies könne aber problematisch sein, wie das folgende Beispiel zeigt:

Das Spiel „Galgenmännchen“ (finn. ”hirsipuu”) wird oft im Fremdsprachenunterricht als Übung zum Buchstabieren bzw. zur Wortbildung durchgeführt: Es ist ein leichtes und beliebtes Spiel. Eine genauere Analyse macht aber die Schwäche dieses Spiels deutlich: In einem relativ langen Zeitraum werden nur wenige Wörter bearbeitet, und die Leistung der Lerner besteht zum größten Teil aus zufällig in die Klasse gerufenen Buchstaben. Ur bezeichnet ”Galgenmännchen” als ”ein interessantes Beispiel für eine Aktivität, die auf der Oberfläche interessant erscheint, Lehrende und Lernende motiviert, wenig Vorbereitung erfordert, aber bei genauem Hinsehen eigentlich wenig Lernwert besitzt.” (Ur²¹ 1996, zitiert in Koenig 2003, 10-11.) Nach meiner Meinung wäre es aber möglich, dieses Spiel zu modifizieren und es dadurch für Unterrichtszwecken sinnvoller zu machen. Wenn „Galgenmännchen” in Kleingruppen oder sogar zu zweit gespielt wird, erhöht das die Sprechzeit der Lerner.

Die Rolle des Lehrers verändert sich im Spiel, besonders wenn er mitspielt. Am Spielen ist der ganze Mensch beteiligt: Gefühle und Sympathien der Lehrer und die Beziehung zur Klasse spielen eine große Rolle. Der Lehrer kann Teile seiner Persönlichkeit ins Spiel bringen, und dadurch bildet er eine intensive Beziehung zu den Lernern. Baer (1995, 6) weist darauf hin, dass das Spielen die Lehrerrolle auch verunsichern könne: Er tritt zurück, während die Lerner autonomer und aktiv werden.

²¹Ur, P. (1996), *A Course in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.

5.2 Zur Kreativität von Lehrenden

Patternartige Übungen können meistens ziemlich leicht so modifiziert werden, dass sie einen spielerischen (und deswegen auch motivierenderen) Charakter bekommen. Schweckendiek (2001, 9) gibt als Beispiel eine Übung, die als Einführung der Wechselpräpositionen dienen sollte:

Der Lehrer arrangiert vor sich Gegenstände und stellt dazu die Frage „Wo liegt der Bleistift?“ Die erhoffte Antwort heißt „Der Bleistift liegt auf dem Buch.“

Eine solche Situation scheint unwahrscheinlich außerhalb des Klassenraums: Alle sehen ja, dass der Bleistift auf dem Buch liegt, und deswegen scheint die Frage unsinnig zu sein. Die Schüler verstehen aber, dass es hier nicht darum geht, dass der Lehrer die Lage des Bleistifts nicht weiß, sondern dass er „Wie kann man auf Deutsch die Lage dieses Bleistifts beschreiben?“ meint. Wenn die Schüler die Wechselpräpositionen relativ gut beherrschen, wird die oben beschriebene Übung aber schon langweilig. Diese Übung, wie auch viele andere, kann aber leicht in ein Spiel umgewandelt werden:

Es wird eine Freiwillige gesucht, die sich einen Moment umdrehen muss. Die Gegenstände werden auf dem Tisch neu arrangiert. Jetzt bekommt die Kandidatin einen Moment Zeit, sich die Gegenstände auf dem Tisch anzuschauen und einzuprägen. Dann soll sie sich wieder umdrehen, damit sie die Gegenstände nicht sehen kann und wird von der Lernergruppe gefragt: „Wo liegt das Buch?“ usw. Sie muss sich jetzt wie bei einem Memory oder Kim-Spiel auf ihre Erinnerung stützen, um die Frage zu beantworten.

In dieser spielerischen Übung konzentriert sich die Schülerin auf ihr visuelles Gedächtnis und deswegen wird ihr Bewusstsein automatisch von der sprachlichen Korrektheit auf das Inhaltliche hin gelenkt. Sie gebraucht den Sprachstoff und die grammatische Struktur gerade so wie Muttersprachler, denen die Grammatik, Morphologie und Syntax automatisch zu Gebote stehen, und die sich bei der Kommunikation auf das Inhaltliche konzentrieren. Hier werden wahrscheinlich auch mehr Fehler gemacht, aber die Übung wird als authentischer und motivierender empfunden.

Auch Koenig (2003, 11-12) betont die Bedeutung der Kreativität der Lehrer. Er ist der Meinung, dass der Lehrer die Fähigkeit haben sollte, eine traditionelle Übung „unter einem kreativen Blickwinkel zu variieren und sie damit motivierender,

lernerorientierter und spielerischer zu gestalten.“ Er spricht von einer *kreativen Redefinition* der Übungen.

Als Beispiel nennt er einen traditionellen Übungstyp, die Zuordnung. Folgende Übung ist aus dem Übungsbuch *So ein Zufall 2* (2005, 180), wo die Schüler selbstständig die zusammengehörenden Wörter (Antonyme) in ihrem Buch zuordnen sollten:

- | | |
|----------------|-------------|
| 1. gut | a. spannend |
| 2. lang | b. tief |
| 3. groß | c. schnell |
| 4. breit | d. schlecht |
| 5. alt | e. blond |
| 6. kalt | f. jung |
| 7. langsam | g. warm |
| 8. dunkel | h. klein |
| 9. hoch | i. schmal |
| 10. langweilig | j. kurz |

Nach dieser stillen Arbeitsphase werden die richtigen Antworten z.B. durch Aufrufen der Schüler durch den Lehrer abgefragt. Koenig schlägt eine Möglichkeit vor, eine solche Übung kreativ zu redefinieren:

Die Klasse wird in zwei Gruppen geteilt. Jede Gruppe erhält nur eine Seite der Übung. Nun liest einer aus der ersten Gruppe irgendein Wort vor, und jemand aus der zweiten Gruppe reagiert mit der passenden Ergänzung. Dann liest derjenige ein Wort aus seiner Liste vor usw. Die Spannung steigt, indem die Lernenden versuchen, möglichst schnell die richtige Antwort zu finden. Sie diskutieren möglicherweise darüber, wer eher geantwortet hat – und die ganze Zeit werden Strukturen gelesen, inhaltlich verarbeitet und in der „richtigen“ Form präsentiert.

Besonders effektiv wäre die Übung, wenn statt einzelnen Wörtern Sätze bzw. Satzteile zugeordnet werden müssen. Ein Vorteil dieser spielerischen Übung ist, dass der Lehrer sich ganz zurückziehen und sich z.B. auf die Probleme der Aussprache konzentrieren kann. Viele solche traditionellen Übungen können nach Koenig in ein Spiel umgewandelt werden, wenn der Lehrer sich auf solche abweichenden Denkprozesse einlässt. Als Hilfsmittel zu diesem „Umdenken“ bietet er die folgende Checkliste:

- Was ist das **Ziel** der Aktivität? Ist die Verwendung der Sprachstruktur einigermaßen authentisch und für die Kommunikation der Schüler relevant?
- Welche **Materialien** habe ich zur Verfügung? Nur das Lehrwerk oder fallen mir noch andere ein? Können die Schüler selbst etwas mitbringen oder recherchieren?
- Was tun die Schüler, wenn sie die **Aktivität** durchführen? Sitzen sie vor dem Tisch und schauen sie in das Lehrwerk oder bewegen sie sich? Schauen sie sich an?
- Was ist meine **Lehrerrolle**? Bin ich im Zentrum? Muss ich viel reden und erklären? Sprechen die Schüler eher zu mir oder miteinander?
- Wie ist der Rolle der **Lerner**? Sind sie aktiv? Übernehmen sie Unterrichtsteile? Evaluieren sie sich z.B. selbst?
- Welche **Sozialform** habe ich warum gewählt? Muss es Frontalunterricht sein oder bietet sich begründet auch Partner- oder Gruppenarbeit an?

(Zu diesem Absatz Koenig 2003, 11-12.)

Obwohl das Spiel als Lern-/Lehrmethode oft unterschätzt wird, zeigen diese Beispiele, dass das Spielen auch Lernen sein kann, und das Lernen nichts an Effektivität verliert, wenn es spielerisch geschieht (Funk & Koenig 1991, 10).

6 Empirische Untersuchung

6.1 Ziel und Hypothesen der Untersuchung

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurden die Funktionen der Spiele im Fremdsprachenunterricht vorgestellt. Es wurde festgestellt, dass das Spiel ein wirkungsvolles Mittel beim Sprachenlernen sein kann. Trotzdem werden Spiele oft als Unterrichtsmethode unterschätzt. Die Rolle des Lehrers ist äußerst wichtig: Es ist immer der Lehrer, der letztendlich über die Unterrichtsmethode entscheidet, und wenn er den Spielen gegenüber negativ eingestellt ist, setzt er wahrscheinlich auch keine Spiele im Unterricht ein. In dieser empirischen Untersuchung möchte ich herausfinden, was für Einstellungen die finnischen Fremdsprachenlehrer zu Spielen

haben: Wie oft sie Spiele im Unterricht einsetzen, was für Spiele sie bevorzugen, was für Motivationen sie zum Gebrauch von Spielen haben bzw. warum sie keine Spiele benutzen, wie Spiele in Lehrmaterialien berücksichtigt werden und wie das Spielen die Lehrerrolle beeinflussen kann. Auf Grund meiner eigenen Erfahrungen als Schülerin, Studentin und Lehrerin vermute ich, dass viele Lehrer der Meinung sind, dass z.B. Schüler in der gymnasialen Oberstufe Spiele kindisch finden, und deswegen spielen sie nicht mit ihnen. Als ich mein Lehrerpraktikum machte, wurde mir aber klar, dass auch ältere Schüler gern spielen, wenn die Stimmung gut ist und das Spiel sorgfältig den Bedürfnissen gerade dieser Schüler angepasst wird. In der Befragung habe ich also gefragt, wie die Lehrer das Spielen mit unterschiedlichen Lernenden finden: Ist das Alter ein wichtiger Faktor, oder gibt es andere Faktoren bzw. Eigenschaften der Lernenden, die das Spielen beeinflussen.

Es wird vermutet, dass Lehrer in der Gemeinschaftsschule²² (besonders Lehrer, die in den Klassen 3-6 der neunklassigen Gemeinschaftsschule unterrichten) mehr Spiele im Unterricht benutzen als Gymnasiallehrer und Lehrer, die Erwachsene unterrichten. Seit den 90er Jahren wird heftig über den pädagogischen Wert des Spiels diskutiert: In Zusammenhang von u. a. dem ganzheitlichen Lernen werden Spiele als eine wichtige Lehr- und Lernmethode betrachtet. Heutzutage wird der lernerzentrierte Charakter des Unterrichts betont, und auch hier können Spiele als Lernhilfe funktionieren. Diese Entwicklungen in der Fremdsprachenpädagogik spiegeln sich auch in der Lehrerausbildung wider, und deswegen ist es möglich, dass Lehrer, die ihre Ausbildung in den letzten 10 Jahren gemacht haben, den Spielen gegenüber positiver eingestellt sind als ältere Lehrer.

Es wird auch angenommen, dass Spiele oft als Belohnung ohne ernsthaften Übungscharakter eingesetzt werden. Was in dieser Untersuchung problematisch sein kann, ist die Tatsache, dass Lehrer, die auf die Befragung geantwortet haben, sich wahrscheinlich auch für das Thema interessieren, während die Lehrer, die Spiele als keine sinnvolle Unterrichtsmethode betrachten, auch kein Interesse daran haben, die Befragung zu beantworten. Am Anfang des Fragebogens wurde aber betont, dass es

²²Ich benutze den Terminus *Gemeinschaftsschule* in dieser Arbeit in Anlehnung an das Buch *Jenseits von Pisa. Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen* (herausgegeben von Jukka Sarjala und Esko Häkli).

wichtig ist, dass jeder Lehrer, auch wenn er Spiele in seinem Unterricht nicht einsetzt, die Befragung beantwortet.

6.2 Methode und Durchführung der Untersuchung

Diese Untersuchung besteht aus einer schriftlichen Befragung. Sie wurde in Form eines Fragebogens im Frühjahr 2008 an ungefähr 600 Fremdsprachenlehrer aus Pirkanmaa gesendet. Der Fragebogen wurde den Lehrern als E-Mail gesendet, weil die Absicht war, den Lehrern möglichst wenig Mühe zu verursachen und damit die Anzahl der Antwortenden zu erhöhen. In einer Befragung, die durch E-Mail beantwortet werden sollte, besteht allerdings die Gefahr, dass diejenigen (oft ältere Leute), die den Umgang mit Computern problematisch finden, ausscheiden. In dieser Untersuchung schien dies aber kein Problem zu sein: 14 von den 62 Lehrern, die die Befragung beantwortet haben, waren 51 bis 65 Jahre alt. Die Absicht war, möglichst viele Fremdsprachenlehrer zu erreichen, und dadurch ein umfangreiches Forschungsmaterial zu sammeln, und deswegen schien der Fragebogen als Untersuchungsmethode effektiver als z. B. ein Einzelinterview oder Gruppeninterview zu sein. Durch Fragebogen wurden auch viel Zeit und Kosten gespart. (Vgl. Hirsjärvi et al. 2002, 182-183, 193.)

Als Nachteile oder Probleme des Fragebogens als Forschungsmethode nennen Hirsjärvi et al. (2002, 182) z. B., dass es unmöglich ist zu wissen, ob die Befragten ehrlich gewesen sind. Missverständnisse können entstehen, und es ist schwierig, sie zu kontrollieren. In meiner Befragung versuchte ich, diese Missverständnisse zu vermeiden, indem ich vorher eine kleine Pilotstudie durchgeführt habe, um herauszufinden, ob die Formulierung der Frage gut gelungen war. Ich habe auch nach der letzten Frage die Befragten gebeten, mögliche problematische Stellen der Befragung zu zeigen.

Ein Nachteil der Befragung ist auch, dass oft nur wenige von den Befragten antworten. In diesem Fall wurde der Fragebogen ungefähr 600 Fremdsprachenlehrern gesendet, und obwohl nur etwa 10% von ihnen die Befragung beantwortet haben, war die Anzahl der Antwortenden (62) für die Zwecke dieser Untersuchung ausreichend:

Es geht hier hauptsächlich um eine *qualitative* Untersuchung, es wird also nicht nach statistischen Verallgemeinerungen gestrebt, sondern es wird versucht, die Einstellungen und Gedanken der Lehrer zum Thema „Spielen im Fremdsprachenunterricht“ zu verstehen und zu beschreiben. *Quantitative* Angaben ergänzen die qualitative Analyse. Ein wichtiges Ziel dieser Arbeit ist, dass sie sowohl mir als auch anderen Lehrern dabei hilft, die eigene Arbeit zu entwickeln. (Vgl. Hirsjärvi et al 2002, 155, 168.)

Oft wird das Untersuchungsmaterial, das durch eine Befragung gesammelt wird, für oberflächlich gehalten. In dieser Befragung versuchte ich diese mögliche Oberflächlichkeit zu vermeiden, indem ich durch offene Fragen eingehende Meinungen und Einstellungen der Lehrer herauszufinden versuche. Tatsächlich haben viele Lehrer auch umfangreiche und eingehende Antworten gegeben. (Vgl. Hirsjärvi et al. 2002, 182-184.)

Weil die Lehrer die Befragung durch E-Mail beantwortet haben, waren die Antworten meistens nicht anonym. Das Thema finde ich aber nicht besonders heikel, und deswegen vermute ich, dass die Angabe des Namens die Antworten nicht beeinflusst hat.

Als Nächstes werde ich die Befragung genauer vorstellen und ihre Ergebnisse analysieren.

6.3 Zur Struktur des Fragebogens

Der Fragebogen wurde auf Finnisch abgefasst, weil die Zielgruppe auch andere Fremdsprachenlehrer als nur Deutschlehrer waren. Er besteht aus 18 Fragen. Im Fragebogen gibt es sowohl offene, geschlossene als auch halbstrukturierte Fragen. Die offenen Fragen (2-5, 7-9, 11-13, 15 und 18) ermöglichen es, dass die Befragten ihre Meinungen mit eigenen Worten äußern können, und durch diese selbstformulierten Antworten können Aspekte vorkommen, die in geschlossenen Fragen gar nicht erwähnt würden. Weil sich Antworten auf offene Fragen sehr voneinander unterscheiden können, ist es schwierig, sie miteinander zu vergleichen. Geschlossene Fragen (1, 6 und 17) mit fertigen Antwortalternativen ermöglichen einen

problemlosen Vergleich. Geschlossene Fragen sparen den Befragten auch Zeit und dadurch wird das Ausfüllen des Fragebogens nicht zu mühsam. Einige Fragen des Fragebogens sind halbstrukturierte Fragen (10 und 16), in denen nach den fertigen Antwortalternativen eine offene Frage gestellt wird, um Aspekte herauszufinden, die der Forscher nicht berücksichtigt hat. (Vgl Hirsjärvi et al. 2002, 186-188.) Die Frage 14 ist eine geschlossene Frage, wo eine Likert-Skala als Antwortvorgabe gegeben wird.

Die Lehrer werden erst gebeten, ihr Geschlecht, ihr Alter, ihre Arbeitserfahrung, die Sprache, die sie unterrichten und ihre Unterrichtsstufe anzugeben. Diese Fragen ermöglichen die Differenzierung der Untersuchungsergebnisse. Obwohl ich vermute, dass die Sprache das Einsetzen der Spiele im Unterricht nicht beeinflusst, werden mögliche Unterschiede zwischen den Fremdsprachen erläutert. Es ist auch interessant herauszufinden, ob das Geschlecht des Lehrers die Einstellung beeinflusst. Es muss aber betont werden, dass weil nur 62 Lehrer (47 Frauen und fünf Männer) die Befragung beantwortet haben, nach keinen Verallgemeinerungen gestrebt werden kann.

Nach den Fragen zum Hintergrund der Befragten werden Fragen zum Spielen im Unterricht gestellt. Es wird gefragt, wie oft und warum die Lehrer Spiele im Unterricht verwenden. Die achte Frage bezieht sich darauf, in welcher Phase der Stunde gespielt wird: Ob Spiele eher z. B. am Ende als am Anfang der Stunde durchgeführt werden. Mit der siebten, neunten und zehnten Frage wird versucht, die Motive der Lehrer zum Spielen und die Funktionen der Spiele im Unterricht herauszufinden. Die Fragen 11-14 dienen dazu, die Meinungen und Beobachtungen der Lehrer darüber herauszufinden, wie verschiedene Altersgruppen und Eigenschaften der einzelnen Lerner und Lernergruppen die Verwendung der Spiele als Unterrichtsmethode beeinflussen. Durch die Fragen 15 und 16 werden Informationen über die Spiele, die die Lehrer benutzen, gesammelt: Es wird gefragt, was für Spieltypen die Lehrer benutzen und woher sie stammen. Es wird auch nach den Meinungen zu den in Lehrmaterialien gebotenen Spielen gefragt. In den Fragen 17 und 18 handelt es sich um die Rolle des Lehrers: Was für eine Rolle die Lehrer im Spiel haben, und ob sich ihre Rolle im Spiel von der Rolle in lehrerzentrierteren Unterrichtssituationen unterscheidet.

Am Ende des Fragebogens wird den Lehrern die Möglichkeit geboten, zusätzliche Meinungen oder Fragen zum Thema oder zum Fragebogen aufzuschreiben. Der Fragebogen befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

Die gestellten Fragen werden in den folgenden Themenbereichen zusammengefasst:

- **Hintergrundinformationen**
 - Frage 1: Geschlecht
 - Frage 2: Alter
 - Frage 3: Seit wann sind Sie als Lehrer tätig?
 - Frage 4: Das Fach, das Sie hauptsächlich lehren
 - Frage 5: Welche Lernstufen / Altersgruppen lehren Sie?

- **Wie oft im Fremdsprachenunterricht gespielt wird**
 - Frage 6: Setzen Sie Spiele in Ihrem Unterricht ein? Wenn ja, wie oft? (Antwortalternativen: (Fast) jede Stunde / ca. einmal pro Woche / ca. einmal pro Monat / seltener als einmal pro Monat / nie)

- **Warum im Unterricht (nicht) gespielt wird**
 - Frage 7: Warum benutzen Sie (keine) Spiele im Unterricht?
 - Frage 9: Welche Inhalte wollen Sie durch Spiele beibringen bzw. üben?
 - Frage 10: Benutzen Sie Spiele vorrangig
 - um einen neuen Inhalt beizubringen
 - um einen schon gelehrteten Inhalt zu üben
 - zu beiden Zwecken
 - zu einem anderen Zweck, wozu?
 - Frage 14: Wie groß ist der Einfluss der Spiele auf die folgenden Faktoren? Schätzen Sie den Einfluss auf einer Skala von 1 bis 5 (1= beeinflusst nicht, 2= beeinflusst wenig, 3= keine Meinung darüber 4= beeinflusst ziemlich viel, 5= beeinflusst viel) ein.

Positive Lern- und Gruppenatmosphäre

Lernmotivation

Lernresultat

Positive Einstellung dem Lernfach gegenüber

Beziehungen zwischen dem Lehrer und den Lernenden

Beziehungen zwischen den Lernenden

- **Was für Spiele eingesetzt werden und wann sie gespielt werden**
 - Frage 15: Was für Spiele benutzen Sie?
 - Frage 16: Woher stammen die Spiele, die Sie benutzen? (Antwortalternativen: sie werden in Lehrmaterialien angeboten / ich erfinde sie selbst / andere Quelle)
 - Frage 8: In welcher Phase der Stunde setzen Sie Spiele meistens ein?

- **Spielen mit unterschiedlichen Lernern**
 - Frage 11: Für welche Altersgruppen passen Spiele Ihrer Meinung nach am besten? Warum?
 - Frage 12: Gibt es Ihrer Meinung nach eine Altersgruppe, mit der das Spielen nicht gelingt? Warum?
 - Frage 13: Haben Sie Unterschiede zwischen den Lernenden bemerkt, die darauf Einfluss haben, wie Spiele in Unterrichtssituationen funktionieren? Worauf basieren diese Unterschiede Ihrer Meinung nach?

- **Die Rolle des Lehrers**
 - Frage 17: Nehmen Sie auch selbst an den Spielen teil? (ja / nein) Wenn ja, ist Ihre Rolle die Rolle des Spielleiters / des Mitspielers / des Helfers?
 - Frage 18: Sind Sie der Meinung, dass sich Ihre Rolle als Lehrer durch Spielen verändert im Vergleich zu lehrerzentrierteren Unterrichtssituationen?

6.4 Ergebnisse der Befragung

6.4.1 Hintergrundinformationen

Der Fragebogen wurde an ungefähr 600 Sprachenlehrer und Sprachlehrerinnen²³ aus Pirkanmaa gesendet. 62 Lehrer haben die Befragung beantwortet: 31 Englischlehrer, 15 Deutschlehrer, 11 Schwedischlehrer²⁴, drei Französischlehrer, ein Russischlehrer und ein Italienischlehrer. Einige Lehrer haben zwei oder mehrere Sprachen angegeben, und um die Untersuchungsergebnisse differenzieren zu können, habe ich

²³Im Text mache ich keinen Unterschied zwischen Lehrer und Lehrerinnen, damit die Befragten nicht erkennbar sind. Ich verweise auf alle Befragten mit der Maskulinumform.

²⁴Schwedisch ist die zweite Landessprache in Finnland, aber in meiner Arbeit nenne ich es eine Fremdsprache, weil die meisten Lernenden es nicht als Muttersprache haben.

sie nach der erstgenannten Sprache kategorisiert. Die jüngsten Lehrer waren 26 Jahre alt und der älteste Lehrer 65 Jahre alt. Das Durchschnittsalter war 43 Jahre. Positiv ist, dass alle Altersgruppen in der Untersuchung repräsentiert sind. Besonders die Anzahl der älteren Lehrer war größer als ich wegen der E-Mail-Befragung erwartete. Die folgende Tabelle zeigt, dass die Lehrer in der Altersgruppe 31-40 am aktivsten an der Befragung teilgenommen haben²⁵. Überraschend war, dass nur 11% der Befragten zur Altersgruppe 26-30 gehörten: Ich hätte vermutet, dass gerade diese Altersgruppe sich für das Spiel als Lehr-/Lernmethode interessiert und deswegen auch an der Befragung teilnimmt.

Alter	Zahl	% der Befragten (61)
26-30	7	11
31-40	23	38
41-50	17	28
51-60	11	18
61-65	3	5

Tabelle 1: Alter der Befragten

(Ein Lehrer hat diese Frage nicht beantwortet.)

Die Befragten sind durchschnittlich seit 15 Jahren als Lehrer tätig. Wie die folgende Tabelle zeigt, ist fast die Hälfte der Befragten seit 1 – 10 Jahren als Lehrer tätig: Je kürzer die Befragten als Lehrer tätig sind, desto aktiver haben sie die Befragung beantwortet.

Seit wie vielen Jahren als Lehrer	Zahl	% der Befragten (62)
1-10	29	47
11-20	15	24
21-30	9	15
31-40	8	13
41-	1	2

Tabelle 2: Arbeitserfahrung der Befragten

²⁵Es ist natürlich unmöglich zu wissen, wie viele von den 600 Lehrern zu verschiedenen Altersgruppen gehören und seit wann sie als Lehrer tätig sind, d. h. wie viele Lehrer z. B. zur Altersgruppe 31-40 gehören und wie viele von ihnen an der Befragung teilgenommen haben.

Die folgende Tabelle zeigt die Altersgruppen, die die Befragten lehren bzw. die Stufen, in denen sie lehren:

Wo / welche Altersgruppen die Befragten unterrichten	Zahl	% der Befragten (62)
in den Klassen 3-6 der Gemeinschaftsschule	9	15
in den Klassen 7-9 der Gemeinschaftsschule	14	23
in der gymnasialen Oberstufe	14	23
in den Klassen 7-9 der Gemeinschaftsschule & in der gymnasialen Oberstufe	7	11
in der Erwachsenenbildung	7	11
Kinder, Jugendliche & Erwachsene	3	5
an der Fachschule	2	3
in der gymnasialen Oberstufe & in der Erwachsenenbildung	2	3
an der Fachhochschule	1	2
an der Universität	1	2
an der Fachschule, in der gymnasialen Oberstufe & in der Erwachsenenbildung	1	2
in den Klassen 4-9 der Gemeinschaftsschule	1	2

Tabelle 3: Unterrichtsstufen der Befragten

Die Tabelle zeigt, dass die Lehrer, die in den Klassen 7-9 der Gemeinschaftsschule lehren und Lehrer, die in der gymnasialen Oberstufe tätig sind, am aktivsten an der Untersuchung teilgenommen haben. Ich war positiv überrascht, dass nicht nur Gemeinschaftsschullehrer die Befragung beantwortet haben, sondern auch Lehrer, die z. B. mit Erwachsenen (auch Senioren) arbeiten. Positiv ist auch, dass viele Befragte in mehreren Stufen lehren, weil sie vermutlich besser z. B. die verschiedenen Altersgruppen miteinander vergleichen können, als diejenigen, die nur z. B. in den Klassen 7-9 der Gemeinschaftsschule unterrichten.

6.4.2 Wie oft im Fremdsprachenunterricht gespielt wird

Frage 6. *Setzen Sie Spiele in Ihrem Unterricht ein? Wenn ja, wie oft?* (Antwortalternativen: jede oder fast jede Stunde / ca. einmal pro Woche / ca. einmal pro Monat / seltener als einmal pro Monat / nie)

Mit dieser Frage wollte ich herausfinden, wie oft Spiele im Fremdsprachenunterricht benutzt werden. Fertige Antwortalternativen wurden gegeben, um die Antworten leichter miteinander vergleichen zu können. Es kann festgestellt werden, dass 53 % der Befragten Spiele einmal pro Monat oder seltener im Unterricht einsetzen. 47 % der Befragten benutzen Spiele einmal pro Woche oder öfter. Nur 18 % der Befragten setzen Spiele in jeder oder in fast jeder Stunde ein, während 32 % der Befragten Spiele ungefähr einmal im Monat und 21% sogar seltener als einmal pro Monat als Unterrichtsmethode benutzen (19% der Befragten benutzen Spiele seltener als einmal im Monat, 2% setzen sie nie im Unterricht ein). Vier Lehrer haben hier sowohl „einmal pro Woche“ als auch „einmal pro Monat“ angekreuzt, und ich habe zwei von ihnen unter „einmal pro Woche“ und zwei unter „einmal pro Monat“ gezählt.

Wie oft Spiele im Unterricht eingesetzt werden (ca.)	Zahl	% der Befragten (62)
(Fast) jede Stunde	11	18
Einmal pro Woche	18	29
Einmal pro Monat	20	32
Seltener als einmal pro Monat	12	19
Nie	1	2

Tabelle 4: Wie oft die Befragten Spiele im Unterricht einsetzen

11 Lehrer, also 18% aller Befragten, benutzen Spiele in (fast) jeder Unterrichtsstunde. Überraschend war, dass von diesen elf Lehrern nur drei in den Klassen 3-6 der Gemeinschaftsschule unterrichten. Nach meiner eigenen Erfahrung hätte ich vermutet, dass das Spielen in den Klassen 3-6 der Gemeinschaftsschule fast jede Stunde als Unterrichtsmethode eingesetzt wird. Interessant ist, dass drei von den elf Lehrern Erwachsene unterrichten. Drei Lehrer unterrichten in den Klassen 7-9 der Gemeinschaftsschule. Keiner von den Befragten, der nur in der gymnasialen

Oberstufe unterrichtet, setzt Spielen (fast) jeder Stunde ein. Die folgende Tabelle zeigt alle Unterrichtsstufen:

Stufe / Altersgruppe	Zahl
3.-6. Klassen der Gemeinschaftsschule	3
Erwachsene	3
7.-9. Klassen der Gemeinschaftsschule	3
7.-9. Klassen der Gemeinschaftsschule & gymnasiale Oberstufe	1
Kinder & Jugendliche & Erwachsene	1

Tabelle 5: Lehrer, die Spiele (fast) jede Stunde benutzen (11/62), nach ihren Unterrichtsstufen

18 Lehrer, also 29% aller Befragten, setzen Spiele ungefähr einmal pro Woche im Unterricht ein. Fünf von ihnen unterrichten in den Klassen 3-6 der Gemeinschaftsschule und fünf in der gymnasialen Oberstufe. Drei von diesen 18 Lehrern unterrichten in den Klassen 7-9 der Gemeinschaftsschule, und drei von ihnen sind sowohl in den Klassen 7-9 der Gemeinschaftsschule als auch in der gymnasialen Oberstufe tätig:

Stufe / Altersgruppe	Zahl
Klassen 3-6 der Gemeinschaftsschule	5
Gymnasiale Oberstufe	5
Klassen 7-9 der Gemeinschaftsschule	3
Klassen 7-9 der Gemeinschaftsschule & gymnasiale Oberstufe	3
Klassen 4-9 der Gemeinschaftsschule	1
Kinder, Jugendliche und Erwachsene	1

Tabelle 6: Lehrer, die Spiele einmal pro Woche benutzen (18/62), nach ihren Unterrichtsstufen

Wenn die Anzahl der Lehrer, die Spiele (fast) jede Stunde im Unterricht einsetzen, mit den Lehrern, die Spiele ungefähr einmal in der Woche benutzen, zusammengezählt wird, kann festgestellt werden, dass 47% der Befragten Spiele relativ oft, also mindestens einmal pro Woche im Unterricht einsetzen.

Die Mehrheit der Lehrer (20) benutzt Spiele ungefähr einmal im Monat. Sechs von ihnen sind Lehrer in der gymnasialen Oberstufe und sechs Lehrer sind in den Klassen 7-9 der Gemeinschaftsschule tätig. Ich war ziemlich überrascht, dass so viele Lehrer Spiele nur ungefähr einmal im Monat im Unterricht einsetzen: Ich hätte vermutet, dass Spiele öfter, wenn nicht mit einem ernsthaften Übungscharakter, dann zumindest als Lückenfüller verwendet werden.

Stufe / Altersgruppe	Zahl
Gymnasiale Oberstufe	6
Klassen 7-9 der Gemeinschaftsschule	6
Klassen 7-9 der Gemeinschaftsschule und gymnasiale Oberstufe	2
Erwachsene	2
Kinder, Jugendliche und Erwachsene	1
Fachschule	1
Universität	1
Fachhochschule	1

Tabelle 7: Lehrer, die Spiele ca. einmal im Monat benutzen (20/62), nach ihren Unterrichtsstufen

13 von den Befragten setzen Spiele seltener als einmal im Monat im Unterricht ein. Drei von den Befragten sind Gymnasiallehrer, drei unterrichten Erwachsene und zwei Lehrer unterrichten in den Klassen 7-9 der Gemeinschaftsschule. Interessanterweise benutzt auch ein Lehrer, der in den Klassen 3-6 der Gemeinschaftsschule unterrichtet, Spiele seltener als einmal im Monat. In der folgenden Tabelle sind alle Unterrichtsstufen zu sehen:

Stufe / Altersgruppe	Zahl
Gymnasiale Oberstufe	3
Erwachsene	2
Klassen 7-9 der Gemeinschaftsschule	2
Fachschule	1
Klassen 7-9 der Gemeinschaftsschule & gymnasiale Oberstufe	1

gymnasiale Oberstufe & Erwachsene	1
Fachschule & gymnasiale Oberstufe & Erwachsene	1
Klassen 3-6 der Gemeinschaftsschule	1

Tabelle 8: Lehrer, die Spiele seltener als einmal im Monat benutzen (12/62), nach ihren Unterrichtsstufen

Nur ein Lehrer setzt überhaupt keine Spiele im Unterricht ein. Er lehrt in der gymnasialen Oberstufe, aber unterrichtet auch Erwachsene. Wenn die Anzahl der Lehrer, die Spiele ungefähr einmal im Monat im Unterricht einsetzen, mit die Anzahl der Lehrer, die Spiele seltener als einmal im Monat oder nie benutzen, zusammengezählt wird, kann festgestellt werden, dass 53% der Befragten Spiele relativ selten, also höchstens einmal im Monat im Unterricht einsetzen.

Wenn diejenigen Lehrer, die nur eine Unterrichtsstufe angaben, also die 9 Lehrer, die nur in den Klassen 3-6 der Gemeinschaftsschule tätig sind, die 14 Lehrer, die in den Klassen 7-9 unterrichten, die 14 Lehrer in der gymnasialen Oberstufe und die 7 Lehrer in der Erwachsenenbildung, berücksichtigt werden, kann Folgendes festgestellt werden: 89% der Lehrer, die nur in den Klassen 3-6 der Gemeinschaftsschule unterrichten, setzen Spiele mindestens einmal pro Woche im Unterricht ein. Nur ein Lehrer hat angegeben, dass er seltener als einmal im Monat Spiele im Unterricht einsetzt. In dieser Unterrichtsstufe wird also oft gespielt. In den Klassen 7-9 der Gemeinschaftsschule ist es aber anders: Interessanterweise setzen 43% der Lehrer, die in den Klassen 7-9 der Gemeinschaftsschule tätig sind, Spiele mindestens einmal in der Woche im Unterricht ein, während 57% von ihnen einmal im Monat oder seltener spielen. Es gibt da also keinen klaren Unterschied, und die Antworten weisen darauf hin, dass die Gebrauchshäufigkeit der Spiele von anderen Faktoren als von der Lehrstufe abhängt. 36% der Lehrer in der gymnasialen Oberstufe setzen Spiele relativ oft (ungefähr einmal in der Woche) im Unterricht ein. 64% von ihnen spielen dagegen nur relativ selten. Niemand von ihnen setzt Spiele in jeder Stunde ein. Es kann also festgestellt werden, dass in den Klassen 7-9 der Gemeinschaftsschule und in der gymnasialen Oberstufe nicht mehr so aktiv gespielt wird, wie in den Klassen 3-6 der Gemeinschaftsschule. Interessanterweise benutzen sogar 43% der Lehrer in der Erwachsenenbildung Spiele in (fast) jeder Stunde im Unterricht. Es muss aber gleich hinzugefügt werden, dass 58% von den Lehrern mit den Erwachsenen einmal

pro Monat oder seltener spielen. Was aber als positiv betrachtet werden kann, ist die Tatsache, dass mit den Lernenden in allen Unterrichtsstufen zumindest manchmal gespielt wird.

Unterrichtsstufe	(Fast) jede Stunde	Einmal pro Woche	Einmal pro Monat	Seltener als einmal pro Monat	Nie
Klassen 3-6 der Gemeinschaftsschule (9 Lehrer)	3 (33%)	5 (56%)	0	1 (11%)	0
Klassen 7-9 der Gemeinschaftsschule (14 Lehrer)	3 (21%)	3 (21%)	6 (43%)	3 (21%)	0
Gymnasiale Oberstufe (14 Lehrer)	0	5 (36%)	6 (43%)	3 (21%)	0
Erwachsene (sieben Lehrer)	3 (43%)	0	2 (29%)	2 (29%)	0

Tabelle 9: Wie oft die Befragten in verschiedenen Unterrichtsstufen Spiele benutzen

Über die Korrelation zwischen dem Alter des Lehrers und der Gebrauchshäufigkeit der Spiele kann Folgendes festgestellt werden:

- In der Altersgruppe der 26-30-Jährigen setzen 57% der Befragten Spiele oft (mindestens einmal in der Woche) im Unterricht ein, während 43% Spiele nur selten (höchstens einmal im Monat) benutzen.
- Von den 31- bis 40-jährigen Lehrern verwenden 43% Spiele oft, während 57% von ihnen höchstens einmal im Monat Spiele im Unterricht einsetzen.
- In der Altersgruppe der 41-50-Jährigen werden Spiele von 47% der Lehrer mindestens einmal in der Woche als Unterrichtsmethode benutzt, während 53% von ihnen Spiele höchstens einmal im Monat einsetzen.
- Alle drei 61-65-Jährigen benutzen Spiele seltener als einmal im Monat.

Es gibt also keine bedeutenden Unterschiede zwischen den Altersgruppen 26-30, 31-40 und 41-50: In allen diesen Altersgruppen werden Spiele von ungefähr der Hälfte der Lehrer, die zu der jeweiligen Altersgruppe gehören, relativ oft benutzt, und die

andere Hälfte setzt Spiele relativ selten im Unterricht ein. Von den 26- bis 30-jährigen Lehrern benutzt zwar eine kleine Mehrheit Spiele relativ oft, und in der Altersgruppe 31-40 benutzen 57% der Lehrer Spiele selten. Es kann aber festgestellt werden, dass auf Grund der Antworten die Altersgruppe der 26-30-Jährigen Spiele am aktivsten im Unterricht einsetzt, aber die Unterschiede zu anderen Altersgruppen nicht groß sind. Die Altersgruppe der 61-65 Jährigen ist aber eine Ausnahme. In dieser Altersgruppe setzen alle Lehrer Spiele seltener als einmal im Monat im Unterricht ein. Es muss aber betont werden, dass nur drei Lehrer von den Befragten zu dieser Altersgruppe gehören, und deswegen ist es unmöglich, Verallgemeinerungen über die Verwendungshäufigkeit der Spiele in dieser Altersgruppe zu machen.

Obwohl das Untersuchungsmaterial nicht ausreichend für eine eingehende quantitative Analyse ist und deswegen keine Verallgemeinerungen gemacht werden können, kann Folgendes über die Zielsprache bzw. das Lernfach der Befragten festgestellt werden:

- 18 von den 31 Englischlehrern, also 58% von ihnen, spielen mindestens einmal in der Woche. 13, also 42% der Englischlehrer, setzen Spiele höchstens einmal im Monat im Unterricht ein.
- 9 von den 15 Deutschlehrern, also 60% von ihnen, benutzen Spiele einmal in der Woche oder öfter im Unterricht. 40% der Deutschlehrer spielen dagegen einmal pro Monat oder seltener.
- Sogar 91% der 11 Schwedischlehrer setzen Spiele höchstens einmal im Monat im Unterricht ein. Nur ein Schwedischlehrer (9%) benutzt Spiele in (fast) jeder Stunde.
- Zwei von den drei Französischlehrern setzen Spiele höchstens einmal im Monat im Unterricht ein. Ein Französischlehrer spielt ungefähr einmal in der Woche. Nur ein Russischlehrer und ein Italienischlehrer haben an der Untersuchung teilgenommen, und die beiden Lehrer setzen Spiele ungefähr einmal im Monat ein. Weil die Befragung nur einige Lehrer dieser Sprachen beantwortet haben, können, was die Aktivität beim Einsatz der Spiele im

Unterricht betrifft, weder in Bezug auf Französisch-, Russisch- noch Italienischlehrer Schlussfolgerungen gezogen werden.

Fach	Oft, Zahl	% der Lehrer dieser Sprache	Selten, Zahl	% der Lehrer dieser Sprache
Englisch	18	58	13	42
Deutsch	9	60	6	40
Schwedisch	1	9	10	91
Französisch	1	33	2	67
Italienisch	0	0	1	100
Russisch	0	0	1	100

Tabelle 10: Gebrauchshäufigkeit der Spiele nach dem Lehrfach: Oft = (fast) jede Stunde/ca. einmal pro Woche, selten = ungefähr einmal im Monat/seltener als einmal im Monat/nie

Aus den Antworten ergibt sich, dass Englisch- und Deutschlehrer am aktivsten Spiele im Unterricht einsetzen. Von den Schwedischlehrern, die an der Untersuchung teilgenommen haben, benutzen aber fast alle (10/11) Spiele nur einmal im Monat oder seltener. Es kann spekuliert werden, warum gerade Deutsch- und Englischlehrer so aktiv Spiele benutzen: Sind z. B. in den Lehrmaterialien zu diesen Fächern mehr passende Spiele vorhanden, als zu anderen Sprachen?

In dieser Befragung waren es nur Frauen, die Spiele in (fast) jeder Stunde benutzen, aber weil nur fünf Männer die Befragung beantwortet haben, können daraus keine Schlussfolgerungen gezogen werden. Zudem setzen zwei von fünf Männern Spiele ungefähr einmal pro Woche im Unterricht ein. Am Anfang des empirischen Teils wurde angenommen, dass Lehrer, die ihre Lehrerausbildung in den letzten 10 Jahren absolviert haben, mehr Spiele im Unterricht einsetzen als Lehrer, die über eine längere Berufserfahrung verfügen. Dies kann aber in der Untersuchung nicht bestätigt werden: Die Tabellen 11 und 12 zeigen die Korrelation zwischen dem Einsatz der Spiele und der Arbeitserfahrung der Lehrer.

Seit wie vielen Jahren als Lehrer tätig	Zahl/Gesamtzahl der Lehrer in der jeweiligen Gruppe	% der Lehrer in der jeweiligen Gruppe
1-10	13/29	45
11-20	8/15	53
21-30	4/9	44
31-40	4/8	50
41-	0/1	0

Tabelle 11: Lehrer, die Spiele mindestens einmal in der Woche (in (fast) jeder Stunde/einmal in der Woche) im Unterricht einsetzen nach ihrer Arbeitserfahrung

Die Tabelle 11 zeigt, dass obwohl die Befragten, die 11-20 Arbeitsjahre als Lehrer hinter sich haben, am aktivsten Spiele im Unterricht einsetzen, die Unterschiede zu den anderen Lehrern nicht groß sind.

Seit wie vielen Jahren als Lehrer tätig	Zahl/Gesamtzahl der Lehrer in der jeweiligen Gruppe	% der Lehrer in der jeweiligen Gruppe
1-10	16/29	55
11-20	7/15	47
21-30	5/9	56
31-40	4/8	50
41-	1/1	100

Tabelle 12: Lehrer, die Spiele höchstens einmal im Monat (seltener als einmal pro Monat / einmal im Monat / nie) benutzen nach ihrer Arbeitserfahrung

Auf Grund der Antworten kann Folgendes festgestellt werden:

- Von den Lehrern, die seit 1-10 Jahren tätig sind, benutzen 55% Spiele höchstens einmal im Monat. 45% von ihnen setzen Spiele mindestens einmal in der Woche im Unterricht ein.
- 53% der Befragten, die seit 11-20 Jahren als Lehrer tätig sind, verwenden Spiele mindestens einmal in der Woche. 47% von ihnen spielen höchstens einmal im Monat.

- Von den Befragten, die seit 21-30 Jahren als Lehrer arbeiten, setzen 56% Spiele höchstens einmal im Monat im Unterricht ein, während 44% von ihnen Spiele mindestens einmal in der Woche benutzen.
- Die Hälfte von den Befragten, die seit 31-40 Jahren als Lehrer tätig sind, benutzt Spiele mindestens einmal in der Woche. Die zweite Hälfte spielt dagegen höchstens einmal im Monat.

Es ist natürlich möglich, dass ein Lehrer, der seit z. B. acht Jahren als Lehrer tätig ist, schon vor z.B. 15 Jahren seine Lehrerausbildung gemacht hat, aber hier wird angenommen, dass sie relativ bald nach der Lehrerausbildung angefangen haben, als Lehrer zu arbeiten. Die Antworten zeigen, dass Lehrer, die ihre Ausbildung in den letzten 10 Jahren gemacht haben, nicht unbedingt öfter Spiele benutzen als die Lehrer, die schon länger tätig sind, eher im Gegenteil. Die Unterschiede waren aber nicht groß.

Aus der Untersuchung ergibt sich, dass andere Faktoren als Geschlecht, Alter und Arbeitserfahrung des Lehrers beim Einsatz der Spiele am wichtigsten sind. Als Nächstes werden diese Faktoren genauer dargestellt.

6.4.3 Warum im Unterricht (nicht) gespielt wird

Frage 7. Warum spielen Sie / spielen Sie nicht im Unterricht?

Die siebte Frage bezieht sich auf die Motive des Lehrers zum Gebrauch von Spielen in seinem Unterricht. Die meisten Antworten waren nicht sehr umfangreich, aber trotzdem wurden insgesamt relativ viele Aspekte genannt. Die folgende Tabelle zeigt die Gründe, die am häufigsten erwähnt wurden. Die Frage war offen, und deswegen konnten die Befragten mehrere Motive erwähnen.

Grund	Nennungen	% der Befragten (62)
Abwechslung	17	27
Förderung des Lernens (das Gelernte bleibt besser im Gedächtnis, ganzheitliches Lernen, Emotionen, verschiedene Lerntypen usw.)	16	26
Motivieren den Lernenden	15	24
Auflockerung	12	19
Lebendiger und vielseitiger Unterricht	9	15
Förderung der mündlichen Sprachfertigkeit	9	13
Beiläufiges Lernen	7	11
Entwicklung der sozialen und kommunikativen Kompetenz	2	3

Tabelle 13: Motive der Befragten zum Einsetzen der Spiele im Unterricht

Der üblichste Grund für Spielen im Unterricht war die Abwechslung. Sie wurde in 17 Antworten erwähnt, und meistens als erster Grund.

16 Lehrer waren der Meinung, dass das Spielen das Lernen fördert. Sechs Lehrer haben die verschiedenen Lernertypen berücksichtigt: drei Lehrer wiesen explizit darauf hin, dass Spiele besonders für diejenigen Lernenden eine sinnvolle Unterrichtsmethode seien, die kinästhetisch lernen:

Opiskelijoilla on hyvin erityylysiä oppimistyylyjä, joten yritän niillä [peleillä] tarjota jotain myös sellaisille, joille perinteinen analyttinen kynä-paperi-kielioppihomma ei ole paras mahdollinen, siis jotain myös kinesteettisille/taktilisille/visuaalisille jne. (Lernende haben sehr unterschiedliche Lernstile, deswegen versuche ich, durch sie [Spiele] auch denjenigen etwas anzubieten, denen die traditionelle analytische Stift- Papier-Grammatikbeschäftigung nicht am besten passt, anzubieten, also etwas auch für die kinästhetischen/taktilen/visuellen Lernertypen usw.)

Diese Beobachtungen stützen die Ansicht von u. a. Moilanen, die in Abschnitt 2.1 behandelt wurde.

Auch der Aspekt des ganzheitlichen Lernens, der in Abschnitt 2.1 dargestellt wurde, wurde erwähnt. Es wurde von drei Lehrern festgestellt, dass effektiv gelernt wird, wenn Emotionen und der ganze Körper in den Lernprozess einbezogen werden:

Pelien mukana aina tunteet, jännitys. Sitä kautta sanat, rakenteet jne. jäävät mieleen eri lailla kuin esim. oppikirjan tai kappaleen kanssa työskenneltäessä. (Zum Spielen gehören immer Emotionen, Spannung. Dadurch bleiben Wörter, Strukturen usw. auf eine andere Weise im Gedächtnis als wenn mit z. B. einem Lehrbuch oder einer Lektion gelernt wird.)

Oppimiseen liittyvää mielihyvän tunnetta ei saa aliarvioida! Miksi oppimisen pitäisi olla ankeaa? - Toisaalta jos on kiire, tipautan helposti pelin tai leikin ensimmäisenä pois, koska niiden avulla oppiminen vie aikaa, ja usein niiden kautta opitaan sisältöjä, jotka voi hätätilassa antaa kotona opeteltaviksikin (kuten esim. värit jne.). (Das Gefühl der Befriedigung, das zum Lernen gehört, darf nicht unterschätzt werden! Warum sollte das Lernen bedrückend sein? – Andererseits, wenn wir in Eile sind, lasse ich leicht das Spiel als Erstes weg, weil Lernen im Spiel Zeit kostet, und oft in Spielen Inhalte gelernt werden, die im Notfall auch zu Hause [als Hausaufgabe] gelernt werden können (wie z. B. Farben usw.))

Die letzte Antwort illustriert gut die typische Einstellung der Befragten: Obwohl die Lehrer im Allgemeinen Spielen gegenüber positiv eingestellt sind, wurde aus vielen Antworten klar, dass als Unterrichtsmethode das Spiel immer noch unterschätzt wird oder zumindest im Vergleich zu anderen Unterrichtsmethoden bzw. Übungstypen in einer untergeordneten Rolle ist: Spiele wurden als „Abwechslung zum Normalen“, als etwas Zusätzliches bezeichnet, und deswegen werden sie oft als Erstes weggelassen, wenn die Zeit knapp ist. Die meisten Lehrer haben auf den lernfördernden Charakter des Spiels nicht (zumindest nicht explizit) hingewiesen, sondern die Funktion des Spiels als angenehmer „Imbiss“ betont. Dies bedeutet aber natürlich nicht, dass sie sich völlig dessen unbewusst sind, dass im Spiel auch gelernt werden kann. Oft wurde auch das Lernen im Spiel erwähnt, aber es schien nicht die erstrangige Funktion zu sein:

Oppilaat ovat niistä [peleistä] innostuneita, uskon että niihin paneutuessa *jotain* oppiikin. (Schüler sind von Spielen begeistert, ich glaube, dass durch Beschäftigung mit Spielen auch *etwas* gelernt wird. [Kursiv von Verfasserin])

Ein anderer Lehrer hat seine Motivation für das Einsetzen von Spielen folgenderweise formuliert:

Joskus ”irtaudumme” vakavista asioista, piristystä päivään, leikkien ja pelaten oppiikin, [...] (Manchmal befreien wir uns von ernstesten Angelegenheiten, [Spiele bieten] Abwechslung im Alltag, durch Spiele wird auch gelernt.)

Auf die motivierende Funktion der Spiele wurde von 15 Lehrern hingewiesen. Durch Spiele sei es leicht, die Lernenden zu motivieren: Viele Lehrer waren der Meinung, dass die Lernenden gerne spielen, und dadurch werden auch schwierige Lerninhalte „erträglicher“.

Zwölf Lehrer setzen Spiele im Unterricht ein, um mühsame oder schwierige Lerninhalte zu erleichtern. Neun Lehrer waren der Meinung, dass der Unterricht durch Spiele lebendig und vielseitig werde.

Die Wichtigkeit der mündlichen Sprachfertigkeit wurde auch erwähnt. Neun Lehrer waren der Meinung, dass es durch Spiele leichter sei, die Lernenden zum Sprechen zu bringen. Dies sei besonders wichtig für die Lernenden, die sonst still und schüchtern sind:

Pienryhmässä pelatessaan (harjoitellessaan) hiljaisimmatkin opiskelijat pääsevät ääneen. Ne jotka eivät välttämättä kysy mitään koko ryhmän kuullen, saavat paremmin mahdollisuuden kysyä kun ope on juuri oman pienryhmän kohdalla. (Wenn die Lernenden in Kleingruppen spielen, können auch die stilleren Lernenden sprechen. Diejenigen, die möglicherweise nichts fragen, wenn die ganze Gruppe zuhört, bekommen die Möglichkeit zu fragen, wenn der Lehrer gerade bei der eigenen Kleingruppe ist.)

Sieben Lehrer haben bemerkt, dass das Lernen oft im Spiel beiläufig geschehe: Die Lernenden konzentrieren sich so intensiv auf das Spiel, dass sie sich des Lernziels gar nicht bewusst werden. Dies sei nicht nur bei Kindern der Fall, wie ein Lehrer feststellt:

[Käytän pelejä] Pystyäkseen samaa asiaa harjoittelemaan/kertaamaan, ilman että opiskelijat aina välttämättä edes huomaavat, että taas tässä kerrataan samaa asiaa. (Ich setze Spiele ein, um einen Lerninhalt mehrmals zu üben/zu wiederholen, ohne dass die Studenten es immer überhaupt bemerken, dass wieder dieselbe Sache wiederholt wird.)

Wie in Abschnitt 3 erwähnt wurde, gehören zum Spielen im Unterricht immer sowohl der Spielzweck als auch das Lernziel, obwohl die Lernenden sich des Lernziels nicht unbedingt bewusst sind. Ein Lehrer hat die Wichtigkeit des Lernziels betont:

En koskaan leiki leikkimisen vuoksi. Aina joku oppimiseen liittyvä asia. (Ich spiele nie, um zu spielen. [Es hat] immer etwas mit dem Lernen zu tun.)

Es ist natürlich wichtig, dass der Lehrer weiß und versteht, warum er ein Spiel im Unterricht einsetzt, also, dass er sich des Lernziels bewusst ist. Es sollte aber nicht vergessen werden, dass besonders junge Schüler den Spielzweck am wichtigsten finden, und dass besonders bei jungen Schülern das Lernen nichts an Effektivität verliert, wenn sie sich des Lernziels im Spiel nicht bewusst sind. Auf der anderen Seite muss, wie einige Lehrer feststellten, der Lehrer besonders den Schülern in der gymnasialen Oberstufe und Erwachsenen erklären, warum im Unterricht gespielt wird: Sonst halten sie die Spiele nicht für nützlich oder sinnvoll, sondern für kindisch oder sogar für Zeitverschwendung.

Auch soziale Aspekte wurden berücksichtigt. Es wurde z. B. festgestellt, dass durch Spielen die Stimmung in der Klasse locker wird. Ein Lehrer erwähnte auch, dass durch Spiele viele verschiedene Kommunikationssituationen geschaffen und unterschiedliche Themen behandelt werden können. Ein Lehrer hat die soziale Funktion der Spiele folgendermaßen zusammengefasst:

[peleissä ja leikeissä] opitaan huomaamatta sekä kieltä että sosiaalisia vuorovaikutustaitoja, pelit kasvattavat, naurattavat, opettavat ottamaan huomioon toiset, opitaan sietämään häviämistä ja huonoa tuuria ja iloitaan voitosta ja yhteistyöstä. ([In Spielen] werden sowohl die Sprache als auch soziale Interaktionsfertigkeiten beiläufig gelernt, Spiele erziehen, bringen zum Lachen, lehren, andere Menschen zu berücksichtigen. Es wird gelernt, das Verlieren und Pech zu erdulden und über das Gewinnen und über das Zusammenspiel zu freuen.)

Alle Lehrer waren aber nicht derselben Meinung: Sie fanden es problematisch, Spiele durchzuführen, wenn es in der Klasse Lernende gibt, die z. B. an ADHD leiden. Auch mit Lernenden, die das Verlieren nicht akzeptieren können, sei es unmöglich zu spielen. Diese Aspekte werden aber näher unter „Spielen mit unterschiedlichen Lernern“ behandelt.

Es ist natürlich nicht so einfach, die Motive der Lehrer zu kategorisieren, weil verschiedene Motive Berührungspunkte haben: Zur kommunikativen Kompetenz gehört die mündliche Sprachfertigkeit, die Abwechslung kann ungefähr dasselbe bedeuten wie lebendiger Unterricht, das Lernen, das beiläufig geschieht, macht das

Lernen z. B. der schwierigen grammatischen Strukturen weniger mühsam, und alle diese Faktoren können die Motivation der Lernenden beeinflussen usw.

Interessanterweise haben viele Lehrer, die Vorteile der Spiele erwähnt haben - also deutlich wissen, dass das Spiel eine sinnvolle Unterrichtsmethode sein kann - Spiele trotzdem nur einmal im Monat oder sogar seltener benutzt. Sie wissen also, dass das Spielen im Unterricht nützlich sein kann, aber in der Praxis benutzen sie diese Methode trotzdem nicht. Im Folgenden wird erklärt, warum die Befragten Spiele im Unterricht weglassen.

Warum im Fremdsprachenunterricht nicht gespielt wird

In den Antworten auf die siebte Frage wurden auch Gründe dafür erwähnt, warum im Unterricht nicht gespielt wird. Die Frage war offen, und die Befragten konnten mehrere Gründe nennen. Besonders die Lehrer, die Spiele oft im Unterricht einsetzen, haben hier natürlich keine Gründe erwähnt. Wenn die Nennungen in Beziehung zu der Anzahl aller Befragten (62) gesetzt werden, wird deutlich, dass nur ein kleiner Teil der Befragten Gründe dafür gegeben hat, warum er Spiele im Unterricht weglässt. Die folgende Tabelle zeigt die üblichsten Gründe dafür, dass im Unterricht nicht gespielt wird:

Grund	Nennungen	% der Befragten (62)
Zeitmangel	9	15
Keine fertigen/passenden Spielmaterialien	5	8
Motivationsmangel des Lehrers	3	5
Motivationsmangel der Lernenden	3	5
Zu große Gruppen	2	3

Tabelle 14: Gründe für das Weglassen der Spiele im Unterricht

Der üblichste Grund war Zeitmangel, er wurde in neun Antworten erwähnt. Besonders die Lehrer in der gymnasialen Oberstufe waren der Meinung, dass die Kurspläne so eng sind, dass sie keine Zeit haben, zu spielen.

Überraschend war, dass auch ein Lehrer, der in den Klassen 3-6 der Gemeinschaftsschule lehrt, den Zeitmangel erwähnt hat. Obwohl auf Grund einer Antwort keine Verallgemeinerungen gemacht werden können, finde ich es sehr besorgniserregend, wenn das Fremdsprachenlernen in den ersten Schuljahren so hektisch ist, dass eine solche, besonders für Kinder natürliche Tätigkeit als Unterrichtsmethode weggelassen werden muss. Im Zusammenhang mit Zeitmangel wurde auch das Schaffen erwähnt: Lehrer müssen schon so viel tun, dass oft keine Spiele im Unterricht eingesetzt werden, wenn keine passenden Spiele in den Lehrmaterialien angeboten werden. Auch das Organisieren und die Vorbereitung kosten Zeit:

[...] pelien hyötysuhde käytettävissä olevaan aikaan ei välttämättä aina ole paras mahdollinen, sen lisäksi aikaa kuluu pelin sääntöjen selventämiseen, arpakuutioiden, pelinappuloiden ym. hankkimiseen ym. oheistoimintaan. [...]([...] das Nutzverhältnis der Spiele zu der verwendbaren Zeit ist nicht immer unbedingt das Bestmögliche, zudem kosten auch die zusätzlichen Aktivitäten, wie die Erklärung der Spielregeln, die Beschaffung von z. B. Würfeln und Spielsteinen Zeit.)

Neben dem Zeitmangel und der Mühsamkeit der Spiele wurden auch andere Gründe genannt: Die fehlende Motivation der Lernenden und der Lehrer wurden beide in drei Antworten erwähnt:

Nykyajan oppikirjat ovat kehittyneet eli tekemistä riittää muutenkin. Joskus kun olen kokeillut lukiolaisten kanssa pelejä, he ovat pitäneet niitä ajanhukkana. Täytyy myöntää, että olen hyvä puhumaan oppilaat mukaan ideaani. Ehkä pelipuolella en onnistu tässä, koska koen pelit kuitenkin työläinä. Jos olisi valmiita pelejä, tilanne olisi aivan toinen. (Die heutigen Lehrbücher haben sich entwickelt, wir haben also [auch ohne Spiele] genug zu tun. Manchmal, als ich mit den Schülern der gymnasialen Oberstufe versucht habe, zu spielen, haben sie die Spiele für Zeitverschwendung gehalten. Ich muss zugeben, dass ich darin gut bin, die Schüler zu meiner Idee zu überreden. Vielleicht gelingt es mir mit Spielen nicht, weil ich Spiele doch mühsam finde. Wenn es fertige Spiele geben würde, wäre die Situation völlig anders.)

Interessanterweise scheint dieser Lehrer sich dessen bewusst zu sein, dass seine Einstellung den Spielen gegenüber sich in der Einstellung der Schüler widerspiegelt. Wie können die Lernenden Spiele für eine sinnvolle und nützliche Lernmethode halten, wenn der Lehrer ihnen gegenüber negativ eingestellt ist? Es scheint auch, dass die Stimmung des Lehrers das Einsetzen der Spiele beeinflusst:

En jaksa tässä kovassa maailmassa itsekään paljon leikkiä. (Ich selbst habe auch keine Lust, in dieser harten Welt viel zu spielen.)

Zwei Lehrer waren der Meinung, große Lernergruppen erschweren das Spielen. Ein Lehrer hält einen mangelhaften Klassenraum und fehlende Spielmittel für problematisch.

Welche Inhalte durch Spiele beigebracht bzw. geübt werden

Frage 9: *Welche Inhalte wollen Sie durch Spiele beibringen oder üben (z. B. Grammatik, Wortschatz...)?*

Mit dieser Frage wollte ich herausfinden, welche Lernziele die Spiele, die die Befragten benutzen, haben. Diese Frage war offen, und so konnten die Lehrer mehrere Inhalte erwähnen. Wie im Abschnitt 3.2.1 erläutert wurde, können neben den Teilbereichen des sprachlichen Systems (Morphologie, Syntax...) auch z. B. Fertigkeiten, wie Lesen, Sprechen und Hören, kulturelles und landeskundliches Wissen, Selbstständigkeit und Kooperationsfähigkeit entwickelt und geübt werden. Nach meiner eigenen Erfahrung werden Spiele meistens als Wortschatz- oder Grammatikübungen in Form von Memorys, Bingo usw. durchgeführt, und diese Bereiche wurden auch in den Antworten auf die neunte Frage am häufigsten erwähnt. Natürlich werden in Spielen meistens viele verschiedene Inhalte gleichzeitig vermittelt, und z. B. Sprechen und Hören gehören fast immer zum Spiel, obwohl diese Tatsache nur von einem Lehrer berücksichtigt wurde.

Lerninhalt bzw. -bereich	Nennungen	% der Befragten (62)
Wortschatz	45	73
Grammatik	44	71
Sprechen	17	27
Alle möglichen Bereiche	8	13
Landeskunde	3	5
Kulturkunde	2	3
Soziale bzw. gruppensdynamische Aspekte (Interaktion, gemeinschaftliches Lernen..)	2	3

Tabelle 15: Welche Lernziele bzw. -bereiche die Lehrer mit Spielen beibringen bzw. üben wollen

73% der Lehrer benutzen Spiele, um den Wortschatz beizubringen und zu üben. Ungefähr genauso beliebt ist die Vermittlung und das Üben der grammatischen Strukturen durch Spiele. Das Sprechen wurde in 17 Antworten (27%) erwähnt. Interessant ist, dass nur drei Lehrer durch Spiele landeskundliches und zwei Lehrer kulturelles Wissen vermitteln wollen. Auf gruppendynamische Aspekte wurde auch nur in zwei Antworten hingewiesen. Acht Lehrer vertreten Spielen gegenüber eine sehr positive Einstellung: Sie waren der Meinung, dass alle Bereiche und Inhalte in Spielen geübt und gelernt werden können. Leider bleibt unklar, was sie mit „allen“ meinen.

Kaikki mahdollinen. Pelit ovat hyvin monipuolisia käyttäen, mielikuvituksen avulla pelin saa vaikka mihin aiheeseen. (Alles Mögliche. Spiele sind sehr vielseitig, mit Hilfe von Phantasie können Spiele zu allen Themen benutzt werden.)

Auf Grund der Antworten kann festgestellt werden, dass Spiele meistens zum Üben der Grammatik und des Wortschatzes dienen, und sie nur selten (zumindest bewusst) zu anderen Zwecken benutzt werden. Dies kann z. B. davon abhängen, dass in den Spielen, die in Lehrmaterialien angeboten werden, diese Teilbereiche betont werden. Es kann aber auch sein, dass die Lehrer sich dessen nicht bewusst sind, dass durch Spiele viele verschiedene Inhalte vermittelt werden können. Möglicherweise wissen sie das, haben aber kein Interesse, Spiele zu diesen Zwecken einzusetzen: Sie finden sie vielleicht nicht sinnvoll, oder halten andere Unterrichtsmethoden für nützlicher.

Frage 10: *Benutzen Sie Spiele vorrangig um einen neuen Inhalt beizubringen / um einen schon gelehrt Inhalt zu üben / zu beiden Zwecken / zu einem anderen Zweck, wozu?*

Die meisten Befragten (40) stellten fest, dass sie Spiele benutzen, um einen schon gelehrt Inhalt zu üben. 18 benutzen Spiele sowohl um ein neues Thema beizubringen als auch einen schon gelehrt Inhalt zu festigen. Eigentlich war ich ziemlich überrascht, dass so viele Lehrer auch einen neuen Inhalt oder eine neue Fertigkeit mit Hilfe von Spielen lehren: Oft muss die Fertigkeit bzw. die Struktur, die im Spiel entwickelt werden sollte, schon zu einem gewissen Grad automatisiert sein, und so ist es natürlich nicht, wenn es um eine neue Fertigkeit, um einen neuen Inhalt oder um eine neue Struktur geht. Manche Spiele können aber auch als Vorentlastung

mit geringerer Geläufigkeit gespielt werden, wie z. B. das „Uhrzeiten-Memory“, das sich im Anhang befindet. Keiner von den Befragten benutzt Spiele vorrangig um neue Inhalte beizubringen. Obwohl meine Absicht war, dass jeder Lehrer nur eine Antwortmöglichkeit auswählt, haben viele auch die letzte, offene Antwortmöglichkeit angekreuzt. Da haben sie z. B. Wiederholung (vor einer Prüfung), Erholung und Sprechen erwähnt. Meiner Meinung nach gehört aber z. B. Wiederholung gerade zum Üben eines schon gelehrtens Inhalts. Die Formulierung dieser Frage war möglicherweise nicht besonders gelungen, aber trotzdem kann festgestellt werden, dass über die Hälfte der Befragten die Spiele in erster Linie zur Festigung eines schon gelehrtens Inhalts benutzen.

Frage 8: *In welcher Phase der Stunde setzen Sie Spiele ein?*

Mit dieser Frage wollte ich herausfinden, ob Spiele eher am Anfang, am Ende oder in der Mitte der Stunde gespielt werden: Nach meiner eigenen Erfahrung werden Spiele oft als Belohnung am Ende der Stunde gespielt, wenn alles „Wichtigere“ schon behandelt worden ist, oder wenn Zeit übrig bleibt, und es nicht sinnvoll ist, mit einem neuen Thema zu beginnen. Mit dieser Frage wollte ich also auch herausfinden, ob die Spiele als Belohnung oder als Lückenfüller funktionieren. Die Formulierung dieser Frage war nicht besonders gelungen, weil nicht gefragt wurde, warum die Lehrer Spiele gerade in dieser Phase der Stunde einsetzen: Vielleicht haben deswegen viele Lehrer sehr kurze Antworten gegeben, wie „milloin vain“ oder „milloin mitenkin“ („wann auch immer“). Es ist natürlich möglich, dass sie keine umfangreichere Antwort gegeben haben, weil sie es sich nicht so sehr überlegt haben, wann sie Spiele benutzen und warum. Ich war aber positiv überrascht, dass ziemlich viele Lehrer auch begründet haben, warum sie Spiele gerade in einer bestimmten Phase einsetzen.

20 von den Befragten benutzen Spiele meistens am Ende der Stunde. Als Gründe dafür erwähnten sie z. B. die Stimmung in der Klasse:

Mieluiten lopussa, koska sitten tunnelmaa ei tarvitse pelin lopussa hillitä. (Am liebsten am Ende, weil dann die Stimmung am Ende des Spiels nicht gedämpft werden muss.)

Vaihtelevasti... Usein kuitenkin keski- tai loppuvaiheessa tuntia, jotta ”kuivakkaamat” asiat saadaan pois alta ensin. Riehakkaampien leikkien jälkeen ei ole kivaa ensin rauhoitella tilanne ja saada oppilaat taas keskittymään

rauhallisempaan työskentelyyn, niin että tunti on parempi lopettaa siihen leikkiin. (Es variiert... Oft jedoch in der Mitte oder am Ende der Stunde, so dass die „trockeneren“ Sachen zuerst behandelt werden. Nach wilderen Spielen ist es nicht angenehm, zuerst die Situation zu beruhigen, so dass die Lernenden sich wieder auf eine ruhigere Arbeit konzentrieren können. Deswegen ist es besser, dass die Stunde mit diesem Spiel beendet wird.)

Einige Lehrer haben die Lückenfüllerfunktion der Spiele betont:

Lopussa joku leikki sopii usein, jos jää epämääräinen aika tuntia jäljelle. (Irgendein Spiel passt gut am Ende [der Stunde], wenn eine unbestimmte Zeit der Stunde übrig bleibt.)

Useimmiten kokeiden palautustuntien päätteeksi, jaksojen/lukukausien viimeisillä tunneilla, tuntien päätteeksi ns. joutilaaseen aikaan, mutta myös osana opetusta, jos peli/leikki siihen sopii. (Meistens am Ende einer Stunde, wenn Prüfungen zurückgegeben worden sind, in den letzten Stunden der Perioden/Halbjahre, am Ende der Stunden, wenn wir Zeit übrig haben, aber auch als Teil des Unterrichts, wenn das Spiel passt.)

Auch auf die Funktion der Spiele als Belohnung wurde hingewiesen:

[...] joskus lopussa, jolloin sen voi tulkita ikään kuin palkkioksi. (Manchmal am Ende [der Stunde], wenn es sozusagen als Belohnung interpretiert werden kann.

19 Lehrer gaben an, dass die Phase, wo gespielt wird, variiert. Viele von den Befragten wiesen darauf hin, dass die Phase von der Gruppe, von der Situation, Unterrichtseinheit usw. abhängt. Ein Lehrer hat die folgende, umfangreiche Antwort gegeben:

Sillä tunnilla kun opetettu kappale on käsitelty, kielioppiasia on käsitelty ja tehtävät käsitelty. Joskus jo heti tunnin alussa, kun tehtävään tarvittava sanasto on kerrattu, joskus vasta tunnin loppuvaiheessa. Pidän aina pelejä mukana siltä varalta, että on levoton päivä: matalapainetta, kevätväsymystä, lomaa edeltävä viimeinen päivä, vähän osanottajia paikalla tai nopeimmille palkintona siitä, että kaikki vaaditut tehtävät on jo tehty. (In der Stunde, wenn die gelehrte Lektion, die Grammatik und die Aufgaben behandelt worden sind. Manchmal gleich am Anfang der Stunde, wenn der in der Übung nötige Wortschatz wiederholt worden ist, manchmal erst am Ende der Stunde. Ich habe Spiele immer mit für den Fall, dass es ein unruhiger Tag ist: Niederschlagendheit, Frühjahrsmüdigkeit, der letzte Tag vor den Ferien, nur wenige Teilnehmer, oder für die Schnellsten als Belohnung dafür, dass sie alle geforderten Aufgaben schon gemacht haben.)

Viele von den Befragten haben aber nur sehr kurz geantwortet: Vier Lehrer haben "milloin vain" („wann auch immer“) geantwortet. Möglicherweise haben sie keine Unterschiede bemerkt, ob Spiele am Anfang, in der Mitte oder am Ende der Stunde

gespielt werden. Es kann auch sein, dass Spiele für sie eine natürliche Unterrichtsmethode sind, die oft oder in vielen Phasen der Stunde eingesetzt wird. Möglich ist aber auch, dass Spiele als Lückenfüller funktionieren, und immer dann eingesetzt werden, wenn die Lernenden nichts „Sinnvolleres“ zu tun haben, oder dass sie immer abhängig von der Unterrichtseinheit oder von der Gruppe eingesetzt werden. Es ist aber nicht sinnvoll, über die Motive der Befragten in diesem Fall zu spekulieren; um die Motivationen der Lehrer herauszufinden, wäre es nützlich gewesen, ihren Unterricht zu beobachten. Im Rahmen dieser Arbeit war es aber nicht möglich.

Sechs Lehrer benutzen Spiele meistens in der Mitte der Stunde. Hier geht es oft um Auflockerung zwischen Doppel- oder Dreifachstunden.

Vier von den Befragten setzen Spiele immer so ein, dass die Stunde eine sinnvolle und funktionelle Ganzheit bildet. Die Spiele funktionieren nicht als Lückenfüller, sondern die Lehrer berücksichtigen, wie das Spiel in den Unterrichtsverlauf hineinpasst, um das Lernen zu fördern.

Drei Lehrer spielen am liebsten entweder am Anfang oder am Ende der Stunde, zwei Lehrer setzen Spiele entweder in der Mitte oder am Ende ein. Ein Lehrer wies darauf hin, dass er Spiele in der Wiederholungsphase benutzt. Drei Lehrer haben diese Frage nicht beantwortet. Drei Befragte erwähnten, dass sie manchmal „Spielstunden“ durchführen, d. h. Stunden, in denen nur gespielt wird.

Frage 14: Wie groß ist der Einfluss der Spiele auf die folgenden Faktoren? Schätzen Sie den Einfluss auf einer Skala von 1 bis 5 (1= beeinflusst nicht, 2= beeinflusst wenig, 3= keine Meinung darüber 4= beeinflusst ziemlich viel, 5= beeinflusst sehr)

Faktor	1 (Nennungen)	2	3	4	5
Positive Lern- und Gruppenatmosphäre	0	1	3	25	32
Lernmotivation	1	3	8	35	14
Lernresultat	1	10	16	32	2
Positive Einstellung dem Lernfach gegenüber	0	3	6	33	19

Beziehung zwischen dem Lehrer und den Lernenden	2	9	10	28	12
Beziehungen zwischen den Lernenden	1	4	13	28	15

Tabelle 16: Der Einfluss der Spiele auf eine positive Lern- und Gruppenatmosphäre, auf die Lernmotivation, auf das Lernresultat, auf eine positive Einstellung dem Lernfach gegenüber, auf die Beziehung zwischen dem Lehrer und den Lernenden und auf die Beziehungen zwischen den Lernenden auf einer Skala von 1-5

(Ein Lehrer hat diese Frage nicht beantwortet.)

57 von 61 Lehrer, also 93% von allen Befragten wiesen darauf hin, dass das Spielen im Unterricht einen großen oder ziemlich großen Einfluss auf die Stimmung in der Klasse hat. Niemand war der Meinung, dass das Spielen gar keinen Einfluss auf eine positive Lernatmosphäre hat. 49/61 (80%) schätzten den Einfluss der Spiele auf die Lernmotivation als groß oder ziemlich groß ein.

Das Spielen im Unterricht scheint auch einen positiven Einfluss auf die Einstellung dem Lernfach gegenüber zu haben: 52 Lehrer, also 85% von den Befragten wiesen darauf hin, dass die Lernenden durch das Spielen dem Lernfach gegenüber eine positive Einstellung entwickeln können.

Diese drei Faktoren, eine positive und unterstützende Lernatmosphäre, die Lernmotivation und eine positive Einstellung der Zielsprache gegenüber beeinflussen sehr das Lernen. Deswegen könnte vermutet werden, dass die Befragten auch den Einfluss auf das Lernresultat als relativ groß einschätzen würden. Es war aber widersprüchlich, dass nur 34 von den 61 Befragten (56%) den Einfluss auf das Lernresultat als groß oder ziemlich groß einschätzten. Zehn Lehrer waren sogar der Meinung, dass der Einfluss nur gering ist. 16 hatten über diesen Aspekt keine Meinung.

40 (66%) von den Befragten waren der Meinung, dass das Spielen einen großen oder ziemlich großen Einfluss auf die Beziehung zwischen dem Lehrer und den Lernenden habe. Nur zwei Lehrer wiesen darauf hin, dass das Spielen gar keinen Einfluss auf die Lehrer-Lernende-Beziehung habe. 43 Lehrer, also 70% von allen Befragten haben

einen großen oder ziemlich großen Einfluss der Spiele auf die Beziehungen zwischen den Lernenden bemerkt.

Es kann also auf Grund der Antworten festgestellt werden, dass das Spielen ein wirkungsvolles Mittel beim Fremdsprachenlernen sein kann: Es beeinflusst sowohl die Lernatmosphäre, die Lernmotivation als auch die Beziehungen in der Lernergruppe und zwischen dem Lehrer und den Lernenden. Das Spielen fördert auch eine positive Einstellung dem Lernfach (und deswegen auch der Zielsprache) gegenüber. Daraus folgt, dass das Spielen wahrscheinlich auch einen (zumindest ziemlich) großen Einfluss auf das Lernresultat hat, worüber sich die Lehrer offensichtlich aber nicht unbedingt bewusst sind.

6.4.4 Was für Spiele eingesetzt werden und wann sie gespielt werden

Frage 15: *Was für Spiele benutzen Sie?*

Mit dieser Frage wollte ich herausfinden, was für Spiele die Befragten im Unterricht einsetzen. In Abschnitt 4 wurden verschiedene Spielarten, Sprachlernspiele, kreative Spiele, Bewegungsspiele, Interaktionsspiele und Planspiele dargestellt. Es wurde festgestellt, dass die meisten Spiele im Unterricht Sprachlernspiele sind. Als Sprachlernspiele werden hier Spiele mit einer eng umrissenen, deutlichen sprachlichen Zielsetzung, die vorwiegend dem Erwerb und der Festigung von Wortschatz, Strukturen, Wendungen und Grundfertigkeiten dienen, gezählt.

Auf Grund der Befragung kann auch festgestellt werden, dass die meisten Spiele Sprachlernspiele sind. 59 Lehrer haben in ihrer Antwort verschiedene Sprachlernspiele, wie Alias, Monopoly, Bingo usw. erwähnt.

13 Lehrer wiesen darauf hin, dass sie auch die Bewegung im Spiel berücksichtigen: U. a. Pantomime, „Hatschi-Patschi“, „Obstsalat“ und „Der Kapitän befiehlt“ wurden erwähnt. Im Folgenden werden die Grundideen der zwei oft erwähnten Spiele, „Hatschi-Patschi“ und „Obstsalat“ erläutert.

„Hatschi-Patschi“

Die Schüler sitzen im Stuhlkreis. Ein freiwilliger Schüler verlässt den Raum. Ein Stuhl muss dann entfernt werden. Ein Schüler aus dem Kreis wird auserkoren, Hatschi-Patschi zu sein. Der Schüler außerhalb der Gruppe wird hereingerufen. Er beginnt nun, allen Schülern eine vorher bestimmte Frage, die immer vom Lernziel abhängt, zu stellen, wie z.B. „Was hast du in deiner Tasche?“, worauf jeder ein Wort im Akkusativ sagt. Kommt er zu dem auserwählten Schüler, sagt dieser laut: „Hatschi-Patschi!“ Blitzschnell springen alle Schüler auf und jeder sucht sich einen neuen Platz. Ein Schüler bleibt übrig und ist nun der neue Frager.

„Obstsalat“

Die Gruppe sitzt im Kreis. Der Spielleiter stellt die Frage: „Was kommt in einen Obstsalat?“ Dann zählt die Gruppe durch, z. B. Apfel, Orange, Banane. Ein Teilnehmer steht in der Mitte. Dieser Schüler ruft eine Obstsorte aus, z. B. Äpfel. Dann müssen alle Äpfel miteinander die Plätze tauschen. Der Teilnehmer in der Mitte sucht sich einen freien Stuhl, so dass ein Anderer übrig bleibt, eine neue Obstsorte ausruft etc. Keiner darf sich wieder auf den Stuhl setzen, auf dem er eben saß. Wenn jemand Obstkorb ruft, müssen alle die Plätze tauschen.

Variationen: Den Obstsalat durch eine Gemüsesuppe und den Obstkorb durch einen Gemüsetopf ersetzen. (Internetquelle 5.)

Auf kreative Spiele wurde nur von zwei Lehrern hingewiesen: Hier ging es um kreative Geschichtenerzählspiele.

Frage 16: *Woher stammen die Spiele, die Sie benutzen?*

Mit dieser Frage wollte ich herausfinden, wo die Befragten die Spiele, die sie benutzen, finden: Ob sie z. B. die Spiele selbst erfinden, oder/und Spiele, die in den Lehrmaterialien angeboten werden, benutzen. Ich fragte auch die Lehrer, die Lehrmaterialien benutzen, ob sie die Spiele sinnvoll und funktionell finden. Einige Lehrer, die keine Spiele, die in den Lehrmaterialien angeboten werden, benutzen, haben zu ihnen trotzdem Stellung genommen.

Sogar 53 von den 62 Lehrern benutzen Spiele, die in den Lehrmaterialien angeboten werden. Fast genauso viele Lehrer (50) erfinden Spiele auch selbst. Viele andere Spielquellen wurden auch erwähnt, wie Kollegen, das Internet und Spielesammlungen. Manche Lehrer kaufen Spiele im Ausland oder in Finnland. Drei Lehrer haben darauf hingewiesen, dass die Lernenden auch Spiele verfassen können.

Dies ist sehr interessant, weil dadurch die Lernenden noch aktiver und wahrscheinlich auch stärker motiviert werden, als wenn sie nur Spiele, die der Lehrer ausgewählt hat, spielen.

Die meisten Lehrer (32) waren der Meinung, dass die Spiele, die sich in den Lehrmaterialien befinden, meistens gelungen sind, und nur wenig, wenn überhaupt, modifiziert werden müssen. Z. B. die folgenden Meinungen wurden geäußert:

Toimivat. Olen itse oppimateriaalin tekijä, joten tiedän, että pelit ja aktiviteetit on huolella harkittu ja testattu. (Die Spiele funktionieren. Ich verfasse selbst Lehrmaterialien, und deswegen weiß ich, dass die Spiele und die Aktivitäten sorgfältig durchdacht und getestet worden sind.)

Yleensä ne ovat hyvin tehtyjä, juuri siitä sanastoista ja niistä rakenteista, jotka lapset osaavat. Harvoin olen muuttanut valmiita pelejä mitenkään. (Meistens sind die gut gemacht, und [basieren] gerade auf dem Wortschatz und den Strukturen, die die Kinder kennen.)

Auch viele andere Lehrer lobten die Spiele in den Lehrmaterialien: Besonders die heutigen Lehrbücher wurden funktionell und motivierend gefunden, während Spiele in älteren Lehrbüchern manchmal für visuell schwach und sprachlich zu schwierig gehalten wurden. Viele Befragte waren der Meinung, dass in einem guten Lehrbuch viele Spiele angeboten werden. Es gab aber auch kritische Meinungen zu den Spielen in den Lehrmaterialien:

Yleensä kelpaavat sellaisenaan. Usein kirjasarjassa kuitenkin suositaan jotain tiettyä peliä, joka vain muokataan aina kulloiseenkin sisältöön sopivaksi. Esim. Bästis- sarjassa oli loputtomasti Käärmeitä ja tikapuita, ja Super- sarjassa on pelattu jalkapallopelejä, kunnes ysiluokkalaiset jo voihkaisevat sen nähdessään. (Meistens als solches anwendbar. Oft wird aber in einer Lehrbuchserie ein gewisser Spieltyp bevorzugt, der nur immer auf den jeweiligen Inhalt angepasst wird. Z. B. in der Lehrbuchserie „Bästis“ gab es endlos Schlangen und Leitern [ein Brettspiel], und in der Serie „Super“ ist das Fußballspiel schon so oft gespielt worden, dass die Schüler in den neunten Klasse schon stöhnen, wenn sie es sehen.)

Toistavat usein kirjassa käsiteltyä. Se voi olla hyvä tai huono asia. Kun haluan vaihtelua, etsin muualta. Oppimateriaaleja ei useimmiten ole pakko muokata, mutta joskus kun on aikaa, teen niistä paremmin ryhmälleni sopivia. [Die Spiele in den Lehrmaterialien] wiederholen das, was im Lehrbuch behandelt worden ist. Dies kann gut oder schlecht sein. Wenn ich Abwechslung haben will, suche ich [Spiele] anderswo. Lehrmaterialien brauchen meistens nicht modifiziert zu werden, aber wenn ich Zeit habe, modifiziere ich sie so, dass sie sich besser für meine Gruppe eignen.)

15 Lehrer waren der Meinung, dass manchmal Spiele in den Lehrmaterialien modifiziert werden müssen, manchmal nicht. Interessant war, dass einige Lehrer darauf hinwiesen, dass wenn keine genau passenden Spiele in den Lehrmaterialien angeboten werden, sie solche Spiele nicht benutzen:

Valitsen sellaisia, jotka toimivat sellaisenaan. Muokkaamiseen ei ole aikaa eikä halua. (Ich wähle solche Spiele aus, die als solche funktionieren. Ich habe weder Zeit noch Lust, [die Spiele] zu modifizieren.)

Einige Lehrer waren der Modifizierung gegenüber nicht so kritisch eingestellt:

Joskus toimivat sellaisenaan, joskus pitää muokata. Joskus ottaa jostain vain idea ja laatii koko homman sen pohjalta itse. [Manchmal funktionieren sie als solche, manchmal müssen sie modifiziert werden. Manchmal nehme ich nur die Idee und erfinde das ganze [Spiel] aufgrund dieser Idee selbst.]

Ich möchte betonen, dass auch wenn Spiele modifiziert werden sollten, dies nicht bedeutet, dass die Spiele weder gelungen noch zweckmäßig sein können: Eigentlich ist es ganz im Gegenteil: Spiele, wie auch andere Unterrichtsmethoden, sollten immer auf die Bedürfnisse der jeweiligen Lernergruppe angepasst werden, und durch diese Modifizierung werden gute Spiele noch besser. Ein Lehrer hat die Bedeutung der Modifizierung meiner Meinung nach gut formuliert:

Peli on kuin harjoituksia/tehtäviä - ne aina vaativat se, että pitäisi muokkausta tavoiteryhmän mukaan. (Spiele sind wie Übungen - sie müssen immer der Zielgruppe angepasst werden.)

Nur acht Lehrer waren der Meinung, dass Spiele, die sich in den Lehrmaterialien befinden, meistens modifiziert werden müssen. Es wurde z. B. erwähnt, dass die Spiele in den Lehrmaterialien zu kindisch, sprachlich zu schwierig und nicht sehr interessant sind.

Die Antworten zeigen, dass die heutigen Lehrmaterialien meistens zweckmäßige und gute Spiele anbieten, und dass diese Spiele auch verwendet werden. Auf Grund der Antworten vermute ich, dass die Verfasser der Lehrmaterialien Spiele für eine sinnvolle und effektive Lehr-/Lernmethode halten. Lehrer erfinden auch selbst gern Spiele und geben sich damit Mühe, was darauf hindeuten kann, dass sie motiviert sind, Spiele im Unterricht zu benutzen.

6.4.5 Spielen mit unterschiedlichen Lernern

Alter als Faktor

Frage 11: *Für welche Altersgruppen passen Spiele nach Ihrer Meinung am besten? Warum?*

Frage 12: *Gibt es Ihrer Meinung nach eine Altersgruppe, mit der das Spielen nicht gelingt? Warum?*

Diese Fragen beziehen sich darauf, ob das Alter der Spielenden entscheidend für das Gelingen des Spielens ist. Traditionell wird das Spielen als eine kindliche Tätigkeit bezeichnet, was den Gebrauch von Spielen mit älteren Lernenden negativ beeinflussen kann. Ich wollte herausfinden, wie die Lehrer das Spielen mit verschiedenen Altersgruppen finden. Weil die Befragten auf sehr unterschiedlichen Stufen tätig sind, also sowohl Kinder, Jugendliche, Erwachsene als auch Senioren unterrichten, haben sie auch Erfahrung von Spielen mit diesen verschiedenen Altersgruppen. In den folgenden Tabellen werden die Antworten gezeigt:

Altersgruppe	Nennungen	% der Befragten (62)
Alle Altersgruppen	49	79
Schüler in der Gemeinschaftsschule	7	11
Schüler in den Klassen 3-6 der Gemeinschaftsschule	5	8
Senioren	1	2

Tabelle 17: Altersgruppen, für die Spiele nach den Befragten am besten passen

Altersgruppe	Nennungen	% der Befragten (62)
Es gibt keine	56	90
Schüler in der gymnasialen Oberstufe	5	8
Pubertierende	1	2

Tabelle 18: Altersgruppen, mit denen das Spielen nach den Befragten nicht gelingt

Ich war positiv überrascht, dass sogar 49 von den 62 Befragten der Meinung waren, dass in jeder Altersgruppe erfolgreich gespielt werden kann. Die Natur des Menschen als ein spielendes Wesen wurde in vielen Antworten betont.

Interessant war, dass einige Lehrer, obwohl sie der Meinung sind, dass das Spielen für alle Altersgruppen geeignet sei, trotzdem nicht mit allen Altersgruppen spielen:

Kaikille, mutta käytän niitä vain yläkoulussa, lukiossa on sellainen tunne, että pitää olla ”asiaa” koko ajan. ([Spiele eignen sich] für alle, aber ich benutze Sie nur in den Klassen 7-9, in der gymnasialen Oberstufe hat man das Gefühl, dass es immer sachlich/ernst sein muss.)

Einige Lehrer, die selbst keine Spiele im Unterricht einsetzen, waren auch der Meinung, dass Spiele für alle Altersgruppen geeignet sind:

Kaikille oikein käytettyinä, eivät vain ole minulle luonteva tapa toimia opettajana. ([Spiele eignen sich für] alle, wenn sie auf die richtige Weise benutzt werden, für mich sind sie aber keine natürliche Weise als Lehrer zu fungieren.)

Ein Lehrer hatte eine zynischere Einstellung:

Varmaan kaikenikäisille, jos opiskelijoilla on sellainen asenne, että kaiken pitää sujua helposti ja naureskellen! Vanhemmat voivat tietysti hurahtaa tietokonepeleihin, jos heillä on aikaa, yleensä ei juuri ole, kun täytyy siivota ja hoitaa lapsenlapsia sillä aikaa, kun nuoremmat leikkivät, nicht? (Wohl für Personen in allen Altersstufen, wenn sie eine solche Einstellung haben, dass alles leicht und lachend gehen muss! Die Älteren können natürlich von Computerspielen begeistert werden, wenn sie Zeit haben. Meistens haben sie aber nicht so viel, weil sie putzen und Enkelkinder betreuen müssen, während die Jüngeren spielen, nicht?)

Es sei aber wichtig, dass die Lernenden wissen, warum gespielt wird, um das Spiel sinnvoll und nützlich zu finden:

Sopiva peli sopivalle iälle - sitten toimii! Jos oppilaat tietävät, mitä me tehdään ja miksi, pelaaminen aina onnistuu. (Ein passendes Spiel für ein passendes Alter - dann gelingt es! Wenn die Lernenden wissen, was wir machen und warum, gelingt das Spielen immer.)

Aikuisille ehkä joskus joutuu perustelemaan enemmän, miksi pelataan ja vakuuttamaan, että pelit eivät ole pelkästään huvin vuoksi, vaan niistä oppii (tämän he usein itsekkin huomaavat kun peleihin tottuvat). (Den Erwachsenen muss man vielleicht mehr begründen, warum gespielt wird und sie davon überzeugen, dass nicht nur zum Spaß gespielt wird, sondern durch Spiele auch gelernt wird (dies bemerken sie auch selbst, wenn sie sich an Spiele gewöhnen.)

Pelaaminen on perusteltava niin kuin olisi hyvä tehdä muidenkin työtapojen kohdalla. (Das Spielen, wie auch andere Arbeitsmethoden, muss begründet werden.)

Die Befragten betonten, dass der Erfolg der Spiele nicht von dem Alter der Spielenden, sondern von anderen Faktoren, wie von dem Spiel, von den Lerntypen und von der Motivation der Lernenden abhängt. Spiele seien eine effektive Unterrichtsmethode in allen Altersgruppen: Mit Pubertierenden, Erwachsenen und Senioren könne auch erfolgreich gespielt werden, aber hier sei die Einstellung des Lehrers von großer Bedeutung:

Minkä tahansa ikäisille, kunhan asia esitetään oikealla tavalla! Itsetietoiset murkut näyttelevät ja leikkivät täyttä päätä, kunhan leikki ”myydään” heille oikealla tavalla eikä kenenkään tarvitse pelätä kasvojen menetystä. (Für alle Altersgruppen, wenn die Sache auf eine richtige Weise dargestellt wird! Selbstbewusste Pubertierende spielen mit Volldampf, wenn das Spiel ihnen auf eine richtige Weise „verkauft” wird und niemand braucht Angst davor zu haben, dass er sein Gesicht verliert.)

Kaikille, myös aikuisille. Parhaiten toki lapsille. Peleissä voi ottaa roolin, vapautua omista kangistuneista käsityksistään itsestä, minäkuvasta. Jännitys vapauttaa, avaa uusille urille. Ja peleissä on useasti myös huumoria, sen avulla voi oppia myös! Pelitilanteista jää mieleen asioita, sanastoa, rakenteita monien kanavien kautta. (Für alle, auch für Erwachsene. Am besten natürlich [eignet sich das Spielen] für Kinder. In Spielen kann man eine Rolle übernehmen, sich von seinen eigenen starren Vorstellungen von sich selbst und von seinem Selbstbild befreien. Spannung befreit, öffnet neue Bahnen. Und oft es gibt auch Humor in Spielen, dass kann auch beim Lernen helfen! Von Spielsituationen bleiben Sachen, Wortschatz und Strukturen durch viele Kanäle im Gedächtnis.)

Kaiken ikäisille. Aktivointi ja koko keholla sekä tunteilla oppiminen edistää oppimista kaiken ikäisillä. (Für alle Altersgruppen. Die Aktivierung und das Lernen mit dem ganzen Körper und mit Emotionen fördert das Lernen aller Altersgruppen.)

Sieben von den Befragten wiesen darauf hin, dass das Spiel als eine Lehrmethode besonders für Schüler in der Gemeinschaftsschule geeignet sei. Fünf Lehrer waren der Meinung, dass besonders mit Schülern in den Klassen 3-6 der Gemeinschaftsschule erfolgreich gespielt werden kann. Es wurde z. B. erwähnt, dass Spielen eine natürliche Lernmethode für Kinder ist, weil sie auch in ihrer Freizeit spielen. Einige Antworten zeigen eine etwas abschätzende Einstellung den Spielen gegenüber:

Pienille, koska he leikkivät muutenkin ja heidän opetteluunsa sopii yksinkertaiset jutut. ([Spiele eignen sich] für junge Schüler, weil sie auch sonst spielen und einfache Dinge zu ihrem Lernen passen.)

Fast alle Befragten (56/62) waren der Meinung, dass es keine Altersgruppe gibt, mit der das Spielen nicht gelingt. Wichtig sei, dass die Spiele gerade an die jeweilige Lernergruppe und Lerner angepasst werden, und dass das Spielen als Unterrichtsmethode begründet wird.

Ei ole. Olen pelannut, leikkinyt ja laulanut yhtä hyvin peruskoulun 3-luokkalaisten kuin kansalaisopiston eläkeläisten ja insinöörien kanssa. (Es gibt keine. Ich habe gespielt und gesungen ebenso gut mit den Schülern in der dritten Klasse wie mit Senioren und Ingenieuren in der Volkshochschule.)

EI OLE: Kerran sain 3:n vuoden aikuisten ranskanryhmään kesken vuoden uuden oppilaan... kasvatustieteen tohtorin. Hän kritisoi aluksi kovaan ääneen lippusiani ja lappusiani ja kuviani.. että nyt aikuisella iällä pitäisi alkaa ranskantunneilla leikkimään. No parin ”leikkitunnin” jälkeen hän oli tullut tutuksi ryhmän kanssa ja jännitys oli tiessään- Lukukauden lopun palautelomakkeessaan hän jo kyseli miksei kaikissa muissakin kieltenryhmissä ollut tällaista. Olin kyllä heti alkuun hänelle selittänyt (kuten aina lukukauden alussa aikuisoppilailleni) miksi mielestäni juuri yhteistoiminnallinen oppiminen on tehokasta... ja hauskaakin. (ES GIBT KEINE: Einmal, in der Mitte des dritten Jahres kam ein neuer Lernender in eine Französischgruppe für Erwachsene... Er war Doktor der Erziehungswissenschaften. Am Anfang hat er meine Zettelchen und Bilder laut kritisiert... dass man jetzt als Erwachsener anfangen sollte, in der Französischstunde zu spielen. Nach einigen „Spielstunden” war er mit der Gruppe bekannt geworden und die Spannung war weg. - Im Feedback-Formular, das am Ende des Semesters ausgefüllt wurde, fragte er schon, warum es in allen anderen Sprachgruppen nicht gleich war. Ich hatte ihm aber schon am Anfang erklärt (wie ich immer meinen erwachsenen Lernenden am Anfang des Semesters erkläre), warum ich gerade das kooperative Lernen effektiv und auch lustig finde.)

Fünf Lehrer haben bemerkt, dass das Spielen mit Schülern in der gymnasialen Oberstufe problematisch sein könne: Die Schüler seien nicht zum Spielen motiviert, finden es eher kindisch als sinnvoll und seien sich des lernfördernden Charakters des Spiels nicht bewusst. Auch der Zeitmangel wurde genannt.

Lukiossa ei ole aikaa, sen ikäiset eivät muutenkaan ole kovin leikkisiä, haluavat tehdä kaiken aikaa ns. ”hyödyllistä.” (In der gymnasialen Oberstufe hat man keine Zeit, und diese Altersgruppen sind auch sonst nicht sehr spielerisch, sie wollen die ganze Zeit etwas sog. „Nützliches“ tun.)

Lukiossa opiskelijat pitävät välillä turhina ja lapsellisina, eivätkä miellä oppimiseksi. (In der gymnasialen Oberstufe halten die Schüler Spiele manchmal für nutzlos und kindisch, sie verstehen sie nicht als Lernen.)

Auf Grund der Antworten kann also festgestellt werden, dass das Alter an sich kein entscheidender Faktor für einen erfolgreichen Umgang mit Spielen ist: Mit allen Altersgruppen kann erfolgreich gespielt werden, wenn Faktoren wie Gruppendynamik, Motivation usw. berücksichtigt werden, und wenn der Lehrer den Lernenden die Vorteile des Spiels als Lernmethode deutlich macht.

Andere Unterschiede zwischen den Lernenden

Frage 13: Haben Sie Unterschiede zwischen den Lernenden bemerkt, die darauf Einfluss haben, wie Spiele in Unterrichtssituationen funktionieren? Worauf basieren diese Unterschiede Ihrer Meinung nach?

Nur acht von den Befragten haben diese Frage entweder nicht beantwortet oder keine Unterschiede bemerkt. Diese acht waren vorwiegend Lehrer, die Spiele nicht sehr gern als Unterrichtsmethode benutzen. Fast alle haben also Unterschiede bemerkt, und weil es auch sehr eingehende Antworten gab, haben viele Lehrer offensichtlich ihre Schüler/Studenten beim Spielen beobachtet und sich Gedanken darüber gemacht, welche Faktoren das Spielen beeinflussen. Im Folgenden werden die Faktoren, die am häufigsten genannt wurden, dargestellt.

- **Gruppengröße und -struktur**

13 Lehrer waren der Meinung, dass die Gruppengröße und die Gruppenstruktur einen großen Einfluss auf das Spielen haben. Es wurde festgestellt, dass mit einer großen Gruppe (über 16 Lernende) das Spielen schwieriger ist als mit einer kleineren Gruppe. Auch die Gruppenstruktur beeinflusst das Spielen: Wenn die Lernergruppe sehr heterogen in ihrem Lernerfolg ist, sei es problematisch, sinnvolle Spielgruppen zu bilden. Einige Lehrer haben auch die Bedeutung des einzelnen Lernenden für das Gelingen des Spiels im Unterricht betont:

[...] Lisäksi ihan selkeä este monelle leikille on valitettavasti esim. ryhmässä oleva ADHD- oppilas: sellainen oppilas ei välttämättä siedä ollenkaan

”vapaampia” tilanteita ja alkaa riehua. Surullista! ([...] Zudem ist es leider ein deutliches Hindernis für viele Spiele, wenn z. B. ein Schüler, der an ADHD leidet, zur Gruppe gehört: So ein Schüler erträgt nicht unbedingt solche „freieren“ Situationen und beginnt zu toben. Traurig!)

[...]Ala-asteella häiriötiloja on enemmän, sillä melkein joka luokassa on yksi ADHD, joka välillä loistaa pelitilanteessa, välillä taas torpedoi koko tilanteen [...] ([...] In den Klassen 3 - 6 der Gemeinschaftsschule gibt es mehr Störungen, weil es fast in jeder Klasse einen Schüler gibt, der an ADHD leidet, und der manchmal in der Spielsituation glänzt und manchmal die ganze Situation torpediert.)

Tosikot opiskelijat voivat sabotoida koko tilanteen, vaikka esim. Scrabble tai Monopoly ovat mitä mainiota opetusmateriaalia: opettajan täytyy tuntea ryhmänsä eli arvioida voiko ja onko aikaa leikkiä/pelata. [...] (Humorlose Lernende können die ganze Situation sabotieren, obwohl z. B. Scrabble oder Monopoly ausgezeichnetes Lehrmaterial sind: Der Lehrer muss seine Gruppe kennen, also reflektieren, ob gespielt werden kann und ob es Zeit gibt, zu spielen. [...])

[...] Toinen porukka on syrjäytymisvaarassa olevat oppilaat, jotka eivät kykene sopeutumaan pelin tai leikin sääntöihin, vaan sabotoivat sitä minkä ehtivät. [...] (Eine andere Gruppe sind die Schüler, die in Gefahr sind, ausgegrenzt zu werden, die nicht fähig sind, sich an die Spielregeln anzupassen, und deswegen das Spiel so viel sie nur können sabotieren.)

Die Beziehungen zwischen den Lernenden sind auch von großer Bedeutung: Es wurde z. B. darauf hingewiesen, dass wenn die Lernenden einander nicht kennen, ihnen die im Spiel gebrauchte Hingabe nicht gelinge. Es sei also wichtig, dass die Lernenden miteinander vertraut sind, und dass die Lernatmosphäre unterstützend und sicher ist:

Jos ryhmä tuntee toisensa hyvin, lähestulkoon kaikki onnistuu. [...] (Wenn die Lernenden einander gut kennen, gelingt fast alles.)

- **Motivation**

Der zweite wichtige Faktor ist die Motivation der Lernenden. Auf sie wurde in acht Antworten hingewiesen. Der Motivationsmangel kann sich auf das Spiel als Lehrmethode oder/und den Unterrichtsstoff beziehen: Nicht alle Lernenden spielen gern. Bei manchen Lernenden (besonders bei Schülern in der gymnasialen Oberstufe) könne dies daran liegen, dass sie den lernfördernden Charakter des Spiels nicht erkennen, sondern das Spiel eher für Zeitverschwendung halten.

[...] Kaikki eivät näe pelaamista oppimistapahtumana ja suhtautuvat siihen liian rennosti, pelleilevät. (Alle sehen das Spielen nicht als Lernsituation und nehmen sie nicht ernst und machen Blödsinn.)

Manche Lerner wollen am Spiel nicht teilnehmen, weil sie Spiele z. B. kindisch finden, oder weil sie sie einfach nur nicht mögen. Wenn ein Lerner dem Lehrgegenstand gegenüber negativ eingestellt ist, könne dies sich auch im Spielen widerspiegeln:

Jos joku on vastahakoinen yleensäkin, hän saattaa pelissäkin mennä ”minimisuorituksella” eli ei innostu siinäkään (mutta joskus innostuu pelistä vaikka ei muuten). (Wenn jemand im Allgemeinen widerwillig ist, kann er sich auch am Spiel mit einer „minimalen Leistung“ beteiligen, also wird auch nicht von ihm begeistert (aber manchmal wird er vom Spiel begeistert, obwohl er sonst widerwillig ist).)

Wie schon die obige Antwort zeigt, könne aber ein Lerner, der sonst im Unterricht nicht motiviert ist, im Spiel eine höhere Motivation erreichen.

Muuten huonosti motivoituneet tekevät pelejä innokkaammin kuin tavallista työskentelyä. (Die sonst schlecht motivierten Lernenden begeistern sich mehr für das Spielen als für die normale Arbeit.)

Wichtig sei, dass der Lehrer begründet, warum im Unterricht gespielt wird, und auf den lernfördernden Charakter des Spiels hinweist:

Kaiken perusta on se, että oppijat ymmärtävät sen, mitä pelin avulla on tarkoitus oppia ja suhtautuvat peliin oppimistilanteena. Jos tämä asia ei ole oppilaille selvä, pelistä ei juurikaan ole hyötyä. [...] (Die Grundlage für alles ist, dass die Lernenden verstehen, was mit der Hilfe vom Spiel gelernt werden soll und das Spiel als eine Lernsituation betrachten. Wenn dies den Lernenden nicht klar ist, ist das Spiel von wenig Nutzen.[...])

- **Sprachkenntnisse**

Sieben Lehrer haben auf die Bedeutung der Sprachkenntnisse der Lernenden hingewiesen: Lernende mit guten Sprachkenntnissen spielen anders als Lernende, die sprachlich schwächer sind. Die meisten Lehrer waren der Meinung, dass Lernende mit guten Sprachkenntnissen von den Spielen mehr profitieren als die Schwächeren:

[...] Hyvät kielentaitajat pelaavat ’paremmin’ kuin heikot ja saavat pelistä enemmän irti. Hyvin heikot tarvitsevat vahvasti ohjatun leikin, joissa vastausvaihtoehdot on annettu valmiiksi. [...] (Die Lernenden, die gute

Sprachkenntnisse haben, spielen „besser“ und können die Spiele besser nutzen als schwächere Lernende. Sehr schwache Lernende brauchen ein hochreguliertes Spiel, wo Antwortalternativen vorgegeben sind.

[...]Kolmas vaikuttava asia on oppilaan omat tiedot ja taidot. Heikoilla oppilailla pelitkin usein vaativat suuria ponnistuksia oikeiden vastausten tuottamiseen. (Der dritte Faktor sind die eigenen Kenntnisse und Fertigkeiten des Schülers. Schwache Schüler müssen sich auch im Spiel sehr anstrengen, um richtige Antworten zu produzieren.)

Toisilla sanavarasto ei riitä pelin kulun ylläpitämiseen englanniksi, jolloin pelin pedagoginen juju katoaa. (Der Wortschatz mancher Lernender ist nicht gut genug, um das Spiel auf Englisch durchzuführen, wodurch die pädagogische Idee des Spiels verloren wird.)

Es wäre aber wichtig, dass auch die schwächeren Lernenden Erfolgserlebnisse im Spiel bekommen. Es ist die Aufgabe des Lehrers, dies durch Auswahl, Modifizierung und Organisieren der Spiele zu ermöglichen.

Heikommat oppilaat ovat hitaampia, mutta silti innostuneita. (Schwächere Schüler sind langsamer, aber trotzdem begeistert.)

[...]Usein oppilaat, joille kielet muuten ovat vaikeita, tuntuvat nauttivan peleistä ja leikeistä eniten. Ehkä kyseessä on vain näköharha, kun he kerrankin vaikuttavat onnellisilta kielitentunnilla? ☺ (Oft scheinen die Schüler, die sonst mit Sprachen Schwierigkeiten haben, die Spiele am meisten zu genießen. Vielleicht ist es nur eine optische Täuschung, wenn sie einmal im Fremdsprachenunterricht glücklich zu sein scheinen? ☺)

- **Schüchterne bzw. schweigsame Lerner**

Fünf Lehrer haben die Stillen und Schüchternen in ihren Antworten berücksichtigt. Es sei oft problematisch, die Stillen und Schüchternen im Unterricht zu aktivieren, und einige Lehrer waren der Meinung, durch Spielen (und durch eine Spielrolle) können auch sie zum Sprechen gebracht werden:

[...] Monesti oppilaat vapautuvat: peliroolissa suhtautuu muihin oppijoihin vapaammin, ujommat vapautuvat. Näin ei toki käy sellaisissa leikeissä, joissa nopeutta tarvitaan, sellaisia en useinkaan käytä. Ennemmin käytän sellaisia, joissa peli/leikkiporukka saa edetä omaan tahtiinsa. (Oft werden die Schüler freier: In der Spielrolle gibt man sich den anderen Lernenden lockerer/freier gegenüber, die Schüchternen befreien sich. Dies passiert natürlich nicht in Spielen, in denen man schnell sein muss, solche Spiele benutze ich nicht oft. Ich benutze lieber Spiele, in denen die Spielgruppe in eigenem Tempo weitergehen kann.)

Hiljaiset oppilaat saa helposti mukaan, jos pitävät peleistä. (Stille Schüler können leicht mitgerissen werden, wenn sie Spiele mögen.)

Ganz gegensätzliche Meinungen wurden aber auch geäußert:

Hiljaiset oppilaat eivät peleissäkään muutu puheliaiksi ja välillä tuntuu, että heitä erilaiset pelit joskus jopa ahdistavat. (Stille Schüler werden nicht mal in Spielen gesprächig und manchmal scheint es, dass sie von verschiedenen Spielen manchmal sogar bedrückt werden.)

[...] aktiiviset, rohkeat oppilaat heittäytyvät mukaan leikkeihin toisin kuin ujut. (Aktive, mutige Schüler machen sofort begeistert mit, während die Schüchternen das nicht tun.)

Ich persönlich finde es äußerst wichtig, dass niemand zum Spielen gezwungen wird. Spiele können als sehr beängstigend empfunden werden, und wenn der Lernende gestresst spielt, bin ich mir sicher, dass er nichts lernt. Möglicherweise entwickelt er auch eine negative Einstellung zu der Fremdsprache. Wie schon mehrmals betont worden ist, muss der Lehrer seine Gruppe kennen, und immer die passende Unterrichtsmethode für die jeweilige Gruppe auswählen.

- **Geschlecht**

Als fünfter Faktor wurde das Geschlecht des Lernenden genannt. Einige Lehrer waren der Meinung, dass Jungen von den Spielen mehr profitieren als Mädchen:

Pojat ja kinesteettiset oppilaat saavat peleistä eniten hyötyä johtuen heidän käytäntösidonnaisuudestaan. (Jungen und kinästhetische Lernende haben den größten Nutzen von Spielen, weil sie praxisorientiert sind.)

Kiltit ja perfektionistitytöt halusivat vain, että opettaja luennoi ja kertoo kaikki mahdolliset nippelikohdat heille. Sen sijaan vilkkaammat pojat tykkäävät erityisesti siitä, että välillä voi istua ryhmissä ja pelailla. (Brave und perfektionistische Mädchen möchten nur, dass der Lehrer Vorlesungen hält und ihnen alles Mögliche Ballastwissen gibt. Lebendige Jungen dagegen mögen besonders, dass sie manchmal in Gruppen sitzen und spielen können.)

Es wurde also festgestellt, dass Jungen begeisterter von Spielen sind als Mädchen, aber interessanterweise hat ein Lehrer auch bemerkt, dass Jungen andere Spiele bevorzugen als Mädchen:

Usein pojat innostuvat selkeämmin kilpailutyypisistä toiminnoista, kun taas tytöt seurustelutyypisistä, joissa ei ole selkeää voittajaa, vaan tavoite on kommunikoida. (Junge interessieren sich oft für Wettkampfspiele, während

Mädchen von gesellschaftlichen Spielen, in denen es keinen klaren Gewinner gibt, sondern das Ziel die Kommunikation ist, begeistert sind.)

- **Interaktionsfähigkeit bzw. soziale Kompetenz**

Die Bedeutung der Interaktionsfähigkeit bzw. der sozialen Kompetenz wurde von drei Lehrern berücksichtigt. Im Spiel geht es fast immer um Kommunikation, weil immer mit jemandem gespielt wird. So waren einige Lehrer der Meinung, dass sozial kompetente Lernende auch besser spielen können:

[...] Luovat, spontaanit, sosiaaliset ja avoimet oppijat usein hyötyvät peleistä eniten, sillä pelaaminen usein edellyttää vuorovaikutusta ryhmässä/parin kanssa. Toisaalta taas, jos peli-idea on kovin mekaaninen, pelaaminen voi auttaa ujojakin oppijoita avaamaan suunsa. (Spiele bringen den kreativen, spontanen und offenen Lernenden mehr Nutzen, weil im Spiel oft Interaktion in der Gruppe/mit dem Spielpartner verlangt wird. Auf der anderen Seite, wenn die Spielidee sehr mechanisch ist, kann das Spielen auch die Schüchternen zum Sprechen bringen.)

- **Spielerfahrung**

Drei Lehrer haben die Spielerfahrung betont: Was für Spiele und wie viel die Lernenden in der Freizeit spielen oder früher im Leben gespielt haben, spiegeln sich im Spielverhalten wider:

Ne, jotka muutenkin pelailevat paljon kotona, lasten/lastenlasten kanssa, pystyvät pelaamaan paremmin, eikä heidän keskittymisensä mene pelin tekniikkaan. (Diejenigen, die auch sonst viel zu Hause mit den Kindern/Enkelkindern spielen, haben eine bessere Spielfähigkeit, und müssen sich nicht auf die Technik des Spiels konzentrieren.)

Aikuisille ihan tavallinen muistipeli voi olla yllättävän haastavaa, kun pelaamis”rutiini” on unohtunut ja iän myötä lyhytkestoinen muisti alkaa heiketä. (Erwachsene können ein einfaches Memory Spiel überraschend anspruchsvoll finden, weil sie die „Spielroutine“ vergessen haben und wenn man älter wird, wird das kurzfristige Gedächtnis schwächer.)

[...] Lukion ekaluokkalaisissa näkyy myös yläasteen vaikutus: jos siellä on pelailtu ja leikitty, se onnistuu helpommin myös lukiossa. (An den Schülern in der ersten Klasse der gymnasialen Oberstufe sieht man den Einfluss der Klassen 7-9 der Gemeinschaftsschule: Wenn man da gespielt hat, gelingt es auch besser in der gymnasialen Oberstufe.)

- **Stimmung / Laune**

Drei Lehrer stellten fest, dass die Laune des Lernenden das Spielen beeinflusst:

Jos jollakin on ollut huono päivä ja oppilas on alakuloinen, osallistuminen voi aluksi olla nihkeää, mutta sitä onneksi tapahtuu harvoin - opiskelijat kyllä pitävät pelaamisesta niin paljon, ettei tarvitse juuri houkutella. (Wenn jemand einen schlechten Tag gehabt hat und der Schüler niedergeschlagen ist, kann die Beteiligung am Anfang ablehnend sein, aber zum Glück passiert das nur selten - die Lernenden spielen so gern, dass man ihnen meistens nicht zureden muss.)

Ihmisen mieliala ja vireystaso vaikuttavat eniten. (Die Laune und das Energieniveau haben den größten Einfluss [auf das Spielen].)

- **Verschiedene Lernertypen**

Verschiedene Lerntypen wurden von drei Lehrern berücksichtigt. Spiele wurden besonders für den kinästhetischen Lerntyp als eine nützliche Lernmethode bezeichnet.

- **Angst vor Misserfolg**

Zwei Lehrer wiesen darauf hin, dass mit Lernenden, die das Verlieren nicht akzeptieren können, das Spielen problematisch sei:

Urheilijoissa on paljon oppilaita (varsinkin poikia), jotka on kasvatettu vihaamaan tappiota yli kaiken ja he eivät silloin osaa hävitä edes kielitentunnin Käärmeet ja tikapuut - peliä asiallisesti. [...] (Unter Sportlern gibt es viele Schüler (besonders Jungen), die dazu erzogen worden sind, das Verlieren über alles zu hassen und dann können sie nicht einmal das Spiel „Schlangen und Leitern“ im Fremdsprachenunterricht sachlich verlieren.

Kyllä. Osa ei siedä epäonnistumista/epävarmuutta omasta osaamisestaan. Pelkäävät kavereiden kommentteja. (Ja. Manche ertragen den Misserfolg/die Unsicherheit der eigenen Fähigkeiten nicht. Sie haben Angst vor den Bemerkungen der Freunde.)

Auf Grund der Antworten kann festgestellt werden, dass viele verschiedene Faktoren das Spielen im Unterricht beeinflussen. Dies bedeutet, dass der Lehrer seine Gruppe gut kennen muss, um passende Lehrmethoden für die jeweilige Gruppe auswählen zu können. Obwohl die meisten Lernenden gern spielen, gibt es wahrscheinlich in jeder Lerngruppe jemanden, der Spiele nicht mag. Deswegen sollte der Lehrer unterschiedliche Lehrmethoden einsetzen, um jedem Lernenden die Möglichkeit zu geben, möglichst effektiv zu lernen. Wenn er Spiele als Lehrmethode benutzt, muss er

sie immer an die Bedürfnisse der jeweiligen Lernergruppe anpassen, aber auch die individuellen Lerner berücksichtigen. Wichtig ist auch, dass der Lehrer die ausgewählten Lehrmethoden begründet: Beim Spielen heißt das, dass der Lehrer erklärt, welche Funktionen Spiele im Unterricht und beim Lernen haben. Es könnte auch nützlich sein, mit den Lernenden auch nach dem Spielen über das Spiel zu reflektieren, um die Einstellungen der Lernenden zu beeinflussen. Vielleicht würden die Lernenden z. B. verstehen, dass Gewinnen nicht am wichtigsten ist.

Eine positive und unterstützende Lernatmosphäre ist wichtig für eine erfolgreiche Durchführung der Spiele: Niemand sollte Angst vor Blamage haben. Zu einer positiven Lernatmosphäre gehört meiner Meinung nach auch, dass niemand zum Spielen gezwungen wird.

6.4.6 Die Rolle des Lehrers

Frage 17: *Nehmen Sie selbst an den Spielen teil?* [] Ja [] Nein

Wenn Sie an den Spielen teilnehmen, ist Ihre Rolle meistens die Rolle [] des Spielleiters [] eines Mitspielers [] eines Helfers?

Das Spielen kann auch die Rolle des Lehrers verunsichern, weil die Lehreraktivität zurücktritt und die Lernenden aktiv werden. Besonders das Mitspielen erfordert Mut und Selbstvertrauen vom Lehrer. Deswegen war es positiv, dass über die Hälfte (38 Lehrer) von den Befragten auch selbst an den Spielen teilnimmt. 24 Lehrer wollen das nicht tun: Sie bleiben also wahrscheinlich Beobachter. Zwei Lehrer haben hier sowohl *Ja* als auch *Nein* angekreuzt, vermutlich haben sie gemeint, dass sie manchmal am Spiel teilnehmen. Ich betrachte sie als am Spiel Teilnehmende, weil sie das zumindest manchmal tun, und sie auch die zusätzliche Frage beantwortet haben, also ob ihre Rolle die Rolle der Spielleiters, eines Mitspielers oder eines Helfers ist.

Von den 38 Lehrern, die an den Spielen teilnehmen, fungieren sogar 16 meistens als Helfer. Sieben Lehrer haben alle drei Antwortmöglichkeiten angekreuzt. Einer von ihnen hat folgende Erklärung gegeben (obwohl es hier keine offene Frage gab):

Riippuu siis ihan pelistä. Usein joutuu olemaan johtaja, kun kirjaa esim. oppilaiden sanatennisvastauksia taululle tai jakaa Piirrä & arvaa- pelissä sanoja

ja pisteitä. Jos esim. parinetsintäleikissä oppilaita on pariton määrä, minä menen mukaan peliin. Auttajana minua tietysti tarvitaan myös usein. (Das hängt also ganz vom Spiel ab. Oft muss man der Spielleiter sein, wenn man z. B. die Antworten der Schüler an die Tafel schreibt oder Wörter und Punkte im Spiel *Piirrä & arvaa* [Pictionary, Zeichnen und Raten] austeilt. Wenn es z. B. in einem Spiel, wo Partner gesucht werden sollten, eine ungerade Zahl von Schülern gibt, spiele ich mit. Als Helfer brauchen die Schüler mich auch oft.)

Acht Lehrer fungieren als Mitspieler und Helfer. Vier Lehrer übernehmen die Rolle des Spielleiters und drei Lehrer die eines Mitspielers. Es kann also festgestellt werden, dass zehn Lehrer zumindest manchmal die Rolle eines Mitspielers übernehmen. Vermutlich geht es hier oft darum, dass der Lehrer als Partner für jemanden agieren muss, weil der Lernende sonst keinen Partner hätte. Es wäre interessant zu wissen, warum die meisten Lehrer die Rolle eines Mitspielers nicht übernehmen: Geht es darum, dass sie selbst kein Interesse am Spielen haben, oder hindert ihre Rolle als Lehrer die Beteiligung? Es war auch interessant, dass nur vier Lehrer meistens als Spielleiter fungieren. Hängt es damit zusammen, dass sie wollen, dass die Lernenden selbst möglichst aktiv sind, und vielleicht dann auch die Rolle des Spielleiters übernehmen? Als Helfer hat der Lehrer eher eine unterstützende als eine teilnehmende Funktion.

24 Lehrer, also 39% von den Befragten wollen nicht selbst an den Spielen teilnehmen. Das heißt also, dass die Lernenden selbstständig spielen müssen. Es kann z. B. um Spiele im Lehrbuch gehen, wo keine Hilfe des Lehrers nötig ist. Ich vermute aber, dass die meisten Spiele irgendeine Beteiligung des Lehrers verlangen, und deswegen scheint es mir, dass diese 24 Lehrer kein großes Interesse an Spielen haben, oder dass sie diese nicht für eine passende Unterrichtsmethode halten. Auch die Antworten auf die sechste und siebte Fragen stützen diese Schlussfolgerung: 17 von diesen 24 Lehrern setzen Spiele einmal pro Monat oder seltener im Unterricht ein.

Frage 18: Sind Sie der Meinung, dass sich Ihre Rolle als Lehrer im Spiel verändert im Vergleich zu lehrerzentrierteren Unterrichtssituationen? Wenn ja, wie verändert sie sich?

Insgesamt 30 von den Befragten, also 48% aller Befragten haben Veränderungen in der Lehrerrolle bemerkt. 20 von ihnen nehmen an den Spielen teil, zehn tun das nicht. Ich hätte vermutet, dass fast alle Lehrer irgendwelche Veränderungen bemerkt haben,

weil das Spiel eine sehr lernerzentrierte Unterrichtsmethode ist. 21 Lehrer (34% von allen Befragten) waren der Meinung, dass ihre Lehrerrolle sich nicht verändere. Interessant war, dass 16 von diesen 21 Lehrern selbst an den Spielen teilnehmen, und nur fünf nicht. Es kann sein, dass die Unterrichtsmethoden der Befragten meistens so lernerzentriert sind, dass ihre Rolle als Lehrer sich im Spiel von anderen Unterrichtssituationen gar nicht unterscheidet. Sogar 11 von den Befragten haben diese Frage nicht beantwortet. Neun von ihnen waren Lehrer, die selbst an den Spielen nicht teilnehmen, und nur zwei Lehrer, die sich an den Spielen beteiligen. Vermutlich haben sie keine Meinungen darüber, haben also über ihre Rolle im Spiel nicht reflektiert. Meiner Meinung nach wäre es aber wichtig, dass der Lehrer über seine Rolle in verschiedenen Unterrichtsverfahren reflektiert, weil nur so die Rollen im Klassenraum bewusst gewechselt werden können. Durch ein solches Reflektieren werden auch mögliche Vorteile bzw. Nachteile der verschiedenen Unterrichtsmethoden klar.

15 von den Befragten haben darauf hingewiesen, dass der Lehrer im Spiel zurücktreten und die Rolle als Beobachter übernehmen kann. Dadurch werde die Lerneraktivität erhöht, und die Lernenden können mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen. Ein Lehrer hat einen wichtigen Aspekt genannt, nämlich, dass im Spiel die Lernenden auch voneinander lernen können:

Oppilaat aktiivisempia, kuuntelevat enemmän toisiaan, open rooli kuuntelija, opastaja. (Die Schüler sind aktiver, hören einander mehr zu, die Rolle des Lehrers ist eine Rolle eines Zuhörers, eines Beraters.)

Oppilaskeskeisissä peleissä oppilaat vievät itse oppimistilannetta eteenpäin, ja opettaja voi asettautua tarkkailijan/avustajan rooliin. [...] (In den lernerzentrierten Spielen bringen die Schüler die Lernsituation selbst weiter, und der Lehrer kann die Rolle eines Beobachters/Helfers übernehmen.)

Roolini muuttuu positiivisesti, olen oppimistilanteen tukija enkä keskipiste, kuten kuuluukin. (Meine Rolle verändert sich positiv, ich bin ein Unterstützer in der Lernsituation und nicht der Mittelpunkt, wie es auch sein soll.)

Ein Lehrer hat die folgende, umfangreiche Antwort gegeben:

Koen, että kertauspeliin avulla ohjaan opiskelijan tiedon/harjoituksien lähteelle, jossa vastuu siirtyy suurimmalta osalta opiskelijalle itselleen. Toisaalta korostan koko ajan sitä, että oppiminen on opiskelijälähtöinen prosessi, jossa opettajan mahdollisuudet ovat varsin rajalliset (jos ei halua oppia, runsaasta motivoinnista

huolimatta, ei opettaja voi kaataa tietoa opiskelijan päähän). (Ich finde, dass ich den Lernenden mit Hilfe von Wiederholungsspielen zur Quelle des Wissens/des Übens führe, wobei die Verantwortung auf den Lernenden selbst übergeht. Andererseits betone ich die ganze Zeit, dass das Lernen ein studentenzentrierter Prozess ist, wobei die Möglichkeiten des Lehrers ziemlich begrenzt sind (wenn jemand nicht lernen will, trotz des reichlichen Motivierens, kann der Lehrer das Wissen nicht in den Kopf des Lernenden gießen).

Im Spiel kann der Lehrer auch etwas über die Lernenden erfahren, was er sonst nicht unbedingt bemerken würde:

Pystyn paremmin tarkkailemaan oppilaiden toimia ja tarvittaessa auttamaan, pääsen myös paremmin näkemään jokaisen oppilaan persoonallisuutta ja roolia ryhmässä. (Ich kann die Aktivitäten der Schüler besser beobachten und den Schülern helfen, ich kann auch die Persönlichkeit und die Rolle jedes Schülers in der Gruppe besser beobachten).

Dies finde ich äußerst wichtig: Es ist ja von großer Bedeutung, dass der Lehrer seine Gruppe kennt, und im Spiel kann er die Lernenden kennen lernen, was die Auswahl z. B. der Unterrichtsmethoden erleichtert.

13 Lehrer haben das Verhältnis zwischen den Lernenden und dem Lehrer im Spiel berücksichtigt. Wenn der Lehrer auch selbst mitspielt, werde er mit den Lernenden ‚ebenbürtig‘, und dies habe einen positiven Einfluss auf die Stimmung in der Klasse:

Edistää oppilaiden ja opettajan välistä suhdetta, myönteinen vaikutus ilmapiiriin, kun opettaja panee itsensä likoon. ([Das Spielen] fördert die Beziehung zwischen den Schülern und dem Lehrer, es hat einen positiven Einfluss auf die Atmosphäre, wenn der Lehrer ein Risiko eingeht.)

Ehkä se osoittaa, että opettajakin on huumorintajuinen. (Vielleicht zeigt das [das Spielen], dass auch der Lehrer humorvoll ist.)

On hauskaa kun opettajalla on huono tuuri pelissä ja opettaja häviää, ollaan uusissa rooleissa, mikä on piristävää. (Es ist lustig, wenn der Lehrer Pech im Spiel hat und verliert, die Rollen wechseln, was erfrischend ist.)

[...] Roolini opettajana muuttuu tietenkin, muuttuessani pelaajaksi saatan olla tasavertainen opiskelijoiden kanssa, toisaalta opiskelijat pitävät minua kuitenkin opettajana, kysyvät tarvittaessa apua, mutta ”tosipaikassa” he kilpailevat aidosti kanssani. (Meine Rolle als Lehrer verändert sich natürlich, wenn ich ein Mitspieler werde, kann ich gleichwertig mit den Lernenden sein, andererseits betrachten die Lernenden mich als Lehrer, fragen um Hinweise, wenn es nötig ist, aber wenn es „ernst“ wird, konkurrieren sie echt mit mir.)

Jep, silloin olen enemmän kaveri ja se näkyy oppilaissa. He uskaltavat kommentoida kuin sanoisivat luokkatoverilleen. (Ja, dann bin ich mehr wie ein Freund, und das sieht man im Benehmen der Schüler. Sie haben den Mut, zu kommentieren und mir etwas zu sagen, als ob ich ein Mitschüler wäre.)

Spiele ermöglichen also neue Kommunikationserfahrungen. Der Lehrer hat natürlich bessere Sprachkenntnisse als die Lernenden, und dies sollte er im Spiel berücksichtigen:

Pelissä opettaja on yksi pelaajista, mutta ei kuitenkaan tasa-arvoinen muiden kanssa, koska kielitaito on niin paljon parempi. Samoin esim. hirsipuun pelaaminen on kirjaa vuosikaudet kelanneelle opettajalle helppoa, kun muistaa ulkoa, mitä sanoja kirjassa on... (Im Spiel ist der Lehrer einer von den Spielern, aber nicht gleichwertig mit den anderen, weil er so viel bessere Sprachkenntnisse hat. So ist es auch für den Lehrer leicht, z. B. „Galgenmännchen“ zu spielen, weil der Lehrer jahrelang dasselbe Buch durchgelesen hat und die Wörter im Buch schon auswendig kennt...)

Der Lehrer sollte sich nicht so benehmen, als ob er allwissend wäre, und keine zu aktive Rolle übernehmen. Die wichtigste Aufgabe des Lehrers sei es, zu kontrollieren, dass das Spielen allen gelingt:

[...] Joka tapauksessa opettajan rooli on aina pitää tilanne kasassa. Muutenkin yleensä koen olevani kaikissa tilanteissa oppimisen ohjaaja. (Auf jeden Fall ist die Rolle des Lehrers, die Situation im Griff zu halten. Auch sonst halte ich mich meistens in allen Situationen für einen Tutor im Lernprozess.)

Es sei auch wichtig, nach dem Spiel den Inhalt des Spiels zusammen zu behandeln. Meistens sei es nicht sinnvoll, z. B. mögliche Sprachfehler während des Spiels zu korrigieren, sondern erst später:

[...] Pelien aineisto käydään aina pikaisesti läpi myös opettajajohtoisesti, sillä en ole ihan jokaista lausetta ollut kuulemassa. Näin virheellisiä muotoja ei jää mieleen ja ongelmatilanteet tulee käytyä läpi... ja ääntäminenkin samalla kerrattua ja hienovaraisesti korjattua.. [...]. ([...] Das Spielmaterial wird immer schnell unter der Leitung vom Lehrer durchgegangen, weil ich nicht alle Sätze hören kann. So bleiben keine fehlerhaften Strukturen im Gedächtnis und Problemsituationen können behandelt werden... und auch die Aussprache wird gleichzeitig wiederholt und taktvoll korrigiert...[...])

Auch die Emotionen und Spaß des Lehrers beim Spiel seien nicht zu unterschätzen:

Kyllä, koska silloin voi vähän relata ja antaa palaa. (Ja, weil man sich dann entspannen und Gas geben kann.)

6.5 Zusammenfassung und Auswertung der empirischen Analyse

Mit dieser Untersuchung wollte ich herausfinden, was für Einstellungen die finnischen Fremdsprachenlehrer den Spielen als Unterrichtsmethode gegenüber haben, wie oft und was für Spiele sie im Unterricht einsetzen, welche Funktionen die Spiele im Unterricht haben und was für Meinungen die Lehrer über das Spielen mit unterschiedlichen Lernenden haben. Ich habe die Untersuchung mit einer E-Mail-Befragung durchgeführt.

Am Anfang des empirischen Teil habe ich angenommen, dass Lehrer, die seit höchstens zehn Jahren als Lehrer tätig sind (und vermutlich auch ihre Lehrerausbildung in den letzten 10-15 Jahren absolviert haben), mehr Spiele benutzen als Lehrer, die schon länger tätig sind. Diese Annahme konnte aber nicht bestätigt werden: 55% der Befragten, die seit 1-10 Jahren als Lehrer tätig sind, setzen Spiele selten (einmal im Monat oder seltener) im Unterricht ein, während 45% von dieser Gruppe Spiele mindestens einmal in der Woche benutzen. Die Unterschiede zwischen den Lehrern, die seit 1-10, 11-20, 21-30 und 31-40 Jahren als Lehrer tätig sind, sind nicht groß: In allen Gruppen werden Spiele ungefähr von der Hälfte der Lehrer relativ oft, von der zweiten Hälfte dagegen relativ selten benutzt. Auch zwischen den verschiedenen Altersgruppen gab es keine bedeutenden Unterschiede: Obwohl die Lehrer, die zur Altersgruppe 26-30 gehören, am aktivsten Spiele im Unterricht einsetzen (57% von ihnen setzen Spiele mindestens einmal in der Woche ein), werden auch in den Altersgruppen 31-40 und 41-50 Spiele ungefähr von der Hälfte der Altersgruppe relativ oft, von der anderen Hälfte dagegen relativ selten benutzt.

Ich habe auch vermutet, dass die Zielsprache das Einsetzen der Spiele im Unterricht nicht beeinflusst. Die Antworten zeigten aber, dass die Deutsch- und Englischlehrer am aktivsten Spiele im Unterricht einsetzen. 60% der Deutschlehrer benutzen Spiele mindestens einmal in der Woche, bei den Englischlehrern ist die Prozentanzahl 58%. Von den elf Befragten, die Schwedisch unterrichten, setzen sogar zehn Spiele höchstens einmal im Monat im Unterricht ein. Obwohl wegen des relativ kleinen Querschnittes keine Schlussfolgerungen gezogen werden können, ist es möglich, dass z. B. in den deutsch- und englischsprachigen Lehrmaterialien mehr oder bessere Spiele angeboten werden als in anderen Sprachen.

Ich habe auch angenommen, dass in der Gemeinschaftsschule, besonders in den Klassen 3-6 mehr gespielt wird als mit älteren Lernenden. Diese Hypothese konnte bestätigt werden: 89% der Lehrer, die in den Klassen 3-6 der Gemeinschaftsschule unterrichten, setzen Spiele mindestens einmal in der Woche im Unterricht ein, während in den Klassen 7-9 der Gemeinschaftsschule die entsprechende Prozentzahl 42% ist. In der gymnasialen Oberstufe wird ungefähr so oft wie in den Klassen 7-9 der Gemeinschaftsschule gespielt: 64% der Lehrer in der gymnasialen Oberstufe benutzen Spiele im Unterricht höchstens einmal im Monat. Interessant war aber, dass obwohl vier von den sieben Lehrern, die nur Erwachsene unterrichten, Spiele höchstens einmal im Monat im Unterricht einsetzen, sogar drei in (fast) jeder Stunde spielen. Es kann also festgestellt werden, dass die Lernstufe oder das Alter der Lernenden kein entscheidender Faktor für ein erfolgreiches Spielen ist. Dies wurde auch in den Antworten auf die Fragen 11 und 12 bestätigt: 90% der Befragten waren der Meinung, dass es keine Altersgruppe gebe, mit der das Spielen nicht gelingt.

Die Befragten haben aber auf andere Faktoren, die das Spielen im Unterricht beeinflussen können, hingewiesen. Am häufigsten, d. h. von 21% der Befragten, wurden verschiedene gruppenstrukturelle Aspekte genannt: Z. B. in einer Gruppe, die sehr heterogen bezüglich des Lernerfolgs ist, sei es schwierig, sinnvolle Spielgruppen zu bilden. Zu große Unterrichtsgruppen erschweren auch das Spielen. Auch die Beziehungen zwischen den Lernern seien von großer Bedeutung: Wenn die Lernenden einander gut kennen und die Lernatmosphäre unterstützend ist, gelinge das Spielen besser. Die Motivation sei nach den Befragten auch ein wichtiger Faktor: Nicht alle finden Spiele sinnvoll und nützlich, und nicht alle mögen Spiele. Es wurde aber auch darauf hingewiesen, dass ein Lernender, der sonst nicht motiviert ist, am Unterricht teilzunehmen, Spiele motivierend finden könne. Auch die Sprachkenntnisse der Lernenden beeinflussen das Spielen: Die meisten Befragten meinten, dass Lernende mit guten Sprachkenntnissen mehr von den Spielen profitieren als Lernende mit schwächeren Sprachkenntnissen: Sie können besser spielen, richtige Antworten produzieren usw. Es ist aber wichtig, dass auch die schwächeren Schüler Erfolgserlebnisse bekommen, und der Lehrer sollte sich darum kümmern, dass das Spiel den Lernenden solche Möglichkeiten bietet. Oft wird angenommen, dass durch Spiele auch schüchterne und schweigsame Lernende motiviert und aktiviert werden können. Auf Grund der Antworten ist dies oft möglich,

aber auch gegensätzliche Meinungen wurden geäußert: Einige Befragte waren der Meinung, dass schweigsame Lernende Spiele sogar beängstigend finden. Einige Lehrer haben auch auf das Geschlecht als ein Faktor, der das Spielen beeinflusst, hingewiesen: Sie haben z. B. festgestellt, dass die Jungen mehr von Spielen profitieren als die Mädchen, und dass die Jungen andere Spiele (oft Wettkampfspiele) bevorzugen als die Mädchen. Drei Lehrer haben auch die Kommunikationsfähigkeiten der Lernenden genannt. Sie meinten, dass sozial kompetente Lernende besser spielen können als Lernende, die über eine schwächere kommunikative Kompetenz verfügen. Auch die Spielerfahrung, die Laune der Lernenden und die Angst vor Misserfolg wurden als das Spielen beeinflussende Faktoren erwähnt. Es ist wichtig, dass der Lehrer diese Faktoren berücksichtigt, wenn er Spiele als Unterrichtsmethode einsetzt.

Ich wollte auch die Motive der Lehrer zum Einsetzen der Spiele im Unterricht herausfinden. Die meisten haben als Funktion der Spiele die Abwechslung betont, aber viele haben auch andere Funktionen erwähnt: 26% der Befragten wiesen darauf hin, dass das Spielen das Lernen fördere, 24% der Lehrer waren der Meinung, dass das Spielen die Lernenden motiviere. 17% der Lehrer meinten, dass Spiele eine auflockernde Funktion haben, 15% der Befragten gaben an, dass durch Spiele der Unterricht lebendig und vielseitig werde. 13% der Befragten meinten, dass durch Spiele die mündliche Sprachfertigkeit entwickelt werden könne. Im theoretischen Teil dieser Arbeit und am Anfang des empirischen Teils wurde darauf hingewiesen, dass Spiele oft als Lückenfüller ohne einen ernsthaften Übungscharakter funktionieren können. Diese Annahme wurde zum Teil bestätigt: Zwei Lehrer haben explizit auf die Funktion der Spiele als Lückenfüller hingewiesen und zwei Lehrer haben als Funktion die Belohnung genannt. Viele Lehrer setzten Spiele aber am Ende der Stunde ein, was auch auf die Funktion als Lückenfüller oder Belohnung hindeuten kann. Im Allgemeinen standen die Befragten Spielen positiv gegenüber, aber aus vielen Antworten wurde auch klar, dass Spiele trotzdem in einer untergeordneten Rolle im Vergleich zu anderen Übungs- und Unterrichtsmethoden stehen. Sie wurden als „Abwechslung zum Normalen“ bezeichnet, und nur 26% der Befragten haben explizit oder implizit auf den lernfördernden Charakter des Spiels hingewiesen. Natürlich weist auch die Tatsache, dass sogar 53% der Befragten Spiele nur einmal im Monat oder

seltener im Unterricht einsetzen, darauf hin, dass viele Lehrer nicht motiviert sind, Spiele im Unterricht einzusetzen.

Der Zeitmangel war der üblichste Grund dafür, dass im Unterricht nicht gespielt wird, er wurde von 15% der Befragten erwähnt. Auch auf andere Probleme wurde hingewiesen, wie z. B. auf den Motivationsmangel der Lernenden bzw. des Lehrers, auf zu große Gruppen und auf den Mangel der fertigen bzw. passenden Spielmaterialien.

Am üblichsten werden der Wortschatz und die Grammatik durch Spiele beigebracht bzw. geübt. Landeskundliches Wissen und Kulturkunde wurden nur von 3% der Befragten erwähnt. Wie aber in Abschnitt 3.2.1 erläutert wurde, können durch Spiele viele verschiedene Teilbereiche behandelt werden, aber die Befragten sind sich entweder dessen nicht bewusst oder wollen das nicht tun. Es muss aber betont werden, dass auch wenn die Lehrer sich dessen nicht bewusst sind, im Spiel meistens gleichzeitig viele verschiedene Teilbereiche, Fertigkeiten und Inhalte beigebracht bzw. geübt werden: Z. B. Sprechen gehört fast immer zum Spiel und kulturelle Inhalte werden auch in irgendeiner Form in fast jedem Spiel vermittelt.

Auf Grund der Antworten kann festgestellt werden, dass die meisten Spiele im Fremdsprachenunterricht Sprachlernspiele sind. 13 Lehrer setzen auch Bewegungsspiele im Unterricht ein. Fast alle Befragten benutzen Spiele, die in den Unterrichtsmaterialien angeboten werden. Positiv ist, dass diese Spiele meistens als funktionell und motivierend bezeichnet werden: Die Verfasser der Lehrmaterialien halten Spiele offensichtlich für eine lernfördernde Übungsmethode.

Ich halte es für wichtig, die Einstellungen der Lehrer zu untersuchen, weil sie letztendlich die Unterrichtsmethoden auswählen. Wenn der Lehrer den Spielen gegenüber negativ eingestellt ist, kann sich seine Einstellung in den Einstellungen der Lernenden widerspiegeln. Natürlich werden Spiele auch seltener als Unterrichtsmethode benutzt, wenn der Lehrer Spiele nicht für eine wirkungsvolle Unterrichtsmethode hält. Wie aber sowohl im theoretischen als auch im empirischen Teil dieser Arbeit klar wurde, hat das Spiel als Lehrmethode viele Vorteile: Es kann das Lernen fördern, indem es z. B. als Lernhilfe für den kinästhetischen Lerntyp fungiert. Durch Spiele kann das Lernen beiläufig geschehen, d. h. für den Lernenden

steht der Spielzweck im Vordergrund, was viele Lernende auch motiviert. Andererseits ist es wichtig, dass besonders ältere Schüler und Lernende sich auch des Lernziels bewusst sind, sonst können sie das Spiel als Zeitverschwendung betrachten. Das Spielen hat aber auch andere Vorzüge in der Unterrichtssituation: 93% der Befragten wiesen darauf hin, dass das Spielen einen großen oder ziemlich großen Einfluss auf eine positive Lern- und Gruppenatmosphäre habe. 80% der Befragten schätzten den Einfluss der Spiele auf die Lernmotivation als groß oder ziemlich groß ein. Durch Spiele können auch die Beziehungen zwischen den Lernenden und die Beziehung zwischen dem Lehrer und den Lernenden verbessert werden.

Widersprüchlich war, dass obwohl die Befragten im Allgemeinen viele Vorteile der Spiele angegeben haben, sogar 53% der Befragten Spiele nur einmal im Monat oder seltener im Unterricht einsetzen. Dies kann damit zusammenhängen, dass die Lehrer Spiele oft als entspannende Tätigkeiten betrachten, die als Abwechslung dienen und die die Lernenden mögen, aber dass sie diese Vorteile mit dem Aspekt des Lernens nicht verbinden können. Auch Zeitmangel erschwere das Spielen im Unterricht: Die Kurspläne besonders der gymnasialen Oberstufe seien sehr eng. Wenn diese Probleme der Unterschätzung der Spiele als Lernmethode hinzugefügt werden, ist es kein Wunder, dass Spiele oft als Erstes im Unterricht weggelassen werden. Wenn aber die Lehrer sich besser des lernfördernden Charakters des Spiels bewusst wären, wären sie wahrscheinlich mehr motiviert, auch für Spiele Zeit in der Stunde zu finden. Möglicherweise würden sie andere Übungstypen, wie z. B. Übungen im Lehrbuch, die selbstständig gemacht werden (z. B. die Zuordnung, die in Abschnitt 5.2 behandelt wurde), öfter durch spielerische Aktivitäten ersetzen. Es muss aber betont werden, dass Spiele nicht unbedingt für alle Lernergruppen oder Lehrer eine passende Unterrichtsmethode sind: Es ist die Aufgabe des Lehrers, die besten Unterrichtsmethoden für die jeweilige Lernergruppe auszuwählen. Trotzdem kann auf Grund der Antworten festgestellt werden, dass das Spiel seinen Platz als eine gleichwertige Lehr-/Lernmethode mit den anderen Unterrichtsmethoden verdient.

Das Ziel dieser Untersuchung war, Einstellungen der Lehrer den Spielen als Unterrichtsmethode gegenüber zu erforschen. Dieses Ziel habe ich erreicht. Die Fragen zur Rolle des Lehrers waren vermutlich nicht sehr gelungen, weil ich keine so umfangreichen Antworten bekommen habe, wie ich gewünscht habe. Es gab zwar

Antworten, die die Veränderungen in der Lehrerrolle eingehend berücksichtigten, aber auf Grund dieser Antworten kann keine eingehende Analyse gemacht werden. Auch die achte Frage, also die Frage zur Phase der Unterrichtsstunde, wann Spiele eingesetzt werden, war nicht besonders gut formuliert, weil ich auf Grund der Antworten nicht viel über die Belohnungs- oder Lückenfüllerfunktionen der Spiele herausfinden konnte.

Es muss betont werden, dass die Ergebnisse dieser Untersuchung nur als richtungsweisend betrachtet werden können. Um zuverlässigere Ergebnisse zu bekommen, müssten mehr Fremdsprachenlehrer befragt werden. Die Untersuchung hätte ich noch umfangreicher machen können, wenn ich andere Untersuchungsmethoden mit der Befragung kombiniert hätte: Ich hätte z. B. Unterrichtsstunden beobachten können, und diese Beobachtungen mit den Antworten auf die Befragung vergleichen können, um ein objektiveres Bild vom Einsetzen der Spiele im Fremdsprachenunterricht zu bekommen. Ich hätte auch einige Lehrer noch mündlich interviewen können. Zudem wäre es auch interessant gewesen, Meinungen der Schüler zu erforschen. Auch eine Unterrichtsprobe wäre sinnvoll gewesen. Im Rahmen dieser Arbeit musste ich mich aber auf eine Methode beschränken, und ich habe mich für Lehrerbefragungen entschieden, weil ich dachte, dass ich dadurch ein umfangreiches und relativ eingehendes Untersuchungsmaterial sammeln kann. Obwohl viele Lehrer keine umfangreiche Antwort gegeben haben, gab es auch Befragte, die offensichtlich intensiv über Spiele als Lehrmethode nachgedacht haben.

7 Fazit

In der vorliegenden Pro Gradu-Arbeit wurden Spiele als Unterrichtsmethode untersucht. Im theoretischen Teil der Arbeit wurde erklärt, dass obwohl in den letzten Jahrzehnten heftig über Spiele als Unterrichtsmethode diskutiert worden ist, der pädagogische Wert des Spiels schon seit der Antike erkannt wird. Besonders in den Theorien des ganzheitlichen Lernens wird auf Spiele als Lernhilfe besonderer Wert gelegt.

Es ist unmöglich, eine allgemein gültige Spieldefinition anzugeben: In verschiedenen Sprachen und Kulturen wird der Spielbegriff unterschiedlich definiert. Zudem hat jeder Mensch seine individuelle Auffassung vom Spiel. Es gibt aber Eigenschaften, die von vielen Forschern mit dem Begriff Spiel assoziiert werden. Zu diesen Merkmalen gehören u. a. die Freiwilligkeit, Regeln versus Freiheit, die Zweckfreiheit, die Bewegungsfreiheit, ein freies Feld, die Aktivität, die Dynamik und die Freude.

Die Zweckfreiheit wird als ein wichtiges Merkmal des Spiels betrachtet: Spiel hat einen Selbstzweck, es wird also um zu spielen gespielt. Im Fremdsprachenunterricht können die Spiele aber nicht zweckfrei sein: Im Unterricht dient das Spiel als ein zielgerichteter Versuch, verschiedene Kompetenzen (sprachliche, soziale, kreative usw.) der Lernenden zu entwickeln. Im Fremdsprachenunterricht hat das Spiel also neben dem Spielzweck auch ein Lernziel.

Eine höhere Motivation, der Transfer und eine unterstützende Lernatmosphäre sind wichtige Gründe dafür, warum im Spiel gelernt wird. Oft finden die Lernenden Spiele motivierend, und dadurch wird leichter gelernt. Der Transfer folgt, wenn es zwischen dem im Spiel geübten und dem im echten Leben anzuwendenden Verhalten identische Elemente gibt. Die Übertragung kann aber auch auf weiterreichende, im Spiel nicht geübte Situationen folgen. Im Spiel werden Informationen durch viele verschiedene Kanäle vermittelt, und deswegen bleibt das Gelernte auch besser im Gedächtnis.

Im Fremdsprachenunterricht können viele Lernziele durch Spiele erreicht werden, wie u. a. Teilbereiche des sprachlichen Systems, Fertigkeiten (z. B. Lesen, Hören und Sprechen), kulturelles und landeskundliches Wissen und Selbststeuerung des Lerners. Wichtige Lernziele des Fremdsprachenunterrichts sind auch die kommunikative Kompetenz, Handlungsfähigkeit und interkulturelles Lernen, die besonders durch z. B. Rollenspiele geübt werden können. Es ist wichtig, dass der Lehrer sich dessen bewusst ist, dass Spiele kulturelle Werte und Normen transportieren.

Es ist äußerst schwierig, und vielleicht auch nicht sinnvoll, Spiele zu verschiedenen Spielarten zu kategorisieren: In dieser Arbeit wurden aber Spiele nach ihrem Funktionsbereich in didaktische Spiele, Sprachlernspiele, kreative Spiele und Bewegungsspiele eingeteilt. Die Grenzen zwischen den Spielkategorien sind aber sehr fließend, und es gibt auch viele andere Möglichkeiten, Spiele zu kategorisieren.

Als Letztes wurde im theoretischen Teil die Rolle des Lehrers erläutert. Der Lehrer kann im Spiel die Rolle des Spielleiters, Mitspielers oder Helfers übernehmen. Spiel ermöglicht neue Kommunikationserfahrungen, auch zwischen dem Lehrer und den Lernenden, besonders wenn der Lehrer auch mitspielt. Die Rolle des Lehrers verändert sich: Die Lernenden werden selbst aktiver und die Lehreraktivität tritt zurück. Es ist die Aufgabe des Lehrers, sicherzustellen, dass jeder Lernende Erfolgserlebnisse im Spiel bekommen kann: Dies kann z. B. durch die Auswahl oder durch die Modifizierung der Spiele geschehen. Es wäre auch positiv, wenn der Lehrer die Fähigkeit hätte, traditionelle Übungen kreativ zu variieren und sie damit spielerischer, lernerorientierter und motivierender zu gestalten. Eine kritische Einschätzung der Spiele ist auch von großer Bedeutung: Jedes Spiel ist nicht für alle Lernergruppen geeignet, und alle Lernspiele sind nicht unbedingt funktionell.

Im empirischen Teil der Arbeit wurde die Aufmerksamkeit auf die Einstellungen der Lehrer den Spielen gegenüber gerichtet. In der Untersuchung, die durch eine E-Mail-Befragung durchgeführt wurde, wurden Fremdsprachenlehrer u. a. gefragt, wie oft sie Spiele im Unterricht einsetzen, warum sie (keine) Spiele als Unterrichtsmethode benutzen, welche Funktionen die Spiele im Unterricht haben, welche Faktoren ihrer Meinung nach das Spielen im Unterricht beeinflussen und wie das Spielen ihre Rolle als Lehrer beeinflusst. Aufgrund der Antworten kann festgestellt werden, dass obwohl die Befragten den Spielen im Allgemeinen positiv gegenüber standen, 53% von ihnen Spiele nur einmal im Monat oder seltener im Unterricht einsetzen. Auch als gefragt wurde, wie groß der Einfluss des Spielens auf die Motivation und auf eine positive Einstellung dem Lernfach gegenüber ist, haben fast alle darauf hingewiesen, dass das Spielen einen großen oder ziemlich großen Einfluss darauf habe. Trotzdem haben nur 56% den Einfluss auf das Lernresultat als groß oder ziemlich groß eingeschätzt. Es scheint also, dass sich die Lehrer des lernfördernden Charakters des Spiels nicht immer unbedingt bewusst sind, sondern Spiele einsetzen, um etwas „Lustiges“ und „Entlastendes“ in der Unterrichtsstunde zu tun. Auf Grund der Antworten kann auch festgestellt werden, dass in den Klassen 3-6 der Gemeinschaftsschule am häufigsten gespielt wird, aber 90% der Befragten meinten auch, dass es keine Altersgruppe gebe, mit der das Spielen nicht gelingt. Es wurde auch festgestellt, dass viele verschiedene Faktoren das Spielen beeinflussen können, wie die Gruppengröße und -Struktur, die Motivation, Sprachkenntnisse, die Laune und das Geschlecht des Lernenden. Am

häufigsten werden der Wortschatz und die Grammatik durch Spiele beigebracht und geübt; nur einige Befragte haben z. B. auf die Vermittlung von kulturellem und landeskundlichem Wissen durch Spiele hingewiesen. Es wurde festgestellt, dass die Rolle des Lehrers sich im Spiel verändert: Die Lernenden werden aktiver und der Lehrer kann seine Gruppe beobachten und die Lernenden besser kennen lernen. Das Spielen fördert auch bessere Beziehungen nicht nur zwischen den Lernenden, sondern auch zwischen dem Lehrer und den Lernenden.

Literaturverzeichnis

Aaltonen-Kiiänmies, Kirsi & Kinnunen, Tarja & Lintujärvi, Mika & Pere, Virpi & Schmitz, Dieter Hermann (2005), *So ein Zufall! 2 – Übungen*. Otava, Helsinki.

Baer, Ulrich (1995), „Und nun sollen wir auch noch spielen! Lehrer als Spielleiter und Mitspieler“. In: *Friedrich Jahresheft* 13/1995, 6-7.

Buytendijk, Frederik J.J. (1933). „Die spielerische Dynamik“. In: Scheuerl (Hrsg) (1991a), 134-142.

Duden Deutsches Universalwörterbuch. 5., überarbeitete Auflage (2003). Dudenverlag, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.

Eckert, Felicia & Klemm, Sabine (1998), *Wir Wollen Spielen! Spiel- und theaterpädagogische Elemente im Fremdsprachenunterricht an der Sprach- und Kulturbörse TU Berlin*. Diplomarbeit am FB2: Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Berlin.

Funk, Hermann & Koenig, Michael (1991), *Grammatik lehren und lernen*. Langenscheidt, Berlin.

Glöckel, Hans (1990), *Vom Unterricht*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb.

Grätz, Ronald (2001), „Vom Spielen, Leben, Lernen“. In: *Fremdsprache Deutsch* 25/2001, 5-8.

GutsMuths, Johann Christoph Friedrich (1976), „Belustigung, Erholung und Abwechslung als Reize des Spiels“. In: Scheuerl (Hrsg) (1991a), 26-29.

Haas, Gerhard (1995), „Nur ein Spiel? Über die Balance von Spielen und Lernen“. In: *Friedrich Jahresheft* 13/1995, 116-117.

Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula (2002), *Tutki ja kirjoita*. Tammi, Helsinki.

Kleppin, Karin (1995), „Sprach- und Sprachlernspiele“. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.) (1995), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. Francke, Tübingen, 220-223.

Koenig, Michael (2003), „Nachdenken über Spiele – Ein Plädoyer für die spielerische Umgestaltung von Lernaktivitäten im Fremdsprachenunterricht“. In: *Babylonia* 1/2003, 8-17.

Krumm, Hans-Jürgen (2003), „Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation“. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Francke, Tübingen, 138-144.

Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Das einsprachige Wörterbuch für alle, die Deutsch lernen (2003). Neubearbeitung. Langenscheidt, Berlin und München.

Lazarus, Moritz (1883), „Sprachgebrauch und Spielbegriff“. In: Scheuerl (Hrsg.) (1991a), 64-66.

Locke, John (1963), „Rechtfertigungen für das Nutzlose“. In: Scheuerl (Hrsg.) (1991a), 16-20.

Moilanen, Kari (2002), *Yli esteiden. Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet*. Tammi, Helsinki.

Neuner, Gerhard (1997), „Die Lernenden im Blickpunkt. Wege der Didaktik und Methodik des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts ins nächste Jahrhundert“. In: *Fremdsprache Deutsch* 11/1997, 38-48.

Nykysuomen sanakirja (1980). Osat III ja IV L-R. WSOY, Porvoo.

Perälä, Liisa (2001), *Zweitspracherwerb der Sprachschüler während der zwei ersten Schuljahre am Beispiel des Präpositionsgebrauch*. Pro Gradu-Arbeit. Universität Tampere.

Plattner, Sabine (2001), „Das Lernspiel kann durchaus anstrengend sein,... denn der Spieler muss aktiv werden, aber eine spezifische Lernanstrengung entfällt, wenn spielend gelernt wird“. In: *Fremdsprache Deutsch* 25/2001, 28-39.

- Rixon, Shelagh (1981), *How to use games in language teaching*. Macmillan, London.
- Sarjala, Jukka & Häkli, Esko (Hrsg) (2008), *Jenseits von Pisa. Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen*. BWV Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin.
- Scheuerl, Hans (1974), „Spiel – ein menschliches Grundverhalten?“ In: Scheuerl (Hrsg) (1991a), 189-208.
- Scheuerl, Hans (Hrsg.) (1991a), *Das Spiel. Theorien des Spiels*. Band 2. Beltz, Weinheim und Basel.
- Scheuerl, Hans (1991b), „Pädagogische Theoreme der Aufklärungszeit. Einleitender Kommentar“. In: Scheuerl (Hrsg.) (1991a), 13-16.
- Schiller, Friedrich (1793/94), „Spiel und Freiheit – der ästhetische Zustand“. In: Scheuerl (Hrsg.) (1991a), 34-40.
- Schweckendiek, Jürgen (2001), „Spiele und Spielerisches – Zur Förderung der Gruppenintegration und zur Binnendifferenzierung“. In: *Fremdsprache Deutsch* 25/2001, 9-19.
- Wegener, Heide & Krumm, Hans-Jürgen (1982) „Spiele – Sprachspiele – Sprachlernspiele. Thesen zur Funktion des Spielens im Deutschunterricht für Ausländer“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 8/1982, 189-202.
- Wierlacher, Alois (1982), „Kulturverstehen und Spiel“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 8/1982, 102.

Internetquellen:

- Internetquelle 1: <http://www.spielend-spielen.de/index.html> (1.2.2008)
- Internetquelle 2: <http://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/lerntheorie/> (11.4.2008)
- Internetquelle 3:
<http://www.nb.admin.ch/bak/themen/kulturpolitik/00449/index.html?lang=de#>
(10.4.2008)
- Internetquelle 4: <http://ludolingua.de/2007/07/07/was-machst-du-da> (27.2.2008)
- Internetquelle 5: http://www.spielekiste.de/archiv/bewegung/eis/eis_012.shtml
(9.5.2008)

ANHANG 1: Beispiele für Spiele im DaF-Unterricht

Uhrzeiten -Memory (Sabine Plattner)

Ziel: induktives Erschließen der Logik der Ausdrucksformen informeller Uhrzeiten

Material: pro vier Schüler (S) ein Kartensatz

Zeit: ca. 15 – 20 Minuten

Lernniveau: Anfänger mit geringeren Kenntnissen

Grammatik: informelle Uhrzeiten; Es ist...

Alter: ab ca. 14

Regionalisierung: keine

Sonstiges: Kartensatz ist unter goethe@tba.com.br abrufbar. Bei Verwendung der Kopiervorlage muss der Lehrer (L) gegebenenfalls die farbige Markierungen per Hand vornehmen.

Anleitung:

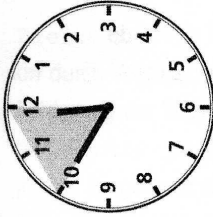
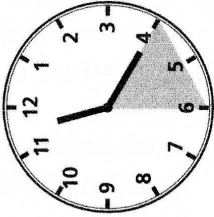
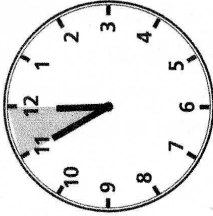
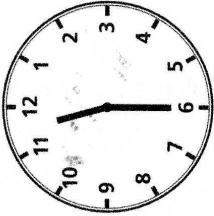
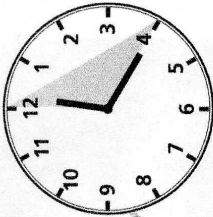
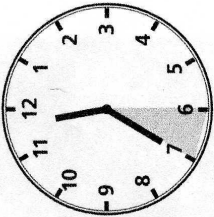
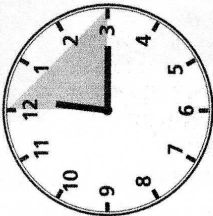
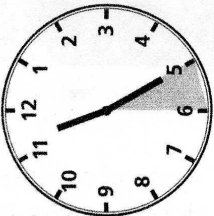
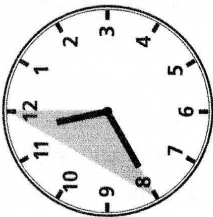
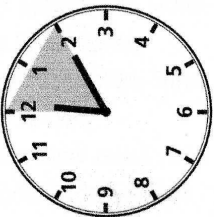
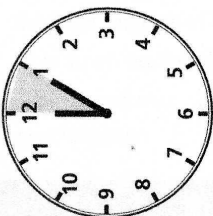
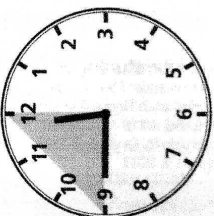
- L gibt jeder Gruppe von 4 S ohne vorherige Einführung der informellen Uhrzeit einen Kartensatz mit der Aufgabe, die **Kartenpaare** zu **finden**.
- Gruppen finden in Gemeinschaftsarbeit die 12 Kartenpaare und **tauschen sich über die Logik** der Ausdrucksformen **aus**. Erklärungen durch L sind nicht notwendig – die farbige Markierung der Karten garantiert das selbstständige Entdecken der Logik.
- Anschließend **spielen** die Gruppen mit den Karten **Memory**: Alle Karten werden gemischt und mit der Vorderseite nach unten auf den Tisch gelegt. Gespielt wird in Uhrzeigerichtung, beginnend mit dem jüngsten Spieler. Dieser hebt zwei Karten auf. Handelt es sich dabei um ein Kartenpaar (Bild+Text), behält er die Karten und darf so lange weiterspielen, bis er zwei Karten aufdeckt, auf die kein Paar bilden. Dann Spielt der nächste S.

Sieger ist, wer die meisten Kartenpaare gefunden hat.

(Plattner 2001, 29.)

Uhrzeiten-Memory (Sabine Plattner)

Kopiervorlage

		zehn vor zwölf	zehn vor halb zwölf
		fünf vor zwölf	fünf nach zwölf
		fünf nach halb zwölf	halb zwölf
		zwanzig nach zwölf	fünf vor halb zwölf
		Viertel nach zwölf	zwanzig vor zwölf
		zehn nach zwölf	Viertel vor zwölf

„Was machst du da?“ (Bewegungsspiel)

Alle stehen im Kreis. Eine Person geht in die Mitte und stellt pantomimisch eine Handlung dar z.B. Zähne putzen. Eine Person aus dem Kreis fragt: „Was machst du da?“. Die Zähne putzende Person benennt eine andere Tätigkeit z.B.: „ich tanze“. Die beiden tauschen ihre Plätze. Die Person in der Mitte tanzt, bis eine andere Person fragt, was sie gerade macht und das dann spielerisch umsetzt usw. Es fragt immer die Person, die gerade eine Idee, einen Impuls hat.

Dieses Spiel aus der Theaterpädagogik ist einfach prima für den Sprachunterricht zur Auflockerung und Wiederholung von Verben geeignet und kommt auch gut an. Sämtliche schon bekannte spielbare Verben können eingebracht werden und werden dabei mit einem Bild im Kopf/einer Bewegung verknüpft, also gefestigt – und dies mit Spaß, Bewegung und Kreativität.

Variante: *alle* tanzen, bis eine Person fragt: „Was macht ihr da?“ – „Fußball spielen“ – *alle* spielen Fußball usw.

Tipps: (Nicht nur) bei diesem Spiel ist es am besten, gleich das Spiel vorzumachen, statt lange zu erklären, wie es geht. Dann klappt´s auch mit der Dynamik.

Als Spielleiter/in sollte man darauf achten, dass die spielende Person in der Mitte auch abgelöst wird, am besten, indem man selbst einspringt. Dann ist ein eventuell schleppender Anfang schnell überwunden und so manche Gruppe nicht mehr zu stoppen.

Das Spiel ist vor allem für die unteren Niveaus geeignet. Bei höheren Niveaus könnte man eine Modusvariante probieren z.B. Was würdest du gerne/ lieber machen? – Ich würde lieber tanzen.

(Internetquelle 4.)

Erfinder-Wettbewerb (Planspiel) (Angelika Gröning)

Ziel: Auflockerung, Wecken von Sprechmotivation, Stärkung der Kommunikationsfähigkeit, Schulung und Festigung der sprachlichen Sicherheit bei Präsentationen und Diskussionen

Material: Papier/Plakatkarton/Folien, Stifte/Folienstifte in verschiedenen Farben, Klebestifte, (alte) Zeitschriften/Bilder usw.; eventuell Wortschatz- und/oder Redemittelliste

Zeit: insgesamt ca. 90 Minuten (Eine Aufteilung des Projekts in mehrere Unterrichtseinheiten über einen bestimmten Zeitraum ist möglich.)

Lernniveau: ab 1. Lernjahr bis zu Fortgeschrittenen

Grammatik: sie hat bei diesem Spiel eine untergeordnete Rolle. Auf einzelne Themenbereiche (wie beispielweise Futur I, Modalverben, Kausalsätze, Fragesätze usw.) könnte die Übung nach Ermessen der Lehrkraft ausgerichtet werden.

Wortschatz: Umwelt, Technik usw.

Redemittel: Redemittel zur Präsentation vor Gruppen

Alter: für alle Altersklassen

Regionalisierung: keine

Sonstiges: Wörterbücher können benutzt werden.

Anleitung:

- **Einführung:** Die Lehrkraft (L) weist auf den Bedarf an neuartigen Produkten hin: „Firmen benötigen dringend neuartige Produktideen für den sich rasch verändernden Konsumentenmarkt im 21. Jahrhundert.“ Als Produktbeispiel könnte ein Zeitungsabschnitt/Foto eines Multifunktionsapparates, eines multifunktionalen Roboters oder eines ähnlichen Objekts dienen.
- In einem **Gedankenaustausch/offenen Gespräch in der Klasse** werden von den Schülerinnen und Schülern (S) Argumente für die Zweckdienlichkeit/Funktionalität zukünftiger Produkte gefunden und von L schriftlich festgehalten.
- Der Wettbewerb für neuartige Produkte (etwa: Der Erfinderpriis 2001) wird nun, eventuell samt einem Innovationspreis (Schokolade, ein Comic o. ä.), vorgestellt. Anschließend wird die nun folgende **Gruppenarbeitsphase** erläutert. Eine Tafelanschrift, Arbeitskarten, o.ä. halten die einzelnen Etappen fest.
- Die S werden in **Arbeitsgruppen** (zu je 4-5) eingeteilt.

- Die **Arbeitsmaterialien** werden ausgeteilt. Mit Hinweis auf die vorgegebene Etappenzeit gibt L das Startzeichen zum Wettbewerb.
- Die S beraten sich in ihren Gruppen und finden jeweils ein geeignetes Fantasieprodukt. Für dieses wird innerhalb jeder Gruppe ein **Werbeplakat/eine Präsentationsfolie** für den OHP entworfen. (Arbeitszeit für die Kleingruppen: ca. 20 – 30 Minuten)
- Die Gruppenarbeit an den Tischen wird beendet, die S kommen zur **„Produktvorstellung“** zurück ins Plenum.
- Die einzelnen Gruppen stellen ihr jeweiliges Produkt der Klasse vor und beantworten die **„Fragen zum Produkt“** der anderen S. (pro Gruppe ca. 5–7 Minuten)

Abschließend werden die **Präsentations- und Diskussionsergebnisse** ausgeteilt. Alle Produkte werden von L gewürdigt. Eventuell erhält jede Gruppe / jeder S einen kleinen Preis.

(Plattner 2001, 31-32.)

ANHANG 2: Fragebogen

Hei!

Nimeni on Saija Timonen ja opiskelen Saksan kieltä ja kulttuuria Tampereen yliopistossa. Teen Pro-Gradu - työtäni pelien ja leikkien käytöstä kielenopetuksessa, ja siihen liittyen olen laatinut kielenopettajille alla olevan kyselyn. Tutkimuksen onnistumisen kannalta olisi tärkeää, että jokainen lomakkeen saanut opettaja vastaisi siihen, vaikka hän ei pelejä/leikkejä opetuksessaan käyttäisikään. Vastatkaa kysymyksiin rastittamalla sopiva vaihtoehto tai kirjoittamalla vastaus sille varattuun tilaan.

Lähetätkää täytetty kysely sähköpostiini saija.timonen@uta.fi mielellään 16.4.2008 mennessä. Suuri kiitos vaivannäöstä ja vastauksesta jo etukäteen!

1. Sukupuoli nainen mies

2. Ikä

3. Kuinka kauan olette toimineet opettajana?

4. Opetettava aine (mitä opettatte pääasiallisesti, huom. vastatkaa kysymyksiin nimenomaan tämän aineen näkökulmasta!)

5. Mille luokka-asteille/ikäryhmille opettatte kyseistä kieltä?

6. Käytättekö pelejä / leikkejä opetuksessanne? Jos, niin kuinka usein?

jokaisella tai lähes jokaisella oppitunnilla

n. kerran viikossa

n. kerran kuukaudessa

harvemmin kuin kerran kuukaudessa

ei koskaan

7. Miksi käytätte / ette käytä pelejä tai leikkejä opetuksessanne?

8. Missä vaiheessa oppituntia yleensä käytätte pelejä / leikkejä?

9. Millaisten asioiden opettamiseen tai harjoitteluun käytätte pelejä tai leikkejä (esim. kielioppi, sanasto..) ?

10. Käytättekö pelejä / leikkejä ensisijaisesti

- uuden asian opettamiseen
- jo opetetun asian harjoitteluun
- sekä että
- johonkin muuhun, mihin? _____

11. Minkä ikäisille oppilaille pelit ja leikit soveltuvat mielestänne parhaiten? Miksi?

12. Onko olemassa mielestänne ikäryhmää, joiden kanssa pelaaminen tai leikkiminen oppitunnilla ei onnistu? Miksi?

13. Oletteko huomannut oppilaiden välillä eroja siinä, miten pelit/leikit opetustilanteessa toimivat? Mihin mahdolliset erot mielestänne perustuvat?

14. Miten pelaaminen tai leikkiminen oppitunnilla vaikuttaa seuraaviin tekijöihin?
Arvioikaa pelien ja leikkien vaikutusta asteikolla 1 - 5 (1 = ei vaikuta lainkaan 2 =
vaikuttaa vähän 3 = en osaa sanoa 4 = vaikuttaa melko paljon 5 = vaikuttaa paljon)

positiivinen oppimisilmapiiri ja ryhmähenki ____
oppimismotivaatio ____
oppimistulos ____
positiivinen suhtautuminen oppiaineeseen ____
opettajan ja oppilaiden välinen suhde ____
oppilaiden väliset suhteet ____

15. Millaisia pelejä ja leikkejä käytätte?

16. Mistä käyttämänne pelit ja leikit ovat peräisin?

- oppimateriaaleista
- laadin itse
- muualta, mistä? _____

Jos käytätte oppimateriaaleissa tarjottuja pelejä, millaisiksi koette ne? (Toimivatko sellaisenaan, vaativatko muokkausta jne?)

17. Osallistuttekko itse peleihin ja leikkeihin? kyllä en

Jos vastasitte kyllä, onko roolinne pelissä yleensä

pelin johtaja

pelaaja

auttaja ?

18. Koetteko roolinne opettajana muuttuvan pelatessa / leikkiessä verrattuna opettajakeskeisempiin opetustilanteisiin? Jos, niin miten?

Lukisin mielelläni lisää kyselyn / aiheen herättämiä ajatuksia, kysymyksiä, kommentteja

jne. Niitä voitte kirjoittaa tähän. Minuun voi myös ottaa yhteyttä sähköpostilla: saija.timonen@uta.fi. Kiitos vastauksestanne!