

Gestaltung von Übungen

Hinweise zur Integration kreativ-spielerischer Aktivitäten
in den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht

Katrin Niewalda

松 山 大 学
言語文化研究 第35卷第2号 (抜刷)
2016年3月

Matsuyama University
Studies in Language and Literature
Vol. 35 No. 2 March 2016

Gestaltung von Übungen

Hinweise zur Integration kreativ-spielerischer Aktivitäten in den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht

Katrin Niewalda

1. Einleitung

Im vorliegenden Aufsatz möchte ich Anregungen für eine kreative und spielerische Gestaltung von Übungen geben. Meine Motivation für das Verfassen dieses Artikels waren Unsicherheiten einiger Lehrender in Bezug auf den Einsatz von Sprachlernspielen, die ich im Rahmen eines Forschungsprojektes zum Einsatz von Sprachlernspielen unter Deutsch-als-Fremdsprache¹⁾-Lehrenden an japanischen Universitäten feststellte (Niewalda 2015). In einer schriftlichen Befragung, die mit ausführlicheren Gesprächen mit einzelnen Lehrenden kombiniert wurde, bemerkte ich, dass einige Lehrende Sprachlernspielen nicht per se skeptisch eingestellt waren, sondern der Überzeugung waren, nicht über ausreichend Wissen zu verfügen, um Sprachlernspiele durchzuführen. Zwei Lehrende baten um konkrete Tipps für die Durchführung spielerischer Übungsformate. Bei der Durchsicht von Fachliteratur, z. B. Spielesammlungen, ist auffällig, dass sich die AutorInnen – wenn überhaupt – auf wenige, sehr allgemeine Empfehlungen zum Einsatz der vorgeschlagenen Aktivitäten beschränken. Diese sind für Lehrende, die kaum Erfahrung mit spielerischen Übungsformen haben, u. U. nicht detailliert genug und deshalb wenig hilfreich.

1) Im Folgenden mit DaF abgekürzt.

Um diese Lehrenden beim lernförderlichen Einsatz von Sprachlernspielen zu unterstützen, schlage ich deshalb einen Fragenkatalog vor, der ihnen bei der Auswahl und der zielgruppenspezifischen Modifizierung von spielerischen Übungen²⁾ helfen soll. Der Fragenkatalog behandelt wichtige Aspekte, die *vor*, *während* und *nach* dem Spieleinsatz beachtet werden müssen, um die Aktivität lernförderlich zu gestalten. Er basiert auf Ergebnissen der Umfrage und Empfehlungen von sprachlernspielerfahrenen Lehrenden, die daran teilnahmen. Zusätzlich wurden Empfehlungen der Fachliteratur zum Thema Übungsgestaltung im Hinblick auf den Sprachlernspieleinsatz ausgewertet. Zunächst jedoch diskutiere ich die Notwendigkeit des Übens im Fremdsprachenunterricht, gehe auf die Rolle von spielerischen Übungsformen ein und stelle die bereits erwähnte Befragung von DaF-Lehrenden an japanischen Universitäten³⁾ vor. Hierbei beschreibe ich insbesondere die Einstellung der Lehrenden zu Sprachlernspielen näher.

2. Einstellung von Lehrenden zum Einsatz von Sprachlernspielen

Ziel der Umfrage war es, nähere Informationen zum konkreten Einsatz von Sprachlernspielen sowie die Einstellung von Lehrenden in Bezug auf

2) Die Abgrenzung der Begriffe Sprachlernspiel, Spiel und spielerische Übung ist schwierig, sowohl in der Fachliteratur als auch unter Lehrkräften und Lernenden, da die individuelle Empfindung der Lern- bzw. Spielsituation entscheidend ist (vgl. Abschnitt 4.2). Die Begriffe werden im vorliegenden Artikel synonym gebraucht, da es hier um den Einsatz von Übungen geht, die in einigen Fällen mehr und in anderen Fällen weniger Charakteristika eines klassischen Sprachlernspiels nach der Definition von Kleppin (2007) besitzen (vgl. die Abstufung von Kilp (2010 : 75) zwischen Übung – Übung mit Spielcharakter – spielerischer Übung – Spiel).

3) Die Zitate, die ich in diesem Aufsatz anführe, stammen entweder aus der schriftlichen Befragung oder den Interviews im Rahmen des Projektes. Die Nummer hinter den jeweiligen Zitaten verweist auf die Nummer des Fragebogens, aus dem zitiert wird (z. B. „FB, 2“ für Fragebogen Nummer 2) oder es werden - falls aus einem Interview zitiert wird - die Abkürzungen und J/D (Japanisch/Deutsch) und M/W (männlich/weiblich) verwendet (z. B. „J/W, 2“ für japanisch/weiblich, Interview Nummer 2).

Sprachlernspiele zu erhalten. Insbesondere interessierte mich, woher die Lehrenden ihre Ideen für Sprachlernspiele nehmen, welche Lehrziele sie beim Einsatz von Sprachlernspielen verfolgen, welche Spiele sie konkret einsetzen und wie die Studierenden die Spiele ihrer Meinung nach aufnehmen. Weiterhin war für mich von Interesse, inwiefern die Lehrenden Sprachlernspiele für geeignet halten, um die Motivation für das Fremdsprachenlernen zu erhöhen und welche Gründe aus ihrer Sicht gegen den Einsatz dieser Arbeitsform sprechen. Die Umfrage richtete sich sowohl an Lehrende, die oft Sprachlernspiele einsetzen als auch an Lehrende, die nie Spiele verwenden. Diese Lehrkräfte wurden durch eine Filterfrage direkt zu den für sie relevanten Fragen geleitet.

Die Fragebögen wurden im Herbst 2013 ausgegeben; im Juli 2014 folgte eine Nachfassaktion mit Hilfe eines Online-Fragebogens. Die Befragung enthielt acht geschlossene Fragen und fünf offene Fragen. Die Lehrenden wurden darauf hingewiesen, dass sie auf Deutsch oder Japanisch antworten konnten. In diesem Fall wurden die Antworten vor der Datenanalyse ins Deutsche übertragen. Es wurden 67 Umfragebögen in die Auswertung einbezogen. Zusätzlich zur schriftlichen Befragung führte ich mit sechs Lehrenden ausführlichere Gespräche zum Thema Sprachlernspiele. Die Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden hielt ich, aufgrund der Komplexität des Themas, für einen angemessenen Zugang. Im Folgenden stelle ich nur die Ergebnisse vor, die für die Fragestellung des vorliegenden Artikels von Bedeutung sind, d. h. es geht insbesondere um die Einstellung von Lehrenden zu Sprachlernspielen und Gründe, weshalb sie sich gegen diese Übungsgestaltung entscheiden.⁴⁾

Negative Anmerkungen zum Thema Spielen im Unterricht waren selten und bezogen sich zumeist nicht auf die Aktivität Spiel an sich, sondern die Lehrenden

4) Für nähere Erläuterungen zur Konzipierung der Umfrage und den Ergebnissen vgl. Niewalda (2015).

nannten institutionelle oder organisatorische Gründe, weshalb sie Sprachlernspiele nicht einsetzen. So merkte ein Lehrender an, dass Sprachlernspiele an bestimmten Institutionen ein „No-Go“ darstellen können. Eine Lehrperson wies darauf hin, dass einige Studierende keine Partnerarbeit mögen und sie deshalb vorsichtig beim Einsatz von Sprachlernspielen ist. Auch zu große Teilnehmerzahlen oder disziplinarische Probleme (in Lerngruppen für Jugendliche) stellten für einige Lehrkräfte ein Hindernis dar.

Häufiger als unpassende äußere Rahmenbedingungen oder grundlegende Skepsis nannten die Lehrenden die eigene Unsicherheit oder fehlendes didaktisches Wissen, um Sprachlernspiele lernförderlich einzusetzen. Dies war insofern interessant, als ich damit rechnete, dass mehr Lehrende ihre Skepsis Sprachlernspielen gegenüber ausdrücken würden.⁵⁾ Unsicherheiten in Bezug auf den Lernspieleinsatz stellte ich weniger in Interviews und Gesprächen mit Lehrenden fest, sondern vielmehr in den schriftlichen Kommentaren in der Umfrage.⁶⁾ Die schriftlichen Äußerungen einiger Lehrender legen nahe, dass der Einsatz von Sprachlernspielen nicht selbstverständlich ist, auch wenn die Lehrkraft spielerischen Arbeitsformen grundsätzlich offen gegenübersteht. Vielmehr werden Sprachlernspiele als sehr herausfordernde Technik wahrgenommen, was in der Äußerung dieses japanischen Lehrenden sehr deutlich wird:

Ich verstehe schon, dass es notwendig ist, die Motivation der Lernenden durch unterschiedliche Arbeitsformen zu erhöhen, aber es gibt ein paar Einschränkungen bei mir, weshalb ich meinen bisherigen Unterrichtsstil noch nicht verändern konnte. (FB, 27)

5) Hier muss angemerkt werden, dass die Umfrage nicht repräsentativ war und Lehrende, die Spielen und Lernen für nicht vereinbar halten, sich u.U. - trotz expliziter Aufforderung zur Teilnahme - nicht angesprochen fühlten und sich deshalb nicht an der Umfrage beteiligten.

6) Dass die Lehrkräfte in den Interviews keine Unsicherheiten äußerten, mag auch daran gelegen haben, dass sie zu den Lehrenden gehören, die Sprachlernspiele gern und regelmäßig einsetzen und deshalb eine gewisse Routine vorweisen können.

In einem der Interviews betonte eine japanische Lehrerin, die mit Begeisterung Sprachlernspiele in ihrem Unterricht einsetzt, dass sie im Rahmen einer Lehrerfortbildung an dieses Thema herangeführt wurde. Sie erläuterte:

Die Studenten werden sich daran [an Spiele] gewöhnen, aber manchmal hat die Lehrerseite das nicht selber erlebt, Spiele zu machen. Deswegen wissen sie nicht, wie man das macht. (J/W, 5)

Ein deutscher Lehrer betonte im Gespräch, dass seine eigene Lernbiographie einen großen Einfluss auf seine Einstellung zu Lernspielen hatte. Dies legt die Vermutung nahe, dass Lehrende, die keine Möglichkeit hatten – als Lerner oder in einer Fortbildung – spielerische Übungen auszuprobieren, eher Abstand von dieser Übungsform nehmen.

Eine weitere Lehrkraft war der Meinung, dass es stark von der Lehrperson abhängt, ob eine Aktivität effektiv ist oder nicht:

Es kommt darauf an, wie der Lehrende Sprachlernspiele in den Unterricht übernimmt und wie er die Lernenden anweist. Wenn der Lehrende nicht motiviert ist, bleiben Spiele ohne Wirkung. (FB, 17)

Tatsächlich wirken Sprachlernspiele – wie jede andere Aktivität oder Methode auch – nur dann, wenn sie richtig ausgewählt, durchgeführt und nachbereitet werden. Die didaktischen und pädagogischen Anforderungen, die Sprachlernspiele an Lehrende stellen, werden u. a. bei Kilp (2010) erläutert. Zwar ist davon auszugehen, dass Lehrende, die Sprachlernspiele einsetzen und dies als erfolgreich empfinden, mit der Zeit risikofreudiger werden und mehr ausprobieren; die Frage bleibt jedoch, wie Lehrende, die sich für die Thematik interessieren, eine erste Anleitung erhalten, um die entscheidenden Fragen, die über einen erfolgreichen Spieleinsatz entscheiden, stellen zu können. Koenig (2003 : 11) merkt an, dass

die Reflexion der Lehrenden in Bezug auf den Spieleinsatz gefördert werden müsse, da Lehrende die Aktivitäten, die sie einsetzen, oft zu wenig hinterfragen und analysieren. Dies konnte in der oben genannten Umfrage – zumindest bei den Lehrenden, die teilnahmen – nicht festgestellt werden; vielmehr fiel auf, dass die Lehrenden sehr bewusst beim Einsatz von Spielen vorgehen, z. B. merkten einige Lehrende an, dass das Spieleangebot in den von ihnen benutzten Lehrwerken nicht ausreichend bzw. ungeeignet in Hinblick auf die Zielgruppe und das verfolgte Lernziel sei und sie die angebotenen Sprachlernspiele deshalb modifizieren müssen.

Sprachlernspiele können in sämtlichen Unterrichtsphasen eine Rolle spielen. Die befragten Lehrenden setzen Sprachlernspiele oder spielerische Übungen hauptsächlich in der Übungs- oder Wiederholungsphase ein, weniger zur Erarbeitung neuen Lernstoffs oder als Warming-up (vgl. Niewalda 2015 : 136). Damit decken sich die Aussagen der Lehrenden mit der Einschätzung der Forschungsliteratur zum Thema Sprachlernspiele und mit anderen empirischen Untersuchungen (vgl. Mátyás 2009 : 186): Lernspiele sind vor allem in Übungs- und Wiederholungsphasen von Bedeutung. Im folgenden Abschnitt gehe ich auf den Stellenwert des Übens im Fremdsprachenunterricht ein, um im Anschluss daran die Rolle von spielerischen Übungsformen im Übeprozess zu verorten.

3. Notwendigkeit und Stellenwert des Übens im Fremdsprachenunterricht

Damit Informationen abgerufen werden können und verfügbar sind, ist es wichtig, das Gelernte zu üben und zu wiederholen. Im Rahmen der zeitlichen Informationsverarbeitung finden von der Informationsaufnahme bis hin zum Abruf der Informationen drei Zwischenschritte statt: Informationseinspeicherung (Enkodierung), Informationsablagerung (Abspeicherung) sowie Informationskonsolidierung (Festigung) (Markowitsch 2009 : 102). Meyer

(2013 : 104) betont die didaktische Bedeutung des Übevorgangs : Zwar geht es beim Üben zunächst um Automatisierung und Sicherung des Gelernten, jedoch auch um Qualitätssteigerung und Transfer in neuen Situationen. Forschungen zum impliziten Lernen belegen, dass im Übeprozess gelernte Regeln nicht nur im Bewusstsein verankert werden, sondern auch eine Anreicherung des Könnens stattfindet. Übung und Erfahrung können also dazu beitragen, „daß mehr oder weniger komplexes Können zustande kommt, das reichhaltiger sein kann als die ehemals gelernten Regeln“ (Bromme 1992 : 150). Die Erkenntnisse der Hirnforschung und deren Wichtigkeit für den Übungsprozess in didaktischer Hinsicht beleuchtet auch Reich (2005 : 145). Die Hirnforschung unterstreiche die Wichtigkeit positiver Emotionen beim Lernen. Zudem bemängelt Reich (2005 : 145-146), dass dem Üben nicht genug Aufmerksamkeit geschenkt wird :

Wie kann er Freude am Üben beim Fremdsprachenunterricht erlangen und wie kann der Schüler darin vom Lehrer unterstützt werden? Dass diese Fragen nicht zweit- oder dritrangiger Natur sind, sondern dass die Hirnforschung genau besehen hier den Finger in eine offene Wunde der Pädagogik legt, zeigt ein Blick auf den pädagogischen Alltag. In der Pädagogik herrscht eine zwiespältige Situation vor. In der fachwissenschaftlichen Diskussion hat das Thema Übung keine Konjunktur, und das schon seit längerer Zeit. Kaum ein namhafter Pädagoge hat sich in den vergangenen Jahren ausführlich mit dem profanen Üben beschäftigt.

Als Ausnahme führt er Bollnow (1978) an, der die Vernachlässigung des Übens bereits vor Jahren beklagt hat und auf den auch Klippel (2013 a) verweist. Klippel (2013 a) beanstandet in ihrem Aufsatz ebenso wie Reich (2005) die Vernachlässigung der Übung im wissenschaftlichen Diskurs und betont ihre Bedeutung für das Fremdsprachenlernen, und zwar im Sinne einer flüssigeren und fehlerreduzierten Anwendung von Sprache :

Alles, was man flüssig oder automatisch leisten kann, schafft Raum im Arbeitsgedächtnis, um Neues dazuzulernen. Es kann also durchaus sinnvoll sein, etwas intensiv zu üben, um es schnell zu einem automatischen Fertigungsbestandteil werden zu lassen. Die Hirnforschung betont die prägende Wirkung von Wiederholungen, und die Gedächtnisforschung zeigt, dass nur die wiederholte Beschäftigung mit einer Sache dazu führt, dass diese zuverlässig im Langzeitgedächtnis gespeichert wird. Der deduktive Aspekt von Übungen kann also Einsichten in Sprachstruktur vermitteln, die für bestimmte Lerntypen motivierend wirkt. (Klippel 2013 a : 46)

Es wird unterschieden zwischen sog. „Sprachbausteinen“ bzw. formelhafter Sprache und regelgeleitetem Produzieren bzw. konstruierter Sprache, wobei angemerkt wird, dass beide Typen von Sprachproduktionen geübt werden müssen (Westhoff 2008 : 14). Betont wird dies auch von Aguado (2008 : 58): Die Verwendung von Sprachbausteinen ist notwendig und muss bereits früh im Fremdsprachenunterricht geübt werden, da sie zu einer korrekten, flüssigen und idiomatischen Sprachverwendung führt.

Um jedoch einen nachhaltigen Effekt zu erreichen, muss Üben entsprechend effektiv gestaltet werden, was Meyer (2013 : 104) als „intelligentes Üben“ bezeichnet. Es gilt : „Die Entscheidungen über das, was man übt, wie man es übt und wie lange man es übt, sind die wichtigsten Entscheidungen für Erfolg oder Misserfolg im Unterricht.“ (Funk, Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise & Wicke 2014 : 9) Entscheidend sind häufiges Üben, das im richtigen Rhythmus stattfinden muss, dem Lernstand entsprechende Übungen, die Entwicklung von Übungskompetenz und die Nutzung von Lernstrategien durch die Lernenden sowie gezielte Hilfestellungen seitens der Lehrenden (Meyer 2013 : 104-105). Intelligente Übungsphasen haben eine Festigung des Fachwissens zur Folge und ermöglichen den Lernenden Erfolgserlebnisse. Zudem haben die Lernenden die Möglichkeit, Lernstrategien zu entwickeln, die sie bereits in der Erarbeitungsphase einsetzen. Das Nachdenken der Lernenden über ihr eigenes Lernen, das die metakognitive Kompetenz fördern soll,

ist ein weiterer positiver Effekt.

4. Spielerische Übungen

4.1 Unterscheidung *Aufgabe* und *Übung*

Klippel (2013 a) stellt eine Abwertung der Übung fest, v. a. im Vergleich zu Aufgaben (*tasks*), die den Zielsetzungen eines kommunikativen Unterrichts, in dem Authentizität und Autonomie eine wichtige Rolle spielen, besser entsprechen, „denn Übungen sind ja gerade keine authentischen Sprachverwendungssituationen; sie fördern dann, wenn sie von der Lehrerin angeordnet werden, sicherlich nicht die Lernerautonomie, und es wird immer wieder betont, wie anders und wie viel besser Aufgaben doch seien als Übungen“ (Klippel 2013 a: 45). Eine Abgrenzung von Aufgabe und Übung ist in der Tat schwierig, wie auch De Florio-Hansen (2007 : 7) feststellt, die die Übung als stark didaktisierte Aktivität beschreibt, wohingegen die Aufgabe einen authentischeren Charakter habe. Auch enthält die Übung nicht zwangsläufig die interaktive Dimension der Aufgabe, die die Motivation der Lernenden positiv beeinflusst (De Florio-Hansen 2007 : 7). Klippel (2013 b: 186) bezieht mit *activities* einen weiteren Ausdruck mit ein, merkt jedoch auch an, dass dieser Begriff nicht klar definiert sei. In *tasks* geht es um die Lösung einer Aufgabe in einer möglichst realitätsnahen Situation; *activities* erfordern eine Aushandlung zwischen mehreren Beteiligten ebenfalls in einer authentischen Situation; Übungen zielen auf den Einsatz bestimmter, im Vorfeld festgelegter Redemittel oder Fertigkeiten ab (Klippel 2013 b : 186). Sie bereiten Aufgaben vor und sind daher ein wichtiger Zwischenschritt. Je nachdem, ob eine Übung am Anfang der Übungsphase oder am Ende eingesetzt wird, ist sie eher formorientiert, stark gesteuert und geschlossen oder inhaltsorientiert, weniger stark gesteuert und offen, weshalb die Abgrenzung zum Begriff der Aufgabe schwierig wird. Dies

wird im folgenden Abschnitt näher erläutert.

4.2 Spielerische Übungsformen

Die Definitionsproblematik von Sprachlernspielen wurde bereits an anderer Stelle ausführlich erläutert (Niewalda 2014 : 243 ; Kilp 2010 : 94 ; Jentges 2007 : 25). Sprachlernspiele sind den *activities* oder Übungen zuzuordnen und können als (Aus-) Gestaltung einer Übungsform angesehen werden: „Eine Aktivität ist dann ein Spiel, wenn sie als solches gestaltet wird, unabhängig von methodischen oder didaktischen Prinzipien, die den Rahmen der jeweiligen Lehr- und Lernsituation vorgeben und unabhängig von den mit dem Spieleinsatz verfolgten Lernzielen.“ (Jentges 2007 : 23) Im Handbuch Fremdsprachenunterricht (Bausch, Christ & Krumm 2007 : VI) erscheint der Beitrag „Sprachspiele und Sprachlernspiele“ interessanterweise nicht unter der Rubrik „Übungen“, sondern unter „Sozialformen“. Was Caspari (2007 : 309) für die „kreativen Übungen“ beschreibt, gilt z. T. auch für spielerische Übungen : die Aufgabenstellung kreativer Übungen ist offen; viele Lösungen, die auch ungewöhnlich sein können, sind deshalb möglich; vielfältige Arbeits- und Lernprozesse werden angeregt; kollektive und individuelle Ausdrucksformen werden gefördert und neben dem kognitiven Bereich wird auch der affektiv-emotionale Bereich angesprochen. Kreative Übungen können eine sehr geschlossene Struktur haben oder aber auch sehr offen sein. Dies entspricht Littlewoods (1981) Unterscheidung in kommunikative Sprachlernspiele, deren Verlauf sehr offen sein kann und die eine kreative Sprachverwendung zulassen und vorkommunikative Sprachlernspiele, bei denen der Spielverlauf sowie die zu verwendenden Redemittel stark vorgegeben sind. Da nicht immer alle Kriterien, die Spielen innewohnen, erfüllt werden müssen – z. B. kann der Moment des Gewinnens auch fehlen – und zudem oft auch von den Lernenden entschieden wird, ob sie eine Übung als Spiel empfinden oder nicht, geht

es in dem vorliegenden Artikel nicht nur um Spiele in ihrer Reinform, sondern auch um Aktivitäten mit spielerischem Charakter, die bereits bekannten Übungsformen entsprechen. Kilp (2010: 75) definiert das Sprachlernspiel als ein Extrem innerhalb der Übungsformen: „Übung – Übung mit Spielcharakter – spielerische Übung – Spiel“. Es geht auch um das Etikett, mit dem eine Übung versehen wird und das Koenig (2003) auch mit seiner „Redefinition“ von Aktivitäten und Übungen meint: dem Umdenken hin zu einer spielerischen Lernsituation: „Ich deklariere Vokabellernen und Grammatikübungen als „Spiel“ und erreiche damit, dass die Lernenden Spaß haben und gleichzeitig neues Wissen erwerben und festigen.“ (Macedonia 2000: 3) Auch in der von mir durchgeführten Umfrage wurde anhand der Spiele, die die Lehrenden als Beispiele aufführten, deutlich, dass die Einordnung einer Aktivität als Spiel sehr unterschiedlich ist. Die Unsicherheit (Ist das (noch) ein Spiel?) blieb trotz einer vorangestellten Definition, was im Rahmen der Umfrage als Sprachlernspiel gelten sollte und was nicht, bestehen.

4.3 Wirkung und Funktion spielerischer Übungen

Warum sollten Lehrende also spielerisch und nicht traditionell und vermeintlich altbewährt üben lassen? Traditionell nimmt das Spiel einen bestimmten Raum in der Pädagogik – auch in der Erwachsenenpädagogik – ein, wobei hinsichtlich des motivationalen Charakters von Sprachlernspielen in der Literatur Übereinstimmung herrscht, während andere Aspekte kontrovers diskutiert werden (Kilp 2010: 65). 56% der befragten DaF-Lehrenden an japanischen Universitäten hielten Sprachlernspiele für motivationssteigernd (Niewalda 2015: 144). Als Gründe führten die Befragten an, dass Sprachlernspiele Lernen mit Spaß ermöglichen, die Interaktion unter den Lernenden intensivieren und Lernen in einer stressfreien Atmosphäre stattfindet. Außerdem bringen Sprachlernspiele Abwechslung und regen das Lernen durch Emotionen an. Die Bedeutung spielerischer Übungen kann

auch mit Ergebnissen der Hirnforschung belegt werden:

Wenn das limbische System eine Bewertung vornehmen will, greift es auf das Gedächtnis zurück. Die dort abgespeicherten Ergebnisse früheren Lernens bilden die Basis für aktuell anstehende Entscheidungen. Je mehr diese Ergebnisse mit Emotionen verknüpft sind, desto besser können sie erinnert werden. Bereits vorhandene Lerninhalte und Erfahrungen sind also unumgängliche Basis für aktuelle Entscheidungen und Bewertungen. Die auf dieser Grundlage neu getroffenen Bewertungen oder Entscheidungen werden zu den bereits existierenden Inhalten im Gedächtnis hinzugefügt. Denken und Lernen sind nicht emotionslos, sondern geradezu zwangsläufig mit emotionalen Zuständen oder Erfahrungen verknüpft. (Reich 2005 : 51)

Wirkungen ergeben sich für den geistigen Bereich (z. B. kombinieren, planen, konzentrieren), emotionalen Bereich (z. B. Phantasie und Kreativität einsetzen) und motorischen Bereich (z. B. Reaktion, Geschicklichkeit üben), wobei der Einfluss auf die Bereiche je nach Spiel unterschiedlich ist (Kilp 2010 : 75).

5. Zum Vorgehen bei Auswahl und Modifizierung von Übungen

5.1 Notwendigkeit der Modifikation durch Lehrende und Beispiele

In Frage acht im Fragebogen wurden die Lehrenden gefragt, woher sie ihre Ideen für Sprachlernspiele nehmen (Niewalda 2015 : 137). 77% der befragten Lehrenden finden die meisten ihrer Ideen in Lehrwerken, rund 69% entwickeln oder modifizieren selbst Spiele (Niewalda 2015 : 137). Dies ist auch deshalb notwendig, da die Lehrenden viele in den Lehrwerken angebotenen Aktivitäten nach genauerem Hinsehen als nicht bzw. eingeschränkt geeignet einschätzen, weshalb eine Modifikation notwendig wird :

Es gibt regelmäßige Übungen mit Spielen in den Lehrwerken, bei *Berliner Platz* gibt es auch

Wiederholungskapitel, in denen mittels Spielen gezielt wiederholt werden soll. Generell finde ich das Angebot gut, oft sind die Aufgaben allerdings zu eng aufgebaut und lassen teilweise wenig Raum für Kreativität, daher werden diese Aufgaben von mir öfters abgeändert, um den Lernenden mehr Raum zum Ausprobieren und Benutzen der Sprache zu lassen. (FB, 59)

Der folgende Lehrende erhält durch das Lehrwerk Ideen für spielerische Lernsituationen: „*Praktisch.de* hat weniger explizite Sprachspiele, aber viele kommunikative Situationen, aus denen sich leicht Sprachspiele machen lassen.“ (FB, 30) Abgesehen von wenig kreativen Spielen gibt es auch Übungen, die nicht effektiv genug sind, um sie im Unterricht einzusetzen, wie dieser Lehrende beklagt:

Passwort enthält einige Lernspiele bzw. „spielerische Übungen“, die aber meiner Meinung nach zu viel Aufwand (Zeit) benötigen und zu wenig Lerngewinn haben. Ich benutze die Spiele eigentlich nicht. *Themen* hat im 1. Buch (Lekt. 1-5) nur ein Spiel, das ich aber auch nicht benutze; zu kompliziert und zu wenig Effekt. (FB, 41)

Ein Beispiel für eine solche Aktivität ist das sog. „Galgenmännchen“, das nur oberflächlich attraktiv ist: Der Beitrag der Lernenden ist zu gering gemessen an der Zeit, die es braucht, um einen Begriff zu erraten (Koenig 2003: 10). Vorzuziehen sind deshalb Übungen, die den Lernenden mehr Möglichkeiten zur Sprachverwendung geben. Ungeeignet sind Spiele auch dann, wenn die Spielsituationen zu künstlich sind. Hier ist es die Aufgabe der Lehrperson, einen authentischeren Kontext zu schaffen:

Schritte International enthält in vielen Lektionen zumindest eine Übung mit Spielcharakter, z. B. Fehlersuchbild, Variationen von „Ich packe meinen Koffer“, Quartett. Einige Spiele halte ich jedoch für etwas an den Haaren herbeigezogen. Dennoch gibt das einige Anregungen, wie man mit den Studenten im Unterricht spielerisch üben könnte. (FB, 88)

Die zu Wort gekommenen Lehrkräfte haben die vorgeschlagenen Spiele nicht unreflektiert übernommen, sondern an die Bedürfnisse ihrer Lernenden angepasst. Um Aktivitäten entsprechend umgestalten zu können, benötigen sie Analysekompetenz und eine kreative Lehrerpersönlichkeit (vgl. Eggert 1996).⁷⁾ Da die befragten Lehrenden in der Umfrage aus Platzgründen keine Beispiele für ihre „Redefinitionen“ der von ihnen als unpassend eingeschätzten Aktivitäten geben konnten, führe ich im Folgenden zwei Beispiele an, die geeignet sind, um die traditionelle Übung „Diktat“ für die Lernenden interessanter zu gestalten.

Das sog. „Partnerdiktat“ oder auch „Laufdiktat“ ist bekannt und wurde von fünf der befragten Lehrenden als Beispiel genannt. Seine Grundform sieht wie folgt aus: Bei Partnerdiktaten arbeiten zwei Partner zusammen, wobei der eine diktiert und der andere den vorgelesenen Text aufschreibt. Der Text hängt oder liegt einige Meter entfernt. Der Partner, der die Leserolle hat, geht zum Text, merkt sich den Text oder einen Teil des Texts und trägt ihn dem Partner aus dem Gedächtnis vor. Der lesende Partner muss sich von der Schrift lösen und Merkstrategien entwickeln. Während der lesende Partner seine Merkfähigkeit und Aussprache trainiert, übt der schreibende Partner sein Hörverständnis sowie seine Schreibfähigkeiten. Nachdem der ganze Text geschrieben wurde, tauschen die Partner ihre Rollen. Diese Übung kann in dieser Form übernommen werden, wobei die Lernenden die Entsprechung von Laut- und Schriftbild trainieren.

Ich setzte den Grundtyp des Lauf- oder Renndiktats auch für eine weitere Übung ein und entschied mich, in meinem Kurs die Verwendung des Akkusativs nach „haben“ in Verbindung mit dem indefiniten Artikel üben zu lassen und zu

7) Eggert (1996: 23-24) stellt fest, dass die Kreativität der Lernenden im Rahmen eines lernerorientierten Unterrichts diskutiert wurde, jedoch die Kreativität der Lehrenden nicht erörtert wurde. Sie führt sieben Merkmale an, die eine kreative Lehrperson auszeichnen: viel Wissen; die Fähigkeit, Probleme adressatengerecht aufzuwerfen; Flüssigkeit des Denkens; Flexibilität; Bereitschaft, Neues auszuprobieren; die Fähigkeit zur Redefinition sowie zur Elaboration.

überprüfen, inwieweit die Lernenden in der Lage waren, diese grammatische Struktur umzusetzen. Das Partnerdiktat gibt dem Lehrenden Hinweise auf den Beherrschungsgrad der Struktur durch die Lernenden, weshalb diese Arbeitsform gewählt wurde. Da es jedoch um eine Überprüfung ging, entschied ich mich statt eines Textes für Bilder, d. h. das Arbeitsblatt zeigte anhand von Bildern, welche und wie viele Gegenstände zwei Personen Anne (für Partner A) sowie Fabian (für Gruppe B) haben bzw. nicht haben. Die Lernenden sollten sich die Gegenstände sowie die Anzahl merken und ihrem Partner dies diktieren. Da das Arbeitsblatt nicht vom Platz aus gesehen werden darf, wurden die Blätter vor dem Kursraum aufgehängt. Die Anweisungen waren für die Lernenden gut verständlich, wohl auch deshalb, weil sie das oben beschriebene Partnerdiktat (jedoch mit Text) schon aus einer anderen Lektion kannten. Zusätzlich bekamen die Lernenden den Auftrag, bei Unsicherheiten bzgl. der richtigen Pluralform in der Wörterliste des Lehrwerks nachzuschauen bzw. nach Beendigung des Diktats die Formen zu überprüfen. Nach dem Ende des Diktats wurden die richtigen Antworten noch einmal im Plenum wiederholt und die Lernenden gebeten, Pluralformen, die sie noch nicht beherrscht haben, zu notieren, um sie noch einmal zu wiederholen. Die Aktivität verbindet das Partnerdiktat mit Merkmalen der sog. Kim-Übung, bei der die Lernenden Gegenstände, die sie kurz gesehen haben, schriftlich oder mündlich wiedergeben müssen (Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004 : 63).

5.2 Empfehlungen aus der Fachliteratur

Wie sollen Lehrende systematisch vorgehen, wenn sie ein Sprachlernspiel auswählen bzw. eine Übung hin zu einer spielerischen Aktivität modifizieren? Welche Fragen müssen sie sich stellen, um das richtige Spiel auszuwählen und lernförderlich einzusetzen? Die einleitenden Anweisungen, die sich in der Fachliteratur zum Thema Spiele finden, beschränken sich – sofern sie denn

vorhanden sind – meist auf wenige Tipps zum Umgang mit Spielen allgemein. Die motivationsfördernde Wirkung der Spiele wird unterstrichen und die Lehrenden werden ermutigt, ihren Unterricht durch spielerische Ansätze anzureichern. Meist enthalten die Spielesammlungen Arbeitsblätter, die die Lehrenden nur noch kopieren müssen. Koenig (2003 : 17) hält Spielesammlungen für sehr wertvoll, da sie den Lehrenden viele Impulse liefern können, jedoch bestehe die Gefahr, dass die Spiele so gerade eben nicht gelingen, da die Lehrenden nicht angeleitet würden, über das jeweilige Spiel zu reflektieren (Koenig 2003 : 10). Auch Dauvillier und Lévy-Hillerich (2004) wollen die Lehrenden zum Reflektieren anregen. Aus diesem Grund bieten sie keine fertigen Spiele oder „Rezepte“ an, sondern stellen Grundmuster von Spielen vor, die die Lehrenden dann variieren und an ihre Lernergruppe anpassen sollen.

Mit Grundmustern arbeitet auch Kilp (2010), die anhand der morphologischen Analyse nach Zwicky (1989) einen mehrdimensionalen Kriterienkatalog zur Klassifikation von Sprachlernspielen erarbeitet. Hierfür analysiert sie wichtige Aspekte beim Entwerfen und Erstellen von Sprachlernspielen. Kilps Vorschlag, dass Lehrende eine morphologische Analyse von Sprachlernspielen durchführen, ist eine interessante Idee, scheint aber etwas aufwendig und ist für den direkten Einsatz im Fremdsprachenunterricht eher weniger geeignet, da die Spielmaterialien im Vorfeld von den Lehrkräften eigens erstellt werden müssen, wofür wohl die wenigsten der Lehrenden Zeit haben.

Zweckmäßiger scheint es zu sein, Aktivitäten anhand von Checklisten einzuschätzen. Die Checkliste, die auf Nunans (1989) Vorschlag für die systematische Analyse von Übungen aufbaut, stellt Faktoren vor, die umgeändert werden können, um eine Übung adressatenspezifischer, interessanter und kreativer zu gestalten bzw. zu variieren. Die Lehrperson stellt sich bei diesem Vorgehen folgende Fragen:

- Was ist das **Ziel** der Aktivität? Ist die Verwendung der Sprachstruktur einigermaßen authentisch und für die Kommunikation der Schüler relevant?
- Welche **Materialien** habe ich zur Verfügung? Nur das Lehrwerk oder fallen mir noch andere ein? Können die Schüler selbst etwas mitbringen oder recherchieren?
- Was tun die Schüler, wenn sie die **Aktivität** durchführen? Sitzen sie vor dem Tisch und schauen sie in das Lehrwerk oder bewegen sie sich? Schauen sie sich an?
- Was ist meine **Lehrerrolle**? Bin ich im Zentrum? Muss ich viel reden und erklären? Sprechen die Schüler eher zu mir oder miteinander?
- Wie ist die Rolle der **Lerner**? Sind sie aktiv? Übernehmen sie Unterrichtsteile? Evaluieren sie sich z. B. selbst?
- Welche **Sozialform** habe ich warum gewählt? Muss es Frontalunterricht sein oder bietet sich begründet auch Partner- oder Gruppenarbeit an? (nach Koenig 2003 : 12)

Koenig (2003) ergänzt neben den Faktoren Lernen und Interaktion noch den Aspekt Kreativ-Spielerisches. Alle drei Faktoren sollten seiner Meinung nach in jeder Übung – wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung – enthalten sein. Koenig (1994 ; 2003) ermuntert Lehrende, nicht zu intensiv und u. U. erfolglos nach neuen Ideen in der Fachliteratur zu suchen, sondern anhand einer Checkliste zu versuchen, Übungen zu modifizieren :

- Wie ist der Anteil der drei genannten Faktoren in meinem Unterricht?
- Sehen die Übungssätze in meinen Lehrmaterialien eine Integration der drei Faktoren vor? Wird „nur“ gelehrt?
- Ergänze ich selbst Übungsansätze um affektive und interaktive Überlegungen? (Koenig 2003 : 12-13)

Ein weiteres geeignetes Modell für die Unterrichtsplanung ist das Modell Didaktische Analyse (*Modell DA*). Das *Modell DA* kann als Grundlage für Entscheidungen dienen, die Lehrende bei ihrer Stundenvorbereitung treffen und wurde nicht speziell für Sprachlernspiele, sondern für die Stundenvorbereitung generell konzipiert. Vorteil bei dieser Vorgehensweise ist, dass die Lehrenden sich

zum einen von ihrem Lehrwerk distanzieren bzw. dessen Vorgaben hinterfragen und zum anderen willkürliche Entscheidungen erschwert werden. Gehen Lehrende nach dem *Modell DA* vor, stellen sie sich folgende Fragen, wobei die Reihenfolge der Fragen unbedingt beachtet werden sollte (vgl. Bimmel, Kast & Neuner 2011: 68):

1. *Lernziel*: Was sollen die Lernenden lernen?
2. *Lernaktivitäten*: Was sollen die Lernenden tun, um das Lernziel zu erreichen?
3. Welche *Sozialform* passt am besten?
4. Mit welchen *Lernmaterialien* werden die Lernaktivitäten am besten ausgeführt?
5. Mittels welcher *Medien/Hilfsmittel* werden die Materialien am besten dargeboten?
6. *Lehreraktivität*: Was soll ich als Lehrende(r) in der Unterrichtsstunde tun?

Gerade bei Spielen muss darauf hingewiesen werden, dass die Planung bei der Lernzielsetzung bzw. der Kann-Beschreibung beginnen muss. Die Versuchung kann groß sein, auf ein interessantes Spiel zu stoßen und es so bald als möglich im Unterricht einsetzen zu wollen. Dies schließt wiederum auch nicht aus, dass Lehrende sich nicht von einem Spiel, auf das sie zufällig stoßen, inspirieren lassen sollen. Nur ist in diesem Fall trotzdem zu empfehlen, die didaktische Analyse nach obigem Modell durchzuführen, um Entscheidungen begründen zu können bzw. um entscheiden zu können, ob das Sprachlernspiel tatsächlich passt oder wie es entsprechend modifiziert werden muss.

Punkt sechs des Modells bezieht sich auf die Lehrerrolle, über die sich der Lehrende gerade bei Spielen Gedanken machen muss. Der Lehrende hat mehrere Möglichkeiten, wie er sich beim Spielen verhalten kann. Er kann die Rolle des Spielleiters, des Mitspielers und/oder Beobachters annehmen. Der Lehrende kann sich auch als Mitspieler und als Person einbringen, insbesondere bei Spielen, bei denen es nicht nur um die sprachliche Kompetenz geht, sondern auch Glück oder Zufall eine Rolle spielt.

5.3 Fragenliste für einen effektiven Einsatz von spielerischen Übungen

Auf Grundlage der genannten Literatur, eigener Erfahrungen und Erfahrungen weiterer Lehrender werden im Folgenden Fragen aufgelistet, die sich Lehrende vor dem Einsatz einer spielerischen Übung stellen sollten, um eine effektive Lernsituation zu gestalten.

1. Lernziel bestimmen

- Was sollen die Lernenden lernen? (Fokus auf ein sprachliches Lernziel)
- Welches beobachtbare Lernziel lässt sich formulieren?
 - ✓ z. B. die Lernenden können nach der Uhrzeit/einem Zeitpunkt fragen und einen Zeitpunkt angeben



2. Lerneraktivität und Sozialform bestimmen

- Wie sollen die Lernenden das Lernziel erreichen?
 - ✓ z. B. einen Text zum Thema Tagesablauf lesen/den eigenen Tagesablauf notieren/Informationen ordnen/Fragen formulieren/Fragen beantworten...
- Welche Sozialform ist dafür geeignet?
 - ✓ in Paaren, Kleingruppen, Großgruppen...



3. Übung analysieren und modifizieren

In Bezug auf die Lerninhalte :

- Wird der Aspekt Lernen ausreichend beachtet? (kognitiver Aspekt)
- Gibt es ein interaktives sowie ein kreativ-spielerisches Element? (sozialer und emotional-affektiver Aspekt)

- Ist der Lerneffekt hoch bzw. stehen Aufwand von Zeit und Effekt in angemessenem Verhältnis?
- Bekommen alle Lernenden ausreichend Möglichkeit, sich zu beteiligen, d. h. Sprache anzuwenden?

In Bezug auf die Lerngruppe:

- Eignet sich die Art der (Aus-) Gestaltung der Übung für meine Lernergruppe?
 - ✓ z. B. in Bezug auf Alter, Sprachniveau, Anzahl der Lernenden, inhaltliche Interessen sowie Einstellung zu und Erfahrung mit spielerischen Aktivitäten

In Bezug auf den Lernort:

- Können die Lernenden in Gruppen arbeiten?
 - Können, wenn notwendig, Tische umgestellt werden?
- ⇒ Falls notwendig, wie kann die Übung entsprechend umgestaltet werden?



4. Lernmaterial analysieren und modifizieren

- Ist das Lernmaterial verständlich/ansprechend/geeignet?
- (Wie) Muss das Lernmaterial adaptiert werden?
 - ✓ z. B. in Bezug auf Inhalte, Länge, Wortschatz/Grammatik...
- Erlaubt es eine Kontrolle des Lernerfolgs durch die Lernenden?
 - ✓ z. B. allein oder im Team
- Welche Übungsalternativen können für Gruppen angeboten werden, die schneller fertig sind?
- Bereite ich das Spielmaterial vor oder sollen die Lernenden mithelfen?
 - ✓ z. B. Gestaltung eigener Übungen oder Ausschneiden von Spielkärtchen



5. Lehrerrolle festlegen

Vor der Übung

- Wie gebe ich verständliche Anweisungen?
 - ✓ z. B. mündlich/schriftlich, Deutsch/Japanisch
- Welche Fragen muss ich zum Spielablauf klären?
 - ✓ z. B. Wer beginnt das Spiel? Wann ist es zu Ende? Ist eine Zeitangabe sinnvoll?
- Teile ich den Lernenden neben dem Spielziel auch das Lernziel mit?

Während der Übung

- Beobachte und dokumentiere ich die Übungsversuche der Lernenden?
Wenn ja, wie?
- Sind Hilfestellungen für einzelne Lernende notwendig?
- Spiele ich als Lehrperson mit?
 - ✓ eher ja bei Großgruppen oder Kreisspielen/eher nein bei Kleingruppen

Nach der Übung

- Wie kontrolliere ich Übungsleistungen?
- Wie und wann thematisiere ich fehlerhafte Äußerungen?
- Evaluiere ich das Erreichen des Lernziels? Wenn ja, wie?
- Gebe ich den Lernenden die Möglichkeit, über ihr eigenes Lernen nachzudenken (Entwicklung der metakognitiven Kompetenz)?



6. Evaluation

Analyse zum Ablauf

Praktische Durchführung:

- War die Regel klar? Habe ich sie verständlich erklärt?
- War das Spielmaterial geeignet?

⇒ Welche Schlüsse können in Hinblick auf einen weiteren Einsatz der Übung gezogen werden?

Praktische Aspekte

- Wie sammle ich Materialien ein, ordne und archiviere sie?

Erreichen des Lernziels:

- Konnten die Lernenden das Lernziel erreichen?
- Wie haben sie die Übung angenommen?

6. Fazit

Die vorgestellte Fragenliste soll Lehrende ermutigen, in ihrem Unterricht neue Aktivitäten auszuprobieren bzw. bereits eingesetzte Übungen neu zu organisieren und anders einzusetzen. Lehrenden, die keine Erfahrung mit spielerischen Aktivitäten im Unterricht haben, kann die Liste eine Anleitung geben, um Fragen für einen erfolgreichen Einsatz der Übung zu stellen. Um anregende und effektive Übungssituationen zu schaffen, die Abwechslung bringen, sollten Lehrende das eigene Handeln hinterfragen. So rät Meyer (2013: 83), das persönliche Übungs-Repertoire zu analysieren und dabei insbesondere auf Handlungsmustervorlieben und -abneigungen zu achten. Guskey (2002: 386) merkt an, dass Lehrende vor allem dann ihre Methoden erweitern oder Einstellungen verändern, wenn sie positive Änderungen im Lernen ihrer Kursteilnehmenden feststellen. Er führt drei Implikationen für die berufliche Weiterentwicklung an. Zunächst muss

akzeptiert werden, dass Veränderungen, was das eigene Lehrverhalten angeht, sehr langsam voran gehen und Schwierigkeiten normal sind (vgl. Guskey 2002 : 386). Förderlich für Veränderungen sind außerdem die Evaluation von Lernfortschritten der Lernenden und Feedback über ihre Einstellungen bestimmter Übungs- und Arbeitsformen. Erfährt die Lehrkraft, dass die Lernenden die Arbeitsformen, die sie anbietet, gut annehmen, ist es wahrscheinlicher, dass sie diese Aktivitäten langfristig in ihrem Unterricht einsetzt. Ein wenig beachteter Aspekt ist die Sicht auf das Lernen von Lehrenden als Prozess, anstatt als einmaliges Ereignis (vgl. Guskey 2002 : 388). Lehrende benötigen Unterstützung, um sich langfristig weiterzuentwickeln. Punktuelle Fortbildungen können Anregungen geben, jedoch keinen weiterführenden Austausch sichern. Lerngruppen oder informelle Zusammenschlüsse mit anderen Lehrenden sind Möglichkeiten, wie Austausch und Unterstützung auch längerfristig gewährleistet werden können. Lehrende, die sich für den Einsatz von Sprachlernspielen interessieren bzw. ihre didaktischen Kenntnisse erweitern wollen, empfehle ich, den Spieleinsatz anhand der Fragenliste vorzubereiten und ein Lehrertagebuch über ihre Erfahrungen in Bezug auf Durchführung und Reaktion ihrer Lernenden zu führen. Zusätzlich zu eigenen Beobachtungen ist es sinnvoll, Lernende auch mündlich bzw. schriftlich direkt zu den Aktivitäten zu befragen und die Ergebnisse mit interessierten Kolleginnen und Kollegen zu diskutieren.

Ich danke den Lehrenden, die an der Umfrage teilgenommen haben sowie der Universität Matsuyama, die dieses Projekt durch das Sonderforschungsbudget (Tokubetsu Kenkyu Josei 2014) unterstützt hat.

Literatur

- Aguado, Karin (2008). Wie beeinflussbar ist die lernersprachliche Entwicklung? Theoretische Überlegungen, empirische Erkenntnisse, didaktische Implikationen. *Fremdsprache Deutsch*, 38, 53-58.
- Bausch, Karl-Richard ; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (2007). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : A. Francke.
- Bimmel, Peter ; Kast, Bernd & Neuner, Gerd (2011). *Deutschunterricht planen NEU*. München : Langenscheidt.
- Bollnow, Otto Friedrich (1978). *Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen*. Freiburg : Herder.
- Bromme, Rainer (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik. Reprints 2014. Hg. v. D. H. Rost. Münster, New York : Waxmann.
- Caspari, Daniela (2007). Kreative Übungen. In : Bausch, Karl-Richard ; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) : *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : A. Francke, 308-312.
- Dauvillier, Christa & Lévy-Hillerich, Dorothea (2004). *Spiele im Deutschunterricht*. München : Langenscheidt.
- De Florio-Hansen, Inez (2007). Sinnvolles Üben – kommunikationsorientiert. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 4, 6-11.
- De Florio-Hansen, Inez (2014). *Fremdsprachenunterricht lernwirksam gestalten. Mit Beispielen für Englisch, Französisch und Spanisch*. Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag.
- Eggert, Sylvia (1996). Kreativität – Traum eines jeden Lehrers. In : *Deutsch als Fremdsprache*, 33 (1), 23-27.
- Funk, Hermann ; Kuhn, Christina ; Skiba, Dirk ; Spaniel-Weise, Dorothea & Wicke, Rainer E. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München : Langenscheidt.
- Guskey, Thomas R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching : theory and practice*, 8 (3/4), 381-391.
- Jentges, Sabine (2007). *Effektivität von Sprachlernspielen*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag.
- Kilp, Elóide (2010). *Spiele für den Fremdsprachenunterricht. Aspekte einer Spieleandragogik*. Tübingen : Stauffenburg Verlag.
- Kleppin, Karin (2007). Spiele und Sprachlernspiele. In : Bausch, Karl-Richard ; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) : *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : A. Francke, 263-266.
- Klippel, Friederike (2013 a). Übung macht den Meister – *practice makes perfect* : Von den langweiligen Aspekten des Sprachenlernens. In : C. Gnutzmann & F.G. Königs (Hrsg.) :

- FLuL. Themenschwerpunkt: Entwicklungslinien, Standpunkte der Fremdsprachenforschung*, 42 (1), 38-49.
- Klippel, Friederike (2013 b). *Activities und Sprachlernspiele*. In: W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Tübingen: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 186-190.
- Koenig, Michael (1994). *Übung selbst machen oder: Wie man von alten Pfaden abweicht*. *Fremdsprache Deutsch*, 10 (1), 28-32.
- Koenig, Michael (2003). *Nachdenken über Spiele. Ein Plädoyer für die spielerische Umgestaltung von Lernaktivitäten im Fremdsprachenunterricht*. *Babylonia* 1, 8-17.
- Littlewood, William (1981). *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macedonia, Manuela (2000). *Sprachspiele. Tipps & Ideen zum Sprachenlernen*. Linz: Veritas.
- Markowitsch, Hans-Joachim (2009). *Dem Gedächtnis auf der Spur. Vom Erinnern und Vergessen*. 3. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mátyás, Emese (2009). *Sprachlernspiele im DaF-Unterricht*. Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe sowie in die subjektiven Theorien der Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Meyer, Hilbert (2013). *Was ist guter Unterricht?* 9. Aufl. Berlin: Cornelsen Schulverlage.
- Niewalda, Katrin (2014). *Sprachlernspiele – aus Sicht der Lernenden in mehrfacher Hinsicht eine effektive Unterrichtstechnik*. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.): *Neue Beiträge zur Germanistik*, 13 (1). München: Iudicium Verlag, 241-260.
- Niewalda, Katrin (2015). *Das Sprachlernspiel im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung mit Lehrenden an japanischen Universitäten*. In: *Studies in Language and Literature*, Matsuyama University, 34 (2), 127-162.
- Nunan, David (1989). *Designing Tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reich, Eberhard (2005). *Denken und Lernen. Hirnforschung und pädagogische Praxis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Westhoff, Gerard (2008). *Über die Lernwirksamkeit von Sprachlernaufgaben am Beispiel von „WebQuests“*. *Fremdsprache Deutsch*, 38, 12-18.
- Zwicky, Fritz (1989). *Morphologische Forschung: Wesen und Wandel materieller und geistiger struktureller Zusammenhänge*. Baeschlin.