



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ
ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Der Einsatz von Sprachlernspielen im Deutschunterricht aus der Sicht der Lehrenden in
Griechenland als Mittel zur Förderung von kommunikativen Fertigkeiten**

**Η οπτική των εκπαιδευτικών για την χρήση των παιχνιδιών ως μέσο προώθησης
επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο μάθημα των γερμανικών στην Ελλάδα**

ΑΠΟΣΙΑΔΟΥ ΜΙΧΑΕΛΑ ΖΩΗ

A.M. 515651

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΥ ΣΤΑΜΑΤΙΑ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2023





Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Αποσιάδου Μιχαέλας Ζωής. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Αποσιάδου Μιχαέλα Ζωή

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ Μιχαλοπούλου Σταματία

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ Μάρκου Βασιλική

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος 2023

«Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλλαν στην εκπόνησή της. Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κα. Σταματία Μιχαλοπούλου, μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ, για την πολύτιμη καθοδήγηση που μου προσέφερε και το χρόνο που διέθεσε δίνοντάς μου χρήσιμες συμβουλές και οδηγίες για την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Στο ίδιο πλαίσιο ευγνωμοσύνης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών του «Διδακτική της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας» για τη συμβολή τους στην επιστημονική μου συγκρότηση στα χρόνια της φοίτησής μου στο μεταπτυχιακό τμήμα σπουδών του ΕΑΠ.

Οφείλω επίσης ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους εκείνους που συνέβαλαν πρακτικά (συμπλήρωση ερωτηματολογίου) στην ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου, στον πατέρα μου, το πρότυπό μου, που μου έδωσε τα απαραίτητα εφόδια με το ήθος, τις αρχές και την ακεραιότητά του και που ακόμα και από εκεί «ψηλά» συνεχίζει να με «διδάσκει», στην μητέρα μου για την υποστήριξη, το θάρρος και την αυτοθυσία της και στον αγαπημένο μου αδερφό, το στήριγμα μου όλα αυτά τα χρόνια, για την ενθάρρυνση του, που δεν σταμάτησε ποτέ να πιστεύει σε μένα.»

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit den Sprachlernspielen als Mittel zur Förderung von kommunikativen Fertigkeiten. Die wachsenden Anforderungen hängen eng mit dem Fortschritt und der Entwicklung in verschiedenen Bereichen zusammen und bedürfen einer adäquaten Kommunikationsfähigkeit, um den zwischenmenschlichen Kontakt zu fördern. Die Forderung nach Fremdsprachenbeherrschung benötigt ein immer auf den aktuellsten Stand bleibendes Unterrichtsverfahren. Es wurde schon immer diskutiert, ob und inwieweit die Sprachlernspiele untrennbarer Teil dieses Unterrichtsverfahrens bzw. -geschehens bilden oder sein sollten. Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist herauszufinden, inwieweit und in welchem Umfang die Sprachlernspiele von griechischen Lehrenden im Unterricht als Mittel zur Förderung der Sprachproduktion bzw. Sprachbeherrschung eingesetzt werden, welche Lernziele bzw. welche Fertigkeiten und Sprachmittel dabei gefördert werden und gleichzeitig welche anderen wissenschaftlichen Bereiche damit verbunden sind oder davon profitiert werden.

Die Masterarbeit beinhaltet einen theoretischen und einen empirischen Teil, wobei sich der theoretische Teil mit der Theorie bzw. den Charakteristika der Sprachlernspiele, der wichtigsten Erkenntnissen aus der Hirnforschung, nämlich mit der Motivation, den Emotionen, der Konzentration und den Sinneswahrnehmungen, und mit der Förderung der kommunikativen Fertigkeiten und der Sprachmittel durch die Sprachlernspiele befasst. Im empirischen Teil wird durch die Ergebnisse eines von griechischen Lehrenden beantworteten Fragebogens versucht, Einsicht in den Sprachlernspieleinsatz und dessen Vorteile für den Fremdspracherwerb zu gewähren. Dabei werden Fragen unter anderem betreffs der Spielarten, der Einsatzhäufigkeit, der Lernziele und –effekte oder der Einsatzschwierigkeiten beantwortet. Aus den Ergebnissen der Untersuchung wird schließlich festgestellt, welche Erkenntnisse der Sprachlernspieltheorie bzw. der Hirnforschung und in welchem Maß in der Praxis bestätigt werden.

Schlüsselwörter

Sprachlernspiele, kommunikative Fertigkeiten, Motivation, Emotionen, Konzentration, Sinneswahrnehmungen

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία ασχολείται με τα παιχνίδια για την εκμάθηση της γλώσσας ως μέσο προώθησης επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Οι αυξανόμενες απαιτήσεις στην χρήση της ξένης γλώσσας, οι οποίες συσχετίζονται με την πρόοδο και την εξέλιξη σε διάφορους τομείς χρειάζονται μια αντίστοιχα αυξημένη ικανότητα επικοινωνίας, προκειμένου να ενισχυθεί η διαπροσωπική επικοινωνία. Η απαίτηση για γνώσεις ξένων γλωσσών χρειάζεται μια μέθοδο διδασκαλίας που βρίσκεται πάντα στο πιο σύγχρονο σημείο εξέλιξης. Υπήρξε πάντα θέμα συζήτησης, εάν και κατά πόσο τα παιχνίδια για την εκμάθηση της γλώσσας αποτελούν ή θα έπρεπε να είναι αναπόσπαστο μέρος της μεθόδου διδασκαλίας και των δρώμενων του μαθήματος. Στόχος της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας είναι να εξακριβώσει, κατά πόσο και σε ποιά κλίμακα τα παιχνίδια χρησιμοποιούνται από τους Έλληνες διδάσκοντες/ουσες της Γερμανικής ως μέσο προώθησης της γλωσσικής παραγωγής και γλωσσικής ικανότητας, ποιοί στόχοι μάθησης και ποιές ικανότητες και γλωσσικά μέσα προωθούνται μέσω αυτών και ταυτοχρόνως ποιοί άλλοι επιστημονικοί τομείς συνδέονται με αυτά και επωφελούνται μέσω αυτών.

Η μεταπτυχιακή εργασία αποτελείται από ένα θεωρητικό και ένα εμπειρικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με τα χαρακτηριστικά των παιχνιδιών για τη μάθηση της γλώσσας, οι σημαντικότερες διαπιστώσεις σχετικά με την έρευνα του εγκεφάλου, δηλαδή το κίνητρο, τα συναισθήματα, τη συγκέντρωση και την αντίληψη αισθήσεων και η προαγωγή των επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω των παιχνιδιών για την εκμάθηση της γλώσσας. Στο εμπειρικό μέρος επιχειρείται μέσω των αποτελεσμάτων ενός ερωτηματολογίου που απαντήθηκε από εκπαιδευτικούς γερμανικής γλώσσας στην Ελλάδα να διαφωτιστούν ζητήματα όπως η χρήση των παιχνιδιών για την εκμάθηση της γλώσσας και των συνεπειών (θετικών και αρνητικών) που προκύπτουν από αυτήν την επιλογή. Παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα είδη των παιχνιδιών, τη συχνότητα εφαρμογής τους, τους μαθησιακούς στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις δυσκολίες στην χρήση τους στο μάθημα. Ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων στην οποία εκτίθενται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τις απόψεις των εκπαιδευτικών και τη σύνδεσή τους με το θεωρητικό πλαίσιο.

Λέξεις – Κλειδιά

Παιχνίδια για την εκμάθηση της γλώσσας, επικοινωνιακές δεξιότητες, κίνητρο, συναισθήματα, συγκέντρωση, αντίληψη αισθήσεων

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	14
1. Spiel.....	15
1.1. Sprachlernspiele.....	17
1.1.1. Charakteristika – Zentrale Funktionen der Sprachlernspiele.....	19
1.1.2. Erkenntnisse der Hirnforschung.....	19
1.1.2.1. Konzentration.....	21
1.1.2.2. Motivation und Emotionen.....	22
1.1.2.3. Sinneswahrnehmungen.....	24
2. Die kommunikativen Grundfertigkeiten	26
2.1. Die rezeptiven Fertigkeiten.....	27
2.1.1. Die Fertigkeit Lesen.....	28
2.1.2. Die Fertigkeit Hören.....	29
2.2. Die produktiven Fertigkeiten.....	30
2.2.1. Die Fertigkeit Schreiben.....	31
2.2.2. Die Fertigkeit Sprechen.....	32
2.3. Sprachliche Mittel.....	34
2.3.1. Wortschatz.....	34
2.3.2. Grammatik.....	35
2.3.3. Aussprache.....	38
3. Die Förderung der kommunikativen Fertigkeiten durch Sprachlernspiele.....	39
3.1. Die Förderung des Wortschatzes und der Grammatik in Verbindung mit den Fertigkeiten.....	39
3.2. Die Förderung der Aussprache in Verbindung mit den Fertigkeiten.....	42
3.3. Die Förderung der rezeptiven Fertigkeiten.....	42
3.4. Die Förderung der produktiven Fertigkeiten.....	43
3.4.1. Die Förderung des Sprechens.....	44
3.4.2. Die Förderung des Schreibens.....	46
4. Empirische Untersuchung.....	48
4.1. Rahmenbedingungen.....	49
5. Ergebnisse der Untersuchung.....	52
6. Schlussfolgerung.....	74

Literaturverzeichnis.....	77
Anhang	82

Tabellen- und Grafikverzeichnis

Tabelle 1: Die kommunikativen Fertigkeiten.....	26
Grafik 1: Geschlecht.....	49
Grafik 2: Alter.....	50
Grafik 3: Ausbildung.....	50
Grafik 4: Lehrerfahrung.....	51
Grafik 5: Bildungsbereich 1.....	51
Grafik 6: Mehrfachnennungen betreffs des Bildungsbereichs 1.....	51
Grafik 7: Bildungsbereich 2.....	52
Grafik 8: Mehrfachnennungen im Bildungsbereich 2.....	52
Grafik 9: Spieleinsatz auf dem A1-Niveau.....	53
Grafik 10: Spieleinsatz auf dem A2-Niveau.....	53
Grafik 11: Spieleinsatz auf dem B1-Niveau.....	53
Grafik 12: Spieleinsatz auf dem C2-Niveau.....	53
Grafik 13: Verfügbare Zeit auf dem A1-Niveau.....	54
Grafik 14: Verfügbare Zeit auf dem B1-Niveau.....	54
Grafik 15: Verfügbare Zeit auf dem C2-Niveau.....	54
Grafik 16: Quellen für die Sprachlernspiele.....	55
Grafik 17: Internet als Quelle.....	55
Grafik 18: Lehrwerke als Quelle.....	55
Grafik 19: Schätzung der Sprachlernspiele in den Lehrwerken.....	56
Grafik 20: Wiederholung.....	56
Grafik 21: Belohnung.....	56

Grafik 22: Übungsphasen.....	57
Grafik 23: Gründe für den Einsatz der Spiele.....	57
Grafik 24: Sprechen als Lernziel.....	57
Grafik 25: Wortschatz als Lernziel.....	57
Grafik 26: Aussprache als Lernziel.....	58
Grafik 27: Grammatik als Lernziel.....	58
Grafik 28: Fortschritte beim Sprechen.....	58
Grafik 29: Fortschritte beim Wortschatz.....	58
Grafik 30: Fortschritte bei der Aussprache.....	59
Grafik 31: Fortschritte bei der Grammatik.....	59
Grafik 32: Hören als Lernziel.....	59
Grafik 33: Fortschritte beim Hören.....	59
Grafik 34: Bingo.....	60
Grafik 35: Kreuzworträtsel.....	60
Grafik 36: Pantomime.....	60
Grafik 37: Musik.....	61
Grafik 38: Bewegung.....	61
Grafik 39: Abwechslung als Lernziel.....	61
Grafik 40: Wiederholung als Lernziel.....	61
Grafik 41: Belohnung als Lernziel.....	61
Grafik 42: Motivation als Mittel.....	63
Grafik 43: Verstärkung der Motivation als Lernziel.....	63
Grafik 44: Fortschritte im Bereich der Motivation.....	63

Grafik 45: Gedächtnisaktivierung als Lernziel.....	64
Grafik 46: Lernförderung durch Emotionen.....	64
Grafik 47: Verbesserung des Gedächtnisses.....	64
Grafik 48: Konzentration.....	65
Grafik 49: Konzentration als Lernziel.....	65
Grafik 50: Verbesserung der Konzentration.....	65
Grafik 51: Konzentration der Lernenden nach dem Spiel.....	65
Grafik 52: Lernerautonomie als Lernziel.....	66
Grafik 53: Verbesserung der Lernerautonomie.....	66
Grafik 54: Lernerautonomie der Lernenden nach dem Spiel.....	66
Grafik 55: Klassenatmosphäre.....	67
Grafik 56: Verbesserung der Klassenatmosphäre.....	67
Grafik 57: kommunikative Handlungsfähigkeit als Lernziel.....	67
Grafik 58: Verbesserung der kommunikativen Handlungsfähigkeit.....	68
Grafik 59: Kommunikationsfähigkeit.....	68
Grafik 60: Förderung des Lernens durch Emotionen.....	69
Grafik 61: Verbesserung des Lernens durch Emotionen.....	69
Grafik 62: Fortschritte im Bereich der Emotionen.....	69
Grafik 63: positive Einstellung.....	69
Grafik 64: Förderung des Lernens mit den Sinnen.....	69
Grafik 65: Abbau von negativen Emotionen.....	70
Grafik 66: Sprechzeit der Lernenden.....	70
Grafik 67: Binnendifferenzierung.....	70

Grafik 68: Motivation nach dem Spieleinsatz.....	70
Grafik 69: Reaktion der Lernenden auf die Sprachlernspiele.....	71
Grafik 70: Verbesserung der Toleranz.....	71
Grafik 71: Toleranz nach dem Spieleinsatz.....	71
Grafik 72: Vorbereitungszeit der Spiele.....	72
Grafik 73: Durchführung der Spiele.....	72
Grafik 74: Vorschläge, um Schwierigkeiten zu beseitigen.....	73
Grafik 75: Besuch von Seminaren.....	73

Einleitung

„Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (Schiller 1962: 359, zitiert nach Winkler 2014: 261). Damit betrachtete Friedrich Schiller in seinen Gedanken zur „ästhetischen Erziehung des Menschen“ das Spiel als „den Kern und die Wahrheit der menschlichen Existenz“ (Winkler 2014: 261), als ein Handeln, das frei von Notwendigkeit und Pflicht ist und wegen dieser Notwendigkeitsbefreiung zum Genießen führen kann. Durch diese Freiheit wird das Spiel mit dem ästhetischen Phänomen der Schönheit in Verbindung gebracht, die wiederum dieselbe Geistesleichtigkeit wie das Spiel voraussetzt und die durch den Genuss der freien Kreativität der Spieler erreicht wird (Dörnberg 2006: 1). Die freie Kreativität der Spiele bzw. der lustbetonte und spielorientierte Selbstzweck der Sprachlernspiele in Zusammenhang mit ihrer lernzielgerichteten Mittelfunktion macht sie zu einem bedeutenden Instrument, um unterschiedliche Lernziele und den Spracherwerb bzw. die kommunikativen Fertigkeiten zu fördern (Kleppin 2003: 264).

Das Zeitalter der Globalisierung und der unaufhaltsamen Entwicklung bringt wachsende Anforderungen mit sich, die eng mit einem großen Bedarf nach zwischenmenschlichem Kontakt verbunden sind. Mehr als je zuvor steht die Kommunikationsfähigkeit bzw. die Fremdsprachenbeherrschung als unentbehrliches Kommunikationsmittel im Zentrum des Kommunikationsverfahrens. Der Fortschritt in den verschiedenen Bereichen beeinflusst auch den Fremdspracherwerb bzw. den Sprachlernprozess, der sich weiterentwickeln soll, um sich an den heutigen Bedarf anzupassen und neue Ansätze oder Methoden zu adoptieren, damit der Fremdspracherwerb auf interessantere und erfolgreichere Weise den neuen und anspruchsvolleren sprachlichen Bedürfnissen entspricht. Der Sprachlernprozess zeichnet sich durch seinen kontinuierlich kreativen Charakter aus, der verschiedene Ebenen beinhaltet, nämlich die des Bildens, Testens und Revidierens von verschiedenen Hypothesen, die die Regularitäten der Fremdsprache betreffen (Storch 1999: 74). Diese Charakteristika stimmen mit denen des Spielens zu, das schon immer in Verbindung mit der Kindheit und die Erziehung gebracht wurde. Das Spiel wurde bei der Pädagogik als Mittel zur Selbstständigkeit, Selbststeuerung und zum Welterkunden angesehen und hat gleichzeitig zur Gründung der sozialen Beziehungen und zum Erwerb der moralischen Fähigkeiten beigetragen (Winkler 2014: 264). Die verschiedenen Spielformen einer Gesellschaft funktionieren als Instrument, um die Wirklichkeit anzueignen, bedeutende Lebenssituationen einzuüben und mit möglichen Problemen der jeweiligen Gesellschaft vertraut zu machen

(Kleppin 2003: 263). In diesem Sinne können die Spiele als Spiegel der Entwicklung, der Erfordernisse und Bedürfnisse der Gesellschaft angesehen werden.

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, inwieweit und in welchem Maß sich die Sprachlernspiele eignen, um die heutigen Bedürfnissen nach Kommunikation zufriedenzustellen, bzw. ob sie ein geeignetes Mittel sind, um die Kommunikationsfähigkeit, nämlich die kommunikativen Fertigkeiten oder Sprachmittel, zu fördern, durch welche Charakteristika sie sich auszeichnen und für welche Bereiche davon profitiert werden kann. Einen besonderen Wert wird dabei auf die Erkenntnisse der Hirnforschung gelegt, die belegen, dass durch die Spiele die Motivation, das Gedächtnis, die Sinneswahrnehmungen größtenteils positiv beeinflusst werden und gegenseitig davon profitiert werden kann. Nach einer Analyse der zentralen Funktionen der Sprachlernspiele, der Erkenntnisse der Hirnforschung betreffs der bedeutenden Faktoren der Motivation, der Konzentration, der Emotionen und Sinneswahrnehmungen, und der Theorie über die kommunikativen Grundfertigkeiten erfolgt die Analyse der Förderung der kommunikativen Grundfertigkeiten durch die Sprachlernspiele. Um zu untersuchen, inwieweit und in welchem Maß die Theorie über die Sprachlernspiele bzw. die Erkenntnisse der Forschung bestätigt werden können, wurde für den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit ein Fragebogen zusammengestellt, bei dem die wichtigsten Merkmale des Sprachlernspieleinsatzes als Grundlage fungieren und der von griechischen Lehrenden beantwortet wurde, um Einsicht in den Einsatz der Spiele im Unterricht zu gewinnen.

1. Spiel

„Spielen ist ein fundamentaler Sachverhalt der menschlichen Existenz“ (Winkler 2014: 268). Das Spiel gehört als ein grundlegendes und untrennbares Element zum Leben aller Wesen bzw. Säugetiere. Obwohl Spiele eng mit dem Begriff der Kindheit verbunden sind, begleiten sie mehr oder weniger den Menschen in vielen seiner Lebensphasen. Es gibt viele Erwachsene, die ab und zu Spiele als Unterhaltungsmedium in ihrer Freizeit oder Unterhaltungsspiele im Fernsehen bevorzugen, entweder als Zuschauer oder als selbst daran Teilnehmende, um sich damit zu amüsieren. Es gibt sogar manche, die beim Spielen ein „materielles Interesse“ haben, nämlich eine schnelle und sofortige finanzielle Unterstützung, und ihr Glück durch verschiedene Glücksspiele, wie beispielsweise Lotto, versuchen wollen. Dabei besteht aber die Gefahr, dass der für Spiele entscheidende Faktor „Spaß“ verloren gehen kann, da beim Spielen wegen des Verlustcharakters bzw. der materiellen Abhängigkeit

eher negative Emotionen gefördert werden. Ein Leben ohne Spiel ist einfach unvorstellbar, denn laut Kulturanthropologen zeichnet sich der Mensch nicht nur durch sein Schaffen (homo faber) und seine Vernunft (homo sapiens) aus, sondern auch durch sein Spiel (homo ludens). Die Kultur des Menschen entsteht und entfaltet sich also „im Spiel“ und „als Spiel“. Spiele sind dementsprechend nicht in nur einer bestimmten zeitlichen Lebensphase zu finden und stellen Ikonen der Gesellschaft dar (Grätz 2001: 5).

Laut dem holländischen Historiker und Kulturphilosophen Johan Huizinga (2004:37) ist Spiel „eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommen, aber unbedingt bildenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des ‚Andersseins‘ als das ‚gewöhnliche Leben‘.“ (Huizinga 2004: 37). Daraus ergeben sich folgendermaßen verschiedene Merkmale, die sich auf fast alle Spiele beziehen, nämlich dass es sich um eine freiwillige Aktivität handelt, die Spaß und Vergnügen macht und zum Zeitvertreib, zur Entspannung und zur Unterhaltung beiträgt. Dabei werden festgelegte Regeln verfolgt, die die Kompetenz der Spieler fordern, die Dauerhaftigkeit des Spiels sichern und deren Missachtung den Ausschluss des betroffenen Spielers, das Sanktionieren oder den Abbruch des Spiels zur Folge haben. Spiele benötigen wegen ihres zweckfreien Charakters ein zugeordnetes Spielziel, einen freien Raum und eine begrenzte Zeit, sie werden stark durch ihre Eigendynamik und ihre eigene Spielwelt gekennzeichnet, denn sie repräsentieren zwar nicht die Realität, werden aber trotzdem während der Spielphase in der Gegenwart als Realität erlebt. Trotz des bestimmten Spielziels bleibt der Spielverlauf offen und die Spielwiederholung endlos. Gleichzeitig kann eine Veränderung der Regeln zu verschiedenen Spielvarianten führen. Da die Spiele einen Gewinn- und Wettbewerbscharakter haben, gemäß dem allen Spielern die gleichen Rechte, Beteiligungs- und Gewinnchancen angeboten werden, werden die Spieler mit vielfältigen Emotionen konfrontiert, wie beispielsweise Lust, Traurigkeit, Verzweiflung, Spannung aufgrund der Ausgangsunvorhersehbarkeit, Sieges- oder Machtgefühle. Die Auseinandersetzung mit den Mitspielern oder den Spielobjekten und das Hineinversetzen in die Spielwelt hilft den Spielern sich von sich selbst und ihrer sozialen Rolle zu distanzieren und in eine andere Rolle zu schlüpfen, wobei Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt und ausgeübt werden, die auch in der Realität besonders hilfreich sein könnten (Grätz 2001: 5f.).

1.1. Sprachlernspiele

Gemeinsam bei allen Spielen ist das Spielziel, das drei Elemente beinhaltet, nämlich wann und wie das Spiel beendet wird und wer gewinnt. Bekommen die Spiele außer des Spielziels auch ein Lernziel, dann werden sie zu einem wichtigen Mittel für den Unterricht, denn das Spiel ist nicht nur eine zum Vergnügen oder zur Entspannung führende Tätigkeitsform, sondern auch „die elementarste Form des Lernens“ (Stangl 2019: Online), bei der Spielen und Lernen zusammenschmelzen. Aus entwicklungspsychologischer und biologischer Sicht wird durch das Spielen eine vielfältige Entwicklung gefördert, nämlich geistige, emotionale, motorische, soziale und kreative, was gleichzeitig eine Voraussetzung für das schulische Lernen ist und zum Bildungsprozess beiträgt (Stangl 2019: Online). Lernziele deuten auf das Unterrichtsziel hin, d.h. sowohl auf das Wissen und die Fähigkeiten, die vermittelt und gelernt werden sollen, als auch auf soziale, kognitive, affektive und interkulturelle Aspekte, die durch den Unterricht bzw. den Spracherwerb gefördert werden (Dusemund-Brackhahn 2008: 39).

Laut Grätz (2001: 6) verbessert die motivierendere, effektivere und intensivere Verwirklichung der primären Lernziele die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden. Als primäre Lernziele erwähnt er:

1. die Förderung der Wahrnehmung, da durch Spiele das Kennenlernen möglich ist,
2. die Förderung der Einsicht in Lerninhalte, weil Spiele den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten erleichtern,
3. die Förderung von Ausdruck und Artikulation, durch die Initiation des freien, regelgeleiteten Sprechens,
4. die Förderung der Mehrsprachigkeit, durch die Integration nicht-sprachlicher Ausdrucksformen,
5. die interkulturelle Kompetenz, durch die zum Teil Kompensation des fehlenden Bezugs zum Zielsprachenland,
6. die Förderung der Landeskunde durch die Vermittlung kultureller Inhalte und
7. Affektivität, wegen der Förderung des Lernens durch Emotionen (Grätz 2001: 6).

Eine Menge von Begriffen bezieht sich auf die Spiele, die im Unterricht verwendet werden können, nämlich Begriffe wie spielerische Aktivitäten oder Tätigkeiten, Lernspiele, Sprachspielereien, Sprachspiele, Spielübungen, Übungsspiele, spielerisches Lernen, kommunikative Spiele, spielerische Übungsformen, spielerisches Tun, sogar interaktive Übungsideen, Sprechspiele und Grammatikspiele (Dusemund-Brackhahn 2008: 43). In der

vorliegenden Arbeit wird der Begriff „Sprachlernspiele“ bevorzugt, um die Bedeutung der Spiele als Lernmedium hervorzuheben. Die Sprachlernspiele bieten die Möglichkeit Lerninhalte zu vermitteln und damit Sprachelemente zu wiederholen, erweitern oder festigen (Dauvillier/Lévy–Hillerich 2004: 18). Aus diesem Grund unterscheiden sich die Sprachlernspiele wesentlich von den klassischen Spielen, indem der zweckfreie Charakter der Spiele in einen lernzielgerichteten umwandelt wird, denn über dem Spielziel steht das Lernziel.

Unter Sprachlernspiele versteht man Aktivitäten, die die Lernerautonomie und einen handlungsorientierten und kommunikativen Unterricht fördern. Dazu gehören in der Fachliteratur manchmal auch spielerische Übungen und Aufgaben, denn diese dienen ebenfalls wegen ihres motivierenden und lernfördernden Charakters dem Lernprozess und können deswegen sowohl zum sprachlichen Handeln als auch zum Handeln mit den Mitlernenden beitragen (Dauvillier/Lévy–Hillerich 2004: 19). Charakteristische Merkmale der Übungen sind, dass sie meistens nicht nur ein sprachliches Phänomen behandeln bzw. einem fest definierten Lernziel folgen und dieses Phänomen wiederholen, festigen oder automatisieren möchten, sondern dass sie auch stark lenkend sind, eine einzige Lösung und nur einen vorgegebenen Lernweg haben (Dauvillier/Lévy–Hillerich 2004: 12f.). Diese Charakteristika könnten im Kontrast zum Kennzeichen des offenen Verlaufs der Spiele stehen. Aufgaben werden eher von ihrer Offenheit charakterisiert, die einen freien Raum lassen, damit sich die Lernenden auf divergierende, eigenständige inhaltliche und sprachliche Weisen ausdrücken. Die Auslösung mentaler Operationen bei den Lernenden führt zur sprachlichen Handlungen, bei denen die Lernenden im Gegensatz zu den Übungen die Möglichkeit eines Einsatzes von persönlichen Erfahrungen, Wahrnehmungen und Arbeits- und Denkgewohnheiten haben. Durch das Charakteristikum der Offenheit können die Aufgaben die Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren und fördern die Gestaltung eines individuelleren und kreativeren Lernprozesses. Das angenehme Arbeitsklima und die angstfreie Unterrichts Atmosphäre, die als Voraussetzungen für die Durchführung der freien, offenen und kreativen Aufgaben gelten, sind auch beim Spielen erforderlich (Dauvillier/Lévy–Hillerich 2004: 14ff.). In diesem Sinne können spielerische Übungen wegen ihrer geschlossenen Übungsform entweder als Vorstufe zum eigentlichen Sprachlernspiel angesehen werden oder als Basis benutzt werden, um daraus ein Sprachlernspiel zu entwickeln. Dabei sollten einige Punkte berücksichtigt werden, nämlich die Abstimmung des Spielziels mit dem Lernziel, die Möglichkeit der Binnendifferenzierung

durch die Erstellung von unterschiedlich komplexen Beispielen und die Nützlichkeit verschiedener Varianten und Abänderungen bei der Umformung einer Übung in einem Sprachlernspiel (Dauvillier/Lévy–Hillerich 2004: 19). Durch diese Verwandlung wird die Aufmerksamkeit von der sprachlichen Form einer Übung auf das für die Anwendungsphase charakteristisch Inhaltliche gelenkt, was wiederum eine Abkürzung des Lernwegs bedeutet (Schweckendiek 2021: 10).

1.1.1. Charakteristika – Zentrale Funktionen der Sprachlernspiele

Spiele bzw. Sprachlernspiele stellen wegen ihrer Eigenschaft, verschiedene Aspekte zu kombinieren, ein wirkungsvolles und unentbehrliches Mittel für den Fremdsprachunterricht dar. Durch sie wird den Lehrenden die Möglichkeit geboten, sowohl Fertigkeiten zu kombinieren, als auch Wortschatz und grammatische Strukturen zu üben und zu festigen. Sie geben die Gelegenheit für verschiedene Sprechanlässe, simulieren reale Situationen, die außerhalb des Klassenraums stattfinden könnten, und gleichzeitig wird die Sprechzeit der Lernenden erhöht. Gefördert wird nicht nur die kommunikative Kompetenz der Lernenden, sondern es wird auch die Binnendifferenzierung unterstützt, indem die Lernenden beim Spielen die Chance haben, ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten einzubringen. Eine bedeutende Rolle spielt auch die Motivation, die beim Spielen über das Spiel selbst und nicht über den Lernstoff entsteht und für ein affektbezogenes und spielerisches Lernen verantwortlich ist. Die Schaffung einer entspannten Atmosphäre und eines angstfreien Klassenraumes durch den Spieleinsatz helfen auch dabei. Das interkulturelle Lernen wird auch unterstützt, indem die Lernenden Vorurteile, Barrieren und Ängste abbauen und in Team mitarbeiten und kooperieren können. Alle Spielteilnehmer sind gleichberechtigt, denn sie folgen die gleichen Spielregeln. Die integrative und funktionale Funktion der Sprachlernspiele unterstützt und fördert also den Lernprozess. Auf Grund der Tatsache, dass die Spielbeteiligten bzw. die Lernenden im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stehen, hat der Unterricht keinen lehrerzentrierten Charakter, sondern einen lernerzentrierten. Zu den zentralen Funktionen der Sprachlernspiele zählt auch die Förderung der Lernerautonomie, also der Lernselbständigkeit und - selbststeuerung (Dusemund-Brackhahn 2008: 42).

1.1.2. Erkenntnisse der Hirnforschung

Spiele fördern „das mehrkanalige Lernen“ (Dusemund-Brackhahn 2008: 42), indem sie bei der Vernetzung des Lernstoffs beitragen. Als Vernetzung wird der Prozess bezeichnet, bei dem die verschiedenen Informationen bzw. der vermittelte Lernstoff besser eingeprägt und

abrufbar ist, wenn er vielfältiger im Gehirn vernetzt ist (Dauvillier/Lévy–Hillerich 2004: 10). Eine der bedeutendsten Eigenschaften des menschlichen Gehirns ist seine lebenslange Lernfähigkeit, die durch die synaptische Plastizität geschaffen wird. Die synaptische Plastizität bildet die Grundlage von Gedächtnis und Lernen, denn die Synapsen, an denen die verstärkte oder abgeschwächte Übertragung der elektrischen Signale von einer Nervenzelle zur nächsten stattfindet, sind für das Lernen verantwortlich (Max-Planck-Gesellschaft 2023: Online).

Das Gedächtnis gilt als Speicherplatz, wo bewusste und unbewusste Lernprozesse stattfinden und dadurch Informationen sowohl aufgenommen und gespeichert, als auch davon abgerufen werden. Dabei findet eine Gliederung ins Kurzzeitgedächtnis, wo die Informationen auf einmal und für ein paar Sekunden aufgenommen werden, und ins Langzeitgedächtnis, wo eine langfristige Speicherung der Informationen möglich ist. Das Kurzzeitgedächtnis zeichnet sich durch seine kleine Kapazität aus und gilt als die Grundlage für Konzentration und Aufmerksamkeit. Die Informationen oder Gedächtnisinhalte, die sich im Kurzzeitgedächtnis befinden, werden durch den Hippocampus bzw. das limbische System ins Langzeitgedächtnis übertragen. Das limbische System spielt eine ausschlaggebende Rolle sowohl bei der Steuerung von Lernen, Emotionen, Antrieb und Motivation, als auch bei dem Aufnehmen, der Verarbeitung und der Bewertung von Sinneswahrnehmungen und Reizen (studyflix 2023: Online).

Das Langzeitgedächtnis beinhaltet Fakten, Erinnerungen und Fähigkeiten und teilt sich einerseits ins explizite bzw. deklarative Gedächtnis, in dem abrufbare und bewusste Ereignisse und Wissen gespeichert sind und weiterhin in episodisches und semantisches Gedächtnis verteilt wird, das jeweils persönliche Ereignisse und Allgemeinwissen beinhaltet. Andererseits das nicht deklarative bzw. implizite Gedächtnis, das wiederum in prozedurales Gedächtnis, Priming und Konditionierung unterteilt wird, beinhaltet das Lernen von automatisierten Fertigkeiten und Abläufen, die ohne bewusstes Nachdenken ausgeführt werden können. Das Üben, die Wiederholung und die Vernetzung des im Langzeitgedächtnis gespeicherten Wissens sind wichtige Faktoren für dessen Speicherung und für das Gedächtnistraining. Wenn dieses Wissen auch mit Emotionen und anderes Wissen kombiniert wird, dann wird es länger im Gedächtnis gespeichert (studyflix 2023: Online).

Wissen wird also auch in zwei Gedächtnissysteme gespeichert, nämlich in einem für das explizite Wissen, das Informationen geben kann, und in einem für das implizite Wissen, das automatisiert ist (Dauvillier/Lévy–Hillerich 2004: 22). Das Lernen durch Erfahrungen wird

im prozeduralen Gedächtnis gespeichert, es handelt sich demzufolge um ein prozedurales Lernen, bei dem das Wissen automatisch eingeprägt wird. Diese Automatisierung des Wissens ist durch das Üben möglich, das die Sprachlernspiele reichlich bieten. Die Lenkung der Aufmerksamkeit auf das Spielziel und nicht auf dem Lernziel trägt zum Erwerb von prozeduralem Wissen bei, denn die Lernenden konzentrieren sich auf inhaltliche Aspekte und nicht auf formal korrekte Äußerungen. Sprachliches Lernen besteht aus Laut- und Wortfolgen, Wortarten und grammatischen Regeln, die als implizites Wissen bezeichnet werden und vom Gehirn automatisch und implizit analysiert werden, wenn eine ausreichende Menge davon gespeichert worden ist. Explizites Lernen entsteht beispielsweise, wenn es so dargestellt wird, das im Gedächtnis aufgenommen werden kann oder wenn die Aufmerksamkeit sowohl auf die Sprachformen, als auch auf die Inhalte gelenkt wird (Dauvillier/Lévy–Hillerich 2004: 28ff.). All diese obengenannten Faktoren, nämlich Konzentration, Emotionen, Motivation, Sinneswahrnehmungen, sind eng miteinander und mit dem Lernen durch Sprachlernspiele verbunden.

1.1.2.1. Konzentration

Die Vernetzung der neuen Informationen mit schon vorhandenen hilft den Lernenden bei der aktiven Verwendung der Sprache bzw. beim Spracherwerb, wobei die Herstellung eines Wechselbezugs zwischen Vor- und Neuwissen die Rekonstruktion ihres Wissens fördert. Der Kopf muss frei und aufnahmebereit sein, damit die Lernenden in der Lage sind, das neue Wissen ins vorhandene einzubauen. Anwärmspiele bzw. Spiele, die durch einen schnellen Rhythmus charakterisiert werden, beispielsweise das Spiel „Koffer packen“, fördern die Lernenden, ihr Vorwissen zu aktivieren. Durch diesen Prozess ist das Gedächtnis sowohl aufmerksam und frei, als auch bereit, neue Informationen zu behalten und diese sinnvoll zu kombinieren. Somit werden sie von den Lernenden plausibel in ihr deklaratives Gedächtnis eingebaut. Die Fähigkeit des Gehirns, Satzteile oder ganze Sätze von sprachlichen Äußerungen zu speichern, wird auch von Sprachlernspielen unterstützt, bei denen z.B. Nomen mit Verben kombiniert werden sollen (Dauvillier/Lévy–Hillerich 2004: 27).

Spiele bieten auf diese Weise die wünschenswerte Freiheit und Entspannung und gleichzeitig die zum Lernen erforderte Konzentration, wegen des Wunsches der Lernenden das Spiel zu gewinnen. Je konzentrierter die Lernenden sind, desto leichter erweist sich, das angebotene Material im Gedächtnis zu behalten bzw. zu lernen. Die Aufmerksamkeit der Lernenden ist auf das Spielziel und nicht auf das Lernziel gelenkt, so dass prozedurales Wissen herstellbar ist (Dauvillier/Lévy–Hillerich 2004: 22ff.). Die richtige Durchführung des Spiels wird durch

Regeln und deren Einhaltung von allen Spielern geleistet. Aus diesem Grund wird die Konzentrationsfähigkeit auch dadurch verstärkt, dass die Lernenden auf die Achtung der Spielregeln hoch aufmerksam sind, damit sie vermutliche Trickmanöver oder Betrüger aufdecken (Dauvillier/Lévy–Hillerich 2004: 33).

1.1.2.2. Motivation und Emotionen

Konzentriert zu sein, bedeutet, dass auch die Motivation zum großen Teil daran beteiligt ist. Als Motivation wird ein aus Handlungen oder Zielen bestehender Verlauf bezeichnet, nämlich die Antriebskraft, die innerlich oder aus einer Kombination von Prozessen entsteht und zur Handlung oder zum Erreichen höherer, angestrebter Ziele vorantreibt, von denen persönlich, psychologisch oder beruflich profitiert werden kann (Karlsson 2018: 3). Eine ausschlaggebende Rolle spielen beim Fremdsprachenlernen sowohl externe als auch interne Faktoren, die „in Wechselwirkung zueinander stehen und den Lernprozess hochgradig individualisieren“ (Lay 2008: 15). Dabei findet eine Unterscheidung zwischen der intrinsischen Motivation, nämlich wenn die Lernenden wegen des Interesses und der Freude an einer Tätigkeit und ohne den Einfluss von äußeren Anreizen zum Lernen motiviert sind bzw. ohne äußere Kontrolle steuern und selbstgesetzte Ziele erfüllen möchten, und der extrinsischen Motivation, die mit externen Anreizen zusammenhängt, wie beispielsweise Lob, Anerkennung, gute Noten oder interessanter Unterricht. Als besonders wichtig erweist sich bei der intrinsischen Motivation die Selbstbestimmung, bei der die Lernenden Spaß und Interesse an einer Aktivität haben und sich dabei zufrieden fühlen (Bosch 2015: 2ff.). Durch diese Selbstständigkeit wird also die Lernerautonomie, nämlich die Kompetenz der Lernenden gefördert, das eigene Lernen selbst zu steuern (İşigüzel 2011: 32).

Die motivierenden Handlungen werden durch den Grad der Selbstbestimmung bzw. den Ausmaß der Handlungskontrolliertheit bestimmt, d.h. wenn eine Handlung die Wünsche und Ziele eines individuellen Selbst entspricht und als freie Wahl erlebt wird, dann gilt sie als autonom bzw. selbstbestimmt. Im Gegensatz dazu gelten aufgezwungene Handlungen als kontrolliert (Deci/Ryan 1993: 225). Aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung, die Lernenden nicht zum Spielen zu zwingen, sondern ihnen die Zeit zur Auseinandersetzung mit dem Spiel und seinen Regeln zu geben und die freiwillige Teilnahme der Lernenden am Spiel zu unterstützen. Nur auf diese Weise lassen sich das Hauptmerkmal, nämlich dass das Spiel Spaß machen soll, und das Engagement bzw. der Motivationsantrieb der Lernenden absichern. Spiele haben die Fähigkeit Neugierde zu wecken, Begeisterung anzustecken und somit selbst Spielmuffel, schwächere oder unschlüssige Schüler zum Mitspielen zu

motivieren (Dusemund-Brackhahn 2008: 51). Das soziale, kooperative Lernen wird dadurch unterstützt, indem meistens in Partner- oder Gruppenarbeit gespielt wird. Die Kooperationsfähigkeit und Teamarbeit wird durch die soziale und integrative Funktion der Spiele gefördert, so dass ein unterstützendes und gemeinschaftliches Lernklima aufgebaut und die Integration der gemeinschaftlichen Lernzielen erleichtert wird, was wiederum zur Motivationsverstärkung führt (Bosch 2015: 7). Durch die Kooperationsbereitschaft bzw. Toleranz und Interaktion werden negative Gefühle beseitigt, wie beispielsweise Angst, einen Fehler zu machen, Stress oder Hemmungen, die die Aufmerksamkeit reduzieren und als Motivationsbarrieren funktionieren. Solche Lernhemmungen werden abgebaut, weil eine Gruppe und nicht eine Person gewinnen oder verlieren kann. Der Lernerfolg durch Gruppenlernen ist wirksamer, als das Lernen von Regeln, die nur kognitiv vermittelt werden. Die Effizienz des Lernens wird durch die am Spiel beteiligten Emotionen gesteigert, denn die affektbesetzten Gedächtnisinhalte, die durch die Verknüpfung von Informationsverarbeitung und Affekt entstehen, für einen größeren Zeitpunkt als andere abgespeichert und wieder in Erinnerung gebracht werden (Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004: 24ff.). Als Affekt wird ein Sammelbegriff bezeichnet, der länger andauernde Gefühlsregungen bzw. Stimmungen und kürzere dauernde Emotionen beinhaltet, die wiederum interne und introspektiv wahrnehmbare Zustände sind und mit physiologischen Korrelaten, wie Angstschweiß, einhergehen können (Decke-Cornill/Küster 2015: 48). Das affektbezogene, spielerische Lernen hat als Resultat eine nicht auf rein kognitive Weise erfolgte Identifikation mit dem Lernstoff, weil das Interesse der Lernenden am Spielgewinn liegt, so dass die Motivation nicht über den Lernstoff, sondern über das Spiel selbst entsteht (Dusemund-Brackhahn 2008: 42). Was für die Lernenden relevant und interessant ist und ihnen emotional anspricht, bleibt in ihrem Gedächtnis.

Die starken und positiven Emotionen, die durch die Aufhebung einer klassischen Unterrichtssituation in einem angstfreien und entspannten Lern- bzw. Spielraum und durch die Spannung wegen des Wettbewerbscharakters der Spiele entstehen, ersetzen die Angst vor der Schwierigkeit des Lernens mit der Freude am Sprachenlernen und fördern zum großen Teil die Motivation und eine positive Einstellung gegenüber der Fremdsprache. Das hat zur Folge, dass die Lernleistung auf eine unbewusste Weise als bei konventionellen Übungsformen stattfindet, die einen Überprüfungscharakter haben und bei den Lernenden unangenehme Gefühle wie Angst vor einem Misserfolg hervorrufen. Solche Emotionen können die Teilnahme am Unterricht beeinträchtigen und Leistung der Lernenden sinken

(Dusemund-Brackhahn 2008: 42). „Die Motivation ist das Hormon des Fremdsprachenunterrichts“ (İşigüzel 2011: 1), denn das Interesse und die Freude an Spielen bzw. die emotionale Beteiligung bildet zusammen mit der Kognition eine Einheit und sorgen für den Lernerfolg. Wie bereits erwähnt wurde, begünstigen die positiven Gefühlsregungen oder günstige Emotionalität die Vermehrung der Synapsen, die für die Informationsübertragung, -verarbeitung und -speicherung, also auch für die Kenntnisse verantwortlich sind (Decke-Cornill/Küster 2015: 49).

1.1.2.3. Sinneswahrnehmungen

Das limbische System steuert, wie gesagt, nicht nur die Emotionen und die Motivation, sondern ist auch für das Aufnehmen und die Bewertung der Reizen und der Sinneswahrnehmungen zuständig. Die Sinneseindrücke, nämlich alle mit dem Sehen, Hören oder Riechen zusammenhängenden Eindrücke, werden in sensorisches bzw. Ultrakurzzeitgedächtnis für maximal zwei Sekunden aufgenommen, wobei die wichtigsten Wahrnehmungen ins Kurzzeitgedächtnis weitergeleitet und bewusst verarbeitet werden (Studyflix 2023: Online). Spielerisches Lernen bietet die Möglichkeit ganzheitlich mit allen Sinnen die Sprache zu erwerben. Bei einem handlungsorientierten und differenzierten Lernprozess ist es demzufolge wichtig, alle Fähigkeiten und Sinne der Lernenden, individuelle verbale und nonverbale Äußerungsmöglichkeiten einzubeziehen, um den Lernprozess zu unterstützen und zu erleichtern (Buhlmann 2005: 9).

Lernen scheint vom Sitzen und Konzentration von körperlicher Unbeweglichkeit bzw. Immobilität anhängig zu sein. Dagegen spricht die Tatsache, dass Bewegungs- und Körpererfahrungen nicht nur die Basis der Selbstentwicklung sind, sondern auch des Lernens und anderer Bildungsprozesse und tragen zur Herausbildung von Fähigkeiten bei. Durch das Spiel wirken Wahrnehmung, Bewegen, Denken, Erleben und Handeln zusammen, so dass eine vielseitige und nachhaltige Bildung gefördert wird (Zimmer 2003: 5ff.). Der Einsatz von Sprachlernspielen mit Bewegung oder Körpersprache und nonverbalen Elementen gibt den Lernenden die Möglichkeit meistens nach einer Phase der Konzentration und Ermüdung, sich zu entspannen, neue Kräfte zu schöpfen und die Motivation wieder zum Lernen zu steigern (Lundquist-Mog/Widlök 2015: 123). „Bewegung ist das Tor zum Lernen“ (Lundquist-Mog/Widlök 2015: 124), wobei das Lernen alle Sinnen beinhaltet, beispielsweise ein Sprachlernspiel, das gleichzeitig Bewegung und Musik kombiniert. Bewegungslieder bieten sich an, um Wörter oder Wendungen eines Liedes beim Singen mit Gesten zu kombinieren. Durch diese Kombination von Musik, Sprache, und körperlicher Bewegung solcher

Sprachlernspiele wird beim Fremdspracherwerb vielseitig profitiert, indem die Lernenden Freude empfinden, ihre Sprechhemmungen abgelegt werden, ein abwechslungsreicher Unterrichtsverlauf möglich ist und der natürliche Bewegungsdrang, besonders der Kinder oder Jugendlichen, befriedigt wird (Falkenhagen/Volkmann 2019: 198).

Die Verarbeitung von Musik und Sprache kann mitunter in gemeinsamen neuronalen Netzen bzw. nervlichen Systemen im Gehirn erfolgen. Demzufolge kann stimulierende Musik wegen ihrer positiven Auswirkung auf Stimmung und psychophysiologische Prozesse besonders hilfreich für den Fremdsprachenunterricht bzw. für den Spracherwerb sein, indem sie die Lernleistung fördern. Die richtige Auswahl eines musikalischen Inputs führt auch zu einem positiven Effekt auf das Gedächtnis, wenn der musikalische Einsatz als Hilfe funktioniert, um sich an die richtige Aussprache zu erinnern. Sprachlern- und -erwerbsprozesse werden dadurch unterstützt, indem das auditive System in Bezug auf Sprachverarbeitung und die damit verbundenen neuronalen und kognitiven Systeme trainiert werden. Teilaspekte der Sprachkompetenz, besonders phonologische Prozesse und zur Verarbeitung der Syntax dienende neurophysiologische Mechanismen werden ebenfalls gefördert. Der Einsatz melodischer Strukturen zeigt einen positiven Einfluss auf die Lernleistung der Lernenden betreffs der Aussprache und des Wortschatzerwerbs zu haben. Die positive Auswirkung der Musik scheint nicht nur auf die fremdsprachliche Sprechkompetenz der Lernenden deutlich zu sein, sondern auch auf psychohygienische und emotionale Funktionen, wie beispielsweise auf den Blutdruck, die Körperhaltung, die Atemsequenz, und demzufolge auf die Aufmerksamkeit und die Leistung der Lernenden (Falkenhagen/Volkmann 2019: 20ff.).

Die Kombination der Sprachlernspiele mit Musik verstärkt die Motivation der Lernenden, die die Möglichkeit haben, die Fremdsprache durch authentische Materialien und musikalische Inhalte zu erwerben. Die Synergieeffekte, die durch den Musikeinsatz entstehen, helfen beim Memorisieren von Vokabeln und fremdsprachigen Phrasen und durch das aufmerksame Zuhören beim Klang- und Betonungslernen. Gleichzeitig fühlen sich die Lernenden auf eine ungezwungene Weise bereit, sich in der Fremdsprache zu äußern (Falkenhagen/Volkmann 2019: 52f.). Zum großen Teil helfen musikalische Sprachlernspiele bei der Förderung der kommunikativen Fähigkeiten der Lernenden auf einem höheren Niveau. Besonders durch das gemeinsame Singen erhöht sich sowohl die Sprechzeit, als auch das Selbstvertrauen der Lernenden, selbst der schüchternen oder derjenigen, die sich ungern mündlich äußern (Falkenhagen/Volkmann 2019: 196f.).

2. Die kommunikativen Grundfertigkeiten

Um eine Fremdsprache zu erwerben und adäquat zu gebrauchen, ist die Aneignung der vier Grundfertigkeiten erforderlich, denn ohne diese kann Kommunikation nicht entstehen. Die kommunikativen Fertigkeiten bestehen aus dem Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben, die nach zwei Dimensionen gruppiert werden können. Einerseits findet eine Unterscheidung anhand des Kommunikationsmediums zwischen gesprochener und geschriebener Sprache statt und andererseits eine Gliederung nach der kommunikativen Grundhaltung einer kommunikativ handelnden Person, die Informationen entnimmt oder vermittelt, nämlich eine Teilung in eine rezeptive oder produktive Sprachverarbeitung. Diese Unterscheidung zeigt, dass alle vier Fertigkeiten nicht nur aus sprachpsychologischen, sondern auch aus ontogenetischen und lernpsychologischen Aspekten eng miteinander verbunden sind, denn beim sprachlichen Handeln werden Sprechen mit Hören und Schreiben mit Lesen kombiniert. Sprachliche Produktion ist demzufolge ohne sprachliche Rezeption bzw. Hör- und Leseverständnis nicht möglich (Storch 1999: 15):

	gesprochene Sprache	geschriebene Sprache
rezeptiv	Hörverstehen	Leseverstehen
produktiv	Sprechfertigkeit	Schreibfertigkeit

Tabelle 1: Die kommunikativen Fertigkeiten

Gemeinsames Merkmal der rezeptiven Fertigkeiten ist, dass es sich um Verstehensprozesse handelt, wobei neu erfahrene Informationen mit vorhandenen verknüpft werden und der sprachliche Input in der Fremdsprache verarbeitet und zum sprachbezogenen Weiterlernen genutzt wird (Huneke/Steinig 2013: 141). Der Begriff des Hör- und Leseverstehens wird wegen des zunehmenden Medieneinflusses zum Hör-Seh-Verstehen und Lese-Seh-Verstehen erweitert, indem das gesprochene Wort mit visuellen Medien und die geschriebene Sprache mit Bildern in Verbindung gebracht werden (Storch 1999: 15f). Bei den produktiven Fertigkeiten werden die Lernenden zum Hervorbringen von Äußerungen gefördert und dabei mit Problemen beispielsweise betreffs der Formulierung, der Suche nach passenden Redemitteln oder der zu grammatisch wohlgeformten Äußerungen konfrontiert (Huneke/Steinig 2013: 141).

Die gesprochene und die geschriebene Sprache unterscheiden sich auch am unterschiedlichen Vokabular, am Satzbaumuster und an den Satzfiguren. Der andauernde Rollentausch beim Gespräch, der eine schnelle Abfolge der Hörer- und Sprecherrolle benötigt, unterscheidet sich

sprachpsychologisch vom reinen Sprechen und Hörverstehen und soll als dialogisch-interaktive Fertigkeit ebenfalls geübt werden (Storch 1999: 15). Die Sprecher stehen unter Zeitdruck, so dass einerseits lange Formulierungspausen vermieden werden und andererseits beim Gesprächskontext nicht einfach vor- oder zurückgesprungen werden kann oder schon gemachte Äußerungen zurückgenommen oder revidiert werden können. Bei der gesprochenen Sprache werden zusätzlich zum Verständnis geförderte nonverbale Mittel, wie beispielsweise Mimik oder Gestik, eingesetzt, im Gegensatz zur geschriebenen Sprache, bei der meistens eine explizitere Erklärung bzw. Stellungnahme erforderlich ist. Gleichzeitig kann man sich meistens beim Schreiben die Zeit beliebig bedienen, um einen schriftlichen Text zu planen und revidieren, und beim Lesen zu folgenden oder vorangegangenen Textteilen zu springen. Jede Sprachform wird von unterschiedlichen Konventionen und Normen begleitet und für jede Tätigkeit bzw. Sprachform laufen psycholinguistische Prozesse ab, deren Automatisierung im Gegensatz zur Muttersprache nicht so unbewusst abläuft (Huneke/Steinig 2013: 141f.).

2.1. Die rezeptiven Fertigkeiten

Leseverstehen und Hörverstehen weisen betreffs der Informationsentnahme aus einem Text viele Gemeinsamkeiten auf (Storch 1999: 140). Damit der Verstehensprozess aktiviert wird, sollen ein Wirklichkeitsausschnitt bzw. Umweltreize und die kognitive Struktur eines Subjekts bzw. das verstehende Subjekt zusammenwirken. Die vom allgemeinen Weltwissen zur Verfügung stehenden Informationen bilden ein kognitives Modell. Das im Lebensverlauf aufgenommene, verarbeitete und gespeicherte Wissen wird in diesem kognitiven Modell in Form von Schemata gespeichert, die einem erlauben, das menschliche Wissen zu organisieren, dieses kognitiv zu repräsentieren und im Verstehensprozess zu gebrauchen. Als Schema wird also eine Wissensorganisationseinheit im Gedächtnis bezeichnet, die wegen eigenkultureller Erfahrungen mit Realitätsbereichen zusammenhängt und sowohl durch Umweltreize aktiviert, als auch von persönlichen Erwartungen beeinflusst wird. Beim Prozess des Verstehens werden also datengesteuerte und wissensgesteuerte Aktivitäten beteiligt, die wechselseitig interagieren, d.h. dass es durch die Daten eine Aktivierung von Schemata der kognitiven Struktur stattfindet, nämlich ein aufsteigender Prozess, und von denen wiederum beim absteigenden Prozess die Informationen an die Daten herangetragen und überprüft werden. Dieser Prozess führt zu einer Veränderung des Stimulus bzw. zum Prozess des Verstehens. Dabei spielen aktive mentale Prozesse, wie die Aktivierung relevanter

Wissensbestände, die Revidierung von Hypothesen oder die Verallgemeinerung von Wahrgenommenes, eine besondere Rolle (Storch 1999: 117ff.).

Die Koordinierung bzw. das wechselseitige Zusammenspiel der daten- und wissensgesteuerten mentalen Aktivitäten, nämlich der „aufsteigenden“ und „absteigenden“ Prozesse bzw. bottom-up-processing und top-down-processing, leitet also den Prozess des Verstehens, der als schöpferischer und konstruktiver Vorgang für die rezeptiven Fertigkeiten von besonderer Bedeutung bzw. ihr Lernziel ist (Storch 1999: 117ff.).

2.1.1. Die Fertigkeit Lesen

Leseverstehen entsteht einerseits aus dem Dekodieren sprachlicher Zeichen, nämlich Buchstabenzeichen wahrzunehmen, diesen einen Lautwert zuzuordnen, daraus Wörter zu rekonstruieren und diese grammatisch in einen Satz und in den Text einzubetten, und andererseits aus der Nutzung der schon im Gedächtnis gespeicherten Wissensbestände, beispielsweise Welt- und Sachwissen, sprachbezogenes Wissen, internationale Wörter, Buchstabenkombinationen oder Wörter, die als schon bekannt gelten bzw. als „Bausteine“ bezeichnet werden. Bei der mentalen Tätigkeit der datengeleiteten bzw. aufsteigenden Informationsverarbeitung werden die Informationen durch die Dekodierung des Datenmaterials von Buchstabenzeichen dem Bewusstsein zugeführt. Bei der konzeptgeleiteten bzw. absteigenden Informationsverarbeitung findet eine Aktualisierung bereits vorhandenen sach- und sprachbezogenen Vorwissens (Huneke/Steinig 2013: 143ff.).

Damit mögliche Schwierigkeiten beim Leseverstehen beseitigt werden, sollen einige Lesestrategien vermittelt werden. Um einen fremdsprachlichen Text zu verstehen, sollen die Lernenden ihr Vorwissen aktivieren und Elemente als „Inseln des Verstehens“ (Storch 1999: 123) benutzen, um das Textwissen zu erweitern. Bekanntes und Verstandenes führt zum Verständnis des Unbekannten und Unverstandenen und hilft beim wissensgesteuerten, absteigenden und datengesteuerten, aufsteigenden Verstehensprozess. Gleichzeitig sollten die Lernenden ihrem Interesse oder Bedürfnis entsprechende Verstehensziele formulieren und ihr globales, selektives oder detailliertes Verstehen berücksichtigen (Storch 1999: 122ff.). Die Texte sollen das Interesse und die Neugierde der Lernenden wecken, damit sie diese als Leser und nicht als Lerner bearbeiten (Storch 1999: 127). Das Leseverstehen wird dadurch erleichtert, indem schriftliche Texte inhaltlich und sprachlich sorgfältiger geplant und formuliert sind. Das zwangsfreie, soziale Lernen wird durch das Leseverstehen in

lernergesteuerten Sozialformen, wie Partner- oder Gruppenarbeit gefördert (Storch 1999: 125ff.).

2.1.2. Die Fertigkeit Hören

Hörverstehen bzw. Hörsehverstehen werden als „höchst aktive und komplexe Prozesse der Wahrnehmung und des Verstehens“ (Decke-Cornill/Küster 2015: 180) bezeichnet. Die gesprochene Sprache bildet zum größten Teil den sprachlichen Input beim Fremdspracherwerb, wobei der Vorgang des Hörverstehens eindeutige Gemeinsamkeiten zum Leseverstehen aufweist, so dass das Leseverstehen-Training gleichzeitig auch zur Vorbereitung auf das Hörverstehen-Training beiträgt (Storch 1999: 125). Beim Hören finden die gleichen aufsteigenden und absteigenden Prozesse wie beim Lesen statt, bei denen die Informationen verarbeitet bzw. fremdsprachlich Übermitteltes wahrgenommen und verarbeitet werden. Bei der aufsteigenden Informationsverarbeitung werden die akustischen Daten registriert und aufbereitet, so dass sie bei der absteigenden Verarbeitung interpretiert bzw. auf verschiedenen Sprachebenen dekodiert werden, d.h. dass beispielsweise Wörter identifiziert, syntaktische Zusammenhänge erkannt, Sinnerwartungen aufgebaut und erprobt und Verstehenslücken hypothetisch geschlossen werden. Durch diese Weise werden neue Wissensbestände in schon vorhandenes Wissen integriert (Huneke/Steinig 2013: 150).

Im Gegensatz zur geschriebenen Sprache, bei der die Informationen dauernd präsent sind und dem Leser jederzeit zur Verfügung stehen, zeichnet sich die gesprochene Sprache durch ihre Flüchtigkeit und Irreversibilität aus. Der lineare Verlaufsprozess des Verstehens bedeutet, dass die Lernenden bzw. die Hörer der Textgeschwindigkeit und –struktur folgen müssen (Storch 1999: 140). Das Tempo der verstehenden Sprachverarbeitung beim Hören wird nicht wie beim Lesen von den Lernenden, sondern vom Gesprächspartner bestimmt. Darüber hinaus kann die Reinheit der auditiven Signale von anderen Aspekten erschwert oder beeinträchtigt werden, wie beispielsweise Nebengeräusche, mangelhafte Wiedergabe des Gesagten oder niedrige Lautstärke. Nonverbale Zeichen, nämlich Mimik und Gestik, oder die Identifizierung und adäquate Interpretation von Intonations- und Betonungssignalen können beim Hörverstehen besonders behilflich sein. Die Komplexität und die Zeitbeschränkung des auditiven Verstehensprozesses kann bei den Lernenden Stress und Überforderung verursachen, nämlich Faktoren, die den Prozess der Verarbeitung und Speicherung der Informationen im Gedächtnis in großem Maße beeinträchtigen (Huneke/Steinig 2013: 150f.).

Die Perzeptions- und Verstehensprozesse des Hörverstehens beinhalten eine dreiteilige Unterscheidung, nämlich dass anfangs die Sinneinheiten wahrgenommen und dekodiert werden, dann als dekodierte Sinneinheiten gespeichert bzw. in den bereits gespeicherten und verstandenen textuellen Sinnzusammenhang integriert werden, und zum Schluss noch nicht gehörte Informationen wegen des bisherigen Textwissens antizipiert werden (Storch 1999: 140). Die wahrgenommenen Informationen werden im Kurzzeitgedächtnis gespeichert, damit sie weiter vom Bewusstsein verarbeitet und verstanden werden. Trotz des direkten und schnellen Zugriffs auf die Kurzzeitgedächtnisinhalte zeichnet sich das Kurzzeitgedächtnis durch seine begrenzte Kapazität aus. Das führt zu dem Ergebnis, dass alte Daten von neuen ersetzt und somit verloren werden. Wenn die Informationen im Moment ihrer Produktion nicht verstanden oder wahrgenommen werden, gehen sie verloren, was wiederum zur Verständnisschwierigkeiten führen kann. Das Kontextwissen soll aktiviert werden, damit Verstehenslücken geschlossen werden und die Verarbeitungskapazität des Gedächtnisses entlastet wird. Die Aufstellung von Sinnhypothesen beim Hören erweist sich ebenfalls als schwierig, denn die Lernenden besitzen weniger sprachliches Zeichenmaterial in der Fremdsprache als in der Muttersprache (Huneke/Steinig 2013: 150f.). Aus diesen Gründen ist es besonders wichtig, den Lernenden Strategien zu vermitteln, die den Dekodierungsprozess und zum großen Teil das selektive oder globale Verstehen bzw. absteigende wissensgesteuerte Prozesse fördern (Storch 1999: 141).

2.2. Die produktiven Fertigkeiten

Die produktiven Fertigkeiten beinhalten zwei sehr anspruchsvolle Fertigkeiten der gesprochenen und geschriebenen Sprache, nämlich Schreiben und Sprechen. Dabei werden Anforderungen auf allen Sprachebenen, d.h. auf der Laut- und Buchstabenebene bis auf der pragmatisch-situativen Ebene, gestellt. Die Sprachproduktion wird meistens in drei Ebenen gegliedert, in die vorsprachliche Planungsebene, die sprachliche Planungsebene und die motorische Ausführungsebene, die eine Kontrollinstanz bzw. einen Monitor zur Überwachung und zum Korrekturinitiieren der Planungs- und Ausführungsprozesse beinhalten. Trotzdem lassen sich zwischen den beiden Fertigkeiten Unterschiede in den Bereichen der Produktion, des Produkts und des Behaltenseffekts erkennen (Storch 1999: 213).

2.2.1. Die Fertigkeit Schreiben

Der Schreibprozess verläuft nicht ununterbrochen, sondern die Lernenden legen während des Schreibens Pausen ein, manchmal auch vor dem Schreibbeginn, um ihre Gedanken zu formulieren und zu überarbeiten. Das schon Formuliert kann ebenfalls noch mal überprüft, geändert oder ergänzt werden. Schreiben zeichnet sich also durch drei zentrale Teiltätigkeiten bzw. drei Charakteristika, nämlich das Planen, das Versprachlichen und das Revidieren. Um erstens eine Schreibintention aufzubauen, hilft ein Schreibimpuls den Lernenden beim inhaltlich-gedanklichen Planen, das auch auf die sprachliche Realisierung bezogen werden kann. Zweitens werden beim Versprachlichen bzw. beim Umsetzen in das Medium der Fremdsprache Wissensbestände aus dem Langzeitgedächtnis genutzt, um die Schreibintention ausdifferenzieren, entstandene Teilpläne zu strukturieren und sprachliche Äußerungen zu generieren. Das dritte Charakteristikum umfasst Selbstkorrektur- oder Revisions Schleifen, die auf die Lösung möglicher Sprachverwendungsprobleme abzielen. Diese können einzelne Äußerungen, eine grammatische Stimmigkeit oder die Orthographie betreffen (Huneke/Steinig 2013: 155f.). Der ganze Schreibprozess wird von starken kognitiven Aktivitäten bzw. von der Aktivierung verschiedener Sprachmodalitäten bestimmt, die beispielsweise das Nachdenken über den Inhalt, den Ausdruck oder die sprachliche Form, das Achten auf die sprachliche Korrektheit, die graphische Repräsentation beim Mitlesen oder beim parallelen inneren Sprechen verwendeten sprechmotorische Programme beinhalten (Storch 1999: 248).

Der Schreibprozess kann auch wegen seiner lernfördernden Wirkung als Lernmedium dienen und den Fremdspracherwerbsprozess positiv beeinflussen. Beim Schreiben wird eine größere Explizitheit bzw. Präzision des Formulierten gefördert, weil es im Gegensatz zur gesprochenen Sprache keinen Bezug auf eine gemeinsame Situation gibt, nonverbale Kommunikationskanäle eingeschränkt verfügbar sind und wegen des Mangels an unmittelbarer Rückkoppelung Missverständnisse vorgebeugt werden müssen. Aus diesen Gründen sollen die Äußerungen nicht nur expliziter, sondern auch angemessener, differenzierter und korrekter formuliert sein. Schreiben bietet die Möglichkeit einer Kontrolle und Korrektur des Geäußerten, sowohl mental vor dem Niederschreiben, als auch nachdem es geschrieben worden ist. Die Tatsache, dass es keine besondere Zeiteinschränkung gibt, hilft bei einer lernpsychologisch wünschenswerten stressfreien Atmosphäre bzw. führt zur Stressfreiheit. Die intensiv wiederholte und perspektivenreiche Verarbeitung vom Gelernten, um dieses in verschiedenen Textkontexten zu gebrauchen, führt zu einer gesicherten

Festigung und einer leichten Abrufbarkeit der Wissenseinträgen im Gedächtnis (Huneke/Steinig 2013: 157). Der Schreibprozess hat also eine gedächtnis-bildende Funktion, indem die intensivere Planung und die mehrkanalige Verarbeitung beim Schreiben, nämlich die visuellen und schreibmotorischen Eindrücke, den Behaltenseffekt höchstmöglich fördern (Storch 1999: 214).

2.2.2. Die Fertigkeit Sprechen

Kommunikation besteht in der adäquaten Sprachverwendung, die das „Hauptmittel des Spracherwerbs“ (Storch 1999: 216) ist. Die mündliche Kommunikation ist ein vielseitiges Verfahren, das zahlreiche zum Sprechen erforderliche Komponente einschließt, nämlich eine Interaktion von artikulatorischen, phonologischen, grammatischen, semantischen textuellen, sozio- oder pragmalinguistischen Kompetenzen bis zum Weltwissen in Schemataform (Decke-Cornill/Küster 2015: 188). Als Kommunikationsstimulationen dienen sowohl das Lehrbuch oder die Unterrichtssituation selbst, als auch Inhalte, die mit den Interessen der Lernenden zusammenhängen, oder Simulationen realer Kommunikationssituationen. Die Kommunikationsanlässe des Fremdsprachenunterrichts werden nach unterrichts-, mitteilungs-, sprach-, themenbezogen, realen oder simulierten Funktionen klassifiziert, wobei Mischformen und Übergänge möglich sind. Bei den mitteilungsbezogenen Sprechanlässen handelt es sich um ein inhaltsübermitteltes, sprachliches Handeln und bei den themenbezogenen Sprechanlässen wird aufgrund partner-, themen- oder sachbezogenen Mitteilungen sprachlich gehandelt, bzw. Inhalte, die eine besondere Rolle bei der Kommunikation und beim Fremdspracherwerb spielen. Die themenbezogenen Funktionen der mündlichen Kommunikation werden weiterhin in reale und simulierte gegliedert, wobei es sich jeweils die Lehrende und Lernende entweder als sich selbst handeln oder ihre Identität, den Ort und die Zeit ändern. Unterrichtbezogene Funktionen beziehen sich auf ein der Organisation und Durchführung des Unterrichtsablaufs dienendes Handeln, d.h. dass der Unterricht als Kommunikationsgegenstand funktioniert, und sprachbezogene Anlässe, die das Üben bzw. das Sprechen über die zu lernende Sprache und die Kommunikation behandeln (Storch 1999: 217f.).

Bei jeder mündlichen Kommunikation müssen pragmatische, das kommunikative Sprachhandeln konstruierende Faktoren berücksichtigt werden, die ein potenzielles Steuerungselement, einen möglichen Übungsgegenstand oder Planungselemente darstellen und die den Kommunikationspartner, die Kommunikationssituation, den thematischen Rahmen, die Kommunikationsform, das kommunikative Ziel bzw. die Redeintention und die

sprachlichen Mittel betreffen. Gleichzeitig werden in der sprachlichen Handlung auch andere nonverbale oder parasprachliche Mittel einbezogen, wie beispielsweise Mimik, Gestik, Tonhöhe, Sprechtempo oder Lautstärke. Im Gegensatz zu einer authentischen Kommunikation, bei der die pragmatischen Faktoren erkennbar sind, soll bei einer simulierten oder sprachbezogenen Kommunikation eine deutliche Situierung dieser Bedingungen geben, um die Lernenden bei der Kommunikation zu helfen (Storch 1999: 219f.).

Die Fertigkeit des Sprechens lässt sich einerseits in authentisches und simuliertes und andererseits in monologisches und dialogisches bzw. interaktives Sprechen eingliedern. Sprechen wird durch den Ablauf verschiedener Prozesse charakterisiert, bei denen das Konzeptualisierungs-, Formulierungs- und Artikulationssystem beteiligt werden. Während des ganzen Prozesses, nämlich von der präverbalen Planungsphase über die mentale Realisierung bis zur artikulierten Äußerung kann auf den Weltwissens- und Sprachspeicher zurückgegriffen werden. Die mentalen Vorgänge werden nicht durch einen internen Monitor, sondern durch das Hörverstehenssystem geleitet (Decke-Cornill/Küster 2015: 188f.).

Obwohl der gesprochene Text im Vergleich zum geschriebenen Text nicht so komplex ist und von Pausen, Korrekturen, Abbrüchen, Planungswechsel oder Neuansätze gekennzeichnet wird, ist also das Sprechen aus psycholinguistischer Sicht ein sehr komplexer Vorgang, bei dem es zu Störanfälligkeiten bzw. zum Versprechen kommen kann. Die Neigung der Lernenden, ihre Erstsprache als Basis für ihre Formulierungen zu benutzen, bildet eine Zwischenstation zwischen der Konzeptualisierung und der inneren Verlautbarung im Formulierungssystem. Diese hat wegen des Mangels und der Differenzierung der sprachlichen Mittel und der nicht ausreichenden Deckung der Strukturen und der lexikalischen Konzepten mit der Muttersprache einen kontraproduktiven Charakter (Decke-Cornill/Küster 2015: 189). Beim Sprechen werden also die Lernenden mit hohen Anforderungen konfrontiert, die Konzentration und Aufmerksamkeit verlangen. Die gesprochene Sprache zeichnet sich durch ihre Irreversibilität und Spontanität aus, was wiederum einen hohen Grad an Aufmerksamkeit benötigt, die die Situation, den Inhalt und die Angemessenheit der Kommunikationsäußerung betrifft (Storch 1999: 214). Besonders hilfreich ist der Faktor der Geläufigkeit nicht nur bei der mentalen Planung, sondern auch bei der sprechmotorischen Realisierung. Beim interaktiven Sprechen spielen der gemeinsame Kommunikationsrahmen und die nonverbalen Elementen, also das gemeinsame Wissen der Beteiligten, eine bedeutende Rolle bei der Entlastung der sprachlichen Äußerungen. Kommunikationsprobleme können ebenfalls durch die dauernde Rückkoppelung beseitigt

werden (Storch 1999: 214). Das Training von feststehenden Redewendungen, die automatisch verfügbar sein können, somit wenig Verarbeitungskapazität benötigen, hilft bei der Vermeidung einer muttersprachlichen Konzeptualisierung und lässt mehr Zeit für eine konzeptuelle und sprachliche Äußerungsplanung übrig (Decke-Cornill/Küster 2015: 189f.).

2.3. Sprachliche Mittel

Die Kenntnis der formalen Mittel bzw. deren Zusammensetzung und Formulierung in sinnvollen und wohlgeformten Mitteilungen und die Fähigkeit deren adäquaten Verwendung bildet die linguistische Kompetenz, die anhand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (Europarat 2001: 110) in lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Kompetenz unterteilt wird. Die lexikalische Kompetenz beinhaltet sowohl lexikalische Elemente, beispielsweise feste Wendungen oder Einzelwörter, als auch grammatische. Bei der grammatischen Kompetenz handelt es sich um die Kenntnis der grammatischen Sprachmittel und die Fähigkeit, diese Elemente zusammenzusetzen und wohlgeformte Ausdrücke und Sätze zu produzieren. Das Bewusstsein und die Kontrolle der Organisation von Bedeutung wird als semantische Kompetenz definiert und als phonologische Kompetenz werden Kenntnisse und Fertigkeiten betrachtet, die sich mit der Wahrnehmung und Produktion von lautlichen Einheiten und deren Realisierung, von phonetischen Merkmalen oder phonetischer Wörterzusammensetzung, von Satzphonetik und phonetischer Reduktion beschäftigen (Europarat 2001: 110f.).

In der vorliegenden Arbeit wird einen großen Wert auf das Spektrum und die Beherrschung des Wortschatzes, der grammatischen Korrektheit und der Aussprache durch den Einsatz von Sprachlernspielen gelegt, denn deren Übung bzw. Beherrschung erweist sich als notwendige Voraussetzung bei der Förderung der kommunikativen Fertigkeiten.

2.3.1. Wortschatz

Ziel des Fremdsprachunterrichts ist das sprachliche Handeln bzw. die Kommunikation in der Zielsprache, die meistens wegen des fehlenden Wortschatzes und nicht so sehr wegen der fehlenden Grammatik zum Scheitern verurteilt wird. Ziel der Wortschatzarbeit ist also die Förderung der Fertigkeiten. Die Wichtigkeit des Wortschatzes als sprachliches Material für alle Grundfertigkeiten besteht in seinem großen Spektrum, seiner Hochkomplexität bzw. Idiomatik und Polysemantik, und dem Grundbedürfnis des Menschen, sich mitzuteilen und zu verstehen (Brinitzer/Hantschel/Kroemer/Möller-Frorath/Ros 2016: 60f.). Die Beziehungen der Wörter untereinander und zur Realität bilden die Bedeutungsdimensionen des

Wortschatzes, die mit assoziativen Wörternetzungen im Gedächtnis in Verbindung gebracht werden (Storch 1999: 55).

Bei den Bedeutungsdimensionen handelt es sich um eine referenzielle Dimension, d.h. dass die sprachlichen Zeichen in Bezug auf die außersprachliche Wirklichkeit adäquat verwendet werden, um eine syntagmatische Dimension, die syntaktische und semantische Aspekte beinhaltet und die Beziehungen der Wörter untereinander bezeichnet, und um eine paradigmatische Dimension bzw. die Beziehungen sprachlicher Zeichen zu alternativen Zeichen. Desweiteren werden noch zwei Dimensionen deutlich, nämlich eine konnotative, bei der individuelle, gruppen- und kulturspezifische Aspekte berücksichtigt und die Wörter mit einem mentalen Assoziationsfeld verbunden werden, und eine kontrastive, die die Unterschiede des Wortschatzes von einer Sprache zu anderer betrifft (Storch 1999: 56).

Wortschatz soll auf eine vieldimensionale und multimodale Weise im Gedächtnis gespeichert werden. Beim mentalen Lexikon werden die Wörter sowohl einer Bedeutung, als auch einem Inhalt zugeordnet und gleichzeitig in ihrem Klang- und Schriftbild gespeichert. Wörter lösen bei jeder Person verschiedene und unterschiedliche Emotionen aus und können deshalb mit Emotionen und situativen Merkmalen bzw. Kontexten in Verbindung gebracht bzw. gespeichert werden (Brinitzer/Hantschel/Kroemer/Möller-Frorath/Ros 2016: 61.). Um den Wortschatz besser im Gedächtnis zu behalten und die Kommunikationskomplexität gerecht zu werden, soll laut der gedächtnis- und neuropsychologischen Forschung eine mehrkanalige Aktivierung des sprachlichen Inputs in beiden Hirnhemisphären erfolgen (Decke-Cornill/Küster 2015: 167). Eine Aufnahme über die verschiedenen Lernkanäle bedeutet also, dass die Wörter über unterschiedliche Lernkanäle zugegriffen werden können, nämlich bildlich-ikonisch, semantisch, als Schrift- und Lautbild, sprech- und graphomotorisch, textlich und referenziell, wenn sie durch Handlungen oder variable situative und sprachlich-kontextuell eingebettet werden. Die Wortschatzarbeit zielt also auf eine dauerhafte und schnell abrufbare Wortschatzverknüpfung und korrekte Wortschatzanwendung, die dazu führt, relevante Kommunikationsabsichten zu realisieren und konkrete Kommunikationsthemen und -situationen zu bewältigen (Storch 1999: 57).

2.3.2. Grammatik

Grammatik ist ein facettenreicher Begriff, der in verschiedenen Ebenen unterscheiden lässt, nämlich die inhärente, die internalisierte, die linguistische, die didaktische und die pädagogische Grammatik. Eine inhärente Grammatik beschäftigt sich mit dem Regelsystem

von einer Sprache unabhängig von ihrer Beschreibung, eine internalisierte bzw. mentale mit dem Regelsystem einer Sprache, das dem Sprecher und Hörer intern ist, und eine linguistische mit der wissenschaftlichen Beschreibung des Regelsystems, das einer Sprache inhärent ist. Desweiteren handelt es sich bei der didaktischen Grammatik um eine Sprachbeschreibung, die für Lehrkräfte und Lehrbuchautoren konzipiert ist und sich auf das Lehren und Lernen bezieht, und bei der im Unterricht verwendeten, pädagogischen Grammatik um die Darstellung oder Aufbereitung von spezifischen Grammatikerscheinungen (Decke-Cornill/Küster 2015: 172).

Grammatische Erklärungen können zu einer Abkürzung und Beschleunigung des Sprachlernprozesses beitragen, indem sie bei diesem Prozess, nämlich beim Bilden, Überprüfen und Revidieren der Hypothesen über die zu erlernende Fremdsprache helfen und dabei zum Bilden von korrekten Hypothesen führen. Gleichzeitig besteht die Forderung eines Zusammenhangs zwischen explizitem Sprachwissen und Sprachkönnen, um Probleme bei der Beherrschung des Wissens bei freien kommunikativen Aufgaben zu vermeiden. Grammatische Erklärungen können zu einer kognitiven Handlungsstruktur bzw. zum expliziten Sprachwissen führen, das wiederum in eine nicht kognitive Handlungsstruktur bzw. implizites Sprachwissen oder Können überführt werden muss. Zu dieser nicht kognitiven Handlungsstruktur führt das Sprachmaterial, das von einem sprachlichen oder situativen Reiz aktualisiert wird (Storch 1999: 75).

Damit grammatische Erklärungen und Darstellungen in Können überführen lassen können, sollen einige Aspekte der Grammatik bzw. der pädagogischen Grammatik berücksichtigt werden. Drei Kriterien sollen erfüllt werden, nämlich die des Verstehens, des Lernens oder Behaltens und des Anwendens. Grammatik soll dementsprechend in einer verständlichen und einprägsamen Form eingeführt werden, damit sie von den Lernenden behalten werden kann, und eine angemessene Darstellung der grammatischen Regularitäten bieten, so dass eine gute Anwendung dieser Regularitäten beim Üben und in der Kommunikation möglich ist. Pädagogisch grammatische Darstellungen sollen nicht nur sprachlich einfach sein und Rücksicht auf das Sprachniveau der Lerner nehmen, sondern auch Knappheit und Klarheit besitzen und eine Konzentration auf das Wesentliche aufzeichnen. Eine konkrete und anschauliche Darstellung der grammatischen Phänomene, wie beispielsweise Tabellen, Schemata mit Symbolen, Farben oder Zeichen, die leicht zu memorieren sind, erhöhen deren Verständlichkeit. Eine Gliederung, Ordnung und Übersichtlichkeit sowohl der äußeren Erscheinungsform, als auch des inneren Zusammenhangs vom grammatischen Phänomen ist

erforderlich. Die Anschaulichkeit und Übersichtlichkeit betrifft auch die Einzelaspekte eines komplexen Phänomens, die zusammen mit der Hervorhebung des Wesentlichen mithilfe von Farben, Unterstreichen, Einrahmen oder verschiedene Schrifttypen den Grammatikerwerb fördern. Verschiedene Faktoren, wie beispielsweise natürliche Spracherwerbsmechanismen, das Übungsgeschehen, Kommunikationsgelegenheiten oder die Präsentationsform des Grammatikwissens, spielen eine bedeutende Rolle bei der Anwendbarkeit der Grammatikinformationen bzw. beim Überführen des expliziten Grammatikwissens in verhaltensrelevantes, implizites Sprachwissen. Dabei erweist sich als besonders wichtig, dass die grammatische Darstellung der sprachlichen Wirklichkeit entspricht bzw. keine große psychologische Distanz zwischen Modell und Original besteht, und dass die grammatische Darstellung einen handlungsanweisenden Charakter hat (Storch 1999: 78ff.).

Der Grammatikunterricht wird sehr oft mit logischem Denken oder mit detaillierter Analyse in Verbindung gebracht und als langweilig, monoton oder schwer verständlich beschrieben. Bei der Grammatikvermittlung soll sowohl die kognitive Dimension, als auch eine positiv affektive Dimension angesprochen werden, damit das Lernen erfolgreich ist bzw. bei der Ausbildung von funktional-kommunikativen Kompetenzen behilflich sein kann (Decke-Cornill/Küster 2015: 176f.). Handlungen können durch Wissen bewusst in Gang gesetzt und gesteuert werden und dieses kontrollierte Verhalten hilft beim Erwerb eines automatischen Verhaltens, denn wenn die kontrollierten Prozesse viel geübt werden, werden sie zu automatisierten (Storch 1999: 77). Der Einsatz von Sprachlernspielen beim Grammatikerwerb ermöglicht einerseits die Erzeugung eines positiven Affekts bzw. positiver Emotionen und andererseits werden durch das mehrmalige Üben bewusst gesteuerte Handlungen als automatisiertes Verhalten betrachtet. Bei einer motivierenden Grammatikvermittlung durch spielerische Übungsformen sollen auch einige Aspekte beachtet werden, die sowohl die Korrektheit der Erklärung und die Präsentation der grammatischen Phänomene in möglichst realen Kommunikationssituationen betreffen, als auch dass die Regel im Mittelpunkt steht, merkbar ist und von den Lernenden selbst entdeckt wird (Krauß/Jentges 2008:160). Durch Sprachlernspiele können grammatische Phänomene bzw. Sachverhalte verständlich, einprägsamer und leicht verwendbar dargestellt werden und somit den Aspekt der adäquaten Darstellbarkeit gewährleisten, bei dem die Verwendung von Mitteln, wie Visualisierungen, Merkverse oder Eselsbrücke, zu einer Verbindung der Elemente von sprachlichen Äußerungen mit grammatischen Strukturen bzw. zur Signalgrammatik führt. Gleichzeitig bieten die Sprachlernspiele den Lernenden die Möglichkeit zur Erarbeitbarkeit der

Grammatik, nämlich zum induktiven Lernen durch die Selbsterarbeitung der Gegenstände, und zusätzlich kommunikative Situationen, in denen die sprachlichen Strukturen geübt werden und die sprachliche Kompetenz erweitert wird (Huneke/Steinig 2013: 193f). Sprachlernspiele, wie beispielsweise Domino, Fliegenklatsche, farbige Kärtchen für Zuordnungsspiele, Bingo, Memory oder Würfelspiele, aber auch motorische Spiele wie „An die Tafel rennen“ oder „Reise nach Jerusalem“, eignen sich für die Wiederholung oder Festigung der Verbdeklinaton oder der Bildung des Perfekts (Krauß/Jentges 2008:163ff.).

2.3.3. Aussprache

Ausspracheschulung wird als die „Grundbedingung der Kommunikationsfähigkeit“ (Storch 1999: 105) bezeichnet, die wegen mangelhafter Aussprache gefährdet werden kann. Probleme bei der Aussprache können einerseits schon beim Hören auftreten, denn die wahrgenommenen Laute und Lautfolgen der Fremdsprache werden vom muttersprachlichen Lautsystem gefiltert und deswegen oft schwer wahrgenommen und identifiziert. Falsch auditive Wahrnehmung führt zur falschen Artikulation. Andererseits erschweren die Interferenzen aus der Muttersprache, bei der eine Automatisierung der Artikulationsabläufe stattfindet, die Verfestigung von artikulatorischem Bewegungsmuster in der Fremdsprache (Storch 1999: 104). Gleichzeitig haben beim Aussprachelernen das Lernalter, das Hörvermögen, die sprechmotorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Verhaltensweisen, Lernstrategien und Einstellungen bzw. die Motivation der Lernenden, sowie die Lehr- und Lernbedingungen einen großen Einfluss (Reinke/Hirschfeld 2014: 5).

Bei der Ausspracheschulung spielen zwei Bereiche eine bedeutende Rolle, nämlich der segmentale Bereich bzw. Laute und Lautkombinationen und der suprasegmentale Bereich bzw. Wortschatz, Intonation, Satzakzent und Sprechrhythmus. Die Ausspracheschulung erfolgt vier Prinzipien, die des Kontrastes, der Einbettung, der Imitation und der Wiederholung. Laut diesen Prinzipien findet die Übung und Korrektur der Aussprache durch Kontraste statt, beispielsweise zwischen muttersprachlichen und fremdsprachlichen Einheiten, segmentale und suprasegmentale Einheiten werden anhand von Wörtern, Sätzen, Syntagmen oder Texten und die Aussprache durch Imitation von sprachlichen Modellen geübt. Dabei erweist sich wegen der starken muttersprachlichen Prägung von den motorischen Artikulationsabläufen als besonders wichtig die intensive Übung und Wiederholung. Demzufolge ist intensives Hören für die Identifikation und Diskriminierung der sprachlichen Einheiten eine notwendige Voraussetzung (Storch 1999: 105f.).

3. Die Förderung der kommunikativen Fertigkeiten durch Sprachlernspiele

Der Einsatz von Sprachlernspielen erfolgt auf vielfältige Weise, nämlich als fertigkeitenorientierte Spiele zur Übung oder Anwendung der vier Fertigkeiten, als strukturorientierte Spiele zur Übung von Grammatikstrukturen, oder als Kennenlernen-, Abschluss- oder Vertrauensaufbauspiele, die die Gruppendynamik des Kurses fördern. Zusätzlich können Spiele als Mittel zur Erhöhung des Energiepotenzials oder zur Beruhigung einer unruhigen Gruppe verwendet werden, indem sie beim Energieaufbau der müden, abgeschlaferten oder aufnahmeunfähigen Lernenden helfen oder als Konzentrationsmittel einer unkonzentrierten Gruppe dienen (Brinitzer/Hantschel/Kroemer/Möller-Frorath/Ros 2016: 147). Sprachlernspiele lassen sich eines großen Medien- und Aktivitätenrepertoire bedienen, denn dadurch gestalten sie nicht nur eine ansprechende Lernumgebung, sondern dienen auch wegen ihres Handlungsorientierungscharakter zur Auflockerung. Die Verwendung beim Spieleinsatz von Musik, Visualisierungen, elektronischen Medien, Internet oder Materialien, wie Bilder bzw. authentisches Bildmaterial, Zeitmesser, Luftballons oder Bälle, macht das Spiel interessanter und lustfreudiger, schafft eine angenehme Atmosphäre, erhöht die Motivation, steigert die Behaltensleistung und verbessert die Zusammenarbeit (Brinitzer/Hantschel/Kroemer/Möller-Frorath/Ros 2016: 153).

Sprachlernspiele bieten also die Möglichkeit einer gleichzeitigen Ausübung verschiedener Fertigkeiten und Sprachlernmittel. Bei zahlreichen Sprachlernspielen wird meistens die Fertigkeit des Sprechens in Kombination mit den Fertigkeiten des Lesens und Hörens gefördert und dabei einen großen Wert auf Grammatik und Wortschatz gelegt. Die Breite der Sprachlernspiele reicht von den bekanntesten Dominos, Memory, Bingo oder Kreuzworträtsel über Quartett-Spiele, Würfel- oder Ratespiele bis hin zu Rollen- bzw. Theaterspielen oder Geschichtenerzählen.

3.1. Die Förderung des Wortschatzes und der Grammatik in Verbindung mit den Fertigkeiten

Die Verankerung des für alle Grundfertigkeiten notwendigen Wortschatzes soll auf eine vielfältige Weise erfolgen, nämlich paradigmatisch, syntagmatisch, referenziell und konnotativ im Gedächtnis vernetzt zu werden. Aus diesem Grund erweist sich von besonderer Wichtigkeit die Bildung von Assoziationen, die beim Lernen helfen und durch das Üben und Anwenden entstanden werden. Dabei wird die Wortform mit dem Wortinhalt assoziiert und

neuer Wortschatz mit schon gelernten verbunden. Der sprachliche Kontext, die visuellen Hilfsmittel, wie das aktive Handeln der Lernenden in einem situationsbezogenen Einführen und Üben des Wortschatzes, sind bedeutende Lernhilfen (Storch 1999: 57). Der Einsatz von Bildern als Hilfsmittel funktioniert beispielsweise im Fremdsprachenunterricht als Auslöser bzw. als Situationsdarstellung von konkreten kommunikativen Situationen, anhand deren die Lernenden gemeinsam ihr Situationswissen äußern sollen. Situationsbilder dienen also als Anlass, damit die Lernenden mit pragmatischen Bedingungen eines Kommunikationsakts konfrontiert werden und von ihrem Kontextwissen Gebrauch machen. Dadurch werden wissensgesteuerte absteigende Verstehensprozesse aktiviert (Storch 1999: 141f.). Brett- oder Würfelspiele, wie Dame, Kofferpacken, Schlangen und Leitern, Duell oder Monopoly, haben keinen großen Vorbereitungsaufwand und können eingesetzt werden, um kommunikative oder grammatische Strukturen einzuüben. Eine ganze Reihe von Dominos, Puzzles oder Rätselspiele, wie beispielsweise Bild-, Satz-, Dialog- oder Textpuzzles, Buchstabenquadrate, Wortschlangen, Silben-, Kamm- oder Kreuzworträtsel, eignen sich zur Wortschatz- oder Grammatikwiederholung und zur Satzwortstellung (Dusemund-Brackhahn 2008: 46ff.). Eine intensive Wahrnehmung eines Wortes kann durch dessen Einbettung in einem Lied, Collage oder eine Szene erfolgen (Huneke/Steinig 2013: 182).

Im Gedächtnis gespeicherte sprachliche Versatzstücke bzw. „chunks“ können durch den Spieleinsatz besser reaktiviert werden, nämlich durch Spiele wie „Wort sucht den passenden Begleiter“, Brett-, Memo- und Kartenspiele oder Domino (Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004: 117). Als „chunks“ werden Wendungen, nämlich Satzteile oder ganze Sätze, Kollokationen oder idiomatische Ausdrücke bezeichnet, die in der Alltagssprache vorkommen, häufig benutzt werden und für die Kommunikationsfähigkeit relevant sind. Sie werden in Kontext gelernt und dessen Teile gemeinsam als sprachliche Einheit im Gedächtnis gespeichert und abgerufen, ohne dass es nötig ist, ihren grammatischen Aufbau zum Zeitpunkt des Erlernens erklären zu müssen. Da „chunks“ zum Verständnis der Aussagen und zur Sprachproduktion beitragen, beispielsweise bei den Äußerungen von Bitten oder beim Fragenstellen, sollten sie im Unterricht geübt werden (Schwarz 2020: 4).

Sprachlernspiele, wie beispielsweise Memory, Domino, Wortschatzdiktat, Quartett-Spiele, Kartenpaare, Kreuzworträtsel oder Ratespiele, können zum Wortschatzüben und –festigen bzw. zur Förderung aller Fertigkeiten, besonders der produktiven, beitragen. Die dauerhafte Verfügbarkeit des eingeführten oder selbst erschlossenen Wortschatzes wird dadurch erreicht, indem er nicht immer auf die gleiche Weise, sondern durch neue im mentalen Lexikon

angelegte Pfade, vielfältig und kreativ vernetzt wird, so dass er nicht verloren geht oder von neuem Wortschatz ersetzt wird. Dabei eignen sich nicht nur Wortschatzspiele, wie die oben erwähnten, sondern auch Spiele, wie „Ich bin der König“ oder Wimmeln, die auch Partnerarbeit mit körperlicher Bewegung kombinieren und auf spielerische Weise die Kreativität der Lernenden und die Wiederholung des Wortschatzes fördern (Brinitzer/Hantschel/Kroemer/Möller-Frorath/Ros 2016: 68ff.).

Das Gedächtnis wird auch durch Erinnerungsspiele, wie Kim- oder Memo-Spiele unterstützt, indem die Lernenden Begriffe, Bilder oder Gegenstände merken sollen und diese mündlich oder schriftlich wiedergeben sollen. Wortschatz, Strukturen oder Grammatik kann auch durch Kettenspiele geübt werden, die eine hohe Konzentration erfordern (Dusemund-Brackhahn 2008: 46ff.). Bei Kettenspielen können auch Wurfmaterialien, wie beispielsweise Koosh-Bälle oder Stofftiere, eingesetzt werden, die zum Energieaufbau beitragen, die Achtsamkeit und die Konzentration der Lernenden untereinander fördern und die haptische oder kinästhetische Lernpräferenz der Lernenden unterstützen (Brinitzer/Hantschel/Kroemer/Möller-Frorath/Ros 2016: 146). Aus solchen Sprachlernspielen und Spielen, wie Pantomime oder visuelles Diktat, wird vielfältig profitiert, indem durch eine nonverbale Semantisierung, wie Mimik, Gestik und Handlung, der kinästhetische Lernkanal aktiviert und das Verständnis unterstützt wird. Das Lernen durch Bewegung fördert einerseits die Kreativität, das Interesse und die Motivation und andererseits die Binnendifferenzierung, die Zusammenarbeit und das gemeinsame Schaffen der Lernenden. Eine vielfältige Wortschatzstruktur und –klassifizierung ist nötig, damit die Wörter im mentalen Netz langfristig eingebunden werden. Authentische Bilder und Realien, die diese Spiele zur Verfügung stellen, haben einen Ankercharakter im Gehirn der Lernenden, denn sie erleichtern den Spracherwerb durch alle Sinne bzw. durch eine Verknüpfung der auditiven und kinästhetischen Lernkanäle (Brinitzer/Hantschel/Kroemer/Möller-Frorath/Ros 2016: 61ff.).

Pantomime eignet sich besonders, sowohl um Wortschatz zu wiederholen, als auch einzuführen, indem die Binnendifferenzierung als Mittel benutzt wird und ein Rückgriff auf die unterschiedlichen Kenntnisse der Lernenden bzw. auf ihr sprachliches Vorwissen genommen werden kann und den neuen Wortschatz mithilfe derjenigen, die die Wörter schon kennen, pantomimisch darzustellen (Dusemund-Brackhahn 2008: 45f.). Die Binnendifferenzierung kann ebenfalls durch Quartette-Spiele unterstützt werden, denn sie bieten stärkeren und schwächeren Lernenden die Möglichkeit miteinander zu spielen. Gleichzeitig wird ihre sprachliche Korrektheit und gute Merkfähigkeit belohnt (Dusemund-

Brackhahn 2008: 48). Nicht nur der Wortschatz, sondern auch die Grammatik kann durch solche Sprachlernspiele, nämlich Kartenspiele, Dominos oder Verb-Pantomime, gefördert werden, denn sie unterstützen die Beteiligung und die Interaktion des ganzen Kurses, sind multisensorisch, knüpfen an Bekanntes an, regen die Lernenden zur Hypothesenbildung und zu einer induktiven Vorgehensweise an, also Maximen, die gleichzeitig für eine sinnvolle Grammatikeinführung wichtig sind (Brinitzer/Hantschel/Kroemer/Möller-Frorath/Ros 2016: 76).

Sprachlernspiele, die bei den Lernenden besonders beliebt sind, können wiederholt eingesetzt werden, was wiederum zur nötigen Wiederholung des Lernstoffes beiträgt. Dabei können die Lehrenden neues Wissen mit bereits bekannten kombinieren, den Lernstoff verändern, um neue Pfade im mentalen Lexikon der Lernenden zu schaffen (Brinitzer/Hantschel/Kroemer/Möller-Frorath/Ros 2016: 71).

3.2. Die Förderung der Aussprache in Verbindung mit den Fertigkeiten

Obwohl Aussprachspiele nicht so frei sind, ein eingeschränktes, sprachliches Material verwenden und wegen gehäufte Verwendung von bestimmten phonetischen Formen gelenkt und gekünstelt erscheinen, haben sie eine Menge von Vorteilen zu bieten. Wie bei der Mehrheit der Sprachlernspiele haben sie einen handlungsorientierten, affektiven, kognitiven, interkulturellen und motivierenden Charakter und führen zum Gemeinschaftsgefühl und zur Teamarbeit. Durch Aussprachspiele werden quasiauthentische Sprechansätze und realitätsorientierte Sprachanwendungen angeboten, die kommunikative Kompetenz wird erhöht und das aktive und bewusste Aussprechen wird intensiviert. Dabei werden mehrere Lernziele geübt, nämlich das Hören, das Aussprechen und das Vertiefen von Ausspracheregeln. Solche Spiele können beispielsweise die Form von Worträtseln, Vokal-Bingo oder -Domino, Memory, Konsonanten-Labyrinthen, Akzent-Pyramiden, Lücken im Wort, Silbensammlern, Satzbaukasten oder Rhythmusmustern haben (Reinke/Hirschfeld 2014: 6ff.).

3.3. Die Förderung der rezeptiven Fertigkeiten

Sprachlernspiele zur Fertigkeit des Lesens eignen sich, um lautorientierte und alphabetische Strategien anzuwenden, Wortbilder mit ihren Wortbedeutungen aufzufinden, um die visuelle und auditive Wahrnehmung zu schulen, um die Sinnhaftigkeit von Wörtern, Texten und Sätzen zu erfahren und unterschiedliche Texte zu erproben. Besonders bei Anfängern tragen solche Spiele, wie Wörterkreuze, Wörter-Piktogramme, Schnecke-Spinne-Storch-Spiel oder

Magnet-Buchstabierspiel, zur Sicherung des Grundwortsatzes und zur Anbahnung der ersten Rechtschreibstrategien bei (Mertens/Potthoff 2000: 36f.).

Die Förderung des Hörverständnisses durch Sprachlernspiele hat den Vorteil, eine entspannte Unterrichtsatmosphäre zu schaffen und Stressfaktoren zu beseitigen, die wegen des Zeitdrucks normalerweise bei den typischen Hörverstehensaufgaben entstehen und die Gedächtnisfunktionen negativ beeinflussen können (Huneke/Steinig 2013: 154). Dafür eignen sich Spiele, wie Zahlen- oder Buchstaben-Bingo, Zahlen-Wort oder Zahlen-Lotto, bei denen keine zusätzlichen Schwierigkeiten auftreten und einfach das Hörverständnis kontrollieren bzw. testen können. Bei solchen Spielen bestimmt auch das Vorlesetempo den Schwierigkeitsgrad und dementsprechend die Progression, nämlich die Abfolge der Lehrziele und Lehrinhalte, die vom Leichten zum Schwierigen steigern kann. Dabei werden bei der Progression Aspekte berücksichtigt, die einen ansteigenden Schwierigkeitsgrad aufweisen, nämlich bearbeitete Texte in authentische, Texte mit vertrauter Thematik in Texte mit neuen Inhalten oder Texte ohne Hintergrundgeräusche in das Hören erschwerende Texte mit Geräuschen. Bei Zahlen-Wort-Spielen handelt es sich um eine Komponentenübung, die besonders im phonetischen Bereich angewendet werden kann und bei der sich die Lernenden bestimmte Lautkombinationen einprägen können. Der Schwierigkeitsgrad lässt sich auch bei Sprachlernspielen wie ein visuelles Diktatspiel bestimmen, die sowohl wenig Vorbereitungszeit erfordern und auf den aktuellen Lernstoff bezogen werden, als auch in Partner- oder Gruppenarbeit gespielt werden können. Partnerbezogene Sprachlernspiele verknüpfen mehrere Fertigkeiten bzw. die Sprechfertigkeit bei den diktierenden Lernenden und das rezeptive Hören bei den zeichnenden Schülern. Durch solche Spiele wird ebenfalls die Motivation gefördert, lernen die Lernenden ihre Kritikfähigkeit zu üben, Eigenverantwortung zu übernehmen und autonom zu lernen (Dahlhaus 1994: 82ff.).

3.4. Die Förderung der produktiven Fertigkeiten

Bei der sprachlichen Produktion werden die Lernenden mit Problemen konfrontiert, die einerseits ihre beschränkten Kenntnisse und Fertigkeiten bei der sprachlichen Planungs- und Ausführungsebene betreffen und andererseits die Kapazität ihres Arbeitsgedächtnisses beschränken. Die Aufmerksamkeit der Lernenden ist auf die sprachliche Planung oder Realisierung gelenkt, beispielsweise auf die Aktivierung der Wortbedeutungen, der phonematischen oder graphematischen Wortformen, auf die Linearisierung auf der Satz- und Textebene oder auf die Planung und die motorische Ausführung der sprechmotorischen Bewegungen, so dass es wenig Verarbeitungskapazität zur Verfügung steht, um die

pragmatische und inhaltlich-begriffliche Struktur der intendierten Sprechhandlung zu planen und anderen Faktoren, wie Sprechintention, Textsorte oder Textinformationen zu berücksichtigen (Storch 1999: 213).

3.4.1. Die Förderung des Sprechens

Um zu sprechen, wird Mut verlangt. Die Lernenden haben oft Angst, sich zu blamieren, inkompetent oder unhöflich zu erscheinen, wenn sie sich grammatikalisch oder lexikalisch, aber auch pragmatisch- interkulturell nicht adäquat äußern und die Kommunikation scheitert. Aus diesem Grund zeigen sie beim Sprechen Zögern oder verwenden Vermeidungsstrategien, d.h. sie benutzen altbekanntes und erprobtes Wissen, statt neues oder vermeiden nicht ausreichend gesichertes Sprachmaterial zu verwenden. Der Einsatz von Sprachlernspielen im Unterricht bildet eine emotional positive Einstellung und hilft bei der Schaffung einer ermutigenden Atmosphäre, wo die Lernenden beim Spielen gern, motivierender, aus eigener Intention und als ganze Persönlichkeiten handeln bzw. sprechen, wagen und Risiken einnehmen. Dabei ist es wichtig, Fehlertoleranz und Humor zu entwickeln. Die Zusammenarbeit und das Mitspielen können auch als Simulationsmöglichkeiten für authentische Kommunikation angesehen werden (Huneke/Steinig 2013: 165ff.).

Rollenspiele stellen aus dem Erfahrungsbereich der Lernenden stammende Simulationssituationen dar, die im Zielsprachenland auftreten könnten. Durch dieses Probehandeln werden nicht nur Ängste und Sprachhemmungen abgebaut, sondern auch die Lernenden mit diesen Situationen vertraut gemacht, lernen diese zu meistern und sich in andere Menschen hineinzusetzen, so dass sie mehr Verständnis betreffs des interkulturellen Lernens zeigen (Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004: 100). Durch Rollenspiele werden nicht nur andere Wertungen von gewohnten Verhaltensweisen in anderen Kulturen bekannt gemacht und toleriert, sondern auch das freie Sprechen gefördert. Bei den Rollenspielen kann die Situation entweder offen sein, denn jeder Lernende weiß nur über seine genau definierte Rollenkarte Bescheid, oder geschlossen sein, indem die Lernenden Karten mit genau definierten Rollen bekommen und alle Spieler von diesen Rollen Kenntnis haben. Bei einer anderen geschlossenen Situation von Rollenspielen werden keine festen Rollenkarten benötigt, so dass die Lernenden spontan improvisieren und selbst ihre Rolle definieren können (Dusemund-Brackhahn 2008: 49). Dabei sollten von den Lernenden Strategien entwickelt werden, um auf die spontanen und unvorhergesehenen Äußerungen mit adäquaten Argumenten passend reagieren zu können (Schatz 2006: 149).

Die Förderung der Geläufigkeit und Spontantität, die bei der Sprechfertigkeit von großer Bedeutung sind, wird nicht durch ein stockendes bzw. über die grammatischen Regeln ständig nachdenkendes Sprechen erreicht, sondern durch ein flüssiges und vielleicht fehlerhaftes Sprechen (Storch 1999: 215). Beim Sprechen sollten Faktoren berücksichtigt werden, wie die Angemessenheit, Verständlichkeit, Geläufigkeit und das Erreichen eines kommunikativen Ziels (Storch 1999: 215). Bei Rollenspielen wird sowohl eine sprachliche und emotionale Integration der Lernenden gefordert, als auch ein Bündel und eine Integration aller fremdsprachlichen Kenntnisse, beispielsweise Wortschatz, Aussprache oder Grammatik, um das kommunikative Ziel bzw. das sprachliche Handeln zu aktivieren und zu realisieren (Schatz 2006: 149). Das freie Sprechen wird ebenfalls durch Wechselspiele gefördert, bei denen Sprechhemmungen abgebaut werden und eine gleichzeitige Aktivierung der Lernenden im Unterricht stattfindet, damit sie an der durch die Wechselspiele dargestellte Simulation einer authentischen Situation teilnehmen. Charakteristisch für solche authentischen Sprechsituationen ist das Prinzip der Informationslücke bzw. das zu erschließende Informationsdefizit der Gesprächsteilnehmer (Dusemund-Brackhahn 2008: 48).

Kommunikationsstimulationen, wie beispielsweise Inhalte, die das Interesse der Lernenden entsprechen oder reale Kommunikationssituationen darstellen, können durch Szenarien spielerisch angewendet werden. Als Szenarien werden nach bestimmten Mustern ablaufende Abfolgen von kommunikativen Handlungen bezeichnet, die sowohl in geschriebener als auch in gesprochener Sprache vorkommen können. Diese können kommunikative Ziele verfolgen, wie das Verhalten anderer beeinflussen, Informationen oder Meinungen austauschen, oder soziale Kontakte pflegen, und je nach ihrer Form, nämlich mündlich oder schriftlich, unterscheiden sie sich in der Wahl des Sprachregisters bzw. des Wortschatzes und der Redemittel. Durch die spielerische Anwendung der Szenarien kann vielseitig profitiert werden, denn ihre sozio- und interkulturellen Komponenten stellen feste Bestandteile authentischer Interaktion dar. Szenarien werden nach konkreten gesellschaftlichen Konventionen geprägt, die je nach Status, Alter oder Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht unterschiedliche sprachliche Verhaltensmuster gebrauchen, und fördern das interkulturelle Lernen, indem sie je nach kulturellen Gewohnheiten unterschiedliche Redemittel und Strategien verwenden. Zusätzlich hilft den Lernenden das Charakteristikum der Szenarien, eine relativ kleine Anzahl ähnlicher oder gleicher Redemittel in vielen verschiedenen Situationen zu benutzen, ihre Angst vor dem Unbekannten zu bekämpfen und mit der Fremdsprache flexibler umzugehen (Daum/Hantschel 2012: 5ff.).

Kommunikation im Land der Zielsprache fördert landeskundliche Kenntnisse, die durch Quizspiele besonders gut vermittelt werden können. Die Zuordnung von bestimmten Punktzahlen bildet einen besonderen Reiz für die Lernenden, die auf spielerische Weise ihre Kenntnisse über das Zielland der Fremdsprache bereichern und erweitern. Wenn Quizspiele mit Aktivitäten außerhalb des Klassenzimmers kombiniert werden, wirkt das als besonders motivierend für die Lernenden, die dadurch das Gelernte außerhalb des vertrauten Klassenraums verwenden und somit ihre Sprechhemmungen abbauen können (Dusemund-Brackhahn 2008: 50).

3.4.2. Die Förderung des Schreibens

Schreiben wird als das „kognitiv-bewusste Medium“ bezeichnet (Storch 1999: 214), indem der Schreiber gleichzeitig als eigener Leser fungiert, der sein Tun selbst kontrolliert und seine Aufmerksamkeit eher auf die sprachliche Form lenkt, da beim Schreibprozess die sprachlichen Mittel bewusster verwendet werden. Beim Schreiben sollen kohärente Texte produziert werden, die eine zusammenhängende Reihenfolge von Sätzen in korrekter sprachlicher Form beinhalten und Merkmale, wie Textsorte, Darstellungsform oder Verwendung der sprachlichen Mittel berücksichtigen (Storch 1999: 214).

Ein produktives und formulierendes Schreiben sollte anstelle eines wegen der Komplexitätsreduktion bloßen Aufschreibens bzw. des Versprachlichens von vorgegebenen Inhalten auftreten. Den Lernenden sollte die Möglichkeit geboten werden, mit dem ganzen Schreibprozess konfrontiert zu werden, nämlich von der Schreibintentionsbildung bis zur Fertigstellung und Veröffentlichung des Textes. Dabei scheint es als motivationspsychologisch fördernd zu sein, Schreibaufgaben in einem angemessenen Anspruchsniveau und einer entsprechender Offenheit zu bearbeiten, so dass ihre Lösung als eigene Leistung gewertet wird. Dabei können die Lernenden ihr eigenes Wissen, ihre eigene Gestaltungskraft und Originalität einbringen (Huneke/Steinig 2013: 158). Sprachlernspiele, die Bilder oder Textausschnitte beinhalten und zum Geschichtschreiben fördern, können als Schreibimpuls angesehen werden. Der Einsatz von Bildern bildet einen nichtsprachlichen Impuls und bietet die Möglichkeit, die Aufmerksamkeit auf die vorsprachlichen Konzeptualisierungsvorgänge zu lenken (Decke-Cornill/Küster 2014: 190). Eine „kooperative[...] Autorenschaft“ (Huneke/Steinig 2013: 160) könnte einerseits wegen des Einsatzes von verschiedenen Strategien der einzelnen Lernenden problematisch sein, andererseits fördert sie das soziale Lernen und einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Mögliche Probleme bei der Textformulierung durch eine

kooperative Autorenschaft können durch Schreibkonferenzen beseitigt werden, bei denen die Autoren oder die Gruppe den Text kommentiert (Huneke/Steinig 2013: 160). Schwierigkeiten oder Hemmungen, die beim kreativen bzw. freien Schreiben auftreten, können durch einen Schriftstellerwettbewerb, das spielerische Schreiben eines narrativen Textes oder der Fortsetzung einer Geschichte aus der Perspektive einer Nebenfigur, beseitigt werden (Dauvillier/Lévy–Hillerich 2004: 112). Durch den spielerischen Einsatz von Geschichten kann sowohl für die Fertigkeit des Schreibens als auch für die des Hörens profitiert werden. Beim Geschichtenerzählen wird authentische Sprache benutzt und das Hörverstehen wird dadurch geübt, indem die Lernenden Schlüsselwörter herauszuhören versuchen, um den Inhalt zu verstehen. Dabei können sie ihre Fantasie benutzen, um Informationslücken zu schließen und Bedeutungen zu erkennen, achten auf die Mimik oder Gestik der erzählenden Person, bilden Hypothesen, spinnen Geschichten weiter und die Kommunikation findet über den Text statt. Die Lernenden werden durch Geschichten als qualitativ hochwertiger Input nicht nur mit der Alltagssprache und authentischen Sprachverwendungen konfrontiert und können ein Gefühl für die Textstruktur entwickeln, sondern fühlen sich auch emotional angesprochen. Sie lassen sich durch eine Anknüpfung der Inhalte an ihre Erlebniswelt mit den Hauptfiguren identifizieren, fühlen Empathie und gleichzeitig werden viele Sinne angesprochen, bekommen Lust auf eigenes Lesen und Erzählen und erweitern ihr Weltwissen. Geschichten können zum Mitspielen, Weiterdenken, Nachspielen oder Fantasieren motivieren und sind ein geeignetes Mittel beim Spracherwerb, denn Bilder und zusammenhängende Texte, nämlich Geschichten, können besser als abstrakte Begriffe im Gehirn gespeichert und abgerufen werden (Lundquist-Mog/Widlok 2015: 131).

Sprachlernspiele bzw. Lernaktivitäten, die mit dem Schreiben verbunden sind und Faktoren wie Reflexion, Nachdenken und Bewusstheit unterstützen, können den Erwerb von deklarativem Sprachwissen, nämlich Wortschatz oder kognitive Grammatikübungen, besonders fördern. Die Wiederholungsnotwendigkeit lässt sich auch wegen des hohen Behaltenseffekts bei solchen Schreibaktivitäten verringern (Storch 1999: 215).

Beide produktive Fertigkeiten sind eng miteinander verbunden, so dass sich gegenseitig bei der Sprech- oder Schreibvorbereitung unterstützen können (Storch 1999: 215). Rollenspiele, Dialoge und Spiele, die bestimmte grammatische Strukturen festigen, beispielsweise Memory, können ebenfalls die Fertigkeit des Schreibens fördern, indem sie Material zur Texterstellung bzw. zur schriftlichen Bearbeitung bieten (Dusemund-Brackhahn 2008: 56).

4. Empirische Untersuchung

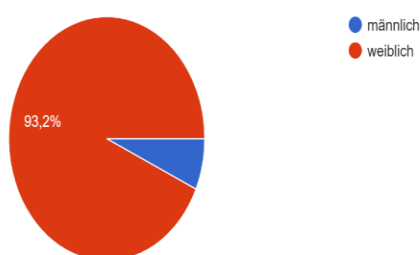
Das Thema „Spiel“ hat schon immer viele Lehrende, besonders Lehrer*innen für Deutsch als Fremdsprache, beschäftigt und zwar in vielerlei Hinsicht, nämlich in Verbindung entweder mit bestimmten Niveaustufen, Altersgruppen oder Effekten bzw. Aspekten der Spiele für den Fremdsprachunterricht oder mit bestimmten Bereichen, wie beispielsweise die Förderung von konkreten Fertigkeiten. Demzufolge gibt es Diplom- oder Masterarbeiten zu Themen wie „Das Spiel als Mittel zur Binnendifferenzierung“ (Chousou 2019), „Kommunikative Spiele als Voraussetzung zum Erfolg im Deutschunterricht“ (Rašková 2009), „Einsatz der Wortschatzspiele im frühen DaF-Unterricht“ (Agatić 2017), „Sprachlernspiele in DaF-Lehrwerken und im Unterricht“ (Bouharkat 2007), „Selbstgemachte Spiele im DaF-Unterricht in der Grundschule“ (Šošić 2013) oder Arbeiten, bei denen das Spiel Teil des theoretischen oder praktischen Ansatzes ist, beispielsweise „Motivierende und aktivisierende Sprechübungen im DaF – Unterricht“ (Benešová 2017). Die meisten Arbeiten in diesen Bereichen beschäftigen sich im empirischen Teil mit dem Einsatz der Spiele in bestimmten Lernendengruppen und für bestimmte Zwecke bzw. die Förderung bestimmter Fertigkeiten oder Übungen. Zu den Untersuchungsergebnissen wird mithilfe von Fragebogen gekommen, die meistens von den Lernenden selbst und zum Teil von den Lehrenden beantwortet werden. Die Ergebnisse zeigen zum großen Teil eine Vorliebe der Lernenden für die Sprachlernspiele, durch die positive Aspekte, wie die Motivation, die positiven Emotionen und die bessere Beherrschung verschiedener Bereiche des Spracherwerbs gefördert werden. Aus diesen Gründen wird auch in diesen Arbeiten der mangelnde Einsatz bzw. das Bedürfnis nach einem häufigeren Spieleinsatz sowohl im Unterricht als auch in den Lehrwerken selbst als Quelle betont.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist herauszufinden, ob und inwieweit die Sprachlernspiele als Förderungsmittel im Deutschunterricht von griechischen Lehrenden eingesetzt werden, in welchem Umfang und in welcher Häufigkeit. Wichtig ist dabei auch zu untersuchen, in welchen Niveaustufen und für welche Altersgruppe sie eingesetzt werden und welche Spiele bei den Lehrenden besonders beliebt sind. Von großer Bedeutung ist zusätzlich zu untersuchen, welche Lernziele von den Lehrenden in Griechenland dabei verfolgt bzw. welche Fertigkeiten oder Sprachmittel gefördert werden, in welchem Maß die schon erwähnten Charakteristika bzw. die positiven Lerneffekte der Sprachlernspiele und die Erkenntnisse der Hirnforschung bestätigt werden und welche Schwierigkeiten dabei auftreten können.

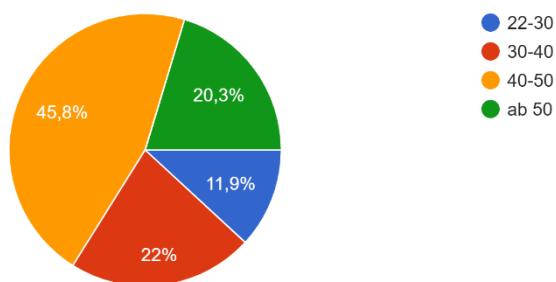
Um diese Fragen zu beantworten, wurde ein Fragebogen in digitaler Form zusammengestellt, der sich an Lehrenden in Griechenland wendete und durch google Forms beantwortet wurde. Die Auswahl dieses Fragebogens ermöglicht eine schnelle und zuverlässige Sammlung der Ergebnisse und deren Bearbeitung in einer Excel-Form bzw. Excel-Tabellen. Gleichzeitig besteht auf diese Weise die Möglichkeit, dass der Fragebogen einfacher, schneller und von mehreren Lehrenden aus verschiedenen Regionen in Griechenland beantwortet wird. Es handelt sich um einen Fragebogen, der aus zwei Teilen besteht, wobei die Lehrenden im ersten Teil einige Fragen über ihre persönlichen Daten beantworten sollten, damit ein Rahmen über die anthropogenen Rahmenbedingungen der Gefragten gebildet werden konnte, und im zweiten Teil Fragen über verschiedene Aspekte betreffs des Einsatzes von Sprachlernspielen. Der erste Teil beinhaltet 6 geschlossene Fragen mit mehreren Antwortmöglichkeiten und der zweite Teil 23 Fragen, davon 5 in offener und 18 in geschlossener Form, bei denen die Lehrenden aus mehreren Möglichkeiten auswählen und ihre eigene Meinung äußern konnten (siehe Anhang 1).

4.1. Rahmenbedingungen

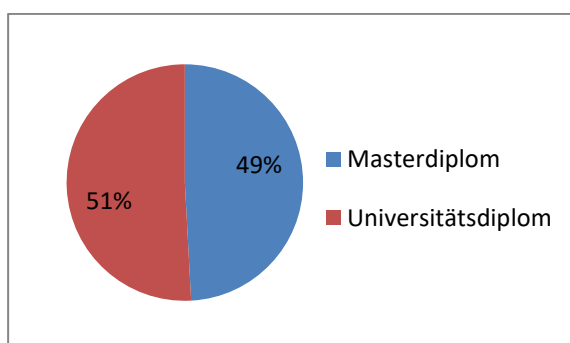
Der erste Teil des Fragebogens beinhaltet Fragen betreffs des Geschlechts, des Alters, der Ausbildung, des Bildungsbereichs und der Lehrererfahrung. An der Untersuchung haben 59 Lehrende teilgenommen, deren Mehrheit 93,2% Frauen sind, nämlich 55 Frauen und 4 Männer. Davon sind 45,8% der Lehrenden 40-50 Jahre alt, 22% sind 30-40 Jahre alt, 20,3% ab 50 Jahren alt und 11,9% der Lehrenden sind 22-30 Jahre alt.



Grafik 1: Geschlecht

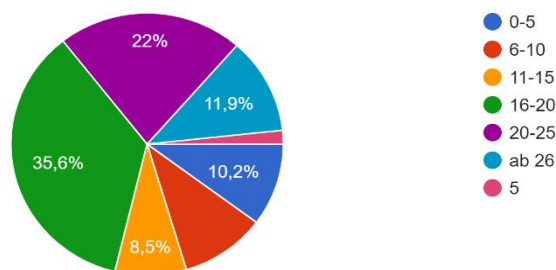


Grafik 2: Alter



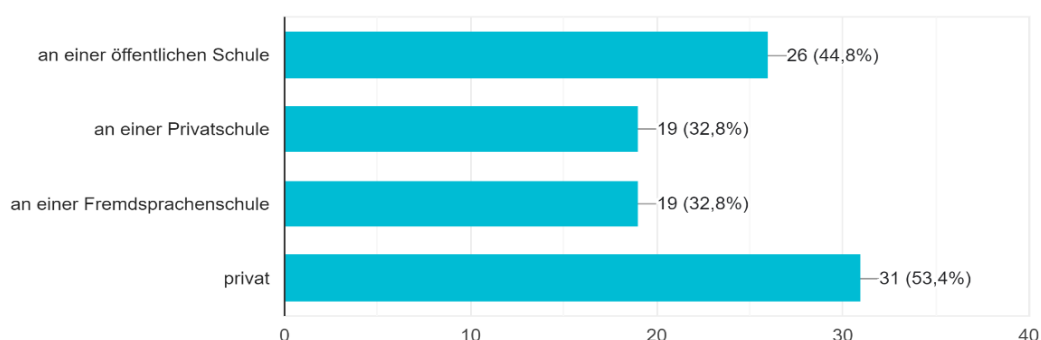
Grafik 3: Ausbildung

Was ihre Ausbildung betrifft, haben 51% der Befragten ein Universitätsdiplom und 49% ein Masterdiplom. Bei der Eingruppierungsfrage der Lehrerfahrung stellte sich heraus, dass 11,9% der Lehrenden ab 26 Jahren Erfahrung haben, 22% der Lehrenden 20-25 Jahre, 35,6% der Lehrenden 16-20 Jahre, 8,5% der Lehrenden 11-15 Jahre, 10,2% von 6 bis 10 Jahre und 11,9% 0-5 Jahre Erfahrung. Dementsprechend verfügt die Mehrheit der Befragten über viele Jahre Erfahrung, was auch bei der Bewertung des Einsatzes von Sprachlernspielen besonders hilfreich sein kann.



Grafik 4: Lehrerfahrung

Bei den Fragen, wo und in welchen Bereichen die Befragten tätig sind, waren Mehrfachnennungen möglich. Die Mehrheit, nämlich 53,4%, unterrichtet meistens privat, 44,8% an einer öffentlichen Schule und jeweils 32,8% an einer Privatschule oder an einer Fremdsprachenschule.



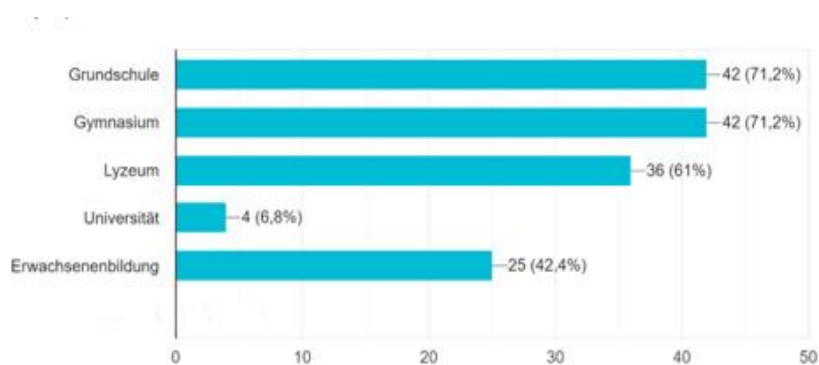
Grafik 5: Bildungsbereich 1

Mehrfachnennungen	Befragte
an einer öffentlichen Schule	15
an einer öffentlichen Schule, privat	8
an einer Privatschule, privat	8
an einer Privatschule	6
an einer Fremdsprachenschule, privat	6
an einer Fremdsprachenschule	5
an einer Privatschule, an einer Fremdsprachenschule, privat	4
an einer öffentlichen Schule, an einer Fremdsprachenschule, privat	3
privat	2
an einer Privatschule, an einer Fremdsprachenschule	1

Grafik 6: Mehrfachnennungen betreffs des Bildungsbereichs 1

Was den Bildungsbereich angeht, befinden sich am ersten Platz das Gymnasium und die Grundschule mit 71,2%, dann folgen das Lyzeum und die Erwachsenenbildung mit jeweils 61% und 42,4% und am letzten Platz befindet sich die Universität mit 6,8%. Demzufolge

kann festgestellt werden, dass die Mehrheit der Lehrenden die Sprachlernspiele beim Unterricht mit Kindern oder Jugendlichen einsetzt, die sie meistens privat oder an einer öffentlichen Schule unterrichten und die zum großen Teil die Grundschule oder das Gymnasium besuchen.



Grafik 7: Bildungsbereich 2

Bildungsbereich	Befragte
Grundschule	10
Grundschule, Gymnasium, Lyzeum, Erwachsenenbildung	10
Grundschule, Gymnasium, Lyzeum	8
Grundschule, Gymnasium	7
Gymnasium, Lyzeum	5
Gymnasium, Lyzeum, Erwachsenenbildung	5
Grundschule, Gymnasium, Lyzeum, Universität, Erwachsenenbildung	3
Grundschule, Gymnasium, Erwachsenenbildung	2
Gymnasium	2
Lyzeum, Erwachsenenbildung	2
Grundschule, Lyzeum	1
Grundschule, Erwachsenenbildung	1
Gymnasium, Lyzeum, Universität, Erwachsenenbildung	1
Lyzeum	1
Erwachsenenbildung	1

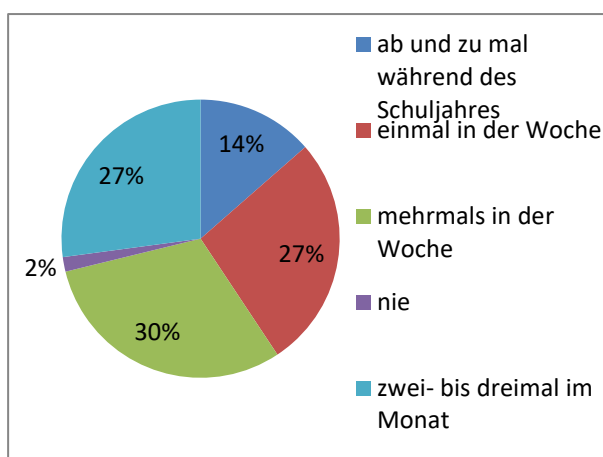
Grafik 8: Mehrfachnennungen im Bildungsbereich 2

5. Ergebnisse der Untersuchung

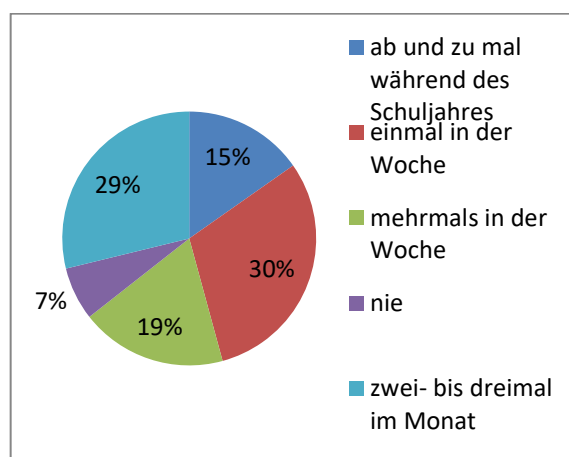
Um verschiedene Aspekte des Einsatzes von Sprachlernspielen im Deutschunterricht zu untersuchen, wurden im zweiten Teil des Fragebogens Fragen betreffs der Verwirklichung der primären Lernziele, der Quellen, des Zeiteinsatzes, der Arten von Sprachlernspielen und der wichtigsten Erkenntnissen der Hirnforschung gestellt. Die Fragen haben meistens eine Ratingskala mit fünf skalierten Antworten, um die Häufigkeiten, Intensitäten oder

Zutreffensgrade zu messen, beispielsweise eine Häufigkeitsskala von „meistens, oft, manchmal, selten oder nie“.

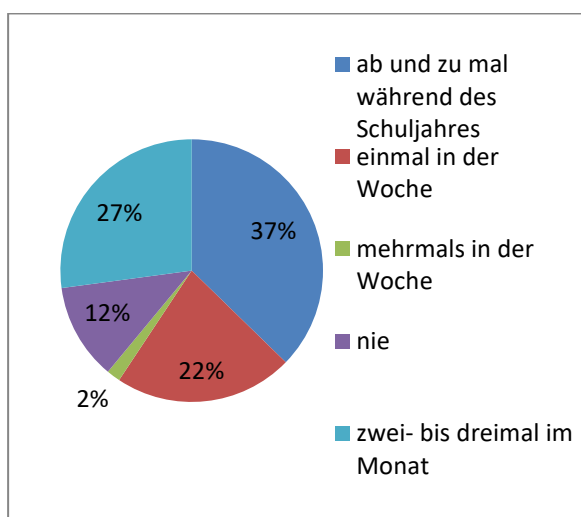
Laut den Ergebnissen werden die Sprachlernspiele von den Lehrenden meistens in niedrigen Niveaustufen eingesetzt, nämlich auf dem A1-Niveau von 30% mehrmals und von 27% einmal in der Woche. Auf dem A2-Niveau setzen sie 30% der Befragten einmal in der Woche, 29% zwei- bis dreimal im Monat und 19% mehrmals in der Woche ein. Je höher das Sprachniveau steigt, desto weniger wird gespielt, beispielsweise von 37% der Lehrenden ab und zu mal während des Schuljahres auf einem B1-Niveau. Besonders auf einem C2-Niveau oder C2-Niveau ist der Unterschied zweifellos deutlich, denn die meisten Lehrenden, nämlich 61%, setzen keine Sprachlernspiele auf diese Niveaustufen ein.



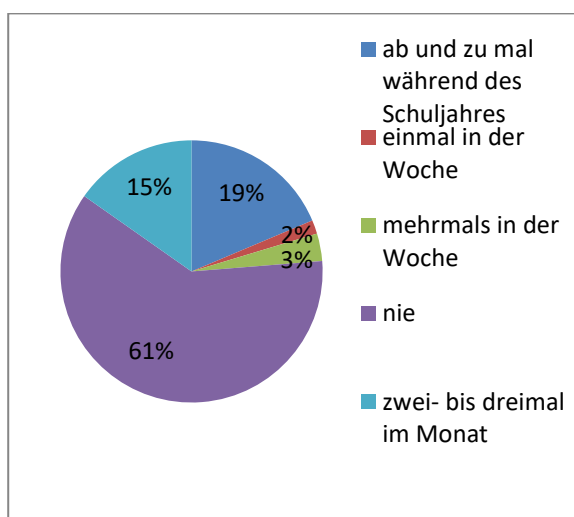
Grafik 9: Spieleinsatz auf dem A1-Niveau



Grafik 10: Spieleinsatz auf dem A2-Niveau

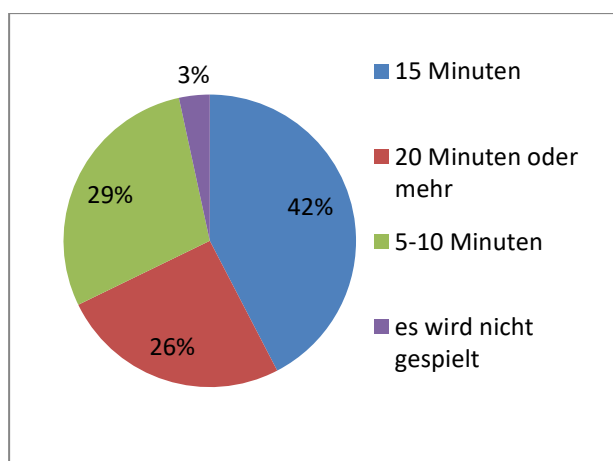


Grafik 11: Spieleinsatz auf dem B1-Niveau

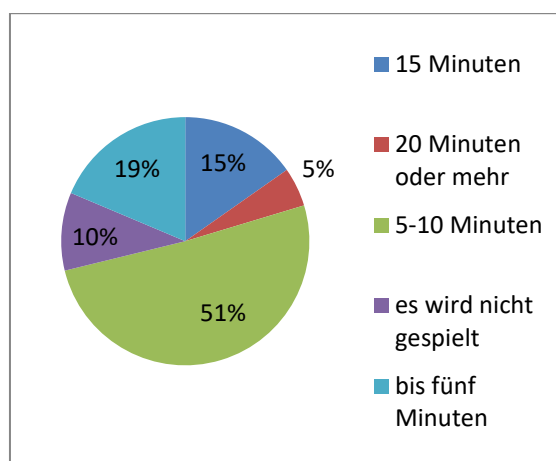


Grafik 12: Spieleinsatz auf dem C2-Niveau

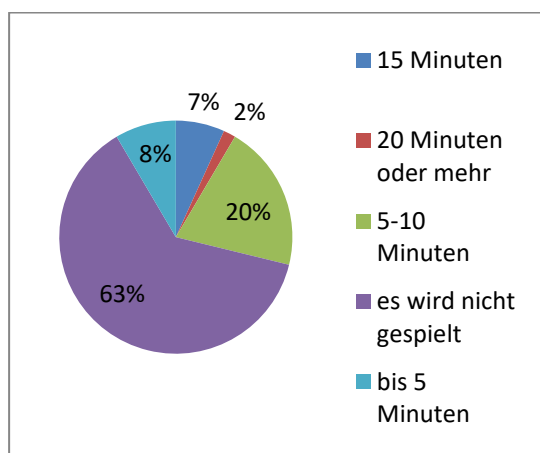
Dementsprechend verfügen ungefähr 63% der Befragten auf diesem Niveau keine Zeit für die Durchführung eines Spiels, und diejenigen, die Spiele einsetzen, widmen dafür meistens bis 10 Minuten. Auf ähnliche Weise beträgt die für Spiele verfügbare Zeit auf einem B-Niveau 5 bis 10 Minuten und nur auf einem A-Niveau stehen durchschnittlich 15 Minuten zur Verfügung. Je niedriger das Niveau also, desto mehr wird gespielt und desto mehr Zeit wird dem Spiel gewidmet.



Grafik 13: Verfügbare Zeit auf dem A1-Niveau



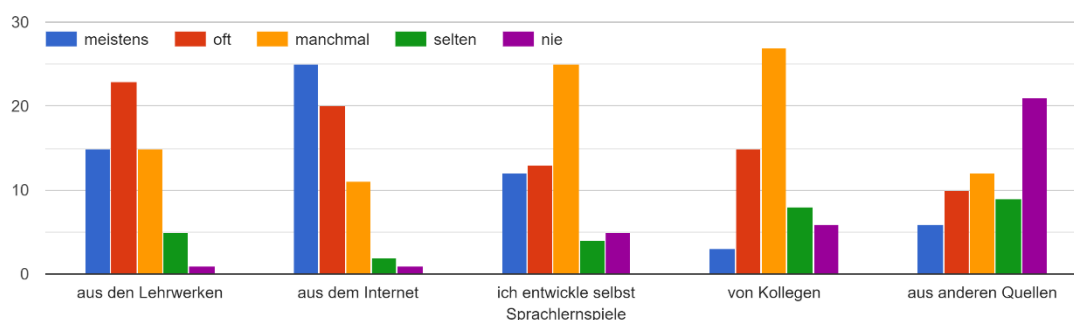
Grafik 14: Verfügbare Zeit auf dem B1-Niveau



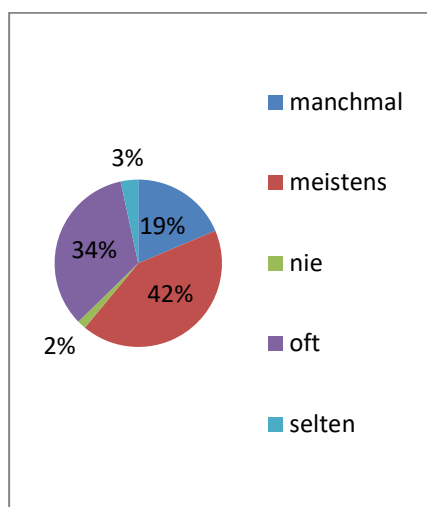
Grafik 15: Verfügbare Zeit auf dem C2-Niveau

Die Ideen für Sprachlernspiele stammen meistens aus dem Internet und oft aus den Lehrwerken, deren Angebot von 44% der Befragten als gut und von 37% als befriedigend bewertet wird. Nur 10% der Befragten finden die in den Lehrwerken angebotenen Sprachlernspiele sehr gut. Ebenfalls ist eine kleine Zahl der Lernenden auch bereit, mit Kollegen Ideen auszutauschen oder selbst Sprachlernspiele zu entwickeln. Bei der Frage, ob auch andere Quellen für Sprachlernspiele benutzt werden, geben 14 Befragte an, meistens Applikationen oder Internetseiten bzw. soziale Netzwerke zu benutzen, wie Pinterest,

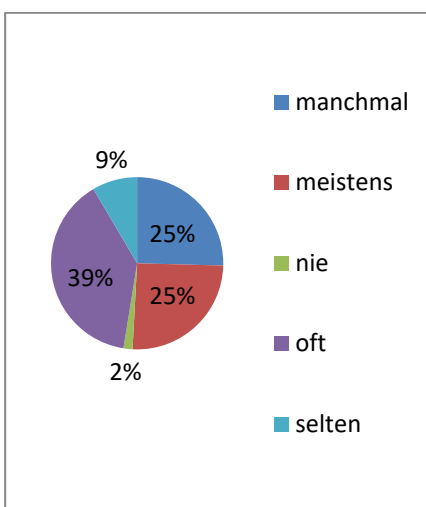
YouTube, Seiten auf sozialen Medien, Lernapps wie Kahoot, Quizizz, Word wall, learning apps, isl collectiv oder deutsch-griechische Sprachanimationen. Es werden aber auch eine ganze Menge von anderen Quellen erwähnt, wie Brettspiele, Wörter-Quizspiele aus Deutschland, aus Seminaren oder Anwendungen der Vorschulpädagogik, der Eli-Verlag, spezielle Bücher mit Spielvorschlägen und Ideen von den Schülern selbst.



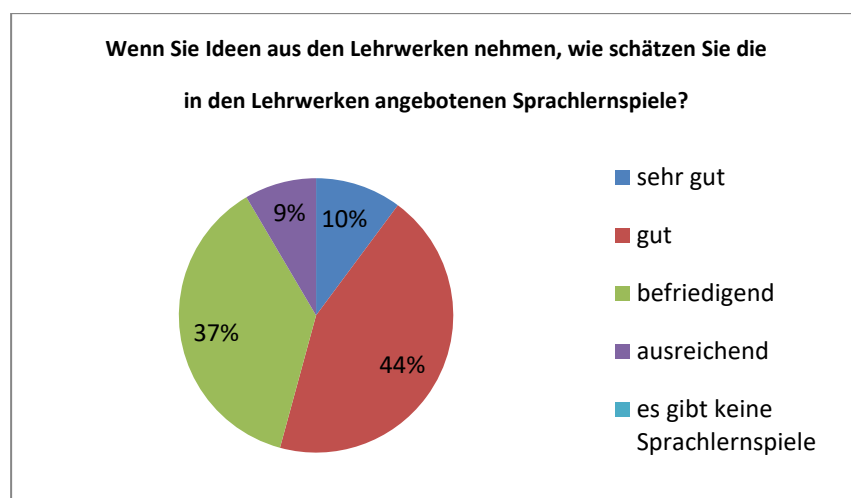
Grafik 16: Quellen für die Sprachlernspiele



Grafik 17: Internet als Quelle

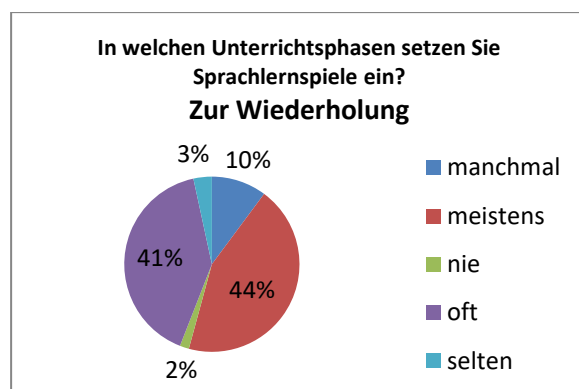


Grafik 18: Lehrwerke als Quelle

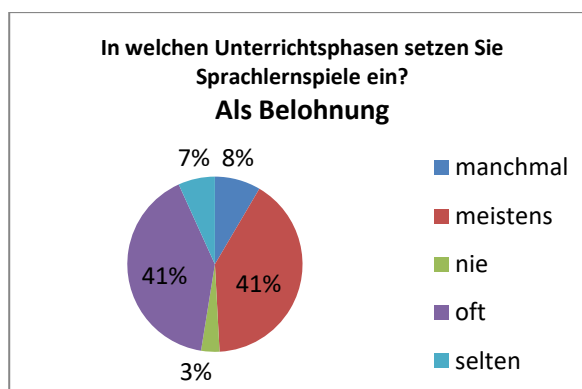


Grafik 19: Schätzung der Sprachlernspiele in den Lehrwerken

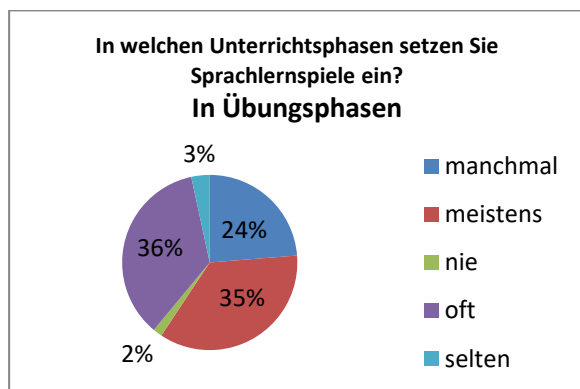
Sprachlernspiele können in allen Unterrichts- und Lernphasen eingesetzt werden, beispielsweise in Übungsphasen, zum Unterrichtsbeginn, zur Aufnahme und Verarbeitung vom neuen Material, zum Festigen, Anwenden oder Wiederholen (Kleppin 2003: 264). Trotzdem bevorzugt 35% bis 44% der Lehrenden sie meistens in Übungsphasen, als Belohnung oder zur Wiederholung einzusetzen. Erst danach spielen sie eine Rolle als „Füller“ am Ende der Unterrichtsstunde, manchmal zur Einführung des neuen Lernstoffs und selten werden sie als Einstiegsmittel zu Beginn der Unterrichtsstunde benutzt. Beim beliebigen und ohne präzises Lernziel Einsatz sind die Antworten unter den Befragten auf der Häufigkeitsskala von „meistens“ bis „nie“ eher gleichmäßig verteilt.



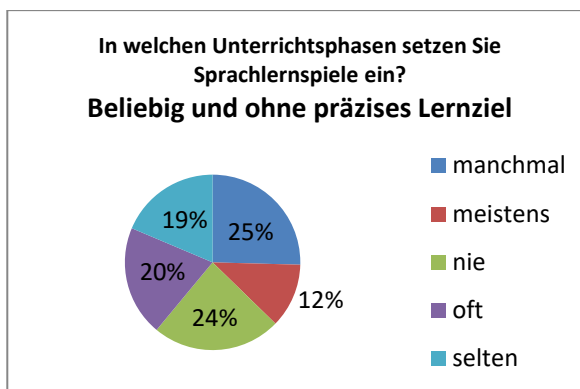
Grafik 20: Wiederholung



Grafik 21: Belohnung

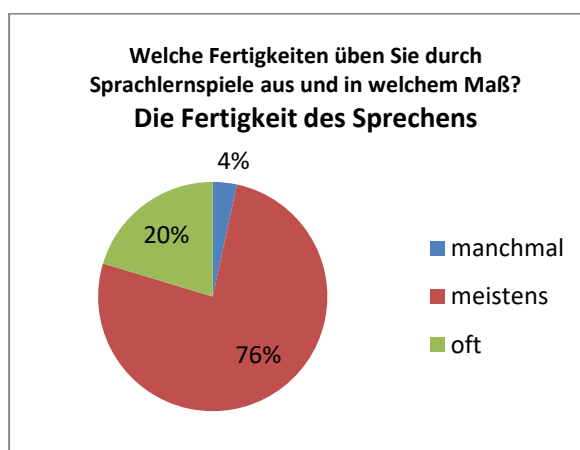


Grafik 22: Übungsphasen

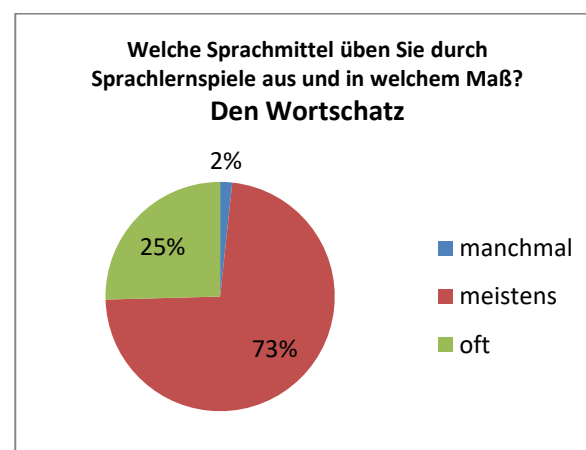


Grafik 23: Gründe für den Einsatz der Spiele

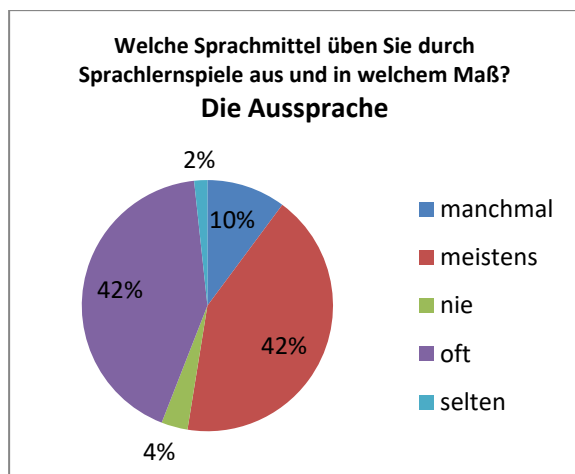
Laut Grätz (2001: 6) wird die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden durch die Verwirklichung der primären Lehrziele verbessert, unter anderem der Förderung von Ausdruck und Artikulation und des Erwerbs von Kenntnissen und Fertigkeiten. Von besonderer Wichtigkeit ist also herauszufinden, welche Fertigkeiten und Sprachmittel die Lehrenden durch den Sprachlernspieleinsatz zu fördern beabsichtigen. Den Vorrang vor allen Fertigkeiten und Sprachmitteln haben die Fertigkeit des Sprechens mit 76% und das Üben des Wortschatzes mit 73%. Erst danach folgen die Aussprache mit 42%, die Grammatik mit 36%, das Hören mit 39% und auf den letzten Plätzen der Beliebtheitskala befinden sich die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens.



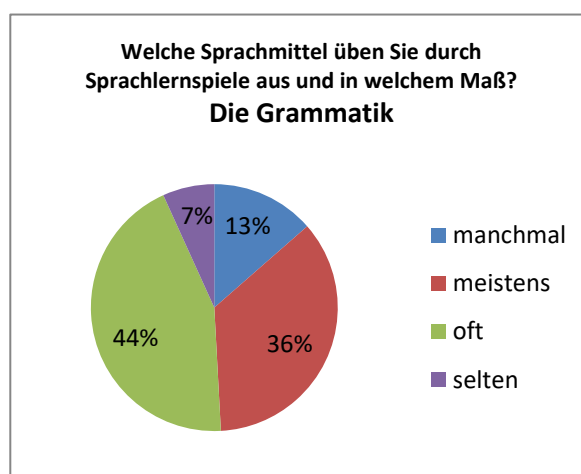
Grafik 24: Sprechen als Lernziel



Grafik 25: Wortschatz als Lernziel

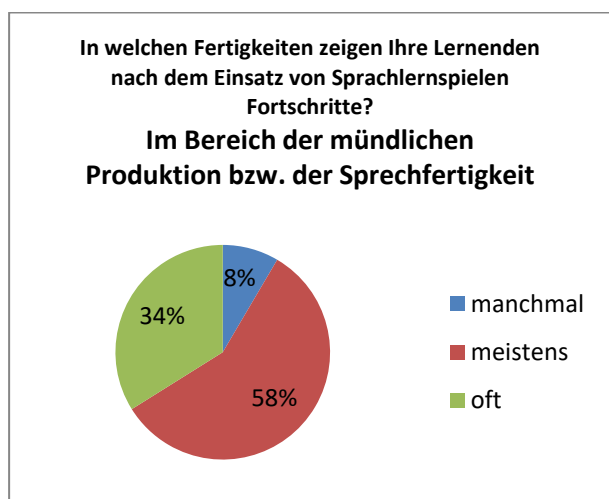


Grafik 26: Aussprache als Lernziel

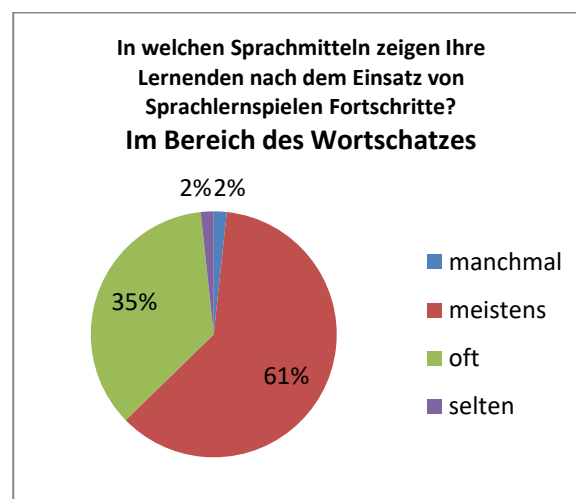


Grafik 27: Grammatik als Lernziel

Als primäre Lernziele beim Einsatz der Sprachlernspiele wurden also von den Lehrenden die Fertigkeit des Sprechens, die Übung des Wortschatzes und danach der Aussprache, die Fertigkeit des Hörens und die Grammatik angegeben. Dementsprechend bemerken die Lehrenden bei den Lernenden meistens Fortschritte in diesen Bereichen. Obwohl 76% der Befragten die Spiele zur Förderung des Sprechens und 73% zur Förderung des Wortschatzes einsetzen, geben nur jeweils 58% und 61% eine Verbesserung in diesen Bereichen an.

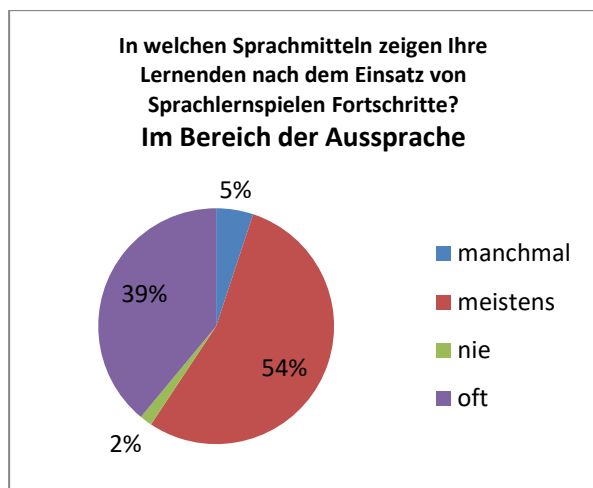


Grafik 28: Fortschritte beim Sprechen

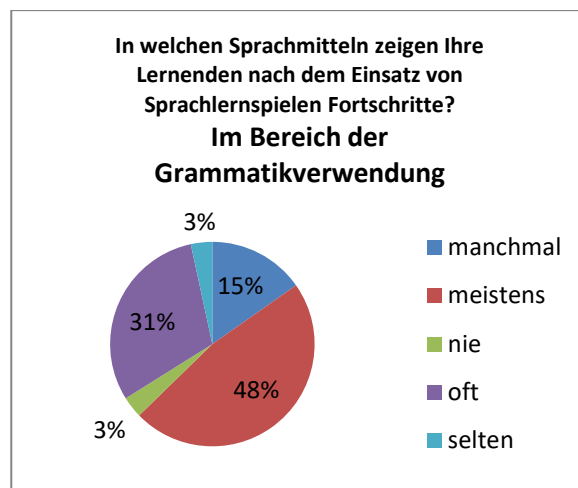


Grafik 29: Fortschritte beim Wortschatz

Im Gegenteil dazu ist betreffs der Verbesserung der Aussprache und der Grammatik eine deutliche Steigerung der Prozente festzustellen, nämlich 42% der Lehrenden geben die Aussprache meistens als Lernziel an, aber 54% merken eine Verbesserung in diesem Bereich und obwohl 36% der Befragten die Grammatik als Lernziel angeben, merken 48% Fortschritte bei der Grammatikverwendung.

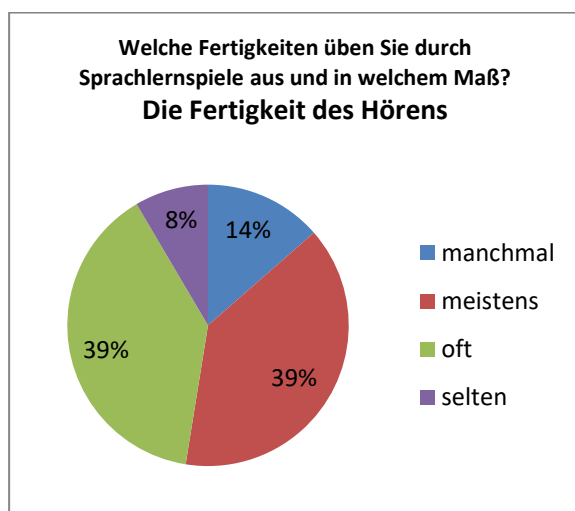


Grafik 30: Fortschritte bei der Aussprache

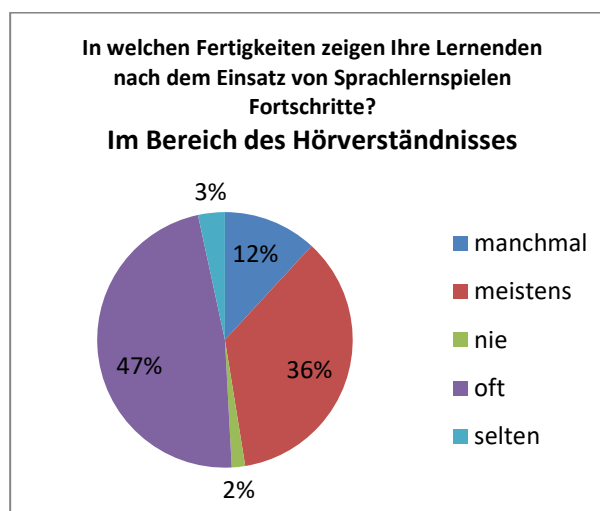


Grafik 31: Fortschritte bei der Grammatik

Im Bereich des Hörverständnisses sind die Ergebnisse betreffs der Verbesserung analog zu den Prozentsätzen der Lehrenden, die dieses Lernziel angegeben haben. Die Fertigkeiten des Lesens und des Schreibens stehen wieder am Ende der Häufigkeitsskala.

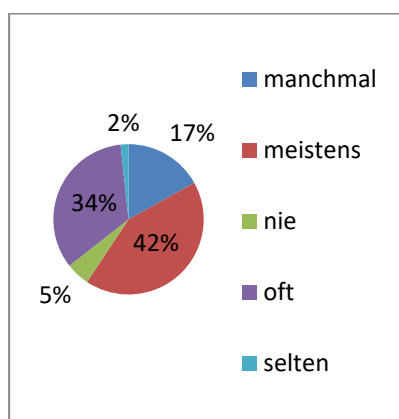


Grafik 32: Hören als Lernziel

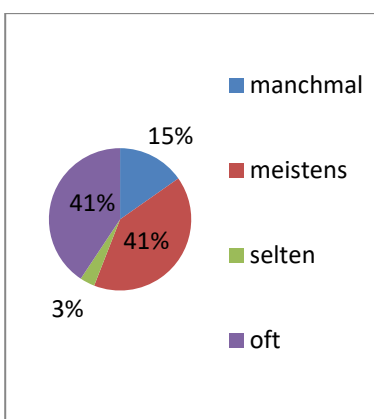


Grafik 33: Fortschritte beim Hören

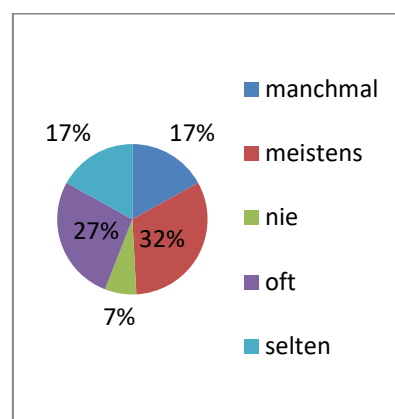
Wie schon im Kapitel 4 und deren Unterkapitel genauer analysiert wurde, können eine ganze Menge von Sprachlernspielen eingesetzt werden, um die verschiedenen Lehrziele zu fördern bzw. zu erreichen. Auf der Beliebtheitsskala der Sprachlernspielarten rangieren ganz oben für die Lehrenden die Spiele Bingo, Kreuzworträtsel oder Quizspiele und auch Pantomime.



Grafik 34: Bingo

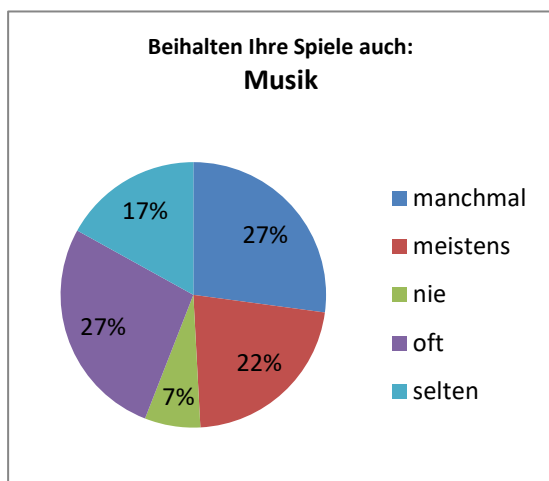


Grafik 35: Kreuzworträtsel

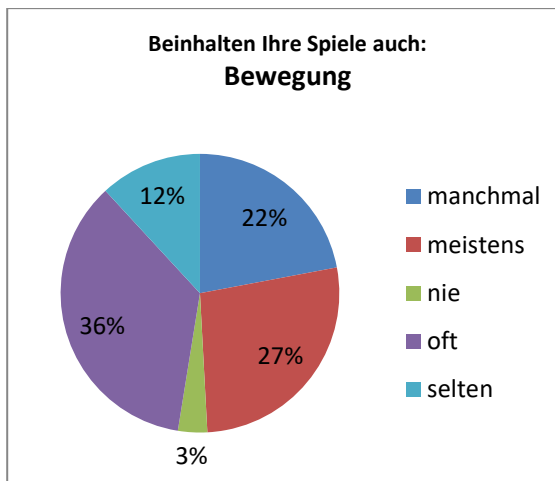


Grafik 36: Pantomime

Sehr oft werden auch Bewegungs-, Ketten-, Würfelbrett- und Ratespiele benutzt und manchmal auch bekannte Spiele, wie Memory, Domino, Rollen-, Quartett- oder Theaterspiele, würfelgesteuerte Kartenspiele, visuelles Diktat oder stille Post, um die oben erwähnten Fertigkeiten und Sprachmittel zu fördern. Somit wird auch die im Kapitel 4 und dessen Unterkapitel erwähnte Theorie über die Förderung der kommunikativen Fertigkeiten durch diese Sprachlernspiele bestätigt. Partnerdiktate und Kim-Spiele, die ebenfalls als Spiele zur Förderung des Sprechens und Hörens und als Erinnerungsspiele gelten, stehen unten auf der Häufigkeitsskala. Die große Vielfalt an Sprachlernspielen wird auch weiter von Lehrenden ergänzt, die auch Spiele mit authentischem Material oder elektronischen Medien verwenden, beispielsweise Monopoly, heiße Stühle bzw. Musikstühle, Liederdiktate, digitale Spiele, Sprachanimationen, Kahoot, Schnitzeljagd mit QR-Codes, Tüte mit Objekten, Galgenspiel, Name-Tier-Pflanze-Sache-Spiel oder das Spiel TikTakBoom, bei dem die Lernenden in Gruppen verteilt werden und konsekutiv schnell antworten müssen, bevor die Bombe explodiert. Spiele, wie Musikstühle, Pantomime oder Liederdiktat, beweisen auch die Vorliebe einiger Lehrenden, im Unterricht auch oft Sprachlernspiele zu benutzen, die Musik und Bewegung beinhalten, nämlich meistens von jeweils 22% und 27% der Befragten. Diese Ansicht wird weiter von jeweils 27% und 36% der Lehrenden unterstützt, die oft Sprachlernspiele mit Bewegung bzw. Musik einsetzen. Diese Ergebnisse bestätigen auch zum Teil die Erkenntnisse der Forschung, dass das Lernen durch Bewegung bzw. durch die Sinne die Wahrnehmung fördert, wie sie im Kapitel 2.1.2.3. der vorliegenden Arbeit dargestellt wurden.

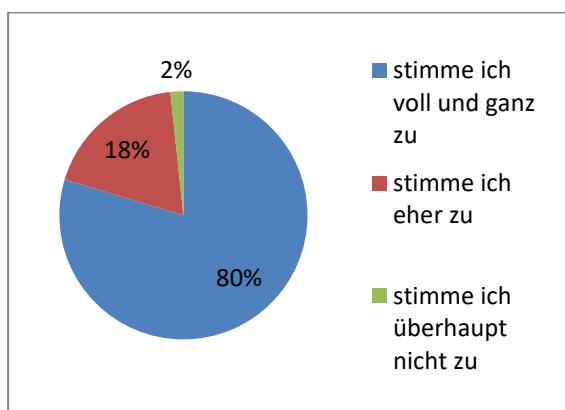


Grafik 37: Musik

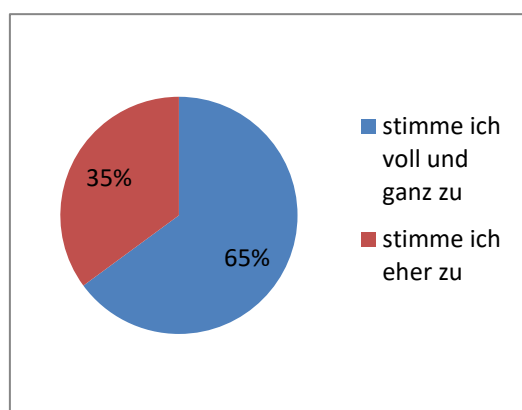


Grafik 38: Bewegung

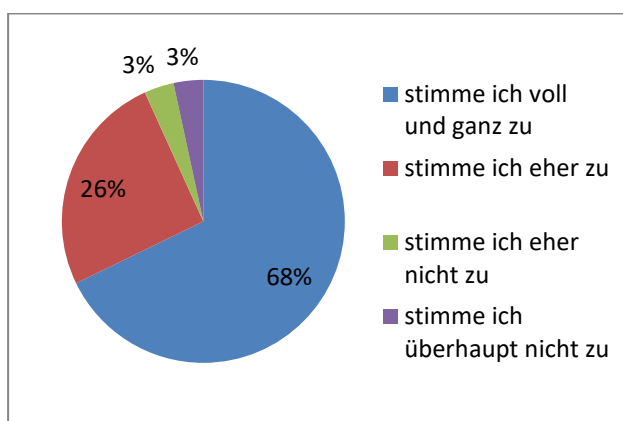
Gleichzeitig wird von der Mehrheit der Lehrenden der Einsatz der Sprachlernspiele auch mit anderen, vielfältigen Zielen kombiniert. Die Mehrheit der Befragten, nämlich 65%, 68% und 80% der Lehrenden, benutzt die Sprachlernspiele, jeweils um den Lernstoff zu wiederholen, als Belohnung der Lernenden und als Abwechslung im Unterricht.



Grafik 39: Abwechslung als Lernziel



Grafik 40: Wiederholung als Lernziel

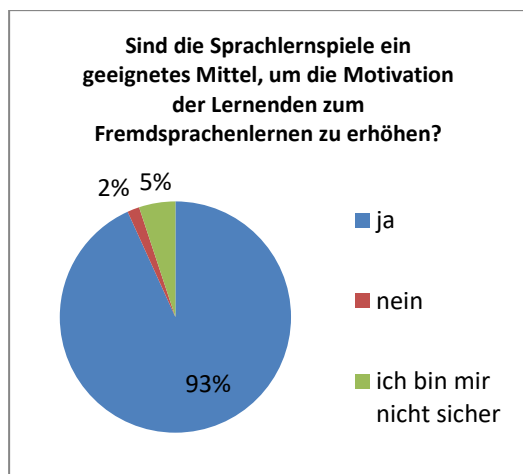


Grafik 41: Belohnung als Lernziel

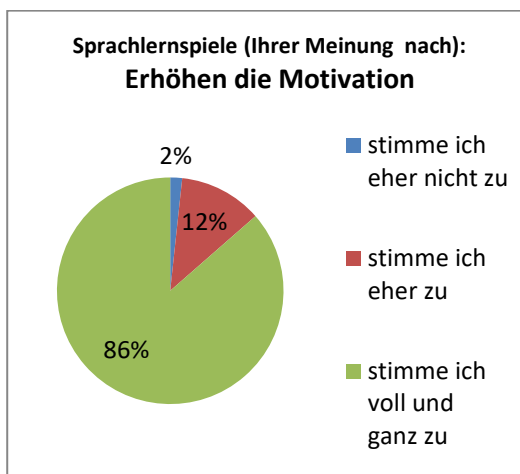
Weitere Lehrziele, die ebenfalls fast von der Hälfte der Befragten verfolgt werden, sind eine sinnvolle Nutzung der verbleibenden Zeit und die Vermittlung von Landeskunde, wie diese auch im Kapitel 2.1. als mögliche Lernziele erwähnt werden, nämlich die Förderung der interkulturellen Kompetenz und der Landeskunde. Ebenso wichtig sind für die meisten durch den Einsatz neue Informationen mit schon gegebenen zu verknüpfen und die Konzentration durch den Gewinncharakter der Spiele zu wecken oder zu erhöhen.

Unter den Gründen für den Einsatz der Sprachlernspiele wird von einer großen Zahl der Lehrenden die Steigerung der Motivation, die Förderung der kommunikativen Handlungsfähigkeit, die Aktivierung der Lernenden zur Interaktion auf Deutsch und die Verbesserung der Lernatmosphäre in der Klasse angegeben. Wird diese Ansicht der Lehrenden über die Sprachlernspiele mit ihren Feststellungen nach dem Einsatz verglichen, wird festgestellt, dass auf den ersten Plätzen die Motivation, die Förderung der positiven Emotionen, die Förderung der Lernatmosphäre in der Klasse und die positive Einstellung gegenüber der Fremdsprache stehen. Erst danach zeigen die Lernenden meistens Fortschritte in den Bereichen des Abbaus von negativen Emotionen, der kommunikativen Handlungsfähigkeit, der Konzentration und oft eine Verbesserung bzw. Verstärkung des Gedächtnisses, der Toleranz, der Lernerautonomie bzw. der Selbstständigkeit und der Binnendifferenzierung.

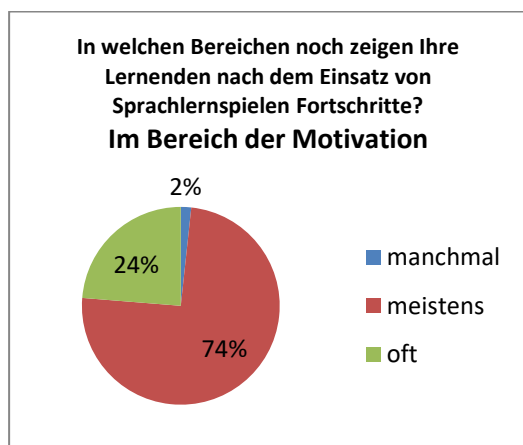
Wie schon im Kapitel 2.1.2.2. der vorliegenden Arbeit analysiert wurde, ist ein ganz wichtiges Charakteristikum der Sprachlernspiele, dass sie ein geeignetes Mittel sind, um die Motivation der Lernenden enorm zu erhöhen, was auch von der Mehrheit der Lehrenden mit 86% unterstützt wird. Dementsprechend werden die Sprachlernziele von einer überwältigenden Zahl der Befragten, nämlich 93%, als Motivationsinstrument angesehen, mithilfe dessen 74% der Lernenden Fortschritte beim Spracherwerb zeigen.



Grafik 42: Motivation als Mittel

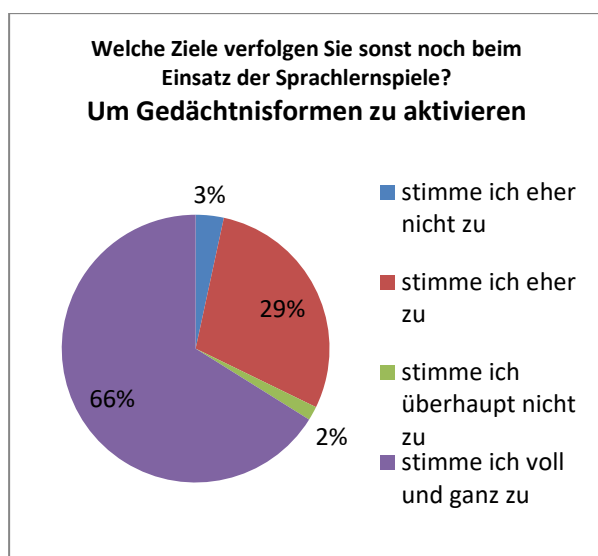


Grafik 43: Verstärkung der Motivation als Lernziel

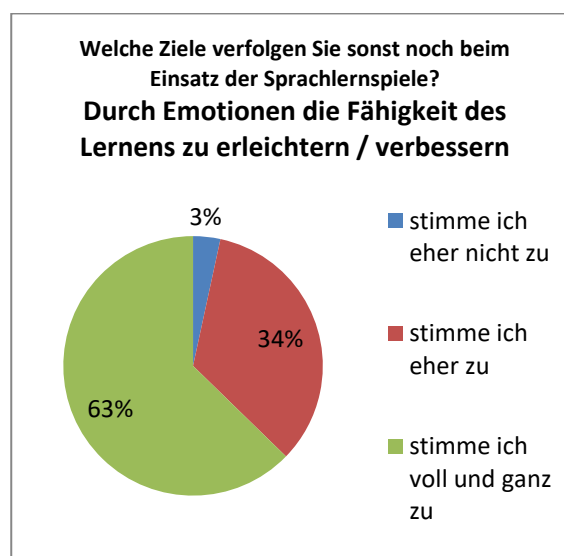


Grafik 44: Fortschritte im Bereich der Motivation

Die im Kapitel 2.1.2. und dessen Unterkapitel erwähnten Untersuchungen der Hirnforschung haben gezeigt, dass die Spiele einerseits wegen der Vernetzung des Lernstoffs das „mehrkanafige Lernen“ fördern (Dusemund-Brackhahn 2008: 42) und dass andererseits die positiven Emotionen zur Schaffung einer angstfreien Atmosphäre und zur Verstärkung der Konzentrationsfähigkeit beitragen (Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004: 33). Dementsprechend betrachten auch etwa zwei Drittel der Lehrenden, nämlich jeweils 66% und 63%, die Spiele als ein geeignetes Mittel, um Gedächtnisformen der Lernenden zu aktivieren und durch Emotionen die Fähigkeit des Lernens zu erleichtern bzw. verbessern. Mit der Aktivierung der Gedächtnisformen könnte ebenfalls die Absicht der Lehrenden verbunden werden, den Lernstoff zu wiederholen.

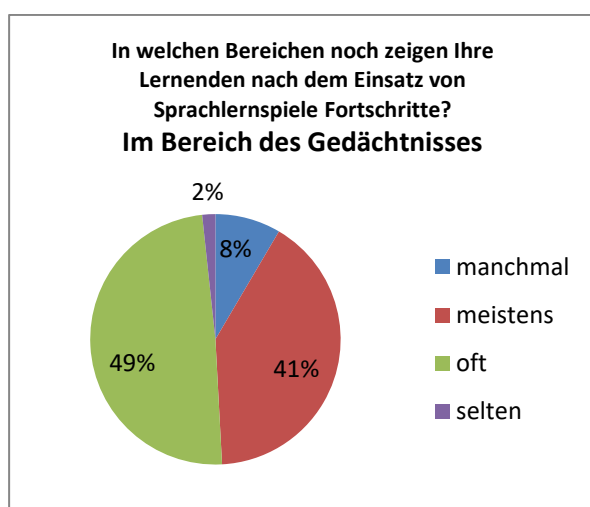


Grafik 45: Gedächtnisaktivierung als Lernziel



Grafik 46: Lernförderung durch Emotionen

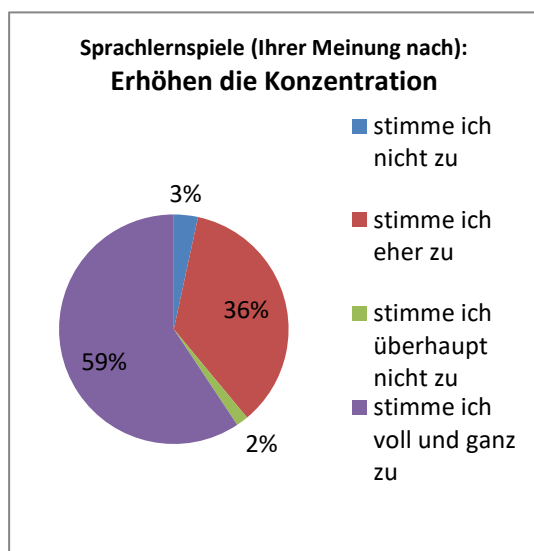
Obwohl 66% der Lehrenden die Sprachlernspiele einsetzen, unter anderem um Gedächtnisformen zu aktivieren, bemerken etwa die Hälfte, nämlich 41% der Lehrenden meistens und 49% oft eine Verstärkung des Gedächtnisses. Die Resultate in diesem Bereich liegen also nicht so hoch, wie die Lehrenden selbst erhofft hätten.



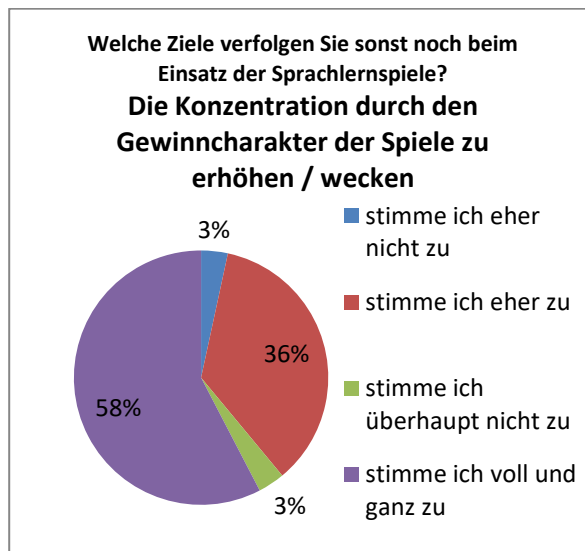
Grafik 47: Verbesserung des Gedächtnisses

Eine ähnliche Reduzierung ist auch im Bereich der Konzentration bemerkbar, die von 59% der Lehrenden als Charakteristikum der Sprachlernspiele angegeben wird und die 58% der Lehrenden beim Spieleinsatz zu wecken beabsichtigen. Trotzdem geben 40% der Befragten meistens und 41% oft eine Konzentrationsverbesserung an. Dieser Unterschied wird noch größer bei der Frage, ob die Lernenden nach dem Spieleinsatz konzentrierter sind, denn 61% der Lernenden scheint manchmal nach dem Spieleinsatz konzentrierter zu sein, im Gegensatz

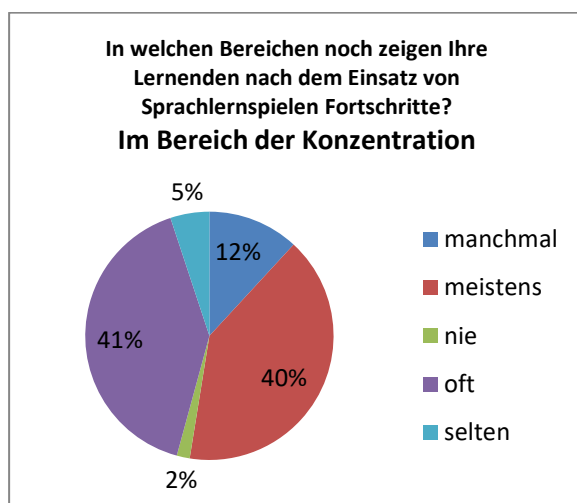
zu 37%, die meistens konzentriert bleiben. Der Grund dafür könnte daran liegen, dass die Lernenden während des Spiels konzentriert sind, um das Spiel zu gewinnen. Nach dem Spieleinsatz können sie sich aber in dem üblichen, „normalen“ Unterrichtsverlauf nicht konzentrieren.



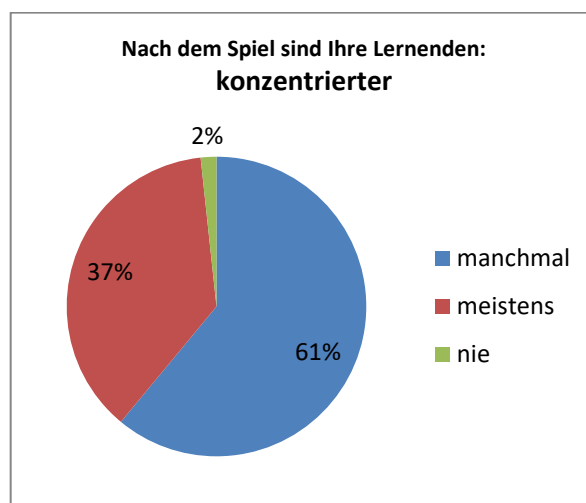
Grafik 48: Konzentration



Grafik 49: Konzentration als Lernziel

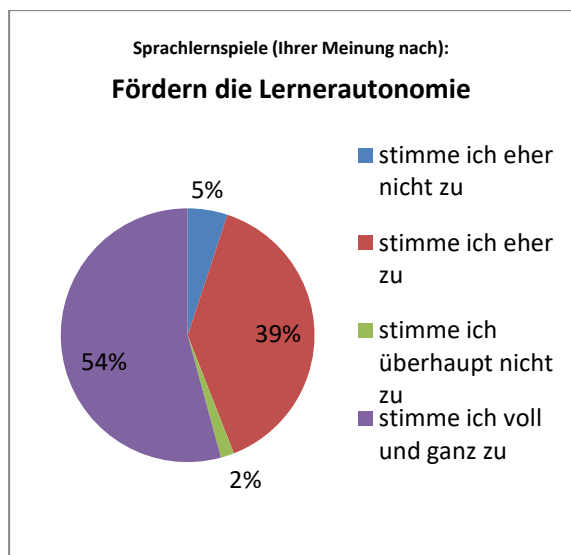


Grafik 50: Verbesserung der Konzentration

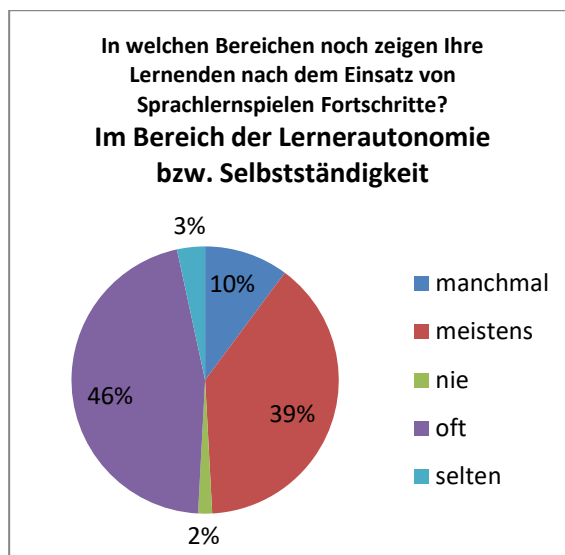


Grafik 51: Konzentration der Lernenden nach dem Spiel

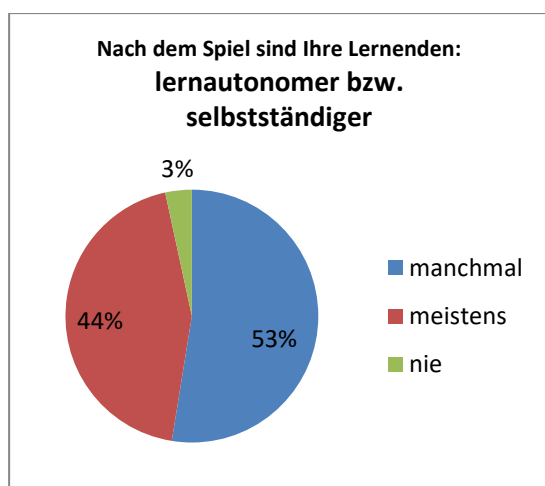
Eine ähnliche prozentuale Abnahme ist auch bei der Förderung der Lernerautonomie bemerkbar, die als Charakteristikum der Sprachlernspiele von 54% der Lehrenden unterstützt wird. Trotzdem behaupten nur 39% der Befragten meistens und 46% oft bei den Lernenden eine Verbesserung in diesem Bereich festzustellen. 53% der Lernenden bezeichnen manchmal und 44% meistens ihre Lernenden als lernaautonomer bzw. als selbstständiger, nachdem sie gespielt haben.



Grafik 52: Lernerautonomie als Lernziel

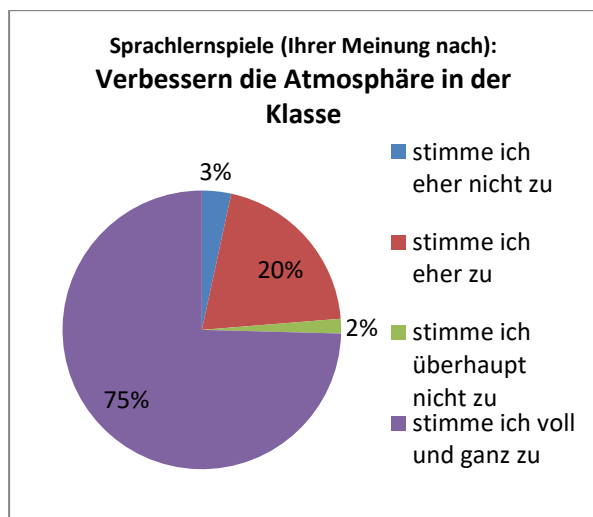


Grafik 53: Verbesserung der Lernerautonomie

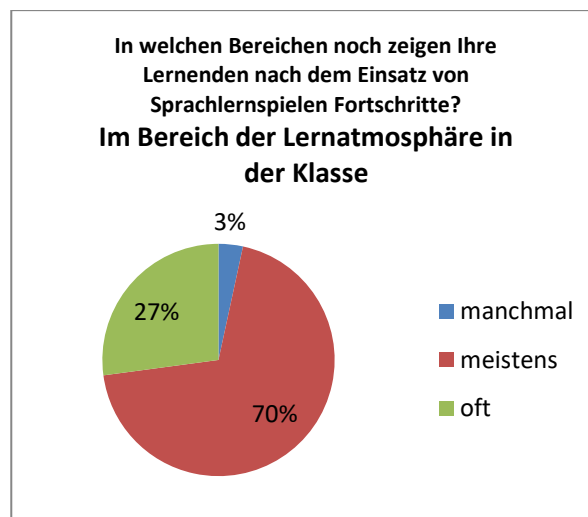


Grafik 54: Lernautonomie der Lernenden nach dem Spiel

Die Mehrheit der Befragten sind von dem im Kapitel 2.1.1., 2.1.2. und in den folgenden Unterkapiteln dargestellten, vielseitigen Profit der Spieleinsatz überzeugt, denn sie unterstützen die Theorie über die zentralen Funktionen der Sprachlernspiele, nämlich die Aktivierung der Lernenden zur Interaktion auf Deutsch, die Förderung der kommunikativen Handlungsfähigkeit und die Verbesserung der Atmosphäre in der Klasse. Ähnlich wie 75% der Lernenden voll und ganz der Meinung sind, dass die Sprachlernspiele die Atmosphäre in der Klasse verbessern, bemerken auch 70% der Befragten eine Verbesserung in diesem Bereich.

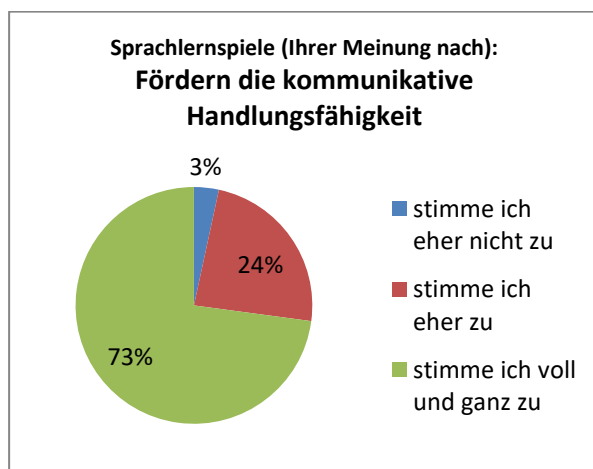


Grafik 55: Klassenatmosphäre

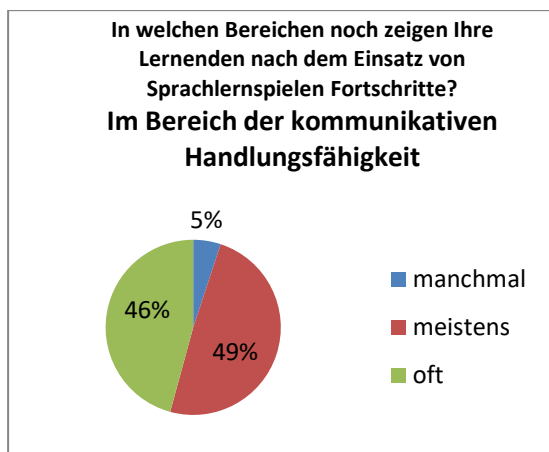


Grafik 56: Verbesserung der Klassenatmosphäre

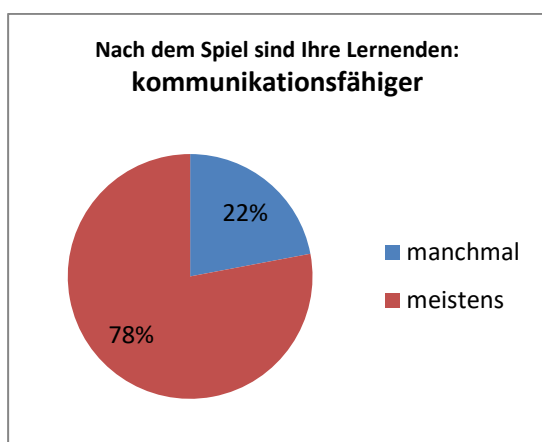
Von 73% der Lehrenden, die die Förderung der kommunikativen Handlungsfähigkeit als Lernziel haben, geben 49% meistens und 46% oft eine Verbesserung der Lernenden in diesem Bereich an. Dies steht im Gegensatz zu der Angabe von 78% der Lehrenden, die nach dem Spieleinsatz ihre Lernenden als kommunikationsfähiger bezeichnen.



Grafik 57: kommunikative Handlungsfähigkeit als Lernziel

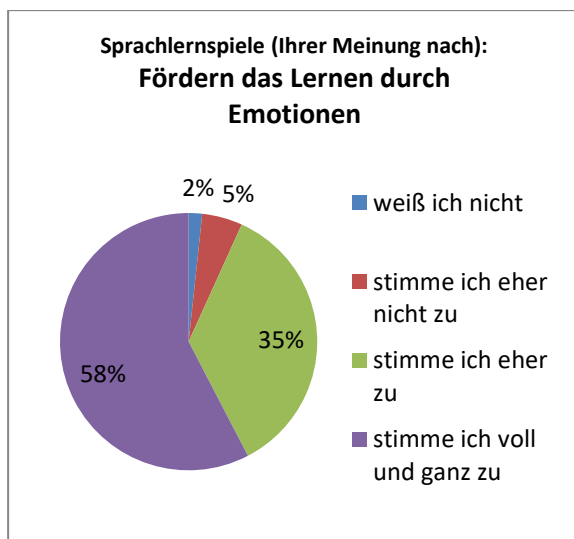


Grafik 58: Verbesserung der kommunikativen Handlungsfähigkeit

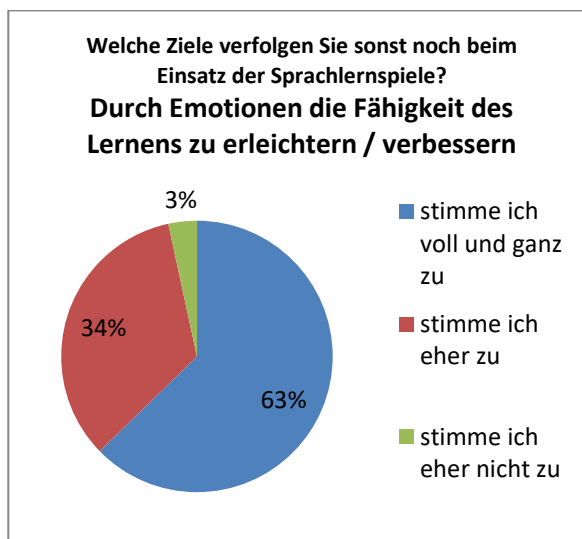


Grafik 59: Kommunikationsfähigkeit

Ein prozentualer Anstieg zeigt sich ebenfalls bei der Förderung des Lernens durch Emotionen, die von 58% der Befragten als Kennzeichen der Sprachlernspielen gilt. 63% der Lehrenden beabsichtigen das Lernen durch Emotionen. Dementsprechend bemerken 69% durch den Einsatz von Sprachlernspielen eine Förderung der positiven Emotionen, 61% eine positive Einstellung gegenüber der Fremdsprache und 52% einen Abbau der negativen Emotionen.



Grafik 60: Förderung des Lernens durch Emotionen



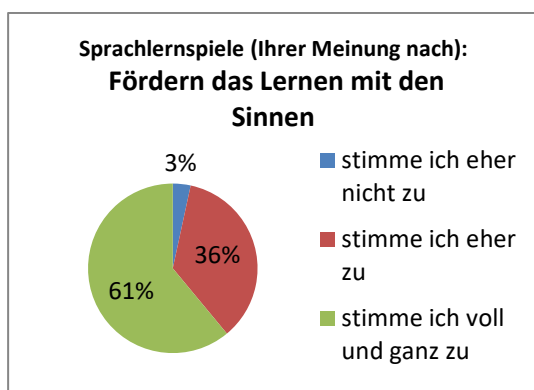
Grafik 61: Verbesserung des Lernens durch Emotionen



Grafik 62: Fortschritte im Bereich der Emotionen

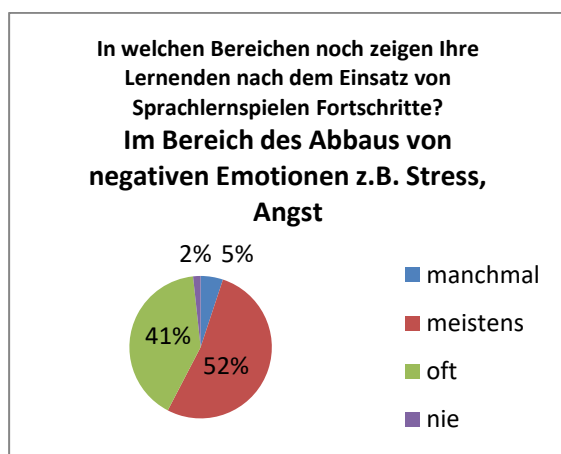


Grafik 63: Positive Einstellung

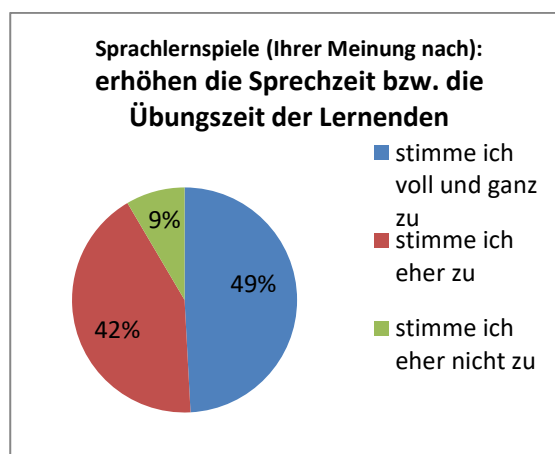


Grafik 64: Förderung des Lernens mit den Sinnen

Etwas mehr als die Hälfte der Lehrenden ist also der Meinung, dass durch die Spiele nicht nur die Konzentration, die Lernerautonomie bzw. die Selbstständigkeit und Selbststeuerung, das Lernen mit den Sinnen und durch Emotionen gefördert werden, sondern dass auch die Toleranz, Integration und Kooperationsbereitschaft zunehmen und negative Gefühle, wie Stress, Ängste und Hemmungen abgebaut oder reduziert werden. Das führt auch zu einer Erhöhung der Sprechzeit bzw. der Übungszeit der Lernenden und trägt zur Förderung des Einzelnen innerhalb einer Gruppe bzw. zur Unterstützung der Binnendifferenzierung bei, was wiederum die Sprachlernspiele zu einer gleichberechtigten Übungsform neben anderen macht. Ebenfalls stimmt die Mehrheit der Befragten den Behauptungen überhaupt oder eher nicht zu, nämlich dass die Sprachlernspiele im Sprachunterricht überflüssig sind und den Unterrichtsverlauf eher stören oder dass sie nur im Anfängerunterricht oder im Unterricht mit Kindern oder Jugendlichen einsetzbar sind. Die Tatsache aber, dass sie meistens einen Einsatz der Sprachlernspiele in niedrigen Niveaustufen angeben, könnte vielleicht daran liegen, dass sie wahrscheinlich meistens Kinder oder Jugendliche in diesen Niveaustufen unterrichten.



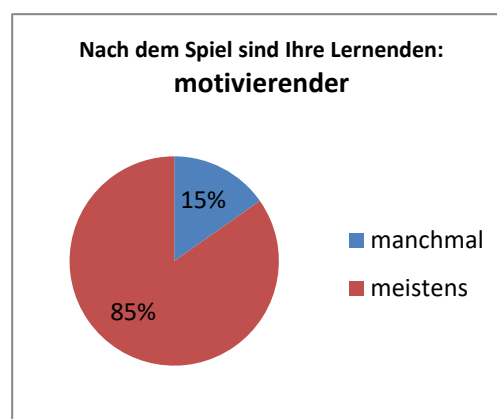
Grafik 65: Abbau von negativen Emotionen



Grafik 66: Sprechzeit der Lernenden

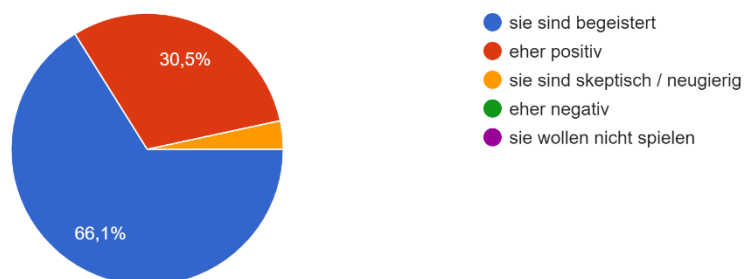


Grafik 67: Binnendifferenzierung



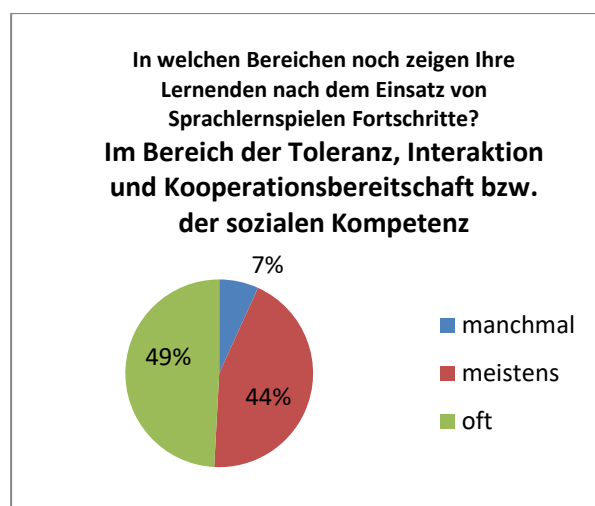
Grafik 68: Motivation nach dem Spieleinsatz

66,1% der Befragten bemerken eine Begeisterung der Lernenden beim Spieleinsatz und noch 30,5% eine positive Reaktion dabei. Ihrer Meinung nach, nämlich der 85% der Befragten, sind die Lernenden nach dem Spielen zum größten Teil motivierender und kommunikationsfähiger, was auch als bedeutendes Lernziel für deren Einsatz angegeben wird. Gleichzeitig sind sie, wie schon analysiert wurde, stress- und angstfreier und zeigen Lernfortschritte. Negative Emotionen, wie Verwirrung oder Müdigkeit, sind nicht bemerkbar.

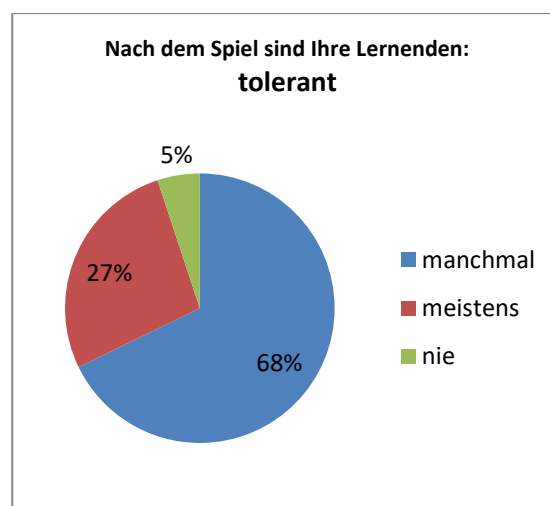


Grafik 69: Reaktion der Lernenden auf die Sprachlernspiele

Im Bereich der Toleranz sind die Ergebnisse etwas verwirrend, denn die Lehrenden haben angegeben, dass 44% meistens und 49% oft eine Verbesserung bemerken. Bei der Frage aber, ob ihre Lernenden nach dem Spieleinsatz toleranter sind, lässt sich ergeben, dass nur 27% meistens und doch 68% manchmal eine Verbesserung in diesem Bereich zeigen.

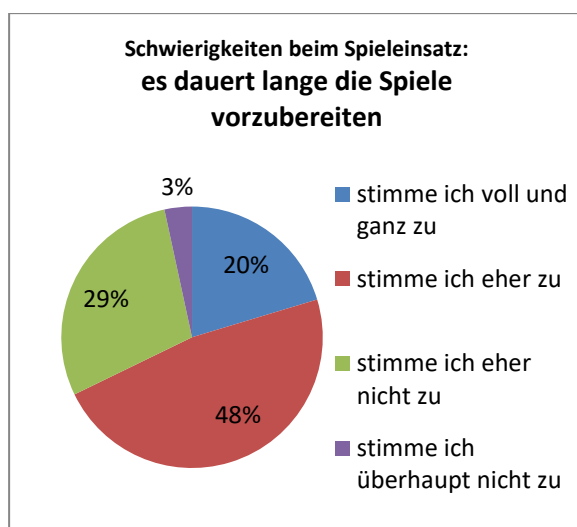


Grafik 70: Verbesserung der Toleranz

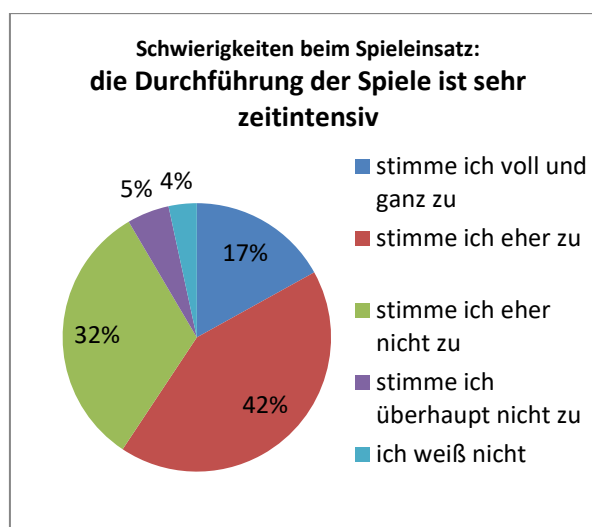


Grafik 71: Toleranz nach dem Spieleinsatz

Der Spieleinsatz wird auch mit Schwierigkeiten in Verbindung gebracht. Fast die Hälfte der Lehrenden stimmt eher der Meinung zu, dass es zu lange dauert, um die Spiele vorzubereiten, und dass die Spieldurchführung sehr zeitintensiv ist.



Grafik 72: Vorbereitungszeit der Spiele

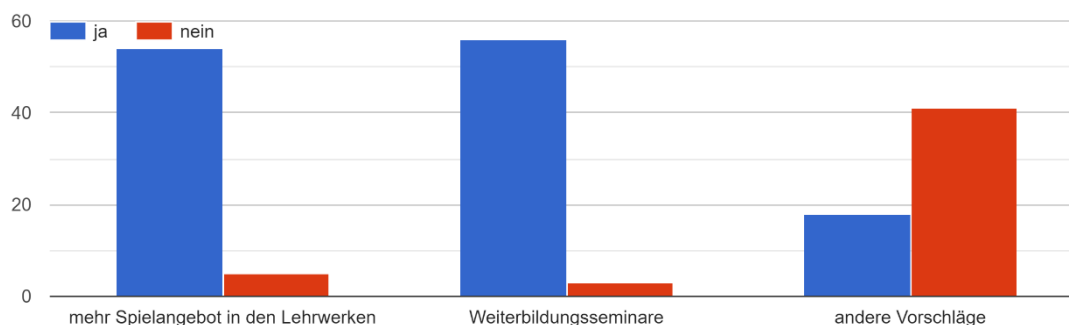


Grafik 73: Durchführung der Spiele

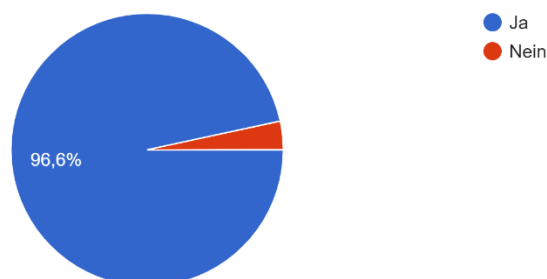
Weitere Schwierigkeiten, die von einigen Lehrenden angegeben werden, betreffen die mangelnde Ausstattung besonders für digitale Spiele bzw. einen Mangel an technischer Unterstützung, die traditionelle Lehrmentalität, die Kosten und Einstellungen oder Emotionen, die durch den Spieleinsatz verursacht werden. Dementsprechend wird berichtet, dass die Lernenden während des Spiels viel Krach machen, sich ärgern können, wenn es einen Sieger bzw. einen „Verlierer“ geben muss, oder dass die Eltern der jungen Lernenden eine negative Einstellung gegenüber dem sinnvollen Charakter der Spiele im Unterricht haben könnten. Die positive Einstellung bzw. die positiven Emotionen, die durch die Spiele hervorgerufen werden, können auch zu Schwierigkeiten führen, nämlich dass die Lernenden, besonders die jüngeren, immer wieder um den Einsatz von Sprachlernspielen bitten und dass sie sich wegen ihrer Begeisterung danach schwer konzentrieren können. Weitere erwartete Schwierigkeiten oder Probleme werden seitens der Lehrenden nicht bestätigt, nämlich dass Lernen und Spielen nicht zusammen gehören bzw. gegenseitig ausschließen, dass Sprachlernspiele Zeitverschwendung sind und dadurch keine Lernerfolge erzielt werden können. Weitere Argumente gegen den Spieleinsatz, beispielsweise dass die Lernenden kein Interesse, Scheu oder Zögern zeigen, dass es keine Zeit zum Spielen übrig bleibt, die sprachlichen Kenntnisse der Lernenden nicht ausreichen oder dass Spiele Disziplinprobleme verursachen, werden von vielen Lehrenden ausgeschlossen.

Die überwältigende Mehrheit der Lehrenden ist mit den angegebenen Vorschlägen einverstanden, um diese Hindernisse oder Schwierigkeiten zu beseitigen, d.h. sie wäre bereit, Weiterbildungsseminare zu besuchen, und würde mehr Spielangebot in den Lehrwerken befürworten. Einige Lehrende betrachten auch den Austausch von Spielideen mit anderen

Kollegen oder mit den Lernenden selbst, Forum oder Blogeinträge, und den Einsatz anfangs von ganz einfachen Spielen und dann von komplizierteren als mögliche Lösungsvorschläge. Außerdem könnten die Schüler mit alternativen Methoden vertraut gemacht werden oder mit ihnen einen „Vertrag“ schließen, um mögliche auftretende Probleme zu vermeiden.



Grafik 74: Vorschläge, um die Schwierigkeiten zu beseitigen



Grafik 75: Besuch von Seminaren

Trotz aller Hindernisse oder Schwierigkeiten beim Spieleinsatz würde 96,6% der befragten Lehrenden aus verschiedenen Gründen gern ein oder mehrere Seminare zum Thema „Sprachlernspiele im DaF-Unterricht“ besuchen. Unter anderem beinhaltet die Vielfalt der Antworten Gründe, wie neue Ideen zu sammeln oder auszutauschen, Kenntnisse in diesem Bereich zu erwerben oder die Horizonte zu erweitern, neue Strategien kennenzulernen, kreativer zu werden bzw. sich zu inspirieren und sich über Methoden oder neue Sprachlernspiele bzw. Spiele ohne digitale Geräte oder Applikationen zu informieren oder sich weiterzubilden. Der positive Einfluss bzw. die Notwendigkeit des Sprachlernspieleinsatzes wird weiter als Grund für einen Seminarbesuch angegeben, denn dadurch könnte der Unterricht interessanter, motivierender und handlungsorientierter für die

Kinder bzw. die Lernenden gestaltet werden, die dabei Spaß haben, unbewusst lernen und angstfrei die Zielsprache verwenden. Somit wird auch als Grund angegeben, dass das Lernen mit angenehmen Gefühlen kombiniert wird und die Lernziele erreicht werden.

6. Schlussfolgerung

Von den verschiedenen Lernzielen, die auf die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit abzielen (Grätz 2001: 6), ist laut den Angaben der griechischen Lehrenden das Hauptanliegen der Sprachlernspiele die Förderung der Einsicht in Lerninhalte durch den Fertigkeiten- und Kenntnissenerwerb, der Wahrnehmung und des Lernens durch Emotionen bzw. der Affektivität und zum Teil der Mehrsprachigkeit durch die Integration nicht-sprachlicher Ausdrucksformen.

Diese Lernziele werden durch die Ergebnisse der Untersuchung bestätigt, indem die Sprachlernspiele trotz ihres vielfältigen Einsatzes und ihrer Mittlerfähigkeit für alle Fertigkeiten, Sprachmittel und unterschiedliche Lernziele hauptsächlich als Mittel zur Förderung bestimmter Fertigkeiten und Lernziele bevorzugt werden. Dementsprechend werden sie von den griechischen Lehrenden auf niedrigen Niveaustufen zur Wiederholung, als Belohnung und in Übungsphasen eingesetzt, um besonders die Fertigkeit des Sprechens in Kombination mit dem Ausüben des Wortschatzes, der Grammatik und der Aussprache zu fördern, wobei die Lernenden gute Fortschritte zeigen. Der Einsatz der Sprachlernspiele auf niedrigen Niveaustufen könnte auch als Erklärung für die zeitintensive Durchführung angesehen werden, denn auf dieser Niveaustufe brauchen die Lernenden wegen ihres kleinen Alters oder der mangelnden Kenntnisse bzw. des geringen Kontakts mit der Sprache mehr Zeit, um das Spiel bzw. die Spielregeln zu verstehen oder die erforderlichen Kenntnissen adäquat zu gebrauchen. Der Zeitdruck könnte auch der Grund sein, warum Lehrende hauptsächlich einfachere oder schon bekannte Sprachlernspiele bevorzugen, wie beispielsweise Bingo, Kreuzworträtsel, Quizspiele oder Pantomime.

Die Umfrage hat bewiesen, dass der Zauber der Sprachlernspiele bzw. ihre erhöhte Effektivität für den Fremdsprachunterricht an der Erhöhung der Motivation liegt. 93% der Lehrenden betrachten die Sprachlernspiele als das geeignete Motivationsinstrument, das tatsächlich bei 85% der Lernenden einen großen Einfluss hat. Der Reiz des Neuen, die natürliche Wissbegierde, die Lust zur Nachahmung, der Wettbewerbscharakter und der Spaß beim Spielen bzw. der Antrieb nach einem befriedigten Spielbedürfnis führen zu einer Verstärkung der Motivation, die gleichzeitig mit anderen für den Lernprozess einflussreiche

Faktoren verbunden ist (Bohn/Schreiter 1986: 167). Die Lernenden sind nach dem Spieleinsatz zweifelsohne motivierender, kommunikationsfähiger, stressfreier und zeigen Lernfortschritte. Der enge Zusammenhang der Motivation mit dem Hervorrufen von positiven Emotionen und dem Abbau von negativen Gefühlen, wie Stress, Hemmungen oder Angst, wird weiter bestätigt. Motivation fördert für die Lehrenden ebenfalls die Konzentration und die Aktivierung des Gedächtnisses, die laut den Ergebnissen der Umfrage zwar als Lehrziele nachgewiesen werden, dessen Prozentangaben aber nicht so hoch sind, wie man erwartet hätte. Die niedrige Prozentzahl der Konzentration nach dem Spiel könnte an der gerechtfertigten Behauptung liegen, dass die Lernenden Schwierigkeiten haben, sich nach dem Spiel im üblichen Unterricht zu konzentrieren. Die Vorliebe von einigen Lehrenden, Spiele mit Bewegung, beispielsweise Pantomime, und zum Teil mit Musik einzusetzen, geht mit den Feststellungen einher, die einen erfolgreicherer Spracherwerb durch das Lernen mit den Sinnen bzw. ein mehrkanaliges Lernen behaupten. Wenn es mehr Spiele angeboten oder eingesetzt wären, die Bewegung und Musik beinhalten, könnte die Prozentzahl des positiven Einflusses solcher Spiele auf den Spracherwerb vielleicht etwas höher liegen.

Sprachlernspiele schaffen einen handlungsorientierten und kommunikativen Unterricht, bei dem die kommunikative Handlungsfähigkeit, die positive Einstellung gegenüber der Zielsprache und das Lernen durch die Sinne bzw. die Emotionen verstärkt werden. Dies zeigt sich auch bei den Ergebnissen der Umfrage, bei der die Förderung der kommunikativen Handlungsfähigkeit bei den Lernenden sehr hoch ist, nämlich 78%. Die Begeisterung der Lernenden für die Sprachlernspiele führt zu einer positiven Einstellung gegenüber der Sprache und zur Förderung des Lernens durch Emotionen. Der Lernprozess wird dadurch unterstützt, indem eine angenehme und stressfreie Atmosphäre, ein Abbau von Vorurteilen und Ängsten bzw. eine Förderung des interkulturellen Lernens, eine Abwechslung und eine Auflockerung des Unterrichts geschaffen werden. Lernziele, die von der Mehrheit der Lehrenden gefolgt werden, nämlich die Spiele als Abwechslung im Unterricht und als Belohnung der Lernenden zu verwenden, tragen ebenfalls dazu bei.

Trotzdem gibt es auch Bereiche, bei denen die Prozentangaben nicht so hoch sind, wie man wegen der Erkenntnisse der Forschung erwartet hätte. Diese Bereiche betreffen die Binnendifferenzierung, die Toleranz und zum Teil die Lernerautonomie. Besonders im Bereich der Toleranz geben die Lehrenden an, dass nur 27% der Lernenden meistens Fortschritte zeigen. Eine mögliche Erklärung wäre vielleicht der Einsatz der Spiele in Gruppen mit Kindern, die in diesem Alter von ihrem großen Eifer, das Spiel zu gewinnen,

beeinflusst werden, in einer Gruppe noch nicht richtig zusammenarbeiten können und ihre Fähigkeiten noch nicht ganz entwickelt haben.

Die Bewertung des Spielangebots in den Lehrwerken von den Lehrenden nur als gut, die von den meisten angegebene Spielquelle des Internets in Kombination mit deren Bereitwilligkeit an Seminaren über die Sprachlernspielen teilzunehmen, lässt daraus resultieren, dass sich die Lehrenden in diesem Bereich gern weiterbilden würden bzw. die Verlage mehr Spielangebot in den Lehrwerken einschließen oder Seminaren zu diesem Thema anbieten sollten. Somit könnte eine Weiterbildung in diesem Bereich auch zur Förderung anderer Fertigkeiten beitragen, die von den Lehrenden durch die Spiele nicht besonders gefördert werden oder für höhere Niveaustufen, wo das Spiel nicht als Förderungsmittel verwendet wird. Damit können Vorurteile betreffs der Unangemessenheit der Spiele auf diesen Niveaustufen auch seitens der Lehrende abgebaut werden oder angegebene Schwierigkeiten beseitigt werden, wie beispielsweise eine zeitintensivere bzw. lange Spielvorbereitung.

Aus den Ergebnissen der Untersuchung steht fest, dass die Sprachlernspiele von der Mehrheit sowohl der Lehrenden, als auch der Lernenden nicht nur positiv angenommen werden, sondern es besteht auch ein Verlangen nach einem größeren und vielfältigeren Spieleinsatz. Somit werden durch diese Untersuchung noch einmal die positiven Effekten der Sprachlernspiele und besonders der Motivation, „das Hormon des Fremdsprachenunterrichts“ (İşigüzel 2011: 1), bestätigt. Der Einsatz von Sprachlernspielen im Unterricht sollte nicht als Belastung angesehen werden, sondern als methodischer Ansatz (Daum/Hantschel 2012: 9), als Mittel zur Förderung der kommunikativen Fertigkeiten, wegen dessen die Lernenden ungeduldig und voller Neugier und Interesse auf den Unterricht warten, um kommunikationsadäquat und -fördernd zu „spielen“.

Literaturverzeichnis

Brinitzer, Michaela / Hantschel, Hans-Jürgen / Kroemer, Sandra / Möller-Frorath, Monika / Lourdes, Ros (2016): DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett.

Dahlhaus, Barbara (1994): Fertigkeit Sprechen. München: Goethe-Institut.

Daum, Susanne / Hantschel, Hans-Jürgen (2012): 55 kommunikative Spiele. Deutsch als Fremdsprache. Szenariendidaktik. Stuttgart: Klett.

Dauvillier, Christa / Lévy-Hillerich, Dorothea (2004): Spiele im Deutschunterricht. München: Goethe –Institut.

Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz (2015). Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co.

Dusemund-Brackhahn, Carmen (2008): Spielerische Übungen, Sprachlernspiele und Spiele im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan / Zehnder, Erich / Vanderheiden, Elisabeth / Winfried, Frank (Hg.): Fortbildung für Kursleitende. Deutsch als Zweitsprache. Band 3. Ismaning: Hueber, 38-69.

Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München: Langenscheidt.

Falkenhagen, Charlott / Volkmann, Laurenz (2019): Musik im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Huizinga, Johan (2004): Homo ludens – Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg: Rowohlt.

Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang (2013): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Kleppin, Karin (2003): Sprachspiele und Sprachlernspiele. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: UTB, 263-266.

Lundquist-Mog, Angelika / Widlok, Beate (2015): DaF für Kinder. München: Goethe-Institut.

Mertens, Eva / Potthoff, Ulrike (2000): Lern- und Sprachspiele im Deutschunterricht. Zusammenwirken von Lernen und Spielen. Spiele zu allen Sprachbereichen. Kopiervorlagen. Berlin: Cornelsen.

Reinke, Kerstin / Hirschfeld, Ursula (2014): 44 Aussprachespiele. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Klett.

Schatz, Heide (2006): Fertigkeit Sprechen. München: Goethe-Institut.

Schiller, Friedrich (1962): Philosophische Schriften. Erster Teil. Friedrich Schiller: Werke. Nationalausgabe. Zwanzigster Band. Unter Mitwirkung von Helmut Koopmann herausgegeben von Benno von Wiese. Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger.

Schwarz, Eveline (2020): 55 Spiele mit Chunks für Partner-, Gruppen- und Plenumsarbeit. Stuttgart: Klett.

Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink.

Quellen aus dem Internet

Agatić, Nataša (2017): Einsatz von Wortschatzspielen im frühen DaF-Unterricht. Diplomarbeit. Osijek: J.-J.-Strossmayer-Universität. Online: <https://repozitorij.ffos.hr/islandora/object/ffos:2542/preview> (Stand: 18.01.2023).

Benešová, Martina (2017): Motivierende und aktivisierende Sprechübungen im DaF-Unterricht. Diplomarbeit. Brunn: Masaryk-Universität Brunn. Online: https://is.muni.cz/th/td43e/DP_Benesova_tisk.pdf (Stand: 18.01.2023).

Bohn, Rainer / Schreiter, Ina (1986): Sprachlernspiele im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache, 23 (1986) 3, S. 167-172. Online: <https://dafdigital.de/login.html?identsaysno=1> (Stand: 18.12.2022).

Bosch, Jannis (2015): Maßnahmen zur Verbesserung der Lernmotivation in der Schule. Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), (3), 1–9. Online: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Bosch_2015_Lernmotivation.pdf (Stand: 05.11.2022).

Bouharkat, Lebia (2007): Sprachlernspiele in DaF-Lehrwerken und im Unterricht. Magisterarbeit. Oran: Universität Oran. Online: <https://ds.univ-oran2.dz:8443/bitstream/123456789/2075/1/BOUHARKAT%20Lebia.pdf> (Stand: 23.01.2023).

Buhlmann, Rosemarie (2005): Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften Deutsch als Zweitsprache. Erarbeitet vom Goethe-Institut im Auftrag des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg: BAMF. Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-pdf.pdf?__blob=publicationFile&v=8 (Stand: 06.11.2022).

Chousou, Aggeliki (2019): Das Spiel als Mittel zur Binnendifferenzierung: Theorie und Praxis im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der Grundschule. Masterarbeit. Patra: EAP. Online: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/43396?mode=full> (Stand: 23.01.2023).

Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmung der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 2, S. 223-238. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/11173/pdf/ZfPaed_1993_2_Deci_Ryan_Die_Selbstbestimmungstheorie_der_Motivation.pdf (Stand: 06.11.2022).

Dörnberg, Gesine (2006): „Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“. Friedrich Schillers Gedanken zur „ästhetischen Erziehung des Menschen“ und die pädagogischen Vorstellungen Marias Montessoris. In: Synthesis philosophica, Vol. 21 No. 1, 2006. Online: <https://hrcak.srce.hr/5916> (Stand: 18.12.2002).

Grätz, Ronald (2001): Vom Spielen, Leben, Lernen. In: Fremdsprache Deutsch 25/2001. Online: https://fremdsprachedeutschdigital-de.proxy.eap.gr/download/102503/fd_20012503.pdf (Stand: 17.10.2022).

İşigüzel, Bahar (2011): Die Motivation : das Hormon des Fremdsprachenunterrichts. Mersin University Journal of Faculty of Education, 7 (1), 29–41. Online: https://www.researchgate.net/publication/265009343_Die_Motivation_des_Hormon_des_Fremdsprachenunterrichts (Stand: 05.11.2022).

Karlsson, Josefine (2018): Deutsch auf dem Gymnasium - Eine Untersuchung zur Motivation zum Deutschlernen. Online: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1179408/FULLTEXT01.pdf> (Stand: 05.11.2022).

Krauß, Susanne / Jentges, Sabine (2008): Spielerisch Grammatik entdecken und festigen. In: Chlosta, Christoph / Leder, Gabriela / Krischer, Barbara (Hg.): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachbands Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007. Band 79. Göttingen: Universitätsverlag. Online: https://www.academia.edu/28574696/Spielerisch_Grammatik_entdecken_und_festigen (Stand: 04.12.2022).

Lay, Tristian (2008). Motivation beim Fremdsprachenerwerb. Info-Daf, 1, S. 15-31. Online: https://www.academia.edu/44665609/Motivation_beim_Fremdsprachenerwerb (Stand: 06.11.2022).

Max-Planck-Gesellschaft (2023): Das Gehirn. Online: <https://www.mpg.de/gehirn> (Stand: 01.01.2023).

Rašková, Iva (2009): Kommunikative Spiele als Voraussetzung zum Erfolg im Deutschunterricht. Masterarbeit. Olomouc: Palackeho Universität in Olomouc. Online: <https://theses.cz/id/6ky2fe/?lang=en> (Stand: 18.01.2023).

Schweckendieck, Jürgen (2001): Spiele und Spielerisches – Zur Förderung der Gruppenintegration und zur Binnendifferenzierung. In: Fremdsprache Deutsch Heft 25, 9-19. Online: https://fremdsprachedeutschdigital-de.proxy.eap.gr/.download/102504/fd_20012504.pdf (Stand: 06.11.2022).

Šošić, Ivana (2013): Selbstgemachte Spiele im DaF- Unterricht in der Grundschule. Diplomarbeit. Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku. Online: <https://core.ac.uk/download/pdf/197548152.pdf> (Stand: 18.01.2023).

Stangl, Werner (2019): Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online: <http://lexikon.stangl.eu/18874/spiel/> (Stand: 17.10.2022).

Studyflix (2023): Gedächtnis. Online: <https://studyflix.de/biologie/gedachtnis-3174> (Stand: 01.01.2023).

Studyflix (2023): Limbisches System. Online: <https://studyflix.de/biologie/limbisches-system-3271> (Stand: 01.01.2023).

Winkler, Michael (2014): Spiel und Pädagogik. In: Braches-Chyrek / Röhner, Charlotte / Sünder, Heinz / Hopf, Michaela (Hg.): Handbuch Frühe Kindheit. Budrich: Opladen, Berlin & Toronto. 265-278. Online: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=ACJpDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA261&dq=Spiel+und+P%C3%A4dagogik&ots=tFZ8ezHQT0&sig=wpsP43f7mJI3aVl8cqlzC79O2pk&redir_esc=y#v=onepage&q=Spiel%20und%20P%C3%A4dagogik&f=false (Stand: 18.12.2022).

Zimmer, Renate (2003): Bildung im Rückwärtsgang? – Pädagogik nach Piza. Online: <http://www.schasching.spoee.at/antr%E4ge-unterseiten/antrag%202004/Bildung%20nach%20Pisa-R.Zimmer.pdf> (Stand: 17.10.2022).

Anhang

Geschlecht:	männlich <input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> divers <input type="checkbox"/>
Alter:	22-30 <input type="checkbox"/> 31-40 <input type="checkbox"/> 41-50 <input type="checkbox"/> ab 50 <input type="checkbox"/>
Ausbildung:	Επάρκεια Γλώσσας / Zertifikat C2 <input type="checkbox"/> Universitätsdiplom <input type="checkbox"/> Masterdiplom <input type="checkbox"/> Dokortitel <input type="checkbox"/>
Über wie viele Jahre Lehrerfahrung verfügen Sie?	0-5 <input type="checkbox"/> 6-10 <input type="checkbox"/> 11-15 <input type="checkbox"/> 16-20 <input type="checkbox"/> 21-25 <input type="checkbox"/> ab 25 <input type="checkbox"/>
Ich unterrichte: (Mehrfachnennungen sind möglich)	an einer öffentlichen Schule <input type="checkbox"/> an einer Privatschule <input type="checkbox"/> an einer Fremdsprachenschule <input type="checkbox"/> privat <input type="checkbox"/>
In welchem Bildungsbereich unterrichten Sie Deutsch? (Mehrfachnennungen sind möglich)	Grundschule <input type="checkbox"/> Gymnasium <input type="checkbox"/> Lyzeum <input type="checkbox"/> Universität <input type="checkbox"/> Erwachsenenbildung <input type="checkbox"/>

1. Wie oft setzen Sie Sprachlernspiele in den folgenden Niveaustufen ein?

	mehrmals in der Woche	einmal in der Woche	zwei- bis dreimal im Monat	ab und zu mal während des Schuljahres	nie
A1					
A2					
B1					
B2					
C1					
C2					

2. Woher nehmen Sie Ideen für Sprachlernspiele?

	meistens	oft	manchmal	selten	nie
aus den Lehrwerken					

aus dem Internet					
ich entwickle selbst Sprachlernspiele					
von Kollegen					
aus anderen Quellen					

3. Falls Sie andere Quellen für Sprachlernspiele benutzen, was für Quellen sind das?

4. Wenn Sie Ideen aus den Lehrwerken nehmen, wie schätzen Sie die in den Lehrwerken angebotenen Sprachlernspiele?

sehr gut ☐

gut ☐

befriedigend ☐

ausreichend ☐

es gibt keine Sprachlernspiele ☐

5. In welchen Unterrichtsphasen setzen Sie Sprachlernspiele ein?

	meistens	oft	manchmal	selten	nie
zu Beginn der Unterrichtsstunde					
zur Einführung des neuen Lernstoffs					
in Übungsphasen					
zur Wiederholung					
als Belohnung					
als „Füller“ am Ende der Unterrichtsstunde					
beliebig und ohne präzises Lernziel					
anderes					

6. Wie viel Zeit stellen Sie je nach Niveau ungefähr zur Verfügung für die Durchführung des Spiels?

	20 Minuten oder mehr	15 Minuten	5-10 Minuten	bis 5 Minuten	es wird nicht gespielt
A1					
A2					
B1					
B2					
C1					
C2					

7. Welche Spiele setzen Sie im Unterricht ein?

	meistens	oft	manchmal	selten	nie
Memory					
Domino					
Würfelbrettspiele					
Quartett-Spiele					
Kim-Spiele					
würfelgesteuerte Kartenspiele					
Bingo					
Kreuzworträtsel oder Quizspiele					
Partnerdiktate					
Ratespiele					
Stille Post					
Pantomime					
Kettenspiele					
Rollenspiele / Theaterspiele					
visuelles Diktat					
Bewegungsspiele					
andere Spiele					

8. Andere Spiele, die Sie im Unterricht einsetzen

9. Beinhalten Ihre Spiele auch:

	meistens	oft	manchmal	selten	nie
Musik					
Bewegung					

10. Sprachlernspiele (Ihrer Meinung nach):

	stimme ich voll und ganz zu	stimme ich eher zu	stimme ich eher nicht zu	stimme ich überhaupt nicht zu	ich weiß nicht
sind eine gleichberechtigte Übungsform neben anderen					
erhöhen die Motivation					
Fördern die kommunikative Handlungsfähigkeit					
fördern die Lernerautonomie bzw. die Selbstständigkeit und Selbststeuerung					
aktivieren die Lernenden zur Interaktion auf Deutsch					
fördern das Lernen durch Emotionen					
fördern das Lernen mit den Sinnen					
erhöhen die Konzentration					
Stress wird eingeschränkt / reduziert					
Ängste und Hemmungen werden abgebaut					
Toleranz, Interaktion, Kooperationsbereitschaft nehmen zu					
verbessern die Atmosphäre in der Klasse					
unterstützen die Binnendifferenzierung (Förderung des Einzelnen innerhalb einer Lerngruppe / vielfältige Methoden, um mit den Unterschieden der Lernenden umzugehen)					
erhöhen die Sprechzeit bzw. die Übungszeit der					

Lernenden					
gehören vor allem zum Anfängerunterricht					
sind nur im Unterricht mit Kindern oder Jugendlichen einsetzbar					
stören den Unterrichtsverlauf					
sind im Sprachunterricht überflüssig					

11. Welche Fertigkeiten und Sprachmittel üben Sie durch Sprachlernspiele aus und in welchem Maß?

	meistens	oft	manchmal	selten	nie
Schreiben					
Sprechen					
Hören					
Lesen					
Wortschatz					
Grammatik					
Aussprache					

12. Sind die Sprachlernspiele ein geeignetes Mittel, um die Motivation der Lernenden zum Fremdsprachenlernen zu erhöhen?

ja	
nein	
ich bin mir nicht sicher	

13. Welche Ziele verfolgen Sie sonst noch beim Einsatz der Sprachlernspiele?

	stimme ich voll und ganz zu	stimme ich eher zu	stimme ich eher nicht zu	stimme ich überhaupt nicht zu	ich weiß nicht
Vermittlung von Landeskunde					
Belohnung der Lernenden					
Abwechslung im Unterricht					
sinnvolle Nutzung der verbleibenden Zeit					

neue Informationen mit schon gegebenen zu verknüpfen					
die Konzentration durch den Gewinncharakter der Spiele zu erhöhen / wecken					
um Gedächtnisformen zu aktivieren					
durch Emotionen die Fähigkeit des Lernens zu erleichtern / verbessern					
um den Lernstoff zu wiederholen					
um den neuen Stoff einzuführen					
weitere Ziele					

14. Wie reagieren Ihre Lernenden auf die Sprachlernspiele (Ihrer Meinung nach)?

- sie sind begeistert ☐
- eher positiv ☐
- sie sind skeptisch / neugierig ☐
- eher negativ ☐
- sie wollen nicht spielen ☐

15. Nach dem Spiel sind Ihre Lernende:

	meistens	manchmal	nie
motivierender			
stress- und angstfrei			
verwirrt			
müde			
entspannt			
konzentrierter			
tolerant			
kommunikationsfähiger			
lernautonom bzw.			

selbstständiger			
zeigen Lernfortschritte			

16. In welchen Fertigkeiten und Sprachmitteln zeigen Ihre Lernenden nach dem Einsatz von Sprachlernspielen Fortschritte?

Verbesserung / Verstärkung:	meistens	oft	manchmal	selten	nie
der schriftlichen Produktion					
der mündlichen Produktion / Sprechfertigkeit					
des Hörverständnisses					
des Leseverständnisses					
des Wortschatzes					
der Grammatikverwendung					
der Aussprache					

17. In welchen Bereichen noch zeigen Ihre Lernenden nach dem Einsatz von Sprachlernspielen Fortschritte?

Verbesserung / Verstärkung:	meistens	oft	manchmal	selten	nie
der Motivation					
der Konzentration					
der kommunikativen Handlungsfähigkeit					
des Lernerautonomie bzw. Selbstständigkeit					
der positiven Emotionen, z.B. der Unterricht macht Spaß					
der positiven Einstellung gegenüber der Fremdsprache					
des Gedächtnisses					
der Lernatmosphäre in der Klasse					
des Abbaus von negativen Emotionen z.B. Stress, Angst					
der Binnendifferenzierung					

der Toleranz, Interaktion und Kooperationsbereitschaft / soziale Kompetenz					
---	--	--	--	--	--

18. Schwierigkeiten beim Einsatz der Sprachlernspiele. Wie stark stimmen Sie zu?

	stimme ich voll und ganz zu	stimme ich eher zu	stimme ich eher nicht zu	stimme ich überhaupt nicht zu	ich weiß nicht
es dauert lange die Spiele vorzubereiten					
die Durchführung der Spiele ist sehr zeitintensiv					
Sprachlernspiele sind Zeitverschwendung					
Lernen und Spielen gehören nicht zusammen / schließen sich gegenseitig aus					
es bleibt keine Zeit zum Spielen übrig					
man hat keine Lernerfolge					
die Lernenden zeigen Scheu / Zögern					
die Lernenden zeigen kein Interesse daran					
Spiele verursachen Disziplinprobleme					
die sprachlichen Kenntnisse der Lernenden reichen nicht aus					

19. Andere Schwierigkeiten, die beim Einsatz der Sprachlernspiele auftreten können

20. Mögliche Vorschläge, um diese Hindernisse / Schwierigkeiten zu beseitigen:

	ja	nein
mehr Spielangebot in den Lehrwerken		
Weiterbildungsseminare		
andere Vorschläge		

21. Andere Vorschläge, um diese Hindernisse / Schwierigkeiten zu beseitigen (fakultativ)

22. Würden Sie gern ein oder mehrere Seminare zum Thema „Sprachlernspiele im DaF-Unterricht“ besuchen und warum?

ja ☐

nein ☐

23. Aus welchem Grund bzw. aus welchen Gründen würden Sie ein Seminar zum Thema „Sprachlernspiele“ (nicht) besuchen?

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.