

ISL Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik

herausgegeben von

Dietrich Boueke, Norbert Hopster, Albert Klein, Reinhard Kuhnert

Friederike Klippel

Lernspiele im Englischunterricht

Mit 50 Spielvorschlägen

Ferdinand Schöningh

Paderborn · München · Wien · Zürich

Meinen Eltern

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Klippel, Friederike:

Lernspiele im Englischunterricht / Friederike
Klippel. – Paderborn, München, Wien, Zürich :
Schöningh, 1980.

(Informationen zur Sprach- und Literaturdi-
daktik ; 34)

ISBN 3-506-74084-9

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wieder-
gabe und der Übersetzung, vorbehalten. Dies betrifft auch die Vervielfältigung und
Übertragung einzelner Textabschnitte, Zeichnungen oder Bilder durch alle Verfahren
wie Speicherung und Übertragung auf Papier, Transparente, Filme, Bänder, Platten und
andere Medien, soweit es nicht §§ 53 und 54 URG ausdrücklich gestatten.

© 1980 by Ferdinand Schöningh at Paderborn

München · Wien · Zürich

Printed in Germany

Satz: Dörlemann-Satz, Lemförde

Herstellung: Ferdinand Schöningh, Paderborn

ISBN 3-506-74084-9

Vorwort

Viele anregende englische „Spielstunden“ mit Hauptschülern unterschiedlicher Klassenstufen weckten mein Interesse an einer Untersuchung der Verwendung von Lernspielen im Englischunterricht. Für verständnisvolle Unterstützung bei der Durchführung meines Vorhabens möchte ich Herrn Professor Dr. Helmut Heuer herzlich danken. Dank schulde ich auch Herrn Professor Dr. Reinhold Freudenstein für Literaturhinweise und Herrn Professor Dr. Ulrich Freyhoff für spielpädagogische Anregungen. Nicht zuletzt bin ich allen Schülern, Studenten, Kollegen und Freunden dankbar, die bei der Erprobung von Lernspielen bereitwillig mitgespielt und kritisch geholfen haben.

Das Manuskript meiner Arbeit wurde im Januar 1979 abgeschlossen. Die wichtigste seitdem erschienene Literatur – u. a. Löffler 1979, Wright/Betteridge/Buckby 1979 – konnte noch in den Fußnoten und im Literaturverzeichnis berücksichtigt werden.

Dortmund, im Januar 1980

Friederike Klippel

Inhalt

Einleitung	9
 Teil I	
Spieltheoretische und spielpädagogische Grundlagen	11
1. Spieltheorien und Spielbegriff	11
2. Spielpädagogik in Vergangenheit und Gegenwart	14
a) Das Spiel in der Geschichte der Pädagogik	15
b) Spielformen für den Unterricht	17
3. Das Lernspiel	19
a) Formale Aspekte des Lernspiels	20
b) Strukturelle Aspekte des Lernspiels	22
c) Inhalte und Funktionen des Lernspiels	28
 Teil II	
Das Lernspiel in der fremdsprachendidaktischen Literatur	33
1. Die Stellung der Fremdsprachendidaktik zum Lernspiel	33
a) Fragestellungen und Literaturauswahl	33
b) Lexika	35
c) Didaktisch-methodische Handbücher	36
d) Richtlinien	42
e) Fachaufsätze und Einleitungen zu Spielesammlungen	45
f) Gründe für die Vernachlässigung des Lernspiels	51
2. Die Lernspielpraxis im Fremdsprachenunterricht	52
a) Erfahrungsberichte zum Spieleinsatz	53
b) Spielesammlungen	58
c) Zur Geschichte der Lernspiele im Fremdsprachenunterricht	60
3. Ansätze zu einer Theorie des Lernspieleinsatzes	63
 Teil III	
Die Integration von Lernspielen in den Englischunterricht	69
1. Das Lernspiel als fremdsprachliche Lernsituation	69
a) Zum Begriff der Lernsituation	69
b) Die Motivationskraft des Lernspiels	71
c) Lernspiele als Übungsformen	78
d) Sprachliche Lernziele von Lernspielen	83

2. Das Lernspiel als Element des situativen Unterrichts	86
a) Zum Begriff der Situation in der Fremdsprachendidaktik	86
b) Lernspiele als echte Situationen	87
c) Lernspiele als Sprechübungen und kommunikative Rahmen	91
3. Pädagogische Implikationen des Lernspieleinsatzes	97
a) Der Englischlehrer als Spielleiter	98
b) Soziale und emotionale Aspekte	104
c) Interaktion im Lernspiel	105
d) Lernspiel und „hidden curriculum“	109
4. Formen von Lernspielen	112
a) Klassifizierung	112
b) Didaktische Aufbereitung	118
c) Einzelanalyse: Das Ratespiel	121
d) Ergebnisse der Erprobung von Lernspielen	123
5. Integrativer Lernspieleinsatz	131
 Anhang	 135
Fragebogen zum Einsatz von Lernspielen im Englischunterricht	136
50 Lernspiele für den Englischunterricht	141
Spielesammlung	141
Auswahl von Redemitteln für den Lehrer zur Durchführung von Lernspielen im Englischunterricht	195
Literaturverzeichnis	199
Sachregister	223

Einleitung

Die Phase der Kindheit findet zur Zeit in der Öffentlichkeit verstärkte Beachtung. Anzeichen dafür sind das von der UNO für 1979 verkündete „Jahr des Kindes“ sowie die Fülle der Publikationen etwa zu historischen, pädagogischen und psychologischen Aspekten der Kindheit¹. Schwerpunkte der gegenwärtigen Diskussion bilden die Kritik an der Kinderfeindlichkeit unserer Gesellschaft und Forderungen nach einer kindgemäßen Umgebung. Das Bemühen um eine stärkere Berücksichtigung kindlicher Ansprüche und Interessen spiegelt sich auch in der schulpädagogischen Literatur wider, die in diesem Zusammenhang Formen schülerzentrierten Unterrichts, die Umsetzung sozialer und emotionaler Lernziele, offene Curricula und den Abbau von Schulstreß behandelt. Insbesondere die psychischen und physischen Belastungen der Kinder und Jugendlichen durch eine kognitive Leistungen betonende Schule, die als Ausleseinstrument fungiert und zumeist frühzeitig und irreversibel die Berufschancen der Schüler bestimmt, werden in der breiten Öffentlichkeit diskutiert².

Bei den Bestrebungen, die Schule schülergerechter zu machen, verdient das Spiel als natürliche Lernform des Kindes besondere Beachtung. Im Gegensatz zu der verschiedentlich erhobenen Forderung, Spielen als neues Schulfach in den Fächerkanon der allgemeinbildenden Schulen zu integrieren³, wird hier näher untersucht, welche Ziele, Begründungen und Realisierungsmöglichkeiten für ein Prinzip spielerischen Lernens im Fachunterricht vor allem der Sekundarstufe bestehen. Die Wahl eines „Lernfaches“ als Objekt dieser Untersuchung war zunächst darin begründet, daß ich während meiner Zeit in der Schulpraxis gerade im Englischunterricht positive Erfahrungen mit Spielen sammeln konnte. Darüber hinaus ist zu hoffen, daß Ergebnisse über den Einsatz von Spielen in einem nicht in erster Linie musischen Fach beispielhaft für andere Leistungsfächer sind.

Die Frage nach der Verwirklichung spielerischer Lernformen im Englischunterricht bedarf der Einschränkung und Konkretisierung. Geeigneter Ansatzpunkt dafür ist die in der spielbezogenen Literatur vorgenommene Unterscheidung zwischen den Spielformen „Rollenspiel“ und „Regelspiel“, von denen die didaktischen Möglichkeiten des Regelspiels genauer dargestellt werden sollen. Dies ist jedoch nur möglich, wenn die Wirkungen dieser Spiele im

1 Vgl. etwa Johansen (1978); deMause (1977); Lenzen (1978); Elschenbroich (1977); Erikson (1978); von Braunmühl (1978).

2 Vgl. dazu u. a. Biermann (1977); Rosemann (1978); Themenheft von „Betrifft: Erziehung“ 6/1977.

3 Vgl. Daublebsky (1973); Daublebsky et al (1977).

einzelnen analysiert werden, wozu wiederum ihre Formen, Strukturen und Merkmale bekannt sein müssen. Folglich ist ein Rückgriff auf spieltheoretische Untersuchungen erforderlich, die Aussagen über Wesen und Eigenschaften von Regelspielen treffen. Damit werden auch Erkenntnisse über den Wert des Spiels in der kindlichen Entwicklung und für die menschliche Gesellschaft gewonnen, die den Hintergrund für einen unterrichtlichen Einsatz von Spielen abgeben.

Neben der spieltheoretischen Erörterung des Regelspiels ist eine Einordnung der fachspezifischen Spieldidaktik in übergreifende spielpädagogische Zusammenhänge erforderlich. Auf dieser Grundlage erscheint es als möglich, Ansätze zu einer Theorie des Lernspieleinsatzes im Englischunterricht zu entwickeln und – da der spielpraktische Bezug durchgehend angestrebt wird – konkrete Spiele vorzuschlagen und zu analysieren.

Entsprechend dem Ziel der Untersuchung faßt Teil I die spieltheoretischen und spielpädagogischen Grundlagen des Lernspieleinsatzes zusammen⁴. In Teil II wird die vorhandene fremdsprachendidaktische Literatur zum Lernspiel gesichtet. Teil III erörtert den bewußten und geplanten Lernspieleinsatz unter den Aspekten von Lern-, Motivations- und Übungsmöglichkeiten, seinen Stellenwert in einem auf Kommunikationsfähigkeit abzielenden Englischunterricht, die pädagogischen Implikationen und die Möglichkeiten, fremdsprachliche Lernspiele zu klassifizieren und didaktisch aufzubereiten. Der Anhang enthält eine Sammlung von 50 für den Unterricht aufbereiteten Lernspielen, Redemittel für die Hand des Lehrers und den Fragebogen, der zur Erprobung der Lernspielsammlung in der Schule entwickelt wurde.

4 Eine ausführliche Darstellung dieser grundlegenden Aspekte findet sich in Klippel (1980).

Teil I

Spieltheoretische und spielpädagogische Grundlagen

1. Spieltheorien und Spielbegriff

Spiel ist ein überall zu findendes, allgemein bekanntes, aber auch ein vielschichtiges Phänomen, dessen Beschreibung und Deutung häufig versucht werden. Obwohl wir fast immer in der Lage sind, spielerisches von ernst gemeintem Verhalten zu unterscheiden, hat die Spielforschung noch nicht eindeutig geklärt, worauf dies zurückzuführen ist. Gründe dafür könnten Signale¹ der Spielenden sein, wie etwa bestimmte Körperhaltungen, Bewegungsabläufe (vgl. Miller 1973) oder ein spieladäquater Gesichtsausdruck – „play-face“ (van Hooff 1976; Miller 1973).

In der Vergangenheit hat diese vermeintliche Eindeutigkeit spielerischen Verhaltens Spieltheoretiker dazu verleitet, Universaltheorien zu entwerfen, in denen das Spiel innerhalb eines einzigen Begründungszusammenhangs erläutert wird. Ausgangspunkt vieler dieser umfassenden Spieltheorien ist die Frage nach der Funktion des Spiels: Spencer (1855) sieht in ihm ein Ventil für die Abreaktion überschüssiger Energien; Lazarus (o. J.) schreibt ihm eine Erholungsfunktion zu; für Groos (1896; 1899; 1922) findet im Spiel die Einübung der für das Erwachsenenleben notwendigen Fähigkeiten statt. Wenn diese Theorien auch wegen ihrer einseitigen Ausrichtung heute nicht mehr akzeptiert werden, so ist doch anzuerkennen, daß sie einzelne Elemente des Spiels zutreffend beschreiben. Die Bemühungen um eine Wesensbestimmung des Spiels setzen sich in den umfassenden Spieltheorien des 20. Jahrhunderts u. a. von Buytendijk (1933), Huizinga (1949), Caillois (1960) und Bally (1966) fort. Diese lassen sich jedoch nicht so prägnant mit einem Begriff charakterisieren wie die des 19. Jahrhunderts, da sie die unterschiedlichen Erscheinungsformen des Spiels stärker berücksichtigen und somit dessen Komplexität eher Rechnung tragen. So ist etwa für Huizinga das Spiel ein Grundelement der Kultur, das fast alle Bereiche des menschlichen Lebens beeinflusst: Dichtung, Musik, Philosophie, Krieg, Wissenschaft und Rechtsprechung.

Die gegenwärtige Spielforschung bemüht sich dagegen nicht so sehr um eine Darstellung und Deutung aller Spielphänomene als vielmehr um eine möglichst exakte Beschreibung bestimmter Einzelaspekte (vgl. Flitner 1975a). Zwei Hauptströmungen lassen sich unterscheiden: zum einen Forschungen über

¹ So vermutet Bateson (1971; 1976), der dafür die Formel „this is play“ prägt.

Formen, Entwicklungsstadien, Bedeutung und Wert vor allem des kindlichen Spiels aus entwicklungspsychologischer, sozialpsychologischer, psychoanalytischer und anthropologischer Perspektive², zum anderen neuere Versuche, über die Phänomenologie des Spiels, und zwar nicht nur des Kinderspiels, zu einer Klärung des Spielbegriffs zu gelangen³.

Beide liefern Erkenntnisse, die zur Beantwortung der Frage nach Funktion und Wert eines schulischen Spieleinsatzes beitragen: So stellen Entwicklungspsychologen fest, daß die Spielentwicklung des Kindes von Einzel- zu Gruppenspiel (vgl. Parten 1971) und von Übungs- bzw. Erkundungsspiel zum Regelspiel fortschreitet (vgl. Piaget 1969). Nach Sutton-Smith (1967; 1974a) besteht zwischen Spiel und kognitiver Entwicklung ein funktionaler Zusammenhang, denn das Spiel ist eine wichtige Lernsituation für das heranwachsende Kind. Es gestattet ihm einerseits, seine Umgebung zu erforschen und sie zu gestalten – Piaget bezeichnet diesen Prozeß als Assimilation – und andererseits, sich an die Gegebenheiten anpassen zu lernen. Für Kinder ist Spiel eng verknüpft mit explorativem und von Neugier gesteuertem Verhalten (vgl. Berlyne 1960; Hutt/Bhavnani 1976). Durch ihr Experimentieren mit Material und Spielaufgaben trainieren Kinder nicht nur Kreativität, sondern auch problem-lösendes Verhalten, wie Untersuchungen von Sylva/Bruner/Genova (1976) zeigen. Das Spiel vermittelt dem Kind neben Erkenntnissen „auch die Fähigkeit zum schnellen Handeln . . . Es ist denkbar, daß die beiden Faktoren der Erkenntnis- und Handlungsfähigkeit immer dann positiv zum Tragen kommen, wenn adaptive oder kreative Reaktionen vom Individuum verlangt werden. Somit erweitert das Spiel den Vorstellungs- und Erfahrungshorizont des Kindes, auf den es zurückgreifen kann, wenn plötzliche Veränderungen in der Umwelt eintreten“ (Schmidtchen/Erb 1976, 50f.). Spielsituationen trainieren jedoch nicht nur die Umweltbewältigung, sondern auch den Umgang mit anderen; sie fördern das soziale Lernen⁴. Insbesondere die in der späten Kindheit auftretenden Regelspiele erweisen sich in dieser Hinsicht als lernintensiv, da in ihnen sowohl die Anerkennung von festen Normen verlangt als auch deren gemeinsame Abänderung ermöglicht werden.

Wesentlich weniger häufig als Beschreibungen von Wirkungen und Einsatzmöglichkeiten versucht die Literatur eine Definition des Spiels. So haben Spieltheoretiker das Spiel oft als das Gegenteil von Arbeit beschrieben. Arbeit sei zielgerichtet, produktorientiert und zuweilen mühsam, während das Spiel ei-

2 Flitner (1975a), Schmidtchen/Erb (1976) und van der Kooij/de Groot (1977) geben einen Überblick über den gegenwärtigen Forschungsstand. Hinweise auf weitere Literatur finden sich u. a. in Flitner (1974, 1. Aufl. 1973).

3 Vgl. Scheuerl (1973, 1. Aufl. 1954; 1975a); Miller (1973); Reilly (1974); Heckhausen (1974a).

4 Gerade für den Bereich des sozialen Lernens durch Spiel ist die Zahl der Veröffentlichungen in letzter Zeit stark angewachsen. Vgl. u. a. Klewitz/Nickel (1972); Goffman (1973); Gold et al (1973); Smilansky (1974); Schützenberger (1976); Coburn-Staeger (1977); Klippstein/Klippstein (1978).

nen lustbetonten und zweckfreien Charakter trage (vgl. Lazarus o. J.; Dewey 1925; Hoffmann 1930; Hetzer 1974). Die Unterscheidung von Spiel und Arbeit als einander entgegengesetzte Aktivitäten ist oft mit der Forderung verknüpft, dem Kind diesen Unterschied schon früh zu vermitteln (Hoffmann 1930; Hetzer 1974) und so weder das Spiel durch den Einsatz als Erziehungsmittel zu verfälschen noch vom Ernst der Arbeit durch spielerische Elemente abzulenken. Demgegenüber deuten die Erkenntnisse moderner Spielforschung eher darauf hin, daß jede Tätigkeit sowohl Spiel als auch Arbeit sein kann (vgl. Portele 1976, 118). Von ausschlaggebender Bedeutung ist die Einstellung des Betroffenen zu seiner Tätigkeit: Empfindet er sie als Spielen, so ist sie Spiel. Eine Spielsituation entsteht also durch die Haltung der Spielenden und wird durch eine Anzahl von Merkmalen charakterisiert, zu deren Bestimmung insbesondere die Forschungen von Scheuerl (1973, 1. Aufl. 1954; und 1975a)⁵ und Heckhausen (1974a)⁶ beigetragen haben. Beide stimmen in den aufgezählten Spielmerkmalen weitgehend überein: 1. Zweckfreiheit (Heckhausen) – das Spiel ist Selbstzweck für den Spielenden; 2. Aktivierungszirkel (Heckhausen; bei Scheuerl: innere Unendlichkeit) – der Spieler empfindet den dem Spiel eigenen Spannungsbogen als angenehm und wird dadurch veranlaßt, das Spiel fortzusetzen und zu wiederholen; 3. Quasi-Realität (Heckhausen) – das Spiel liegt auf einer von der Realität abgesetzten Ebene, die es dem Spielenden gestattet, Handlungsvarianten im sanktionsfreien Raum zu erproben; 4. Ambivalenz (Scheuerl) – Offenheit des Spielausgangs und relative Chancengleichheit der Mitspieler sichern die Spielspannung; 5. Gegenwärtigkeit (Scheuerl) – das Spiel ist „aus der Kontinuität der Zeitreihe herausgelöst“ (Scheuerl 1973, 98), die Aufmerksamkeit des Spielenden richtet sich auf die Gegenwart. Auf das bei Heckhausen und Scheuerl nicht genannte Merkmal der Spielfreude weisen Rüssel (1959, 503) und Shears/Bower (1974, IX) hin. Zwar kann man anhand der aufgeführten Spielmerkmale und dem Verhalten eines Spielenden eine Spielsituation bestimmen, doch reicht dies zur spieltheoretischen Analyse des Lernspiels nicht aus. Vielmehr ist eine Unterteilung der möglichen Spielformen mit dem Ziel der Einordnung des Lernspiels erforderlich. Dies geschieht in Anlehnung an den Sprachgebrauch des Englischen, wo zwischen „play“ (freies Spiel) und „game“ (Regelspiel) differenziert wird (vgl. dazu Gillespie 1974a). Die frühen Erscheinungsformen kindlichen Spielens sind zumeist freies Spiel („play“), zu dem auch die darstellenden Spiele und Rollenspiele zu rechnen sind; die Gruppen- und Sportspiele älterer Kinder dagegen sind Regelspiele („games“). „Game“ unterscheidet sich von „play“ vor allen Dingen durch seine oftmals starre Regelstruktur, die Voraussetzungen über

5 Scheuerl (1973, 69ff.) nennt Freiheit, innere Unendlichkeit, Scheinhaftigkeit, Ambivalenz, Geschlossenheit und Gegenwärtigkeit als Merkmale des Spiels.

6 Heckhausen (1974a) hält die Spielmerkmale Aktivierungszirkel, Zweckfreiheit, handelnde Auseinandersetzung mit der Welt, undifferenzierte Zielstruktur, unmittelbare Zeitperspektive und Quasi-Realität für wesensbestimmend.

den Spielverlauf zuläßt und die Planung des Spieleinsatzes im Unterricht erleichtert⁷.

Der Überblick über die spieltheoretische Forschung hat gezeigt, daß weder alle Funktionen noch alle Erscheinungsformen des Spiels vollständig bekannt und untersucht sind. Der pädagogische Spieleinsatz muß deshalb berücksichtigen, daß im Hinblick auf die Eigenschaften und Wirkungen von Spielen noch vieles ungeklärt ist. Dennoch lassen sich einige Erkenntnisse spieltheoretischer Forschung festhalten, die für die Verwendung von Spielen in der Schule von Bedeutung sind. Es ist unbestritten, daß es sich bei Spiel um eine grundlegende Lebenserscheinung handelt, die sowohl für die Entwicklung des einzelnen als auch für die Gesellschaft wichtig ist. So wissen wir einiges über die positiven Wirkungen des Spiels auf die kognitive Entwicklung, die sich beispielsweise in der gesteigerten Fähigkeit zu divergierendem und problemlösendem Denken zeigen. Auch das soziale Verhalten der Kinder wird durch Spielen gefördert. Denn Spiel ist immer eine Begegnung des Spielers mit Spielgegenständen und zumeist auch Mitspielern und erfordert Interaktion.

Dieses dynamische Element des Spiels muß bei einem geplanten Spieleinsatz ebenso mitbedacht werden wie die in der Spieltheorie aufgeführten Merkmale. Von diesen ist die Quasi-Realität (Heckhausen) besonders wichtig. Gerade weil der Spielende der „harten Wirklichkeit“ etwas entrückt ist und die Konsequenzen seines Handelns nicht in gleichem Maße tragen muß wie in der Ernstsituation, entsteht im Spiel ein Freiraum, in dem die Erprobung eigener Kräfte und sozialer Verhaltensweisen, die kreative Gestaltung der Umwelt und der freudebringende Umgang mit Mitspielern, Gegenständen und Ideen stattfinden kann. So besitzt das Spiel für Kinder und Erwachsene gleichermaßen einen Wert als Mittel der Selbstentfaltung und der Erholung. Trotzdem sollte man es grundsätzlich nicht als Gegenpol zu Ernst und Arbeit sehen. Es ist vielmehr ein Prinzip, das viele Lebenserscheinungen durchdringen, mühsame Tätigkeiten angenehm machen kann und durchaus nicht nur bei Kindern zu befürworten ist.

Pädagogischer Spieleinsatz darf sich also weder auf einen Automatismus von Lernwirkungen im Spiel verlassen noch das Spiel zur Lernaufgabe umwerten. Erziehung durch das Spiel muß auch Erziehung zum Spiel sein.

2. Spielpädagogik in Vergangenheit und Gegenwart

Der bei der Durchsicht der Spieltheorien gewonnene Eindruck von der Vielgestaltigkeit und Komplexität des Spiels und seiner Funktionen bestätigt sich im Bereich der Spielpädagogik. Das Spiel als zentrales Phänomen des menschl-

⁷ Eine genaue Analyse des regelgebundenen Lernspiels unter Berücksichtigung der Spielmerkmale wird unten (s. I, 3.) durchgeführt.

chen Lebens hat Pädagogen von jeher beschäftigt; auch in der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion nimmt es – besonders in Form des Rollen- und Simulationsspiels – einen wichtigen Platz ein.

a) Das Spiel in der Geschichte der Pädagogik

Eine umfassende und beispielreiche Geschichte des Spiels in der Erziehung – vergleichbar der von Döring (1973) für die Lehr- und Lernmittel – liegt bisher nicht vor⁸. Dennoch läßt sich aus den vorhandenen Arbeiten und Quellen ein Überblick über die Gedanken von Pädagogen gewinnen, die in der Geschichte der Pädagogik dem Spiel positiv gegenüberstanden. So schlägt bereits Comenius⁹ Wettspiele zur Übung des Gelernten vor. Locke (1699) möchte das Lernen seiner größeren Effektivität wegen spielerisch gestaltet sehen. Die Philanthropen, die sich um den theoretischen Entwurf (u. a. Campe, Trapp, Basedow) und die durchdachte Realisierung (u. a. Basedow, Salzmann) einer „vernünftig-natürlichen Erziehung“ (Reble 1955, 148) bemühen, integrieren Spiele in den Schulalltag und in den Unterricht vieler Fächer. Gerade unter dem Aspekt der Nützlichkeit und der Erziehung zum Glück suchen die Philanthropen neue Lerninhalte und geeignete Unterrichtsverfahren, diese kindgemäß und sachgerecht zu vermitteln. Am ausführlichsten setzt sich Trapp mit der Frage des Spielens in der Schule auseinander¹⁰. Seine Überlegungen nehmen ihren Ausgang von dem sehr verbesserungsbedürftigen Lehrverfahren des 18. Jahrhunderts und der verbreiteten Lernunlust der Kinder. Bei Kindern, „die lernen sollen und nicht mögen, und weil sie nicht mögen, auch nicht sonderlich können“ (Trapp 1787, 96), müsse man Lernzwang und Lernreiz verbinden. Im Fremdsprachenunterricht könne dies durch eine an den natürlichen Spracherwerb anknüpfende „Übungs- und Sprechmethode“ (Trapp) geschehen, die auch Lernspiele umfaßt. Die vorgeschlagenen Spiele gehören zu der Kategorie der Regelspiele und fördern sowohl das Erlernen des Wortschatzes als auch die Übung des gelenkten Sprechens¹¹.

Die spielmethodischen Erkenntnisse der Philanthropen geraten im 19. Jahrhundert in Vergessenheit. Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts gewinnt das Spiel im Rahmen der Reformpädagogischen Bewegung erneut schulpraktische Bedeutung. Hier ist es besonders Berthold Otto, der Formen des spielenden Lernens, zumeist Wettbewerbsspiele, im Unterricht einsetzt. Ottos Ideen werden weitergetragen von Johannes Kretschmann, dessen Buch „Natürlicher Unterricht“ (1933)¹² zahlreiche Spiele beschreibt. Der Titel verdeutlicht die

8 Die zu diesem Thema vorliegenden Veröffentlichungen behandeln stets nur Teilbereiche, so Colozza (1900); Weller (1908); Scheuerl (1975b); Hauck (1935); Ulbricht (1953); Scheuerl (1973, 1. Aufl. 1954); Elschenbroich (1977).

9 In „Schola Ludus“ (Die Schule als Spiel; 1656).

10 In „Vom Unterricht überhaupt“ (1787) und „Über den Unterricht in Sprachen“ (1788).

11 Vgl. dazu Trapp (1788, 413 ff.); Pinloche (1896, 218 ff.) und Ulbricht (1953, 193).

12 Hier wird die von Haase überarbeitete Ausgabe (Wolfenbüttel/Hannover, 1948) verwendet.

Grundhaltung aller jener Pädagogen, die sich für spielendes Lernen einsetzen. Immer dann, wenn Pädagogen das Recht des Kindes auf eigene Verhaltens- und Lernformen betonen und das Kind als Person anerkennen, gewinnt auch das Spiel an Bedeutung.

Die Wertschätzung des Spiels in den verschiedenen spielfreundlichen Epochen ist jedoch nicht immer von gleicher Art. Grundsätzlich lassen sich zwei Pole unterscheiden: Entweder wird der Wert des Spiels als Erziehungs- und Unterrichtsmittel, also sein Dienstwert, betont oder seine Bedeutung als freies Spiel ohne Beeinflussung mit erzieherischer Absicht, also sein Eigenwert, hervorgehoben. In der Aufklärung, insbesondere bei Locke, und bei den Philanthropen, sowie bei Otto ist das Spiel vornehmlich Lernhilfe, ein Weg, schulisches Lernen angenehmer und effektiver zu gestalten. Man sieht in ihm auch ein methodisches Mittel, „das die schwierige pädagogische Doppelaufgabe gleichzeitiger Befreiung und Disziplinierung der Kindernatur auf möglichst zwanglose, indirekte Weise sollte lösen helfen“ (Scheuerl 1975c, 4)¹³.

Die Zwecke, zu denen man in der Geschichte der Pädagogik Spiele eingesetzt und vorgeschlagen hat, sind vielfältig. Bei Comenius und Locke dient das Spiel der wiederholenden Übung und der Schaffung von Lernsituationen, in denen quasi nebenbei gelernt wird, ohne bewußte Lernanstrengung des Zöglings. Die Absicht der Motivation und Lernerleichterung stehen bei den Philanthropen und Otto hinter der Empfehlung des Spieleinsatzes. Der Eigenwert des Spiels wird beispielsweise von Rousseau, Jean Paul und Fröbel¹⁴ stärker herausgestellt. Es soll um seiner selbst willen gepflegt und gefördert werden; der Erzieher hat eher die Aufgabe des Bewahrens der kindlichen Spielfreiheit als die der Einflußnahme auf das Spiel.

Untersucht man diese beiden Gruppen von pädagogischer Einstellung dem Spiel gegenüber im Hinblick auf die hauptsächlich berücksichtigten Spielformen, so fällt auf, daß diejenigen, für die der Dienstwert zentral ist, zumeist von Regelspielen (Lernspielen) sprechen, während die Befürworter des Eigenwerts stärker das freie Spiel im Auge haben. Aus der Kinderspielforschung (s. oben I, 1.) wissen wir, daß beide Spielformen für die kindliche Entwicklung von Bedeutung sind, deshalb sollten beide auch in der Schule gepflegt werden.

Abschließend kann auf zwei Momente verwiesen werden, die sich – ähnlich dem Schwanken zwischen Hervorhebung des Dienst- oder Eigenwerts – durch die Geschichte bis in die Gegenwart verfolgen lassen: Zum einen die Einschränkung auf kindliches Spiel, zum anderen der Zwang zur Rechtfertigung spielerischen Lernens. Zwar erkennt man allenthalben an, daß das Spiel ein alle Menschen betreffendes Phänomen sei, doch will man zumeist nur Kindern gestatten, durch Spiele zu lernen. Sicherlich hängt dies mit der alten Gegenüber-

13 Die dem Spiel eigenen Merkmale der Freiheit und der Regelhaftigkeit (vgl. oben I, 1.) lassen es für diese Aufgabe als durchaus geeignet erscheinen. Vgl. auch unten I, 3.

14 Vgl. hierzu Rousseau (1932); Jean Paul (1963); Fröbel (1962); Hoof (1977); Reble (1955); Weimer/Weimer (1954).

stellung von Spiel und Arbeit zusammen: Kinder spielen – Erwachsene arbeiten. Auch das zweite Moment ist hiermit verknüpft. Lernen ist im Verständnis vieler Pädagogen mit Arbeit verbunden, deshalb schließen sich nach ihrer Meinung Spiel und Lernen ebenso aus wie Spielfreude und Lerneffektivität. Schon Locke begründet seine Vorschläge zum spielenden Lernen damit, daß der Zögling im Spiel mehr lerne, als wenn er dazu gezwungen werde. Sowohl bei Eltern als auch bei Lehrern müssen Zweifel an der Wirksamkeit spielerischer Lernformen ausgeräumt werden. Man erwartet vom Spiel, daß es im Bereich des Leistungserwerbs mit traditionellen Unterrichtsmethoden konkurrieren kann und zusätzlich Gewinne in bezug auf Motivation und Sozialverhalten bringt. Diese Erwartungshaltung illustriert das noch immer bestehende Mißtrauen gegenüber lustbetonten Tätigkeiten in der Schule. Die Vorstellungen, daß Lernen eine ernste Angelegenheit sei und daß Arbeit mit Mühe verbunden ist, verhindern weitgehend die Erkenntnis, daß die Aussagen der Psychologie über den Wert des Spiels für die kindliche Entwicklung und die Ansichten jüngerer Spieltheoretiker über den ähnlichen Charakter von Spiel und Arbeit, dessen Hauptunterschied wohl überwiegend in der Einstellung des Handelnden und nicht in den Merkmalen der Tätigkeit selbst begründet liegt, bedeutsam auch für schulische Erziehung sind. Im Hinblick auf diese und andere Vorbehalte gegenüber dem Spiel in der Schule geht es nicht nur um eine Rechtfertigung des Spiels als unterrichtsmethodisches Element im Vergleich zu anderen Formen, sondern auch um einen Wandel in der Haltung dem Lernenden, dem Lehrer und der Schule gegenüber, damit lustbetontes und angenehmes Lernen eine Selbstverständlichkeit wird.

b) Spielformen für den Unterricht

Ausgehend von der Unterscheidung der zwei Grundformen des Spiels – „game“ und „play“ – können die für eine gezielte pädagogische Verwendung geeigneten Spielformen weiter differenziert werden: Zum freien Spiel („play“) sind Rollenspiele und experimentierend-gestaltende Spiele zu zählen, wobei die Rollenspiele drei Untergruppen bilden: darstellendes Spiel, soziales Rollenspiel und Plan- bzw. Simulationsspiel. Bei den Regelspielen („games“) lassen sich Lernspielmaterialien, Lernspiele und Sportspiele unterscheiden. Die vorhandene Vielfalt möglicher Spielformen rechtfertigt die Annahme, daß es auch Zwischenformen von Spielen gibt, die nicht eindeutig einer der genannten Kategorien zugeordnet werden können. So enthält beispielsweise das Plan- und Simulationsspiel neben der Notwendigkeit der Rollenübernahme durch die Spieler auch ein den Ablauf festlegendes Regelgefüge. Simulationsspiele bilden somit strenggenommen eine Mischform aus Regel- und Rollenspielen.

Simulationsspiele und soziale Rollenspiele sind die in der gegenwärtigen spiel-didaktischen Diskussion überwiegend beachteten Spielformen. Diese Bevorzugung hängt eng zusammen mit den in den letzten Jahren stärker in den Vor-

dergrund gerückten sozialen Lernzielen, zu deren Erreichung Rollenspiele als besonders geeignet erscheinen. Simulationsspiele hingegen wurden in den USA und Großbritannien für stärker sachorientierte Fächer wie Geografie, Naturwissenschaften, Geschichte oder Sozialkunde entwickelt und dienen in erster Linie dem Zweck, dem Schüler Sachinformationen auf eine stimulierende und lerneffektive Art und Weise zu vermitteln. Durch die Zusammenarbeit der Schüler in Gruppen erwartet man auch für Simulationsspiele Lernerfolge im interpersonalen Bereich (vgl. Bollermann 1976; Davison/Gordon 1978).

Ein Grund für die allerdings nicht sehr häufige Verwirklichung von Simulationsspielen in der täglichen Unterrichtspraxis liegt sicherlich darin, daß die Vorbereitung von Material für Simulationsspiele durch den Lehrer sehr zeitaufwendig und arbeitsintensiv ist. Rollenspiele bedürfen dagegen nicht so starker Vorbereitungen im Hinblick auf das Material und werden für alle Altersgruppen und Schulstufen sowie für viele Fächer empfohlen¹⁵. Die Erwartungen an die Lernwirkungen von Rollenspielen stützen sich sowohl auf die Kinderspielforschung (z. B. Smilansky 1974) als auch auf die Rollentheorie (z. B. Krappmann 1972; 1975). Zwar scheint die Sozialisationsfunktion der kindlichen Rollenspiele wenig umstritten, doch fehlen zum Beweis ähnlich positiver Wirkungen schulischer Rollenspiele bisher konkrete Untersuchungsergebnisse¹⁶.

Vergleicht man gegenwärtige und frühere Spielpädagogik, so finden sich Diskrepanzen im Bereich der Praxis und der Theorie. In der Schule wird heute anders und anderes gespielt. Rollenspiele in der oben beschriebenen Art sind als Unterrichtsspiele m. W. nicht überliefert; dramatische Spiele hingegen lassen sich in vielen Jahrhunderten nachweisen (Haven 1970), wobei ihre Bedeutung als Lerninstrument jedoch beträchtlichen Schwankungen unterworfen war. Die Propagierung von sozialen Rollenspielen vollzieht sich vor allen Dingen unter dem Hinweis auf soziales Lernen. Neben das immanente Einüben von sozialen Verhaltensweisen im Miteinanderspielen bei Regelspielen, auf das schon früher verwiesen wird, tritt jetzt bewußtes Lernen durch die Diskussion von Verhaltensformen und -normen im Anschluß an Rollenspiele. Befürworter des Rollenspiels zielen auf die Verbesserung der Handlungsfähigkeit in Richtung auf dynamisches Rollenverhalten und Selbstbestimmung (vgl. z. B. Coburn-Staeger 1977, 61 ff.). In diesem Kontext fällt auch die unterschiedliche Bewertung des Wettbewerbslements im Spiel auf, das früher einerseits stärker betont, andererseits auch wesentlich unproblematischer gesehen wurde. Spielpädagogen befürworten heute Spiele mit Kooperationscharakter, wobei aller-

15 Siehe hierzu Shaftel/Shaftel (1973); Kochan (1974); Barnitzky (1975); Ernst (1976a); Schiffler (1976); Freudenreich/Gräßer/Köberling (1976); Coburn-Staeger (1977); Kube (1977); Stankewitz (1977); Stuckenhoff (1978); Furness (1978); Kluckhuhn (1978).

16 Vorhandene Studien (z. B. Schmitt 1973 und 1975) stimmen eher skeptisch. Vgl. auch Haug (1977).

dings, denkt man an gewisse Simulationsspiele, bei denen Gruppen von Spielern um den Sieg kämpfen, das kompetitive Element in vielen Fällen nur auf eine andere Ebene, die des Gruppenwettstreits, verlagert wird. Die motivationale Wirkung des Spiels im Unterricht ist der einzige Aspekt, der von allen Pädagogen hervorgehoben wird.

3. Das Lernspiel

Im Gegensatz zu den im vorigen Kapitel vorgestellten Formen des Unterrichtsspiels, dem sozialen Rollenspiel und dem Simulationsspiel, die in der gegenwärtigen Diskussion um den Einsatz von Spielen in der Schule besondere Beachtung finden, ist das Lernspiel in den letzten fünfzehn Jahren an die Peripherie spielpädagogischer Auseinandersetzungen gerückt, obgleich es sicher zu den am häufigsten praktizierten Spielformen gehört (ähnlich Kube 1977, 38). In den ersten zwei Jahrzehnten nach dem zweiten Weltkrieg beschäftigte man sich neben dem darstellenden Spiel¹⁷ stärker mit Lernspielen und Lernspielmaterialien, deren Einsatzmöglichkeiten vorwiegend in der Volksschule und deren pädagogische Berechtigung unter dem Gesichtspunkt des vermeintlichen Gegensatzes zwischen Arbeit bzw. Lernen und Spiel heftig diskutiert wurden¹⁸.

Als Gründe für die Zurückdrängung des Lernspiels zumindest im theoretischen Bereich¹⁹ können einerseits das verstärkte Interesse an potentiell offenen Spielformen, wie z. B. Rollenspiel (vgl. Kube 1977, 38), andererseits die Verlagerung der Funktion von Spielen von der Übung und materialen Kenntniserweiterung zum Training sozialen Verhaltens genannt werden. Gerade dieser letztere Aspekt stand in den letzten zehn Jahren bei der Diskussion um schulischen Rollenspieleinsatz im Vordergrund²⁰. Über andere Wege, traditionelle Bildungsinhalte und Erziehungsziele den Schülern durch Spiele nahezubringen – etwa elementare Wissensvermittlung und das Training grundlegender Fertigkeiten –, ist in letzter Zeit wenig geschrieben worden. Vornehmlich in diesem Bereich ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, das Lernen durch Lernspiele abwechslungsreich zu gestalten (vgl. Kube 1977, 39f.).

17 Vgl. u. a. Lutz (1957); Burkart (1961) sowie zahlreiche Fachzeitschriften (z. B. Das Spiel in der Schule; Der bunte Wagen; Der Spielkreis).

18 Vgl. Haase (1950); Wetterling (1950); Huiskens (1952); Schönberg (1959); Müller (1960/61); Jörg (1961).

19 Daublebskys Feststellung, daß „mehr über Spielen als Dimensionen sozialen Lernens gesprochen und geschrieben als tatsächlich in der Schule gespielt“ wird (Daublebsky et al 1977, 22) spricht das allgegenwärtige Theorie-Praxis-Problem an. Eine Untersuchung der Frage, inwieweit die theoretische Diskussion um Rollenspiele auf die Schulpraxis gewirkt hat, und dadurch beispielsweise auch traditionelle Lernspielformen verdrängt wurden, wäre erwünscht.

20 Vgl. Retter (1973, 562f.); Flitner (1975a, 124f.); Krappmann (1975, 54 ff.).

a) Formale Aspekte des Lernspiels

Die bei der Diskussion der unterschiedlichen Rollenspielformen festzustellende Uneinheitlichkeit der Begriffe ist auch beim Lernspiel zu registrieren. Scheuerl (1973), dessen Ausführungen sich auf die Spielpraxis der Reformpädagogik stützen, nennt das „Arbeitsmittel ‚Lernspiel‘ . . . ein pädagogisch durchdachtes Experimentiermaterial mit bestimmtem Aufforderungscharakter“ (Scheuerl 1973, 211), dessen einzelne Teile in den meisten Fällen vom Schüler in eine bestimmte Ordnung gebracht werden müssen. Dabei ist vorauszusetzen, daß das in Relation zu Setzende dem Spieler bereits bekannt ist. In der Form von Lotto-, Domino-, Quartett- oder Würfelspielen werden im Sprach-, Mathematik- und Sachkundeunterricht besonders in der Grundschule so Fertigkeiten (Lesen, Rechnen) und Wissen gefestigt²¹. Kluge (1971) beklagt die häufig vorgenommene Charakterisierung des Lernspiels als Arbeitsmittel, weil es dadurch seine Spielfunktion verliere. Ausgehend von der Unterscheidung zwischen Arbeit, Beschäftigung und Spiel (dazu ausführlich Weber 1956), trennt Kluge auch zwischen Arbeits-, Beschäftigungs- und Spielmitteln, wobei er das Lernspiel den Spielmitteln zuordnet. Lernspiele haben nach Kluge zwar die gleiche Struktur wie Gesellschaftsspiele, wie z. B. Lotto- oder Quartettspiele, mit ihnen verfolge der Lehrer jedoch eine gewisse Absicht. Dabei müsse neben dem Lerneffekt eines Spiels auch der Spieleffekt beachtet werden, denn „der Lernerfolg (wird) sich in seiner gewünschten Form nur einstellen . . ., je besser es dem Schüler möglich war, ins Spiel zu kommen“ (Kluge 1971, 133). Ob zwischen Lern- und Spieleffekt tatsächlich nur diese Korrelation besteht oder ob nicht auch eine Überbetonung des einen Effekts zur Vernachlässigung des anderen führen muß, soll unten näher untersucht werden (s. I, 3. c).

Scheuerls und Kluges Positionen ähneln sich insofern, als beide unter Lernspielen in erster Linie Materialien verstehen, mit denen sich der Spieler selbständig oder im Wettbewerb mit anderen beschäftigt. Im Verlaufe des Umgangs mit diesen Materialien stiftet er Ordnungsbeziehungen (Scheuerl), schult sein relationales Denken und wird zu neuen Erkenntnissen geführt (Kluge). Scheuerl und Kluge befinden sich mit dem Großteil der Autoren der nach 1945 zu diesem Thema erschienenen Beiträge in Übereinstimmung, da auch diese „Lernspiel“ als Synonym zu „Lernspielmaterialien“ ansehen²².

Folgt man dieser Sprachregelung, so bleibt eine ganze Anzahl von Unterrichtsspielen begrifflich ungedeckt, da sie weder den materialgebundenen Lern-

21 Beispiele für solche Lernspiele finden sich in Fülle u. a. bei Born (1934); Kretschmann/Haase (1948); Jörg (1961); Müller (1960/61) und Ostmann (1967).

22 Vgl. u. a. Haase (1950); Wetterling (1950); Huiskens (1952); Müller (1960/61); Jörg (1961 und 1971); Jannasch (1964); Ostmann (1967); Seimetz (1971); Wenzel (1971); Schiffler (1976). Diesem Wortgebrauch zufolge könnten auch die bei Comenius, Locke und den Philanthropen verwendeten Spielmittel, z. B. zum Lesenlernen, als Lernspiele bezeichnet werden.

spielen noch den Rollenspielen i.w.S. zugeordnet werden können²³. Gekennzeichnet sind diese Spiele durch ihre ausgeprägte Regelhaftigkeit (im Gegensatz zum Rollenspiel) einerseits und durch ihre relative Unabhängigkeit von vorstrukturierten Materialien (im Gegensatz zum Lernspielmaterial) andererseits; Beispiele für diese Formen sind u. a. Ratespiele, Fortsetzungsspiele, Diskussionsspiele. In Anbetracht der in der Spielpädagogik herrschenden Begriffsvielfalt scheint es angebracht, für diese Spiele keinen neuen Namen zu wählen – eine einprägsame und stimmige Bezeichnung ist auch kaum zu finden²⁴ –, sondern den bereits bekannten Begriff des Lernspiels zu verwenden. Die bisher Lernspiel genannten Spielmaterialien werden durch die Bezeichnung Spielmaterial bzw. Lernspielmaterial eindeutiger gefaßt.

Kube geht ebenfalls von einem erweiterten Begriff des Lernspiels aus, wobei jedoch nur aus seinen Beispielen²⁵ deutlich wird, daß auch er materialungebundene Regelspiele dazu zählt. Seine Definition²⁶ des Lernspiels bezieht nur den inhaltlichen Aspekt der dem Spiel innewohnenden Lernmöglichkeiten ein, nicht jedoch seine formale Struktur. Formal gesehen unterscheidet sich das Lernspiel von den oben beschriebenen Formen des Rollenspiels vor allen Dingen durch seine Regelgebundenheit. Der formale Aspekt des Lernspiels wird somit durch die für „game“ (Regelspiel) aufgestellte Definition von Inbar/Stoll (1970, 54) gut erklärt: „*Formally, a game is a set of rules. In particular, it is a set of more or less elaborate and explicit rules about the constraints under which a goal is to be achieved with certain resources.*“ Zum Lernspiel wird ein so definiertes Regelspiel dadurch, daß zum „goal“, dem Spielziel, ein vom Lehrer angestrebtes Lernziel, das dem Spieler nicht unbedingt bewußt sein muß, dazutritt. Spielziel und Lernziel können, müssen aber nicht identisch sein (s. unten I, 3. c). Auch mit dieser Ergänzung trifft die Definition von Inbar/Stoll noch auf Lernspielmaterialien in gleicher Weise zu. Zur Abgrenzung von letzteren müssen Lernspiele deshalb in formaler Hinsicht bestimmt werden als ein System von Regeln, die angeben, unter welchen Bedingungen und mit welchen Hilfsmitteln ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll, wobei weder die Struktur des Spielmaterials allein den Ablauf festlegt noch Simulationen von realen Situationen spielzentral sind.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß Simulationsspiele Mischformen aus Regel- und Rollenspielen darstellen und daß in amerikanischen Veröffentli-

23 Davon wären sehr viele von den Spielen betroffen, die Daublebsky in ihren Spielstunden eingesetzt hat. Daublebsky selbst prägt keinen neuen Begriff; sie spricht von Spielen bzw. Spielsituationen (vgl. Daublebsky 1973, 7ff. und 16).

24 Der Begriff „Regelspiel“ ist zu weit, da er auch alle Sportspiele sowie die Lernspielmaterialien umfaßt; der Begriff „Wettbewerbsspiel“ deckt nicht alle Spiele dieser Kategorie.

25 So nennt er als Lernspiel ein Gesellschaftsspiel („Feuer, Erde, Luft und Wasser“), bei dem Tiere genannt werden müssen (s. Kube 1977, 47) und ein Laufspiel, das zum Einüben der Wochentage dient (s. Kube 1977, 53f.).

26 Vgl. dazu unten I, 3. c.

chungen unter „games“ zuweilen nur „simulation games“ verstanden werden²⁷. Bei einigen Brettspielen, wie z. B. Monopoly²⁸, ist die Zuordnung zu der Gruppe der Simulationsspiele ebenso gerechtfertigt wie zu den Lernspielen oder Lernspielmaterialien. Als was man Monopoly klassifiziert, hängt weitgehend davon ab, welche Elemente vorwiegend als spielbestimmend angesehen werden: Spielbrett und Steine, Regelsystem oder das Nachspielen einer in der realen Welt ähnlich vorkommenden Situation.

b) Strukturelle Aspekte des Lernspiels

In ihrer Definition des formalen Aspekts von Regelspielen nennen Inbar/Stoll (s. o.) folgende Strukturelemente, die auch bei den Lernspielen im hier vertretenen Sinne auftreten: Regeln, Spielweg, Hilfsmittel und Spielziel. Die Regeln sind dabei allen anderen Elementen übergeordnet, da sie Spielweg, Ziel und Hilfsmittel näher bestimmen. Zu diesen formalen Elementen treten im sozialen Bereich die Festlegung der Spielerrollen und der möglichen Interaktionsformen der Spieler. Auch diese sind Regeln unterworfen. Bei vielen Lernspielen sind die Interaktionen durch die Begriffe Wettbewerb oder Kooperation grob klassifizierbar. Die Regelmäßigkeit der Lernspiele ist der zentrale strukturelle Aspekt, dessen didaktische Bedeutung und Wirkungen noch nicht ausreichend erforscht sind. Zwei weitere grundlegende Elemente der Spielstruktur, die ihrerseits von den Regeln abhängen und die Interaktionen der Spieler beeinflussen, sind von Bedeutung für den pädagogischen Einsatz von Lernspielen: Können und Zufall. Diese werden zusammen mit den spielerischen Interaktionsformen, insbesondere dem sehr unterschiedlich beurteilten Wettbewerb, im Anschluß an die Regelmäßigkeit erörtert.

Jene Spieltheoretiker, die sich mit den Regelspielen („games“) beschäftigen, stellen – ähnlich wie Inbar/Stoll – ebenfalls Kataloge von Strukturelementen zusammen. Sutton-Smith zählt „purpose“ (Spielziel), „actors and counteractors“ (Spielerrollen), „motive of play“ (überwiegend Spielhandlung, z. B. „chase“, „search“) und „outcome“ (Spielergebnis, abhängig von Wettbewerbsstruktur) zu den von den Regeln des Spiels näher bestimmten Strukturmerkmalen (vgl. Sutton-Smith 1971, 298 ff.). Eine etwas ausführlichere Liste der strukturellen Spielelemente bringt Avedon (1971). Er führt an: 1. „purpose“, 2. „procedures for action“ (Spielablauf), 3. „rules governing action“ (Regeln für Spielhandlungen), 4. „number of required players“ (Spielerzahl), 5. „roles of participants“ (Spielerrollen), 6. „participant interaction patterns“ (Interaktionsmuster) und 7. „results or pay-off“ (Spielergebnis). Gillespie (1974a) rechnet zu den zur inneren Struktur des Regelspiels zählenden Komponenten „roles“, „interaction“, „plot“ und „goal“. Dabei entspricht „plot“

27 Eine besonders weitläufige Auffassung vertritt Gordon (1972, 12), die „Simulation“ als Oberbegriff zu „game“ ansieht: „All games are simulations; not all simulations are games“.

28 Radice (1973) berichtet über Möglichkeiten, Monopoly im Fremdsprachenunterricht zu verwenden.

dem Spielweg, „roles“ sind die Spielerrollen, „interaction“ ihre Interaktionsmuster und „goal“ das Spielziel. Darüber hinaus unterscheidet Gillespie zwischen sieben Arten von Regeln, die das Spielgeschehen strukturieren, und zwar solche für Spielbeginn und -ende („initiation and termination rules“), das Rollenverhalten der Spieler („deployment and disposition rules“), die Kommunikation während des Spiels („communication rules“), die Regelung unvorhergesehener Spielsituationen, die durch andere Regeln nicht abgedeckt sind („arbitration rules“), den Einfluß des Zufalls („intervention rules“), die Ächtung von Regelverletzungen („enforcement rules“) und letztlich die Kriterien, nach denen Gewinnen oder Verlieren festgelegt werden („outcome rules“) (vgl. Gillespie 1974a, 139 ff.).

Lernspiele sind Regelspiele; Regeln sind für sie so bedeutsam, wie die Rolle für das soziale Rollenspiel. Zwar gibt es auch im Rollenspiel Regeln und im Regelspiel Rollen, jedoch mit stark unterschiedlicher Gewichtung. Im Lernspiel hat der Spieler weniger Flexibilität bei der Ausgestaltung seiner Rolle als im Rollenspiel. Seine Verhaltensmöglichkeiten sind durch Regeln ziemlich genau festgelegt. Am Beispiel des bekannten Beruferatens, das in vielen Spielesammlungen für den Fremdsprachenunterricht als Lernspiel aufgeführt wird (vgl. u. a. Mundschau 1974, 18; Dorry 1965, 38; Chamberlin/Stenberg 1976, 43 f.), können die spielwichtigen Regeln – in Anlehnung an die sieben Typen von Gillespie (1974a) – illustriert werden: 1. Das Spiel beginnt, wenn sich der Schüler, der ausgewählt wurde, einen Beruf (oder auch eine bekannte Persönlichkeit) überlegt hat. Es endet, wenn die Klasse den Beruf (oder die Identität) innerhalb der vereinbarten Fragenzahl oder Fragezeit erraten hat oder Zahl bzw. Zeit überschritten werden („initiation and termination rules“). 2. Die Rollen des Spiels sind klar verteilt. Einer weiß etwas, was alle anderen herausfinden müssen; d. h. alle raten, einer antwortet („deployment and disposition rules“). 3. Die Kommunikation während des Spiels ist bereits durch die Rollenverteilung festgelegt. Die Gruppe stellt Fragen, und zwar Entscheidungsfragen, die der einzelne Schüler mit „ja“ oder „nein“ beantworten muß („communication rules“). 4. Werden diese Regeln durchbrochen, d. h. stellt einer der Gruppe z. B. keine Entscheidungsfrage oder antwortet der Gefragte nicht mit „ja“ oder „nein“, sondern macht inhaltliche Aussagen, so wird in einer Weise verfahren, die entweder auf einer vorherigen Abmachung oder einer spontan und übereinstimmend herbeigeführten Regelung beruht, nach der auch in weiteren Fällen entschieden wird („arbitration rules“). 5. Gleichmaßen einigen die Spieler sich in Situationen, in denen der Zufall eine Spielerpartei begünstigt, so z. B. wenn der Gefragte seine Identität unfreiwillig preisgibt („intervention rules“). 6. Spieler, die sich nicht an die Regeln halten, indem sie z. B. wiederholt andere Fragen stellen, werden ebenfalls nach vorheriger oder spontaner Vereinbarung „bestraft“ („enforcement rules“). 7. Die Regeln, nach denen das Beruferaten gewonnen wird, stehen zu Beginn des Spiels fest. Man einigt sich darüber, welche Zahl negativer Antworten (zumeist 10) dazu führt, daß der Einzelspieler gewinnt, falls er sie erreicht („outcome rules“).

Die hier beschriebenen Regeln dieses Lernspiels verdeutlichen den engen Handlungsrahmen, den der einzelne Spieler besitzt. In pädagogischer Hinsicht liegen darin sowohl Vorteile als auch Nachteile. Die Einschränkung der Handlungsfreiheit kann durchaus eine positive, befreiende Wirkung haben, indem sie die Aufmerksamkeit der Spielenden auf ein eng umgrenztes Gebiet lenkt. Im vorliegenden Beispiel kann er auf diese Weise alle Überlegungen dem Finden günstiger Fragestrategien widmen, ohne daß andere Probleme, wie z. B. die Wahl der fremdsprachlichen Struktur oder mimische Fähigkeiten berücksichtigt werden müssen. Der Regel ist somit eine disziplinierende Funktion zuzuschreiben (vgl. Geißler 1967, 138). Solange jedoch die Möglichkeit besteht, in gemeinsamer Absprache die Regeln zu ändern, wird die Spielregel nicht zur Zwangsjacke. Die Spieler empfinden die Unterordnung unter Regeln, die für alle gelten, nicht als störend (vgl. Geißler 1967, 137)²⁹, da von allen akzeptierte Regeln absolut notwendig sind, damit Spiele der beschriebenen Art überhaupt zustandekommen können, und da innerhalb gemeinschaftlich festgesetzter Regeln für den einzelnen Spieler noch immer ein gewisser Spielraum besteht, der es ihm gestattet, eigene Ideen einzubringen und gemäß seinen Fähigkeiten zu handeln. Im genannten Beispiel gibt es zudem für den schwachen als auch den guten Schüler Möglichkeiten, Fragen zu formulieren, die spieladäquat sind.

Bei der Betrachtung der Funktion der Regel für das Lernspiel kommt der ambivalente Charakter des Spiels klar zum Ausdruck, es schränkt ein und befreit zugleich (vgl. Göbel 1955, 58). Ein Grund dafür, daß Spieler sich normalerweise willig den Spielregeln unterwerfen, liegt sicher darin, daß das Spiel als etwas spezifisch anderes als die Ernstsituation empfunden wird. Die Spieltheoretiker bezeichnen dieses Entrücktsein aus der Welt – die Quasi-Realität (Heckhausen) – als eines der wesentlichen Merkmale des Spiels überhaupt. Bateson weist auf die Meta-Regel „This is play“ hin, die beim Spiel nicht durchbrochen werden kann, ohne daß aus dem Spiel Ernst wird (s. oben I, 1.).

Die Regelmäßigkeit des Lernspiels wird in der Literatur kaum problematisiert, ebensowenig die Elemente des Könnens oder des Zufalls. Dagegen gibt es zum Bereich der spielerischen Interaktionsformen engagierte Stellungnahmen. Dabei ist auffallend, daß die heute überwiegende Ablehnung des Wettbewerbs (vgl. z. B. Portele 1975; 1976; Lehmann 1977b; Coburn-Staege 1977, 62f.) sich in früheren Abschnitten der Geschichte der Pädagogik nicht bestätigt fin-

29 Gillespie (1974b, 325) verweist in diesem Zusammenhang auf Untersuchungen, die zeigen, daß verhaltensgestörte Kinder durchaus in der Lage sind, sich Spielregeln zu unterwerfen und die Akzeptierung dieser durch andere Spielteilnehmer zu fordern, während sie ähnlichen gesellschaftlichen Regeln außerhalb der Spielsituation nur schwer folgen können. Ähnliches berichtet Vopel (1976, 17): „Dabei können wir beobachten, daß Kinder die Regeln von Spielen viel bewußter einhalten als die Regeln (,) die beispielsweise in der Familie oder im Klassenzimmer gelten. Kinder, die Regeln beim Spielen brechen, werden von ihren Kameraden heftig angegriffen, während Schüler, die im Unterricht stören, in der Regel mit dem Verständnis ihrer Altersgenossen rechnen können.“

det (vgl. Netzer 1969). Offenbar verbinden sich mit Wettbewerb heute großenteils unangenehme Assoziationen wie Schulstreß, Leistungsdruck oder Chancenungleichheit, mit Kooperation hingegen positive. Insbesondere Portele und Lehmann beschreiben in ihren Kritiken des Simulationsspiels die negativen Auswirkungen wettbewerbsorientierten Spielens. Lehmann meint, der Spieler wird nicht durch das Handeln zum Lernen, „sondern durch Wettbewerbshandeln . . . für das Lernen von Wettbewerbstechniken motiviert“. Die möglichen Folgen sind „Lernen von Nichtkooperation, Behinderung von Informationsaustausch, Ingroup-Outgroup-Denken usw.“ (Lehmann 1977b, 229). Portele sieht die Manifestationen der in unserer Gesellschaft herrschenden Leistungsideologie in Wettbewerbsspielen (Simulationsspielen), die „gespielt werden, damit die Leistungsideologie fest verankert wird und fest verankert bleibt“ (Portele 1976, 128). Trotz dieser heftigen Kritik sind beide Autoren als Verfechter des Simulationsspiels, in dem durchaus Wettbewerb stattfindet, bekannt geworden und haben diese Spielform durch ihre Veröffentlichungen (vgl. Lehmann/Portele 1976; Lehmann 1977a) erst einem breiten Publikum zugänglich gemacht.

Eine unmodifizierte Übertragung der negativen Einschätzung des Wettbewerbscharakters von Simulationsspielen auf Lernspiele erscheint nicht gerechtfertigt. Die strukturellen Unterschiede beider Spielformen und ihre voneinander abweichenden Spiel- und Lernziele (s. unten) verlangen eine kritische Prüfung der erhobenen Vorwürfe im Hinblick auf ihre Relevanz für das Lernspiel. Zugegebenermaßen spielt das Wettbewerbsmoment in vielen Lernspielen eine Rolle, jedoch ist es nicht immer gleich stark ausgeprägt und kann in vielen Fällen – Daublebskys (1973) Buch liefert dazu zahllose Beispiele – durch minimale Regelveränderung weiter abgeschwächt werden. Vornehmlich jene Lernspiele, in denen nicht jeder gegen jeden kämpft, sondern ein Wettstreit von Spielergruppen stattfindet, der Kooperation innerhalb der Gruppen bedingt, tritt das kompetitive Element zurück. Auch solche Lernspiele, die ähnlich dem oben genannten Beruferaten auf einem Ratewettstreit zwischen zwei Gruppen von Spielern beruhen, lassen sich kaum als Mittel der Verfestigung einer Leistungsideologie deuten. Bei einer Betrachtung jüngerer Äußerungen zu dieser Problematik ergibt sich der Eindruck, daß dem Ziel der Kooperation heute überhöhte Bedeutung beigemessen wird. Antons (1973, 113) spricht davon, daß Kooperation bereits einen „ideologischen Wert“ gewonnen habe und man ihr gegenüber keine kritische Haltung zeige. Nur dauerhaftes Unterdrücken von Konflikten erlaube eine (oberflächlich) gute Kooperation. Sieht man Wettbewerb und Kooperation jedoch als sich ergänzende Interaktionsformen an, ist es leichter, die positiven Seiten beider zu berücksichtigen. Eine gleichgewichtige Verknüpfung beider Momente in einem Spiel scheint in der theoretischen Überlegung dafür am günstigsten. Inwieweit dies auf erfolgreiche Spiele tatsächlich zutrifft, wäre noch zu untersuchen.

Auch ein weiterer Gesichtspunkt spricht dafür, daß eine ausschließlich negative Wirkung von wettbewerbsorientierten Spielen und eine in ihnen sich voll-

ziehende Perpetuierung von leistungsbetonten Einstellungen nicht angenommen werden kann. Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß eine Verbesserung des sozialen Verhaltens von Schülern durch den Gebrauch von Spielen, wie z. B. sozialen Rollenspielen, noch nicht endgültig empirisch bewiesen ist³⁰. Demzufolge ist der Transfer negativer Einstellungen von der Spiel- in die Ernstsituation zumindest ebenso hypothetisch³¹. Darüber hinaus ist zu fragen, ob spielerischer und gesellschaftlicher Wettbewerb ohne weiteres als identisch angesehen werden können. Die andere Qualität der Spielsituation, in der der Spieler selbst sich oft anders verhält als in einer ähnlichen Ernstsituation, bedingt vielleicht doch andere psychologische Wirkungen von Wettstreit auf die Spieler. Beobachtungen legen allerdings die Vermutung nahe, daß Spiele, die sehr stark auf Wettbewerb ausgerichtet sind, leicht in ernste Machtkämpfe ausbrechen und Aggressionen auslösen können (vgl. Daublebsky 1971, 536; Daublebsky 1973, 24f.).

Sieht man Wettbewerb und Kooperation in Verbindung zu der Spielwichtigkeit von Können oder Zufall, so ergeben sich unterschiedliche Bewertungen dieser Spielelemente. Vier Kombinationen sind möglich: Wettbewerbsspiele, in denen Können oder Geschicklichkeit spielentscheidend sind; Wettbewerbsspiele, in denen der Zufall den Spielausgang bestimmt; Kooperationsspiele, in denen Können entscheidet, und schließlich Kooperationsspiele, die zufallsbestimmt sind. Die Reihenfolge, in der diese Spielformen hier aufgeführt sind, ist gleichzeitig eine Rangordnung für den in ihnen möglichen spielerischen Leistungsdruck. Die erste Gruppe, zu der viele Sportspiele gehören, aber auch eine Anzahl der für den Englischunterricht gedachten Lernspiele, erscheint somit am problematischsten. Betrachtet man diese Spielform jedoch im unterrichtlichen Kontext, wird das negative Urteil abgeschwächt. Da in vielen Lernspielen andere Fähigkeiten als im übrigen Unterricht verlangt werden, ergibt sich gerade in ihnen für die sonst schwachen Schüler eine Gewinnchance und damit die Möglichkeit von Erfolgserlebnissen³². Die zufallsorientierten Wettbewerbsspiele sind aufgrund der Unbeeinflussbarkeit des Spielergebnisses weniger streßbeladen; Mißerfolge kann der Spieler immer mit dem Gefühl erklären, daß er eben „Pech gehabt“ hätte. Ein Beispiel für diese Spielform ist das als Freizeitvergnügen und Lernspiel gleichermaßen beliebte „Bingo“. Bei den kooperativen Spielen geht es nicht um Gewinn oder Niederlage, sondern zumeist um die gemeinsame Lösung einer Aufgabe, die durch Zufall (z. B. Würfel) oder den Spelaufbau erschwert wird. Die von dem in Wettbewerbsspielen möglichen Gewinn ausgehende Motivation der Spieler muß in kooperativen

30 Demgegenüber liegen erste Ergebnisse vor, die die größere Effektivität von Spielen gegenüber traditionellen Verfahren bei materiellem Erkenntnisgewinn im Bereich kognitiver Leistungen beweisen (vgl. Humphrey 1965).

31 Es ist daher nicht unbedingt anzunehmen, daß der spielerische Wettbewerb „Feindschaften, evtl. Haß auf Konkurrenten fördert“ und „Wettbewerbsverhalten (und Konkurrenz sozialisiert“ (Portele 1975, 212).

32 Im Englischunterricht läßt sich dies häufig bei Fortsetzungsspielen beobachten.

Spielen durch die Attraktivität der Spielaufgabe und des Lösungsprozesses ausgelöst werden.

Die vier erörterten Spielformen finden sich nur selten in der hier beschriebenen Reinform. Viel häufiger sind solche Spiele, die sowohl kooperative als auch kompetitive Elemente enthalten und in denen Zufall und Können eine Rolle spielen. Weil ein breites Spektrum der verschiedenartigsten Kinderspiele den Kindern die Sozialisation erleichtert, sollte auch für den Bereich von Schule und Erziehung die Gewährleistung einer möglichst variationsreichen Spielpraxis, die allen Spielvorlieben und Fähigkeiten gerecht wird, wichtiger sein als die vorwiegende Durchführung von zwar pädagogisch positiv eingeschätzten, aber sehr eng umgrenzten Spielen³³. Davon unabhängig sollten doch die für den Unterricht vorgeschlagenen Lernspiele auf ihre Betonung des Wettbewerbscharakters hin überprüft und Regelabänderungen im Hinblick auf eine Stärkung der nicht kompetitiven oder kooperativen Elemente vorgenommen werden. In der Hand des einzelnen Lehrers liegt es auch, inwieweit der Wettbewerbs-Aspekt des Spielens betont wird, z. B. durch konstante Gruppenbildungen oder monatelanges Punktesammeln.

Für die Erhaltung der Spielspannung und der Spielfreude bei Regelspielen ist erforderlich, daß der Spielausgang – wenn Gewinn oder Verlust möglich ist – möglichst lange offen bleibt. Bei Wettbewerbsspielen, die gar nicht oder nur in geringem Maße durch Zufallselemente entschieden werden, erfordert dies eine weitgehende Chancengleichheit aller Spieler. Wie außerordentlich wichtig diese Chancengleichheit und die damit verbundene Hoffnung auf Spielerfolg für die Spielfreude und auch den Fortgang des Spieles überhaupt ist, beschreibt Wertheimer am Verlauf eines Federballspiels (vgl. Wertheimer 1957, 148 ff.): Zwei Jungen spielen Federball. Sie sind in ihrem Spielkönnen einander sehr ungleich, und der schwächere verliert ständig. Nach einer Weile beendet er das Spiel. Erst nachdem der bessere Spieler zu der Einsicht gelangt ist, daß Spielfreude nicht auf Kosten des schwächeren zu erreichen ist, setzen sie das Spiel erfolgreich fort. „Spielen verlangt Toleranz gegenüber teilweiser Nichtbefriedigung eigener Bedürfnisse“ (Krappmann 1975, 58)³⁴. Baut man die Regel, daß jeder Spieler jederzeit aufhören kann, in das Spiel ein (z. B. im Rahmen eines „Meta-Spiel-Trainings“), so „stärkt dies das Bemühen aller Spieler, die Zufriedenheit der Spielpartner mit dem Spiel ständig aufrechtzuerhalten, statt nur nach eigenem Sieg zu streben“ (Sutton-Smith 1975a, 332).

Alles scheint darauf hinzudeuten, daß der vielen Lernspielen eigene Wettbewerbscharakter nicht überbetont und überbewertet werden soll, aber auch kaum völlig abgebaut werden kann, wenn ein wichtiges Merkmal des Spiels, nämlich die Offenheit des Spielausgangs, nicht verloren gehen soll. Auch hat der Wettbewerb durchaus positive erzieherische Wirkungen, wie sie bei Net-

33 So empfehlen Klippstein/Klippstein (1978) nur kooperative Zufallsspiele, die alle nach dem gleichen Muster ablaufen, für eine Erziehung zur Kooperation.

34 Ähnlich Becker et al (1978, 28): „In Spielen verletzt der, der den anderen verletzt, sich selbst“.

zer – wenn auch eher etwas zu einseitig – beschrieben werden: „Gerade das Wettspiel . . . dringt in das Zentrum des seelischen Lebens vor, mit seiner Entbindung der besten Leistungskräfte, mit seiner Aufforderung zu sozialem Verhalten in Hilfsbereitschaft, Zusammenarbeit und Fairneß, mit seiner freiwilligen Unterordnung unter Regel und Gesetz. Am Wettspiel ist auch immer der ganze Mensch beteiligt, während doch der Klassenunterricht weitgehend nur den intellektuellen Menschen anspricht“ (Netzer 1972, 99).

Abschließend läßt sich die Struktur des Lernspiels wie folgt charakterisieren: Das Spielgeschehen wird von Regeln gesteuert, die alle Teilbereiche des Spiels, wie z. B. Verlauf, Spielerverhalten oder Bedingungen des Gewinnens oder Verlierens, betreffen. Es handelt sich damit beim Lernspiel um eine relativ geschlossene Spielform. Diese Struktur ermöglicht die Vorhersage des im Spielablauf notwendigen Spielerverhaltens und erlaubt so die Analyse der auftretenden Lernsituationen. Am oben angeführten Beruferaten läßt sich dies illustrieren: Alle Spieler müssen die Fragestruktur der Entscheidungsfrage beherrschen, die sie im Spiel anwenden und dadurch üben. Einige Spieler müssen auf Entscheidungsfragen antworten. Alle werden im Verlauf mehrerer Spieldurchgänge die Notwendigkeit einer bestimmten Fragestrategie – in diesem Fall: vom Allgemeinen zum Besonderen – erkennen und versuchen, diese in der Fremdsprache zu verwirklichen. Außer der grammatischen Struktur üben die Spieler auch die Wortfelder Berufskategorien und Berufsbezeichnungen; sie müssen eine große Anzahl von Berufsfeldbeschreibungen – z. B. „Do you work in a factory?“ „Do you meet many people in your job?“ – gebrauchen und wenden dabei viele nützliche Vokabeln an. Abhängig von der Festlegung des organisatorischen Ablaufs, ob es nämlich als Teamspiel³⁵ oder Klassenspiel durchgeführt wird, sind die sozialen Verhaltensweisen der Spieler. Die Form des Teamspiels, bei der der Wettbewerbsaspekt stärker betont wird, könnte dazu führen, daß die Teammitglieder in Kooperation Fragestrategien entwerfen und durchführen; sie bedeutet aber auch, daß das jeweils nicht ratende Team dem Spielgeschehen eher passiv folgt, da es kaum einbezogen ist. In ähnlicher Weise lassen sich aus allen Lernspielen die in ihnen zu vollziehenden Spielabläufe und -handlungen und die damit verbundenen Lernsituationen herauskristallisieren, was die didaktische Einplanung von Lernspielen in den Unterricht sehr erleichtert.

c) Inhalte und Funktionen des Lernspiels

Die Strukturanalyse des Lernspiels macht deutlich, daß diese Spielform sich im Unterricht gezielt einsetzen läßt, da man die auftretenden Lernsituationen ziemlich genau bestimmen kann. Didaktische Planung schließt jedoch auch die Formulierung von Lernzielen ein, was eine Frage nach den Inhalten der in

35 In dieser Form würde jeweils abwechselnd ein Mitglied des einen und des anderen Teams sich einen Beruf ausdenken, der von den Mitgliedern des jeweils anderen Teams geraten werden müßte.

Lernspielen vorzufindenden Lernsituationen nach sich zieht. Kube (1977) geht bei seiner inhaltlichen Bestimmung des Lernspiels von der herkömmlich so benannten Form des Lernspielmaterials und der ihm von Scheuerl zugeordneten Aufgabe des „Beziehung-Stiften(s) zwischen schon Bekanntem“ (Scheuerl 1973, 213) aus. Seine Ausweitung des Begriffs bezieht sich vor allen Dingen auf die mit Lernspielen erreichbaren Lerneffekte, die er im Gegensatz zu Scheuerl (1973) nicht nur im Üben von bereits Gelerntem, sondern auch im Erwerb von neuem Wissen sieht. Daher bezieht sich Kubes Definition des Lernspiels auch nur auf diesen inhaltlichen Aspekt und läßt formale Fragen unbeantwortet: „Lernspiele können somit als Spiele definiert werden, in denen es um das Einüben und trainierende Inbeziehungsetzen von Begriffen, Zeichen und Fakten geht; dabei können sowohl die Begriffe, Zeichen und Fakten selbst als auch deren Ordnungsbeziehungen und formale Beziehungsstrukturen Gegenstand des Lernens sein“ (Kube 1977, 43).

Kubes Definition setzt das mit dem Spiel verfolgte Lernziel fälschlicherweise gleich mit dem dem Lernspiel eigenen Ziel. Beide Zielaspekte müssen jedoch differenziert werden, denn Lernziel und Spielziel sind nur selten völlig kongruent, insbesondere was Lernspiele für den Fremdsprachenunterricht betrifft (s. dazu unten III, 2. c). Bei dem schon erwähnten Beruferaten liegt das Spielziel im Erraten des gedachten Berufs innerhalb einer bestimmten Zeitspanne oder mit einer nicht zu überschreitenden Zahl von Nein-Antworten. Beim Einsatz des Beruferatens als Lernspiel im Englischunterricht liegt das Lernziel in erster Linie im Üben der Struktur der Entscheidungsfrage. Aber auch an den bei Kube genannten Beispielen für Lernspiele läßt sich diese Diskrepanz demonstrieren: das dort beschriebene Geographie-Puzzle (vgl. Kube 1977, 51 ff.) hat das Spielziel der möglichst schnellen Zusammensetzung; sein Lernziel liegt jedoch darin, daß sich die Schüler Oberflächengestalt und Umrisse des betreffenden Erdteils durch wiederholtes Hantieren mit den Puzzleteilen einprägen.

Das Spielziel ist ein wichtiger Faktor in der Motivation des Spielers zu spielen bzw. weiterzuspielen. Demgegenüber erfolgt der Einsatz eines Lernspiels in der Schule oft aus lernzielbezogenen Überlegungen; der Spieler ist sich oft des Lernziels gar nicht bewußt. Ist nun ein Lernspiel als Spiel uninteressant, lockt es nicht zum Spielen, so können auch die mit ihm verknüpften Lernziele nicht erreicht werden. Die Analyse von Spielen unter didaktischen Gesichtspunkten, wie sie Kube (1977) geleistet hat, ist außerordentlich wichtig. Doch darf darüber das Lernspiel als Spiel mit eigener Struktur und Dynamik nicht vergessen werden. Denn neben dem Dienstwert, den das Spiel für das Lernen hat, besitzt es auch einen spielerischen Eigenwert. „Das Spiel hat über alle möglichen Nutzwerte hinaus einen Wert in sich selbst, als zweckfreie, glückliche Gegenwart“ (Weber 1956, 165). Auch in Bezug auf diesen Aspekt findet das Lernspiel in der Schule seine Berechtigung als Möglichkeit zum spielerischen Umgang mit Dingen und Begriffen, denn „das Spaß- und Freudehaben im Spiel, d. h. das ‚Lustmoment‘ (stellt) auch ohne den direkten Nachweis von daraus

resultierenden Lerneffekten einen pädagogischen Eigenwert von höchstem Rang dar“ (Retter 1971, 202). Betrachtet man das Spiel ausschließlich im Hinblick auf seine Nützlichkeit, so ist die Gefahr seiner Überstrapazierung als Lernmittel oder Lernweg, wovor Calliess mit Bezug auf die Grundschule warnt (vgl. Calliess 1976, 7), durchaus gegeben.

Die Einstellung einiger Pädagogen aus der DDR und der UdSSR, die in diese Richtung tendiert, könnte als Weg zu dem gesehen werden, was Spies als die „Perversion des Spiels“ kennzeichnet (vgl. Spies 1976, 35). Gelfan/Schmakow (1977) geben in der Einleitung zu ihrer Spielesammlung³⁶ Hinweise, wie Spielergebnisse behandelt werden sollen: „Das Spiel muß mit einem Ergebnis – einem Sieg, einer Niederlage oder einem Unentschieden – abschließen. Das Spielende muß eindrucksvoll und gefühlsbetont sein, es muß eine Analyse und ein Lob für alle Sieger enthalten. Für gute Spielergebnisse können die Kinder belohnt werden: Verleihung von Titeln (Kraftfahrer 1. Klasse), offizielle Würdigung, Ernennung zum Mannschaftsführer, Bewertung durch Zensuren, Verteilung von Punkten, Überreichung von Abzeichen usw. Verstöße gegen die Spielregeln werden mit Strafpunkten oder schlechten Zensuren geahndet“ (Gelfan/Schmakow 1977, 10f.). Der Eigenwert des Spiels wird hier vollkommen negiert. „Das Spiel darf nicht als ein Zugeständnis an das Kind nach dem Motto ‚Laß dem Kind seinen Spaß‘ verstanden werden“ (Gelfan/Schmakow 1977, 11). Die Leistung, die der Schüler im Spiel erbringt, wird mit außerhalb des Spiels liegenden Maßstäben (Zensuren) gemessen. Damit werden die Grenzen zwischen Wirklichkeit und Spielsituation durchbrochen, was zu einer Zerstörung des Spielerischen führen kann. Auch die Betonung des Spielergebnisses widerspricht in gewisser Hinsicht der prozeßorientierten Qualität des Spiels.

Der ambivalente Charakter des Lernspiels, der offenbar wird in der Dualität von Spielziel und Lernziel, von Eigenwert und Dienstwert, zeigt sich u. a. in dem Gegensatzpaar Offenheit und Geschlossenheit. In der strukturellen Analyse überwiegt der Eindruck der Geschlossenheit aufgrund des Regelsystems; der Blick auf die Inhalte der Lernspiele zeigt eher Offenheit. Die Struktur des Beruferatens, die sich formal beschreiben läßt als die Situation, in der einer etwas weiß, was alle anderen wissen möchten, kann mit sehr vielen unterschiedlichen Inhalten gefüllt werden, was diese Lernspielform für eine Reihe von Fächern ebenso wie für eine Anzahl von Schwierigkeitsstufen geeignet erscheinen läßt. Strukturelle Einfachheit und inhaltliche Komplexität schließen sich bei Lernspielen nicht aus.

Vergleicht man die bisher diskutierten formalen, strukturellen und inhaltlichen Aspekte des Lernspiels und setzt diese in Beziehung zu den Scheuerlschen Spielmerkmalen (vgl. oben I, 1.; Scheuerl 1973; 1975a), so finden sich auf-

36 Diese enthält überwiegend didaktische Spiele, wie z. B. „Spiele, die die Zeit schätzen lernen“, „Spiele zur Schulung der Reaktionsschnelligkeit“, aber auch „Spiele zur Wehrerziehung“.

schlußreiche Übereinstimmungen und Unterschiede. Fünf der bei Scheuerl genannten Kennzeichen des Spiels treffen in mehr oder minder großem Ausmaß auch auf das Lernspiel zu: Unendlichkeit, Scheinhaftigkeit, innere Ambivalenz, Geschlossenheit und Gegenwärtigkeit. Am eindeutigsten wird durch das Regelsystem des Lernspiels Geschlossenheit bedingt, die Offenheit des Spielausgangs, bei Scheuerl mit Ambivalenz bezeichnet, ist im Falle der relativen Chancengleichheit der spielenden Parteien ebenfalls gegeben. Der Wunsch nach Fortsetzung bzw. Wiederholung des Spiels, der durch das Merkmal der „inneren Unendlichkeit“ wiedergegeben wird, ist im Lernspiel vorhanden, wenn es als Spiel erfolgreich ist. Die Scheinhaftigkeit, das Entrücktsein des Spielers aus der Realität sollte – im Gegensatz zu Gelfan/Schmakow (1977) – auch auf das Lernspiel zutreffen. Denn nur dann kann sich beim Spieler tatsächlich das Bewußtsein einstellen, daß er spielt, daß seine Handlungen Spielhandlungen und damit anderen Regeln als „Unterrichtshandlungen“ unterworfen sind. Gerade dieser psychische Zustand, daß man das, was man gerade tut, als Spiel ansieht und daß man die Spielregeln anerkennt, ist nach Inbar/Stoll (1970, 54) die unabdingbare psychologische Dimension eines Spiels. Sie schließt ein, daß sich das Interesse des Spielers auf die Gegenwart richtet und das Spielgeschehen für ihn eine zentrale Bedeutung erlangt. Dies beschreibt Scheuerl als das Phänomen der Gegenwärtigkeit³⁷.

Das Lernspiel besitzt jedoch nicht immer – so scheint es – das sechste Wesensmerkmal des Spiels, die Freiheit. Unabhängig von der genauen Auslegung dieses Kennzeichens, ob als Freiwilligkeit oder Zweckfreiheit, trifft es nur in wenigen Fällen auf die Lernspiele zu, die ja wohl meistens vom Lehrer ausgedacht, ausgewählt und vorgeschlagen werden, wenn er auch nicht immer eine bestimmte Übungs- oder Lernabsicht damit verfolgt und ein Lernspiel z. B. als Auflockerung des Unterrichts durchführt. Somit wären Freiwilligkeit und Zweckfreiheit nur selten gegeben. Keines dieser beiden Teilmomente des Merkmals Freiheit scheint jedoch zum Spielen eines Spiels unabdingbar notwendig zu sein. Zum einen wird den Spielern der mit dem Spiel verfolgte Zweck oft nicht bewußt oder von ihnen für das Spielvergnügen nicht als störend empfunden, zum anderen läßt sich das Kriterium der Freiwilligkeit auch so festlegen, daß es durch die freiwillige Fortsetzung eines auf Veranlassung des Lehrers begonnenen Spiels erfüllt wird (ähnlich Scheuerl 1973, 205). Erst wenn der Lehrer die Schüler zwingt, gegen ihren Willen ein Spiel weiterzuspielen, geht der Spielcharakter verloren. Besonders wichtig gerade im Hinblick auf das hier erörterte Merkmal der Freiheit und Freiwilligkeit ist die Art und Weise, wie der Lehrer das Lernspiel beginnt. Es wäre völlig verkehrt, die Schüler dazu zu „kommandieren“, zu zwingen, denn das wäre spielwidrig. Der

37 In dieser Hinsicht dürften die von Gelfan/Schmakow (1977) vorgeschlagenen Spiele bald in ernste Übungs- und Testaufgaben umschlagen, wenn durch Benotung der guten bzw. schlechten Spielleistungen das Interesse der Spieler auf den Spielausgang um der Bewertung und nicht um des Spielens willen gerichtet ist.

Lehrer muß vielmehr freundlich in die Atmosphäre des Spiels überleiten und hinführen; nicht anordnen, sondern einladen. (Wollen wir wieder ein Spiel machen? Wie wäre es jetzt mit einem Spiel? usw.) Das Lernspiel muß also einen guten Auftakt haben.

Die Analyse des Lernspiels unter verschiedenen Gesichtspunkten zeigt, daß viele der für Spiel im allgemeinen und Regelspiel im besonderen vorliegenden theoretischen Überlegungen auch auf das Lernspiel zutreffen, es ist echtes Spiel³⁸. „Die Eigenständigkeit des Spieles wird ja doch nicht angetastet, wenn seine Rückwirkungen auf den Spielenden aus pädagogischen Überlegungen absichtlich herbeigerufen werden. Denn Spiel ist für den Spielenden immer auch dann noch Entsprechung auf eine Spielsituation, mag diese Situation auch von außen her absichtlich vorbereitet worden sein. Spiel bleibt Spiel, auch wenn die Auswirkungen des Spieles bestimmten pädagogischen Zwecken und Zielen entsprechen“ (Geißler 1967, 144 f.). Um diese Zwecke zu fördern, hat man das Spiel – wie der historische Rückblick verdeutlicht – schon in früheren Jahrhunderten als Erziehungsmittel³⁹ eingesetzt. Welche Funktionen es im heutigen Fachunterricht übernehmen kann und sollte, wird im folgenden erörtert.

38 Gerade diese Frage, ob denn im Unterricht verwendete Spiele aufgrund ihrer relativen Zweckgebundenheit als reine Spiele anzusehen seien, wird in spielpädagogischen Veröffentlichungen immer wieder kontrovers diskutiert: vgl. u. a. Groos (1899, 162 f.); Johnson (1907, 18); Wetterling (1950, 591); Huiskens (1952, 571 f.); Müller (1960 61, 296 f.); Jörg (1961, 627 ff.); Geißler (1967, 144 f.); Hetzer (1975, 18); Flitner (1975c, 458); Calliess (1976, 7).

39 Geißler (1967) bezeichnet das Spiel, so wie auch Wettstreit und Arbeit, als indirektes Erziehungsmittel im Gegensatz zu den direkten Erziehungsmitteln, wie beispielsweise Lob und Strafe.

Teil II

Das Lernspiel in der fremdsprachendidaktischen Literatur

Für die Entwicklung einer Theorie des Lernspieleinsatzes im Fremdsprachenunterricht müssen neben den Ergebnissen spieltheoretischer und spielpädagogischer Forschung, die in Teil I kurz dargestellt wurden, insbesondere die fachspezifischen Erörterungen zu diesem Thema herangezogen werden. Um einen Überblick über den gegenwärtigen Stand von Fachdiskussion und Spielpraxis zu gewinnen, ist es notwendig, die Aussagen der Fremdsprachendidaktik und die Erfahrungen der Unterrichtspraxis zusammenzustellen. Ausgehend von den in Theorie und Praxis vorhandenen Ansätzen können im Vergleich mit spieltheoretischen und spielpädagogischen Überlegungen im abschließenden Teil III diejenigen Schwerpunkte gefunden werden, die zu einer Theorie des integrativen Einsatzes von Lernspielen im Englischunterricht führen.

Der folgende Teil der Untersuchung beschränkt sich im wesentlichen auf das Regelspiel (Lernspiel); der Bereich des darstellenden oder szenischen Spielens, der im Fremdsprachenunterricht ebenfalls Berücksichtigung findet, tritt demgegenüber zurück. Die spieltheoretische Analyse von „play“ und „game“ hat gezeigt, daß es sich bei freiem Spiel – zu dem das darstellende Spiel zu rechnen ist – um eine vom Regelspiel zu unterscheidende Spielform handelt, deren unterrichtliche Verwendung von anderen didaktischen und methodischen Überlegungen abhängt als die des Regelspiels. Eine Schwierigkeit ergibt sich jedoch dadurch, daß in der fremdsprachendidaktischen Literatur nicht immer zwischen einzelnen Spielformen unterschieden wird, sondern oft ganz allgemein von „Spiel“ die Rede ist. Auch aus dem jeweiligen Zusammenhang läßt sich nicht immer eindeutig ablesen, welche Spielformen gemeint sind. Dies hat zur Folge, daß die Auswahl von nur auf das Lernspiel bezogenen Äußerungen nicht immer möglich ist, sondern auch Aussagen allgemeinerer Art berücksichtigt werden müssen.

1. Die Stellung der Fremdsprachendidaktik zum Lernspiel

a) Fragestellungen und Literatúrauswahl

Die Durchsicht der fremdsprachendidaktischen Fachliteratur erfolgt unter bestimmten Fragestellungen. Zum ersten interessiert, welche Veröffentlichungen

didaktisch-methodischer Ausrichtung überhaupt Aussagen über das Lernspiel enthalten, da auch eine Nichterwähnung von Lernspielen für die Beurteilung der fachdidaktischen Einschätzung dieses Themas aufschlußreich ist. Zum zweiten wird untersucht, welcher Art die Äußerungen zum Lernspiel sind: Worin werden Gründe für einen Einsatz von Lernspielen gesehen? Für welche unterrichtlichen Aufgaben fachspezifischer oder fächerübergreifender Art hält man das Lernspiel für geeignet oder ungeeignet? Für welche Schulform, welche Lern- oder Altersgruppen wird es vorgeschlagen? Innerhalb dieses Fragenkomplexes kommt der Überprüfung der Literatur im Hinblick auf eventuelle Ansätze zu einem in den Englischunterricht integrierten, lernzielbezogenen Einsatz von Lernspielen, wie er hier gefordert wird, besondere Bedeutung zu. Zum dritten sollen die empfohlenen Spielformen und die für ihre Verwendung gegebenen Begründungen analysiert werden; dabei werden im Einzelfall zur Kontrastierung auch Aussagen zu anderen Spielformen als dem Lernspiel herangezogen. Abschließend stellt sich die Frage, inwieweit die fremdsprachendidaktische Literatur das spielerische Moment und die Ambivalenz des Lernspiels – das Spannungsverhältnis zwischen Dienstwert und Eigenwert, zwischen Lernziel und Spielziel – berücksichtigt und für die Verwendung im Unterricht nutzbar macht.

Die Auswahl der herangezogenen Literatur soll dem Anspruch, eine Bestandsaufnahme der Beurteilung des Lernspiels durch die gegenwärtige Fremdsprachendidaktik in Deutschland zu liefern, gerecht werden. Sicherlich ist es nicht möglich, alle Einzelaussagen zum Lernspieleinsatz zu erfassen. Die Durchsicht aller jener Werke jedoch, die als Fachliteratur – mit didaktischem oder methodischem Schwerpunkt – für den Fremdsprachenunterricht bezeichnet werden können, ergibt eine einigermaßen sichere Grundlage für ein Urteil über die heutige Einschätzung des Lernspiels. Zur Analyse der gegenwärtigen Stellung der Fremdsprachendidaktik erscheint es als gerechtfertigt, überwiegend neuere Literatur, d. h. Veröffentlichungen der Zeit seit etwa 1964 heranzuziehen. Eine Beschränkung auf diesen Zeitraum ist auch deshalb sinnvoll, weil mit dem Hamburger Abkommen von 1964 (vgl. Lohmann 1969, 8) eine Fremdsprache für alle Schüler Pflichtfach wurde, die fremdsprachendidaktische Literatur im Anschluß daran stark answoll und sich eine hauptschulspezifische Methodik und Didaktik entwickelten, in denen das Spiel einen anderen Stellenwert hat als im gymnasialen Fremdsprachenunterricht.

Die grundsätzliche Beschränkung der Literatúrauswahl auf die deutsche Fremdsprachendidaktik ergibt sich aus dem Zielbereich dieser Arbeit, dem Englischunterricht an deutschen Schulen. Dies gilt allerdings nur – und da nicht ohne Ausnahmen – für die Darstellung der Einschätzung des Lernspiels durch die Fremdsprachendidaktik. Bei der Beschreibung speziell auf das Spiel ausgerichteter Theorieansätze werden auch Veröffentlichungen aus dem englischsprachigen Raum herangezogen.

In den heute gebräuchlichen Lexika zur Fremdsprachendidaktik von Köhring/Beilharz (1973) und Schroeder/Finkenstaedt (1977) finden sich zum Spiel bzw. Lernspiel einige kurze Ausführungen. Köhring/Beilharz (1973, 160f.) beschreiben das Lernspiel als ein „Mittel, durch spielendes Lernen die Übungsbereitschaft der Schüler zu wecken“. Das Lernspiel im Fremdsprachenunterricht müsse dem sprachlichen Ziel des Unterrichts untergeordnet bleiben, es dürfe sich nicht verselbständigen. Es eigne sich zum Üben und Erproben bereits bekannten Lernstoffes und nutze die Neigung der Schüler aus, Teile zusammenzusetzen, zu ordnen und zu manipulieren. Der Lehrer dürfe dabei besonders die Fragen der Arbeitsökonomie und der Kontrollierbarkeit nicht aus den Augen verlieren, damit das Lernergebnis den Zeitaufwand für die Herstellung und Durchführung eines Lernspiels rechtfertige. Ohne daß die Verfasser erklären, was sie unter einem Lernspiel verstehen, wird aus den Ausführungen deutlich, daß sie dabei hauptsächlich an Lernspielmaterialien wie Bilderlotos, Quartette, Puzzles etc. denken, deren Teile vom Schüler unter Verwendung der Fremdsprache geordnet werden müssen. Sie sehen die Aufgabe des Lernspiels demnach u. a. im Festigen von bekanntem Lernstoff; allerdings machen sie keine Angaben über die Möglichkeiten sprachlicher Ziele für solche Spiele, z. B. ob sie sich für grammatische oder lexikalische Übungen, für mündliches oder schriftliches Arbeiten eignen. Ein gezielter oder systematischer Lernspieleinsatz wird von Köhring/Beilharz nicht vorgeschlagen.

Der Artikel „Spiel“ in Schroeder/Finkenstaedt (1977, 232 ff.) – verfaßt von Walter – bringt nach einer allgemeinen Einleitung zum Spiel im Englischunterricht je einen Abschnitt über Lernspiele und darstellendes Spiel. Die Vorteile der Verwendung von Spielen im Unterricht allgemein werden darin gesehen, daß Spiele „echte Sprechanlässe schaffen“, „Interesse an der Fremdsprache wecken“, den Unterricht auflockern und sich zum Üben aller sprachlichen Fertigkeiten eignen. Ein wesentliches Element der Lernspiele sei der Wettbewerbsgeist. Durch Lernspiele könnten sowohl die sprachlichen Fertigkeiten ausgebaut als auch einzelne Elemente der Fremdsprache geübt werden. Für den Anfangsunterricht eigneten sich besonders Spiellieder, mündliche und materialgebundene Gesellschaftsspiele, für Fortgeschrittene Kreuzworträtsel, Quizspiele und Word Puzzles. Gegenüber Köhring/Beilharz geht Walter bereits einen Schritt weiter, indem sie verschiedenen Altersstufen Spielformen zuordnet. Der Begriff ‚Lernspiel‘ wird von ihr ebenfalls weiter gesehen, da er auch solche wettbewerbsorientierten Gesellschaftsspiele einschließt, die nicht unbedingt materialgebunden sein müssen.

Beide Verfasser sehen den Haupteinsatzort von Lernspielen in der Übungsphase des Englischunterrichts. Ob die im großen und ganzen positivere Haltung Walters im Hinblick auf die Verwendung von Lernspielen mit dem späteren Erscheinungsdatum des Lexikons von Schroeder/Finkenstaedt zusam-

menhängt und somit auf die inzwischen intensiver geführte Diskussion um Spielen in der Schule in der allgemeinen Didaktik zurückzuführen ist, läßt sich allenfalls vermuten.

c) Didaktisch-methodische Handbücher

Auch in den didaktisch-methodischen Handbüchern für den Englischunterricht werden Spiel und Lernspiel – sofern sie überhaupt erwähnt werden – nicht detaillierter behandelt. Zusammenhängende Ausführungen zum Spiel finden sich nur bei Cladder (1968, 84–99), Direder (1969, 164–171), Baumgarten (1970, 36–41), Gompf (1975, 62 f., 98 f., 128 f.), Schwerdtfeger (1976, 144–154) und Gutschow (1978, 130 f.). Wie ein Blick auf den Umfang dieser Belegstellen zeigt, handelt es sich dabei durchweg um kürzere Abschnitte.

Drei der genannten sechs Werke sind Methodiken für den Englischunterricht an der Hauptschule: Cladder, Baumgarten und Gutschow; das Buch von Gompf beschäftigt sich mit dem Englischunterricht in der Grundschule, das von Schwerdtfeger mit der Gruppe der Lernschwachen, womit ebenfalls vorwiegend Hauptschüler gemeint sein dürften. Lediglich die von Direder herausgegebene Aufsatzsammlung ist nicht schulform-, sondern stufenbezogen, und zwar auf den Englischunterricht der Mittelstufe. Dies legt die Vermutung nahe, daß das Spiel in der fachdidaktischen Literatur als ein Teil des haupt- bzw. grundschulspezifischen Fremdsprachenunterrichts angesehen wird. Darüber hinaus deutet die Tatsache, daß diese sechs Werke sich besonders stark mit praxisbezogenen (d. h. überwiegend methodischen) Fragen auseinandersetzen, darauf hin, daß auch das Lernspiel vornehmlich unter diesem Aspekt – nämlich seiner konkreten unterrichtspraktischen Durchführung – gesehen wird. Dafür spricht auch, daß in einer großen Anzahl fremdsprachendidaktischer Veröffentlichungen, die eher auf theoretische Durchdringung der mit dem Fremdsprachenunterricht zusammenhängenden linguistischen, didaktischen oder psychologischen Fragestellungen ausgerichtet sind, das Spiel nicht erwähnt wird¹. Am weitaus häufigsten in den fremdsprachendidaktischen Handbüchern sind jedoch kurze, verstreute Hinweise, so z. B. bei Lorenzen (1971), Reisener (1973a), Heuer (1968; 1970), Doyé (1971), Piepho (1974; 1976a), Hüllen (1976).

Ansätze, die in die Richtung der in der vorliegenden Arbeit erhobenen Forderung nach Integration von Lernspielen in den Englischunterricht und ihrer lernzielbezogenen Verwendung gehen (vgl. unten III), werden bei Gompf

¹ Keine Aussagen zum Spiel finden sich in Halliday/McIntosh/Strevens (1964), Achtenhagen (1969), Hüllen (1973a; 1973b), Freudenstein/Gutschow (1972), Wienold (1973), Hecht (1974), Nissen (1974), Heuer (1976), Kramer (1976), Hunfeld (1977), Autorenkollektiv (1978), Piepho (1979). Die Fremdsprachenpsychologie von Apelt (1976) bildet hierbei eine Ausnahme, denn der Autor, der selbst mit Lernspielen gearbeitet und darüber berichtet hat (vgl. Apelt/Bunselmeyer 1975), untersucht die unterrichtlichen Möglichkeiten von Wettbewerben und Lernspielen im Fremdsprachenunterricht unter psychologischem Aspekt (vgl. Apelt 1976, 149 f.).

(1975) beschrieben. Gompf unterscheidet für den Bereich des Fremdsprachenlernens in der Grundschule zwischen zwei unterschiedlichen methodischen Konzepten: Das eine „orientiert sich in erheblichem Umfang an tradierten Unterrichtsformen“, das andere „ist darum bemüht, einen gänzlich neuen Ansatz schulischen Fremdspracherwerbs zu finden“ (Gompf 1975, 58). Der letztere methodische Weg zielt auf die Schaffung situativer Sprechanlässe und bezieht in diese Bemühungen Spiele ein; diese werden nun nicht nur als Motivationsträger verstanden, wie dies auch bei anderen methodischen Ansätzen öfters der Fall ist, sondern erlangen zentrale Bedeutung als „spielerische Lernsituationen“ (Gompf 1975, 63). Damit sind Spiele, zumindest für einen Teil des Grundschulenglischunterrichts, aus der Reihe der Lückenfüller wie Reime, Rätsel und Lieder, deren Gebrauch zuweilen eher von der Zeitplanung des einzelnen Lehrers als von didaktischen Überlegungen gesteuert wird, in die Gruppe der „ernsthaften“ Verfahren und Arbeitsformen aufgerückt.

Nach Gompf führten die beim Englischunterricht in der Grundschule gemachten praktischen Erfahrungen zu diesem Wandel in der Einschätzung des Spiels (vgl. Gompf 1975, 74). In dem von Gompf entwickelten Lehrgang² für die Grundschule „sind Spiele nicht nur Auflockerung der eigentlichen Unterrichtsarbeit, sondern wesentlicher Bestandteil des Unterrichts selbst“ (Gompf 1975, 99). Als Vorteil spielerischer Lernformen hebt die Autorin hervor, daß das spielerische Tätigsein bei den Schülern eine hohe Bereitschaft zum Wiederholen des bekannten Sprachinventars wecke, daß Spiele binnendifferenzierende Maßnahmen ersetzen, da in ihnen die Schüler nach eigenem Vermögen teilnehmen können, und daß die Einbeziehung von Spielen und die damit verbundene unermüdliche Anwendung bestimmten Sprachmaterials die „Entfaltung fremdsprachlichen Könnens anhand wirksamer Erlebniselemente“ ermögliche (vgl. Gompf 1975, 98 f.). Einige bedeutsame Elemente des Lernspieles sind hier erwähnt, nämlich die Eignung vieler Spiele zum Üben und Wiederholen von Sprachelementen, ihre binnendifferenzierende Wirkung und ihre emotionale Dimension.

Es ist erklärlich, daß sich die Tendenz zum verstärkten Einsatz von Lernspielen im Englischunterricht bisher vorwiegend in der Grundschule gezeigt hat: Auch der Schwerpunkt der seit einigen Jahren intensiv geführten Diskussion um die Verwendung von Spielen in der Schule liegt im Bereich der Vorschul- und Grundschulerziehung³. Die Einsicht, daß es sich beim Spiel um eine den

2 Gompf, Gundi: Let's begin. Teil 1: Englisch im 3. Schuljahr. Didaktisch-methodischer Grundriß für den Lehrer. Neubearbeitung. Hannover: Schroedel 1978 (1. Auflage 1972); Teil 2: Englisch im 4. Schuljahr. Neubearbeitung. Hannover: Schroedel 1978 (1. Auflage 1973); Let's begin. Schülerarbeitsmappe. Teil 1: Englisch im 3. Schuljahr. Hannover: Schroedel 1977 (Testfassung 1970); Teil 2: Arbeitsheft – Englisch im 4. Schuljahr. Neubearbeitung. Hannover: Schroedel 1978 (Testfassung 1971).

3 Vgl. dazu u. a. Deutscher Bildungsrat (1975), Horn (1975), Freudenreich/Gräßer/Köberling (1976).

Kindern natürliche Lern- und Tätigkeitsform handelt, hat zur Befürwortung des schulischen Spielens für die Sechs- bis Zehnjährigen beigetragen. Dennoch sind das von Gompf entwickelte Unterrichtsmodell und das dazugehörige Material für den Englischunterricht auch im Bereich der Grundschule in der konsequenten Einbeziehung von Spielen bisher allein geblieben. Zwar finden sich allorten Hinweise auf Spiele bei den methodischen Anregungen für den Englischunterricht in der Grundschule⁴, doch sehen andere Autoren Spiele nicht so eindeutig als fremdsprachliche Lernsituationen, sondern eher als Motivationsfaktoren⁵ (vgl. Bonefeld 1975, 183), Formen kindzentrierten Unterrichts (vgl. Reisener 1971, 65) und Mittel der Auflockerung und Abwechslung (vgl. Gompf 1971, 22 und 283).

Ähnliche Gesichtspunkte wie beim Einsatz von Spielen im Englischunterricht der Grundschule bestimmen auch die Befürwortung von Spielen für andere Schulstufen. Fast alle fachdidaktischen Handbücher nennen sowohl fachorientierte als auch psychologische oder pädagogische Vorzüge für die Verwendung von Spielen. Letztere werden darin gesehen, daß Spiele die affektiven Ziele des Fremdsprachenunterrichts verwirklichen helfen (vgl. Schwerdtfeger 1976, 146), Lernbereitschaft wecken (vgl. Apelt 1976, 150), Erfolgserlebnisse schaffen (vgl. Apelt 1976, 150), entdeckendes Lernen ermöglichen (vgl. Apelt 1976, 122) und zur Auflockerung des Unterrichts beitragen (vgl. Schubel 1963, 9; Cladder 1968, 84; Gutschow 1978, 130f.). Eine weitere positive Eigenschaft der Spiele sieht eine Reihe von Autoren im Wettbewerbselement, dessen motivierende und leistungssteigernde Wirkung mehrfach erwähnt wird⁶. Schwerdtfeger (1976, 147) und Lorenzen (1971, 228) geben einige Hinweise darauf, was der Lehrer bei der Durchführung von wettkampfmäßigen Lernspielen beachten solle, damit die Spiele nicht negative Auswirkungen zeitigen.

Im großen und ganzen beschränken sich die Ausführungen der allgemeinen fremdsprachendidaktischen Literatur zu den psychologischen und pädagogischen Aspekten des Lernspiels auf einige positiv einzuschätzende Eigenschaften, ohne sich dabei auf spieltheoretische oder -pädagogische Literatur zu beziehen. Ausnahmen sind lediglich Apelt (1976) und Schwerdtfeger (1976), wobei Schwerdtfeger einige Zitate zum Regelspiel bringt (vgl. Schwerdtfeger 1976, 145f.) und Apelt auf entwicklungspsychologische Werke verweist (vgl. Apelt 1976, 149). Auch zu den mehr fachbezogenen Vorteilen des Spieleinsatzes finden sich in der untersuchten Literatur nur selten etwas längere Erörter-

4 So z. B. Fromm/Reiss (1972, 5ff. und 99ff.); Fromm/Hofmann/Lambert (1973, 20ff.); Sauer (1975 passim); Lohmann (1969, 76).

5 „Spielerische Unterrichtsinhalte wirken auf Grundschul Kinder motivierend. Die Schüler ‚spielen‘ ohne Ermüdung, ohne zu merken, welches Ausmaß sprachlicher Leistungen sie dabei gleichzeitig bewältigen“ (Gompf 1971, 53, über den Schulversuch Tübingen).

6 So z. B. von Schubel (1963, 65f.); Göhrum (1968, 83); Heuer (1970, 43f.) und Apelt (1976, 149).

rungen, wie z. B. bei Cladder (1968), die den Spielen und Arbeitsmitteln ein ganzes Kapitel widmet. Darin führt sie folgende Punkte als Argumente für die Verwendung von Spielen an (vgl. Cladder 1968, 84 ff.): Spiele bieten Anreize zum Umgang mit den sprachlichen Formen; dabei sollen sie „die Aufmerksamkeit des Schülers von der Schwierigkeit des zu lernenden Phänomens ablenken und ihm durch spielerische Anwendung Gelegenheit zu länger andauernder und gehäufte Wiederholung geben, die ihn nicht ermüdet“. Spiele bieten auch Möglichkeiten sowohl für lernschwache als auch lernstarke Schüler, sich ihren Fähigkeiten gemäß zu äußern. Der für den Englischunterricht so wichtige Bereich des Übens und Wiederholens werde durch Lernspiele abgedeckt. Wenn man die Schüler zur Herstellung von Spielmaterialien für ihren eigenen Englischunterricht heranziehe, so werden auch dabei Übungsmöglichkeiten genutzt. Insbesondere der von Cladder erwähnte Gebrauch von Spielen als Übung wird von anderen Autoren ebenfalls gesehen (vgl. Leisinger 1966, 174; Gutschow 1968, 89 und 91; Baumgarten 1970, 37; Lorenzen 1971, 228). Als Übungsinhalte werden die Fertigkeiten Sprechen und Schreiben (Orthografie) und aus dem Feld der sprachlichen Elemente der Wortschatz am häufigsten angeführt⁷. Sowohl Göhrum (1968, 80) als auch Direder (1969, 165) gehen über Cladders Vorschläge hinaus, indem sie Spiele auch zur Neueinführung von sprachlichem Material, insbesondere für die Lexik, für geeignet halten.

Das Argument, daß es sich bei Spielen um eine natürliche Form des Lernens für Kinder handelt und Spiele deshalb im Englischunterricht der Grundschule zum Einsatz kommen sollten, wird für die Phase des Anfangsunterrichts im 5. und 6. Schuljahr ebenfalls angeführt (vgl. Lohmann 1969, 76; Reisener 1973a, 54 f.), da auch Zehn- bis Zwölfjährige noch spielend lernen wollen (vgl. Roth 1962, 77)⁸. Daß der Lehrer nach Meinung einiger Fachdidaktiker jedoch auch mit älteren Schülern noch Spiele durchführen kann, wird daran deutlich, daß sich auch Beispiele für Lernspiele größeren Schwierigkeitsgrades als für den Anfangsunterricht finden (so z. B. bei Lorenzen 1971, 228; Schwerdtfeger 1976, 152 ff.). Inwieweit gewisse Lernspiele sich nur für eine bestimmte Alters- oder Schwierigkeitsstufe eignen, wird jedoch nirgends diskutiert⁹.

7 Zur Übung des Sprechens durch Spiele vgl. Lorenzen (1971, 217); Reisener (1973a, 21); Piepho (1974, 137 ff.); Apelt (1976, 150); Hüllen (1976, 43); zum Training der Rechtschreibung vgl. Doyé (1971, 67); Lorenzen (1971, 227); Gutschow (1978, 68); zur Übung bzw. Wiederholung des Wortschatzes vgl. Gutschow (1968, 89 und 91); Doyé (1971, 66 ff.); Apelt (1976, 150); Gutschow (1978, 68).

8 Gutschow schlägt in seiner 1968 erschienenen Methodik Lernspiele für die ersten Jahre Englischunterricht, d. h. Anfangsunterricht im weitesten Sinne, vor; in der überarbeiteten Fassung von 1978 empfiehlt er Lernspiele für den gesamten Bereich des elementaren Englischunterrichts. Auch dieser Wandel könnte auf die Ausweitung der Diskussion um das Spiel in der Schule in den letzten Jahren zurückgeführt werden (vgl. oben II, 1. b).

9 Schwerdtfeger (1976, 148) klassifiziert die von ihr vorgeschlagenen Spiele nicht nach Altersgruppen und verweist zur Begründung auf die Meinung von Lee (1965, 2), der eine solche Einteilung für rein subjektiv halte.

Hinsichtlich der möglichen Spielformen nehmen die Methodiken keine einheitliche Unterscheidung einzelner Spieltypen vor: Ähnliche oder gleiche Spiele werden von verschiedenen Autoren anders benannt, gleiche Namen finden sich für unterschiedliche Spielformen. Legt man die oben (s. I, 2. b) getroffene Aufteilung der Unterrichtsspiele in Regel- und Rollenspiele zugrunde, so ist festzustellen, welche Arten von Spielen – unabhängig von den bei den einzelnen Autoren verwendeten Bezeichnungen – für den Englischunterricht erörtert oder vorgeschlagen werden.

Von den eingangs aufgeführten Methodiken, in denen sich längere Abschnitte zum Spiel finden, beschränkt sich Direder (1969) auf eine Form des Regelspiels, nämlich materialgebundene, kommerziell vertriebene Lernspielmaterialien, wie z. B. Quartette und Kreuzworträtsel¹⁰. Lernspielmaterialien werden auch bei Cladder (1968, 90 ff., als „Spiele, die Material erfordern“), Gutschow (1978, 131, Kreuzworträtsel) und Piepho (1976a, 158, als Lernspiel bezeichnet) genannt.

Neben den Lernspielmaterialien finden sich auch Ausführungen zu den weiteren Untergruppen der Regelspiele, den Lernspielen und den Sportspielen. Zu den letzteren sind die Bewegungsspiele zu zählen, die für den Grundschulenglischunterricht vorgesehen sind (vgl. Gompf 1971, 288 ff.). Lernspiele im hier verstandenen Sinne sind die von den Methodiken am häufigsten erwähnte Spielform, wenn auch der Begriff „Lernspiel“ nicht immer verwendet wird, sondern z. B. von Spielen (so Gompf 1971, 283; Baumgarten 1970, 36 ff.), Rate- und Gesellschaftsspielen (so Cladder 1968, 88), Frage- und Rätselspiel (so Piepho 1974, 140) die Rede ist. Lorenzen (1971), Schwerdtfeger (1976) und Gutschow (1968; 1978) sprechen von Lernspielen und meinen damit Regelspiele. Die Tatsache, daß es Lernspiele sind, die bei einem Großteil der Autoren genannt werden, könnte die Annahme nahelegen, daß damit auch Überlegungen zu Form und Struktur dieser Spielform und deren didaktisch-methodische Auswirkungen einhergehen. Das ist jedoch nicht der Fall¹¹. Nähere Angaben zu den Spielen enthalten zumeist nur Verlaufsbeschreibungen und kurze Hinweise zu fachbezogenen Zielen des Spieleinsatzes.

Auch zu den Rollenspielen, der zweiten Untergruppe des Unterrichtsspiels, finden sich Ausführungen in den fachdidaktischen Handbüchern. Die im Bereich der Lernspiele festgestellte Begriffsvielfalt wird bei den Rollenspielen ebenfalls deutlich. Hier erweist sich das Problem der Terminologie jedoch als schwerwiegender, denn die Diskussion um Rollenspielformen in der allgemeinen Didaktik (Vorschule, Grundschule) und in anderen Fächern (z. B. Deutsch, Gesellschaftslehre) bringt die Verwendung gewisser Begriffe mit

10 Direder (1969, 164 ff.) schlägt anstelle des Begriffes „Lernspiel“ für diese Materialien „Arbeitsmittel“ vor, was für einige der von ihr angeführten „Spiele“, z. B. die Frage- und Antwortkarten zur Übung von „to do“, sicherlich die treffendere Bezeichnung ist.

11 Eine Ausnahme bildet die schon erwähnte Zitatensammlung über Regelspiele bei Schwerdtfeger (1976, 145 f.).

sich, die von der Fremdsprachendidaktik noch nicht übernommen werden konnten. Zwar spricht Piepho des öfteren von Planspielen (vgl. Piepho 1974, 140, 179 ff.; Piepho 1976a, 39, 88, 108) und Simulationen (Piepho 1974, 139 ff.; Piepho 1976a, 102, 110), doch versteht er darunter offensichtlich einerseits jene gespielten Alltagssituationen (z. B. Einkaufen), die zum traditionellen methodischen Repertoire des Englischunterrichts gehören, andererseits den Regelspielen zuzurechnende Rätselspiele (vgl. Piepho 1974, 140 f.). Plan- oder Simulationsspiele, so wie sie gegenwärtig in der spielpädagogischen Literatur beschrieben werden (vgl. oben I, 2. b), tauchen bei Piepho und anderen Fachdidaktikern nicht auf. Bei ihnen geht es in erster Linie um solche Rollenspiele, in denen die Spieler eine Rolle übernehmen – nicht, um damit spielerisch auf die Lösung von Konflikten und ein Training sozialer Verhaltensweisen hinzuwirken, wie im sozialen Rollenspiel, sondern um bestimmte Sprachmuster in einem situativen Zusammenhang zu üben oder anzuwenden. Alle fremdsprachlichen Rollenspiele sind der Gruppe der darstellenden Spiele zuzuordnen, wenngleich sie auch zuweilen Elemente des sozialen Rollenspiels oder des Simulationsspiels haben¹². Von den sozialen Rollenspielen unterscheiden sich die fremdsprachlichen Rollenspiele vor allen Dingen durch ihre Ziele: Es geht vornehmlich um Sprachübung und -anwendung und nur manchmal in Ansätzen um soziale Lernziele.

Zwischen Simulations- und Planspielen und fremdsprachlichen Rollenspielen bestehen Diskrepanzen in Form und Komplexität; denn das spielerische Darstellen von Alltagsszenen bedarf weder an Zeit, Material oder Organisation eines solchen Aufwandes wie z. B. Simulationsspiele über historische oder gesellschaftliche Abläufe. Es ist vorstellbar, daß ausgehend von diesen beiden Rollenspielformen (soziales Rollenspiel und Simulationsspiel) auch für den Fremdsprachenunterricht Spiele entwickelt werden, in denen sich sprachliche und soziale Ziele vereinigen. Ansätze für eine solche Ausweitung des Spielkanons für den Englischunterricht sind jedoch erst ganz vereinzelt bekannt geworden¹³. Beim fremdsprachlichen Rollenspiel lassen sich textgebundene und textunabhängige Formen unterscheiden. Textgebundene Rollenspiele können sowohl im einfachen Nachspielen eines vorliegenden Dialogs als auch in der Gestaltung kleiner Spielszenen bestehen und bis zur Aufführung eines Theaterstücks reichen. Für das textunabhängige Rollenspiel ließe sich ebenfalls eine solche Abstufung nach steigenden Schwierigkeitsgraden treffen. Die Abgren-

12 Gutschow plädiert dafür, anstelle des „ideologisch belasteten“ Begriffs Rollenspiel für diese Spielform des Fremdsprachenunterrichts die Bezeichnung „szenisches Spiel“ zu verwenden (vgl. Gutschow 1977b, 3).

13 Littlewood (1975a, 206) weist darauf hin, daß im Bereich des Fremdsprachenunterrichts als Vorbereitung auf bestimmte Berufe (English for Special Purposes) Simulationen im Colchester English Study Centre Verwendung fanden, „whereby foreign doctors learning English are confronted with simulated medical cases which they must diagnose and discuss in conference“. Die Durchführung eines Simulationsspiels mit Fremdsprachenlernern beschreibt Sturtridge (1977).

zung zwischen Textabhängigkeit und -unabhängigkeit ist nicht immer eindeutig, da ja auch die freie Formulierung einer Rolle innerhalb einer Spielsituation als Text verstanden werden kann. Sowohl das textgebundene Rollenspiel, das meistens von einem Lehrbuchdialog ausgeht, als auch das reproduzierende Gestalten von Spielszenen werden in den fachdidaktischen Handbüchern empfohlen, wobei eine Zuordnung der Vorschläge zu einer der beiden Formen wegen fehlender Angaben nicht immer möglich ist¹⁴.

Weder Rollen- noch Regelspielen zuzurechnen sind die aus den Bereich der Grundschule kommenden Anregungen zur Verwendung von Spielliedern, in denen sich Elemente des Bewegungs- oder Sportspiels und des Liedes vermischen (vgl. Gompf 1971, 300 ff.; Fromm/Reiss 1972, 107).

Zusammenfassend läßt sich die Behandlung des Themas Spiel in der allgemeinen fremdsprachendidaktischen Literatur folgendermaßen charakterisieren: Als Element des Englischunterrichts existiert das Spiel an der Peripherie didaktischer Überlegungen; es wird hauptsächlich im Rahmen rein praktischer Unterrichtsempfehlungen erwähnt. Dabei beziehen sich diese in überwiegender Maße auf den Englischunterricht in der Grund- und Hauptschule. Sowohl Regel- als auch Rollenspiele werden als Mittel zur Übung und Anwendung von bekanntem Sprachmaterial, zur Motivation, zur Auflockerung des Unterrichts und zur Erreichung emotionaler Ziele gesehen. Das Wettbewerbselement der Lernspiele wird vorwiegend positiv eingeschätzt. Dem Lehrer, der sich über das Spielen im Englischunterricht informieren möchte, bieten die methodischen Handbücher eine ganze Anzahl von konkreten Spielvorschlägen¹⁵, aber nicht in gleichem Maße Gründe, warum er sie durchführen sollte. Insgesamt scheinen die positiven Wirkungen des Spiels im Englischunterricht für so selbstverständlich gehalten zu werden, daß über die Gründe dafür nicht mehr nachgedacht wird.

d) Richtlinien

Außer den didaktisch-methodischen Handbüchern orientiert sich der Lehrer zur Gestaltung seines Unterrichts an den Richtlinien. Ebenso wie die Literatur

14 Hinweise oder Beispiele zum textgebundenen Rollenspiel finden sich bei Heuer (1968, 103 f.), Piepho (1976, 141) und Baumgarten (1970, 48 ff.); zu Rollenspielformen, bei denen ein Text als Vorlage existiert, der jedoch nicht wörtlich nachgespielt wird, bei Closset (1965, 91), Heuer (1968, 19), Baumgarten (1970, 41) und Gompf (1971, 294 ff.); zum freien Gestalten von Spielszenen bei Cladder (1968, 85 ff.), Heuer (1968, 70 f.), Baumgarten (1970, 43), Piepho (1974, 152 f.) und Hüllen (1976, 43). Letzterer sieht das Rollenspiel jedoch primär als Kommunikations-, nicht als Spielsituation.

15 So z. B. Finocchiaro (1964, 105 ff.): 27 Spielvorschläge, bei Mackey (1965, 439 ff.): 34 Spielvorschläge, Cladder (1968, 85 ff.): ca. 20 Spielvorschläge, Baumgarten (1970, 36 ff.): ca. 20 Spielvorschläge, Gompf (1971, 283 ff.): über 60 Spielvorschläge, Reissner (1973a, 120 ff.): ca. 30 Spielvorschläge, Schwerdtfeger (1976, 149 ff.): 16 Spielvorschläge.

reflektieren auch Richtlinien Strömungen und Tendenzen des Faches. Es ist daher sinnvoll, mehrere Richtlinien einiger Bundesländer daraufhin durchzusehen, inwieweit in ihnen Hinweise zur Verwendung von Spielen im Englischunterricht gegeben werden, und dabei die gleichen Fragen zu stellen wie bei der Durchsicht der Handbücher (s. oben II, 1. c).

Für den Bereich des englischen Anfangsunterrichts gibt es zwei Querschnittsuntersuchungen mit einem Vergleich von Richtlinien verschiedener Bundesländer: zum einen die 1969 erschienene Studie von Lohmann, die die Frage nach der Notwendigkeit von schulartspezifischem Englischunterricht in den ersten Jahren zu beantworten suchte, zum anderen das Buch von Piepho (1976b), das curriculare Tendenzen seit 1963 anhand eines Richtlinienvergleichs herausarbeitet. Lohmann (1969) konstatiert in ihrem Überblick, daß sich im methodischen Bereich viele Gemeinsamkeiten zwischen den Schulformen feststellen lassen. Bei den von ihr genannten methodischen Prinzipien wird das Spiel jedoch nicht erwähnt. In seinem Richtlinienvergleich gibt Piepho zum Stichwort „Lernspiele“ lediglich zwei Fundstellen an¹⁶, nimmt im Erörterungsteil seines Werkes bei der Analyse der Methoden und Medien auf Lernspiele jedoch keinen Bezug.

Um den aus der Sekundärliteratur gewonnenen Eindruck – daß nämlich Spiele kaum in den Richtlinien selbst für den Anfangsunterricht erscheinen – nachzuprüfen, werden 18 Richtlinien für den Englischunterricht auf verschiedenen Schulstufen (von der Grundstufe bis zur Sekundarstufe II) aus fünf Bundesländern (Bayern, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Saarland) näher untersucht. Diese Auswahl dürfte einen repräsentativen Überblick über die Haltung der Richtlinien zum Lernspiel im Englischunterricht ergeben. In fünf der 18 Richtlinien werden Spiel, Lernspiel oder Rollenspiel nicht genannt. Dabei handelt es sich sowohl um Richtlinien für die Grundschule (Klasse 6, Berlin 1977)¹⁷ und Sekundarstufe I (Klasse 10 Hauptschule, NRW o. J.; Gymnasium, NRW 1967; Gesamtschule, NRW 1977) als auch für die Sekundarstufe II (Berlin 1977)¹⁸. In den restlichen 13 Richtlinien wird die Spielform des Rollenspiels am häufigsten genannt und fast von allen zur Übung der Sprechfähigkeit vorgeschlagen (in 7 Richtlinien)¹⁹. Selten gehen diese Hinweise zum Spiel über einen Satz hinaus. Das gleiche trifft auch für die Äuße-

16 In einer der beiden Quellen, den Empfehlungen für den Englischunterricht an der Realschule, Nordrhein-Westfalen 1973, steht allerdings weder an der angegebenen Stelle noch an einer anderen etwas über Lernspiel.

17 In Berlin hat die Grundschule 6 Schuljahre.

18 Die genauen bibliografischen Angaben zu den Richtlinien finden sich im Anschluß an das Literaturverzeichnis.

19 Hessen: Förderstufe, 1972, 120; Hessen: Sekundarstufe I, 1973, 9; Berlin: Klassen 7–10, 1975, 7; Berlin: Klasse 5 Grundschule, 1975, 12 und 19; Bayern: Klasse 6 Hauptschule, 1977, 1101; Bayern: Realschule, 1969, 183; NRW: Orientierungsstufe, 1973, Fs 22.

rungen zu Lernspielen (in 5 Richtlinien)²⁰ und Lernspielmaterialien (in 3 Richtlinien)²¹ zu. Diese Spielformen werden z. B. als Lernhilfen zur englischen Orthografie (Berlin: Klasse 5 Grundschule, 1975, 53 f.; Bayern: Klasse 5 Hauptschule, 1977, 267), als Mittel zur Übung von Strukturen und Lexis (Berlin: Klassen 7–10, 1975, 11) und zur Unterstützung der Eigenständigkeit des Schülers (Berlin: Gymnasium, 1968, 2) verstanden.

Ganz im Gegensatz – sowohl inhaltlich als auch rein quantitativ – zu diesen Kurzhinweisen auf Spiele in den bisher aufgeführten Richtlinien, die in erster Linie im Abschnitt „Methodik“ zu finden sind, steht die Erörterung des Spiels im Fremdsprachenunterricht in den saarländischen Lehrplänen für die Orientierungsstufe²². Die Verfasser dieses Lehrplans gehen bei ihren Überlegungen vom Stellenwert des Spiels im herkömmlichen Englischunterricht aus. Dieser erscheint ihnen geprägt von dem Bestreben, durch Medienwechsel und Verwendung von Reim, Lied und Spiel untermotivierte Gruppen für den Unterricht zu erschließen. Dadurch habe man bis in die obere Sekundarstufe I Zugeständnisse an den Schülerschmack gemacht. „Das *Language Learning Is Fun*-Prinzip hat aber den Fremdsprachenunterricht für den Schüler nicht transparenter werden lassen, die Fächer haben sich lediglich dem Geschmack und den Tändeleien der Zeit unterworfen“ (Saarland: Lehrpläne für die Orientierungsstufe 1973, 23). Zwei Faktoren sind an dieser Analyse bemerkenswert: Zum einen wird das Spiel hier nicht als etwas natürlicherweise Positives verstanden, sondern es dient nur zum Hinauszögern der irgendwann wahrscheinlich doch einsetzenden Desillusionierung des Schülers durch das Fach: „Sobald das Prinzip der Abwechslung selbst zur Gewohnheit geworden war, versagte seine motivierende Kraft, wenn sich die Grundeinstellung des Lernenden zum Fach nicht inzwischen gewandelt hatte“ (Saarland: Lehrpläne für die Orientierungsstufe 1973, 22). Zum anderen zeichnen die Verfasser ein Bild vom weit verbreiteten Spielen im Englischunterricht auf der Sekundarstufe I, das sich mit den bisher aus Methodiken und Richtlinien gewonnenen Erkenntnissen nicht in Einklang bringen läßt und wohl kaum eine adäquate Spiegelung der Realität darstellt (vgl. dazu unten II, 2.).

Die Kritik der Lehrplanautoren an der bisherigen Spielpraxis im Fremdsprachenunterricht, in der „von den Lernenden Spielhandlungen erwartet wurden, die ihrem Alter und ihren Interessen nicht länger adäquat waren, und die den Lernenden in ihrer Funktion im Unterrichtsgeschehen nicht deutlich gemacht wurden“ (Saarland: Lehrpläne für die Orientierungsstufe 1973, 28), mündet in

20 Berlin: Klasse 5 Grundschule, 1975, 53 f.; Berlin: Gymnasium, 1968, 2; Bayern: Klasse 6 Hauptschule, 1977, 1110; Bayern: Realschule 1969, 183; Bayern: Klasse 5 Hauptschule, 1977, 270.

21 Berlin: Klassen 7–10, 1975, 11; Berlin: Klasse 5 Grundschule, 1975, 47; Berlin: Gymnasium, 1968, 2.

22 Minister für Kultus, Unterricht und Volksbildung (Hrsg.): Schulreform an der Saar. Entwürfe lernzielorientierter Lehrpläne für die Orientierungsstufe. Englisch. Saarbrücken 1973.

ein Plädoyer für bewußtes Spielen. In der Orientierungsstufe sollen die grundschulgemäßen Spielformen abgebaut werden und bewußtes Rollenspiel an ihre Stelle treten. Gleichzeitig sollen die Schüler auch zum Spielen erzogen werden, indem man ihnen deutlich macht, daß Spielen nicht auf Kindheit beschränkt ist, sondern „eine der grundlegenden Verhaltensweisen des Menschen darstellt . . . Die *Vermittlung eines neuen Verhältnisses zum Phänomen Spiel* – die dann wieder unterrichtliche Früchte tragen kann –, erscheint als ein kardinaler Beitrag auf dem Weg der Erziehung zur Mündigkeit“ (Saarland: Lehrpläne für die Orientierungsstufe 1973, 28).

Die in diesem Lehrplan erhobenen Forderungen nach neuen, bewußten Spielformen und einer die Fächergrenzen überwindenden Erziehung zum Spiel müssen festgehalten werden, da in ihnen zwei für den Einsatz von Spielen im Unterricht zentrale Aspekte sichtbar werden: einerseits der Komplex des Lernens und die damit verbundene Frage, ob es sich im Spiel bewußt oder unbewußt vollzieht, und andererseits der Gesichtspunkt des allgemeinen Wertes des Spiels für den Schüler, ganz unabhängig von der Bedeutung als fachbezogenes Unterrichtsmittel.

e) Fachaufsätze und Einleitungen zu Spielesammlungen

Neben Richtlinien und Methodiken geben über den Reflexionsgrad der Fachdidaktik im Hinblick auf eine Verwendung von Lernspielen solche Aufsätze Aufschluß²³, die sich mit dem Spiel im Englischunterricht direkt befassen. Dazu sind auch die Einleitungen zu den für den Englischunterricht auf dem Markt befindlichen Spielesammlungen²⁴ zu zählen, soweit sie über die bloße Aufzählung unterrichtspraktischer Hinweise hinausgehen. Zusätzlich zu den auf den Englischunterricht ausgerichteten Veröffentlichungen werden auch einschlägige Spielesammlungen und Aufsätze für die Fächer Deutsch als Fremdsprache²⁵ und Französisch²⁶ berücksichtigt.

Die Gruppe dieser Veröffentlichungen läßt sich in zwei Kategorien aufteilen: Zu der ersten und zahlenmäßig wesentlich umfangreicheren Kategorie sind alle jene Aufsätze und Einleitungen zu rechnen, die zum Zwecke der Hinführung zu ihren praktischen Spielbeispielen einige allgemeine Hinweise zum Spielein-

23 Bisher sind keine Monografien zu diesem Thema erschienen; für das darstellende Spiel gibt es zwei überwiegend praxis- und beispielorientierte Abhandlungen (Amtmann 1967 und Macht/Arnold/Geppert/Hösl 1977), zum Rollenspiel liegt eine neuere Veröffentlichung vor (Löffler 1979).

24 Bloom/Blaich (1970; 1. Auflage 1962); Lee (1965); Dorry (1966); Moretti (1967); Hill/Fielden (1974); Mundschaue (1974); Hessisches Institut für Lehrerfortbildung (1978); Johnston/Carlisle (1978); Gressmann (1979); Wright/Betteridge/Buckby (1979); Uhr (1979).

25 Z. B. Kummer (1957); Cooper (1974); Hessel/Göbel (1976); Göbel (1977); Kaiser (1977); Wagner (1977).

26 Z. B. Buckby/Grant (1971); Gauvenet (1972); Bate (1974); Souvestre (1975); Huybrechts (1977).

satz und seinen Zielen im Fremdsprachenunterricht geben, ehe vorwiegend spielpraktische Fragen wie Gruppengröße, Spieldauer, Materialien etc. erörtert werden²⁷. Die zweite Kategorie umfaßt solche stärker theoretisch ausgerichteten Schriften, in denen versucht wird, ein Konzept für die Verwendung von Lernspielen im Englischunterricht zu entwickeln (so z. B. Hellwig 1974, Kerr 1977, Hessisches Institut für Lehrerfortbildung – HILF 1978), und die damit ein ähnliches Anliegen verfolgen wie die vorliegende Arbeit.

Die Einschätzung von Cortez (1978, 204) trifft für die hier angeführten Schriften zu: „A consensus of favourable opinion exists regarding language-teaching games“. Unter der Oberfläche dieser allgemeinen Übereinstimmung findet sich jedoch eine ganze Anzahl von unterschiedlichen Auffassungen darüber, was mit Lernspielen im Englischunterricht zu erreichen ist. Die Palette der angenommenen positiven Wirkungen von Lernspielen erstreckt sich dabei von allgemein-unterrichtlichen, wie z. B. der Förderung der Leistungsfreude (so Apelt/Bunselmeyer 1975, 20; Hillebrand 1972, 769), bis zu fachspezifischen Aspekten, wie z. B. der gezielten Festigung grammatischer Strukturen (so Mundschau 1974, 8). Die Argumente, die für eine Verwendung von Lernspielen im Fremdsprachenunterricht vorgebracht werden, betreffen hauptsächlich vier große Bereiche: Lernziele, Motivation, Schülerverhalten und methodische Möglichkeiten.

Viele Autoren geben an, welche sprachlichen oder fertigkeitsbezogenen Lernziele sich mit Lernspielen gut erreichen lassen. Dabei wird häufig die Übung des Sprechens hervorgehoben (vgl. z. B. Apelt/Bunselmeyer 1975, 26; Bloom/Blaich 1970, 5), die dadurch besonders effektiv sei, weil das Spiel viele natürliche Sprechsituationen schaffe (vgl. Mundschau 1974, 7; Huybrechts 1977, 544 f.), unter anderem deshalb, weil Sprechen oft als Mittel zur Fortführung des Spiels selbst nötig sei (so Lee 1976, 140). Die Künstlichkeit vieler Übungen und Drills wird somit durch das Spiel umgangen. Im sozialen Kontext des Spiels sei die Kommunikation zielgerichtet und notwendig (vgl. Kerr 1977, 10). Zumeist lassen sich mit einem Lernspiel gleichzeitig mehrere Lernziele verfolgen (vgl. Bederke 1969, 47). Der durch die Regel festgelegte Spielverlauf führe bei vielen Lernspielen dazu, daß ganz bestimmte Bereiche der Lexik oder der Strukturen in vielen Wiederholungen geübt werden (vgl. Apelt/Bunselmeyer 1975, 26; Huybrechts 1977, 545; Bederke 1969, 47). Weniger straff durchstrukturierte Spiele bieten nach Lee (1974, 3) aber auch Freiräume zum kreativen Umgang mit der Sprache (ähnlich Göbel 1977, 23). Als weitere Lernziele für Lernspiele werden noch die Pflege von Aussprache und Intonation (vgl. Bloom/Blaich 1970, 5), von idiomatischen Wendungen (vgl. Bloom/Blaich 1970, 5) und die Vermittlung landeskundlichen Wissens genannt. Letzteres geschieht allein schon durch den Spieleinsatz: „The teacher

27 Dieses Aufbauschema findet sich u. a. bei Lee (1965; 1976); Apelt/Bunselmeyer (1975); Hillebrand (1972); Mundschau (1974); Bederke (1969); Hessel/Göbel (1976); Latorre/Baeza (1975); Buckby/Grant (1971); Huybrechts (1977).

should also remember that games are an intensive part of the British way of life, and therefore enhance the pupil's understanding of the British character. They will enable him to mix more easily with native English speakers during his later life and to join in their social activities more confidently“ (Johnston/Carlisle 1978, Introduction). Dieser landeskundliche Aspekt könne noch dadurch verstärkt werden, daß auch solche Spiele mit den Schülern durchgeführt werden, wie sie von ihren Altersgenossen in Großbritannien gespielt werden. „Dabei läßt sich vielfach entdecken, daß sprachbezogene Spiele aus englischsprachenden Ländern häufig denen unserer Kinder gleich oder ähnlich sind“ (Hellwig 1974, 143)²⁸. Aber auch das bei Erwachsenen in England beliebte Bingospiel läßt sich variationsreich im Englischunterricht einsetzen (vgl. u. a. Atkinson 1973; Bliemel 1978; Lee 1965, 43).

Die motivierende Wirkung von Lernspielen – die sich beziehen kann auf das sprachliche Agieren im Spiel selbst, auf das Fach oder seine Inhalte – wird von vielen Autoren betont²⁹. Dabei sehen sie die Funktion des Lernspiels in der Schaffung eines Ausgleichs zum normalen Unterrichtsgeschehen (vgl. Mundschau 1974, 7), in der Möglichkeit, Energieüberschüsse abzubauen (vgl. Latorre/Baeza 1975, 45), oder auch in der dadurch gewährleisteten methodischen Abwechslung (vgl. Lee 1965, 1). Dem Schüler werde im Lernspiel die Möglichkeit gegeben, lustbetont zu lernen (vgl. Apelt/Bunselmeyer 1975, 26). Dazu gehörten Freude und Entspannung (vgl. Dobson 1970, 9; Hessel/Göbel 1976, 45; Hillebrand 1972, 769) ebenso wie Konzentration und Aufmerksamkeit (vgl. Apelt/Bunselmeyer 1975, 27). Im Gegensatz zu den sonst durchgeführten Übungen sei die Aufmerksamkeit im Spiel jedoch weniger auf die sprachlichen Einzelheiten als vielmehr auf den Verlauf und die Ziele des Spiels gerichtet (vgl. Lee 1976, 141; Cortez 1978, 206). Diese Verlagerung des Schülerinteresses auf den Spielvorgang wird noch gefördert durch das vielen Spielen innewohnende Wettbewerbselement, das folglich von vielen Autoren positiv eingeschätzt wird (so z. B. Apelt/Bunselmeyer 1975, 26; Dorry 1966, V; Rees 1975, 137; Huybrechts 1977, 545). Sicherlich sei eine positive Auswirkung des Wettbewerbs auch darin zu sehen, daß er dazu motiviert, das Spiel möglichst lange fortzusetzen und somit auch lange zu üben (vgl. Buckby/Grant 1971, 1). Auch schwächere Schüler würden zum Mitmachen motiviert (Huybrechts 1977, 545). Motivierend sei auch, daß in vielen Lernspielen alle oder zumindest eine große Anzahl von Schülern gleichzeitig aktiv sind (vgl. Bederke 1969, 47).

28 Hellwig verweist dazu auf die Spielesammlung von Lee (1965), die allerdings bereits didaktisierte Sprachspiele, nämlich „Language Teaching Games“, enthält. Ein Blick beispielsweise in die Spielesammlung von Opie/Opie (1970) zeigt jedoch, daß Hellwigs Urteil auch auf die „reinen“ Kinderspiele zutrifft.

29 Vgl. u. a. Hartmann (1967, 12); Apelt/Bunselmeyer (1975, 26); Hessel/Göbel (1976, 46); Latorre/Baeza (1975, 46); Cortez (1978, 204); Huybrechts (1977, 544 f.).

Außer der Motivationskraft (für Schüler und Lehrer³⁰) könne eine Reihe anderer Elemente von Lernspielen das Lernverhalten der Schüler vorteilhaft beeinflussen. Denn Lernspiele seien weniger angstbesetzt als andere Unterrichtssituationen (so Hessel/Göbel 1976, 46; Hill/Fielden 1974, iii)³¹ und könnten deshalb dazu beitragen, daß emotionale Lernblockierungen abgebaut (vgl. Hessel/Göbel 1976, 46) und Lernen erleichtert werden (vgl. Hillebrand 1972, 769; Latorre/Baeza 1975, 45). Bei der Verwendung von Spielen, die Zufallselemente enthalten, ergäben sich auch für lernschwache Schüler Erfolgchancen (vgl. Cortez 1978, 206). Eine befreiende Wirkung könne davon ausgehen, daß sich im Spiel andere Rollenkonstellationen ergeben und ein Schüler beispielsweise die Rolle des Spielleiters (Lehrers) übernimmt (vgl. Bederke 1969, 1; Wagner 1977, 8); Spiele könnten so mehr Selbst- und Mitbestimmung der Spieler ermöglichen (vgl. Wagner 1977, 8).

Über die methodischen Möglichkeiten beim Einsatz von Lernspielen im Fremdsprachenunterricht werden in der aufgeführten Literatur keine detaillierten Angaben gemacht, sondern in den meisten Fällen konkrete Spiele und Aktivitäten vorgeschlagen. Viele Autoren geben allerdings genaue Hinweise, was der Lehrer bei der Durchführung eines Spiels beachten solle (vgl. u. a. Apelt/Bunselmeyer 1975, 27; Cortez 1972; Dobson 1970). Übereinstimmung besteht darin, daß Lernspiele insbesondere in der Übungs- und Wiederholungsphase des Unterrichts ihren Platz haben (vgl. Bloom/Blaich 1970, 5; Hartmann 1967, 11; Bederke 1969, 47; Hellwig 1974, 143; Huybrechts 1977, 545). Sie seien vornehmlich dazu geeignet, die im Fremdsprachenunterricht so wichtige Aufgabe der stetigen Wiederholung und Übung der sprachlichen Elemente für den Schüler interessant und angenehm und somit auch effektiver zu machen (vgl. Buckby/Grant 1971, 1).

Die Auflistung der unterschiedlichen Begründungen für eine Verwendung von Lernspielen im Fremdsprachenunterricht illustriert neben der Vielfalt der dem Lernspiel zugesprochenen Funktionen und Aufgaben, daß Ansätze zu einer lernspielbezogenen Integration dieser Unterrichtsmittel vorhanden sind. Lees Forderung – "Games should take their place as a central element in the teaching-learning process alongside a variety of other forms of language learning activity" (Lee 1976, 142) – wird an anderer Stelle in der angelsächsischen Fachliteratur wiederholt³². Das heißt, Lernspiele sollen nicht nur als Mittel der

30 Zwar wird gelegentlich darauf hingewiesen, daß das Einbeziehen von Spielen in den Unterricht auch das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler angenehmer gestalten kann (so Lee 1965, 12), doch ist die Wirkung von Lernspielen auf den Lehrer bisher noch nicht erörtert worden.

31 Sowohl Hessel/Göbel (1976) als auch Hill/Fielden (1974) beziehen sich hier auf erwachsene Fremdsprachenlerner. Es ist zu vermuten, daß sich diese Aussage auch auf Schüler der Grund- und Sekundarstufe anwenden läßt.

32 Bei Buckby/Grant (1971, 1): „Games should, therefore, be seen as a basic and essential part of the teaching process, not merely as a frill or an occasional reward.“

Auflockerung oder Belohnung gesehen werden³³, sondern als vollwertige Lern- und Übungssituationen, die in bezug auf didaktischen Wert und methodische Einsatzmöglichkeiten genau analysiert werden müssen. Auf drei Versuche, diese Analyse des Lernspiels zu beginnen, ist eingangs verwiesen worden. Die Aufsätze von Hellwig (1974) und Kerr (1977) sowie die Einleitung zur Spieleammlung des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung – HILF (1978) bringen die bisher ausführlichsten Überlegungen zur Frage des Lernspiels im Englischunterricht.

Hellwig (1974) bemüht sich insbesondere um eine Klärung des Begriffs „Sprachlernspiel“ und behandelt diese Spiele im Zusammenhang des Englischunterrichts auf der Primarstufe. Für ihn sind Sprachlernspiele ein Element des grund- und hauptschulgemäßen Englischunterrichts, wobei er jedoch nicht auf das Spiel als die den Kindern dieser Altersstufe noch natürliche Lernform hinweist. Er beschränkt seine spieltheoretischen Anmerkungen vielmehr auf die Unterscheidung von Spiel und Lernen als nicht zweckgerichtete bzw. zweckgerichtete Tätigkeiten und sieht Sprachlernspiele als eine Zwischenform an, in der sich „zielgerichtetes Tun“ und „emotionale Bereicherung“ verbinden zum Zweck des Erlernens einer Sprache. Dem Wettbewerbselement vieler Lernspiele steht Hellwig ablehnend gegenüber; der Lehrer solle solchen Spielen den Vorzug geben, die „soziales, partnerschaftliches und kooperatives Verhalten schulen“ (Hellwig 1974, 143). Der sprachliche Inhalt der Lernspiele erlaube ihre Zuordnung zu didaktischen Absichten, die entweder im Bereich des Trainings der Fertigkeiten oder in der Übung sprachlicher Elemente liegen³⁴. Besonderen Wert hätten Sprachlernspiele auch deshalb, weil sie – im Gegensatz zu den ihnen nicht unähnlichen Realsituationen – zu kreativer Betätigung, zum Spiel mit dem „Unmöglichen, Kuriosen und Absurden“ herausfordern. Trotz der durch die Vielfalt der möglichen spielbetonten Arbeitsformen schwierig zu erstellenden Systematik müsse eine nach didaktischen Gesichtspunkten getroffene Auswahl und eine klare Gliederung der Lernspiele vorgenommen werden. Nur dann ließen sie sich gezielt und sinnvoll einsetzen (vgl. Hellwig 1974, 143 f.). Vielen der von Hellwig erhobenen Forderungen ist zuzustimmen, und die vorliegende Arbeit ist ein Versuch, für einige der angesprochenen Fragen Lösungen zu finden. Dabei wird die Bedeutung einer genauen Analyse und didaktischen Bestimmung von Lernspielen über Hellwigs Ansatz hinaus, der sich auf den Englischunterricht in der Grundschule bezieht, für den Englischunterricht aller Stufen gesehen.

33 „Sie (die Sprachlernspiele, d. Verf.) nur unter dem Gesichtspunkt der Auflockerung und Abwechslung einzusetzen, muß als didaktisch unzulänglich und fragwürdig angesehen werden“ (Hellwig 1974, 146). Nicht ganz so dezidiert Hartmann (1976, 26): „Jedoch sollte Auflockerung und Unterhaltung nicht alleiniger Grund zum Spielen sein“.

34 Auf die von Hellwig ebenfalls angeführte landeskundliche Funktion von Sprachlernspielen (vgl. Hellwig 1974, 143) wurde oben bereits hingewiesen.

Der bei Hellwig (1974, 145) nur kurz erwähnte kommunikative Charakter einiger Lernspiele wird bei Kerr (1977), Wagner (1977) und HILF (1978) zum zentralen Aspekt der Lernspielsdiskussion. Dabei geht auch Kerr (1977, 5) von einer Begriffsbestimmung aus: "A game . . . is characterised a) by explicit rules which the players are to observe; and b) in most cases by an objective to be reached or a task to be performed." Bei Sprachlernspielen unterscheidet er „communication games“ and „highly contextualised drills“ (vgl. Kerr 1977, 6). Während sich bei der zweiten Art von Lernspielen genau voraussagen lasse, welche Strukturen oder lexikalische Einheiten von den Spielern während des Spiels verwendet werden, und damit eine Anbindung an sprachliche Lernziele möglich sei, seien für die „communication games“ keine Angaben über allgemeine Hinweise auf Sachfelder oder bestimmte Sprachregister hinaus möglich. Kerr gibt keine näheren Erläuterungen oder Beispiele von „communication games“; somit läßt sich seine Einschätzung der Bedeutung und Möglichkeiten dieser Lernspielform nicht am konkreten Spiel belegen. „Their importance (of communication games and simulations, d. Verf.) as learning devices derives from two main factors. First, they ensure that communication is purposeful (in contrast to the inescapable artificiality of so many traditional exercises and drills); and secondly, they require an integrative use of language in which communicating one's meaning takes proper precedence over the mere elements of language-learning (grammar and pronunciation)“ (Kerr 1977, 9f.). Ähnlich wie Kerr werden auch bei Wagner (1977) und der Veröffentlichung des HILF (1978) Spiele vor allem unter dem Aspekt des kommunikativen Gebrauchs der Fremdsprache befürwortet. Im Gegensatz zu den älteren, oben angeführten Arbeiten zum Lernspiel im Fremdsprachenunterricht werden in diesen beiden Werken fächerübergreifende Ziele besonders betont, und der Aspekt des Übens der Fremdsprache im Spiel tritt demgegenüber zurück. Wagner (1977, 5f.) nennt als erwartete Effekte des Spieleinsatzes die Kommunikation in „sinnvollen textuellen Situationen“, Motivation, Ermöglichung von Mit- und Selbstbestimmung der Lernenden und Verbesserung der gruppendynamischen Situation; HILF (1978) unterscheidet fächerübergreifende Ziele wie „soziale Sensibilität“ und „Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit“ und fachspezifische Ziele wie die Verwirklichung von Redeabsichten und die Erfahrung der Schüler, daß ihre fremdsprachlichen Äußerungen Wirkungen haben. Letzteres wird von Kerr (1977) ebenfalls hervorgehoben. Einigkeit besteht bei den zuletzt erwähnten Autoren (Hellwig, Wagner, HILF) auch in der Einschätzung der Spiele als Situationen, in denen kreatives sprachliches Handeln der Teilnehmer gefördert wird. Die stärkere Berücksichtigung der fächerübergreifenden Ziele und die veränderte Funktion von Spielen in einem kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht unterscheidet diese jüngsten Publikationen von bisher erschienenen Schriften zum Lernspielsatz.

f) Gründe für die Vernachlässigung des Lernspiels

Die Ausführlichkeit, in der Aussagen der Fremdsprachendidaktik zum Lernspiel in diesem Kapitel vorgestellt werden, darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß dieses Thema dennoch in der Diskussion schulischen Fremdsprachenlernens bisher kaum eine Rolle gespielt hat. Zwar sind die in der Fachliteratur enthaltenen Beurteilungen des Lernspiels durchweg positiv – lediglich zur Frage des Wettbewerbs gibt es kontroverse Äußerungen – und berühren viele Aspekte des unterrichtlichen Einsatzes von Lernspielen, doch deutet diese Einhelligkeit des Urteils das Fehlen einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung bereits an. Für das geringe theoretische Interesse am Lernspiel im Fremdsprachenunterricht und seine Erörterung unter überwiegend unterrichtspraktischen Gesichtspunkten lassen sich mehrere Gründe denken: Zum einen ist dieser Zustand eventuell darauf zurückzuführen, daß unterrichtsmethodische Fragen – und das Spiel als Unterrichtsmittel hat eine starke methodische Komponente – in den letzten Jahren sowohl in der allgemeinen als auch der Fachdidaktik weniger häufig diskutiert wurden als beispielsweise Probleme der Lernziele und des Curriculums. Allerdings gibt es in jüngster Zeit eine lebhaftere Debatte um den Einsatz von Spielen (soziale Rollen- und Simulationsspiele) im Hinblick auf die Erreichung sozialer Lernziele in der allgemeinen Didaktik und anderen Fachdidaktiken³⁵; die Diskussion hat allerdings bisher nur punktuell Eingang in einschlägige fremdsprachendidaktische Veröffentlichungen gefunden³⁶. Zum anderen hat möglicherweise gerade der fächerübergreifende Charakter des Spiels seine intensive Untersuchung unter fremdsprachendidaktischem Aspekt bisher verhindert, zumal das Verhältnis zwischen allgemeiner Didaktik und Fremdsprachendidaktik nicht als besonders eng bezeichnet werden kann. Freudenstein hebt hervor, daß „die fremdsprachendidaktische Forschung lange Zeit dadurch gekennzeichnet (war), daß sich ihre Entwicklung losgelöst von den Strömungen der allgemeinen Didaktik vollzog“ (Freudenstein 1978, 248; ähnlich auch Heuer 1972). Im Bereich der Spieldidaktik wird dies bestätigt.

Ein weiterer Grund für die relative Vernachlässigung des Spiels könnte darin liegen, daß das Wesen des Spiels, seine Komplexität und Vieldeutigkeit eine theoretische Ergründung schwierig machen. Es erscheint einfacher, zu spielen und Spiele vorzuschlagen, als Spiele zu analysieren und zu klassifizieren. Es ist nicht nur einfacher, sondern auch sinnvoller und einleuchtender, die Ausführungen zum Spiel durch Spielbeispiele zu belegen; dies wird von den meisten

35 Für die Didaktik des muttersprachlichen Unterrichts vgl. u. a. Kochan (1974); Heuringer (1974); Themenheft „Spiele“ der Zeitschrift *Diskussion Deutsch* (7. Jg. 31/1976); Themenheft „Szenisches Spielen“ der Zeitschrift *PRAXIS Deutsch* (20/1976).

36 So erwähnt das 1977 erschienene Buch von Macht/Arnold/Geppert/Hösl den Begriff Rollenspiel überhaupt nicht und nimmt keinerlei Bezug auf neuere Literatur zum Rollen- oder darstellenden Spiel. Lediglich Alfes (1976) und Littlewood (1975a) beziehen sich auf die Rollenspieldiskussion; neuerdings auch Löffler (1979).

Autoren getan, und gerade jene Aufsätze, in denen der Begründung des Spieleinsatzes kein Beispiel folgt, wie z. B. bei Kerr (1977), bleiben gleichsam farblos und ohne Konsequenz. Dieser bei den meisten Autoren anzutreffende Aufbau, der von der Aufzählung einiger Gründe für das Spielen zu konkreten Spielvorschlägen fortschreitet, bietet jedoch auch die Gefahr, daß die allgemeinen Aussagen nur auf die vorgeschlagenen Spiele ausgerichtet werden und damit wenig Übertragbarkeit besitzen. Die überwiegende Beachtung der praktischen Seite des Spieleinsatzes ist sicherlich auch auf das Fehlen allgemein anerkannter Untersuchungen zum Lernspiel als Unterrichtsmittel zurückzuführen, deren Ergebnisse auf ihre Brauchbarkeit für fremdsprachendidaktische Fragestellungen und Erfordernisse überprüft werden und dazu beitragen könnten, daß spieltheoretische und spielpädagogische Überlegungen für die Verwendung von Spielen im Englischunterricht nutzbar werden. Die 1977 erschienene spieldidaktische Abhandlung von Kube ist wohl noch zu neu, als daß von ihr schon Impulse für die Fremdsprachendidaktik hätten ausgehen können.

2. Die Lernspielpraxis im Fremdsprachenunterricht

Eine quantitative Beschreibung dessen, was an Spielpraxis heute im Englischunterricht tatsächlich vorhanden ist, wäre nur nach Durchführung ausgedehnter Lehrer- und Schülerbefragungen möglich; eine zahlenmäßige Aufschlüsselung des Lehrerverhaltens in verschiedenen Schulformen in bezug auf Lernspiele gehört jedoch nicht zu den vorrangigen Erkenntnisinteressen dieser Arbeit. Hier ist eine qualitative Beschreibung der Spielverwendung unter bestimmter Schwerpunktsetzung lediglich deshalb vonnöten, damit einerseits die theoretischen Überlegungen auch an Gegebenheiten des Unterrichts anknüpfen und andererseits Hilfen für eine Veränderung der Spielpraxis sowohl in theoretischer als auch in praktischer Hinsicht gegeben werden können. Als Grundlagen für eine Charakterisierung der Unterrichtspraxis im Bereich des Lernspieleinsatzes werden im folgenden herangezogen: erstens die in den Fachzeitschriften erschienenen Berichte von Lehrern über die von ihnen erprobten Spiele; zweitens die Ergebnisse einer Befragung von 90 Lehrern in Verbindung mit der Erprobung von Lernspielen, die von mir zu Beginn des Jahres 1978 durchgeführt wurde; drittens die vorliegenden Spielesammlungen für den Fremdsprachenunterricht, die vielen Lehrern als Anregung und Hilfe bei der Durchführung von Spielen dienen. Darüber hinaus fließen eigene Erfahrungen im Schuldienst (Englischunterricht in der Hauptschule) mit ein. Über die Verbreitung von Lernspielen in der Schule geben zwei Umstände Auskunft. In einer empirischen Untersuchung zur Situation des Englischun-

terrichts an Hauptschulen³⁷ in Nordrhein-Westfalen stellt Berger (1972, 81) fest, daß 45 % der befragten Lehrkräfte Lernspiele und andere Arbeitsmittel im Unterricht einsetzen. Wenn auch die Verwendung des Begriffs „Lernspiel“ in Verbindung mit „Arbeitsmittel“ darauf hindeutet, daß darunter wohl Lernspielformen verstanden werden und andere, materialungebundene Lernspielformen davon nicht erfaßt werden, so läßt diese Zahl doch die Vermutung zu, daß von einer ganzen Reihe von Hauptschullehrern im Englischunterricht gespielt wird. Genauere Zahlen oder Zahlen für andere Schulformen liegen aufgrund fehlender Untersuchungen nicht vor. Aber auch an der Zahl der im Laufe der letzten Jahre erschienenen Berichte zum Lernspieleinsatz im Englischunterricht läßt sich ablesen, daß es sich beim Lernspiel um ein bekanntes Unterrichtsmittel handelt. Dafür spricht auch die Tatsache, daß von 1962 bis heute mehr als ein Dutzend Lernspielsammlungen für den Fremdsprachenunterricht veröffentlicht wurden³⁸.

Parallel zu den bei der Analyse der allgemeinen und spielbezogenen fremdsprachendidaktischen Literatur gestellten Fragen werden die praxisbezogenen Schriften daraufhin untersucht, inwieweit in ihnen ein Konzept der Integration von Lernspielen in den Unterricht dargestellt wird, inwieweit Spiele zur Erreichung fachbezogener und fächerübergreifender Lernziele herangezogen und befürwortet werden, mit welchen Lerngruppen gespielt wird – und nicht zuletzt, was gespielt wird.

a) Erfahrungsberichte zum Spieleinsatz

Den Praxisberichten und den Ergebnissen der in Verbindung mit der Erprobung von 45 Lernspielen durchgeführten Umfrage³⁹ ist zu entnehmen, daß Lernspiele im Englischunterricht aus zwei Gruppen von Gründen eingesetzt

37 Außer einer empirischen Arbeit von Weber/Weber (1971) über Spieleinsatz im Anfangsunterricht liegen im deutschsprachigen Raum weitere Untersuchungen m. W. nicht vor. Für den angelsächsischen Bereich beklagt Cortez (1978, 205) ebenfalls den Mangel an empirischen Arbeiten. Seine eigene Dissertation (Emilio G. Cortez: „Games for Second-Language Learning: A Comparison of Two Approaches for Teaching English to Puerto Rican Children“. Ed. D. dissertation, Temple University 1974) war bis zum Abschluß dieser Arbeit über den ausländischen Leihverkehr nicht zu erhalten.

38 Es ist nicht eindeutig feststellbar, ob noch weitere Lernspielsammlungen existieren. Einige waren bibliografisch nicht zu ermitteln und auch über den Internationalen Leihverkehr nicht zu erhalten. Die hier im folgenden benutzten bilden die Gruppe derjenigen Sammlungen, die in der einschlägigen Literatur öfters erwähnt, in Deutschland bekannt und auch leicht zu beschaffen sind.

39 Diese Umfrage, auf die später noch näher eingegangen wird (vgl. unten III, 4. d), hatte zum Ziel, didaktisch aufbereitete Lernspiele für den Englischunterricht durch Lehrer verschiedener Schulformen erproben und beurteilen zu lassen. Einige Fragen des versandten Fragebogens beziehen sich auf die bisherige „Spielpraxis“ der befragten Lehrer. Der Fragebogen befindet sich im Anhang. Nach der Erprobung der Lernspiele wurde die Spielesammlung um fünf Spiele erweitert.

werden. Auf der einen Seite erwarten die Lehrer dadurch eine Steigerung der Motivation, eine Abwechslung und Auflockerung im Unterrichtsgeschehen oder auch einfach Spaß und Vergnügen für sich und die Schüler⁴⁰; auf der anderen Seite setzen sie Lernspiele mit der Begründung ein, daß durch sie sprachliche Elemente oder Fertigkeiten gut geübt und wiederholt werden können. Die Zahlen der nachfolgenden Tabelle stützen den aus den Aufsätzen gewonnenen Eindruck.

Tabelle 1:

(N = 52)

Wozu setzen Sie Spiele ein?

zur Auflockerung und Entspannung	51 Lehrer
zur Wiederholung von Wortschatz	42 Lehrer
zum Üben grammatischer Strukturen	41 Lehrer
zum Üben von Wortschatz/Sachfeldern	41 Lehrer
zur Wiederholung von Strukturen	37 Lehrer
zur Einführung neuer Strukturen	13 Lehrer
zur Einführung neuen Wortschatzes	10 Lehrer
zur Leistungsüberprüfung	6 Lehrer

(52 Lehrer beantworteten den Fragebogen; Mehrfachnennungen waren möglich)

Für wie wichtig die lernzielfördernde Funktion der Lernspiele gehalten wird, läßt sich daraus ableiten, zu welchem Zeitpunkt der Unterrichtsstunde der Lehrer gewöhnlich Spiele durchführt. Werden Spiele lernzielbezogen eingeplant und als anderen Übungsformen gleichwertig angesehen, so wird der Zeitpunkt ihrer Verwendung wechseln und sich nicht generell festlegen lassen. Betrachtet man Lernspiele jedoch als zwar nützliche, aber nicht ganz ernsthafte Tätigkeiten, mit denen man beispielsweise Wohlverhalten der Schüler belohnen kann (z. B. Winkle 1971), so ist ihr Platz am Stundenende festgeschrieben. Dies ist besonders gut bei dem Unterrichtsmodell von Lorenzen zu beobachten. Die Autorin betont zwar an verschiedenen Stellen die große Bedeutung des Lernspiels im Englischunterricht der Hauptschule (vgl. Lorenzen 1971, 217, 229), in den Stundenskizzen verweist sie das Spiel jedoch fast immer als Ausklang an den Schluß (vgl. Lorenzen 1971, u. a. 301, 303, 305, 342, 360f.). Ähnlich ist die Sichtweise der Lehrer, die vorzugsweise in Vertretungsstunden oder in der letzten Stunde vor den Ferien mit den Schülern Lernspiele durchführen (vgl. Tabelle 2).

⁴⁰ Diese Argumente finden sich in fast allen Aufsätzen, so u. a. in Geppert (1975a); Huybrechts (1977); Radice (1973); Willey (1967); Hillebrand (1971); Cooper (1974); Dobson (1970); Weed (1972).

Tabelle 2:

(N = 52)

Wann spielen Sie meistens mit den Schülern?

am Anfang der Stunde	19 Lehrer
im Verlauf der Stunde	35 Lehrer
am Ende der Stunde	42 Lehrer
in der letzten Stunde vor den Ferien	27 Lehrer

(Mehrfachnennungen waren möglich)

Diese Haltung, das Spiel nach gut getaner Arbeit zur Entspannung einzusetzen, wird auch bei der Mehrheit der befragten Lehrer deutlich. Der Anteil derer, die auch während der Stunde – sei es zur Auflockerung oder lernzielbezogen innerhalb eines bestimmten Übungsablaufs – spielen, ist jedoch nicht wesentlich geringer. Den Praxisberichten sind über den Zeitpunkt des Spielens nur selten Angaben zu entnehmen; es gibt nur einige Autoren, die ausdrücklich für eine Integration von Lernspielen in den Englischunterricht plädieren (so z. B. Hillebrand 1972; Rees 1975; Lee 1976).

Ein anderer Indikator für die Einstellung des Lehrers gegenüber dem Lernspiel ist der Gesichtspunkt, unter dem Spiele ausgesucht werden. Die Lehrer, die die ihnen überlassenen 45 Lernspiele erprobten, waren aufgefordert, die drei ihnen wichtigsten Aspekte bei der Auswahl von Lernspielen in eine Rangfolge zu bringen⁴¹. Das Ergebnis ist in Tabelle 3 dargestellt.

Betrachtet man die Summe der gegebenen Antworten, so ergibt sich folgende Rangfolge: Wichtigstes Auswahlkriterium sind die sprachlichen Lernziele des Lernspiels; es folgen der Fertigungsbezug und der Aufwand an Material. Vergleicht man die Antworten der Hauptschullehrer mit denen der Realschullehrer, so werden Unterschiede bei der Bewertung des Niveaus und des Materialaufwandes deutlich. Die befragten Hauptschullehrer wählen demnach Spiele eher nach dem Schwierigkeitsgrad aus, während die Realschullehrer der mit der Spielvorbereitung und -durchführung verbundene Material- und Zeitaufwand stärker interessiert. Allerdings kann diese Berücksichtigung der sprachlichen Ziele der Lernspiele nicht zu dem Schluß verleiten, daß alle diese Lehrer Lernspiele ganz bewußt als Übungs- oder Lernform in ihren Unterricht integrieren. Sie deutet jedoch darauf hin, daß die unterrichtlichen Möglichkeiten von Lernspielen von vielen Lehrern durchaus erkannt, wenn auch vielleicht nicht immer gezielt genutzt werden.

41 Die Art der Kriterien ergibt sich aus dem für die didaktische Aufbereitung der in der Sammlung enthaltenen Spiele entwickelten Raster, in dem zwischen zielbezogenen bzw. inhaltlichen Kategorien und organisatorischen Angaben unterschieden wird. Dieses Schema wird unten noch näher erläutert (vgl. unten III, 4. b).

Tabelle 3:

(N = 52)

Welches sind die drei häufigsten Kriterien, nach denen Sie die Spiele ausgewählt haben?

		HS	RS	GYM	SONST	Summe
Fertigkeiten	1.	6	6	1	–	13
	2.	7	3	–	–	10
	3.	2	1	1	1	5
Sprachlicher Inhalt/ Sprachliches Lernziel	1.	8	5	2	2	17
	2.	8	8	3	–	19
	3.	1	–	–	–	1
Außersprachliches Lernziel	1.	1	–	–	–	1
	2.	–	1	–	–	1
	3.	2	2	1	1	6
Niveau	1.	3	–	2	–	5
	2.	1	2	1	2	6
	3.	6	–	–	–	6
Spielerzahl und -organisation	1.	–	4	–	–	4
	2.	1	2	–	–	3
	3.	1	4	1	–	6
Material bzw. Arbeits- aufwand zur Spielvor- bereitung	1.	3	5	–	–	8
	2.	4	4	1	–	9
	3.	5	6	1	–	12
Dauer	1.	2	–	–	–	2
	2.	2	2	–	–	4
	3.	1	5	–	–	6

andere Kriterien: Motivation (2), Spaß (2)

HS = Hauptschule; RS = Realschule; GYM = Gymnasium; SONST = Sonstige (Erwachsenenbildung, Handelsschule etc.)

Weitere Aufschlüsse über die Haltung der Praktiker zum Lernspiel im Englischunterricht sind den Spielbeschreibungen in den Praxisberichten zu entnehmen, je nachdem ob nur der spielerische oder motivationale oder aber auch der lernerische Aspekt hervorgehoben wird. Sowohl die Einstellung, es solle gespielt werden, weil dadurch das Fremdsprachenlernen entschult werde (vgl. Hessel/Göbel 1976), neue Motivationen geweckt und quasi zusätzlich auch noch Lernerfolge gebracht würden, als auch die umgekehrte Argumentation, nämlich daß Lernspiele potente Übungsformen seien, die außerdem noch Spaß machen, finden sich – wenn auch nicht immer so kraß formuliert – in vielen Mischformen in den Aufsätzen. Die Betonung der motivationalen Kraft von Lernspielen steht dabei sowohl in den Aussagen der befragten Lehrer als auch in der Literatur im Vordergrund.

Bei der Frage nach der Beschaffenheit der Lernergruppe (Leistungsstand, Alter, Anzahl der Spieler), mit der sich spielen lasse, ergeben sich zwischen den Aufsätzen und den Ergebnissen der Lehrerbefragung gewisse Diskrepanzen. Während die meisten der Autoren, die zu dieser Frage überhaupt Stellung nehmen, die Durchführung von Lernspielen mit allen Leistungs- und Altersstufen für möglich halten (vgl. z. B. Bederke 1969; Jump 1966; Huybrechts 1977; Rees 1975; Scott 1975) – wobei einschränkend hinzuzufügen ist, daß sich nicht jedes Spiel für jede Gruppe eignet –, halten die befragten Lehrer den Einsatz überwiegend in den ersten drei Lernjahren für sinnvoll (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4:		(N = 52)						
Setzen Sie in Ihrem Englischunterricht Lernspiele ein?								
	in Klasse	5	6	7	8	9	10	11–13
oft	HS	10	5	5	2	2	1	
	RS	7	5	3	1	1	1	
	GYM	2	2	–	–	–	–	–
	Summe	19	12	8	3	3	2	–
manchmal	HS	–	2	7	10	5	–	
	RS	7	9	7	6	–	–	
	GYM	–	2	1	1	–	–	–
	Summe	7	13	15	17	5	–	–
selten	HS	–	–	2	4	5	2	
	RS	2	1	5	4	6	6	
	GYM	–	–	–	–	2	1	–
	Summe	2	1	7	8	13	9	–
nie	HS	–	–	–	–	1	1	
	RS	–	–	–	–	3	4	
	GYM	–	–	–	–	–	–	3
	Summe	–	–	–	–	4	5	3

Daneben gibt diese Tabelle Aufschluß über schulspezifische Unterschiede. Diese sind in der Literatur nicht nachzuweisen, da viele Aufsätze aus dem englischsprachigen Raum stammen, wo es – zumindest in den USA – kein stark dreigliedertes Schulwesen im Sekundarbereich gibt. Die in der fremdsprachendidaktischen Theorie festgestellte Neigung, Lernspiele als haupt- oder grundschulspezifische methodische Mittel zu sehen, wird in der Praxis bestätigt. Bei einem Vergleich der Antworten der Haupt- und Realschullehrer⁴² fällt auf, daß die Hauptschullehrer öfter Lernspiele im Unterricht verwenden und

42 Die Zahl der Gymnasiallehrer, die den Fragebogen beantwortet haben, ist so gering, daß man sie für schulartspezifische Ergebnisse nicht berücksichtigen sollte.

mit höheren Klassen häufiger spielen als Realschullehrer. Die Gründe dafür können sowohl darin liegen, daß Lernspiele für die Gruppe der Lernschwachen, die verstärkt in der Hauptschule vertreten sind, als besonders geeignet erscheinen (so Hillebrand 1972; Schwerdtfeger 1976), als auch darin, daß die motivierende Wirkung von Spielen besonders für solche Schüler willkommen ist, die aufgrund ihrer beruflichen Perspektiven den Nutzen der Beherrschung einer Fremdsprache nicht ohne weiteres einsehen und deshalb nur schwach motiviert sind.

b) Spielesammlungen

Bei einer Untersuchung der in den Praxisberichten und Spielesammlungen aufgeführten Spiele fällt sowohl die große Bandbreite unterschiedlicher Spiele als auch das wiederholte Auftauchen ganz bestimmter einzelner Spiele und Spielformen auf. Aus den Aufsätzen geht hervor, wie geschickt viele Lehrer Spiele für die Bedürfnisse ihrer Lerngruppe verändert oder geschaffen haben, aber auch wie schwierig es offenbar ist, ein Spiel genau zu beschreiben⁴³ oder seinen Lernwert und Schwierigkeitsgrad zu bestimmen. Letzteres geschieht denn auch nur in einigen Aufsätzen und Sammlungen ausführlich (z. B. bei Apelt/Bunselmeyer 1975; Bederke 1969; Gibson 1975; Schmidt 1977; Chamberlin/Stenberg 1976; Lee 1965).

Der Grad der didaktischen Aufbereitung der einzelnen Spiele ist sehr unterschiedlich. Bei den Spielesammlungen gehen die vorhandenen Angaben weit auseinander. Moretti (1967) beschränkt sich darauf, die Lernspiele mit den Begriffen „Beginners“, „Intermediate“ und „Advanced“ drei verschiedenen Schwierigkeitsstufen zuzuordnen; auch Wetzell (1969) gibt nur Angaben zum Schwierigkeitsgrad des betreffenden Spiels. Bei Mundscha (1974), Johnston/Carlisle (1978) und Hill/Fielden (1974) sind die in dem einzelnen Spiel geübten sprachlichen Elemente im Titel enthalten bzw. dem Spiel kurz vorangestellt. Bei Mundscha erleichtert darüber hinaus die Zuordnung zu bestimmten Kapiteln, wie z. B. „Spiele zur Wiederholung, Festigung und Erweiterung des Wortschatzes“ (vgl. Mundscha 1974, 13 ff.), das Auffinden. Überwiegend am für die Spiele benötigten Material orientiert sich der Aufbau der Spielesammlung von Bloom/Blaich (1970), während Dorry (1966) und Lee (1965) Spielinhalte und Fertigkeiten als Richtschnur nehmen⁴⁴. Autret (1974)

43 So ist etwa das von Geppert entwickelte Würfelspiel anhand der gegebenen Beschreibung kaum zu verstehen oder nachzuvollziehen, weil wichtige Informationen, wie z. B. die genaue Bestimmung von „lucky“ und „unlucky numbers“, die einzelnen Schritte des Spielablaufs oder die Organisation der Spielergruppe, nicht gegeben werden (vgl. Geppert 1975a).

44 Bloom/Blaich (1970) bringen u. a.: Singspiele, Bildertafeln und Spielzeug als Arbeitsmittel, Rate- und Sprechspiele ohne Material, Pfänder-Ausspielen, Arbeitsmittel und Lernspiele mit Buchstaben, im Wortlaut festliegende Spiele ohne Bilder, im Wortlaut festliegende Spiele mit Bildern, Buchstabierspiele, Word Puzzles zum Vokabelabhören, Spiele und Übungen mit unregelmäßigen Verben, Schreibspiele. Lee

und Buckby/Grant (1971) sind insofern Sonderfälle, als ein fortschreitendes Durcharbeiten empfohlen wird; bei Autret als „self-teaching“-Kurs, bei Buckby/Grant in Begleitung zu dem Französisch-Lehrwerk „En Avant“. Chamberlin/Stenberg (1976) teilen die in ihrem Buch enthaltenen 98 Spiele ebenfalls in fertigkeitenorientierte Gruppen ein; sie geben dazu bei jedem Spiel Hinweise auf das sprachliche Ziel („Aim“), die sprachlichen Voraussetzungen („Language Required“) und die nötige Vorbereitung. Solche praktischen Fragen berücksichtigt auch Dorry (1966), die jedem Spiel Angaben zu Gruppengröße, Schwierigkeitsgrad und Spieltyp (z. B. „active“, „oral“, „paper“) voranstellt. Die Publikation des HILF (1978) führt neben praktischen Hinweisen auf räumliche Voraussetzungen, benötigtes Material, Alter der Spielteilnehmer und Zeitbedarf Anmerkungen zu den sprachlichen Voraussetzungen und dem Spieltyp („Interaktionsspiel“, „Quiz“ etc.) auf. Ein Großteil dieser Angaben findet sich auch bei Wagner (1977). Die Spielesammlung des HILF ist die einzige der hier vorliegenden, in der jedem Spiel Redemittel für die Hand des Spielers vorgegeben sind, die es ihm wesentlich erleichtern dürften, den Spielablauf in der Fremdsprache durchzuführen. Nicht nur in dieser Ausführlichkeit der spielbezogenen Angaben, sondern auch in der Art der ausgewählten Spiele unterscheiden sich diese Sammlungen (Wagner 1977; HILF 1978) von den anderen genannten. Da die Verfasser, wie oben bereits dargestellt wurde, fächerübergreifende Lernziele bei der Verwendung von Spielen im Englischunterricht für ebenso wichtig halten wie fachbezogene, wurde die Spielauswahl auch unter diesem Gesichtspunkt getroffen. Dennoch wurde eine beträchtliche Anzahl wettbewerbsorientierter Spiele in die Sammlung aufgenommen, so z. B. bei HILF (1978) Gesellschaftsspiele, wie „Lexicon“ (s. 110f.) oder „Probe“ und Ausscheidungsspiele wie „Packing the Suitcase“ (S. 98ff.). Diese Kategorie der Lernspiele, die ein Wettbewerbselement enthalten, bilden die Mehrzahl der in den übrigen Spielesammlungen aufgeführten Spiele. Dabei kann es sich beispielsweise um Kettenspiele oder um materialgebundene Quartett-, Lotto- oder Memoryspiele handeln, die bei Bloom/Blaich (1970) breiten Raum einnehmen, oder um die in allen Sammlungen häufig beschriebenen Rate- und Frage-Antwort-Spiele, die auch als Gesellschaftsspiele bekannt sind und sich für viele verschiedene sprachliche Lernziele (z. B. Buchstabieren, Übung von Strukturen, Lexik, Aussprache) eignen. Abhängig von der Regelformulierung kann bei vielen dieser Spiele aber auch das Zufallselement stärker betont werden. Die Spielesammlungen demonstrieren neben den Gemeinsamkeiten im Bereich einiger Spielformen gleichzeitig, wie variabel Spiele sind, so daß man bei Beibehaltung des Grundmusters durch Veränderung der Regeln, der Materialvorgabe oder der Spielereinteilung aus einem Spiel eine Anzahl neuer machen kann.

(1965) teilt sein Buch ein in: Oral Games, Pronunciation Games, Reading and Writing Games, Spelling Games und A Mixed Bag; Dorry (1966) ähnlich: Number Games, Spelling Games, Vocabulary Games, Structure-practice Games, Pronunciation Games, Rhyming Games, Miscellaneous Games.

c) Zur Geschichte der Lernspiele im Fremdsprachenunterricht

Es erweist sich als schwierig, über die Spielpraxis im Fremdsprachenunterricht früherer Epochen etwas zu erfahren. Kelly (1969, 125 f.) beurteilt die Situation folgendermaßen: „Attempts to enliven the classroom atmosphere are not common, and, when they appear, not well documented. Having met with a mixed reception, games do not seem to have been used often to teach languages“. Sein Überblick fällt denn auch sehr kurz aus und nennt als Befürworter des Spiels neben Montaigne nur Comenius (vgl. dazu oben I, 1.). Die Spiel Freude der Philanthropen erwähnt Kelly nicht (vgl. dazu oben I, 2. a); Titone nennt in diesem Zusammenhang in seinem historischen Abriss des Fremdsprachenunterrichts zwar Basedow, nicht jedoch Trapp (vgl. Titone 1968, 19). Für die frühen Anfänge des Fremdsprachenunterrichts auf den Ritterakademien hat Aehle keine Quellen über benutzte Methoden und Lehrwerke gefunden (vgl. Aehle 1938, 222 ff.); auch Flechsig (1962) bringt zu der Thematik des Spiels keine Hinweise. Es erscheint zumindest zweifelhaft, ob eine intensive Erforschung der fremdsprachendidaktischen und -praktischen Quellen sehr ergiebig sein würde; die oben getroffene Verknüpfung von Natürlichem Unterricht und schulischem Spieleinsatz wird – jedenfalls für Comenius und die Philanthropen – durch die angeführten geringen Hinweise aus der Literatur zur Geschichte des Fremdsprachenunterrichts belegt.

Nach Kelly setzt erst wieder im 19. Jahrhundert eine Wiederbelebung des Spiels im Fremdsprachenunterricht ein: „Games were not revived in the classroom until the days of the Natural Method, and their use then was far from systematic“ (Kelly 1969, 126). Eine Sichtung der Verhandlungsprotokolle der deutschen Neuphilologentage⁴⁵ erbringt jedoch keinen Beleg für diese Behauptung Kellys. Auch die Durchsicht aller Jahrgänge der Zeitschrift „Die Neueren Sprachen“ ist kaum ergiebiger: Außer einem Hinweis von Walter (1907), daß sich auch Turn- oder Marschübungen als Form des handelnden Lernens im Fremdsprachenunterricht anbieten, und zwei Beiträgen zum darstellenden Spiel (Lötsch 1931; Malyga 1934) finden sich keine relevanten Aufsätze. Eine andere Fachzeitschrift enthält in der Zeit der allgemeinen reformpädagogischen Bewegung, 1922 und 1923, je einen Erfahrungsbericht über den Einsatz von Spielen im Fremdsprachenunterricht (Jacobius 1922; Boldt 1923). Zusammen mit der 1929 in der von B. Otto herausgegebenen Zeitschrift „Der Hauslehrer“ erschienenen Beschreibung von Herstellung und Verwendung von englischsprachigen Lernspielmaterialien durch Feicke sind dies die einzigen mir bekannten praxisorientierten Veröffentlichungen zum Spiel im Fremdsprachenunterricht für die Zeit vor dem 2. Weltkrieg.

45 Überprüft wurden die Protokolle der ersten (1886 in Hannover), dritten (1888 in Dresden), vierten (1890 in Stuttgart), fünften (1892 in Berlin), sechsten (1894 in Karlsruhe), siebten (1896 in Hamburg), achten (1898 in Wien), neunten (1900 in Leipzig) und zehnten (1902 in Breslau) Neuphilologentage.

Die Verfasserinnen von zwei dieser Aufsätze plädieren für eine Integration der Spiele in die Unterrichtsarbeit (Jacobius 1922 und Feicke 1929), wobei sich Jacobius gegen die Verwendung des Spiels als Belohnung ausspricht. „Als ein Hilfsmittel (zur Förderung der Mitteilungslust, d. Verf.) bietet sich hier das Spiel. Nur darf man hierunter nicht eine beschränkte Anzahl sogenannter Gesellschaftsspiele verstehen, wie sie manchmal als besondere Vergütung losgelöst vom Lehrstoff den Kindern geboten werden . . ., sondern das Spiel muß aus dem behandelten Stoff herauswachsen, im Augenblick erdacht, mitten in die mühselige Arbeit hineinblitzend“ (Jacobius 1922, 186). Die Autorinnen sehen die Aufgabe der Lernspiele im Fremdsprachenunterricht sowohl in der Übung und Wiederholung von Wortschatz, Strukturen und idiomatischen Wendungen (vgl. Jacobius 1922; Boldt 1923) als auch in der Hinführung zum Schriftbild, zum Lesen und Schreiben (vgl. Feicke 1929). Als im eigenen Unterricht eingesetzte und bewährte Spielformen werden einerseits materialgebundene Zuordnungsspiele wie Lottospiele und Quartette (vgl. Feicke 1929; Boldt 1923), andererseits mündliche Spiele wie Ratespiele, Buchstabierspiele, Reihenspiele und Übersetzungsspiele vorgeschlagen (vgl. Jacobius 1922; Boldt 1923). Daß auch mit den auf Einzelwörter abgestellten Spielen, wie z. B. dem Lottospiel, Sätze und rudimentäre Gespräche eingeübt werden können, zeigt Feicke (1929). Sie benutzt die Lottokarten als Bildstimuli für das Bilden affirmativer und negativer Sätze, als Materialien für kleine Gespräche “1. I want to play with the steamship. Do **you** want to play with the steamship? 2. No, I do not want to play with the steamship. I want to play with the sailing-boat. Do **you** want to play with the sailing-boat?” (Feicke 1929, 80). Der Gedanke also, daß sich auch bei der Durchführung eines Spiels Gelegenheit zur Sprachausübung über die sprachlichen Inhalte des Spiels im engsten Sinne hinaus bietet, taucht hier, wenn auch nur in Ansätzen, bereits auf. Wiederaufgegriffen wird dies in jüngster Zeit von Lee (1976) und in der vom HILF herausgegebenen Spielesammlung, wo Redemittellisten, die jedem Spiel beigegeben sind, den Schülern die Spieldurchführung auf Englisch erleichtern sollen (vgl. HILF 1978, 18ff.).

Die von Jacobius (1922) hervorgehobene Lebendigkeit und Lebensfülle des Spiels, das mehr sei als ein eingekleideter Drill, wird in ihrem Beispiel der spielerischen Einübung der Verneinung deutlich. Indem sie den situativen Rahmen und die Rollen der Schüler verändert – die Schüler sollen ungezogen sein und allem widersprechen, was der Lehrer sagt –, wird aus einer drillähnlichen Übung ein motivierendes Spiel, das von den Schülern freudig aufgenommen wird. Die quasi-reale Qualität des Spiels wird hier illustriert.

Im ersten Jahrzehnt nach dem Zweiten Weltkrieg gibt es, parallel zu der Diskussion um das Lernspiel in der Volksschule (vgl. oben II, 3.), auch in fachdidaktischen Zeitschriften eine ganze Reihe von Aufsätzen zur Frage des Spiels im Fremdsprachenunterricht (vgl. u. a. Bloom 1950; Küter 1950; Leisinger 1951; Skupin 1951; Fröhlich 1951; Heymann 1951; Schmidt 1950; Krieger 1950). Leisinger (1951) sieht zwei Ursachen für die erhöhte Aufmerksamkeit,

die den spielartigen Arbeitsformen in der Volksschule geschenkt wird: „Einmal konnte die wesentlich erziehhch orientierte neue Schulbewegung, die nicht primär von der Bemühung um gesunde Unterrichtsformen, sondern von der Bemühung um echte Gemeinschaftsbildung ausgeht, an der natürlichen Grundform der Spielgemeinschaft von Kindern nicht vorbeigehen . . . Der zweite Antrieb zu spielartigen Arbeitsformen, der sich stärker auf Spielformen bezieht, die irgendwelches Material erfordern, kommt aus den Erfahrungen der einklassigen Landschulen, in denen ein Lehrer gleichzeitig mehrere Klassen unterrichten und – während er mit einer Abteilung arbeitet – die anderen möglichst sinnvoll zu beschäftigen sucht“ (Leisinger 1951, 273 ff.). Beides sind – auf den Fremdsprachenunterricht bezogen – Begründungen allgemein-didaktischer und unterrichtsorganisatorischer Art. Auch bei der Besprechung einiger Spiele, die in der von Bloom 1950 vorgelegten ersten Spielesammlung für den Englischunterricht enthalten sind, deren Vorstellung das Hauptthema von Leisingers Aufsatz bildet, stehen nicht immer fachbezogene Gründe im Vordergrund. So hält Leisinger „die völlige innere Hingabe der Kinder an das Spielgeschehen“ für den Hauptwert von Singspielen (vgl. Leisinger 1951, 275). Ähnlich wie Leisinger sieht Skupin (1951) die Rechtfertigung des Spielens in der Schule in einem fächerübergreifenden Sinne darin, daß der Unterricht von Frohsinn getragen sein solle und sich Spiele dazu besonders eignen.

Im Gegensatz zu Leisingers allgemein-pädagogischen Gründen, die für einen Einsatz von Spielen im Englischunterricht sprechen⁴⁶, führen die meisten der genannten Autoren überwiegend fachspezifische Argumente zur Rechtfertigung ihrer Spielvorschläge an. Spiele erscheinen in der Meinung von Schmidt (1950, 55) und Bloom (1950, 214) als besonders geeignet zur Festigung des Wortschatzes und der Strukturen, nach Krieger (1950, 304 f.) und Küter (1950, 187 ff.) zur Übung des Sprechens und nach Heymann (1951, 62) als Recht Schreibübung. Allerdings ist den Aufsätzen selten zu entnehmen, inwieweit das Spiel diese Aufgaben als integrierter Teil des Englischunterrichts übernehmen soll, oder ob die angeführten Einsatzmöglichkeiten des Spiels sich auf sporadische Durchführungen aus besonderem Anlaß beziehen. Heymann (1951) zieht aus seiner Erörterung des Wettkampfelements im Spiel den Schluß, daß man dieses Unterrichtsmittel aus pädagogischen Gründen maßvoll einsetzen solle; Leisinger (1951) spricht sich dafür aus, aus dem Spiel ein „Prinzip des Unterrichts“ zu machen. Die restlichen der genannten Autoren äußern sich über die Beschreibung der von ihnen erprobten Spiele hinaus nicht zu diesen Fragen.

Leisingers Auffassung kommt der in dieser Arbeit vertretenen am nächsten: Spiele als Unterrichtsprinzip, als vollwertige Übungsform neben anderen, aber auch fachdidaktisch und pädagogisch begründbare Auswahl von Spielformen und Einzelspielen. Ein Teil dieses Gedankens klingt bei Leisinger ebenfalls an:

46 Weitere Bemerkungen dazu finden sich bei Heymann (1951, 63), der die Frage des Wettbewerbs näher erörtert.

„Wieviel nützlicher sind solche Spielformen in der Schule, wo sie nach einem überlegenen Gesamtplan an richtiger Stelle eingeordnet werden können. Sie haben ihre Grenze erst dort, wo sie Selbstzweck zu werden drohen, wo sich die Relation der aufgewendeten Zeit zum erzielten Nutzen ungünstig gestaltet“ (Leisinger 1951, 275). Die Beurteilung des Spielens im Fremdsprachenunterricht allein unter dem Aspekt ihrer Nützlichkeit im Hinblick auf fachliche Lernziele ist jedoch nicht ausreichend. Zu den didaktischen Auswahl- und Verwendungskriterien, deren Bedeutung ohne Zweifel überwiegt, müssen auch pädagogische und psychologische treten. Denn warum sollte z. B. ein Spiel, in dem eine grammatische Struktur oder ein Sachfeld geübt wird, welche den Schülern gut bekannt sind, nicht auch dann noch gelegentlich durchgeführt werden, wenn die betreffende Gruppe dies mit Freude und Spaß tut, auch wenn der Lernzuwachs sicherlich gering ist? Der zu erwartende Motivationszuwachs oder auch die vielleicht nötige Entspannung in einer Unterrichtsphase sind Grund genug, dieses Spiel zu spielen⁴⁷.

Ähnlich wie die Aufsätze der 20er Jahre empfehlen auch die der 50er Jahre eine breite Palette unterschiedlicher Spielformen. Küter (1950) beschreibt die Simulation einer englischen Unterhauswahl; Schmidt (1950), Krieger (1950) und Skupin (1951) berichten über Ratespiele, Reihenspiele und Buchstabierspiele; Bloom (1950) stellt die von ihr entwickelten Lernspielmaterialien (Quartette und Lottospiele) vor. Diese Spielformen sind auch in modernen Sammlungen für den Fremdsprachenunterricht zu finden. Es fragt sich, ob dies damit zusammenhängt, daß es sich bei Rate- und Reihenspielen vielleicht um solche grundlegenden Spielmuster handelt, deren Nutzen für das Sprachenlernen eindeutig bewiesen ist und die deshalb zum Kanon der Lernspiele für den Fremdsprachenunterricht gehören, oder ob diese Konsistenz in den Arten der empfohlenen Spiele eher ein Resultat unkritischer Übernahme des Vorhandenen darstellt. Diese Frage führt zu einer weiteren, nämlich wie das Verhältnis zwischen der spielpädagogischen Entwicklung anderer Fächer oder des Unterrichts allgemein und dem Lernspiel im Fremdsprachenunterricht zu charakterisieren ist. Darüber hinaus ist zu prüfen, welchen Einfluß spieltheoretische Überlegungen und Ergebnisse bisher auf die spieldidaktischen Ansätze im Fremdsprachenunterricht ausgeübt haben und ausüben können und sollen.

3. Ansätze zu einer Theorie des Lernspieleinsatzes

Die Darstellung der in der fremdsprachendidaktischen Literatur zum Einsatz von Spielen, insbesondere Lernspielen, enthaltenen Aussagen macht eines deutlich: Es gibt bisher keine Theorie des Spieleinsatzes im Fremdsprachenun-

⁴⁷ Im Gegensatz zu den Autoren der Spielesammlung des HILF (1978, 3) wird dies nicht als ein Weg gesehen, Schüler durch spielerische Phasen für den leistungsorientierten Unterricht „fit“ zu halten, sondern als Teil der pädagogischen Aufgabe der Schule, lebensfrohe und lebensstüchtige Schüler heranzubilden.

terrichtet. Dies trifft für Lernspiel und darstellendes Spiel gleichermaßen zu. Weder in den didaktisch-methodischen Handbüchern noch in Richtlinien und Fachaufsätzen sind ausführliche und intensive Auseinandersetzungen mit dem Lernspiel zu finden. Überlegungen zu dieser Frage gehen nur selten über die Begründung der vom Autor jeweils vorgeschlagenen Spiele hinaus. Das Spielproblem gehört seit der Aufklärung zu einem von der Fremdsprachendidaktik kaum berührten Bereich. Unabhängig davon existiert, wie sich aus den sporadisch erscheinenden Erfahrungsberichten und aus den auf dem Markt befindlichen Spielesammlungen schließen läßt, eine besonders in der Haupt- und Grundschule anzutreffende bunte Spielpraxis. Sowohl diese Hinweise auf die unterrichtspraktische Verwendung von Spielen als auch die bisherigen fremdsprachendidaktischen Überlegungen müssen bei der Erarbeitung einer theoretischen Grundlage für den Einsatz von Lernspielen im Englischunterricht berücksichtigt werden.

Als alleinige Basis für eine Theorie des Lernspieleinsatzes im Englischunterricht sind die in der Fremdsprachendidaktik und der Unterrichtspraxis vorhandenen Ansätze jedoch nicht ausreichend. Die in Teil I der vorliegenden Arbeit zusammengefaßten Ergebnisse allgemeiner, psychologischer und pädagogischer Spielforschung müssen ebenfalls einbezogen werden. Dabei liefert ein Vergleich des erreichten Forschungsstandes* in den genannten Bereichen Hinweise darüber, welche bisher in der Fremdsprachendidaktik kaum oder nicht beachtete Aspekte durch Ergebnisse anderer Wissenschaften näher erklärt werden können. Bei diesem Vorgehen muß einerseits berücksichtigt werden, inwieweit Erkenntnisse aus anderen Wissenschaftsbereichen auf fremdsprachendidaktische Problemfelder übertragbar sind, andererseits dürfen von Psychologie und Pädagogik nicht ohne weiteres Lösungen für fremdsprachendidaktische Fragestellungen erwartet werden, zumal gerade im Bereich des Spiels auch dort noch vieles ungeklärt ist. Trotz dieser Vorbehalte erscheint die Verknüpfung von fremdsprachendidaktischen und unterrichtspraktischen Ansätzen mit Überlegungen aus Spieltheorie und Spielpädagogik ein gangbarer Weg, um zu einer Theorie der Verwendung von Lernspielen im Englischunterricht und der Verbesserung der Lernspielpraxis durch didaktisch aufbereitete Spiele zu gelangen.

Bei diesem Prozeß müssen verschiedene Ebenen unterschieden werden. Viele Ergebnisse spieltheoretischer Forschung, wie z. B. sozialpsychologisch oder anthropologisch ausgerichtete Untersuchungen des Kinderspiels, sind insofern mittelbar auch für den Englischunterricht bedeutsam, als sie etwas über den Wert des Spiels für den Menschen und die Gesellschaft allgemein aussagen. Schule als gesellschaftliche Institution, mit der Erziehung und Ausbildung von Menschen beschäftigt, wird davon berührt, weil Kinder dort auf ihr zukünftiges Leben vorbereitet werden. Zwar geschieht dies in sehr unterschiedlichen Fächern, für die jedoch allgemeine pädagogische Grundsätze ebenfalls gelten.

* Vgl. dazu ausführlich Klippel (1980)

Auch im Englischunterricht spielen fächerübergreifende Lernziele eine Rolle. Wenn die Fähigkeit zu spielen ein wichtiges Erziehungsziel ist, dann müssen Spielmöglichkeiten in der Schule, also auch im Fremdsprachenunterricht gegeben sein. Der Eigenwert des Spiels spricht somit, ganz abgesehen von dem Dienstwert des Spiels als Übungs- und Lernsituation im Englischunterricht, für eine Durchführung von Spielen in der Schule. Zusätzlich zur Schaffung von Freiräumen zum Spielen im Fachunterricht wäre auch Daublebskys (1973) Forderung nach der Einrichtung von Spielstunden ein Weg zur Verwirklichung dieser allgemeinen Erziehungsziele. Die Diskussion, ob das Spiel Fach oder Prinzip sein soll, hat erst begonnen⁴⁸. Die vorliegende Arbeit plädiert für ein in allen Fächern vorhandenes, mehr oder weniger fachbezogen ausgeprägtes Spielprinzip, das aufgrund der Einbeziehung fächerübergreifender und fachspezifischer Spiel- und Lernziele der Verwissenschaftlichung, deren Gefahren Freyhoff (1978) für Hauptschule und Lehrerbildung plastisch beschrieben hat, Einhalt gebieten kann.

Auf einer zweiten Ebene sind jene Argumente anzusiedeln, die für einen Einsatz von Spielen in der Schule sprechen, weil im Spiel bestimmte Aufgaben der Schule gut gelöst werden. Dabei geht es um das Spiel als kindliche Lernform. Insbesondere die Befürworter einer natürlichen Erziehung haben diese Bedeutung des Spiels betont und deshalb für seine Verwendung im Unterricht plädiert. Außer dem Gesichtspunkt der Effektivität und Lernerleichterung – das Kind lernt besser, wenn es mit Interesse dabei ist – spielt auch der Gesichtspunkt des freudigen Lernens eine Rolle. Die Bedeutung des Spiels als Motivation wurde von den Pädagogen von jeher ebenso deutlich gesehen. Eine dritte Ebene bilden solche Ergebnisse, die Hinweise für eine Verwendung von Spielen beim Erlernen fremder Sprachen liefern und die somit über allgemein pädagogische und fächerübergreifende Begründungen für einen Spieleinsatz hinausgehen. Sicherlich sind diese drei Ebenen nicht scharf voneinander zu trennen. Sie sind jedoch eine Hilfe zur Analyse der fremdsprachendidaktischen Ausführungen zum Spiel in bezug auf die in Teil I zusammengefaßten Aussagen von Spieltheorie und Spielpädagogik.

Beginnt man den Vergleich auf der ersten der genannten drei Ebenen, so fällt auf, daß es in der neueren fremdsprachendidaktischen Literatur keine Begründungen für den Einsatz von Spielen gibt, die seinen Wert für Individuum und Gesellschaft hervorheben. Zuweilen wird zwar auf Huizinga verwiesen (so Hellwig 1974, 143); die Ergebnisse spieltheoretischer Forschung werden jedoch nie ausführlich referiert und auf ihre Brauchbarkeit für fremdsprachlichen Lernspieleinsatz untersucht. Die fremdsprachendidaktische Lernspiel Diskussion (dies trifft im großen und ganzen auch auf die fremdsprachendidak-

48 Vgl. dazu die Veröffentlichungen von Daublebsky (1971; 1973 und Daublebsky et al 1977) für die Sekundarstufe I; für die Sekundarstufe II das Konzept des „Studios“, das Krings (1976) entwickelt.

tische Rollenspieldiskussion⁴⁹ zu) ist weitgehend unbeeinflusst von den Untersuchungen zum Spiel in anderen Disziplinen. Die wenigen Ausnahmen, wie z. B. der inhaltliche Bezug auf Interaktionsforschung – er wird nicht explizit erwähnt oder durch Literatur belegt, sondern ist nur aus dem Text zu erschließen – in der Einleitung zur Spielesammlung des HILF (1978) oder Hellwigs (1974, 142 f.) kurzer Hinweis auf die unterschiedliche Qualität von Lernen, Arbeit und Spiel bestätigen den Gesamteindruck, daß Spiele hauptsächlich unter dem Gesichtspunkt ihres fachlichen Dienstwerts gesehen werden. Auch psychologische Arbeiten zum Spiel, insbesondere Heckhausens Theorie des Aktivierungszirkels, die Momente der Spielmotivation erklärt, haben bisher nicht Eingang in fremdsprachendidaktische Überlegungen gefunden. Eine genaue Analyse des Lernspiels mit fremdsprachendidaktischem Bezug sowie die Aufzählung und Erörterung seiner Strukturmerkmale unter Einbeziehung der von Scheuerl (1973) vorgenommenen Begriffsklärung fehlen ebenfalls (einen Versuch in diese Richtung enthält Kapitel I, 3.).

Forschungsergebnisse und Erkenntnisse der zweiten Ebene, die sich vorwiegend auf das Spiel als Lernsituation beziehen, werden in etwas größerem Umfang in den fremdsprachendidaktischen Schriften berücksichtigt. Besonders deutlich ist dies im historischen Rückblick bei den Philanthropen, deren allgemein-pädagogisches Konzept des natürlichen Lernens auch im Fremdsprachenunterricht realisiert wurde. Auch in zwei der drei zitierten Aufsätze der 20er Jahre (Jacobius 1922; Feicke 1929) ist der Einfluß der reformpädagogischen Bewegung auf den Fremdsprachenunterricht zu spüren. Zu den neueren Ansätzen, Lernspiele als Lernsituationen zu sehen und für ihre systematische Einplanung in den Englischunterricht zu plädieren, gehören die Beiträge von Gompf (1975) und Hellwig (1974). Einzelaspekte spielbezogenen Lernens, wie z. B. die motivationale Kraft von Lernspielen, ihre Eignung dazu, begrenztes Lernmaterial im Spielablauf immer wieder zu üben und zu wiederholen, und ihre positive Wirkung als auflockernde Elemente des Unterrichts werden auch in den fachdidaktischen Beiträgen zur Lernspielfrage immer wieder hervorgehoben. Allerdings bleibt es zumeist bei einer Beschwörung dieser guten Eigenschaften, über die sich alle Autoren einig sind. Kritische Anmerkungen finden sich nur zur Frage der Einschätzung des Wettbewerbs und der Rechtfertigung nicht lernzielorientierter Spiele.

Die in der allgemeinen Didaktik zum Teil heftig geführte Diskussion um die Abgrenzung von Spiel und Arbeit und die Berechtigung des Erziehers, das idealerweise freie Spiel einem Lernzweck dienstbar zu machen, spiegelt sich in den fachdidaktischen Veröffentlichungen nicht wider. Die Erörterung der Frage, ob der Lehrer überhaupt spielendes Lernen initiieren darf, wird dabei meist nicht gestellt, oder aber sehr schnell bejahend beantwortet. Es ist anzu-

49 Vgl. dazu besonders: Littlewood (1975a); Alfes (1976); Rollenspieldiskussion in Zielsprache Englisch (4/1977; Beiträge von Freudenstein, Gutschow, Hohmann, Kilian, Menné, Mugglestone, Piepho, Wullen); Finocchiaro (1977); Löffler (1979).

nehmen, daß eine Wechselbeziehung besteht zwischen der Wertschätzung, die das Spiel als Unterrichtsmittel genießt, und den Kontroversen, die es entfacht. Nimmt man es ernst, so muß man sich mit ihm auseinandersetzen, wie dies in gewissem Maße in der Lenspieldebatte der 50er und 60er Jahre⁵⁰ geschah. Sieht man in ihm hauptsächlich ein zwar nützliches, aber letztlich nicht sehr gewichtiges Mittel der unterrichtlichen Auflockerung, wie dies in einem großen Teil der fremdsprachendidaktischen Literatur der Fall zu sein scheint, so wird es von denen, die es für „läppisch“ halten, ignoriert und von den Befürwortern unkritisch positiv beurteilt und nicht in Frage gestellt⁵¹.

Auf der dritten, fachspezifischen Ebene liegen erwartungsgemäß die meisten fremdsprachendidaktischen Ansätze einer theoretischen Aufarbeitung des Lernspielproblems vor. So finden sich viele Hinweise auf die Übungsmöglichkeiten, die Lernspiele für fachbezogene Lernziele bieten. Dementsprechend groß ist auch die Zahl der veröffentlichten Spielvorschläge, zu deren didaktischer Aufbereitung für den Unterricht ebenfalls bereits Vorlagen erarbeitet wurden (vgl. u. a. Chamberlin/Stenberg 1976; Lee 1965), wenn auch Hellwigs (1974, 143) Forderung nach der genauen Bestimmung des didaktischen Orts der Lernspiele im Englischunterricht damit noch nicht erfüllt ist. Bevor diese vorgenommen werden kann, bedarf es noch der Analyse verschiedener Arten von Lernspielen im Hinblick auf die ihnen eigenen Spiel- und Lernziele, was eine exakte Beschreibung der im Spielablauf von den Spielern zu vollziehenden sprachlichen und außersprachlichen Handlungen einschließt. Bei dieser Analyse könnten sowohl das von Kube (1977) erarbeitete Konzept des „Lernraums“ als auch die in der Kinderspielforschung vorliegenden Untersuchungen zur Beschaffenheit bestimmter Aktivitätsfelder (vgl. Gump/Schoggen/Redl 1963; Gump/Sutton-Smith 1971b) hilfreich sein.

Eine Zuordnung von Lernspielen zu Unterrichtsphasen ist nach einer genauen Beschreibung von Lernspielen ebenfalls besser möglich. Die Erarbeitung einiger theoretischer Grundsätze für die Verwendung von Lernspielen im Englischunterricht kann sich nicht auf empirische Daten im engeren Sinne stützen. Auch die von Weber/Weber (1971) vorgelegte Untersuchung ist eher als eine Pilotstudie zu charakterisieren als ein allen Anforderungen gerecht werdendes erziehungswissenschaftliches Experiment. Im Bereich der Spielpädagogik und der Didaktik anderer Fächer gibt es zum Spiel ebenfalls nur sehr vereinzelte empirische Studien⁵². Damit ist generell das Problem aufgeworfen, inwieweit

50 Vgl. dazu Haase (1950); Wetterling (1950); Huiskens (1952); Schöneberg (1959); Ostmann (1967); Müller (1960/61); Kluge (1965; 1968); Jörg (1961).

51 Inwieweit dieser Zustand damit zusammenhängt, daß das Spiel aufgrund seines Wesens starke emotionale Züge trägt, die seine Nichtbeachtung oder Befürwortung durch einzelne Autoren auch von personalen Faktoren abhängig machen könnte, d. h. davon, ob beim einzelnen Autor eine Spielhaltung gegeben oder nicht gegeben ist, läßt sich bisher wissenschaftlich nicht befriedigend beantworten.

52 Vgl. dazu u. a. Schmitt (1973; 1975) zum Rollenspiel; Retter (1976) zur Erprobung von Lernspielmaterial im Kindergarten.

Unterricht und Spiel solche Phänomene sind, die sich der Untersuchung durch empirische Versuchsanordnungen teilweise entziehen und endgültig in ihren komplexen Wirkungen unter experimentellen Bedingungen nicht erforscht werden können. Das Fehlen eines Korpus von empirischen Daten kann als Anzeichen dafür gesehen werden. Für die hier verfolgten Zwecke können jedoch Daten im weiteren Sinne verwandt werden, die in Erfahrungsberichten über die Verwendung von Spielen im Englischunterricht enthalten sind. Die Tatsache, daß ein beträchtlicher Teil der Autoren, die Artikel zum Spieleinsatz im Fremdsprachenunterricht verfassen, die vorgeschlagenen Spiele selbst erprobt haben, erlaubt es, von einem Bestand an Erfahrungswerten und Einzelurteilen zum Spielen im Fremdsprachenunterricht auszugehen. Dabei muß jedoch auf die Subjektivität der einzelnen Berichte und ihre Abhängigkeit von bestimmten, nicht immer wiederholbaren Gegebenheiten (Klassenzusammensetzung, Leistungsstand, Kontakt, Lehrerpersönlichkeit u.v.a.m.) verwiesen werden, die dazu führen könnten, daß bestimmte Spiele oder Spielformen kontrovers beurteilt werden⁵³. Sicherlich sind diese von den Vorlieben des Lehrers für bestimmte Spiele ebenso abhängig wie von seiner Eignung als Spielleiter. Letzteres, die Rolle des Lehrers als Spielleiter, gehört ebenfalls zu den bisher wenig untersuchten Fragestellungen. Sie erscheint für den Fremdsprachenunterricht besonders deshalb wichtig, weil der Fremdsprachenlehrer in weitaus stärkerem Maße als andere Fachlehrer alleiniger Informationsträger des Unterrichtsstoffes ist. Er fungiert gleichzeitig als Kommunikationspartner und Vermittler von Wissen.

Zu den rein unterrichtspraktischen Fragen, wie etwa zum optimalen Durchführungsmodus eines bestimmten Spiels, zu Gruppengröße und Punktverteilung, Spieldauer und Herstellung von Spielmaterial, enthält die fremdsprachendidaktische Literatur zahlreiche Aussagen. Hier ist zu prüfen, ob diese nicht systematisiert und auf Lernspielgruppen konkretisiert werden können. Dies erfordert eine Unterteilung der großen Anzahl verschiedener Lernspiele in Einzelkategorien. Nur anhand von eindeutig bestimmten Lernspielformen kann die in der Spielpädagogik von Höhn (1977) für das Simulationsspiel begonnene Analyse des Spiels im Hinblick auf ihm innewohnende Elemente des heimlichen Lehrplans durchgeführt werden. Dabei sind sowohl die traditionellen Lernspielformen wie z. B. Rate- und Ausführungsspiele, die auch in jüngsten Veröffentlichungen noch zahlreich vorhanden sind (vgl. Mundschau 1974; Chamberlin/Stenberg 1976), als auch interaktionistische Spiele, die mit Blick auf das Lernziel der kommunikativen Kompetenz ausgewählt wurden (vgl. Wagner 1977; HILF 1978), zu untersuchen.

53 Dies war bei der in II 2. zitierten Befragung von Lehrern im Anschluß an die Erprobung einiger Lernspiele der Fall, wobei einige Spiele sehr unterschiedliche Wertungen (sehr positiv oder sehr negativ) erhielten. Vgl. dazu unten III, 4. d.

Teil III

Die Integration von Lernspielen in den Englischunterricht

Ausgangspunkt für die in den folgenden Kapiteln entwickelten Gedanken zur Verwendung von Lernspielen im Englischunterricht sind Spieltheorie, Spielpädagogik und fachspezifische Spieldidaktik. Die angestrebte Theorie des Lernspieleinsatzes soll einerseits die Funktion der theoretischen Absicherung bereits bestehender Praxis erfüllen und andererseits wieder auf die Praxis einwirken. Fernziel ist dabei immer eine Verbesserung des Unterrichts. Das bedeutet nicht nur eine Steigerung der Effektivität des Englischunterrichts in bezug auf kognitive Leistungen, sondern auch eine stärkere Verwirklichung fächerübergreifender sozialer und emotionaler Lernziele. Deshalb liegen Schwerpunkte der Überlegungen gleichermaßen bei fachspezifischen und allgemein-pädagogischen Aspekten. In diesem Zusammenhang werden im folgenden erstens die den Lernspielen innewohnenden Lern-, Motivations- und Übungsmöglichkeiten (Kapitel 1), zweitens die Bedeutung der Lernspiele in einem situativen, auf Kommunikationsfähigkeit gerichteten Fremdsprachenunterricht (Kapitel 2) und drittens die Auswirkungen des Lernspieleinsatzes auf das Lehrerverhalten, auf die im Unterricht sich vollziehende Interaktion sowie das Erreichen fächerübergreifender Lernziele (Kapitel 3) erörtert. Schließlich ist es Aufgabe einer Theorie des Lernspieleinsatzes, die das Ziel verfolgt, die Praxis zu verbessern, konkrete Hinweise für Spiele und ihre Verwendung zu geben (Kapitel 4). Diese Spielvorschläge müssen die Bemühungen um eine sowohl spielgerechte als auch lernzieladäquate Ausgestaltung widerspiegeln und den Rahmenbedingungen des Englischunterrichts entsprechen. Dabei sollte durch die theoretischen Erörterungen auch ein wenig Spielspaß, ein wenig Freude am Spiel hindurchschimmern.

1. Das Lernspiel als fremdsprachliche Lernsituation

a) Zum Begriff der Lernsituation

„Lernsituation“ ist ebenso wie „Spiel“ ein umgangssprachlicher Begriff, mit dem der Leser bestimmte Vorstellungen verbindet: die Vorstellung einer Situation, in der jemand etwas lernt. Auch in der pädagogischen Literatur wird an vielen Stellen „Lernsituation“ in dieser Weise verwendet. Eine umfassende Klärung des Begriffs über diese banale Beschreibung hinaus ist m. W. noch nicht vorgenommen worden. Eine eindeutige Bestimmung wäre abgesehen von bestehenden umgangssprachlichen Bedeutungsfestlegungen auch deshalb schwierig, weil die Auffassung dessen, was eine Lernsituation ist, davon ab-

hängt, was man unter Lernen versteht: Das Phänomen des Lernens wird in vielen unterschiedlichen Theorien zu erklären versucht. Eine allgemein anerkannte Lerntheorie für den schulischen Fremdspracherwerb liegt nicht vor (vgl. dazu Dietrich 1976). Die Diskussion der Lernsituation im Fremdsprachenunterricht muß dies berücksichtigen. Folglich können Lernsituationen entweder nur in enger Anbindung an bestimmte Lerntheorien diskutiert werden, was zu einer einseitigen Ausrichtung aller Überlegungen führen würde, oder aber theorieübergreifend, wobei man sich der Vorläufigkeit der Aussagen bewußt sein muß.

Ausgehend von dem vorwissenschaftlichen Verständnis von Lernsituation fragt es sich, wie denn eine Situation beschaffen sein muß, damit der in ihr befindliche Mensch lernt. Eine Situation wird offensichtlich erst dann zu einer Lernsituation, wenn in ihr Lernanreize bestehen. Heckhausen (1969) spricht von den „Anregungsvariablen einer Lernsituation“. Dazu zählt er den „Erreichungsgrad (E) des in der Lernsituation gestellten Leistungszieles für den individuellen Schüler“, den Anreiz der in ihr enthaltenen Aufgaben und den Neuigkeitsgehalt des dargebotenen Lernstoffes (vgl. Heckhausen 1969, 195f.). Ähnliche Variablen finden sich bereits in den von der Gestaltpsychologie geprägten Überlegungen Winnefelds (1959) zur Lernsituation. Winnefeld unterscheidet natürliche, d. h. außerschulische, und pädagogische Lernsituationen. Für das Kinderspiel, eine natürliche Lernsituation, fordern Schmidtchen/Erb (1976) die Bestimmung der „charakteristischen Reizeigenschaften bestimmter Aktivitätsfelder“ und die Klärung ihrer „Beziehungen zum ausgelösten Verhalten und Erleben der Spielteilnehmer“. „Ausgangspunkt könnte dabei die Bestimmung der hauptsächlichen Verhaltensmöglichkeiten und -beschränkungen sein, durch die sich typische Aktivitätsfelder mit ihren spezifischen Standardfunktionen auszeichnen“ (Schmidtchen/Erb 1976, 27). Der bei Schmidtchen/Erb auftauchende Begriff des Feldes verdeutlicht ganz besonders die Komplexität einer Situation, ihre Abhängigkeit von unterschiedlichen Variablen oder Feldkräften. Lewin, der den Feldbegriff in die psychologische Forschung eingeführt hat, beschreibt positive und negative Feldkräfte, die das Verhalten in einer Situation bestimmen (vgl. Lewin 1931, 100ff.). Die Affinität von Feld- und Situationsbegriff fällt ins Auge. Damit wird ebenfalls klar, daß es sich bei Lernsituationen um komplexe, multifaktorielle Phänomene handelt, bei deren Beschreibung und Analyse eine entsprechende Vielzahl von Faktoren, die teilweise auch gegensätzliche Wirkungen haben können, berücksichtigt werden müssen. „Man ist darum durchaus berechtigt, jeden pädagogischen Ganzvorgang als komplexe Handlungsgestalt aufzufassen“ (Winnefeld 1972, 36).

Eine vollständige Aufzählung aller Variablen, die eine Lernsituation beeinflussen, ist beim gegenwärtigen Forschungsstand nicht zu erstellen. Es lassen sich jedoch einige wichtige Faktoren nennen, die zur Qualität einer Lernsituation beitragen. Von Bedeutung ist zum einen die Motivation, und zwar sowohl die bereits bestehenden Motivationen des Lernenden als auch die vom Inhalt oder

der Struktur der Lernsituation ausgehenden Anreize, die Heckhausen genannt hat (s. o.). Bei schulischen Lernsituationen spielen darüber hinaus das Lehrerverhalten und die methodische Steuerung eine Rolle. Die äußeren Umstände bilden eine weitere Komponente. Lernsituationen besitzen ferner eine gewisse Dynamik, was im Modell des Feldes und der Feldkräfte zum Ausdruck kommt. Diese Dynamik bezieht sich nicht nur auf die kognitiven Lerninhalte einer Lernsituation, sondern erregt auch andere psychische Bereiche des Lernenden – seine Emotionen, Aktivität und Phantasie – in mehr oder minder starkem Ausmaß.

Bei einer Untersuchung des Lernspiels als Lernsituation sind psychologische Merkmale zu berücksichtigen. Es ist zu fragen, ob Lernspiele aufgrund dieser psychischen Dynamik, die den Spielteilnehmer packt und ihn zum Aufgehen im Spiel, zu Aktivität und Engagement veranlaßt, nicht besonders gute Lernsituationen darstellen können. Daß Regelspiele in der kindlichen Entwicklung Lernvorgänge auslösen und vorantreiben, daß sie natürliche Lernsituationen für Kinder verkörpern, steht außer Frage. Das hat auch Pädagogen früherer Epochen immer wieder dazu bewogen, für den Einsatz von Spielen in der Schule zu plädieren (s. oben I, 2.). Inwieweit sie auch heute im Unterricht Situationen mit großem Lernpotential für den Erwerb einer Fremdsprache sein können, soll im einzelnen untersucht werden.

b) Die Motivationskraft des Lernspiels

Viele Autoren, die den Einsatz von Lernspielen im Fremdsprachenunterricht beschreiben, heben besonders die motivierende Wirkung von Lernspielen hervor (vgl. u. a. Apelt/Bunselmeyer 1975, 26; Gompf 1971, 53; Hessel/Göbel 1976, 46; Kraus-Srebić 1976, 19; Huybrechts 1977, 544); Wagner (1977, 5) hält die Motivation sogar für den „am häufigsten erwarteten und empirisch nachgewiesenen Effekt von Spielübungen“. Diese nicht durch Literatur gestützte Ansicht von Wagner läßt sich auch durch die hier herangezogenen Veröffentlichungen hinsichtlich des empirischen Nachweises von Motivationszuwachs durch Spiele nicht belegen. Bis heute ist m. W. die Studie von Weber/Weber (1971) die einzige zur empirischen Untersuchung von Lernspielen im Fremdsprachenunterricht; Cortez (1978, 205) bestätigt diesen Eindruck auch für den angelsächsischen Raum¹. Demnach müssen die genauen Zusammenhänge zwi-

¹ Cortez (1978, 205) zitiert Loucks (1958), dessen Einschätzung immer noch gültig sei: „Little has been written in regard to the game approach to teaching foreign languages to elementary schoolchildren. . . . To the best of the experimenter's knowledge, no published research is available at the present time concerning the teaching of Spanish or any other foreign language through the use of a method based on games.“ Vgl. dazu auch Fn. 37 im Teil II der vorliegenden Arbeit.

schen fremdsprachlichen Lernspielen und Motivation noch eingehend untersucht werden, was jedoch dadurch erschwert wird, daß auch in der psychologischen Forschung Struktur, Beschaffenheit und Arten menschlicher Motivation noch nicht hinreichend geklärt sind.

Allerdings lassen sich verschiedene Arten der Motivation je nach dem im Vordergrund stehenden Aspekt unterscheiden: primäre und sekundäre Motivation, intrinsische und extrinsische Motivation, Ziel-Zug- und Druck-Barriere-Motivierung, Leistungsmotivation (vgl. Schröder 1977, 66 ff.). Aschersleben (1977) beschäftigt sich mit Leistungs- und Lernmotivation – Kategorien, die auf Heckhausen (1966; 1969; 1974b) zurückgehen. Für den schulischen Fremdsprachenunterricht schlägt Solmecke (1978) ausgehend von einer Erörterung der in der Praxis bestehenden Mißverständnisse vor, zwischen allgemeiner und spezieller Lernmotivation zu differenzieren. Die allgemeine Lernmotivation beziehe sich auf die Bereitschaft des Schülers, „sich unabhängig vom jeweiligen Fach überhaupt an unterrichtlich organisierten Lernprozessen zu beteiligen“ (Solmecke 1978, 48). Spezielle, d. h. fachbezogene Lernmotivation sei nur in Verbindung mit der allgemeinen Lernmotivation zu sehen, denn ein Fehlen jeglicher Lernbereitschaft beim Schüler sei auch durch fachspezifische Motivierungsmaßnahmen nur zeitweise zu überwinden. „Dort, wo der Englischunterricht mit so starken Motivationsdefiziten zu kämpfen hat, daß eine erfolversprechende Durchführung unmöglich ist, liegt das Problem in den allermeisten Fällen nicht beim Fach Englisch allein, sondern bei der Lernsituation Hauptschule überhaupt“ (Solmecke 1978, 48).

Dennoch scheint es, daß diese Lernunlust der Hauptschüler sich gerade im Englischunterricht manifestiert. Reisener (1973b) umschreibt diese Beobachtung, die vornehmlich die oberen Klassen der Hauptschule betrifft, mit dem Satz „Sie spielen nicht mehr mit“ und analysiert in einem späteren Artikel (Reisener 1975), mit welchen Handicaps der Englischunterricht in der Hauptschule zu kämpfen hat. Zu den Schwierigkeiten, die der Englischunterricht in dieser Schulform aufgrund des geringen Ausmaßes allgemeiner Lernmotivation seiner Schüler hat (vgl. dazu Reisener 1975, 591; Macht 1978, 216; Heuer 1978, 21 und 27f), kommen weitere, die durch fehlende spezielle Lernmotivationen ausgelöst werden. Dabei kann es sich um Schwächen im Bereich von überdauernder oder aktualisierter fachbezogener Lernmotivation handeln. Die überdauernde Lernmotivation „bestimmt das allgemeine Verhältnis des Lernenden zum Fach, zu dessen Zielsetzungen und Aktivitäten und damit das Maß der in der aktualisierten Motivation sich manifestierenden Bereitschaft, an unmittelbar ablaufenden unterrichtlichen Lernprozessen teilzunehmen. Art, Zusammensetzung und Stärke der überdauernden fachspezifischen Lernmotivationen werden vor allem durch außerschulische Einflüsse (. . .) und die schulische Lerngeschichte des Individuums bestimmt. Art und Stärke der aktualisierten fachspezifischen Lernmotivation hängen von der überdauernden Motivation und dem Aufforderungscharakter der konkreten Lernsituation ab“ (Solmecke 1978, 48).

Betrachtet man das Lernspiel als fremdsprachliche Lernsituation, so ergeben sich für eine Untersuchung der motivationalen Wirkungen von Lernspielen folgende Fragen: Welche Elemente der Lernsituation Lernspiel haben Auswirkungen auf die hier genannten unterschiedlichen Motivationsarten? Ist das Lernspiel geeignet, Motivationen in fachspezifischer oder daneben auch in fächerübergreifender Hinsicht zu wecken und zu erhalten? Neben den Aussagen zu den im Fremdsprachenunterricht wirksamen Motivationsformen müssen hierzu auch Erkenntnisse aus der spielbezogenen Motivationsforschung herangezogen werden, soweit sie für Regelspiele relevant sind. Oerter nennt das Spiel ein „Paradebeispiel für die Unterbringung verschiedenster Motivationshypothesen“ (Oerter 1974, 204). Von den bei ihm angeführten, im Spiel enthaltenen Motivationsarten sind Neugiermotivation und Nachahmung – inwieweit dies tatsächlich in der Psychologie akzeptierte Unterkategorien von Motivation sind, kann hier nicht entschieden werden – hauptsächlich im freien Spiel und im kindlichen Rollenspiel zu beobachten. Die anderen, Leistungsmotivation und Aktivierungszirkel, treffen auch auf Regelspiele zu. Die bei Oerter genannte Neugiermotivation findet sich auch in der motivationspsychologischen Stellungnahme zu den von Daublebsky vorgeschlagenen Regel- und Rollenspielen von Calliess (1973), die Spiele hauptsächlich im Hinblick auf die in ihnen angesprochenen Arten von explorativer Motivation analysiert. Gerade das Neugieverhalten, das im freien Spiel von Kleinkindern und jungen Tieren beobachtet werden kann, ist jedoch für Regelspiele wenig charakteristisch. Regelspiele sind durch ihre vergleichsweise rigide Struktur als Modell der von Neugier getriebenen Umwelterkundung wenig geeignet; ihr Reiz liegt vielmehr im Spannungsbogen des Spielablaufs, in der Ungewißheit des Spielausgangs, in der Vertrautheit und Veränderbarkeit von Regeln, die endlose Wiederholungen desselben Spiels ermöglichen (s. oben I, und 3.). Die hier angeführten Aussagen der Spielforschung zur Frage der Motivation bieten für eine Untersuchung der motivationalen Wirkungen fremdsprachlicher Lernspiele wenig Hilfen. Greift man jedoch auf andere psychologische Ansätze in der spieltheoretischen Diskussion, z. B. auf Heckhausens Überlegungen zum Aktivierungszirkel (s. oben I, 1.), und Erkenntnisse über die Struktur von Lernspielen (s. oben I, 3.) zurück und setzt diese in Beziehung zu den Erfordernissen der Unterrichtspraxis, so ergeben sich Ansatzpunkte für eine Erörterung unter motivationalem Aspekt.

Die Beantwortung der oben gestellten Frage nach den motivierenden Elementen der Lernsituation Lernspiel berücksichtigt folgende Merkmale des Spiels: Aktivierungszirkel, Spielziel und Spielverlauf, Quasi-Realität, Gegenwartsbezug und Aktivität. Nach Heckhausen (1974a) ist der Aktivierungszirkel ein Merkmal von Spielhandlungen. Er resultiert daraus, daß der Spielverlauf die psychische Spannung des Spielenden anschwellen und abfallen läßt. Als Anregungskonstellationen, die Aktivierungszirkel auslösen, nennt Heckhausen Situationen, die durch Diskrepanzen im Wahrnehmungs- oder Erlebnisbereich des einzelnen – wie Neuigkeit bzw. Wechsel, Überraschungsgehalt, Verwick-

keltheit oder Ungewißheit – gekennzeichnet sind (vgl. Heckhausen 1974a, 138 ff.). Zwischen diesen Diskrepanzen und solchen Bedingungen, die Motivationen für Lernvorgänge schaffen, bestehen viele Übereinstimmungen. Verwickeltheit ist auch der Ausgangspunkt problemlösenden Denkens, sofern der Schwierigkeitsgrad vom Lerner als überwindbar angesehen wird. Letzteres entspricht der situationsabhängigen Variablen der Lernmotivation, der Erreichbarkeit der Leistung bei Heckhausen (1969, 194 ff.), auf die oben verwiesen wurde. Ebenso wie Heckhausen (1969) hält auch Winnefeld (1959) solche Lernsituationen – er nennt sie Ziel-Zug-Situationen –, in denen das sachliche Ziel den Lernenden motiviert, in denen er also intrinsisch motiviert ist, für pädagogisch besonders wirksam, da sie u. a. die Entfaltung schöpferischen Handelns begünstigen und zu einer Identifizierung des Lernenden mit der Sache führen. Das Identifikationsbedürfnis des Lernenden kann sich auch auf die die Lernsituation herbeiführende Person – in der Schule ist dies meist der Lehrer – beziehen. Es kann getragen sein von dem Wunsch nach Zustimmung und Geltung, aber auch von der Angst vor Strafe und Mißerfolg.

Die bei Winnefeld (1959) und Heckhausen (1969) genannten motivationsfördernden Variablen sind im Lernspiel in bestimmter Ausprägung ebenfalls enthalten. Lernspiele sind einerseits durch den Aktivierungszirkel gekennzeichnet und besitzen die diesen psychischen Ablauf herbeiführenden Diskrepanzen, nämlich Wechsel, Überraschungsgehalt (je nach Stärke des Zufallselements im Spiel), Verwickeltheit (je nach Komplexität von Spielverlauf oder Spielziel) und Ungewißheit (je nach bestehender Chancengleichheit in Hinblick auf Gewinn oder Verlust). Andererseits können sie bei Attraktivität ihres Spielziels für den Spieler den von Winnefeld als pädagogisch wertvollen, intrinsisch motivierenden Lernsituationen mit Ziel-Zug-Struktur entsprechen. Nicht nur das Spielziel wirkt jedoch für den Spieler motivierend, sondern auch der Spielverlauf selbst. Der Wechsel zwischen Anspannung und Entspannung, den der Spieler in den verschiedenen Spielphasen empfindet, ist auch eine Komponente des Spielspaßes. Lernspiele, die dem Schüler als spannend und lustvoll bekannt sind oder ihm – im Vergleich zum sonstigen Unterrichtsgeschehen – so erscheinen, motivieren ihn, ins Spiel einzutreten oder es fortzusetzen und somit Elemente der fremden Sprache, d. h. des Unterrichtsstoffes, zu üben. Langweilige Spiele motivieren nicht und sind deshalb als Lernsituation wenig geeignet. Ob ein Lernspiel vom Schüler als langweilig oder nicht spielenswert empfunden wird, hängt ebenfalls von der Erreichbarkeit und Attraktivität des Spielzieles ab. Dabei können sowohl der Schwierigkeitsgrad der zu erbringenden Leistungen als auch die Spielorganisation (Gruppenstruktur, Wettbewerbselement) motivationsfördernd oder -hemmend wirken. Lernspiele, die aufgrund ihrer organisatorischen oder inhaltlichen Komplexität zu hohe Anforderungen an die Spieler stellen, sind ebensowenig motivierend wie solche, die von den Spielern als zu „kindisch“ oder „läppisch“ angesehen werden. Die von Ruch/Zimbardo für das Konzeptlernen aufgestellte Forderung an die Pädagogen, „interessante und herausfordernde Situationen“ zu entwerfen,

„die gerade etwas über den schon vorhandenen Fähigkeiten der Kinder liegen“ (Ruch/Zimbardo 1974, 102)², kann auch für fremdsprachliche Lernspiele erhoben werden. Dieser Schwierigkeitsgrad ist jedoch keine Vorbedingung für einen motivierenden oder erfolgreichen Spieleinsatz: Auch die Wiederholung bereits bekannter einfacher Lernspiele in höheren Klassen wirkt keineswegs demotivierend, da die Neuigkeit, die durch die Zufallskomponente vieler Spiele entsteht, auch bei vertrauten und wenig komplexen Spielabläufen und -aufgaben, für viele Spielteilnehmer ausreichende Motivationskraft besitzt. Regelspiele, in denen es um Sieg oder Niederlage geht, wirken dann für alle motivierend, wenn für jede Spielerpartei möglichst lange die Chance des Gewinnens besteht. Solche Lernspiele, in denen nach dem „Knock-out-System“ ein Spieler nach dem anderen ausscheidet und hauptsächlich Können für den Verbleib im Spiel wichtig ist, wirkt auf die Dauer für alle jene demotivierend, die aufgrund ihres Leistungsstandes mit einem frühen Ausscheiden rechnen müssen. Solche Spiele sollten nicht zu häufig gespielt werden (so auch Cortez 1972). „In Wettbewerbssituationen, die so organisiert sind, daß alle Schüler die gleichen Chancen haben, zu gewinnen und damit Erfolge zu verbuchen, finden sich hohe Leistungsbereitschaften sowie gute Schülerbeziehungen“ (Rosemann 1974, 115). Zu solchen günstigen Lernsituationen sind auch Gruppenwettbewerbe zu rechnen. Auch aufgaben-, nicht gewinnorientierte Spielsituationen, zu denen viele Gruppenspiele gehören, wirken motivierend, wenn das Ziel erstrebenswert erscheint und alle Gruppenmitglieder gleichermaßen an Erfolg oder Mißerfolg teilhaben. Allerdings besteht hier ein Unterschied in der Einstellung von Kindern und Erwachsenen: Während für Kinder und Jugendliche die Attraktivität des Spielziels oft ein entscheidender Faktor für die Motivation zum Spiel ist, scheint es bei Erwachsenen eher die Einsicht in die mit einem Lernspiel verbundenen Lernziele zu sein, die zum Spielen motiviert (vgl. Lee 1974, 1).

Neben Spielziel und Spielverlauf hat das Spielmerkmal der Quasi-Realität positive Rückwirkungen auf die Motivation bei Lernspielen. Weil die Spielsituation von den Spielern als etwas anderes als die normale Unterrichtssituation angesehen wird und im Spiel weitgehend repressions- und sanktionsfreies Handeln möglich ist, ist Spielen weniger angstbesetzt als andere Lernsituationen, in denen vom Lehrer Druck durch Zensuren oder disziplinarische Maßnahmen ausgeübt wird. Spiele im Unterricht können somit eine entspannte, lernfördernde Atmosphäre schaffen. Denn im Spiel braucht der Spieler keine große Angst vor Mißerfolgen zu haben, wenn er weiß, daß die Spielsituation keine Bewertungssituation ist. Der Spieler kann sich der Spielsituation wesentlich unverkrampfter hingeben, er kann Verhalten erproben, ohne das in der

2 Ähnlich auch Retter (1971, 202): „Wenn Lernen sich am besten über einen mittleren Erreichbarkeitsgrad der gestellten Aufgabe und über eine primär sachbezogene (intrinsische) Motivation vollzieht, dann sind im Spiel offenbar die optimalsten Bedingungen gegeben, dafür sorgt der durch den Aktivierungszirkel hervorgerufene psychische Spannungsgrad und dessen ständige Variation.“

sonstigen Unterrichtssituation eher bestehende Risiko, sich dadurch Sanktionen auszusetzen oder Mißerfolge zu erleiden. Mißerfolge im Spiel sind wesentlich weniger gravierend und deshalb nicht so entmutigend³.

Wenn die Spielsituation aufgrund ihrer quasi-realen Eigenschaften dem Lernenden die Scheu vor den Äußerungen in der Fremdsprache weitgehend nehmen will, weil das Hauptaugenmerk nicht auf der im übrigen Unterricht vorrangig beachteten sprachlichen Korrektheit liegt, so bietet sie ihm auch die Gelegenheit, die Fremdsprache in Funktion zu erleben und als für den Spielfortgang notwendiges Verständigungsmittel zu begreifen. Der Nutzen der Fremdsprache wird den Lernenden im Verlauf des Spiels deutlich. Im Spiel wird damit eine wesentliche Forderung an Unterricht überhaupt realisiert: „die Erfüllung der Gegenwart des Kindes und Jugendlichen“ (Freyhoff 1976, 22). Im Lernspiel erfährt der Spieler die Bedeutung des Lerngegenstandes und wird dadurch motiviert. Lernspiele sind deshalb anregende Lernsituationen, weil in ihnen Zusammenhänge hergestellt werden, die die Funktion des gelernten Sprachmaterials klar werden lassen. Dies entspricht den Forderungen der Fremdsprachendidaktik.

Zusätzlich zu den bisher genannten motivierenden Faktoren fremdsprachlicher Lernspiele muß schließlich noch die Aktivität angeführt werden, die der Spieler im Spiel entfaltet. Im Gegensatz zu der im Frontalunterricht üblichen Dominanz des Lehrers in allen Unterrichtsphasen, die eine weitgehend aufnehmende Rolle der Lernenden zur Folge hat, gestattet es die Lernspielsituation jedem einzelnen, abhängig vom konkreten Spiel tätig zu werden und in einer sachorientierten, nicht lehrerzentrierten Weise die fremde Sprache zu gebrauchen. Bei der Übernahme der Spielleiterrolle durch Schüler und der damit verbundenen Umkehrung der Rollenverteilung im Klassenzimmer kann es zu weiterem Motivationszuwachs für die Schüler kommen.

Nicht nur die Frage nach der Auslösung von Motivation durch einige Merkmale von Lernspielen ist für den Fremdsprachenunterricht von Bedeutung, sondern auch die Untersuchung der Motivationsrichtung. Die beim Einsatz von Lernspielen im Englischunterricht entstehenden Motivationen können sich auf verschiedene Bereiche erstrecken: im Hinblick auf allgemeine Lernmotivationen auf das Interesse des Schülers am schulischen Lernen überhaupt; im Hinblick auf spezielle Lernmotivationen sowohl auf den Englischunterricht als Fach oder das Englische als Sprache (überdauernde Lernmotivation) als auch auf einzelne Elemente von Sprache oder Fach, beispielsweise die Lernspiele selbst (aktualisierte Lernmotivation). Eine Verbesserung der allgemeinen Lernmotivation durch Spiele käme letzten Endes indirekt dem Englischunterricht wieder zugute. Freyhoff (1976) weist nach, daß zwischen dem Wesen von Schule und Spiel Parallelen bestehen. Diese zeigen sich einerseits in

3 Auf diese Wirkung der Spielrealität wird in der allgemein-didaktischen Literatur durchgehend verwiesen (vgl. u. a. Borowski/Hielscher/Schwab 1976, 44 ff; Retter 1973; Freyhoff 1976, 28 f; Inbar/Stoll 1970).

der dem Spiel und der Schule eigentümlichen Ambivalenz, andererseits in der Möglichkeit des Lernens von Kooperation und Kommunikation. Die Wiedereinführung des Spiels in der Schule könne dazu beitragen, daß die heutige Lern- und Leistungsschule durch die Öffnung auf andersartige Lernsituationen hin, wie sie im Spiel gegeben sind, wieder kindgerechter werde.

Für das Fach Englisch sind bei einer Verwendung von Spielen ein Anstieg in der Beliebtheitsskala der Fächer für die Schüler zu erwarten (vgl. Weber/Weber 1971), eine Verstärkung der Motivation sowie eine Leistungssteigerung der Schüler (vgl. Apelt 1976, 149f.). Beobachtungen vieler Unterrichtspraktiker zeigen darüber hinaus, daß ein Einsatz von Lernspielen das Interesse der Schüler an der Fremdsprache wecken und aufrechterhalten kann. Diese Wirkung von Lernspielen scheint jedoch davon abzuhängen, mit welcher Absicht sie im Englischunterricht praktiziert werden. Es ist zu vermuten, daß bei einer Betonung der Belohnungsfunktion der Spiele (so bei Winkle 1971, 91), bei der die Schüler den Eindruck gewinnen, daß die wirklich wichtige Arbeit außerhalb spielerischer Lernsituationen geschieht und Lernspiele nur nach Bedarf als Disziplinierungs- und Lockmittel Verwendung finden, sich Motivationen tatsächlich auch nur für einzelne Lernspiele, nicht für den Unterrichtsstoff oder für das Fach überhaupt aufbauen.

Eine Durchführung von Lernspielen im Englischunterricht kann im engsten Sinne die Schüler dazu motivieren, Lernspiele gern zu spielen. Da es sich bei den hier ins Auge gefaßten fremdsprachlichen Lernspielen um zielbezogene Lernsituationen handelt, ist gewährleistet, daß der Spielvollzug auch zu Lernprozessen führt. Auf einer zweiten Ebene kann der Lernspieleinsatz zu einer Steigerung der aktualisierten Lernmotivation in bezug auf die sprachlichen Inhalte der verwendeten Lernspiele führen, auf einer dritten zu überdauernder Motivation für den Englischunterricht, wie sie Weber/Weber (1971) nachgewiesen haben. Schließlich ist – wenn auch in geringem Maße – eine Steigerung der allgemeinen Lernmotivation denkbar⁴.

Ob Lernspiele auch motivationshemmende Einflüsse haben können, ist m. W. noch nicht untersucht worden. Sicherlich ist eine solche Wirkung von Spielen stark von der Einstellung von Lehrern und Schülern abhängig. Persönliche Erfahrungen im Unterricht legen die Annahme nahe, daß sich nicht alle Spiele für alle Lerngruppen eignen und der Lehrer zu einem geglückten Lernspieleinsatz nicht nur fachlich Lernziele, sondern auch Unterrichts Atmosphäre, Gruppenstruktur und konkrete Umweltbedingungen in der Schulklasse berücksichtigen muß. Bei spielgerechter Verwendung allerdings bieten sich Lernspiele als ein Element des Englischunterrichts an, dessen motivierende Wirkung für die Lernenden, aber auch für den Lehrer, ausgenutzt werden sollte.

4 Heitzmann (1974, 17) erwähnt eine Untersuchung mit dem Ergebnis, daß bei einem Einsatz von Spielen in der Schule das „Schuleschwänzen“ abnimmt.

Neben der motivationalen Funktion von Lernspielen wird in der Fachliteratur (vgl. oben II, 1. und 2.) als weitere Aufgabe des Lernspieleinsatzes überwiegend die Übung und Festigung des eingeführten Sprachmaterials hervorgehoben (vgl. u. a. Bederke 1969; Hellwig 1974; Bloom/Blaich 1970). In der Tat nimmt die Übung im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Stellung ein. Sie ist in der Fremdsprachendidaktik nie so stark vernachlässigt worden wie in der allgemeinen Didaktik, die sich in diesem Jahrhundert mehr mit der Untersuchung des Erwerbs von Kenntnissen als mit deren Festigung beschäftigt hat. Erst in jüngerer Zeit finden sich in den Veröffentlichungen von Odenbach (1974; 1. Aufl. 1963), Loser (1976) und Bollnow (1978) Überlegungen zu Wesen und Funktion von Übungen im Unterricht, die neue, bisher weitgehend unberücksichtigte Aspekte in die Diskussion einbringen. Alle drei Autoren setzen sich mit den Gemeinsamkeiten von Übung und Spiel auseinander; ihre Ausführungen sollen daher den allgemeinen Rahmen dieses Abschnitts bilden, in dem dann gezielt fremdsprachendidaktische Fragestellungen in bezug auf Lernspiel und Übung erörtert werden.

Odenbach (1974) stellt fest, daß in der Schule zu wenig geübt werde und auch die theoretische Pädagogik seit Beginn der Reformpädagogischen Bewegung die Übung kaum beachtet habe, ja in gewisser Weise sogar aus dem Unterricht zu verdrängen suchte (vgl. Odenbach 1974, 9ff.). Es liegt nahe, daß alle jene pädagogischen Konzeptionen, in denen die Begegnung zwischen Lernendem und Lerngegenstand unter dem Aspekt der Motivation und der schöpferischen Tätigkeit des Erlebens im Mittelpunkt steht, so z. B. in der Erlebnispädagogik Scharrelmanns oder der Theorie des „fruchtbaren Moments“ (Copei 1969; 1. Aufl. 1930), sich nicht so sehr um eine Förderung der Übung bemühen wie um eine optimale Gestaltung der Präsentation des Stoffes (vgl. Loser 1976, 153). Allerdings geht Odenbachs Meinung, „daß die Unterschätzung der Übung und ihre Vernachlässigung ein Erbe der Reformpädagogik ist, die zwar mit Recht den mechanischen Gedächtnisdrill der alten Schule verwarf, aber über ihrer Kritik die Notwendigkeit der Entwicklung neuer Übungsformen vergaß und so das Kind mit dem Bade ausschüttet“ (Odenbach 1974, 18), in ihrer Ausschließlichkeit zu weit. Gerade durch die Forderungen der Reformpädagogik nach natürlichen Unterrichts- und Lernformen vollzog sich eine Wende zu spielerischen Übungsformen, wie sie beispielsweise für die Pädagogik Bertold Ottos dargestellt wurden (vgl. Scheuerl 1973).

Nach Odenbachs Analyse der Stellung der Reformpädagogen mag es scheinen, als seien Übungen und Spiele etwas sehr Verschiedenes. Auch Loser weist auf den unterschiedlichen Ursprung beider Lernformen hin, die Übung als „Wesensmoment der Lehre“, die von einer Lehrbuchwirklichkeit ausgeht, das Spiel als Teilhaber „am blutvollen Leben“ (Loser 1976, 160). Bollnow schließlich sieht Diskrepanzen zwischen dem lockeren Ablauf des Spiels, der nicht unterbrochen werden darf, und der von der Übung verlangten strengen Diszi-

plin (vgl. Bollnow 1978, 40f. und 116). Wie die Analyse des Lernspiels oben gezeigt hat (vgl. I, 3.), wirkt auch das Lernspiel durch seine Regeln und den dadurch festgelegten Ablauf für alle Teilnehmer disziplinierend. Daher besteht der von Bollnow beschriebene Gegensatz zumindest zwischen der Spielform des Lernspiels und der Übung nicht. Vielmehr lesen sich weite Strecken von Bollnows Wesensbestimmung der Übung wie Überlegungen zum Lernspiel. Dies trifft insbesondere auf Aussagen zu, die die seelische Verfassung beim Üben betreffen: wie z. B., daß sich Anspannung und Gelöstheit zum erfolgreichen Üben verbinden müssen, oder daß eine Übung die Anspannung des ganzen Menschen erfordere (vgl. Bollnow 1978, 55 ff.). Ähnlich wie Bollnow geht auch Loser offensichtlich von einem Spielverständnis aus, das sich am freien spontanen Kinderspiel orientiert und Regel- oder Lernspiele nicht berücksichtigt, wenn er meint, daß „die Übung einer eindeutig bestimmbar und engbegrenzten didaktischen Absicht“ unterliegt und einem Ziel dient, „das außerhalb ihrer selbst liegt, während das Spiel in seiner Reinheit sich selbst genügt“ (Loser 1976, 160). Auch Lernspiele unterliegen didaktischen Zielen. Vorschläge für didaktisch einzuordnende Lernspiele finden sich unter den Übungsvorschlägen bei Odenbach (1974, 37 ff.), der trotz seiner Kritik an der Reformpädagogik wegen ihres mangelnden Interesses an der Übung doch auch Spielübungen von B. Otto vorstellt.

Der Betonung der Unterschiede zwischen Übung und Spiel, die in diesen Abhandlungen vorgenommen wird, kann weder für das Spiel im allgemeinen noch für das Lernspiel im besonderen zugestimmt werden. Zwischen beiden Phänomenen gibt es viele Übereinstimmungen und Gemeinsamkeiten. Ein Teil dieser Ähnlichkeiten zwischen Lernspiel und Übung liegt auf strukturellem Gebiet. Bei Übung und Lernspiel handelt es sich um genau abgegrenzte Lernsituationen, in denen die Handlungen der Lernenden bzw. Spielenden durch Regeln festgelegt sind; das verlangt einerseits Konzentration auf das Wesentliche und damit eine gewisse Disziplin und stellt andererseits dadurch, daß nur bestimmte Teilfertigkeiten geübt werden, eine Abstraktion von der Wirklichkeit dar. Loser (1976, 160) ist jedoch insoweit zuzustimmen, als Übungs- und Lernspielwirklichkeit nicht identisch sind. Der nur für das bewußte Einüben eher praktischen Könnens gedachte enge Übungsbegriff Bollnows scheint auf den ersten Blick für den Fremdsprachenunterricht wenig brauchbar. Bei genauerer Überlegung zeigt sich jedoch, daß das Erlernen und die Beherrschung einer fremden Sprache in Bollnows Terminologie vorwiegend dem Bereich des Könnens – und nicht dem des Wissens – zuzuordnen ist und daß seine Unterscheidung zwischen bewußtem und unbewußtem Üben ebenfalls für den Fremdsprachenunterricht relevant ist. Gerade weil die fremde Sprache im Unterricht Medium und Unterrichtsgegenstand ist, findet allein im Verlauf des Unterrichts schon sehr viel Übung statt. Auch in den meisten Lernspielen ist die Übung fremdsprachlicher Elemente eher unbewußt. So „ergibt sich die Übung von selbst, während der Mensch mit seiner Aufmerksamkeit ganz seiner Tätigkeit, seiner Arbeit oder seinem Spiel (,) zugewandt ist“ (Bollnow

1978, 38). Je mehr man in Spiel oder Arbeit aufgehe, desto sicherer stelle sich der Übungseffekt ein. In der Schule habe man immer wieder versucht, das Übungsziel für die Schüler auf diesem Wege zu erreichen. Doch ließen sich dadurch bei weitem nicht alle Lernstoffe üben. Darüber hinaus verleite diese Art des Übens zur Ungenauigkeit und laufe somit den pädagogischen Zielen wahrer Übung, „dem Willen . . . zu der nur in letzter Anspannung zu erreichenden Vollkommenheit in der zu übenden Leistung“ zuwider (vgl. Bollnow 1978, 42). Nicht nur die Übung in Bollnows Verständnis, sondern auch das Lernspiel fordert – abhängig von seiner Regelstruktur – Genauigkeit.

Eine Förderung der Konzentration durch die Übung, wie sie Loser am Beispiel des Montessori-Materials demonstriert (vgl. Loser 1976, 162 f.), ist durch ein gutes Lernspiel sicherlich ebenfalls möglich. Zwischen Übung und Lernspiel bestehen mehr Übereinstimmungen, als Loser und Bollnow andeuten, die anscheinend das Spiel vornehmlich als Gegenbegriff benutzen. Trotzdem muß betont werden, daß sich Übung und Lernspiel nicht gleichsetzen lassen. Vielfältige Beziehungen zwischen beiden Phänomenen sind denkbar; so auch die von Geißler beschriebene Motivation zur Übung durch das Spiel: „Im natürlichen Umgang des Spielers mit dem Spielgegenstand bereitet sich die Erfahrung und Erkenntnis vor, daß meisterliches Können, aber schließlich auch selbständige Verfügungsgewalt, Souveränität und Mündigkeit ohne vorausgehende Lehre, lange Übung und konsequente Unterordnung unter die gegenständliche Regel nicht möglich ist“ (Geißler 1967, 138).

Auf den Englischunterricht übertragen bedeutet dies, daß Lernspiele im Hinblick auf die Übung eine Funktion sowohl als Übungsformen, als auch als Übungsmotivationen haben. Sie sind Instrumente, das fremdsprachliche Können der Lernenden zu festigen und verfügbar zu halten; sie können die Schüler aber auch gleichzeitig zu weiterem Lernen und Üben anspornen. „Denn wenn es gelingt, Lernprozesse, vor allem Übungsformen, in Spielformen einzukleiden, dann wird die im Spielablauf wirkende Funktionslust eine neue, eigene Form von Interesse und Anteilnahme erzeugen, die zwar nicht die Qualität unmittelbaren Sachinteresses erreichen, aber doch weitaus besser als jede erzwungene willkürliche Aufmerksamkeit sein wird; vor allem auch deshalb, weil sich unter ihrem Einfluß der vom Spielreiz angesprochene Schüler selber aktiv verhält“ (Geißler 1967, 135). Allerdings werden, so meint Geißler, diese Möglichkeiten des Spieleinsatzes noch nicht voll genutzt.

Um die stärkere Berücksichtigung von Lernspielen im Fremdsprachenunterricht zu erleichtern, ist es u. a. von Bedeutung, den Zeitpunkt des Spieleinsatzes in der Unterrichtsstunde näher zu bestimmen. Ausgehend von der Eignung der Lernspiele als Übungsformen und Sprachanwendungssituationen kann geschlossen werden, daß Spiele weniger in der Präsentationsphase als hauptsächlich in den Übungs-, Festigungs- und Anwendungsphasen zum Einsatz kommen sollten. Dies ergibt sich auch aus der speziellen Situation des Englischunterrichts, in der entdeckendes Lernen mit dem Zwecke der Kenntnis- und Könnenserweiterung nur schwer sinnvoll angeregt werden kann, weil die Rolle

von Lehrer und Lehrmaterialien als Vermittler sehr wichtig ist. Lernspiele im Englischunterricht eignen sich deshalb weit weniger zur Darbietung oder Motivierung für neuen Unterrichtsstoff. In fortgeschrittenen Lerngruppen läßt sich diese Faustregel jedoch mit geeigneten Lernspielen im Einzelfall durchbrechen. Auch schon im Anfangsunterricht ergibt sich zuweilen aus dem Spiel, daß die Teilnehmer neue Wörter oder Strukturen benötigen und willig lernen, weil sie spielnotwendig sind. Auf diese duale Funktion von Lernspielen weist Byrne hin: „The *maximum* benefit can only be obtained from language games if they form an integral part of the programme, at both the practice and production stages of learning. Used in this way, they provide new and interesting contexts for practising language already learnt – and often for acquiring new language in the process“ (Byrne 1977, 99).

Bei Verwendung des Lernspiels als Übungsform sollten die für das Üben im Fremdsprachenunterricht allgemein geltenden Regeln beachtet werden: die Gesetze des verteilten Übens (vgl. Apelt 1976, 119 ff; Heuer 1976, 57 f.), die Forderung nach Beschränkung der Lernelemente (vgl. Heuer 1976, 60 f.) und nach Aktivität des Lernenden (vgl. Apelt 1976, 23 f.). Diese Richtlinien sind insbesondere hinsichtlich des Behaltens der geübten sprachlichen Elemente wichtig. Weniger ausschlaggebend dafür ist die Tatsache, ob der Schüler bewußt oder unbewußt geübt hat (vgl. Heuer 1976, 56 f., 68), obwohl in der Fachliteratur anderslautende Hypothesen ebenfalls geäußert werden⁵. Beide Übungsformen sind notwendig (vgl. Schäfer 1967, 280). Dies spricht dafür, daß auch Lernspiele, in denen Spielziel und Lernziel weit voneinander entfernt sind⁶, gute Lernsituationen sein können, in denen die Spieler die fremde Sprache indirekt üben. Für das gute Behalten fremdsprachlicher Elemente ist noch eine weitere Eigenschaft des Spiels entscheidend, auf die weiter unten noch genauer einzugehen sein wird (s. unten III, 2.), das Üben bzw. Lernen von Sprache in sinnvollen Zusammenhängen, d. h. der situative und funktionale Aspekt. Wenn das Lernspiel den Spielteilnehmer aktiviert, vergrößert sich der Behaltenseffekt ebenfalls. „Das durch Selbsttätigkeit Erworbene hat größere Aussicht, behalten zu werden, als das lediglich vom Lehrer Übernommene. Aktive Übungsformen sind passiven überlegen“ (Schäfer 1967, 284). Neben dem Charakter der Übungen ist auch die Variation der Übungsformen und die Zahl der Wiederholungen in unterschiedlichen Zusammenhängen für das Behalten bedeutsam. Auch hierzu bietet sich das Lernspiel an, das das Spektrum

5 So Reisener (1973a, 21): „Weil es dem Lehrer primär um Sprache-Lernen geht, muß er seinen Unterricht so konzipieren, daß es dem Schüler primär *nicht* um Sprache-Lernen geht“; ferner Hessel (1977, 21): „Üblicherweise ist das Lernen ein Nebenprodukt einer Tätigkeit, die nicht auf ein Lernziel gerichtet ist.“

6 Als Beispiel für ein solches Spiel kann das weiter unten dargestellte Brettspiel MAH JONG aus der Spielesammlung des HILF (1978, 96 f.) gelten, bei dem das Spielziel (die Erstellung einer Spielfigur aus Spielsteinen) wenig mit dem Lernziel (Üben einiger im Spielverlauf auftretenden Redakte) zu tun hat. Aus anderen Gründen ist dieses Lernspiel jedoch nicht uneingeschränkt als gute Lernsituation zu bezeichnen (vgl. unten III, 1. d).

der Übungsformen erweitert, durch seine Tendenz zur Wiederholung die Übungsanzahl erhöht und durch den Spielspaß das Üben zum Vergnügen macht.

Im Gegensatz zur allgemeinen Didaktik bestehen in der Fremdsprachendidaktik Versuche, die Vielzahl der Übungsformen zu ordnen und zu systematisieren. Zwischen den einzelnen Vorschlägen bestehen gewisse Übereinstimmungen. Formal gesehen lassen sich Lernspiele jeder der Kategorien der Grobssystematik der „classroom activities“⁷ zuordnen, die Gutschow (1977) von Prator (1970) übernommen hat. Für die inhaltlich sehr ähnliche Einteilung von Paulston/Selekman (1976, 249) – „mechanical drills, meaningful drills, communicative drills and communicative interaction“⁸ – lassen sich Lernspiele zu jedem Übungstyp finden. Dabei wäre allerdings zu fragen, ob die Spielsituation nicht aus jedem „mechanical drill“ bereits einen „meaningful drill“ macht, da situative Variablen, die Dynamik der spielerischen Lernsituation und das Eingebundensein der Äußerungen in einem Kontext rein mechanisches Üben verhindert. Lernspiele wären in dieser Hinsicht Hilfsmittel, den wahrscheinlich im fremdsprachlichen Lernprozeß an bestimmten Stellen notwendigen manipulativen oder mechanischen Übungen einen, wenn auch äußeren, Sinnzusammenhang zu geben und sie damit als Lernsituation zu verbessern. Ähnlich den Versuchen, Übungen zu systematisieren und sie mit bestimmten Fertigkeiten, sprachlichen Elementen oder Schülertätigkeiten zu verknüpfen, lassen sich auch Klassifizierungswege für Lernspiele denken. Dies wird in einem späteren Kapitel (s. unten III, 4. a) näher ausgeführt.

Schließlich weisen die pädagogischen Erörterungen der Übung nachdrücklich darauf hin, daß Übungen neben ihrem Dienstwert für die Erreichung eines Lernziels auch einen pädagogischen Eigenwert besitzen. Hier zeigt sich eine Parallele zur Lernspieldiskussion, für die eine Betonung entweder des Eigen- oder des Dienstwertes des Spiels (s. dazu oben I, 2. a) charakteristisch ist. Die in diesem Kapitel vorgenommene ausführliche Erörterung der Übung unter pädagogischen Gesichtspunkten deutet den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit im fremdsprachendidaktisch-pädagogischen Bereich an. Die in der allgemeinen Didaktik aufgestellten Forderungen nach einer verstärkten Beschäftigung mit der Übung sollen hier auch für den Englischunterricht unterstrichen werden. „Unser Unterricht muß heute mehr denn je die Aufgabe erfüllen, geeignete Formen und auch neue Formen des übenden Unterrichtens zu finden“ (Bönsch 1975, 453). Der Einsatz von Lernspielen ist eine Möglichkeit, diese Aufgabe zu bewältigen.

7 Prator (1970, 5) unterscheidet vier Kategorien: „(1) completely manipulative, (2) predominantly manipulative, (3) predominantly communicative, and (4) completely communicative“ (zitiert nach Gutschow 1977, 281).

8 Die Verwendung von „exercise“ oder „activity“ anstelle von „drill“ wäre angesichts der Assoziationen mit „rote learning“, die sich mit dem Wort „drill“ verbindet, vorzuziehen.

d) Sprachliche Lernziele von Lernspielen

Wenn man das Lernspiel als fremdsprachliche Lernsituation betrachtet, ergibt sich die Frage nicht nur danach, *wie* im Spiel gelernt wird, sondern auch danach, *was* gelernt bzw. geübt werden kann. Welchen Stellenwert fächerübergreifende Lernziele beim Einsatz von Lernspielen im Englischunterricht besitzen, wird unten diskutiert (s. III, 3.). Jedoch gibt es zu den fachspezifischen Lernzielen von Lernspielen, zu denen sowohl die trainierten Fertigkeiten als auch die sprachlichen Inhalte von Lernspielen gerechnet werden können, einige Aussagen: Am häufigsten werden als sprachliche Inhalte von Lernspielen der Wortschatz, grammatische Strukturen und die Fertigkeiten des Sprechens und Schreibens (im Sinne von Orthografie) genannt (vgl. II, 1. c, d, e). Dennoch ist zu diskutieren, ob nicht auch die anderen Fertigkeiten, das Hör- und Leseverstehen, das produktive Schreiben und andere Teilbereiche der englischen Sprache, wie Phonologie und Pragmatik, zu Lernzielen von Lernspielen werden können. Im Rückgriff auf die getroffene Unterscheidung zwischen Lernziel und Spielziel (vgl. I, 3. c) stellt sich weiterhin die Frage, welche Fertigkeiten und Sprachelemente zur Erreichung der Spielziele von Lernspielen notwendig sind.

Bei der näheren Bestimmung der sprachlichen Lernziele ist die Frage nach den Fertigkeiten leicht zu beantworten: In Lernspielen lassen sich alle Fertigkeiten und Kombinationen von Fertigkeiten üben. Die Spielesammlung im Anhang bringt dafür genügend Beispiele. Sie enthält sechs Lernspiele zum Hörverstehen, fünf zum Leseverstehen, zweiundzwanzig zum Sprechen und neun für das Schreiben sowie acht weitere, in denen jeweils mehr als eine Fertigkeit geübt wird. Im Hinblick auf die Elemente der englischen Sprache ist nicht so leicht zu entscheiden, was in Lernspielen geübt werden kann. Ein Grund dafür liegt in der Offenheit der Systems von Sprache und Spiel. Bei beiden handelt es sich nicht um mengenmäßig feststehende, genau abgegrenzte Bereiche, sondern um veränderbare, erweiterungsfähige Phänomene. Die Erkenntnis der Spieltheoretiker, daß man mit allem spielen könne⁹, drückt dies sehr treffend aus. Trotzdem gibt es bei den in der Literatur aufgeführten Lernspielen für den Fremdsprachenunterricht bestimmte Schwerpunktsetzungen im Hinblick auf sprachliche Lernziele. Dazu gehören im Bereich der Lexik Wort- und Sachfelder aus dem Lebensbereich der Schüler, d. h. großenteils abbildbare Gegenstände, darstellbare Handlungen und Zustände¹⁰. Auch begrenzte Wortklassen, wie z. B. Kardinalzahlen oder Wortfelder wie Wochentage oder Monatsnamen sind hier zu nennen. Zur Phonologie gibt es ebenfalls eine gewisse Zahl

⁹ Vgl. dazu Buytendijk (1935).

¹⁰ Vgl. dazu aus dem Index von Chamberlin/Stenberg (1976, 113 f.) u. a.: nouns (insgesamt 10 Spiele), animals (2 Spiele), the body (1 Spiel), things in the classroom (8 Spiele), clothes (3 Spiele), things in a house (3 Spiele); verbs of action (insgesamt 10 Spiele); adjectives (insgesamt 8 Spiele).

von Lernspielen, in denen Hördiskriminierung oder Aussprache bestimmter Laute geübt werden (vgl. z. B. Schmidt 1977). Aus dem Bereich der Syntax sind Lernspiele zu allen Strukturen häufig, die sich in Frage-Antwort- oder Ratesituationen verwenden lassen. Dabei sind neben den gebräuchlichen Zeitformen auch wieder die bereits genannten Bereiche der Lexik zu finden.

Für komplexe Lernziele, die bei fortschreitender Sprachbeherrschung gesetzt werden, existieren vorläufig nur wenig Lernspiele. Dies dürfte zum Teil damit zusammenhängen, daß Lernspiele bisher überwiegend in den Anfangsjahren des Fremdsprachenunterrichts und auf der Altersstufe der Zehn- bis Zwölfjährigen eingesetzt werden, wodurch eine Anbindung an die sprachlichen Lernziele dieser Leistungsstufe stattfindet. Kubes (1977) Analyse des Lernspiels legt nahe, daß in ihm vorwiegend das „Einüben und trainierende Inbeziehungsetzen von Begriffen, Zeichen und Fakten“ (Kube 1977, 43) Gegenstand ist, daß also die Regelstruktur die möglichen Lernziele von Lernspielen einschränkt. Mag auch die Struktur des Spiels Einfluß auf die sprachlichen Inhalte besitzen, so ist doch nicht gerechtfertigt, Rigidität des Regelgefüges mit Beschränkung der sprachlichen Äußerungen gleichzusetzen. Auch innerhalb starrer Regeln kann es Freiräume zu schöpferischer und flexibler Sprachverwendung geben. Dies geschieht um so eher, je mehr aus Lernspielen „communicative drills“ oder „communicative interactions“ werden (s. oben III, 1. c). Die von Kube genannten Spieltätigkeiten des Einübens und Inbeziehungsetzens müssen deshalb weiter gefaßt werden, da sie nur für solche Lernspiele zutreffen, in denen die fremdsprachlichen Äußerungen der Spieler sehr stark determiniert sind, wie beispielsweise in einigen Fortsetzungs- oder Kettenspielen¹¹. Bereits Rate- und Frage-Antwort-Spiele lassen dem Spieler größeren Raum zur sprachlichen Ausgestaltung der Spielsituation. Noch mehr Möglichkeiten zu kreativen und individuell unterschiedlichen Beiträgen bieten Diskussionsspiele (vgl. BALLOON DISCUSSION im Anhang), die z. T. aus dem muttersprachlichen Bereich bekannt sind. Solche Spiele werden hoffentlich bei zunehmender Bereitschaft zur Verwendung von Lernspielen als Lernsituation auch für alters- und leistungsmäßig Fortgeschrittene stärkere Beachtung und Erweiterung erfahren.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, daß die meisten der für den alltäglichen Sprachgebrauch notwendigen Sprachelemente Lerninhalte von Lernspielen sein können. Bereits bekannte Lernspielformen, wie z. B. Rate- oder Zuordnungsspiele, mit neuen sprachlichen Inhalten zu füllen oder auch neue Lernspiele zu erfinden, sind Möglichkeiten zur Ausweitung des Lernspielreper-

11 In einer bekannten Variante eines solchen Lernspiels „I went to the village“ (Chamberlin/Stenberg 1976, 32) muß der Spieler, der an der Reihe ist, den Satz seines Vorgängers wiederholen, ehe er ihm ein weiteres Element anfügen darf. Spielziel ist es, einen möglichst langen Satz zu bilden, etwa nach dem Muster: „I went to the village and bought some eggs, milk, a pound of cheese, . . .“. Die Lernziele können in der Wiederholung eines Sachfeldes, z. B. food, in der Ausspracheschulung oder in der Übung des Gebrauchs der Artikel liegen.

toires. Für die erfolgreiche Durchführung von Lernspielen sind jedoch nicht nur die sprachlichen Lernziele entscheidend. Der Schaffung echter Spielsituationen kommt eine gleichermaßen große Bedeutung zu. Nur wenn der Spieler das Geschehen auch als Spiel empfindet – und die Attraktivität des Spielziels spielt dabei eine große Rolle –, gibt er sich ihm ganz hin und kommt zum intensiven, beiläufigen Üben. Steht das Lernziel stark im Vordergrund, besteht die Gefahr, daß sich keine Spielsituation einstellt und die Teilnehmer die als Spiel geplante Situation nur als wenig motivierende Übung ansehen. Neben die bisher behandelten Fragen nach der Möglichkeit der Verwirklichung von sprachlichen Lernzielen in Lernspielen, die sich ebenfalls verstärkt bei der Veränderung oder Erarbeitung von Lernspielen stellen, muß deshalb zur Analyse vorliegender Lernspiele die Frage nach dem zum Spielen benötigten Sprachmaterial kommen. Sie läßt sich am besten anhand eines Beispiels illustrieren.

In der Spielesammlung des HILF (1978) wird das Spiel MAH JONG (ein chinesisches Brettspiel) vorgeschlagen. Da diese Spielesammlung den Anspruch erhebt, Spiele für einen kommunikativen Englischunterricht bereitzustellen, ist eine Analyse des Spiels im Hinblick auf die in ihm geforderten (und damit geübten) Sprachelemente vonnöten. Spielziel ist es, mit Spielsteinen „gewisse ‚Spielbilder‘ zusammenzustellen, die bei der Verrechnung eine möglichst hohe Gewinnzahl einbringen“ (HILF 1978, 96). Das Spielziel liegt damit im nichtsprachlichen Bereich. Zur Spieldurchführung jedoch – sieht man von der Spielerklärung durch Anleitung ab – müssen die Spieler sich untereinander verständigen. Dazu benötigen sie nach Angabe in der HILF-Sammlung sechs unterschiedliche Sprechakte: „jemanden bitten, . . . zu helfen; herausfinden, wer ‚Osten‘ ist; fragen, nach welchem Modus die Steine verteilt werden sollen; mitteilen, welche ‚Blumen‘ man hat; jemanden um einen Stein bitten; seinen Gewinn einfordern“ (HILF 1978, 97). Als Spieldauer sind mindestens 90 Minuten angegeben. Der Lehrer, der sich überlegt, ob er mit seiner Klasse MAH JONG spielen soll, muß sich fragen, ob die sprachlichen Lernziele – dabei ist zu beachten, daß nicht jeder Spieler jeden Redeakt vollziehen muß – in Beziehung gesetzt zum Zeitaufwand von mindestens zwei Unterrichtsstunden den Einsatz dieses Spiels rechtfertigen. Möglicherweise können andere Gründe, die mit der speziellen Lage der betreffenden Lerngruppe zusammenhängen, für einen Spieldurchgang von MAH JONG im Englischunterricht sprechen; im Normalfall dürfte der mit dem Spiel zu erwartende Lernertrag aus zwei Stunden (Übung von maximal sechs Sprechakten) den meisten Lehrern jedoch zu gering sein, obwohl der Übertragbarkeitsgrad der verwendeten Redemittel durchaus groß ist. „Wenn Lernspiele spracherzieherisch unergiebig sind, d. h. nicht im Dienste effektiver Übung sprachlicher Fertigkeiten und Elemente stehen, haben sie im fremdsprachlichen Unterricht nur als Beschäftigungs- und Auflockerungsmittel einen Platz“ (Hellwig 1974, 143).

Ob Lernspiele es wert sind, im Englischunterricht gespielt zu werden, hängt u. a. von einer genauen Bestimmung ihrer sprachlichen Inhalte, einem Vergleich ihrer Lern- oder Übungserträge mit dem erforderlichen Zeitaufwand

und einer Schwierigkeitsanalyse ab. Dies ist Voraussetzung für einen lernzieladäquaten, die Spieler weder über- noch unterfordernden Einsatz. Inwieweit die Diskrepanz von Spiel- und Lernziel ein Gütekriterium für Lernspiele ist, wird noch näher erörtert (s. unten III, 4.). Im Falle von MAH JONG ist allerdings weniger die Tatsache, daß Spiel- und Lernziel nicht kongruent sind, als vielmehr der Zeitfaktor für die kritische Beurteilung ausschlaggebend. Daß Lernspiele nicht ausschließlich unter dem Gesichtspunkt des Lerneffekts zu sehen sind, sondern für ihre erfolgreiche Durchführung auch ihr Spielcharakter gewahrt sein muß, ist schon hervorgehoben worden.

2. Das Lernspiel als Element des situativen Unterrichts

a) Zum Begriff der „Situation“ in der Fremdsprachendidaktik

Der Begriff der „Situation“ hat in der fremdsprachendidaktischen Diskussion der letzten Jahrzehnte eine wichtige Rolle gespielt und gehört auch heute zu den Schlüsselbegriffen der Fremdsprachendidaktik, wie die große Zahl jüngerer Veröffentlichungen dazu zeigt (vgl. u. a. Hacker 1977; Schütz 1977; Solmecke 1977; Schroeder 1978). Die Ergebnisse der zahlreichen Versuche, die „Situation“ im Fremdsprachenunterricht genau zu bestimmen und eindeutig von der umgangssprachlichen Verwendung des Begriffs abzugrenzen, lassen sich nur schwer zusammenfassen. Generell scheinen sich in der Diskussion zwei Bedeutungen des Situationsbegriffs herauszukristallisieren (vgl. Hacker 1977, 31): Zum einen bezeichnet Situation eine Tatsache des alltäglichen Lebens, eine reale oder echte Situation, die unabhängig von didaktischen Absichten besteht. Zu dieser Art von Situation gehören die Faktorenkonstellationen, von denen in der Soziologie die Rede ist, und die außersprachliche Umgebung von Äußerungen, die in der Linguistik Situation genannt werden (vgl. Schroeder 1978, 13f.). In diesem Sinne ist auch die Unterrichtssituation, in der Schüler und Lehrer miteinander kommunizieren, so lange als eine reale Situation zu definieren, wie echte Kommunikation, etwa im Sinne von „classroom discourse“ (vgl. Müller 1971, 235f. – echte Situation) oder mitteilungsbezogener Kommunikation (vgl. Black/Butzkamm 1977b), stattfindet¹². Zum anderen umfaßt der Begriff solche Situationen, die mit didaktischer Absicht inszeniert werden. Diese werden in der vorliegenden Arbeit wie bei Müller (1971) fiktive Situationen genannt. Dazu gehören die Realsituation, wie sie Tiggemann

¹² Tiggemann, der den Begriff Realsituation prägte (vgl. Tiggemann 1959), bezieht diesen jedoch nicht auf die Unterrichtssituation in ihrer Gesamtheit, da in ihr die Nötigung zum Sprechen oftmals nur von der Autorität der Schule und nicht von der Situation selbst ausgehe. Auch Müller (1971) nennt nur solche Einheiten vollsituativ, „bei denen der Schüler in einer auch außerunterrichtlich relevanten Situation steht“ (Müller 1971, 232).

(1959; 1970) versteht, und die Situation bei Piepho (1967; 1971). Da diese fiktiven Situationen vom Lehrer geplant werden, sind sie in der Regel lernzielbezogen. Aber auch reale bzw. echte Situationen sind didaktisch wirksam, wie das Beispiel Müllers von einem Unterrichtsgespräch, das bei zufälliger Lärmbelästigung geführt wurde (vgl. Müller 1971, 235 ff.), zeigt.

Sowohl echte als auch fiktive Situationen können gute Lernsituationen sein. Das heißt jedoch nicht, daß Lernsituation als Oberbegriff für echte und fiktive Situationen benutzt werden kann, so wie es Schütz (1977, 124) tut. Das entscheidende Kriterium zur Beurteilung von echten und fiktiven Situationen ist der Realitätsbezug. Für die Einschätzung einer Lernsituation hingegen spielt dieser eine untergeordnete Rolle; hier ist die Frage nach den Lernanreizen und -möglichkeiten zentral. Unabhängig von diesem grundlegenden Unterschied zwischen diesen beiden Situationstypen ergeben sich eine Reihe von Überschneidungen zwischen fiktiven Situationen und Lernsituationen. Die Forderungen, die Tiggemann (1970, 34 ff.) an eine Realsituation (=fiktive Situation) stellt, sind zum großen Teil auch für Lernsituationen relevant, so z. B. der Aspekt des Motivationspotentials der Situation, ihr Aufforderungs- und Handlungscharakter und die sich in ihr bietenden Möglichkeiten zur Identifikation des Lernenden mit Situationselementen. Neben die Analyse des Lernspiels als Lernsituation, die im vorangegangenen Kapitel begonnen wurde, tritt daher eine Untersuchung unter situativem Aspekt. Dabei muß die Frage behandelt werden, ob und inwiefern Lernspiele Situationen realer oder fiktiver Ausrichtung darstellen. Als besonders wichtige Gesichtspunkte sollen dabei der Realitätsbezug, die Interpretation von Lernspielen als Sprechsituationen und die Bedeutung von Kommunikation und Interaktion behandelt werden.

b) Lernspiele als echte Situationen

Entscheidendes Kriterium für die Zuordnung von Situationen zu den Kategorien echt/real oder fiktiv ist der Realitätsbezug. Ist eine Situation außerhalb des Unterrichts möglich, ist sie eine „real-life situation“ (Heuer 1968, 124), so wird erwartet, daß das in dieser Situation stattfindende Lernen ganz besonders effektiv ist, einerseits, weil es dem Fremdsprachenlernen in der natürlichen Umgebung weitgehend entspricht, andererseits, weil die Ähnlichkeit zwischen Übungs- und späterer Verwendungssituation den Lerntransfer sehr erleichtert. Diese Ansicht hat insbesondere in Verbindung mit dem in den letzten Jahren im Vordergrund stehenden kommunikationsorientierten fremdsprachendidaktischen Ansatz zu dem Versuch geführt, außerunterrichtliche Verwendungssituationen der Fremdsprache aufzulisten, zu systematisieren und als Grundlage des Fremdsprachenunterrichts vorzuschlagen¹³. Heuer (1968, 125)

¹³ Vgl. dazu u. a. den Curricularen Lehrplan für die 5. Jahrgangsstufe (Bayern 1974), die Veröffentlichungen des Council of Europe zum Threshold Level und von Ziege-sar (1978).

weist darauf hin, daß diese realen Situationen „in der Schule (zwar) an Lebensunmittelbarkeit verlieren, . . . auf der anderen Seite an lernpsychologischer und linguistischer Zweckunmittelbarkeit“ gewinnen. „In der Englischstunde kann nur ein Kompromiß zwischen natürlich gegebener und künstlich herbeigeführter Situation geschlossen werden“ (Heuer 1968, 125). Heuers Ansicht, daß sich spontan entstehende, natürliche Situationen und zielgerichtete unterrichtliche Lernprozesse nicht vereinigen lassen, da zwischen ihnen große strukturelle Unterschiede bestehen (vgl. Heuer 1968, 124), wird von anderen Fremdsprachendidaktikern geteilt. Dietrich (1973) und Littlewood (1975b) beschreiben den künstlichen Charakter der schulischen Sprachlernsituation: „Both drama and language teaching create artificial environments which are representations (but not replicas) of a real environment“ (Littlewood 1975b, 19). Ähnlich charakterisiert auch Piepho die Situation im Fremdsprachenunterricht: „Situationen sind Modelle der natürlichen Sprachausübung zum Zwecke der unterrichtlichen Veranschaulichung und Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Piepho 1971, 133). Für diese fremdsprachendidaktische Richtung sind die im Unterricht möglichen Situationen überwiegend den fiktiven Situationen zuzurechnen, echte bzw. reale Situationen tauchen nicht oder nur sehr selten – z. B. als „classroom discourse“ – auf.

Ein anderer Ansatzpunkt versteht den Unterricht selbst als reale Situation, deren sprachliche Bewältigung ebenso wie die späterer Kommunikationssituationen Ziel und Inhalt des Unterrichts sein sollten. Da die Schule einen großen Teil des Lebens der Schüler ausmacht, könne nur ein Konzept des Lernens, das diesen Zusammenhang berücksichtigt und den „lernpsychologischen Irrtum“ (Boettcher 1973, 54) der Trennung von Schule und Leben aufhebe, intensives Lernen ermöglichen (vgl. Boettcher 1973, 54). So sieht Boettcher auch für den Bereich des muttersprachlichen Unterrichts die Aufgabe darin, situativen und projektorientierten Deutschunterricht unter Einbeziehung der gegenwärtigen Probleme der Schüler durchzuführen¹⁴. Black/Butzkamm (1977a) greifen diesen Ansatz für den Englischunterricht auf und stellen ihn der traditionellen Konzeption des situativen Fremdsprachenunterrichts entgegen, die hauptsächlich auf das Einüben in zukünftige außerschulische Verwendungssituationen

14 Boettcher führt dazu aus: „Das klassische Motto ‚non scholae sed vitae discimus‘ enthält einen folgenreichen lernpsychologischen Irrtum: die Gegenüberstellung von Schule und Leben; für den Schüler – und um die Bedingungen seines Lernens geht es – besteht das ‚Leben‘ eben zu einem hohen Maß aus der ‚Schule‘, und nur ein Konzept, das diesen Zusammenhang berücksichtigt, kann intensives Lernen ermöglichen . . . Das Motto muß also gerade umgekehrt heißen: ‚scholae discimus‘ – Lernen erfolgt sinnvoll nur anhand und im Hinblick auf gegenwärtige Probleme des Schülers, die ihm in seinem schulischen Leben zugänglich sind, und nicht etwa anhand der fingierten Vorwegnahme späterer Lebenssituationen oder etwa gänzlich abgelöst von Bezügen auf Lebenssituationen“ (Boettcher 1973, 54).

nen der fremden Sprache gerichtet ist. Ihrer Ansicht nach soll dem Lernenden geholfen werden, „sich selbst in seiner eigenen, alltäglichen Situation – der Schulsituation – in der Fremdsprache darzustellen und mitzuteilen“ (Black/Butzkamm 1977a, 12). Auch die Versuche von Schiefer/Schmitz (1976), zu den in der realen Unterrichtssituation auftretenden Problemen Redemittel einzuüben und bereitzustellen, sind ein Schritt zur Nutzung der realen Unterrichtssituation als Lernsituation.

Wie läßt sich nun das Lernspiel mit Blick auf seinen Realitätsbezug in diese Konzeption des situativen Unterrichts einordnen? Die Beziehungen zwischen Realität und Spiel sind sehr komplex. Ein kurzer Rückgriff auf spieltheoretische Überlegungen ist deshalb angebracht. Zum einen verarbeitet und assimiliert das Kind Aspekte der Realität im Spiel, zum anderen spielt es mit der Realität und verändert sie. Beide Prozesse sind jedoch nur möglich, weil die Realität des Spiels, seine Quasi-Realität (Heckhausen), der Wirklichkeit des Lebens zumindest zeitweise entrückt ist. Auf die Interdependenz, aber auch die Discrepanz zwischen Spielwirklichkeit und Ernstwirklichkeit wird in der Spieltheorie durchgehend verwiesen. Aufgrund dieser besonderen Qualität der Spiel-Realität ist eine Bestimmung von Lernspielen im Hinblick auf ihre Zugehörigkeit zu realen oder fiktiven Situationen einerseits oder ihrem Platz in der realen Situation des Unterrichts andererseits vorzunehmen. Betrachtet man Lernspiele in ihrer Eigenschaft als Unterrichtsmittel, so besitzen sie Elemente sowohl der fiktiven Situation, da sie mit Blick auf bestimmte Lernziele vom Lehrer in der Klasse durchgeführt werden, als auch der realen Situation, da Spiele zu der außerhalb der Schule liegenden Lebenswirklichkeit der Schüler gehören. Allerdings werden die Schüler außerhalb der Schule kaum in englischer Sprache spielen. Insofern wären Lernspiele im Englischunterricht fremdene Spiele, selbst wenn sie muttersprachlichen Spielen in Spielstruktur und -ablauf gleich sind. Dabei ist allerdings zu bedenken, daß sich das Spiel auch eine eigene Wirklichkeit schafft. Wenn nun zu dieser Spielrealität die Regel gehört, daß die Spielteilnehmer während des Spiels Englisch sprechen, und diese Regel von allen Spielern als bindend anerkannt wird, so ist der eben ange deutete Verfremdungseffekt aufgehoben. Das Spiel ist dann für alle Teilnehmer eine echte Situation.

Eine Klärung des Verhältnisses zwischen situativem Unterricht und Lernspiel-situationen darf die Ambivalenz des Spiels, seinen pädagogischen Dienstwert und seinen Eigenwert nicht aus dem Auge verlieren. Bei Betonung des Dienstwertes für den Englischunterricht und damit verbunden des fachbezogenen Lernziels, d. h. der Einschätzung des Lernspiels in bezug auf seine situativen Qualitäten als Unterrichtsmittel ist – wie gezeigt wurde – eine eindeutige Zuordnung zu fiktiven oder realen Situationen nicht möglich. Eine Hervorhebung des spielerischen Eigenwerts jedoch läßt das Lernspiel als echte Situation erkennbar werden. Beide Aspekte, Dienstwert und Eigenwert, auch Lernziel und Spielziel, sind eng miteinander verschränkt und bilden ein leicht zerstörbares Kräftefeld. Die Spielteilnehmer werden bei einer Gewichtsverlagerung

auf das Lernziel hin das Spiel viel eher als Übung empfinden und in dieser Lernspielsituation dann nicht so beteiligt, motiviert und aktiv sein. Andererseits birgt eine Verstärkung des Spielziels für den didaktisch geplanten Einsatz von Lernspielen die Gefahr, daß zwar erfolgreich und freudig gespielt wird, die Lernziele jedoch vernachlässigt werden.

Für jene hier bevorzugten Konzeptionen des fremdsprachlichen Unterrichts, die das Unterrichtsgeschehen selbst als reale Situation auffassen, ist das Lernspiel als Teil dieses Unterrichts ebenfalls reale Situation. Es erfüllt dabei sowohl die Funktion, natürliche Bedürfnisse der Schüler nach Spiel zu befriedigen (vgl. Reisener 1969), als auch die Aufgabe, kommunikative Situationen und Freiräume für Interaktionen zu schaffen (vgl. dazu unten III, 2. c und 3. c). Über die bisher getroffenen allgemeinen Aussagen über die Situativität von Lernspielen hinaus bietet ein Vergleich mit realen Situationen im Hinblick auf Einzelelemente weitere Aufschlüsse. Hellwig (1974) nennt unter Berufung auf Piepho (1971) als gemeinsame Merkmale von realen Situationen und Lernspielen: Begrenztheit, Wiederholbarkeit, Anschaulichkeit, Sprachvollzug im Sprechhandeln und Nötigung zum Sprechen (vgl. Hellwig 1974, 144). Abgesehen von der Einschränkung auf Sprechen – auch andere Fertigkeiten werden in Lernspielen geübt – sind die genannten Charakteristika für Lernspiele zutreffend. Es ist aber zu bezweifeln, daß reale Situationen gleichermaßen bespielsweise durch Wiederholbarkeit und Begrenztheit gekennzeichnet sind, da die für das Lernspiel zentrale Regelmäßigkeit in der Situation nicht in gleichem Ausmaß gegeben ist. Gemeinsam ist realen Situationen und Lernspielen lediglich die Nötigung zum Sprechen, oder allgemeiner gesagt, die Nötigung tätig zu werden. In Ausführungsspielen (vgl. dazu unten III, 4. a) reagieren die Spielteilnehmer auf fremdsprachliche Impulse (vgl. SIMON SAYS im Anhang) durch nichtsprachliche Handlungen; die Spielsituation bringt sie dazu, aktiv zu werden. An dieser Stelle treffen sich Lernspiel, echte Situation und Lernsituation: Der Aufforderungscharakter der echten Situation und des Lernspiels bringt Lernsituationen hervor.

In der vorliegenden Arbeit werden Lernspiele zwar als echte Situationen verstanden, aber die beiden Begriffe sind keineswegs kongruent. Nicht alle echten Situationen haben Spielcharakter; in gewisser Weise ist es sogar nötig, daß Situationen etwas von ihrer Realitätsnähe verlieren, um zu Spielsituationen werden zu können. Wichtig ist, daß die Teilnehmer an einer Situation diese als Spiel empfinden. Dazu müssen, wie die Spieltheorie zeigt, bestimmte Qualitäten oder Merkmale gegeben sein (vgl. oben I, 1. und 3.). Für den Bereich der Schule bedeutet dies, daß der Situationsrahmen des Spiels durch schulische Zwänge nicht durchbrochen werden darf, wenn er nicht zerstört werden soll. Die Andersartigkeit der Lernspielsituation, die auf viele Schüler motivierend und angstabbauend wirkt, muß gewährleistet sein, damit Spielfreude und Spielleistung erhalten bleiben. Auch aus diesem Grund dürfen Spielleistungen nicht benotet werden, muß für den Gebrauch der Fremdsprache im Spiel eine große Fehlertoleranz bestehen – es sei denn, die Spielregel selbst sieht die spie-

lerische Ahndung ganz bestimmter Fehlertypen vor¹⁵ – und darf ein Versagen im Spiel keine Bedeutung außerhalb des Spiels besitzen.

Insgesamt also nehmen Lernspiele im situativen Unterricht eine Sonderstellung ein; sie sind Teil der Unterrichtsrealität, aber auch losgelöst von ihr; sie tragen Kennzeichen realer Situationen, aber müssen sich auch von diesen unterscheiden, um echte Spiele sein zu können; sie sind einerseits Rahmen für echte Kommunikation, andererseits können sie das Spiel mit der Sprache, die Produktion von Nonsenssätzen ermöglichen. Ambivalenz und Merkmalsvielfalt von Lernspielen werden in dieser Aufzählung erneut deutlich.

c) Lernspiele als Sprechübungen und kommunikative Rahmen

Allgemein anerkanntes übergreifendes Lernziel des Englischunterrichts¹⁶ ist heute die Kommunikationsfähigkeit in Alltagssituationen. Aufgrund der Beobachtung, daß Lernspiele für die Erreichung unterschiedlicher Lernziele geeignet sind, kann untersucht werden, inwieweit sie auch Mittel zur Erlangung dieses Ziels bereitstellen. Teilaspekt dieser Frage ist die im Spiel mögliche Übung des Sprechens. Hier soll zwischen der Fertigkeit des Sprechens und Kommunikation bzw. Kommunikationsfähigkeit unterschieden werden. Sprechen geschieht im Unterricht nicht immer in kommunikativer Absicht, es ist oft nur der Weg, Sprachelemente einzuführen und zu üben¹⁷. Demgegenüber kann Kommunikation anhand anderer Fertigkeiten, wie z. B. Schreiben, und über andere Wege (Mimik, Gestik) geschehen. Für eine Beurteilung der Lernspiele im Hinblick auf ihre Verwendbarkeit als Sprechübung und ihre Eigenschaften als kommunikative Rahmen müssen die Überlegungen deshalb zwei Aspekte berücksichtigen. Zum einen geht es um die Frage, welche auf die Fertigkeit des Sprechens orientierten Lernziele in Lernspielen enthalten sein können und ob diese Vorformen oder Ausprägungen kommunikativer Übungen darstellen¹⁸. Zum anderen ist von Wichtigkeit, inwieweit Lernspiele situative Rahmen sind, in denen echte Kommunikation abläuft. Dabei können diese kommunikativen Prozesse sowohl abhängig als auch unabhängig von dem Lernziel des Lernspiels sein.

Offensichtlich vermischen sich diese beiden Gesichtspunkte in einigen Lernspielen untrennbar; am deutlichsten ist dies vielleicht in Ratespielen der Fall, wo, wie im oben (vgl. I, 3. b) beschriebenen Beruferaten, die kommunikativen

15 Dies ist bei vielen Lernspielen der Fall, in denen durch die Regel festgelegte Strukturen – wie z. B. Entscheidungsfragen in vielen Ratespielen – von den Spielern benutzt werden müssen.

16 „Die oberste fremdsprachenunterrichtliche Zielsetzung der Kommunikationsfähigkeit gilt heute als Konsens“ (Heuer 1976, 85).

17 Vgl. dazu die Unterscheidung von sprachbezogener und mitteilungsbezogener Kommunikation bei Black Butzkamm 1977b (s. auch oben III, 2. b).

18 Zur Unterscheidung von manipulativen und kommunikativen Übungsformen vgl. oben III, 1. c.

Abläufe des Fragens und Antwortens gleichzeitig Lernziel des Spiels sind. In einem anderen Lernspieltyp, dem Fortsetzungsspiel (vgl. Fn. 11), in dem es darum geht, möglichst lange Sätze richtig zu wiederholen und zu erweitern, kann das Lernziel in der Wiederholung eines bestimmten Sach- oder Wortfeldes liegen. Die in diesem Spiel möglichen kommunikativen Äußerungen sind nicht die entstehenden Bandwurmsätze – diese werden in einer natürlichen Kommunikationssituation kaum je vorkommen –, sondern die für den Ablauf des Spiels notwendigen Äußerungen, wie z. B. der Hinweis, daß ein Mitspieler ein Wort in der Kette vergessen hat, oder die Bitte, als nächster an die Reihe zu kommen. In Fortsetzungsspielen sind Sprechübung und kommunikative Äußerungen nicht identisch. Darüber hinaus gibt es – abgesehen von den Lernspielen, die zwar andere Fertigkeiten üben, in denen die mündliche Sprache jedoch auch als Verständigungsmittel über Spielregel und Spielverlauf in Funktion tritt – noch Lernspiele, die Sprechen nur im Sinne dieser spielnotwendigen kommunikativen Äußerungen üben. Dazu ist das oben genannte Brettspiel MAH JONG zu zählen.

Unter diesem Gesichtspunkt des kommunikativen Rahmens betrachtet, scheinen Lernspiele auf den ersten Blick geradezu optimale reale Situationen als auch ideale Lernsituationen zu sein, die den funktionalen Gebrauch der Fremdsprache erfordern. In einem für den Spielteilnehmer motivierenden Geschehen muß er die Fremdsprache verwenden, um dieses Geschehen fortsetzen zu können. Im Quartettspiel muß er nach Spielkarten fragen, bei Diskussionsspielen muß er sich mit den Spielpartnern über die Rollenverteilung einigen, und bei vielen Regelspielen muß eine Reihenfolge festgelegt werden, um nur einige der nötigen Verständigungssituationen aufzuzählen. Es ließe sich auch denken, Spiele nicht nur nach den in ihnen enthaltenen sprachlichen Lernzielen, sondern auch nach den notwendigen kommunikativen Operationen zum Spielablauf zu beschreiben und zu ordnen¹⁹. Einen zaghaften Versuch in diese Richtung stellt die Spielesammlung des HILF dar: „Wir haben versucht, die Spiele unserer Sammlung nach der Art der Kommunikation, die in ihnen stattfindet bzw. nach der Art der Aufgaben, die sie darstellen, zu gliedern“ (HILF 1978, 15). Jedoch führt die Vermengung beider Aspekte zu keinem eindeutigen Klassifizierungsschema; denn „sprachliche Interaktionsspiele“ ist die einzige der HILF-Kategorien, in denen dieser Versuch anklingt. Bei den anderen Spielformen – „Glücksspiele“, „Gedächtnisspiele“, „Assoziationsspiele“, „Schreibspiele“ und „Kim-Spiele“ (vgl. HILF 1978, 16 f.) – tritt die Frage der spielnotwendigen Kommunikation völlig zurück. Die von den HILF-Autoren kritisierten traditionellen Spielesammlungen bleiben mit ihrer Einteilung der Lernspiele nach Fertigkeiten zumindest in einem einheitlichen Gliederungsschema. Die in der HILF-Sammlung aufgeführte Liste von Sprechabsichten

19 Zur Frage der Klassifizierung und Gliederung von Lernspielen vgl. unten III, 4. a.

für die Lernspiele der Sammlung²⁰ ist recht umfangreich, sie schließt jedoch sowohl Redakte, die zur Durchführung der Spiele notwendig sind, als auch sprachliche Lernziele ein.

Für die Unterrichtspraxis bringt die fremdsprachliche Ausfüllung des kommunikativen Rahmens Lernspiel einige Aufgaben. Einerseits müssen Lehrer lernen, Spiele einfach zu erklären und in einer dem Leistungsstand der Schüler angemessenen Sprache zu leiten, andererseits müssen dem Spielteilnehmer die Redemittel, die er zur Bewältigung der Spielsituation in der Fremdsprache braucht, bereitgestellt werden. Von grundlegender Bedeutung ist jedoch, daß die Möglichkeiten, die zum Gebrauch der Fremdsprache im Spiel bestehen – ganz abgesehen von den in Lernspielen enthaltenen sprachlichen Lernzielen – erkannt und genau analysiert werden. Die Struktur des Regelspiels erlaubt es, daß die Spielhandlungen, die auftreten können, vorher bestimmt und Spiele danach ausgewählt werden können. Ein weiterer Vorteil liegt darin, daß die begrenzte Zahl der erforderlichen Sprechakte für die Durchführung eines Regelspiels es auch schwächeren Schülern ermöglicht mitzuspielen, da die Lernlast nicht zu groß ist. In diesem Sinn muß es sich bei den Spielen in HILF (1978) beigefügten Redemittelkatalogen für die vorgeschlagenen Jahrgangsstufen um ein Maximalangebot handeln, das so wohl kaum von einer normalen Lerngruppe tatsächlich verwirklicht werden kann (vgl. z. B. HILF 1978, 74f.; 81 ff.). In gewisser Hinsicht handelt es sich bei den durch den Rahmen des jeweiligen Lernspiels bestimmten möglichen Äußerungen um eine feststehende Menge, die sich, ohne daß die Spielregel geändert wird, nicht beliebig erweitern läßt. Der Vorteil, den diese Begrenzung anfänglich hat (Lernschwache, genaue Planarbeit), kann später als Nachteil gesehen werden. Nach mehrmaliger Durchführung beispielsweise eines Quartettspiels sind den Spielern alle spielnotwendigen Äußerungen bekannt; es findet im Spiel kein Lernzuwachs mehr statt, es sei denn, alternative Formulierungen für bereits beherrschte Sprechakte würden eingeführt. Spielt aber nicht das Ziel der Erweiterung des sprachlichen Könnens der Schüler die Hauptrolle bei der Auswahl von Lern-

20 „Sich vorstellen, jemanden nach seinem Namen fragen, jemanden nach seinem Geburtstag fragen, jemanden nach der Anzahl und dem Alter von Geschwistern fragen, jemanden nach seinen Hobbies fragen und jeweils die entsprechenden Antworten geben, Vermutungen über jemandes Tätigkeit äußern bzw. sich bei jemandem über seine Tätigkeiten vergewissern, über frühere Beschäftigungen berichten, eine bestätigende Antwort geben, jemandem zustimmen, eine verneinende Antwort geben, jemandem einen Gegenstand hinreichen, sich bedanken, um einen Gegenstand (z. B. eine Spielkarte) bitten, fragen, ob jemand einen bestimmten Gegenstand hat, diese Frage bejahen oder, evtl. bedauernd, verneinen, um Geduld bitten, sich vergewissern, was jemand meint, sich vergewissern, ob man selbst angesprochen ist, gegen einen Verstoß protestieren, sich über sein Pech beschweren, seinem Ärger Luft machen, Überraschung, Freude, Genugtuung, Erleichterung, Triumph, Überdruß ausdrücken, jemanden aufmuntern, jemanden zur Eile antreiben, fragen, was man als nächstes tun soll, um Hilfe bitten, mitteilen, womit man gerade beschäftigt ist usw.“ (HILF 1978, 5).

spielen, sondern sind andere Gründe maßgeblich, wie z. B. die Schaffung von Erfolgserlebnissen für die Schüler durch das Wiederaufgreifen von bekanntem Sprachmaterial, so erweisen sich Lernspiele mit einer beschränkten Zahl von spielregulierenden Redeakten durchaus als positiv. Dadurch, daß sich diese Lernspiele in vielen Fällen mit anderen sprachlichen Lernzielen füllen lassen – so kann etwa ein Quartettspiel unterschiedliche Sachfelder abdecken –, ergibt sich ein weiterer Vorteil: Die spielregulierenden Sprechakte für ein bestimmtes Lernspiel sind bekannt, und die Aufmerksamkeit der Spieler kann sich ganz auf den neuen Spielinhalt richten. Somit kann Bekanntes wiederholt und neu Gelerntes gefestigt werden.

Diese Darstellung der Möglichkeiten kommunikativer Sprachausübung im Spiel soll nicht den Eindruck erwecken, daß dies der einzige Weg ist, Lernspiele als Mittel zur Gestaltung eines auf Kommunikationsfähigkeit ausgerichteten Englischunterrichts zu verwenden. Bei einer Auswahl von Lernspielen allein unter dem Kriterium des kommunikativen Rahmens würden viele andere nützliche Lernspiele nicht berücksichtigt, zu deren Durchführung weniger organisatorische Äußerungen der Spielteilnehmer nötig sind. Als Beispiel für letztere sind Schreibspiele zu nennen, bei denen Zettel weitergereicht werden (CONSEQUENCES vgl. Anhang), oder Ausführungsspiele, bei denen die Spieler die vom Spielleiter gegebenen Anweisungen stumm ausführen (SIMON SAYS vgl. Anhang). Zudem wäre das Spektrum der zu lernenden Sprachelemente und Sprechakte bei alleiniger Anwendung dieses Auswahlgesichtspunktes relativ schmal.

Es muß daher noch untersucht werden, welche Hilfen Lernspiele zur Erreichung des übergreifenden Lernziels des Englischunterrichts bieten, ausgehend von den in ihnen zu verwirklichenden sprachlichen Lernzielen. Dabei ist einerseits nachdrücklich zu betonen, daß nicht nur solche Lernspiele als hilfreich angesehen werden, in denen Sprache in kommunikativen Zusammenhängen geübt wird – parallel zu der Abstufung der Übungsformen²¹ lassen sich Lernspielabstufungen denken –; andererseits soll die schwerpunktmäßige Behandlung der Übung des Sprechens in Lernspielen nicht bedeuten, daß nur Sprechfähigkeit zur Kommunikationsfähigkeit gehört. Auch solche Lernspiele, in denen Hörverstehen (FIND THE OBJECT vgl. Anhang), Leseverstehen (WHAT PAGE? vgl. Anhang) und Schreiben (WRITTEN DIRECTIONS vgl. Anhang) oder Kombinationen dieser Fertigkeiten geübt werden, tragen zu diesem Lernziel bei.

In der Unterrichtspraxis erweist es sich trotz des Primates des Mündlichen immer noch als schwierig, dem einzelnen Schüler genügend Zeit und Gelegenheit zum Sprechen zu geben. Lernspiele bieten sich hier als ein Weg insbesondere dann an, wenn durch Partner- oder Gruppenspiele die Sprechzeit des ein-

21 „Mechanical drills, meaningful drills, communicative drills and communicative interaction“ (Paulston/Selekman 1976, 249).

zelenen Schülers beträchtlich erhöht werden kann (so auch Hellwig 1974, 145). Durch Lernspiele mit dieser Organisationsform werden auch ganz allgemein Arbeitsformen eingesetzt, die dem Lernziel Kommunikationsfähigkeit eher angemessen sind als der lehrerzentrierte Unterricht (ähnlich Macht et al 1977, 86). Die große Bedeutung von spielerischen Arbeitsformen, in denen Kommunikation und Interaktion geübt werden, für das übergreifende Lernziel ist unbestritten; trotzdem läßt sich nicht alles auf diese Weise üben. Die dem traditionellen Lernspieleinsatz im Englischunterricht zugeschriebene Aufgabe der Aktivierung des Sprachmaterials (vgl. HILF 1978, 2f.) bleibt neben den kommunikationsorientierten Lernspielen weiter bestehen. Der Übungscharakter der Lernspiele läßt sie für die Festigung und Anwendung bereits eingeführter Sprachelemente geeignet erscheinen. Bereits in den ersten Wochen des Anfangsunterrichts lassen sich kommunikativ relevante Strukturen, wie beispielsweise die Frageform „Is it . . . ?“, in Ratespielen üben.

Es wurde schon darauf verwiesen (s. oben III, 1. d), daß viele unterschiedliche Sprachelemente Lernziele von Lernspielen sein können. Als Einteilungskriterien für eine Aufstellung der möglichen Lernziele in bezug auf die Übung des Sprechens lassen sich denken: die Teilbereiche des sprachlichen Systems (Lexik, Grammatik, Phonetik und Pragmatik) und der Grad der dem Sprecher in der Spielsituation gestatteten Veränderung des sprachlichen Materials (stark strukturierte geschlossene Lernspiele auf der einen und offene, Kreativität erlaubende Lernspiele auf der anderen Seite). Es erscheint sinnvoll, zu einer genauen Analyse von den in bestimmten Lernspielen erforderlichen sprachlichen Leistungen beide Kategorien zu benutzen, damit sowohl der Aspekt der sprachlichen Komplexität als auch der der spielerischen Freiheit berücksichtigt wird. Verständlicherweise ist es verlockend, nur jene Spiele als dem Lernziel der Kommunikationsfähigkeit angemessen zu betrachten, die kreatives und freies Sprechen erlauben. Dieser Standpunkt, wie ihn z. B. Krumm (1978) in der Rezension von Wagners Spielesammlung (Wagner 1977) vertritt, läßt jedoch zwei wichtige Überlegungen außer acht. Zum einen ist in der fremdsprachendidaktischen Literatur nicht geklärt, welche Formen der unterrichtlichen Vermittlung der Fremdsprache die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden fördern, d. h. ob dazu allein kommunikative Übungen ausreichen, oder ob nicht auch methodische Verfahren traditioneller Art neben kommunikativ ausgerichteten eine Berechtigung haben. Zum anderen wird in der Gegenüberstellung von Regelmäßigkeit und Freiheit übersehen, daß es gerade die Regeln sind, die es dem Lernenden, der ja die fremde Sprache noch nicht beherrscht, gestatten, innerhalb klarer Linien vom Spiel festgelegte Aufgaben zu erfüllen. Untersuchungen des kindlichen Regelspiels außerhalb der Schule (vgl. Schmidtchen/Erb 1976, 73 f.), die sowohl die stabilisierende Funktion der Regeln und ihre Akzeptierung durch die Spielgruppe als auch heftige Diskussionen um Regelveränderungen beschreiben, zeigen ganz deutlich, daß Regelspiele nicht Unmündigkeit zur Folge haben, wie es Krumm (1978) befürchtet, sondern soziales Handeln und die Modifizierung von Normen. Krumms Kri-

tik der traditionellen Lernspiele ist insofern berechtigt, als der Aspekt des freien und spontanen Sprechens in ihnen etwas vernachlässigt wird²².

Anstelle einer Einschränkung des Katalogs der Lernspiele auf stark kommunikative Formen halte ich eine Spielpluralität für erstrebenswerter und unterrichtspraktisch sinnvoller. Nur wenn für möglichst viele fremdsprachliche Teillernziele und gleichzeitig für die unterschiedlichen Lehrer- und Schülerpersönlichkeiten, die im Hinblick auf Spielvorlieben und Lerntypen stark differieren können, eine genügend große Anzahl von Lernspielen vorhanden ist, aus denen ausgewählt werden kann, ist gewährleistet, daß die Durchführung von Lernspielen lernzielgerecht und spielgerecht erfolgen kann. Der Spielspaß, den die Spielteilnehmer empfinden müssen, damit das Spiel für sie ein Erfolg, auch ein Lernerfolg, wird, ist u. a. abhängig von der spielerischen Form. Der lernzielgerechte Einsatz von Lernspielen ist nur möglich, wenn für viele Lernziele Spiele unterschiedlicher Art vorliegen. Auch die in traditionellen Spielesammlungen für den Fremdsprachenunterricht oft zu häufig vertretenen Buchstabier- und Zahlenspiele sollten nicht völlig wegfallen, denn auch Buchstabieren, orthografische Kenntnisse und die Beherrschung der Zahlen sind für die Kommunikation wichtige Fertigkeiten. Man denke nur an mögliche Situationen bei einem Auslandsaufenthalt.

Für die Übung des Sprechens sind Lernspiele, ob sie nun lediglich einzelne Strukturen oder freieres Formulieren verlangen, aus einer Anzahl von Gründen gut geeignet. Lernspiele sind echte Sprechsituationen; ihre Situationsgebundenheit veranlaßt die Teilnehmer zu sprachlicher Aktivität. Sprachliche Aktivität wiederum ist eine wichtige Voraussetzung zum Lernen einer Fremdsprache (vgl. Apelt 1976, 91 ff.). Der Einsatz von Lernspielen entspricht damit der immer wieder erhobenen Forderung nach der Schaffung lebendiger Sprechsituationen im Fremdsprachenunterricht (vgl. u. a. Schäfer 1967; Passow 1977; Apelt 1976, 99 ff; Huybrechts 1976). Weil Lernspiele eine motivierende Wirkung haben, regen sie stark zu sprachlicher Aktivität an. „Am sprachaktivsten sind die Kinder stets dann, wenn sie aus lauter Spieleifer, Wettkampfbegeisterung und Neugier ihr Sprechen in der L₂ kaum noch bemerken“ (Reisener 1973a, 21). Diese Richtungsänderung der Aufmerksamkeit der Spielenden vom bewußten und oft unsicheren Sprechen in der Unterrichtssituation zum funktionalen Gebrauch der Fremdsprache, weil es das Spiel so fordert, wird auch von anderen Autoren positiv hervorgehoben (vgl. u. a. Cooper 1974, 3; Huybrechts 1977, 544; Cortez 1978, 206). Ob eine zu starke innere Beteiligung des einzelnen Schülers am Spiel dazu führen kann, daß die Fremdsprache stark fehlerhaft oder unverständlich wird oder durch die Muttersprache ersetzt wird, ist bisher noch nicht untersucht worden, könnte aber

22 Daß auch die von Wagner (1977) vorgeschlagenen Spielübungen durchweg ein Regelgerüst besitzen, das von den Spielern eingehalten werden muß, hat Krumm vielleicht übersehen; das gilt auch für die von Wagner angeführten, in traditionellen Spielesammlungen enthaltenen und altbewährten Ratespiele (vgl. Wagner 1977, 59 ff.).

parallel zu Butzkamms Aussagen zu inhaltlichen Komponenten von Grammatikübungen²³ evtl. vermutet werden. Es wäre möglich, daß es auch für das Lernspiel im Englischunterricht die Gefahr der Überaktivierung gibt, wie sie in einigen Spielstunden manchmal beobachtet werden konnte (vgl. Daublebsky 1975, 45 ff.).

Die Situativität der Lernspiele trägt dazu bei, daß im Spiel neue Sprechmotivationen geweckt werden (vgl. Apelt/Bunselmeyer 1975, 27). Dies wird dadurch unterstützt, daß Sprache im Spiel in Funktion erfahren wird und eine Rückmeldung über die Angemessenheit einer Äußerung nicht vom Lehrer kommt, sondern durch die anderen Spielteilnehmer und den Spielverlauf. Der Abbau der Bewertungsaufgabe des Lehrers durch das Spiel kann neben der Situativität und die von ihr ausgehende Nötigung zur Äußerung für schwache oder schüchterne Schüler sprechmotivierend wirken. In Gruppenspielen fällt darüber hinaus die Angst fort, sich vor der gesamten Klasse produzieren zu müssen. Hier liegt eine zusätzliche Hilfe für gehemmte oder ängstliche Schüler (vgl. Walker 1976, 119). In solchen Lernspielen, in denen der Spieler seine Äußerungen innerhalb gewisser Grenzen frei gestalten und verändern kann²⁴, ergeben sich auch Möglichkeiten der Identifikation des Schülers mit seiner Spielerrolle und der Situation. Auch dies ist motivierend und lernfördernd.

3. Pädagogische Implikationen des Lernspieleinsatzes

Bisher wurde die Verwendung von Lernspielen im Englischunterricht unter ausschließlich fachbezogenen Gesichtspunkten erörtert. Dies erscheint jedoch als nicht ausreichend, da es weder dem Wesen des Spiels als einem Lebensphänomen gerecht wird noch solche Aspekte des Lehrens und Lernens berücksichtigt, die Unterricht allgemein betreffen. Für das Lernziel der Kommunikationsfähigkeit hat Dietrich mit besonderem Bezug zum Problem der Einsprachigkeit nachgewiesen, wie wichtig eine Untersuchung allgemein anerkannter Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts hinsichtlich ihrer pädagogischen Wirksamkeit ist (vgl. Dietrich 1973 und 1974). Nun handelt es sich bei dem Lernspiel zwar um ein in der Praxis des Englischunterrichts durchaus verbreitetes, in der Theorie jedoch nicht oft erwähntes Unterrichtsmittel. Eine Gegenüberstellung von vermeintlichen Erfolgen dieses Unterrichtsmittels und bisher nicht beachteten oder eventuell gegensätzlichen Nebenwirkungen, wie sie Dietrich (1973; 1974) für die Einsprachigkeit geleistet hat, kann aufgrund der bisher nur vereinzelt veröffentlichten Veröffentlichungen zum Lernspiel im Englischun-

23 Vortrag von W. Butzkamm auf der 8. Arbeitstagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik in Mainz vom 5. bis 7. Oktober 1978 (s. Butzkamm 1979).

24 „Well-chosen games not only give meaningful pattern-practice but encourage, within reasonable safety limits, inventive use of the language“ (Lee 1974, 3).

terrichtet nicht in ähnlich ausführlicher Weise durchgeführt werden. Dennoch müssen die pädagogischen Auswirkungen eines integrierten Lernspieleinsatzes in bezug auf einige Bereiche des Englischunterrichts an dieser Stelle skizziert werden, wenn verhindert werden soll, daß eine Bewertung von Unterrichtsverfahren lediglich durch Betrachtung ihrer Wirksamkeit für kognitive Lernziele geschieht. Gerade weil es sich beim Englischunterricht um das Erlernen eines weiteren Kommunikationsmittels handelt, müssen die Partner im Kommunikationsprozeß, d. h. Lehrer und Schüler, ebenso wie emotionale und soziale Bedingungen mit einbezogen werden.

a) Der Englischlehrer als Spielleiter

Die gezielte Durchführung von Lernspielen im Englischunterricht wird in der Mehrzahl aller Fälle nicht auf die spontanen Wünsche der Schüler zurückgehen, sondern auf die überlegten Vorschläge des Lehrers, zumindest beim Erlernen neuer Spiele. Damit soll nicht gesagt werden, daß Schülerwünsche in einem Lernspiele einbeziehenden Englischunterricht keinen Platz hätten; vielmehr soll darauf hingewiesen werden, daß eine realistische Sicht der Lehrerrolle beim Lernspieleinsatz zur Analyse seiner Funktion und Aufgaben vonnöten ist. So wie der Lehrer im zur Zeit praktizierten Fremdsprachenunterricht fast ausschließlich Träger der fremdsprachlichen Information ist und alle Unterrichtsvorgänge stark von ihm abhängig sind (vgl. dazu Heuer 1976, 88f.), so ist der Lehrer auch Initiator von Spielsituationen. Dadurch ergeben sich eine Anzahl von Forderungen an ihn: Er muß aus den vorliegenden Lernspielsammlungen oder anderen Quellen gezielt Spiele auswählen und sie gegebenenfalls für seinen Unterricht adaptieren; er muß sie sachgerecht, d. h. lernziel- und spielzielgerecht für die betreffende Spielgruppe, durchführen, wozu beispielsweise die Erläuterung der Spielregeln, die Organisation spielnotwendiger Gruppierungen, die Herstellung von Spielmaterial oder die Klärung von im Spiel entstehenden Konflikten gehören; er muß, ausgehend von den konkreten Spielerfahrungen, Lernspiele auswerten und einschätzen können. Darüber hinaus ist es wünschenswert, daß auch der die Spiele organisierende Lehrer am Spielspaß teilhat. Für jede dieser drei Phasen des Spieleinsatzes, Auswahl/Planung, Durchführung und Auswertung lassen sich die Anforderungen an den Lehrer noch genauer darstellen.

Aus der psychologischen Forschung ist bekannt, daß der individuelle Unterrichtsstil des einzelnen Lehrers große Bedeutung für die Lernmotivierung und die Lernleistung der Schüler besitzt (vgl. Heckhausen 1969, 197; Zöpfl/Schofnegger 1977, 45). In der fremdsprachendidaktischen Literatur finden sich Untersuchungen darüber, durch welche Eigenschaften und welchen Führungsstil sich ein guter Fremdsprachenlehrer von einem durchschnittlichen unterscheidet (vgl. u. a. Moskowitz 1976; Schwerdtfeger 1977, 20ff.; Girard 1977). Schließlich gibt es in der spielpädagogischen Literatur Aussagen darüber, welche Anforderungen an einen Lehrer gestellt werden müssen, der erfolgreich

Spiele durchführen möchte (vgl. u. a. Calliess 1975, 30 ff.; Daublebsky 1975; Daublebsky et al 1977). Nimmt man Moskowitz' (1976) und Girards (1977) Beschreibungen des guten („outstanding“, Moskowitz 1976) Fremdsprachenlehrers als Ausgangspunkt und setzt diese in Beziehung zu den für den Einsatz von Spielen für notwendig erachteten Dimensionen des Lehrerverhaltens, so ergeben sich einige Übereinstimmungen: Der Fremdsprachenunterricht zeichnet sich u. a. durch folgende Merkmale aus: „The target language dominates the classroom interaction; . . . the amount of teacher talk is less; . . . the teachers are more expressive and animated; . . . the climate is warm and accepting; . . . the teachers often smile, praise and joke; . . . there is more laughter in their classes; . . . there is a greater number of different activities per lesson; . . .“ (Moskowitz 1976, 156 f.). Die bei Girard genannten Leit motive „confidence“ und „sympathy“ finden ihre Entsprechung in der Auflistung von Moskowitz²⁵. Diese Merkmale des guten Fremdsprachenlehrers korrelieren mit den für die erfolgreiche Durchführung von Spielen notwendigen Voraussetzungen. Spiele brauchen ein freundliches, warmes Unterrichtsklima, in dem der Lehrer seine dominierende Rolle ablegen kann. „Der Spielleiter darf nicht dominieren: Spielstunde muß ein Freiraum in der Schule sein. Aber vom Spielleiter hängt es wesentlich ab, ob die Kinder ihre Freiheit auch nutzen können“ (Daublebsky 1973, 115). Gute Spielsituationen bringen eine entspannte, lustbetonte Unterrichts Atmosphäre hervor. Nach dieser Merkmalsammlung scheint es, daß ein demokratischer bzw. sozial-integrativer Führungsstil des Lehrers sowohl für das Fremdsprachenlernen (vgl. Dietrich 1973, 356 f.) als auch für das Spielen günstiger ist als ein laissez-faire oder ein autokratischer Stil. Vielleicht sind auch sozial-integrativ eingestellte Lehrer eher geneigt, Lernspiele als vollwertige Lernsituationen zu akzeptieren.

Die Wertschätzung des Spiels und in diesem Fall des Lernspiels für den Englischunterricht gehört zu den Grundvoraussetzungen des gezielten Lernspiel-einsatzes. Die für Lernspiele allgemein in den letzten Kapiteln aufgezeigten Lernmöglichkeiten müssen vom Lehrer für jedes im Unterricht durchzuführende Spiel in der Auswahlphase neu bedacht werden. Nur so sind didaktisch sinnvolle Entscheidungen in bezug auf Lernziele möglich. Das betrifft nicht nur die fremdsprachlichen Inhalte des Lernspiels, sondern auch seine sozialen Ziele. Die Entscheidung über die Organisationsform eines Lernspiels kann somit nicht nur von fachbezogenen Überlegungen, wie z. B. Gefahr der Fehlerhäufung ausgehen, sondern muß auch allgemein-pädagogische Fragen berücksichtigen, wie z. B. die Gruppenprozesse in der Klasse oder Erfahrungen mit Formen von Zusammenarbeit oder Wettbewerb. Auch Daublebsky et al (1977, 43 ff.) weisen nachdrücklich darauf hin, daß es nicht ausreicht, einfach

25 Auch die von Hallman (1970) beschriebenen Hilfen für kreatives Lehren treffen sich an vielen Punkten mit der Merkmalsaufzählung des guten Fremdsprachenlehrers: Z. B. schiebt ein kreativer Lehrer das Urteil über Schülerleistungen auf, er fördert die intellektuelle Flexibilität, er richtet nicht-autoritäre Lernumgebungen ein.

irgendetwas zu spielen; der Spielleiter müsse vielmehr die pädagogischen Auswirkungen des Spielangebots bedenken.

Da die Berichte von Unterrichtspraktikern über den Einsatz von Lernspielen im Fremdsprachenunterricht von solchen Fremdsprachenlehrern vorgelegt wurden, die dem Lernspiel generell positiv gegenüberstehen und die ausnahmslos über erfolgreiche Lernspielverwendung berichten, kann hier nicht auf publizierte kritische Aussagen zurückgegriffen werden. Dennoch zwingt die Erkenntnis, daß das Spiel ein multifaktorielles Geschehen ist, zu der Forderung, möglichst viele dieser Faktoren bei der Planung von Lernspieleinsatz im Auge zu behalten²⁶. Unter Berücksichtigung sozialer, emotionaler und kognitiver Lernziele sollte der Fremdsprachenlehrer eine langfristige und flexible Planung anstreben (ähnlich Calliess 1975, 32 für den Spieleinsatz in der Primarstufe). Eine solche Planung befähigt ihn einerseits dazu, durch die Auswahl unterschiedlicher Spiele (in bezug auf Form, Inhalt und Organisation) möglichst viele Schülerinteressen anzusprechen und verschiedenartige Übungsmöglichkeiten zu schaffen; andererseits gestattet die geforderte Flexibilität, daß die zum Spielen gehörende Spontaneität nicht beeinträchtigt wird, daß aus dem Unterricht erwachsende Situationen und Bedürfnisse, die wiederum auf den unterschiedlichen Ebenen²⁷ liegen können, berücksichtigt werden. Das heißt auch, daß Lernspiele aus anderen als fachlichen Gründen eingesetzt werden können, daß die sprachlichen Inhalte nicht immer primärer Auswahlgesichtspunkt sein müssen. Es darf jedoch nicht bedeuten, daß Lernspiele nicht auf ihre sprachlichen Ziele und Inhalte hin analysiert werden und dieser Aspekt völlig bedeutungslos wird.

Auch für die Durchführung von Spielen ergeben sich nicht zuletzt aus der Natur von Spielen selbst einige wichtige Voraussetzungen. Damit sich jener lustvolle Zustand einstellt, in dem die Teilnehmer ihre Aktivität wirklich als Spiel empfinden, ist bereits die Hinführung zum Spiel bedeutsam (s. oben I, 3. c). Erfolgreiches und freudiges Spiel entsteht am leichtesten in einer entspannten und vertrauensvollen Klassenatmosphäre. „Hier spielt die Person des Lehrers eine höchst wichtige Rolle. Die Unterrichtsatmosphäre und damit die Gefühle, die die Kinder mit diesem Unterricht verbinden, werden weitgehend vom Verhalten des Lehrers bestimmt“ (Solmecke 1976, 12). Spiele sollten nicht als Belohnung für eifriges Mitarbeiten während des „richtigen“ Unterrichts verstanden werden; sie sollen kein Druckmittel sein, meinen Daublebsky et al (1977, 26). „Kinder sollten wissen, ob der Lehrer regelmäßig mit ihnen spielen will

26 Daß dies nicht immer geschieht, zeigt sich auch in der gegenwärtigen pädagogischen Spieldiskussion, in der einige Bereiche des Spiels durch Beschränkung der Überlegungen auf einzelne lernzielbezogene Aspekte vernachlässigt werden.

27 Als Beispiele könnten hier genannt werden: die Notwendigkeit, eine bestimmte Struktur nochmals zu üben (Spiel als remediale Übung), in der Schülergruppe entstehende Konfliktsituationen aufzufangen (Spiel als Training sozialen Verhaltens), neue Motivationen zu schaffen, einen Freiraum für kreativen Umgang mit der Sprache bereitzustellen.

oder nicht. Spielen darf kein Gnadenakt, sondern muß zu einem selbstverständlichen Recht werden. Das heißt nicht, daß man nicht auch mit den Kindern besprechen kann, wann Zeit zum Spielen ist; aber der Entscheidungsprozeß darf keinen Erpressungscharakter bekommen“ (Daublebsky et al 1977, 26). Die Lernenden – dabei braucht es sich nicht nur um Kinder zu handeln, wie oben (vgl. II, 1. e und 2. a) erwähnte Berichte über die Verwendung von Lernspielen im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene zeigen – sollten über die Spielhaltung des Lehrenden informiert sein. Für eine effektive und freudige Durchführung von Spielen ist es wichtig, daß der Spielleiter selbst Spiele für nützlich und angenehm hält. Nur dann können Spiele überzeugend vorgestellt, gern und gut gespielt werden²⁸.

Nach der Hinführungsphase, in der der Lehrer als Spielleiter Spielablauf und -regeln erläutert, folgt die Spielphase. In ihr stehen dem Lehrer grundsätzlich zwei Verhaltensrichtungen offen (vgl. dazu Wagner 1977, 10f.). Einerseits kann er als am Spielablauf unbeteiligter Beobachter und Organisator dem Spielgeschehen „von außen“ folgen, was ihm zwar die Gelegenheit verschafft, den Gebrauch der Fremdsprache bei vielen Lernenden intensiv zu beobachten, ihm aber auch direkte Einflußmöglichkeiten auf den Spielfortgang in gewissem Maße nimmt. Andererseits kann der Lehrer mitspielen und sich den Lernenden als gleichberechtigter Spielpartner präsentieren. Bewertungsaufgaben könnten beispielsweise an eine Jury delegiert werden, die sich aus jeweils wechselnden Schülern zusammensetzt. Daß dieses Verfahren gerade unter dem Gesichtspunkt des Abbaus der dominierenden Rolle des Lehrers gute Erfolge bringt, zeigen Versuche aus der Unterrichtspraxis²⁹. Welche der beiden skizzierten Rollen der Lehrer übernehmen sollte, ist abhängig von den Gegebenheiten der Lerngruppe, den Bedingungen des Spiels und seinen eigenen Intentionen und Interessen.

Zwar ist die Entscheidung über das Lehrerverhalten im Spiel vorwiegend situationsbedingt und auf den Einzelfall bezogen, doch lassen sich einige allgemeine Richtlinien formulieren. Dabei darf nicht aus dem Auge verloren werden, daß dem Lehrer bei der Spieldurchführung zumeist eine Doppelrolle zufällt: Er ist Lehrer und Spielleiter und evtl. auch Spieler zugleich³⁰. Nur wenn beispielsweise die spielorganisatorischen Funktionen von anderen übernommen werden, kann der Lehrer sich als Spielteilnehmer engagieren. Dies wird nur selten möglich sein. Dennoch sollten die sich bei voller Spielteilnahme des Lehrers bietenden intensiveren Formen des Miteinanderumgehens zwischen Lehrern

28 „The teacher's attitude is also an important factor. Even a well-prepared teacher, if he lacks a contagious enthusiasm, may preside over the demise of what could be an effective teaching approach“ (Cortez 1972, 38).

29 Mündlicher Bericht und Hausarbeit zur Zweiten Staatsprüfung von Rappenecker (1977).

30 Die Frage des Mitspielens durch den Lehrer wird schon von den Philanthropen untersucht (vgl. Salzmann 1964, 56; 1. Auflage 1806).

und Schülern und Ansätze zu partnerschaftlichem Verhalten möglichst ausgenutzt werden. Besonders zufallsgesteuerte Lernspiele und solche, in denen der Lehrer nicht aufgrund seiner besseren Beherrschung der Fremdsprache von vornherein im Vorteil ist, sind für das Mitspielen des Lehrers geeignet³¹. Nicht zuletzt ist auch die Tatsache zu erwähnen, daß Mitspielen dem Lehrer Spaß bereiten kann. Und warum sollte dies nicht ein ausreichender Grund sein, an Lernspielen teilzunehmen?

In der Rolle des Organisators und Beobachters erfüllt der Lehrer ebenfalls wichtige Funktionen bei der Durchführung von Lernspielen. Zum einen bieten sich ihm vielfältige Möglichkeiten, die Sprachverwendung der teilnehmenden Spieler zu beobachten. Da der Leistungsdruck im Spiel von vielen als nicht so stark empfunden wird wie in der normalen Unterrichtssituation und sich die Aufmerksamkeit des einzelnen eher auf den Spielablauf als auf die von ihm produzierte Sprache richtet, ergibt sich für den Beobachter eine größere Wahrscheinlichkeit, etwas über die tatsächliche Sprachbeherrschung der Lernenden zu erfahren. Zum anderen ist es angebracht, daß der Lehrer als „fremdsprachlicher Helfer“ zur Verfügung steht. Er kann dann auftretende Defizite oder Fragen durch Zuflüstern oder Anschreiben notwendigen Sprachmaterials beheben und vielleicht auch das Spiel störende Fehler sanft korrigieren. Dabei können sowohl ein Zuviel als auch ein Zuwenig an Organisation und Hilfe das Spiel beeinträchtigen. „Spielen ist etwas sehr Empfindliches. Deshalb wird am Ende jeder Lehrer es auf seine Weise handhaben müssen“ (Daublebsky 1975, 44). Die Bandbreite der Möglichkeiten dazu ist groß.

Wichtig ist jedoch immer, daß das Lernspiel eine Lernsituation für Lehrer und Schüler auch in einer emotionalen und sozialen Bedeutung ist. „Die Verletzung der in jedem Unterricht erforderlichen Einheit des Rationalen und Emotionalen wirkt sich gerade im Fremdsprachenunterricht aller Stufen besonders negativ aus, da Sprache immer in Verbindung mit musischen Element gesehen und gelehrt werden muß und sprachästhetische Gestaltung gerade des Sprachunterrichts auch durch emotionale Vorbildwirkung des Lehrers von großer Bedeutung ist“ (Apelt 1976, 139). Dieser Gesichtspunkt des emotionalen und sozialen Lernens im Spiel muß denn auch bei der dem Lernspieleinsatz folgenden Auswertung miteinbezogen werden, die sich also nicht auf eine Beurteilung des Übungseffekts in bezug auf fremdsprachliche Strukturen beschränken darf. Dabei sind die Fragen, ob das Lernspiel zur Motivation der Lernenden, zu ihrem Interesse an Fach und Stoff beigetragen, ihnen angenehme Erfahrungen in Verbindung mit der Fremdsprache vermittelt und ihnen zu spielaktivem Umgang mit anderen Lernenden und der Fremdsprache verholfen hat, ebenfalls sehr wichtig.

31 Wagner (1977, 10f.) nennt als einen anderen Vorzug des Mitspielens die immanente Lenkung des Spielverlaufs und das eventuelle Abbremsen ungünstiger Spielentwicklungen.

Wenn man das Lernspiel – so wie es in dem Aufsatz von Daublebsky et al (1977) formuliert wird – als Recht des Kindes betrachtet und es seiner persönlichkeitsbildenden und lernfördernden Wirkungen wegen, die im Verlauf dieser Arbeit aufgezeigt wurden, für einen regelmäßigen Einsatz im Englischunterricht vorschlägt, muß auch überlegt werden, welchen Stellenwert es in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern besitzt. Denn von diesen wird verlangt, Lernspiele lernziel- und spieladäquat auszuwählen, durchzuführen und zu beurteilen. Der Trend zum Fachlehrer brachte es mit sich, daß das musische und vielleicht auch spielerzieherische Element in Lehrerbildung und Lehrertätigkeit zurücktrat. Mit dem Lernspiel bietet sich eine Möglichkeit, Englischunterricht über eine rein fachliche Angelegenheit hinaus auch wieder zu einer erzieherischen Angelegenheit werden zu lassen. Dazu werden Englischlehrer gebraucht, die spielen und Spiele leiten können³². Während die Forderung nach der Befähigung zur Leitung von Spielen sofort einsichtig ist, scheint die Bedeutung der eigenen Spielfähigkeit auf den ersten Blick weniger einleuchtend. Ganz abgesehen davon, daß Spielenkönnen eine bedeutsame menschliche Fähigkeit überhaupt ist, ist es für die Erziehung anderer zum Spiel³³, zur Einschätzung und Auswahl von Spielen erforderlich. Nur wer aus eigener Erfahrung weiß, wie man sich als Spieler in bestimmten Situationen fühlt, wer nachvollziehen kann, wie schwierig Spielaufgaben aus sprachlichen oder interaktionalen Bedingungen sein können, und wer abschätzen kann, welche Möglichkeiten sich für Mitbestimmung bei der Gestaltung von Spielregeln oder -inhalten ergeben, kann Spieler beobachten und ihnen helfen, kann sich flexibel und spielgerecht verhalten. Wer einige Spiele bereits kennt und aus eigener Erfahrung weiß, wieviel Spaß sie bereiten und was in ihnen nebenbei gelernt werden kann, wird seinen Schülern Spiel- und Lernfreude ebenfalls vermitteln wollen und auch gerne weitere Lernspiele ausprobieren. Lernspiele sind keine narrensicheren Unterrichtsmittel, deren Einsatz immer freudebringend und erfolgreich verläuft, sondern vielgestaltige und ambivalente Lernsituationen, deren befriedigende Ausgestaltung Fingerspitzengefühl und Wachheit erfordert. Ein spielgeschickter Lehrer kann mit Hilfe von Lernspielen seinen Englischunterricht interessant und abwechslungsreich gestalten und sei-

32 Eigene Erfahrungen in der spielbezogenen Ausbildung von Englischlehrern an der PH Ruhr bestätigen die Bedeutung beider Aspekte. Die Studenten, die in kleinen Gruppen selbst Spielerfahrungen im fremdsprachlichen Bereich gesammelt hatten, waren eher als andere ohne Spielerfahrung bereit, Lernspiele auch in den studienbegleitenden Praktika einzusetzen. An den Teilnehmern eines methodisch-didaktischen Proseminars zum Lernspieleinsatz zeigte sich, daß Auswahl, Durchführung und Auswertung von Lernspielen durchaus lernbare Fähigkeiten sind.

33 „Nur wenn der Lehrende selbst spielen kann, kann er die Spielfähigkeit des Jugendlichen entfalten; nur spielend ist der Lehrende in der Lage, den Lernenden zum Spiel zu verführen, d. h. ihm das Spielen möglich zu machen . . . Wenn Schule und Berufsausbildung wie bisher die Spielfähigkeit des Menschen zunehmend blockieren, wird es zur wichtigsten Aufgabe von Weiterbildung, diese Spielfähigkeit wiederherzustellen“ (Becker et al 1978, 29).

nen Schülern zu effektivem, lustbetontem und spielaktivem Fremdsprachenlernen verhelfen.

b) Soziale und emotionale Aspekte

„Unterricht ist niemals nur eine Frage der Organisation kognitiver Lernprozesse“ (Bönsch 1976, 713). Auch die in der Lerngruppe herrschende Atmosphäre, die Haltung der Lernenden zueinander, ihre Rivalitäten und Sympathien beeinflussen das Lernen. Lernergebnisse hängen nicht zuletzt auch davon ab, wie sehr die emotionalen Grundbedürfnisse des einzelnen nach Anerkennung und Respektiertwerden von den anderen Gruppenmitgliedern und dem Lehrer erfüllt werden. Eine wichtige Rolle spielt dabei der unterrichtliche Führungsstil des Lehrers. Dieser beeinflusst neben der Wahl der Unterrichtsmittel nicht nur den natürlichen Lernzuwachs der Schüler, sondern auch ihr sozial-emotionales Verhalten. Lernspiele sollen deshalb auch kurz daraufhin untersucht werden, welche Wirkungen sie in diesem Bereich ausüben können und sollen. Dabei ist auszugehen von der komplexen Struktur des Lernspiels, die dazu führt, daß verschiedene Ebenen der Persönlichkeit des Spielenden gleichzeitig angesprochen werden. Wer sich im Spiel engagiert, tut dies mit seiner ganzen Persönlichkeit. Spielelemente stimulieren bei der Lösung von Spielaufgaben den kognitiven, in der Zusammenarbeit mit anderen den sozialen und im Genießen des durch den Spielablauf ausgelösten Aktivierungszirkels den emotionalen Persönlichkeitsbereich³⁴. Lernspiele können somit nicht nur zur Erweiterung fremdsprachlichen Könnens, sondern auch zur Persönlichkeitsbildung beitragen. Die Einbeziehung der Gesamtperson des Schülers in den spielaktiven Lernprozeß entspricht einer wichtigen didaktischen Maxime, auf die Heuer (1968, 67) verweist: „Tua res agitur – deine eigene Sache wird verhandelt“. Der Schüler wird im Lernspiel voll angesprochen; er ist von der Spielhandlung betroffen. Da sich für ihn auf diese Weise sprachliche Elemente mit situativen Gegebenheiten, in denen Gefühle ebenso eine Rolle spielen wie Sozialbedingungen, verknüpfen, wird der Behaltenseffekt der so gelernten Sprachstrukturen relativ groß sein³⁵.

34 In Teil I wurden einige der aus der Kinderspielforschung bekannten Ergebnisse im Hinblick auf die unterschiedlichen Funktionen des Spiels angeführt. Hier sei nochmals auf Oerter (1974, 209) verwiesen, der die Wirkung des Spiels auf kognitive Leistung und soziales Verhalten beschreibt. Für eine ausführliche Darstellung siehe Klippel (1980).

35 Boldt (1923, 191 f.) schildert dazu eine interessante Begebenheit: „Dass auch der Hauptzweck dieser Übung erreicht wird, dass dieses Spiel eine gute Wiederholung von Vokabeln und Einübung von Redensarten und besonderen grammatischen Erscheinungen ist, habe ich kürzlich besonders deutlich gesehen, als eine Schülerin sagte: *mon frère est sept ans*. Darauf lautes Verwundern der übrigen. Auf meine Frage, warum sie sich denn so wunderten, auf meine Bemerkung, daß sie doch alle sehr oft etwas Falsches sagten, kam dann die fast empörte Antwort: ‚Na, aber *das* kommt doch in dem Lotto vor.‘ Das betreffende Kind konnte sich entschuldigen: ‚Das habe ich noch nie mitgespielt, ich habe vor Weihnachten ein paar Wochen gefehlt!‘“

Lernspiele als Unterrichtsmittel, die die Gesamtpersönlichkeit der Lernenden ansprechen, scheinen demnach auch geeignet, einige der emotionalen bzw. affektiven Lernziele des Englischunterrichts³⁶ verwirklichen zu helfen. Hermann (1978) unterscheidet bei ihrer Analyse der fremdsprachendidaktischen Literatur im Hinblick auf die dort vorgeschlagenen Lernziele im emotionalen Bereich zwischen Autoren, die durch Information des Schülers über das Ziel-land positive Einstellungen wecken möchten, und solchen, die einen Kontakt mit der Fremdsprache als auslösend für Haltungsänderungen betrachten. Im Hinblick auf die Verwendung von Lernspielen scheint besonders der letztere Punkt relevant. Hermanns Forderung, daß „Sprachbeherrschung . . . nicht zu einem an beliebigen Gegenständen erreichten Selbstzweck werden (dürfe)“ (Hermann 1978, 239), muß unterstrichen werden³⁷. Englischunterricht darf nicht nur als Veranstaltung zur Vermittlung fremdsprachlichen Könnens verstanden werden, sondern muß auch verstärkt allgemeine Unterrichtsziele berücksichtigen, wie dies in Ansätzen im Planungspapier der Gesamtschule „Alter Teichweg“ in Hamburg zu verzeichnen ist (vgl. Heinrichs 1972) oder auch in neueren Publikationen in größerem Maße bereits erörtert wird (vgl. u. a. Schwerdtfeger 1976; 1977; Heuer 1978). „Regelspiele können, wenn sie angemessen im Zielsprachenunterricht eingesetzt werden, einen wesentlichen Beitrag für das Erreichen der . . . *affektiven Ziele* des FU für alle leisten“ (Schwerdtfeger 1976, 146), d. h. sie können den Schüler als Persönlichkeit ansprechen und sein Bedürfnis nach emotional befriedigenden Lernsituationen erfüllen. Darüber hinaus üben sie Motivationsfunktionen im Hinblick auf das Fach Englisch und den Unterrichtsgegenstand, die englische Sprache (vgl. oben III, 1. b) aus, was eher in die Richtung der emotionalen Lernziele bei Hermann (1978) geht. Im sozialen Bereich erweitern sie das Spektrum der unterrichtlichen Arbeits- und Lernformen und ermöglichen es daher den unterschiedlichen Lerntypen unter den Schülern, in ihnen adäquater Weise zu lernen und mit anderen zusammenzuarbeiten.

c) *Interaktion im Lernspiel*

In Abgrenzung zur Kommunikation, die überwiegend – wenn auch nicht ausschließlich – dem sprachlichen Bereich zuzurechnen ist, ist mit Interaktion „stärker die Gegenseitigkeit bzw. Wechselwirkung der Tätigkeiten oder des Verhaltens der an einem Vorgang mitwirkenden Individuen“ (Biermann 1978, 5) gemeint. Für den Unterricht ebenso wie für das Lernspiel ergeben sich Interaktionen zwischen dem Lehrer/Spielleiter und den Schülern/Spielern sowie

36 Die Literatur trennt diese beiden Begriffe nicht. Wegen der größeren Bandbreite von „Emotion“ (Affekt bezeichnet eine bestimmte Art von Emotion) wird im vorliegenden Kapitel das Adjektiv „emotional“ verwendet.

37 Eine in ähnliche Richtung weisende Kritik an einem zuweilen mechanistisch anmutenden, streng fertigkeitenorientierten Fremdsprachenunterricht, der die Persönlichkeit der Lernenden vernachlässigt, findet sich bei Schwerdtfeger (1976, 45 ff.).

zwischen den Schülern/Spielern untereinander. Die Interaktion zwischen Lehrer und Schülern im Unterricht ist durch Asymmetrie gekennzeichnet, denn „sie wird bestimmt durch die Situationsdefinition des Lehrers, durch seine Bedürfnisse, Motive, Ziele und Verhaltenspläne. Dem Schüler bleibt in den meisten Fällen nur die Wahl der Anpassung an den Lehrer, da er weder die Situation verlassen kann, ohne schwere Sanktionen in Kauf zu nehmen, noch in der Lage ist, die seiner Situationsdefinition und seinen Bedürfnissen entsprechenden Verhaltenspläne gegen den Widerstand des Lehrers auf die Dauer zu realisieren“ (Lohmann/Prose 1978, 403). Aber auch der Lehrer ist in der Ausübung seiner Tätigkeit bestimmten Zwängen unterworfen, die seine Handlungsfreiheit einschränken und ihm keinen unbegrenzten Spielraum bei der Gestaltung seiner Rolle lassen.

Die Möglichkeiten unterrichtlicher Interaktionen müssen innerhalb des institutionellen Rahmens „Schule“ gesehen werden. Daß diese nicht nur auf kognitive Unterrichtsprozesse beschränkt sind, wurde bereits hervorgehoben. Schon die Wahl der Unterrichtsmethode impliziert Entscheidungen über Interaktionen: „Unterrichtsmethode muß immer auch als Strukturierung sozialer Beziehungen verstanden und auf den dem Unterricht vorangehenden und ihm folgenden Entscheidungsebenen bedacht werden“ (Klafki 1977, 64). Unter diesem Gesichtspunkt ist zu überlegen, ob und wie Lernspiele das im übrigen Englischunterricht vorhandene Spektrum der Interaktionsformen erweitern und ergänzen können.

Diese Frage steht in Verbindung mit jenen vier Fragen, die Biermann (1978) im Anschluß an seinen Überblick über die Interaktionsforschung für noch nicht hinreichend beantwortet hält: die Frage „nach der pädagogischen Begründung der wünschenswerten und nicht nur erfolgreichen Interaktion im Unterricht“; die Frage „nach den Formen der Realisierung unterrichtlicher Interaktion, die ein effektives und humanes Lernen am besten fördern“; die Frage „nach der verbesserten Gestaltung des Sachlernens und nach dem Zusammenhang zwischen den Formen des Sachlernens und dem Soziallernen in der unterrichtlichen Interaktion“; die Frage „nach der unter heutigen schulinstitutionellen Bedingungen möglichen Korrektur der Lehrer-Schüler-Interaktion“ (Biermann 1978, 101 f.). Untersuchungen dieser allgemein-didaktischen Aspekte werden sicherlich auch für die Fremdsprachendidaktik verwertbare Erkenntnisse bringen. Die hier für das Lernspiel durchgeführten Überlegungen betreffen allerdings nur einen Teilbereich dieser Fragestellung, da Lernspiele nicht als Paradigmen für alle Arten unterrichtlicher Interaktion gelten können.

Die Interaktion im Fremdsprachenunterricht ist von besonderer Bedeutung, da der Unterrichtsgegenstand, die fremde Sprache, ebenfalls als Mittel zur Gestaltung von Interaktionen dient. Viele Interaktionsformen erfordern sprachliches Handeln. Dies ist dann gleichzeitig eine Einübung in den Gebrauch der Fremdsprache. Im fragend-entwickelnden Frontalunterricht laufen fast alle Schüleräußerungen über den Lehrer (vgl. dazu Biermann 1978, 63), der Fragen stellt, Impulse gibt und die Antworten oder Reaktionen der Schüler auf ihre

sprachliche Korrektheit und Angemessenheit hin bewertet. Die Organisationsform vieler Lernspiele, die Partner-, Gruppen- oder Teamspiele vorsieht, erlaubt es, anhand von bekanntem Sprachmaterial diese lehrergerichtete Kommunikation und Interaktion zu durchbrechen und die Spieler miteinander oder auch gegeneinander (im Wettbewerb) handeln und sprechen zu lassen. Die Spielsituation wird nicht oder zumindest doch wesentlich weniger nachdrücklich vom Lehrer als von den Regeln bestimmt, die im Konsens der Gruppe verändert werden können. Dadurch unterscheidet sich das Spiel maßgeblich von der sonstigen Unterrichtssituation und wirkt auf die Schüler befreiend. Dies ist ganz besonders dann der Fall, wenn der Lehrer gleichberechtigter Spielpartner ist.

Er ist dann ebenso wie alle anderen Mitspieler den vom Spiel bestimmten Sanktionen (z. B. Punktverlust, Mißerfolg) unterworfen und nicht mehr derjenige, der Schülerhandlungen bestraft. Die Asymmetrie der Lehrer-Schüler-Interaktion ist dann im Spiel weitgehend aufgehoben. Durch das spielnotwendige Engagement (vgl. Sutton-Smith 1975a, 328) lernen Schüler ihren Lehrer auch besser kennen und können ein persönlicheres Verhältnis zu ihm gewinnen. Lernspieleinsatz kann, wenn Lehrerverhalten und Spielorganisation (z. B. Gruppenspiele) entsprechend gestaltet sind, ein Kontrastprogramm zum sonstigen Unterrichtsgeschehen darstellen.

Dagegen könnte möglicherweise eingewendet werden, daß die Spielsituation die grundsätzliche Asymmetrie der Interaktion zwischen Lehrer und Schüler lediglich verschleierte (vgl. Höhn 1977, 209 f.) und an ihr nichts ändere oder daß die relativ partnerschaftliche Beziehung im Spiel die andere Qualität der Ernstsituation besonders kraß deutlich werden lasse. Diese Einwände werden dann weniger gewichtig, wenn man Unterricht nicht nur als unveränderliches Konfliktfeld von Schüler- und Lehrerinteressen sieht, sondern auch als Chance, innerhalb der Institution Schule humanes Lernen und Leben zu verwirklichen. Dann erweist sich der Lernspieleinsatz als Mittel zu einer auf den übrigen Unterrichtsablauf zurückwirkenden positiven Veränderung des pädagogischen Klimas. Lehrer, die mit ihren Klassen spielen, sind nicht deshalb bei den Schülern beliebt, weil im Spiel weniger hart gearbeitet würde, sondern insbesondere wegen ihrer oft zugänglicheren, verständnisvolleren Haltung den Schülern gegenüber. Lernspiele bieten zwar keinen Weg, Schulreform durch das Unterrichtsgeschehen durchzuführen, wenngleich dies zuweilen behauptet wird (vgl. Portele 1975, 213), aber sie vermögen in begrenztem Umfang die negativen Seiten der Lern- und Leistungsschule zu mildern.

Parallel zu der Veränderung von Lehrer-Schüler-Interaktionen im Spiel gibt es auch Ansätze zu einem Wandel in der Schüler-Schüler-Interaktion. Kooperativ strukturierte Spiele, zu denen auch Gruppenwettbewerbe gehören können, bauen das Konkurrenzverhalten der Schüler untereinander etwas ab. Das soziale Lernziel, daß Schüler als Übungspartner untereinander fungieren sollen (vgl. Heinrichs 1972, 356), kann im Lernspiel erreicht werden, sofern Partner- oder Gruppenspiel die Organisationsform sind. Besonders positiv sind dann

solche Lernspiele einzuschätzen, in denen das Wettbewerbselement zugunsten der Erfüllung von Spielaufgaben zurücktritt, die nicht unbedingt für alle Gruppen die gleichen sein müssen (vgl. z. B. PUZZLE, GO AND FIND OUT im Anhang). Aufgabenorientierte Lernspiele müssen allerdings so ansprechend sein, daß sie auch für (leider) wettbewerbsgewohnte Lerngruppen motivierend und interessant sind. Wichtig ist, daß bei der Spielauswahl die im Lernspiel möglichen Interaktionsformen mitbedacht werden; ob sie allerdings zum Leitkriterium der Entscheidung werden sollten, wie es bei gruppendynamischen Spielen der Fall ist, erscheint für den Englischunterricht als fraglich. Wie die Erprobung von aus der gruppendynamischen Trainingsliteratur³⁸ adaptierten Spielen und Übungen in einer sprachpraktischen Veranstaltung im Bereich der Lehrerbildung gezeigt hat, werden nur wenige dieser Spiele von den Studenten als angenehme Fremdsprachenlernsituation akzeptiert. Diese waren weitgehend solche, die den Spielteilnehmer nicht dazu zwingen, tiefere Persönlichkeitsschichten offenzulegen, sondern es ihm erlauben, sich in der Kommunikation über zwar persönlich wichtige, aber nicht intime Fragen mit anderen auseinanderzusetzen, wie z. B. in Spielen zum gegenseitigen Kennenlernen (INTRODUCING A PARTNER vgl. Anhang).

Für die zögernde Aufnahme der aus der Gruppendynamik abgeleiteten Lernspiele durch Studenten ist folgende Erklärung denkbar. Ein Gebrauch der Fremdsprache stellt für den nicht-bilingualen Sprecher bereits eine gewisse Verfremdung dar, die zu einer Sprechhemmung führen kann, wenn der Betreffende auf eine ihm inadäquat erscheinende Weise über für ihn sehr wesentliche Gefühle und Reaktionen sprechen muß. Mit steigendem Grad der Kompetenz in der Identifizierung mit der Fremdsprache dürften diese Hemmungen zurückgehen. Somit tritt bei gruppendynamischen Spielen in der Fremdsprache gegenüber anderen Lernspielen genau der umgekehrte Effekt ein. In letzteren werden durch die Spielsituation die Hemmungen vieler Lernender, sich mit einem anderen, der die gleiche Muttersprache hat, in der Fremdsprache zu unterhalten, stark abgebaut. In diesen Lernspielen behindert die übergreifende Spielregel, daß die Fremdsprache verwendet werden muß, die spielbezogene Interaktion und Kommunikation nicht.

Abgesehen von dieser untergeordneten Teilfunktion einiger Lernspiele, die Spieler sich untereinander besser kennenlernen zu lassen und ihnen Einsichten in die eigene Persönlichkeitsstruktur zu vermitteln, liegen die positiven Aspekte der Interaktionsmöglichkeiten vorwiegend darin, daß die Spieler sich gegenseitig bei der Erfüllung von Spielaufgaben helfen, daß sie gemeinsam handeln und überhaupt zueinander in Beziehung treten. Hier treffen für Gruppenspiele³⁹ u. a. auch die Überlegungen zu, die für die Gruppenarbeit im Englischunterricht generell angestellt werden (vgl. z. B. Schwerdtfeger 1977).

38 Vgl. Antons (1973); Vopel (1976); Krupar (1973); Baer (1977a; 1977b).

39 Auch Schwerdtfeger nimmt eine Anzahl von Gruppenspielen in ihre Unterrichtsvorschläge zum adaptiven Gruppenunterricht auf (vgl. Schwerdtfeger 1977, 109 ff.).

In Gruppen durchgeführte Regelspiele haben gegenüber freien Formen der Gruppenarbeit den Vorteil, daß durch die Regelsteuerung die Rollen der Spieler bestimmt sind und Umfang und Art ihrer fremdsprachlichen Äußerungen innerhalb eines gewissen Rahmens bleiben. Dadurch wird zumindest teilweise verhindert, daß auch im Spiel die sprachlich gewandtesten Schüler dominieren⁴⁰. Andererseits bieten aber auch viele Spiele noch genügend Freiraum zu sprachlicher und gedanklicher Kreativität, so daß eine Differenzierung der fremdsprachlichen Aufgaben nach der Leistungsfähigkeit der Spielteilnehmer gewährleistet ist.

Schließlich taucht in den vier oben angeführten Fragen Biermanns (1978) zur Interaktionsforschung der Aspekt der humanen und anderen wünschenswerten Interaktionen in der Schule mehrmals auf. Sowohl die Analyse der Spielleiterrolle des Lehrers als auch die Überlegungen zum Potential der Lernspiele als Lernsituation in fachlicher und fächerübergreifender Hinsicht deuten an, daß mit dem Einsatz von Lernspielen im Englischunterricht Möglichkeiten zu einer Humanisierung unterrichtlicher Interaktionsformen und zu Verbesserungen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses sowie der Gestaltung von Sach- und Soziallernen gegeben sind.

d) Lernspiel und „hidden curriculum“

Der Begriff „hidden curriculum“, im Deutschen als Schlagwort in der nicht ganz treffenden Übersetzung „heimlicher Lehrplan“⁴¹ geläufig (vgl. Zinnecker 1975), bezeichnet die Einsicht, daß sowohl von der Institution der Schule als auch den Methoden der Vermittlung von Unterrichtsinhalten Lernwirkungen ausgehen, die den Zielen des offiziellen Curriculums entgegengesetzt sein können. Die Verwirklichung allgemein anerkannter sozialer Lernziele wird so z. B. durch die Art des Unterrichts verhindert. Daraus ergibt sich die Forderung nach alternativen Formen sozialen Lernens, bei denen Inhalt und Methode gleichermaßen zieladäquat sind. In diesem Zusammenhang stehen die Bemühungen um eine stärkere Berücksichtigung von Spielen in der Schule. „Dem Spielen eine solche Bedeutung zu geben, heißt nicht, der Ansicht zu sein, daß durch wenig Stunden Spielen in der Woche die traditionelle Unterrichtsschule gewissermaßen zur ‚Erziehungsschule‘ werden könnte, in der das ‚heimliche‘ – für Schüler recht offensichtliche – Curriculum seine Wirkung verliert. Das heimliche Curriculum des Unterrichts ändert sich erst, wenn sich Rahmenbedingungen der Schule – wie der allgegenwärtige Selektionsdruck – und der Unterricht selbst ändern“ (Daublebsky et al 1977, 22).

Er erscheint jedoch nicht zulässig, so wie Daublebsky et al Spiele bzw. Lernspiele unbesehen als adäquate Formen sozialen Lernens zu klassifizieren, ohne sie ihrerseits auf die in ihnen enthaltenen versteckten Werte zu untersuchen.

40 Vgl. dazu die Kritik an der Gruppenarbeit von Steinbrecht (1978).

41 „Hidden“ – vom englischen Verb „to hide“ (= verbergen, verstecken) – assoziiert nicht so stark wie das deutsche Adjektiv „heimlich“ eine Absicht des Geheimhaltens.

Dies ist ganz besonders dann notwendig, wenn die Einführung von Spielstunden als Teil des schulischen Fächerkanons gefordert wird (vgl. Daublebsky 1973; Daublebsky et al 1977). Aber auch für die im Fachunterricht verwendeten Lernspiele, die ja dadurch zu Unterrichtsmitteln im weitesten Sinne werden, erscheint eine solche Analyse notwendig. Zwar sind Lernspiele kein zentrales Prinzip des Fremdsprachenunterrichts wie beispielsweise die Einsprachigkeit, die Dietrich im Hinblick auf ihre pädagogischen Implikationen unter die Lupe genommen hat (vgl. Dietrich 1973; 1974), doch könnten auch durch sie implizit Ziele verfolgt werden, die den Anliegen des Englischunterrichts entgegenstehen⁴².

Neben die Analyse der expliziten Lern- und Spielziele, die in den letzten Kapiteln vorgenommen wurde, muß die Reflexion der in Lernspielstrukturen und -inhalten verborgenen Lerninhalte treten. Idealerweise erfolgt die kritische Auseinandersetzung mit dem Lernspiel, die Untersuchung seiner impliziten und expliziten Ziele und Inhalte für jedes einzelne Spiel. Da jedoch Zahl und Variationen der bekannten Lernspiele für das Fremdsprachenlernen unüberschaubar sind, kann eine solche Analyse nicht geleistet werden. Ausgehend von der oben (s. I, 3.) vorgenommenen Beschreibung der Struktur des Lernspiels und den in den verangegangenen Kapiteln dargestellten möglichen Spielinhalten können jedoch schwerpunktmäßig einige für viele Lernspiele gültige Aspekte aufgezeigt werden. Die Ambivalenz des Spiels, die Merkmale seiner strukturellen Elemente und deren pädagogische Wirkungen müssen in Beziehung gesetzt werden zum allgemeinen Lernziel der Schule, mündige Bürger zu erziehen, und dem übergreifenden Ziel des Englischunterrichts, der Kommunikationsfähigkeit in Alltagssituationen.

Hauptcharakteristikum des Lernspiels ist seine Regelmäßigkeit, die dem Spieler einerseits mehr oder weniger enge Grenzen setzt, ihm andererseits aber auch innerhalb dieser Grenzen einen sanktionsfreien Spielraum gewährt (s. I, 3.). Die Vermutung, daß Regelspiele die Schüler zur kritiklosen Anpassung an vorgegebene Normen erziehen könnten⁴³, wird so lange durch die Spielrealität nicht bestärkt, wie für die Spieler Möglichkeiten der gemeinsamen Abänderung von Spielregeln bestehen. Dann nämlich sind Regelspiele auch Lernsituationen für Mitbestimmung und selbständiges Handeln. Spiel hat insofern eine „Korrektiv-Funktion gegenüber einem nur auf Leistung angelegten Unterricht . . .“ Es ist „immer auch als emanzipatorischer Akt zu sehen, als es dem Schüler Distanzgewinnung von der ihm aufgenötigten Adressaten-Rolle er-

42 „The point to be made is that anyone involved in utilizing games with children should be aware of both of the types of activity which he might be fostering both advertently and inadvertently and of the value systems within which he is operating“ (Allen 1974, 72).

43 So scheint Krumm die Regelspiele zu verstehen, wenn er schreibt, daß „diese didaktisierten Spiele genau jene Unmündigkeit des Lerners durch Rollenverteilung oder Vorprogrammierung in der Regel festschreiben“ (Krumm 1978, 326).

möglichst“ (Retter 1973, 568). Aber auch bei Übernahme der Regeln ist der Lernraum des Spiels, bedingt durch Zufallselemente und die Ungewißheit des Spielausgangs, offener als in vielen anderen Unterrichtssituationen. Gerade dies ist für einige Kinder ein Grund, Spiele abzulehnen, da sie „Angst vor der offenen Situation, vor dem Risiko (haben), das das Spielen mit sich bringt“ (Daublebsky 1975, 47). Die Regelmäßigkeit führt also nicht per se zum Erlernen bestimmter negativer sozialer Verhaltensweisen. Dem Lernziel der Kommunikationsfähigkeit entsprechen Regelspiele insofern, als sie kommunikative Rahmen für sprachliche Interaktionen darstellen (s. dazu oben III, 2. c). Ein weiteres Spielelement, das den übergreifenden Zielen von Schule und Englischunterricht zuwiderlaufen könnte, ist der Wettbewerb, auf den oben (s. I, 3. b) bereits eingegangen wurde. Er bietet den Hauptangriffspunkt bei Höhns (1977) Kritik am Simulationsspiel. Höhn übersieht dabei jedoch, daß Wettbewerb in der Institution der Schule begründet liegt. „Der Lehrer hat in Wahrheit gar nicht die Wahl zwischen Einführung oder Nichteinführung des Wettbewerbs, da ein Leistungsvergleich schon mit der Tatsache Schule selbst gegeben ist, mit den Noten unter den schriftlichen Arbeiten, den Zensuren, dem täglichen Gelobt- und Getadelt-Werden“ (Netzer 1972, 125). Einerseits bietet es sich für die Lernspiele im schulischen Kontext an, andere Fähigkeiten als die im Unterricht geforderten im Spiel zu verlangen und damit allen jenen Schülern Erfolgserlebnisse zu verschaffen, die sonst meistens Mißerfolge erleben. Andererseits sollten aus pädagogischen Überlegungen sehr stark wettbewerbsorientierte Lernspiele nicht oder nur selten eingesetzt werden, damit der damit verbundene Leistungsdruck die Schüler nicht auch noch in den Spielphasen stark belastet. Die in der fremdsprachendidaktischen Literatur vorherrschende unkritische Befürwortung des Wettbewerbs (vgl. u. a. Lee 1965; Apelt/Bunselmeyer 1975; Huybrechts 1977; Schütz 1977) kann ebenso wenig unterstützt werden wie seine pauschale Verurteilung in der Literatur zum Simulationsspiel (vgl. u. a. Höhn 1977; Portele 1976; Lehmann 1977 b). Wie bei so vielen Aspekten des Spiels geht es auch hier in erster Linie um das Finden des richtigen Maßes, damit Spielfreude und -motivation, die in gewisser Hinsicht auch vom Wettbewerb abhängen können, nicht verlorengehen.

Aus diesen Überlegungen ist für die Auswahl von Lernspielen für den Englischunterricht abzuleiten, daß zumindest in der Mehrzahl der verwendeten Spiele die Chancengleichheit aller Spieler bzw. Spielergruppen gewahrt sein muß. Darüber hinaus ergibt sich die Forderung, daß eine starke Angleichung der spielerischen Lernsituation an die Unterrichtssituation in ihrer Ausrichtung auf Leistungsvergleich vermieden werden sollte. Werden Spiel- und Unterrichtssituation einander zu ähnlich, nehmen die Vorteile des Spieleinsatzes, wie z. B. die Schaffung aktivitätsbezogener Lernsituationen, die Erweiterung der methodischen Verfahren oder die Steigerung der Motivation für gering motivierte Schülergruppen ab, und das Lernspiel kann seine Funktion als Bereicherung des Unterrichtsgeschehens nicht mehr voll erfüllen. Diese Gefahr scheint gegeben, wenn das Lernspiel ausschließlich für engumgrenzte Lern-

ziele Berücksichtigung erfährt und pädagogische Aspekte bei Auswahl und Einsatz nicht mitbedacht werden.

Eine Untersuchung des Unterrichtsmittels Lernspiel unter dem Aspekt des „hidden curriculum“ führt damit zu einer genaueren Bestimmung der Eigenschaften positiv einzuschätzender Spiele. Zwar ist vor dem Einsatz stark wettbewerbsorientierter und nur auf Können gegründeter Spiele zu warnen; doch ist bei möglichst großer Vielfalt der Spiele die Gefahr der ungewollten pädagogischen Nebenwirkungen kaum gegeben, da das Regelspiel nicht eo ipso Träger negativer Werte oder Verhaltensweisen ist. Von großer Bedeutung ist daneben die Einstellung des Lehrers. Sieht er in Lernspielen Instrumente zur Leistungsüberprüfung oder betont er den Lernzielaspekt übermäßig, so ist die Gefahr des Verlusts an Spielqualität und der Förderung spielfremder Werte durchaus gegeben⁴⁴. Eine ähnliche Gefahr besteht auch dann, wenn das Spiel lediglich als auslösendes Moment für Diskussionen über das Verhalten der Spielenden benutzt wird (so z. B. Cratty 1977).

4. Formen von Lernspielen

a) Klassifizierung

In den vorangegangenen Kapiteln war ganz allgemein von Lernspielen die Rede; zwischen einzelnen Spielformen wurde nicht näher unterschieden. Dies wird jedoch notwendig, will man der Forderung nach lernzielbezogenem und didaktisch-methodisch geplantem Lernspieleinsatz nachkommen und sich dazu einen Überblick über vorhandene Lernspiele und ihre Verwendungsmöglichkeiten verschaffen. Letzteres erfordert eine didaktische Aufarbeitung jedes Lernspiels (vgl. dazu unter III, 4. b); ein Überblick wird durch Kategorisierungen der Vielfalt von Lernspielen erleichtert. Die Einteilungskriterien für Lernspiele werden je nach der Intention der „Lernspielbenutzer“ unterschiedlichen Bereichen entstammen. Denkbar sind u. a. Gruppierungen von Lernspielen nach fachlichen oder allgemein-pädagogischen Lernzielen, nach Spieldauer oder Materialaufwand, nach dem Schwierigkeitsgrad der zu verwendenen fremdsprachlichen Elemente, nach dem Grad der Kommunikativität, nach Organisationsformen und Gruppenaufteilung oder nach Wettbewerbsorientierungen⁴⁵. Gerade weil Spiel ein komplexes Geschehen ist, das von vielen Faktoren bestimmt wird, erweist sich jeder Versuch der Kategorisierung nach lediglich einem Faktor als unzulänglich, da sehr heterogene Lernspiele zu einer Kategorie zusammengefaßt würden.

⁴⁴ Vgl. dazu (oben I, 3. c) als abschreckendes Beispiel die Vorschläge zum Lernspieleinsatz von Gelfan/Schmakow (1977).

⁴⁵ Die in den bekannten Spielesammlungen vorgenommenen Einteilungen, die sich zumeist an fachlichen Lernzielen (Fertigkeiten) und dem Schwierigkeitsgrad der Lernspiele orientieren, wurden oben (s. II, 2. b) genannt.

Geht man allerdings nicht von den oben genannten Elementen der Lernspielsituation, sondern von Inhalten und Zielen der Lernspiele aus, ergeben sich umfassendere Gruppierungsmerkmale. Bei Lernspielen wird zwischen Lernziel- und Spielziel unterschieden (vgl. dazu oben I, 3. c). Es erscheint als vielversprechend, bei der Unterteilung der Lernspiele an diese Kategorien anzuknüpfen. Zum Bereich der Lernziele liegen aus fremdsprachdidaktischer Sicht bereits Unterteilungen vor, so beispielsweise nach den vier Fertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben) und den Teilsystemen der Sprache (Lexik, Grammatik, Phonetik, Pragmatik), die noch weiter differenziert werden können. Dementsprechend können auch Lernspiele im Hinblick auf ihre Lernziele so unterschieden werden.

Für die spielerischen Inhalte und Ziele von Lernspielen gibt es keine hier brauchbaren Differenzierungsvorschläge; insbesondere sind die in der Spieltheorie vorgenommenen Klassifizierungsversuche (vgl. dazu oben I, 2. b) für die hier untersuchte Form des Regelspiels, das Lernspiel, nicht detailliert genug, da sie die Gesamtheit aller Spiele bzw. aller Unterrichtsspiele umfassen. Dennoch lassen sich andere Anknüpfungspunkte für die nähere Bestimmung der Spielziele in Lernspielen finden. Bei der Analyse des Unterrichtsmittels Lernspiel im Fremdsprachenunterricht wurde die Dynamik der Lernsituation besonders deutlich. Die Spielaktivität des Schülers ist kennzeichnend für alle Lernspiele. Sie kann deshalb zum Ausgangspunkt einer Klassifizierung von Spielinhalten werden. Differenziert man Lernspiele aufgrund der in ihnen durchzuführenden verschiedenartigen Spieltätigkeiten, so ergibt sich eine Reihe grundlegender Spielsituationen, u. a. Ausführen, Fortsetzen, Umformen, Zuordnen bzw. Ordnen, Sammeln, Raten, Fragen und Antworten, Einsetzen, Beschreiben, Erzählen und Diskutieren; dabei handelt es sich um eine offene, erweiterungsfähige Liste, die bei der Entwicklung neuer Spielformen weiter ausgebaut und ergänzt werden kann. Zu beachten ist, daß nicht in allen Lernspielen diese Spielhandlungen isoliert auftreten; vielmehr finden sich in einigen Spielen mehrere Aktivitätsformen gleichzeitig oder nacheinander. In den meisten der gebräuchlichen Lernspiele dominiert jedoch eine Spieltätigkeit. Ferner ist zu berücksichtigen, daß zwei Tätigkeitsformen aus dieser Aufstellung der Spielhandlungen herausfallen, da sie zugleich auch Fertigkeiten sind: das Buchstabieren und das Rechnen. Sie müssen im folgenden Raster deshalb gesondert aufgeführt werden.

Gemäß diesen Überlegungen ergeben sich zwei grundsätzliche Aspekte der Klassifizierung von Lernspielen: Lernziel und -inhalt und Spieltätigkeit und -ziel. Die unterschiedlich starke Verschränkung dieser Komponenten in einzelnen Lernspielen⁴⁶ gebietet es, jedes Lernspiel unter beiden Gesichtspunkten zu klassifizieren. Ein solches Vorgehen ist auch deshalb erforderlich, damit der Gefahr der Überbewertung jeweils eines Aspekts entgegengewirkt wird und sowohl Spielqualität als auch Lernmöglichkeiten gleichberechtigt Beachtung finden. Ausgehend von den hier dargestellten Unterteilungen kann folgendes Raster vorgeschlagen werden (s. Tabelle 5). Bei dieser Tabelle sind die Rubriken der Fertigkeiten und der sprachlichen Teilsysteme additiv und nicht alternativ zu sehen. Ebenso können einzelne Lernspiele mehrere Spieltätigkeiten enthalten, wenn auch Überschneidungen nicht so zahlreich sind. Da ein großer Teil von Lernspielen alle Teilsysteme der Sprache erfordert und übt, ist eine besondere Spalte, in die solche Lernspiele eingetragen werden können, vonnöten.

Die Einordnung von Lernspielen in das Raster soll anhand einiger Beispiele erläutert werden. Die Lösung eines Kreuzworträtsels, von vielen als Spiel empfunden, ist der Spieltätigkeit des Einsetzens zuzuordnen. Der Spieler muß die „clues“ verstehen und das Wort richtig schreiben können; demnach sind die Fertigkeiten des Leseverstehens und des Schreibens wichtig (nicht jedoch die des Buchstabierens, da darunter hier nicht die Kenntnis der Orthografie, sondern das mündliche Buchstabieren von Wörtern verstanden wird). Wird ein bestimmtes Sach- oder Wortfeld im Kreuzworträtsel verlangt, so wird neben dem Bereich der Grammatik auch der der Lexik geübt. Eine vollständige Eintragung sieht für das Kreuzworträtsel dann folgendermaßen aus:

Tabelle 6:									
<i>Lernziele Spieltätigkeiten</i>	<i>Fertigkeiten</i>				<i>Teilsysteme der Sprache</i>				
	Hv	Spr	Lv	Schr	Lex	Gr	Phon	Prag	alle
Einsetzen			x	x	x	x			

Das schon öfters erwähnte Beruferaten wird wie folgt eingetragen:

Tabelle 7:									
<i>Lernziele Spieltätigkeiten</i>	<i>Fertigkeiten</i>				<i>Teilsysteme der Sprache</i>				
	Hv	Spr	Lv	Schr	Lex	Gr	Phon	Prag	alle
Raten		x							x

46 Vgl. dazu die Erläuterungen hinsichtlich des Verhältnisses von Lern- und Spielziel beim Beruferaten (s. oben I, 3. c), Fortsetzungsspiel (s. oben III, 1. d) und MAH JONG (s. oben III, 1. d).

Füllt man das Gesamtraster mit den im Anhang aufgeführten 50 Lernspielen, so ergibt sich folgendes Bild (s. Tabelle 8). Obwohl die Auswahl der 50 Lernspiele unter dem Gesichtspunkt der Berücksichtigung möglichst unterschiedlicher Spiele getroffen wurden, werden bei einzelnen Spieltätigkeiten Häufungen sichtbar⁴⁷. Bei genauerer Untersuchung der am häufigsten auftretenden Spieltätigkeiten stellt sich jedoch heraus, daß es sich dabei überwiegend um solche Tätigkeiten handelt, die in einem auf Kommunikationsfähigkeit zielenden Englischunterricht von großer Bedeutung sind: Fragebildung, Diskutieren, Beschreiben. Weiterhin werden in Tabelle 8 auch Zusammenhänge zwischen bestimmten Spieltätigkeiten und sprachlichen Lernzielen deutlich. So sind Raten und Diskutieren Tätigkeiten, die im mündlichen Bereich ablaufen und mit der Fertigkeit des Sprechens verknüpft sind. Beschreiben und Erzählen kann auch schriftlich erfolgen. Die Spieltätigkeit des Ausführens, d. h. des nichtsprachlichen Agierens im Spiel, kann gesteuert sein, von schriftlichen (s. Lernspiel Nr. 31 GO AND FIND OUT im Anhang) oder mündlichen (s. Lernspiel Nr. 13 SIMON SAYS im Anhang) Anweisungen und begleitet werden von Äußerungen (s. Lernspiel Nr. 35 PUZZLE im Anhang). Das bedeutet, daß diese Spieltätigkeit sich zur Übung aller Fertigkeiten und sprachlichen Teilsysteme eignet. Zuordnungsspiele sprechen stark die rezeptiven Fertigkeiten und häufig auch Wissen im Bereich der Lexik an; sie sind daher im engeren Sinne weniger kommunikativ ausgerichtet als beispielsweise Diskutierspiele.

Die Diskrepanz im Anforderungsniveau der einzelnen Spieltätigkeiten, die beispielsweise zwischen Diskutieren und Einsetzen zu bestehen scheint, erweist sich bei näherer Überlegung als nur scheinbar, da auch der sprachliche Schwierigkeitsgrad von Kreuzworträtseln sehr groß sein kann. Allerdings sind die aufgeführten Spieltätigkeiten in ihrer Komplexität und ihrer Kommunikativität durchaus unterschiedlich einzustufen.

Der Nutzen des vorgestellten Rasters liegt nun nicht nur in der Möglichkeit der Klassifizierung unterschiedlicher Lernspiele, sondern es gestattet auch, ausgehend von den grundlegenden Spieltätigkeiten neue Spiele zu entwickeln. Eine Verknüpfung von Spieltätigkeit und Lernziel (Fertigkeiten und sprachliche Teilsysteme) ergibt eine Matrix, die zur Weiterentwicklung bereits bekannter und Erarbeitung neuer Lernspiele führen kann. So bietet es sich etwa an, von den in Tabelle 8 freigebliebenen Spalten auszugehen und zu fragen, ob Lernspiele mit dieser Kombination von Spieltätigkeit und Lernziel vielleicht möglich und evtl. schon bekannt sind, konkret: Sind Ratespiele denkbar, die rezep-

47 Die angestrebte Erprobung einer großen Zahl von Spielen in der Praxis und der damit verbundene Zeitaufwand machte die Zusammenstellung der Spielesammlung zu einem Zeitpunkt der Arbeit erforderlich, als das hier vorgestellte Klassifizierungsraster noch nicht voll entwickelt war. Die Spielesammlung (ursprünglich 45 Lernspiele umfassend) wurde nach der Erprobung um fünf weitere Lernspiele kommunikativer Ausrichtung ergänzt.

Tabelle 8:

<i>Lernziele</i> <i>Spieltätigkeiten</i>	<i>Fertigkeiten</i>				<i>Teilsysteme der Sprache</i>				
	Hör- verstehen	Sprechen	Lese- verstehen	Schreiben	Lexik	Grammatik	Phonetik	Pragmatik	alle
Ausführen	2, 4, 11, 13, 23, 30	24, 35	5, 31, 38	38	2, 4, 5, 11, 38	(2)	(2)		13, 31, 35
Fortsetzen	23	12, 15, 36		6, 17, 21, 40	6, 12, 21	36,40		15	17
Umformen		36				36			
(Zu) Ordnen	26	(35), 41	19, 32, 43		19				26, 32
Sammeln		(35)		9, 14	9, 14				
Raten	22, 46	7, 8, 10, 16, 22, 24, 27, 28, 33, 34, 37		25	7, 8, 10	8, (10), 16, 25, 27, (28), 34, 37		(33)	22, 28, 33, 46
Fragen-Antworten	3, 47	1, 3, 20, 31, 44		20, 29, 44		3, 29			1, 20, 31, 44, 47
Einsetzen				(17)	(17)	(17)			
Beschreiben	18, 30	18, 20, (30)			1				18, 20, 30
Erzählen		42		45					42, 45
Diskutieren		39, 41, 44, 48, 49, 50							39, 41, 44, 48, 49, 50
Buchstabieren Rechnen									

tive Fertigkeiten üben? Welche Lernziele können Umformungsspiele enthalten? Können Sammelspiele auch mündlich durchgeführt werden? Würde man alle bisher veröffentlichten Lernspiele für den Fremdsprachenunterricht in dieses Raster eintragen, so ergäben sich weitere Aufschlüsse über die Häufigkeit bestimmter Lernspielformen und eindeutiger Hinweise auf Defizite im Bereich der Lernziele.

b) Didaktische Aufbereitung

Das Raster zur näheren Bestimmung von Lernspielen ermöglicht dem Lehrer zwar einen Überblick über die in einer konkreten Unterrichtsstunde einsetzbaren Lernspiele, ersetzt aber die Detailplanung nicht. Da dafür neben den Spielaktivitäten und den sprachlichen Lernzielen auch andere Ziele im sozialen oder emotionalen Bereich und der Komplex der Spielorganisation (z. B. Aufwand, Zeitdauer, Material) von Bedeutung sind, müssen diese Aspekte bei der Aufbereitung von Lernspielen für den Unterricht beachtet werden. Es ist hier nach dem Prinzip zu verfahren, daß alle für den lernzielbezogenen und spieladäquaten Einsatz eines Lernspiels notwendigen Angaben dem Unterrichtspraktiker in möglichst übersichtlicher Form an die Hand gegeben werden sollten. Für die zur Erprobung versandten 45 Lernspiele (s. Anhang) wurde ein Schema (vgl. Abbildung 1) entwickelt, in das die planungsrelevanten Angaben für jedes Lernspiel eingetragen sind.

Abbildung 1

ZIELE UND INHALTE FERTIGKEITEN: SPRACHE : ANDERE :	
ORGANISATION NIVEAU : SPIELER : MATERIAL : DAUER : VERLAUF :	
VARIATIONEN :	

Die Vorteile einer solchen Aufbereitung von Lernspielen liegen in verschiedenen Bereichen. Zum einen erlaubt sie auch dem in der Analyse von Spielen unerfahrenen Lehrer durch genaue Information und nicht zuletzt auch durch organisatorische Hinweise eine gezielte Unterrichtsplanung. Zum zweiten lassen sich anhand von didaktisch aufgeschlüsselten Spielen leichter Überblicke über verschiedene Spielinhalte und -formen gewinnen. Schließlich werden durch die Angabe inhaltlicher und organisatorischer Elemente eines Lernspiels Veränderungen und Anpassung an Gegebenheiten in der konkreten Lerngruppe wesentlich erleichtert. Denn durch die Aufzählung der grundlegenden Bestandteile des jeweiligen Spiels sind Spiele leichter zugänglich, und Rückwirkungen von Veränderungen in einem Bereich auf andere Spielelemente können eher erfaßt werden. Ein Beispiel mag dies verdeutlichen: Das Lernspiel FIND THE WORD (siehe Abbildung 2) läßt sich in allen seinen Elementen verändern, ohne daß der spezielle Charakter der Spieltätigkeiten „Ausführen“ und „Zuordnen“ verlorengeht. Nacheinander werden für jede Lernspielvariable eine oder mehrere Änderungen diskutiert, wobei die jeweils abhängigen Elemente sich ebenfalls verändern und die unabhängigen konstant bleiben.

Abbildung 2

FIND THE WORD	5
<p>ZIELE UND INHALTE</p> <p>FERTIGKEITEN: Ieseverstehen</p> <p>SPRACHE : Lexik: Einzelwörter</p> <p>ANDERE :</p>	
<p>ORGANISATION</p> <p>NIVEAU : ab 1. Lernjahr</p> <p>SPIELER : höchstens 50; Gruppen von je 4-8 Spielern</p> <p>MATERIAL : pro Gruppe ein Satz Flash Cards mit Wörtern und ein Satz für den Spielleiter</p> <p>DAUER : 10 Minuten</p> <p>VERLAUF : Der Spielleiter verteilt die Flash Cards an die Gruppen. Dann hält er jeweils eine seiner Flash Cards hoch, so daß sie alle sehen können. Welche Gruppe zuerst die gleiche Karte hochhält, gewinnt einen Punkt.</p>	
<p>VARIATIONEN:</p>	

Fertigkeiten:

Soll anstelle der Fertigkeit des Leseverstehens die des Hörverstehens geübt werden, so ergeben sich notwendigerweise Veränderungen im Spielverlauf und möglicherweise Abänderungen des Materials. Der Spielleiter wird die jeweilige(n) Flash Card(s) nicht mehr hochhalten, sondern vorlesen, so daß die Spieler nur nach dem Klangbild die entsprechende aus ihrem Vorrat heraussuchen müssen. Wenn verhindert werden soll, daß die richtigen Flash Cards durch Wiedererkennen und nicht durch Verstehen der Wortbedeutung gefunden werden, müssen die Flash Cards für die Spieler nicht die Bezeichnungen, sondern Abbildungen der Dinge enthalten, deren Bezeichnung der Spielleiter vorliest. Alle anderen Teilaspekte des Lernspiels können unverändert bleiben.

Sprache:

Eine Abänderung des sprachlichen Lernziels dieses Lernspiels beispielsweise in Richtung auf Leseverstehen von Sätzen anstelle der Einzelwörter bringt notwendige Änderungen des Spielmaterials mit sich – da es dann ebenfalls Sätze enthalten müßte – sowie wahrscheinlich eine Ausweitung der Spieldauer.

Niveau:

Eine Steigerung des Schwierigkeitsgrades hat direkte Rückwirkungen auf die Herstellung des Spielmaterials und mittelbar auch auf die Füllung des sprachlichen Lernziels. Wählt man ein sehr schwieriges Sachfeld, so ist die Angabe des Niveaus entsprechend zu ändern. Grundsätzlich läßt sich jedoch mit dieser Spielform bereits im Anfangsunterricht arbeiten.

Spieler:

Eine Erhöhung der Spielerzahl führt zu einem größeren Materialbedarf, zu längerer Spieldauer und Schwierigkeiten der Spielorganisation, da mehr als eine relativ kleine Anzahl von Spielergruppen vom Spielleiter nicht zu überblicken ist. Eine Veränderung des Spielverlaufs – evtl. auch die Wahl eines zweiten Spielleiters – sind bei sehr vielen Gruppen notwendig. Ebenfalls abänderbar ist die Regel, daß dieses Lernspiel in Gruppen abläuft. Man kann es in der Gesamtgruppe – sofern sie klein genug ist –, in Teams oder auch in Partnerarbeit spielen. Auch könnte jede Gruppe mit einem eigenen Spielleiter spielen. Jede Veränderung dieser Variablen bedeutet einen anderen Bedarf an Spielmaterial und hat mittelbar Auswirkungen auf die sozialen und emotionalen Lernziele.

Material:

Gibt man den Spielergruppen jeweils einen Satz Flash Cards mit Abbildungen zu den vom Lehrer gezeigten Wörtern, so verändert sich keines der übrigen Elemente. Je nach der Zahl der Flash Cards im Spiel verändert sich die Spieldauer.

Dauer:

Eine Veränderung der Spieldauer hat Rückwirkungen auf den Umfang des Materials. Extrem kurze oder lange Spieldurchgänge sind jedoch wenig günstig.

Im ersten Fall werden die Spieler nicht „richtig warm“, können sich nicht einspielen, bevor das Spiel zu Ende ist. Im zweiten Fall besteht die Gefahr, daß zu langes Verharren in einer wie bei FIND THE WORD recht einfach strukturierten Lernspielsituation zu Übersättigung und Langeweile führt⁴⁸. Die ersten Spieldurchgänge dauern erfahrungsgemäß immer etwas länger als spätere, wenn Spielern und Spielleiter das Spiel und seine Regeln vertraut sind.

Verlauf:

Das auf der Schnelligkeit des Herausfindens des passenden Wortes beruhende Wettbewerbselement dieses Lernspiels läßt sich dadurch abschwächen, daß stärker Zufallselemente eingebaut werden. Gibt man jeder Gruppe einen nicht vollständigen Satz von Flash Cards, so hat diejenige gewonnen, die zuerst alle Karten abgelegt hat. Dieses Ziel hängt nicht nur mit der Geschwindigkeit des Hochzeigens, sondern auch mit der zufälligen Reihenfolge der vom Spielleiter gezeigten Flash Cards zusammen. Eine solche Regeländerung bedingt eine andere Vorbereitung des Spielmaterials, evtl. geringeren Leistungsdruck und niedrigere Motivation bei den Spielern.

Mit diesen Beispielen ist die Zahl der möglichen Veränderungen dieses Lernspiels keineswegs erschöpft. Die Aufzählung dürfte jedoch hinreichend beweisen, wie die vorgenommene didaktische Aufarbeitung von Lernspielen die Möglichkeiten des Einsatzes erweitert, weil eine Adaption an jeweilige Zielvorstellungen oder Umweltbedingungen eher zu realisieren ist. Schon allein die Anwendung dieses Schemas auf die bisher veröffentlichten Lernspiele für den Fremdsprachenunterricht zwingt dazu, Lernziele sprachlicher und fächerübergreifender Art und ihre Verwirklichung in den Organisationsstrukturen des Spiels zu reflektieren; sie erscheint somit auch als Auswahlhilfe für Lernspiele geeignet.

c) Einzelanalyse: Das Ratespiel

Inbar/Stolls Aussage „We do not know which games might do what“ (Inbar/Stoll 1970, 59) muß nach den Überlegungen der letzten Kapitel modifiziert werden. Sicherlich ist noch nicht bis in alle Einzelheiten geklärt, welche Effekte bestimmte Lernspiele in den unterschiedlichen Bereichen des Lernens und des Verhaltens haben; aber die Analyse von Spielstruktur, -inhalten und -formen erlaubt in größerem Maße als bisher begründete Annahmen über die Wirkungen von Lernspielen im Englischunterricht.

Am Beispiel des Ratespiels kann dies illustriert werden. Ratespiele⁴⁹, die in der

48 „No game should be dragged on to the inevitable point of boredom, no matter how entertaining it may at first seem“ (Rees 1975, 37).

49 Hier wird zwischen Ratespielen einerseits und Frage- und Antwortspielen andererseits differenziert, da Spielziele und Regeln beider Spielformen unterschiedlich sind; dies geht aus den diesen Kategorien zugeordneten Lernspielen hervor. In gewisser Hinsicht bilden Ratespiele eine Untergruppe von Frage- und Antwortspielen.

oben (vgl. III, 4. a) vorgestellten Klassifikation als eine grundlegende Lernspielsituation genannt werden, sind auch bei außerschulischen Spielen vertreten. Huizinga verweist auf die tiefen historischen und kulturellen Wurzeln des Rätselratens (vgl. Huizinga 1949, 173 ff.); die Beispiele aus der griechischen Mythologie sind allgemein bekannt. Heute belegt ein Blick in das Rundfunk- und Fernsehprogramm die Popularität von Ratespielen. Eine Erklärung dafür liegt in der Parallelität zwischen dem Neugierverhalten, das auch oft der Motor für interessengesteuertes Lernen ist, und spielerischem Raten. Ein weiterer Grund für die Anziehungskraft von Ratespielen ist das unernste Kräfteressen im Spiel: Der Ratende hofft, das Rätsel rechtzeitig zu lösen; derjenige, der die Aufgabe gestellt hat, will das Geheimnis möglichst lange hüten. Ferner führt der häufige Rollentausch in schulischen Ratespielen dazu, daß keine Frustrationen bei denjenigen Schülern/Spielern entstehen können, die nicht so oft siegreich sind. Die bei vielen Ratespielen zu beobachtende Mischung aus Zufalls- und Könnenselementen hat zur Folge, daß diese Spiele sowohl von denen gern gespielt werden, die reine Zufallsspiele (z. B. Würfelspiele) als nichtssagend ablehnen, als auch von denen, die sich den Anforderungen reiner Wissens- oder Geschicklichkeitsspiele entziehen möchten, weil sie sich dort keine großen Gewinnchancen ausrechnen. Was für die Ratespiele allgemein zutrifft, gilt auch für sie als Lernspiele. Schwache und gute Schüler nehmen gleichermaßen gern an Ratespielen teil; nicht zuletzt deshalb mögen auch Pädagogen früherer Jahrhunderte bereits ihren Wert gekannt und genutzt haben, wie z. B. die Philanthropen.

In der Tat macht die Analyse der Spielstrukturen, die die günstige Mischung der Elemente, den Aufforderungscharakter der Ratesituation und ihren strengen, regelhaften und doch Kreativität und Originalität nicht ausschließenden Ablauf erkennen läßt, überzeugend deutlich, daß es sich bei Ratespielen um gute Lernsituationen handelt. Der Ratende möchte etwas wissen und setzt seine bisher erworbenen Fertigkeiten und sein Können ein, um es herauszubringen. Insofern ist das Ratespiel eine gute Lernsituation für alle Schulfächer. Seine Bedeutung für den Sprachunterricht und den Englischunterricht insbesondere wird durch die Überlegung erhellt, daß Raten eine sprachliche Tätigkeit ist, die – abhängig von der speziellen Rateaufgabe – vorzugsweise nach bestimmten Strategien abläuft.

Kochan/Kochan (1971) zeigen anhand einer aus Ratespielen bestehenden Lerneinheit zum Problemlösen durch Fragestrategien, daß Kinder strategisch richtiges Frageverhalten lernen können und daß wenig Unterschiede in der Sprachverwendung zwischen Kindern verschiedener Schichtzugehörigkeit in der Spielsituation auftreten. Sie meinen, daß in bezug auf die Spielsituation insoweit von Chancengleichheit gesprochen werden könne, „als die Aufgabe – d. h. hier die Situation der Sprachverwendung – jedem Kind, unabhängig von seiner schichtspezifischen Sprachausstattung, die gleiche Chance bot, erfolgreich zu sein“ (Kochan/Kochan 1971, 258). Ebenfalls ein Ratespiel, nämlich das Beruferaten, das oben (s. I, 3. b) im Hinblick auf die Regelstruktur näher

dargestellt wurde, beschreibt Heringer als Beispiel für ein Kommunikationsspiel. Den Wert solcher Spiele sieht Heringer darin, daß sie ermöglichen, „als heuristisches Mittel der Nachkonstruktion der kommunikativen Kompetenz . . . verschiedene Kommunikationen in ihren Zusammenhängen darzustellen“ (Heringer 1974, 203).

Wenn also Ratespiele im muttersprachlichen Unterricht sowohl als Sprachtraining als auch als Illustration kommunikativer Abläufe eingesetzt werden können, so sind diese Funktionen in gewissem Maße auch auf den Fremdsprachenunterricht übertragbar, wobei in den ersten Jahren des Fremdspracherwerbs der Aspekt des Sprachtrainings im Vordergrund stehen dürfte. Die Übung fremdsprachlicher Fragestrukturen, die in Ratespielen stattfindet, ist aus zwei Gründen besonders positiv einzuschätzen: Zum einen gibt der Englischunterricht den Lernenden oft nicht ausreichend Gelegenheit, das Stellen von Fragen ebenso intensiv zu üben wie das Antworten (vgl. Rees 1975); hier schaffen Ratespiele einen Ausgleich. Zum anderen handelt es sich beim Ratespiel um eine Situation, in der mitteilungsbezogene Kommunikation (vgl. Black/Butzkamm 1977b) stattfindet und somit die Fremdsprache vom Lernenden in ihrer Funktion als Verständigungsmittel erlebt wird. Darüber hinaus sind die in Ratespielen geübten Strukturen und Strategien in vielen Sprachverwendungssituationen, in die der Lernende später gelangen kann, von großem Nutzen (vgl. auch Heringer 1974, 202 f.).

d) Ergebnisse der Erprobung von Lernspielen

Eine Erprobung von Spielen der beigefügten Sammlung (vgl. Anhang) fand auf verschiedenen Ebenen statt, und zwar erstens von mir mit einer großen Anzahl der 45 Lernspiele im Rahmen sprachpraktischer Veranstaltungen der PH Ruhr, den sogenannten Intensive Language Groups, wobei allerdings im Bereich der sprachlichen Lernziele zum Teil Abänderungen zur Anpassung an das Sprachkönnen der Studenten vorgenommen wurden; zweitens von Saueracker (1978) mit vier Lernspielen der Sammlung (FROM WORD TO WORD, MIXED-UP DIALOGUES, DRAW MY PICTURE, PUZZLE) in der Handelsschulunterstufe und drittens von Lehrern unterschiedlicher Schulformen. 90 Lehrern wurde die Spielesammlung zugeschickt; 52 lieferten durch Rücksendung ihrer ausgefüllten Fragebögen Ergebnisse.

Die Befragung verfolgte neben dem Ziel, Einblicke in die Spielpraxis von Englischlehrern an verschiedenen Schulformen und -stufen zu gewinnen, insbesondere die Absicht, Rückmeldungen über Lehrerreaktionen zu der Art der Aufbereitung der Lernspiele, den einzelnen Lernspielen selbst und dem Aufbau der Sammlung zu erhalten. Dies erschien auch deshalb als sinnvoll, weil auf diesem Weg kritische Äußerungen über Lernspiele zu erlangen waren, die ja – wie oben (vgl. II, 2.) dargelegt wurde – in der fremdsprachendidaktischen Literatur bisher weitgehend fehlen. Wegen dieser Absicht wurde die Auswahl der Lernspiele nicht nur von dem Gedanken geleitet, möglichst viele kommunika-

tiv ausgerichtete Lernspiele zu berücksichtigen; vielmehr erschien auch die Aufnahme von traditionellen Lernspielen, wie z. B. FROM WORD TO WORD, SIMON SAYS⁵⁰, oder I SPY (vgl. Anhang) ebenfalls als notwendig. Dieses Auswahlprinzip führt jedoch dazu, daß nicht alle Spiele der Lernspielsammlung gleichermaßen kommunikativ sind. Allerdings sind auch vorkommunikative Übungsformen in einem auf Kommunikationsfähigkeit gerichteten Englischunterricht vonnöten.

Alle Spiele sind nach dem oben beschriebenen Schema für den Unterricht didaktisch aufbereitet. Die Einteilung der Spiele erfolgt in fünf Gruppen nach dem Schwierigkeitsgrad, ausgehend von dem Lernjahr, in dem man das jeweilige Lernspiel erstmals einsetzen kann. Innerhalb dieser Gruppen sind die Lernspiele alphabetisch geordnet.

Von 59 Lehrern, die zur Frage nach der Aufteilung antworten, finden 47 die Zusammenstellung der Lernspiele übersichtlich⁵¹. Die Angaben zu den einzelnen Spielen werden von 46 Lehrern (von 51, die die Fragen beantworteten) für ausführlich genug gehalten; 5 Lehrer beurteilen die Aufbereitung als zu knapp. Am häufigsten werden Änderungen bzw. Erweiterungen bei den Beispielen zum Spielablauf oder zu den Spieläußerungen gewünscht (von 4 Lehrern). Aus diesen Antworten ist zu ersehen, daß Anordnung und Aufbereitung der Lernspiele in der Sammlung sich in der Praxis bewährt haben.

Aufschluß über die Meinungen der befragten Lehrer zu den einzelnen Spielen geben die Antworten auf die Fragen Nr. 10, Nr. 11, Nr. 17 und Nr. 18, die in den folgenden Tabellen zusammengestellt sind (s. auch den Fragebogen im Anhang).

Die in diesen Tabellen zusammengestellten Ergebnisse der Auswertung der Fragebogen können aus zwei Richtungen ausgewertet und interpretiert werden. Einerseits lassen sich die Popularität und die Beurteilung der 45 Lernspiele daraus ablesen, andererseits bieten die Zahlen Material zu einer Interpretation im Hinblick auf schulspezifisches Lehrerverhalten.

Tabelle 9:

Frage 10: Welche Lernspiele haben Sie in welchen Klassen eingesetzt?

a) Anzahl der Lehrer, die bestimmte Lernspiele durchgeführt haben:

über 25 Lehrer: Spiel Nr. 6, 7

über 20 Lehrer: Spiel Nr. 8, 12

50 Das Lernspiel SIMON SAYS weist große Ähnlichkeit mit dem bereits von den Philanthropen gegen Ende des 18. Jahrhunderts verwendeten „Kommandierspiel“ (vgl. dazu oben II, 1. b) auf. Es gehört außerdem zu den in mehreren Spielesammlungen aufgeführten Lernspielen und wird u. a. bei Lee (1965, 26 f. als O'GRADY SAYS), Dorry (1966, 34) und Chamberlin/Stenberg (1976, 1 f.) beschrieben.

51 Bei der vergleichsweise niedrigen Zahl der auszuwertenden Fragebogen erscheint es als sinnvoller, vorwiegend mit absoluten Zahlen zu arbeiten.

über 15 Lehrer: Spiel Nr. 2,10
über 10 Lehrer: Spiel Nr. 9, 13, 22, 24, 37, 39
über 5 Lehrer: Spiel Nr. 3, 4, 11, 16, 17, 26, 27, 28, 31, 33, 34, 36, 38, 40, 41, 42
unter 5 Lehrer: Spiel Nr. 5, 15, 19, 20, 21, 23, 25, 30, 32, 43, 44
1 oder 2 Lehrer: Spiel Nr. 1, 14, 18, 29, 35
kein Lehrer: Spiel Nr. 45

b) Anzahl der Spiele, die pro Klassenstufe gespielt wurden:

	HS	RS	GYM	SONST ⁵²
in Klasse 5	13	13	7	(16)
in Klasse 6	16	14	16	
in Klasse 7	24	21	1	
in Klasse 8	26	20	2	
in Klasse 9	22	7	7	
in Klasse 10	15	5	4	
in Klasse 11	–	–	1	
in Klasse 12	–	–	–	
in Klasse 13	–	–	–	

Tabelle 10:

Frage 11: Wie oft haben Sie jedes Spiel durchgeführt?

a) Spiele, die dreimal und mehr als dreimal gespielt wurden:

Hauptschule: 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 33, 34, 39, 40

Realschule: 2, 4, 6, 7, 8, 10, 12, 19, 20, 25

Gymnasium: 2, 6, 7, 8

Sonstige: 27, 30, 32, 35

b) Angaben zu der Anzahl der Lehrer und der Lernspiele in Beziehung zu der Häufigkeit des Einsatzes:

HS	RS	GYM	SONST	
24	10	4	1	Spiele wurden mehr als dreimal von
16	7	2	1	Lehrern gespielt
15	6	3	3	Spiele wurden dreimal von
11	6	2	1	Lehrern gespielt
22	18	9	3	Spiele wurden zweimal von
17	14	4	1	Lehrern gespielt
43	33	23	8	Spiele wurden einmal von
19	20	5	2	Lehrern gespielt

52 Zur Erklärung der Abkürzung s. Tabelle 3 (oben II, 2. a).

Tabelle 11:

Frage 17: Welche Spiele finden Sie besonders gut?

		HS	RS	GYM	SONST	Summe
Rangfolge:	Spiel Nr. 6	5	8	–	–	13
	Spiel Nr. 7	6	6	–	–	12
	Spiel Nr. 2	3	4	1	–	8
	Spiel Nr. 9	3	3	1	–	7
	Spiel Nr. 12	2	5	–	–	7
	Spiel Nr. 39	4	1	1	1	7
	Spiel Nr. 8	1	4	1	–	6
	Spiel Nr. 17	3	3	–	–	6
	Spiel Nr. 11	1	3	–	–	4
	Spiel Nr. 13	2	1	1	–	4
	Spiel Nr. 16	2	2	–	–	4
	Spiel Nr. 22	1	3	–	–	4
	Spiel Nr. 24	2	1	1	–	4
	Spiel Nr. 40	2	2	–	–	4

Insgesamt liegen 140 positive Erwähnungen vor, die sich auf 40 der 45 Lernspiele beziehen. Die 5 nicht positiv erwähnten Spiele sind: Nr. 1, Nr. 4, Nr. 14, Nr. 35 und Nr. 43.

Tabelle 12:

Frage 18: Welche Spiele finden Sie weniger gut?

		HS	RS	GYM	SONST	Summe
Rangfolge:	Spiel Nr. 33	2	2	–	–	4
	Spiel Nr. 4	1	2	–	–	3
	Spiel Nr. 11	1	2	–	–	3
	Spiel Nr. 18	1	2	–	–	3
	Spiel Nr. 22	3	–	–	–	3
	Spiel Nr. 42	–	3	–	–	3

Insgesamt liegen 59 negative Erwähnungen vor, die sich auf 34 der 45 Lernspiele beziehen. Die 11 nicht negativ erwähnten Spiele sind: Nr. 6, Nr. 13, Nr. 15, Nr. 19, Nr. 25, Nr. 27, Nr. 32, Nr. 34, Nr. 36, Nr. 43 und Nr. 45. Aus Tabelle 9 zu Frage 10 ist ersichtlich, wieviele Lehrer ein bestimmtes Lernspiel durchgeführt haben a), und wieviele unterschiedliche Lernspiele in den einzelnen Klassenstufen der drei Schulformen durchgeführt wurden b). Aus den Ergebnissen von a) läßt sich eine Rangfolge der Lernspiele ablesen, die die meisten Lehrer angesprochen haben. Setzt man diese Rangfolge in Verbindung zur Häufigkeit der Spieldurchführungen (Tabelle 10a) zu Frage 11, so ergibt sich die Zahl von elf Lernspielen, die sowohl von vielen Lehrern (mehr als 10

Lehrer) als auch häufig (dreimal oder häufiger) gespielt wurden (vgl. Tabelle 13).

Tabelle 13:

Lernspiele, die von mindestens 10 Lehrern und jeweils dreimal oder häufiger gespielt wurden:
Lernspiel Nr. 2, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 22, 24, 39.

Bei einem Vergleich der positiven Nennungen einzelner Lernspiele (Tabelle 11) und ihrem häufigen Einsatz (Tabelle 13) ergeben sich weitgehende Übereinstimmungen. Die am positivsten beurteilten Lernspiele sind weitgehend identisch mit denen, die auch am meisten gespielt wurden. Über die Kausalität kann man jedoch keine eindeutigen Aussagen machen. Es bleibt ungewiß, ob die Lehrer erst aufgrund mehrmaliger Durchführung die positiven Aspekte des jeweiligen Spiels erkannt haben oder ob diese Erkenntnis zur Auswahl durch viele Lehrer und zum mehrmaligen Einsatz geführt hat. Eine andere Rangfolge der als gut genannten Spiele resultiert dann, wenn man die Zahl der Lehrer, die ein Spiel durchgeführt haben, mit der Zahl der positiven Einschätzung in Beziehung setzt. Die Zahlen in Tabelle 14 geben an, wieviel Prozent aller Lehrer, die ein Spiel erprobt haben, es bei Frage 17 als positiv genannt haben.

Tabelle 14:

<i>Lernspiel Nr.</i>	17	39	11	40	9	16	2	6	7	24	13	22	12	8
<i>Positive Einschätzung (in % der Lehrer, die das Spiel durchgeführt haben)</i>	66,6	58,3	57,1	57,1	53,8	50	47	44,8	42,8	40	36,3	33,3	30,4	27,3
<i>Absolute Zahl der Lehrer, die das Spiel durchgeführt haben (= jeweils 100 %)</i>	9	12	7	7	13	8	17	29	28	10	11	12	23	22

Bildet man die Schnittmenge aus Tabelle 13 und 14, so erhält man die Angaben über die bei den befragten Lehrern beliebtesten Spiele, nämlich (in numerischer Reihenfolge) Nr. 2, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 22, 24, 39. Eine nähere Untersuchung dieser Gruppe von zehn Lernspielen bringt einige bemerkenswerte Einsichten, die in der folgenden Tabelle 15 deutlich werden.

Tabelle 15:

<i>Lernspiel</i>	<i>Lernjahr</i>	<i>Fertigkeit</i>	<i>Material</i>	<i>Dauer</i>	<i>Lernziel</i>	<i>Organisation</i>
2 BINGO	ab 1.	Hv	ja	5–10 Min.	Lex	Einzelspiel
6 FROM WORD TO WORD	ab 1.	Schr	nein	5–10 Min.	Lex	Teams
7 HANGMAN	ab 1.	Schr/Spr	nein	5–10 Min.	Lex	Teams
8 I SPY	ab 1.	Spr	nein	5 Min.	Lex/Gr	Einzelspiel
12 SHOPPING GAME	ab 1.	Spr	nein	5 Min.	Lex/Gr	Einzelspiel
13 SIMON SAYS	ab 1.	Hv	nein	5 Min.	Lex/Gr	Einzelspiel
22 SILENT QUESTION	ab 2.	Hv/Spr	nein	5–10 Min.	Gr	Einzelspiel
24 WHAT HAVE YOU DONE?	ab 2.	Spr	nein	5 Min.	Gr	Einzelspiel
39 BALLOON DISCUSSION	ab 4.	Spr	nein	10 Min.	alle	Elemente Gruppenspiel

Die Mehrzahl dieser zehn populären Lernspiele ist relativ kurz, erfordert keinen Materialaufwand und keine Umstrukturierung des Klassenverbandes beispielsweise in Gruppen und ist bereits in unteren Klassen einzusetzen. Die Verteilung der geübten Fertigkeiten und der sprachlichen Lernziele auf die Spiele ist relativ ausgewogen; das leichte Überwiegen der Sprechziele entspricht auch dem Globalziel des Englischunterrichts. An Spieltätigkeiten findet sich an erster Stelle das Raten (bei HANGMAN, I SPY, SILENT QUESTION, WHAT HAVE YOU DONE?), dann folgen das Ausführen (bei SIMON SAYS, BINGO), das Fortsetzen (bei FROM WORD TO WORD, SHOPPING GAME) und das Diskutieren (bei BALLOON DISCUSSION). Bei den Organisationsformen dieser Spiele fällt auf, daß lediglich ein Gruppenspiel dabei ist und kein einziges Partnerspiel. Würden allein diese zehn Lernspiele im Englischunterricht eingesetzt, so wäre eine Verwirklichung sozialer Lernziele kein wichtiges Anliegen, da die Spieler – wenn man keine Regelveränderungen vornimmt – nur bei HANGMAN, evtl. BALLOON DISCUSSION und FROM WORD TO WORD kooperieren können.

Weitere Einsichten darüber, was von Unterrichtspraktikern als gut empfunden wird, ergeben sich aus den negativen Einschätzungen von Lernspielen. Da die Gesamtzahl der negativen Urteile mit 59 (im Vergleich zu 140 positiven) sehr niedrig liegt, ist es noch schwerer, Trends festzustellen und zu verallgemeinern. Denn wenn nur wenige Lehrer ein Spiel erprobt haben, dann wird die zahlenmäßige Gesamteinschätzung des Lernspiels aufgrund der Befürwortung oder Ablehnung durch ein oder zwei Lehrer sehr viel stärker beeinflusst als wenn zwanzig ein Spiel erproben und es von 10 abgelehnt wird, selbst wenn die Prozentzahlen in beiden Fällen die gleichen sind. Wie soll demnach beispielsweise Spiel 23 (TASKS) eingeordnet werden, das von 3 Lehrern gespielt, von einem für besonders positiv, von einem zweiten für negativ gehalten wird? Vielleicht ist bereits die niedrige Zahl der Erprobungen ein Indikator für geringe Popularität eines Spiels. Dabei ist jedoch zu bedenken, daß der Grad der

Vertrautheit mit Spielformen wahrscheinlich auch die Auswahl beeinflusst und viele Lehrer weniger bereitwillig vollkommen neue Lernspiele durchführen als bereits bekannte.

Die Lernspiele, die nur von einem oder zwei Lehrern oder gar nicht im Unterricht durchgeführt wurden (vgl. Tabelle 9), sind denn auch zumeist solche, die nicht zu den in vielen Spielesammlungen zu findenden gehören. Darüber hinaus unterscheiden sich diese sechs Lernspiele auch in vielen anderen Aspekten von den zehn, die am populärsten sind: Sie erfordern die Vorbereitung von Material (so PUZZLE, WORDS FROM PICTURES, REPORTER GAME, DESCRIBE A PICTURE, CRAMBO); sie enthalten Spiel in Gruppen (so PUZZLE, REPORTER GAME, WORDS FROM PICTURES, DESCRIBE A PICTURE); sie üben komplexes Sprachverhalten (DESCRIBE A PICTURE, PUZZLE, REPORTER GAME) und sind eher aufgabenorientiert als auf Wettkampf gerichtet (DESCRIBE A PICTURE, ADVOCATE GAME, REPORTER GAME, PUZZLE, CRAMBO). Zudem dürfte die Zurückhaltung der befragten Lehrer beim Einsatz dieser Lernspiele auch damit zusammenhängen, daß in höheren Klassen (d. h. nach dem 7. Schuljahr) kaum noch gespielt wird und sich ein Teil der wenig beachteten Spiele für den Anfangsunterricht nicht eignet. Schließlich dürfte darin auch ein Zurückschrecken vor zeitraubender Materialherstellung zum Ausdruck kommen. Auch ein Teil der in Tabelle 12 aufgeführten Lernspiele, die (in absoluten Zahlen ausgedrückt) die meisten negativen Nennungen haben, zeichnen sich durch ähnliche Charakteristika (Materialherstellung, Organisationsform) wie die wenig gespielten aus und erfordern darüber hinaus das Agieren der Spieler unter Verlassen ihrer Plätze, was spielbedingte Unruhe im Klassenraum zur Folge hat, wie z. B. MOST NAMES (Nr. 33), NUMBER RECOGNITION RELAY (Nr. 11), FIND THE OBJECT (Nr. 4), DESCRIBE A PICTURE (Nr. 18).

Der Einsatz gerade dieser Lernspiele ist jedoch aus vielerlei Gründen zu befürworten: Die in ihnen erforderliche Aktivität bringt eine auch für ältere Schüler willkommene Abwechslung im Unterrichtsablauf – eine Pause in der „Stillsitzschule“ – mit sich; die Veränderung der Gruppenorganisation kann motivierend und lernfördernd wirken; und schließlich kann auch komplexes Sprachverhalten gut im Spiel geübt werden. Die beiden letzten Gesichtspunkte waren wohl auch ausschlaggebend für die positive Reaktion der Studenten auf MOST NAMES, PUZZLE und REPORTER GAME, die in den Intensive Language Groups erprobt wurden. Saueracker (1978, 28 ff.) berichtet ebenfalls vom erfolgreichen Spielen gruppenbezogener Lernspiele wie PUZZLE, DRAW MY PICTURE und MIXED-UP DIALOGUES in der Handelsschule. Allerdings weist er auf die Schwierigkeiten hin, mit denen bei der ersten Durchführung von MIXED-UP DIALOGUES zu kämpfen war, da die Schüler ein nicht auf Gewinnen und Verlieren angelegtes Spiel wie dieses anfänglich nicht als Spiel anerkannten. Die Schüler mußten erst wieder spielen lernen, waren jedoch nach einer Eingewöhnungsphase stark daran interessiert, auch aufgabenorientierte und kooperative Spiele durchzuführen. Bei den Studenten der

Intensive Language Groups waren insbesondere solche Spiele gefragt, in denen das freie Sprechen, die Kommunikation untereinander geübt wird, wie z. B. BALLOON DISCUSSION, STRIP STORY, MARKET RESEARCH oder INTRODUCING A PARTNER. Bei diesen erwachsenen Spielern ist auch die Bereitschaft gegeben, in kleinen Gruppen untereinander die Fremdsprache zu verwenden.

Aus den Antworten der Lehrer lassen sich nicht für alle Spiele eindeutig positive oder negative Einschätzungen ablesen; bei einigen Lernspielen gehen die Urteile der Lehrer sehr auseinander, so z. B. bei Nr. 5 FIND THE WORD (4 Erprobungen: 2 positive, 2 negative Einschätzungen), Nr. 22 SILENT QUESTION (12 Erprobungen: 4 positive, 3 negative Einschätzungen), Nr. 31 GO AND FIND OUT (6 Erprobungen: 3 positive, 2 negative Einschätzungen) und Nr. 42 TOLD AND RE-TOLD (5 Erprobungen: 2 positive und 3 negative Einschätzungen). Dabei werden die unterschiedlichen Prioritäten einzelner Lehrer deutlich. So werden als Argument für das Lernspiel GO AND FIND OUT seine motivierende Wirkung, seine vielseitige Verwendbarkeit und seine Förderung von Sprechbereitschaft und Eigeninitiative der Spieler hervorgehoben; als Begründung für die Ablehnung desselben Spiels wird die Fehlerträchtigkeit der Sprechsituation und die Unsicherheit der Lernenden beim freien Sprechen angeführt. Letztere soll durch GO AND FIND OUT ja behoben werden.

Die sehr unterschiedliche Beurteilung einzelner Spiele fällt besonders bei den Begründungen für eine positive oder negative Einschätzung auf⁵³. Demnach spielen neben Überlegungen zu sozialen und emotionalen Lernzielen von Lernspielen, der Bedeutung von Spielspaß und Motivation und dem Wettbewerb (der zumeist positiv gesehen wird) auch die Möglichkeit des Tätigseins aller, auch der lernschwachen Schüler, bei der positiven Bewertung eines Lernspiels eine Rolle. Es deutet sich durch die Antworten an, daß bei der Ablehnung von Lernspielen durch Lehrer viel stärker der tatsächliche Spielablauf während der Erprobung entscheidend ist als die Eigenschaften des Lernspiels, während zustimmende Äußerungen sich weniger auf den Erfolg des Spiels im Unterricht beziehen als auf seine Qualität als Lernsituation. Trotz der sehr heterogenen Stellungnahmen zu einzelnen Lernspielen spiegelt sich der anhand der weniger populären Spiele der Sammlung analysierte Trend zu wenig zeitraubenden und materialunabhängigen Spielen auch in den Begründungen der Lehrer.

Auf der Basis der allgemeinen Zustimmung zum Lernspieleinsatz im Englischunterricht finden sich einige Unterschiede zwischen Haupt- und Real-

53 Die Aufstellung einer Systematik hierzu erscheint im Verhältnis zum Ertrag als zu schwierig, da einige Lehrer in ihren Antworten zu Frage 17 und 18 keine Gründe anführen und da auch in den übrigen Antworten sich nicht zu allen genannten Spielen Begründungen finden.

schullehrern⁵⁴. Die Diskrepanzen im Bereich der Spielbegründung wurden bereits oben erwähnt (vgl. II, 2.a). Die Angaben der Lehrer zur Verwendung von Lernspielen im Englischunterricht (Teil 2 des Fragebogens) werden durch die zur Erprobung der Lernspielsammlung gegebenen Antworten (Teil 3 des Fragebogens) bestätigt, wie ein Blick auf die Tabellen 9 und 10 zeigt. In den Hauptschulen ist das Spektrum der Spiele, die auch in höheren Klassen noch zum Einsatz kommen, größer als in der Realschule. Für den Anfangsunterricht sind die Zahlen für beide Schulformen sehr ähnlich (s. Tabelle 9b). Dies stützt die in der fremdsprachendidaktischen Literatur vertretene Ansicht, daß die Verwendung von Lernspielen ein Kennzeichen hauptschulgemäßer Arbeitsweise im Englischunterricht ist (vgl. oben II, 1.). Auch die Zahlen der Tabelle 10b) legen die Vermutung nahe, daß Hauptschullehrer, die viele verschiedene Spiele öfters wiederholen – immerhin spielten von 23 Hauptschullehrern 16 insgesamt 24 Lernspiele häufiger als dreimal in seiner Klasse –, Lernspiele nicht nur als Auflockerungsmittel benutzen, sondern in die Unterrichtsarbeit zumindest ansatzweise integrieren.

Die Diskussion der Lehrerreaktionen auf die vorgelegten Lernspiele führt somit zurück zum Lehrer selbst, dessen Haltung zum Spiel und dessen Verhalten beim Spiel wichtige Variablen für den Spiel- und Lernerfolg darstellen. Die Bedeutung von Spiel- und Spielleitertraining in Aus- und Weiterbildung wird dadurch noch einmal offenbar.

5. Integrativer Lernspieleinsatz

Aus der Spieltheorie wissen wir um den Wert des Spiels für die menschliche Entwicklung und Kultur und gewinnen Einsichten über die Vielfalt der Spielformen, über Wesen, Struktur und Merkmale des Spiels. Aus der Spielpädagogik kennen wir die Bedeutung des Spiels für das schulische Lernen, für fächerübergreifende soziale und emotionale Lernziele. Die fachbezogene Spieldidaktik erhellt das Verhältnis zwischen Spielformen und fachspezifischen Lernzielen. Die in diesen drei Bereichen gewonnenen Erkenntnisse müssen bei Theorie und Praxis des Einsatzes von Spielen im Fachunterricht gleichermaßen beachtet werden, da bei Überbetonung eines Aspekts sowohl die Lernwirkung als auch der Spielcharakter empfindlich gestört werden können. Eine aus fremdsprachendidaktischer Sicht getroffene Auswahl und Durchführung eines Spiels ausschließlich mit dem Ziel der Maximierung von Lernergebnissen wäre Spielen und Lernen ebenso schädlich wie eine laissez-faire-Haltung, die der trügerischen Hoffnung entspringt, daß Spielen in einer völlig un gelenkten und unbeeinflussten Situation am effektivsten ist. Letzteres mag für das freie Kin-

54 Von Hauptschullehrern liefen 23, von Realschullehrern 21 ausgefüllte Fragebogen zurück (vgl. auch Fn. 42 in Teil II); wegen der geringen Zahl der von Gymnasiallehrern zurückgekommenen Fragebogen (5) sollen diese hier nicht berücksichtigt werden.

derspiel der Kleinkinder zutreffen, ist aber für Schulkinder oder Erwachsene, um die es beim Fremdsprachenlernen in erster Linie geht, nicht der beste Weg zum erfolgreichen Spiel.

Berücksichtigt man die verschiedenen im Spiel angelegten Lernmöglichkeiten, so ergibt sich daraus für den Unterricht die Konsequenz, nicht länger zwischen „richtiger“ Lernerbeit und Spiel zu unterscheiden und das Lernspiel als gleichwertiges Unterrichtsmittel anzuerkennen. Das bedeutet einerseits, daß gutes Spiel im Hinblick auf Lerneffekt und Spielspaß schlecht mit der Rolle eines Zeitfüllers oder Lückenbüßers zu vereinbaren ist, die dem Spiel in einem Teil der fremdsprachendidaktischen Literatur zudedacht wird (s. oben II, 1.); auch der Einsatz von Spielen als Lock- und Disziplinierungsmittel oder als Belohnung stellt demnach keine adäquate Verwendung dar. Andererseits ergibt sich daraus die Forderung, daß Lernspiele den gleichen methodisch-didaktischen Analysen wie andere Verfahren unterworfen und Lernspiele im Hinblick auf die in ihnen gegebenen Lernsituationen, Anforderungen und immanent vermittelten Einsichten und Werte untersucht werden.

Forderungen nach einer stärkeren Berücksichtigung des Spiels als eines vollwertigen Unterrichtsmittels und seiner integrierten und planmäßigen Verwendung finden sich vereinzelt in der fremdsprachendidaktischen Literatur (vgl. z. B. Apelt 1976, 150; Gompf 1975; Hellwig 1974; Rees 1975), doch fehlt bisher noch die dazu notwendige intensive Beschäftigung mit einzelnen Spielformen unter fachdidaktischem und spielpädagogischem Aspekt. Wie bedeutsam beide Gesichtspunkte für den schulischen Spieleinsatz sind, wurde in den vorangegangenen Kapiteln an unterschiedlichen Einzelfragen aufgezeigt. Dennoch wäre es verfehlt, den Lernspieleinsatz als neue „Universalmethode“ anzusehen, mit deren Hilfe alle Probleme des Englischunterrichts zu lösen sind. Gegenüber ihren ausgesprochenen Vorteilen für Spieler und Spielleiter, für kognitives, soziales und emotionales Lernen, für Motivation und Übungsbereitschaft fallen die Schwierigkeiten kaum ins Gewicht, die die Vielschichtigkeit der Lernspiele für ihren richtigen Einsatz bietet.

Spiele sind jedoch nicht nur Unterrichtsverfahren, sondern auch Lerninhalte und Verhaltensziele in einem über die Schule hinausreichenden Sinn und entziehen sich daher teilweise den gebräuchlichen methodisch-didaktischen Überlegungs- und Planungsansätzen. Sie sind nicht nur Mittel zum Zweck, sondern auch Selbstzweck. „Wenn man das Spielen als eine humane Grundfähigkeit anzusehen bereit ist, bedarf es kaum weiterer Rechtfertigungen; es zu lernen und sich darin zu Hause zu fühlen, es über die Kindheit hinaus zu bewahren, ist ein hinreichend bedeutendes Ziel“ (Flitner 1975a, 120).

Integrierter Lernspieleinsatz im Englischunterricht mit dem langfristigen Ziel der Erziehung zum Spiel führt zu einer Revision des den Unterricht bestimmenden Leistungsprinzips. Im herkömmlichen Englischunterricht sind vorwiegend Grundschule und Anfangsunterricht an der Hauptschule Enklaven, in denen noch gespielt werden darf, bevor die ernste Arbeit beginnt. Diese oft mitschwingende, wenn auch nicht ausdrücklich dargestellte Meinung geht aus

von einem engen Leistungsbegriff auf der einen und einem Verständnis von Spiel als dem Gegensatz von Arbeit und Leistung auf der anderen Seite. Lernspiele sind dieser Auffassung gemäß zwar geeignet, sehr jungen Schülern altersgemäße Lernformen zu gewährleisten, leistungsunmotivierten und -schwachen Schülern Erfolgserlebnisse zu verschaffen, sie für den Englischunterricht zu gewinnen (vgl. Macht 1978, 216; Schwerdtfeger 1976, 146 ff.), ihnen das Lernen angenehmer zu gestalten (vgl. Rivers 1975, V) und die Lernsituationen zu entlasten (vgl. Hillebrand 1972, 769); Lernspiele werden aber nicht als zusätzliches und qualitativ anderes Lern- und Übungsangebot für ältere Lerner und für diejenigen verstanden, deren Leistungsfähigkeit ausreicht, sondern übernehmen die Rolle von Hilfsmitteln, die die aufgrund anderer Zusammenhänge entstandenen Defizite abbauen sollen. Gegen diese Begründung des Lernspieleinsatzes sprechen vorwiegend drei Argumente: Zum ersten ist bei Anerkennung des Spielens als eines allgemeinen Erziehungsziels eine Beschränkung der Vermittlung dieser Fähigkeit auf ausgewählte Schülergruppen nicht gerechtfertigt. Zum zweiten wird bei einem lediglich unter dem Gesichtspunkt der Motivationshilfe durchgeführten Lernspieleinsatz der Eigenwert des Spiels vernachlässigt. Zum dritten unterstützen die in Lernspielen liegenden Lernmöglichkeiten, die sich nicht zuletzt auf eine Förderung von Kreativität und sprachlicher Flexibilität sowie auf Gelegenheiten zu Interaktion und Kommunikation beziehen, die Forderung nach der Ermöglichung von spielerischen Lernsituationen für alle. Die Lernspielsammlung (vgl. Anhang) und eigene Erfahrungen mit Schülern und Studenten zeigen, daß Lernspiele für alle Leistungs- und Altersstufen denkbar und durchführbar sind, wenn auch die Palette der vorliegenden Spiele für fortgeschrittene und erwachsene Lernende noch relativ schmal ist.

Lernspiele in den Englischunterricht zu integrieren heißt andererseits nicht, auf Leistung zu verzichten oder Leistungsbereitschaft zu vernachlässigen. Auch im Spiel müssen Leistungen erbracht werden. Dies geschieht jedoch in einer anders strukturierten und anders empfundenen Situation und kann somit andere Lerntypen als im übrigen Unterricht ansprechen. Der Grund dafür liegt darin, daß im Lernspiel auch andere als die in der gegenwärtigen Leistungsskala so hoch bewerteten rein kognitiven Inhalte gelernt werden. Demnach darf es nicht zu einer Einpassung des Lernspiels in den engen Leistungsbegriff kommen. Das Lernspiel könnte vielmehr dazu beitragen, diesen zu erweitern und nicht-kognitiven Zielen wieder mehr Raum zu verschaffen (ähnlich Retter 1973, 568). Dann verlöre auch das oft vorgebrachte Argument viel an Gewicht, man habe für Lernspiele keine Zeit.

Unter diesem Aspekt der Ausweitung des Leistungsbegriffs und der Funktion des Lernspiels als umfassende und die ganze Persönlichkeit des Lernenden ansprechende Lernsituation gewinnt die Frage des didaktischen Orts neue Bedeutung. Alles spricht dafür, das Spiel wieder ernst zu nehmen, ihm einen festen Platz im Unterricht einzuräumen und möglichst vielen Schülern spielaktives Fremdsprachenlernen zu ermöglichen.

Anhang

FRAGEBOGEN

zum Einsatz von Lernspielen

im Englischunterricht

TEIL 1

Zutreffendes bitte ankreuzen!

Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich

Dienstjahre: ☐ unter 3 ☐ 3 bis 10 ☐ über 10

Wo unterrichten Sie?

☐ Grundschule ☐ Hauptschule ☐ Realschule ☐ Gymnasium

☐ Gesamtschule ☐

In welcher Klasse/welchen Klassen erteilen Sie Englischunterricht?

☐ 3/4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13

In welchen Differenzierungskursen?

..... in Klasse, in Klasse

TEIL 2

Zutreffendes bitte ankreuzen bzw. ergänzen.
Benutzen Sie dazu bitte beim ersten Ausfüllen die Kästchen ☐ .
Nach Erprobung einiger Spiele beantworten Sie diese Fragen
bitte noch einmal unter Verwendung der Kreise ☐ .
Bei vielen Fragen sind Mehrfachnennungen möglich.

1. Setzen Sie in Ihrem Englischunterricht Lernspiele ein?

- ☐ Ja, oft in Klasse
- ☐ Ja, manchmal in Klasse
- ☐ Ja, aber selten in Klasse
- ☐ Nein, nie in Klasse

Und in Zukunft? ☐ Öfter ☐ Wie bisher

2. Wenn ja, wozu setzen Sie Spiele ein?

- ☐ ☐ zur Einführung neuer Strukturen in Klasse
- ☐ ☐ zur Einführung neuen Wortschatzes in Klasse
- ☐ ☐ zum Üben grammatischer Strukturen in Klasse
- ☐ ☐ zum Üben von Wortschatz/Sachfeldern in Klasse
- ☐ ☐ zur Wiederholung von Strukturen in Klasse
- ☐ ☐ zur Wiederholung von Wortschatz in Klasse
- ☐ ☐ zur Leistungsüberprüfung in Klasse
- ☐ ☐ zur Auflockerung und Entspannung in Klasse
- ☐ ☐
- ☐ ☐

3. Wann spielen Sie meistens mit den Schülern?

- ☐ ☐ am Anfang der Stunde
- ☐ ☐ im Verlauf der Stunde
- ☐ ☐ am Ende der Stunde
- ☐ ☐ in der letzten Stunde vor den Ferien
- ☐ ☐
- ☐ ☐

4. Was erwarten Sie sich vom Einsatz von Lernspielen im Englischunterricht?

- ☐ ☐ die Erhöhung der Sprechzeit für den einzelnen Schüler
- ☐ ☐ eine Steigerung des Übungserfolgs
- ☐ ☐ eine gezielte Förderung von gewissen Sprachelementen
- ☐ ☐ eine Steigerung der Motivation der Schüler
- ☐ ☐ eine Verbesserung des Unterrichtsklimas
- ☐ ☐ die Schaffung von Erfolgserlebnissen für einzelne Schüler
- ☐ ☐

5. Würden Sie Lernspiele einsetzen oder öfter einsetzen, wenn
- ☐ ☐ das zu bewältigende Pensum nicht so groß wäre?
 - ☐ ☐ es genauere Informationen über Lernspiele gäbe?
 - ☐ ☐ es mehr gute Fremdsprachenlernspiele gäbe?
 - ☐ ☐
 - ☐ ☐

TEIL 3

Bitte füllen Sie diesen Teil erst nach Erprobung einiger Lernspiele im Unterricht aus. Zutreffendes bitte ankreuzen und ggf. ergänzen.

6. Finden Sie die Zusammenstellung der 45 Lernspiele übersichtlich?
- ☐ Ja ☐ Nein, denn
7. Sind Ihnen die Angaben zu den einzelnen Spielen
- ☐ zu ausführlich? ☐ genau richtig? ☐ zu knapp?
8. Wo wünschen Sie Änderungen bei der Beschreibung der einzelnen Lernspiele? Zusätzliche Angaben?
-
-
9. Würden Sie eine Spielbeschreibung auf englisch gegenüber der hier erstellten deutschen Fassung bevorzugen?
- ☐ Ja, denn
- ☐ Nein, denn
10. Welche Lernspiele haben Sie in welchen Klassen eingesetzt?
- Spiel Nr. ... in Klasse(n)
- Spiel Nr. ... in Klasse(n)
- Spiel Nr. ... in Klasse(n)
- Spiel Nr. ... in Klasse(n)
- Spiel Nr. ... in Klasse(n)
- Spiel Nr. ... in Klasse(n)
- Spiel Nr. ... in Klasse(n)
- Spiel Nr. ... in Klasse(n)
- Spiel Nr. ... in Klasse(n)

11. Wie oft haben Sie jedes Spiel durchgeführt?
 Einmal Spiel(e) Nr.
 Zweimal Spiel(e) Nr.
 Dreimal Spiel(e) Nr.
 Mehr als dreimal Spiel(e) Nr.
12. Welches sind die drei häufigsten Kriterien, nach denen Sie die Spiele ausgewählt haben? (Bitte notieren Sie die Reihenfolge mit 1., 2. und 3.)
☐ Fertigkeiten
☐ Sprachlicher Inhalt/sprachliches Lernziel
☐ Außersprachliches Lernziel
☐ Niveau
☐ Spielerzahl und -organisation
☐ Material bzw. Arbeitsaufwand zur Spielvorbereitung
☐ Dauer
☐
13. Haben Sie die von Ihnen erprobten Spiele verändert?
☐ Ja, alle ☐ Nein, keine ☐ Einige, und zwar Nr.
14. Was haben Sie abgeändert?
☐ Fertigkeit bei Spiel(en) Nr.
☐ Sprachlicher Inhalt bei Spiel(en) Nr.
☐ Organisationsform bei Spiel(en) Nr.
☐ Ablauf bzw. Spielregel bei Spiel(en) Nr.
☐ bei Spiel(en) Nr.
15. Gibt es Angaben in den Beschreibungen der Spiele, die aufgrund Ihrer Erfahrung weit von tatsächlich erreichten Werten (z.B. Dauer, Niveau) abweichen?
☐ Nein ☐ Ja, und zwar

16. Glauben Sie daß die Lernziele der einzelnen Spiele in Ihrer Klasse/Ihren Klassen erreicht wurden?
☐ Ja, bei Spiel(en) Nr.
☐ Ja, zum Teil bei Spiel(en) Nr.
☐ Nein, nicht bei Spiel(en) Nr.

17. Welches Spiel/welche Spiele finden Sie besonders gut?
Warum?

.....
.....
.....
.....

18. Welches Spiel/welche Spiele finden Sie weniger gut? Warum?

.....
.....
.....
.....

19. Wie waren die Schülerreaktionen auf die von Ihnen eingesetzten Lernspiele?

.....
.....
.....
.....

20. Welche Lernspiele werden Sie auch weiterhin verwenden?

.....

21. Gibt es Lernspiele/Spielarten, die Sie in der vorliegenden Sammlung vermissen?

.....
.....

22. In welche Richtung sollte die Lernspielsammlung erweitert werden?

.....
.....

23. Haben Sie weitere Bemerkungen und Anregungen, die der Fragebogen nicht angesprochen hat?

.....
.....
.....
.....



Bitte blättern Sie nun noch einmal zurück zu TEIL 2 und kreuzen Sie die Fragen 1. bis 5. gemäß Ihrer jetzigen Meinung in den Kreisen an.



**50 LERNSPIELE
FÜR DEN
ENGLISCHUNTERRICHT**

INHALTSVERZEICHNIS

NR	NAME DES SPIELS	FERTIG- ZEIT	MATERIAL	DAUER (MIN.)
<u>SPIELE AB 1. LERNJAHR:</u>				
1	Advocate Game	Spr	-	5
2	Bingo	Hv	*	5-10
3	Directions	Hv	*	10
4	Find the Object	Hv	*	10
5	Find the Word	Lv	*	10
6	From Word to Word	Schr	-	5-10
7	Hangman	Schr/Spr	-	5-10
8	I Spy	Spr	-	5
9	Kim's Game	Schr	*	5-10
10	Mother Goes Shopping	Spr	-	5
11	Number Recognition Relay	Hv	*	15
12	Shopping Game	Spr	-	5
13	Simon Says	Hv	-	5
14	Words from Pictures	Schr	*	10
<u>SPIELE AB 2. LERNJAHR:</u>				
15	But I ...	Spr	-	5-10
16	Characteristics	Spr	-	5
17	Consequences	Schr	*	10
18	Describe a Picture	Spr	*	10
19	Find the Sentence	Lv	*	5
20	Introducing a Partner	Spr/Schr	*	10-15
21	Letter Ladder	Schr	-	10-30
22	Silent Question	Hv/Spr	-	5-10
23	Tasks	Hv	*	20
24	What Have You Done?	Spr	-	5
25	What Is It?	Schr	*	10
26	What Page? (I)	Lv	*	5
27	Why, When, Where?	Spr	-	5
<u>SPIELE AB 3. LERNJAHR:</u>				
28	Coffee-pot	Spr	*	5
29	Crambo	Schr	*	5-10
30	Draw My Picture	Hv/Spr	*	10-15
31	Go and Find Out	Spr	*	20
32	Mixed-up Dialogues	Lv	*	15
33	Most Names	Spr	*	20
34	Packing	Spr	-	5-10
35	Puzzle	Spr	*	10
36	Since - For	Spr	-	5-10
37	What Would You Do?	Spr	-	5
38	Written Directions	Schr/Lv	*	20

NR	NAME DES SPIELS	FERTIG- KEIT	MATERIAL	DAUER (MIN.)
	<u>SPIELE AB 4. LERNJAHR:</u>			
39	Balloon Discussion	Spr	-	10
40	If - Chain	Schr	*	10
41	Strip Story	Spr	*	20-30
42	Told and Re-told	Spr	*	20
43	What Page? (II)	Lv	*	10-15
	<u>SPIELE AB 5. LERNJAHR:</u>			
44	Market Research	Schr/Spr	*	45-90
45	Reporter Game	Schr	*	20
	<u>KOMMUNIKATIONSORIENTIERTE SPIELE:</u>			
46	What's in the Box?	Spr/Hv	*	10-30
47	What Are the Differences?	Spr/Hv	*	10-30
48	Desert Island	Spr	(-)	25-40
49	One Day in London	Spr	-	20-30
50	Four Corners	Spr	*	15-30
	(Zu dieser Kategorie gehören auch Nr 3, 13, 16, 18, 20, 23, 24, 25, 30, 31, 33, 35, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 45.)			

INDEX

GRAMMATISCHE LERNZIELE

Wh-Fragen: 1, 20, 22, 27, 29, 31, 34, 44, 46
Entscheidungsfragen: 1, 7, 8, 10, 20, 22, 25, 28, 29, 31, 33, 44, 46
Imperativ: 3, 13, 23, 38
Present Tense: 16, 20
Past Tense: 12, 17
Present Perfect Tense: 24, 36
Tenses: 28
Conditional: 34, 37, 40

LEXIKALISCHE LERNZIELE

Wortschatz: 5, 6, 7, 14, 21
Zahlen: 2, 11, 23
Adjektive: 35, 46
Adverbien: 28
Sachfelder: 2, 14
Sachfeld Lebensmittel: 10, 12
Sachfeld Klassenraum: 3, 8
Sachfeld Körperteile: 13
Benennungen von Gegenständen: 4, 9, 46
Präpositionen: 30, 47
Verben: 13, 38

KOMMUNIKATIVE LERNZIELE

Argumentieren: 39, 44, 48, 49
Anweisungen geben und befolgen: 3, 13, 23, 30, 41
Begründen: 39, 48, 49
Beschreiben: 16, 18, 20, 25, 30, 35
Diskutieren: 39, 41, 44, 48, 49, 50
Erzählen: 42, 45
Interviewen: 20, 31, 37, 44, 50
Vorschlagen: 44, 48, 49
Jemanden vorstellen: 20

PÄDAGOGISCHE ZIELE

Aufmerksamkeit: 1, 13, 24
Gedächtnis: 9, 12, 26, 42
Gegenseitiges Kennenlernen: 20, 31, 33, 49, 50
Phantasie: 29, 37, 39, 40, 44, 45, 48
Reaktionsschnelligkeit: 2, 15, 36

ORGANISATIONSFORMEN

Einzelspieler gegen die Gesamtgruppe: 3, 8, 10, 16, 22, 24, 27, 28
37
Einzelspieler: 1, 2, 9, 12, 13, 14, 20, 23, 25, 29, 31, 33, 41
Spielerpaare: 18, 26, 43, 46, 47, 49
Spielergruppen: 5, 14, 17, 19, 30, 35, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45,
48, 50
Teams: 4, 6, 7, 11, 21, 34, 36
Wettbewerbsorientierte Spiele: 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 21, 26
Kooperative Spiele: 3, 5, 18, 19, 20, 30, 31, 32, 35, 40, 41, 43
44, 45, 47, 48, 49

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: produktives Sprechen

SPRACHE : Strukturen: Fragen und Antworten

ANDERE : Schulung der Aufmerksamkeit

ORGANISATION

NIVEAU : ab 1. Lernjahr

SPIELER : höchstens 40; Einzelspieler (Sitzordnung: Kreis)

MATERIAL : -

DAUER : 5 Minuten

VERLAUF : Der Spielleiter (oder ein Spieler) stellt den Spielern der Gruppe Fragen (z.B. nach Hobbies, nach einem behandelten Text), die jedoch nicht von dem Angesprochenen selbst, sondern immer von seinem linken Nachbarn beantwortet werden müssen. Wer einen Fehler macht, muß dem Spielleiter ein Pfand geben.

VARIATIONEN:

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: Hörverstehen

SPRACHE : Lexik: z.B. Zahlen

ANDERE :

ORGANISATION

NIVEAU : ab 1. Lernjahr

SPIELER : mindestens 10; Einzelspieler

MATERIAL : pro Schüler eine in 9 Felder eingeteilte Karte

DAUER : 5-10 Minuten

VERLAUF : Jeder Spieler hat vor sich die leere Bingokarte liegen, in die er aus einem festgelegten Zahlenbereich, z.B. 1 - 30, 9 beliebige Zahlen einträgt. Wenn alle Spieler ihre Karten ausgefüllt haben, beginnt der Spielleiter aus diesem Zahlenbereich Zahlen zu nennen (nach Liste, um Wiederholungen zu vermeiden). Hat ein Spieler eine genannte Zahl auf seiner Karte, kreuzt er sie aus. Wer zuerst alle 3 Zahlen einer waagerechten, senkrechten oder diagonalen Reihe ausgekreuzt hat, ruft " Bingo " und hat gewonnen.

- VARIATIONEN:**
1. Man kann anstelle der Zahlen auch Sach- und Wortfelder verwenden, ebenso Uhrzeiten.
 2. Die Bingokarten können auch anstelle von Zahlen oder Wörtern Zeichnungen enthalten, die genannten Wörtern zugeordnet werden.

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: Hörverstehen; (produktives Sprechen)

SPRACHE : Struktur: Imperativ

ANDERE :

ORGANISATION

NIVEAU : ab 1. Lernjahr

SPIELER : höchstens 40; Einzelspieler gegen Gesamtgruppe

MATERIAL : kleiner Gegenstand zum Verstecken

DAUER : 10 Minuten

VERLAUF : Ein Spieler wird vor die Tür geschickt. Während er draußen wartet, wird der Gegenstand versteckt. Der Spieler wird wieder hereingerufen und muß den Gegenstand finden. Dabei darf er jeweils einen anderen Spieler der Gesamtgruppe um Hinweise bitten, z.B. " What now?" oder " What must I do now?" Diese Spieler geben Hilfen in Form von Anweisungen: " Walk forward ten steps!" - " Turn to the right!" etc.

VARIATIONEN: Das Spiel kann auch mit einer Karte (Stadtplan auf Overheadprojektor oder als Wandbild) durchgeführt werden. Der vor die Tür geschickte Spieler muß dann nach seiner Rückkehr auf die beschriebene Weise das Versteck eines Gesuchten auf der Karte finden.

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: Hörverstehen

SPRACHE : Lexik: Namen von Gegenständen

ANDERE :

ORGANISATION

NIVEAU : ab 1. Lernjahr

SPIELER : höchstens 40; 2 Teams

MATERIAL : großer Karton gefüllt mit Gegenständen, deren
Benennung bekannt ist

DAUER : 10 Minuten

VERLAUF : Der Spielleiter nennt einen Gegenstand. Ein Spieler
des ersten Teams kommt zu ihm, sucht den Gegenstand
aus dem Karton heraus und zeigt ihn den anderen.
Die Teams kommen abwechselnd an die Reihe. Für jeden
richtigen Gegenstand gibt es einen Punkt. Macht ein
Spieler einen Fehler, hat das andere Team Gelegenheit,
den richtigen Gegenstand zu finden und einen zusätz-
lichen Punkt zu gewinnen.
Das Team mit den meisten Punkten gewinnt.

VARIATIONEN: Mit dem Spiel kann auch neues Vokabular eingeführt werden.
Dazu beschreibt der Spielleiter den Gegenstand und seine
Verwendungsmöglichkeiten, bis ein Spieler meint, er könne
das Gesuchte aus dem Karton herausfinden. Ist es der
richtige Gegenstand, wird die englische Bezeichnung einge-
führt und die Beschreibung von einem Spieler wiederholt.

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: Leseverstehen

SPRACHE : Lexik: Einzelwörter

ANDERE :

ORGANISATION

NIVEAU : ab 1. Lernjahr

SPIELER : höchstens 30; Gruppen von je 4-8 Spielern

MATERIAL : pro Gruppe ein Satz Flash Cards mit Wörtern und ein Satz für den Spielleiter

DAUER : 10 Minuten

VERLAUF : Der Spielleiter verteilt die Flash Cards an die Gruppen. Dann hält er jeweils eine seiner Flash Cards hoch, so daß sie alle sehen können. Welche Gruppe zuerst die gleiche Karte hochhält, gewinnt einen Punkt.

VARIATIONEN: Anstelle der beschrifteten Flash Cards kann der Spielleiter Karten verwenden, auf denen die Begriffe, die auf den Flash Cards der Spieler sind, zeichnerisch dargestellt werden.

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: produktives Schreiben (Orthographie)

SPRACHE : Lexik: z.B. Substantive

ANDERE :

ORGANISATION

NIVEAU : ab 1. Lernjahr

SPIELER : höchstens 40; 2 Teams

MATERIAL : Tafel

DAUER : 5-10 Minuten

VERLAUF : Der Spielleiter schreibt ein Substantiv an die Tafel. Ein Spieler des ersten Teams muß ein Substantiv anschreiben, das mit dem letzten Buchstaben des ersten Wortes beginnt. Dann schreibt ein Spieler von Team 2 ein Wort, dessen erster Buchstabe mit dem letzten des vorhergehenden Wortes identisch ist. Die Reihe wird so lange fortgeführt, ohne Wörter zweimal zu gebrauchen, bis ein Team kein weiteres Wort mehr weiß.

VARIATIONEN: Es können auch andere Wortarten zugelassen werden.

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: Schreiben: Orthographie; reproduktives Sprechen

SPRACHE : Lexik, Entscheidungsfragen

ANDERE : Kenntnis des Alphabets (englische Bezeichnungen)

ORGANISATION

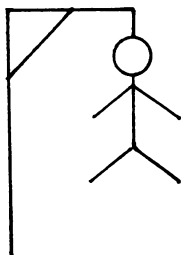
NIVEAU : ab 1. Lernjahr

SPIELER : höchstens 40; 2 Teams

MATERIAL : Tafel

DAUER : 5-10 Minuten

VERLAUF : Die Spieler eines Teams einigen sich auf ein (langes) Wort, das vom anderen Team geraten werden soll. Für jeden Buchstaben des Wortes zeichnen sie einen Strich an die Tafel. Die Spieler des anderen Teams versuchen, das Wort Buchstaben für Buchstaben herauszubekommen. Sie fragen: " Is there an O in the word? " Jeder richtig geratene Buchstabe wird an der richtigen Stelle des Wortes eingesetzt; für jeden falsch genannten Buchstaben wird ein Strich mehr an einen Galgen gezeichnet (insgesamt 10 Striche). Ist das Wort richtig geraten, bevor der Galgen fertig ist, hat das ratende Team gewonnen. Jetzt kommt das andere Team an die Reihe.



VARIATIONEN:

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: produktives Sprechen

SPRACHE : Lexik: Sachfeld Klassenraum; Struktur: Fragen

ANDERE :

ORGANISATION

NIVEAU : ab 1. Lernjahr

SPIELER : höchstens 40; Einzelspieler gegen die Gesamtgruppe

MATERIAL : -

DAUER : 5 Minuten

VERLAUF : Der erste Spieler entscheidet sich für eine im Klassenraum sichtbare Sache, die die anderen raten sollen. Er sagt, " I spy, with my little eye, something beginning with B." Die anderen fragen ihn z.B. " Is it the blackboard?"-" Is it this book?" Wer den betreffenden Gegenstand errät, denkt sich als nächster einen im Klassenraum sichtbaren Gegenstand.

- VARIATIONEN:**
1. Anstelle des ersten Buchstabens des gesuchten Wortes wird die Farbe genannt.
 2. Es muß sich nicht immer um Gegenstände des Klassenraumes handeln, ein Wandbild kann auch benutzt werden
 3. Das Spiel kann mit 2 Teams gespielt werden, wobei es darauf ankommt, den gesuchten Gegenstand mit möglichst wenig Fragen zu erraten.

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: produktives Schreiben

SPRACHE : Lexik: z.B. Substantive

ANDERE : Schulung des Gedächtnisses

ORGANISATION

NIVEAU : ab 1. Lernjahr

SPIELER : höchstens 40; Einzelspieler

MATERIAL : 10 bis 20 Gegenstände, deren Benennung bekannt ist, oder ein Bild bzw. eine Folie mit darauf gezeichneten Gegenständen

DAUER : 5 - 10 Minuten

VERLAUF : Der Spielleiter läßt die Spieler etwa 2 Minuten lang eine Anzahl von Gegenständen (oder ein Bild bzw. Folie) betrachten. Dann werden die Gegenstände verdeckt, und jeder Spieler schreibt die Namen der Gegenstände auf, die er behalten hat. Anschließend werden die Ergebnisse verglichen.

- VARIATIONEN:**
1. Die Aufgabe kann auch darin bestehen, sich nicht nur die Gegenstände, sondern auch ihre Farbe oder Position zu merken und darüber mit einem Spielpartner zu diskutieren.
 2. KIM'S GAME kann auch mündlich gespielt werden.
 3. KIM'S GAME kann auch in Gruppen oder mit Spielerpaaren gespielt werden.

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: produktives Sprechen

SPRACHE : Lexik: z.B. Sachfeld Lebensmittel; Struktur: Fragen

ANDERE :

ORGANISATION

NIVEAU : ab 1. Lernjahr

SPIELER : höchstens 40; Einzelspieler gegen die Gesamtgruppe

MATERIAL : -

DAUER : 5 Minuten

VERLAUF : Der erste Spieler denkt sich einen Gegenstand aus, den Mutter einkauft und sagt z.B.
" Mother goes shopping, she needs something beginning with 'I'." Die anderen Spieler suchen diesen Gegenstand herauszufinden, indem sie z.B. fragen " Does she buy icecream?" Wer den Gegenstand errät, beginnt als nächster das Spiel.

VARIATIONEN: MOTHER GOES SHOPPING kann auch mit anderen Sachfeldern, z.B. Kleidungsstücke, Spielzeug, gespielt werden, wobei der Ausgangssatz entsprechend verändert werden könnte, z.B. "Moirra goes shopping...".

NUMBER RECOGNITION RELAY 11

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: Hörverstehen

SPRACHE : Lexik: z.B. Kardinalzahlen

ANDERE : handelndes Lernen

ORGANISATION

NIVEAU : ab 1. Lernjahr

SPIELER : höchstens 40; 2 gleichstarke Teams

MATERIAL : Tafel (die Tafel ist in zwei Felder unterteilt, auf jedem Feld stehen die Zahlen von 1 bis 100 in bunter Reihenfolge)

DAUER : 15 Minuten

VERLAUF : Die beiden Teams stehen in einer langen Reihe mit dem Rücken zur Tafel. Der erste Spieler in jeder Reihe erhält ein Stück Kreide.
Der Spielleiter ruft nun anhand einer von ihm vorbereiteten Liste Zahlen auf. Bei der ersten Zahl drehen sich die beiden ersten Spieler um, laufen zur Tafel und kreuzen die genannte Zahl in ihrem Feld aus. Sie geben dann die Kreide an den nächsten in ihrem Team weiter und stellen sich wieder hinten an. Der nächste Spieler dreht sich beim Aufruf der zweiten Zahl um und kreuzt die Zahl an der Tafel aus. Das Team, welches als erstes alle Zahlen seines Feldes ausgekreuzt hat, ist Sieger.

VARIATIONEN:

1. Man kann das Spiel verkürzen, indem kleinere Zahlenbereiche gewählt werden.
2. Man kann andere sprachliche Ziele anstreben, z.B. Einzelwörter, Uhrzeiten. In diesem Fall erscheinen die Wörter bzw. Uhren mit eingezeichneten Zeiten an der Tafel.

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: imitatives Sprechen

SPRACHE : Struktur: Simple Past; Lexis: z.B. Sachfeld Lebensmittel

ANDERE : Gedächtnisübung

ORGANISATION

NIVEAU : ab 1. Lernjahr

SPIELER : mindestens 15; Einzelspieler

MATERIAL : -

DAUER : 5 Minuten

VERLAUF : Der erste Spieler beginnt mit dem Satz "Yesterday I went shopping and bought six eggs." Der nächste Teilnehmer wiederholt den Satz und erweitert ihn um ein Element, z.B.: " Yesterday I went shopping and bought six eggs, and a bottle of milk." Der Satz wächst so lange, bis kein Mitglied der Gruppe ihn mehr vollständig wiederholen kann; dann wird ein neuer Satz gewählt.

VARIATIONEN: Es eignen sich viele weitere Strukturen und Sachfelder für dieses Kettenspiel, z.B. " If I had 100 DM, I'd buy..." / " In London you can visit..." .

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: Hörverstehen

SPRACHE : Struktur: Imperativ; Lexik: Aktionsverben,
Namen der Körperteile

ANDERE : handelndes Lernen

ORGANISATION

NIVEAU : ab 1. Lernjahr

SPIELER : höchstens 40; Einzelspieler

MATERIAL : -

DAUER : 5 Minuten

VERLAUF : Der Spielleiter steht vor der Gruppe. Er gibt den Spielern Befehle etwas zu tun, was er selbst auch ausführt, z.B.

" Simon says, 'Put your hands on your table!'"

" Simon says, 'Close your eyes!'" etc.

Läßt er die Formel "Simon says" vor dem Befehl aus, so dürfen die Spieler die geforderte Handlung nicht durchführen; der Spielleiter selbst führt alle Handlungen aus.

Wichtig ist es, das Spiel schnell zu spielen.

VARIATIONEN: Man kann das Spiel erschweren, wenn der Spielleiter entweder seine Befehle selbst nicht ausführt oder abweichende Handlungen vornimmt.

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: produktives Schreiben

SPRACHE : Lexik: Substantive

ANDERE :

ORGANISATION

NIVEAU : ab 1. Lernjahr

SPIELER : höchstens 40; Gruppen von je 8-10 Spielern

MATERIAL : so viele Bilder wie Gruppen (die Bilder müssen sehr viele verschiedene bekannte Gegenstände zeigen), Papier

DAUER : 10 Minuten

VERLAUF : Jede Gruppe erhält ein Bild. Dann gibt der Spielleiter für jede Gruppe einen Anfangsbuchstaben vor. Jedes Gruppenmitglied muß nun innerhalb einer bestimmten Zeit, z.B. 5 Minuten, so viele Dinge mit diesem Anfangsbuchstaben aufschreiben, wie es auf dem Bild findet. Anschließend werden die Listen innerhalb der Gruppen verglichen und eine gemeinsame Liste erstellt. Dann werden die Bilder unter den Gruppen ausgetauscht. Anschließend läßt sich feststellen, welche Gruppe zu einem Bild die meisten Wörter gefunden hat.

- VARIATIONEN:**
1. Ohne Gruppenaufteilung kann dieses Spiel auch im Klassenverband mit Hilfe eines großen Wandbildes oder Posters durchgeführt werden.
 2. Anstelle eines Anfangsbuchstabens kann auch eine Farbe vorgegeben werden.

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: produktives Sprechen

SPRACHE : Strukturen: verneinte Feststellungen; affirmative Kurzreaktionen

ANDERE :

ORGANISATION

NIVEAU : ab 2. Lernjahr

SPIELER : höchstens 40; Einzelspieler

MATERIAL : -

DAUER : 5 - 10 Minuten

VERLAUF : Der erste Spieler beginnt mit einer verneinten Feststellung über sich selbst, z.B. " I can't speak Spanish". Der zweite Spieler muß diese für sich bejahen (" But I can ") und fährt dann seinerseits mit einer verneinten Feststellung über sich fort: " I don't like whisky ".
Dritter Spieler: " But I do ", etc.

VARIATIONEN:

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: produktives Sprechen

SPRACHE : alle Elemente

ANDERE :

ORGANISATION

NIVEAU : ab 2. Lernjahr

SPIELER : höchstens 40; Einzelspieler gegen die Gesamtgruppe

MATERIAL : -

DAUER : 5 Minuten

VERLAUF : Ein Spieler verläßt den Raum. In seiner Abwesenheit einigt sich die Gruppe auf einen zu erratenden Gegenstand. Nach Rückkehr des Spielers gibt ihm jeder in der Gruppe eine Eigenschaft des gesuchten Gegenstandes, bis er ihn erraten hat.
(Beispiel: Ist der zu erratende Gegenstand das Feuer, so z.B. "It's hot.")

VARIATIONEN: CHARACTERISTICS kann als Wettspiel gespielt werden durch Begrenzung der Eigenschaftsnennungen auf z.B. 10.

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: produktives Schreiben

SPRACHE : alle Elemente (Strukturen: Simple Past)

ANDERE :

ORGANISATION

NIVEAU : ab 2. Lernjahr

SPIELER : höchstens 40; Gruppen von je 8 Spielern

MATERIAL : Papier

DAUER : 10 Minuten

VERLAUF : Jeder Spieler hat ein Blatt Papier und Schreibzeug vor sich. An die obere Blattkante schreibt jeder zuerst einen erfundenen oder allen bekannten Namen eines Mannes. Dann wird das Geschriebene umgefaltet und dem Nachbarn weitergereicht, der das Wort "met" und den Namen einer Frau/eines Mädchens schreibt, das Geschriebene umfaltet und an den Nachbarn weiterreicht, usw. Die Blätter werden in folgender Reihenfolge ausgefüllt:

1. Name eines Mannes/Jungen
2. "met" + Name einer Frau/eines Mädchens
3. Ort oder Zeit des Treffens
4. "He said to her,..."
5. "She said to him,..."
6. "He (+ Aktion)..."
7. "She (+ Aktion)..."
8. "The consequence was..."

Anschließend werden alle Zettel vorgelesen.

VARIATIONEN:

1. In kleineren Gruppen (bis etwa 20 Spieler) kann man das Spiel in der Gesamtgruppe durchführen.
2. Das oben angegebene Schema von 8 Teiläußerungen kann beliebig verkürzt, erweitert oder verändert werden.

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: produktives Sprechen; Hörverstehen

SPRACHE : alle Elemente

ANDERE : Zusammenarbeit mit einem Partner

ORGANISATION

NIVEAU : ab 2. Lernjahr

SPIELER : höchstens 30; Spielerpaare

MATERIAL : Bilder (mehr als Spieler)

DAUER : 10 Minuten

VERLAUF : Zu Beginn des Spiels kommt von allen Spielerpaaren ein Spieler zum Spielleiter, bei dem auf einem Tisch alle Bilder ausgebreitet liegen, und sucht sich ein Bild aus. Er sieht es sich gut an, geht zu seinem Partner zurück und beschreibt es ihm. Der zweite Spieler jedes Paares kommt nun zum Spielleiter und sucht das ihm beschriebene Bild heraus.

ARIATIONEN:

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: Leseverstehen

SPRACHE : Lexik: Definition von Begriffen

ANDERE :

ORGANISATION

NIVEAU : ab 2. Lernjahr

SPIELER : höchstens 30; Gruppen von je 4-6 Spielern

MATERIAL : Folie für den OHP mit Definitionen von etwa 10 Begriffen
(oder Tafelanschrieb), pro Gruppe ein Satz Wortkarten
(ca. 5 Stück)

DAUER : 5 Minuten

VERLAUF : Jede Gruppe erhält einen Satz Karten, auf denen verschiedene Wörter stehen. Der Spielleiter legt die Folie mit den Definitionen auf den Overhead-Projektor. Die Gruppen müssen nun entscheiden, welches ihrer Wörter (etwa zwei pro Gruppe) auf den Karten welcher Definition zugeordnet werden muß.

VARIATIONEN: Zur Vokabeleinführung werden den Spielern Karten mit Definitionen gegeben. Sie müssen nun entscheiden, welche der Begriffe auf der Folie zu ihren Definitionen passen und dies begründen. In dieser Form ist das Spiel für fortgeschrittene Lernende interessanter.

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: produktives Sprechen und Schreiben

SPRACHE : alle Elemente

ANDERE : Kennenlernen innerhalb einer Gruppe

ORGANISATION

NIVEAU : ab 2. Lernjahr

SPIELER : höchstens 30; Einzelspieler

MATERIAL : Papier

DAUER : 10 - 15 Minuten

VERLAUF : Jeder Spieler schreibt Informationen über sich - z.B. Hobbies, Beruf, Lieblingssport, Vorlieben etc. - auf ein Stück Papier, ohne seinen Namen anzugeben. Die Zettel werden eingesammelt und vermischt. Jeder Teilnehmer zieht nun einen Zettel und versucht durch Befragen der anderen Spielteilnehmer herauszufinden, wer die auf dem Steckbrief beschriebene Person ist. Hat er sie gefunden, fragt er nach dem Namen (und vielleicht auch weiteren Informationen) des Partners. Wenn alle Spieler ihre Partner gefunden haben, stellen sie sie der Gruppe vor und sagen etwas über Hobbies etc.

VARIATIONEN:

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: produktives Schreiben (Orthographie)

SPRACHE : Lexik

ANDERE : logisches Denken

ORGANISATION

NIVEAU : ab 2. Lernjahr

SPIELER : höchstens 30; 2 gleichstarke Teams

MATERIAL : Tafel

DAUER : 10-30 Minuten

VERLAUF : Je ein Spieler von Team 1 und 2 kommen an die Tafel. Beim ersten Spieldurchgang schreibt der Spielleiter an die Tafel einen Buchstaben, mit dem ein Wort beginnen soll, später tut dies der jeweilige Gewinner. Die Spieler müssen nun abwechselnd dem Anfangsbuchstaben je einen weiteren hinzufügen. Ziel ist es, das Wort zu beenden, so daß der andere Spieler es nicht mehr fortführen kann. Der siegreiche Spieler tritt gegen einen neuen Spieler des anderen Teams an. Verlierer ist das Team, in dem zuerst alle Spieler an der Tafel waren.

VARIATIONEN: LETTER LADDER kann auch als Schreibspiel zwischen zwei Partnern durchgeführt werden (nicht an der Tafel).

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: Hörverstehen, produktives Sprechen

SPRACHE : Strukturen: Fragen und Antworten (wh-Fragen)

ANDERE : sprachliche und inhaltliche Deduktion

ORGANISATION

NIVEAU : ab 2. Lernjahr

SPIELER : höchstens 30; zwei Einzelspieler gegen die Gesamtgruppe

MATERIAL : -

DAUER : 5-10 Minuten

VERLAUF : Ein Spieler stellt seinem Nachbarn flüsternd, so daß es die anderen nicht hören können, eine Frage, die der andere laut beantwortet. Die restlichen Spieler versuchen die gestellte Frage zu erraten.

VARIATIONEN:

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: Hörverstehen

SPRACHE : Struktur: Imperativ; Lexik: Ordnungszahlen

ANDERE :

ORGANISATION

NIVEAU : ab 2. Lernjahr

SPIELER : höchstens 40; Einzelspieler

MATERIAL : für jeden Spieler eine Karte, auf deren Vorderseite sich eine Nummer, auf deren Rückseite sich eine weitere Nummer und ein Auftrag befinden (z.B. 20 Spieler = Nummern von 1 - 20)

DAUER : 1 - 20)

VERLAUF : 20 Minuten

Jeder Spieler erhält eine Karte. Der Spielleiter beginnt das Spiel, indem er eine Nummer aufruft, z.B. "First card. Open the window, then read the order on the back of your card." Der Spieler mit der Zahl 1 auf der Vorderseite seiner Karte führt den Auftrag aus, wendet seine Karte dann um und liest die Rückseite vor: "Twenty-third card. Go to the blackboard and draw a girl." Der Spieler mit der Nummer 23 auf der Vorderseite seiner Karte führt den Auftrag aus und liest dann die Rückseite seiner Karte vor. Das Spiel wird so lange fortgeführt, bis jeder Spieler an der Reihe war.

VARIATIONEN:

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: reproduktives Sprechen

SPRACHE : Struktur: Present Perfect

ANDERE : Übung der Beobachtungsgabe

ORGANISATION

NIVEAU : ab 2. Lernjahr

SPIELER : höchstens 40; Einzelspieler gegen die Gesamtgruppe

MATERIAL : -

DAUER : 5 Minuten

VERLAUF : Ein Spieler tritt kurz vor die Gruppe, so daß jeder ihn gut sehen kann; dann verläßt er den Raum. Draußen verändert er etwas an seiner Erscheinung (z.B. er kämmt sich die Haare, zieht sich die Schuhe aus o.ä.). Wenn er wieder hereinkommt, müssen die anderen raten, was er an sich verändert hat. Dazu fragen sie ihn z.B. "Have you washed your hands?" oder stellen fest "I think, you have change your shoes." Der Betroffene bestätigt ("Yes, you're right.") oder verneint ("No, I haven't.") dies.

VARIATIONEN: Während ein Spieler vor der Tür wartet, verändern die anderen etwas im Klassenraum. Der Einzelspieler versucht herauszufinden, was getan wurde. Dazu fragt er z.B. einen Mitspieler "Have you opened the window?" - "Have you cleaned the blackboard?"

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: produktives Schreiben (produktives Sprechen)

SPRACHE : alle Elemente

ANDERE :

ORGANISATION

NIVEAU : ab 2. Lernjahr

SPIELER : höchstens 40; Einzelspieler

MATERIAL : Papier

DAUER : 10 Minuten

VERLAUF : Jeder Spieler denkt an einen bestimmten Gegenstand und schreibt über ihn, ohne ihn zu nennen, 2 bis 4 Sätze auf. Dann liest jeder Spieler seine Sätze vor; die anderen versuchen zu erraten, worüber er geschrieben hat.

- VARIATIONEN:**
1. Man kann den Spielern auch eine zu benutzende Struktur bei der Beschreibung vorgeben, z.B.
" A thing which has a face but no head."
(relative clauses)
 2. Das Spiel läßt sich auch als Gruppen- und Partnerspiel durchführen.

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: (Leseverstehen)

SPRACHE : alle Elemente

ANDERE : Erinnerungsvermögen

ORGANISATION

NIVEAU : ab 2. Lernjahr

SPIELER : höchstens 40; Spielerpaare

MATERIAL : bekanntes Lehrbuch (oder durchgearbeitete Lektüre)

DAUER : 5 Minuten

VERLAUF : Jedes Spielerpaar hat das Lehrbuch vor sich liegen. Der Spielleiter liest einen Satz aus dem Buch zweimal vor, dann müssen die Spieler die Seite finden, auf der der Satz steht. (Voraussetzung ist, daß das Buch allen Spielern gut bekannt ist und daß der vorgelesene Satz für einen Abschnitt typisch ist.) Wer nach 10 vorgelesenen Sätzen die meisten richtigen Fundstellen hat, ist Sieger.

VARIATIONEN: siehe: WHAT PAGE? (II)

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: reproduktives Sprechen

SPRACHE : Struktur: Fragen mit z.B. 'why', 'when', 'where'

ANDERE :

ORGANISATION

NIVEAU : ab 2. Lernjahr

SPIELER : höchstens 40; Einzelspieler gegen die Gesamtgruppe

MATERIAL : _

DAUER : 5 Minuten

VERLAUF : Ein Spieler verläßt den Raum. In seiner Abwesenheit einigen sich die anderen auf ein zu ratendes Substantiv. Wenn der Spieler wieder hereinkommt, versucht er dieses Wort zu erraten, indem er beliebig vielen einzelnen Mitspielern die folgenden drei Fragen stellt:
" Why do you like it?" - " When do you like it?" -
" Where do you like it? "

VARIATIONEN: 1. Das Spiel kann durch das Zulassen weiterer Fragetypen, z.B. " What do you like about it ?",
" Do you think I would like it ?", erweitert werden.
2. Statt eines Substantivs kann auch eine Aktivität, wie
"going to a disco, collecting stamps", geraten werden.

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: produktives Sprechen

SPRACHE : Strukturen: Verbformen, Fragen

ANDERE :

ORGANISATION

NIVEAU : ab 3. Lernjahr

SPIELER : höchstens 40; Einzelspieler gegen die Gesamtgruppe

MATERIAL : -

DAUER : 5 Minuten

VERLAUF : Ein Spieler verläßt den Raum. In seiner Abwesenheit einigt sich die Gruppe auf eine zu ratende Tätigkeit. Der zurückgekehrte Spieler fragt die anderen, indem er das Nonsensverb 'to coffeepot' für die unbekannte Tätigkeit einsetzt, z.B. " Is it difficult to coffeepot", "Can I coffeepot at home?"

VARIATIONEN: Man kann neben Entscheidungsfragen auch W-Fragen zulassen; dann ist das Spiel auch für die Antwortenden interessanter, da sie die Wahrheit sagen müssen, aber es dem Ratenden nicht zu einfach machen wollen.

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: produktives Schreiben

SPRACHE : Strukturen: Fragen und Antworten

ANDERE : Erfindungsgabe

ORGANISATION

NIVEAU : ab 3. Lernjahr

SPIELER : höchstens 40; Einzelspieler

MATERIAL : Papier (pro Spieler 3 kleine Zettel)

DAUER : 5-10 Minuten

VERLAUF : Jeder Spieler erhält 3 unbeschriebene Zettel. Auf einen schreibt er eine Frage, auf den zweiten ein beliebiges Substantiv. Alle Fragen und Substantive werden getrennt gesammelt und gemischt. Jeder Spieler zieht jetzt einen Fragen- und einen Substantivzettel. Er muß die Frage unter Verwendung des Substantives auf seinem dritten Zettel beantworten. Anschließend werden alle Fragen und Antworten vorgelesen.

VARIATIONEN:

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: Hörverstehen; (produktives Sprechen)

SPRACHE : alle Elemente; besonders Lexik: Präpositionen

ANDERE : präzise Beschreibung

ORGANISATION

NIVEAU : ab 3. Lernjahr

SPIELER : höchstens 30; Gruppen von je 4-6 Spielern

MATERIAL : Papier (pro Spieler mehrere Blatt)

DAUER : 10-15 Minuten

VERLAUF : Jeder Spieler einer Gruppe fertigt auf seinem Blatt Papier eine einfache Zeichnung an, z.B. ein Haus, ein Gesicht, ohne daß die anderen Gruppenmitglieder sie sehen. Dann beschreibt jeder Spieler seine Zeichnung so genau, daß die anderen Gruppenmitglieder sie nachzeichnen können. Original und Nachzeichnungen werden verglichen und besprochen.

VARIATIONEN:

1. DRAW MY PICTURE kann auch in der Gesamtgruppe oder als Partnerspiel durchgeführt werden.
2. Die Zeichenaufgabe kann durch die Beschränkung auf wenige geometrische Elemente, z.B. Kreis, Linie, Quadrat, verändert werden.

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: produktives Sprechen

SPRACHE : alle Elemente; überwiegend Fragestrukturen

ANDERE : Erleichterung des Kennenlernens in der Gruppe

ORGANISATION

NIVEAU : ab 3. Lernjahr

SPIELER : höchstens 40; Einzelspieler (bei großen Gruppen auch Paare)

MATERIAL : Zettel mit Angaben über die durchzuführenden Aufträge;
Papier

DAUER : 20 Minuten

VERLAUF : Jeder Spieler zieht einen Zettel und führt die darauf
beschriebene Aufgabe aus. Dabei darf nur Englisch
gesprochen werden.

Z.B.: - " Find out how many people in this group
were born in April." - " Find out what everyone had
for breakfast this morning." -

Die Aufgaben sollen so gewählt werden, daß sie jeden
Spieler mit möglichst vielen anderen in sprachlichen
Kontakt bringen.

VARIATIONEN: Bei sehr einfachen Aufgaben kann das Spiel auch mit
Lernern im ersten oder zweiten Jahr durchgeführt
werden.

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: Leseverstehen

SPRACHE : alle Elemente

ANDERE : Erkennen von Gesprächsabfolgen, Rollenspiel,
Zusammenarbeit in der Gruppe

ORGANISATION

NIVEAU : ab 3. Lernjahr

SPIELER : höchstens 30; Gruppen von je 4-6 Spielern

MATERIAL : pro Gruppe die Sätze eines auseinandergeschnittenen
Dialoges und einige nichtpassende Sätze auf einzelnen
Zetteln

DAUER : 15 Minuten

VERLAUF : Jede Gruppe erhält einen Stapel Zettel, auf denen
je ein Satz steht. Die Mehrzahl der Sätze stammen
aus einem Dialog, ein Teil ist aus anderen Dialogen
hinzugefügt worden. Jede Gruppe soll versuchen, aus
ihren Materialien einen möglichst langen und sinn-
vollen Dialog zusammenzustellen.
Anschließend werden die Dialoge vorgelesen oder
vorgespielt.

VARIATIONEN: 1. Jede Gruppe erhält den gleichen zerschnittenen
Dialog.
2. Ziel kann auch sein, einen möglichst lustigen
Dialog zusammenzustellen.

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: produktives Sprechen

SPRACHE : Struktur: Entscheidungsfragen

ANDERE : Erleichterung des Kontaktes untereinander

ORGANISATION

NIVEAU : ab 3. Lernjahr

SPIELER : mindestens 10; Einzelspieler

MATERIAL : Kärtchen mit Namen berühmter Persönlichkeiten, Sicherheitsnadeln

DAUER : 20 Minuten

VERLAUF : Jeder Spieler bekommt einen ihm unbekannten Namen auf den Rücken geheftet. Jeder muß nun durch Fragen an die Mitspieler herausfinden, welcher Name ihm angeheftet wurde. Die Befragten dürfen nur mit "yes" oder "no" antworten. Einem Teilnehmer dürfen höchstens drei Fragen hintereinander gestellt werden. Sobald ein Spieler "seinen" Namen erraten hat, sagt er dies dem Spielleiter, der ihm einen neuen anheftet. Wer nach einer vorher festgelegten Zeit die meisten Namen auf dem Rücken trägt, ist Sieger.

VARIATIONEN:

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: reproduktives Sprechen

SPRACHE : Struktur: I'd..., Fragen

ANDERE :

ORGANISATION

NIVEAU : ab 3. Lernjahr

SPIELER : höchstens 40; 2 Teams

MATERIAL : -

DAUER : 5-10 Minuten

VERLAUF : Die Mitglieder des ersten Teams entscheiden sich heimlich für eine allen bekannte Persönlichkeit. Nun gibt jedes der Mitglieder an, was er ihm/ihr in den Koffer packen würde, z.B. " I'd pack a pair of skis." Das andere Team soll raten, an wen gedacht wird. Wenn die Person erraten wurde, kann das gegnerische Team die Berechtigung einiger eingepackter Gegenstände anzweifeln, z.B. " What does she need the skis for?"
Anschließend versucht das erste Team die vom zweiten Team ausgewählte Persönlichkeit zu erraten.

VARIATIONEN:

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: produktives Sprechen

SPRACHE : Strukturen: Fragen, deskriptive Sätze, Lexik: Adjektive

ANDERE : Förderung präziser Ausdrucksweise

ORGANISATION

NIVEAU : ab 3. Lernjahr

SPIELER : höchstens 40; Gruppen von je 3-6 Spielern

MATERIAL : so viele Puzzles wie Gruppen
(selbst hergestellt, z.B. aus englischen Reklameseiten)

DAUER : 10 Minuten

VERLAUF : Jede Spielergruppe schickt eines ihrer Mitglieder zum Spielleiter, wo jeder dieser Spieler alle Teile bis auf eines des von seiner Gruppe zusammenzusetzenden Puzzles erhält. Die Gruppen erhalten jeweils nur ein Teilstückchen ihres Puzzles. Sie müssen nun ihrem Materialverwalter genau beschreiben, welches weitere Teil sie benötigen. Die Gruppen erhalten jeweils nur ein weiteres Teil; paßt es nicht direkt an das entstehende Puzzle, müssen sie es gegen ein anderes eintauschen. Da nur der jeweilige Materialverwalter die Puzzleteile sieht, ist es wichtig, Form und/oder Inhalt des noch fehlenden Teiles genau zu beschreiben.

VARIATIONEN: PUZZLE kann auch in Form eines Gruppenwettbewerbes gespielt werden.

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: imitatives Sprechen

SPRACHE : Struktur: Present Perfect mit 'since' und 'for'

ANDERE :

ORGANISATION

NIVEAU : ab 3. Lernjahr

SPIELER : höchstens 40; 2 Teams

MATERIAL : -

DAUER : 5 - 10 Minuten

VERLAUF : Der erste Spieler von Team I beginnt mit einem Satz nach dem Muster: " I've lived in this town since 1970 ". Der erste Spieler von Team II sagt daraufhin: " You've lived here for 7 years ". Dieser Spieler fährt mit einem Satz nach dem ersten Muster fort (oder z.B. "I've known X/ I've been able to swim since 1975"), auf den der zweite Spieler von Team I reagiert.
Das Spiel soll möglichst schnell gespielt werden.

VARIATIONEN:

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: reproduktives Sprechen

SPRACHE : Struktur: Conditional

ANDERE : Phantasie

ORGANISATION

NIVEAU : ab 3. Lernjahr

SPIELER : mindestens 10 Spieler; Einzelspieler gegen die Gesamtgruppe

MATERIAL : -

DAUER : 5 Minuten

VERLAUF : Ein Spieler verläßt den Raum. Die anderen einigen sich auf ein dramatisches und/oder unwahrscheinliches Ereignis, z.B. "an elephant comes into the classroom". Der Spieler wird hereingerufen und versucht dieses Ereignis herauszufinden, indem er einzelne Mitspieler fragt, was sie im Falle des Ereignisses tun würden (z.B.: "What would you do if this happened? ").

VARIATIONEN:

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: produktives Schreiben, Leseverstehen

SPRACHE : alle Elemente; besonders Lexik: Adverbien

ANDERE : Rollenspiel

ORGANISATION

NIVEAU : ab 3. Lernjahr

SPIELER : höchstens 30; Gruppen von je 3-5 Spielern

MATERIAL : Papier

DAUER : 20 Minuten

VERLAUF : Jede Gruppe schreibt auf einen Zettel, welche Handlungen eine andere Gruppe oder ein Mitglied einer anderen Gruppe durchführen oder mimen soll, und wie das geschehen soll (z.B.: Gruppe 1 schreibt: "Open the door angrily." Ein Mitglied von z.B. Gruppe 4 führt die Handlung aus). Auftrag und Ausführung werden gemeinsam diskutiert. Es ist darauf zu achten, daß jede Gruppe sowohl als Auftraggeber als auch Ausführender an die Reihe kommt.

VARIATIONEN: Der Spielleiter kann die Aufträge auch vorbereiten und sie die Gruppen nur durchführen lasse.

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: produktives Sprechen

SPRACHE : alle Elemente, insbesondere Sprechakte:
: Argumentieren, Begründen

ANDERE :

ORGANISATION

NIVEAU : ab 4. Lernjahr

SPIELER : mindestens 4; eine Gruppe von 4-5 Spielern;
: Restgruppe als Jury

MATERIAL : -

DAUER : ca. 10 Minuten

VERLAUF : Der Spielleiter schildert die Spielsituation:
In einem sinkenden Ballon sitzen 4 (oder 5)
Personen mit unterschiedlichen Berufen. Damit
nicht alle abstürzen, muß einer sich opfern.
Jeder Spieler muß versuchen, die anderen (und
den Rest der Spielgruppe als Jury) davon zu
überzeugen, daß er zu wichtig ist und er sich
daher nicht zu opfern braucht.
Nach einer vorher festgelegten Zeit (ca.10 Minuten)
entscheidet die Jury, wer die schwächsten
Argumente hatte.

VARIATIONEN:

1. Die Argumentation der einzelnen Ballonfahrer kann in Gruppenarbeit von allen vorbereitet werden.
2. Statt Personen mit unterschiedlichen Berufen können auch berühmte Persönlichkeiten in der Gondel sitzen.

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: produktives Schreiben (oder Sprechen)

SPRACHE : Struktur: if-Sätze

ANDERE : Phantasie

ORGANISATION

NIVEAU : ab 4. Lernjahr

SPIELER : höchstens 40; Gruppen von je 4-6 Spielern

MATERIAL : Karten mit so vielen Ausgangssätzen (if-Sätzen) wie Gruppen

DAUER : 10 Minuten

VERLAUF : Der Spielleiter hat Karten mit Bedingungssätzen vorbereitet (z.B. "If animals were able to talk, they could tell us what they think of zoos. If cars were forbidden we would have to walk."), von denen jede Gruppe eine erhält. Ausgehend von ihrem Satz muß jede Gruppe versuchen, eine möglichst lange Kette von if-Sätzen zu schreiben. (Beispiel: "If we only had pills for food we would not need so much time for meals. If we did not need so much time for meals we would have more time for hobbies. If we had more time for hobbies")

VARIATIONEN: Das Spiel kann auch als Sprechspiel (evtl. in Teams) durchgeführt werden. Dann ist auf den Gebrauch der Kurzformen ("would" = "'d") zu achten.

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: produktives Sprechen

SPRACHE : alle Elemente

ANDERE : Interaktion der Spieler untereinander

ORGANISATION

NIVEAU : ab 4. Lernjahr

SPIELER : höchstens 30 ; Einzelspieler

MATERIAL : eine Geschichte mit so viel Sätzen wie Spieler

DAUER : 20 - 30 Minuten

VERLAUF : Jeder Satz der Geschichte wird auf einen gesonderten Zettel geschrieben, diese werden an die Spieler verteilt. Jeder Spieler hat eine Minute Zeit, um seinen Satz auswendig zu lernen, dann werden die Zettel eingesammelt. Die Spieler sollen nun die Geschichte (in ihrer richtigen Abfolge) rekonstruieren, ohne dabei zu schreiben. Der Spielleiter hält sich dabei völlig zurück.

VARIATIONEN:

ZIELE UND INHALTE

- FERTIGKEITEN:** reproduktives Sprechen; Hörverstehen
- SPRACHE** : alle Elemente
- ANDERE** : Einsichten in Eigenarten der mündlichen
Übermittlung (Informationsverlust)

ORGANISATION

- NIVEAU** : ab 4. Lernjahr
- SPIELER** : mindestens 4; eine Gruppe von 4 Spielern;
Restgruppe als Jury
- MATERIAL** : kurze Geschichte (evtl. Tonbandaufnahme)
- DAUER** : 20 Minuten
- VERLAUF** : Vier Spieler verlassen den Raum. Der Rest der
Gruppe hört die Tonbandaufnahme der Geschichte
und legt gemeinsam einige Kernpunkte der
Erzählung fest, auf die die Jury besonders
achten wird. Der erste Spieler wird herein-
geholt und hört ebenfalls die Aufnahme; er
erzählt die Geschichte dem dann hereingerufenen
zweiten Spieler, wobei die Jury darauf achtet,
welche Kernpunkte ausgelassen werden (evtl.
schriftliche Notizen). Der zweite Spieler erzählt
das was er gehört hat dem dritten weiter, dieser
es dann dem vierten, der die Geschichte schließlich
wieder der Restgruppe erzählt.
Unterschiede der einzelnen Fassungen werden
diskutiert. (Eine Tonbandaufnahme erleichtert den
- VARIATIONEN:** Vergleich.)

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: Leseverstehen

SPRACHE : alle Elemente

ANDERE : Kennenlernen englischsprachiger Zeitungen

ORGANISATION

NIVEAU : ab 4. Lernjahr

SPIELER : höchstens 30; Spielerpaare oder Kleingruppen (3-5)

MATERIAL : pro Spielergruppe ein Exemplar der gleichen englischsprachigen Zeitung und etwa 5 Zitate aus der Zeitung

DAUER : 10-15 Minuten

VERLAUF : Jede Spielergruppe erhält eine Zeitung und einen Zettel mit 5 (typischen) Zitaten aus dieser Zeitung. Aufgabe ist es, die Artikel zu finden, denen die Zitate entnommen wurden.

VARIATIONEN: Anstelle von Zitaten kann man den Spielern auch Fragen stellen, zu deren Beantwortung ein Überfliegen der Zeitung nötig wird, z.B. "Where are the rugby results?" - "What is the name of the murdered woman/girl ?" etc. Dabei können die Gruppen auch unterschiedliche Zeitungen bekommen.

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: produktives Sprechen und Schreiben

SPRACHE : alle Elemente

ANDERE : Simulation einer Situation aus der Wirtschaft

ORGANISATION

NIVEAU : ab 5. Lernjahr

SPIELER : höchstens 40; Gruppen von je 5-7 Spielern

MATERIAL : Papier (evtl. Reklameseiten, Klebstoff, Scheren)

DAUER : 45-90 Minuten

VERLAUF : Jeder Gruppe wird vom Spielleiter ein Produkt zugeteilt, z.B. Seife, Gartenzweig. Für ihr Produkt entwirft jede Gruppe zuerst einen Fragebogen, um herauszufinden, welche Eigenschaften ihr Produkt besitzen sollte, damit es sich dem Rest der Klasse gut verkaufen läßt. Mit Hilfe des Fragebogens werden dann die Spieler der anderen Gruppen befragt und ihre Antworten aufgeschrieben.

VARIATIONEN: MARKET RESEARCH kann weitergeführt werden, indem jede Gruppe für ihr Produkt auch ein Werbeplakat entwirft.

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: produktives Schreiben

SPRACHE : alle Elemente

ANDERE : Kombinationsgabe, Phantasie

ORGANISATION

NIVEAU : ab 5. Lernjahr

SPIELER : höchstens 30; Gruppen von je 3-5 Spielern

MATERIAL : pro Gruppe 6 unterschiedliche Zeitungsphotos

DAUER : 20 Minuten

VERLAUF : Aus der großen Anzahl der beim Spielleiter ausgebreiteten Photos sucht sich jede Gruppe mindestens 3 und höchstens 5 Bilder aus. Zu diesen Bildern wird eine kurze Reportage geschrieben. Alle Reportagen werden dann vorgetragen.

VARIATIONEN:

1. Spielziel kann auch sein, möglichst passende oder lustige Bildunterschriften zu finden.
2. Der Spielleiter kann die Photoserien auch vorher zusammenstellen und an die Gruppen verteilen.

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: produktives Sprechen, Hörverstehen

SPRACHE : Frageformen (Entscheidungsfragen), beschreibende Adjektive

ANDERE : Partnerspiel als Vorbereitung von Gruppenarbeit

ORGANISATION

NIVEAU : ab 3. Lernjahr

SPIELER : höchstens 40; Spielerpaare

MATERIAL : pro Spieler ein Behälter (Tabakdose, Zigarrenschachtel o.ä. in dem sich ein Gegenstand befindet)

DAUER : 10-30 Minuten

VERLAUF : Der Spielleiter präpariert die Behälter, indem er in jeden einen Gegenstand legt.

Aus der Gruppe werden Spielerpaare gebildet. Gleichzeitig holt sich von jedem Spielerpaar ein Partner eine Schachtel, sieht hinein und läßt den anderen durch Fragen den Inhalt raten. Wenn dies geschehen ist, werden bei einer neuen Schachtel die Rollen getauscht.

- VARIATIONEN:**
1. Man kann eine Zeit- oder Fragenbegrenzung festlegen.
 2. Man kann dem jeweiligen Besitzer der Schachtel gestatten, seinem Partner zu helfen, indem er das bisher Herausgefundene zusammenfaßt oder Hinweise für mögliche günstige Fragen gibt.

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: produktives Sprechen, Hörverstehen

SPRACHE : alle Elemente, Präpositionen

ANDERE : Kooperation

ORGANISATION

NIVEAU : ab 3. Lernjahr

SPIELER : höchstens 30; Spielerpaare

MATERIAL : pro Spielerpaar zwei Aktendeckel, in denen zwei einander sehr ähnliche Zeichnungen liegen (z.B. aus Zeitschriften)

DAUER : 10-30 Minuten

VERLAUF : Der Spielleiter bereitet die Materialien vor: Dafür eignen sich entweder selbst verfertigte einfache Strichzeichnungen oder Bilder von den Rätselseiten der Illustrierten, wobei jeweils zwei Zeichnungen zusammengehören, die sich nur in wenigen Punkten unterscheiden. Jede dieser Zeichnungen wird in einen Aktendeckel gelegt. Zusammengehörige Aktendeckel werden gekennzeichnet.
Jedes Spielerpaar erhält zwei zusammengehörige Aktendeckel. Jeder Partner darf nur sein Bild sehen. Beide müssen nun ein Gespräch führen, um herauszufinden, in welchen Punkten die Zeichnungen voneinander abweichen.

VARIATIONEN:

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: produktives Sprechen

SPRACHE : Sprechakte: Argumentieren, Begründen, Vorschläge machen, Zustimmung und Ablehnung äußern

ANDERE : Erreichen eines Konsenses durch Diskussion in der Gruppe

ORGANISATION

NIVEAU : ab 4. Lernjahr

SPIELER : höchstens 25; Gruppen von je 4-6 Spielern

MATERIAL : Papier (evtl. Liste mit Redemitteln für die Spieler)

DAUER : 25-40 Minuten

VERLAUF : Zuerst wird die Gruppeneinteilung vorgenommen. Der Spielleiter schildert die Ausgangssituation: "You are stranded on a desert island in the Pacific Ocean. There is food and water on the island but nothing else. Decide on a list of eight things that would be most useful to you on the island." Innerhalb jeder Gruppe wird nun in einer Diskussion versucht, sich auf acht Gegenstände zu einigen. Im Anschluß an die Gruppenarbeitsphase stellt jede Gruppe die von ihr getroffene Auswahl vor. Die anderen Spieler greifen die Entscheidungen der vortragenden Gruppe an, die ihre Auswahl verteidigen müssen. In einer Schlußdiskussion der Gesamtgruppe kann versucht werden, sich über eine gemeinsame Liste von Gegenständen zu einigen.

VARIATIONEN:

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: produktives Sprechen

SPRACHE : alle Elemente

ANDERE : Erreichen eines Konsenses durch Diskussion

ORGANISATION

NIVEAU : ab 5. Lernjahr

SPIELER : höchstens 30; Spielerpaare

MATERIAL : Papier

DAUER : 20-30 Minuten

VERLAUF : Der Spielleiter bildet Spielerpaare und erläutert die Spielaufgabe: "You have to plan a day in London with your partner. You arrive at Heathrow Airport at 9a.m. You are given a car, the petrol tank of which is full. You also receive an envelope with £8 in it. You don't have any other money. You have to be back at Heathrow at 9 p.m. on the same day. Discuss how you both would like to spend these twelve hours in London."

Im Anschluß an die Partnerarbeitsphase werden entweder einige Planungen vorgestellt, oder aber man diskutiert darüber, wie leicht bzw. schwer es den Spielern fiel, Kompromisse zu finden.

VARIATIONEN:

ZIELE UND INHALTE

FERTIGKEITEN: produktives Sprechen

SPRACHE : alle Elemente

ANDERE : Interaktion der Gruppenmitglieder, gegenseitiges Kennenlernen

ORGANISATION

NIVEAU : ab 5. Lernjahr

SPIELER : höchstens 40; Einzelspieler, die sich in wechselnden Gruppen zusammenfinden

MATERIAL : 20 große Zettel; auf jedem steht ein Begriff; jeweils vier Begriffe gehören thematisch zusammen; Tesakrepp

DAUER : 15-30 Minuten

VERLAUF : Der Spielleiter bereitet die Materialien vor. Jeder Zettel wird mit dickem Filzschreiber beschriftet. Mögliche Begriffe sind z.B. Farben, beschreibende Adjektive, Buchtitel, Städte u.v.a.m. Wichtig ist nur, daß die verwendeten Begriffe den Spielern bekannt sind und sie sich in irgendeiner Weise dazu äußern können. In jeder Ecke des Raumes wird vor Spielbeginn je ein Schild mit einem Begriff befestigt, so daß in den vier Ecken Schilder mit zusammengehörigen Begriffen hängen.

Alle Spieler stehen in der Raummitte und betrachten die Schilder. Sie gehen auf ein Zeichen hin in die Ecke, der Begriff ihnen am meisten zusagt und führen dort mit den anderen Spielern ein Gespräch. Dabei soll versucht werden die unterschiedlichen Gründe für die Wahl dieser "Ecke" zu sammeln. Diese werden in einer zweiten Phase dem Plenum von einem Sprecher jeder Gruppe vorgetragen. Während sich die Spieler dann wieder in der Raummitte sammeln, hängt der Spielleiter neue Zettel auf, und das Verfahren wiederholt sich.

VARIATIONEN:

Auswahl von Redemitteln für den Lehrer zur Durchführung von Lernspielen im Englischunterricht

1. Hinführung zum Spiel

What about a game now? Any suggestions?

Would you like to | learn a new game?
| play SIMON SAYS again?

Let's play | a new game.
| something you all like.

I know | a new game. Would you like to learn it?
I have learnt |

Do you know SIMON SAYS? Would you like to | play | that?
| learn |

Shall we play SIMON SAYS now?

2. Einführung des Spiels und Erklärung der Spielregeln

In this game | two teams | play | together.
| five groups | | against each other.
| the whole class |

You have to | write down as many words as you remember.
| find out what word the other team has chosen.
| do exactly as I say.
| put together a dialogue.
| ...

In this game it is very important | that you listen carefully.
| that you think of good questions.
| that you don't ask the same thing
| twice.
| ...

You have | lost if | you have to ask more than 20 questions.
Your team has | | you take more than 5 minutes.
Your group has | | you can't find another word.
| ...

The person who finishes first | is the winner.
The team which finds the highest number of words |

You are allowed to | talk to the other people in your group.
| look at your English book.
| write some questions down before the game starts.
| ...

You are not allowed to		look at your neighbour's piece of paper. ask more than three questions at a time. ...
------------------------	--	---

You are only allowed to		ask yes-no questions. talk English in your groups.
-------------------------	--	---

This is the material we need. Each		of you team group		gets . . .
------------------------------------	--	-------------------------	--	------------

All you need is . . .

The game is finished		when you have all done your tasks. when every number on the blackboard is crossed out. after 10 minutes. ...
----------------------	--	---

3. Durchführung des Spiels

a) *Probedurchgang*

Let's start playing now. We won't count the points this time. This is just to see whether you've all understood the rules.

What about playing it once before counting the points/starting to score?

b) *Bestimmen der Reihenfolge*

Who's next?

Whose turn is it now?

Who		wants to		go on?
		can		

Everybody ready? Then start.

Ready, steady, go! (= Achtung, fertig, los!)

I'll count to three and then the first two of each team start.

Let's see. Team 1 started in the first round. Then it's your turn to begin now, Team 2.

c) *Abänderung und Diskussion von Regeln*

Well, we said 10 seconds. I think that's not quite long enough. Let's take 15 seconds in the next round.

Shall we change		the length of time? the number of questions? the groups?
-----------------	--	--

How many questions shall we allow		this time? in this round?
-----------------------------------	--	------------------------------

What about changing . . .?

Perhaps it'll be		easier more difficult		if you . . .
------------------	--	--------------------------	--	--------------

Remember not to write tasks | that are too difficult to do.
| that take too long.

Don't forget . . .

We could change the rules and make the game | faster.
| easier.
| more difficult.

d) Spielbegleitende Kommentare (Hilfe, Ermutigung, Ermahnung)

Good.

Well done.

Excellent.

That was quick.

That's a very good | task.
| question.

You've nearly got it.

There's no hurry.

Take your time.

You're nearly there.

Bad luck.

Don't be sad. I'm sure you'll do better next time.

Don't hurry. It's only a game.

Both teams are really good today.

You'll have to speak up. The others can't hear you.

A bit louder, please.

Hurry up.

You can do better than that, can't you?

Try again.

Hmm, nearly.

Let me help you . . .

Remember, he said . . .

e) Beendigung des Spiels

Let's stop (the game) here.

Let's look at the | results.
| scores.

Let's see what you've got.

What did you | find out?
| work out?

How far did you get?

Have you all finished?

Let's read the | stories.
| dialogues.

...
We've had 4 rounds. That's enough, I think.

Both teams | scored 10 points.
| did very well.

Well, just one more | question | then.
| round

...
We really have to stop here.

4. Besprechung des Spiels

Did you like the game?

Shall we play that again some time?

You didn't like that game much, did you? Why?

Was the game too

difficult?

easy?

fast?

...

What would you like to change about that game?

Literaturverzeichnis und Auswahlbibliographie

(Veröffentlichungen zum Spieleinsatz im Fremdsprachenunterricht sowie Spielesammlungen werden im Anschluß an das Literaturverzeichnis gesondert aufgeführt.)

- Abt, Clark C.: *Ernste Spiele*. Lernen durch gespielte Wirklichkeit. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1971
- Abt, Clark C.; Cogger, Virginia H.: „Spiele für den naturwissenschaftlichen Unterricht“, in: Lehmann/Portele 1976, S. 186–195
- Achtenhagen, Frank: *Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts*. Grundlagen und Probleme einer Fachdidaktik. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz, 1969 (3. überarb. Aufl. 1972)
- Aehle, Wilhelm: *Die Anfänge des Unterrichts in der englischen Sprache besonders auf den Ritterakademien*. Hamburg: Riegel, 1938
- Alexander, F.: „A contribution to the theory of play“, in: *Psychoanalytical Quarterly* Vol. 27, 1958, S. 175–193
- Allen, Layman E.: „Rules and Freedom: Games as a Mechanism for Ego Development in Children and Adolescents“, in: Shears/Bower 1974, S. 59–74
- Anon.: *ABC- und Wörterlottospiel für Kinder*. (deutsch und französisch). Nürnberg, ca. 1800
- Anon.: *Angenehme und nützliche Spiele für die Jugend zum ersten Unterricht im Lesen nach Schlez Methode*, Nürnberg, 1780
- Anon.: *Die Römische Republik*, ein Spiel zum Unterricht und Zeitvertreib der Jugend in Spielkarten. Dresden, 1784
- Anon.: *Schulspiele mit einem jungen Cavalier*. Leipzig, 1777
- Antons, Klaus: *Praxis der Gruppendynamik*. Übungen und Techniken. Göttingen: Hogrefe, 1973
- Apelt, Walter: *Positionen und Probleme der Fremdsprachenpsychologie*. Halle (Saale): May Niemeyer, 1976
- Arndt, Margat, Brumme, Gertrud-Marie; Kretzschmer, Gerlinde; Singer, Waltraut; Zimmer, Irmtraud: *Didaktische Spiele für den Kindergarten*. Berlin: Volk und Wissen,⁹ 1977
- Arnold, Arnold: *Your Child's Play*. How to help your child to reap the full benefits of creative play. London/Sydney: Pan, 1975
- Aschersleben, Karl: *Motivationsprobleme in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer, 1977
- Autorenkollektiv (Leitung: Lothar Pohl, Günter Schlecht, Sabine Uthess): *Methodik Englisch- und Französischunterricht*. Berlin (DDR): Volk und Wissen, 1978
- Avedon, Elliott M.: „The Structural Element of Games“, in: Avedon/Sutton-Smith 1971a, S. 419–426
- Avedon, Elliott M.; Sutton-Smith, Brian: *The Study of Games*. New York: Wiley, 1971 (1971a)
- Avedon, Elliott M.; Sutton-Smith, Brian: „The Function of Games“, in: Avedon/Sutton-Smith 1971a, S. 429–439 (1971b)
- Axline, Virginia M.: „Michael verteidigt sich gegen die Welt. Gesprächsverlauf in nicht-direktiver Spieltherapie“, in: Flitner 1974, S. 226–230
- Baer, Ulrich: „Ein Modell für emanzipierende Erziehung – das Entscheidungsspiel“, in: *deutsche jugend* 17. Jg., 9/1969, S. 421–430

- Baer, Ulrich: *Lernen in großen Gruppen*. Selbstverlag; herausgegeben in Zusammenarbeit mit der Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung. Remscheid, 1977 (1977a)
- Baer, Ulrich: *Remscheider Diskussionsspiele*. Eigenverlag; herausgegeben in Zusammenarbeit mit der Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung. Remscheid, (3. verbesserte Auflage) 1977 (1977b)
- Baer, Ulrich; Kleindiek, Jürgen W.: *betrifft: rollenspiel*. materialien für die arbeit mit kindern, jugendlichen und erwachsenen. Informationen und Materialien zur Spielpädagogik, Heft 3. Remscheid: Akademie für musische Bildung und Medienerziehung, o.J.
- Bahrdt, Karl Friedrich: „Über den Zweck der Erziehung“, in: Campe 1785, S. 1–124
- Bally, Gustav: *Vom Spielraum der Freiheit*. Die Bedeutung des Spiels bei Tier und Mensch. Basel/Stuttgart: Schwabe, 1966 (2. überarb. u. ergänzte Aufl. des Buches „Vom Ursprung und von den Grenzen der Freiheit“ 1945)
- Balon, Karl-Heinz; Sokoll, Detlef: *Planspiel*. Soziales Lernen in simulierter Wirklichkeit. Starnberg: Raith, 1974
- Barnitzky, Horst: *Konfliktspiele im Unterricht*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, 1975
- Basedow, J. B.: *Ausgewählte Schriften*. Herausg. von Göring, Langensalza: Beyer, 1880
- Bateson, Gregory: „A Theory of Play and Fantasy“, in: Bruner/Jolly/Sylva 1976, S. 119–129
- Bateson, Gregory: „The Message ‚This is Play‘“, in: Herron/Sutton-Smith 1971, S. 261–266
- Baumann, Paul: *Berthold Otto*. der Mann – die Zeit – das Werk – das Vermächtnis. Band 1–6. München: Die Wende, 1958–1962
- Baumgarten, Helene: *Der Englischunterricht an der Hauptschule*. Wien und München: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, 1970
- Baumgartner, Alex; Geulen, Dieter (Hrsg.): *Vorschulische Erziehung*. Band 2: Curriculare und methodische Ansätze. Weinheim und Basel: Beltz, 1975
- Becker, Antoinette; Becker, Hellmut; Becker, Michael; Becker, Stephan: „Angst vor dem Spielen“, in: Schulte 1978, S. 19–31
- Berger, Carola: „Zur Situation des Englischunterrichts“, in: Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Zur Situation der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen*. Berichte und Materialien der Forschungsgruppe Hauptschule. Bd. 2: Fachbezogene Reformen. (Reihe: Die Schule in NRW Heft 31b) Ratingen: Henn, 1972, S. 73–121
- Berlyne, D. E.: *Conflict, Arousal, and Curiosity*. New York: McGraw-Hill, 1960
- Berne, Eric: *Spiele der Erwachsenen*. Reinbek/Hamburg: Rowohlt, 1967
- Bertelsmann Lexikon in zehn Bänden. Band 9. Gütersloh: Bertelsmann, 1974
- Biermann, Gerd (Hrsg.): *Kinder im Schulstreß*. München/Basel: Reinhardt, 1977
- Biermann, Rudolf: *Interaktion im Unterricht*. Didaktische Ansätze, Beiträge, Perspektiven. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1978 (Erträge der Forschung. Band 93)
- Black, Colin; Butzkamm, Wolfgang: *Klassengespräche*. Kommunikativer Englischunterricht. Beispiel und Anleitung. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1977 (1977a)
- Black, Colin; Butzkamm, Wolfgang: „Sprachbezogene und mitteilungsbezogene Kommunikation im Englischunterricht“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 24. Jg., 2/1977, S. 115–124 (1977b)
- Blochmann, Elisabeth: Einleitung zu: *Fröbels Theorie des Spiels I*. Weinheim: Beltz, 1962
- Böhme, F. M.: *Deutsches Kinderlied und Kinderspiel*. Leipzig, 1897
- von Bönninghausen, Inge: *Spiel mit mir – Lern mit mir*. Ein Ratgeber für alle, die mit Kindern zu tun haben. München: Goldmann, o.J.

- Bönsch, Manfred: „Die Sicherung des Lernerfolges“, in: *neue deutsche schule* 27. Jg., 23/24/1975, S. 449–454
- Bönsch, Manfred: „Grundzüge eines offenen und kommunikativen Unterrichtskonzepts“, in: *Die deutsche Schule* 68. Jg., 11/1976, S. 709–719
- Boettcher, Wolfgang: *Kritische Kommunikationsfähigkeit*. Implikationen eines Lernziels. Bebenhausen: Rotsch, 1973
- Bollermann, Gerd: „Das Simulationsspiel“, in: Frommberger/Freyhoff/Spies 1976, S. 112–124
- Bollnow, Otto Friedrich: *Vom Geist des Übens*. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrung. Freiburg: Herder, 1978
- Born, Paul: *Übungsformen und Lernspiele für Klassen-, Gruppen- und Einzelarbeit*. Berlin: Union Deutsche Verlagsgesellschaft, 1934
- Borowski, Günter; Hielscher, Hans; Schwab, Martin: *Unterricht: Prinzipien und Modelle*. Materialien für die Planungsarbeit des Lehrers. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1976
- von Braunmühl, Ekkehard: *Zeit für Kinder*. Theorie und Praxis von Kinderfeindlichkeit, Kinderfreundlichkeit, Kinderschutz. Frankfurt: Fischer, 1978
- Brewster, Paul G.: *American Nonsinging Games*. Norman: University of Oklahoma Press, 1953
- Der Große Brockhaus*. (Sechzehnte, völlig neubearbeitete Aufl. in zwölf Bänden) Band 11. Wiesbaden: Brockhaus, 1957
- Bruner, Jerome S.: „Spiel ist mehr als Spielerei“, in: *Psychologie heute* 2. Jg., 11/1975, S. 61–64
- Bruner, Jerome S.; Jolly, Alison; Sylva, Kathy (eds.): *Play – Its Role in Development and Evolution*. Harmondsworth: Penguin, 1976
- Bull, Reimer: *Lerneffektives Spiel im Unterricht*. Kiel: Ferdinand Hirt, 1971
- Burger, Ewald: *Einführung in die Theorie der Spiele*. Mit Anwendungsbeispielen, insbesondere aus Wirtschaftslehre und Soziologie. Berlin: de Gruyter, 1966
- Burkart, Gerhard: *Erste Schritte im Unterrichtsspiel*. Praktische Beispiele und methodische Anleitungen für den Schulalltag. München: Ehrenwirth, o.J.
- Burkart, Veronika; Zapotoczky, Hans-Georg: *Konfliktlösung im Spiel*. Soziodrama/Psychodrama/Kommunikationsdrama. Wien/München: Jugend und Volk, 1974
- Burt, Marina K.; Dulay, Heidi C. (eds.): *New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education*. Selected Papers from the Ninth Annual TESOL Convention Los Angeles, California, March 4–9, 1975. Washington: TESOL, 1975
- Butzkamm, Wolfgang: „Zur Rolle der Textinhalte bei Grammatikübungen“, in: Dany et al 1979, S. 16–22
- Buytendijk, Frederik Jacobus Johannes: *Wesen und Sinn des Spiels*. Das Spielen des Menschen und der Tiere als Erscheinungsform der Lebenstrieb. Berlin: Kurt Wolff/Neue Geist Verlag, 1933
- Byrne, Donn: *Teaching Oral English*. London: Longman,³ 1977 (1. Aufl. 1976)
- Cailliois, Roger: *Die Spiele und die Menschen*. Maske und Rausch. Stuttgart: Schwab, 1960
- Calliess, Elke: „Spielen in der Schule – Motivationale Aspekte“, in: Daublebsky 1973, S. 227–251
- Calliess, Elke: „Spielendes Lernen“, in: Deutscher Bildungsrat 1975, S. 15 ff
- Calliess, Elke: „Spielen: ein didaktisches Instrument für soziales Lernen in der Schule?“, in: *Die Grundschule* 8. Jg., 1/1976, S. 7–11
- Calliess, Elke; Döpp, Wiltrud; Kräussl, Lothar; Luttermöller, Elke: *Spiel- und Lernladen für Vorschulkinder*. 50 Vorschläge zum Selbermachen. Stuttgart: Klett, 1977
- Cammann, Alfred (Hrsg.): *Die Welt der niederdeutschen Kinderspiele*. Schloß Bleckede/Elbe: Otto Meißner, 1970 (Heimat und Volkstum. Bremer Beiträge zur niederdeutschen Volkskunde 1970)

- Campe, Joachim Heinrich (Hrsg.): *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*.
Teil 1, Hamburg: Carl Ernst Bohn, 1785
Teil 8, Wien und Wolfenbüttel: Rudolph Graeffter und Schulbuchhandlung, 1787
Teil 11, Wien und Wolfenbüttel: Rudolph Graeffter und Schulbuchhandlung, 1788
- Chartier, Myron: „Learning Effect. An Experimental Study of a Simulation Game and Instrumental Discussion“, in: *Simulation & games* Vol. 3, 2/1972, S. 203–218
- Château, Jean: *Das Spiel des Kindes*. Natur und Disziplin des Spielens nach dem dritten Lebensjahr. (übertragen und eingerichtet von Ludwig Schmidts) Paderborn: Schöningh, 1976
- Christensen, Netti: *Über das Wesen des Spiels*. Ein Beitrag zur Theorie des Spiels. Berlin: Volk und Wissen, 1963
- Cladder, Eleonore: *Englisch*. Düsseldorf: Schwann, 1968
- Claudius, G. C.: *Neue Kinderspiele*. Leipzig: A. F. Böhme, 1799
- Claudius, G. C.: *Karls und Emiliens vergnügte Spielstunden*. oder: neue Kinderspiele für eine gesellige, muntere und lehrreiche Unterhaltung 2. Teil (Dem Alter von 8 bis 14 Jahren gewidmet). Leipzig: Johann Conrad Hinrichs, 1804
- Claus, Jörg; Heckmann, Wolfgang; Schmidt-Ott, Julia: *Spiel im Vorschulalter*. Möglichkeiten der Erziehung zu Kollektivität und Solidarität. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, 1973
- Claus, Jörg; Heckmann, Wolfgang: „Sozialistische Produktion und emanzipatorische Erziehung. Ein Spielprojekt“, in: Lehmann/Portele 1976, S. 306–340
- Closset, Fr.: *Didaktik des neusprachlichen Unterrichts*. München: Hueber, 1965
- Coburn-Staege, Ursula: *Lernen durch Rollenspiel*. Theorie und Praxis für die Schule. Frankfurt: Fischer, 1977
- Coleman, James S.: „Learning Through Games“, in: Avedon/Sutton-Smith 1971a, S. 322–325
- Colozza, G. A.: *Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels*. (aus dem Italienischen übersetzt sowie durch Zusätze und Anmerkungen ergänzt von Chr. Ufer) Altenburg: Bonde, 1900
- Comenius, Johann Amos: (*Schola ludus*). Die Schule als Spiel. (dt. Übers. von Wilhelm Böttcher) Langensalza: Beyer, 1888 (Erstausgabe 1656)
- Coombs, Don H.: „Is There a Future for Simulation and Gaming Research?“ in: *ECTJ* (Educational Communication and Technology) Vol. 26, 2/1978, S. 99–106
- Cooper, Thomas: „A German Map Game“, in: *American Foreign Language Teacher* Vol. 4, 4/1974, S. 3–5
- Copei, Friedrich: *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1969 (1. Aufl. 1930)
- Cratty, Bryant C.: *Aktive Spiele und Soziales Lernen*. Ravensburg: Otto Maier, 1977
- Dany, Max et al: *Iral-Sonderband: Kongreßbericht der 9. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik*. Band I. Sprachlern- und -lehrmaterialien. Heidelberg: Groos, 1979
- Daublebsky, Benita: „Spielen in der Schule“, in: *Neue Sammlung* 11. Jg., 6/1971, S. 533–552
- Daublebsky, Benita: *Spielen in der Schule*. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum. Stuttgart: Klett, 1973
- Daublebsky, Benita: „Was das Spielen in der Schule schwierig macht“, in: *Schulmanagement* 4/1975, S. 43–47
- Daublebsky, Benita; Calliess, Elke; Hopf, Dieter; Krappmann, Lothar; Petry, Christian: „Lehrer als Spielleiter“, in: *Gesamtschule* 3/1977, S. 22–27
- Davison, Alex; Gordon, Peter: *Games and Simulations in Action*. London: Woburn Press, 1978
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): *Die Eingangsstufe des Primarbereichs. Band 2/1 Spielen und Gestalten*. Gutachten und Studien der Bildungskommission Band 48/1. Stuttgart: Klett, 1975

- Dewey, John: „Play“ in: Monroe 1925, S. 725–727
- Diagram Group: *The Way to Play*. The Illustrated Encyclopedia of the Games of the World. Toronto/New York/London: Bantam, 1977
- Dietrich, Ingrid: „Pädagogische Implikationen der Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 20. Jg., 4/1973, S. 349–358
- Dietrich, Ingrid: *Kommunikation und Mitbestimmung im Fremdsprachenunterricht*. Kronberg: Scriptor, 1974
- Dietrich, Rainer: „Der Lernprozeß im Fremdsprachenunterricht. Ein Referat über neuere und weniger neue Publikationen“, in: Wierlacher et al 1976, S. 334–345
- Dietrich, Theo: *Geschichte der Pädagogik in Beispielen aus Erziehung, Schule und Unterricht*. 18.–20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1975 (2. erweit. und überarb. Auflage)
- Dietrich, Theo (Hrsg.): *Die pädagogische Bewegung „vom Kinde aus“*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1963
- Direder, Marianne (Hrsg.): *Paths to Spoken English*. München: Hueber, 1969
- Dirx, Ruth: *Gaukler, Kinder, kluge Köpfe*. Das Spiel einst und jetzt. Hannover: Fackelträger, 1968
- Döring, Klaus W.: *Lehr und Lernmittel: Medien des Unterrichts*. Zur Geschichte und Didaktik der materialen unterrichtlichen Hilfsmittel. Weinheim und Basel: Beltz, ²1973 (1. Aufl. 1969)
- Dohmen, Günther; Maurer, Friedemann (Hrsg.): *Unterricht*. Aufbau und Kritik. München: Piper, ^o1976 (6. neubearb. und erweiterte Aufl. 1976; 1. Aufl. 1968)
- Dohmen, Günther; Maurer, Friedemann; Popp, Walter (Hrsg.): *Unterrichtsforschung und didaktische Theorie*. München: Piper, ²1972 (1. Aufl. 1970)
- Dornette, Wolfgang; Pulkowsky, Hanne B.: *Konfliktspiele*. Experimentelle Spiele in der Psychologie. München/Basel: Reinhardt, 1974
- (F.L.H. Drude): *Geographisches Spiel für Kinder von 6 bis 9 Jahren*, enthaltend eine Kenntniß der Karte von Europa. Bremen, 1780
- Duhm, Erna; Huss, Katharina: *Förderung sprachlicher Kommunikation 4- bis 6jähriger Kinder*. Braunschweig: Westermann, 1977
- Eiferman, Rivka R.: „It's Child's Play“, in: Shears/Bower 1974, S. 75–102
- Eigen, Manfred; Winkler, Ruthild: *Das Spiel*. Naturgesetze steuern den Zufall. München: Piper, 1975
- Elschenbroich, Donata: *Kinder werden nicht geboren*. Studien zur Entstehung der Kindheit. Frankfurt: päd. extra buchverlag, 1977
- Engelmayer, Otto: *Pädagogische Psychologie für Schule und Unterricht*. München: Ehrenwirth, 1974 (6. völlig neu bearbeitete Auflage)
- Erikson, Erik Homburger: *Kinderspiel und politische Phantasie*. Frankfurt: Suhrkamp, 1978
- Ernst, Anselm: *Das Rollenspiel im Unterricht*. Ravensburg: Otto Maier, 1976 (1976a)
- Ernst, Anselm: „Unterrichtsgestaltung und Spiel“, in: *Allgemeiner Schulanzeiger* 10. Jg., 4/1976, S. 123–130 (1976b)
- Figge, Peter AW: *Lernen durch Spielen*. Praktische Dramapädagogik und Dramatherapie. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1975
- Finocchiaro, Mary: *Teaching Children Foreign Languages*. New York: McGraw-Hill, 1964
- Flechsigg, Karl-Heinz: *Die Entwicklung des Verständnisses der neusprachlichen Bildung in Deutschland*. Diss. Phil. Fak. Georg-August-Universität Göttingen, 1962 (masch. schr.)
- Flitner, Andreas (Hrsg.): *Das Kinderspiel*. München: Piper, ²1974 (1. Auflage 1973)
- Flitner, Andreas: *Spielen – Lernen*. Praxis und Deutung des Kinderspiels. München: Piper, ⁴1975 (1. Auflage 1972) (1975a)
- Flitner, Andreas: „Untersuchungen zur Förderung des Kinderspiels“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 21. Jg., 3/1975, S. 441–448 (1975b)

- Flitner, Andreas: „Spielen in der Schule. Zu Benita Daublebskys Buch über Spiele mit Zehn- bis Zwölfjährigen“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 21. Jg., 3/1975, S. 457–466 (1975c)
- Flitner, Andreas: „Spiel als ‚Sprache‘ des Kindes“, in: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* 85. Jg., 1/1977, S. 2–22
- Flitner, Wilhelm: *Die Erziehung*. Pädagogen und Philosophen über die Erziehung und ihre Probleme. Bremen: Schünemann, 4¹⁹⁶⁵
- Flitner, Wilhelm; Kudritzki, Gerhard (Hrsg.): *Die deutsche Reformpädagogik*. Band I. Die Pioniere der pädagogischen Bewegung. Düsseldorf/München: Küpper, 1961
- Freudenreich, Dorothea; Gräßer, Herbert; Köberling, Johannes: *Rollenspiel*. Rollenspiellernen für Kinder und Erzieher in Kindergärten, Vorklassen und ersten Schuljahren. Hannover: Schroedel, 1976
- Freudenstein, Reinhold; Gutschow, Harald (Hrsg.): *Fremdsprachen*. Lehren und Erlernen. München: Piper, 1972
- Freudenstein, Reinhold: Rezension von: Kersten Reich: Theorien der Allgemeinen Didaktik, Stuttgart: Klett, 1977, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 25. Jg., 3/1978, S. 248–249
- Freyhoff, Ulrich: „Spiel und Schule“, in: Frommberger/Freyhoff/Spies 1976, S. 21–34
- Freyhoff, Ulrich: „Die Hauptschule – eine Schule weiterführender Bildung?“ in: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 30. Jg., 5/1978, S. 174–178
- Fritz, Jürgen: *Gruppendynamisches Training in der Schule*. Zur Theorie und Praxis der Interaktionspädagogik und des Sozialen Lernens. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1975
- (Fröbel, Friedrich): *Fröbels Theorie des Spiels I, II, III*. (Einleitung zu I: Elisabeth Blochmann; zu II: Helene L. Klostermann; zu III: Erika Hoffmann.) Weinheim: Beltz, 1962
- Frör, Hans: *Spielend bei der Sache*. 81 Spiele für Schulklassen, Konfirmandengruppen und Gemeindekreise. München: Kaiser, 1973 (1. Aufl. 1972)
- Frör, Hans: *Spiel und Wechselspiel*. Kommunikationsspiele für Gruppen – Material und Methodik. München: Kaiser, 2¹⁹⁷⁴
- Froitzheim, Jürgen: *Was wird gespielt? Rollenspiele in der Aus- und Weiterbildung*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1977
- Fromm, Renate; Reiss, Hubert: *Englisch in der Grundschule*. Teil 1. Frankfurt: Diesterweg, 3¹⁹⁷²
- Fromm, Renate; Hofmann, Priscilla; Lambert, Joyce: *Englisch in der Grundschule*. Teil 2. Frankfurt: Diesterweg, 1973
- Frommberger, Herbert; Freyhoff, Ulrich; Spies, Werner (Hrsg.): *Lernendes Spielen – Spielendes Lernen*. Hannover: Schroedel, 1976
- Funke, K.Ph.: *Ankündigung und Plan einer Spielschule* für Kinder beiderlei Geschlechts . . . Altona, 1807
- Furness, Pauline: *Soziales Rollenspiel*. Ein Handbuch für die Unterrichtspraxis. Ravensburg: Maier, 1978
- S. G. (Sabine Gerbault?): „Spielen ohne Angst. Vorschläge für ein Spielcurriculum“, in: *Gesamtschule* 6. Jg., 1/1974, S. 17–18
- Garmonsway, G. N.: *The Penguin English Dictionary*. (Second Edition) (with Jacqueline Simpson). Harmondsworth: Penguin, 1972
- Geißler, Erich E.: *Erziehungsmittel*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1967
- Geißler, Erich E.: „Erziehungsmittel“, in: Speck 1976, S. 40–71
- Gelfan, J.; Schmakow, S.: *Spielen und Lernen*. Eine Spielesammlung für Freizeit und Unterricht. Berlin: Volk und Wissen, 3¹⁹⁷⁷ (1. Auflage Moskau 1971)
- Geßner, Johann Anton Wilhelm: *Theorie der guten Gesellschaft*. Leipzig, 1798
- Gibbs, G. I. (ed.): *Handbook of Games and Simulation Exercises*. London: E. & F.N. Spon, 1974
- Giese, Michael; Meier, Klaus-Ulrich: *Spielebuch '77* des Student für Europa, Student für Berlin e.V. Bad Soden: Student für Europa, Student für Berlin e.V., 1977

- Gillespie, Perry: „A Structural-Functional Analysis of Play and Games“, in: Shears/Bower 1974, S. 128–152 (1974a)
- Gillespie, Perry: „A Model for the Design of Academic Games“, in: Shears/Bower 1974, S. 316–353 (1974b)
- Girard, Denis: „Motivation: The Responsibility of the Teacher“, in: *English Language Teaching Journal* Vol. 31, 2/1977, S. 97–102
- Gläss, Theo (Hrsg.): „*Pädagogik vom Kinde aus*“. Aufsätze Hamburger Lehrer. Weinheim: Beltz, o.J.
- Göbel, Dieter: Über das Spielen. Diss. Phil. Fak. Ruprecht-Karl-Universität Heidelberg, 1955 (masch. schr.)
- Goebel, Richard: „Kreativität im Fremdsprachenunterricht“, in: *Deutsch lernen* 1/1977, S. 15–23
- Göhrum, Gisela: *Englischunterricht an Haupt- und Realschulen*. Teil 1 Wortarbeit. Bonn: Dümmler, 1968; Teil 2 Grammatik. Bonn: Dümmler, 1971; Teil 3 Arbeitsformen auf der Primarstufe und im Anfangsunterricht. Bonn: Dümmler, 1975
- Götte, Rose: *Sprache und Spiel im Kindergarten*. Handbuch zur Sprach- und Spielförderung mit Jahresprogramm und Anleitungen für die Praxis. Weinheim und Basel: Beltz, 1977
- Goffman, Erving: *Interaktion: Spaß am Spiel. Rollendistanz*. München: Piper, 1973
- Gold, Volker; Wagner, Mignon; Ranftl, Wolfgang L.; Vogel, Marianne; Weber, Inge: *Kinder spielen Konflikte*. Zur Problematik von Simulationsverfahren für soziales Lernen. Neuwied und Berlin: Luchterhand, 1973
- Gomme, A. B.: *The Traditional Games of England, Scotland and Ireland*. Dictionary of British Folklore. 2 vols. London: Nutt, 1894–1898
- Gompf, Gundi: *Englisch in der Grundschule*. Schulversuche in der BRD, Frankreich, Schweden und der ČSSR. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz, 1971
- Gompf, Gundi: *Englischunterricht auf der Primarstufe*. Didaktische Modelle und Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz, 1975 (völlige Neubearbeitung von Gompf: *Englisch in der Grundschule*, Beltz 1971)
- Gordon, Alice Kaplan: *Games for Growth*. Educational Games in the Classroom. Chicago et al: Science Research Associates, 1972
- Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm: *Deutsches Wörterbuch*. (Zehnter Band. Erste Abtheilung) (Bearb. von Moritz Heyne, R. Meiszner, H. Seedorf, H. Meyer, B. Crome). Leipzig: Hirzel, 1905
- Grond, Marianne: *Lernspielmaterialien für die Vorschulerziehung*. Didaktische Konzeption und Möglichkeiten ihrer Integration. Ratingen: Henn, 1975
- Groos, Karl: *Die Spiele der Tiere*. Jena: Gustav Fischer, 1896
- Groos, Karl: *Die Spiele der Menschen*. Jena: Gustav Fischer, 1899
- Groos, Karl: *Das Spiel*. Zwei Vorträge. Jena: Gustav Fischer, 1922
- Günzel, Kurt: *Organische Bildung in der Weise Berthold Ottos*. Erfurt: Kurt Stenger, 1937
- Gump, Paul V.; Schoggen, Phil; Redl, Fritz: „The behavior of the same child in different milieus“, in: Barker, Roger G. (ed.): *The Stream of Behavior*. Explorations of its Structure and Content. New York: Appleton-Century-Crofts & Meredith, 1963, S. 169–202
- Gump, Paul V.; Sutton-Smith, Brian: „The ‚It‘ Role in Children’s Games“, in: Avedon/Sutton-Smith 1971a, S. 390–397 (1971a)
- Gump, Paul V.; Sutton-Smith, Brian: „Activity-Setting and Social Interaction: A Field Study“, in: Herron/Sutton-Smith 1971, S. 96–102 (1971b)
- Gutschow, Harald: *Englisch an Hauptschulen*. Probleme und Arbeitsformen. Berlin/Bielefeld: Cornelsen, 1968
- Gutschow, Harald: „Übungstypologie und Übungssystematik“, in: Freudenstein/Gutschow 1972, S. 208–218
- Gutschow, Harald: „Übungssystematik“, in: Schroeder/Finkenstaedt 1977, S. 279–283

- Gutschow, Harald: *Eine Methodik des elementaren Englischunterrichts*. Probleme und Arbeitsformen. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing, 1978
- GutsMuths, J. C.F.: *Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes*. (Erstausgabe Schnepfenthal 1793). Herausgegeben von Schettler. Hof: Gau & Cie., 1884 (mit den Erweiterungen der 4. Auflage von Klumpp)
- Haase, Otto: „Lernspiel und Arbeitsmittel“, in: *Unsere Schule* 5. Jg., 10/1950, S. 593–595
- Haberkorn, Rita: *Rollenspiel im Kindergarten*. (Erfahrungen in Modellkindergärten). München: Juventa, 1978
- Hacker, Rudolf: „Was ist eine Situation? Versuche der Klärung eines Begriffs des neu-sprachlichen Unterrichts“, in: *Anregung* 23. Jg., 1/1977, S. 31–37
- Halliday, M.A.K.; McIntosh, Angus; Strevens, Peter: *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longmans, 1964
- Hallman, Ralph J.: „Techniken kreativen Lehrens“, in: Mühle/Schell 1970, S. 175–180
- Hartmann, Klaus: „Über psychoanalytische ‚Funktionstheorien‘ des Spiels“, in: Flitner 1974, S. 76–88
- Hauck, Kurt: *Das Spiel in der Erziehung des 18. Jahrhunderts*. Halle (Saale), 1935 (Inaugural Dissertation, Phil. Fak., Martin Luther-Universität, Halle-Wittenberg)
- Haug, Frigga: *Erziehung und gesellschaftliche Produktion: Kritik des Rollenspiels*. Texte zur Kritischen Psychologie, Band 7. Psychologisches Institut der FU Berlin. Frankfurt/New York: Campus, 1977
- Hausmann, Gottfried: *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1959
- Haven, Hans: *Darstellendes Spiel*. Funktionen und Formen. Düsseldorf: Schwann, 1970
- Hecht, Karlheinz: *Englisch/Sekundarstufe I*. Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung. Band 1: Grundlagen. Donauwörth: Auer, 1974
- Heckhausen, Heinz: „Einflüsse der Erziehung auf die Motivationsgenese“, in: Herrmann 1966, S. 131–169
- Heckhausen, Heinz: „Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten“, in: Roth 1969, S. 193–228
- Heckhausen, Heinz: „Entwurf einer Psychologie des Spielens“, in: Flitner 1974, S. 133–149 (1974a)
- Heckhausen, Heinz: „Bessere Lernmotivierung und neue Lernziele“, in: Weinert et al 1974, S. 575–601 (1974b)
- Heckmann, Wolfgang: „Grundfragen einer materialistischen Theorie des Kinderspiels“, in: Baumgartner/Geulen 1975, S. 244–280
- Heidemann, Ingeborg: *Der Begriff des Spieles und das ästhetische Weltbild in der Philosophie der Gegenwart*. Berlin: de Gruyter, 1968
- Heinrichs, Gerhard: „Lernziele im affektiven Bereich“, in: *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 19. Jg., 4/1972, S. 353–356
- Heise, Heinrich: *Die entschultisierte Schule*. Stuttgart: Metzler, 1964
- Heitzmann, Wm. Ray: *What Research Says to the Teacher. Educational Games and Simulations*. Washington D.C.: National Education Association of the United States, 1974
- Hennings, Richard: „Das Spiel als Grundlage der neuen Schule“, in: *Archiv für Pädagogik* 1. Teil, 1. Jg., 5/1913, S. 300–303
- Heringer, Hans Jürgen: „Kommunikativer Unterricht. Ein Programm“, in: *Linguistik und Didaktik* 5. Jg., 19/1974, S. 194–212
- Hermann, Gisela: *Lernziele im affektiven Bereich*. Eine empirische Untersuchung zu den Beziehungen zwischen Englischunterricht und den Einstellungen von Schülern. Paderborn: Schöningh, 1978
- Herrmann, Theo (Hrsg.): *Psychologie der Erziehungsstile*. Braunschweiger Symposion über Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe, 1966
- Herron, R.E.; Sutton-Smith, Brian (eds.): *Child's Play*. New York: Wiley, 1971

- Hetzer, Hildegard: *Das volkstümliche Kinderspiel*. Berlin, 1927
- Hetzer, Hildegard: *Spiel und Spielzeug für jedes Alter*. München: Don Bosco, ¹⁴1974
- Hetzer, Hildegard: *Spiele lernen – Spielen lehren*. Mit einem Beitrag über das Freispiel im Kindergarten. München: Don Bosco, ⁵1975
- Heuer, Helmut: *Die Englischstunde*. Fallstudien zur Unterrichtsplanung und Unterrichtsforschung. Wuppertal/Ratingen: Henn, 1968
- Heuer, Helmut: *Brennpunkte des Englischunterrichts*. Grundschule – Hauptschule – Fachoberschule – Gesamtschule – Gymnasialoberstufe. Wuppertal/Ratingen: Henn, 1970
- Heuer, Helmut: *Lerntheorie des Englischunterrichts*. Untersuchungen zur Analyse fremdsprachlicher Lernprozesse. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1976
- Heuer, Helmut: „Englischunterricht ‚vom Schüler aus‘“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht* 12. Jg., 2/1978 (H. 46), S. 21–32
- von Hippel, Theodor Gottlieb: *Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber*. Frankfurt: Syndikat, 1977 (Erstausgabe 1793)
- Höhn, Karl-Rudolf: „Der heimliche Lehrplan und das Simulationsspiel“, in: Lehmann 1977a, S. 202–225
- Höper, Claus-Jürgen; Kutzleb, Ulrike; Stobbe, Alke; Weber, Bertram: *Die spielende Gruppe*. 115 Vorschläge für soziales Lernen. Wuppertal: Jugenddienst Verlag, 1974
- Hoffmann, Erika: „Das Spiel“, in: Nohl, Hermann; Pallat, Ludwig (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*. Bd. 3 Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre. Langensalza: Beltz, 1930, S. 208–220
- Hoof, Dieter (Hrsg.): *Handbuch der Spieltheorie Fröbels*. Untersuchungen und Materialien zum vorschulischen Lernen. Braunschweig: Westermann, 1977
- van Hooff, J.A.R.A.M.: „A Comparative Approach to the Phylogeny of Laughter and Smiling“, in: Bruner/Jolly/Sylva 1976, S. 130–139
- Horn, Hans Arno: „Veränderungen des Unterrichts am Schulanfang durch Lernen in Spielsituationen“, in: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 27. Jg., 8/1975, S. 434–438
- Hüllen, Werner (Hrsg.): *Neusser Vorträge zur Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing, 1973 (1973a)
- Hüllen, Werner: *Linguistik und Englischunterricht*. Teil 1. Heidelberg: Quelle & Meyer, ²1973 (1973b); Teil 2. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1976
- Huisken, Dirk: „Gespräche über den Wert der Lernspiele“, in: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 5. Jg., 11/1952, S. 567–574
- Huizinga, Johan: *Homo Ludens*. Versuch einer Bestimmung des Spielelementes der Kultur. Köln: Akademische Verlagsanstalt Pantheon, ³1949
- Humphrey, James H.: „Comparison of the Use of Active Games and Language Workbook Exercises as Learning Media in the Development of Language Understandings with Third Grade Children“, in: *Perceptual and Motor Skills* Vol 21, 1965, S. 23–26
- Hunfeld, Hans (Hrsg.): *Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik*. Eichstätt: Kolloquium zum Fremdsprachenunterricht 1977. Kronberg: Scriptor, 1977
- Hutt, Corinne: „Exploration and play in children“, in: Jewell, P.A.; Loizos, C. (eds.): *Play, Exploration, and Territory in Mammals*. London 1966, S. 61–79
- Hutt, Corinne; Bhavnani, Reena: „Predictions from Play“, in: Bruner/Jolly/Sylva 1976, S. 216–219
- Huybrechts, Ingrid: „Kommunikative Zielsetzung und situative Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts“, in: *Fremdsprachenunterricht* 20. Jg., 8/9/1976, S. 395–403
- Inbar, Michael; Stoll, Clarice S.: „Games and Learning“, in: *Interchange* Vol. 1, 2/1970, S. 53–61
- Jäger, Siegfried: „Überlegungen zur Kritik des Rollenspiels als Instrument eines politisch-emanzipatorischen Deutschunterrichts. Ein noch sehr vorläufiger Beitrag zur Diskussion“, in: *Linguistik und Didaktik* 5. Jg., 17/1974, S. 17–32
- Jannasch, Hans-Windekilde: *Unterrichtspraxis*. (neu bearbeitet und erweitert von Gerhard Joppich) Hannover: Schroedel, ⁵1964

- Jean Paul: „Levana oder Erziehungslehre“, in: *Werke* (Herausg. von Norbert Miller) 5. Band. München: Hanser, 1963, S. 515–874
- Jörg, Hans: „Die Wertung und der Einsatz des Lernspiels als Arbeitsmittel in der Unterstufe“, in: *Lebendige Schule* 16. Jg., 12/1961, S. 622–642
- Jörg, Hans: „Der Einsatz von Lernspielen in der Hauptschule“, in: *Lebendige Schule* 26. Jg., 4/1971, S. 146–158
- Johansen, Erna M.: *Betrogene Kinder*. Eine Sozialgeschichte der Kindheit. Frankfurt: Fischer, 1978
- Johnson, George Ellsworth: *Education by Plays and Games*. Boston: Ginn, 1907
- Johnson, George Ellsworth: „Games“, in: Monroe 1925, S. 5–9
- Joppich, Gerhard: Zur Theorie des natürlichen Unterrichts. Diss. Phil. Fak. Göttingen, 1954 (masch. schr.)
- Jünger, Friedrich Georg: *Die Spiele*. Ein Schlüssel zu ihrer Bedeutung. Frankfurt: Klostermann, 1953
- Kalff, Wilhelm: Vollzug und Verständnis des menschlichen Spiels. Diss. Phil. Fak. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, 1961 (masch. schr.)
- Kelber, Magda (Hrsg.): *Schwalbacher Spielkartei*. Wiesbaden: Verlag Haus Schwalbach, 1973
- Kelly, Louis G.: *25 Centuries of Language Teaching*. An inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology 500 B.C. – 1969. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1969
- Kennedy, Margrit: „Lernen und Spielen als kongruente Ereignisse. Bedeutung und Anwendbarkeit der Lern-Spiel-Theorie von Moore und Anderson für den Entwurf neuer und dynamischer Spiele“, in: Frommberger/Freyhoff/Spies 1976, S. 48–54
- Kerner, Georg: „Vom Spielen und von Spielen“, in: *Der Hauslehrer* für geistigen Verkehr mit Kindern 29. Jg., 13/1929, S. 49–52
- Klafki, Wolfgang: „Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik“, in: Landesinstitut für schulpädagogische Bildung 1977, S. 43–68
- Klewitz, Marion; Nickel Hans-Wolfgang (Hrsg.): *Kindertheater und Interaktionspädagogik*. Stuttgart: Klett, 1972
- Klietsch, Ronald G.: *An Introduction to Learning Games & Instructional Simulations*. A Curriculum Guideline. St. Paul, Newport: Instructional Simulations & Co., 1969
- Klippel, Diethelm: *Politische Freiheit und Freiheitsrechte im deutschen Naturrecht des 18. Jahrhunderts*. Paderborn: Schöningh, 1976
- Klippel, Friederike: Spieltheoretische und pädagogische Grundlagen des Lernspieleinsatzes im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt: Lang, 1980
- Klippstein, Eberhard; Klippstein, Hildegard: *Soziale Erziehung mit kooperativen Spielen*. Regelspiele für Vorschule und Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1978
- Kluckhuhn, Rainer: *Rollenspiele in der Hauptschule*. Ein didaktisches Konzept mit Unterrichtsbeispielen. Braunschweig: Westermann, 1978
- Kluge, Friedrich: *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin/New York: de Gruyter, 1975 (20. Aufl. bearbeitet von Walter Mitzka)
- Kluge, Norbert: „Wann ist ein Spiel unterrichtsfähig?“, in: *Lebendige Schule* 20. Jg., 1965, S. 504–509
- Kluge, Norbert: *Das Unterrichtsspiel*. Entwurf einer Grundlegung. München: List, 1968
- Kluge, Norbert: „Lernspiele: Spiel- oder Arbeitsmittel?“, in: *Lebendige Schule* 26. Jg., 4/1971, S. 129–135
- Kluge Norbert (Hrsg.): *Das Lehrer – Schüler – Verhältnis*. Forschungsansätze und Forschungsbefunde zu einem pädagogischen Interaktionssystem. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1978 (Wege der Forschung Band 477)
- Kochan, Barbara; Kochan, Detlef C.: „Problemlösung durch Fragestrategien. Eine Lerneinheit zur Sprachförderung im 5. Schuljahr“, in: *Die Deutsche Schule* 63. Jg., 4/1971, S. 246–258

- Kochan, Barbara (Hrsg.): *Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens*. Ein Reader. Kronberg: Scriptor, 1974
- Köhring, Klaus H.; Beilharz, Richard: *Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -Methodik*. München: Hueber, 1973
- van der Kooij, Rimmert; de Groot, Roel: *That's All in the Game*. Theory and research, practice and future of children's play. Rheinstetten: Schindele, 1977
- Kraft, Ivor: „Pedagogical Futility in Fun and Games“, in: Avedon/Sutton-Smith 1971a, S. 326–329
- Kramer, Jürgen (Hrsg.): *Bestandsaufnahme FREMDSPRACHENUNTERRICHT*. Argumente zur Reform der Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: Metzler, 1976
- Krappmann, Lothar: „Lernen durch Rollenspiel“, in: Klewitz/Nickel 1972, S. 37–57
- Krappmann, Lothar: „Kommunikation und Interaktion im Spiel“, in: Deutscher Bildungsrat 1975, S. 45–75
- Krause, Siegfried: *Zur Praxis des Rollenspiels in der Schule*. Mit einem Beitrag über Mitspieltheater für Kinder. Stuttgart: Thienemanns, 1975
- Kretschmann, Johannes: *Natürlicher Unterricht*. (neubearbeitet von Otto Haase) Wolfenbüttel-Hannover: Wolfenbütteler Verlagsanstalt, 1948
- Krings, Hermann: „Lernendes Spielen – Spielendes Lernen“, in: Frommberger/Freyhoff/Spies 1976, S. 9–20
- Krünitz, Johann Georg: *Oekonomisch-technologische Encyklopädie*, oder allgemeines System der Staats- Stadt- Haus- und Land-Wirtschaft, und der Kunst-Geschichte, in alphabetischer Ordnung. Band 37. Berlin, 1786
- Krupar, Karen R.: *Communication Games*. Participant's Manual. New York: The Free Press; London: Collier Macmillan, 1973
- Kube, Klaus: *Spieldidaktik*. Düsseldorf: Schwann, 1977
- von Kujawa, Gerhard: *Ursprung und Sinn des Spiels*. Eine kleine Flugschrift versehen mit Randbemerkungen eines Schildbürgers. Köln: Seemann, ²1949 (1. Auflage 1940)
- Landesinstitut für schulpädagogische Bildung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Probleme stufenbezogener Didaktik*. – Grundfragen (I) –. Düsseldorf, 1977
- Launer, Irmgard: „Persönlichkeitsentwicklung im Vorschulalter bei Spiel und Arbeit – (Auszüge)“, in: Kochan 1974, S. 83–111
- Lazarus, Moritz: *Die Reize des Spiels*. Berlin: Dümmler, (2. Aufl.) o.J. (Vorwort 1883)
- Lehmann, Jürgen; Portele, Gerhard (Hrsg.): *Simulationsspiele in der Erziehung*. Weinheim und Basel: Beltz, 1976
- Lehmann, Jürgen: „Zur Kritik des Simulationsspiels“, in: Lehmann/Portele 1976, S. 258–266
- Lehmann, Jürgen (Hrsg.): *Simulations- und Planspiele in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1977 (1977a)
- Lehmann, Jürgen: „Das Spiel zwischen Simulation und Konstruktion“, in: Lehmann 1977a, S. 225–233 (1977b)
- Leisinger, Fritz: *Elemente des neu sprachlichen Unterrichts*. Stuttgart: Klett, 1966
- Lenzen, Heinrich (Hrsg.): *Mediales Spiel in der Schule*. Neuwied und Berlin: Luchterhand, 1974
- Lenzen, Klaus-Dieter: *Kinderkultur – die sanfte Anpassung*. Frankfurt: Fischer, 1978
- Lewin, Kurt: „Environmental forces in child behavior and development“, in: Murchison, Carl (ed.): *A Handbook of Child Psychology*. Worcester (Massachusetts): Clark University Press, 1931, S. 94–127
- Leyser, J.: *Joachim Heinrich Campe*. Ein Lebensbild aus dem Zeitalter der Aufklärung. Zweite Ausgabe. Erster Band. Braunschweig: Vieweg, 1896
- Lieberman, J. Nina: „A Developmental Analysis of Playfulness as a Clue to Cognitive Style“, in: *The Journal of Creative Behavior* Vol. 1, 4/1967, S. 391–397
- Littlewood, William T.: „Role-performance and Language-Teaching“, in: *IRAL* 13.Jg., 3/1975, S. 199–208 (1975a)

- Littlewood, William T.: „The Acquisition of Communicative Competence in an Artificial Environment“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 22. Jg., 1/1975, S. 13–21 (1975b)
- Locke, John: *Some Thoughts Concerning Education*. London, ⁴1699 (Erstausgabe 1693; 3. erweiterte Aufl. 1695)
- Lohmann, Christa: *Englischer Anfangsunterricht an Volks-, Real- und höheren Schulen*. Eine vergleichende Untersuchung anhand von Richtlinien, Fachdidaktiken und Schulbüchern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1969
- Lohmann, Christa; Prose, Friedemann: „Die Lehrer–Schüler–Interaktion“, in: Kluge 1978, S. 399–413
- Lorenzen, Käte: *Englischunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1971
- Loser, Fritz W.: „Die Übung im Unterricht und ihr Beitrag zu einer pädagogischen Theorie des Lehrens und Lernens“, in: Dohmen/Maurer 1976, S. 151–166
- Luce, R. Duncan; Raiffa, Howard: *Games and Decisions*. Introduction and Critical Survey. New York: Wiley, ⁷1967 (1. Aufl. 1957)
- Lutz, Edmund Johannes: *Das Schulspiel*. Die Praxis des darstellenden Spiels in den Volks- und Höheren Schulen auf entwicklungspsychologischer und pädagogischer Grundlage. München: Don Bosco, 1957
- Macht, Konrad: „Überlegungen zu einem hauptschulspezifischen Englischunterricht“, in: *Pädagogische Welt* 32. Jg., 4/1978, S. 210–217
- Mackey, William Francis: *Language Teaching Analysis*. London: Longman, ⁴1971 (1. Aufl. 1965)
- Marzollo, Jean; Lloyd, Janice: *Learning Through Play*. Harmondsworth: Penguin, 1977
- deMause, Lloyd: *Hört ihr die Kinder weinen*. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt: Suhrkamp, 1977
- Millar, Susanna: *The Psychology of Play*. Harmondsworth: Penguin, 1968
- Miller, Stephen: „Ends, Means, and Galumphing: Some Leitmotifs of Play“, in: *American Anthropologist* Vol. 75, 1973, S. 87–98
- Monroe, Paul (ed.): *A Cyclopedia of Education*. New York: Macmillan, 1925
- Moor, Paul: *Die Bedeutung des Spieles in der Erziehung*. Betrachtungen zur Grundlegung einer Spielpädagogik. Bern/Stuttgart: Huber, 1962
- Moore, Omar K.; Anderson, Alan R.: „Einige Prinzipien zur Gestaltung von Erziehungsumwelten selbstgesteuerten Lernens“, in: Lehmann/Portele 1976, S. 29–73
- Mordt, Sigrid: *Spiele in der Vorschulzeit*. Weinheim und Basel: Beltz, 1978
- Moskowitz, Gertrude: „The Classroom Interaction of Outstanding Foreign Language Teachers“, in: *Foreign Language Annals* Vol. 9, 2/1976, S. 135–157
- Muckenhaupt, Manfred: *Spiele lehren und lernen*. Eine Untersuchung zur Lehrkompetenz und Kompetenzerweiterung bei Kindern im Grundschulalter. Tübingen: Niemeyer, 1976
- Mühle, Günther; Schell, Christa (Hrsg.): *Kreativität und Schule*. München: Piper, 1970
- Müller, C.W.: „Entscheidungsspiele in der Jugendarbeit“, in: *deutsche jugend* 3/1968
- Müller, Kurt: „Lernspiele als Unterrichtsmittel“, in: *Schule und Leben* 12. Jg., 8/1960 61, S. 294–305
- Müller, Richard Matthias: „Was ist ‚Situational Teaching‘? Ein Vorschlag zur Systematisierung“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 18. Jg., 3/1971, S. 229–239
- Müller-Stein, Helen: *Lernspiele, die Spaß machen*. Wie Eltern die Begabung ihrer Kinder im Spiel fördern können. München: Goldmann, o.J.
- Mugglestone, Patricia: „The Primary Curiosity Motive“, in: *English Language Teaching Journal* Vol. 31, 2/1977, S. 111–116 (1977c)
- Netzer, Hans: *Der Wetteifer in der Erziehung*. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz, 5./6. erw. Aufl. 1969
- Netzer, Hans: *Erziehungslehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, ¹⁰1972

- Neuhaus, Elisabeth: *Muttersprachliche Bildung im Raum der Reformpädagogik. Sprachgestaltung und Sprachbetrachtung*. Ratingen: Henn, 1963
- von Neumann, J.; Morgenstern, O.: *Theory of Games and Economic Behavior*. Princeton, 1944
- Newell, W.W.: *Games and Songs of American Children*. New York: Dover, 1963 (Nachdruck; Originalausgabe 1883)
- Nickel, Hans-Wolfgang: *Rollenspielbuch*. Theorie und Praxis des Rollenspiels. Recklinghausen: Landesarbeitsgemeinschaft für Spiel und Amateurtheater in NRW, 1972
- Nissen, Rudolf: *Kritische Methodik des Englischunterrichts*. Erster Teil: Grundlegung. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1974
- Nitsch-Berg, Helga: *Kindliches Spiel zwischen Triebdynamik und Enkulturation*. Der Beitrag der Psychoanalyse und der Entwicklungstheorie Piagets. Stuttgart: Klett-Cotta, 1978
- Odenbach, Karl: *Die Übung im Unterricht*. Braunschweig: Westermann, 1974 (1. Aufl. 1963)
- Oerter, Rolf: *Moderne Entwicklungspsychologie*. Donauwörth: Auer, 1974
- Olsen, Judy Bell: „ESL Communication – Starters“, in: Burt/Dulay 1975, S. 229–239
- Opie, Iona; Opie, Peter: *Children's Games in Street and Playground*. Oxford: Clarendon, 1970 (1. Aufl. 1969)
- Ostmann, Berti: „Spielgeformte Arbeitsmittel im Sprachunterricht“, in: *Lebendige Schule* 22. Jg., 1967, S. 265–268
- Otto, Berthold: *Mütterfibel*. Eine Anleitung für Mütter, ihre Kinder selbst lesen zu lehren. Leipzig: Scheffer, 1903 (1903a)
- Otto, Berthold: „Altersmundart und Jugendschriftenwarte“, in: *Der Hauslehrer* 3. Jg., 37/1903, S. 493–499 (1903b)
- Otto, Berthold: *Volksorganisches Denken*. 1. Teil: Aufgaben. Berlin-Lichterfelde: Verlag des Hauslehrers, 1925
- Parten, Mildred B.: „Social Play Among Preschool Children“, in: Herron/Sutton-Smith 1971, S. 83–95
- Passow, Je.I.: „Forderungen an Übungen zur Entwicklung des Sprechens“, in: *Fremdsprachenunterricht* 21. Jg., 10/1977, S. 481–488
- Peller, Lili E.: „Modelle des Kinderspiels“, in: Flitner 1974, S. 62–75
- Peukert, Kurt Werner: *Sprachspiele für Kinder*. Programm zur Sprachförderung in Vorschule, Kindergarten, Grundschule und Elternhaus. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1973
- Pfütze, Renate: *Die Erziehung der Kinder zum kollektiven Verhalten im Rollenspiel*. Berlin: Volk und Wissen, 1962 (Diskussionsbeiträge zu Fragen der Pädagogik Bd. 33)
- Piaget, Jean: *Nachahmung, Spiel und Traum*. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart: Klett, 1969
- Piepho, Hans-Eberhard: „Zum Begriff der ‚Situation‘ in der Didaktik des elementaren Englischunterrichts“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 14. Jg., 1/1967, S. 23–32
- Piepho, Hans-Eberhard: „Situationen als Sprechanlässe im elementaren Englischunterricht“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 18. Jg., 2/1971, S. 133–142
- Piepho, Hans-Eberhard: *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius, 1974
- Piepho, Hans-Eberhard: *Einführung in die Didaktik des Englischen*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1976 (1976a)
- Piepho, Hans-Eberhard: *Curriculare Tendenzen im Englischunterricht des 5. und 6. Schuljahres seit 1963*. Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 56. Stuttgart: Klett, 1976 (1976b)
- Piepho, Hans-Eberhard: *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts Sekundarstufe I*. Limburg: Frankonius, 1979

- Pinloche, A.: *Geschichte des Philanthropinismus*. (Deutsche Bearbeitung von J. Rauschenfels und A. Pinloche). Leipzig: Brandstetter, 1896
- Portele, Gerhard: „Überlegungen zur Verwendung von Spielen“, in: *Gruppendynamik* 6. Jg., 3/1975, S. 205–214
- Portele, Gerhard:H.,Arbeit, Spiel, Wettbewerb“, in: Lehmann/Portele 1976, S. 115–133
- Rapoport, Anatol: *Two-Person Game Theory. The Essential Ideas*. Ann Arbor (Mich.): University of Michigan Press, 1966
- Rapoport, Anatol: *N-Person Game Theory. Concepts and Applications*. Ann Arbor (Mich.): University of Michigan Press, 1970
- Rapoport, Anatol (ed.): *Game Theory as a Theory of Conflict Resolution*. Dordrecht: Reidel, 1974
- Rappenecker, Birgit: Der Einsatz von Lernspielen im Englischunterricht. Dargestellt am Englischunterricht in einem 6./7. Schuljahr. Schriftliche Hausarbeit zur Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschule, 1977 (unveröffentlichtes Manuskript)
- Reardon, Diane F.: „The Plight of Free Play“, in: Shears/Bower 1974, S. 23–58
- Reble, Albert: *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart: Klett, ²1955
- Reilly, Mary (ed.): *Play as Exploratory Learning*. Studies of Curiosity Behavior. Beverly Hills/London: Sage Publications, 1974
- Reinhard, Philipp Christian: *Versuch einer Theorie des Gesellschaftlichen Menschen*. Leipzig und Gera, 1797
- Reisener, Helmut: „Zum Problem der Sprechsituation im Englischunterricht“, in: *Englisch* 4. Jg., 4/1969, S. 100–104
- Reisener, Helmut: *Englisch im Anfangsunterricht*. München: Don Bosco, 1973 (1973a)
- Reisener, Helmut: „Sie spielen nicht mehr mit. Zum Problem des Englischunterrichts auf der Oberstufe der Hauptschule“, in: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 25. Jg., 6/1973, S. 343–347 (1973b)
- Reisener, Helmut: „Das Handikap der Hauptschule im Spiegel des Englischunterrichts“, in: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 27. Jg., 11/1975, S. 591–600
- Retter, Hein: „Probleme der pädagogischen Forschung im Rahmen einer Pädagogik des Spiels und der Spielmittel“, in: *Pädagogische Rundschau* 25. Jg., 3/1971, S. 190–204
- Retter, Hein: „Skizzen zu einer Didaktik des Spiels“, in: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 25. Jg., 10/1973, S. 562–570
- Retter, Hein: Rezension von: Sutton-Smith, Brian; Sutton-Smith, Shirley: *How to Play with your Children (And When Not to)*. New York: Hawthorn Books, 1974, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 21. Jg., 3/1975, S. 467–470
- Retter, Hein: „Lernspiele zur sozial-emotionalen Erziehung? Zwei neue Materialien und ihre praktische Bewährungsprobe“, in: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* 84. Jg., 4/1976, S. 240–251
- Rivers, Wilga M.: *A practical guide to the teaching of French*. New York/London/Toronto: Oxford University Press, 1975
- Roberts, John M.; Arth, Malcolm J.; Bush, Robert R.: „Spieltypen und Gesellschaftsformen“, in: Lehmann/Portele 1976, S. 74–83
- Roberts, John M.; Sutton-Smith, Brian: „Child Training and Game Involvement“, in: Avedon/Sutton-Smith 1971a, S. 465–487
- (David Samuel Roller): *Spielschule zu Bildung der fünf Sinne für kleine Kinder*. Dresden, 1806
- Rosemann, Hermann: *Motivation*. Arbeitshefte für Psychologie Band 6. Berlin: Polerz, 1974
- Rosemann, Hermann: *Kinder im Schulstreß*. Eine Krankheit, die Schule heißt. Frankfurt: Fischer, 1978
- Roth, Heinrich: *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hannover: Schroedel, ²1961 (1. Auflage 1957)

- Roth, Heinrich (Hrsg.): *Begabung und Lernen*. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen (Gutachten und Studien der Bildungskommission Band 4) Stuttgart: Klett, ³1969 (1. Aufl. 1968)
- Rousseau, Jean-Jaques: *Émile ou De L'Éducation*. Paris: Nelson, 1932
- Rubinstein, S.L.: *Grundlagen der allgemeinen Psychologie*. Berlin (DDR): Volk und Wissen, ⁹1977
- Ruch, Floyd L.; Zimbardo, Philip G.: *Lehrbuch der Psychologie*. Berlin et al: Springer, 1974
- Rüssel, Arnulf: *Das Kinderspiel*. Grundlinien einer psychologischen Theorie. München: Beck'sche Verlagsbuchhandlung, ²1965 (zweite verbesserte Auflage)
- Rüssel, Arnulf: „Spiel und Arbeit in der menschlichen Entwicklung“, in: *Handbuch der Psychologie*, 3. Band: Entwicklungspsychologie. Göttingen: Hogrefe, 1959, S. 502–534
- Salzmann, Christian Gotthelf: *Ameisenbüchlein* oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. Herausgegeben von Theo Dietrich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, ²1964 (Erstausgabe Schnepfenthal 1806)
- Sauer, Helmut (Hrsg.): *Englisch auf der Primarstufe*. Texte und Informationen zum Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts. Paderborn: Schöningh, 1975
- Saueracker, Rolf: Einsatzmöglichkeiten von Lernspielen im Englischunterricht der Handelsschul-Unterstufe. Schriftliche Hausarbeit gemäß § 16 der Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in der Fassung der Änderung vom 30. Januar 1976. 1978 (unveröffentlichtes MS)
- Schäfer, Klaus: „Die Übung im Englischunterricht der Unter- und Mittelstufe“, in: *Die Neueren Sprachen* 16. Jg., (N.F.), 1967, S. 278–288
- Schaller, Hans-Jürgen: Zur pädagogischen Theorie des Spiels. Eine Untersuchung bildungstheoretischer Modelle des Spiels und der Möglichkeiten gegenwärtiger Spielerziehung. Diss. PH Ruhr Dortmund 1973 (masch.schr.)
- Schaller, Klaus: *Comenius*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1973 (Erträge der Forschung, Band 19)
- Shapitz, Regine: Beitrag zur Dynamik des kindlichen Spiels. Diss. Phil. Fak. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen 1955 (masch.schr.)
- Scheibe, Wolfgang: *Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932*. Eine einführende Darstellung. Weinheim und Basel: Beltz, 3. ergänzte Aufl. 1972
- Scheuerl, Hans: *Das Spiel*. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Weinheim und Basel: Beltz, ⁹1973 (1. Aufl. 1954)
- Scheuerl, Hans: „Spiel und Bildung“, in: Flitner 1974, S. 18–29
- Scheuerl, Hans: „Zur Begriffsbestimmung von ‚Spiel‘ und ‚spielen‘“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 21. Jg., 3/1975, S. 341–349 (1975a)
- Scheuerl, Hans (Hrsg.): *Theorien des Spiels*. Weinheim und Basel: Beltz, ¹⁰1975 (1975b)
- Scheuerl, Hans: „Alte und neue Spieltheorien. Wandlungen ihrer pädagogischen Interessen und Perspektiven“, in: *Der Evangelische Erzieher* 27. Jg., 1/1975, S. 2–21 (1975c)
- Scheuerl, Hans: „Spiel – ein menschliches Grundverhalten?“ in: Scheuerl 1975b, S. 189–208 (1975d)
- Schiefele, Hans: *Motivation im Unterricht*. München: Ehrenwirth, ⁵1963
- Schiefer, Bruno; Schmitz, Dagmar: „Möglichkeiten der Pragmalinguistik in den ersten zwei Jahren Englischunterricht“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 23. Jg., 4/1976, S. 355–365
- Schiffler, Horst: *Schule und Spielen*. Ravensburg: Maier, 1976 (Workshop Schulpädagogik: Materialien 19)
- Schmaderer, Franz Otto: „Lernspiel – Inhalt und Bedeutung“, in: *aula* 4. Jg., 2 1971, S. 134, 136, 137

- (Max W. Schmalz): *Historisches Spiel für die Jugend*, nach Schröckhs Weltgeschichte. 3 Spiele mit 165 kleinen Karten. Berlin, 1781–1796
- Schmidtchen, Stefan; Erb, Anneliese: *Analyse des Kinderspiels*. Ein Überblick über neuere psychologische Untersuchungen. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1976
- Schmitt, Rudolf: „Das problembezogene Rollenspiel in der Volksschule“, in: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 25. Jg., 8/1973, S. 452–462
- Schmitt, Rudolf: „Rollenspiele in einem gesellschaftspolitischen Vorschulcurriculum“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 21. Jg., 3/1975, S. 363–377
- Schöneberg, Hans: „Spiel – Lernspiel – Übungsspiel“, in: Ausschuss Deutscher Leibeserziehung (Hrsg.): *Das Spiel*. Kongreß für Leibeserziehung 3.–5. Oktober 1958 in Os-nabrück. Frankfurt: Limpert, 1959, S. 111–119
- Schroeder, Aribert: *Zur Verwirklichung des kommunikativen Ansatzes im Englischun-terricht der Sekundarstufe I*. Limburg: Frankonius, 1978
- Schröder, Edward: „Spiel und Spielmann“, in: *Zeitschrift für deutsches Altertum und deutsche Literatur* 74. Jg., 1937, S. 45–46
- Schröder, Hartwig: *Lernwirkamer Unterricht*. Beiträge der Lernpsychologie zu einer neuzeitlichen Unterrichtsgestaltung. München: Ehrenwirth, 1977
- Schröder, Konrad: *Lehrwerke für den Englischunterricht im deutschsprachigen Raum 1665–1900*. Einführung und Versuch einer Bibliographie. Unter Mitarbeit von Ger-hard P. Drescher. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1975
- Schröder, Konrad; Finkstaedt, Thomas (Hrsg.): *Reallexikon der englischen Fachdi-daktik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1977
- Schubel, Friedrich: *Methodik des Englischunterrichts für höhere Schulen*. Frankfurt: Diesterweg, 1963
- Schütz, Monika: „Situativer Unterricht in der Praxis“, in: *Englisch* 12. Jg., 4/1977, S. 121–127
- Schützenberger, Anne (unter Mitarb. von Jean-Pierre Arfeuil): *Einführung in das Rol-lenspiel*. Anwendungen in Sozialarbeit, Wirtschaft, Erziehung und Psychotherapie. Stuttgart: Klett, 1976
- Schulte, Hansgerd (Hrsg.): *Spiele und Vorspiele*. Spielelemente in Literatur, Wissen-schaft und Philosophie. Eine Sammlung von Aufsätzen aus Anlaß des 70. Geburtsta-ges von Pierre Bertaux. Frankfurt: Suhrkamp, 1978
- Schummel, J. G.: *Fritzens Reise nach Dessau*. Herausg. von Richter, Leipzig: Richter, 1891 (Erstausgabe Leipzig: Crusius, 1776)
- Schwerdtfeger, Inge Christine: *Fremdsprache: mangelhaft*. Zum Verhältnis von Persön-lichkeitsvariablen und Leistung im EU. Paderborn: Schöningh, 1976
- Schwerdtfeger, Inge Christine: *Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht*. Ein adapti-ves Konzept. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1977
- Seidl, Erna; Pohl-Mayerhöfer, Renate: *Rollenspiele für Grundschule und Kindergrup-pen*. 100 Modelle aus der Praxis. München: Bayerischer Schulbuchverlag, 1976
- Seimetz, Hedwig: „Der Einsatz von Lernspielen im vorschulischen Erziehungsbe-reich“, in: *Lebendige Schule* 26. Jg., 4/1971, S. 135–140
- Seiring, Wilfried: „Lernspiele als Lernmittel – didaktische Notwendigkeit oder Lu-xus?“, in: *Neue deutsche Schule* 24. Jg., 7/1972, S. 144–147
- Shaftel, Fanny R.; Shaftel, Georg: *Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining*. Mün-chen: Reinhardt, 1973
- Sharan, Shlomo; Sharan, Yael: *Gruppenzentrierter Unterricht*. Kleingruppe, Lernecke, Plan- und Rollenspiel, Stuttgart: Klett, 1976
- Shears, Loyda M.; Bower, Eli M. (eds.): *Games in Education and Development*. Spring-field (Illinois): Charles C. Thomas, 1974
- Shubik, Martin (ed.): *Game Theory and Related Approaches to Social Behavior*. New York: Wiley, 1964
- Smilansky, Sara: „Wirkungen des sozialen Rollenspiels auf benachteiligte Vorschulkin-der“, in: Flitner 1974, S. 151–187

- Solmecke, Gert (Hrsg.): *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Schöningh, 1976
- Solmecke, Gert: „Über eine Möglichkeit, die Schüler im situativen Fremdsprachenunterricht nicht zu überfordern“, in: *Englisch* 12. Jg., 2/1977, S. 64–66
- Solmecke, Gert: „Theorie und Praxis der Motivation im Fremdsprachenunterricht. Mißverständnisse und Versuch ihrer Klärung“, in: *Englisch* 13. Jg., 2/1978, S. 46–50
- Speck, Josef (Hrsg.): *Problemgeschichte der neueren Pädagogik*. III. Ausgewählte Grundbegriffe der Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 1976
- Spencer, Herbert: *Principles of Psychology*. New York, 1855 (Auszüge in Scheuerl 1975b, S. 55 ff.)
- Spies, Werner: „Perversion des Spiels“, in: Frommberger/Freyhoff/Spies 1976, S. 35–38
- Spitzer, Dean R.: „Simulations and Games: A Motivational Perspective“, in: *Improving Human Performance Quarterly* Vol. 4, 3/1976, S. 105–114
- Spranger, Eduard: „Eine neue Theorie des Spiels“, in: *Die Erziehung* 10. Jg., 1935, S. 497–505
- Stankewitz, Winfried: *Szenisches Spiel als Lernsituation*. München–Berlin–Wien: Urban & Schwarzenberg, 1977
- Steinbrecht, Wolfgang: „Ist Gruppenarbeit wirklich so überlegen?“, in: *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 25. Jg., 4/1978, S. 354–355
- Stone, Gregory P.: „The Play of Little Children“, in: Herron/Sutton-Smith 1971, S. 4–14
- Stuckenhoff, Wolfgang: *Rollenspiel in Kindergarten und Schule*. Eine Rollenspiel-Didaktik. Paderborn: Schöningh, 1978
- Stuve, Johann: „Allgemeinste Grundsätze der Erziehung, hergeleitet aus einer richtigen Kenntniß des Menschen in Rücksicht auf seine Bestimmung, seine körperliche und geistige Natur und deren innigste Verbindung, seine Fähigkeit zur Glückseligkeit und seine Bestimmung für die Gesellschaft“, in: Campe 1785, S. 233–382
- Sutton-Smith, Brian: „The Role of Play in Cognitive Development“, in: *Young Children* Vol. 22, 1967, S. 361–370
- Sutton-Smith, Brian: *The Folkgames of Children*. Austin: University of Texas Press, 1972
- Sutton-Smith, Brian: „A Syntax for Play and Games“, in: Herron/Sutton-Smith 1971, S. 298–307
- Sutton-Smith, Brian: „Spiel als Mittler des Neuen“, in: Flitner 1974, S. 32–37 (1974a)
- Sutton-Smith, Brian: „Das Spiel bei Piaget – eine Kritik“, in: Flitner 1974, S. 114–125 (1974b)
- Sutton-Smith, Brian: „The Game as a School of Abstraction“, in: Shears/Bower 1974, S. 119–127 (1974c)
- Sutton-Smith, Brian: „Forschung und Theoriebildung im Bereich von Spiel und Sport“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 21. Jg., 3/1975, S. 325–334 (1975a)
- Sutton-Smith, Brian: „Konfliktsozialisierung im Spiel“, in: Scheuerl 1975b, S. 123–130 (1975b)
- Sutton-Smith, Brian; Sutton-Smith, Shirley: *How to Play With Your Children (And When Not to)*. New York: Hawthorn, 1974
- Sylva, Kathy; Bruner, Jerome S.; Genova, Paul: „The Role of Play in the Problem-Solving of Children 3–5 Years Old“, in: Bruner/Jolly/Sylva 1976, S. 244–257
- Taddicken, Uwe: *Simulationsspiele im Wirtschaftslehreunterricht*. Ein Beitrag zur Didaktik der Wirtschafts- und Gesellschaftslehre. Bad Homburg vor der Höhe/Berlin/Zürich: Gehlen, 1977
- Tansey, P. J.: „Simulation Techniques in the Training of Teachers“, in: *Simulation & games* Vol. 1, 3/1970, S. 281–303
- Taylor, John L.; Walford, Rex: *Simulation in the Classroom*. Harmondsworth: Penguin, 1972 (dt. 1974)

- Tiemann, Klaus: *Planspiele für die Schule*. Methode und Praxis des Planspiels mit einer Beispielsammlung. Frankfurt: Hirschgraben, 1969
- Tiggemann, Werner: „Die Bedeutung der Realsituation im englischen Unterricht“, in: *Der mittlere Weg*. Beiheft zur *Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung* Jg. 1959, 5/1959, S. 17–19
- Tiggemann, Werner: *Unterweisungstechniken im mündlichen Englischunterricht*. Hannover: Schroedel; Dortmund: Lensing, ²1970
- Tinklepaugh, O. L.: „Social behavior in animals“, in: Moss, F. A. (ed.): *Comparative Psychology*. New York: Prentice-Hall, ²1942
- Titone, Renzo: *Teaching Foreign Languages*. An Historical Sketch. Washington D. C.: Georgetown University Press, 1968
- Tolman, E. C.: *Purpose Behavior in Animals and Men*. New York: Appleton, 1932
- Trapp, Ernst Christian: „Vom Unterricht überhaupt“, in: Campe 1787, S. 1–210
- Trapp, Ernst Christian: „Über den Unterricht in Sprachen“, in: Campe 1788
- Trier, Jost: „Spiel“, in: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* 69. Jg., 1947, S. 419–462
- Ulbricht, Günter: Das Spiel in der Pädagogik der Philanthropisten; ein Beitrag zur Untersuchung des pädagogischen Erbes. Diss. Päd. Fak. Humboldt-Universität Berlin, 1953 (masch. schr.)
- Vopel, Klaus W.: *Handbuch für Gruppenleiter*. Zur Theorie und Praxis der Interaktionsspiele. Hamburg: Isko Press, 1976 (Lebendiges Lernen und Lehren, Heft 8)
- Walker, Graham: „Using group-work in the early stages of teaching French in the Primary School“, in: *Audio-Visual Language Journal* Vol. XIV, 2/1976, S. 117–120
- Walker, Rob; Adelman, Clem; *A Guide to Classroom Observation*. London: Methuen, 1975
- Walter, M.: „Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes im neusprachlichen Unterricht“, in: *Die Neueren Sprachen* 14. Jg., 9/1907, S. 513–537
- Warns, Else: *Die spielende Klasse*. Ideen, Vorschläge und Texte für Schule und Gruppe. Wuppertal: Jugenddienst Verlag; Pfeiffer, 1976
- Watzlawik, Paul; Beavin, Janet A.; Jackson, Don D.: *Menschliche Kommunikation*. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern/Stuttgart/Wien: Huber, ⁴1974 (1. Aufl. 1969)
- Weber, Erich: Spiel, Beschäftigung und Arbeit als pädagogische Situationen. Diss. Phil. Fak. Ludwig-Maximilians-Universität München, 1956 (masch. schr.)
- Weimer, Hermann: *Geschichte der Pädagogik*. (11. neubearbeitete und vermehrte Aufl. von Heinz Weimer) Berlin: de Gruyter, 1954
- Weinert, F. E.; Graumann, C. F.; Heckhausen, H.; Hofer, M. u. a. (Hrsg.): *Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie*. Band 1. Frankfurt: Fischer, 1974
- Weller: *Die kindlichen Spiele in ihrer pädagogischen Bedeutung bei Locke, Jean Paul und Herbart*. Langensalza: Beyer, 1908
- Wendlandt, Wolfgang (Hrsg.): *Rollenspiel in Erziehung und Unterricht*. München/Basel: Reinhardt, 1977
- Wenzel, Achill: „Lernspiele in der Grundschule“, in: *Lebendige Schule* 26. Jg., 4/1971, S. 141–145
- Wenzel, Gottfried Immanuel: *Pädagogische Encyclopädie* worinn (in alphabetischer Ordnung) das Nöthigste was Väter, Mütter, Erzieher, Hebammen, Ammen und Wärterinnen, sowohl in Ansehung der körperlichen Erziehung, als in Rücksicht der moralischen Bildung der Kinder, von der Geburtsstunde an bis zum erwachsenen Alter, wissen und beobachten sollen, kurz und deutlich erkläret wird. Wien, 1797
- Wertheimer, Max: *Produktives Denken*. Frankfurt: Kramer, 1951
- Wetterling, Horst Helmut: „Kritische Bemerkungen zum ‚Lernspiel‘“, in: *Unsere Schule* 5. Jg., 10/1950, S. 587–592
- Wienhold, Götz: *Die Erlernbarkeit der Sprachen*. Eine einführende Darstellung des Zweitspracherwerbs. München: Kösel, 1973

- Wierlacher, Alois; Eggers, Dietrich; Engel, Ulrich; Krumm, Hans-Jürgen; Picht, Robert; Wahrig, Gerhard; Bohrer, Kurt-Friedrich (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Band 2. Heidelberg: Groos, 1976; Band 4. Heidelberg: Groos, 1978
- Winnefeld, Friedrich: „Psychologische Analyse des pädagogischen Lernvorganges“, in: Hetzer, Hildegard (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. (Band 10 von Lersch/Sander/Thomae [Hrsg.]: Handbuch für Psychologie) Göttingen: Hogrefe, 1959, S. 93–110
- Winnefeld, Friedrich: „Pädagogisches Feld als Faktorenkomplexion“, in: Dohmen/Maurer/Popp 1972, S. 35–39
- Winnicott, D. W.: *Playing and Reality*. Harmondsworth: Penguin, 1974
- Wittenbruch, Wilhelm; Thiemann, Friedrich: „Theorie des Unterrichts“, in: Speck 1976, S. 72–110
- von Ziegesar, Detlef: „Begegnungen zwischen Fremden. Versuch einer Situationstypologie für den Fremdsprachenunterricht“, in: *Neusprachliche Mitteilungen* 31. Jg., 3/1978, S. 166–175
- Zingerle, I. V.: *Das deutsche Kinderspiel im Mittelalter*. Innsbruck: Wagner'sche Universitäts-Buchhandlung, ²1873
- Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): *Der heimliche Lehrplan*. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim und Basel: Beltz, 1975
- Zöpfl, Helmut; Schofnegger, Josef: *Erziehen durch Unterrichten*. Ein Studien- und Arbeitsbuch. München: Ehrenwirth, 1977
- Zullinger, Hans: *Heilende Kräfte im kindlichen Spiel*. Stuttgart: Klett, ³1959 (1. Aufl. 1952)

Richtlinien:

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): *Curricularer Lehrplan für das Fach Englisch in der Orientierungsstufe – 5. Jahrgangsstufe*. in: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, München, 11/1974, S. 720–774
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): *Curricularer Lehrplan Englisch für die 5. Jahrgangsstufe der Hauptschule*. in: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Sondernummer 6, München 1977, S. 259–273
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): *Lehrpläne für die vierklassigen Realschulen in Bayern. Englisch*. in: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. 3, München 1969, S. 182–185
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): *Curricularer Lehrplan Englisch für die 6. Jahrgangsstufe der Hauptschule*. in: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Sondernummer 37, München 1977, S. 1100–1112
- Der Senator für Schulwesen Berlin (Hrsg.): *Mindestanforderungen für den Lernbereich Englisch in der Klasse 6*. Berlin 1977
- Der Senator für Schulwesen Berlin (Hrsg.): *Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule*. Gymnasiale Oberstufe – Fach Englisch. Berlin 1977
- Der Senator für Schulwesen Berlin (Hrsg.): *Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule*. Gymnasium Englisch. Berlin 1968
- Der Senator für Schulwesen Berlin (Hrsg.): *Grundschulreformprogramm Arbeitsgruppe Englisch*. Mindestanforderungen für den Lernbereich Englisch in der Klasse 5. Berlin 1975
- Der Senator für Schulwesen Berlin (Hrsg.): *Inhaltliche Grundlagen für das Fach Englisch Jahrgangsstufe 7–10*. Stand 1. August 1975. Berlin 1975
- Der Hessische Kultusminister (Hrsg.): *Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe I Neue Sprachen*. Wiesbaden: Hessischer Kultusminister, 1973

- Der Hessische Kultusminister (Hrsg.): *Handreichungen für die Förderstufe. Englisch*. Wiesbaden: Hessischer Kultusminister, 1972
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen Englisch*. Ratingen: Henn, 1973
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Vorläufige Richtlinien Englisch*. Düsseldorf, 1977
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Englisch*. Ratingen: Henn. o. J. (1976?)
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule*. Teil I Englisch. Ratingen: Henn, 1967
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Richtlinien für den Unterricht in der Realschule (Sekundarstufe I) Englisch*. Ms o. O. o. J. (vorauss. Veröff. 1979)
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Richtlinien und Lehrpläne für die Klassen 5 und 6 der Sekundarstufe I (Orientierungsstufe) Fremdsprache*. Düsseldorf, 1973
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Lehrplan für das Fach Englisch der Aufbauklasse 10 der Hauptschule*. o. J. o. O.
- Minister für Kultus, Unterricht und Volksbildung (Hrsg.): *Schulreform an der Saar. Entwürfe lernzielorientierter Lehrpläne für die Orientierungsstufe. Englisch*. Saarbrücken, 1973

Literatur zum Einsatz von Spielen im Fremdsprachenunterricht

- Alfes, Leonhard: „Die Rolle des ‚Rollenspiels‘ und das Emanzipationsthema in der ‚kommunikativen Didaktik‘“, in: *Englisch* 11. Jg., 2/1976, S. 41–48
- Amtmann, Paul (Hrsg.): *Darstellendes Spiel im neusprachlichen Unterricht*. Ein Handbuch für Volksschulen, Realschulen und Gymnasien. Bearbeitet von Karl Hartmann, Margarete Schmidt, Hermann Thomae. München: Manz, 1967
- Apelt, Walter; Bunselmeyer, Richard: „Sprachspiele im Englischunterricht. Ein Beitrag zur Anwendung fremdsprachiger Kenntnisse in lebensnahen Situationen“, in: *Fremdsprachenunterricht* 19. Jg., 1/1975, S. 26–30
- Atkinson, John: „Bingomania“, in: *Englisch* 8. Jg., 1/1973, S. 31–32
- Bate, Michèle: „Techniques d'Enseignement du Français Oral“, in: *Le Français dans le Monde* No 107, 1974
- Bederke, Hildegard: „Lernspiele im Englischunterricht“, in: *Englisch* 4. Jg., 1/1969, S. 1–7 und 2/1969, S. 45–47
- Bliemel, Willibald: „Unterrichtspraktische Überlegungen zur Durchführung von Spielen“, in: *Englisch* 13. Jg., 4/1978, S. 141–143
- Bloom, Julchen: „Lernspiele im Englischunterricht“, in: *Die lebenden Fremdsprachen* 2. Jg., 1950, S. 214–218
- Boldt, Charlotte: „Allerhand Kurzweil im fremdsprachlichen Unterricht“, in: *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht* 22. Jg., 1923, S. 190–192
- Bonefeld, Hildegunde: „Techniken im Englischunterricht auf der Primarstufe“, in: Sauer 1975, S. 173–189
- British Council (ed.): *ELT documents. 77/1 Games, simulations and role-playing*. London: The British Council, 1977
- Caré, Jean-Marc; Debyser, Francis: *Jeu, langage et créativité*. Les jeux dans la classe de français. Paris: Hachette et Larousse, 1978
- Cooper, Thomas: „A German Map Game“, in: *American Foreign Language Teacher* Vol. 4, 4/1974, S. 3–5

- Cortez, Emilio G.: „Some Pointers on Using Games“, in: *English Teaching Forum* Vol. 10, 6/1972, S. 38–40
- Cortez, Emilio G.: „Language-Teaching Games: What About Them?“ in: *English Language Teaching Journal* Vol. 32, 3/1978, S. 204–207
- Deyes, A. F.: „Language Games for Advanced Students“, in: *English Language Teaching Journal* Vol. 27, 2/1973, S. 160–165
- Dobson, Julia: „Try One of My Games“, in: *English Teaching Forum* Vol. 8, 1970, S. 9–17
- Draskau, Jennifer: „‘Consequences’ – Situational dialogues and problem solving“, in: *Modern English Teacher* Vol. 3, 1/1975, S. 6–8
- Draskau, Jennifer: „Games and oral/aural skills“, in: *Modern English Teacher* Vol. 6, 1/1978, S. 15–16
- Faulkner, Jim: „Games activities in language teaching“, in: *Modern English Teacher* Vol. 5, 4/1977, S. 4–6
- Feicke, Inga: „Spiele im englischen Unterricht“, in: *Der Hauslehrer* 29. Jg., 19/20/1929, S. 79–80, 82–84
- Finocchiaro, Mary: „Role-playing in the language classroom“, in: *Zielsprache Englisch* 3/1977, S. 1–6
- Fröhlich, Richard: „Wortkunde durch Wortspiele“, in: *Neuphilologische Zeitschrift* 3. Jg., 1951, S. 423–427
- Gauvenet, Hélène: „Les jeux en classe de langue“, in: *Le Français dans le Monde* 1972, Heft 86, S. 37–41
- Geppert, Gerda: „Ein Kartenspiel“, in: *Englisch* 9. Jg., 2/1974, S. 69–70
- Geppert, Gerda: „Ein Lernspiel für den Englischunterricht im fünften Schuljahr. Take a dice and start“, in: *Pädagogische Welt* 29. Jg., 4/1975, S. 214–215 (1975a)
- Geppert, Gerda: „Insertate im Englischunterricht. Anregungen zu lernspielorientierter Gruppenarbeit ab dem siebten Schuljahr“, in: *Die Scholle* 43. Jg., 10/1975, S. 639–642 (1975b)
- Gibson, Robert E.: „The Strip Story: A Catalyst for Communication“, in: *TESOL Quarterly* Vol. 9, 2/1975, S. 149–154
- Godfrey, Gary M.: „Who will live?“ in: *Foreign Language Annals* Vol. 10, 1/1977, S. 47–51
- Hartmann, Karl: „Möglichkeiten und Formen des darstellenden Spiels im neusprachlichen Unterricht“, in: *Amtmann* 1967, S. 9–62
- Hellwig, Karlheinz: „Sprachlernspiele im Englischunterricht der Grundschule. – Versuch einer näheren Bestimmung –“, in: *Englisch* 9. Jg., 4/1974, S. 142–147
- Hessel, Ingrid; Göbel, Richard: „Spiele und gruppenaktive Verfahren im Unterricht“, in: *Deutsch lernen* 2/1976, S. 45–55
- Heymann, Rudolf: „The Spelling Match. Der Wettkampfgedanke im englischen Unterricht“, in: *Neuphilologische Zeitschrift* 3. Jg., 1951, S. 62–63
- Hillebrand, Günter: „Bingo im Englischunterricht der Hauptschule“, in: *Englisch* 6. Jg., 2/1971, S. 40–42
- Hillebrand, Günter: „Lernspiele im Englischunterricht. Beispiele für die unterste Leistungsstufe des 7. Schuljahrs“, in: *Die Scholle* 40. Jg., 12/1972, S. 769–771
- Huybrechts, Ingrid: „Zur Verwendung von Lernspielen im Französischunterricht“, in: *Fremdsprachenunterricht* 21. Jg., 11/1977, S. 544–546
- Jacobius, Thea: „Allerhand Kurzweil im fremdsprachlichen Unterricht“, in: *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht* 21. Jg., 1922, S. 185–188
- Jump, James R.: „Games in the Language Lesson“, in: *Modern Languages* Vol. 47, 2/1966, S. 72–75
- Kaiser, Linda: „Easy Games for the German Classroom“, in: *Die Unterrichtspraxis for the Teaching of German* 2/1977, S. 122–127
- Kerr, J. Y. K.: „Games and Simulations in English Language Teaching“, in: *The British Council* 1977

- Kracht, Werner: „Ein Spiel mit Buchstaben und Wörtern“, in: *Praxis des neu Sprachlichen Unterrichts* 10. Jg., 4/1963, S. 227–230
- Kraus-Srebić, Eva: „Classroom Games in the Compulsory School“, in: *English Language Teaching Journal* Vol. 31, 1/1976, S. 19–23
- Krieger, Heinrich: „Sprechübung durch Gesellschaftsspiele“, in: *Lebende Fremdsprachen* 2. Jg., 1950, S. 304–307
- Krumm, Hans-Jürgen: Rezension von: Wagner, J.: Spielübungen und Übungsspiele im Fremdsprachenunterricht, Regensburg, 1977, in: Wierlacher et al 1978, S. 325–326
- Küter, Egon: „Meine Klasse ‚spielt‘ den englischen Wahltag“, in: *Die lebenden Fremdsprachen* 2. Jg., 1950, S. 187–189
- Kummer, Manfred: „Das Spiel im Unterricht“, in: *DU für Ausländer* 7. Jg., 1957, S. 20–23
- Latorre, G.; Baeza, Gloria: „The Construction and Use of EFL Crossword Puzzles“, in: *English Language Teaching Journal* Vol. 30, 1/1975, S. 45–55
- Lee, W. R.: „Language games for adults“, in: *Zielsprache Englisch* 4/1974, S. 1–4
- Lee, W. R.: „Communicating in English: the Value of Certain Language-Games“, in: *Englisch* 11. Jg., 4/1976, S. 140–142
- Leisinger, Fritz: „Spiel im Fremdsprachenunterricht“, in: *Neuphilologische Zeitschrift* 3. Jg., 1951, S. 272–280
- Löffler, Renate: *Spiele im Englischunterricht*. Vom lehrergelenkten Lernspiel zum schülerorientierten Rollenspiel. München: Urban & Schwarzenberg, 1979
- Lötsch, H.: „Punch and Judy Show“, in: *Die Neueren Sprachen* 39. Jg., 1931, S. 588–590
- Macht, Konrad; Arnold, Hilde; Geppert, Gerda; Hösl, Rita: *Das darstellende Spiel im Englischunterricht*. Ansbach: Prögel, 1977
- Malyga, Emil: „Das dramatische Spiel im neu Sprachlichen Unterricht“, in: *Die Neueren Sprachen* 42. Jg., 1934, S. 397–404
- McGowan, Moray: „What’s Willie doing? – A present progressive and imperative game for the Sekundarstufe I“, in: *Englisch* 12. Jg., 3/1977, S. 106
- McGowan, Moray: „That’s how Uncle Walter’s false teeth ended up in the marmalade: Two writing games“, in: *Englisch* 13. Jg., 2/1978, S. 51–58
- Menné, Saxon: „Role-playing in an English conversation lesson“, in: *Zielsprache Englisch* 4/1977, S. 7–10
- Moorwood, Helen: „Botticelli – an advanced game“, in: *Zielsprache Englisch* 1/1976, S. 29–30
- Mugglestone, Patricia: „Role-Play – a rehearsal for ‚real life‘?“, in: *Zielsprache Englisch* 4/1977, S. 10–12 (1977a)
- Mugglestone, Patricia: „Role-Play“, in: British Council 1977 (1977b)
- Paulston, Christina Bratt; Selekmán, Howard R.: „Interaction Activities in the Foreign Language Classroom, or How to Grow a Tulip-Rose“, in: *Foreign Language Annals* Vol. 9, 3/1976, S. 248–254
- Radice, Francis: „Using Board Games“, in: *English Language Teaching Journal* Vol. 27, 3/1973, S. 271–276
- Rees, A. L. W.: „Games and Question-Practice“, in: *English Language Teaching Journal* Vol. 29, 2/1975, S. 135–143
- Reisner, Helmut: „Lernspiele für den Anfangsunterricht auf der Grundstufe“, in: Sauer 1975, S. 202–206
- Schmidt, Burghard: „‚Nasal-Terzett‘ Ein phonetisches Lernspiel für den Französisch-Unterricht“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht* 11. Jg., 1/1977, (Heft 41), S. 56–59
- Schmidt, Hermann: „Spielendes Lernen im Englischunterricht an der Volksschule“, in: *Die lebenden Fremdsprachen* 2. Jg., 1950, S. 55–57
- Scott, Grace: „Games Students Can Play“, in: Burt/Dulay 1975, S. 240–245

- Skupin, Heinz: „Rätselspiele im Englischunterricht der Unterstufe“, in: *Neuphilologische Zeitschrift* 3. Jg., 1951, S. 205–208
- Souvestre, André: „Un jeu franco-anglais pour le premier cycle“, in: *Le Français dans le Monde* No 112, 1975, S. 25–27
- Sturtridge, Gill: „Using Simulation in Teaching English for Specific Purposes“, in: *British Council* 1977
- Walter, Gertrud: „Spiel“, in: Schroeder/Finkenstaedt 1977, S. 232–234
- Watson, Michael: „A Language Game ‚Blip‘“, in: *Modern English Teacher* Vol. 2, 1974, S. 14–15
- Weber, Heide, Weber, Klaus: „Spielemente im Englischunterricht. Ein Beitrag zur fachdidaktischen Unterrichtsforschung“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 18. Jg., 4/1971, S. 370–374
- Weed, Gretchen E.: „Using Games in Teaching Children“, in: *English Teaching Forum* Vol. 10, 2/1972, S. 28–31
- Wells, David J.: „Role-Playing in the Foreign Language Class“, in: *French Review* 48. Jg., 1975, S. 760–763
- Wiley, K. M.: „Language Games“, in: Lee, W. R. (ed.): *English Language Teaching Selections* 2. London: Oxford University Press, 1967, S. 206–214
- Winkle, M.: „Games: Learning Without Boredom“, in: *Canadian Modern Language Review* 2/1971, S. 91–95
- Woolrich, B.: „Alibi“, in: *English Language Teaching* Vol. 17, 3/1963, S. 122–125
- ZE-Diskussion: „Rollenspiel“, in: *Zielsprache Englisch* 4/1977, S. 1–16
- Zemb, J.-M.: *Jeux et travaux de grammaire*. Classes de 6e à 3e. Paris: O.C.D.L., 1970

Lernspielsammlungen für den Fremdsprachenunterricht

- Autret, Jean: *L'Anglais Par Le Jeu*. Paris: Flammarion, 1974
- Bloom, Julchen; Blaich, Erich: *Lernspiele und Arbeitsmittel im Englisch-Unterricht*. Berlin/Bielefeld: Cornelsen, 1970
- Buckby, M.; Grant, D.: *Faites Vos Jeux*. A book of games and activities for the early years of French in primary and secondary schools. York: The Nuffield Foundation, 1971 (publ. by the Materials Development Unit of the Language Teaching Centre, University of York for the Nuffield Foundation)
- BUZZ. A Teacher's Collection of Puzzles, Games and Jokes. Pilot Edition. (prepared by the staff of the English Language Teaching Development Unit of Oxford University Press for the Centre for British Teachers in Europe Ltd.) London: Oxford University Press and Colchester: ELTDU, 1973 (MS)
- Chamberlin, Anthony; Stenberg, Kurt: *Play and Practise!* Graded games for English Language Teaching. London: John Murray, 1976
- Dorry, Gertrude Nye: *Games for Second Language Learning*. New York: McGraw-Hill, 1966
- Gressmann, Ludwig: *Puzzles & Games*. Lernspiele für die Englischstunde. München: Oldenbourg, 1979
- Hessisches Institut für Lehrerfortbildung (Hrsg.): *Spielen im kommunikativen Englischunterricht*. (Bearbeitung und Redaktion: Peter Mohr, unter Mitarbeit von Helmut Vollmer) Fulda/Kassel: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung (HILF), Hauptstelle Reinhardswaldschule, 1978
- Hill, L. A.; Fielden, R. D. S.: *English Language Teaching Games for Adult Students*. 2 vols. (1 Elementary 2 Advanced) London: Evans, 1974
- Johnston, Rennie; Carlisle, Bob, *Take Five*. Games and Activities for the Language Teacher. The Centre for British Teachers Ltd., 1978 (Ms. Erprobungsfassung)
- Lee, W. R.: *Language-Teaching Games and Contests*. London: Oxford University Press, 1965 (2. überarbeitete Auflage 1979)

- Maley, Alan; Duff, Alan: *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978
- Moretti, Mariella: *A Book of Language-Teaching Games*. Written and oral practice through grammar games, puzzles, cross-words, quizzes, cartoon comics, jokes, contests, riddles, songs and poems. Milano: Trevisini, 1967
- Mundschau, Heinz: *Lernspiele für den neu sprachlichen Unterricht*. Mit englischen und französischen Beispielen für alle Schulformen. München: Manz, 1974
- Uhr, Waltraud: *Say and Play*. Lernspiele und Gedichte für den Anfangsunterricht im Fach Englisch. Limburg: Frankonius, 1979
- Wagner, Johannes: *Spielübungen und Übungsspiele im Fremdsprachenunterricht*. (Materialien Deutsch als Fremdsprache Heft 10) Regensburg: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD (AKDaF), 1977
- Wetzel, E.: *It's Fun to Play, It's Fun to Guess*. Frankfurt/Berlin: Diesterweg, 1969
- Wright, Andrew; Betteridge, David; Buckby, Michael: *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979

Sachregister

- Aktivierungszirkel 66, 73 f., 104
- Aktivität 47, 71, 73, 76, 81, 96, 129
- Altersangemessenheit (von Lernspielen) 39, 57
- Ambivalenz (des Spiels) 24, 30, 77, 89, 91
- Anfangsunterricht: s. Lernspiele, unterrichtliche Verwendung
- Ausführungsspiel 90, 94, 119 f., 128
- Ausscheidungsspiel 59, 75
- Auswahl (von Lernspielen): s. Lernspiele, unterrichtliche Verwendung
- Behaltenseffekt 104
- Belohnungsfunktion: s. Lernspiele, Funktionen
- Beruferaten 23 f., 28 f., 30, 91, 115, 122
- Bewegungsspiel 40, 42
- Brettspiel 22, 85
- Buchstabierspiel 51, 63, 96
- darstellendes Spiel 33, 41, 60
- Didaktik, allgemeine 17 ff., 51, 61 f., 66, 78, 82
- Dienstwert (des Spiels): s. Spiel, Dienstwert
- Diskussionsspiel 84, 92, 116, 128
- Eigenwert (des Spiels): s. Spiel, Eigenwert
- Einteilung (der Lernspiele) 92, 112
- Erprobung (von Lernspielen) 52, 123 ff.
- Fehlertoleranz 90
- Fertigkeiten: s. Lernziele (von Lernspielen)
- Fortsetzungsspiel 26, 59, 61, 63, 84, 92, 128
- Frage-Antwortspiel 59, 84
- Führungsstil 99
- „game“ 13, 17, 21
- Gesellschaftsspiel 35, 40, 59, 61
- Gruppenarbeit 109
- gruppendynamische Spiele 108
- Gruppenspiel 75, 94, 97, 107, 108 f., 128, 129
- „hidden curriculum“ 109 ff.
- Hörverstehen 83, 94, 120
- Integration (von Lernspielen) 36 f., 48, 49, 55, 61, 62 f., 131 ff.
- Interaktion 22, 24 f., 69, 87, 90, 95, 105 ff., 108

- Kennenlernen, gegenseitiges 108
 Kettenspiel: s. Fortsetzungsspiel
 Kinderspiel 12 ff., 79
 Klassifizierung (von Lernspielen) 112 ff.
 Können (als Spielelement) 22, 24 f., 26, 112, 122
 Kommunikation 46, 50, 68, 77, 84, 86, 88, 91, 92, 105, 108, 123
 Kommunikationsfähigkeit 91, 94, 95
 kommunikationsorientierter Fremdsprachenunterricht 87, 116
 Kooperation 22, 25 f., 77, 107
 Kreativität 46, 50, 95, 109
 Kreuzworträtsel 35, 40, 115
- Lehrer
 – als Spielleiter 68, 93, 98 ff., 101, 102, 112
 – als Spielpartner 101 f., 106 f.
 Lehrerbildung 103, 108, 131
 Lehrerverhalten 27, 69, 71, 99, 100, 124
 Leistungsprinzip 133
 Leistungssteigerung 38, 48, 69, 77
 Lernanreize 70
 Lernen
 – emotionales 37, 38, 48, 69, 102, 104 f., 130
 – soziales 26, 69, 99, 102, 104 f., 109, 128, 130
 Lernerleichterung 65
 Lernsituation 28, 69 ff., 73, 74, 81, 87
 Lernspiel
 – Begriffsklärung 20 ff.
 – als Lernsituation 66, 73, 76, 77, 103, 122, 130, 133
 – Struktur 22 ff., 28, 66, 79, 93 (s. auch Können; Wettbewerb; Zufall)
 Lernspiele im Fremdsprachenunterricht
 1. Arten 40, 68, 112 ff. (s. auch Einteilung der Lernspiele; Klassifizierung von Lernspielen)
 – aufgabenorientierte Lernspiele 75, 108, 129
 – kommunikative Lernspiele 50, 95, 123, 124, 130
 – populäre Lernspiele 126, 127 ff.
 – wenig populäre Lernspiele 126, 128, 130
 (s. auch unter den Namen einzelner Lernspiele)
 2. Funktionen
 – Binnendifferenzierung 37
 – Disziplinierung und Belohnung 77, 100, 132
 – Entspannung und Auflockerung 31, 38, 47, 49, 55, 63, 67
 – Motivation 38, 47, 71 ff.
 – Übungsform 35, 39, 61, 78 ff., 81
 – Wiederholung 37, 39, 48, 61, 92, 94
 3. unterrichtliche Verwendung
 – Abänderung von Lernspielen 119 ff.
 – Anfangsunterricht 35, 39, 43, 84, 95, 129, 132
 – Anwendungsphase 80, 95
 – didaktische Aufbereitung 58, 67, 118 ff.
 – Auswahl 55 f., 98 ff., 111, 121, 124
 – fächerübergreifende Ziele 38, 46, 48, 50, 59, 62
 – Festigungsphase 80, 94, 95
 – Fremdsprachengebrauch 76, 96
 – Gründe für die Verwendung 39, 46, 48, 54 f., 61, 62
 – Grundschule 37 f., 49, 132
 – Hauptschule 36, 49, 53, 57 f.
 – Phasen der Durchführung 98 ff.
 – schulformspezifische Unterschiede 53, 55 f., 57 f., 125, 130 f.
 (s. auch Integration von Lernspielen)
 Lernspielmaterialien 20 f., 29, 35, 40, 53, 60, 63
 Lerntransfer 26, 87
 Lernziele (von Lernspielen) 28, 39, 46, 83 ff., 91, 93 ff., 113 ff.
 – Fertigkeiten 39, 46, 62, 83, 91 (s. auch Hörverstehen; Leseverstehen; Schreibfertigkeit; Sprechfertigkeit)
 – fremdsprachliche Inhalte 39, 46, 59, 62, 83
 – landeskundliche Inhalte 46 f.
 Lernziel – Spielziel 28 ff., 81, 85, 86, 89 f., 110, 113
 Leseverstehen 83, 94, 120
 Lottospiel 20, 59, 61
- Memory-Spiel 59
 Motivation 26, 29, 56, 63, 65, 71 ff., 97, 102, 105, 130 (s. auch Lernspiele im Fremdsprachenunterricht, Funktionen)
 Motivationsarten 72 f.
- Partnerspiel 94, 107, 128
 philanthropische Pädagogik 15, 60
 „play“ 13, 17
- Quartettspiel 20, 40, 59, 61, 92, 93, 94
 Quasi-Realität 24, 61, 73, 75 f., 89
 Quizspiel: s. Ratespiel

- Rätselspiel 40, 41
 Ratespiel 35, 40, 59, 61, 63, 84, 91, 121 ff., 128
 Redemittel 59, 61, 89, 93, 195 ff.
 Reformpädagogik 15, 60 ff., 78
 Regelmäßigkeit (des Lernspiels) 21 ff., 90, 110 f.
 Regeln 22 ff., 84, 95
 Regelspiel 22 ff., 33, 73, 93
 Reihenspiel: s. Fortsetzungsspiel
 Rollenspiel 23, 40 ff., 43, 66

 Schreibfertigkeit 83, 94
 Schreibspiel 92, 94
 Schüler als Spielleiter 76, 101
 Simulationsspiel 17 f., 25, 41
 Singspiel: s. Spiellied
 Situation 86 ff.
 Spiel
 – Dienstwert 16, 29, 65, 66, 89
 – Eigenwert 16, 29 f., 65, 82, 89
 – Hinführung 100
 Spielesammlungen 45, 58 f., 85, 92, 112
 Spielfreude 27, 74, 82, 90, 111, 130
 Spielleiter: s. Lehrer als Spielleiter; Schüler als Spielleiter
 Spiellied 35, 42, 62
 Spielmerkmale 13, 30 f. (s. auch Aktivität; Ambivalenz; Quasi-Realität)
 Spielpluralität 96
 Spielstunden 65, 110
 Spielertätigkeiten 113 ff., 116 f., 128
 spieltheoretische Forschung 11 ff., 65, 90
 Spielziel 21, 73 f., 85 (s. auch Lernziel – Spielziel)
 Sprechakte 85, 93, 94
 Sprechanlässe 37, 46
 Sprechfertigkeit 83, 91, 96
 szenisches Spiel: s. darstellendes Spiel

 Teamspiel 28, 107
 Turnübungen 60

 Üben, Übung 78 ff., 82
 Übersetzungsspiel 61
 Übungsformen 81, 82, 94 (s. auch Lernspiele im Fremdsprachenunterricht, Funktionen)

 Wettbewerb 22, 24 ff., 35, 38, 47, 49, 59, 75, 111, 130
 Wiederholung: s. Lernspiele im Fremdsprachenunterricht, Funktionen

 Zufall 22, 24, 26, 75, 122
 Zuordnungsspiel 61, 84, 116, 119 f.

