

**SPRACHSPIELE: GRUNDLAGEN UND
STELLENWERT IM
FREMDSPRACHENUNTERRICHT**

by

PJ DU TOIT

A mini-dissertation in partial fulfillment of the requirements for the degree
of

MA with specialization in German

Faculty of Humanities

University of Pretoria

2003

**University of Pretoria
Faculty of Humanities**

Summary:

**Sprachspiele: Grundlagen und Stellenwert im
Fremdsprachenunterricht**

by

PJ du Toit

Supervisor: Dr Gertrud Tesmer

Department: Modern European Languages (German)

Degree: Magister Artium

The aim of this study is to prove that there is a need for innovative teaching methods in the foreign language classroom. This need arises from the fact that traditional and more conventional teaching methods tend to focus on analytical learning and left brain hemisphere activity, thereby alienating learners that are more inclined to holistic, right brain learning. The current study addresses this problem by showing in which ways the learner of German as a foreign language can benefit

from the inclusion of language games in lessons. The research is directed towards indicating that games provide a basis for stimulating all the senses, thereby facilitating total learning.

Many learners of German as a foreign language seem to get stuck somewhere in the process of foreign language acquisition, seemingly unable to progress to an acceptable level of communicating/expressing themselves effectively in the foreign language. The objective of this study therefore is to show how the implementation of language games can dynamically work against this problem. Specifically, the goals of this research project are:

- 1 To show in which ways language games can be used not only to motivate foreign language learners, but also to lift the barrier where motivation has been blocked,
- 2 To show in which ways language games fulfill the requirements of total learning / holistic learning (using all the senses, stimulating both brain hemispheres etc.),
- 3 To show in which ways language games form part of a communicative approach, simulating real-life situations, thereby enabling foreign language speakers to communicate more effectively.

The type of study conducted in this mini-dissertation is of an interpretive nature. Theories on motivation, total learning, communicative approaches and the didactic value of

games/playing are discussed in the various chapters. Information, gathered from various literature sources, has been organized so as to facilitate comparison as data-analysis technique. From the resulting comparisons, the findings of various researchers/authors have been synthesized in order to draw conclusions regarding the role of language games. Some practical recommendations follow to indicate how foreign language lessons can be structured in such a way that language games can be implemented to the benefit of students of German as a foreign language.

Keywords:

- Introduction:
 - ◆ Language acquisition
 - ◆ Characteristics of learners
- Definition: language games
- Language games increase motivation
- Language games contribute to a communicative-oriented atmosphere
- Total learning
- Practical recommendations
- Conclusion

**Universiteit van Pretoria
Fakulteit Geesteswetenskappe**

Opsomming:

**Sprachspiele: Grundlagen und Stellenwert im
Fremdsprachenunterricht**

deur

PJ du Toit

Leier: Dr Gertrud Tesmer

Departement: Moderne Europese Tale (Duits)

Graad: Magister Artium

Die doel van hierdie studie is om aan te dui dat daar 'n behoefte aan innoverende leermetodes in vreemde taal-onderrig bestaan. Hierdie behoefte spruit voort uit die feit dat tradisionele/konvensionele leermetodes geneig is om op analitiese leervaardighede en aktiwiteite van die linkerbreinhemisfeer te fokus – 'n tendens wat kan lei tot die vervreemding van leerders wat meer op holistiese, regterbreinvaardighede staat maak ten einde te leer. Hierdie

studie spreek hierdie probleem aan, deur aan te dui op welke wyses die leerder van Duits (as vreemde taal) voordeel kan trek uit die insluiting van taalspeletjies in lesse. Die navorsing is daarop gerig om aan te toon hoedat speletjies ‘n basis vir die stimulering van al die sintuie en holistiese leer daarstel.

Talle Duits-as-vreemde-taal-leerders bereik klaarblyklik ‘n plafon ten opsigte van vreemde-taalverwerwing en het derhalwe te kampe met ontoereikende kommunikasievaardighede in die vreemde taal. Die oogmerk van hierdie studie is dus om aan te dui hoe die implementering van taalspeletjies hierdie probleem kan teëwerk. Die spesifieke doelwitte van die navorsing is die volgende:

- 1 Om aan te toon hoe die aanwending van taalspeletjies leerders kan motiveer om die taal te leer en hoe speletjies selfs barrikades t.o.v. motivering uit die weg kan ruim,
- 2 om aan te toon op watter wyses taalspeletjies holistiese leer bevorder,
- 3 om aan te toon dat speletjies deel uitmaak van ‘n kommunikatief-georiënteerde benadering, deurdat dit die nabootsing van alledaagse situasies fassiliteer.

Die tipe studie vervat in hierdie mini-verhandeling is van ‘n interpretatiewe aard. Teorieë aangaande motivering, holistiese leer, kommunikatiewe benaderings en die didaktiese waarde van spel, word bespreek. Inligting (wat vanuit verskeie literêre bronne versamel is) is op só ‘n wyse georganiseer dat

vergelyking as data-analise tegniek gebruik kon word. Die bevindinge van verskeie navorsers/outeurs is vervolgens gesintetiseer ten einde gevolgtrekkings t.o.v. die rol van taalspeletjies te kon maak. Ten slotte word praktiese aanbevelings m.b.t. die strukturering van lesse (wat daarop gemik is om taalspeletjies aan te wend) gemaak.

Sleutelwoorde:

- Inleiding
 - ◆ Taalverwerwing
 - ◆ Eienskappe van leerders
- Definisie: taalspeletjies
- Taalspeletjies verhoog motivering
- Taalspeletjies dra by tot 'n kommunikatief-georiënteerde atmosfeer
- Holistiese leer
- Praktiese aanbevelings
- Slot

**Mein aufrichtiger Dank gilt Frau Dr Gertrud
Tesmer für ihre Hilfe als Studienleiterin.**

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	1
EINFÜHRUNG	4
SPRACHSPIELE: VERSUCH EINER DEFINITION	18
DIE ROLLE VON SPRACHSPIELEN IN DER MOTIVATIONSSTEIGERUNG	23
DER BEITRAG VON SPRACHSPIELEN ZUR KOMMUNIKATIV-ORIENTIERTEN ATMOSPHERE	35
GANZHEITLICHES LERNEN	44
PRAKTISCHE EMPFEHLUNGEN FÜR DAS EINSETZEN VON SPRACHSPIELEN	50
SCHLUSSBETRACHTUNG.....	63
LITERATURVERZEICHNIS	66

VORWORT

Die vorliegende Arbeit will zeigen, dass es in der Fremdsprachenvermittlung einen Bedarf an innovativen Unterrichtsmethoden gibt. Dieses Bedürfnis entsteht auf Grund der Tatsache, dass traditionelle und eher konventionelle Unterrichtsmethoden zum analytischen Lernen führen, d.h. zur Aktivierung des linken Gehirns neigen – ein Zustand, der verursacht, dass sich diejenigen Lerner ausgeschlossen fühlen, die eher zum holistischen Lernen durch den Gebrauch der rechten Gehirnhälfte neigen. Diese Arbeit setzt sich mit diesem Problem auseinander und will zeigen, dass alle DaF-Lerner aus dem Einsetzen von Sprachspielen im Fremdsprachenunterricht Nutzen ziehen können. Es soll also deutlich gemacht werden, dass Sprachspiele eine Grundlage für die Stimulation aller Sinnesorgane bieten und auf diese Weise zum ganzheitlichen Lernen beitragen.

Im Bereich des DaF-Unterrichts gibt es verschiedene Theorien über den Spracherwerb. Diese Theorien beruhen auf Forschung, die in den Bereichen der Linguistik, der Psycholinguistik und der Didaktik/Methodik durchgeführt worden sind und zu zahlreichen Publikationen geführt haben. Es soll nun im Rahmen dieser Arbeit versucht werden, die verschiedenen Perspektiven zu integrieren, und zwar auf der Grundlage von Studien, die in Deutschland, in anderen europäischen Ländern

und in Nordamerika (Kanada und den USA) durchgeführt worden sind.

Es ist eine Tatsache, dass DaF-Lerner oftmals irgendwo im Prozess des Fremdsprachenerwerbs auf einem niedrigen Fertigniveausteuern bleiben, da sie u.a. vielerlei kommunikative Schwierigkeiten im Fremdsprachenerwerb haben. Es gibt bestimmte Faktoren, die zu diesem Zustand beitragen:

- Manche Lerner sind einfach erfolglos, da es ihnen an Motivation fehlt.
- Manche Lerner wenden persönliche Lernstrategien an, die jedoch inkongruent zu den konventionellen Unterrichtsmethoden sind. (Es gibt beispielsweise Lerner, die eigentlich visuelle und kinästhetische Stimulation brauchen, aber in einem von auditiver Stimulation gekennzeichneten Klassenzimmer “gefangen” sind.)
- Manche DaF-Lerner haben Probleme, sich in authentischen Kommunikationssituationen auszudrücken, weil das Fremdsprachenklassenzimmer nicht die äußere Realität reflektiert, da traditionelle Unterrichtsaktivitäten meist grammatikorientiert sind und die Kommunikationsfähigkeiten der Lerner nicht genügend gefördert werden.

Die vorliegende Arbeit stellt sich die Aufgabe anzudeuten, wie der Einsatz von Sprachspielen diesen oben genannten negativen Kräften dynamisch gegenwirken kann; d.h. sie will zeigen

- wie Sprachspiele Motivation steigern können,
- in welcher Art Sprachspiele ganzheitliches Lernen ermöglichen,
- wie Sprachspiele zur kommunikativ-orientierten Atmosphäre im Klassenzimmer beitragen können.

Diese Arbeit folgt einer interpretativen/interpretierenden Methode. Theorien über Motivation, ganzheitliches Lernen, Kommunikation und Spiele werden betrachtet und erörtert. Die Information (den verschiedenen Literaturquellen entnommen) wird so strukturiert/organisiert, dass ein Vergleich der verschiedenen Blickpunkte als Daten-Analyse-Technik entsteht. Daraus erfolgt eine Integration der verschiedenen Meinungen, die es dann ermöglichen soll, praktische Empfehlungen für das Einsetzen von Sprachspielen zu machen.

EINFÜHRUNG

Der Bereich Deutsch als Fremdsprache und Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen können kaum vollständig erfasst werden, ohne auf den Ursprung der Sprache, den Prozess des Spracherwerbs und die Faktoren, die ihn beeinflussen einzugehen. Zum Spracherwerb gibt es viele Theorien, wie zum Beispiel die von Johann Gottfried Herder, die in seiner 1772 veröffentlichten „Abhandlung über den Ursprung der Sprache“ die Entstehung von Sprachen auf die Nachahmung von Naturlauten zurückführt (Merten, 1997).

Ein Vergleich zwischen Mensch und Tier zeigt, dass das Tier durch Instinkte auf die Wahrnehmung bestimmter Teile seines Wirkungskreises / seiner Umwelt konditioniert ist; der Mensch wiederum nimmt instinktfrei seine gesamte Umwelt wahr. Das Tier braucht aufgrund seiner begrenzten Umgebung also keine Sprache – diejenigen Tiere, die dennoch eine Art Sprache entwickelt haben, benutzen diese nur als Bewältigungshilfe für das Leben in ihrer Sphäre. Bei den menschlichen Sprachen dagegen geht es nicht nur um lebenswichtige Informationen, sondern vielmehr um Mitteilungen aller Arten, wie zum Beispiel Geschichten und Fabeln. Spracherwerb ist dem Menschen möglich, weil er im Moment des Erkennens reflektieren kann (Merten, 1997). Der Mensch ist im Stande aus seinen Sinneswahrnehmungen ein Merkmal auszusondern, darüber zu reflektieren und es sprachlich zu verwerten.

Diese zwei Faktoren (vielschichtige Wahrnehmung und das Reflektierensvermögen) müssen im Fremdsprachenklassenzimmer in Betracht gezogen werden. Wenn sich der Lehrer dieser Faktoren bewusst ist, können sie ihm helfen, seine didaktische und methodische Grundlage auszubreiten (der Begriff „Lehrer“ schließt in dieser Arbeit beide Geschlechter ein).

Ein anderer Aspekt, der im engen Kontext zum Fremdsprachenunterricht steht, ist der phylogenetische Ursprung von Sprachen. Der Linguist Otto Jespersen hat mit fünf erklärenden Theorien versucht, den phylogenetischen Ursprung der Sprache zusammenzufassen (Merten, 1997). Diese Ansätze sind verwurzelt in der „Wau-Wau“-Theorie, der „Puh-Puh“-Theorie, der „Kling-Klang“-Theorie, der „La-La“-Theorie und der „Je-he-ho“-Theorie. Die „Wau-Wau“-Theorie nimmt an, dass Sprache aus Nachahmung (von vor allem Tierlauten) entstanden ist. Die „Puh-Puh“-Theorie behauptet, dass Sprache spontan entstanden ist nach geäußerten Lauten des Schmerzens, der Wut oder anderer Gefühle – ein Beweis dafür sind die vielen heute noch gebräuchlichen universalen Interjektionen in allen Sprachen. Nach der „Kling-Klang“-Theorie war Sprache ursprünglich Laute, die die Umwelt reflektieren: das Wort „Mama“ ist zum Beispiel die Lautfolge der Lippenbewegung des Säuglings. Die „La-La“-Theorie erklärt Sprache als die Folge von Lauten u.a. der Liebe und des Spiels.

Es ist aber die fünfte Theorie, nämlich die „Je-he-ho“-Theorie, die im Rahmen dieser Arbeit von Wichtigkeit ist. Diese Theorie geht davon aus, dass Sprache aus rhythmischen Lauten entstanden ist: Stöhnen und Brummen wurden zunächst Gesänge und später Sprache. Petra Campadiou hat die kognitive Vorgehensweise als Einflussfaktor auf Spracherwerb untersucht (Campadiou, 1999). Obwohl sich ihre Untersuchung um die Relation zwischen der kognitiven Vorgehensweise eines Lerners und dem zu erlernenden Gegenstand zentriert, gibt es auch Hinweise auf sprachlichen Rhythmus. Dieser Aspekt ist wichtig für die vorliegende Arbeit: Rhythmus in der Zielsprache kann mit Hilfe von Sprachspielen gut eingeübt werden. Der gute Lerner (der Begriff „Lerner“ schließt in dieser Arbeit beide Geschlechter ein) versetzt sich im Spracherwerbsprozess von Anfang an in die Rolle eines Muttersprachlers – das bedeutet, dass er auf die „Melodie“ und den Klang der Fremdsprache eingestellt ist (Campadiou, 1999). Er hält sein Wahrnehmungsfeld also frei für die ungewohnten (unbekannten/neuen) Klangmuster, sodass er sie ungestört wahrnehmen kann. Seine Anfangskonzentration ist also nur peripher am Sinnverstehen interessiert. Es kann sich positiv auf den Fremdspracherwerbsprozess auswirken, wenn der Lehrer die Wichtigkeit von Rhythmus („Je-he-ho“) begreift.

Der Fremdsprachenunterricht fokussiert natürlich hauptsächlich auf die Sprache; Eigenschaften der Lerner sind jedoch auch von

Wichtigkeit und bestimmen, wie erfolgreich der Prozess verläuft. Eine Fremdsprache zu beherrschen, bedeutet nicht nur, dass man Gedanken in zwei Sprachen ausdrücken kann, sondern führt zur Ausdifferenzierung des Denkens, Fühlens und Handelns. Handlungen und der Ausdruck von Emotionen variieren in unterschiedlichen Sprachen – diese kulturspezifischen Kommunikationshandlungen können durch Sprachspiele den Lernern schneller und effektiver vermittelt werden. Eine Fremdsprache beeinflusst die gesamte Persönlichkeit eines Menschen: Anderssprachige Menschen, fremdsprachliche Texte und fremde/neue Sichtweisen führen zu einem vielschichtigen Erleben der Welt. Das Erlernen einer Fremdsprache kann also die gesamte Person in ihrer Haltung zur Welt verändern. Die Betonung liegt hier jedoch auf „kann“, denn die Entscheidung eine Fremdsprache zu erlernen, wird oftmals auch getroffen, ohne dass sie zu tief greifender Entwicklung führt. Der fremdsprachliche Lernprozess bleibt dann auf einem niedrigen Fertigkeiteniveau stecken, denn der Enthusiasmus verfliegt und das Lernen wird mühevoll: eine Kosten-Nutzen-Rechnung ergibt, dass sich die Mühe eigentlich nicht so ganz lohne; es entsteht Zweifel, ob man zum Sprachenlernen talentiert sei und manchmal existieren auch innere Widerstände gegen das Lernen einer fremden Sprache. Wenn Sprachspiele aber (auf angemessenem Niveau) angeboten werden, können sie die Motivation fördern oder Motivationsbarrieren abbauen, da Spiele kaum mit Mühe assoziiert werden.

Im Normalfall wird während des Fremdspracherwerbsprozesses ein *Interlanguage*-Stadium erreicht, das vom Niveau eines Muttersprachlers weit entfernt ist. Das Niveau eines Muttersprachlers zu erreichen, ist meistens unrealistisch. Beim Erlernen einer Fremdsprache ist aber auch der Weg wichtiger als das Ziel: wenn das lebenslange Bemühen um eine Fremdsprache nach dem Abschluss eines Kurses nicht weiter geführt wird, setzt unweigerlich ein Sprachverlustprozess ein – eine Fremdsprache ist ja kein fester Besitz. Wie rasch das *Interlanguage*-Stadium erreicht wird und wie effektiv der Lernprozess verläuft, wird beeinflusst durch:

- das Alter
- die muttersprachliche Sozialisation
- Begabung, Motivation und Einstellung sowie
- persönliche Eigenschaften, Lernstile und Lernstrategien.

Der Stellenwert von Sprachspielen kann nur ermessen werden durch eine genaue Betrachtung der oben genannten Faktoren. Es soll dabei untersucht werden, ob und inwiefern Sprachspiele sich positiv auf diese Faktoren auswirken.

Alter

Das generelle lernpsychologische Gesetz lautet: „Je früher, desto besser.“ Wie früh mit dem Fremdsprachenunterricht

begonnen werden sollte, ist für die Curriculumplanung von Relevanz. Lenneberg [1967 (in Wode, 1993)] sieht in der Pubertät eine Grenze für die Fähigkeit, eine Zweitsprache (L-2) oder Fremdsprache ähnlich wie eine Muttersprache (L-1) zu erlernen. Bis zur Pubertät gebe es nach Lenneberg ein offenes Sprachlernfenster – diese Zeit sei die kritische Altersphase („critical age“). Während dieser Zeit finde Ausdifferenzierung der Hemisphären des Gehirns (Laterisierung) statt. Dieser Prozess sei mit der Pubertät abgeschlossen und die Zeit bis dahin müsse für den Erwerb einer Fremdsprache genutzt werden, da das Gehirn noch formbar sei.

Die „Critical-age“-Hypothese beruht jedoch auf einer falschen Annahme: Laterisierung findet schon kurz nach der Geburt statt (Götze, 1999). Dennoch scheint die Pubertät für den L2- und Fremdspracherwerb eine Art Grenze zu sein (Traoré, 2000). Späte Fremdsprachenbeginner können beispielsweise ihren muttersprachlichen Akzent nicht loswerden. Also ist hier weder die Länge des Aufenthalts im Land der Zielsprache noch die Länge eines Fremdsprachenkurses entscheidend, sondern das Alter zum Zeitpunkt der Einreise in das Zielsprachenland oder des Kursbeginns – je früher desto besser. Zu dieser Schlussfolgerung kam Wode (1993) nach zahlreichen Beobachtungen von Einwanderern mit geringer Schulbildung.

Aber wie steht es mit gebildeten Einwanderern? Wenn diese vor der Pubertät mit dem L2- und Fremdspracherwerb

beginnen, erreichen sie morphologisch und syntaktisch meist ein muttersprachliches Niveau, denn vor der Pubertät können L2- und Fremdsprachenlerner auf den Zug springen, der ihre Muttersprache entwickeln lässt. Nach der Pubertät müssen andere Lernwege eingeschlagen werden. Die Pubertät gilt auch als Grenze für die Fähigkeit, die Grammatikalität von Sätzen zu beurteilen.

Das Alter spielt auch eine wichtige Rolle für den Erwerb der Aussprache und Grammatik. Bei den erwachsenen Lernern werden die L1 und L2/Fremdsprache im Gehirn getrennt verortet in der Broca-Region (Prozessierung der Aussprache und Grammatik). Zweisprachig aufwachsende Lerner verorten beide Sprachen in einem gemeinsamen Bereich. Die Wernicke-Region (Prozessierung des Wortschatzes) zeigt jedoch Unterschiede bei jüngeren und älteren Lernern (Wode,1993).

Grammatik und Aussprache einer Fremdsprache werden in unterschiedlichen Altersstufen unter veränderten kognitiven Rahmenbedingungen erlernt. Obwohl äußerlich feststellbare Fähigkeiten ähnlich sein können, ist der zugrunde liegende Verarbeitungsprozess ein anderer. Die Didaktik muss den Lernprozess so spezifisch gestalten, dass ein optimales Ergebnis erzielt wird.

Erwachsene Lerner sind morphologisch und syntaktisch erfolgreicher, während jüngere Aussprache und Hörverständnis besser meistern. Ältere Kinder übertreffen Erwachsene und mittelfristig auch jüngere Kinder in allen diesen Bereichen (Wode, 1993). Diese Anfangslerngeschwindigkeit hat aber keinen Einfluss auf das zu erreichende Niveau des Lerners – je länger und intensiver ein Lerner sich um eine Sprache bemüht, desto besser entwickelt sich seine Sprachkompetenz.

Pubertät gilt aber nicht als kritische Grenze für den Wortschatzerwerb. Wortschatz entwickelt sich in Abhängigkeit von der allgemeinen kognitiven Entwicklung, der Gedächtnisleistung, den persönlichen Interessen und dem Input der Lernumgebung.

Muttersprachliche Sozialisation

Kinder aus sprachbewussten Elternhäusern höherer sozialer Schichten haben keine wesentlichen Probleme mit einem frühen Fremdsprachenbeginn. Wenn die L1 ein bestimmtes Schwellenniveau erreicht hat und Kinder in ihrer Muttersprache vom situativen Kontext abstrahieren und komplexe Sachverhalte versprachlichen können, kann mit einer zweiten Sprache begonnen werden, damit es zu einer positiven bilingualen Entwicklung kommen kann. Anderenfalls entsteht die Gefahr von Semilingualismus – eine doppelseitige Halbsprachigkeit.

Der Erwerb von „Deutsch als Zweitsprache“ unterscheidet sich jedoch vom „Deutsch als Fremdsprache“-Erwerb (DaF): Fremdsprachenunterricht beginnt erst nach einigen Grundschuljahren für Lerner, die überdurchschnittliche Leistungen erbringen. Es stellt sich auch hier die Frage, ob das Leistungsniveau in den Fremdsprachen in einem Zusammenhang mit den Leistungen im muttersprachlichen Unterricht steht. Untersuchungen zwischen der Note in der Muttersprache und in der Fremdsprache bestätigen einen relativ engen Zusammenhang (Wode, 1993). Wenn das didaktische Profil beider Fächer ähnlich ist, ist eine hohe Korrelation der Schulnoten zu erwarten. In der Forschung muss also nach Fähigkeiten auf verschiedenen Ebenen differenziert werden.

Motivation, Einstellung, Begabung

Wer etwas erreichen möchte, hat gute Chancen, zum Ziel zu kommen. Es stellt sich hier die Frage, ob man sich mit der zielsprachlichen Gesellschaft identifizieren kann und möchte, ob man sich für die fremde Kultur interessiert, sich mit ihren Menschen verbunden fühlt und ihr Denken und Fühlen zu verstehen glaubt. Wenn es um schulischen Erfolg geht, ist man instrumentell motiviert. Ein Lerner jedoch, der sich mit der Kultur der Zielsprache identifizieren kann, ist integrativ motiviert. Ein integrativ motivierter Lerner wird meistens einen höheren Grad fremdsprachlicher Kompetenz anstreben.

Jeder Lerner hat ein Ziel, das er durch den Erwerb einer Fremdsprache erreichen will (sei es geplanter Auslandsaufenthalt, das Erfassen bestimmter Lektüre usw.) (Bausch, 1995). Aber die Motive des Lerners sind in der Zweckfindung zu sehen: Er sucht ja auch menschlichen Kontakt mit anderen, Erfolg und Realitätsbezug. Sprachspiele (wie auch Rollenspiele und Dialoge) können daher hier eine motivierende Auswirkung haben – sie bieten bestimmt mehr zwischenmenschlichen Kontakt als der altbekannte autoritäre Lehrer, der hauptsächlich Kenntnis vermittelt. Der Bereich der Motivation wird später in dieser Arbeit ausführlich behandelt und zwar insbesondere, ob sie eine wirklich wichtige Rolle spielt und wie Sprachspiele dann zur Steigerung der Motivation führen können. Bei dem Konstrukt der integrativen Motivation spielt die Einschätzung, ob man in der zielsprachlichen Gesellschaft willkommen ist, eine wichtige Rolle. Diese Einschätzung ist natürlich abhängig von der Einstellung der jeweiligen Sprachgemeinschaft Fremden gegenüber.

Es ist schwer zu entscheiden, ob ein Lerner erfolgreich ist, weil er hoch motiviert ist – oder ob er hoch motiviert ist, weil er gute Fortschritte in der Fremdsprache macht. Wenn es eine spezifische Begabung für Fremdsprachen gäbe, könnte man für einen Lerner eine Kosten-Nutzen Rechnung aufstellen. Nach

der Meinung Carolls und Sapons (in Wode, 1993) beruht eine fremdsprachliche Begabung auf vier Fähigkeiten:

- die Fähigkeit, Laute zu identifizieren und sie Graphemen zuordnen zu können,
- Funktionen von Wörtern im Satz erkennen,
- neue Wörter memorieren und
- Regularitäten im sprachlichen Input entdecken.

Es wird auch diskutiert, ob es nicht einen generellen Begabungsfaktor (G-Faktor) für den Fremdsprachenerwerb gibt. In dieser Hinsicht werden Cloze-Tests durchgeführt, in denen die Lerner aufgefordert werden, Lücken in einem Text adäquat zu füllen – eine Fähigkeit, die auch bei der gesprochenen Sprache aktiviert werden muss (wegen Nebengeräuschen und undeutlicher Aussprache). Während des Füllens dieser Textlücken muss dann auf grammatische Wohlgeformtheit, stilistische Adäquatheit und inhaltliche Richtigkeit geachtet werden.

In den Bereich der Motivation, Einstellung und Begabung fallen auch Testverfahren, denn sie haben eine Suggestionskraft (Wode, 1993), d.h. ein Begabungstest kann zu einer Haltung führen, die dazu beiträgt, dass das eintrifft, was ein Test gemessen hat – eine sogenannte sich selbst erfüllende Prophezeiung. Ein Begabungskonzept ist statisch – man sollte nicht lediglich versuchen, einen Begabung-Ist-Stand festzustellen, sondern eher die Genese erfolgreicher Lerner zu

recherchieren. Wo die Suggestionskraft einer Prüfung sich demotivierend auswirken kann, können Sprachspiele diesem motivierend entgegenwirken – sodass der Lerner seine Kompetenz nicht als eine Note betrachtet, sondern eher als das Vermögen, adäquat mit seinen Mitlernern kommunizieren zu können – eine Erfahrung, die durch Spiele (Einübung kommunikativen Fähigkeiten) ermöglicht werden kann.

Persönliche Eigenschaften, Lernstile und Lernstrategien

Jeder hat bestimmte Vorlieben: der eine möchte verstehen, was er lernen soll, der andere möchte frei kommunizieren. Viele Wege führen zum Ziel. Jeder Lerner muss Lernwege finden, die seiner Persönlichkeit entsprechen. Im Fremdsprachenunterricht wird auf persönliche Präferenzen jedoch noch zu wenig eingegangen. Der Grund dafür liegt wahrscheinlich in der Unterrichtsrealität: Ein Lernstil wird von der Methodik über ein Buch und den Lehrer vorgegeben. Wenn dieser Stil den persönlichen Neigungen des Lerners nicht entspricht, folgen unbefriedigender Verlauf des Erwerbsprozesses, Desinteresse, Verunsicherung, Frustration und Leistungsschwäche. Nach Huter und Schauf (1995) fördern Sprachspiele Motivation und Kreativität. Die kreativen Einfälle eines Spieles bringen eine desinteressierte Gruppe wieder in Schwung und tragen auch dazu bei, überschüssige Energie auf ein Lernziel zu konzentrieren (Huter & Schauf, 1999).

Lernstile charakterisieren Präferenzen von Lernern; Lernstrategien dagegen beziehen sich auf spezifisches Lernverhalten. Lerner bevorzugen, entweder visuell, auditiv oder kinästhetisch zu lernen. Visuelle Lernstile beziehen sich auf schriftliche Texte und Bilder, auditive auf Hörtexte und mündliche Kommunikation und kinästhetische auf sprachliche Handlungen in Verbindung mit körperlichen Aktivitäten. Mischtypen existieren – mit deutlichen Präferenzen in einer Richtung. Die Lerner sollten ihre Vorliebe erkennen und es sollte genügend Angebote in allen Richtungen geben, sodass die Lerner selbst entscheiden können, welcher Lernstrategie sie folgen wollen. Sprachspiele sind meistens solcher Art, dass es visuelle, auditive und kinästhetische Angebote gibt.

Im Kontext zu Lernstilen und Lernstrategien muss auf den Unterschied zwischen feldabhängigen und feldunabhängigen Lernern hingewiesen werden. Eine feldabhängige Wahrnehmung richtet sich auf das Erfassen eines vollständigen Textes oder einer ganzen Äußerung, während eine feldunabhängige Wahrnehmung sich auf das Erkennen einzelner Elemente im Text richtet. Feldabhängige Lerner möchten frei kommunizieren – ihnen kommt es auf sprachliche Handlungen in natürlichen sozialen Kontexten an. Diese Lerner sind integrativ motiviert und zeigen hohe Anfangserfolge. Jedoch droht bei ihnen die Gefahr einer Fossilierung (eines Stillstands des fremdsprachlichen Erwerbsprozesses). Feldunabhängige lernen analytisch und

deduktiv. Sie möchten die grammatischen Regeln kennen und bevorzugen Unterricht mit klaren Vorgaben, Lehrbücher mit einem festen Lektionsaufbau und Übungen. Sie sind instrumentell motiviert, diszipliniert, kontrolliert und eher introvertiert. Es gibt aber auch Lerner, die sowohl feldabhängige als –unabhängige Lernstrategien verfolgen. Diese besitzen die Flexibilität, das inhaltliche „Was“ und das formalsprachliche „Wie“ zu verstehen und zu benutzen. Bei schwachen Lernern greifen jedoch weder analytische noch kommunikative Lernstrategien, deshalb sind hier Wiederholungsübungen, einfache Faustregeln und feste Lernpläne angebracht.

In der Realität gibt es hauptsächlich Mischtypen von Lernern. Viele Unterrichtsmethoden sind sehr rigide; das Curriculum, die Lehrwerke und die Methodik des Lehrers geben die Lernstrategien vor. Sehr wichtig: Neben den persönlichen Eigenschaften von Lernern spielen kulturspezifische Unterschiede auch eine wichtige Rolle. Wegen dieser komplexen Menge von Faktoren, die beim Fremdsprachenerwerb in Betracht gezogen werden müssen, erhebt sich die Frage nach didaktischen Hilfsmitteln und in diesem Kontext werden Sprachspiele in der vorliegenden Arbeit besprochen. Es soll festgestellt werden, ob und inwiefern sie den Fremdsprachenerwerb positiv beeinflussen können.

SPRACHSPIELE:

VERSUCH EINER DEFINITION

Spielen und Lernen werden öfters als Gegenteile gesehen. Deshalb stehen viele Fremdsprachenlehrer dem Einsatz von Sprachspielen skeptisch gegenüber (Flegg, 1993). Es ist aber durchaus möglich, im Spiel oder durch ein Spiel zu lernen: Spielerische Aktivitäten können physisch und psychisch mit Arbeitstätigkeiten übereinstimmen (Belke, 2003). Wenn die Sprache auch als Spielmaterial genutzt wird, lernt man die Sprache auf eine andere Weise kennen, als wenn übliche Struktur-orientierte Aktivitäten (wie zum Beispiel Grammatikübungen) eingesetzt werden.

Aber was ist ein Spiel? Es ist schwer, den Begriff „Spiel“ präzise zu definieren. Es ist schwer objektiv zu bestimmen, ob eine Aktivität ein Spiel oder kein Spiel ist: „Diese Entscheidung liegt allein bei den Beteiligten selbst“ (Klippel, 2001: 341). Jedoch braucht der Lehrer einen Rahmen, in dem er ausgewählte Aktivitäten als Spiele bezeichnen kann. Zu diesem Zweck kann man sich durch folgendes Zitat (Bachmann, 2003: 2) leiten lassen:

Tätig sein und doch nicht arbeiten,
sich einer Regel fügen und doch frei sein,
am schillernden Seifenblasen sich freuen und doch ohne
Schmerz zerrinnen,
sehen,
mit Aufbietung aller Kunst die Seiten rühren und doch das
Verklingen der Töne,
nicht beklagen,
das ist das Wesen des Spiels, und darin liegt seine
erholende Kraft.

Was mit diesem Zitat gemeint wird, stimmt überein mit der Umschreibung des Wortes „Spiel“ im Duden und Wahrig.

Tätigkeit, die ohne bewussten Zweck / zum Vergnügen / zur Entspannung / aus Freude an ihr selbst und an ihrem Resultat ausgeübt wird.

[Duden Universalwörterbuch (in Flegg, 1993: 68)]

Zweckfreie Tätigkeit, Beschäftigung aus Freude an ihr selbst ... unterhaltende Beschäftigung nach bestimmten Regeln.

(Wahrig-Burfeind, 2000: 1178)

Obwohl eine Definition des Begriffs „Spiel“ (und dann vor allem „Sprachspiel“) also sehr offen bleibt, ist es möglich, nach bestimmten Kriterien eine Aktivität als Spiel einzustufen. Klippel (2001) identifiziert einige Merkmale eines Spiels:

- eigene Aktivierungszirkel,
- starker Gegenwartsbezug,
- Quasi-Realität,
- Zweckfreiheit und
- Spielfreude

Ein Spiel besitzt in sich seinen eigenen Aktivierungszirkel – das bedeutet, dass ein Spannungsbogen zwischen den Spielenden besteht, der dazu führt, dass das Spiel fortgesetzt wird oder in der Zukunft wiederholt werden wird. Der Gegenwartsbezug eines Spiels hat damit zu tun, dass Lerner/Spielende sich nur auf das gegenwärtige Spiel (und das entsprechende Spielgeschehen) konzentrieren – ein Spiel ermöglicht dem Lehrer also, das Interesse der Lerner nicht nur zu wecken, sondern auch zu behalten, indem sich ihre Aufmerksamkeit auf das Spiel fokussiert.

Spiele können als „quasi-realistisch“ angesehen werden: Sie entrücken die Teilnehmer momentan aus der Unterrichtsrealität. Der Lehrer muss sich dieser Tatsache bewusst sein, um die Situation optimal im Fremdsprachenklassenzimmer anwenden zu können. Ein Spiel wird dann ein Hilfsmittel, mit dem der Lehrer äußere Realitäten ins Klassenzimmer bringen kann – so können zum Beispiel authentische Kommunikationssituationen nachgebildet werden. Wenn ein Lerner dann später wirklich in eine solche Situation gerät, braucht er nicht nur

Textbuchkenntnis anzuwenden – er hat ja auch „praktische Erfahrung“.

Ein natürliches Spiel ist normalerweise zweckfrei – im Fremdsprachenunterricht ist das jedoch nicht unbedingt wahr: Der Lehrer will ja einen bestimmten Zweck mit Hilfe eines spezifischen Spiels erreichen. Weil sich die Lerner höchst wahrscheinlich dieses Zweckes bewusst sind, muss der Lehrer besondere Spielfreude schaffen, sonst werden die Lerner es nicht als Spiel erleben und dann könnte der Lehrer ebenso die üblichen Grammatikübungen einsetzen. Es ist also wichtig, dass eine entspannte Atmosphäre geschaffen wird, in der die Lerner wirklich der künstlichen Realität des Klassenzimmers entkommen können.

Zusätzlich zu diesen Merkmalen identifiziert Bachmann (2003) ferner zehn „Spiel-Zutaten“: Bewegung und Rhythmus, Informationsgefälle, Glück und Zufallswahl, Findigkeit und Reaktionsschnelligkeit, Nachdenken und Sortieren, Miteinander-Gegeneinander (also ein wetteiferndes Gefühl), Beobachtung und Gedächtnis, Spaß und „Quatsch“ (Fantasie und Kreativität), Rollen und Simulation und letztens Spaß und Geselligkeit.

Es wird also deutlich: Es ist schwer, den Begriff „Spiel“ fest zu definieren. Im Rahmen dieser Arbeit werden jedoch Unterrichtsaktivitäten als Spiel angesehen, wenn es nicht um

enge Textarbeit geht – diese Aktivitäten schließen dann u.a. auch Dialoge, Hörspiele, Rollenspiele und Simulationen ein.

Es stellt sich aber noch die Frage: Warum muss der Fremdsprachenlehrer Sprachspiele einsetzen? Aus der Definition scheint es deutlich zu sein, dass ein Spiel Entspannung fördert – die Rolle der Entspannung ist sehr wichtig im Lernprozess: „Wir lernen besser und schneller im entspannten Zustand. Wir behalten mehr und länger durch absichtsloses Lernen“ (so nach der Meinung Göbels, in Flegg, 1993: 68). Entspanntheit im Klassenzimmer hilft da auch bei geselligem Zusammensein und auf dieser Weise wird authentische Kommunikation gefördert (Bachmann, 2003). Bachmanns Untersuchung zeigt ferner, dass Spiele nicht nur eine positive gruppenspezifische Auswirkung (bzw. Motivationssteigerung) haben, sondern dass sie das Miteinander des ganzen Körpers im Lernprozess ermöglichen.

Man kann also folgende Gründe für den Erfolg spielerischen Lernens identifizieren:

- Sprachspiele steigern Motivation,
- Sprachspiele tragen zur kommunikativ-orientierten Atmosphäre bei und
- Sprachspiele ermöglichen ganzheitliches Lernen.

DIE ROLLE VON SPRACHSPIELEN IN DER MOTIVATIONSSTEIGERUNG

Was bedeutet Motivation? Nach Bausch (1995) löst Motivation eine Handlung auf ein bestimmtes Ziel aus – und erlischt wieder, wenn dieses Ziel erreicht ist. Jemanden zu motivieren bedeutet ferner, sein Interesse für eine bestimmte Sache zu wecken (Wahrig-Burfeind, 2000). Wenn der Fremdsprachenlehrer die Rolle der Motivation für seinen Unterricht als wichtig erachtet, muss er dabei aber daran denken, dass Motivation sowohl innere Motive des Lerners als auch äußere Situationsfaktoren umfasst. Auf Grund dieser Interaktion haben viele Forscher (wie zum Beispiel Disick [1976], Düwell [1976] und Zimmermann [1976]) versucht, eine Art „Fremdsprachenlernen bezogene spezifische Motivation“ (Bausch, 1995: 168) als Konstrukt darzustellen.

Im Allgemeinen gilt das folgende Gesetz im Bezug auf fremdsprachenspezifische Motivation: Die Motivation eines Fremdsprachenlerner ist stark, wenn er sich für die Zielsprachengemeinschaft interessiert und sogar den Wunsch hat, von ihr anerkannt zu werden (Bausch, 1995). Viele Lerner aber leben in Ländern, wo sie keinen (oder sehr wenig) Kontakt zu einer Gemeinschaft der Zielsprache haben. Ein kreatives Spiel (wie zum Beispiel „Touristen zu Besuch“) kann hier vielleicht eine kleine, doch bedeutende Rolle spielen,

Motivation zu steigern, denn das Spiel ersetzt ein wenig den Kontakt zur Zielsprachengemeinschaft.

Obwohl die Verbindung zwischen kulturellem Interesse und Motivation wichtig ist, muss sich der Lehrer auch der individuellen Persönlichkeiten und Lernstrategien seiner Lerner bewusst sein, um sie effektiver motivieren zu können (Albert, 1995). Fremdsprachenlerner sind nicht alle in gleichem Maß erfolgreich. Manche sind besser, weil sie bessere Lernstrategien einsetzen (Call, 1995). Welche Strategie ein Lerner anwendet, hängt von seiner Persönlichkeit ab – auf Grund seiner Persönlichkeit gehört ein Lerner zu einem besonderen Lerntyp. Haggstrom, Morgan und Wieczorek (1995) haben im Bezug auf den Fremdsprachenerwerb zwei Hauptkategorien identifiziert: Ihrer Meinung nach sind Lerner entweder intuitiv oder denkend. Der intuitive Lerntyp lernt eine Sprache schneller als der Denker, vor allem mit Bezug auf Hörfertigkeiten. Es ist also anzunehmen, dass intuitive Fähigkeiten oder spontanes Sprachverhalten Fremdsprachenerwerb ermöglicht. Alle Lerner sind aber nicht intuitiver Art. Hier kommt die Rolle der Motivation ins Spiel: Wie kann der Fremdsprachenlehrer seine „denkenden“ Lerner motivieren, mehr intuitiv zu kommunizieren? Die Antwort liegt in Sprachspielen. Irgendein Spiel, das dem Lerner nur eine begrenzte Zeit zum Antworten gibt, kann hier eingesetzt werden: Weil das Spiel nicht viel Zeit zum Denken zulässt,

muss der Lerner schnell reagieren. Dadurch lernt er, die Zielsprache mehr intuitiv zu beherrschen.

Die Motivation eine Fremdsprache zu lernen, hängt natürlich auch von dem Ziel ab, das der Lerner durch den Fremdsprachenerwerb erreichen will. Deshalb spricht Bausch (1995) von „unterschiedlichen Lernmotivationen“ (Bausch, 1995: 125). Jeder Lerner verfolgt ja mit dem Fremdsprachenerwerb ein bestimmtes Ziel (wie zum Beispiel Literaturkenntnis), aber die Motive des Lerners sind auch in der Zweckfindung zu suchen: Sei es im menschlichen Kontakt zu anderen, im Erfolg oder Realitätsbezug. Wie bereits in der Einführung dieser Arbeit genannt, bieten Sprachspiele die Gelegenheit, diese „sekundären“ Ziele zu verwirklichen.

Wenn ein Lerner zum Beispiel durch zwischenmenschlichen Kontakt motiviert wird, werden sich Unterrichtsaktivitäten wie Dialoge und Rollenspiele wahrscheinlich motivierend auswirken. Lerner wiederum, die eine pathologische Angst vor Tests haben, können höchst demotiviert sein, wenn diese die einzige Methode der Bewertung sind, weil sie nicht gut darin abschneiden, also kaum ein Gefühl des Erfolgs erleben können. In diesem Fall besteht die Möglichkeit, Sprachspiele als zusätzliche Evaluation einzusetzen: sie besitzen einerseits einen Bewertungscharakter (die meisten Spiele beruhen ja auch auf einer Art Benotung), schaffen andererseits jedoch eine entspannte Atmosphäre. Auch Lerner, die Realitätsbezug

suchen, werden aus Sprachspielen Nutzen ziehen: Aus der kommunikativen Art von Spielen ist es anzunehmen, dass Lerner subjektiv mehr Realitätsbezug erfahren werden, wenn Lernmaterial greifbar (mit der Hilfe von Spielen) angeboten wird, eher als (nur) durch statische Textarbeit.

Wenn ein Lerner fühlt, dass er die Fremdsprache nicht gut beherrscht, kommt es zur Demotivation. Durch die Demotivation werden die Chancen auf Verbesserung der Fremdsprache wiederum noch geringer. Dieses Problem zu minimalisieren, ist es also sehr wichtig, Lerner so gut wie möglich zu motivieren. Jüngere Kinder erleben aber manchmal das, was erwachsene Lehrer als Motivation sehen, als autoritär und tun dann genau das Gegenteil von dem, was der Lehrer von ihnen erwartet – eine Art Empörung entsteht dann: Widerstände, Weigerung, die Fremdsprache zu sprechen, tauchen öfters auf (Butzkamm, 1993). „Dies scheint jedoch nicht aufzutreten, sobald es auch **Spielkameraden** in der [fremden] Sprache gibt“ (Butzkamm, 1993: 74). Nach der Meinung Butzkamms sind Kinder bereitwilliger, von Gleichaltrigen (eher als von Erwachsenen) zu lernen – er betont ferner, dass die spielerische Art dieses Kontakts sehr wichtig ist. Wenn der Fremdsprachenlehrer sich dieser Tatsache bewusst ist, kann er Sprachspiele so strukturieren, dass Lerner, die auf einem höheren Niveau die Fremdsprache beherrschen, während der Spiele als „Lehrer“ auftreten. Schwächere Lerner werden in diesem Fall spielerisch lernen und weil sie die

Fremdsprachenstunden dann mehr genießen, systematisch motivierter werden, die Fremdsprache zu erwerben.

Kleppin (2002) ist der Meinung, dass die Vielschichtigkeit des Fremdsprachenlernens wichtiger sei, als der Konstrukt Motivation. Ihrer Meinung nach sei es ein Mythos, dass man eine ganze Gruppe mit bestimmten Techniken langfristig motivieren kann. Der Fremdsprachenlehrer solle eher regelmäßig feststellen, welche Faktoren im Klassenzimmer und welche individuellen Faktoren eines Lernalters zu Motivationsbarrieren werden, und diese Probleme ansprechen. Es ist einerseits sicherlich möglich, Sprachspiele als „mythische“ didaktische Techniken zu etikettieren; andererseits kann es aber sein, dass gerade Spiele eine entspannte Atmosphäre schaffen, in welcher der Lehrer mit weniger Mühe, Motivationsdefizite identifizieren kann. Also: Man braucht weniger Motivation zu schaffen – sie besteht eigentlich schon – als Motivationsbarrieren abzubauen. Anschließend soll nun gezeigt werden, wie Sprachspiele Motivationskonzeptionen für den Fremdsprachenunterricht beeinflussen können.

Wenn man feststellen will, ob ein Lerner motiviert ist, eine Fremdsprache zu lernen, muss man Verhaltenskomponente, kognitive und affektive Komponente betrachten (Kleppin, 2001). Die Verhaltenskomponente dreht sich um motivationale Intensität – also zu welchem Maß Anstrengung bei dem Lerner

anwesend ist. Die kognitive Komponente der Motivation ist abhängig von dem Wunsch, die entsprechende Sprache zu lernen, während sich die affektive Komponente auf die Einstellung zum Lernen der Sprache bezieht. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Sprachspiele, die für das Klassenzimmer gewählt werden, kognitive und affektive Anziehungskraft besitzen.

Ein Mensch fühlt sich motiviert, wenn er das Gefühl hat, dass seine Handlung belohnt wird. Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) teilt Motivation in zwei Kategorien: Es wird zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation unterschieden. Wenn eine Handlung durch äußere Belohnungen motiviert wird, hat man mit extrinsischer Motivation zu tun. Intrinsische Motivation wiederum ist anwesend, wenn eine Aufgabe selbst die Quelle der Belohnung ist. Für einen erfolgreichen Fremdsprachenerwerb ist es sehr wichtig, dass die Lerner intrinsisch höchst motiviert sind (Kleppin, 2001). Nach der Meinung Vallerland (in Kleppin, 2001) ist intrinsische Motivation unter anderem davon abhängig, ob der Lerner Spaß am Lernen erlebt, wie auch vom Erfahren von Anregung und Stimulation. Es ist klar, dass Sprachspiele vielmehr Spaß machen als Unterricht in einer Einrichtung-Situation. Spiele bieten ferner auch die Gelegenheit zum Erfahren von Stimulation und Anregung, weil sie alle Sinnesorgane beziehen.

Nach der Meinung von Lado sind Willenskraft zum Lernen und Motivation eng miteinander verknüpft (Lado, 1976). Die Willenskraft eines Lerners steuert nicht nur seine Aufmerksamkeit, sondern auch sein praktisches Üben. Deshalb muss der Lehrer beim Lerner den Willen zum Lernen wecken. Dadurch wird Motivation gesteigert und der entsprechende Lernerfolg erhöht. Lado weist darauf, dass es eine besonders hohe Willenskraft von einem Lerner fordert, „langweilige“ Übungen zum Erlernen einer Sprache auszuführen. Selbstverständlich haben auch solche Übungen einen wichtigen Platz im Fremdsprachenerwerb – sie legen die Grundlage für die sprachliche Korrektheit – aber den Lernern muss die Willenskraft beigebracht werden, dass sie sich auch an diesen „langweiligen“ – jedoch notwendigen – Aktivitäten beteiligen. Sprachspiele können hier als Motivierungshilfsmittel gebraucht werden: Man kann ein Spiel als eine Art „manipulierenden“ Faktor ansehen, mit welchem der Lehrer seinen Lernern nachweisen kann, dass der Fremdsprachenerwerb in ihrem Interesse liegt. Da die Sprachspiele den Lernern generell Spaß machen, ist es also möglich, dass sie alle Übungen (sogar die „langweiligen“) im Unterricht ausführen werden. Also: Ein positives Bild vom Spracherwerbsprozess erhöht die Willenskraft zum Lernen.

Günther Zimmermann identifiziert einige wichtige Motive und motivationsrelevante Faktoren in Bezug auf

Fremdsprachenunterricht (Zimmermann, 1976). Seiner Meinung nach sind folgende vier Faktoren der Schlüssel zum Spracherwerb:

- Neugier/Interesse,
- Leistungsmotivation,
- Erfolg und
- Verstärkung.

Neugier/Interesse

Anhand verschiedener Experimente mit Tieren konnte man feststellen, dass Antriebe wie Neugier und Interesse zu den primären Motiven des Verhaltens gehören (Roth, 1961). Zimmermann gibt dazu folgende Erklärung (Zimmermann, 1976: 161):

Sowohl Neugier als auch Interesse haben ihre Grundlage in einer primären, angeborenen Ansprechbarkeit, die sich in der Aufmerksamkeit äußert. Was [der Lehrer] dabei allerdings tun muss, ist, den Lerngegenstand zu einem Neugierproblem zu machen bzw. ... Interessen der Schüler ... zu wecken.

Es ist nicht schwer einzusehen, dass Sprachspiele den Lehrer in seinem Bemühen, das Interesse der Lerner zu wecken, unterstützen können. Vor allem Spiele, die den ganzen Körper einbeziehen und Bewegung fordern, können sich gegen

Desinteresse/Langweile auswirken. Wenn es solche wechselnden Aktivitäten im Klassenzimmer gibt, besteht die Möglichkeit, dass die Lerner über längere Zeit aufmerksam bleiben – eine Forderung der Neugier – und deshalb werden sie motivierter als „schlafende“ Lerner in einem langweiligen Klassenzimmer sein.

Leistungsmotivation

Leistungsmotivation bedeutet, dass ein Lerner den Wunsch hat, das Lernresultat in der Zukunft anwenden zu können (Zimmermann, 1976). Die wichtigste Quelle der Leistungsmotivation in Bezug auf Fremdsprachenlernen sind nämlich Reisen und Beruf. Lerner brauchen dann selbstverständlich Information über diese Aspekte, zusätzlich zu der eher engen kurrikulumverwandten Information. Information steht ja im Mittelpunkt jeglicher Lektion und ein Lehrer sollte sich der Bedürfnisse seiner Lerner bewusst sein (Ol'Šanskij, 2000). Sprachspiele, die hier einsetzbar sind, schließen Simulationen, Rollenspiele und Dialoge ein, die sich selbstverständlich um Tourismus und Berufe zentrieren.

Leistungsmotivation wird von Parreren ferner definiert als das Bedürfnis, „mit etwas Schwierigem...fertig zu werden“ (Parreren, 1969: 57). Aus dieser Perspektive ist die Leistungsmotivation also abhängig von Erfolg/Misserfolg, der

in der Vergangenheit erlebt worden ist. Wichtig ist aber der Schwierigkeitsgrad des Kurses: Das Niveau soll nicht zu niedrig sein. Es darf aber auch nicht zu hoch sein, sodass es einem Lerner möglich ist, erfolgreich zu sein. Wenn der Fremdsprachenlehrer dann Sprachspiele einsetzt, muss er sie mit Vorsicht wählen, denn die Spiele müssen dem Niveau der Lerner entsprechen – sie sollten eher schwieriger als leicht sein, da Lerner sie dann als Herausforderung erleben und deshalb motiviert sein werden, sie als solche zu bestehen.

Erfolg

Erfolg ist eine wichtige Komponente der Motivation. Heinrich Roth betont die Rolle des Erfolgs als Motivierung (in Zimmermann, 1976: 168): „nichts sei erfolgreicher als der Erfolg“. Folgende Faktoren ermöglichen einem Lerner, Erfolg zu erfahren: die Befriedigung von Bedürfnissen, die Erweiterung seines Wissens, die Erhaltung seines Selbstgefühls, die Erfüllung seiner Hoffnungen und emotionale Resonanz. Ferner ist es auch wichtig, dass der Lerner sich seines eigenen mentalen Vorgehens bei der Lösung von Problemen bewusst ist (Königs, 1993).

Deutlich ist also, dass ein Lerner durch Fremdsprachenlernen sich fähig fühlen muss, das Sprachmaterial frei anwenden zu können. Dadurch kann er einen Erfolg im Fremdsprachenerwerb erleben. Wenn ein Lerner eine solche

Kenntnis der Fremdsprache erreichen will, ist es selbstverständlich, dass er dies nur durch Üben erreichen kann. Die Aufgabe des Lehrers besteht also darin, das vorhandene Sprachmaterial in kürzeren Abständen immer wieder zu aktivieren, damit es einen bleibenden Effekt auf das Gehirn hat. Es lohnt sich aber nicht, dieselbe Lektion einfach zu wiederholen – der Lernstoff sollte in verschiedenen Formen angeboten werden, sodass jeder Lerner seine eigenen persönlichen Lernstrategien verwenden kann, das Material im Gehirn zu speichern. Reinecke (1993) ist der Meinung, dass der Fremdsprachenlehrer nicht mehr einfach nur ein Lehrbuch gebrauchen könne – er bräuchte eigentlich eine Art Drehbuch, da das Fremdsprachenklassenzimmer so viele verschiedene Szenarien einschlieÙe.

Im Bezug auf die Speicherung des Lernmaterials kann der Lehrer Sprachspiele einsetzen, um die Lerninhalte von bereits behandelten Lektionen zu festigen – einmal mit einem Spiel, das auditive Stimulation zur Folge hat, oder mit entweder visuellen oder kinästhetischen (oder sogar beiden) Interventionen. Indem der Lerner wiederholt mit dem Lernmaterial konfrontiert wird, ist es anzunehmen, dass er fähig sein wird, den Lernstoff praktisch besser anwenden zu können und deshalb ein Gefühl des Erfolgs erleben wird.

Verstärkung

Verstärkung bedeutet, dass „der positive, befriedigende Effekt (Erfolg) einer Handlung das Individuum veranlasst, diese Handlung häufiger auszuführen“ (Zimmermann, 1976: 170). Es ist also deutlich, dass Erfolg (oben besprochen) ein Beispiel der inhärenten Verstärkung ist. Der Fremdsprachenlehrer soll sich jedoch auch um äußere Verstärkung bemühen. Was hier wichtig ist, ist, dass regelmäßige Verstärkung (wie zum Beispiel Lob) Motivation sinken lässt – Verstärker müssen spezifisch sein bzw. sich auf spezifische Aufgaben beziehen und sollten in der Form variieren bzw. nicht immer die gleiche Art des Lobes sein.

Ein weiteres Merkmal der gewünschten Verstärkung, das vor allem in Bezug auf Sprachspiele wichtig ist, ist die Tatsache, dass die Verstärkung am besten sofort nach einer lobenswerten Handlung des Lerners erfolgen soll. Da ein Spiel in einer entspannten Atmosphäre stattfindet, ist es dem Lehrer möglich, das Spiel hin und wieder zu unterbrechen, um die Lerner zu loben. Auch die Tatsache, dass ein Spiel nicht lange dauert und die Lerner danach sofort „ihre Noten“ wissen, bedeutet, dass die Zeitspanne zwischen Handlung und Verstärkung nur kurz ist (im Vergleich zu – zum Beispiel – Testresultaten). Sprachspiele können also eine Rolle spielen, indem sie durch Verstärkung Motivation steigern.

DER BEITRAG VON SPRACHSPIELEN ZUR KOMMUNIKATIV-ORIENTIERTEN ATMOSPHERE

„Kommunikation ist zwischenmenschliche Verständigung [und] partnerbezogen, dialogisch“ (Fischer & Uerpman, 1992). Bereits aus diesem Merkmal der Kommunikation ist es einfach einzusehen, dass sich Unterrichtsaktivitäten im Fremdsprachenklassenzimmer um menschliche Interaktion bemühen sollten, vor allem dann, wenn Kommunikation Ziel und Zweck des Fremdspracherwerbs ist. Es ist daher sinnvoll, hier Sprachspiele einzusetzen, da sie nicht nur Lernmaterial einüben, sondern auch zwischenmenschlichen Kontakt fördern.

Nach der Meinung von Huter und Schauf (1999) führt ein spielerischer Kontext zur aufgelockerten Atmosphäre – eine Atmosphäre, die der Kommunikation förderlich ist. Die Rolle, die gute Kommunikation im Spracherwerb spielt, kann man im Rahmen der „Communicative Approach“-Methode (Borgwardt et. al, 1993) betrachten. Die Hauptziele dieser Methode sind kommunikative Fertigkeit und Anwenden der Fremdsprache in sozialen Kontexten. Normalerweise initiiert der Lehrer Interaktionen zwischen den Lernern und baut kommunikative Situationen auf, sodass Schüler in aktiver Teilnahme Information aus dieser Kommunikation erschließen können.

Statt lediglich ein Thema für die Diskussion zu stellen, kann der Lehrer auch ein Spiel mit gleichem Inhalt durchführen. Auf diese Weise kann ein Sprachspiel kommunikative Fähigkeiten unterstützen.

Es ist sehr wichtig, über die Rolle der interkulturellen Erziehung im Fremdsprachenunterricht nachzudenken (Belke, 1999). Eine Gruppe heterogener Lerner stellt an den Lehrer Anforderungen wie die Ausarbeitung einer Methodik des integrativen Deutschunterrichts. Techniken des Sprachlernens, die auch außerschulisch genutzt werden können, sollen vermittelt werden (Artelt, 2002). Um das zu erreichen, kann der Fremdsprachenlehrer Sprachspiele anwenden und damit systematische und kreative Fähigkeiten der Lerner fördern, weil Spiele eine Reflexion außerhalb der Realität des Klassenzimmers sind.

Mit Hilfe von Sprachlernspielen können Lerner Sprachgegenstände aus spielerisch-auflockernder Perspektive betrachten (Schellenberg & Tarassova, 2002). Dieser Zustand fördert den automatisierten Gebrauch von Sprachstrukturen, weil Lerner während eines Spiels ungehemmt kreativ sein können. Schellenberg und Tarassova schlagen spielerische Textbaustunden als eine Methode im Fremdsprachenklassenzimmer vor: Zwei Spielgruppen erhalten je einen Briefumschlag mit identischen Wortkärtchen. Ihre Aufgabe besteht nun darin, dass jede Gruppe in vorgegebener Zeit einen

Text aus den Kärtchen formt. Es ist eindeutig, dass es in diesem Spiel nicht nur um Textbau geht, sondern dass es auch Kommunikation zwischen Lernern (in einer Gruppe) fördert.

„Kommunizieren lernt man durch Kommunizieren“, meint Butzkamm (1993: 153). Für den Fremdsprachenlehrer ist es jedoch schwierig, ein solches komplexes kommunikatives System aufzubauen. Das Problem erwächst daraus, dass die Sprache während des Fremdsprachenunterrichts gleichzeitig das Ziel und der Weg zum Ziel ist. Man kann deshalb zwischen zwei Typen Kommunikation im Klassenzimmer unterscheiden: mitteilungsbezogene Kommunikation (bzw. das Ziel) und sprachbezogene Kommunikation (bzw. der Weg). Untersuchungen wie diejenige von Taeschner (in Butzkamm, 1993) zeigen, dass eine Inkongruenz zwischen der sprachbezogenen (d.h. personenbezogenen) und mitteilungsbezogenen (d.h. sachbezogenen) Kommunikation Schwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht entstehen lassen kann. So zum Beispiel beschreibt Taeschner einen Fall, wo Kinder ein Fremdsprachenunterrichtsprogramm radikal verweigerten. Es wird berichtet, dass der Friede erst wieder hergestellt werden konnte, als das Übungsprogramm in Spiele umgestellt wurde. Ironischerweise wurde dann während des Spielens intensiver Deutsch geübt, weil die Kinder plötzlich begannen, die Unterrichtszeit zu genießen.

Was kann man daraus schließen? Das ist ganz klar: Kinder/Lerner bevorzugen einen „Spielpartner“ als Lehrer. Wissenschaftlicher ausgedrückt: Der Lehrer muss seine Rolle auch anders sehen, sodass er wie ein Spielpartner auftritt – wenn er also mitteilungsbezogen (statt sprachbezogen) kommunizieren will, muss er aus einem neuen Bewusstsein sprechen. Er sollte eigentlich fast vergessen, dass Deutsch sein Fach ist, und den Inhalt seiner Äußerungen in den Vordergrund stellen. Da Sprachlerner gerne Spielpartner haben wollen, kann der Lehrer dann auch Sprachspiele einsetzen. Somit ist er nicht der alleinige „Spielpartner“ der Lerner, da die Sprachspiele die Thematisierung gemeinsamer Spracherfahrungen ermöglichen (Belke, 2003).

Butzkamm (1993) ist ferner der Meinung, dass Lerner nicht durch Strukturübungen sprechen lernen – traditionelle Unterrichtsaktivitäten bereiten sie bloß auf den Sprachgebrauch vor, ohne sie wirklich zu engagieren. Diese mehr konventionellen Unterrichtsmethoden kann man am besten als sprachbezogene Kommunikation beschreiben; Fremdsprachenunterricht ist jedoch umso effektiver, je mehr personen- und sachbezogene Kommunikation stattfinden. Da Übungen ja nur künstliche Unterrichtsmittel sind, kann der Lehrer sie ebenso mit anderen (zwar auch künstlichen) Aktivitäten, die aber zumindest mitteilungsbezogene Kommunikation fördern, erweitern. Hier können Sprachspiele ohne viel Mühe eingesetzt werden: Sie werden nicht nur eine kommunikativ-orientierte

Atmosphäre im Klassenzimmer schaffen, sondern auch dazu beitragen, teilweise die Künstlichkeit zu nehmen.

Aber was besagt der Begriff „Kommunikation“ genau? Geht es einfach nur um rezeptive (Lesen und Hören) und produktive (Schreiben und Sprechen) Fertigkeiten oder muss sich der Fremdsprachenlehrer auch in die Bereiche der Kommunikation vertiefen, um erfolgreich in seinem Unterricht und bei den Lernern zu sein? Stang (1990) unterscheidet zwischen der Sprache und der Rede. Eine Sprache stellt ein grammatisches normatives System dar, während eine Rede als gebrauchsbefugten angesehen wird. Um effektive Kommunikation zu fördern, muss der Lehrer sich also der Unterschiede zwischen der Sprache und der Rede bewusst sein: Die Einheit der Sprache ist der Satz; die Einheit der Rede wiederum, ist die Äußerung. Während ein Satz unabhängig von seiner Verwendung grammatisch analysierbar ist, ist eine Äußerung verwendungsbezogen. Eine Äußerung enthält die folgenden Komponenten:

- Inhalt (das, was der Sprecher dem Hörer sagt),
- Intention (das, was der Sprecher erreichen will) und
- Interaktion (was für eine Beziehung der Sprecher zum Hörer aufbaut).

In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht muss der Lehrer jedoch mehr wissen als die Tatsache, dass Kommunikation aus

Sätzen und Äußerungen besteht – er muss wissen, wie er seine Lerner zum effektiven Kommunizieren führen kann. Nach der Meinung Stangs (1990) wird kommunikative Kompetenz von den Sprechakten des Sprechers bestimmt.

Ein Sprechakt kann definiert werden als die Handlung, Sätze in Äußerungen zu transformieren – der Sprechakt ist also die Einheit der Kommunikation. Wenn kommunikative Kompetenz dann Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, muss der Lehrer den Lernern helfen, ihre grammatische Kenntnis in inhaltreiche Äußerungen zu transformieren. Es ist eine Tatsache, dass Grammatikübungen sich hauptsächlich um die Satzstruktur zentrieren. Der Lehrer kann hier aber zusätzliche Sprachspiele einsetzen, um den Lernern kommunikativ-bezogenes Üben zu ermöglichen. Unvorbereitete Dialoge sind ein gutes Beispiel einer Aktivität, die auf Äußerungen fokussiert. Weil Teilnehmer das Gespräch „laufen lassen müssen“, müssen sie sich auf den Inhalt konzentrieren und dadurch üben sie, sich in der Fremdsprache spontan auszudrücken.

Nach Piepho (in Stang, 1990) besteht kommunikative Kompetenz aus drei Stufen:

- kommunikatives Handeln,
- Diskurstüchtigkeit und
- kommunikative Akte.

Kommunikatives Handeln beinhaltet, dass der Mensch seine Umgebung anpasst, indem er sie in den Grenzen festgelegter Appell- und Ausdrucksweisen verändert. Diskurs wiederum bezieht sich auf Wertordnung oder reflektierendes Reden (bzw. Rhetorik, Suasion und Emphase). Kommunikative Akte sind die, die als Utopie der gesellschaftlichen Wirklichkeit dargestellt werden; eine Wirklichkeit, die aber „nicht so existiert“ (Stang, 1990: 38). Unterrichtsaktivitäten, die eine kommunikative Kompetenz beanspruchen, sollen also Elemente des kommunikativen Handelns und der Diskurstüchtigkeit enthalten. Stang meint dazu (1990: 41): „Kommunikative Kompetenz lässt sich in Rollenspielen und planmäßig aufbereiteten Situationen entfalten“. Es muss sich also wegbewegt werden vom Pattern-Drill und hin zu kreativen Spielen.

Baacke (in Stang, 1990) unterscheidet ferner zwischen kommunikativer und strategischer Kommunikation. Kommunikative Kommunikation dient den Bedürfnissen der Identitätsbildung durch Kontakt mit anderen. Kommunikative Kommunikation befriedigt also die Frage nach Emotionalität. Da der Mensch ja ein emotionelles Wesen ist, ist es wahrscheinlich, dass seine kommunikative Kompetenz von seinem eigenen Identitätserfahren abhängt. Weil der DaF-Lerner sich schließlich auch in authentischen Kommunikationssituationen ausdrücken müssen, braucht er eine Identität in der Fremdsprache – diese wird jedoch erst

dann geformt, wenn er Kontakt mit anderen Sprechern der Sprache hat; Sprachspiele sollen also so strukturiert sein, dass sie Lerner befähigen, im Klassenzimmer ihre Persönlichkeit zu entfalten, d.h. sie sollten/müssten eine Art „Fremdsprachenidentität“ entwickeln. Das ist möglich, weil Lerner während der Spiele entspannt sind und eigentlich keine Angst haben, verschiedene Ausdrücke auszuprobieren.

Strategische Kommunikation wiederum bezieht sich auf das Interesse des Menschen. Sprachspiele können zur Steigerung der strategischen kommunikativen Kompetenz beitragen, indem sie das Interesse des Lerners wecken können, wenn der Lehrer von den Lernern genügend Aufmerksamkeit bekommen kann.

Obleich viele DaF-Lehrwerke für die Grund- und Mittelstufe von ihren Autoren bzw. Verlegern als kommunikative [Werke] bezeichnet werden, fehlen oft interessante, motivierende Aktivitäten, die ein realitätsnahes, freies und vor allem komplexes Kommunizieren der Lerner ermöglichen. Die meisten in Textwerken angebotenen Aktivitäten sind ihrem Charakter nach Übungen zum Lese- und Hörverstehen und Schreiben, Ergänzungsaufgaben und begrenzte, meist imitative Aktivitäten zum Sprechen.

Dieses Zitat (Ecke, 2001: 159) unterstreicht die Wichtigkeit innovativer Lehrmethoden. Ecke ist der Meinung, dass Simulation eine brauchbare Technik zur Anregung aktiven,

engagierten und wirklichkeitsnahen Handelns darstellt. Simulation, die in dieser Arbeit als ein Typ Sprachspiel angesehen wird, beeinflusst Kommunikation auf zwei Ebenen: nicht nur im Klassenzimmer, sondern auch in der externen Realität. Da Simulation wirkliche kommunikative Situationen nachahmt, bereitet sie die Lerner vor, sich in diesen wirklichen Situationen effektiver in der Zielsprache auszudrücken.

Drei Faktoren sind verantwortlich dafür, dass Simulation (wie auch andere Sprachspiele) zur besseren Kommunikation beitragen können (Ecke, 2001):

- Es findet eine Integration verschiedener Fertigkeiten statt: nicht nur Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, sondern auch pragmatische, interkulturelle und allgemein-kognitive Fähigkeiten werden eingeübt.
- Sprachspiele tragen durch Wiederholung zur Automatisierung von Sprachfertigkeiten bei.
- Spiele bauen Stress und Sprechangst ab, weil diese Aktivitäten einen so genannten „sanktionsarmen Raum“ (Ecke, 2001: 160) darstellen.

GANZHEITLICHES LERNEN

Sprachenlernen ist ein umfassender und mehr-dimensionaler Prozess [Tselikas, 1999 (in Bohn, 2002)], denn es findet ja in einem bestimmten sozialen und kulturellen Milieu statt. Die Dramapädagogik spricht diese Aspekte an durch den Einsatz von Mimik, Gestik und Stimme, Lernen mit Bewegung und szenischem Spiel. Beim szenischen Spiel geht es dann besonders um den Lern- und Erfahrungsprozess, den die Lerner durchlaufen (Spinner, 2001). Dieser Prozess führt zum ganzheitlichen Lernen. Da Konzepte wie Gestik und Stimme einen großen Teil der realen Kommunikation umfassen, ist es einleuchtend, dass man diese Aspekte im Klassenzimmer einübt – ein Ziel, dessen Erreichen durch den Einsatz von Sprachspielen ermöglicht wird.

Dramen als Teil der Spiele versuchen also, auf die natürlichen Anlagen des Menschen (d.h. die Freude am Darstellen und Spielen) zurückzugreifen, um somit den Spracherwerbsprozess zu fördern. In diesem spielerischen Kontext gibt es einerseits immer noch verpflichtete Sprachhandlungen (das zu übende Material), andererseits aber gibt es auch Elemente spontanen und kreativen sprachlichen Handelns. Der Lehrer erfüllt eine vielfältige Rolle: Er steuert nicht nur den Lernprozess, sondern tritt auch als Helfer, Ratgeber, Animateur und Mitspieler auf.

Ferner ist es einfach zu erkennen, dass Spiele im dramapädagogischen Rahmen den Lernern dazu verhelfen können, sich im kulturellen und sozialen Milieu der Zielsprache zu imaginieren. Da es hier um ganzheitliches Lernen (bzw. kreatives Denken) geht, können Sprachspiele dazu beitragen, das Wechselspiel zwischen Alltagsrealität und dramatischer Realität (im Klassenzimmer) zu ermöglichen.

Es ist schwierig, Lernern die emotionalen Anteile in sprachlichen Äußerungen beizubringen (Jahr, 2002). Spracherwerb bedeutet jedoch, dass ein Lerner ein Gefühl dafür entwickeln soll, wie Emotionen in der Zielsprache, in diesem Fall in der deutschen Sprache, übertragen werden. Zu diesem Zweck schlägt Jahr (2002) Übungen vor, die das emotionale Engagement der Lerner sowie emotionale Situationen und Handlungen enthalten. Es ist deutlich, dass diese emotionalen Umstände kaum durch übliche Strukturübungen geschaffen werden können – sie sind nämlich zu rigide und basieren auf analytischem Lernen. Wenn der Lehrer aber Sprachspiele als Teil einer Lektion einschließt, wird die rechte Hälfte des Gehirns (die eher emotionell als rationell funktioniert) miteinbezogen. Auf diese Weise können Sprachspiele also zur effektiveren Vermittlung sprachlichen Ausdrucks von Emotionen beitragen.

Nach der Meinung Waldspurgers (1995) spielt die rechte Hälfte des Gehirns eine bestimmte Rolle im Prozessieren vieler

linguistischer Phänomene. Diese Phänomene schließen ein: Prosodik, normalen Diskurs, lexikalische Semantik und das Erkennen von Buchstaben, Wörtermuster und anderes visuelle Material. Das rechte Gehirn wird dabei gewöhnlich als holistisch, parallel und feldabhängig beschrieben.

Eine Kombination eines streng strukturierten Klassenzimmers und analytischen Lehrens kann zur Deaktivierung des rechten Gehirns führen. Lehrstrategien sollten eher die Potenz des rechten Gehirns anspannen. Das rechte Gehirn zeichnet sich aus durch Aktivitäten, die visuelles, räumliches und holistisches Prozessieren vereinigen. Es wird vor allem durch Musik, Tanz körperliche Bewegung und Emotionalität stimuliert. Der Lehrer muss sich dieser Tatsache bewusst sein, sodass er Unterrichtsaktivitäten wählen kann, die diese Elemente besitzen. Sprachspiele kommen also hier wieder ins Spiel: Sie schaffen die Möglichkeit, körperliche Bewegung, musikalische Aktivitäten und den Ausdruck von Emotionen anzuwenden. Sprachspiele wenden also u.a. auch körperliche Bewegung an. Bewegung und Körpermotorik sind wiederum förderlich für den Fremdsprachenaneignungsprozess (Enter, 1993). Die theoretische Basis der „Total Physical Response“-Methode besagt, dass Lernen ermöglicht werden kann, indem physische Handlungen mit gesprochener Sprache gekoppelt werden. Waldspurger (1995) ist ferner auch der Meinung, dass der Abruf von Information verbessert wird, wenn Lernen durch Körpermotorik begleitet worden ist. Statt einen Lerner

aufzufordern, eine Äußerung bloß zu wiederholen, kann der Lehrer ein Sprachspiel einsetzen, in dem der Lerner eine Handlung demonstrieren muss (physische Handlung) und die anderen Lerner diese dann erraten müssen (gesprochene Sprache).

Körperliche Bewegung hat ferner auch eine positive dynamische Wirkung im Klassenzimmer: Nach Huter und Schauf (1995) fördern Sprachspiele Kreativität. Die körperliche Bewegung und die kreativen Einfälle eines Spiels bringen eine müde Gruppe wieder in Schwung und tragen auch dazu bei, überschüssige Energie auf ein Lernziel zu konzentrieren (Huter & Schauf, 1999). Körperliche Bewegung hat einen zusätzlichen Vorteil, der darin besteht, dass sie dem kinästhetischen Lerntyp (an anderer Stelle bereits besprochen) entgegenkommt.

Ganzheitliches Lernen beruht jedoch auf vielmehr als auf körperlicher Bewegung. Es geht eigentlich um das Anwenden aller Sinnesorgane. Ganzheitliches Lernen und vielfältige Sinneserfahrungen sind bedeutend für den Lernprozess (Liebertz, 2001). Denken, Erfahren und Empfinden können nicht voneinander gelöst stattfinden: Wissen, Gefühle, Fähigkeiten und Fertigkeiten arbeiten vernetzt miteinander. Die Sinnesorgane (Auge, Ohr, Haut, Nase und Zunge) nehmen die Reize der Außenwelt auf. Ein Netz aus Neuronen sorgt dann mit elektrischen Impulsen für die Übertragung ins Gehirn. Es

ist klar, dass Spracherwerb (eine Fülle von neuen Informationen) am erfolgreichsten ist, wenn eine Sprache nicht nur vermittelt wird, sondern wenn der Lerner ganzheitlich lernt. Grätz (2000: 37) sagt ferner: „Fünf Sinne hat der Mensch und Kombinationen aus ihnen. Sprache ist das Nadelöhr, durch das er seine Eindrücke mitteilt.“ Sprachspiele bieten hier einen Lernprozess, der Bewegung, Sinneswahrnehmung und Erkenntnis effektiv verknüpft, sodass ein Lerner nicht nur vielfältig wahrnehmen kann, sondern sich auch vielfältig ausdrücken kann.

Lozanow (in Huneke & Steinig, 1997) hat Untersuchungen mit Personen durchgeführt, die über außergewöhnliche Lernleistungen verfügen. Er hat dabei festgestellt, dass diese Personen beim Lernen höchst entspannt sind. Auf der Grundlage dieser Befindung ist die Suggestopädie entstanden – eine Schule, die in den achtziger Jahre u.a. als „Lernen mit Musik“ bekannt war. Obwohl viel Kritik an den suggestopädischen Unterrichtsmethoden geäußert wurde (Baur, 1993), bedeutet diese Tatsache nicht unbedingt, dass diese Unterrichtsmethode wertlos ist. Vor allem die empirische Begründung ist brauchbar: Der Lehrer soll versuchen, seine Lerner in einer entspannten Atmosphäre zu unterrichten, da sie dann am besten lernen. Man kann also wiederum erkennen, dass Sprachspiele einen besonderen Stellenwert im Fremdsprachenunterricht innehaben und vom Lehrer eingesetzt werden sollten. Sogar dann, wenn ein Spiel nicht notwendig im

Mittelpunkt einer Lektion steht, kann seine entspannende Auswirkung dazu führen, dass andere Unterrichtsaktivitäten erfolgreicher verlaufen, eben deshalb, weil die Lerner ja entspannt sind.

PRAKTISCHE EMPFEHLUNGEN FÜR DAS EINSETZEN VON SPRACHSPIELEN

Die Empfehlungen beziehen sich zunächst auf die Person des Lehrers:

Das effektive Einsetzen von Sprachspielen in Fremdsprachenlektionen beruht darauf, dass der Lehrer Kreativität besitzt. Eggert (1996) identifiziert einige Merkmale, die einen kreativen Fremdsprachenlehrer auszeichnen. Folgende Zusammenfassung nennt die wichtigsten Eigenschaften, die ein Lehrer besitzen sollte, wenn er Sprachspiele kreativ und effektiv einsetzen will: Er muss

- über eine reiche Wissensbasis verfügen,
- Probleme erkennen und lösen können,
- spontan auf bestimmte Situationen reagieren und neue Ideen produzieren können,
- flexibel sein (d.h. Unterricht soll adressatenspezifisch, abwechslungsreich und interessant sein),
- originell sein und
- keine Angst vor nicht erprobten Wegen haben.

Der Fremdsprachenlehrer darf sich nicht in die Irre führen lassen, indem er annimmt, dass kreatives Lehren wenig Einsatz bedeute. Die Realität ist vielmehr diese: kreatives Lehren setzt voraus, dass der Lehrer sehr gut mit seinen Lernern vertraut sein muss; ebenso mit der zu bewältigenden Arbeit und der

zielsprachlichen Gesellschaft. Eine solche reiche Wissensbasis ist nur zu erreichen, indem man soviel Information wie möglich über alle Aspekte des Unterrichts sammelt und diese in den Unterricht miteinbezieht. Wenn ein Lehrer beispielsweise ein Sprachspiel einsetzen will, das die deutsche Kultur zum Mittelpunkt hat, genügt es nicht, wenn er nur die deutsche Kultur kennt – er muss sich auch der kulturellen Gewohnheiten seiner Adressaten bewusst sein – sonst besteht die Möglichkeit, dass es im Klassenzimmer zu einer Spielverweigerung kommt.

Sprachspiele bringen eine neue Interaktion zwischen den Lernern ins Klassenzimmer – obwohl das Hauptmerkmal von Spielen Spaß ist, besteht auch immer die Möglichkeit, dass ein Spiel zum Konflikt zwischen wetteifernden Lernern führen kann. Wenn ein Lehrer sich entschieden hat, Sprachspiele in einer Lektion/im Unterricht anzuwenden, muss er also auch daran denken, dass das Fremdsprachenklassenzimmer jetzt neue Probleme mit sich bringt, die er effektiv erkennen und lösen muss. Kurzum: Der Lehrer kann sich nicht mehr nur auf den Inhalt eines Textes konzentrieren, sondern er muss auch die Persönlichkeiten seiner Lerner kennen, sodass er ihre individuellen Lernprobleme lösen kann. Er muss versuchen, Spiele einzusetzen, die den Lernstrategien aller oder zumindest der meisten Individuen im Klassenzimmer entsprechen.

Das Einsetzen von Sprachspielen fordert die Spontaneität des Lehrers. Er muss den Lernstoff so gut beherrschen (also

vorbereitet sein), dass er darauf verzichten kann, während einer Lektion zum Lehrbuch zu greifen – er sollte aus eigenem Antrieb plötzliche Entscheidungen treffen können. Was dabei wichtig ist, ist Relevanz für den Unterricht in der augenblicklichen Lage: Ein Spiel, das gestern gut funktioniert hat, ist heute vielleicht das falsche. Der Lehrer ist gefordert das Vermögen zu entwickeln, durch Beobachtung der Interaktion im Klassenzimmer effektiv zu erkennen, wie eine Unterrichtsaktivität von den Lernern rezipiert wird. Nur dann kann er den Unterrichtsprozess in die gewünschte Richtung steuern. Spontaneität ist eine Fähigkeit, die mit der Zeit wächst – je länger ein Lehrer einen Kurs anbietet, desto besser kennt er seine Lerner und wird er sich allgemeiner Probleme bewusst. Der Schlüssel dazu liegt in guter Unterrichtsvorbereitung: wenn der Lehrer den Inhalt einer Lektion souverän beherrscht, braucht er sich um diesen während der Stunde keine Sorgen zu machen – er kommt automatisch – somit kann er diese Energie auf Kreativität konzentrieren.

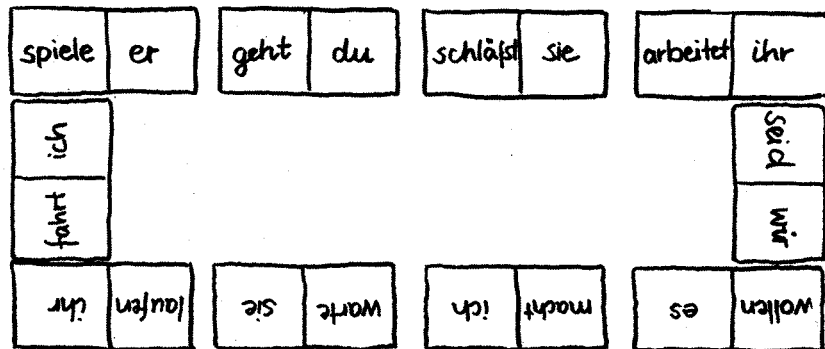
Was von großer Wichtigkeit beim Einsetzen von Sprachspielen ist, ist Flexibilität. Das heißt: Sprachspiele sollen adressatenspezifisch sein. Ein Spiel muss also dem Sprachniveau (und dem Alter) der Lerner entsprechen. Diese Forderung bedeutet vielmehr als bloß, dass bei Anfängern andere Sprachspiele als bei fortgeschrittenen Lernern eingesetzt werden – man muss auch daran denken, dass erwachsene

Anfänger ganz anders als jüngere Anfänger auf spezifische Spiele reagieren werden. Sprachspiele, die auf Körpermotorik beruhen, könnten vielleicht mit Erfolg bei jüngeren Lernern eingesetzt werden; ältere Lerner würden vielleicht eher aus Rollenspielen Nutzen ziehen können. Dabei könnten eventuell Elemente der Körperbewegung beibehalten werden, indem man zum Beispiel die Gestik miteinbezieht. Flexibilität im Fremdsprachen- klassenzimmer ist ferner auch von Abwechslung abhängig – Lerner sollen interessiert bleiben. Ihre Neugier muss also geweckt werden; ein Zustand, den man am besten erreichen kann, wenn es eine Vielfalt von Unterrichtsaktivitäten im Klassenzimmer gibt. Die Unterrichtsstunde/die Lektion sollte nicht immer gleich, sondern abwechslungsreich beginnen – beispielsweise mit Dialogen, mit einem Kreuzworträtsel oder auch einmal mit Tanz und Musik.

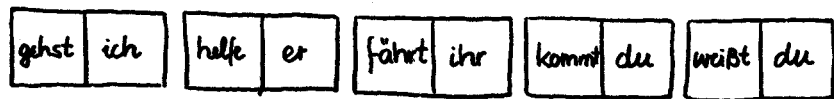
An dieser Stelle sollen nun einige Beispiele von Sprachspielen gegeben werden:

Ein Spiel, das eingesetzt werden kann, um Konjugation einzuüben, damit es keine „langweilige“ Grammatikübung wird, ist Belke (2003: 86) entnommen:

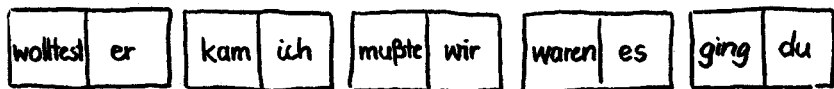
Die Konjugation kann geübt werden, indem eine Dominohälfte mit einem Personalpronomen oder anderen Subjekten im Singular und Plural, die andere mit verschiedenen Verbformen versehen wird:



IM PRÄSENS



IM PRÄTERITUM



Die Lerner müssen dann (in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) die Dominosteine in die richtige Reihenfolge bringen. Das Spiel eignet sich für Anfänger.

Im nächsten Beispiel geht es um Stereotypen, d.h. wie man sich automatisch ein bestimmtes Bild von einem anderen Volk macht, ohne wirklich zu wissen, ob dieses auf der Wahrheit beruht. Dieses Spiel ist also nicht nur eine gute Übung in Bezug auf Kultur (bzw. Landeskunde), sondern auch (da es Bilder anwendet) ein Beispiel einer Unterrichtsaktivität, die ganzheitliches Lernen fördert. Diese Aktivität enthält ferner einige Fragen, die angewendet werden können, ein spontanes Gespräch über verschiedene Kulturen einzuleiten – deshalb eine gute Übung der kommunikativen Fertigkeiten. Dazu kommt noch eine Ausweitung des Wortschatzes. Das Spiel eignet sich für fortgeschrittene Lerner und heißt „Urteile Vorurteile“ (Altemöller, 1987: 59):

Urteile Vorurteile

Ein Urteil läßt sich widerlegen,
aber niemals ein Vorurteil.
Marie v. Ebner-Eschenbach (1830 – 1916)

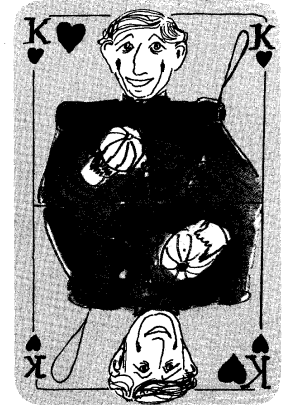
Spiel 7

Das folgende, aus den zwanziger Jahren unseres Jahrhunderts stammende Rechenexempel – es wird dem französischen Staatsmann Aristide Briand (1862 – 1932) zugeschrieben – trifft sicher heute nicht mehr zu.

Stellen Sie mit Ihren Nachbarn zusammen ein ähnliches Rechenexempel auf (mit anderen Nationen, wenn Sie wollen) und Sie werden sehen: das Ergebnis wird «ganz automatisch» eine Karikatur.



- 1 Russe = 1 Intellektueller
- 2 Russen = 1 Ballett
- 3 Russen = 1 Revolution
- 1 Italiener = 1 Mandoline
- 2 Italiener = 1 Mafia
- 3 Italiener = 1 Niederlage
- 1 Deutscher = 1 Pedant
- 2 Deutsche = 1 Kneipe
- 3 Deutsche = 1 Krieg
- 1 Franzose = 1 Schwätzer
- 2 Franzosen = 1 Ehe
- 3 Franzosen = 1 Konferenz
- 1 Amerikaner = 1 Cocktail
- 2 Amerikaner = 2 Cocktails
- 3 Amerikaner = 3 Cocktails



Preußen

mehr Tugend
mehr Tüchtigkeit
Selbstgefühl
scheinbar männlich
verwandelt alles in Funktion
Vorwiegen des Geschäftlichen

Österreicher

mehr Frömmigkeit
mehr Menschlichkeit
Selbstironie
scheinbar unmündig
biegt alles ins Soziale um
Vorwiegen des Privaten

Hugo von Hofmannsthal (1974 – 1924)

1. Gibt es so etwas wie einen Nationalcharakter?
2. Wodurch, glauben Sie, entsteht das Bild, das wir von anderen Nationen haben?
3. Welche Erfahrungen haben Sie persönlich gemacht?
4. Gibt es Bücher, Geschichten oder Anekdoten, die Ihnen besonders typisch erscheinen? (Erzählen Sie!)
5. Das Urteil ist eine Sache der Logik, der ruhigen und klaren Überlegung; Vorurteile sind eine Frage der Emotion, des Ressentiments: Wenn Sie Außenminister wären, was würden Sie zur Verbesserung der Beziehungen zwischen zwei Staaten tun? (Zwischen Ihrem Land z. B. und Ihrem Nachbarland).

Ein Sprachspiel, das Wortschatz einübt und zur gleichen Zeit kreatives Denken der Lerner fordert und fördert, ist folgendes Spiel von Huter und Schauf (1995: 28):

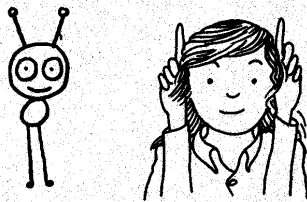
22 Marsmensch

LERNZIEL:

Umschreiben, Definieren

VERLAUF:

Zeichnen Sie einen „Außerirdischen“ an die Tafel.



Halten Sie Ihre Zeigefinger zu beiden Seiten des Kopfes hoch und erklären Sie der Gruppe, daß Sie ein Marsmensch sind. Geben Sie vor, die einfachsten Dinge des täglichen Lebens auf der Erde

nicht zu kennen, z.B. Autos, Kaffee, Schiffe, Musik. Sagen Sie auch, daß Sie nur über einen sehr begrenzten Wortschatz im Deutschen verfügen. Die Kursteilnehmer sollen Ihnen nun erklären, was mit all diesen Dingen gemeint ist, aber Sie fragen dauernd nach, als ob Sie nicht verstanden hätten. Zum Beispiel:

Marsmensch: *Was ist ein Auto?*

Lerner/in A: *Es ist ein Transportmittel; es dient dazu, sich fortzubewegen.*

Marsmensch: *Was bedeutet „fortbewegen“?*

Lerner/in B: *Fortbewegen bedeutet „von einem Ort an einen anderen gehen“.*

Marsmensch: *Wie sieht es aus?*

Lerner/in C: *Es sieht aus wie ein Kasten auf vier Rädern.*

Marsmensch: *Was ist ein „Kasten“?*

Etc.

Dieses Spiel („Marsmensch“) betont wieder, dass Lerner eher mit Spielpartnern als mit Lehrern kommunizieren wollen. Der Fremdsprachenlehrer muss also während dieses Spiels seine Identität ein wenig ändern, damit er zum „Spielpartner“ wird und die Lerner wirklich spontan antworten können – frei von Angst vor Fehlern. Dieses Spiel eignet sich für jüngere Lerner (beide Anfänger sowie Fortgeschrittene). Auch Hörfertigkeit kann mit diesem Spiel geübt werden, wenn der „Marsmensch“

eine Geschichte erzählt und die Lerner nachher einige Fragen beantworten müssen.

Das nächste Spiel für Fortgeschrittene übt Satzstruktur. Es findet in Gruppenarbeit statt und kann wegen der Freude am Spiel Motivation erhöhen (Huter & Schauf, 1999: 57):

25 Vom Wort zur Geschichte

GRAMMATIK: Syntax, Präteritum
NIVEAU: ★★ bis ★★★★★
DAUER: 20–30 Min.
MATERIAL: Ein komplettes Set Wortkarten für jeweils 10 Lerner
Eine Stecknadel pro Lerner
Sechs Briefumschläge für jeweils 10 Lerner

VORBEREITUNG:

Schreiben Sie mit dickem Filzstift die Wörter der folgenden Geschichte auf einzelne Karten. Die Karten werden mit einer Stecknadel an der Kleidung der Lerner befestigt. Wenn Sie eine Gruppe von 20 Lernern haben, benötigen Sie zwei komplette Sets der beschrifteten Karten.

Sortieren Sie die Karten den einzelnen Sätzen der Geschichte entsprechend, und stecken Sie die Bestandteile eines Satzes jeweils in einen separaten Briefumschlag.

Hier ist die Geschichte:

1. Eine Frau wollte unbedingt ein Kind haben, bekam aber keins.
2. Sie suchte alle möglichen Ärzte und Spezialisten auf – ohne Erfolg.
3. Ein Hypnotiseur, zu dem sie ging, sagte: „Entspannen Sie sich.“
4. „Sie brauchen sich keine Sorgen zu machen, schlafen Sie ein.“
5. „Sie werden jetzt zu einem Huhn und legen ein Ei.“
6. Sie legte ein Ei. Wenig später bekam sie ein Kind.

VERLAUF:

1. Bilden Sie Gruppen von zehn Personen, die jeweils im Kreis stehen. Geben Sie jedem Lerner des Kreises eine Stecknadel und eine Karte mit einem Wort aus dem Umschlag mit dem ersten Satz. Bitten Sie die Lerner, sich die Karten anzustecken.

2. Fordern Sie die Lerner nun auf, sich so im Kreis aufzustellen, dass die Reihenfolge ihrer Wörter einen sinnvollen Satz ergibt.

3. Wenn die Lerner einer Gruppe den richtigen Satz gebildet haben, bitten Sie sie, die Wortkarten abzunehmen und in der richtigen Abfolge auf einen Tisch in ihrer Nähe oder auf den Fußboden zu legen. Geben Sie ihnen dann den Umschlag mit dem zweiten Satz. Verfahren Sie in der gleichen Weise bis zum letzten Satz.

Hinweis: Möglicherweise haben Sie keine Gruppe von genau 10 oder 20 Personen.

In diesem Fall können Sie, wenn Sie die Wortkarten beschriften, die Zahl der Wörter pro Karte abändern und so die Sätze Ihrer Anzahl von Lernern anpassen.

Eine andere Möglichkeit besteht darin, falls Sie z. B. 18 Personen in Ihrem Kurs haben, diese in zwei Neunergruppen zu teilen und die zehnte Karte jeweils auf den Fußboden zu legen, so dass alle sie sehen können.

Dieses Spiel kann mit jeder beliebigen Geschichte durchgeführt werden, die eine spezielle grammatische Struktur mehrfach enthält; es ist auch besonders geeignet, um eine neue Struktur erstmals zu präsentieren.

Idee: Adult Migrant Education Service of Bankstown, Sydney

Ein Sprachspiel, das eine Wortschatzübung zum Ziel hat, kann auch Kommunikation fördern – so beispielsweise das nächste Spiel aus Huter und Schauf [1995: 24-26 (auf Seiten 60-62 dieser Arbeit)]. Dieses Spiel fordert und fördert ferner auch den holistischen Gebrauch des Gehirns: Lerner sollen nicht nur Bilder beschreiben (rechte Hälfte des Gehirns), sondern auch analysieren, wie sich ihre Bilder von dem des Partners unterscheiden (das linke Gehirn). Dieses Spiel eignet sich für Anfänger.

Der Lehrer kann dieses Spiel auch bei fortgeschrittenen Lernern einsetzen, indem er die Übung zu einer schriftlichen Aktivität ändert. Lerner müssen dann die Bilder schriftlich beschreiben und vielleicht Geschichten zu ihren Beschreibungen schreiben. Auf diese Weise üben fortgeschrittene Lerner also Schreibkompetenz:



NIVEAU: *

LERNZIELE: Bilder beschreiben; Wortschatz: Wohnen, Farbbezeichnungen (Variante mit Wortschatz: Natur)

VORBEREITUNG:

Kopieren Sie die Zeichnungen auf Seite 25 zweimal und zerschneiden Sie die Blätter so, daß Sie 16 Vignetten erhalten, von denen je zwei identisch sind. (Wenn Sie die Farbbezeichnungen üben wollen, malen Sie die Vignetten mit Buntstiften an.)

UNTERRICHTSVERLAUF:

1. Zeigen Sie der Klasse einige Vignetten und erläutern Sie, daß Sie diese nun verteilen werden und daß es darum geht, durch Fragen und Antworten herauszufinden, wer die gleichen Vignetten besitzt. Erst wenn sich die Partner gefunden zu haben glauben, dürfen die Vignetten gezeigt und verglichen werden.

2. Bevor die Lerner mit der Suche beginnen, üben Sie mit ihnen die erforderlichen Redemittel, z.B.:

Hat dein/Ihr Haus einen Garten?
Ja./Nein.

Sind auf deinem/Ihrem Bild Bäume?
Ja./Nein.

Sind die Bäume rechts oder links?
Sie sind rechts/links.

Wie viele Stockwerke hat das Haus?
Zwei./Drei.

Hat dein/Ihr Haus eine Garage?
Ja./Nein.

Welche Farbe hat das Dach?

Es ist rot/grün.

Wie viele Fenster hat das Haus?

Vier./Sechs.

Hat das Haus einen rauchenden Kamin?

Ja./Nein.

Ist dein/Ihr Bild identisch mit meinem.

Nein, es ist verschieden.

3. Überprüfen Sie, ob die Lerner die Spielregeln verstanden haben, und verteilen Sie dann die Vignetten.

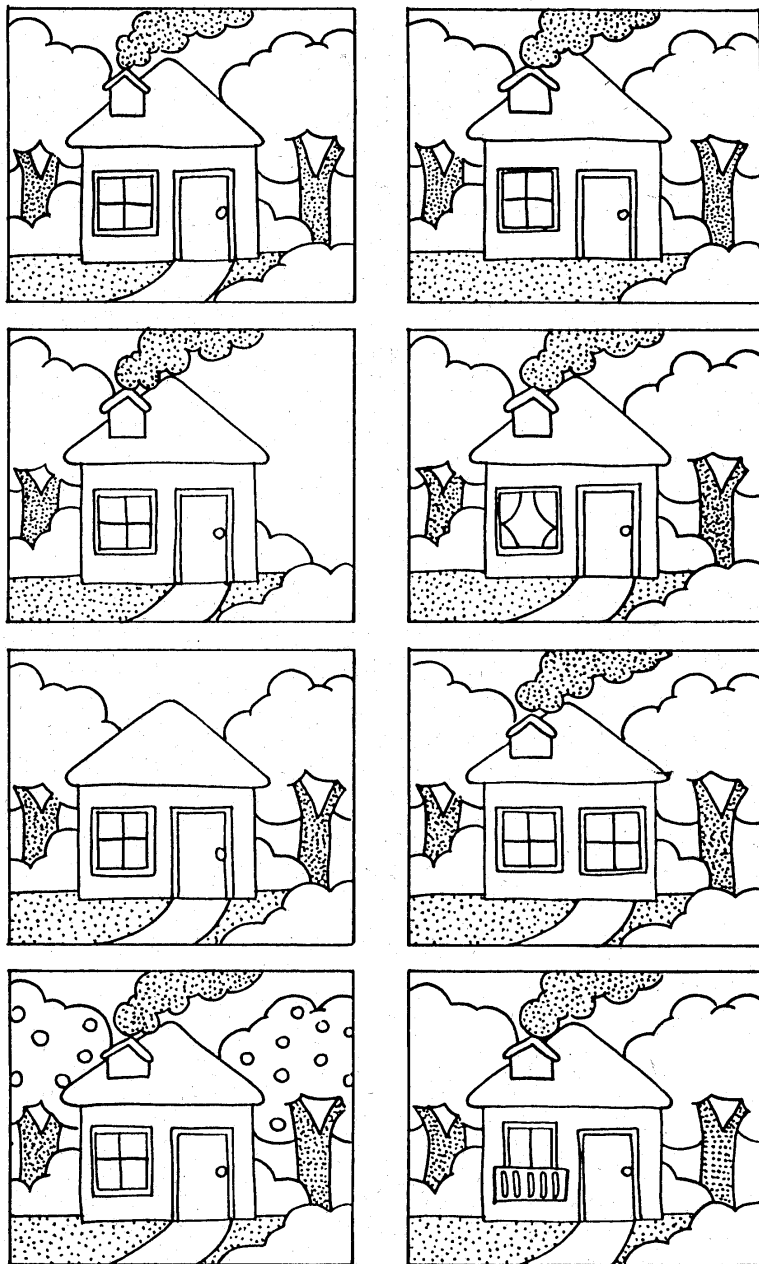
4. Sagen Sie den Lernern, daß sie sich, wenn sie ihren Partner oder ihre Partnerin gefunden haben, nebeneinander setzen sollen, da sie die nächste Übung zusammen erarbeiten werden.

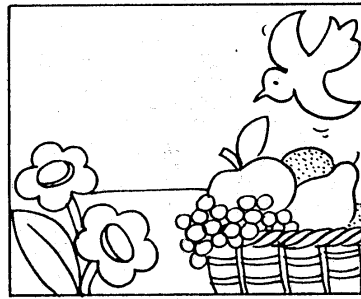
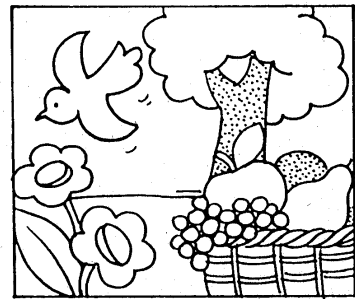
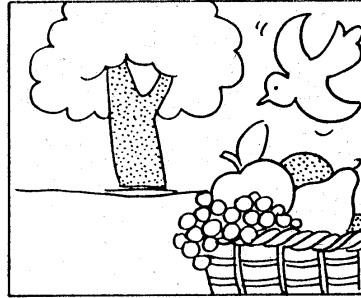
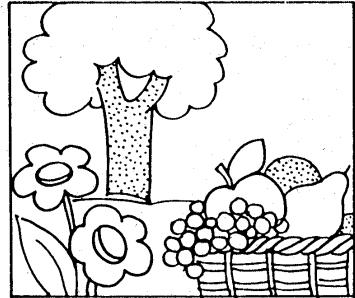
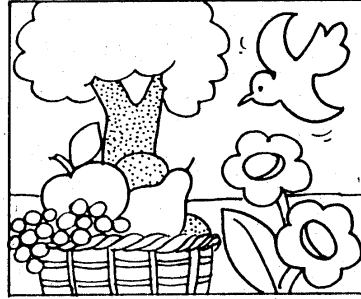
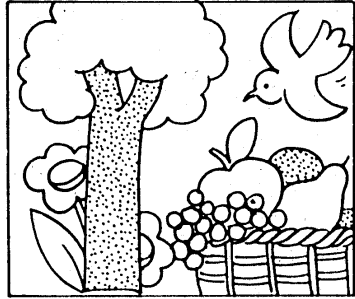
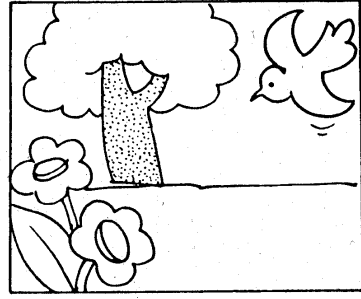
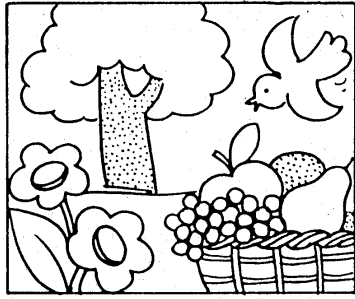
VARIANTE:

Dieselbe Übung läßt sich mit anderen Themenbereichen durchführen. Vgl. z.B. die Kopiervorlage zum Thema „Natur“ auf Seite 26.

*Seite 25 = Seite 61 dieser Arbeit

Seite 26 = Seite 62 dieser Arbeit





SCHLUSSBETRACHTUNG

Fremdsprachenunterricht ist ein komplizierter Prozess, da Fremdsprachenerwerb multi-dimensionaler Art ist. Diesen Spracherwerbsprozess zu steuern, fordert es innovative Lehrmethoden. Allein dann, wenn ein Lehrer seine didaktischen Handlungen bewusst in eine bestimmte Richtung steuert, kann er erfolgreiche Resultate erwarten. Aber in welche Richtung muss er sich bewegen? – diese Entscheidung kann nur der Fremdsprachenlehrer selbst treffen und dann spezifisch auf Grund seiner Kenntnis der Lerner und des Lehrstoffs.

Der DaF-Lehrer muss also immer daran denken, dass es verschiedene Typen Lerner gibt. Die wichtigsten Unterschiede können dann auf Grund ihrer Lernstrategien erkannt werden: Lerner wenden auditive, visuelle und kinästhetische Strategien an, um neues Material zu lernen und dieses im Gehirn zu speichern. Da es nun diese verschiedenen Lernstrategien gibt, sollte der Lehrer nach Möglichkeit seine Unterrichtsaktivitäten darauf ausrichten, dass alle (oder die meisten) dieser Anforderungen befriedigt werden.

Aktivitäten im Fremdsprachenklassenzimmer sollten über die bloße Textarbeit hinausgehen – hier tritt die Rolle von Sprachspielen in den Vordergrund. Sprachspiele bieten die

Möglichkeit, Unterricht abwechslungsreich und interessant zu gestalten. Nicht nur schaffen Spiele Spaß, sondern sie haben auch einen bestimmten didaktischen Wert: Sprachspiele können die Motivation der Lerner steigern oder Motivationsbarrieren abbauen, sie tragen zu einer kommunikativ-orientierten Atmosphäre bei und sie fördern ganzheitliches Lernen. Außerdem können sie dazu beitragen zu verhindern, dass der Spracherwerb an einem bestimmten Punkt des Lernprozesses stagniert.

Die motivierende Auswirkung von Sprachspielen liegt zum größten Teil darin, dass sie die Neugier der Lerner wecken. Wenn jemand etwas interessant findet, ist die Chance sehr groß, dass er mehr darüber wissen will, er ist motiviert und sein Arbeitseifer nimmt zu.

Sprachspiele fördern kommunikative Fertigkeiten, indem sie den Lernern die Gelegenheit geben, alltägliche Situationen zu simulieren. Wenn kommunikative Kompetenz dann Ziel und Zweck des Fremdsprachenunterrichts ist, muss der Lehrer den Lernern helfen, ihre grammatische Kenntnis in inhaltreiche Äußerungen zu transformieren. Das wird kaum eintreten, wenn Unterrichtsaktivitäten bei der statischen Textarbeit und den Grammatikübungen bleiben – Sprachspiele unterstützen den Lehrer also, im Klassenzimmer kommunikationsgerichtete Situationen zu schaffen.

Wenn man ganzheitlich lernt, behält man mehr des gelernten Stoffes, als wenn nur analytisch gelernt wird. Darum sollte der Fremdsprachenlehrer daran denken, Sprachspiele zur Förderung ganzheitlichen Lernens einzusetzen. Spiele schaffen die Möglichkeit für den Gebrauch der rechten Hälfte des Gehirns, die Miteinbeziehung des ganzen Körpers beim Lernen und auch die Anwendung aller Sinnesorgane. Auf diese Weise trägt ganzheitliches Lernen (bzw. Sprachspiele) zum effektiveren Spracherwerb bei. Gründe für den Einsatz von Sprachspielen sind also vielerlei.

Wenn der Fremdsprachenlehrer sich für das Einsetzen von Sprachspielen entschieden hat, muss er wissen, dass er nun eine neue/zusätzliche Rolle im Klassenzimmer hat. Er ist jetzt nicht nur Lehrer, sondern auch „Spielpartner“. Um die Steuerung des Fremdsprachenerwerbs glatt verlaufen zu lassen, sollte er Unterrichtsaktivitäten mit Umsicht wählen, sodass jedes Spiel dem Niveau der Lerner entspricht. Das Wichtigste ist aber, dass der Lehrer immer gut vorbereitet ist, sodass ein Spiel auch ihm Spaß bereiten kann!

LITERATURVERZEICHNIS

Albert, R. 1995. Der Bedarf des Fachs „Deutsch als Fremdsprache“ an linguistischer Forschung. Deutsch als Fremdsprache, 32, 82-90.

Altemöller, E-M. 1987. Fragespiele für den Unterricht zur Förderung der spontanen mündlichen Ausdrucksfähigkeit. München: Verlag Klett Edition Deutsch GmbH.

Bachmann, S. 2003. Was beim Spiel im Spiel ist..... [Internet] Information für Deutschlehrer, Buenos Aires, Goethe Institut. Unter: <<http://www.goethe.de/hs/bue/bachm/despvbac.htm>> [Zugang am 24. Februar 2003].

Baur, R. S. 1993. Alternative Methoden. Deutsch als Fremdsprache, 30, 119-123.

Bausch, K-R. , Christ, H. & Krumm, H-J. 1995. Handbuch Fremdsprachenunterricht: 3. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.

Belke, G. 2003. Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung. Hohengehren: Schneider Verlag.

Bohn, R. 2002. Elektra I. Tselikas: Dramapädagogik im Sprachunterricht. Deutsch als Fremdsprache, 39, 52-54.

Butzkamm, W. 1993. Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: 2. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.

Call, M. E. 1995. Cognitive Aspects of Personality and Listening Comprehension. The Foreign Language Classroom: Bridging Theory and Practice [Hrsg. Haggstrom, M. A. , Morgan, L. Z. & Wieczorek, J. A.], 39-54. New York/London: Garland Publishing.

Campadiou, P. 1999. Warum lernen manche Menschen leicht und andere nur mit Mühe eine Fremdsprache? Deutsch als Fremdsprache 36, 156-159.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behavior. New York.

Disick, R. S. 1976. Affektive Ziele im Fremdsprachenunterricht. Motivation im Fremdsprachenunterricht [Hrsg. Solmecke, G.], 49-58. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Dreke, M. & Lind, W. 1986. Wechselspiel: Sprechansätze für die Partnerarbeit im kommunikativen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt KG.

Düwell, H. 1976. Inhalte und Methoden der informellen Schülerbefragung im Fremdsprachenunterricht. Motivation im Fremdsprachenunterricht [Hrsg. Solmecke, G.], 145-157. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Ecke, P. 2001. Simulationen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Deutsch als Fremdsprache, 38, 159-165.

Eggert, S. 1996. Kreativität – Traum eines jeden Lehrers. Deutsch als Fremdsprache, 33, 23-27.

Enter, H. 1993. Zur Geschichte ausgewählter Lehr- und Lernkonzeptionen. Kompendium Fremdsprachenunterricht [Hrsg. Borgwardt, U. , Enter, H. , Fretwurst, P. & Walz, D.], 11-20.

Fischer, H-D. & Uerpmann, H. 1992. Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft. München: Ehrenwirth Verlag GmbH.

Flegg, A. 1993. Wort- und Sprachspiele im Fremdsprachenunterricht. Deutschunterricht im südlichen Afrika, 24(1), 67-79.

Götze, L. 1999. Der Zweitspracherwerb aus der Sicht der Hirnforschung. Deutsch als Fremdsprache 36, 10-16.

Grätz, R. 2000. Bildende Kunst im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Deutsch als Fremdsprache,37, 37-40.

Huneke, H-W. & Steinig, W. 1997. Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. Berlin: E. Schmidt.

Huter, B. & Schauf, S. 1995. 111 Kurzrezepte für den Deutschunterricht (DaF). Stuttgart: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung GmbH.

Huter, B & Schauf, S. 1995. 88 Unterrichtsrezepte: Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung GmbH.

Huter, B. & Schauf, S. 1999. 66 Grammatik-Spiele – Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung GmbH.

Jahr, S. 2002. Die Vermittlung des sprachlichen Ausdrucks von Emotionen im DaF-Unterricht. Deutsch als Fremdsprache, 39, 88-95.

Kaminski, D. 1990. Lernideen mit Bildern. München: Verlag für Deutsch.

Kleppin, K. 2001. Motivation. Nur ein Mythos? (I). Deutsch als Fremdsprache, 38, 219-225.

Kleppin, K. 2002. Motivation. Nur ein Mythos? (II). Deutsch als Fremdsprache, 39, 26-30.

Königs, F. G. 1993. Wie fertig sind wir mit den Fertigkeiten? Psycholinguistische und lernpsychologische Überlegungen. Deutsch als Fremdsprache, 30, 203-210.

Liebertz, C. 2001. Warum ist ganzheitliches Lernen wichtig? Kindergartenpädagogik (Online-Handbuch) [Hrsg. Textor, M. R.]. Unter: <<http://www.kindergartenpaedagogik.de/419.html>> [Zugang am 6. März 2003].

Lado, R. 1976. Wollen und Lernen – Motivation. Motivation im Fremdsprachenunterricht [Hrsg. Solmecke, G.], 29-30. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Merten, S. 1997. Wie man Sprache(n) lernt: eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung

mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Ol'Šanskij, I. G. 2000. Sprache und Kultur – kognitive und prototypische Ansätze. Deutsch als Fremdsprache, 37, 228-233.

Parreren, C. F. 1969. Lernen in der Schule. Weinheim: Beltz.

Roth, H. 1961. Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover: Schroedel.

Reinecke, W. 1993. Einige psycholinguistische und phonetische Aspekte im Fremdsprachenunterricht. Deutsch als Fremdsprache, 30, 24-28.

Spinner, K. H. 2001. Kreativer Deutschunterricht: Identität, Imagination, Kognition. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.

Stang, H-D. 1990. Pragmadidaktik im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg: Julius Groos Verlag

Traoré, S. 2000. Die kritische Periode beim Erlernen einer fremden Sprache: Alte Fragen und neue Antworten. Deutsch als Fremdsprache, 37, 234-239.

Wahrig-Burfeind, R. 2000. Wahrig Deutsches Wörterbuch. München: Bertelsmann Lexikon Verlag GmbH.

Waldspurger, T. A. 1995. Stimulating the Right Brain in the Second-Language Classroom. The Foreign Language Classroom: Bridging Theory and Practice [Hrsg. Haggstrom, M. A. , Morgan, L. Z. & Wieczorek, J. A.], 89-98. New York/London: Garland Publishing.

Wode, H. 1993. Psycholinguistik: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen: Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning: Hueber.

Zimmermann, G. 1976. Motivation und Fremdsprachenunterricht. Motivation im Fremdsprachenunterricht [Hrsg. Solmecke, G.], 158-173. Paderborn: Ferdinand Schöningh.