

**Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών**  
**Διδακτική της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας**

**Διπλωματική Εργασία**  
**Spiele und DaF-Unterricht in der Primarstufe**

**ILIADA MITSIOU**

**A.M.: 508083**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Δρ. Αιμιλία Ροφούζου**

Τρίκαλα, Ιανουάριος 2023

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. 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.



## Spiele und DaF-Unterricht in der Primarstufe

Iliada Mitsiou

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Αιμιλία Ροφούζου

Επικ. Καθηγήτρια Σχολής Ναυτικών Δοκίμων

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Δημήτριος Ζέππος

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ- Μόνιμο Μέλος Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π) στο

Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Σπουδών

Τρίκαλα, Ιανουάριος 2023

*Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερος την καθηγήτριά μου, κυρία Αιμιλία Ροφούζου, για τη στήριξή της στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, καθώς και όλους τους καθηγητές μου καθ' όλη την πορεία του μεταπτυχιακού μου. Ένα ιδιαίτερο ευχαριστώ οφείλω στις αγαπημένες μου συμφοιτήτριες, που μαζί πορευτήκαμε σ' αυτό το ταξίδι. Τέλος ευχαριστώ την οικογένειά μου για τη συμπαράστασή της.*

## Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Thema *Spiele im Deutsch als Fremdsprachenunterricht (DaF)* und ihren Einsatz in der Primarstufe. Spiele spielten schon immer eine bedeutende Rolle bei der kindlichen Entwicklung und sind ein fester Bestandteil des Lebens der Kinder. Spiele gehören seit längerer Zeit auch zur Fremdsprachendidaktik. Sie tragen zur Persönlichkeitsentwicklung bei, reduzieren Angstgefühle und Hemmungen und pflegen die Kontakte in der Klassengemeinschaft. Die Spiele, die in den Unterricht eingesetzt werden, sind mit Lernzielen verbunden. Durch die Sprachlernspiele wird der Unterrichtsprozess gefördert. Besonders für Lerner in der Primarstufe sind Sprachlernspiele notwendig, sie sind motivierend und bringen Spaß, sowie Abwechslung ins Klassenzimmer. Sie können bei der Entwicklung aller Fertigkeiten eingesetzt werden, wie auch spezieller Fertigkeiten. Natürlich ersetzen sie nicht andere Unterrichtsmethoden, sondern sind zusätzliche Mittel, die den Prozess vorantreiben.

Trotz der vielen Vorteile, die das Spielen im Unterricht aufweist, wird immer noch zu wenig gespielt. Es gibt eine Reihe von Kriterien, die bei der Auswahl von Sprachlernspielen eine Rolle spielen. Sie müssen dem Alter und dem Niveau der Lernenden angepasst sein. Spielerische Aktivitäten müssen genauso wie andere Aktivitäten geplant und vorbereitet werden, damit ihr Einsatz beim Unterricht erfolgreich ist und nicht als eine Zeitverschwendung oder als „Lückenfüller“ betrachtet werden. Vorbereitete Lehrer steuern den Unterrichtsprozess und setzen Spiele bewusst ein.

Schlüsselwörter:

Spiele, Sprachlernspiele, Deutsch als Fremdsprache, DaF-Unterricht, Primarstufe

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική ασχολείται με το θέμα Παιχνίδια στα Γερμανικά ως Ξένη Γλώσσα και την ένταξή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα παιχνίδια πάντα έπαιζαν έναν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών και αποτελούν σταθερό κομμάτι της ζωής τους. Τα παιχνίδια ανήκουν αρκετό καιρό στην Διδακτική των Ξένων Γλωσσών. Συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, μειώνουν το αίσθημα φόβου, την καταπολέμηση των αναστολών και φροντίζουν τις επαφές στην τάξη. Μέσα από τα γλωσσικά παιχνίδια προάγεται η διαδικασία του μαθήματος.

Ιδιαίτερα για μαθητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι τα γλωσσικά παιχνίδια απαραίτητα, ενεργοποιούν τον μαθητή, δίνουν κίνητρα, είναι διασκεδαστικά και φέρνουν εναλλαγή μέσα στην τάξη. Μπορούν να ενταχθούν για να προωθήσουν όλες τις γλωσσικές ικανότητες. Φυσικά δεν αντικαθιστούν τις άλλες διδακτικές μεθόδους, αλλά λειτουργούν συμπληρωματικά προάγοντας τη διδακτική διαδικασία. Υπάρχουν κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία γίνεται η επιλογή των παιχνιδιών για το μάθημα. Φυσικά πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στην ηλικία και στο επίπεδο των μαθητών, να είναι στοχευμένα και καλά σχεδιασμένα, ώστε να μπορούν να ενταχθούν αποτελεσματικά στο μάθημα.

## Λέξεις – Κλειδιά

Παιχνίδια, Γλωσσικά παιχνίδια, Γερμανικά ως Ξένη Γλώσσα, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

## Inhaltsverzeichnis

|  |    |
|--|----|
| <b>0. Einleitung</b>   | 1  |
| A. Theoretischer Teil  |    |
| <b>1. Spracherwerb</b>                                       | 3  |
| 1.1 Früher Fremdspracherwerb                                 | 3  |
| 1.2 Fremdsprachlernprinzipien                                | 5  |
| <b>2. Zum Begriff des Spiels – Versuch einer Erläuterung</b> | 6  |
| 2.1 Spielen im Unterricht                                    | 8  |
| 2.2 Funktionen von Spielen                                   | 11 |
| 2.2.1 Psychologische Faktoren                                | 11 |
| 2.2.2 Soziologische Faktoren                                 | 12 |
| 2.2.3 Pädagogische Faktoren                                  | 12 |
| <b>3. Erste Kategorisierung von Spielen</b>                  | 13 |
| <b>4. Spiele im DaF-Unterricht</b>                           | 14 |
| 4.1 Einfluss des Spieleinsatzes beim DaF-Unterricht          | 21 |
| 4.2 Klassifizierung von Sprachlernspielen                    | 24 |
| 4.3 Auswahlkriterien der Sprachlernspiele                    | 26 |
| 4.4 Vor- und Nachteile beim Spieleinsatz                     | 28 |
| <b>5. Die Rolle des Lehrers</b>                              | 29 |
| <b>6. Spiele für den Einsatz im DaF-Unterricht</b>           | 30 |
| B. PRAKTISCHER TEIL - VORSCHLAG                              |    |
| <b>7. Didaktischer Vorschlag</b>                             | 38 |
| <b>8. Reflexion</b>  | 45 |
| <b>9. Schlussfolgerungen</b>                                 | 47 |
| Literaturverzeichnis   | 49 |
| Anhang   | 54 |

## **Abbildungsverzeichnis**

**Abbildung 1:** Einteilung der didaktischen Spiele nach Kleppin (1980: 93).....16

**Abbildung 2:** Kriterien zur Abgrenzung von SLS nach Kleppin (2003: 264).....17



## **Tabellenverzeichnis**

|   |    |
|---|----|
| <b>Tabelle 1:</b> Kategorisierungsversuche der SLS aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik, Teil 1, (Matyas 2009: 104)..... | 24 |
| <b>Tabelle 2:</b> Kategorisierungsversuche der SLS aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik, Teil 2, (Matyas 2009: 104)..... | 25 |

## Abkürzungsverzeichnis

In der Arbeit wird aus Gründen der Lesbarkeit das Genus Maskulinum verwendet, was natürlich beide Geschlechter integriert.

**bzw.** beziehungsweise

**d.h.** das heißt

**u.a.** und andere

**z.B.** zum Beispiel

**L.** Lektion

**LB** Lehrbuch

**Min.** Minuten

**S.** Seite

**SLS** Sprachlernspiele

**DaF** Deutsch als Fremdsprache

**GERS** Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

## 0. Einleitung

Bei der neueren Fremdsprachenmethodik und –didaktik wird mehr Wert auf die Lernerpersönlichkeit gelegt. Die Lernvoraussetzungen, der Lernweg und die Rolle, die die Persönlichkeit des Lerners auf seinen Lernerfolg einnimmt, rücken immer mehr in den Vordergrund (Funk/Koenig 1991: 111). Spiele tragen sicherlich dazu bei. Kenntnisse, die von den Lernern durch das Spielen erworben wurden, werden besser und länger behalten (ebd.: 112). Spiele tragen nach Funk und Koenig zur Entwicklung des Verhaltens jedes Lerners bei (ebd.). Sie fördern den Willen zur Kooperation und die Empathiefähigkeit. Die Kontakte innerhalb der Klasse werden erleichtert, Angst und Hemmungen werden vermindert. Durch Rollenspiele können sich die Lerner auf realistische Situationen vorbereiten. Spiele fördern außerdem die Kreativität der Lernenden, unterstützen die Konfliktbereitschaft und sind Vermittler zwischen persönlicher und fremder Erfahrung. (ebd.)

Spiele leisten auch einen Beitrag zur Entwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten beim Fremdsprachenlernen, sie fördern z.B. die Fähigkeit der Lernenden zur Kommunikation. Durch ihren Einsatz im Fremdsprachenunterricht können aller vier Fertigkeiten gefördert werden, aber auch spezifische Fertigkeiten, wie z.B. im darstellenden Bereich. (ebd.)

Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Rolle der Spiele und ihren Einsatz im DaF-Unterricht in der Primarstufe aufzuzeigen. Die Arbeit besteht aus einem theoretischen und einem praktischen Teil- Didaktisierungsvorschlag.

Im ersten Kapitel des theoretischen Teils wird der Spracherwerbsprozess erläutert und das frühe Fremdsprachenlernen begründet. Dabei werden auch wichtige Prinzipien, die beim Fremdsprachenlernen eine wichtige Rolle spielen, vorgestellt.

Im nächsten Kapitel wird eine Definition des Begriffs „Spiel“ versucht. Ebenso wird das Spielen im Unterricht, sowie Funktionen des Spiels aus psychologischer, soziologischer und pädagogischer Sicht analysiert.

Kapitel drei beschäftigt sich mit einer ersten Kategorisierung von Spielen generell. Dabei werden drei Großkategorien der Spiele vorgestellt und beschrieben.

Das vierte Kapitel bezieht sich speziell auf das Spiel im DaF-Unterricht, wobei der Begriff des Sprachlernspiels im Vergleich zu anderen Spielen und Übungsformen analysiert wird. In diesem Zusammenhang werden wichtige Prinzipien der Sprachlernspiele erläutert und ihre Wirkung beim Einsatz im DaF-Unterricht unter den Aspekten der Motivation, der

Kommunikation/Interaktion, der Effizienz und der Wissensvermittlung analysiert. Weiter wird eine Klassifizierung der Sprachlernspiele präsentiert, die Auswahlkriterien und die Vor- und Nachteile beim Spieleinsatz werden erläutert.

Im fünften Kapitel wird die Rolle des Lehrers vor, während und nach dem Spieleinsatz besprochen. In Kapitel sechs wird eine Auswahl an Sprachlernspielen, die im Unterricht häufig vorkommen, gemacht.

Im praktischen Teil wird im siebten Kapitel ein Didaktisierungsvorschlag für eine Unterrichtseinheit in der Primarstufe auf dem A1- Niveau mit Integrierung von Spielen gemacht. Solche Spielübungen wurden schon öfters in der Vergangenheit durchgeführt, deshalb werden sie auch im Unterrichtsentwurf vorgeschlagen.

In Kapitel acht wird eine Reflexion zu den methodisch-didaktischen Überlegungen des Unterrichtsvorschlags gemacht.

Abschließend kommen die Schlussfolgerungen, die aus der Arbeit gezogen werden.

## A. THEORETISCHER TEIL

### 1. Spracherwerb

Bei der Diskussion um den Fremdspracherwerbsprozess treten viele verschiedene Faktoren, die dabei eine wichtige Rolle spielen, auf. Das Wissen rund um das „wie man eine Sprache lernt“ ist von großer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht.

Generell spricht man beim Erlernen der Sprachen von drei Erwerbskategorien: Der Mutter- oder Erstspracherwerb, auch L1-Erwerb genannt, der Zweitspracherwerb, bzw. L2-Erwerb und der Fremdspracherwerb. Von Zweitspracherwerb ist die Rede, wenn sich der Lernende im Zielsprachenland befindet und die Sprache zur täglichen Kommunikation braucht.

Von Fremdspracherwerb dagegen hat der Lernende keinen alltäglichen Aufenthalt im Ziel-land und erlernt die Sprache als ein abstraktes Konnotationssystem, wobei er die Feinheiten der Sprache erst bei möglichen Besuchen des Zielsprachenlandes wahrnehmen kann. (Zeppos 2019: 5)

Über den Spracherwerb schreibt Groos (1991: 70, zit. nach. Zeng 2020: 65):

„Teils ohne Spielstimmung, zum Teil aber auch in spielerischer Betätigung [...] erwirbt ein jedes Kind durch Nachahmung den köstlichsten Kulturschatz eines Volks, die Muttersprache. Es erlernt sie von selbst - und viele unter den großen Pädagogen haben es als ein Ideal bezeichnet, den Menschen auch die Fremdsprachen in solch spielender Weise erlernen zu lassen.“

#### 1.1 Früher Fremdspracherwerb

In den meisten europäischen Ländern, wie z.B. in Deutschland oder Griechenland, lernen Kinder bereits ab der ersten Grundschulklasse eine Fremdsprache. Zur Erleichterung der Verständigung und zum Aufrechterhalten der Vielfalt an Kultur und Sprachen fordert die Europäische Union für ihre Bürgerinnen und Bürger Kenntnisse in weiteren Sprachen, außer ihrer Muttersprache. Das soll mit der Möglichkeit schon während der Pflichtschulzeit zwei moderne Fremdsprachen zu lernen, verwirklicht werden (Nünberger Empfehlungen: online). Nach Doris Ahnen, ehemalige Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur in Rheinland-Pfalz, sind Kinder in der Grundschulzeit „[...] sehr aufnahmebereit für

fremde Sprachen. Sie gehen unbefangen an neue Sprachlernsituationen heran und entwickeln ein hohes Maß an Sprachfreude und Sprachbewusstsein.“ (Noky-Weber 2010: 3) Das frühe Fremdsprachenlernen fördert bei den Kindern die Entwicklung von Kompetenzen, die ein permanentes Sprachenlernen unterstützen (ebd.).

Nach den Erkenntnissen internationaler Spracherwerbsuntersuchungen bedeutet effektiver Fremdsprachenunterricht (ebd.):

- „ - so früh wie möglich
- so intensiv wie möglich
- so natürlich wie möglich
- so motivierend wie möglich“

Die Aneignung sprachlicher Fähigkeiten bereits in der Primarstufe trägt zu einer festen, auch nach der Grundschulzeit bestehenden Motivation für den Fremdspracherwerb, bei.

Seubert (2003: 4) meint, dass man mit Fremdsprachenlernen bereits nach dem Kindergarten anfangen sollte, denn in dieser Entwicklungszeit der Kinder läuft der Fremdspracherwerb genauso wie der Erstspracherwerb ab.

Dr. Manfred Spitzer (Pädagogischer Hintergrund: Online), Leiter des ZNL-TransferZentrums für Neurowissenschaften und Lernen meint, dass „je mehr Erfahrungen ein kleines Kind macht, desto mehr und deutlichere Spuren bilden sich in dessen Gehirn“. Weiter sagt er dazu: „Diese Spuren sind es, die uns langfristig zu dem Individuum machen, das wir sind, mit unserer Sprache, unseren Gewohnheiten, Fähigkeiten, Vorlieben, Einstellungen und Kenntnissen: Wenn die Sonne scheint, ist es warm und Honig ist süß [...] All dies muss ein junges Menschenkind lernen, und dies tut es durch Auseinandersetzung mit der Welt, die jedes Kleinkind nicht nur passiv erlebt, sondern aktiv sucht.“

Durch den frühen Fremdsprachenunterricht sollen die Kinder eine positive Haltung gegenüber dem Anderen und Fremden entwickeln, sowie das Akzeptieren des Unterschiedlichen. Sie sollen eine andere Kultur kennenlernen, durch den Blick auf das Fremde und auf das Eigene wird eine interkulturelle Dimension gewonnen. Außerdem trägt das frühe Fremdsprachenlernen zur gesamten Entwicklung des Kindes bei und seine kommunikativen, wie auch sozialen, emotionalen, kreativen und kognitiven Kompetenzen werden gefördert. (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών 2006: 1443)

Nach Erkenntnissen der Selbstkonzeptforschung sollte man auch so früh wie möglich mit dem Fremdsprachenlernen beginnen. Die Identität aller Menschen ist sehr eng mit der Sprache verbunden, was in der Literatur mit dem Begriff *language ego* erwähnt wird. Guiora (1972: 421) beschreibt damit die Schwierigkeiten, die Erwachsene oder auch Jugendliche bei dem Erlernen einer Fremdsprache haben.

Chighini/Kirsch (2009: 14) erklärt:

„Bei einsprachig heranwachsenden Individuen kann das Lernen einer anderen Sprache und der damit verbundene Aufbau eines neuen oder zweiten *language ego* als Bedrohung für das Ich empfunden werden. Bei beeinträchtigtem Selbstkonzept fungiert dann das *language ego* als Abwehrmechanismus gegenüber fremden Sprachen.“

Die Existenz eines zweiten *language ego* schon vom frühen Kindesalter wäre für das Fremdsprachenlernen nur von Vorteil. Das Lernen einer Fremdsprache schon ab der ersten Grundschulklasse wirkt sich positiv auf die Selbstkonzepte der Kinder aus.

„Selbstkonzepte sind ein System von Einstellungen zur eigenen Person, die sich im Laufe der individuellen Sozialisation einer Person entwickeln.“ (Chighini/Kirsch 2009: 14)

## 1.2 Fremdsprachlernprinzipien

Folgende Prinzipien werden beim Fremdsprachenlernen in Rücksicht genommen (Noky-Weber 2010: 3)

- Integriertes Lernen: Ein fächerübergreifendes Lernen in Sinnkontexten, das der ganzheitliche Weltanschauung der Kinder entspricht.
- Sprachliches Lernen: Kinder bekommen Lernerfahrungen durch das Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben.
- Authentisches Lernen: Parallel zum Erwerben sprachlicher Kenntnisse, werden den Kindern Einblicke in den Lebensgewohnheiten anderer Länder gewährt. Authentisches Lernmaterial schafft hier eine bedeutende Voraussetzung. Der Einsatz von Liedern, Geschichten, Kinderbüchern und Sachen aus dem Zielsprachenland oder aus seinem Kulturkreis hilft den Kindern, die Sprache so real wie möglich kennenzulernen, sowie auch einer anderen Welt zu begegnen.

- Interkulturelles Lernen: Kinder werden auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede der eigenen und der fremden Sprache und Kultur aufmerksam gemacht. Das Fremdsprachenlernen mit allen Prinzipien entwickelt bei den Kindern die Kompetenz und den Willen einander entgegenzukommen, gemeinsam zu lernen und zu leben.
- Kommunikatives Lernen: Die kommunikativen Kompetenzen werden durch das echte Mitteilungsbedürfnis der Kinder gefördert.
- Exemplarisches Lernen: Die intensive Beschäftigung mit einer Sprache und Kultur steht als Beispiel für die Auseinandersetzung mit weiteren Sprachen und Kulturen.

Das Fremdsprachenlernen besonders in der Primarstufe wird durch eine Unterstützung auch außerhalb des schulischen Kontextes gefördert, was auch wichtig für die Motivation der Kinder beim Aneignen von neuem Wissen ist. Bedeutend für den frühen Fremdspracherwerb sind der Spaß, das Interesse und die Entdeckungsfreude der Kinder. Sie machen aus neugierigen Kindern erfolgreiche Lerner. (ebd.: 23)

## **2. Zum Begriff des *Spiele*s – Versuch einer Erläuterung**

Der Begriff *Spiel* kann nicht einfach definiert werden. Es müssen viele und unterschiedliche Aspekte in Rücksicht genommen werden. Mehrere Wissenschaftler wie z.B. Psychologen, Pädagogen, Soziologen haben sich mit diesem Begriff beschäftigt und sind zu verschiedenen Definitionen gekommen. (Krotoszynska 2020: 4)

Nach dem Online-Lexikon für Psychologie (Stangl online) ist Spiel „eine Tätigkeitsform, die zum Vergnügen, zur Entspannung, allein aus Freude an ihrer Ausübung, aber letztlich auch als Beruf ausgeführt werden kann, die häufig in Gemeinschaft mit anderen ausgeübt wird. Ein häufig genanntes Merkmal eines Spiels ist seine überwiegende Zweckfreiheit, denn im Gegensatz etwa zu Tätigkeiten im Beruf oder im Alltag besteht der Zweck eines Spiels vorwiegend in sich selbst, jedoch werden auch viele Freizeittätigkeiten gleich dem Spiel zum Selbstzweck betrieben, etwa Bergsteigen, Wandern oder Lesen.“

Behme (1992: 11) gibt den Versuch von Lehmann und Kleppin *Spiel* zu definieren, wieder:

„J. Lehmann definiert das Spiel als eine Sequenz von Tätigkeiten:

- a) an der mindestens zwei Personen beteiligt sind,



- b) deren Verhalten teilweise durch ausdrücklich gesetzte oder zu setzende Regeln bestimmt wird,
- c) die einen allen bekannten und definierten Zielstand zu erreichen versuchen, den sie nur durch Austauschhandeln erreichen können,
- d) in denen mindestens einige zentrale Gegenstände verwendet werden, die Substitute von anderen Gegenständen sind,
- e) deren Sequenzierung sich jedesmal im Detail unterscheidet,
- f) in denen ständig oder häufig für die anderen manifeste Entscheidungen unter Unsicherheit zu fällen sind, ohne die Bedrohung durch juristische, ökonomische, oder formal soziale Folgen,
- g) die freiwillig fortgeführt werden.“

Eine gewisse Problematik bei der Definition des Spiels lässt sich bei der Abgrenzung zum Nicht-Spiel feststellen, wobei mit Nicht-Spiel alle Tätigkeiten, die erzwungen sind und der Existenzsicherung, der Erfüllung von Pflicht, der Notdurft oder der Vermeidung von Schmerz dienen, gemeint sind (ebd.). Klippel (1980: 88, zit. nach Zeng 2020: 52) schreibt dazu:

„Die Grenzen zwischen Spiel und Nicht-Spiel liegen [...] nicht vorwiegend in der Natur der Tätigkeit, sondern in der Einstellung des Spielenden.“

Nach den Überlegungen von Huizingas in *Homo Ludens* (1938) entsteht die Kultur in Form von Spiel (Anz/Kaulen 2009: 318). Das Spiel wird demnach „durch Zwang- und Zwecklosigkeit“ bestimmt und durch „eine zeitliche und räumliche Begrenzung, die es als abschließbare Handlung auf einem eigenen Spielfeld mit festgelegten, selbst gesetzten Grenzen bestimmt“ gekennzeichnet (Huizingas 1938, zit. nach Anz/Kaulen 2009: 319).

Eine eindeutige und überzeugende Definition vom Begriff „Spielen“ bei der alle Gemeinsamkeiten der verschiedenen Spielformen in Betracht gezogen werden, scheint nicht gelungen zu sein (Rittelmeyer 1983: 541, zit. nach Meyer 1997: 342). Vielmehr haben Wissenschaftler, die sich mit „Spielen“ beschäftigt haben, einige Teilaspekte der Gesamtproblematik ausgewählt und ihre Spieltheorie dazu verfasst (ebd.). Beim Versuch einer Systematisierung der vom Alltagswissen gegebenen und der von Wissenschaftlern erarbeiteten Einzelaspekten, werden einige Merkmale bestimmt, die immer wieder auftreten und bei fast alle

bekannten Spielformen zutreffen (ebd.). Diese Merkmale lassen sich nach Meyer (1997: 342, 343) wie folgt auflisten:

- Das Spielen benötigt einen freien Raum, denn der Zweck des Spielens liegt in sich selbst. Man spielt, um zu spielen und nicht um andere Notbedürfnisse zu befriedigen.
- Die Zielrichtung des Spielens ist in sich selbst. Es entsteht eine Dynamik und Spannung, die die Spieler vorantreibt, aber es gibt keinen natürlichen Endpunkt, da Spiele immer weitergehen können und wieder von Anfang an beginnen können.
- Spielen findet in einer Scheinwelt, d.h. in einer symbolischen bzw. in der Phantasie vorgestellten Welt statt. Das bedeutet allerdings nicht, dass das Spielen unreal ist, sondern dass es in einer Spielwelt abläuft. Echte Folgen des Spielens für die Wirklichkeit können nicht ausgeschlossen werden: Das Spielen kann therapeutisch wirken, es kann belehrend sein, es kann krank machen, arm machen oder bereichern.
- Der Spielverlauf ist vieldeutig und offen. Wenn die Offenheit des Ablaufs und des Spielergebnisses verloren geht, geht auch der Reiz für die Spieler verloren. Wichtig ist keine „objektive“ Offenheit des Spielverlaufs, sondern das subjektive Empfinden der Spieler.
- Beim Spielen entsteht eine aktive Auseinandersetzung mit den Mitspielern und dem Spielgegenstand. Es wird eine Handlung der Spieler vorausgesetzt, die bestimmte Erfahrungen über das Spielobjekt, ihre Mitspieler und über sich selbst zulassen.
- Spielen beansprucht die Akzeptanz von Spielregeln. Auch wenn die Regeln offen und flexibel geschaffen sind, sollte eine ausgemachte Verständigung über ihre Offenheit vorhanden sein.
- Alle Spieler sollen in Spielen gleiche Rechte und Gewinnmöglichkeiten haben.
- Spiele verwirklichen sich im Präsens. Jeder einzelne Spieler möchte genau zu diesem Zeitpunkt gewinnen bzw. die gesuchte Lösung herausfinden.
- Spielen macht Freude und bereitet Vergnügen, solange kein übertriebener Spieleifer bei den Spielern entsteht.

## 2.1 Spielen im Unterricht

Mit Spielen im Unterricht wird eher das didaktische Spiel gemeint, das den Unterrichtsprozess differenzieren und vorantreiben soll. Der Zweck liegt in der Übung und Wiederholung

von neuem und bereits vorhandenem Wissen, wie z.B. anhand von Bildern, Zahlen, verschiedenen Symbolen usw.

Behme (1992: 11) meint: „Auch ein freier, spontaner Unterricht mit dem Ziel sich zu unterhalten kann als ein Teil des didaktischen Spiels angesehen werden. Für H. Rettner ist ebenfalls das Lernspiel der Versuch einer gezielten Kombination von motivierendem Spielerleben und lerneffektiven Inhalten.“

Nach Meyer (ebd.: 344) werden Lehrpersonen, die im Unterricht mit ihren Schülern spielen möchten, mit sozialen Entwicklungsneigungen entgegengestellt. Das bedeutet:

- Schüler spielen in ihrer Freizeit immer seltener medienunabhängig.
- Kinder sind gegen den Willen des Lehrers auch beim Spielen in der Schule oft starr konkurrenzorientiert. Spiele ohne Konkurrenz bzw. Gewinner sind eher uninteressant für die Schüler.
- Stimmungsvolles, zweckfreies Spielen findet immer seltener statt, d. h., dass gerade das, was das Spielen von der Arbeit differenziert, z.B. seine vergessene Freiwilligkeit, verloren geht.

Somit dürfen Lehrer, die durch das Spielen in der Klasse das Lernen kinderfreundlich gestalten möchten, nicht übersehen, dass sie durch die Didaktisierung des Spiels selbst zur eben beschriebenen Neigung einer sozialen Instrumentalisierung des Spielens beitragen. Spielen im Unterricht ist nach Meyer (ebd.) „nicht zweckfrei, sondern ein zielgerichteter Versuch zur Entwicklung der sozialen, kreativen, intellektuellen und ästhetischen Kompetenzen der Schüler“.

In der Pädagogikgeschichte war die Herleitung des Lernens aus dem Spiel schon immer Forderung gewesen, um das Lernen dadurch akzeptabel und freundlich zu machen. Friedrich Daniel Ernst Schleiermeier (1957: 50, zit. nach Meyer 1997: 345) betont, dass nicht jede Spielform zur Bildung des Kindes beiträgt, sondern nur diese Spiele, mit den man „sich seiner Kräfte und der Entwicklung seiner Fähigkeiten bewusst“ wird.

Die Grenzen zwischen Spielen und Lernen sind in der Spielpädagogik trotz der intensiven Diskussionen rund um das Thema nicht so einfach zu bestimmen. Behme (1992: 10) schreibt dazu:

„ - derartige Spiele erfordern z.B. auch Konzentration, Denken, Regeln, Planen, Empathie, Ambiguität, Selbstständigkeit, Disziplin, Selbst- und Mitverantwortlichkeit,

sowie Hör- und Sprechhandel

- solche Spiele haben zudem Übungswert, und Üben bzw. Lernen wird als eine Art von Arbeit gesellschaftlich anerkannt
- alle Spiele verfolgen und verzeichnen Lerneffekte, da sie wirklichkeits-, lernstoff-, aktions- und erfahrungsbezogen sind
- diese Spiele wirken anstrengend, aber auch anstrengend auf die Teilnehmer
- die Spiele fördern die Selbstbestätigung und Zufriedenheit, die sich als Begleiterscheinungen auch bei einer gelungenen und akzeptierten Arbeitstätigkeit einstellen.“

Auf jeden Fall ist es angebracht in der Schule viel und in regelmäßigen Abständen zu spielen, sowohl aus der Sicht der Schüler als auch aus der Sicht des Lehrers (Meyer 1997: 345):

- Die Schüler können sich mit dem Spiel in die Erwachsenenwelt vorwagen, denn auf diese Weise können sie Probe-Handlungen machen und sich gleichzeitig amüsieren.
- Die Schüler sammeln durch das Spielen soziale Erfahrungen, die Klassengemeinschaft wird entwickelt und gestärkt.
- Das Spielen erfolgt immer ganzheitlich. Nach Scheller (1986: 202, zit. nach Meyer 1997: 345) ist es „die einzige Lernform, in der die im Sozialisationsprozess angeeigneten Einstellungen und Haltungen verflüssigt und bearbeitet werden können“.
- Das Spielen unterstützt die Aktivierung der Schüler.
- Spiel im Unterricht kann sehr gut zur Anwendung und zur Vertiefung des vorher erarbeiteten Lernstoffs beitragen.
- Die Einführung von Spielphasen im Unterricht führt zur Reduzierung des Frontalunterrichts.
- Die Spielphasen können zur Überprüfung des Gelernten dienen. Das Spielen kann demnach eine diagnostische Funktion haben.

Kauke (1992: 128) erwähnt zusätzlich noch folgende Funktionen des Spiels:

- Die Motivierungsfunktion: Durch das Spielen werden die Schüler motiviert, aktiv am Unterricht teilzunehmen, haben Spaß dabei und so wird ihr Interesse für den Unterricht geweckt.
- Die schöpferische Funktion: Schöpferische Leistungen werden beim Spielen gefördert.

- Die Bewegungsfunktion, die auch sehr wichtig bei der motorischen Entwicklung des Kindes. Außerdem wird Bewegung in den Klassenraum und Abwechslung beim Unterricht und zu anderen Übungsformen gebracht.
- Die Erkenntnisfunktion des Spiels, womit Schüler neue Erkenntnisse gewinnen.
- Die Erholungs- oder Entspannungsfunktion ist ebenfalls sehr wichtig.

Generell wird aber trotz der Vorteile des Spielens beim Lernen, abgesehen von bestimmten Bereichen (Grundschulen, Sonderschulen, Sport, Musik) oder z.B. kurz vor den Ferien, immer noch zu wenig im Unterricht gespielt. Außer curricularer und institutioneller Gründe, die einen regelmäßigeren Gruppenunterricht erschweren, gibt es auch noch andere Ursachen für das nicht häufige Spielen. Der Zeitaufwand ist einer der wichtigsten Gründe dagegen; zusätzlich wird viel Vorbereitung für Spielstunden benötigt, die wiederum schwer bewertet werden können. Hinzu kommt, dass beim Spielen der ganze Mensch, Gefühle und Körper, im Einsatz sind. (Meyer 1997: 345, 346)

## **2.2 Funktionen von Spielen**

Nach Prof. Dr. Dr. Manfred Spitzer sind gute Spiele „eine wichtige Ergänzung des schulischen Bildungsangebots. Kinder unterscheiden nicht zwischen Lernen und Spielen, sie lernen beim Spiel.“ (Kruse 2011: 33) In folgenden Unterkapiteln werden die Funktionen von Spielen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet.

### **2.2.1 Psychologische Faktoren**

Spiele bilden aus psychologischer Sicht eine Basisform spontaner Tätigkeit eines Kindes bei seiner Auseinandersetzung mit der Welt (Behme 1992: 12, zit. nach Krotoszynska 2020: 8). Die Phantasie der Kinder wird durch Spiele entwickelt und ihre Kreativität und Intelligenz gefördert. Dazu kommt, dass Kinder dadurch schlimme Erlebnisse besser verarbeiten können. Wichtig ist die Erkenntnis von Spieltheoretikern, dass Spielen auch zur Heilung eines seelisch verletzten Kindes verhelfen kann. (Behme 1992: 13, zit. nach Krotoszynska: ebd.) Krappmann (1975: 210, zit. nach Krotoszynska: ebd.) meint, dass Hemmungen abgebaut werden können: „Wenn das Spiel die Probleme der Kinder nicht entblößt, können sie allmählich Vertrauen fassen, (...) Hemmungen (...) können auf diese Weise nach und nach gemindert werden.“

Stress kann durch spielerisches Handeln auch verarbeitet werden. Z.B. kann die Trennungsangst eines Kindes verringert werden, indem es lernt, dass es die Möglichkeit besitzt, einen positiven Ausgang zu verschaffen. Kinder können beim Spielen ihre Gefühle oder Bedürfnisse ausdrücken, ein Faktor, der auch von Bedeutung ist (ebd.).

### **2.2.2 Soziologische Faktoren**

Nach Schraub und Zenke (1995: 328, zit. nach Krotoszynska 2020: 8, 9) sind soziologische Faktoren wichtig, denn sie betonen, dass „... das Spiel freiwillig, selbstbestimmt und zweckfrei um seiner selbst willen und frei von äußeren Zwängen erfolgt. Es findet losgelöst vom Ernst des Alltags statt und aktiviert Phantasievorstellungen. Es ermöglicht in der handelnden Auseinandersetzung mit Mitspielern und Objekten Realitätserfahrungen und die Verarbeitung von Alltagsproblemen.“ Erwähnenswert ist auch die Feststellung von Schraub und Zenke, dass die Personenwerdung des Kindes im Spiel anfängt (ebd.): „Dank dem Spiel lernt es sich der Welt von uns allen zu nähern und sich zu nähern und sich zugleich als etwas Eigenständiges von ihr zu distanzieren.“

Die Sozialisation eines Menschen beginnt in der Familie. In einer Gesellschaft gibt es Normen, Werte und bestimmte Rollen, die ausgeübt werden und erwünscht sind. Diese Normen und Werte werden nicht nur durch die Erziehung erzielt, sondern können auch aus Interaktionsfeldern übernommen werden. Durch den Einsatz von Spielen kann das verwirklicht werden. Schüler müssen während eines Spiels miteinander kommunizieren. Spiele bieten Kindern die Möglichkeit, Selbstvertrauen zu gewinnen. Das liegt an ihrer offenen Struktur. (Krotoszynska 2020: 9)

Das Sozialverhalten bildet sich durch Kontakte mit erwachsenen Menschen und durch Kontakte mit Kindern, die Spiele möglich machen. So entwickelt sich die Individualität der Kinder, die in soziale Systeme einbezogen werden. Die Entwicklung der Kontakte der Kinder führt dazu, dass sie mit weiteren Konflikten konfrontiert werden, deren Lösung sie aber allein finden sollen. Wichtig ist auch der Hinweis, dass Spiele eine bestimmte Sensibilisierung benötigen. Kinder müssen sich z.B. der neuen Situation anpassen, wenn sich ihre Bedürfnisse ändern oder wenn neue Mitspieler ins Spiel kommen, andernfalls hört ihr Spiel auf. Die Akzeptanz der Spielregeln von allen Mitspielern ist ebenfalls notwendig. Aus diesem Grund ist es von Bedeutung alle Erwartungen in Bezug auf die Regeln zu erkennen und in Rücksicht zu nehmen. (ebd.)

### 2.2.3 Πädagogische Faktoren

Nach Flitner (1974: 12, zit. nach Krotoszynska 2020: 10) können durch das Spielen folgende Kompetenzen und Verhaltensarten entwickelt werden:

- „Sensomotorisches Können, Auffassung und Geschicklichkeit
- Inhaltliche Beherrschung von Spielen und ihren Regeln
- Ausdruckslosigkeit und spielerhaltende Ideen
- Erfassen kognitiver Aufgaben und Elemente
- Beherrschung sozialer Aufforderungen von Spielen (soziales Lernen)“

Das soziale Lernen wird immer in einer Gruppe realisiert. Der Einfluss der Gruppe spielt schon seit dem Kindesalter eine große Rolle bei der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen. Während des Spiels werden bei Kindern bestimmte Verhaltensweisen entwickelt, die sie auch bei weiteren Situationen zeigen. Kinder verfügen zwar über die Möglichkeit spielen zu können, diese Möglichkeit kann aber nur in einer geeigneten Umwelt verwirklicht werden. (Bühler 1978: 30, zit. nach Krotoszynska 2020: 10)

Das Spiel spielt also eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes. Es hilft den Kindern ihre Umwelt kennenzulernen und die Beschäftigung mit Materialien und anderen Personen fördert die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten.

## 3. Erste Kategorisierung von Spielen

Meyer (1997: 346, 347, 348) unterscheidet im Hinblick auf die unterschiedlich strukturierten Spielobjekte und auf die verschiedenen Spielzwecke folgende Großbereiche:

- **Interaktionsspiele**, bei denen die Spielpartner zur Spannung, Unterhaltung und Erholung mitspielen. Sie tragen zur Entwicklung der Klassengemeinschaft bei und unterstützen das soziale Lernen. Interaktionsspiele können Gesellschaftsspiele, wie Brett-, Würfel- oder Kartenspiele, Sport- und Mannschaftsspiele, Regel-, Denk- bzw. Strategiespiele, d.h. Spiele, die stark mit Regeln verbunden und konkurrenzbezogen sind. Zu den Interaktionsspielen gehört auch das „freie Spiel“, womit Spielen mit Spielzeug, auf dem Spielplatz oder Spielen mit Puppen usw. gemeint ist, d.h. Spiele, bei denen Regeln eine geringe Rolle spielen.
- **Simulationsspiele**, bei denen eine Simulierung von Konflikten und Entscheidungsprozessen stattfindet. Dazu gehören Rollen- oder Planspiele, die an Haltungen und



Entscheidungsprozessen arbeiten. Bei Rollenspielen spielen Regeln eine geringe Rolle, während sie bei Planspielen eine höhere Rolle einnehmen. Spieler benutzen bei Simulationsspielen Spielstrategien oder haben vorgegebene Rollen, diese Rollen werden aber durch ihre Haltungen beeinflusst.

- **Szenisches Spiel**, zu dem freies Darstellendes Spiel und Theater gehören. Zum freien Darstellenden Spiel zählen Pantomime, Stegreifspiel, Clownspiele, Tanz u.a. Zum Theater gehören Laienspiele, Bühnen-, Straßen-, Figurentheater, Hörspiel, Musical u.a. Das szenische Spiel zielt auf die Aufführung vor Publikum und kann den organisierten Unterricht ergänzen.

Meyer (ebd.: 347) betont, dass Spiele nach dem Grad der Regelbenutzung klassifiziert werden können. Überhaupt existieren Spiele nicht ganz ohne Regeln, sie unterscheiden sich bloß nach dem Grad ihrer Variation durch die Spieler. Er hebt außerdem die Wichtigkeit von eindeutiger Regelexistenz für viele Schüler hervor, denn das gewährt ein gewisses Sicherheits- und Berechenbarkeitsgefühl des Spielablaufs. Geringe Spielerfahrung von Schülern und Lehrern kann schnell zur Überforderung führen, wenn am Anfang sehr offene Regeln abgemacht werden.

## 4. Spiele im DaF-Unterricht

Was den Spieleinsatz im Fremdsprachenunterricht betrifft, war der kommunikative Ansatz ein Wendepunkt. Spiele erlebten nach Kleppin (1995: 222, zit. nach Matyas 2009: 112) „als inhärenter Bestandteil von kommunikativ orientierten [...] Methoden (ab Mitte der siebziger Jahre) einen Boom, obwohl jegliche Art von Spielen in allen Fremdsprachenvermittlungsmethoden integrierbar sind.“

Seit den 80-Jahren gehören Sprachlernspiele zum modernen Fremdsprachenunterricht. Der bewusste, zweckvolle und ständige Einsatz von Sprachlernspielen kann als ein unterrichtsbegleitendes Verfahren bezeichnet und in die Kategorie der alternativen, innovativen Unterrichtsmethoden bzw. Verfahren eingestuft werden. (Ehnert 2001: 189) Man kann aber nicht von einer ausgebildeten Methode sprechen, es handelt sich mehr um eine Annäherung.

Das ist durchaus an sozialen Hintergründen zurückzuführen, denn es besteht die Tatsache, dass viele Leute Fremdsprachen auch in einem größeren Alter lernen und der Unterricht soll Spaß machen und unterhaltsam sein.



Spielerisches Handeln im Fremdsprachenunterricht fördert den Lernerfolg mehr als andere Prozesse. Auf die Bedeutung des Spielens beim Lernen und der Entwicklung des Kindes haben Wissenschaften wie die Erziehungswissenschaft und die Lernpsychologie schon früh aufmerksam gemacht. Natürlich werden daraus didaktische Konsequenzen gezogen. (ebd.) Rösler (1994: 132) meint, dass „mit Spielen im Fremdsprachenunterricht auf recht unterschiedliche Aktivitäten Bezug genommen werden kann. Es kann sich um Tätigkeiten handeln, die zeitlich sehr begrenzt als Übungen zielgerichtet für das Lernen einer Fertigkeit oder sprachlicher Einheit eingesetzt werden, oder um größerer Aktivitäten, die evtl. mit sozialemanzipatorischen Ansprüchen versehen über das Sprachlernen hinaus motiviert sind oder als generelle Alternative zu lehrmaterialgeleitetem Unterricht zu sehen sind“.

Damit Spielen im Unterricht aber nicht als Zeitvertreib oder wirkungsloses Herumspielen betrachtet wird, wird die Rede von Sprachlernspielen gemacht. Sprachlernspiele werden unter den Großbegriffen *Unterrichtsspiel*, *didaktisches Spiel* oder *Lernspiel* eingeordnet.

Wie bereits erwähnt, ist in der entsprechenden Literatur eine eindeutige Definition des Begriffs Sprachlernspiels wegen seines komplexen Charakters nicht möglich gewesen. Deshalb wurde öfters versucht, den Begriff durch verschiedene auftretende Merkmale zu charakterisieren.

Kleppin (2003: 264, zit. nach Matyas 2010: 384) unterscheidet Sprachlernspiele von anderen Übungsformen. Sprachlernspiele werden als Aktivitäten bezeichnet, die neben dem Spielen auch ein bestimmtes Lernziel haben und die Lust am Entdecken, am Darstellen und an bestimmter Tätigkeit steigern. Weitere charakteristische Merkmale sind nach der Forscherin der offene Spielausgang und der ständige Wechsel der Spannung. Sie deutet darauf hin, dass Sprachlernspiele in der Zeit der kommunikativen Wende eine besondere Rolle im Fremdsprachenunterricht eingenommen haben und in der heutzutage dem Prinzip des aufgabenorientierten Lernens zugeordnet werden kann (Kleppin 2017: 325, zit. nach Zeng 2020: 52).

Henrici (1996: 419) bezeichnet Sprachlernspiele als „alle Aktivitäten in einem handlungsorientierten, kommunikativen und Lernautonomie fördernden Unterricht“. Nach Steinhilber (1982: 6) ist das Sprachlernspiel „eine auf Erfahrung von Kompetenz gerichtete, lustvolle Aktivität, die der Informationssuche bzw. –verarbeitung dient und mit der subjektiv keine außerhalb dieser Aktivität liegenden Zwecke verfolgt werden“. Bei Bohn und

Schreiter (1986: 167, zit. nach Nouah 2021: 5) werden Sprachlernspiele als sprachliche Übungen mit einem spielhaften Charakter betrachtet, die vom Lehrenden mit einer konkreten Zielsetzung als Bestandteil des Unterrichts eingesetzt werden. Demnach sind die „spielhaften Handlungen ... innerhalb dieser begrifflichen Festlegung naturgemäß das charakteristischste Merkmal der Lernspiele“ (ebd.).

Im folgenden Schema wird die Kategorisierung des didaktischen Spiels nach Kleppin (1980: 93) abgebildet:

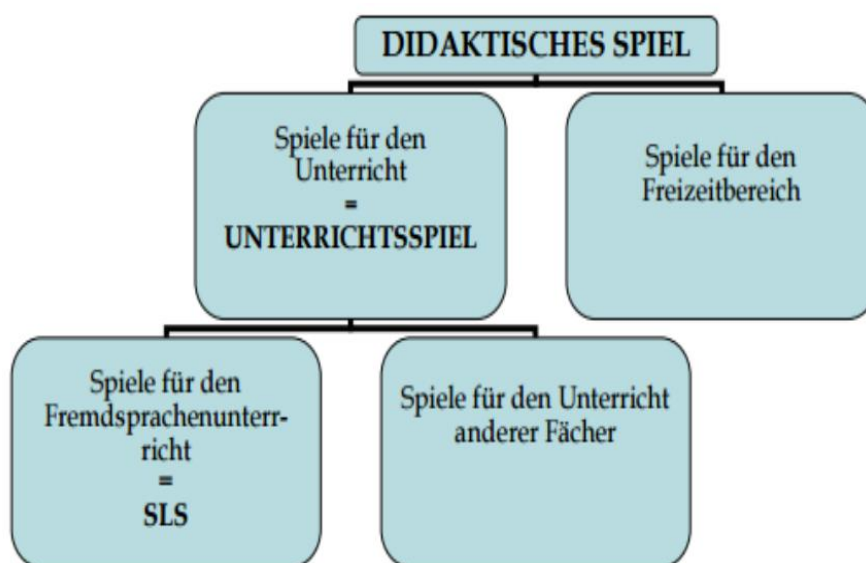


Abb.1: Einteilung der didaktischen Spiele nach Keppin (1980:93)

#### Abb. 1

Nach dieser Kategorisierung wird das Didaktische Spiel in zwei Spielarten eingeteilt: Spiele für den Unterricht und Spiele für den Freizeitbereich. Die Spiele für den Unterricht werden wiederum in Spiele für den Fremdsprachenunterricht und in Spiele für den Unterricht anderer Fächer eingeteilt. Der Begriff Sprachlernspiel (SLS) scheint am geeignetsten für Spiele mit Anwendung im Unterricht zum Zweck des Sprachlernens zu sein.

In Abbildung 2 werden die Kriterien des Sprachlernspiels nach Kleppin (2003: 264, zit. nach Matyas 2009: 94) im Vergleich zu anderen Übungsformen, dargestellt:

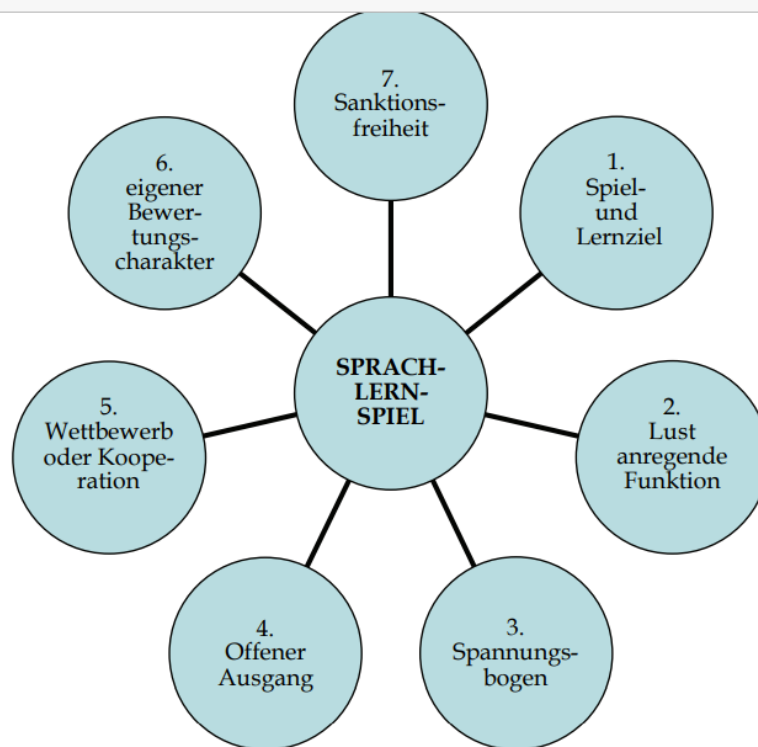


ABBILDUNG 8 Kriterien zur Abgrenzung von SLS nach Kleppin (2003: 264)

Abb. 2

1. Die Spieler müssen nicht nur ein Lernziel, sondern vor allem ein Spielziel haben (Kleppin 2003: 264, zit. nach Matyas 2009: 94). Der Hauptunterschied zwischen dem Spiel generell und dem Sprachlernspiel ist, dass das Sprachlernspiel unter einem gewissen Lernaspekt während des Lernprozesses eingesetzt wird. Hier muss das Moment der Freiheit nach Scheuerl (1991: 67, zit. nach Matyas 2009: 90) erwähnt werden, das im Gegensatz zur Intentionalität des Lernens kommt. Nach Scheuerl (ebd.) spielt man, um zu spielen: „Spiel verfolgt keinen außerhalb seiner selbst liegenden Zweck“. In diesem Zusammenhang geht dieses Merkmal bei der Übertragung auf den Unterricht teilweise verloren. Beim Sprachlernspiel wird das Lernziel durch spielerisches Handeln erstrebt (Kluge 1980: 81). Es bleibt die Frage, ob die Lernenden das Lernziel kennen sollen. Kleppin verdeutlicht, dass das Spielziel im Zentrum der Spielhandlung stehen soll. Die Antwort hängt eng mit dem Alter der Spielenden zusammen. Lernende, die sich noch am Anfang des Lernprozesses befinden, können durch das Spiel ein Lernziel erreichen, ohne sich darüber bewusst zu sein. (Matyas 2009: 94) Bei älteren Lernenden aber, z.B. bei Jugendlichen und Erwachsenen, sollte das

Lernziel schon klar sein (Ehnert 1982: 205). Sie sollen erkennen können, welche Ziele durch das Sprachlernspiel angestrebt werden und selbst herausfinden, warum Sprachlernspiele als gleichberechtigte Übungsform betrachtet werden. Trotzdem ist es wichtig, wie Steinhilber (1979: 21) meint, dass „die in das Unterrichtsspiel installierte Intention im Spiel nicht zum Ziel des Spielers wird. Der Spieler spielt, um zu spielen; die von außen in das Spiel hineingetragene Absicht interessiert ihn während des Spielverlaufs nicht.“

Wenn beim Spielen im Unterricht das Lernziel im Vordergrund stehen würde, würde die Freude der Schüler am Spiel beeinflusst werden. Die Spielenden sollten also eine gewisse „Zweckfreiheit“ während des Spiels erhalten, obwohl die Sprachlernspiele zweckverbunden sind. Sie sollen das Gefühl haben, dass sie des Spielens Willen spielen und nicht aus Lerngründen (Ehnert 1982: 205, zit. nach Matyas 2009: 95).

2. „Die Sprachlernspiele müssen so konzipiert sein, dass sie zur Lust an der Erfindung, am Entdecken, am Darstellen und an der konkreten Betätigung anregen.“ (Kleppin 2003: 264, zit. nach Matyas 2009: 96)

Nach der einschlägigen Literatur wird das Spiel durch Funktionslust gekennzeichnet, d.h. durch den Spaß an der Aktivität selbst. Bühler (1929: 454,455, ebd.) definiert Funktionslust, als das freudige Erlebnis bei der Spielhandlung und nicht an dem eventuellen Spielergebnis. D.h., dass das Spielen im Fremdsprachenunterricht Emotionen auslöst, die wiederum zum Ausüben sprachlicher Tätigkeiten anregen. Nach vielen Spieltheoretikern motiviert das Sprachlernspiel die Schüler, um mitzumachen und regt zum Sprechen an. Spiele aktivieren auch die passivsten und zurückhaltenden Kinder, da sie auch die Möglichkeit haben zu gewinnen, entweder per Zufall oder, weil vielleicht auch andere Fähigkeiten außer den sprachlichen verlangt werden, z.B. Weltwissen oder gutes Erinnern. Erfolgserlebnisse beim Spielen können die Einstellungen der Lernenden der Sprache gegenüber positiv beeinflussen. (ebd.: 97) Klippel (1998: 12) meint dazu: „Die Spielfreude ist ein unabdingbares Kriterium guten Spieleinsatzes. Wer freudig spielt, übt auch effektiv. Eine angstfreie, sowohl entspannte als auch positiv gespannte Atmosphäre ist äußerst lernfördernd.“

3. „Spiele müssen einen Spannungsbogen enthalten.“ (Kleppin 2003: 234, zit. nach Matyas 2009: 97) Es handelt sich hier um eine Abwechslung der Spannung während des Spielens, die die Schüler motiviert, um weiterzuspielen. In Anlehnung an die Theorie von Heckhausen (1973: 160-163, zit. nach Matyas 2009: ebd.) kann Spannung aus vier Quellen stammen, die

bei den verschiedenen Spielformen auftreten: a) die Neuigkeit, b) der Überraschungsgehalt, c) die Verwickeltheit und die d) Ungewissheit der Spielsituation. Mit Neuigkeit meint Heckhausen die Abweichung zwischen gegenwärtigen und früheren Wahrnehmungen, mit Überraschungsgehalt die Diskrepanz zwischen gegenwärtigen Wahrnehmungen und Erwartungen. Beide ergeben sich aus dem Zufallselement der Spiele. Klippel (1998: 8, zit. nach Matyas 2009: 97) betont, dass Zufall und Können im Spiel im Gleichgewicht stehen sollen. Reine Zufallsspiele motivieren niemanden, um sich kognitiv zu bemühen. Bei reinen Könnensspielen wiederum kann es für Spieler, die z.B. aus Wissensmangel oder Schnelligkeit im Spiel nicht mit Erfolg mitmachen können, frustrierend sein. Aus diesem Grund darf der Spielerfolg nicht nur von der kognitiven Leistung abhängen.

Die Spannung kann ebenfalls durch die Verwickeltheit der Spielsituation angeregt werden. Das kann sich aus der Kompliziertheit der Spielablaufs oder des Spielziels ergeben. Die Ungewissheit der Spielhandlung hängt eng damit zusammen. Solange eine Offenheit über den Spielausgang besteht oder z.B., wenn ein Spieler auf die Erwiderungen der anderen reagiert, ist die Spannung der Teilnehmer gewährleistet. (ebd.: 98)

4. „Sie müssen offen sein, d.h. ihr Ausgang und die konkrete Ausgestaltung dürfen nicht vorgeschrieben sein.“ (Klippel 2003: 264, zit. nach Matyas 2009: ebd.)

Der offene Spielausgang ist also eine mögliche Motivationsquelle. Wenn das Spielergebnis zu früh deutlich wird, geht der Reiz des Spiels schnell verloren und die Freude daran kann ganz verschwinden (Meyer 1995: 343)

Der Grad der Offenheit in der Gestaltung des Spiels ist in den verschiedenen Spielformen unterschiedlich. Wenn man z.B. ein Rollenspiel mit einem Lernspiel gegenüberstellt, stellt man fest, dass die Anweisungen beim Rollenspiel den Spielern einen freieren Handlungsraum lassen als die Regeln bei einem anderen Lernspiel. Trotz der Existenz strenger Regeln bei Spielen, können die Spieler auch eigene Ideen in den Ablauf und in die Sprachgestaltung bringen (Klippel 1980: 24, zit. nach Matyas 2009: 98). Bei Rollenspielen gibt es auch unterschiedliche Formen. Beim gelenkten Rollenspiel gibt es konkrete Anweisungen zu der Handlung und zu den Personen, d.h. dass der Teilnehmer eine bestimmte Rolle übernimmt. Beim offenen bzw. freien Rollenspiel dagegen wird die Rolle frei dargestellt (ebd.).

5. Sprachlernspiele „können Wettbewerbscharakter haben und müssen dann Gewinn- und Verlierkriterien besitzen; das Spielziel kann aber auch allein durch Kooperation mit anderen zu erreichen sein.“ (Kleppin 2003: 264, zit. nach Matyas 2009: 99)

Zuerst muss erwähnt werden, dass dieses Kriterium nur bei Lernspielen bestimmend ist; bei Rollenspielen ist das natürlich nicht der Fall.

In der Fremdsprachendidaktik gibt es unterschiedliche Auffassungen in Bezug auf die Arten von Sprachlernspielen, die im Unterricht bevorzugt werden. Was die kooperativen Spiele betrifft, besteht die Auffassung, dass sie neben den sprachlichen Fertigkeiten auch das soziale Verhalten trainieren. Kooperationsspiele entwickeln eine Gruppenkohäsion und Kooperationsbereitschaft unter den Teilnehmern (Wegener & Krumm 1982, zit. nach Matyas 2009: ebd.). Spiele mit Konkurrenzcharakter sind von „Konkurrenz“ bestimmt, was für das soziale Gefüge belastend sein kann (Löffler & Kuntze 1980: 25) Konkurrenz in Spielen aber ist nicht wie Konkurrenz in realen Situationen. In der Spielwelt wird ein mögliches Scheitern nicht so ernst genommen, was die negativen Auswirkungen der Konkurrenzsituation reduzieren kann. Nach Klippel (1980a: 25) kann die negative Konkurrenz vermindert werden, wenn der Wettbewerb zwischen Gruppen und nicht zwischen einzelnen Spielern stattfindet. Dadurch kann eine Zusammenarbeit unter den Mitspielern derselben Gruppe entstehen. Beide Faktoren sollten demnach bei einem guten Sprachlernspiel berücksichtigt werden. Wettbewerb und Kooperation schließen sich im Spiel nicht unbedingt gegenseitig aus, sondern können einen Platz nebeneinander haben (Matyas 2009: 100).

6. „Sie müssen ihren eigenen Bewertungscharakter haben und die Möglichkeit zur Selbstevaluation bieten“ (Kleppin 2003: 264, zit. Matyas 2009: ebd.).

Die vor dem Spiel vereinbarten Regeln bilden ein eigenes Evaluationssystem, so dass die Bewertung auch ohne Lehrereingriff zustande kommen kann. Der Lehrer steht also im Hintergrund oder er nimmt als Mitspieler teil, da der Ablauf des Spiels durch die abgemachten Regeln gesteuert wird. Diese Spieleigenschaft trägt zur Lernerautonomie bei, da die Spieler mit Hilfe der Regeln den Spielablauf selbst beobachten und evaluieren. (Matyas 2009: 100) Dazu schreibt Bonn (1986: 11, ebd.):

„Games are an exciting and rewarding method of social education because of the way they use the social interactions within the groups. This means that responsibility for the outcome of the game does not entirely rest on the facilitator's shoulders but is a responsibility shared with the participants and is itself a valuable experience.“

Die Lernenden nehmen die Verantwortung für ihr Lernen, so dass die Abhängigkeit vom Lehrer reduziert wird und die Lehrerzentriertheit auf diese Weise nachlassen kann. (Schweckendiek 2001: 11). Außerdem wird das Selbstvertrauen der Schüler gefördert.

7. „Spiele dürfen nicht vom Lehrer bewertet oder gar benotet werden, sie sind sanktionsfrei.“ (Kleppin 2003: 264, zit. nach Matyas 2009: 100)

Während der Spielhandlung bewegen sich die Spieler in einer geschaffenen Welt. Diese „unreale“ Welt versichert, dass es für die Spielteilnehmer keine realen Folgen gibt. Das Sprachwissen kann spielerisch geübt werden (Bond 1986: 13, zit. nach Matyas 2009: 101). Die angstfreie Lernumgebung, die beim Spielen normalerweise herrscht, verringert die Sprechhemmungen, die sonst beim Unterricht schwer abgebaut werden können. (Stoye 1995: 203, zit. nach Matyas: ebd.) In diesem Rahmen tritt die direkte Fehlerkorrektur der Lehrperson außer Kraft. Eine Korrektur der Fehler muss natürlich stattfinden, aber nur dieser, die das Verständnis schwerwiegend beeinträchtigen und dann nach Ende des Spiels (Behme 1993: 335, 337). Das könnte nach dem Spiel durch die Spieler selbst realisiert werden, indem z.B. der Spielleiter oder ein anderer Mitspieler auf die Fehlerstellen hinweist. Möglich wäre auch, den Schülern nach dem Spielausgang Übungsmaterialien bearbeiten zu lassen, um häufige Fehler zu korrigieren. Wichtig zu erwähnen ist außerdem, dass die direkte Lehrerkorrektur ausfallen kann, da wie schon bereits erwähnt, die Spiele eigene Bewertungssysteme haben. (Matyas 2009: 101)

#### **4.1 Einfluss des Spieleinsatzes beim DaF-Unterricht**

Im Folgenden wird die Wirkung des Einsatzes von Sprachlernspielen beim DaF-Unterricht unter drei Hauptpunkten erläutert.

- **Motivation**

Motivation gehört zu den persönlichen affektiven Faktoren, die das Fremdsprachenlernen beeinflussen. Die Einstellungen des Lernenden, wie aber auch verschiedene Eigenschaften seiner Persönlichkeit sind weitere affektive Faktoren (Bichler 2008: 10). Nach dem Online-Lexikon von Duden wird Motivation als „Gesamtheit der Beweggründe, Einflüsse, die eine Entscheidung, Handlung o.Ä. beeinflussen, zu einer Handlungsweise anregen“ definiert (Duden: Online). Die Einstellungen des Lernenden in Bezug auf das Lernobjekt, hier also auf die Zielsprache, die Kultur und das Zielsprachenland, sind Faktoren, die die Lernbereitschaft und die Motivation beeinflussen (Ehnert 2001: 45).

Sehr viele Autoren heben die motivierende Wirkung von Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht hervor. Matyas (2010: 396) hält den motivierenden Effekt der Sprachlernspiele als einen der wichtigsten Faktoren. Sprachlernspiele haben eine angstabbauende und



lustanregende Wirkung und können auf diese Weise eine sehr gute Lernatmosphäre schaffen. Bei schwächeren Schülern eignet sich der Einsatz von Sprachlernspielen besonders. Die extrinsische Motivation, die hier mit Auflockerung, Entspannung und Belohnung verbunden ist, tragen zur Verbesserung der Einstellungen gegenüber der Fremdsprache und dem Unterricht bei (Kleppin 2007: 264, zit. nach Zeng 2020: 65). Die intrinsische Motivation ist hier wahrscheinlich mit dem inneren Willen des Spielers das Spiel fortzusetzen und zu wiederholen, verbunden (Hansen und Wendt 1990: 35, zit. nach Zeng 2020: ebd.).

- **Kommunikation und Interaktion**

Bei einer Analyse und einem Vergleich vom Fremdsprachenunterricht und muttersprachlichen Unterricht kommt Hopp (1983: 291, zit. nach Zeng 2020: 66) zu der Folgerung, dass beim Fremdsprachenunterricht keine sofortige Anwendungsnotwendigkeit besteht und der Unterricht einen starken Übungscharakter hat. Die Sprechhandlung und Redesituation wirken unnatürlich und nicht real. Das praktische und kreative Umgehen mit der Sprache, wie auch die Reflexion über situationsbedingte, soziale und ästhetische Eigenschaften des Sprachgebrauchs im Fremdsprachenunterricht sind mit dem muttersprachlichen Unterricht nicht vergleichbar. Natürlich sieht Hopp im Spiel die Möglichkeit, einen aufheiternden und kommunikationsfreundlichen Kontext zu bilden, in dem einzelne Wörter und Sätze in konkrete Kommunikationssituationen eingebettet werden können. (ebd.: 292-295, zit. nach Zeng: ebd.)

Bohn und Schreiter (2001: 425) schreiben über die kommunikativen Vorteile des Einsatzes von Spielen:

- „ 1. Mit Spiel schafft man echte, situative Sprechanlässe.
2. Spiele bringen die Lernenden in Situationen, in denen kreativsprachliches Handeln gefordert ist.“

Nach Kleppin (1980: 21-28, zit. nach Zeng 2020: 66) sind die interaktiven Funktionen der Sprachlernspiele von großer Bedeutung. Kernpunkte des Spielens sind die Entwicklung der Persönlichkeit, der Kooperationswillen und die Solidarität. Sie kommt zu der Schlussfolgerung, dass Sprachlernspiele die Kontakte innerhalb der Klasse erleichtern und sie die beste Form von realem Sprachgebrauch ist. Die Fremdsprache wird im Spiel als Mittel zum Zweck benutzt, da Spiele ähnliche Charakteristika mit realen Kommunikationssituationen aufweisen und Interaktion mit Kommunikationsabsicht möglich machen. Der erstrebte



Spielzweck, z.B. die Durchführung eines Rollenspiels, findet in einem kommunikativen Handlungsrahmen statt, wo kreatives sprachliches Handeln benötigt wird. (Matyas 2009: 112, zit. nach Zeng 2020: 66). Wegen der motivierenden Funktion der Spiele, ist anzunehmen, dass die Sprechzeit der Lerner während des Sprachlernspiels steigen wird (Schweckendiek 2001: 11, zit. nach Zeng 2020: ebd.), besonders für schwächere Lerner (Matyas 2010: 395, ebd.).

- **Effizienz und Vermittlung von Wissen**

Die motivierende und kommunikative Funktion der Sprachlernspiele zeigen bereits, dass die Lerneffizienz erhöht werden kann. Das ganze sprachliche Handeln kann Inhalt des Spiels sein. Dazu schreibt Kleppin (2007: 264, zit. nach Zeng 2020: 67): „Mit Spielen sind unterschiedliche Lernziele zu verbinden ... Sprachlernspiele sind in allen Lern- und Unterrichtsphasen, in allen Sozialformen und medienunterstützt einsetzbar.“ Fremdsprachliche Strukturen können während des Spiels wiederholt und differenziert werden (Koenig 2003: 9, zit. nach Zeng 2020: 67). Das Lernen erfolgt ganzheitlich (Grätz 2001: 6, zit. nach Zeng 2020: 67). Das Üben wird in der Spielsituation unbewusst gemacht, das auf diese Weise zur Automatisierung von Sprachabläufen führt (Bohn/Schreiter 2000: 425, zit. nach Zeng 2020: 67.) Wichtig ist die Möglichkeit der Lernenden beim Sprachlernspiel affektiv zu lernen. Emotionen spielen eine bedeutende Rolle und ihre Verbindung mit Kognition ist neurobiologisch bestätigt worden (Haß 2017: 45, zit. nach Zeng 2020: 67.) Die beteiligten Emotionen fördern die Einprägung der Informationen und somit den Erfolg des Lernprozesses (Matyas 2010: 396). Klippel (1998: 5, zit. nach Zeng 2020: 67) betont den Aspekt der Konzentration bei der Lerneffektivität. Demnach sind die Lernenden während des Spiels auf das Spielziel und auf die sprachlichen Aufgaben konzentriert. Die Konzentration kann die Fähigkeit zur Informationsspeicherung im Gehirn fördern. Abwechslung und Spaß durch das Spiel sind zwei Faktoren, die einen positiven Einfluss auf den Lernprozess haben können (Dauvilier/Meese 2004: 24, zit. nach Zeng 2020: 67).

Durch das Sprachlernspiel kann außer dem Sprachwissen auch weiteres Wissen vermittelt werden (Zeng 2020: 67):

- Vermittlung von kulturellen Informationen und landeskundlichem Wissen (Kleppin 1980: 29, zit. nach Zeng 2020: 67)

- Förderung von Kommunikationskompetenzen (Kleppin 1980: 24; Kleppin 1989: 186, zit. nach Zeng 2020: 67)
- Vermittlung von Lernstrategien (Jentges 2007: 36, zit. nach Zeng 2020: 67)

## 4.2 Klassifizierung von Sprachlernspielen

Wie bei der Definition des Spiels, gibt es auch bei der Kategorisierung der Sprachlernspiele Schwierigkeiten. Da es eine eindeutige Definition für das Wort Spiel fehlt, ist eine Spielklassifizierung auch nicht so einfach. Zudem erschwert der komplizierte und vielseitige Charakter der Spiele den Versuch nach einer klaren Typologisierung. Entscheidend ist aber auch, dass Spiele nicht nach nur einem Kriterium kategorisiert werden können (Kleppin 1980: 37; Klippel 1998: 12, zit. nach Matyas: 102). In folgenden Tabellen (Teil 1&2) wird ein Kategorisierungsversuch dargestellt:

| Klassifikations-<br>prinzip  | Spieltypen  |   |   |  |
|--|---|---|---|--|
|  | Sprechspiele  | Schreibspiele   | Lesespiele  | Spiele zur Entwicklung des Hörverstehens |
| Bereiche des Sprachsystems<br>Bohn & Schreiter 1989  | Spiele zum Grammatikunterricht  | Wortschatzspiele  | Spiele zur Ausspracheschulung   | Spiele zum Orthographieunterricht        |
| Ebenen des Sprachsystems<br>Behme 1985b  | Einzelwortsp.<br>Wortschöpfungssp.,<br>Assoziationssp.,<br>Wortbedeutungssp.-<br>bzw. Identifikationssp.,<br>Ratesp.,<br>Wortkettensp., Sp. zum bildhaften Ausdruck | Einzelsatzsp.<br>Satzbausp.<br>Satzergänzungssp.<br>Ratesp.<br>Umformulierungssp. | Redetextsp.<br>Rollensp.<br>Frage-Antwort Sp.<br>Diskussionssp.<br>Monologsp. |  |
| Inhalt und Art der auszuführenden Tätigkeit<br>Friedrich & van Jan 1985; Göbel 1979; Klippel 1980a; Spier 1985; Lohfert 1982 | Kennenlernsp.   | Fragesp.  | Beschreibungssp.  | Pantomime usw.                           |
| Vorhandensein von Spielregeln<br>Klippel 1980a; 1980b; Wegener & Krumm 1982; Stellfeld 1995                                  | Regelsp. (auch als Lernsp. bezeichnet)  | Rollensp. (auch als darstellendes/szenisches Sp. bezeichnet)                      |   |  |
| Apelt 1981   | sprachliches Lernsp.  | sprachliches Rollensp.  |   |  |
| Heyd 1991  | Sp. mit Sprache   | Sp. durch Sprache   |   |  |
| Lohfert 1982   | Lernsp.   | Kommunikative Sp.   |   |  |

Tabelle 1: Klassifikationsversuche von SLS aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik, Teil 1 (Matyas 2009: 103)

|   |  |   |   |   |
|---|--|---|---|---|
| <b>Grad der Kommunikativität</b><br>Palmer & Rodgers 1983; Stellfeld 1995; Klippel 2001 | <b>Vorkommunikative Sp.</b>  | <b>Sp. Kommunikative Sp.</b>  |   |   |
| <b>Funktionsbereiche</b><br>Löffler 1979; 1984  | <b>Lernsp.</b><br>Reaktionssp.<br>Sprechsp.<br>Lesesp.<br>Schreibsp.   | <b>Darstellende Sp.</b><br>Handeln und Benennen, Puppenssp. und Masken, Dialoge         | <b>Interaktionssp.</b><br>Kooperationssp.<br>Minisituationen<br>Rollensp. |   |
| Wagner 1983   | <b>Lernsp.</b><br>Lernsp. mit Sprache, Lernsp. durch Sprache   | <b>Rollensp.</b>  | <b>Szenische Sp.</b>  | <b>Simulationssp.</b>                         |
| Grätz 2001  | <b>Szenische Sp.</b><br>Dialogsp., Interaktionssp. Rollensp. Simulationssp., Plansp.<br>Sp. mit Stofftieren, Handpuppen, Masken, Marionetten und Schattentheater | <b>Lernspiele</b><br>Frage-, Schreib-, Rate-, Karten-, Assoziations-, und Gedächtnissp. | <b>Verse, Lieder, Reime, Abzählverse und Merksätze</b>                    | <b>Pantomime, Tanz, Basteln, evtl. Kochen</b> |

Tabelle 2: Klassifikationsversuche von SLS aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik, Teil 2 (Matyas 2009: 104)

Bei der Betrachtung verschiedener Spielsammlungen gibt es viele Variationen bei den Ordnungskriterien und eine sehr große Menge an Spielbezeichnungen, sowie an Interpretationen verschiedener Spielbegriffe. Ein Beispiel dafür sind die Bezeichnungen Lernspiel, Rollenspiel und Simulation, die in der einschlägigen Literatur unterschiedlich interpretiert werden (Dauvillier & Levy-Hillerich 2004: 100).

Ein für Sprachlehrer entscheidendes Ordnungsprinzip ist die Einteilung nach Lehrzielen, weil es klar sein muss zu welchen Zwecken ein Sprachlernspiel eingesetzt werden kann. So werden Sprachlernspiele in didaktischen Publikationen nach der *Sprachfertigkeit* eingeordnet, nach dem *Bereich des Sprachsystems* oder nach anderen Lehrzielarten (Matyas 2009: 104).

Ein weiteres Einteilungskriterium ist die Ordnung nach Spielformen. Nach einer Einteilung von Spier (1981: 23) findet man hier Dialogspiele, Kettenspiele, Memory-, Kartenspiele, Pantomime (Gruppen- oder Partnerpantomime), Domino, Ratespiele (z.B. Versteck, Rätsel,

Kreutworträtsel, Puzzle, Lotto usw.), Schreib- und Zeichenspiele (z.B. Visuelles Diktat, Zuordnen, Schlangensatz, Wortdomino usw.), Brettspiele, Bewegungs- und Auflockerungsspiele (z.B. Ballspiele, Reisespiele u.a.) usw.

Lohfert teilt die Spiele ebenso nach Spielformen ein: Kartenspiele, Quartette, Quizspiele, Rollen- und Handlungsspiele, Geschichtenspiele. Er bezeichnet seine Spielsammlung als *kommunikative Spiele* (ebd).

Dauvillier (1986: 15) ordnet die Spiele nach der Unterrichtsphase, in der sie eingesetzt werden, wie folgt:

- „Spiele zum Anwärmen“ für den Einstieg, bei denen es sich um kurze, schnelle Aktivitäten geht.
- „spielerische Beschäftigungen, die helfen, neuen Lernstoff zu begreifen“ in der Präsentationsphase
- „Spiele mit Schwerpunkt auf Trainieren bestimmter Fertigkeiten und Fähigkeiten“ bei der Übungsphase
- „Spiele mit weniger stark gesteuerter Sprech- und Schreibaktivität“ bei der Anwendungsphase

Was den Kommunikationsgrad angeht, gibt es folgende Unterscheidung (Behme 1982: 32)

- Die vorkommunikativen Spiele, bei denen es um geschlossene Spielstrukturen handelt, wo die Sprachverwendung trainiert wird.
- Die kommunikativen Spiele, bei denen die korrekte Sprachverwendung trainiert wird. Ihre Struktur ist offen.

### 4.3 Auswahlkriterien der Sprachlernspiele

Das Hauptkriterium für die Auswahl eines Sprachlernspiels beim DaF-Unterricht ist das Lernziel. Der Lehrende muss genau wissen, welches Spiel er zu welchem Zweck einsetzt. Natürlich sollte man nicht vergessen, dass Spiele auch zur Auflockerung oder als Lückenfüller angewendet werden sollen. Neben dem Grobziel des Beherrschens der deutschen Sprache werden jedesmal verschiedene Nebenziele erstrebt, unter anderem Wortschatzvermittlung, Grammatik, Aussprache, mündlicher Ausdruck, Lesen, Hören, Schreiben. Ehner/Möllering (2001: 71) schreibt dazu: „Das ‘Groblernziel’ des Deutschunterrichts ist natürlich die Beherrschung der deutschen Sprache. Um es zu erreichen, bedarf es vieler kleiner

und kleinster Schritte, die harmonisch und verzahnt aufeinander aufbauen; es bedarf vieler ‘Feinziele’“.

Ein weiteres Anwendungskriterium ist die Lehrprogression, d.h. es muss untersucht werden, ob ein Sprachlernspiel zum Unterrichtsprozess passt oder in welchen Phasen sie eingesetzt werden können. Schweckendiek (2001: 11) meint dazu, dass ein Spiel in den Unterrichtsprozess passt, wenn z.B. die neue Struktur bereits genug geübt wurde und eine bestimmte Geläufigkeit schon erzielt wurde. Für die Einstiegsphase sollten Spiele ausgewählt werden, die den Lernprozess fördern. Dabei sollten solche Sprachlernspiele ausgewählt werden, „die einen raschen Ablauf haben, die alle Lernende beteiligen, bei denen sich niemand heraus halten kann, die bereits Gelerntes wiederholen.“ (Dauvillier/Levy-Hillerich 2004:45)

Wie bereits erwähnt, sind die affektiven Vorteile der Spiele von wichtiger Bedeutung. Es sollten Sprachlernspiele ausgewählt werden, bei denen alle Schüler gewinnen können. Das Kriterium für den Gewinn sollte nicht nur die Sprachkompetenz der Schüler sein, sondern auch andere Kompetenzen, z.B. ein gutes Gedächtnis oder Weltwissen oder manchmal auch bloß Zufall. So bleibt niemand ausgeschlossen und auch schwächere Schüler werden motiviert am Spiel teilzunehmen, die z.B. bei anderen Übungen vielleicht sich nicht so sehr trauen. (Kleppin 1980: 98)

Was noch wichtig für die Wahl von Sprachlernspielen ist, sind die anthropogenen Voraussetzungen. Nach Schweckendiek (2001: 14) muss ein Spiel gemäß dem Niveau, dem Alter und der Reife der Lernenden sein. Es ist sowohl für das Verstehen der Spielregeln als auch für die Durchführung des Spiels bedeutend. Es kann sein, dass dasselbe Spiel verschiedene Eignung hat. Ein Spiel kann beispielweise anfangs schwer erscheinen, weiterhin angemessen und am Schluss zu leicht fallen. Deshalb sollten anspruchsvollere Spiele bei wachsender Qualifikation der Schüler ausgewählt werden (Steinhilber 1982: 19). Im Fall von schwierigen Spielanweisungen sollte zuerst eine Beispiellrunde gespielt werden.

Weiterhin spielt der Schwierigkeitsgrad vom Spiel eine Rolle bei der Auswahl, bzw. Herstellung, beim Verstehen der Regeln und bei der Durchführung (Schweckendiek 2001: 14). Es kann vorkommen, dass beim Erstellen eines Spiels viel Arbeitsaufwand gebraucht wird. Aber wenn ein Spiel einmal hergestellt wurde, braucht man das nächste Mal keine Vorbereitung mehr.

Ein letztes, aber wichtiges Kriterium ist die Zeit, die in Anspruch genommen wird. Bei einigen Spielen wird z.B. viel Zeit für das Erklären und Verstehen der Spielregeln gebraucht und das wirkt demotivierend für Spieler. In diesem Fall muss sich der Lehrende fragen, ob dieser Aufwand sich erst nach längerem Zeitraum sichtbar macht. Deshalb wäre es angebracht öfters, mit einem Spiel, das nicht so viel Zeit beansprucht, zu spielen und zu üben.

Bei der Unterrichtsvorbereitung muss der Lehrende alle Aktivitäten genau auch zeitlich einplanen. Nach Ehnert/Möllering (2001: 74) ist die Zeitplanung ein Problem, Anfänger haben da größere Schwierigkeiten als erfahrene Lehrer: „Nahezu immer braucht man mehr Zeit als man vorgesehen hatte. Deshalb sollte man die einzelnen Unterrichtsschritte auch in Bezug auf ihre Dauer vorplanen, aber hier noch mehr bereit sein, vom Plan abzurücken als bei der üblichen Planung.“

#### **4.4 Vor- und Nachteile vom Spieleinsatz**

Der Einsatz von Sprachlernspielen beim Unterricht bietet überwiegend Vorteile. Natürlich gibt es aber auch einige Nachteile. Es handelt es sich um eine Technik, die motivierend wirkt, Variation in den Unterricht bringt und authentische Kommunikationssituationen schafft. Sprachlernspiele regen die Schüler zur Verwendung der Fremdsprache an. Sie erlauben ein personalisiertes, ganzheitliches Unterrichtsverfahren, das die verschiedenen Lerntypen berücksichtigt und die Lerner sowohl affektiv und kognitiv anspricht. Sie sind sowohl für produktive als auch für rezeptive Fertigkeiten geeignet.

Zu den Vorteilen gehört auch, dass Sprachlernspiele dem Lerninhalt und dem Niveau der Lernenden angepasst werden können. Die Rolle und Funktion der Schüler und des Lehrers ändern sich, wobei sich der Lehrer vom ständigen Korrigieren löst.

Ein sehr positiver Faktor ist, dass Spiele bei heterogenen Leistungsgruppen eine kompensatorische Rolle haben und Differenzierungsarbeit leisten (Funk/Koenig 1991: 112) Wie bereits erwähnt, können alle Schüler bei den Spielen mitmachen, auch die schwächeren, sie brauchen auch nicht immer die maximale Leistung zu erbringen (ebd.).

Natürlich gibt es zur Wirkung der Sprachlernspiele im Unterricht auch widersprüchliche Meinungen. Von Nachteil ist der große Zeitaufwand, der beim Finden, Anfertigen und bei der Anpassung des Spielmaterials und ebenso bei der Durchführung der Sprachlernspiele während des Unterrichts. Ebenfalls nachteilhaft ist der große Materialaufwand. (Matyas 2010: 396)



Außerdem müssen die methodisch-didaktischen Ziele der Spiele klar formuliert sein, denn trotz der positiven Merkmale bei ihrem Einsatz im Fremdsprachenunterricht, „... führt das Spiel in der Unterrichtspraxis oft immer noch ein Schattendasein als ‘Lückenfüller’, ‘Vertretungsaktivität’, ‘Bonbon vor dem Ferienbeginn’ etc.“ (Funk/Koenig 1991: 113)

Ein weiteres negatives Merkmal beim Spielen im Unterricht ist der Lärm, die Störung und Disziplinschwierigkeiten, die seitens der Schüler auftreten können.

Jentges (2007: 40-56) behauptet nach einer Analyse von Forschungsergebnissen über den Effekt der Sprachlernspiele bei der Motivationssteigerung, dass die verbreitete Annahme der positiven und motivierenden Wirkung der Sprachlernspiele beim Fremdsprachenunterricht nicht bestätigt werden kann und weiterer Forschung bedarf. Ebenso ist die Wirkung der Sprachlernspiele beim Erreichen der Lernziele den Untersuchungen zufolge nicht überzeugend genug, sowie ihre Effizienz als Lernform im Fremdsprachenunterricht.

Klippel (2010: 189) erwähnt drei Hauptgründe für die entzogene experimentelle Validierung der Spiele im Unterricht:

1. Die verschiedenen individuellen Reaktionen der Lernenden auf Spiele
2. Die persönlichen Haltungen der Lehrenden gegenüber spielerischen Aktivitäten in Bezug auf ihre Verwendung

Eine empirische Untersuchung muss enorme Hindernisse bewältigen, denn die große Zahl von Aspekten, die sich auf die Freude am Spielen und den Spielerfolg auswirken, ein experimentelles Forschungsformat nicht als geeignet genug erscheinen lässt.

## 5. Die Rolle des Lehrers

Vor dem Spieleinsatz im Unterricht, ist der Lehrer verantwortlich für die Auswahl, die Zeitplanung, die Vorbereitung, den Einstieg und die mögliche Gruppenteilung.

Während des Spiels kann der Lehrer mitspielen, als Service-Station dienen oder einfach das Spiel beobachten. Was er davon macht, ist je von der Situation, vom Spieltypen, den Beziehungen aller Spieler zueinander und zu ihm und natürlich von den Lernzielen, abhängig.

Wenn der Lehrer die Rolle des Mitspielers einnimmt, ist er mit den anderen Spielern gleichberechtigt. Die dominierende Rolle des Lehrers nimmt ab (Klippel 1980: 101). Der Lehrende sollte aber nur in Spielen teilnehmen, in denen nicht das sprachliche Können das

Entscheidend ist, sondern in Spielen, in denen er die gleiche Chance hat, wie alle anderen zu gewinnen. Wenn er sogar verliert, wird er besser in der Gruppe aufgenommen. Ebenso sollte sich der Lehrer bei Rollenspielen auf kleinere Rollen beschränken, damit die Wahrscheinlichkeit im Dialog zu herrschen, reduziert wird (Hansen/Wendt 1990: 39). Klippel (1980: 102) meint, dass der Lehrer besonders bei Rollenspielen mit eigenen Beiträgen womöglich falsch verwendete Formen richtig benutzen und somit „vielleicht auch das Spiel störende Fehler sanft“ korrigieren kann.

Im Falle der Service-Station ist der Lehrer für den formalen Ablauf und die sprachliche Korrektheit zuständig. „Außerdem muss er eine Strategie mit den im Spiel auftretenden sprachlichen Fehlern entwickeln.“ (Hansen/Wendt 1990: 40) Löffler und Kunze (1980: 38, 40) sind für eine wesentliche Fehlertoleranz, sobald sie nicht Schlüsselbegriffe oder -wendungen betreffen. In dem Fall sollte eine sofortige Korrektur stattfinden.

Kleppin (1980: 125) spricht für die Korrektur von Fehlern, die das Spiel behindern, aber nicht wegen des Prinzips der grammatikalischen Akzeptabilität, sondern wegen des Prinzips des Kommunikationserfolgs.

Bei der Rolle des Beobachters, kann der Lehrer die Ausdrucksfähigkeit der Schüler beobachten und analysieren. Wenn er sich dabei Notizen macht, sollte er seinen Schülern vor Spielbeginn erläutern, dass er nicht Fehler von einzelnen Schülern notiert, sondern „den gesamten Kurs betreffenden Probleme“ (Hansen/Wendt 1990: 40). Damit die Spielwirklichkeit nicht zerstört wird, sollte der Lehrende Spielleistungen nicht bewerten (Klippel 2001: 343).

## **6. Verschiedene Sprachlernspiele für den DaF-Unterricht**

Im Folgenden werden verschiedene Sprachlernspiele, die im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken gefunden werden, vorgestellt. Natürlich ist es eine Auswahl davon, denn die Zahl der bestehenden Spiele ist groß.

- **Rollenspiel**

Das Rollenspiel kann bei allen Sprachniveaus eingesetzt werden, sogar beim Anfängerunterricht. Rollenspiele kommen in beiden Bänden vom Lehrwerk *Luftballons DaF* für die Primarstufe vor. Auf dem A-Niveau geht es bei den Rollenspielen meistens um einfache Dialogübungen, mit vorgegebenen Redemitteln. Die Schüler erhalten eine vorgegebene



Kommunikationssituation und sollen dieselben oder ähnliche Dialoge spielen. Oft werden auch Fragen auf Griechisch gestellt, die die Lerner übersetzen und in ihren Dialogen beinhalten müssen. Es handelt sich also um gelenkte Rollenspiele, da die Schüler außer der Kommunikationssituation auch genau wissen, was sie sagen sollen. Das ist ziemlich einschränkend, aber in diesem Anfangsstadium ist es für die Schüler, ihr Alter und ihr Niveau angemessen. Sie werden nicht überfordert und auch schwächere Lerner können hier mitmachen.

Die Schüler werden bei Rollenspielen aufgefordert, auf das bereits erworbene Wissen zurückzugreifen. In diesem Niveau wird das reproduktive Sprechen geübt. Erst bei fortgeschrittenen Lernern kann improvisiert werden. „Reproduktives Sprechen beginnt erst nach dem nachgewiesenen Verständnis der Inhalte“ (Piechotta/Beck/Rahmenlernplangruppe 2006: 7). D.h., dass die Schüler auf diesem Niveau die Inhalte zuerst verstehen müssen. Weiter: „Im Chor, in Kleingruppen und durch einzelne Schülerinnen und Schüler werden Wörter, kurze Sätze und Texte (mit-)gesprochen, wiederholt und ergänzt.“ (ebd.)

- Bingospiel

Ein häufig vorkommendes und beliebtes Spiel bei Kindern ist das Bingospiel (siehe Anhang, S. 54). Dieses interaktive Spiel dient der Übung, Festigung und Wiederholung von Zahlen, aber auch von anderen Wortschatzfeldern, wie z.B. Farben, Tieren, Familienmitgliedern u.a. Es kann als Auflockerung im Unterricht eingesetzt werden und die Schüler motivieren. Da die Spielanleitung einfach ist, kann es schon recht früh beim DaF-Unterricht eingesetzt werden. Die Schüler tragen in einem Quadrat mit vier, sechs oder neun Feldern, Zahlen oder andere Wörter zu einem bestimmten Wortfeld ein. Der Lehrer oder ein Schüler als Spielleiter nennt verschiedene Zahlen oder Wörter aus dem abgemachten Zahlen- bzw. Wortfeld. Die Spieler streichen die genannten Zahlen, wenn sie sich diese notiert haben, durch. Derjenige, der als Erster alle seine Zahlen gehört hat, ruft *Bingo*. Er sagt dann die Zahlen, die er aufgeschrieben hat, vor und ist der Gewinner der Spielrunde. Um das Spiel zu spielen, müssen die Schüler die Zahlen, bzw. Wörter kennen und natürlich beim Hören richtig erkennen können. Das wiederholte Hören und Aussprechen der Wörter trägt zur Festigung und zum Speichern bei. Aber das Spiel ist ebenso ein Zufallsspiel. Es reicht nicht aus, wenn die Spieler z.B. die Zahlen kennen, sie müssen auch Glück haben, um die richtigen zu treffen. Das erhöht die Spannung und alle Schüler haben die gleichen Gewinnchancen. Wenn ein Schüler gewinnt, kann er dann als Belohnung in der nächsten Runde die Rolle des

Lehrers übernehmen und die Zahlen oder Wörter nennen. Der offene Ausgang des Spiels ist sehr wichtig, die Spannung wechselt sich ab und so bleibt das Interesse der Schüler bis zum Ende der Runde erhalten. Die Schüler werden angeregt weiterzuspielen. Der Wettbewerbscharakter des Spiels ist ein weiterer Motivationsfaktor. Das meistgespielte Bingo ist das Zahlen-Bingo, aber es gibt auch viele Variationen, die in der Unterrichtssituation angepasst werden können. Andere Bingos sind z.B. das Uhrzeiten-Bingo, Jahreszahlen-Bingo, Preise-Bingo, so wie Bingo mit den Jahreszeiten. (Dauvillier/ Levy-Hillerich 2004: 92)

- Memory-Spiele

Das Memory-Spiel (siehe Anhang, S. 57) ist ein beliebtes Spiel, das sehr oft im DaF-Unterricht, besonders in der Primarstufe, eingesetzt und gespielt wird. Das Spiel dient zur Übung und Festigung der Lexik. Es handelt sich um ein Spiel mit Karten, in dem zusammengehörende Karten Paare bilden. Die Spieler müssen so viele Kartenpaare wie möglich aufdecken. Derjenige, der die meisten Paare gefunden hat, gewinnt die Runde. Wenn ein Spieler Karten aufdeckt, die nicht zusammenpassen, deckt er sie wieder zu und verliert seine Reihe. So ist der nächste Spieler an der Reihe. (ebd.: 48) Es kann in verschiedenen Versionen gespielt werden, z.B. Bild mit entsprechendem Nomen, eine Tätigkeit mit der entsprechenden Abbildung, eine Zahl mit dem dazugehörenden Wort, Länder mit ihren Namen usw. Ein Memoryspiel wird in Zweier-Gruppen gespielt.

- Ratespiele, z.B. „Ich sehe was, was du nicht siehst“

Bei diesem vorkommunikativen Ratespiel müssen die Spielteilnehmer erraten, was ihr Mitschüler gerade sieht oder denkt. Die Lerner stellen dem Spielleiter bzw. Lehrer bestimmte Fragen und versuchen dadurch zu raten, worum es geht. Ein bekanntes Ratespiel ist das „Ich sehe was, was du nicht siehst“. Der Lehrer erklärt zuerst das Spiel, indem er sich einen Gegenstand aus dem Raum in einem Zettel aufschreibt und dann den Satz „Ich sehe was, was du nicht siehst, und das ist.... blau.“ sagt. Die Schüler schauen auf alle blauen Gegenstände im Klassenzimmer und versuchen zu erraten, welcher der Richtige ist. Wer richtig errät, gewinnt die Spielrunde und kann dann als Belohnung die Rolle des Spielleiters für die Fortführung des Spiels übernehmen. Das Spiel hat mit den vor dem Beginn vereinbarten Regeln seinen eigenen Beurteilungscharakter. So muss der Lehrende sowohl beim Ablauf als auch bei der Evaluation nicht eingreifen. Ein solches Ratespiel ist für die Wiederholung und Festigung des Wortschatzes gedacht und funktioniert wie eine Pattern-Drill-Aufgabe,

speziell auf dem A-Niveau. Zwar ist das nicht sehr kommunikativ, es macht aber den Schülern Spaß, und dient zum Erlernen der Lexik. Der Versuch der Schüler richtig zu erraten, erhöht die Spannung. Ein Nachteil des Spiels zu diesem Zeitpunkt ist, dass noch Wortschatz fehlt, so dass die Schüler oft die Wörter zuerst auf Griechisch nennen.

- Kartenspiel mit Würfel

Es handelt sich um ein Spiel, bei denen zwei oder auch mehr Karten zugeordnet werden müssen. Dazu wird auch ein Würfel gebraucht. Es gibt Karten mit Fragen und Karten mit Antworten. Das Spiel wird in Gruppen jeweils pro 4 oder 5 Personen gespielt. Eine Frage passt zu mehreren Antworten, bei jeder Antwortkarte gibt es eine Würfelnummer. Jeder Spieler liest eine Frage laut vor, würfelt und muss dann die entsprechende Karte/Antwort finden.

Mit diesem Sprachlernspiel haben die Schüler die Möglichkeit, Fragen zu stellen und zu antworten. Durch die Wiederholung dieses Vorgangs wird das Sprechen erleichtert und der mündliche Ausdruck gefördert (ebd.: 55).

- Sprachbaukastenspiele

Ein weiteres Sprachlernspiel, das den mündlichen Ausdruck aber auch einen Einblick in die Satzkonstruktion gewährt, ist das Sprachbaukastenspiel (siehe Anhang, S.58). Hier geht es um die Produktion syntaktisch-grammatisch und inhaltlich richtiger Sätze. Die Schüler müssen aus mehreren Satzteilen, die auf Karten geschrieben sind, richtige Sätze zusammenbauen. Jeder Spieler bekommt einen Kartensatz aus gleich vielen Karten und muss damit einen richtigen Satz konstruieren. Wer zuerst alle Karten richtig zusammenlegt, ist der Gewinner der Spielrunde.

Hier wird, wie schon erwähnt, die korrekte Satzbildung geübt und erworben sowie die Bewusstmachung von Kombinationsmöglichkeiten und der Satzstruktur. (ebd.: 65) Ein Nebenziel ist aber auch der mündliche Ausdruck, indem die Lerner ihre gebildeten Sätze laut vorsagen.

- Schnellespiele

Bei diesen Sprachlernspielen geht es um Spiele, die nicht viel Vorbereitung brauchen und man spontan damit beginnen kann. Es sind einfache Spiele und werden auch schnell von den Lernern verstanden. Der Lehrer kann einen Softball oder etwas Ähnliches benutzen, um

den Prozess zu unterstützen. Der Lehrer sagt einen vollständigen Satz und wirft den Ball einem Schüler zu. Dieser Schüler sagt dann einen weiteren kompletten Satz und wirft dann den Ball weiter usw. Der Schüler muss den Satz mit einem anderen Subjekt oder auch anderen Satzteilen wiederholen.

Die Schnelligkeit und Spontaneität, mit der das Gehirn die Informationen verarbeitet, spielen bei diesem Spiel eine wichtige Rolle. Ziel ist die Produktion richtiger Sätze. Es werden angemessene und richtige Wörter gefunden. Das wiederholte Üben hilft beim Meistern der Aufgaben und so kann der Lernende seinen Erfolg genießen. (ebd.: 68)

- Wörtersuchspiele

Wörtersuchspiele (siehe Anhang, S. 55) kommen öfters in den DaF- Lehrwerken für die Primarstufe vor. Die Schüler müssen sich z.B. aus einem Suchrätsel Wörter zu einem bestimmten Wortschatz herausfinden. Wörtersuchsel dienen zur Wiederholung und Festigung des gelernten Vokabulars. Dieser Aufgabentyp ist eher für Einzelarbeit geeignet, er kann aber auch einen spielhaften Charakter einnehmen, wenn z.B. derjenige der als Erster alle Wörter findet, gewinnt. Es könnte eventuell auch mit Zweiergruppen gespielt werden. Solche Wörterspiele gibt es in beiden Bänden von *Luftballons DaF*, z.B. bei LB1, L3, S.20 (Ü7) Namen suchen, L4, S.26 (Ü5), Zahlen finden, LB2, L3, S.22 (Ü6), Familienmitglieder herausuchen, L4, S.28 (Ü7) Farben suchen, L5, S.36 (Ü5) Wortschatz zum Frühstück herausfinden.

- Bildwoträtsel, Labyrinth, Wörterschlangen

Es handelt sich hier mehr um Aufgabentypen, die spielerisch gestaltet sind, als reine Spiele. Es gibt bei diesen Übungen kein Spielziel, es geht hauptsächlich um Wortschatzübungen. Im Lehrwerk *Luftballons DaF* kommen solche Aufgaben öfters vor.

- Buchstabensalat

Es handelt sich um ein vokommunikatives Spiel, bei dem das Lernziel die Festigung und Übung des neuen Wortschatzes ist. Die Buchstaben der Wörter werden durcheinander geschrieben, dabei müssen die Schüler sie in die richtige Reihenfolge bringen, so dass richtige Wörter gebildet werden. Der Erste, der das gesuchte Wort richtig zusammensetzt, gewinnt. Da der Wortschatz gerade gelernt wurde, spielt das Kurzzeitgedächtnis eine wichtige Rolle. Das Kurzzeitgedächtnis erreichen diejenigen Informationen, die an voriges Wissen

anknüpfen können. Viele von ihnen gehen aber auch nach einiger Zeit wieder verloren. (Looks, K: online). Zu diesem Zeitpunkt haben also alle Schüler Chancen zu gewinnen. Der Lehrereingriff ist aber bei der Evaluation und bei der Kontrolle der Wörter notwendig. Dieses Spiel schult auch die Rechtschreibung.

- Bilderlotto

Beim Bilderlotto (siehe Anhang, S.56) sollen die Schüler Bildkarten zu entsprechenden Feldern zuordnen. Wer die Karten richtig auf das Raster legt, gewinnt. Der Lehrer kontrolliert, ob die Antworten richtig sind. Es handelt sich bei diesem Spiel um ein Könnenspiel, nicht alle Schüler haben die gleichen Chancen zu gewinnen.

- Pantomime

Pantomime ist ein beliebtes Spiel, besonders in der Grundschule. Es ist den Schülern auch aus der außerschulischen Realität bekannt, so wird es in der Schule ebenfalls gern gespielt. Dieses Spiel ist für Wortschatzübung, -wiederholung und -festigung geeignet. Die Klasse wird in zwei Gruppen eingeteilt, ein Spieler aus jeder Gruppe führt abwechselnd eine Tätigkeit vor und die Spieler der anderen Gruppe müssen diese erraten. Gewinner ist die Gruppe, die die meisten Wörter z.B. innerhalb einer bestimmten Zeit, gefunden und auf Deutsch richtig gesagt hat. Eine Variante des Spiels wäre, statt nur ein Wort einen ganzen Satz vorzuspielen, was das Spiel anspruchsvoller macht. Das Spiel ist motivierend, macht Spaß und erhöht die Spannung wegen seines Wettbewerbscharakters. Wichtig ist auch, dass sich die Schüler während dieser Tätigkeit bewegen können, was für Kinder in diesem Alter eine besondere Rolle spielt.

- Die schlauen Detektive

Es handelt sich auch um eine Ratespielart. Ein Schüler, der die Rolle des Spielleiters übernimmt, notiert auf einen Zettel den Namen eines Mitschülers, eines Raums u.Ä. Die anderen Schüler stellen ihm Fragen dazu und versuchen, die gesuchte Person bzw. das gesuchte Wort herauszufinden. Der Spielleiter antwortet nur mit „Ja“ oder „Nein“. Die Fragen sind geschlossen. Das Spiel ist ihnen bekannt und es ist besonders unterhaltsam. Die Schüler müssen aber zur Realisierung dieses Spiels über genügend Wortschatz verfügen. Sie müssen aber auch Glück haben, um nach den richtigen Informationen zu fragen und die gesuchten Wörter bzw. Personen richtig zu erraten.

- Stille Post

Ein sehr amüsanter und lustiger Spiel ist die „Stille Post“. Es ist für die Schüler in der Grundschule sehr motivierend und unterhaltsam, aber auch für ältere Lerner. „Ein Satz oder ein sehr langes Wort wird vom ersten Spieler dem Nachbar ins Ohr geflüstert und so immer an den nächsten Spieler weitergegeben.“ (Dauvillier/Levy-Hillerich 2004: 88) Was häufig beim Letzten an der Reihe rauskommt, kann sehr lustig sein. Das Spiel ist für die Konstruktion richtiger Sätze geeignet, es bringt Spaß und Abwechslung in den Unterricht und fördert auch den mündlichen Ausdruck.

- Domino

Bei Domino handelt es sich um ein Kartenspiel. Es ist ein den Schülern bekanntes Spiel, außerhalb ihrer schulischen Realität. Es kann als Einzelarbeit aber auch als Gruppenspiel eingesetzt werden. In diesem Fall können kleine Gruppen gebildet werden, die einen kompletten Domino-Kartensatz bekommen. Die Satzkarten können verschiedene Inhalte haben. Es können z.B. Zahlen sein, Fragen und entsprechende Antworten, Verbenkonjugation, Wörter oder Sätze mit entsprechenden Bildern und vieles mehr. Es hängt vom Lernziel ab und je nachdem, was jedesmal geübt werden soll. Jede Gruppe legt die Karten nebeneinander so an, dass sie sie schnell in die richtige Reihenfolge bringen. Geschwindigkeit und Kenntnisse spielen also hier eine Rolle. Bei Einzelarbeit haben Schüler mit guten Kenntnissen einen Vorteil im Vergleich zu schwächeren Schülern. Damit sich die schwachen Schüler nicht demotiviert fühlen und die Spannung erhalten bleibt, sollte es als Wettbewerbsspiel besser in Gruppen gespielt werden.

- Kim-Spiele

Bei Kim-Spielen handelt es sich um Gedächtnis- bzw. Erinnerungsspiele. Es ist ein einfaches und unterhaltsames Spiel, das auch für Lerner mit wenigen Kenntnissen, geeignet ist. Die Schüler in der Primarstufe mögen es besonders, es braucht nicht viel Vorbereitung und kann jederzeit zur Übung und Festigung von Wortschatz, sowie als Gedächtnisübung eingesetzt werden. Der Ablauf des Spiels ist folgender: Die Schüler sollen sich Gegenstände, Wörter evtl. auch Bilder, die sie sich z.B. eine Minute lang angesehen haben, merken. Nach Ende der abgemachten Zeit, müssen die Lerner so viele Gegenstände oder Wörter an die sie

sich erinnern, benennen oder aufschreiben, natürlich ohne sie zu sehen. Oder ein Gegenstand wird entfernt und die Schüler müssen herausfinden, was fehlt.

- Ruck-Zuck

Ein weiteres Spiel, das sowohl im deutschen als auch im griechischen Fernsehen gezeigt wurde ist „Ruck-Zuck“, in Griechenland wird es immer noch gespielt und ist sehr beliebt. Am Spiel nehmen zwei Mannschaften bzw. Gruppen teil, die gegeneinander spielen. Alle Spieler tragen Kopfhörer, außer den Ersten der zwei Mannschaften, die mit dem Moderator bzw. Spielleiter kommunizieren können. Der Spielleiter zeigt dem ersten Spieler der ersten Gruppe zwei Karten, auf denen jeweils ein Wort steht. Der Spieler sucht sich eine Karte aus. Das Wort auf der anderen Karte ist dann für die zweite Mannschaft.

Das Spiel beginnt, indem der erste Spieler dem zweiten Mitspieler den Begriff zu erklären versucht, ohne bestimmte Wörter zu erwähnen, aber auch ohne Gestik oder andere Geräusche. Die Mitspieler stehen alle in einer Reihe, der eine hinter dem anderen, mit dem Rücken zum ersten Spieler. Der erste klopft auf die Schulter des Mitspielers, er dreht sich um, setzt seine Kopfhörer ab und hört die Erklärung des ersten Spielers. Wenn er das Wort richtig errät, macht er genauso weiter mit dem nächsten Spieler usw. Diejenige Mannschaft, die die meisten Wörter gefunden hat, gewinnt die Runde.

Das Spiel kann sehr gut als Sprachlernspiel im DaF-Unterricht eingesetzt werden. Natürlich muss es dem Niveau der Lernenden, besonders in der Primarstufe, angepasst werden. Die Freude an der Teilnahme an diesem Spiel ist groß, denn es ist unterhaltsam und spannend, weil es auch eine bestimmte Zeit für jede Runde gibt. Der Wortschatz wird gefestigt, Sätze werden formuliert. Das freie Spreche, die Konzentration und das logische Denken werden gefördert.



## B. PRAKTISCHER TEIL - VORSCHLAG

### 7. Didaktisierungsvorschlag

In diesem Kapitel wird ein Didaktisierungsvorschlag für eine Unterrichtseinheit von 90 Minuten mit Spieleinsatz zur Übung und Festigung des in der Einheit gelernten Wortschatzes, zur Auflockerung und zur Motivationsförderung der Lernenden gemacht. Es handelt sich um einen Unterrichtsvorschlag, der Unterricht wurde aus Zeitgründen leider nicht in der Klasse durchgeführt.

Zuerst mache ich eine kurze Beschreibung der Rahmenbedingungen, der anthropogenen und sozio-kulturellen Voraussetzungen. Meine Lerngruppe ist eine 6. Klasse einer öffentlichen Grundschule in Kalabaka, in der Region von Trikala. Die Lerngruppe besteht aus 14 Schülern und Schülerinnen, 8 Jungen und 6 Mädchen zwischen 11 und 12 Jahren. Ihre Muttersprache ist Griechisch. Die erste Pflichtfremdsprache, die sie ab der 1. Klasse lernen, ist Englisch. Ab der 5. Klasse lernen sie Deutsch als zweite Fremdsprache, sie befinden also im zweiten Lernjahr. Deutsch wird zwei Unterrichtsstunden pro Woche unterrichtet, wobei jede Stunde 45 Minuten dauert. Das Niveau der Lernenden gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) ist A1. Die Interessen der Schüler sind unterschiedlich. Die meisten Jungen interessieren sich für Sport, besonders für Fußball. Mehrere von ihnen beschäftigen sich in ihrer Freizeit mit Computerspielen. Ein Schüler liest in seiner Freizeit gern Bücher. Die Mädchen interessieren sich ebenfalls für Sport, aber auch für Mode. Ein Mädchen bastelt sogar Modeschmuck. Die meisten beschäftigen sich mit den sozialen Netzwerken, besonders mit Tik Tok. Alle hören gern Musik, haben ihre Lieblingstars aber auch ihre Lieblingssendungen im Fernsehen.

Die Schüler zeigen ein reges Interesse am Unterricht der deutschen Sprache. Ein Mädchen hat sogar mehrere Jahre in Deutschland gelebt und ist in eine deutsche Schule gegangen. Sie erzählt uns öfters über ihre Erfahrungen aus Deutschland. Manche haben Verwandte oder Bekannte, die in Deutschland wohnen. Die Stadt Kalabaka und die Klöster auf den Meteora-Felsen sind ein beliebtes Reiseziel für Touristen aus der ganzen Welt, so gibt es auch viele deutsche Besucher. Aus diesen Gründen sind die Schüler positiv gegenüber der deutschen Sprache eingestellt.

Motivation ist, wie schon bereits erwähnt, ein wichtiger affektiver Faktor, der den Fremdspracherwerbsprozess positiv beeinflusst. Laut Ehnert/Möllering (2001: 47, 48) sind die



individuellen Einstellungen der Lerner gegenüber der Zielsprache und dem Zielsprachenland von großer Bedeutung. D.h., wenn ein Lerner positive Einstellungen hat, verstärkt das seine Motivation. Und andersrum: Bei negativen Einstellungen, ist auch die Motivation gering.

Zu den sozio-kulturellen Voraussetzungen gehört die Institution, wobei es sich hier um eine staatliche Grundschule in einer kleinen Stadt handelt. Die Schule ist technisch ausreichend ausgestattet. Es gibt einen Informatikraum mit mehreren PCs. Der Klassenraum meiner Lerngruppe verfügt über ein Laptop, einen Beamer zum Projizieren, eine Whiteboard-Tafel und natürlich Internetanschluss.

Natürlich werden beim Unterricht des Fachs Deutsch als Fremdsprache in der Grundschule die curricularen Vorgaben berücksichtigt.

Das A-Niveau (A1 und A2) wird im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) als *Elementare Sprachverwendung* bezeichnet. Meine Schüler befinden sich auf dem A1-Niveau. Nach den Kann-Beschreibungen des GERS (Europarat 2001: 35) *kann* ein Lerner auf diesem Niveau:

„ ... vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen.

... sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z.B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben.

... sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.“

Das Hauptziel dieses Unterrichtsvorschlags ist die Förderung des Unterrichtsprozesses und des Sprechens durch den Einsatz von Sprachlernspielen. Ein weiteres affektives Ziel ist die Motivationssteigerung bei den Schülern und die Aufheiterung des Unterrichts.

Das Lehrbuch, das benutzt wird, ist *Luftballons DaF 2*. *Luftballons DaF* ist ein vom griechischen Bildungsministerium genehmigtes Lehrwerk für die Grundschule. Deutsch wird an den griechischen Schulen in der 5. und 6. Klasse jeweils zwei Stunden pro Woche

unterrichtet. Neben *Luftballons DaF* gibt es auch andere genehmigte Lehrwerke für die Primarstufe an öffentlichen Schulen, wie z.B. *Paul, Lisa & Co, Junior, Schulbus* u.a.

Das Lehrbuch *Luftballons DaF 1* richtet sich an junge Lerner ab 10 Jahren ohne Vorkenntnisse und Band 2 an Lerner ab 11 Jahren mit Vorkenntnissen. Es orientiert sich nach den Richtlinien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen für das Sprachniveau A und an den Rahmenplan für Fremdsprachen an griechischen Schulen. Lehr- und Arbeitsbuch sind in einem Band integriert. Jedes Band ist für den Unterricht an griechischen Grundschulen entwickelt worden, Band 1 für die 5. und Band 2 für die 6. Klasse.

Im Folgenden wird die Didaktisierung einer Unterrichtseinheit von 90 Minuten, also von zwei Unterrichtsstunden mit Integrierung von Spielen präsentiert und methodisch-didaktisch begründet.

Die Lektion, die gerade eingeführt wird, ist Lektion 3 „*Meine Familie*“ (siehe Anhang) vom Band 2. Ziel der Unterrichtseinheit ist, dass die Schüler die Bezeichnungen für Familienmitglieder lernen, die Festigung des neuen Wortschatzes, sowie die Einführung des Possessivartikel *mein-e*. Ebenso sollen die Schüler nach Ende der Unterrichtseinheit Fragen über Familienmitglieder verstehen und beantworten können, über ihre Familie berichten und andere nach ihren Familienmitgliedern fragen können.

Das Phasenmodell, wonach der Unterricht skizziert und dann durchgeführt werden soll, ist das drei-Phasen-Modell von Storch (1999: 124): Einführungsphase – Präsentationsphase – Anschlussphase.

Darauffolgend werden die methodischen Überlegungen und das didaktische Vorgehen während der verschiedenen Unterrichtsphasen präsentiert und erläutert.

### **Erste Unterrichtsstunde (45 Min.):**

- Einführung (8. Min.)

Die Einführungsphase dient zur Vorentlastung und zur Hinführung zum Thema. Das Vor- und Weltwissen der Schüler wird aktiviert, ihr Interesse für das neue Thema geweckt. Während der Einstiegsphase sollen die Schüler für das, was sie lernen sollen, motiviert werden (ebd.).

Das Thema, das behandelt wird, ist, wie schon erwähnt wurde, die Familie. Es ist ein sehr vertrautes Thema für die Schüler, da alle ihre eigenen Erfahrungen mit ihren Familien

haben. Außerdem ist es für die Schüler in diesem Alter wichtig über ihre Familie sprechen zu können.

Unterrichtsschritte: Am Anfang der Unterrichtsstunde wird den Schülern das Thema bekanntgemacht, indem das Wort *Familie* an die Tafel geschrieben wird. Da das Wort ähnlich mit dem englischen Wort *family* ist, ist es kein Problem zu verstehen, worum es sich handelt und was es bedeutet. Ein Wortigel/Assoziogramm soll nun an der Tafel erstellt werden. Da die Schüler die deutschen Wörter noch nicht kennen, sagen sie zuerst auf Griechisch, was ihnen zum Thema Familie einfällt. Natürlich werden dabei die Familienmitgliederbezeichnungen genannt. Die Wörter werden dann von mir sofort auf Deutsch an die Tafel geschrieben. Der Wortschatz, der während dieser Phase notiert wird, dient auch als Vorbereitung für den Einsatz der Spielaufgaben im weiteren Unterrichtsverlauf.

- Präsentationsphase (20 Min.)

Anschließend an der Einführungsphase, folgt die Präsentation. In unserem Fall geht es eigentlich um die Präsentation des Lieds „Meine Familie“ aus dem Lehrwerk auf S. 20 (siehe Anhang, S. 58) und eines Hör-/ Lesetextes auf S. 21 (Siehe Anhang, S. 59). Die Schüler hören und lesen „das für sie neue Sprachmaterial in einem sinnvollen Zusammenhang“ (Bimmel/Kast/Neuner 2003: 58).

Zuerst wird das Lied mit geschlossenen Büchern vorgespielt. Beim zweiten Hören können die Schüler nun bei offenen Büchern still mitlesen. Die Präsentation des Lieds erfolgt mehrere Male, wobei die Schüler nun mitsingen können.

Nach dem mehrmaligen Hören des Lieds wird der Hörtext auf S. 21 (siehe Anhang, S.) präsentiert. Die Texte werden auch vom interaktiven Buch projiziert, so werden auch technische Mittel zur Steigerung der Motivation und zum Aufrechterhalten des Interesses der Schüler benutzt.

Vor dem Hören des Textes soll der entsprechende Text dazu gelesen werden. Zuerst werden die Schüler aufgefordert, das Bild anzusehen und Vermutungen anzustellen, worum es geht. Das Bild zeigt einen Familienstammbaum, was einfach zu verstehen ist. Die Schüler werden nun gebeten, den Text still zu lesen. Nach dem Lesen wird der Hörtext präsentiert. Die Aufgabe der Schüler ist das Gehörte richtig zu nummerieren, also in die richtige Reihenfolge zu bringen.

In dieser Phase sollen neue Strukturen oder unbekannter Wortschatz geklärt werden. Der Wortschatz des Lesetextes ist den Schülern größtenteils bekannt, nur einige Familienbezeichnungen sind noch hinzugefügt worden. Sie werden gebeten, die Bedeutungen aus dem Kontext und mit Hilfe des Bildes zu erschließen. Das wird im Plenum besprochen.

- Anschlussphase (17 Min.)

Nachdem die Arbeit mit den Texten vollzogen ist und die Schüler sich mit dem neuen Wortschatz einigermaßen auseinandergesetzt haben, werden die Schüler gebeten, Übung 7 auf S. 22 (siehe Anhang, S. 60) zu bearbeiten. Es ist ein Buchstabensalat von Familienmitgliedsbezeichnungen. Es handelt sich um eine Übung mit spielerischem Charakter, die für die Schüler amüsant ist.

Zu diesem Zeitpunkt kann nun ein Spiel eingesetzt werden. Ich habe mich für das Bingo-Spiel entschieden. Es ist den Schülern bekannt, wie es gespielt wird, da sie das öfters auch in der 5. Klasse gespielt haben. Zu den kognitiven Zielen des Spiels gehören das Üben und Festigen der neuen Lexik. Die Aussprache und das richtige Hören und Erkennen der Wörter werden ebenfalls trainiert. Ein anderes Ziel ist die Motivation der Schüler, das Aufrechterhalten ihres Interesses, die Auflockerung und der Spaß.

Das Spiel braucht keine besondere Vorbereitung, die Schüler werden aufgefordert ein Quadrat mit sechs Feldern zu zeichnen und in jedem Feld ein Wort/Familienmitglied zu schreiben. Ich als Spielleiterin notiere sechs Wörter und sage sie laut Wörter vor. Die Schüler sollen diejenige, die sie sich aufgeschrieben haben, durchstreichen. Derjenige Schüler, der alle seine notierten Wörter hört, ruft laut *Bingo* und ist der Gewinner der Runde.

Das Spiel kann ebenso in Zweier-Gruppen gespielt werden, dann steigt die Spannung für den Ausgang des Spiels. Derjenige Schüler (oder diejenige Gruppe), der (die) gewinnt, wird in der nächsten Runde oder beim nächsten Bingo Spielleiter und sagt dann die Wörter vor. Das Spiel ist für alle Schüler geeignet, auch für die schwächeren. Sie haben auch Spaß dabei und fühlen sich nicht frustriert, weil ihnen das kognitive Wissen fehlt.

Nach Ende des Spiels ist die erste Unterrichtsstunde zu Ende.

### **Zweite Unterrichtsstunde (45 Min.):**

Die zweite Unterrichtsstunde erfolgt erst nach zwei Tagen.

- Einführungsphase (3 Min.)

Am Anfang der zweiten Unterrichtsstunde sollen die Schüler das Gelernte der vorigen Stunde aufgreifen, ihr Interesse soll geweckt und das Gelernte aktiviert werden. Im Plenum werden sie aufgefordert, alle Familienwörterbezeichnungen, an die sie sich erinnern, laut vorzusagen. Das dient dem Anknüpfen an das Wissen der vorigen Unterrichtsstunde und ist ebenfalls unterhaltsam. Hier machen Schüler der Grundschule besonders gern mit. Bei solchen Aktivitäten zeigen Grundschulkinder immer eine Begeisterung.

- Präsentationsphase (15 Min.)

Die Schüler werden aufgefordert, das Lied auf S. 21 nochmal anzusehen. Es wird gleichzeitig vom interaktiven Buch abgespielt und projiziert. Sie sollen auf die Possessivpronomen *mein-e* achten und sie mit dem dazugehörenden Nomen in ihrem Text unterstreichen. Anschließend werden sie gebeten das Unterstrichene zu nennen. Das wird an der Tafel festgehalten. Sie werden auf die unterschiedlichen Endungen aufmerksam gemacht und sollen selber die Regel erkennen. Die Schüler erkennen, dass *mein* zu maskulinen Nomen und *meine* zu femininen Nomen gehören. Anschließend werden an der Tafel auch Beispiele mit Neutrum und Plural festgehalten. Als Hausaufgabe sollen sie dann Aufgabe 2, S. 20 (siehe Anhang, S. 58) machen, denn die zur Verfügung stehende Zeit ist nicht ausreichend dafür.

- Anschlussphase (25 Min.)

Die Unterrichtsstunde soll mit Übungen mit spielhaftem Charakter fortgesetzt werden. Das Wortsuchrätsel auf S. 22 (siehe Anhang, S.60) soll zuerst zu zweit bearbeitet werden. Zehn Wörter aus dem Wortfeld *Familie* müssen im Rätsel gesucht und gefunden werden. Die zwei davon sind schon bekannt gegeben. Ziel der Aufgabe ist die Festigung des Wortschatzes. Das Lernen der Vokabeln mit Hilfe eines Wörtersuchrätsels verschafft den Eindruck des Spiels und man hat nicht das Gefühl, dass man dabei Wörter lernt. Die Aufgabe kann natürlich auch als Einzelarbeit eingesetzt werden, aber in Gruppen steigt die Spannung, denn so entsteht ein Wettbewerbscharakter. Die Regeln sind einfach und klar. Die Gruppe, die in bestimmter Zeit als Erste alle Wörter findet, ist die Gewinnerin. Diese Spielübung soll ca. 5 Minuten dauern. Da die Schüler zu zweit arbeiten, haben sie beim Lösen der Aufgabe eine Kooperation und somit wird das gewünschte Ziel schneller erreicht. Weiter geht es dann mit einem Ratespiel.

Die Klasse wird zuerst in zwei Gruppen geteilt. Ich als Spielleiterin habe Karten, auf denen die verschiedenen Familienmitglieder stehen, vorbereitet. Auf der einen Karte steht z.B. das Wort Vater, auf der anderen Bruder, auf einer weiteren Tante usw. Die Karten werden in einen Kasten/einer Schachtel gelegt und vermischt. Es werden vor Spielbeginn Hinweise für den Verlauf gegeben. Das Spiel läuft folgendermaßen ab: Jede Gruppe spielt abwechselnd in Paaren. Ein Schüler zählt bis drei und sagt „Los geht’s“. Er übernimmt dann auch die Rolle des Beobachters und kontrolliert auch die Zeit mit Hilfe einer Stoppuhr, z.B. von einem Handy. Nun beginnt das Spiel: Ein Spieler der einen Mannschaft nimmt eine Karte aus dem Kasten und ohne das Wort seinem Mitspieler zu verraten, versucht er es ihm innerhalb von dreißig Sekunden zu erklären. Wenn sein Mitspieler es richtig errät und ausspricht, gewinnt die Gruppe einen Punkt. Weiter geht es dann mit der anderen Mannschaft. Die Mannschaft, die am Ende die meisten Punkte gesammelt hat, ist die Siegerin.

Jede Gruppe möchte gewinnen, so ist die Spannung groß. Der Spielausgang ist offen und das erhöht die Motivation. Die Zeiteinschränkung ist ein wichtiger Faktor in diesem Spiel, was das Spiel noch spannender macht. Der einzige Nachteil zu diesem Zeitpunkt ist, dass die Schüler noch nicht über viel Wortschatz verfügen. Aber ihnen wird ausdrücklich gesagt die Wörter während des Spiels ausschließlich auf Deutsch zu erklären. Ein Beispiel: Bei dem Wort *Tante* können sie sagen: Meine Mutter hat eine Schwester. So ähnlich kann es dann mit den anderen Wörtern weitergehen. Die reine Spieldauer beträgt hier 15 Minuten. Es braucht ein wenig Vorbereitung vor dem Unterricht, aber das ist nicht sehr aufwändig. Man muss die Karten mit den Wörtern herstellen und eine Schachtel oder einen Kasten mitnehmen.

Die Minuten bis zum Ende der Unterrichtsstunde werden eventuelle Fehler bei den Erklärungen besprochen. Es werden Fehler, die die Kommunikation beeinträchtigt haben, erwähnt.

## 8. Reflexion

In diesem Kapitel werden einige Überlegungen zum methodisch-didaktischen Vorgehen des Unterrichtsvorschlags in Bezug auf den Spieleinsatz gemacht. Der Einsatz von spielerischen Übungen fungiert als eine Motivationsspritze für alle Teilnehmer zum Mitmachen und zum Aufrechterhalten ihres Interesses.

Beim Spieleinsatz im DaF-Unterricht sind drei Phasen wichtig: die Vorbereitung, das Spiel und die Auswertung (Heyd 1991: 161).

Die Vorbereitungsphase ist eine sehr wichtige Phase für den nachfolgenden Spielverlauf. In diesem Stadium werden die nötigen Strukturen und sprachlichen Mittel bereitgestellt, die die Schüler dann verwenden können. Besonders bei Lernern mit wenigen Kenntnissen ist das von großer Bedeutung. Schwierigkeiten werden auf diese Weise reduziert und der Spielablauf kann gesteuert werden (ebd.). Spielimpulse können von verschiedenen Aktivitäten gegeben werden. In unserem Fall hier bilden alle vorangehenden Aktivitäten (z.B. das Assoziogramm, die Arbeit mit dem Lied und dem Hörtext) eine Vorbereitung zu den darauffolgenden Spielübungen.

Bei der eigentlichen Spielphase stehen die Lerner im Mittelpunkt. Der Lehrer steht für Rückfragen bereit, greift aber nicht in das Spiel ein. Eventuell kann er, wie schon erwähnt, auch als Mitspieler teilnehmen. So kann er auch gegensteuern, wenn beim Anfang des Spiels Spieler aus Unsicherheit aus der Rolle kommen. (ebd.)

In der dritten Phase wird eine inhaltliche und sprachliche Auswertung des Spielverlaufs gemacht. Hier werden eigentlich Fehler besprochen, „... die auf der Basis der jeweiligen Interimsprache die meiste Aufmerksamkeit erfordern und durch Selbstkorrektur der Lerner am ehesten veränderbar sind“. (Heyd 1991: 161) Die Schüler besprechen ihre Fehler selbst und so werden ihre Fähigkeiten zur Selbstkorrektur entwickelt. (ebd.)

Die erste Übung mit spielerischem Charakter, die in meinem Entwurf vorgeschlagen wird, ist der Buchstabensalat, d.h. Wörter, deren Buchstaben durcheinandergelassen sind. Der Buchstabensalat ist eine Gehirn-Trainingsübung. Die Konzentrationsmöglichkeit, das logische Denken und das Sprachzentrum werden dabei trainiert (Buchstabensalat: online). Aber auch die Lesekompetenz wird gestärkt, indem über die richtige Schreibweise der Wörter



nachgedacht wird, sowie auch über Wörter mit ähnlichen Buchstaben, die die Schüler bereits kennen. (Buchstabensalat lösen-einfach erklärt: online)

Die zweite spielerische Übung, die vorgeschlagen wird, ist das Bingo-Spiel. Wie bereits erwähnt, ist dieses Spiel eine Übung zum Festigen der neuen Lexik, es macht besonders bei Kindern diesen Alters großen Spaß. Meiner Erfahrung nach spielen die meisten Kinder dieses Spiel begeistert mit. Sein Wettbewerbscharakter begeistert die Kinder, denn jeder möchte als Erster *Bingo* rufen und gewinnen. Natürlich kann es auch in Gruppen gespielt werden, wie es auch in meinem Entwurf vorgeschlagen wird. In diesem Spiel fühlen sich auch schwächere Schüler nicht überfordert, denn es ist vor allem ein Zufallsspiel, dessen Ausgang offen ist und die Gewinnchancen für alle gleich stehen. Das Spiel braucht keine besondere Vorbereitung, die Lerner kennen das schon aus früheren Spielen seit der 5. Klasse, sie müssen bloß ein Quadrat mit vier, sechs oder neun Felder zeichnen und die gelernten Wörter darin aufschreiben. Die Regeln sind ganz einfach, also kann das Spiel nach einer intensiveren Arbeitsphase einfach und schnell als Auflockerung eingesetzt werden.

Das Spiel stellt keine besonderen Anforderungen, da es sein Bewertungssystem in sich trägt. Die Lerner können mit Hilfe der Regeln den Ablauf selbst beobachten und evaluieren (Matyas 2009: 100)

Ein weitere Spielübung, die in der zweiten Unterrichtsstunde von mir vorgeschlagen wird, ist das Wortsuchrätsel oder Wortgitter. Das Wortgitter funktioniert ähnlich wie der Buchstabensalat. Ziel dieser Übung ist die Wiederholung und Festigung des gelernten Wortschatzes. Die Schüler sollen im Rätsel nach den gelernten Familienmitgliedern suchen. Bei dieser Übung, wie auch beim Buchstabensalat, konzentrieren sich die Schüler beim Suchen auf die richtige Schreibweise der Wörter. Es handelt sich also um eine Art Rechtschreibübung auf spielerische Weise, ohne dass es den Schülern richtig bewusst wird.

Das Wortsuchrätsel wird im Unterrichtsentwurf auch als Arbeit in Paaren vorgeschlagen, damit es einen mehr spielerischen Charakter einnimmt. Außerdem wird die Zusammenarbeit gefördert. Die Übung ist im Lehrbuch enthalten, die richtigen Lösungen werden am Spielende projiziert, so dass alle ihre Lösungen kontrollieren können und evtl. korrigieren.

Ein weiteres Spiel, das nach dem Einsatz des Wortgitters eingesetzt wird, ist ein Ratespiel. Es wird im Didaktisierungsvorschlag beschrieben. Dieses Spiel braucht eine gewisse Vorbereitung. Die Schüler werden in zwei Gegnergruppen geteilt. Die Karten, mit den



Familienbezeichnungen sind von mir vor dem Unterricht erstellt worden und eine Schachtel wird auch von mir in die Schule mitgebracht. Sie kann auch bei weiteren Aktivitäten hilfreich sein. Vor Spielbeginn werden die Regeln kurz erklärt, es werden einige Hinweise über den Spielverlauf gemacht. Das gesuchte Wort darf natürlich bei der Erklärung nicht genannt werden. Dieses Spiel ist anspruchsvoller als die anderen. Man braucht schon kognitives Wissen, man muss freier sprechen, um das Wort auf Deutsch zu erklären. Für die schwächeren Schüler ist es schwieriger, obwohl bei jeder Gruppe ausgewählt werden kann, wer von den beiden erklärt und wer versucht, die richtige Antwort zu finden.

Bei der Auswertungsphase wird der Spielverlauf und nur die Fehler, die die Kommunikationssituation erheblich erschwert haben, besprochen.

Ein wichtiger Faktor, der vor dem Einsatz von Sprachlernspielen beim Unterricht auch berücksichtigt werden muss, ist die Zeitplanung, denn es ist sehr einfach aus dem Programm zu kommen, wenn die verschiedenen Aktivitäten nicht genau, auch zeitlich, geplant sind.

## **9. Schlussfolgerungen**

Spiele sind ein wichtiger Bestandteil des modernen Fremdsprachenunterrichts. Ziel der vorliegenden Diplomarbeit war die Rolle der Spiele und deren Einsatz beim Fremdsprachenunterricht aufzuzeigen. Zwischen Spielen und Lernen besteht ein enges Verhältnis, insbesondere für Kinder und jüngere Lerner. Spiele gestalten den Unterricht interessanter, sie bringen Abwechslung und Spaß ins Klassenzimmer.

Besonders die Kinder in der Grundschule spielen gern. Das Spiel gehört zu ihrem Alltag und ist für ihr Alter von großer Wichtigkeit. Jedes Kind lernt leichter, wenn der Unterricht auf eine unterhaltsame und spielerische Weise abläuft. Der Motivationsfaktor spielt beim Lernen in der Primarstufe eine sehr wichtige Rolle. Wie schon in der Arbeit erläutert, fühlen sich auch schwächere Schüler sicherer bei Spielen teilzunehmen und sich frei auszudrücken. Spiele bauen Angstgefühle und Hemmungen ab, bereiten die Schüler auf die Bewältigung der Realität vor (Funk/Koenig 1991: 112) Da die Gruppen ziemlich klein sind, machen alle Schüler bei den Sprachlernspielen gern mit, da sie einander gut kennen, und so verschwinden Hemmungen und Angst (Matyas 2009: 279).

Natürlich werden mit den Spielen auch verschiedene Sozialformen verwendet, wie z.B. Partner- oder Gruppenarbeit, was wiederum die Zusammenarbeit fördert und einen motivierenden Effekt hat.

In der vorliegenden Arbeit wurde versucht, die Wichtigkeit des frühen Fremdsprachenlernens zu betonen und die Rolle der Spiele, besonders der Spiele für den DaF-Unterricht hervorzuheben. Es wurden die Kriterien der Sprachlernspiele zur Abgrenzung von anderen Übungsformen beschrieben. Die Auswahlkriterien der Sprachlernspiele für einen erfolgreichen Unterricht wurden ebenfalls präsentiert, sowie der Effekt der Sprachlernspiele beim Fremdsprachenlernen. Es wurde eine Auswahl an häufig im DaF-Unterricht gespielten Sprachlernspielen gemacht und vorgestellt. Vor- und Nachteile vom Spieleinsatz wurden in der Arbeit auch diskutiert, sowie die Rolle, die der Lehrer vor, während und nach dem Spieleinsatz einnimmt.

Im praktischen Teil wurde ein Unterrichtsvorschlag für eine Unterrichtseinheit von 90 Minuten für Schüler der sechsten Klasse einer griechischen Grundschule mit Spieleinsatz gemacht. Die zwei Unterrichtsstunden, die skizziert wurden, hatten als Ziel die Didaktisierung einer Unterrichtseinheit, in der die Schüler die Familienmitglieder lernen und nach dem Ende ihre Familien vorstellen und etwas über sie erzählen können. Die Besonderheiten der Klasse und die Rahmenbedingungen wurden bei der Planung berücksichtigt. Die Spiele, die verwendet wurden, waren ihrem Niveau, Alter und dem Lehrplan gemäß. Es wurden methodisch-didaktische Überlegungen zum Spieleinsatz und seiner Funktion gemacht, sowie zu den Merkmalen der Spiele und zur Rolle der Spielenden und des Lehrers. Die Spiele ersetzen natürlich nicht die anderen Unterrichtsmethoden, sondern sind zusätzliche Mittel, die den Unterrichtsprozess vorantreiben. Der Spieleinsatz soll außerdem die Lerner motivieren, Unterhaltung bieten und das Lernen fördern. Er soll eine abwechslungsreiche Atmosphäre schaffen und eine Bereicherung für den Unterricht sein. Generell gestalten Sprachlernspiele einen attraktiveren Unterricht und sind für jüngere Lerner besonders geeignet.

## Literaturverzeichnis

- Anz, T. / Kaulen, H. (2009): Literatur als Spiel: evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Konzepte in Spectrum Literaturwissenschaft, Band 22. Berlin: Walter de Gruyter.
- Behme, H (1992): Miteinander reden lernen. München: Iudicium Verlag.
- Behme, H. (1993): Zur Theorie und Praxis des Sprechspiels unter besonderer Berücksichtigung interdisziplinärer Aspekte. München: Iudicium Verlag.
- Bichler, B. (2008): Motivation und Motive zum Fremdsprachenlernen. Theoretische Konzepte und Ergebnisse einer Befragung an Wiener Volkshochschulen. Wien: Universität Wien: Online: <https://core.ac.uk/download/pdf/11583140.pdf> (Stand: 3.1.2023)
- Bimmel, P./Kast, B./Neuner, G. (2003): Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen. Fernstudieneinheit 18. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Bohn, R. / Schreiter, I. (2001): Sprachlernspiele. In: Henrici, G. und Riemer, C. (Hg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. 3. Aufl. 2 Bände. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 1), S. 419–436.
- Chighini, P. / Kirsch, D. (2009): Deutsch im Primarbereich. Fernstudieneinheit 25. München: Langenscheidt.
- Dauvillier C./Levy-Hillerich D. (2004): Spiele im Deutschunterricht. München: Langenscheidt.
- Ehnert, R. (1982): Zum Einsatz von Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 8, S. 204-211.
- Ehnert, R. (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Band A. Patras: EAP.
- Ehnert, R., & Möllering, M. (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Band B. Patras: EAP.
- Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Online: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (Stand: 3.1.2023)

- Funk, H. / Koenig, M. (1991): Grammatik lehren und lernen. München: Goethe-Institut.
- Guiora, A. (1972): The effects of experimentally induced changes in ego status on pronunciation ability in a second language. In: Comprehensive Psychiatry 4/1972, S. 421.
- Hansen, M./Wendt, M. (1990): Sprachlernspiele. Grundlagen und annotierte Auswahlbibliographie unter besonderer Berücksichtigung des Französischunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Henrici, G. (1996): Deutsch als Fremdsprache. Jena: Schneider Verlag.
- Jentges, S. (2007): Effektivität von Sprachlernspielen. Zur Theorie und Praxis des Spieleinsatzes im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 21).
- Kauke, M. (1992): Spielintelligenz: spielend lernen – Spielen lehren? Heidelberg, Berlin, New York: Spektrum Akademischer Verlag.
- Klippel, F. (1980a): Lernspiele im Englischunterricht. Mit 50 Spielvorschlägen. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Klippel, F. (1998): Spielen im Englischunterricht. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 5, S. 4-13.
- Klippel, F. (2010): Activities und Sprachlernspiele. In: W. Hallet und F. G. König (Hg): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 1. Aufl. Seelze: Kallmeyer [u.a.], S. 186-190.
- Kleppin, K. (1980): Das Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht. Untersuchungen zum Lehrer- und Lernverhalten: Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kluge, N. (1980): Lernspiele: Spiel- oder Arbeitsmittel? In N. Kluge (Hrsg.) Spielpädagogik. Klinkhards Pädagogische Quellentexte. Bad Heilbrunn, S. 77-83.
- Krotoszynska, M. (2020): Sprachspiele im DaF-Unterricht. Spielpädagogik in der Grundschule. München: GRIN Verlag.
- Kruse, W. (2011): Ein Koffer voller Unterrichtsmethoden. Erarbeitet für die Förderschule. MoPa-Woche Kurs 39. Online: <https://silo.tips/download/ein-koffer-voller-unterrichtsmethoden> (Stand: 2.1.2023)
- Löffler, R. / Kuntze, W.-M. (1980): Spiele im Englischunterricht 2. München: Urban & Schwarzenberg.

- Looks, K. (2021): Was passiert beim Lernen im Gehirn? Online: <https://www.scoyo.de/magazin/lernen/lerntipps-lernmotivation/was-passiert-beim-lernen-im-gehirn> (Stand: 14.1.2023)
- Matyas, E. (2009): Sprachlernspiele im DaF-Unterricht. Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe sowie in die subjektiven Theorien der Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen. Dissertation. University of Jyväskylä.
- Matyas, E. (2010): Sprachlernspiele: Ablauf und Ergebnisse eines Forschungsprojekts für die gymnasiale Oberstufe im finnischen und ungarischen DaF-Kontext. In Info DaF 37, Informationen Deutsch als Fremdsprache, S. 383-398.
- Meyer, H. (2000): Unterrichtsmethoden. II: Praxisband. 2. Auflage. 11. Druck. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Noky-Weber, C. (2010): Fremdsprachen von Anfang an. Mainz: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland Pfalz. Online: [https://bm.rlp.de/fileadmin/mbwwk/Publikationen/Bildung/Fremdsprachenlernen\\_2010.pdf](https://bm.rlp.de/fileadmin/mbwwk/Publikationen/Bildung/Fremdsprachenlernen_2010.pdf) (Stand: 2.1.2023)
- Nouah, M. (2021): Lernspiel als Sprechanlass in DaF-Lehrwerken und im Sprachunterricht. Aleph 8. Online: <https://aleph-alger2.edinum.org/5012> (Stand: 2.1.2023)
- Piechotta, J./Beck, R./Rahmenlernplangruppe Fremdsprachen (2006): Anregungen und Entscheidungshilfen für die Methodenauswahl im Fremdsprachenunterricht der Grundschule. Materialien zur Umsetzung des Rahmenlernplans Grundschule Fremdsprachen. Brandenburg: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg.
- Rösler, D. (1994): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Schweckendiek, von J. (2001): Spiele und Spielerisches. Zur Förderung der Gruppenintegration und zur Binnendifferenzierung. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Spielen – Denken – Handeln. München: Klett Edition Deutsch, 25, S. 9-19.
- Seubert, E (2003): Frühes Fremdsprachenlernen. In: Primar Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich. Heft 35. Köln: Dürr und Kessler, S. 4-5.
- Spier, A. (1981): Mit Spielen Deutsch lernen. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag.

Stangl, W. (2022): Spiel – Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online: <https://lexikon.stangl.eu/18874/spiel> (Stand: 1.10.2022)

Steinhilber, J. (1979): Zur Didaktik des Unterrichtsspiels im Fremdsprachenunterricht. Berlin: Freie Universität. Dissertation.

Steinhilber, J. (1982): Didaktik des Spiels im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Hirschgraben Verlag.

Storch, G. (1999): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Wilhelm Fink Verlag.

Zeng, J. (2020): Sprachlernspiele im DaF-Unterricht in der VR China. Möglichkeiten und Herausforderungen ihres Einsatzes in Universitäten. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Zeppos, D. (2019): Didaktisch-pädagogische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts. Themenbereich 4: Motivation und Lernstrategien zum Spracherwerb. Patras: EAP.

## Lehrwerke

Luftballons DaF 1 (2018): Lehr- und Arbeitsbuch. Heraklion: Steinadler Verlag.

Luftballons DaF 2 (2018): Lehr- und Arbeitsbuch. Heraklion: Steinadler Verlag.

## Quellen aus dem Internet

Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Goethe Institut. Online: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/nue.html> (Stand: 2.1.2023)

Die Initiative. Pädagogischer Hintergrund. Online: <https://www.spielen-macht-schule.de/die-initiative/paedagogischer-hintergrund> (Stand: 2.1.2023)

Neuronation. Der Buchstabensalat. Online: <https://blog.neuronation.com/de/der-buchstabensalat/> (Stand: 14.1.2023)

Buchstabensalat einfach lösen – einfach erklärt. Online: <https://www.sivakids.de/buchstabensalat-loesen/n> (Stand: 14.1.2023)

Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Γερμανικής Γλώσσας στην Ε' και ΣΤ' Δημοτικού Σχολείου (2006). Εφημερίς της κυβέρνησεως της ελληνικής δημοκρατίας.

Τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 119. Online: [http://www.pi-schools.gr/lessons/french/APS\\_dimotiko.pdf](http://www.pi-schools.gr/lessons/french/APS_dimotiko.pdf) (Stand: 14.1.2023)

## Anhang

Bingo-Spiel, *Luftballons DaF 2*, S. 54

### 15 Familien - Bingo

|           |             |            |
|-----------|-------------|------------|
| Vater     | Onkel       | Cousine    |
| Mutter    | Tante       | Sohn       |
| Eltern    | Cousin      | Tochter    |
| Bruder    | Opa         | Oma        |
| Schwester | Geschwister | Großeltern |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |

25





Wortsuchrätsel, *Luftballons DaF 2*, S.36

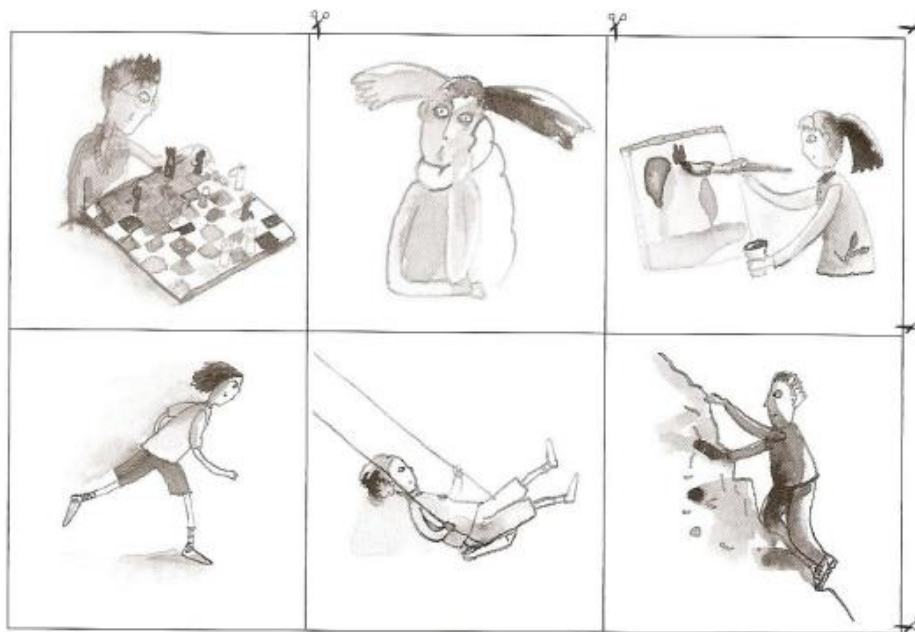
5 Was gibt es zum Frühstück?  
Finde 10 Wörter.

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| M | W | K | A | F | F | E | E | A | B |
| Ü | M | O | W | K | T | O | W | N | U |
| S | M | A | R | M | E | L | A | D | E |
| L | W | F | A | K | E | H | R | K | K |
| I | B | E | W | M | O | U | I | Ö | A |
| M | T | K | Ä | S | E | O | T | S | K |
| K | M | W | H | X | A | T | R | E | A |
| B | U | T | T | E | R | P | H | A | O |
| O | J | O | G | H | U | R | T | A | R |
| G | R | I | Z | B | S | B | R | O | T |
| W | M | T | G | F | H | J | W | U | R |
| S | C | H | I | N | K | E | N | E | T |

1. Kaffee
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....
6. ....
7. ....
8. ....
9. ....
10. ....

Bilderlotto, *Paul, Lisa & Co*, Band 1, S.19

**Bilderlotto (Kapitel 2, Seite 19, Übung F3)**

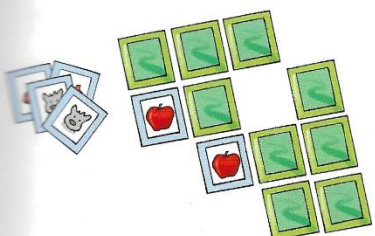






|                   |                  |              |
|-------------------|------------------|--------------|
| Er spielt Schach. | Sie telefoniert. | Sie malt.    |
| Er rennt.         | Er schaukelt.    | Er klettert. |









Länder-Memory, Wir Kids A1.2, S.17









**5 Länder-Memory.**  
Φωτοτύπησε τη σελίδα.  
Κόψε τις κάρτες. (✂).  
Καλή διασκέδαση με το Memory-Spiel!

**Modul 2**  
**Lektion 4**



|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p>Deutschland</p>  |  | <p>Österreich</p>  |  |
| <p>Deutsch</p>      |  | <p>Deutsch</p>     |  |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <p>Portugal</p>       | <p>Spanien</p>   | <p>Frankreich</p>   | <p>Türkei</p>    |
| <p>Portugiesisch</p>  | <p>Spanisch</p>  | <p>Französisch</p>  | <p>Türkisch</p>  |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| <p>Schweiz</p>                                  | <p>England</p>   | <p>Griechenland</p>  | <p>Polen</p>     |
| <p>Deutsch<br/>Französisch<br/>Italienisch</p>  | <p>Englisch</p>  | <p>Griechisch</p>    | <p>Polnisch</p>  |

siebzehn

17

Satzbaukasten, *Wir Kids A1.2*, S.19

10

## Sätze bauen.

Φωτοτύπησε τη σελίδα.

Κόψε τις κάρτες. (✂).

Κερδίζει όποιος σχηματίζει τις περισσότερες σωστές προτάσεις. Καλή διασκέδαση!

|             |             |              |              |
|-------------|-------------|--------------|--------------|
| Ich         | Elektra     | Herr Dupont  | Die Martinez |
| komme       | kommt       | kommen       | kommt        |
| aus Spanien | aus Athen   | aus Italien  | aus Paris    |
| und         | und         | und          | und          |
| spricht     | spreche     | spricht      | sprechen     |
| Spanisch.   | Griechisch. | Italienisch. | Französisch. |

S. 82: Ü. 9

neunzehn

19



Meine Familie, Luftballons DaF 2, Lektion 3, S.20

# Meine Familie

Lektion 3



1


## Meine liebe Familie

Das ist mein Vater Willy und das mein Bruder Billy.

Das ist meine Mutter Christina und das meine Schwester Tina.

Das ist mein Opa Peter und das meine Oma Petra.


Das ist meine Familie, meine liebe Familie.  
Der Vater und die Mutter, die Schwester und der Bruder, der Onkel und die Tante, der Opa und die Oma.  
Das ist meine Familie, meine liebe Familie.



**2** Schreib die Sätze.




Meine Familie



Meine Großeltern

Ich bin Julia und das ist meine Familie.



Julia

1. Das ist mein Vater Tom.
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

20



Luftballons DaF 2, Lektion 3, S.21

3

14
3
Wer ist wer? Hör zu und nummeriere.

Familie Müller

**a.** Die anderen Großeltern heißen Michael und Erika. Sie sind die Eltern von Tom und Andreas.

**c.** Onkel Andreas ist der Sohn von Michael und Erika.

Onkel Andreas und Tante Martina sind die Eltern von Marlo und Lena.

**b.** Marlo und Lena sind der Cousin und die Cousine von Max und Julla. Sie sind die Enkelkinder von Michael und Erika.

**e.** Die Großeltern heißen Ingrid und Bernd. Sie sind die Eltern von Dalla und Helena.

**g.** Die Eltern sind der Vater Tom und die Mutter Dalla.

**f.** Tante Helena ist die Schwester von Dalla.

**a. 1** Das ist Julla. Sie hat einen Bruder. Er heißt Max.

**4** Zeige Fotos von deiner Familie und erzähle wie in Aufgabe 3.  
[die Mutter, der Vater, die Eltern, die Tochter, der Sohn, die Schwester, der Bruder, die Geschwister, die Tante, der Onkel, die Cousine, der Cousin, die Oma, der Opa, die Großeltern, die Enkelin, der Enkel]

21



Luftballons DaF 2, Lektion 3, S.22

# 3

**5** Wer ist wer?  
Hör zu und schreib die Namen.

1. Schwester Lena

2. ....

3. ....

4. ....

22

**6** Finde 10 Familienmitglieder.

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| V | A | T | E | R | K | M | O | S |
| O | N | K | E | L | W | U | X | C |
| M | W | E | L | T | Y | T | A | H |
| A | I | J | O | P | I | T | N | W |
| C | O | U | S | I | N | E | Z | E |
| X | P | E | L | T | E | R | N | S |
| T | A | N | T | E | H | D | I | T |
| B | U | D | E | R | M | U | T | E |
| O | N | A | B | R | U | D | E | R |

1. Vater
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....
6. ....
7. ....
8. ....
9. ....
10. ....

**7** Finde die Wörter.

1. M E T U T R
2. P A O
3. C U N O I S E
4. V T E A R
5. B B A Y
6. S H O N
7. O N E K L
8. T N T A E
9. C I S O U N
10. A M O

M U T T E R

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Lektion 3 - Meine Familie

Πτυχιακή / Διπλωματική Εργασία

61

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.