

KONTAKT

**Schriftenreihe des Instituts für Weiterbildung
der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
Band 19**

**Herausgegeben vom Institut für Weiterbildung
der Pädagogischen Hochschule Heidelberg**

Verantwortlich:

Willi Wölfig, Veronika Strittmatter

Ganzheitlicher Fremdsprachen- unterricht

Herausgegeben von Johannes-Peter Timm

Mit Beiträgen von

Gerhard Bach, Hans-Jörg Betz, Werner Bleyhl,
Hartmut Breitzkreuz, Ingrid Dietrich & Roland Gäbler,
Claudia Finkbeiner, Friederike Klippel, Wulf-Michael
Kuntze, Christina Lausevic, Wolfgang Steinig,
Reinbert Tabbert und Johannes-Peter Timm

Deutscher Studien Verlag · Weinheim 1995

Inhalt

Ganzheitlichkeit als Anliegen 11
Johannes-Peter Timm

1. Konzepte der Ganzheitlichkeit

Arbeit und Spiel - ein Gegensatz? 16
Die ganzheitliche Konzeption des *travail-jeu/jeu-travail* bei Freinet
Ingrid Dietrich & Roland Gäßler

Zur Entwicklung ganzheitlicher Konzepte 31
für den Englischunterricht auf der Primarstufe
Hartmut Breitzkreuz

Ganz in der Fremdsprache sein 59
Wolfgang Steinig

2. Ganzheitlichkeit pur

Spielerisch agieren, imaginieren und kommunizieren - 78
ein Weg zu mehr Ganzheitlichkeit im Englischunterricht
Hans-Jörg Betz

Spielerische Lehrerfortbildung 105
Friederike Klippel

3. Fremdsprachenlernen und -lehren

Die "Fuzziness" der Sprache als Begründung für einen 120
ganzheitlich-funktionalen, erfahrungsorientierten
Grammatikunterricht
Johannes-Peter Timm

Sprachlernen als konstruktiver Verstehensprozeß - 149
Überlegungen zur Vermittlung grammatikalischen Wissens
Claudia Finkbeiner

4. Kinderliteratur als ganzheitliche Spracherfahrung

Ein zweites goldenes Zeitalter: Zur englischen Kinderliteratur 1945 - 1970 <i>Reinbert Tabbert</i>	176
--	-----

5. Beobachtung der Lehrer-Schüler-Interaktion

Removing the blinkers in the quest for truth: A holistic approach to research in the EFL classroom <i>Christina Lausevic</i>	194
--	-----

6. Curriculare Aspekte

Fremdsprachen an Grundschulen? Ja - aber! <i>Werner Bleyhl</i>	216
---	-----

Der Fremdsprachenunterricht im Kontext einer Weiterentwicklung der Realschule in Baden-Württemberg <i>Wulf-Michael Kuntze</i>	230
---	-----

7. Ausblick: Theorie und Praxis in der Lehrerbildung

Tumbling through the methods maze: How student-teachers maneuver their way into teaching foreign languages <i>Gerhard Bach</i>	240
--	-----

Verzeichnis der Autoren	251
--------------------------------	-----

Friederike Klippel

Spielerische Lehrerfortbildung

Es ist unbestritten, daß Lehrerinnen und Lehrer regelmäßig an Fortbildungsveranstaltungen für ihre Fächer teilnehmen sollten. So ist es für Englischlehrerinnen und Englischlehrer beispielsweise wichtig, ihre fremdsprachlichen Fertigkeiten aufzufrischen, über neuere Entwicklungen in der Fachdidaktik, der Sprach- und Literaturwissenschaft informiert zu werden, Anregungen im Methodischen zu erhalten oder Problembereiche ihres Unterrichtsalltags mit Experten zu erörtern. Wirft man jedoch einen Blick in eine der neueren Veröffentlichungen zur Lehrerfortbildung in der Anglistik (Glaap, 1990), so scheint es, daß die Bereiche der Unterrichtsgestaltung oder des fremdsprachlichen Trainings der Lehrerinnen und Lehrer keine Rolle spielen. Mehr als die Hälfte der Beiträge dieses Sammelbandes beschäftigen sich mit Literaturwissenschaft und Literaturunterricht, der vor allem in der Sekundarstufe II stattfindet. Die wichtigen Jahre des Fremdsprachenlernens in der Grundschule und der Sekundarstufe I, die für viele Schüler die einzigen Jahre mit Englischunterricht darstellen, finden keine Berücksichtigung.

Spielerische Lehrerfortbildung im Fach Englisch bezieht sich demgegenüber auf das für die Sekundarstufe I zentrale Feld der Unterrichtsmethodik: Zum einen geht es um Informationen und praktische Übungen zum Einsatz von Spielen im Englischunterricht, zum anderen um die spielerische Durchführung der Fortbildungsveranstaltung selbst. Spielerische Lehrerfortbildung heißt: Spielen lernen durch Spielen, um so zu einer Bereicherung des Englischunterrichts zu gelangen.

Ein wesentliches Ziel von Lehrerfortbildungsveranstaltungen zu diesem Thema liegt darin, daß die Teilnehmer praktische Erfahrungen mit unterschiedlichen Spielen sammeln, die sie dann im eigenen Unterricht verwenden können. Fortbildung heißt aber nicht nur Einübung von Techniken, sondern auch Kennenlernen und Verstehen von theoretischen Zusammenhängen, aus denen sich der didaktische Ort einzelner Verfahren begründet. Somit ist es sinnvoll, daß Fortbil-

dungsveranstaltungen zur Unterrichtsmethodik theoretische und praktische Elemente enthalten. Die folgenden Ausführungen zur Lehrerfortbildung zum Thema "Spiel im Fremdsprachenunterricht" greifen daher exemplarisch Aspekte auf, die auch für andere Themenstellungen der Unterrichtsmethodik bedeutsam sind.

1. Das Spiel in der gegenwärtigen fachdidaktischen Diskussion

Im Kontext der kommunikativen Wende schenkte die Fremdsprachendidaktik in der zweiten Hälfte der siebziger und in den achtziger Jahren dem Spielen im Fremdsprachenunterricht große Aufmerksamkeit. Zum einen erschienen eine Reihe von theoretischen Untersuchungen zum Spieleinsatz (z.B. Löffler, 1979; Kleppin, 1980; Klippel, 1980; Rixon, 1981; Steinhilber, 1982; zur Übersicht vgl. Hansen & Wendt, 1990), zum anderen stieg die Zahl der Spielesammlungen (u.a. Lee, 1979; Wright, Betteridge & Buckby, 1979; Löffler & Kuntze, 1980; Bloom, Blaich & Löffler, 1986) und der praktischen Spielvorschläge in Fachzeitschriften stark an. Spielerisches Fremdsprachenlernen war in jenen Jahren ein Thema, dem sich sogar Fachkongresse annahmen - so der 10. Fremdsprachendidaktikerkongreß in Aachen 1983.

Die Spiel-Euphorie jener Jahre hatte durchaus praktische Folgen für den Englischunterricht. Inzwischen ist es selbstverständlich, daß Englischlehrwerke in ihren Units Spiele enthalten und weitere Spielmaterialien zur Ergänzung und Auflockerung anbieten. Die große Zahl der praktischen Handreichungen und Vorlagen für das Spielen im Fremdsprachenunterricht erlaubt es Lehrerinnen und Lehrern, Spiele in ihren Unterricht zu integrieren. Die Voraussetzungen für einen spielintensiven Unterricht sind gut.

In der Theoriediskussion sieht es anders aus. Die Tatsache, daß seit dem Ende der achtziger Jahre weit weniger zum Spiel veröffentlicht wurde als zehn Jahre vorher, illustriert das bekannte Phänomen des wellenartigen Auf und Ab bestimmter Themenkomplexe. Jetzt, in der Mitte der neunziger Jahre, befindet sich die Diskussion um das Spielen im Fremdsprachenunterricht in einem "Wellental"; es ist als Thema in der Fachdiskussion nicht präsent. Aber auch in der Praxis wird viel weniger gespielt, als es das Angebot an Spielesammlungen

auf dem Büchermarkt vermuten läßt. Daher gibt es für die Berücksichtigung des Spiels gerade in Fortbildungsveranstaltungen für Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer eine Reihe wichtiger Gründe: Zunächst geht es bei dieser Art von Veranstaltung um eine Reaktivierung und Erweiterung des methodischen Repertoires; selbst eine Fremdsprachenlehrerin, die regelmäßig mit ihren Klassen spielt, freut sich über neue Spielideen. Für viele Fremdsprachenlehrer gehört das Spielen nicht zu den selbstverständlichen Unterrichtsverfahren; sie benötigen Argumente und praktische Hilfen, um Spiele didaktisch sinnvoll integrieren zu können. Solche Argumente lassen sich in erster Linie aus zwei verwandten Konzeptionen ableiten, die in der gegenwärtigen fremdsprachendidaktischen Diskussion eine Rolle spielen: Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit.

2. Spielen im ganzheitlichen, handlungsorientierten Englischunterricht

Lernen hat mehrere Dimensionen; es ist dann besonders nachhaltig, wenn der Lernende auf der kognitiven, der emotionalen und der praktischen Ebene aktiv wird. Bereits Pestalozzi forderte ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand. Ein Unterricht, in dem Kopf- und Handarbeit in einem ausgewogenen Verhältnis stehen und der die ganze Persönlichkeit des Lernenden anspricht (vgl. Meyer, 1987, II, S. 402), ist ganzheitlich und schülerorientiert. Schon immer haben sich Pädagoginnen und Pädagogen bemüht, Schule für alle Beteiligten sinnvoll zu machen. In der Geschichte der Erziehung gibt es zahlreiche Beispiele dafür, wie Unterricht durch handelndes Lernen und praktisches Tun, durch selbständige Schülertätigkeiten und durch das gemeinsame Aushandeln von Zielen und Vorgehensweisen zu einer für Lehrende und Lernende gleichermaßen wichtigen Erfahrung wurde. Man denke an die Spielpädagogik der Philanthropen oder den Arbeitsschulgedanken.

Ganzheitlichkeit und Handlungsorientierung werden auch für den Fremdsprachenunterricht neuerdings verstärkt gefordert (so Bach & Timm, 1989). Gerhard Bach und Johannes-Peter Timm werfen die Frage auf, inwieweit im Fremdsprachenunterricht die Trennung von Schule und Leben überwunden werden könne (ebd., S. 5f.). Sie nen-

nen den *Classroom Discourse* als eine Möglichkeit, die es den Schülern gestattet, den Unterrichtsverlauf zu beeinflussen und ihre fremdsprachlichen Fähigkeiten bei Nachfragen, Bitten oder Meinungsäußerungen konkret anzuwenden. Eine weitere Chance für eine stärkere Anbindung des Fremdsprachenunterrichts an das Leben außerhalb der Schule sehen Bach & Timm in Kontakten zu Angehörigen der Zielkultur (ebd., S. 6). Solche Kontakte sind jedoch Ausnahmen im täglichen Unterrichtsgeschehen; viele Klassen erhalten nie die Gelegenheit, ihre Fremdsprachenfertigkeiten im Gespräch mit *native speakers* zu erproben.

Wenn es uns mit den Zielen von Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit im Fremdsprachenunterricht ernst ist, müssen wir nach zusätzlichen Wegen suchen, beide Konzepte in den täglichen Unterrichtsablauf zu integrieren. Dabei ergibt sich zunächst das allgemeine Problem, daß der Idealfall, nämlich, eigenaktives handlungsorientiertes Lernen, nur zum Teil durch vom Lehrenden geplante und vollzogene Maßnahmen gesteuert werden kann (ähnlich Terhart, 1989, S. 168). Für den schulischen Fremdsprachenunterricht besteht eine weitere Schwierigkeit darin, daß die Lernenden bis zum Erreichen einer Basis-Kompetenz in der Fremdsprache weitgehend auf die Lehrperson als Informationsträger und Sprachvorbild angewiesen sind, so daß sie nur in sehr geringem Umfang eigene Aktivitäten mit fremdsprachlichen Materialien entfalten können. Zudem folgen die Lehrmaterialien in der Phase des elementaren Spracherwerbs einer ausgeklügelten Progression. Handelndes Lernen, das durch die Interessen der Lernenden gesteuert wird, erfordert hier viel zusätzliche Spracharbeit, die nicht alle Lehrer zu leisten in der Lage sind. Dennoch ist es wichtig, Unterrichtszeit für ganzheitliches Lernen zur Verfügung zu stellen.

Das Spiel erfüllt in idealer Weise die Ziele von Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit. Viele Spiele erfordern von den Mitspielern verbales und praktisches Interagieren, sie lassen die Teilnehmer die fremde Sprache im Aktionskontext erleben. Je nach Spieltyp werden Bedeutungen ausgehandelt, Entscheidungen diskutiert, Gegenstände erraten oder Rollen in der Fremdsprache gestaltet. Spiele verlangen kognitive Leistungen, sie führen aber auch zu einer starken emotionalen Beteiligung. Nicht umsonst wird Spielen als lustvoll und

spannend empfunden. Dies erklärt sich aus der Reaktion des Spielers auf die unterschiedlichen Spielmerkmale: Aktivierungszirkel, Ambivalenz, Quasi-Realität, Gegenwärtigkeit, Zweckfreiheit, Freude (vgl. Klippel, 1980, S. 13).

Spielspannung entsteht durch den Aktivierungszirkel, durch das Wechselverhältnis von Anspannung und Entspannung, das sich beispielsweise aus dem Bewältigen bestimmter Spielaufgaben oder dem Wirken des Zufalls (Würfel, Auslosen etc.) ergibt. Die Unsicherheit über den Spielausgang, die Ambivalenz, erzeugt ebenfalls Spannung. Das Spiel schafft sich seine eigene Realität; es wird anders empfunden als lernzielorientierter, kleinschrittig geplanter Unterricht, selbst wenn die Lehrerin ein Spiel zu einem bestimmten Lernziel einsetzt. Im Spiel zählt für die Teilnehmer nur das Spielen, sie sind mit allen Sinnen und aller Kraft bei der Sache. Dieses Merkmal der Gegenwärtigkeit ist im nicht-spielbezogenen Fremdsprachenunterricht besonders schwer umzusetzen, da Fremdsprachenlernen in der Regel ein Lernen für die zukünftige Verwendung der anderen Sprache ist. Im Spiel muß die Fremdsprache im Hier und Jetzt zur Bewältigung der Spielaufgabe gebraucht werden. Die Fremdsprache ist Mittel zum Zweck des erfolgreichen und genußvollen Spielens; ihr Nutzen wird den Beteiligten nachhaltig bewußt.

Die zwei letzten Merkmale von Spielsituationen - Zweckfreiheit und Freude - scheinen einer landläufigen Vorstellung von Schulunterricht entgegenzulaufen, wenngleich man sich freudiges Lernen durchaus wünscht. Doch der Spielspaß wird ja gerade dadurch gespeist, daß man etwas tut, was nicht auf einen fremdbestimmten Zweck ausgerichtet ist. Allerdings muß man bei Spielen im Unterricht im Hinblick auf die Zweckfreiheit differenzieren. Jüngere Lernende sind sich der Lernziele, die in einem Spiel verborgen sind, oftmals nicht bewußt; ihr Spielspaß speist sich aus der Andersartigkeit der Spielsituation, deren Quasi-Realität, Aktivierungszirkel und Gegenwärtigkeit.

Erwachsene oder jugendliche Fremdsprachenlernende dagegen spielen mit Freude in Kenntnis der Lerninhalte und Übungswirkungen des Spiels. Ihnen ist es wichtig, den konkreten Nutzeffekt spielerischer Aktivitäten zu kennen, ehe sie sich der Spielsituation überlas-

sen. In jedem Fall liegt die Entscheidung darüber, ob eine Aktivität als Spiel empfunden wird, beim Individuum selbst.

Insofern läßt sich Spielen nicht perfekt planen, denn es braucht das "Mitspielen" der Teilnehmer. Einem von den Qualitäten und Vorteilen des Spiels überzeugter Lehrer, der selber gerne spielt, wird es viel leichter gelingen, Lernende für das Spielen im Fremdsprachenunterricht zu gewinnen, als einem Lehrer, der Spielen für Zeitverschwendung hält. Auch hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, in Lehrerfortbildungsveranstaltungen zwei Ziele zu verfolgen: das Spiel als wichtige Lernsituation in einem ganzheitlichen und handlungsorientierten Englischunterricht darzustellen und praktische Fertigkeiten in der Auswahl, Durchführung und Abwandlung von Spielen zu trainieren.

3. Fortbildung für einen ganzheitlichen Englischunterricht

Lehrerfortbildungsveranstaltungen müssen nicht nur im Hinblick auf die doppelte Zielvorstellung - praktisches Handeln und theoretisches Verstehen - geplant werden, sondern auch mit Blick auf die Zielgruppe, den zeitlichen Rahmen, der von einer Doppelstunde bis zu einem mehrtägigen Kurs reichen kann, und vor allem die zugrundeliegende Konzeption von Fortbildung. Englischlehrerinnen und -lehrer, die an einer Fortbildungsveranstaltung teilnehmen, tun dies aufgrund sehr unterschiedlicher Motivationen. Im günstigsten Fall haben sie das betreffende Fortbildungsangebot gerade deshalb gewählt, weil es ihrem Lehrstil und ihren Interessen entspricht und sie es differenziert und kompetent im Unterricht einsetzen. Im ungünstigsten Fall sind sie für einen erkrankten Kollegen eingesprungen und haben weder Vorerfahrungen noch Neugier zu diesem Thema. Oftmals kommen die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer aus unterschiedlichen Schulformen und besitzen Schwerpunkte auf unterschiedlichen Klassenstufen. Kurzum, eine sehr heterogen zusammengesetzte Gruppe, deren Größe in meiner Erfahrung zwischen zwanzig und hundert Teilnehmern schwanken kann, trifft sich für eine Veranstaltung zum Spielen im Fremdsprachenunterricht.

Die der Lehrerfortbildung zugrundeliegende Konzeption hängt nicht zuletzt mit dem Idealbild von Unterricht und Lehren zusammen,

das wir in unseren Köpfen tragen. Auch ich besitze eine Vorstellung davon, wie ich mir den idealen Fremdsprachenunterricht wünsche, nämlich abwechslungsreich und effektiv, lebendig und kommunikativ, fördernd und fordernd, sinnvoll und alle Sinne ansprechend. Dies sind nur einige der Qualitäten guten Fremdsprachenunterrichts; sie alle deuten jedoch in dieselbe Richtung. Für mich ist guter Fremdsprachenunterricht ganzheitlich. In einem solchen Fremdsprachenunterricht ist es nicht nur Aufgabe der Lehrerin, Stunden anhand des Lehrwerks zu planen, sondern sie muß die Schülerinnen und Schüler bei der inhaltlichen und organisatorischen Vorbereitung und Durchführung einbeziehen. Das hat einen gewissen Wandel in der traditionellen Rollenverteilung im Klassenzimmer zur Folge. Im Hinblick auf das Spielen im Englischunterricht bedeutet dies, daß die Lehrerin nicht mehr ausschließlich Spielleiterin ist, sie wird zur Mitspielenden.

In Lehrerfortbildungsveranstaltungen befinden sich nun die Lehrerinnen und Lehrer gegenüber der Kursleiterin oder dem Kursleiter zeitweilig in der "Schülerrolle". Wenn man unterstellt, daß eigene Lernerfahrungen den persönlichen Lehrstil nachhaltig beeinflussen, so erscheint es notwendig, daß Lehrer in Fortbildungsveranstaltungen ganzheitliches Lernen erleben können, damit sie diese Erfahrungen später in ihr Lehrverhalten einfließen lassen. Insofern dient Fortbildung der Erweiterung des Erfahrungswissens; Michael Wallace nennt es "*experiential knowledge*" (1991, S. 15f.). Erfahrungswissen erwirbt man aus eigenem praktischen Tun und auch aus der Beobachtung. Daneben tritt das Konzeptwissen, nämlich das durch theoretisches Studium erworbene Wissen - bei Wallace heißt es "*received knowledge*" (ebd.). Beide Arten von Wissen müssen in Fortbildungsveranstaltungen erweitert werden, wenn solche Kurse den Effekt haben sollen, daß Lehrer ihren Unterricht begründet verändern.

Für die praktische Durchführung einer Fortbildungsveranstaltung bedeutet dies, daß referierende Phasen zum Erwerb von Konzeptwissen und praktische Phasen zum Erwerb von Erfahrungswissen einander abwechseln sollten. Insofern geht es zum einen um ein "*learning by lectures and discussions*", zum anderen um ein "*learning by doing*". Dabei erscheint es mir insbesondere für die praktischen Phasen wichtig zu sein, daß die Teilnehmer in den verschiedenen Aktivitäten und Übungen als Lernende ernst genommen werden. Dazu müssen

diese praktischen Phasen thematisch, sprachlich oder organisatorisch dem Kenntnis- und Könnensstand der Lehrerinnen und Lehrer angepaßt werden. Es soll sich ja um echte Lern- und Erfahrungssituationen handeln, nicht um Rollenspiele, in denen die teilnehmenden Lehrer die Schüler spielen.

Ohnehin stellt der Wechsel zwischen den verschiedenen Rollen, in denen sich Lehrerinnen und Lehrer in der Fortbildung befinden, für alle eine Herausforderung dar. Zunächst sind die Teilnehmer in der Regel erfahrene Unterrichtspraktiker, die über ein großes Maß an Vorwissen und Lehrkönnen verfügen, das sie in die Fortbildung einbringen können und sollen. Dies geschieht vor allem in Diskussionsphasen und in der Erörterung der praktischen Kursteile. Dann aber sind die Teilnehmer auch Lernende. In den stärker theoretisch ausgerichteten Phasen, in denen es vor allem um das Aufnehmen und Erörtern von Informationen geht, müssen sie diese Rolle nicht reflektieren. Für die Aufarbeitung der praktischen Phasen ist dies jedoch notwendig. Hier müssen die Lehrerinnen und Lehrer über ihre eigenen soeben gemachten Lernerfahrungen nachdenken und die Übungen und Spiele auch mit Blick auf einen Einsatz in ihrem Unterricht als Lehrende analysieren. Sie diskutieren somit in zweierlei Rollen und auf zwei Ebenen, nämlich auf der Ebene des Lernprozesses und derjenigen des Lerninhalts. Diese Verknüpfung von Prozeß und Inhalt hat Tessa Woodward (1991) zum Kernthema ihres Buchs zur Lehreraus- und Lehrerfortbildung gemacht; sie nennt es "*loop input*", wenn ein Verfahren aus dem Klassenzimmer inhaltlich für Lehrende adaptiert und zur Fortbildung genutzt wird.

4. Lehrer lernen Spielen

Viele Erwachsene können nicht mehr spielen. In einer Fortbildungsveranstaltung zum spielerischen Fremdsprachenunterricht muß daher das Spielen wieder gelernt werden. Insofern brauchen gerade diese Kurse praktische Phasen, in denen die Teilnehmer unterschiedliche Spiele selbst spielen. Im Sinne des oben beschriebenen Konzepts sollten diese Spiele dem Sprachniveau und Interessenstand der Teilnehmer, aber auch dem Thema der Veranstaltung angepaßt werden. Ein Beispiel mag dies verdeutlichen.

FIND SOMEONE WHO ...

- chews chewing gum.....
- likes doing jigsaw puzzles
- likes to have very hot baths
- reads more than one book a week
- can tell you three meanings for [reIn]
- has been to Scotland
- can tell you which language the word *cymru* is taken from
- can recite the alphabet in under 10 seconds
- owns a pet with four legs
- has got more than three brothers or sisters
- is wearing something purple
- has played this game before
- pronounces these English towns correctly:
Worcester, Gloucester, Carlisle, Durham
- has got a driving licence
- likes liquorice
- wears socks in bed
- knows what *lads* and *lasses* are
- can hum the tune of "Yankee Doodle"
- dreams about flying
- collects something
- believes in reincarnation
- rolls their own cigarettes
- can tell you a joke in English.....
- likes working in the garden
- has got a three-speed bicycle
- was born on a Sunday
- believes in ghosts
- has flown in a helicopter or a glider
- can speak another language apart from English and
their own language
- goes jogging

Abb. 1: Find someone who ... (1)

Das Spiel "Find someone who ..." (Klippel, 1984, S. 54f. und S. 159) eignet sich als Aufwärm- und Einstiegsübung für eine Fortbildungsveranstaltung. Jeder Teilnehmer erhält die Spielvorlage (Abb. 1) und muß nun andere Teilnehmer der Gruppe befragen, um herauszufinden, für wen einzelne Dinge zutreffen. Das Ziel besteht darin, möglichst viele Lücken zu füllen, dabei jeden Namen aber nur einmal zu verwenden. Das bedeutet, daß jeder Spieler nacheinander mit fast allen anderen in Kontakt tritt und mit ihnen spricht.

Diese Übung läßt sich nun inhaltlich so abwandeln, daß sie nicht mehr in erster Linie als Kennenlernspiel, sondern als Einstimmung in das Thema der Fortbildungsveranstaltung dient (s. Abb. 2).

FIND SOMEONE WHO ...

- has played *Bingo*
- plays games at home
- likes doing crossword puzzles
- knows how to play "Simon Says"
- can think of five uses for a paper clip in 20 seconds
- collects authentic materials from English speaking countries
- does not like miming
- knows more than five language games off hand
- used a language game in one of his/her classes within the last week
- never plays games in English lessons
- likes doing role plays
- enjoys computer games
- thinks that playing games is a waste of time
- had a teacher who liked language games
- hates acting things out in front of a group
- is good at improvising
- uses games for relaxation or as a reward in his/her English class
- has played this game before
- can give you three reasons for using language games

Abb. 2: Find someone who ... (2)

Nachdem die Kursteilnehmer sich etwa zwanzig Minuten bei dieser Übung untereinander über Spielen und über eigene Einstellungen und Erfahrungen dazu unterhalten haben, sind sie aufnahmebereit für das Folgende, das sie nun besser in ihr eigenes Konzept vom Spielen und Englischunterricht integrieren können. Im Anschluß an eine solche themenbezogene Aufwärmphase sollte man Erkenntnisse und Ergebnisse aus der gegenseitigen Befragung diskutieren und für die weitere Gestaltung der Veranstaltung nutzen.

Gleichzeitig dient diese Übung als Modell für die Lehrerinnen und Lehrer. In gleicher Weise können sie - beispielsweise vor dem Beginn eines neuen Lehrbuchkapitels mit dem landeskundlichen Schwerpunkt USA - das Vorwissen und die Interessen ihrer Schülerinnen und Schüler erfragen lassen und die Aufmerksamkeit der Klasse auf die neue Thematik lenken. Dabei können - je nach Klassenstufe und Interessenlage - durchaus auch praktische Aufgaben in das Spiel eingebaut werden:

Find someone who ... is willing to draw the outline of North America on the board; ... can hum the tune of the American National Anthem; ... has got American stamps at home and is willing to bring them into class; ... likes Country & Western music and can teach us a song; ... has the recipe for an American dish which we can cook.

Im Verlauf der Fortbildungsveranstaltung werden mehrere Spiele ähnlich wie "*Find someone who ...*" zunächst mit den Teilnehmern in der Form gespielt, daß Inhalt oder Sprache oder Spielregeln der Zielgruppe angepaßt wurden, ehe demonstriert wird, auf welche Weise ein Spiel für andere Lernziele und Klassenstufen adaptiert werden kann. Somit lernen Lehrerinnen und Lehrer nicht nur einzelne neue Spiele aus eigener Erfahrung kennen, sondern sie erhalten auch spielerische Prototypen, die sie für ihre eigenen unterrichtlichen Zwecke vielfältig variieren können. Denn erst die Integration neuer Verfahren in das eigene Unterrichtsverhalten führt zu einer Erweiterung der methodischen Kompetenz.

Das praktische Lernen im Spiel wird ergänzt durch die gemeinsame Reflexion der Spielerfahrung und Ausführungen der Kursleiterin zur Begründung des Spieleinsatzes. Dazu liefert die eingangs aufgeführte

Literatur (u.a. Löffler, 1979; Klippel, 1980) umfangreiche Überlegungen.

Den Abschluß einer Fortbildungsveranstaltung zum Spielen im Fremdsprachenunterricht könnte der Versuch bilden, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst neue Spiele entwickeln zu lassen. Ausgangsmaterial und Hilfe dazu sind beispielsweise leere Spielpläne (für Brettspiele), Bilder oder bekannte Spielregeln und -verläufe aus dem muttersprachlichen Bereich. Die in Gruppen entwickelten Spiele werden anschließend vorgestellt und gespielt. In der Diskussion zwischen den Spieleerfindern und den "Spieltestern" werden oft wichtige Aspekte von Spielanalyse und spielerischem Sprachlernen aufgegriffen. Die Teilnehmer erfahren so ganz konkret anhand der von ihnen selbst vorgelegten Spiele, auf welche Gesichtspunkte man bei der Auswahl und Gestaltung von Spielen achten muß, wie z.B. auf die sprachlichen Anforderungen, das Verhältnis von Aufwand und Lernertrag, die Formulierung der Regel, die tatsächliche Sprechzeit für einzelne Spieler, den Spielspaß.

Gerade der Spielspaß darf nicht zu kurz kommen, wenn das Spielen als solches empfunden werden und lerneffektiv sein soll. Insofern gehört auch die Freude am Spielen zu den Zielen einer Lehrerfortbildungsveranstaltung, damit in der Folge auch die Schülerinnen und Schüler freudig spielend Englisch lernen können.

Literaturverzeichnis:

- Bach, G. & Timm, J.-P. (Hrsg.). 1989. *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: Francke.
- Bloom, J., Blaich, E. & Löffler, R. 1986. *Spielen und Lernen im Englischunterricht*. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing.
- Glaap, A.-R. (Hrsg.). 1990. *Perspektiven für die Lehrerfortbildung*. Frankfurt/M.: Scriptor.
- Hansen, M. & Wendt, M. 1990. *Sprachlernspiele. Grundlagen und annotierte Auswahlbibliographie unter besonderer Berücksichtigung des Französischunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Kleppin, K. 1980. *Das Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

- Klippel, F. 1980. *Lernspiele im Englischunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Klippel, F. 1984. *Keep Talking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klippel, F. 1988. *Lernspiele im Englischunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Lee, W. R. 1979. *Language teaching games and contests* (Second edition). Oxford: Oxford University Press.
- Löffler, R. 1979. *Spiele im Englischunterricht*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Löffler, R. & Kuntze, W.-M. 1980. *Spiele im Englischunterricht 2*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Löffler, R. & Schweitzer, K. 1988. "Brainlinks". *Bausteine für einen ganzheitlichen Englisch-Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Meyer, H. 1987. *Unterrichtsmethoden*. Bd. 1: *Theorieband*, Bd. 2: *Praxisband*. Frankfurt/M.: Scriptor.
- Rixon, S. 1981. *How to use games in language teaching*. London: Macmillan.
- Steinhilber, J. 1982. *Didaktik des Spiels im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M.: Hirschgraben.
- Terhart, E. 1989. *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. Weinheim und München: Juventa.
- Wallace, M.J. 1991. *Training foreign language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodward, T. 1991. *Models and metaphors in language teacher training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, A., Betteridge, D. & Buckby, M. 1979. *Games for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press (New edition 1984).