

Mona Sørensen

Spiel und Bewegung im kommunikativen Deutschunterricht für Jugendliche

-Wie mündliche kommunikative Kompetenz
spielerisch gefördert werden kann. Ergebnisse
eines Aktionsforschungsprojekts im
Fremdsprachenunterricht.

May 2020



Norwegian University of
Science and Technology

Spiel und Bewegung im kommunikativen Deutschunterricht für Jugendliche

-Wie mündliche kommunikative Kompetenz spielerisch gefördert werden kann. Ergebnisse eines Aktionsforschungsprojekts im Fremdsprachenunterricht.

Mona Sørensen

Engelsk- og fremmedspråkdidaktikk

Submission date: May 2020

Supervisor: Karen Bauer

Norwegian University of Science and Technology
Department of Teacher Education

Spiel und Bewegung im kommunikativen Deutschunterricht für Jugendliche

- Wie mündliche kommunikative Kompetenz spielerisch gefördert werden kann. Ergebnisse eines Aktionsforschungsprojekts im Fremdsprachenunterricht.

„Wenn das Lernen einatmen ist, ist das Spielen ausatmen“

(Unbekannte Quelle)

Abstract

In einem ständig mehr digitalen Alltag wird das Bewegen des Körpers immer wichtiger für die Volksgesundheit, so auch in der Schule. Das Wort Spiel wurde ursprünglich von der Bewegung des Tanzes geprägt, trotzdem ist in der Fachliteratur eine Lücke entstanden, wenn es sich um Bewegungsspiele handelt. In der Fachliteratur gibt es fast keine Referenzen zu physischen Spielen im Zweitsprachlernen bzw. Fremdsprachlernen.

Das Ziel dieser Forschung ist es, Bewegungsspiele als didaktische und mündlich-kommunikative Methode im Deutsch als Fremdsprachenunterricht für Jugendliche zu untersuchen.

Die vorliegende Arbeit, die sich auf Resultate an einer weiterführenden Schule in Norwegen durchgeführten Aktionsforschung stützt, stellt sich die Frage, wie mündliche kommunikative Kompetenz durch zwei spielerische Bewegungsaktivitäten gefördert werden kann. Der Hintergrund waren die Probleme, die bei spontanen Gesprächen im regelmäßigen Unterricht zu beobachten waren. Für die Zwecke der Situationsverbesserung wurden mündliche Bewegungsspiele als didaktische Methode gewählt.

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurde eine Deutschklasse während einer Unterrichtsstunde beim Spielen beobachtet. Spieltheorie und Theorie zur kommunikativen Kompetenz wurden aus wissenschaftlichen als auch von pädagogischen Quellen eingesammelt, bevor ein Aktionsplan gemacht wurde. Observationen aus dem Unterricht, ein unmittelbares Reflexionsgespräch mit den Observatoren und ein semi-strukturiertes Gruppeninterview mit den Teilnehmern wurden durchgeführt, als auch eine Befragung der Observatoren. Die erworbenen Daten wurden qualitativ analysiert und im Rahmen einer Reflexion und Proflexion von der Forscherin bewertet.

Trotz der offenbaren Problemstellungen der Aktionsforschung, können die qualitativen Forschungsergebnisse dieser Arbeit auf interessante Ergebnisse deuten, weil die Validität durch eine Triangulierung der Quellen berücksichtigt worden ist.

Die Antworten auf die Fragebögen und Interviews als auch die Observationen haben gezeigt, dass die ausprobierten Spiele eine kommunikative und lernerzentrierte Potenzial haben. Die Sozialform des Bewegungsspiels bietet zusätzlich eine motivationale Variation im Unterricht. Durch die informelle Situation des Spiels verschwanden Vermeidungsstrategien, die früher im Unterricht zu beobachten waren. Die kommunikative Kompetenz wurde sowohl bei den hochleistenden als auch den schwächeren Schülerinnen und Schülern gefördert. Trotzdem sind die Methoden besonders für diejenigen zu empfehlen, die Konzentrationsprobleme haben, denn die körperliche Aktivität trägt zu ganzheitlichem Lernen bei.

Die Proflexion der Arbeit zeigt, dass Lehrkräfte viel Zeit brauchen, um spielerische Methoden im Unterricht einzuziehen, auszuprobieren und teilen. Die methodische Variation wird als ausschlaggebend besonders für die Motivation der schwächeren Schülerinnen und Schüler beschrieben. Auf dieser Grundlage ist es zu empfehlen, dass die Schulleitung dafür sorgt, dass Lehrkräfte genügend Zeit zur Zusammenarbeit für sowohl fachbezogene als auch fächerübergreifende Gespräche über Methoden bekommen.

Schlüsselwörter

Deutsch als Fremdsprache, didaktische Spiele, Bewegung, Sozialformen, aktives Lernen, mündliche kommunikative Kompetenz, spontane Gespräche, Aktionsforschung, Konstruktivismus

Abkürzungen

SuS – Schülerinnen und Schüler

DaF – Deutsch als Fremdsprache

GERS – Gemeinsamer Europäische Referenzrahmen für Sprachen

Inhaltsverzeichnis

Abstract	III
Schlüsselwörter.....	IV
Abkürzungen	IV
Inhaltsverzeichnis	V
Vorwort	1
1. Einleitung	4
1.1 Volksgesundheit.....	4
1.2. Lernen mit Bewegung	5
1.3. Bewegung und Kommunikation.....	7
1.2 Problemstellung	8
1.4. Aufbau der Masterarbeit	11
2. Theoretische Annäherung.....	12
2.1. Kommunikative Kompetenz	12
2.2. Kommunikatives Potenzial der Sozialformen.....	19
2.3. Aktiver und kommunikativer Unterricht.....	23
2.4. Das Spiel	27
2.5. Didaktische Spiele	29
2.6. Das Auswählen eines Lehrspiels	32
3. Material.....	35
3.1. Kontext - Allgemeines zum DaF in der erforschten Schule	35
3.2. Beschreibung der untersuchten Deutschgruppe	36
3.3. Rahmen der erforschten Spiele.....	40
3.3.1. Beschreibung des Spiels „Platztauschen“	40
3.3.2. Beschreibung des Spiels „Kugellagerquiz“	42
4. Methodische Annäherung	44
4.1. Qualitative Forschung	44
4.2. Aktionsforschung	46
4.3. Forschungsethische Betrachtungen	50
4.4. Empirische Untersuchung	52
5. Resultate der Untersuchung	53
5.1. Feldnotizen aus dem Klassenzimmer – ein rekonstruiertes Narrativ	53
5.2. Reflektionen der Observatoren zu den untersuchten Spielen	58

5.3. Die Auffassung des spielerischen Lernens aus Sicht der Lernenden.....	61
6. Diskussion der Resultate.....	67
7. Fazit.....	76
8. Nachwort.....	81
Litteraturhinweise.....	82
Anhang 1: Liste genannter Spiele.....	85
Anhang 2: Informationsbrief Schüler.....	87
Anhang 3: Informationsbrief Observatoren.....	90
Anhang 4: Fragebogen Schüler.....	93
Anhang 5: Fragebogen Lehrer.....	93
Anhang 6: Beobachtungsnotizen April-Mai 2019.....	94
Anhang 7: Transkription und Kodieren von Interviews mit Schülern.....	104
Anhang 8: Observationen im Klassenzimmer.....	114
Anhang 9: Schriftliche Antworten der Observatoren zum Fragebogen.....	116

Vorwort

Es gibt derzeit viele Fortbildungskurse, die das spielerische Lernen für Jugendliche hervorheben. Im Heft „DaF für Jugendliche 10“ (Mohr & Salomo, 2016) vom Goethe Institut wird erwähnt:

„Jugendliche lernen anders als Kinder und Erwachsene und stellen daher eine ganz besondere Zielgruppe dar. Die Veränderungen, die ein Mensch während der Jugendphase erfährt, sind sehr groß und haben Einfluss auf das Lernen. Lehrkräfte suchen deshalb kontinuierlich nach Konzepten, wie sie Schülerinnen und Schülern auf eine zeitgemäße Art und Weise gerecht werden und ihr Potenzial nutzen können“.

Spiele sind Lehrkonzepte, die für Jugendliche zweckgemäß sind. Die bekannte Pädagogin Maria Montessori wurde in einem Seminar, an dem ich teilgenommen habe, zum Thema zitiert: „Das Spielen ist die Arbeit des Kindes“. Man kann auch „und macht den Lehrern viel Arbeit“ hinzufügen. Trotz der Mehrarbeit des spielerischen Lernens sollte es sich für Lehrkräfte lohnen, die extra Energie zu verwenden. Einige halten die Spielpädagogik für so wichtig, dass sie sogar von „Playducation“ (Beste, 2012, p. 68) sprechen, und das ganze Schulsystem ändern wollen. Ich meine dagegen, dass spielerische Aktivitäten ein Teil des derzeitigen Systems sein könnten, und zwar besonders wenn es sich um mündliche Kommunikation handelt.

Als Lehrerin möchte ich gerne engagierte und mündlich aktive Schülerinnen und Schüler (SuS) haben, die das Deutschlernen interessant, angstfrei und lehrreich finden und obendrein dabei Spaß haben. Ich bin auch davon überzeugt, dass eine spielerische Annäherung des Fremdsprachlernens den Ruf des Faches verbessern kann. Ich hoffe, dass Schüler und Schülerinnen darüber nachdenken können, dass sie beim Erlernen Spaß hatten und zusätzlich etwas gelernt haben. Ich möchte Lernspiele ausprobieren und entwickeln, die die Schüler und Schülerinnen engagieren und zum Sprechen motivieren können.

Es ist damit geforscht worden, dass Sprachhemmungen mit formellen Situationen verbunden sind. Im Alter von 15-17 benutzen die SuS Vermeidungsstrategien bei formellen Sprechsituationen, aber fast nicht, wenn sie nicht mit Stress verbunden sind (Mohr & Salomo, 2016). Spiele sind nützlich, denn sie tragen oft zu guter und entspannter Stimmung im Klassenzimmer bei. Körperliche Aktivität und Lachen bauen Stress ab, die Durchblutung erhöht sich und damit das Wohlbefinden und die Motivation (Böschel, 2017, p.8).

Das Lernen einer Fremdsprache ist harte Arbeit, aber kann auch Spaß und Freude bieten. Der Mensch ist im Wesen kreativ und spielerisch, und dies kann im Unterricht ausgenutzt werden. „The brain runs on fun“ - das Gehirn läuft mit Spaß – hat Mal eine Kursleiterin gesagt, die einen Theaterworkshop organisiert hatte. Bei dem Kurs erlebte ich, wie wichtig der Körper für die Kommunikation ist, und ich versuche seitdem körperliche Elemente in meinen Unterricht einzubeziehen. Neuere Studien haben gezeigt, dass „Bewegung die Nervenzellneubildung im Hippocampus fördert“ und dass das Gehirn am besten bei einem Puls von 100 arbeitet (Böschel, 2017, p.8). Man könnte behaupten, dass „das Gehirn läuft mit Bewegung“. Ob physisch aktive Spiele auch die mündliche Kommunikation fördern können, ist die Frage dieser Arbeit. Das Wichtigste ist meiner Meinung nach, dass die Schülerinnen und Schüler sich trauen, in der Zielsprache zu sprechen und, dass sie ihre eigenen Meinungen zu äußern wagen.

Die Gespräche über dieses Thema, sowohl schriftlich als auch mündlich, haben mich zum Nachdenken angeregt und sind ein wichtiger Teil dieser Arbeit geworden. Ich bedanke mich deswegen sehr herzlich bei meinen geduldigen Schülern, meinen Kollegen im In- und Ausland, der Bibliothekarin meiner Schule, meiner Familie und meinen Freunden und der Betreuerin dieser Arbeit. Sie haben alle viel dazu beigetragen, dass diese Masterarbeit mich sehr engagiert hat und dass ich jetzt einen großen „Werkzeugkasten“ mit unterschiedlichen Lernspielen habe. Es gibt sehr viele Spiele, die man als Lehrkraft, mit dem Ziel der methodischen Variation, im Unterricht für unterschiedliche Lernziele benutzen kann. Wenn die Spiele auch zur besseren Volksgesundheit und Kommunikation führen können, sind sie kleine Beiträge der

modernen Didaktik in einer Zeit, wo das Stillsitzen meiner Meinung nach herausgefordert werden sollte.

Ich hoffe auch, dass diese Masterarbeit Inspiration für meine Kollegen sein kann. Es ist mir wichtig gewesen, die Lernspiele kritisch zu evaluieren und mit Kollegen zu teilen, damit sie nicht nur Spaß machen, sondern auch zum Lernen beitragen. Es ist mir wichtig, dass die Erfahrungen, die ich mit kommunikativen Bewegungsspielen gemacht habe, zu neuen Diskussionen führen können und hoffentlich einen Beitrag liefern, den Fremdsprachenunterricht spielerisch in Bewegung zu setzen; denn, wenn das Lernen einatmen ist, ist das Spielen ausatmen.

1. Einleitung

1.1 Volksgesundheit

Rund um 2,5 Millionen Norweger befolgen die Hinweise des Volksgesundheitsinstituts nicht, das eine Stunde tägliche physische Aktivität empfiehlt. In Norwegen verbringen 15-jährige Jugendliche 70 % des Tages stillsitzend u.a. vor dem Computer oder mit dem Handy mit Online-Spielen und dem Gebrauch von sozialen Medien, und der Trend setzt sich fort (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015, p. 6). Die Tendenz, dass sowohl Jugendliche als auch Erwachsene durch die neuen digitalen Medien isoliert werden, und weniger mit einander kommunizieren, ohne ständig auf einen Schirm zu schauen, führt dazu, dass viele sich nach menschlichem Kontakt und analogen Dialogen sehnen. Zur selben Zeit wird psychische Gesundheit der norwegischen Schüler immer wieder als eine Herausforderung für das Lernen erwähnt. Immer mehr Jugendlichen berichten, laut Ungdata, dass sie sich einsam oder gestresst in der Schule fühlen (Bakken, 2017, p. 7).

Der Zusammenhang zwischen physischer Aktivität und psychischer Gesundheit ist von dem Departement für Gesundheit mehrfach dokumentiert (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015, p. 6). Trotzdem bewegen sich norwegische SuS erfahrungsgemäß noch zu wenig im Klassenzimmer während des Unterrichts, obwohl dies derzeit vielleicht in Änderung ist. In Norwegen gibt es auf jeden Fall politische Forderungen, die für mehr Bewegung in der Schule argumentiert.

Im neuen norwegischen Lehrplan, der 2020 implementiert werden soll, steht Volksgesundheit und Lebensmeisterung als eines von drei fachübergreifenden Themen im übergeordneten Teil des Lehrplans. In einer Pressemeldung, die von dem Forschungsprojekt „Schools in Motion“ (Kolle, 2019, p. 9) berichtet, schreibt die Regierung auch folgendes:

Rapporten viser at en del elever kan få mye ut av ekstra aktivitet i skolen, men at effekten er mest positiv når aktiviteten er lærerstyrt. Derfor skal vi nå utvikle et godt støtte- og veiledningsmaterieill for hvordan læreren kan legge til rette for fysisk aktivitet i timene, og støtte opp om lokale initiativ. Dette vil bli fulgt opp i arbeidet med de nye læreplanene som trer i kraft fra 2020. (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 8)

Der Effekt von zusätzlicher physischer Aktivität in der Schule ist also größer, wenn sie vom Lehrer gesteuert wird, so das Departement für Wissenschaft. Ich nehme an, dass es sich um den *Lerneffekt* handelt, und dass die Materialien, die entwickelt werden sollen, zielgerichtete Lernmaterialien sind.

1.2. Lernen mit Bewegung

Physisch aktive Elemente im Unterricht dienen bekanntlich oft als „Pausen“ vom Lernen, wobei die SuS etwas Anderes machen – z.B. sich zur Musik bewegen oder Koordinationsübungen machen – damit sie sich nach der aktiven Pause besser konzentrieren können. In der Schweiz, verkündigt z.B. Eduard Buser-Batzli „bewegtes Lernen“; „Die Methode des bewegten Unterrichts bezieht den natürlichen Bewegungsdrang der Kinder in den schulischen Alltag mit ein und hat erwiesenermaßen positive Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler: Bewegung steigert die Durchblutung im Gehirn. Es wird besser mit Sauerstoff und mit Nährstoffen versorgt. Dadurch können sich die Kinder besser konzentrieren“ (Buser-Batzli, 2017).

Es gibt aber auch Schulen, wo die Lehrkräfte Bewegungsaktivitäten als didaktische Methodik im Unterricht benutzen, wie an der Vassend Skule (Husabø, 2016). An dieser Schule wurde im Bereich des hier aktiven Mathematikunterrichts geforscht und es wurden positive Effekte auf die Ergebnisse der Schülerleistungen gefunden. Diese Schule ist Teil des ASK-Projekts (Aktiv Smarter Kids), das 1000 5.Klässler in einem randomisierten Studium untersucht hat (Resaland et al., 2016). An der Hochschule in Vestlandet, die Fortbildung zu Grundschullehrer bietet, hat man ein Zentrum für physisch aktives Lernen (SEFAL) gegründet. Physisch aktives Lernen hat in der letzten Zeit also einen größeren Stellenwert in der höheren Ausbildung in Norwegen gefunden. Der Direktor der Hochschule erklärt, dass es schon einige Datenbanken mit Ideen für physisch aktive Übungen gibt (z.B. askbasen.no), aber dass man trotzdem nicht damit rechnen kann, dass Lehrkräfte ausreichende Zeit haben selbst zu recherchieren (Lomsdalen, 2019). Deswegen braucht man entsprechende

Fortbildungsangebote, die schulbasierte und forschungsbasierte Entwicklungsarbeiten anbieten. Die Forschung auf diesem Gebiet ist noch jung, aber es gibt schon ein Paar Schlussfolgerungen:

- Die Schüler werden nicht fachlich schwächer durch physisch aktiven Unterricht.
- Im Mathematikfach sieht man deutliche Verbesserungen der Schülerleistungen
- Die schwachen Schüler sind diejenigen, die den meisten Nutzen vom aktiven Lernen haben.

Der Direktor hebt Mathematik hervor, aber sagt, dass viele Projektteilnehmer spezifisch auch Sprachunterricht erwähnen (Lomsdalen, 2019). Dies bestätigt auch niederländische Forschung, die diese Schlussfolgerung hat: „Physically active academic lessons significantly improved mathematics and spelling performance of elementary school children and are therefore a promising new way of teaching“ (Mullender-Wijnsma et al., 2016). Ich meine, dass Mathematik auch mit traditionellem Grammatikunterricht im Fremdsprachlernen verglichen werden kann.

Beide Fächer, bzw. Themen, sind in der Regel theorielastig, fördern Bewusstheit für Regeln, werden oft durch schriftliche Übungen wiederholt und es wird selten mit Begeisterung darüber gesprochen. Eine Alternative zum traditionellen Grammatikunterricht sind physische Aktivitäten, die Grammatik beibringen, lustbetont sind und zur positiven Lernergebnissen führen.

Es wird meiner Ansicht nach oft angenommen, dass Spiele ein Gegenteil von Arbeit sind, so wie physische Aktivitäten als Pausen vom Lernen gesehen werden können. Spiele werden oft unterschätzt, bzw. als „bloß ein Spiel“ betrachtet, wenn man ein wenig Zeit im Unterricht übrig hat vor den Ferien oder als Lückenfüller. Spieltheoretiker sind trotzdem der Meinung, dass jede Übung sowohl produktorientiert als auch lustbetont und spielerisch sein kann, wenn es sich um ein durchgedachtes Lernspiel handelt:

Es besteht also bei Einsatz und Aufnahme des Spiels eine Bandbreite zwischen lustbetontem, spielorientiertem Selbstzweck und lernzielgerichtetem Mittel zum Fremdsprachlernen, die sich nach der jeweiligen Einstellung der Handelnden richtet und die sich nicht nur zwischen den Beteiligten, sondern auch im Individuum selbst verschieben kann (Kleppin, 1995).

Im Review-Artikel „Playing to learn“ (Tomlinson&Matuhara, 2009, p. 646), stellen die Autoren fest, dass es in der Fachliteratur leider fast keine Fachliteratur zu physischen Spielen im Zweitsprachlernen bzw. Fremdsprachlernen überhaupt gibt. Sie suchten in 12 Datenbanken mit einem Umfang von 30 Jahren mit Schlüsselwörtern wie „physical games“, „physical play“, „competition“, „kinesthetic learning“ usw. Nur wenn „second language acquisition/learning“ aus der Suche entfernt wurde, fanden sie Referenzen – dann aber nur zur Entwicklung des Kindes und Bewegungserziehung. Ihr Kommentar zur Untersuchung ist eindeutig:

It seems that in the fields of child development and physical education, it is almost taken for granted that physical play facilitates cognitive, affective, and social development at any age (Tomlinson&Matuhara, 2009).

In der letzten Zeit sind aber auch Lehrangebote zu sprachlichen Übungen mit Bewegung erschienen. Das Buch *DaZ lernen mit Bewegung. 90 Spiele und Übungen zur Grammatik* (Piel, 2016) und *DaZ-Bewegungsspiele - Effektives Sprachenlernen für Schüler und Erwachsene* (Böschel, 2017) sind Beispiele hierfür. Im Fach Deutsch als Fremdsprache ist es zwar eine Herausforderung Grammatik engagierend zu lehren und zu lernen. Um grammatische Regeln zu bearbeiten und verstehen helfen oft Spiele wie im genannten Buch.

1.3. Bewegung und Kommunikation

Die mündliche Produktion der Zielsprache ist ein erlebtes Problemgebiet des Fremdsprachenunterrichts. Sprachhemmungen machen die Kommunikation schwer in formellen Situationen (Mohr & Salomo, 2016), wie bei traditionellem Unterricht, und dies zeigt sich oft beim Versuch, eine Fremdsprache zu sprechen. Erfahrungsgemäß äußern sich viele SuS aus Angst Fehler zu machen und wegen mangelnden Selbstvertrauens nicht spontan, weil es ihnen zu schwierig ist, oder, weil es ihnen keinen Sinn macht. Beim mündlichen Examen zeigt sich auch erwiesenermaßen häufig, dass die vorbereitete Präsentation viel mehr geübt, bzw. auswendig gelernt wird, als das spontane Gespräch. Die kleinen, informellen Gespräche sollten daher viel mehr im Unterricht geübt werden, damit die SuS bis zum Examen daran gewöhnt sind. Hier kann man vermuten, dass Spiele behilflich sein könnten. Spiele können

vielleicht sowohl die Hemmungen vermeiden als auch mehr Bewegung fördern. Physische Spiele, die nicht nur auf die Grammatik, sondern auch auf spontaner, mündlicher Kommunikation fokussieren, sollten daher mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Die kommunikative Kompetenz ist seit langem ein Brennpunkt des Fremdsprachlernens, und wird in dieser Arbeit ausführlich in der theoretischen Annäherung beschrieben (Kap. 2). Nach der „kommunikativen Wende“ in der 70er und 80er Jahren, wurden tatsächlich viele kommunikative Spiele hergestellt. Rollenspiele verschiedener Fokusgebiete, z.B. „Einkaufen gehen“, „Nach dem Weg fragen“, „Im Restaurant bestellen“ oder „Tickets kaufen“ sind üblich im Fremdsprachenklassenzimmer. Zusätzlich können Lehrkräfte in Norwegen viele Übungen selbst produzieren, wegen der Autonomie man als LehrerIn hier hat. Trotzdem gibt es leider wenige Lernspiele, die sowohl die körperliche und mündliche Aktivität fördern, auf denen geforscht worden sind.

Diese Masterarbeit hat darum das Ziel, zwei Bewegungsspiele als didaktische und mündlich-kommunikative Methode im Deutsch als Fremdsprachenunterricht zu untersuchen, und will damit einen kleinen Beitrag zur Didaktik liefern und dadurch zur persönlichen Bewusstmachung der Lehrkräfte beitragen.

1.2 Problemstellung

Die vorliegende Arbeit, die sich auf Resultate an einer weiterführenden Schule in Norwegen durchgeführten Aktionsforschung stützt, stellt sich die Frage,

wie mündliche kommunikative Kompetenz durch zwei spielerische Bewegungsaktivitäten gefördert werden kann.

Der Hintergrund der Problemstellung ist vielfältig. Der erste Grund ist, dass spielerischer Unterricht motivierend sowohl für die Lernenden als auch die Lehrkräfte wirkt, und vielleicht zur angstfreien und spaßbetonten Kommunikation beitragen kann. Dies kann zur Besserung der sozialen Beziehungen führen, nicht nur zwischen den Lernenden, sondern auch zu der Lehrkraft. Ein gutes Lernmilieu ist in der Sache inbegriffen und eine Voraussetzung für einen gelungenen Unterricht.

Als zweiter Grund kann es erwähnt werden, dass ein physisch aktiver Unterricht auch als Brücke zwischen Körper und Geist dienen kann, bzw. eine Verbindung zwischen Bauchgefühl und Kognition sein kann. Dies führt dazu, dass physisch aktive Spiele als „ganzheitliches“ Lernen gesehen werden können und bieten die Möglichkeit, die Erfahrungen und Kreativität der Schülerinnen und Schüler einzubeziehen. Die Lernenden haben normalerweise auch unterschiedliche Vorlieben für unterschiedliche Methoden und es ist darum wichtig, für Methodenvielfalt im Unterricht zu sorgen. Lernen mit Bewegung ist zusätzlich im 21. Jahrhundert mehr ins Blickfeld geraten. Wenn dennoch so wenige kommunikative Bewegungsaktivitäten zur Verfügung stehen, scheint es noch wichtiger zu diesem Bereich beizutragen.

Der dritte Grund, warum es wichtig erscheint, das Thema zu untersuchen, ist die wachsende Bewusstheit auf *kommunikative Kompetenz*. Zwar verstehen viele norwegische SuS schriftliches und mündliches Deutsch wegen der Verwandtschaft der Sprachen, aber die allermeisten haben Schwierigkeiten mit der Fremdsprache zu kommunizieren, weil sie sie kaum außerhalb der Schule benutzen oder sich nicht trauen Deutsch im wahren Leben zu reden, weil sie sprachlich unsicher sind. Traditionell ist dem schriftlichen Teil des Sprachlernens erfahrungsgemäß mehr Aufmerksamkeit gewidmet als dem mündlichen. Sowohl Lehrkräfte als auch SuS sprechen unzweifelhaft mehr in der Muttersprache als in der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht, wenn sie überhaupt gesprochen wird. „Auf Deutsch, bitte“ ist vielleicht der am meist benutzten Satz von Fremdsprachenlehrer. Im neuen Lehrplan für Fremdsprachlernen kann man im „zentralen Werte des Faches“ lesen, dass:

Kommunikasjon er selve hovedkjernen i faget. Å lære fremmedspråk handler om å forstå og bli forstått. Elevene skal utvikle kunnskaper og ferdigheter for å kommunisere hensiktsmessig både muntlig og skriftlig. Språket skal tas i bruk fra første stund både uten og med bruk av ulike medier og verktøy.

Fremdsprachen zu lernen heißt zu verstehen und verstanden zu werden. Die Zielsprache soll sowohl mit als auch ohne Hilfsmittel benutzt werden. Die SuS müssen also Übungen haben, die spontane mündliche Kommunikation ohne Manuskript fördert. Deswegen liegt der Fokus dieser Arbeit auf Spiele für mündliche kommunikative Kompetenz.

Viertens kann das Ausprobieren spielerischer Kommunikationsübungen im Unterricht Anreize für eine innere Motivation des Sprachlernens geben. Letztendlich ist das Ziel jedes Fremdsprachenunterrichts, dass die Schüler sich trauen, die Sprache zu benutzen und sich verständlich zu machen. Wichtig ist dann zu argumentieren, dass es schließlich besser ist, Fehler beim Sprechen zu machen, als perfekt zu schweigen. Dies lässt sich im Spiel besser vermitteln, denn Spiele werden normalerweise nicht „ernst“ aufgefasst und sind normalerweise nicht mit Stress verbunden.

Um zusammenzufassen, sollen also die SuS bei mündlichen Bewegungsspielen aktiviert und engagiert werden. Die Hoffnung ist, dass ein mündlich aktives Bewegungsspiel sowohl lustbetont als auch einen Beitrag zur Verbesserung der kommunikativen Kompetenz sein kann, wo die SuS kooperativ und mit gegenseitigem Verständnis lernen müssen. Die Spiele sollen deshalb auch handlungsorientiert, angstfrei und persönlich bedeutsam sein. Zur selben Zeit wird also auf die mündliche kommunikative Kompetenz fokussiert. Wenn mündliche Übungen spielerisch, aktiv und lustig sind und die SuS keine Angst haben Fehler zu machen, gibt es die Hoffnung, dass das kommunikative Ziel leichter zu erreichen ist.

1.4. Aufbau der Masterarbeit

Um die Problemstellung darzulegen, wird im Kapitel 2 eine theoretische Annäherung zu den Begriffen *kommunikative Kompetenz*, *das kommunikative Potenzial der Sozialformen*, *Aktiver Unterricht*, *das Spiel*, und *didaktische Spiele* im DaF-Unterricht dargestellt.

Im Kapitel 3 wird das Material veranschaulicht; die Teilnehmer und der Rahmen der Untersuchung werden hier beschrieben, und im Kapitel 4 wird die qualitative Methode *Aktionsforschung* mit deren Beschränkungen und ethischen Betrachtungen beschrieben.

Im Kapitel 5 werden die Resultate der Forschung präsentiert. Zum Schluss werden die Diskussionen der Resultate im Kapitel 6 bekannt gemacht. Die Arbeit schließt mit der Konklusion im Kapitel 7 und einem Nachwort mit einer Darstellung über die Bedeutung der Aktionsforschung für die weitere Unterrichtspraxis ab.

2. Theoretische Annäherung

Die Vorliegende theoretische Annäherung erfolgt innerhalb einer sozial-konstruktivistischen Sicht des Lernens. Wissen wird in dieser Perspektive als sozial und kulturell konstruiert, d.h., dass Wissen sich ständig ändert, und in einem historischen, kulturellen und sozialen Zusammenhang zwischen Menschen weitergeführt wird (Postholm, 2010).

2.1. Kommunikative Kompetenz

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS, Kap. 2.1.) sagt, dass:

Sprachverwendung - und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein - umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln, und zwar allgemeine, besonders aber kommunikative Sprachkompetenzen. Sie greifen in verschiedenen Kontexten und unter verschiedenen Bedingungen und Beschränkungen auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie sprachliche Aktivitäten ausführen, an denen (wiederum) Sprachprozesse beteiligt sind, um Texte über bestimmte Themen aus verschiedenen Lebensbereichen (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie Strategien ein, die für die Ausführung dieser Aufgaben am geeignetsten erscheinen. Die Erfahrungen, die Teilnehmer in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen.

Die kommunikative Kompetenz besteht weiter aus zwei Hauptteilen; Rezeption (Hören und Lesen) und Produktion (Sprechen und Schreiben). Zusätzlich teilt der GERS die kommunikative Kompetenz in:

- Linguistische Kompetenzen; lexikalische Kompetenz; grammatische Kompetenz; semantische Kompetenz und phonologische Kompetenz.
- Soziolinguistische Kompetenzen; Sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen; Höflichkeitskonventionen; Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten; Registerunterschiede und Dialekt und Akzent.
- Pragmatische Kompetenzen; Diskurskompetenz, formale Kompetenz und Schemakompetenz der Mitteilungen.

(2001, Kap. 5)

Der Begriff „**kommunikative Kompetenz**“ hat 2001 im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen Eingang gefunden. Die zum Thema bahnbrechende Sandra J. Savignon (2018, p. 1) behauptet, dass die kommunikative Kompetenz das Ziel des Fremdsprachenpädagogik des 21. Jahrhunderts ist, und dass der Ausgangspunkt die mehr und mehr globalisierte Gesellschaft ist: „Considerable resources are currently being devoted worldwide to respond to the need for language teaching to meet the communicative needs of learners in an increasingly global society» (2002, in Savignon 2018, p. 6). Sie ist auch der Meinung, dass die Einführung der kommunikativen Kompetenz revolutionär war:

Given the 1960s academic theories in linguistics and learning psychology upon which the prevailing recommendations for classroom language teaching methods and materials were based, however, the introduction of communicative competence as a guide for the teaching and evaluation of learners proved nothing short of revolutionary. (2018, p. 1)

Für den Fremdsprachenunterricht gilt also seit vielen Jahren die kommunikative Kompetenz als konsensuelles Lehr- und Lernziel, so auch das *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Bausch, 2007, p. 270). Die kommunikative Kompetenz gab es zwar schon immer, aber man hat erst in den 70er Jahren begonnen, ihre Bedeutsamkeit für den Fremdsprachenunterricht zu erkennen. Dennoch ist die Realisierung dieses Ziels schwierig, behauptet Krumm im genannten Handbuch (Bausch, 2007, p. 270). Diese Beschreibung passt allerdings in Norwegen, wo der Fremdsprachenunterricht sich lange nicht von der Grammatik-Übersetzungs-Methode hat lösen können. Die SuS haben oft allein mit schriftlichen Aufgaben bzw. grammatischen Arbeitsblättern zum Ausfüllen gearbeitet.

Eine Darstellung der Forscherin dieser Arbeit zeigt hier, dass sie, wenn sie selbst Schülerin gewesen war, die Arbeitssprache Norwegisch gewesen ist und wie die Sätze als Einzelsätze im Durchgang geblieben sind. Der Unterricht wurde also, ihrer Erfahrung nach, von der Grammatik-Übersetzungs-Methode geprägt. Savignon (2018, p. 6) hat dies ebenfalls observiert und kommentiert, dass:

With the gradual acceptance of modern languages as worthy of inclusion, teachers eager for respectability and esteem took care to teach them on the grammar-translation model prized by their colleagues in the classics [Latin and Greek]. A similar pattern persists today. The findings of studies of US teacher practice echo those of classroom observations worldwide. Teachers remain adamant about explicit attention to form through practice drills, completion of textbook activities, and grammar practice worksheets. Longheld professional values and beliefs and specific instructional rituals often reflect how teachers themselves have been taught.

Ihre Erklärung, warum die kommunikative Kompetenz so schwierig im Klassenzimmer zu erlangen ist, hat also sowohl mit dem Respekt, den die klassischen Sprachen und das Unterrichten von denen hatten, als auch mit der Tatsache, dass LehrerInnen lehren, so wie sie selbst unterrichtet worden sind. Dies bedeutet, dass eine Bewusstmachung notwendig ist, wie kommunikatives Sprachlernen sich von z.B. der Grammatik-Übersetzung-Methode unterscheidet, und wie es sich geändert hat.

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode gehört zu den behavioristischen Theorien der 40er Jahre. Die Behavioristen wurden nach und nach von dem Kognitivisten, bzw. Nativisten, Noam Chomsky in den 50er Jahren herausgefordert. Er hat den Begriff „linguistische Kompetenz“ als zentral für menschliches Sprachlernen gehalten und bereitete den Weg für die „audiolinguale Methode“. Dell Hymes führte den Kompetenz-Begriff in den 70er Jahren weiter, und war der erste, der von *kommunikativer Kompetenz* sprach (Savignon, 2018, pp. 1-2), obwohl es die Methode schon viel länger gibt. Hymes war Soziolinguist und befasste sich damit, wie Menschen in sozialen Kontexten verschiedene Normen und Erwartungen durch die Sprache zeigen. Er meinte, dass Chomskys Theorie nicht genug Wert auf die interaktionalen Aspekte des Sprachlernens hatte (Swain, 1980, p. 4).

In Gegensatz zu Chomsky, der argumentierte, dass Kompetenz nur mit dem grammatischen Aspekt einer Sprache zu tun hat, meinte Hymes, dass sowohl die Grammatik als auch die soziolinguistischen und kulturellen Bedingungen einer Sprache in Betracht zu ziehen sind. Er teilt zusätzlich zwischen kommunikativer Kompetenz und (kommunikativer) Ausführung, wobei die letzte vom Gebrauch der

Sprache handelt (Swain, 1980, p. 4). Diese Distinktion bedeutet möglicherweise, dass man nicht notwendigerweise eine Fremdsprache sprechen kann, obwohl man die Grammatik und die soziolinguistischen oder kulturellen Bedingungen kennt. Sandra J. Savignon hat hingegen den umgekehrten Zusammenhang gefunden. Sie hat einen direkten Zusammenhang zwischen dem Gebrauch der Sprache und der kommunikativen Kompetenz gesehen (Savignon, 2018, p. 4). Dies heißt also, dass wenn man versucht, die Zielsprache zu *sprechen*, bekommt man zusätzlich grammatisches, soziolinguistisches und kulturelles Verständnis der Sprache.

In den 70er Jahren wurden von Savignon empirische Untersuchungen in den USA durchgeführt, die zeigten, dass spontane Gespräche zur kommunikativen Kompetenz und zur selben linguistischen Kompetenz führten als bei denjenigen, die Mustersätze im Sprachlabor einübten (Savignon, 2018, p. 4). Es wurden aufgrund dessen viele Sprachspiele und kommunikative Aktivitäten konstruiert. SuS wurden dabei aufgefordert, Strategien bei der *Verhandlung von der Bedeutung* (negotiation of meaning) zu haben, wie z.B. „Entschuldigung, können Sie das wiederholen“, „Ich verstehe nicht...“ oder „Wie heißt das Wort für...“, die als *strategische (bzw. pragmatischen) Kompetenz* bezeichnet wurde. Diese Kompetenz diente, zusätzlich zur *grammatischen (bzw. linguistischen) Kompetenz* und *soziolinguistischen Kompetenz*, auch als Grundlage der wegbereitenden Arbeit für den theoretischen Rahmen der kommunikativen Kompetenz von Swain und Canale in den 80er Jahren (Savignon, 2018, p. 4).

Swain und Canale schlagen fünf Prinzipien des kommunikativen Sprachlernens vor; Erstens sollten grammatische, soziolinguistische und strategische Kompetenz als gleich wichtig gesehen werden. Zweitens muss eine **kommunikative Annäherung in Bezug auf die Bedürfnisse des Lerners geschaffen werden**. Drittens sollten die Lernenden die Möglichkeit haben, mit höchst kompetenten Sprechern der Zielsprache **über bedeutsame Themen** zu sprechen. Viertens sollten die Lernenden ihre Erfahrungen von früherem Lernen der kommunikativen Kompetenz benutzen. Letztens sollten die Lehrkräfte sich damit beschäftigen, den Lernenden **Informationen, Praxis und Erfahrung zu geben, die sie brauchen, um ihren**

kommunikativen Bedarf in der Fremdsprache zu decken. Zum letzten Punkt kommt auch eine Aufforderung dazu, am Anfang des Fremdsprachlernens auf eine Metasprache zu fokussieren (d.h. grammatische Kategorien, Diskursregeln, Höflichkeitskonventionen usw.) und von den soziokulturellen Bedingungen zu berichten, um lebenslanges Lernen zu fördern (Swain, 1980, pp. 27-28).

Ausgehoben bei den Prinzipien nach Swain und Canale ist hier die kommunikative Annäherung in Bezug auf die Bedürfnisse des Lerners und der kommunikative Bedarf in der Fremdsprache. Warum lernen die Menschen Fremdsprachen? Wozu brauchen sie die Sprache?

Zwar gibt es viele Gründe dafür, warum jemand eine Sprache lernt: Liebe, Freundschaft, Arbeit, Urlaub, Ausbildung usw. Für SuS in Norwegen, wirkt das Fremdsprachlernen oft zwanghaft und die allermeisten lernen, um das Examen zu bestehen (Svarstad, 2015). Das Examen bedeutet viel und, obwohl es kein ideelles Ziel ist, kann es nicht vermieden werden. Während der Schulzeit können trotzdem sowohl das Examen als auch die Interessen der Lernenden in kommunikativen Aktivitäten berücksichtigt werden, damit die Themen „bedeutsam“ für die SuS wirken.

Die kommunikative Annäherung schlägt eine lernerzentrierte Grundhaltung vor. Diese Haltung kommt wahrscheinlich aus der sozialdemokratischen Welle in Europa in den 70er Jahren. In den 70er Jahren wurde nämlich die Autonomie der Lernenden als äußerst wichtig für das Stärken des individuellen Menschen in Europa gehalten, und Unterrichtsmaterialien wurden entwickelt, die die Wahl des Lerners aufgefördert haben:

In Germany, for example, against a backdrop of social democratic concerns for individual empowerment articulated in the writings of sociologist and philosopher Jürgen Habermas (1970), language teaching methodologists took the lead in the development of classroom materials that encouraged learner choice and increasing autonomy (Savignon, 2018, p. 4)

In Deutschland wird diese demokratische Wende vom Soziologen und Philosoph Jürgen Habermas eine **Wende des kommunikativen Handelns** genannt. Die Autonomie des individuellen Lerners steht im Vordergrund, und die Frage ist „was wollen wir mit der Sprache erreichen“? (Savignon, 2018, p. 4). Der Begriff des „kommunikativen Handelns“ breitete sich weltweit aus, und heute beschäftigen sich viele Sprachforscher mit „kommunikativem Unterricht“. „Der kommunikative Ansatz verarbeitet Anregungen der Sprechakttheorie und der kommunikativen Kompetenz. Die pragmatischen Aspekte der Sprache und die Muster der unterschiedlichen Sprechabsichten stehen im Vordergrund, wird im Artikel „Communicative Language Teaching“ (Biris, Tirban, Milancovici, 2010, 46, in Banchiu, 2012, p. 94) kommentiert.

Laut Banchiu ist kommunikativer Unterricht keine einzige Methode, sondern eine breite Schicht vom Sprachlernen. Es handelt sich um Eigenschaften, die den kommunikativen Unterricht durch fünf Punkte kennzeichnen:

- Eine Betonung darauf, Kommunikation durch Interaktion in der Zielsprache zu lernen,
- Introdution authentischer Texte in der Lernsituation,
- Möglichkeiten für Lerner nicht nur auf die Sprache zu fokussieren, sondern auch auf den Lernprozess,
- Eine Verstärkung von den persönlichen Erfahrungen des Lerners als wichtige Beiträge zum Lernen im Klassenzimmer,
- Ein Versuch, das Sprachlernen im Klassenzimmer mit Sprachaktivitäten außerhalb des Klassenzimmers zu verbinden (Nunan 1990 zitiert nach Banchiu, 2012, p. 95)

Es könnte kommentiert werden, dass jedes Sprachlernen im Klassenzimmer oder anderswo (zu Hause, Online-Kurse usw.) das Ziel hat, das Lernen mit dem „realen Leben“ außerhalb des Klassenzimmers zu verbinden. Die Diskrepanz zwischen „wirklichen Welt-Erfahrungen“ und den Erfahrungen, die man innerhalb von Institutionen anbieten kann, kann also diskutiert werden. Lerninstitutionen können gemäß Bruner (1996) sowohl Authentizität durch persönliche Ziele und Interessen im Klassenzimmer als auch durch reale Sprachgemeinschaften außerhalb der Schule bieten (Bruner, 1996 in Stein, 2004, p. 241).

Es kann zusätzlich behauptet werden, dass Authentizität nicht als einen Gegensatz zum „Erfundene“ gesehen sein soll. Stattdessen sollen Lernziele im Fokus stehen (Gilmore, 2007, p. 5). Die Schlüsselfrage ist: „Was möchten wir mit dem Material erreichen?“. Eine logische Folge wäre Lernern Hilfestellungen zu geben, die es ihnen ermöglichen, effektiv in der Zielsprache kommunizieren zu können, d.h. kommunikative Kompetenz anzureizen.

Der GERS (2001, Kap.7.1.) stellt fest;

Kommunikative Aufgaben im Unterricht - ganz gleich, ob sie 'reale' Sprachverwendung widerspiegeln oder im Wesentlichen 'didaktischer' Art sind - sind in dem Maße kommunikativ, in dem sie von den Lernenden verlangen, Inhalte zu verstehen, auszuhandeln und auszudrücken, um ein kommunikatives Ziel zu erreichen. Der Schwerpunkt einer kommunikativen Aufgabe liegt auf ihrer erfolgreichen Bewältigung und im Mittelpunkt steht folglich die inhaltliche Ebene, während Lernende ihre kommunikativen Absichten realisieren. Im Falle von Aufgaben, die speziell für das Lernen oder Lehren von Sprachen entwickelt wurden, geht es bei der Ausführung jedoch sowohl um Inhalte als auch um die Art und Weise, wie diese verstanden, ausgedrückt und ausgehandelt werden. Bei der allgemeinen Auswahl und Sequenzierung von kommunikativen Aufgaben muss eine sich ständig verändernde Balance geschaffen werden zwischen der Aufmerksamkeit, die Inhalt und Form gewidmet wird, und der, die der Flüssigkeit und Korrektheit gilt, sodass sowohl die Ausführung der Aufgabe als auch der Sprachlernprozess erleichtert und angemessen beachtet werden können.

Der Gedanke hat auch Eingang in den norwegischen Lehrplan gefunden, und der praktische Gebrauch der Sprache wird in der Anleitung des KL06 hervorgehoben:

Elevene må jobbe med kommunikasjonssituasjoner der de får prøve seg på å møte språket slik det brukes i områder der språket brukes. Dette innebærer at **læreren må legge opp til en praktisk tilnærming i språkopplæringen**. Det vil si å skape språksituasjoner der elevene får kommunisere med språket.

Die Lehrkraft muss also für Sprachsituationen zurechtlegen, in denen die SuS mit der Zielsprache kommunizieren können. Trotzdem kann man als Lehrer nicht nur sagen, dass die Schüler einfach sprechen sollen. Ein gewisses Gewicht muss auch auf die Grammatik gelegt werden, so GERS; Die Aufgaben müssen eine Balance zwischen Form und Inhalt, Korrektheit und Fluss haben, und den Spracherwerbprozess

erleichtern damit sie als angemessen gesehen werden können. Savignon (2018, p. 6) unterstützt dies:

[..], for the development of communicative competence, findings overwhelmingly support the integration of form-focused exercises with meaning-focused experience. Grammar is important; and learners seem to focus best on grammar when it relates to their communicative needs and experiences.

Savignon kommentiert also, dass die Bedürfnisse und Erfahrungen der Lerner in Bezug auf kommunikative Kompetenz einen Eingang in den Grammatikunterricht sind. Im Lehrplan sieht man auch diese Lernerzentriertheit deutlich, denn eines der Ziele hebt die Erlebnisse, Meinungen, Haltungen, Wünschen und Emotionen der Lernenden hervor; „gi uttrykk for opplevelser, synspunkter og holdninger, ønsker og emosjoner“ (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Diese Lernerzentriertheit ernst zu nehmen, heißt vielleicht auch, dass die Lehrer und Lehrerinnen das kommunikative Potenzial der unterschiedlichen Sozialformen im Klassenzimmer von neuem ansehen sollten. Es gibt vielleicht Gründe dafür, den traditionellen lehrerzentrierten Frontalunterricht mit anderen lernerzentrierten Formen zu tauschen, wie z.B. didaktische Spiele, die spontane Gespräche fördern.

2.2. Kommunikatives Potenzial der Sozialformen

Der Unterrichtsraum kann unterschiedlich ausgeformt sein; vom Auditorium, Labor, Werkstatt zum traditionellen Klassenzimmer, multifunktionalen Zimmer, Groß-Klassenzimmer, flexiblen Arealen/Landschaften und Mini-Auditorien. Das physische Lernmilieu ist ein aktiver Agent, das Form zu „the experience of schooling“ gibt, und das Klassenzimmer kann als „der dritte Pädagoge“ gesehen werden (Øfsti, 2014, p. 91). In diesem Zusammenhang kommt es darauf an, wie das Klassenzimmer mit Blick auf den kommunikativen Unterricht benutzt wird.

Der Frontalunterricht ist laut einer Masterarbeit (Warmøy, 2013) eine nach wie vor übliche Unterrichtsform in der norwegischen Schule, wo die Lehrkraft vor der Klasse vorliest und die Lernenden passiv zuhören. Es ist eine lehrerzentrierte Form, die viele SuS tatsächlich mögen, darum, dass sie nichts selbst machen müssen – sie müssen nur da sein. Natürlich kann diese auditive und oft visuelle Form auch sehr inspirierend sein, denn es gibt viele gute Vorträge im schulischen Zusammenhang. Trotzdem könnte man diese Form vor allem als passivierend, kontrollierend und disziplinierend bezeichnen. Die Dauer dieser Unterrichtsform richtet sich nach dem Spannungscharakter und liegt zwischen 5 bis 10 Minuten (max. 20 Minuten), wobei bereits Aufmerksamkeitsprobleme bei den SuS nach 5 Minuten eintreten können (Eggenschwiler, 2014, p. 5). Sie kann aber auch eine effektive Lernform sein, besonders, wenn sie durch andere Sozialformen unterstützt wird, denn der Frontalunterricht an sich fördert normalerweise nicht die mündliche kommunikative Kompetenz der SuS.

Eine Form, die oft zum Frontalunterricht verbunden ist, ist das Unterrichtsgespräch. Durch Fragen (öfter zwischen SuS-LehrerIn, aber auch SuS-SuS) wird über den Fachstoff reflektiert. Erfahrungsgemäß wird das fragend-erforschende Gespräch (lehrerzentriert; die Lehrkraft fragt und einige – oft dieselben - SuS antworten) mehr benutzt als das offene Gespräch (schülerzentriert: die SuS stellen die Fragen). „Methoden wie Erzählstein, Blitzlicht, Murmelphasen, Partnerinterview, Bienenkörbe, Kugellager- oder Doppelkreismethode, Stilles Gespräch u.v.a. (vgl. Gudjons, 2003, S.200 ff. und Klippert, 2007) tragen dazu bei, die Rolle der Sprache bei Denk- und Lernprozessen als tragendes Element der Verständigung im Bewusstsein der Schüler zu verankern“, so Eggenschwiler (2014, p. 9). Diese Methoden fördern oft Kommunikation in der Zielsprache zwischen den SuS. Im Anhang 1 werden die Spiele, die hier genannt werden, beschrieben.

Besonders in großen Klassen, ist bei LehrerInnen die Gruppenarbeit beliebt. Sie bietet Zusammenarbeit, Kommunikation und Kompromissfähigkeit, Kreativität und das Voneinander-Lernen. Doch ist diese Form problematisch, denn individuelle Beurteilung ist schwierig, ungleichmäßig verteilte Arbeitsmenge kommt oft vor (und

deswegen gibt es auch ein erhöhtes Konfliktpotenzial), in Zusatz zu Zeitgebrauch und Verlust der Kontrolle als Lehrer. Nur durch Ergebnissicherung, gute Organisierung, verstandene Gruppenregeln und positive Einstellung und Zusammenarbeit der Gruppenmitglieder ist die Form zu empfehlen (Eggenschwiler, 2014, p. 10).

Die Gruppenarbeit kann in Groß- oder Kleingruppenarbeit geteilt werden. Sie haben je nach Form und Ziel unterschiedliche Stärken und Schwächen, aber bieten alle sowohl individuelle Arbeit als auch Zusammenarbeit. Differenzierung ist möglich, in der Organisierung oder innerhalb der Gruppe. Die Lehrkraft kann als ModeratorIn, ExpertIn oder BeraterIn handeln, aber die Form ist hauptsächlich schülerzentriert und fördert Kommunikation besonders zwischen den SuS.

Gruppenarbeit kann unterschiedliche Sozialformen ermöglichen. Normalerweise um einen Tisch sitzend, wo die einzelnen SuS die Arbeit individuell verteilt haben (auf einer Weise eine Einzelarbeit) und zusammen ein Produkt machen und präsentieren. Dies wird oft als „Think, pair, share“ (Michels, 2013, p. 30) beschrieben; erstmal alleine Stoff sammeln, dann in Kleingruppen voneinander lernen und Wissen austauschen, bevor am Ende in einer Großgruppe bzw. gesamter Klasse vorgestellt, geprüft oder diskutiert wird. Man kann aber auch Gruppen in Basis- und Quergruppen teilen, d.h. dass die Gruppen sich unterwegs ändern (z.B. vier SuS pro Basisgruppe, die ein Thema bearbeiten, und nächstens mit drei anderen, die mit drei verschiedenen Themen gearbeitet haben, eine Quergruppe bilden). Dann hängt der Erfolg der Quergruppe von dem Verständnis der einzelnen SuS in der Basisgruppe, d.h., dass die Kommunikation der SuS in der einleitenden Gruppenarbeit gut sein muss. Es gibt natürlich viele andere Formen, die genannt werden können, z. B. Cluster, Placemat, Gruppenpuzzle, 3-Schritt-Interview u.a. Eggenschwiler (2014, p. 13) weist auf einen Methodenpool hin, der vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache gesammelt worden ist (2019).

Die Einzelarbeit gehört auch der traditionellen Sozialformen. Ganz im Gegensatz zum üblichen Klassenunterricht arbeiten die SuS in ihrem eigenen Tempo.

Selbstständigkeit, Vorwissen und Motivation der einzelnen SuS ist aber ausschlaggebend, um einen gelungenen Unterricht zu schaffen. Traditionell wird die Einzelarbeit als „Stillarbeit“ beschrieben, und erfahrungsgemäß handelt es sich um schriftliche, repetitive Flüssigkeitsübungen. Es kann sich aber auch um die einleitende Arbeit einer Gruppenarbeit handeln, wie oben genannt. Kommunikation findet während der Einzelarbeit ab und zu statt, aber eher in der Muttersprache sowohl zwischen SuS und SuS und Lehrkraft.

Einige der obengenannten Sozialformen können auch physische Aktivität bieten und „aktives Lernen“ fördern (vgl. Kapitel 2.3.). Beim Frontalunterricht gibt es wenige Möglichkeiten, sich zu bewegen (für die Lernenden), aber bei einigen Unterrichtsgesprächen ist die Einrichtung im Klassenzimmer nicht notwendigerweise „traditionell“ - d.h., dass die SuS während des Gesprächs an ihren Schreibtischen sitzen – die Unterrichtsgespräche könnten sogar physische Aktivität fordern, damit die SuS auch eine körperliche Variation bekommen. Bei Übungen wie „Kugellager“, „Partnerinterview“ oder „Doppelkreismethode“ können die SuS herumgehen, entweder frei oder im festen Muster. Gruppenarbeit oder Partnerarbeit können auch Bewegung im oder außerhalb des Klassenzimmers enthalten. Spiele wie „Staffellauf“, „der König befiehlt“, „Was machst du da?“, „Wimmeln“, „Stellung nehmen“, „Lernspaziergang“, „Quiz-Tauschen“, „Vier-Eck-Gespräche“, oder „Richtung zeigen“ können sowohl Bewegung als auch kommunikative Kompetenz fördern.

Unabhängig davon welche Sozialform im Unterricht eingesetzt ist, muss die Lehrkraft bedenken, dass die gewählte Methode Förderung der kommunikativen Kompetenz geben sollte. Die Lernenden sollen die Zielsprache aktiv benutzen, indem sie lernen. Der Unterricht sollte am besten *aktiv für die Lernenden* sein. Im nächsten Teil der Arbeit wird erläutert, was unter „aktivem Unterricht“ verstanden wird, und warum Bewegungsspiele ein gutes Beispiel für den aktiven Unterricht gesehen werden kann.

2.3. Aktiver und kommunikativer Unterricht

In der letzten Zeit haben verschiedene Autoren das „aktive Lernen“ als Methodik hervorgehoben, die Forderungen zur Sozialform im Klassenzimmer gibt:

“When learning is active, students do most of the work. They use their brains, study ideas, solve problems, and apply what they learn. Active learning is fast-paced, fun, supportive, and personally engaging”. Often students are out of their seats, moving about, and thinking aloud. Active learning engages and motivates students while enhancing understanding and performance (Guillaume, Yopp, & Yopp, 2007; Silberman, 1996, 2006; Udvari-Solner & Kluth, 2008; Zmuda, 2008). It is important to make learning active because to learn something well, a student needs to hear it, see it, ask questions about it, and discuss it with others. Above all, students need to do it» (Green, 2011, p. 5).

Green besteht also darauf, dass aktiver Unterricht wichtig ist, denn „ein Lernender muss den Stoff hören, sehen, in Frage stellen, und mit anderen diskutieren, um etwas gut zu verstehen“. Die SuS werden derzeit aufgefordert, darüber nachzudenken, wie sie am besten lernen und Lehrkräfte sollten ihre SuS gut kennen, um die beste Lernmethode für sie zu finden.

Alle Menschen lernen auf unterschiedliche Weisen, behaupten einige, obwohl die Lerntyptheorie auch angezweifelt wird. „Verschiedene Lerntypen sind anhand zu definieren versucht, u.a. von Vester (1998)“ (Loos, 2001, p. 1). Loos besteht darauf, dass der ganze Gedanke von „Lerntypen“ falsch ist. Sie beweist, dass der Lernende eine kognitive Bewusstheit haben muss, um etwas zu verstehen und zu lernen, ungeachtet davon, ob die Sache besprochen, gesehen, angefasst oder geschrieben wird. Das Lernen passiert nur, wenn nachgedacht wird:

Ein Lernerfolg stellt sich allerdings erst dann ein, wenn die Schüler selbst aus Experimenten die richtigen Schlussfolgerungen ziehen. So behalten sie den Lernstoff möglicherweise eher als wenn das Ergebnis nur mitgeteilt wird. Lernen durch Nachdenken! Aber aus Experimenten können auch falsche Schlussfolgerungen gezogen werden. Dann liegt eben auch der Fehler im Gedanken und nicht in falscher Optik, Haptik oder Akustik. (Loos, 2001, p. 9)

Die Lerntyptheorie ist als Theorie überholt, aber sie kann trotzdem zu Variation der Methoden beitragen. Die Theorie, dass Variation zum besseren Lernen führt, findet man in Norwegen, z.B. in *Variert undervisning - mer læring : lærerens metodebok* (Repstad & Tallaksen, 2006). Normalerweise lernen die SuS auf vielen verschiedenen Weisen, und schätzen eine Variation der unterschiedlichen Methoden, um das Lernen eines Themas zu vertiefen, ohne ständig dasselbe zu machen. Wenn der Unterricht zu wenig variiert wird, kann er als „langweilig“ bezeichnet werden. Hier können sowohl „auditive“, „visuelle/optische“, „haptische“ und „intellektuelle“ Methoden zur Variation beitragen. Der auditive Lerntyp lerne vom Hören und Sprechen, der visuelle/optische vom Sehen, der haptische vom Anfassen/Fühlen und der intellektuelle durch den Intellekt, bzw. theoretisch. Im norwegischen Kontext wird auch vom „kinästhetischen“ Lerntyp gesprochen, das sich aufs Lernen durch Bewegung bezieht.

Der Gedanke, dass weniger gelernt wird, wenn man physisch inaktiv ist, ist sogar wissenschaftlich bestätigt worden:

In children, lower amounts of fitness have been related to decreased cognitive function for tasks equiring perception, memory, and cognitive control [6,7] as well as lower academic achievement [8,9,10]. However, our understanding of which aspects of cognition are modifiable through fitness is in its infancy, as only a few aspects of memory have been studied. [...] The findings in the present study are also important from an educational policy perspective. Reducing or eliminating physical education in schools, as is often done in tight financial times, may not be the best way to ensure educational success among our young people (Raine LB, 2013, p. 2).

Die Resultate der zitierten Untersuchung weisen darauf hin, dass es wichtig ist Bewegungserziehung, bzw. Sportunterricht, in der Schule zu behalten und nicht zu reduzieren oder unterschätzen. Die Forscherin Mia Keinänen ist derselben Meinung, aber geht noch weiter. Bewegung gehört nicht nur Sportunterricht, sie sei auch laut Keinänen wichtig in den einzelnen Fächern: „Wenn wir wissen, dass physische Aktivität das Gehirn stimuliert – und dass das Stillsitzen uns tötet – warum sollen die Schüler absolut lernen still zu sitzen?“ (Johansen, 2012).

Weiterhin wird im Artikel „The Influence of Childhood Aerobic Fitness on Learning and Memory“ beschrieben, dass physische Aktivität ein Faktor ist, der das Gedächtnis stärken kann, sowohl bei Menschen als auch bei Tieren. Forschung an trainierenden Mäusen, zeigt, dass sie bessere räumliche Orientierung und Gedächtnis, als auch erhöhte Neurogenese bekamen, die mit erhöhtem Lernen verbunden wird. Der Gewinn des Trainings findet man auch bei Kindern. Während einer Übung des Verschlüsselns, hatten die fitten Kinder, die untersucht wurden, bessere Lernerfolg und kognitive Kontrolle (Raine LB, 2013, p. 2).

Auch der neuere Review-Artikel aus Skandinavien („Physical fitness and academic performance in youth: A systematic review.“, 2017) bestätigt die Wichtigkeit der physischen Aktivität:

On the basis of the results of this review, we suggest the focus of future interventions should be directed at promoting PF in an environment that is developmentally appropriate for children and adolescents as this may be the most advantageous path to promote overall functional capabilities, as well as improvements on motor skill due to gender-specific games, equipment, and spaces (Hardy et al., 2012). Both PF and motor skill may promote positive and sustainable trajectories of health, cognition, and AP leading to long-term positive health outcomes (Santana, 2017, p. 599)

Die Resultate der Review-Untersuchung weisen darauf hin, dass physische Aktivität gefördert werden sollte, besonders in Umgebungen, wo Kinder und Jugendlichen in der Entwicklung sind. Physische Aktivitäten fördern sowohl Motorik als auch positive und nachhaltige Pfade der Gesundheit und Kognition. Was hat dies für den Fremdsprachenunterricht zu sagen?

Laut Claudia Böschel lernt das Gehirn am besten bei einem Puls von 100: „Die Konsequenz daraus, muss aber nicht sein, dass der Fremdsprachenunterricht nun im Gymnastikraum stattfinden sollte, denn es gibt noch einen anderen interessanten Fakt: Der Puls sollte wellenförmig ansteigen und abfallen“, so Böschel (2017, p. 8). Die erfahrene DaZ/DaF-Dozentin und Kursleiterin besteht auf Bewegungsspiele als Ansatz im Fremdsprachenunterricht und unterstützt das Lernen durch Bewegung. Sie behauptet, dass die Gedächtnisleistung und Konzentration und das Sauerstoff- und

Zuckerversorgung des Gehirns dadurch verbessert, so dass die SuS sich wacher fühlen und mehr Motivation erleben. „Man hat einfach bessere Laune, wenn man etwas in Bewegung lernt“, behauptet sie (Böschel 2017, p 8).

Was denn mit der kommunikativen Kompetenz? Kann sie durch Bewegung, bzw. Bewegungsspiele gefördert werden? Laut Banchiu (2012) sind auf jeden Fall Spiele ein Teil vom Begriff „kommunikativer Unterricht“:

Thus, communicative language teaching often takes the form of pair and group work requiring negotiation and cooperation between learners, fluency-based activities that encourage learners to develop their confidence, role-plays in which students practice and develop language functions, as well as judicious use of grammar and pronunciation focused activities. Some of the most frequently classroom activities used in communicative language teaching are:

- > e.g. Activities,
- > Role-play,
- > Interviews,
- > Information Gap,
- > **Games,**
- > Language Exchanges,
- > Surveys,
- > Pair Work

(Banchiu, 2012, p. 97)

Hervorgehoben ist in dieser Arbeit das Wort „Game“ - auf Deutsch „Spiel“. Spiele im Unterricht einzusetzen, können also als kommunikativer Unterricht bezeichnet werden. Spiele können sowohl visuell, auditiv, haptisch, intellektuell oder kinästhetisch, oder als eine Mischung von denen sein. Spielerisches Lernen sei auch sehr effektiv, um Vermeidungsstrategien bei Jugendlichen zu vermeiden, laut dem Goethe Institut (Mohr & Salomo, 2016).

Aktiver und kommunikativer Unterricht heisst nicht notwendigerweise physisch aktive Spiele, aber wenn man spielerische und körperliche Aktivitäten benutzt, kann man also

damit rechnen, dass das Lerneffekt der kommunikativen Kompetenz für Jugendliche größer wird.

2.4. Das Spiel

„Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ - Friedrich Schiller

Das Spiel ist ein uralter Teil von dem Menschen. Es ist älter als die Kultur, denn Tiere spielen auch und niemand hat ihnen das gezeigt. Deswegen sollte der Mensch nicht nur „Homo Faber“ oder „Homo Sapiens“ genannt werden, sondern auch „Homo Ludus“ – der spielende Mensch (Huizinga, 1950, p. 1). Menschen haben eine Vielfalt von Spieltypen produziert und eine Liste aus Wikipedia (2019) zeigt Spiele aus Ägypten, schon 3000 Jahre vor moderner Zeitrechnung.

Das Spiel ist ein „Verwandlungskünstler, der sich nicht gerne festlegen lässt“. (Scheuerl, 1983, p. 33). Das Wort „Spiel“ hat nämlich mehrere Definitionen. Laut dem Online-Wörterbuch Duden.de (2019) ist mit dem Wort verstanden zu sein:

„a) Tätigkeit, die ohne bewussten Zweck zum Vergnügen, zur Entspannung, aus Freude an ihr selbst und an ihrem Resultat ausgeübt wird, b) das nach festgelegten Regeln durchgeführt wird, c) bei dem der Erfolg vorwiegend vom Zufall abhängt und bei dem um Geld gespielt wird, d) nach bestimmten Regeln erfolgender sportlicher Wettkampf, bei dem zwei Parteien um den Sieg kämpfen, e) für dessen Zielerreichung ein Gewinn ausgelobt ist“

Ein Blick in andere Kulturen zeichnet die kulturspezifische Bedeutung des Spielbegriffes auf: Bei den Griechen ließe sich das Spiel als "Sich-Kindereien-hingeben" übersetzen. In der jüdischen Tradition heißt Spielen *zu scherzen und lachen*, und bei den Römern *Freude und Heiterkeit* (ludus) (Sommer, 1994, pp. 139-164). Im Alt-Englischen bezeichnete das entsprechende Wort „play“ „to frolic or rigorously exercise or dance“ (Reinhart, 2019, p. 47). Heute verbindet man vielleicht besonders „play“ mit dem Verb „spielen“, das englische Synonym „game“ mit dem

Substantiv „Spiel“, während „gaming“ eine Assoziation zu digitalen Computerspielen gibt, wo die Spieler meistens in Ruhe sitzen.

Das deutsche Wort „Spiel“ – „Spill“ auf Norwegisch - kommt aus dem althochdeutschen Wort „spil“, das Tanz(bewegung) bedeutet (Duden.de, 2019). Im norwegischen Kontext ist „lek“ ein verwandter Terminus, der aus dem Alt-Nordischen „leik“ kommt, der „Sportausübung, Tanz, Spiel, Unterhaltung, Spass und Scherz“ bedeutet (De Caprona, 2013). Bewegung war also der Ursprung des Spiels, ganz im Gegensatz zu „gaming“, das vielleicht unter Jugendlichen heute die populärste Form des Spielens ist. Spiele sind also von Assoziationen zu Tanzen/Bewegung zu Assoziationen zu Gaming/Stillsitzen gegangen.

Spiele sind aber, wie oben genannt, sehr unterschiedlich. Sie können in unendlich viele Kategorien geteilt werden, u.a. Funktionsspiele (Freude an der Bewegung), Informationsspiele (Bezzerwizzer), Konstruktionsspiele (Bauklötze), Illusionsspiele (Als-ob-Spiel), Rollenspiele („Vater, Mutter, Kind“) und Regelspiele („Mensch ärgere Dich nicht“), so Oerter (1997, in Wikipedia.de, 2019). Hinzugefügt können aber auch Computerspiele werden, und die Kategorien könnten Ballspiele, Brettspiele, Würfelspiele, Bewegungsspiele als auch Lernspiele sein.

Definitionen von dem Begriff „Spiel“ zu geben, ist schwierig. Die Definition in *Homo Ludens* von Johan Huizinga wird trotzdem als bahnbrechend in der Fachliteratur bezeichnet (Reinhart, 2019, p. 46);

„Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des ‚Andersseins‘ als das ‚gewöhnliche Leben‘.“ (Huizinga, 1950, p. 46)

Die Freiwilligkeit des Spiels kann dennoch diskutiert werden, denn einige *müssen* spielen (Reinhart, 2019, p. 55). Es kann erwähnt werden, dass einige spielen, um Geld

zu bekommen, nicht nur aus Freude oder als freiwillige Handlung. In der Schule spielen auch zwar einige nur, weil der Lehrer/die Lehrerin es fordert. Reinhart besteht deswegen darauf, die Klassifikation von Callois in Betracht zu ziehen, um ein ausgeweitertes Verständnis vom Spiel zu bekommen.

Callois hat zwischen „paidia“ (Spiel mit offenem Ende) und „ludus“ (ziel-orientiertes Spiel) differenziert. Sowohl „ludus“ als auch „paidia“ kommen trotzdem in allen Spielen vor, denn *paidia* ist “a primary power of improvisation and joy”, an exercise of feeling and creative impulse, while *ludus* is “conventions, techniques, and utensils” that are “complementary to and a refinement of *paidia*, which it refines and enriches” (2001/1961, p. 29). Darüber hinaus schlägt er vier Elemente vor, die im Spiel wichtig sind: „agon“ (Wettbewerb), „alea“ (Zufall), „mimicry“ (Nachahmung), und „ilinx“ (Schwindel) (Reinhart, 2019, p. 55). Diese Elemente tauchen im unterschiedlichen Grad in verschiedenen Spielen auf.

Wettbewerb, kann zwischen Gruppen oder Einzelpersonen sein, oder man kann gegen sich selbst kämpfen – eigene Ziele setzen und erreichen. Zufall ermöglicht, dass alle das Spiel gewinnen können, Nachahmung sorgt dafür, dass das Spiel einfach zu meistern ist, und Schwindeln führt oft zu Freude. Beim Einsatz von Lernspielen im Fremdsprachenunterricht, kann das Ziel in sich selbst liegen, denn die meisten Spieler spielen, weil das Spiel Spaß macht. Um zu einem gelungenen Lernergebnis zu erlangen, muss jedoch das Spiel zusätzlich ein Lernziel haben, um didaktisch eingesetzt zu werden.

2.5. Didaktische Spiele

Es gibt mehrere Argumente dafür, dass Lernspiele bzw. „didaktische Spiele“ oder „ernste Spiele“ (Reinhart, 2019, p. 4) für sich behandelt sein sollen. Wygotsky besteht zwar darauf, dass das Kind im frühen Alter „spielt, ohne die fiktive Situation von der realen zu trennen“ (1973, p. 37) und Hoppe behauptet weiter, dass dies auch später

gilt: „[...] , wenn es sich des Unterschiedes zwischen spielerisches und nicht-spielerisches Betätigung sehr wohl bewusst ist, bleibt ihm die erstere doch noch ebenso wichtig, wenn nicht gar wichtiger, und ebenso wirklich als wie die letztere“ (1983, p. 168). Trotzdem besteht eine „Notwendigkeit einer Didaktik des Spielens wenn das Spielen seine Funktion als eine Grundlegende Form des Lernens erfüllen soll“ (Hoppe, 1983, p. 172).

Es sei möglich, das Verhältnis der Spiel- und Lernprozesse zueinander auf dreifache Weise zu charakterisieren (Twelmann, 1983, p. 204):

1. Man muss etwas lernen, um spielen zu können
2. Das Spiel selbst trägt dazu bei, Gelerntes zu vertiefen und zu sichern
3. Der Lernvorgang schließt mit einem Zustand ab, in dem das Gelernte so beherrscht wird, dass es „spielend“ zur Verfügung steht.

Die Definition des Huizingas reicht also nicht aus, denn Lernspiele haben einen Zweck außer dem Spiel an sich; es soll lehrreich sein, die Teilnehmer müssen in der Schule sein (und im Normalfall das machen, was der Lehrer/die Lehrerin sagt) und sind nicht in der Quasi-Realität, sondern sind sie SuS im realen Leben.

„Die Zweckfreiheit des Spiels konkurriert auch mit der Zweckgebundenheit der Lerntheorie. So lässt erst eine relativ weite Öffnung des Lernspielbegriffs eine strukturelle Übereinstimmung von Spielen und Lernen erkennen“ (Freiheit, 2019, p. 57). Die Behauptung, dass Spiele zum Lernen beitragen können, ist von vielen Forscher geäußert worden. Pädagogische Spiele sind so alt wie die Pädagogik selbst, so Scheuerl (1991, p. 13). Die pädagogische Diskussion über den Stellenwert des Spiels für die Entwicklung und die Erziehung der Kinder hat eine lange Geschichte. „Schon in den staatsphilosophischen Schriften von Platon und Aristoteles finden sich dezidierte Aussagen über den erzieherischen Wert und Nutzen des Kinderspiels“ (Hoppe, 1983, p. 159). In einer Masterarbeit wird auch der pädagogische Wert des Spiels beschrieben; schon in der Antike soll der römische Pädagoge Quintilian den Kindern Elfenbeintäfelchen mit Buchstaben zum Spielen gegeben haben (Timonen, 2008, p.7). Im Mittelalter wurde das Spiel als sündhaft gesehen, aber zur Zeit der

Aufklärung hoben viele Philosophen das spielerische noch hervor; u.a. John Locke, Jean Jaques Rousseau, Johann Christoph Friedrich Guts Muths, Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher und Friedrich Frobel (Freiheit, 2019, pp. 38-41). Weiter beschreibt Freiheit, wie die Gedanken der Aufklärung im 19. Jahrhundert festgehalten wurden und dass im 20. Jahrhundert einige Pädagogen das Spiel für so wichtig halten, dass ganze Schulideologien sich rund um das Spiel drehen, z. B. bei Montessorischulen oder freie Waldorfschulen.

Im Zusammenhang mit der kommunikativen Wende und dem schülerzentrierten Unterricht sind viele Spielsammlungen erschienen. In den 70er und 80er Jahren wurden auch viele kommunikative Spiele entwickelt, z.B. Rollenspiele (Tomlinson&Matuhara, 2009, p. 648). Diese Spiele sind noch im Fremdsprachenunterricht zu finden, aber müssen auch mit anderen Spielen konkurrieren.

Heute gibt es viele Spiele zur Auswahl für die Lehrkraft, z.B. Memorykarten, das Kim-Spiel, unterschiedliche Quizze, Galgenmännchen, „Stadt-Land-Fluss“, Bingo, Wörterrätsel, Domino, Brettspiele unterschiedlicher Art, Tabu-Kärtchen, Trminos, Quadratpuzzle, Kettenspiele, Würfelspiele, die Flasche drehen, Kartenspiele, Schiffe versenken, Kofferpacken, Identitätsspiele usw.

Das norwegische Fremdsprachenzentrum hat viele Spiele gesammelt und als „Fertigkeitsheften“ herausgegeben (Hope Blå, 2017). Im Heft „Sprachlernspiele Deutsch für den Anfang“ hat das Goethe Institut dasselbe gemacht (Szklenár, 2019). Auch LehrerInnen machen Spielsammlungen, wie Karla Röhner-Münchs „Sprachlernspiele DaZ“ (ohne Zeitangabe), oder Lerninstitutionen, wie Bildungsserver Berlins „Methodisch-didaktische Spiele und Übungen zur Aktivierung der Schüler*innen im DaZ-Unterricht, zur Erfassung von vorhandenem Wissen bzw. Festigung von Unterrichtsinhalten und zum Training von unterrichtsrelevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten“. Viele von diesen Sammlungen sind „analog“. Es gibt aber eine Vielfalt von digitalen Spielen (Vgl. Reinhart, 2019), wie Quizlet, DuoLingo,

Busuu, Socrative und Kahoot unter anderem, und viele digitale Spielsammlungen stehen online zur Verfügung, wie auf Derdiedaf.com ("Apps und Tools für den DaF/DaZ Unterricht," 2019). Im Anhang 1 werden einige von diesen mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht präsentiert.

Welche Spiele sind geeignet im Unterricht und wann sollen sie zum Einsatz kommen? Wie wählt man ein Spiel für den Unterricht aus? Wie man ein Lehrspiel auswählt kommt darauf an, welches Lernziel die Lehrkraft erreichen will. Viel kann darauf deuten, dass gerade Bewegungsspiele effektiv für die Förderung der kommunikativen Kompetenz sind.

2.6. Das Auswählen eines Lehrspiels

Lernspieltheorie ist nicht neu. Im *Handbuch der Spielpädagogik* (Kreuzer, 1983) werden vier Hinweise zum methodischen Vorgehen gegeben, die als „Anhaltspunkte bei der Konzeption lernspielbezogener Spielsequenzen dienlich sein können“ (Hoppe, 1983, p.176-177):

1. Durch Verhaltensbeobachtung und –Diagnose erworbene Kenntnisse über den Entwicklungsstand der Kinder, über deren Leistungsfähigkeiten und –Defizite, über konkret vorhandene individuelle und gruppenspezifische Schwierigkeiten, Probleme, Konflikte, Bedürfnisse und Wünsche bilden die Grundlage und liefern konkrete Ansatzpunkte für die Formulierung und operationale Definition von Lern- bzw. Verhaltenszielen, die mit Einsatz des Mediums Spiel verfolgt und erreicht werden sollen.
2. Je präziser und detaillierter bestimmt wird, welches Zielverhalten in welcher Verhaltensdimension (zum Beispiel motorisch, kognitiv oder sozial) im Einzelnen durch den Spieleinsatz ermöglicht, gefördert oder erreicht werden soll, desto eher können die betreffenden Zielbestimmungen auch als konkrete inhaltlich-thematische Orientierung dienen für die Auswahl spielerischer Betätigungsinhalte, die zum einen den jeweils verfolgten Zielen und die zum anderen sowohl den entwicklungsständigen und existentiellen Gegebenheiten der Kinder als auch deren momentaner Handlungsdisposition entsprechen.
3. Auszuwählen sind dabei im Einzelnen zum Beispiel:
 - * körperliche, intellektuelle, verbale, nonverbale etc. Einzel-, Partner- oder Gruppenaktivitäten,
 - * individuelle, interpersonale, soziale etc. Verhaltensregelungen,

* physische, psychische, kognitive, affektive, soziale, ästhetische, moralische etc. Leistungsanforderungen

- die erstens von ihren handlungs- und verhaltensmässigen Implikationen her und die zweitens von ihrer spielspezifischen Reiz- und Vergnügungsqualität her sowohl den gesetzten Zielen als auch den momentanen Leistungsfähigkeiten und –Bereitschaften der Kinder so weit wie möglich entsprechen.

4. Wichtig ist dabei vor allem, dass die ausgewählten Betätigungsinhalte für die Kinder einen hohen spielspezifischen Reizwert [sic!] haben. Gegebenenfalls wären sie also zusätzlich mit solchen spielerischen Handlungselementen (-Prinzipien, -Strukturen, -Regeln, -Aufgaben) zu verstehen, die an sich selbst für die Kinder besondere Reiz- und Vergnügungsqualität besitzen. Derartige Handlungselemente, die je nach Entwicklungsstand, dominierenden Tätigkeiten und Interessen der Kinder variieren, lassen sich durch die vergleichende Analyse der von den Kindern bevorzugten spielerischen und nicht-spielerischen Betätigungen ausfindig machen. Dabei kann man davon ausgehen, dass gerade diejenigen Handlungsprinzipien, -Strukturen, -Regeln und –Aufgaben, die in ihren bevorzugten Tätigkeiten häufig auftreten, auch deren besondere Anziehungskraft ausmachen oder zumindest mitbedingen.

Eine neuere und vereinfachte Liste von Schweckendiek (2001, p. 14) hat sechs Kriterien zur Auswahl der Lernspiele:

1. Welches Lernziel hat das Spiel und welche Fertigkeiten hilft das Spiel zu entwickeln?
2. Passt das Lernspiel in den Unterrichtsverlauf hinein?
3. Welches sind die affektiven Vorzüge des Spiels?
4. Ist das Spiel leicht herzustellen, leicht zu verstehen und durchzuführen?
5. Ist das Spiel angemessen für das Niveau der Teilnehmer, für ihre Alter und ihre Reife?
6. Wie viel Zeit wird für das Lernspiel benötigt? Lohnt es sich?

Heutzutage scheint es, als ob alle Spiele stillsitzend gespielt werden, denn bei einem Such nach „Games and Language Learning“ im Suchmotor Oria handeln fast alle Treffer um digitale Spiele. Das englische Wort „gaming“ kennt jeder Jugendliche und seit den 70er Jahren sind Computerspiele ein beliebtes Thema auch für Pädagogen. Die Forschung dieses Bereiches ist überwältigend und Begriffe wie CALL („Computer Assisted Language Learning“), GBLL („Game-Based Language Learning“) und „Gameful Learning“ sind in der Fachliteratur über Fremdsprachlernen zu lesen (Reinhart, 2019, pp. 5-12).

Obwohl digitale Spiele im Fremdsprachenunterricht definitiv viele Möglichkeiten bieten, ist in der Fachliteratur eine Lücke entstanden, wenn es sich um Bewegungsspiele handelt. Im Review-Artikel „Playing to learn“ (Tomlinson&Matuhara, 2009, p. 646), stellen die Autoren fest, dass es in der Fachliteratur fast keinen Referenz zu physischen Spielen im Zweitsprachlernen bzw. Fremdsprachlernen überhaupt gibt. Trotzdem heben sie physische Spiele hervor, und behaupten, dass sie:

[can be] cheap and effective [...] in providing motivated and meaningful experience of language in use. The games do not require expensive technological aids, and the fact that the target for the learners is the winning of a game guarantees that the language used will be authentic, useful, and relevant, and that the learners will be focused on their aim of winning the game rather than practicing the language (Tomlinson & Matuhara, 2009, p. 664)

Dass die SuS während des Spielens nicht daran denken, dass sie die Fremdsprache lernen, passt auch sehr gut zum kommunikativen Gedanken von Savignon (2018, p.4) die behauptet, dass spontane Gespräche zur kommunikativen Kompetenz führen. Beim Spielen müssen die SuS spontan agieren, und wenn es sich um ein mündliches Bewegungsspiel handelt, lernen die SuS durch das Spielen zu kommunizieren, ohne auf das Lernen zu fokussieren. Zusätzlich kommentieren Tomlinson und Matuhara, dass die physischen Lernspiele den Lehrkräften die Möglichkeit bieten, direkte Rückmeldungen an die Lernenden zu geben als Verstärkung des theoretischen Lernens.

Um Lernspiele auszusuchen, die mündliche kommunikative Kompetenz fördern, sind die Kriterien von Schweckendiek (2001, p. 14) benutzt. Die Lernspiele, die im Kapitel 3 untersucht werden, haben 1) das Lernziel, examensrelevante Themen mündlich zusammenzufassen 2) passen in den Unterrichtsverlauf hinein, denn sie sind Übung für eine mündliche Jahresprüfung, 3) sind lustbetont und physisch aktiv 4) sind leicht herzustellen, zu verstehen und durchzuführen, 5) sind angemessen für ein jugendliches Niveau (B1), und 6) können innerhalb einer Unterrichtsstunde durchgeführt werden.

Im Kapitel 3 wird zuerst das Material der Untersuchung beschrieben: den Kontext, Beschreibung der untersuchten Gruppe, Kriterien für die Auswahl, bevor die ausgewählten Spiele in Detail beschrieben werden. Im Diskussionsteil im Kapitel 6

werden die untersuchten Spiele mit Hilfe von Callois' Klassifikation analysiert in Bezug auf die kommunikative Kompetenz. Fördern die ausprobierten Bewegungsspiele die kommunikative Kompetenz?

3. Material

3.1. Kontext - Allgemeines zum DaF in der erforschten Schule

Die Ausbildung an der weiterführenden Schule/Gymnasium in Norwegen dauert drei Jahre und entspricht der obergymnasialen Stufe in Deutschland. Die untersuchte Schule bietet unterschiedliche Wahlfächer und die SuS können unter Fremdsprachen wie Spanisch, Russisch und Deutsch wählen, aber alle müssen eine Fremdsprache lernen. Deutsch ist also eigentlich kein Wahlfach, d.h., dass DaF für viele ein Pflichtfach wird, was negative Auswirkungen auf die Motivation hat. Wenn die SuS kein Deutsch in der Grundschule gehabt haben, müssen sie das Deutschfach drei Jahre lang belegen, die ersten zwei Jahre A1-A2 und das dritte Jahr auf B1 Niveau. Wenn SuS DaF in der Grundschule gehabt haben, müssen sie das Fach zwei Jahre im Gymnasium haben, und sollen das Niveau B1 erreichen.

Die Stunden dauern 80 Minuten zweimal pro Woche und das Fach wird mit einer Jahresdurchschnittsnote von sowohl schriftlichen als auch mündlichen Prüfungen bewertet. Die SuS können zusätzlich zum schriftlichen und/oder mündlichen Examen aufgerufen werden. Besonders schwierig ist es für die SuS, sich mündlich in spontanen Gesprächen zu äußern. Dies zeigt sich oft in mündlichen Examen nach der Erfahrung der Lehrerin, die seit elf Jahren in der Schule arbeitet und mehrmals sowohl Prüferin als auch Zensorin beim mündlichen Examen gewesen ist. Dies ist eine persönliche Einschätzung nach vielen Jahren als Lehrerin und wird auch von anderen Kollegen unterstützt. Die mündlichen kommunikativen Schwierigkeiten in der relativ kleinen Gruppe wurden aber auch sichtbar in den Stunden.

3.2. Beschreibung der untersuchten Deutschgruppe

Die Deutschgruppe bestand aus 8 „Normalschüler“; sechs Mädchen und zwei Jungen. In dieser Arbeit sind sie anonymisiert und werden Knut, Tim, Hilde, Cecilie, Bente, Thea, Inger und Stina genannt. Sie waren 17 und 18 Jahre alt und lernten zur Zeit der Observation seit 4,5 Jahren Deutsch als Fremdsprache - 3 Jahre in der Grundschule und 1,5 Jahre im Gymnasium. Die Lehrerin hat die Klasse von einem anderen Lehrer übernommen und sie nur ein halbes Jahr unterrichtet. Die SuS der Gruppe schlossen nach Beobachtungsende das Fach Deutsch an der Schule ab.

Die Schüler sagten zur Lehrerin am Anfang des Jahres, dass sie im früheren Fremdsprachenlernen viel Aufmerksamkeit auf grammatische bzw. schriftliche Aufgaben gehabt hatten, die als monoton und wenig variiert beschrieben wurden. Ihre Motivation Deutsch zu lernen war zum Teil niedrig. Bei schriftlichen Übungen wurde zusätzlich merkbar, dass einige SuS auch andere Sachen auf dem Computer machten, wie z.B. Facebook zu checken (Beobachtungsnotizen 12.3.19). Ohne kontrolliert zu werden, schafften sie es nicht, fachlich fokussiert und selbstständig zu arbeiten. Fünf von den Mädchen hatten ein gutes Verständnis für als auch Freude an der Grammatik. Sie drückten auch aus, dass ihnen die Arbeit mit der deutschen Grammatik gut gefiel und besonders Inger, Stina, Bente und Cecilie mochten das Schreiben von Texten (Beobachtungsnotizen 12.3.19), denn dann konnten sie im Buch Informationen und Regel nachschlagen. Die Jungen und Thea hatten eher Interesse an mündlichen Aufgaben, und besonders bei den Jungen waren Konzentrationsprobleme zu spüren. Die zwei Jungen zeigten durch eine sehr deutliche Körpersprache kein Interesse an der Grammatik. Bei schriftlicher Arbeit ging Knut hin und wieder auf die Toilette und war lange weg. Tim sah von Zeit zu Zeit aus dem Fenster heraus und machte seine Arbeit demonstrativ langsam, oder musste seine Bücher holen, die er irgendwo zufällig verlassen hat (Beobachtungsnotizen 11.4.19). Sie machten trotzdem die schriftlichen Aufgaben, wenn auch mit einem gewissen Widerstand und ab und zu mit Hilfe „unerlaubter“ Hilfsmittel wie Google Translate (Beobachtungsnotizen 14.5.19).

Die meisten hatten keine großen Probleme bei der Aussprache, weder beim Lautlesen noch bei Referaten oder mündlichen Aktivitäten, wo schriftliche Texte zum Vorlesen waren (z.B. Dialoge üben). Einige zögerten bei Wörtern und brauchten Hilfe, um die richtigen Wörter zu finden (Beobachtungsnotizen 12.3.19). Die Lehrerin hat aber am Anfang häufig gemerkt, dass die SuS sich weigerten, Deutsch zu sprechen, ohne Manuskript, und dies war auch in Mai bei Cecilie zu spüren (Beobachtungsnotizen 9.5.19). Die SuS sagten am Anfang des Jahres, dass sie mündliche Übungen brauchten, und dass sie daran nicht gewöhnt waren, spontan in den Stunden zu sprechen. Die Aufforderung „auf Deutsch, bitte“ war deswegen oft während des Unterrichts zu hören (Beobachtungsnotizen, 12.3.19).

Es zeigte sich am Anfang des Jahres, dass die SUS sich nicht trauten zu sprechen oder nicht in der Lage waren, sich auf Deutsch zu äußern. Dies deutet auf fehlende mündliche kommunikative Kompetenz hin. Während der Lernzeit wurden mehrere kleine mündliche Übungen gemacht (mehrmals zur Grammatik aber auch zu Begrüßungen, sich verabschieden, Fragestellungen während des Unterrichts usw.) und die SuS kommentierten, dass sie diese Übungen sehr nützlich fanden (Beobachtungsnotizen 12.3.19). Sie zögerten trotzdem beim spontanen Sprechen und sprachen am liebsten nur, wenn sie Manuskript hatten (Beobachtungsnotizen 11.4.19).

Die Lehrerin begann Notizen in den Stunden zu schreiben, bevor die geforschten Bewegungsspiele eingeführt wurden. Die Notizen zeigen, dass einige der SuS viel darüber nachdachten, ob es grammatisch richtig sei, was sie sagten. Gleichwohl versuchten sie Deutsch in den Stunden zu reden, wenn sie dazu aufgefordert wurden und bekamen Rückmeldungen, wenn etwas geändert werden musste (Beobachtungsnotizen 12.3.19). Thea war das einzige Mädchen, das viel besser mündlich als schriftlich war. Sie benutzte mehrere Strategien bei spontanen Gesprächen, u.a. Sätze wie „Entschuldigung, wie heißt „X“ auf Deutsch?“ (Beobachtungsnotizen 14.3.19). Sie nahm oft die Initiative, um Gespräche aufrechtzuerhalten, äußerte eigene Meinungen und hat sich zusammenhängend ausgedrückt, selbst wenn sie ab und zu nach Wörtern suchte.

Eine andere Haltung zum spontanen Gespräch im Klassenzimmer zeigten die Jungen. Beim Sprechen fand Tim es lustig auf Englisch oder sogar Spanisch zu antworten (Beobachtungsnotizen 12.3.19). Tim vermied es, auf Fragen zu antworten, sagte so wenig wie möglich beim spontanen Gespräch und brauchte oft eine Übersetzung der Fragen, bevor er antworten konnte. Nur wenn mündliche Aufgaben gegeben wurden, die Redemittel enthielten oder wenn sie sich zuerst schriftlich in Mustersätzen vorbereiten konnten und danach aufgefordert wurden mit einander zu interagieren, sprach er Deutsch. Knut auf der anderen Seite hat oft Lob wegen seiner guten Aussprache bekommen (Beobachtungsnotizen 12.3.19). Er nahm an spontanen Gesprächen teil, aber ihm fehlte oft die Wörter, und er benutzte norwegische Wörter, statt Synonyme zu finden, oder sich in einer einfacheren Weise zu äußern. Nur bei Wettbewerben zeigten sie, dass sie spontan sprechen konnten, oder sehr gerne hätten sprechen können, um zu gewinnen (Beobachtungsnotizen 14.3.19). Engagiert wurden die SuS auch beim Spielen unterschiedlicher Lernspiele, und die SuS wollten gerne Lernspiele, wie z.B. „Quizlet“ zu „den kleinen Wörtern“ als Repetition spielen (Beobachtungsnotizen 30.4.19).

Viele kommunikative Spiele wurden gelungen im Unterricht verwendet, aber um auch physische Aktivität zu fördern, wurden Bewegungsspiele mit der Gruppe ausprobiert. Im Buch *DaZ lernen mit Bewegung – Übungen zur Grammatik* (Piel, 2016) hat die Lehrerin einige Ideen bekommen. Das Buch differenziert zwischen Spielen am Platz, Kreisspielen, Staffelspielen, Reihenspielen, Spielen im ganzen Raum und Spielen außerhalb des Klassenzimmers. Die Verfasserin verspricht, dass die Spiele sofort umsetzbar sind, ohne teure Materialien herzustellen, und allen Niveaus der 3.-13. Klasse passen. Zusätzlich sind bei jedem Spiel Überblickskästchen, wo Themen, Bewegungsgrad, Niveaustufe des GERS, Sozialform u.a. beschrieben sind. Anschließend folgen Spielbeschreibungen, Umsetzungstipps und mögliche Varianten.

Im Buch fand die Lehrerin u.a. einen Staffellauf, wo grammatische Regel oder Vokabeln wiederholt wurden. Dies war eine beliebte Übung (Beobachtungsnotizen 12.3.19) und als Beispiel kann Adjektivsteigerung genannt werden. Gleich ist es mit

dem Spiel „Der König befiehlt“, wobei die SuS auf Befehlenden agieren. „Was machst du da“ ist ein Mimen-Spiel, wo Verben gemimt werden und von den Anderen erraten werden sollen. Zu diesem Spiel muss erwähnt werden, dass die SuS viel Spaß hatten und viel gelacht haben. Ein Ballspiel, wo die SuS im Kreis standen und Relativsätze bilden mussten, wurde auch versucht. Der Schüler oder Schülerin, der/die den Ball hat, muss einen Relativsatz formulieren und eine Handlung anordnen. Diejenigen, die von der Aussage getroffen fühlen, müssen die Handlung ausführen (Ein Beispiel wäre: „Alle, die eine Katze haben, müssen in die Hände klatschen“). Die spielerische Annäherung des Lernens haben die SuS engagiert, aber die Themen der Spiele sind alle sehr beschränkt auf grammatischen Phänomenen und sind weder lernerzentriert – d.h., dass die SuS ihre eigenen Meinungen, Haltungen usw. geäußert haben - noch direkt examensrelevant fürs mündliche Examen. Dass die Spiele mehr auf die Grammatik bezogen waren, ist natürlich kein Problem an sich, aber der Lehrerin fehlten kommunikative Spiele, die zu spontanen, examensrelevanten Gesprächen führten.

Die Schwierigkeiten der SuS beim spontanen Gespräch im Klassenraum war also der Ausgangspunkt in dieser durchgeführten Aktionsforschung. Die Lehrerin stellte sich die Frage, wie die SuS zum Sprechen examensrelevanter Themen vorbereitet werden könnten (Beobachtungsnotizen 15.5.), und zwar auf eine aktive und engagiert Weise. Vor diesem Hintergrund entstanden zwei Bewegungsspiele, die die kommunikative Kompetenz spontaner und examensrelevanter Gespräche fördern sollten.

3.3. Rahmen der erforschten Spiele

3.3.1. Beschreibung des Spiels „Platztauschen“



Bildquelle: Praxis-jugendarbeit.de

„Platztauschen“ ist ein Kreisspiel, das sowohl das Schreiben, das Hören, das Sprechen als auch Bewegung fördert. Das Klassenzimmer wird als der dritte Pädagoge gesehen, und die Sozialform bietet Variation zum traditionellen Frontalunterricht und ist lernerzentriert. Deswegen wurde das Spiel zur Förderung der mündlichen kommunikativen Kompetenz gewählt.

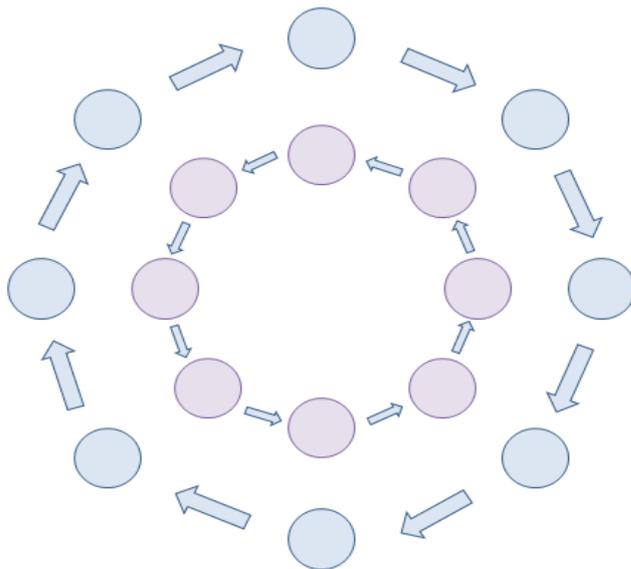
Im untersuchten Spiel war das Ziel den Inhalt des Faches DaF mündlich zusammenzufassen. Als Redemittel wurde die Struktur „Mir hat gefallen/ nicht gefallen“ als passend für das Niveau der SuS betrachtet. Das Spiel bietet auch eine Lernerzentriertheit dadurch, dass, die persönlichen Meinungen der SuS angestrebt werden, was nach kommunikativen Prinzipien ist.

Den SuS wurde die Struktur durch Frontalunterricht bewusstgemacht und mit dem Norwegischen verglichen. Diese Ausdrucksweise lässt sich schwer ins Norwegische übersetzen und kann nicht direkt übersetzt werden. Man kann z.B. „jeg likte/likte ikke“ benutzen, oder „.....falt i smak/falt ikke i smak“ sagen. Weder den Dativ noch Perfekt findet man wieder auf Norwegisch.

Die SuS wurden weiter aufgefordert, 10 Sätze dieses Musters individuell zu schreiben und nachzudenken, was ihnen im Unterricht gefallen hat und was ihnen nicht gefallen hat. Auf diese Weise wurden der Inhalt des Faches und die potenziellen Themen des mündlichen Examens ihnen bewusstgemacht, weil sie sich an die im Unterricht besprochenen Themen erinnern mussten. Während des Schreibens hat die Lehrerin ihnen bei direkten Fragen geholfen. Wenn sie fertig waren, haben sie sich zu zweit gegenseitig korrigiert.

Während sie gearbeitet haben, sind sieben Stühle in einen Kreis gestellt worden. Ein Stuhl fehlt also für die Gruppe von acht. Die SuS setzten sich und bekamen Hinweise fürs Spiel: Wenn eine Aussage zutraf, mussten sie den Platz tauschen und einen neuen Stuhl finden. Sie durften sich aber nicht auf den Nachbarstuhl setzen, wenn andere Stühle frei waren. Der-/diejenige, der/die keinen Stuhl fand, musste eine neue Behauptung selbes Musters bilden. Die Teilnehmer durften keine Notizen mitnehmen, aber die Struktur stand während des Spiels an der Tafel. Sie hatten auch die Möglichkeit, einander oder die Lehrerin nach Wörtern zu fragen.

3.3.2. Beschreibung des Spiels „Kugellagerquiz“



Bildquelle: Grundschnueffler.de

Das „Kugellagerquiz“ - noch ein Kreisspiel, diesmal beim Kugellager-Prinzip - wurde als zweites Spiel gewählt. Beim „Kugellager“ rotieren die SuS in den Kreisen in verschiedene Richtungen, so dass sich immer andere Gesprächspartner gegenüberstehen. Die Sozialform bietet Bewegung, aktives Lernen, Zuhören, Sprechen, und Verhandlung der Bedeutung, was nach kommunikativen Prinzipien ist.

Im Voraus wurde ein Quiz mit Antworten bestehend aus zentralen, bearbeiteten Themen des Fachs erstellt und in acht Teile geschnitten. Jede/r SuS bekam eine Frage mit jeweiliger Antwort und sie stellten sich einander gegenüber in zwei Kreisen. Sie fragten, beantworteten und tauschten Quizfragen, bevor sie sich jede zweite Runde bewegten – der innere Ring nach links und der äußere Ring nach rechts, so wie im Kugellager. Die Lehrerin hat die Zeit angepasst, damit alle gefragt und beantwortet hatten, bevor sie Gesprächspartner tauschten. In der nächsten Runde ging es darum,

neue Fragen zu stellen und zu beantworten. Die SuS wurden dazu aufgefordert, die Antworten der Fragen so weit wie möglich zu erinnern, damit sie am Ende ohne Manuskript beantworten konnten. Als Hilfsmittel bekamen die SuS ein Blatt mit (schon bekannten) Redemitteln und nützlichen Ausdrücken zur Verfügung:

- Wie, bitte? / Noch einmal, bitte? / Entschuldigung? = unnskyld, kan du gjenta?
- Ich habe das nicht ganz verstanden = Jeg forstod ikke helt
- Wie heißt das auf Norwegisch? = Hva betyr det på norsk?
- Ich bin mir nicht sicher = Jeg er ikke sikker
- Meiner Meinung nach.... = Etter min mening
- Ich finde/meine/denke/glaube, dass..... = Jeg synes/mener/tenker/tror at.....
- Es kommt darauf an = det kommer an på
- Einerseits / andererseits = på den ene siden / på den andre siden
- Sowohl.... als auch..... = både... og.....
- Weder.....noch.... = hverken.... Eller.....

Nachdem bekamen sie das gesamte Quiz als mündliche Zusammenfassung.

Die Spiele wurden insgesamt 20 + 20 Minuten gespielt und von zwei Kollegen beobachtet. Nach den Spielen wurde über die Spiele reflektiert und die SuS und Beobachter wurden später interviewt. Sowohl die Perspektive von den SuS, als auch von der Lehrerin und den Observatoren sind in der qualitativen Forschung hervorgehoben.

4. Methodische Annäherung

4.1. Qualitative Forschung

Qualitativ zu forschen, heißt die Perspektive der Teilnehmer zu verstehen (Postholm, 2010, p. 17). Der Blick der Forscher ist auf die Handlungen der Menschen in ihrem natürlichen Kontext gerichtet. Theorien geben eine Richtung für die Forschungsarbeit vor. Zugleich beeinflussen die Erfahrungen und Erlebnisse der Forscher den Fokus der Forschung. Qualitative Forschung auf die Praxis enthält eine enge Zusammenarbeit zwischen den Forschern und den Teilnehmern, mit dem Ziel die Komplexität eines Phänomens zu beschreiben, das zu einem bestimmten Fokus oder einer bestimmten Problemstellung verbunden ist.

Postholm (2010, pp. 22-23) verweist weiterhin darauf, dass jede qualitative Forschung sich in der Praxis innerhalb eines konstruktivistischen Paradigmas befindet. Sie hebt John Deweys Ideen vom Lernen durch Aktivität und Erfahrung hervor, zusätzlich zu Michail Bahktins Dialogtheorie als Hintergrund der sozialkonstruktivistischen Denkweise; der Kontext, in dem Menschen leben, formt und bestimmt welche Meinung sie auf Äußerungen und Wörter legen.

Die Dialoge und Interaktionen zwischen Menschen in der sozialen, kulturellen und historischen Gesellschaft sind wichtig, um Verständnis für einander zu bekommen. Auf Dialoge und Aktionen zu fokussieren kann dazu führen, dass man die Interaktion zwischen Menschen und den Handlungen, die Menschen machen, versteht. Dialoge und Handlungen passieren Seite an Seite. Ab und zu sind die Dialoge zwischen Personen, aber es kann auch sein, dass die Teilnehmer mit sich selbst sprechen – dass sie einen inneren Dialog haben. Dies entspricht Bahktin, der behauptet, dass alles „dialogische Spuren“ hat (Postholm, 2010, p. 29). In den erforschten kommunikativen Spielen müssen die SuS mit einander interagieren, sprechen und Bedeutungen verhandeln. Zusätzlich bekommen die Lehrkräfte Verständnis dafür, was die SuS verstehen.

Um die Problemstellung zu untersuchen, scheint eine qualitative Untersuchung passend zu sein, denn sie entspricht der Intention der Fragestellung in der Arbeit. Die Vielfältigkeit der spielerischen Methode lässt sich besser durch eingehende qualitative Analysen beschreiben, weil die Einsicht aus mehreren Perspektiven betrachtet werden kann. Qualitative Forschung scheint eine gut geeignete Methode, um Verständnis der Forschungsteilnehmer zu bekommen.

Der Methodologe Creswell kommentiert, dass

Die qualitative Forschung ist ein Prozess der Suche nach dem Verständnis, es gründet sich auf verschiedenen methodologischen Untersuchungstraditionen des gegebenen sozialen und menschlichen Problems. Der Forscher bildet ein komplexes, holistisches Bild, analysiert verschiedene Textsorten, informiert über die Ansichten der Untersuchungsteilnehmer und untersucht unter den natürlichen Bedingungen. (Creswell, 1998 in Melicharova, 2017, p. 19)

Um qualitativ zu forschen, muss sich der Forscher in einer intensiven Interaktion mit dem untersuchten Milieu befinden. Der Kontext der Untersuchungen ist wichtig, um die Resultate zu verstehen und tiefere Erkenntnisse über das Untersuchte zu bekommen. Der Forscher muss eine interpretierende Rolle einnehmen und versucht eine Meinung zu finden, in all dem, was er oder sie observiert oder hört (Postholm, 2010, p. 32).

Zusätzlich kann man in einer qualitativen Forschungsarbeit „reiche Beschreibungen“ finden (Postholm, 2010, S. 122) um das erforschte Milieu ausführlich und detailliert zu schildern. Dabei können die Leser Einsicht in Stimmungen und Umgebung bekommen, die unkonventionell in wissenschaftlichen Arbeiten scheinen. Solche Narrative können trotzdem gut geeignet sein, besonders in der Aktionsforschung, wo die Forscher sich im untersuchten Milieu befinden, und dies bis ins Einzelne eingehend untersuchen sollte.

Als praktizierende Lehrkraft, die auch forscht, befindet man sich im untersuchten Milieu, und eine Aktionsforschung scheint in diesem Kontext zweckgemäß als Form einer qualitativen Forschungsmethode.

4.2. Aktionsforschung

In den letzten Jahren wird auf den Bedarf nach praxisbasierter Forschung in der Lehrprofession ausdrücklich hingewiesen (Hiim, 2010, p. 15). Der Hintergrund sind die Erkenntnisse, dass ein Bedarf an relevantem Wissen über die Ausübung des Lehrerberufes besteht. Eine wesentliche Seite der Relevanzproblematik laut Hiim (2010, p. 16) sei, dass es der Lehrerberuf noch an Forschung fehlt, die direkt im Verhältnis zur Tätigkeit steht.

Aktionsforschung bietet eine Lösung für diese Herausforderung. Aktionsforschung ist schon seit den 40er Jahren in den Sozial- und Erziehungswissenschaften diskutiert worden, und kommt aus dem amerikanischen Begriff „Action Research“ von Kurt Lewin (Postholm&Moen, 2009, p. 32). Es ging darum Lösungsstrategien entdeckter sozialer Probleme zu entwerfen. Vor dem Hintergrund der praktischen Aktionen stand Lewins Interesse an der Unterstützung von Menschenrechten und Demokratie. Alle Stimmen der Forschungsteilnehmer sind dabei wichtig, sowohl die Stimmen der SuS, der Lehrer als auch der Forscher.

Aktionsforschung wird im Werk *Pädagogische Aktionsforschung. Annäherungen, Beispiele und wissensphilosophische Grundlage* (Hiim, 2010, p. 18) so definiert:

Forschung, die systematische Zusammenarbeit von Planung, Durchführung und Bewertung mit sich bringt und kritische Analyse von Ausbildungs-, Unterrichts- und Lehrprozessen enthält. Die Forschung hat als Ziel die Qualität der Ausbildung, des Unterrichts und des Lernens zu verbessern, zusätzlich Wissen über solche Prozesse in der Schule und im Arbeitsleben zu dokumentieren. (Eigene Übersetzung)

In traditioneller qualitativer Klassenzimmerforschung ist laut Postholm das Ziel einen Forschungstext zu schreiben, der inspirierend ist und zur Reflexion und Diskussion

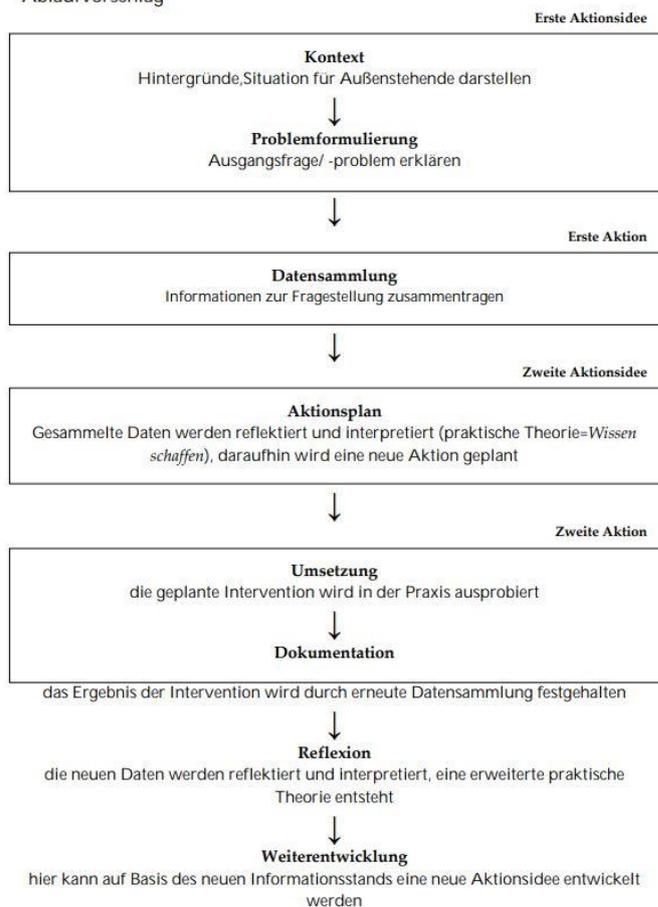
dient, damit das Praxisfeld sich entwickeln kann. Aber wenn Lehrer und Forscher zusammen planen, observieren und die eigene Praxis evaluieren, über heutige und zukünftige Änderungen diskutieren, dann handelt es sich nach Postholm um zielgerichtete Aktionsforschung (2009, p. 10). Sie kommentiert, dass sie sich von der traditionellen qualitativen Forschung dadurch unterscheiden lässt, dass sie nicht von Reflexion handelt, sondern von „Proflexion“ – ein Gedanke über den zukünftigen Unterricht. Als Aktionsforschung wird in dieser Arbeit verstanden, wenn der Lehrer als Forscher dient, mit dem Ziel ständig zweckmäßige Verbesserungen einer problematischen Situation zu schaffen.

Die pädagogische Aktionsforschung wird also beschrieben als „die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern“ (Elliot, 1991, p. 69). Der positive Aspekt der Aktionsforschung ist, dass diese Arbeit zum Lernen der Lehrer führt und den Unterricht weiterentwickelt. Letztendlich kommt dies den SuS zugute. In Bezug auf die Lehrerberuf könnte die Methode also für die persönliche Entwicklung der Lehrkraft sein zugleich als Motivation für den Forscher und die Forschungsteilnehmer dienen.

Unten wird ein Ablaufvorschlag eines Aktionsforschungsprojekts gezeigt;

Fahrplan für das eigene Aktionsforschungsprojekt

Ablaufvorschlag



Figur 1: Fahrplan für das eigene Aktionsforschungsprojekt (Boeckmann, 2010, p. 30)

Nachdem das Problem klar wird, kann der Lehrer als Forscher seine eigene Praxis dadurch professionalisieren, dass er Informationen sammelt, eingehende Beobachtungen macht und darüber reflektiert. Fragen wie „Wie löse ich das Problem? Was mache ich jetzt? Wie kann ich es anders machen? Wie wichtig ist es? Was will ich erreichen?“ auslösen Interventionen und Dokumentation in der Praxis, die wieder neue Problemstellungen, Datensammlungen und Reflexionen abwerfen, die neue Iterationen fördert.

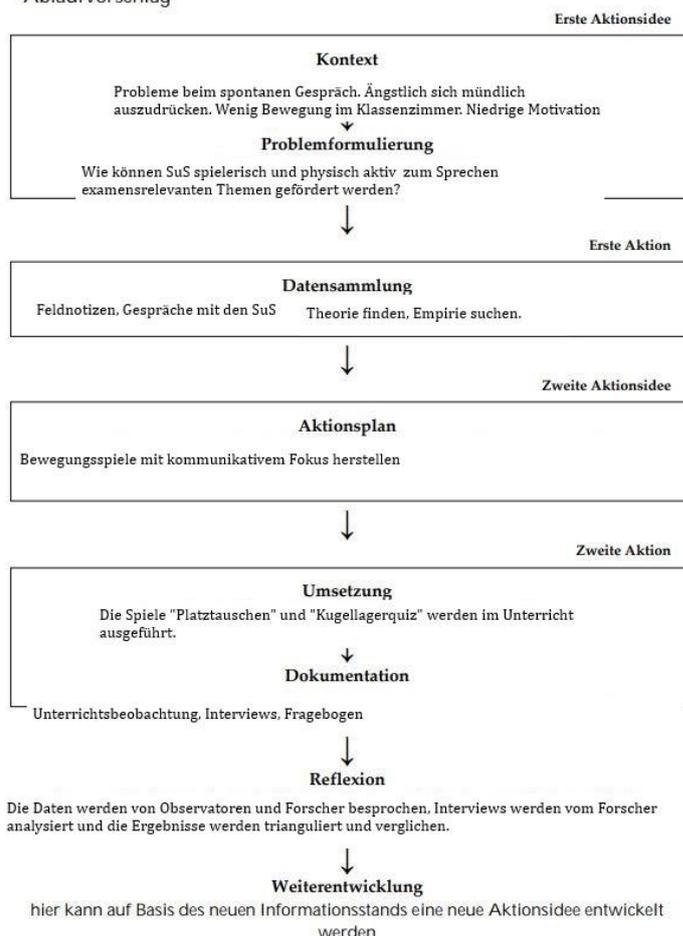
Allgemein handelt es sich um die Verbindung von Theorie und Praxis, Planung und Ausführung, Reflexion und Beobachtung. Diese zyklische Forschungsspirale ist für das Schulgeschehen sehr nützlich, denn die Lehrer befinden sich mitten drin im Klassengeschehen. Der Lehrer ist aktiver Teil der Forschung. Zusätzlich ist diese

Methode demokratisch im Sinne eines dialektischen Wechselspiels zwischen den Teilnehmern. Der Beitrag von jedem Akteur ist wichtig und hat seine Bedeutung. Im schulischen Milieu verändern sich die beruflichen Situationen ständig und die Lehrkräfte können nie voraussehen, wie die SuS auf den Unterricht reagieren. Wesentlich sind die emotionalen Faktoren, die das Unterrichtsklima stark beeinflussen. Durch die Flexibilität der Aktionsforschung kann Rücksicht auf diese Faktoren genommen werden. Die relativ schnelle Umsetzbarkeit der Ideen in die Praxis ist ein Vorteil der Aktionsforschung gegenüber anderen statischen Forschungsdesigns.

In dem vorliegenden Aktionsforschungsprojekt sieht der Fahrplan so aus:

Fahrplan für das eigene Aktionsforschungsprojekt

Ablaufvorschlag



4.3. Forschungsethische Betrachtungen

Die Aktionsforschung setzt eine positive und lernwillige Einstellung der Teilnehmer voraus. Sie fordert auch eine aktive Rolle der Akteure, die ein persönliches Verhältnis zur Problemstellung haben, Fragen stellen und eigenen Fehler oder Begrenzungen zu zeigen wagen. Was passiert, wenn jemand nicht beitragen möchte, sich aus einem Interview herauszieht oder antwortet, dass was er glaube „richtig“ ist, ohne es zu meinen?

Dass viele Menschen sagen, was die „richtige“ Antwort sei, ist ein Problem auch für die Validität der Aktionsforschung. Diese Frage wird u.a. vom Pädagogikforscher Olav Eikeland im Artikel „The Validity of Action Research. Validity in Action Research“ diskutiert;

It may be a problem for project work that people, for a number of reasons, do not always do what they say. But it is a serious problem for research, and for the common understanding of human activity at all, that people more often than not, do not reveal and say what they actually do, but cover it up, or stash it up, in order to make it look nicer, prettier, more rational, more politically correct, more innovative etc., than it is. [A]n important provision for securing validity is discussing and exposing all known, possible and relevant threats to validity [...]. Disclosing and revealing these things implies exposing and making conscious, increasingly wider contexts, bringing these into dialogical Action Research-spirals of learning (2006, p. 232)

Eikeland konkludiert damit, dass Aktionsforschung – wenn sie über ihren eigenen Voraussetzungen reflektiert – das Potenzial hat, neue Relationen zwischen akademischen Institutionen für Forschung und Lernen und einem wissenschaftlich basierten Arbeitsleben zu knüpfen.

Im deutschsprachigen Raum kann man auch eine mangelnde Akzeptanz dieser Forschungsrichtung finden aufgrund der unzureichenden Wissenschaftlichkeit. Grothjahn (2002, p. 496) sieht aber auch das Potenzial: „Gemessen an methodologischen Standards, wie Generalisierbarkeit der Ergebnisse, ist dieses Konzept sehr problematisch. Für Forschung, die auf eine von den Betroffenen akzeptable, punktuelle Veränderung der Praxis abzielt, stellt die Handlungsforschung

sicherlich eine bedenkenswerte Ergänzung der traditionellen empirischen Methodologie dar.“

Die begrenzte Validität von Forschungsergebnissen, die im Rahmen von Aktionsforschung gewonnen werden, muss man sich bewusst sein;

1. Bei dem Projekt sind die Beobachter/Forscher direkt in der Stunde dabei. Allein dies könnte das Verhalten der SuS beeinflusst haben (Hawthorne-Effekt).
2. Die SuS kennen die Lehrerin, die sowohl den Unterricht als auch die Forschungsarbeit ausführt. Das persönliche Verhalten zur Lehrerin kann sowohl Kritik (beim schlechten Verhalten) als Weigerung der Kritik (beim guten Verhalten) mit sich führen.
3. Herausfordernd ist auch die begrenzte Gruppengröße der Teilnehmer. Die Resultate sind nicht quantifizierbar, weil die Teilnehmeranzahl niedrig ist.
4. Problematisch sind vor allem der Mangel einer Kontrollgruppe und die Tatsache, dass der Forschungstext von Forscher/Lehrkraft geschrieben ist.

Um Validität in der Aktionsforschung zu sichern, ist deswegen eine Triangulation der Quellen wichtig. Deshalb wird hier zwischen Erfahrungen der SuS, Erfahrungen der Lehrkräfte, Observationen und Theorie trianguliert. Die theoretische Verankerung der Aktionsforschung liegt in einem konstruktivistischen Paradigma, wo es keine festen objektiven oder absoluten Wahrheiten gibt. Eine Situation kann deswegen von den verschiedenen Teilnehmern unterschiedlich verstanden und erlebt werden. Oft kann man zum gemeinsamen Verständnis kommen, aber nicht immer. Uneinigkeit kann aber ein Keim zur neuen Einsicht und Entwicklung sein, wenn die Perspektive diskutiert werden. Die Hauptsache ist allerdings, dass man als Forscher die Akteure anonymisiert, ihre Meinungen mit Respekt behandelt und die Resultate von dem Persönlichen auf das Professionelle hebt (Postholm&Moen, 2009, pp. 83-84).

Dass man im Rahmen der Aktionsforschung sowohl Teilnehmer als auch Forscher im Projekt ist, kann die Resultate der Forschung beeinflussen. Postholm (2009, p. 55) kommentiert, dass Lehrer als Forscher Daten sowohl während des Unterrichts als

auch nach beendetem Unterrichtsverlaufen einsammeln können. Deswegen wurden Interviews nicht während des Projekts, sondern *nach* dem Projekt und nach Notenvergabe durchgeführt. Diese Entscheidung wurde getroffen, um möglichst ehrliche Antworten von den SuS zu bekommen. Damit sind die Antworten nicht davon geprägt, dass die Interviewobjekte ein gutes Verhältnis zu den Lehrern/Forschern haben wollen und sich dementsprechend verhalten haben. Dies bedeutet jedoch auch, dass einige der unmittelbaren Gedanken der SuS verloren gegangen sind, und dass das Projekt vielleicht nicht mehr wichtig für sie war. Trotzdem zeigen Erfahrungen der Lehrkraft, dass SuS *nach der Schulzeit* ehrlicher (und kritischer) sind als während der Schulzeit.

Zusätzlich sind die Resultate trianguliert durch die Feldnotizen der Forscherin während des Unterrichts und dadurch, dass zwei Beobachter und Reflexionsgesprächspartner im Klassenzimmer während des Projekts dabei waren.

Trotz der offenbaren Problemstellungen der Aktionsforschung, können also die qualitativen Forschungsergebnisse auf interessante Ergebnisse deuten, weil die Validität in der Arbeit berücksichtigt worden ist.

4.4. Empirische Untersuchung

In der Aktionsforschung können sowohl qualitative als auch quantitative Daten oder Kombinationen von diesen eingesammelt werden. In dieser Arbeit wird eine qualitative Analyse vorgenommen, wegen der Intention Forschungsteilnehmer tiefgreifend zu verstehen. Durch die Praxisbezogenheit der Aktionsforschung sollten die Daten leicht zur Verfügung stehen, und Änderungen in der Unterrichtsplanung sollten einfach auszuführen sein und die Observationen der Änderungen sollten sofort eingesammelt werden.

Die Daten, die während der Forschung eingesammelt wurden, sind

- Feldnotizen bevor der Aktionsforschung
- Theorien und empirische Untersuchungen der Themen „Kommunikative Kompetenz“, „Sozialformen“, „Aktiver Unterricht“ und „Didaktische Spiele“
- Unterrichtsbeobachtung eines Fachleiters und einer Kollegin (Observatoren)
- Feldnotizen während/nach dem Unterricht
- Reflexionsgespräch zwischen Forscher und Observatoren
- Befragungen der Observatoren
- Interviews der Teilnehmer

Um den Unterrichtsverlauf zu beschreiben und die Problemstellung zu diskutieren, hat die Lehrerin als Forscher 8 Schüler in einer Deutschklasse im zweiten Semester am Ende der Schulzeit in einer obergymnasialen Schule in Norwegen während einer Unterrichtsstunde beim Spielen beobachtet. Der Hintergrund waren die Probleme, die im regelmäßigen Unterricht zu observieren waren (Vgl. Feldnotizen). Für die Zwecke der Situationsverbesserung wurden mündliche Bewegungsspiele als didaktische Methode gewählt, wegen des motivationalen und kommunikativen Potenzials der Methode. Spieltheorie und Theorie zur kommunikativen Kompetenz wurden aus wissenschaftlichen als auch von pädagogischen Quellen eingesammelt, bevor ein Aktionsplan gemacht wurde. Observationen aus dem Unterricht, ein unmittelbares Reflexionsgespräch mit den Observatoren und ein semi-strukturiertes Gruppeninterview mit den Teilnehmern wurden durchgeführt, als auch eine Befragung der Observatoren. Die erworbenen Daten wurden qualitativ analysiert und im Rahmen einer Reflexion und Proflexion von der Forscherin bewertet.

5. Resultate der Untersuchung

5.1. Feldnotizen aus dem Klassenzimmer – ein rekonstruiertes Narrativ

08.30 an einem Dienstagmorgen saßen die SuS im Klassenzimmer. Sie waren müde. Auf die Frage „Guten, Morgen! Wie geht's euch heute?“ wurde nur gemurmelt. „Heute haben wir zwei Gäste. Sie werden uns nicht stören, und werden hinten sitzen, um uns

zu observieren“. Die Lehrerin hat ihnen im Voraus erzählt, dass zwei Observatoren anwesend sein würden, trotzdem sahen die SuS überrascht aus, als der Fachleiter und eine Kollegin ins Zimmer kamen, grüßten und sich setzten. Die SuS waren leise und ernst, und sprachen kaum miteinander. Die Informationen über die Unterrichtsstunde wurden vermittelt und die Lehrerin versuchte auf eine positive Weise, das Ziel zu beschreiben. „Wir werden zusammenfassen, was wir dieses Jahr gemacht haben“, sagte sie, „und zwar auf einer spielerischen Weise. Zuerst müsst ihr aber einige Sätze individuell schreiben“. Tim sah aus dem Fenster. Inger nahm ihr Schreibheft aus dem Rucksack. Bente schnupfte und erklärte auf Norwegisch, dass sie krank war. „Du machst so viel, wie du schaffst, Bente“, sagte die Lehrerin tröstend. „Wenn du nicht beim Spiel mitmachen möchtest, ist das ok. Du kannst andere Aufgaben haben“. Bente sagte, dass sie versuchen wollte und nahm den Computer aus dem Rucksack.

Das Muster „Mir hat..... gefallen.... / mir hat.... nicht gefallen“ wurde an die Tafel geschrieben. „Diese Form ist sehr üblich auf Deutsch zu finden, und kann in vielen Zusammenhängen benutzt werden. Z.B. beim Essen, bei Erlebnissen und Sachen kann man sie verwenden. „Mir hat der Film gefallen“ oder „mir haben die Lebkuchen gefallen“ erkennt ihr vielleicht?“ Niemand antwortete, und die Lehrerin berichtete weiter. „Die Struktur ist so: Indirektes Objekt (mir), Hilfsverb (hat oder haben – es kommt darauf an, ob das Subjekt Einzahl oder Mehrzahl ist), Subjekt (der Film oder die Lebkuchen) und Partizip (gefallen). Aber wenn das Subjekt aus einem Nebensatz besteht, wird die Struktur so: Indirektes Objekt (mir), Hilfsverb (hat), vorläufiges Subjekt (es), Partizip (gefallen), Nebensatz. Z.B. „Mir hat es gefallen, Deutsch zu lernen“. Versteht ihr? Bente nickte. Knut hat nichts in sein Buch geschrieben. Thea hat fleißig notiert, sah aber verwirrt aus. Von den Gesichtern konnte keine Freude abgelesen werden. „Habt ihr Fragen?“, fragte die Lehrerin, bekam aber keine Antwort. „Okay, dann könnt ihr ja versuchen zehn Sätze selbst zu formulieren“, forderte sie weiter. „Was hat euch dieses Jahr gefallen, oder nicht gefallen?“

Die SuS agierten auf die Frage und die Lehrerin ging herum, um zu sehen ob sie helfen konnte. Inger schrieb schnell und grammatisch korrekt. Fünf Sätze ohne, und fünf

Sätze mit Nebensätzen, fast ohne Fehler. Stina hatte auch die Struktur schnell verstanden, nachdem sie die Unterschiede zwischen dem Hauptsatz und dem Nebensatz verstanden hat. Am Anfang hat sie „Es hat mir Karneval gefallen“ geschrieben, wenn sie eigentlich „Mir hat Karneval gefallen / Mir hat es gefallen, Karneval zu feiern“ meinte. Bente und Cecilie arbeiteten individuell, aber fragten einander, wenn sie unsicher waren. Deswegen hatten sie beide fast dieselben Sätze, aber auch keinen Fehler. Sowohl Hilde, als auch Stina, Bente und Cecilie wurden darauf aufgefordert, mehrere Sätze zu schreiben, wenn sie früher fertig mit der Aufgabe wurden. Knut dagegen schrieb langsam auf sein Papier, und die Schrift konnte fast nicht gedeutet werden, als er vorlesen musste, was dort stand. Er vergaß das vorläufige Subjekt bei Nebensätzen und hatte eine eher „norwegische“ Wortstellung, und wurde korrigiert und erklärt. Tim schrieb langsam. Der erste Satz war richtig und er bekam deswegen Lob. Die zwei nächsten Sätze enthielten Fehler bei den Artikeln. Er wurde aufgefordert, „Ordnnett“ (ein digitales Wörterbuch) zu benutzen, verkündete aber ironisch auf Norwegisch, dass er ein Wörterbuch im Kopf hätte. Er war auch der einzige, der Verneinungen hatte („mir gefällt nicht Grammatik“). Bei Thea setzte sich die Lehrerin, um die unterschiedlichen Fehler zu erklären. Im Gegensatz zu Tim sah es aus, als ob Thea dankbar wäre, Hilfe zu bekommen.

„Wenn ihr fertig seid, könnt ihr mit dem Nachbarn vergleichen und eure Sätze für einander laut lesen“, sagte die Lehrerin, bevor sie sich damit befasste, Stühle in einen Kreis zu stellen. Schreibtische wurden zur Seite gestellt und sieben Stühle innerhalb von einer Minute in einer Ecke vorne im Klassenzimmer organisiert. „Jetzt werden wir Platztauschen spielen. Lasst eure Bücher am Platz liegen, kommt hierher und setzt euch hin“.

Die Stimmung änderte sich drastisch. Von leisen und passiven SuS entstand Engagement. Sie setzten sich schnell und Knut war der Letzte. Er bekam also keinen Stuhl, und wurde aufgefordert anzufangen. „Was hat dir dieses Jahr gefallen oder nicht gefallen, Knut?“, fragte die Lehrerin. Knut, der in der Nähe seines Buches stand, drehte sich herum um zu schauen, was er geschrieben hat. „Mir hat gefallen Film“ sagte Knut, und alle die Anderen haben Plätze getauscht. Knut hat einen freien Stuhl gefunden

und Bente, die sich sehr langsam bewegt hat, stand. „Welcher Film hat dir gefallen, Knut?“ fragte die Lehrerin. „Eh... *Goodbye, Lenin!*“, antwortete Knut. „Dann könntest du sagen: „Mir hat der Film *Goodbye, Lenin* gefallen. Und dir, Bente, was hat dir gefallen?“. „Mir hat es gefallen, Grammatik zu lernen“. Inger, Thea, Cecilie und Stina haben Plätze getauscht, aber Bente ist stehengeblieben. „Ach, ich habe vergessen, mir einen Stuhl zu suchen“, sagte sie auf Norwegisch. Sie sah bleich aus, und die Lehrerin fragte sie, ob sie lieber beobachten und zuhören wollte. Dies wurde abgelehnt und sie spielte weiter.

Bente, die kranke Schülerin, sprach mehr als die anderen. Sie hat die Struktur verstanden, konnte von ihren vorhergeschriebenen Sätzen abweichen und Sätze spontan bilden. Knut hatte, wenn er dran war, seine Sätze vergessen und wollte ständig im Buch nachsehen, was er geschrieben hatte. Die Lehrerin hat es am Anfang erlaubt, versuchte ihn aber nach und nach zu überzeugen, Sätze spontan zu formulieren. Er schaffte es, unter anderem mit Negationen der Äußerungen von anderen Schülern: „mir ist *nicht* gefallen, Grammatik zu lernen“. Tim ist dabei aufgestanden, als einziger Schüler. Die anderen haben dabei gejubelt, denn Tim hat erwähnt, dass sein Ziel war, nichts zu sagen. Er sah die Struktur an der Tafel und fragte (auf Norwegisch): „aber...sagt man „mir“, obwohl man „jeg“ auf Norwegisch sagt? Die Frage nach der Struktur, die aus dem Norwegischen nicht direkt übersetzt werden kann, wurde beantwortet, und Tim versuchte sich mit „Mir hat Fußball“, und bekam Hilfe von Inger: „gefallen“.

Das Spiel ging nach und nach schneller. Die Geschwindigkeit machte es schwer, Kommentare zu geben und zu bekommen. Trotzdem kam es bei Cecilies Aussage: „Mir hat es gefallen, Lebkuchen zu backen“, zu einem Stopp im Spiel. Sowohl Bente als auch Tim sind aufgestanden und Knut hat zu Tim (auf Norwegisch) gesagt: „Haha, du hättest dich nicht bewegen sollen. Wir haben ja keine Lebkuchen gebacken! Es waren Florentiner!“ Ein Gespräch darüber, was „julekaker“ (das norwegische Wort für „Weihnachtsgebäck“) hieß entstand. Thea erinnerte sich daran, dass sie Zimtsternchen gebacken hatte, fragte laut: „Hieß es nicht „Plätzchen“ als Sammelbegriff?“. Die Lehrerin stimmte zu und merkte den zufriedenen Ausdruck

Theas Gesichts. Tim tauschte seinen Platz mit Bente, denn er „wollte sich nicht bewegen“.

Zwanzig Minuten wurde gespielt. Am Ende des Spiels wurde von der Lehrerin „nur zwei Sätze noch, dann sind wir fertig“ vermittelt. Als letzter Satz sagte Stina: „mir hat es gefallen, [die Lehrerin] kennenzulernen“, wobei die Lehrerin natürlich gelächelt und geantwortet hat: „Es hat mir auch gefallen, euch kennenzulernen und ich finde es schade, dass ihr bald fertig seid. Jetzt habt ihr nur die individuellen mündlichen Prüfungen nächste Woche. Wir müssen viele mündliche Übungen machen, damit ihr wisst, welche Themen vertraut sind, und welche wiederholt werden sollten. Deswegen habe ich ein „Kugellagerquiz“ mit acht zentralen Fragen aus den unterschiedlichen Themen aus dem vergangenen Jahr gemacht und ihr braucht euch nicht setzen“. Die Information wurde zur Verständnissicherung auf Norwegisch wiederholt, damit alle die nächste Aufgabe verstanden haben.

Die Schüler bekamen eine Frage pro Person, mit Fazit. Zusätzlich bekamen sie eine Liste mit Redemitteln, die sie benutzen konnten, wenn sie unsicher waren. Die Liste enthielt keine neuen Formulierungen, diente dagegen als eine Wiederholung. Die SuS lasen schnell durch und bekamen Hinweisungen: „Stellt euch bitte zu zweit in einen Kreis. Die Stühle wurden zur Seite geschoben und das Kugellager-Prinzip wurde erklärt: „Diejenigen, die im äußersten Ring stehen, fangen an zu fragen und diejenigen im inneren Ring versuchen zu antworten. Wenn die Antwort nicht richtig ist, liest ihr das Fazit vor, bevor die nächste Frage kommt. Beim Signal tauscht ihr die Zettel. Der äußerste Ring bewegt sich nach der ersten Frage einen Schritt nach vorne, und der innere Ring bewegt sich in gegensätzlicher Richtung nach der zweiten Runde“. Sowohl Körpersprache als auch Übersetzung von Einzelwörtern wurde benutzt, so dass die SuS die Regel zum Schluss verstanden haben und sich in zwei Kreisen formiert haben.

Cecilie zeigte besonders großen Enthusiasmus bei der Übung. Sie erinnerte sich an vielen Tatsachen und zeigte, dass sie Fakten über die Themen hatte. Die Lehrerin merkte auch, dass die SuS versuchten zu antworten, obwohl sie die Antwort nicht

wussten. Die Redemittel „ich bin mir nicht sicher“ oder „keine Ahnung“ wurden benutzt, aber oft begleitet von „aber ich glaube, dass...“. Tim versuchte Norwegisch zu reden, aber wurde von der Lehrerin aufgefordert, Deutsch zu reden. Es wurde gelacht, wenn die Antworten falsch waren, oder wenn, die SuS Norwegisch-Deutsch sprachen wegen fehlendem Wortschatz. Es gab deswegen großes Interesse an den Lösungen.

Am Ende hatten alle acht SuS alle Fragen gefragt und beantwortet. Das Quiz wurde zum Schluss mündlich von der Lehrerin durchgeführt und mündlich in der Gruppe beantwortet. Dann wurde auch auf Norwegisch zwischendurch kommentiert, was die meisten sich nicht erinnern haben (z.B. die Hauptstadt in Lichtenstein). Sie wurden zuletzt aufgefordert, an das spontane Gespräch zu den unterschiedlichen Themen zu denken, denn das war das Thema in der nächsten Stunde: „Nächstes Mal, wenn wir uns treffen, werdet ihr Wimmel-Gespräche haben, um spontan über diese Themen zu reden. Ihr sprecht dann frei und wir können viele Themen besprechen oder nur eins“.

5.2. Reflektionen der Observatoren zu den untersuchten Spielen

„Tolle Übungen“ hat der Fachleiter festgestellt, direkt nach der Unterrichtsstunde. Das werde ich auch versuchen. „Platztauschen ist aber schwierig, wenn man eine große Klasse hat“, erwähnte die andere Kollegin, „aber ich fand es toll, dass so viel gelacht wurde. Wenn die SuS sich z.B. auf denselben Stuhl setzen wollten, kam einen gewissen Konkurrenzinstinkt hervor“.

Die Stimmung hat sich auch geändert, während die SuS spielten. Sie wachten auf, sozusagen. Die Observatoren haben gesehen, dass Tim beim Frontalunterricht mehrmals aus dem Fenster sah und, dass niemand bei Fragen antwortete. Bei der Einzelarbeit war der Einsatz der SuS unterschiedlich. Die „fleißigen“ machten die Aufgaben, um zu lernen, fragten einander oder die Lehrerin, aber diejenigen, die keine Lust bzw. keine Motivation hatten, die Struktur zu lernen, zeigten deutlich, dass sie „physisch, aber nicht mental da waren“.

„Es ist aber merkwürdig, dass diejenige, die krank war, plötzlich gesund wurde. Sie hat ja mehr gesprochen als die anderen“, wurde kommentiert. „Vielleicht wollte sie zeigen, was sie konnte. Sie ist ja ein fleißiges Mädchen“. Eine Diskussion wurde darüber in Gang gesetzt, ob „die fleißigen Mädeln“ eigentlich spielerisches Lernen mochten, oder ob sie „ernsten“ Unterricht bzw. Frontalunterricht und schriftliche Einzelarbeit besser fanden. Einer der Observatoren behauptet, dass die „theoretischen Mädchen“ gleichwohl viel von kommunikativen Spielen zu lernen hätten.

Die Observatoren waren einig, dass die SuS sich während des Schultags mehr bewegen sollten. „Wenn es mit dem Lernen kombiniert werden kann, ist es ein Gewinn für alle“.

Die Observatoren, die 14, beziehungsweise 8 Jahre sowohl als Spanischlehrer als auch Deutschlehrer gearbeitet haben, haben im Fragebogen (Anhang 4) zugegeben, dass die Schüler zu großem Grad in ihrem eigenen Unterricht in Ruhe sitzen. Sie versuchen trotzdem Aktivitäten anzubieten, die Bewegung fordern. „Jede Woche ist die Intention, Bewegungsaktivitäten zu schaffen, aber in der Realität wird es wohl eher jede zweite Woche“, kommentiert der Eine. Der Andere nannte, dass er jede Woche „gehende Interviews“ (bzw. Walk and talk) zwischen den SuS forderte. Andere Beispiele, die genannt worden sind, sind Staffelläufe zur Grammatik oder zum Vokabeltraining, Rollenspiele, Puzzle, Yoga, Rebusläufe, Kims-Spiel oder Mimenspiele. Eine Aktivität, die nicht häufig vorkommt, aber trotzdem relevant ist, ist das Kochen in der Schulküche.

Bewegungsaktivitäten, die auch Kommunikation bzw. Gespräche in der Zielsprache fördern, kommen dagegen nicht häufig vor. „Jeden Monat vielleicht, aber es kommt darauf an“, wird im Fragebogen kommentiert. Rollenspiele, wo Formulierungen geübt werden müssen, Bälle einander zu werfen, um Fragen zu stellen und zu beantworten oder wie im weiter oben dargestellten Spiel - das Platztauschen, werden genannt. Walk and talk ist das, was am häufigsten durchgeführt wird.

Der eine Observator meint, es ist zu gewissem Grad motivierend für SuS, an physischer Aktivität gekoppelte Aufgaben zu haben. Besonders für diejenigen, die unruhig sind, können Bewegungsübungen motivierend sein, behauptet sie. Diejenigen, die das Theoretische nicht gut beherrschen, Schwierigkeiten mit der Konzentration haben oder traditionelle Schreibaufgaben nicht schaffen, wünschen sich mehr „Spiel und Spaß“, wird weiter behauptet. Der andere Observator meint dagegen, dass physische Aktivitäten in weitem Grad motivierend wirkt und macht sich diese Gedanken: „Die SuS treten auf eine individuelle und persönliche Weise auf und die SuS mögen *neue* Aktivitäten als Variation im Unterricht“. Jedoch erwähnt er auch, dass besonders diejenigen, die sich schlecht konzentrieren können, das physische Element motivierend finden.

Auch die Effektivität der physisch aktiven Übungen ist „zu gewissem Grad“ motivierend, meint der eine Observator. Jedoch wird kommentiert, dass der Effekt variiert und von Zeitpunkt, Gruppe und Form abhängt. Außerdem gebe es individuelle Unterschiede: die „tüchtigen Mädchen“ finden es eher ineffektiver und behaupten oft, dass sie Frontalunterricht und Einzelarbeit bevorzugen. Unter den „theorieschwächeren“ Lernern können auch das „Drillen“ durch schriftliche Aufgaben oder eins-zu-eins-Gespräche effektiver sein, obwohl sie selbst das Gegenteil behaupten, erfahrungsgemäß. Dennoch glaube er, dass Spiele „ein großes Potenzial haben, das man unbedingt erforschen sollte“. Der andere Observator meint dagegen, dass die Effektivität seiner aktiven Übungen sehr effektiv sei. „Die SuS verlieren ihre Unsicherheit und bekommen Selbstvertrauen und dies wirkt sich auf die Effektivität ein“ behauptet er.

Es ist aber ab und zu herausfordernd, physische Aktivitäten in den Unterricht einzubauen, wird auch kommentiert. Wenn man viele Stühle und Schreibtische wegräumen muss, kann es sowohl zur Unruhe führen als auch Zeit verschwenden. Ab und zu benutzt man Korridore außerhalb des Klassenzimmers, aber dies kann den Unterricht in anderen Klassenräumen stören. Eine andere Herausforderung ist physisch aktive Übungen bei unterschiedlichen kulturellen Themen zu finden, wenn man selbst nicht so vertraut mit dem Stoff ist. Dann wird das Lehrbuch häufiger

benutzt. Im Spanischunterricht gibt es laut eines Observators nicht dieselben Probleme, weil er die Kultur so gut kennt und sowohl Tanz, Essen und Popmusik einbeziehen kann.

5.3. Die Auffassung des spielerischen Lernens aus Sicht der Lernenden

Die SuS wurden nach der Notenausgabe zum Gespräch in der letzten Deutschstunde in Juni eingeladen. Sie bekamen einen Fragebogen zum Ausfüllen (Anhang 3), als Vorbereitung des semistrukturierten Interviews (Anhang 5). Die gestellten Fragen waren auf Norwegisch, als auch das Interview. Die Fragen sind hier übersetzt worden.

Zu der Frage, ob sie im Unterricht stillsitzen, sagen 50 % der Teilnehmer, dass sie „zu weitem Grad“ stillsitzen, die anderen 50% sagen „zu gewissem Grad“. Im Interview kommt vor, dass die Antworten anders wären, wenn man Sportunterricht nicht mitnimmt. Knut erwähnt, dass „außer Sportunterricht passiert es nur im Deutschunterricht, dass wir uns regelmäßig bewegen“.

Dies findet man in der zweiten Frage wieder. Keiner der Teilnehmer sagte, dass er/sie jede Woche physisch aktive Übungen beim Lernen erlebt, abgesehen vom Sportunterricht. Fächer wurden aufgelistet und gewertet. „In Geschichte sitzen wir *immer* in Ruhe“, schreibt Hilde, „auch in den Naturwissenschaften, als auch im Norwegischunterricht“. Als Ergänzung wurden Aktivitäten wie „Staffellauf“ (Norwegisch und Deutsch), „Legobauen“ (Norwegisch), „Präsentationen von Fachstoff“ (alle Fächer), „Kochprogramm mit deutschen Rezepten machen“ (Deutsch), „unterschiedliche Feiertage feiern“ (Deutsch), „Karaoke“ (Deutsch), „Kopf-Schulter-Knie-Fuß“ (Deutsch), „einander Fragen stellen“ (Deutsch), „Reagieren auf Fragen“ (nicht fachbezogen) und „Platztauschen“ (Deutsch) genannt.

Im Interview mussten sich die SuS lange überlegen, ob das Legobauen eigentlich eine physisch aktive Übung war. „Legobauen“ ist ein schriftlich kommunikatives Spiel, wo man eine Figur baut, eine Anleitung zum Herstellen schreibt und diese einem Partner gibt. Das Ziel ist es, die Figur möglichst ähnlich wie die Modelle zu bauen. Ob es sich um eine physische Übung handelt, wird im Interview in Frage gestellt. Thea erwähnt, dass es sich um „etwas Anderes“ handelt. „Präsentationen von Fachstoff“, „Kochprogramm machen“, „unterschiedliche Feiertage feiern“ und „Karaoke“ werden in diesem Zusammenhang auch nicht als „physische Bewegungsspiele“ kategorisiert. Präsentationen von Fachstoff können kaum als physisch angesehen werden. Karaoke wird ab und zu stehend gemacht, kann sich aber auch schwierig als physisch aktive Übung beschreiben lassen. „Kochprogramm machen“ als auch „unterschiedliche Feiertage feiern“ können zwar als kommunikativ und zum Teil als Rollenspiele beschrieben werden, sind aber kaum physische Aktivitäten.

Der Staffellauf ist eine Art Gruppenarbeit, wo man am schnellsten Fachstoff kartieren soll, beschrieb Hilde. Nur zwei von den SuS haben die Übung im Norwegischunterricht erlebt, denn es wurde nur in der einen Klasse ausgeführt. Im Deutschunterricht ist es z.B. bei Verbkonjugation benutzt.

Viele Aktivitäten ähneln sich. Die Übertragung in/aus Fächern wurde deswegen besprochen. Knut hat festgeschrieben, dass „der Staffellauf in allen Fächern benutzt werden kann“. Hilde stimmte zu und nannte, dass man in Chemie Stoffgruppen kartieren könnte, so wie es in Norwegischunterricht bei „A-Verben, E-Verben und unregelmäßigen Verben“ gemacht wurde oder bei Verbformen auf Deutsch.

Physische Übungen, wo man auch sprechen muss, erleben alle die gefragten SuS jede Woche (Frage 3). Am meisten werden Aktivitäten aus dem Deutschunterricht erwähnt, aber auch einige in anderen Fächern. Im Interview wurde auch kommentiert, dass das „Agieren auf Fragen“ nicht zu einem Fach angeschlossen war. Es handelt sich um eine Ratgeberin, die eine Art „Kennenlernenspiel“ ausgeführt hat, als Teil ihrer Arbeit. „Wir bekamen Fragen, z.B. „magst du Fisch oder Fleisch“ und müssten uns hier

und da hinstellen“. Dieses Spiel ähnelt trotzdem das „Spiel der Gemeinsamkeiten“, ist aber nicht kommunikativ, denn die SuS agieren nur darauf, was jemand sagt, sie sprechen oder schreiben nicht selbst.

Auch der Staffellauf fällt weg, wenn man mündliche Kommunikation in der Zielsprache fördern will. Im Deutschunterricht sprechen die SuS Norwegisch, wenn sie Probleme beim Staffellauf haben und die Übung ist eher schriftlich als mündlich, so wie sie in dieser Klasse gemacht worden ist. Daraus kann man die Folgerung ziehen, dass die mündlich kommunikativen Bewegungsspiele im Deutschunterricht „Platztauschen“ und „Quiztauschen“ sind.

Alle Übungen, die nicht nur „das Lesen im Buch und Fragen beantworten“ sind, werden aber als beliebte Variationen im Unterricht betrachtet (Inger). Variationen können zu positiven Haltungen des Fachs gegenüber führen. Statt „ach, nein, wieder Deutsch“ wird es eher „ich wundere mich, was wir heute im Deutschunterricht machen werden“, sagt Hilde.

Fast alle Teilnehmer finden physisch aktive Übungen besonders motivierend beim Lernen. Der Rest sagt „zu einem gewissen Grad“. Die Hauptargumentation ist, dass es „eine andere Form des Lernens ist, die sich abhebt [von der traditionellen Lernarbeit]“. Thea kommentiert, dass, wenn sie „eine Pause vom Stillsitzen bekommt“ wird sie mehr motiviert. „Wenn man 80 Minuten in Ruhe sitzt, wird man am Ende [der Schularbeit] überdrüssig. Aber wenn man etwas Anderes in der Mitte hat, dann kann man einen Neuanfang bekommen“. Bente schreibt auch, dass physische Aktivitäten sie wach und interessiert halten.

Spaß beim Anlernen scheint eine bedeutende Rolle zur Motivation zu sein. „Für viele kann ja das Fremdsprachenlernen sehr... langweilig sein...aber ich fühle, dass wenn es variiert ist, wird es lustbetonter“, fügt Hilde zu. Sie bemerkt, dass Spiele die Eigenschaft haben, etwas Langweiliges lustbetonter zu machen, so wie bei Wiederholungsaufgaben. Knut behauptet zusätzlich, dass Studien zeigen, dass man

„mehr lernt, wenn das Lernen Spaß macht“. Thea ist der Meinung, dass sie schneller lerne, wenn es sich um Wettbewerb handelt. Tim gibt zu, dass er auch Wettbewerbe motivierend findet, obwohl er zögert. Es müssen einige Voraussetzungen erfüllt sein, bevor er überhaupt bei Konkurrenzen teilnehme: „Ich konkurriere nicht mit Leuten, die „out of my league“ sind. [...] Die Mannschaften müssen gleich gut oder gleich schlecht sein.“ Cecilie bemerkt gleichwohl, dass sie glaubt, dass Tim das nicht selbst steuern kann: „er hat keine Wahl“. Knut lacht auch und bemerkt, dass Tim bekannt dafür ist, Konkurrenzinstinkt zu haben. Dies wird von der Beobachtung im Klassenzimmer auch gestützt.

Ob physische Übungen effektiv für das Erlernen sind - Frage 5 – wird auch von 87,9 % mit „sehr“ beantwortet. Tim ist davon fest überzeugt, dass er es nicht mag, im Klassenzimmer still zu sitzen. Vor allem wird argumentiert, dass physische Übungen einen günstigen körperlichen Zustand schaffen. „Körperliche Bewegungen halten mich wach“, so Bente. Sie machen die SuS zum Lernen positiv bereit und motiviert. Hilde ist die einzige, die unsicher ist, ob es effektiver als andere Übungen ist, denn „einige lernen ja viel beim Pauken“. Cecilie nickt. Sie gibt auch zu, dass sie das Auswendiglernen mag. Sie hat eine Tendenz zu versuchen, Sätze auswendig zu lernen aber erlebte deswegen Herausforderungen beim Versuch spontaner Gespräche: „Ich habe die Sätze [für frühere Präsentationen] nur gepaukt und laut gesagt. [...] Es kommt nicht automatisch und es ist deshalb sehr effektiv, wenn man einfach sprechen muss. Es wird nicht immer richtig, aber dann korrigiert man“. Tim fällt es ein, dass sie beim „Platztauschen“ trotzdem etwas auswendig gelernt haben: „Was war es eigentlich wir hatten... „Mir hat gefallen, mir hat nicht gefallen“, oder?“ Von Hilde kommt automatisch: „Mir hat es gefallen, Deutsch zu lernen“.

Knut besteht darauf, dass er nichts auswendig lernen kann, weil „sein Kurzzeitgedächtnis so schlecht ist“. Wenn er beim Spielen dann etwas Spontanes sagen muss, tendiert er eher dazu, die Wörter, die er schon kannte, in neuen Strukturen zu benutzen. Cecilie stimmt zu, denn „man hört ja was die anderen sagen und bekommt Ideen“. Hilde hat dasselbe erlebt. Sie behauptet, dass „man öfters etwas anders sagt als das, was man im Voraus geschrieben hat“. „Es kann herausfordernd

sein, wenn man dasteht, die Wörter zu erinnern“, sagt Thea, „aber wir haben die Struktur und ergänzen [...] man denkt nur daran, was man einfüllen soll“. Tim kommentiert, dass er bei mündlichen Bewegungsspielen „nach und nach einiges aufschnappt und denkt: „das werde ich Mal benutzen“. Weiter wird auch von Hilde behauptet, dass wenn man früher Wörter gelernt hat, benutzt man sie in solchen Übungen.

Tim ist der Meinung, dass er mehr lerne, wenn er die Sprache praktisch verwendet, als bei schriftlichen Grammatikaufgaben: „Also, ich lerne mehr vom praktischen Deutsch als vom Schriftlichen. Also davon, zu sprechen und zugesprochen zu werden, statt ... Pronominaladverbien [flucht] ... Denn sie weiß ich ehe nicht, wie ich benutzen soll, wenn ich spreche«. Er fügt zu, dass es sich auch um die Aussprache handelt: „also, man lernt ja *wie* man es sagt. Wenn man nur deutsche Bücher liest, lernt man nicht Deutsch zu *sprechen*“.

Mit der Diskussion vom Schreiben vs. Sprechen wurde die Frage gestellt, ob die schriftliche Vorbereitung des Spiels „Platztauschen“ verschwendet war. Die Rückmeldung war überwältigend. Die Antworten der SuS waren klar: die Vorbereitung war notwendig. „Wenn es neu ist, ist es ja eine Art Basis“, laut Knut. Inger ist auch davon überzeugt, dass es mehrere Stopps im Spiel sein würde, wenn sie kein Brainstorming hätten. „Es ist gut, dass wir eine Vorbereitung haben, denn dann verstehen wir die Struktur besser“, teilt Hilde mit. Weiter erklärt sie wie schwierig sie am Anfang „Meiner Meinung nach...“ zu verstehen fand. „Man kann es nicht direkt aus Norwegisch übersetzen, und dann wird man verwirrt. Deswegen ist es wichtig, dass man lernt, wie es sein soll... die Struktur also“. Tim bespricht auch das Verhältnis zwischen dem Mündlichen und dem Schriftlichen, indem er sagt: „ich bin mir immer noch unsicher, ob es „meinE Meinung nach“ ist, oder „meinER meinung nach“. Beim Schreiben sieht man den Unterschied besser als beim Sprechen. Er kommentiert aber, dass es „kein *kommunikationsstörender* [sic!] Fehler“ ist. (Diese Formulierung hat die Lehrerin mehrmals im Unterricht benutzt).

Bei der Frage, ob das Wettbewerb vielleicht störend für die Kommunikation sein könnte, denn das Ziel des Spiels ist es ja, einen freien Stuhl zu finden, damit man nicht sprechen muss, wurde von Tim erwähnt, dass er während des Spiels tatsächlich daran dachte: „Ich muss mich richtig schnell hinsetzen, damit ich nicht stehen muss“. „Dann gewinnst du ja trotzdem was, entweder im Deutschen oder im Spiel“, lacht Knut. „Man kann das [Platztauschen-]Spiel nicht gewinnen!“ erläutert Tim, „denn, wenn jemand sagt „meiner Meinung nach ist Fußball großartig“ bin ich der einzige, der aufsteht“. Hilde beschreibt auch, dass Regeln dabei helfen. „Wir konnten uns nicht auf den nächsten Stuhl setzen und dann wurde es schwieriger“. Trotzdem, dass einige mehr sprachen als andere, wurde es klar, dass die SuS die Rezeption übten. Cecilie ergänzt im Interview, dass das Spiel sowohl Produktion als auch Rezeption forderte: „Man muss ja die anderen verstehen, um zu agieren“. Der innere Dialog wurde auch hervorgehoben, denn „man bereitet ja vor, was man sagen wird“, infolge Hilde.

Auf Frage 6, die sich von Vorteilen und Herausforderungen des aktiven und mündlichen Bewegungsspiels handelt, nannten die SuS folgenden Vorteile: Es fördert mündliche Kommunikation. Man wird besser spontan zu reden. Man wird herausgefordert, bzw. gepresst, Deutsch zu sprechen. Es wird dabei weniger unangenehm bei mündlichen Prüfungen. Man übt mit einander und vor einander zu sprechen. Man übt praktisch. Man muss selbst denken. Es fördert aktives Hören. Man bekommt Repetition. Man übt feste Ausdrucksformen. Man bekommt einen größeren Wortschatz. Es ist sozial und fördert Aktivität in der Schule.

Als Nachteile wurden Unsicherheit und Vermeidungsstrategien genannt als potenzielle Herausforderungen. Einige können Angst haben, Fehler zu machen. Im Interview wird ergänzt, dass es schwieriger in großen Klassen oder wenn man sich nicht gut kennt sei, laut zu sprechen. „Man steht ja... technisch gesehen... vor vielen Menschen und redet. Das kann für einige sehr unheimlich sein“, erklärt Knut. „Man muss eine über durchschnittliche Mangel an Selbstwürde oder so was haben“. Darauf kommentiert Thea, dass wenn man eine Vorarbeit gemacht hat, weiß man auf jeden Fall, was man sagen soll. Hilde erwähnt auch, dass es am besten ist, wenn man sicher auf einander und den Lehrer bzw. die Lehrerin ist.

6. Diskussion der Resultate

Man kann natürlich behaupten, dass viele Aktivitäten zur mündlichen kommunikativen Kompetenz führen können, aber nicht alle engagieren die Lernenden auf eine aktive Weise. Didaktische Spiele können als kommunikativer und aktiver Unterricht bezeichnet werden. Das Auswählen des Lernspiels muss aber von der Lehrkraft aus einigen didaktischen Kriterien gemacht werden. Um die mündliche kommunikative Kompetenz zu fördern, sind in dieser Arbeit Rücksicht auf die Kriterien von Schwieckendiek (2001, p. 6) genommen. Die ausprobierten Spiele können zusammenfassend als auch examensvorbereitend (fürs spontane Gespräch des mündlichen Examens) dienen, sind lustbetont, physisch aktiv und motivational, sind leicht herzustellen, zu verstehen und durchzuführen, sind angemessen für Jugendliche auf Niveau (B1), und können innerhalb einer Unterrichtsstunde gemacht werden.

Weiter wird diskutiert welche Rolle die ausprobierten Bewegungsspiele für die mündliche kommunikative Kompetenz spielen können.

Es gibt eine Reihe von didaktischen Spielen, die im Unterricht benutzt werden (können), um kommunikative Kompetenz zu fördern. Spielerisch zu lernen wird von den SuS als Variation des traditionellen Unterrichts geschätzt und hat den Effekt, dass Stress reduziert wird, und dass Vermeidungsstrategien nicht benutzt werden. Dies wird durch Observationen im Unterricht bestätigt. Die SuS behaupten, dass sie Variation brauchen, um neuen Schwung im Lernen zu bringen und um das Engagement aufrechtzuhalten.

Die SuS einigen sich darauf, dass Variation ein wichtiger Motivationsfaktor zum Lernen und zur positiven Haltung zum Fach führt. Insgesamt weisen die Resultate der Interviews trotzdem darauf hin, dass die Sozialformen im Klassenzimmer noch

traditionell sind, obwohl die Lehrer selbst berichten, dass sie versuchen, den Fremdsprachenunterricht zu variieren. Vielleicht ist die (neue) Variation ein Schlüssel des gelungenen Unterrichts, der mit sich führt, dass Lehrkräfte ständig neue Methoden ausprobieren sollten, um ihren Werkzeugkasten zu füllen. Einige Methoden passen vielleicht nicht zu einer besonderen Gruppe, oder sie werden langweilig angesehen, weil sie oft und in vielen Fächern benutzt werden. Bewegungsspiele werden laut den Befragten nicht oft benutzt, und können eine geschätzte Variation zu stillsitzenden Methoden bieten.

Die Observatoren und die Lehrerin haben auch unterschiedliche Erfahrungen mit spielerischem Lernen. Vielleicht ist das Verhältnis zwischen der Lehrkraft und den SuS ausschlaggebend, um Spiele gelungen in den Unterricht einzuführen, und hat das Forschungsergebnis beeinflusst. Die SuS in der Aktionsforschung hatten das ganze Jahr unterschiedliche Lernspiele versucht, und mochten es sehr. Sowohl starke als auch schwache SuS waren sehr positiv zur Forschungsarbeit im Ausgangspunkt. Der Kontrast zu der Beschreibung von einem der Observatoren ist interessant zu bemerken; die starken SuS mögen Spiele nicht, denn sie fassen es im Unterricht nicht ernst auf, behauptet sie.

Sowohl Lehrkräfte als auch SuS bestätigen dagegen, dass die SuS zu viel in Ruhe während des Unterrichts sitzen. Dies zeigt sich laut der SuS nicht nur im Fremdsprachenunterricht aus, ist sondern eine ganzheitliche Einschätzung. Dies deutet darauf hin, dass zu wenige physische Aktivitäten im Klassenzimmer stattfinden, obwohl Studien darauf hinweisen, dass physische Aktivität die Kognition stärkt. Zusätzlich zeigen sowohl die Spieltheorien als auch die Observationen im Klassenzimmer, dass Bewegungsspiele die Möglichkeit bieten, den SuS direkte Rückmeldungen zu geben, um das theoretische Lernen und die kommunikativen Lernziele zu verstärken.

Die SuS berichten auch, dass sie nicht daran gewöhnt sind, spontan zu sprechen. Dies passt allerdings zu der Theorie der Sozialformen; dass SuS im traditionellen

Frontalunterricht noch zu viel der Lehrkraft zuhören oder Schreibearbeit als Einzelarbeit machen, statt selbst zu sprechen. Interessant ist es, dass die Lehrerin selbst Frontalunterricht im Anfang der Stunde als Unterrichtsform wählt. Besser wäre es, wenn die SuS selbst herausfinden dürften, wie man „jeg likte“ ins Deutsche übersetzen konnte. Dass unbedingt „mir hat ... gefallen“ benutzt werden muss, ist eine Einschränkung der Autonomie der SuS. Vielleicht hätten die SuS selbst andere Ausdrücke gefunden, aber dann hätte die Lehrerin selbst die „typisch deutsche“ Satzstruktur erwähnen können. Es gibt ja viele mögliche Varianten, die dasselbe ausdrückt; „Ich mochte,...“ , „Ich habe ...gemocht“, „Ich fand gut“, „Meiner Meinung nach war..... lustig“. „...hat Spaß gemacht“, usw. Eine solche Änderung der Aufgabe, würde das Vorwissen der SuS beim ersten ausprobierten Spiel viel mehr aktivieren. Lernerzentriertes Lernen ist ein wichtiges Prinzip der kommunikativen Kompetenz.

Eine andere Observation ist, dass die Quizfragen des zweiten ausprobierten Spiels am besten offen sein sollten. Wenn die Prinzipien des kommunikativen Unterrichts angestrebt werden sollen, hätten die SuS selbst Antworten finden können. Dann werden sie nicht von der Idee erfüllt, dass man ein Gespräch auswendig lernen kann. Trotzdem sind einige SuS sehr zufrieden damit, ein Fazit zu haben, denn sie möchten wissen, was sie genau lernen müssen. Dies fördert trotzdem keine mündliche kommunikative Kompetenz. Spontane Gespräche fördern kommunikative Kompetenz, und führen zur selben linguistischen Kompetenz als bei denjenigen, die Mustersätze im Sprachlabor einüben (Savignon, 2018 p. 4).

Physisch aktivierende Spiele dienen als Pause vom Stillsitzen, und bieten darum eine Variation in körperlicher Haltung, und es scheint, als ob sie zur Lust aufs Sprechen führen. Nicht nur physisch, sondern auch kognitiv und mündlich wurden die SuS aktiver während des Spiels. Sowohl die SuS als auch die Observatoren im Klassenzimmer haben die Stimmungswechsel im Übergang von der Schreibearbeit zum mündlichen Spiel gespürt. Der Stimmungswechsel kam in dem Moment, wo die SuS sich bewegen durften. Die Stimmen wurden lauter, die Gesichter lächelten. Die

Körpersprache zeigte Freude. Auch bei der Schülerin, die krank war und eigentlich eine Ausrede dafür hatte, nicht teilzunehmen, konnte bemerkt werden, dass die Bewegung ihre Körpersprache anders machte. Bei der Schreibarbeit sah sie schlapp aus, aber schien bei der Bewegung gesunder. Dass die SuS mit den Körpern teilnehmen mussten, schien auch auf das mentale Dasein einzuwirken. Niemand sah aus dem Fenster oder wurde vom Computer oder Handy abgelenkt, obwohl die Spiele auch kognitive Herausforderungen darstellten. Sie fragten nach, wenn etwas unklar war und versuchten sich in der Zielsprache zu äußern. Dies kann darauf deuten, dass die informelle Situation der Spiele dazu führt, dass die SuS ihre Sprachhemmungen verlieren.

Der Wechsel zwischen dem Stillsitzen und der physisch aktiven Übung bietet Variationen und Neuanfang im Unterricht. Ein Bewegungsspiel kann aber auch günstig als Wechsel zwischen schriftlichen und mündlichen Übungen sein und das Erlernte vertiefen. Man braucht die Vorbereitung im Voraus, behaupteten die SuS. Obwohl einige SuS kommentierten, dass sie nichts vom Schreiben lernen, sagten alle, dass die Schreibarbeit wichtig ist, um sicher bei der Grammatik zu sein. Einige widersprachen also sich selbst auf diesem Punkt, und zwar die „theorieschwachen“ SuS. Es scheint, als ob die Spiele das theoretische Lernen verstärkten, und dass auch schwächere SuS an die Regel Interesse hatten, denn sie fragten unterwegs nach den sprachlichen Strukturen.

Dass das Mündliche auch wichtig ist, nachdem etwas schriftlich bearbeitet worden ist, scheint auch klar, obwohl einige der hochleistenden „schriftabhängigen“ SuS zugaben, dass sie es am Anfang unangenehm fanden, weil sie so viel auf die Grammatik konzentrierten, dass sie sich kaum zum Sprechen traute. Dennoch haben sie mitgemacht und die Risiken des mündlichen Fehlermachens unterdrückt, um das Ziel des Spiels zu erreichen. Das Ziel beim Spiel „Platztauschen“ ist es zu schaffen, dass die MitschülerInnen ihren Platz verlassen und beim Quiztauschen, die Fragen richtig zu beantworten, aber wie früher erwähnt ist das Lernziel, die mündliche kommunikative Kompetenz zu stärken und letztendlich examensvorbereitet zu sein. Wenn das

Lernziel des Spiels deutlich ist, schätzen auch die „akademisch gerichteten“ SuS Lernspiele, zeigen die Observationen.

Dass der Inhalt der Spiele examensrelevant ist, ist für die starken SuS wichtig. Der Konkurrenzinstinkt und die Lust am Gewinnen spielen aber auch für viele der Befragten zur Motivation ein und könnten zum erhöhten Lernen führen, berichten die SuS. Die Observatoren haben trotzdem die Erfahrung, dass das Spielen besonders für die unmotivierten SuS gut ist. Die Observationen zeigen dennoch, dass die mündlich aktiven Spiele auch für die hochleistenden SuS kommunikative Kompetenz fördert. Sie mussten sich von Hilfsmitteln wie Wörterbuch und Nachschlagwerken losreißen, und versuchten sich daran zu erinnern was sie früher gelernt haben. Weil die Spiele lustbetont und „nicht ernst“ aufgefasst worden, wagten die SuS beim Spielen auch spontan zu sprechen. Es kann auch kommentiert werden, dass wenn Spiele nur als „Füller“ oder „Belohnung“ am Ende der Stunde, oder „ohne präzises Lernziel eingesetzt werden, werden die „ernsthafte“ Lernenden sie auch nicht schätzen lernen“ (Schweckendiek, 2001, p. 11).

Wenn das Spiel aber zu herausfordernd ist, können einige dabei Vermeidungsstrategien benutzen, um ihre Schwächen zu verstecken. Besonders beim Platztauschen wurde kommentiert, dass einige die Strategie hatten sich schnell hinzusetzen, weil sie nicht sprechen wollten. Trotzdem haben die SuS als auch die Lehrerin Strategien gefunden, die dafür sorgten, dass alle teilnehmen müssten. Die Lehrerin forderte ab und zu auf, Sätze zu bilden, die nur zu einer/m traf, damit sie mitmachen müssten. Die SuS kannten einander und wussten, was zu sagen, um einen oder anderen Teilnehmer in Bewegung zu setzen. Die Spielregel und Spielrahmen sowohl als auch das Lernmilieu müssen also dafür sorgen, dass Vermeidungsstrategien nicht benutzt werden können, bzw. nicht benutzt werden brauchen.

„Ich konkurriere nicht mit jemandem, der „out of my league“ ist“, sagte einer. Im Bezug von Callois' Spieldefinitionen wird zum „Agon“ also „Wettbewerb“ kommentiert, dass

For competition to be fair it must occur on a level playing field, metaphorically speaking, and all players must have equal access to resources and opportunity to compete. If there is unequal access or unfair advantage, the win may not be considered legitimate. Fair competition thus requires cooperation (Reinhart, 2019, p. 56).

Beim Platztauschen als auch beim Quiztauschen gibt es das Element des Wettbewerbes, bzw. „Agon“. Beim Quiztauschen waren die SuS beim Spielen weniger vom Wettbewerb beeinflusst. Nur am Ende, wenn sie zusammenfassende Antworten zum Quiz gegeben haben, gab es eine Ahnung Konkurrenzinstinkt. Während des Spiels haben sie einander mit den Fragen geholfen. Beim noch aktiveren Spiel „Platztauschen“ war der Wettbewerb ein zentraler Teil. Am Anfang hat sich die Lehrerin die Frage gestellt, ob die kranke Schülerin mitmachen konnte. Es wäre ungerecht, dass sie in schlechter Form als die anderen wäre. Die Schülerin bekam die Wahl und hat selbst entschieden teilzunehmen. Genau diese Schülerin hat bei dieser Übung jedoch viel mehr als die anderen gesprochen. Dies ist ein Normalfall, denn sie möchte oft zeigen, was sie kann, das natürlich als ein „ungerechter Vorteil“ oder „out of someones league“ gesehen werden kann. Dennoch wurde ja behauptet, dass man das Spiel „Platztauschen“ nicht gewinnen kann. Die Spieler können das Spiel steuern, wenn das Ergebnis ungleich wird, bzw. wenn jemand zu viel oder zu wenig spricht. Auf derselben Zeit kann die Lehrkraft als Moderator handeln. Mit W-Fragen können diejenigen, die nicht viel sprechen trotzdem herausgefordert werden.

Zusätzlich zum „Agon“ gibt es nämlich auch das Element von „Alea“, d.h. „Zufall“. Beim Platztauschen könnten die SuS etwas sagen, das nur einer Person oder der gesamten Gruppe zutrifft. Dies fordert aber Kreativität und Wille, Risiken zu nehmen. Die SuS müssen neue Sätze während des Spiels bilden und dadurch riskieren Fehler zu machen. Reinhardt (2019, p. 58) behauptet, dass

If learners have never been given opportunities for open ended and creative language use, for example, in free and open conversation, they have been deprived of the opportunity to develop comfort with risk taking and to learn to face potential failure. A key aspect of language awareness and developing proficiency is knowing what is predictable and what is not in language use, in other words, being comfortable with chance playing a part. Because formal education can be very high stakes, chance is usually not a part of task and syllabus design.

Die Fragen beim Quiztauschen waren nicht offen und forderten kurze, konkrete Antworten, aber es gab spontane Versuche, wenn die SuS die Antwort nicht wussten. Die SuS bestanden darauf, dass es dabei wichtig war, dass die Gruppenmitglieder sich kannten, damit sie den Willen hatten, Risiken einzugehen. Sonst werden Antworten wie „keine Ahnung“ jedes Mal wiederholt, ohne das Risiko Fehler zu machen. In dem erforschten Spiel hatten die SuS eine Liste voller Redemittel, die zur Verfügung stand, wenn sie unsicher waren. Die Observation zeigte jedoch, dass diese Liste nur wenig benutzt wurde. Die SuS versuchten stattdessen zu antworten, und lächelten nur bei Fehlern. Ab und zu sprachen sie auch Norwegisch, um Missverständnisse aufzuklären. Wie man dies vermeiden kann, scheint schwierig zu sagen, aber es könnte noch deutlicher von der Lehrerin ausgedrückt worden, dass die Liste zu benutzen war oder dass es nicht erlaubt war, Norwegisch zu sprechen. Vielleicht könnte es ein Teil von der Beurteilung des Quiz‘ sein, z.B. als Minuspunkte am Ende des Spiels, wenn sie während des Spiels Norwegisch geredet haben. Dabei müssten die SuS natürlich auch auf einander aufpassen. Besser wäre, wenn nur Pluspunkte verteilt werden könnten, z.B., wenn sie die Redemittel benutzt haben. Der Mitspieler konnte einfach ihre Signatur hinter der Redemittel schreiben, damit vermieden wurde, dass dieselbe Redemittel jedes Mal benutzt wurde. Dann wurde „Alea“ gestärkt, und die kommunikative Kompetenz im Bezug von pragmatischen Sprachstrategien wie „Entschuldigung, kannst du das wiederholen“, „ich bin mir nicht sicher“, „ich glaube, dass...“ usw. wurde noch mehr gefördert werden. Wenn so eine gegenseitige Kontrolle Teil des Spiels wäre um gelungen „Alea“ im Sprachunterricht zu haben, ist dringend notwendig ein positives Lernmilieu zu haben. Dabei helfen Spiele, wie observiert.

Auch für Callois‘ Begriff „Mimikry“ oder „Nachahmung“ scheint eine positive Einstellung Risiken zu nehmen wichtig. Eigentlich könnte man behaupten, dass Nachahmung der Basis für all Lernen ist. Reinhardt weist auf Vygotsky und soziokultureller Theorie zu, indem er sagt, dass „mimicry is the basic means by which a learner internalizes a process modeled by another“ (2019, p. 58).

Beim Platztauschen wurde kommentiert, dass während des Spiels die SuS neue Sätze bildeten, ab und zu aufgrund der Sätze der Anderen. Die SuS wurden von den anderen inspiriert, und haben also nachgeahmt. Beispielsweise wurde der Satz „Mir hat es

gefallen Grammatik zu lernen“ negiert zu „Mir hat es nicht gefallen, Grammatik zu lernen“. Auch die typisch deutsche Satzstruktur wurde wiederholt.

Nach dem Spiel sollte aber eine Zusammenfassung gemacht werden. Die SuS hätten einander so viel wie möglich nach dem Spiel erzählen dürfen. Dabei hätten sie die Möglichkeit zu wiederholen, nicht nur was sie selbst gesagt haben, sondern auch was sie gehört haben. Derjenige gewinnt, der am meisten Sätze bildet. Auf dieser Weise wird nicht nur der Wettbewerb verstärkt, sondern auch der Zufall (alle können gewinnen, nicht nur diejenigen, die viel während des Spiels gesprochen haben) als auch die kommunikative Kompetenz.

Beim Quiztauschen tritt das Element der Nachahmung auch hervor. Wenn die SuS versucht haben zu antworten, wurde das Fazit vorgelesen und nach der Runde bekamen sie die Fragen mit Fazit und stellten sie selbst. Die Nachahmung lag also darin, sich auf das Fazit zu erinnern. Vielleicht wäre das Spiel noch besser, wenn die Fragen offen wären, z.B. statt „Wie heißen die Hauptstädte in Deutschland, Österreich, der Schweiz, Lichtenstein und Luxembour?“ hätte die Frage „Kannst du ein bisschen über die Hauptstädte in... erzählen?“ sein sollen. Dann könnten sie voneinander lernen, statt von dem Fazit und das Gespräch wäre spontaner, und die kommunikative Kompetenz noch mehr gefördert.

Das letzte Punkt Callois' ist „ilinx“ oder „Geschwindigkeit“, was für die meisten mit Freude in Verbindung gesetzt wird: „In short, vertigo is the fun that play brings through upsetting the status quo and experiencing the unexpected (Reinhardt, 2019, p. 60). Durch die Geschwindigkeit soll das Zeitgefühl verschwinden, die Teilnehmer sollen fühlen, dass sie ein Teil des Spiels bzw. Systems sind und dadurch im „Fließ“ kommen. Optimal sei es, wenn zwischen Herausforderung und Meisterung eine Balance besteht. Reinhardt behauptet auch, dass eine Fließ-Zustand ideell für Sprachlernen ist (2019, p. 62). Beim Platztauschen konnten die Observatoren die Geschwindigkeit sehen. Die SuS spielten am Anfang langsam, mussten Beratungen haben bei der Satzstruktur, aber wenn die Flüssigkeit geübt wurde, ging das Spiel immer schneller. Obwohl einige natürliche Pausen im Spiel wegen Regelbrüche oder

Verständnisprobleme vorkamen, hatten die SuS viel Spaß. Dies ist in den Interviews explizit bemerkt, sowohl von Observatoren als auch von den SuS.

Beim Quiztauschen war die Geschwindigkeit niedrig und gesteuert. Beim Signal bewegten die SuS sich im Kugellager, fragten und antworteten. Einige sprachen viel und wurden nicht fertig, während andere nicht so viel zu sagen hatten. Die Frage „was bedeutet das Wort „Deutsch““ kann man ja schwierig vertiefen, während die Frage „wie ist das deutsche Schulsystem?“ eine längere Antwort verlangt. Es ging nicht um Flüssigkeit in dem Sinne von grammatischen Strukturen zu üben, sondern um Landeskunde, Geografie und Geschichte zu wiederholen. Dennoch konnte man bei der Zusammenfassung eine gewisse Geschwindigkeit spüren, denn am Unterrichtsgespräch nach dem Spiel teilnahmen mehrere SuS, und sie diskutierten, wobei sie Schwierigkeiten hatten und was sie sich erinnerten. Die Bewusstmachung von den unterschiedlichen examensrelevanten Themen zeigte sich auch im Durchgang, obwohl die Fragen darüber auf Norwegisch waren. Es wäre noch besser, wenn die Fragen im Quiztauschen offener wären, damit die SuS die Möglichkeit hätten, die Themen zu vertiefen. Dies wurde deswegen in einer späteren Unterrichtsstunde als „Wimmel-Gespräch“ gemacht. Die SuS behaupteten jedoch, dass die Spiele trotzdem behilflich waren, denn sie bekamen Repetition von examensrelevanten Themen.

„Muss denn alles lustig und spielerisch sein?“ kann man sich fragen. Die Antwort wäre sowohl ja als auch nein. Viele traditionelle Übungen können anders gemacht werden, um eine neue Aktivität einzuführen. Der Lernstoff wird also interessant und spannend wegen der Form der Übung. Der Observator, der diese Behauptung hatte, ist meiner Meinung nach auf der richtigen Spur. So kann ein Bewegungsspiel auch ein Wechsel zwischen Entspannung und Anspannung gesehen werden. Wenn Lernen einatmen ist, soll das Spielen ausatmen sein, aber sie müssen eng zusammengeknüpft werden. Nur so kann das Spiel zur kommunikativen Kompetenz führen, und sowohl für die unkonzentrierten als auch für die resultatorientierten SuS nützlich und motivierend gesehen werden.

Die mögliche Übertragung der physisch aktiven Spiele zwischen unterschiedlichen Fächern zeigt, dass Lehrkräfte viel voneinander lernen können. Das Teilen der guten

kommunikativen Übungen muss von der Leitung der Schule zurechtgelegt werden – es ist sogar essenziell für den kommunikativen Unterricht, so Savignon (2018, p. 6), die damit schlussfolgert, dass

For language teaching to represent true change not only in theory but also in classroom practice, a reform of goals, materials, and assessment is insufficient. Attention needs to focus on increased opportunities for both preservice and inservice teachers to experience and practice ways of integrating communicative experiences into their lessons for beginning and advanced learners alike. Teacher collaboration with institutional support is essential to promote and sustain collaboration, innovation, and change.

Es hat vielleicht sowohl mit der Theorie, dass Lehrer lehren, wie sie selbst unterrichtet worden sind, als auch mit Zeitdruck zu tun, dass ständig sehr traditionell unterrichtet wird. Wenn man Bewegungsübungen selbst herstellen muss und zusätzlich Recherche machen muss braucht man Zeit oder gute Arenen fürs Teilen von guten Übungen, die zur Variation beitragen können.

7. Fazit

Um die Problemstellung, **wie mündliche kommunikative Kompetenz durch zwei spielerische Bewegungsaktivitäten gefördert werden kann**, zu diskutieren, ist in dieser Arbeit eine qualitative Aktionsforschung (vgl. Kapitel 4) ausgeführt worden. Sowohl Lehrer als auch SuS sind befragt worden, was sie von den erforschten Bewegungsspielen „Platztauschen“ und „Quiztauschen“ (vgl. Kapitel 3.3.) halten, als auch allgemein von Bewegungsaktivitäten im Unterricht. Die Resultate im Kapitel 5 zeigen, dass SuS und Lehrkräfte sich einigen, dass Bewegungsaktivitäten eine wichtige Rolle spielen können, Förderungen mündlicher kommunikativer Kompetenz zu geben. Trotzdem bedürfen Lehrkräfte noch Erfahrungen von gelungenen Spielen zu teilen und auszuprobieren.

Mündliche kommunikative Kompetenz heißt, die Zielsprache in unterschiedliche Situationen benutzen zu können, aus dem Bedarf der SuS (vgl. Kapitel 2). Es sollte eine kommunikative Annäherung in Bezug auf die Bedürfnisse des Lerners basieren. Die SuS sollen über persönlich meinungsvolle Themen sprechen und die Lehrkräfte müssen sich damit beschäftigen, den Lernenden Informationen, Praxis und Erfahrung zu geben, die sie brauchen, um ihren kommunikativen Bedarf in der Fremdsprache zu decken (vgl. Kapitel 2.1.).

Das Examen ist eine solche Situation, wo sich die SuS normalerweise spontan über die besprochenen Themen des Faches äußern müssen. Vor allem geht es um ihre Emotionen, Wünsche, Haltungen und Erfahrungen, aber auch um Landeskunde, Geografie und Geschichte. Die Bewegungsspiele wurden auf dieser Grundlage konzipiert, um examensrelevant zu sein, aber auch um das ernst aufgefasste Examen im Rahmen eines lustbetonten Spiels mündliche kommunikative Kompetenz zu fördern. Bewegungsspiele müssen nicht nur Pausen vom Lernen sein, sie können auch ein zentraler Teil des Lernens werden, wenn sie aus didaktischen Gesichtspunkten sorgfältig gewählt, ausprobiert und korrigiert werden (Vgl. Kapitel 2.5.).

Die Sozialformen im Unterricht scheinen in der erforschten Schule außerdem noch sehr traditionell und bieten wenige mündliche Kommunikationssituationen. Die Sozialform bei Bewegungsspielen hat ein großes kommunikatives Potenzial (vgl. Kapitel 2.2) und ist deswegen zweckmäßig im Fremdsprachenunterricht. Die SuS hatten eine Menge digitaler Distractionen und Ausreden, um das Klassenzimmer zu verlassen, die nicht auftauchten, wenn es für einen aktiven Unterricht zurechtgelegt wurde. Bewegungsspiele bieten aktiven Unterricht (vgl. Kapitel 2.3.) und die Spiele, die erforscht worden sind, sind Beispiele der modernen (Fremdsprachen-)Didaktik. Die Wirksamkeit der Spiele scheint in der erforschten Gruppe effektiv für die mündliche kommunikative Kompetenz.

Das Spiel „Platztauschen“ hat das spielerische Ziel, Sätze im Muster von „mir hat [im Deutschunterricht]..... (nicht) gefallen“ zu bilden, um MitschülerInnen in Bewegung zu setzen dabei man selbst einen freien Stuhl zu finden könnte. Als notwendige Aufwärmung schrieben die SuS Sätze im genannten Muster und haben ein Brainstorming von den examensrelevanten Themen bekommen, bzw. darüber nachgedacht, was sie im Unterricht alles gemacht haben, als auch Bewusstmachung der Grammatik bekommen. Für die kommunikative Kompetenz sind anscheinend „form-focused exercises“ durch „meaning-focused experience“ das aller beste (Savignon, 2018, p. 14). Das Spiel bietet alle Elemente der Spielmerkmale von Callois, d.h. Wettbewerb, Zufall, Nachahmung und Geschwindigkeit. Besonders die Geschwindigkeit scheint der Hauptgrund zu sein, warum das Spiel beliebt und gelungen bei den SuS wirkt. Das Spiel geht immer schneller, als die Flüssigkeit der Satzstruktur geübt wird. Die SuS zeigen bei der Freude des Spiels ihre Hemmungen beim Sprechen zu verlieren. Das Spiel kann aber auch Herausforderungen für die kommunikativen Ziele, denn einige Strategien (z.B. sich zu schnell oder zu langsam hinsetzen) zu nicht-balancierter Sprechzeit führen können. Die Lehrkraft muss also als Moderator immer wieder aufpassen, dass alle zum Sprechen durch W-Fragen gefördert werden, und in Zusatz genaue Spielregeln folgen. Trotzdem kann man, wenn die SuS zu zweit am Ende des Spiels eine Zusammenfassung machen, die alle Teilnehmer eine Förderung der mündlichen kommunikativen Kompetenz geben sowohl bei der Grammatik als auch der Inhalt.

Das Spiel „Quiztauschen“ hat das spielerische Ziel, Quizfragen zentraler examensrelevanter Themen zu beantworten. In der Form eines Kugellagers tauschen die SuS Fragen, bis alle Fragen sowohl gestellt als auch beantwortet geworden waren. Nach dem Spiel wurde eine mündliche Zusammenfassung in der Form eines Unterrichtsgesprächs durchgeführt. Das Spiel hat auch alle Elemente der Spielmerkmale von Callois. Besonders gelungen bei diesem Spiel war aber die Nachahmung. Die SuS haben den Lösungsvorschlag nachgeahmt und haben im Unterrichtsgespräch gezeigt, dass sie Fragen von der Lehrerin gut beantworten konnten, im Gegensatz zu dem üblichen Schweigen beim Fragen. Trotzdem wäre das Spiel gelungener, wenn einige Änderungen gemacht würden. Statt kurzer,

geschlossener Fragen, wären offene Fragen besser. Die SuS müssten dann selbst im Gedächtnis suchen, um relevante Antworten zu finden. In der Zusammenfassung konnten sie auch voneinander viel Lernen. Sprachforscher bestehen auch darauf, dass spontane Gespräche zur kommunikativen Kompetenz führen, und zur selben linguistischen Kompetenz führten als bei denjenigen, die Mustersätze im Sprachlabor einübten (Savignon, 2018, p. 4). Zusätzlich wäre es gut für die pragmatische Kompetenz, wenn die SuS Pluspunkte bekämen, wenn sie die Liste der Redemittel benutzten, um Verhandlung der Bedeutung auszuüben.

Sowohl die Observatoren als auch die SuS einigten sich darauf, dass Bewegungsspiele als Variation der Sprachunterricht effektiv sein können, besonders bei Förderung der mündlichen kommunikativen Kompetenz, ohne auf Kosten anderer Teile des Lernens (Schreiben, Lesen) zu gehen. Zu bedenken ist trotzdem, dass diese Spiele das Vorwissen der SuS aktivieren sollen, ein deutliches Ziel haben müssen, und das theoretische Lernen befestigen sollen.

Körperliche Aktivität und das spielerische Lernen können mündliche kommunikative Kompetenz fördern. Die Kombination scheint sehr effektiv für Jugendliche zu sein, um Stress zu reduzieren und Sprachhemmungen zu vermeiden. Dass die Lehrkraft unterschiedliche zielgerichtete Spiele versucht, kann dazu führen, dass die SuS motivationale Variation im Unterricht erleben, und dass auch „ernsthafte“ Lerner die Lernspiele als natürlicher Teil des Lernens schätzen und nachfragen. Die physische Aktivität gibt auch bessere Aufmerksamkeit bei den SuS, die Schwierigkeiten sich zu konzentrieren haben.

Sowohl Lehrkräfte als auch Lernende haben viele Ideen und Erfahrungen mit spielerischem und aktivem Lernen, das ausgenutzt werden könnte, wenn die Lehrkräfte für einen Dialog zurechtlegen. Dabei kann das Lernen lernerzentriert und persönlich engagierend werden, und zur Volksgesundheit beitragen.

Zum Schluss muss übrigens kommentiert werden, dass diese Aktionsforschung durch eine Kontrollgruppe valider sein wäre, besonders weil die erforschte Gruppe klein ist. Die Informanten kennen die Forscherin, die sowohl den Unterricht als auch die Forschungsarbeit ausführt. Das persönliche Verhalten zur Lehrerin war gut, und die Antworten können dadurch beeinflusst sein. Trotzdem bestätigen die Resultate die frühere Forschung, und die zum Thema eingesammelten Quellen.

8. Nachwort

Beim Schreiben dieser Arbeit ist mir klargeworden, dass Zusammenarbeit zwischen Lehrkräfte und Lernenden sehr wichtig und nützlich ist. Nicht nur schätzen die SuS aktiv und Beitragend zu eigenem Lernen zu sein, sondern haben auch Lehrkräfte viel voneinander zu lernen. Die Übertragung von engagierenden und effektiven Aktivitäten sollte nicht missachtet werden, sondern eine Quelle zum Neuanfang sein, damit Lehrkräfte neue Methoden im Unterricht ausprobieren. Variationen in Sozialformen werden geschätzt, und eigene Erfahrungen mit unterschiedlichen Methoden zu bekommen, ist mir deswegen wichtig. Besonders wichtig nach dieser Arbeit sind mir Bewegungsaktivitäten geworden. Die Schule sollte nicht zum Stillsitzen, sondern zur Bewegung im Unterricht beitragen.

So wie bei den SuS sollten auch Lehrkräfte die Gelegenheit haben, Fehler zu machen, damit sie auch etwas Neues im Unterricht einzuführen wagen. Das Grundgedanke der Aktionsforschung, Probleme zu identifizieren, Daten zu sammeln, einen Aktionsplan zu machen, ausführen, observieren und darüber (mit den Lernenden und Kollegen) zu reflektieren, gibt einen Anlass, Übungen zu verbessern und zu implementieren, um den Unterricht weiterzuentwickeln. Nur so ändern sich alte Muster, die vielleicht von der eigenen Zeit als Lernenden zurückzuführen sind. Zeit haben, um relevante Fachliteratur zu lesen, mit Kollegen zusammenzuarbeiten und an dem Unterricht anderer Lehrkräfte teilnehmen, scheint auch wesentlich, um Inspiration zu bekommen. Die Crux der Sache, ist vielleicht der Zeitmangel. Dies könnte auch der Grund dafür sein, dass Lehrer wenig Fachliteratur lesen (Tveitereid, 2012).

Die Aktionsforschung ist also, meiner Meinung nach, eine Voraussetzung für die Entwicklung des Unterrichts und die Qualität des Lernens, die Zusammenarbeit des Kollegiums und den Dialog mit den Lernenden. Ich hoffe, dass meine Aktionsforschung als Inspiration für weitere Forschung und Dialog dienen kann.

Litteraturhinweise

Litteraturhinweise

- Apps und Tools für den DaF/DaZ Unterricht. (2019). Retrieved from <https://www.derdiedaf.com/daf-digital/c-2>
- Bakken, A. (2017). Ungdata 2017 Nasjonale resultater. *NOVA*, 10, 118.
- Banchiu, V. J., Angela. (2012). Communicative Language Teaching. *The Public Administration and Social Policies Review IV*, 8(1).
- Bausch, K. R., Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (2007). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Thüringen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & co.
- Beste, B. (2012). PlayDUcation - the brain runs on fun. *TedX youth* Berlin.
- Bildungsserver-Berlin. Methodisch-didaktische Spiele und Übungen zur Aktivierung der Schüler*innen im DaZ-Unterricht, zur Erfassung von vorhandenem Wissen bzw. Festigung von Unterrichtsinhalten und zum Training von unterrichtsrelevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten Retrieved from https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Tagungen_Sprachbildung/RUNDUM_SPRACHE_2017_BB/Workshop_1_Handout.pdf
- Boeckmann, F.-B. R. (2010). *Forschendes Lernen. Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht*. Weintraubengasse 13: Verband Österreichischer Volkshochschulen.
- Buser-Batzli, E. (2017). Lernen in Bewegung. Methode. Retrieved from <http://www.lerneninbewegung.ch/lernen-in-bewegung/methode/>
- Böschel, C. (2017). *DaZ-Bewegungsspiele - Effektives Sprachenlernen für Schüler und Erwachsene*. Berlin: Cornelsen Verlag GmbH.
- De Caprona, Y. (Ed.) (2013) *Norsk etymologisk ordbok: tematisk ordnet*. Kagge.
- Duden.de. (Ed.) (2019) *Duden.de. Bibliographisches Institut GmbH*.
- Eggenschwiler, D. (2014). *Handbuch zur Methodenvielfalt. Eine Sammlung*. In. Solothurn.
- Eikeland, O. (2006). Validity in Action Research. *Validity of Action Research*. In c. Shaker (Ed.), *Action and interactive research* (pp. 192-240). Maastricht.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Freiheit, K. (2019). *Spielend zum Lernerfolg*. In. Retrieved from <http://app.you-publish.com/render/index/guideStaticId/53707e76972a2fdb0ad70e16/type/pdf>
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. (2001). Retrieved from Berlin, München: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>
- Gilmore, A. (2007). Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 40, 97-118.
- Green, L. S., & Casale-Giannola, D. . (2011). *40 Active Learning Strategies for the Inclusive Classroom, Grades K-5*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Grothjahn, R. (2002). Forschungsmethoden. In K.-R. e. a. Bausch (Ed.), *Forschungsmethoden* (pp. 493-499).
- Helse-ogomsorgsdepartementet. (2015). *Folkehelsemeldingen - Mestring og muligheter*. (Meld. St. 28).
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Hope Blå, B. D. P., Karin (2017). Med ørene på stilk og tunga på glid. In S. Nybøle (Ed.). Halden: Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen.
- Hoppe, H. (1983). Pädagogische Funktionen und Implikationen des Kinderspiels. In K. J. Kreuze (Ed.), *Handbuch der Spielpädagogik* (pp. 159-179). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel GmbH.
- Huizinga, J. (1950). *Homo ludens. A study of the play element in culture*. Boston: Beacon Press.
- Husabø, I. (2016). *Betre i matte med aktiv skuledag*. Retrieved from <https://forskning.no/hogskulen-i-sogn-og-fjordane-skole-og-utdanning-sport/betre-i-matte-med-aktiv-skuledag/397073>
- Johansen, A. B. (2012). *Gå og bli smart*. *Forskning.no*.
- Kleppin, K. (1995). Sprach- und Sprachlernspiele. In Bausch/Christ/Krumm (Ed.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 220-223). Tübingen: Francke.

- Kolle, E., Säfvenbom, R, Solberg R, Ekelund, U, Anderssen, SA, Tjomsland, HE, SteeneJohannessen, J. (2019). *School in Motion*. Retrieved from
- Kreuzer, K. J. (1983). *Handbuch der Spielpädagogik*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel GmbH.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). To timer ekstra fysisk aktivitet og kroppsøving i uken kan gi flere positive effekter for barns fysiske og psykiske helse [Press release]. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/to-timer-ekstra-fysisk-aktivitet-og-kroppsøving-i-uken-kan-gi-flere-positive-effekter-for-barns-fysiske-og-psykiske-helse/id2642352/>
- C. Lomsdalen (Producer). (2019, 12.November). *Lektor Lomsdalens innfall* [Retrieved from http://lektorlomsdalen.no/2019/11/11/11-185-geir-kare-resaland-om-fysisk-aktiv-laering/?fbclid=IwAR2U9-A67pYp-6g8w7hT1sBGwPP1DJNgNPxf7oT_MsoB085QrszUinGl6eo
- Loos, M. (2001). Lerntypen?: Ein pädagogisches Konstrukt auf dem Prüfstand. *Die deutsche Schule*.
- Melicharova, V. (2017). *Beitrag der Dramapädagogik zum DaF-Unterricht bei lernschwachen Schülern*. (Diplomarbeit), Karls-Universität, Prag. Retrieved from <https://is.cuni.cz/webapps/zpp/download/120278627>
- Michels, Y. (2013). Kooperatives Lernen. Unterricht schüleraktivierend und kompetenzorientiert gestalten. *Forum Logopädie*, 4(27), 30-33.
- Mohr, I., & Salomo, D. (2016). Deutsch lehren lernen. *Deutsch lehren lernen* 10, 9.
- Mullender-Wijnsma, M. J., Hartman, E., de Greeff, J. W., Doolaard, S., Bosker, R. J., & Visscher, C. (2016). Physically Active Math and Language Lessons Improve Academic Achievement: A Cluster Randomized Controlled Trial. *Pediatrics*, 137(3), e20152743. doi:10.1542/peds.2015-2743
- Piel, A. (2016). *DaZ lernen mit Bewegung. 90 Spiele zur Übung der Grammatik*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm&Moen. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raine LB, L. H., Saliba BJ, Chaddock-Heyman L, Hillman CH, et al. (2013). The Influence of Childhood Aerobic Fitness on Learning and Memory. *PLoS ONE*, 8(9). doi:10.1371/journal.pone.0072666
- Reich, K. (2019). Methodenpool für sprachsensiblen Fachunterricht. Retrieved from <http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/index.html>
- Reinhart, J. (2019). *Gameful Second and Foreign Language Teaching and Learning. Theory, Research, and Practice*. Cham: Palgrave macmillan.
- Resaland, G. K., Aadland, E., Moe, V. F., Aadland, K. N., Skrede, T., Stavnsbo, M., . . . Anderssen, S. A. (2016). Effects of physical activity on schoolchildren's academic performance: The Active Smarter Kids (ASK) cluster-randomized controlled trial. *Preventive Medicine*, 91, 322-328. doi:10.1016/j.ypmed.2016.09.005
- Repstad, K., & Tallaksen, I. M. (2006). *Variert undervisning - mer læring : lærerens metodebok*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Röhner-Münch, K. Sprachlernspiele DaZ. Retrieved from http://grundschule.bildung.hessen.de/dupc/Schriftsprache/Sprachlernspiele_DaZ.doc
- Santana, C. C. A., Azevedo, L. B., Cattuzzo, M. T., Hill, J. O., Andrade, L. P., Prado, W. L. . (2017). Physical fitness and academic performance in youth: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 27, 579–603. doi:doi: 10.1111/sms.12773
- Savignon, S. (2018). Communicative Competence. *TESOL quarterly*. doi:10.1002/9781118784235.eelt0047
- Scheuerl, H. (1983). Die pädagogisch-antropologische Dimensions des Spiels. In K. J. Kreuzer (Ed.), *Handbuch der Spielpädagogik* (pp. 31-42). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel GmbH.
- Scheuerl, H. (1991). *Das Spiel. Theorien des Spiels*. (Vol. 2). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schweckendiek, J. (2001). Spiele und Spielerisches - Zur Förderung der Gruppenintegration und zur Binnendifferenzierung. *Fremdsprache Deutsch*, 25, 9-19.
- Sommer, V. (1994). Homo Ludens. Spiel und Humor. In W. a. V. Schiefenhövel, C and Vollmer, C (Ed.), *Vom Affen zum Halbgott*. (pp. 139-144). Stuttgart: Trias.

- Stein, S. J., Isaacs, Geoff & Andrews, Trish. (2004). Incorporating authentic learning experiences within a university course. *Studies in Higher Education, Carfax Publishing, 4(2)*, 239-258.
- Svarstad, J. (2015, 13.11.). Elever ser ikke nytten i skolearbeidet. *Aftenposten*, p. 18.
- Swain, M. C., Michael (1980). Theoretical Bases of Communicative Competence in Second Language Teaching and Testing. *Applied linguistics, 1*.
- Szklenár, J. (2019). SPRACHLERNSPIELE DEUTSCH FÜR DEN ANFANG. In G. Institut (Ed.). München: Goethe-Institut e.V.
- Timonen, S. (2008). *Zur Rolle der Spiele im Fremdsprachenunterricht*. . (Pro-Gradu), Universität Tampere,
- Tomlinson&Matuhara. (2009). Playing to Learn: A Review of Physical Games in Second Language Acquisition. *Gaming and Sumulation, 40(5)*.
- Tveitereid, K. (2012). På tide å lese om å holde seg faglig oppdatert som lærer. *Bedre skole*.
- Twellmann, W. (1983). Spielen und Arbeiten - Spielen und Feiern - Spielen und Lernen. In K. J. Kreuzer (Ed.), *Handbuch der Spielpädagogik* (pp. 197-209). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel GmbH.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan for Kunnskapsløftet, LK06*. Retrieved from <http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Kompetansemaal/fremmedsprak-niva-ii>.
- Wikipedia.de. (2019, 26.7.2019). Spiel. Retrieved from <https://de.wikipedia.org/wiki/Spiel>
- Warmøy, K. (2013). *Interesse for naturfag - Betydningen av formidlingsformer og aktiviteter for ungdomsskoleelevers interesse for naturfag*. Hentet fra NTNU: https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=BRAGE11250%2F2455921&context=L&vid=NTNU_UB&lang=no_NO&search_scope=default_scope&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=default_tab&query=any,contains,tavleundervisning&sortby=
- Wygotsky, L. S. (1973). Das Spiel und seine Rolle für die psychische Entwicklung des Kindes., *Ästhetik und Kommunikation, 11*, 16-37.
- Øfsti, R. (2014). Rommet og undervisninga - læraren som scenograf. In A. L. Østern (Ed.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (pp. 87-119). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Anhang 1: Liste genannter Spiele

„**Staffellauf**“ – z.B. bei Adjektivsteigerung; Adjektiv holen, innerhalb der Gruppe sich organisieren – z.B. „reich – reicher – am reichsten“

„**Mimenspiel**“ / „Was machst du da?“ – Z.B. mit Verbkonjugation; Verb ziehen und mimen (z.B. Zähne putzen)

„**Der König befiehlt**“ – z.B. mit Präpositionen und Imperativ (Setz dich auf einen Stuhl/Bleib auf dem Stuhl sitzend)

„**Identitätsspiel**“/Alias – z.B. Promi raten (man bekommt eine bekannte Person aus dem deutschsprachigen Gebiet, und muss ja/nein-Fragen stellen, um herauszufinden, wer man ist)

„**Wimmeln-Gespräch**“ – Kleingespräche mit unterschiedlichen Themen (z.B. „Sport“ oder „Schule“)

„**Erzählstein**“ – Kleingespräche mit Ausgangspunkt in gezogenen Steinen bzw. Post-its mit unterschiedlichen Symbolen darauf.

„**Blitzlicht**“ – Ein Ball wird zwischen den SuS geworfen, und derjenige, der den Ball hat, muss mit einem Satz eine Frage beantworten (zum bestimmten Thema).

„**Murmelphasen**“ / Brainstorming – Kleine Gruppen „murmeln“ untereinander als Vorbereitung eines Themas.

„**Partnerinterview**“ – Zu zweit interviewen die SuS einander mit Ausgangspunkt in einem bestimmten Thema/bestimmten Fragen und präsentieren die Ergebnisse nachher.

„**Bienenkörbe**“ / Think-pair-share – nach individueller Arbeit drehen die SuS ihre Stühle herum und tauschen sich zu zweit SuS aus zum Thema. Danach teilen sie einen Satz im Plenum.

„**Stellung nehmen**“ – z.B. mit modalen Hilfsverben– Ich mag Pizza mit Ananas (ja auf der einen Seite des Zimmers, nein auf der anderen. Man kann sich auch in der Mitte stellen. Die SuS, die zusammen stehen, erzählen, warum sie ja/nein geantwortet haben.

„**Lernspaziergang**“ – z.B. Fotos, die an den Wänden hängen, müssen mit Textzeilen kombiniert sein. Danach bekommen die SuS ein Foto/Text zum Vorlesen in Kleingruppen.

„Vier-Eck-Gespräch“ – Um eine Diskussion zu vorbereiten, werden vier unterschiedliche Antworten (z.B. ja/nein/weiß nicht/ist mir egal) in die Ecken geklebt. Die SuS gehen zu der Ecke, die für sie passt, und tauschen Argumente mit den anderen aus. Danach diskutieren sie mit den anderen Ecken.

„Stadt-Land-Fluss“ – Unterschiedliche Kategorien (z.B. Stadt, Land und Fluss) werden als Überschrift von Kolonnen geschrieben. Die Lehrkraft nennt einen Buchstaben, auf der alle Wörter beginnen müssen. Die SuS sind zu zweit und haben 1 Minute die Wörter im Schema einzufüllen.

Kofferpacken – z.B. bei Kasusübung/Wortschatz. Die SuS sitzen im Kreis, ziehen ein Wort/ein Bild und müssen einen Satz bilden (Im Koffer packe ich (Akkusativ))

die Flasche drehen – Ein/e Schülerin oder Schüler fängt an, eine Frage zu stellen und die Flasche zu drehen. Der-/Diejenige, der/die getroffen wird, muss die Frage beantworten, und eine neue Frage stellen.

Vil du delta i forskningsprosjektet

«*spillbasert undervisning i fremmedspråk*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan fysisk aktive spill kan fremme muntlige ferdigheter. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Masterstudiet mitt i fremmedspråksdidaktikk skal og skrives og leveres ved NTNU, Institutt for lærerutdanning, våren 2020.

Formål

Elever sier selv at de sitter for mye i ro i timene. I tysktimene er tilbakemeldingen også at det er for lite fokus på muntlig kommunikasjon. Formålet med forskningsprosjektet mitt er derfor å finne en måte å kombinere muntlig kommunikasjon og bevegelse. Fokuset i studien er å undersøke hvilken oppfatning elever i tysk som fremmedspråk har av å delta i lekbaserte spontane samtaler på målspråket hvor de må bevege seg og om metoden kan bidra til muntlige ferdigheter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU, Institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om deltakelse i studien, da du er elev i gruppen hvor opplegget skal gjennomføres.

Hva innebærer det for deg å delta?

Datainnsamlingen i aksjonsforskningen, hvor faglærer også er forsker, vil foregå ved observasjon og feltnotater i timene, spørreskjema og gruppeintervju. Spørsmålene i spørreskjemaet vil omhandle erfaringer du har om fysisk bevegelse som del av undervisning og muntlige ferdigheter i fremmedspråk. Spørreskjemaet vil ta ca. 20 minutter å besvare og refleksjonssamtalen etter observasjonen tar ca. 60 minutter. Datamaterialet registreres skriftlig (spørreskjema, transkripsjon av lydopptak i intervju og spørreskjema).

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil ikke komme frem i prosjektet. De blir erstattet med en kode som lagres adskilt fra øvrige data.
- Du blir anonymisert og vil ikke kunne identifiseres i publikasjonen

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2020 og alt datamaterialet vil da slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU ved Karen Bauer, dr.phil. ved institutt for lærerutdanning på epost karen.bauer@ntnu.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «spillbasert undervisning i fremmedspråk» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i spørreskjema
- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet «spillbasert undervisning i fremmedspråk»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan fysisk aktive spill kan fremme muntlig kommunikativ kompetanse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Masterstudiet mitt i fremmedspråksdidaktikk skal og skrives og leveres ved NTNU, Institutt for lærerutdanning, våren 2020.

Formål

Elever sier selv at de sitter for mye i ro i timene. I tysktimene er tilbakemeldingen også at det er for lite fokus på muntlig kommunikasjon. Formålet med forskningsprosjektet mitt er derfor å finne en måte å kombinere muntlig kommunikasjon og bevegelse. Fokuset i studien er å undersøke hvilken oppfatning elever i tysk som fremmedspråk har av å delta i lekbaserte spontane samtaler på målspråket hvor de må bevege seg og om metoden kan bidra til muntlig kommunikativ kompetanse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU, Institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker også å undersøke emnet fra et lærerperspektiv. Du forespørres derfor om å delta i studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Datainnsamlingen i aksjonsforskningen vil foregå ved observasjon og feltnotater i timene (faglærer i samråd med deg og en annen faglærer) med påfølgende refleksjonssamtale samt et spørreskjema. Spørsmålene i spørreskjemaet vil omhandle erfaringer du har om fysisk bevegelse som del av undervisning og muntlige ferdigheter i fremmedspråk. Spørreskjemaet vil ta ca. 20 minutter å besvare og refleksjonssamtalen etter observasjonen tar ca. 60 minutter. Datamaterialet registreres skriftlig (samtalereferat og spørreskjema).

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil ikke komme frem i prosjektet. De blir erstattet med en kode som lagres adskilt fra øvrige data.
- Du blir anonymisert og vil ikke kunne identifiseres i publikasjonen

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2020 og alt datamaterialet vil da slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU ved Karen Bauer, dr.phil. ved institutt for lærerutdanning på epost karen.bauer@ntnu.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «spillbasert undervisning i fremmedspråk» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i feltobservasjon i en undervisningstime
- å delta i spørreskjema
- å delta i refleksjonssamtale

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Anhang 4: Fragebogen Schüler

1. Sitter du mye stille i opplæringen utenom gym (i stor grad, i noen grad, i liten grad)
2. Opplever du fysisk aktive øvelser i opplæringen utenom gym (hver økt, hver uke, hver måned, hver termin, aldri) Beskriv øvelsene:
3. Opplever du fysiske øvelser hvor du må kommunisere muntlig i opplæringen (hver økt, hver uke, hver måned, hver termin, aldri) Hvilke øvelser:
4. Opplever du at fysisk aktive øvelser er motiverende i opplæringen (i stor grad, i noen grad, i liten grad) – Kommentar:
5. Opplever du at fysisk aktive øvelser er motiverende i opplæringen (i stor grad, i noen grad, i liten grad) - Kommentar:
6. Du har vært med på spillet «Platztauschen» i tysk. Hvilke positive aspekter og hvilke utfordringer ser du ved øvelsen?

Anhang 5: Fragebogen Lehrer

1. Jeg opplever at elevene sitter mye stille i fremmedspråksopplæringen (i stor grad, i noen grad, i liten grad)
2. Jeg forsøker ofte å få inn fysiske aktiviteter i fremmedspråksopplæringen. (hver økt, hver uke, hver måned, hver termin, aldri). Hvilke:
3. Jeg forsøker å få inn fysiske øvelser med muntlig aktivitet (hver økt, hver uke, hver måned, hver termin, aldri) Hvilke:
4. Jeg opplever at fysisk aktive øvelser er motiverende for elevene i fremmedspråksopplæringen (i stor grad, i noen grad, i liten grad) – Kommentar:
5. Jeg opplever at fysisk aktive øvelser er effektive for å fremme muntlig aktivitet i fremmedspråksopplæringen (i stor grad, i noen grad, i liten grad) Kommentar:
6. Jeg opplever at det er vanskelig å legge til rette for fysisk aktive øvelser i fremmedspråksopplæringen (i stor grad, i noen grad, i liten grad) Kommentar:

(aus dem Notizbuch ins Word eingeschrieben)

Stunde - Beschreibung	Reflektion
<p>Dienstag 12.3. 10.00</p> <p>Erste Unterrichtsstunde nach den Winterferien. Ein Student (Tim) fehlte. Die anderen bekamen ihre Texte zurück und einen Lösungsverschlagn, wo alle auer Tim und Knut beigetragen hatten (sie haben ihre Texte zu spät eingegeben, zu wenig geschrieben und Tim hat Google Translate benutzt). Der Text war Aufgabe 4C vom Examen Friling 2018 und handelt sich vom Sprachlernen (ist es immer noch wichtig Fremdsprachen zu lernen)</p> <p>Sie bekamen zusatzlich drei authentische Examensarbeiten unterschiedlichen Niveaus (2, 4 und 6), und einen Durchgang von Beurteilungskriterien (UDIR) und Noten.</p> <p>Bente und Hilde hoffen darauf, dass sie zum schriftlichen Examen in Deutsch aufgerufen werden (sprechen untereinander). „wenn nicht absolut alles perfekt sein muss ist es ja mglich eine gute Note zu bekommen“. Hilde schreibt auf, dass sie Konjuntiv wiederholen muss und ich sage, dass ich eine Liste von den an den meistverwendeten Redewendungen beibringen soll (Cecilie hat gefragt – wegen „es ist mir Jacke wie Hose“ (In erster Examensarbeit – hervorgehoben als positiv)</p> <p>Knut: Jeg stryker i hvertfall ikke. Hvis den siste oppgaven fikk bestatt, bestar jeg ogsa) („Ich werde nicht durchfallen!! Wenn die letzte Aufgabe bestanden ist, bestehe ich auch!“) Er hat Facebook auf dem Schirm, und bekommt Bescheid, sich zu konzentrieren.</p> <p>Mundliche Ubung zum Schluss (In der Deutschunterricht haben wir sowohl – als auch - + gemacht/geschrieben/gesehen/usw)</p> <p>+ Sowohl x als auch y hat mir gefallen / Spaf gemacht.</p> <p>Hilde: „Bewegung hat mir Spaf gemacht“ Ich: „was meinst du? Wenn wir uns bewegt haben?“ Hilde: „Ja, nar vi har stafett</p>	<p>Die Schuler erkannten ihre Texte im Lösungsvorschlag und freuten sich daruber. Stolz. Stina und Inger erwahnten, dass sie Textproduktion sehr mochten. Bente und Hilde sind positiv zum schriftlichen Examen.</p> <p>SEHR viel Gewicht auf Grammatik!</p> <p>Thea spricht mit Bente und braucht die Redemittel fast nicht. Ihre mundliche kommunikative Kompetenz ist erstaunlich im Vergleich zu ihren schriftlichen Arbeiten. Bente ist auch selbststandig (aber besser schriftlich) Knut und Cecilie sprechen miteinander – beide sind von Redemittel abhangig. Knut hat eine fantastische Aussprache (und ist Musiker - Sprachgefuhl). Cecilie ist viel besser schriftlich</p>

<p>f.eks.“. Stina: „Ja, og spill der vi må snakke tysk“. Hilde: Ja, vi snakker mer tysk i år (auf Norwegisch) Ich: Auf Deutsch, bitte? Hilde: Wir sprechen mehr wie Før? Inger: „früher“! Ich: „Es ist sowohl lustig als auch schwierig Deutsch zu sprechen. Es ist gut, dass ihr mehr als früher sprecht und wir müssen viel üben vor dem mündlichen Examen. Möchtet ihr das? Es wird genickt.</p>	<p>und erwähnt, dass sie mündliche Übungen braucht. Das ist ziemlich deutlich auch bei Hilde und Inger – beide zeigen sehr gute schriftliche Qualitäten aber sind unsicher beim Sprechen.</p> <p>Knut zeigt Konzentrationsprobleme. Bewegungsaktivitäten sind als positiv hervorgehoben!</p>
<p>Donnerstag 14.3. 13.20</p> <p>Info: Wichtige Daten: 26. April: Ganztagsprüfung (schriftlich). 15. Mai: Aufrufen zum schriftlichen Examen.</p> <p>Das Aufrufen für das mündliche Examen ist 48 Stunden vorher. Es fängt im Juni an. Die Themen sind selbstgewählt aus Themen, die ihr schon kennt. Aber man lernt kein Deutsch in 48 Stunden, deswegen müssen wir viel im Voraus üben und über das Fach sprechen.</p> <p>Tim ist zurück und bekommt die Texte und Informationen über das schriftliche Examen und ein Gespräch über seine schriftliche Kompetenz.</p> <p>Ihr habt gesagt, dass ihr viel mündliche Übungen möchtet. Deswegen werden wir ein Projekt machen.</p> <p>Bevor Ostern (11. April) werden wir die Hurtigrute besuchen und mit dem Reiseleiter über Tourismus sprechen.</p> <p>Tim sieht einige Touristen und sagt: Åpne vinduet! (Mach das Fenster auf! (norwegisch)) „Hola! Wir lernen Deutsch!“ Ich: DEUTSCH, Tim! Kein „Hola“ – sondern „Hallo“!</p> <p>Zusätzlich gibt es ein Wettbewerb (Der Traum in uns) –Was ist ihr Traum? Wo möchtet ihr reisen?</p>	<p>Tim zeigt, dass er kein Deutsch lernen will, aber dass er Wettbewerbe mag.</p> <p>Stimmungswechsel (wegen des Authentischen?)</p>

<p>Merke wie die Stimmung gut wird. Können wir was gewinnen? (Tim).</p> <p>Erst müssen wir ein Brainstorming machen.</p> <p>Google-Suche: Wie viel kostet eine Reise nach Berlin? Cecilie: Hvor ligger Alexanderplatz? Ich: Auf Deutsch, bitte? Cecilie Wer liegt ... Ich: hm.... Cecilie: Wo.....? Wo liegt Alexanderplatz?</p>	
<p>Donnerstag 11.4.19</p> <p>Im Voraus: Rückmeldung auf geschriebenen Fragen zum Reiseleiter in Google docs - zum Korrigieren</p> <p>Tim und Knut haben ihre Texte nicht korrigiert. Durchgang von allen Fragen.</p> <p>Knut geht aufs Klo und wird 15 Minuten weg. Tim sieht aus dem Fenster und „muss sein Buch holen“ wenn er seine Fragen korrigieren muss.</p> <p>Ich sprach Deutsch, und sie sollten auf Deutsch antworten. Tims Frage „hasst du die Touristen“ wurde weggenommen und mit „wie sind die deutschen Touristen? Sind sie stereotypisch? ersetzt“</p> <p>https://docs.google.com/document/d/19p-0w_gWO96h8HsZMmksklcJp-gpjt8iGJPYTckp83c/edit?usp=sharing</p> <p>Dann wurde darüber gesprochen, wie man auf eine Antwort respondiert.</p> <p>Wir gingen zum Kai und warteten auf das Schiff. Hilde, und Thea sprachen Deutsch auf dem Weg.</p> <p>Das Schiff ist verspätet. Tim macht Fotos draußen.</p> <p>Videoaufnahme vom Interview (Ich filmte mit Handy). Bente ist nicht da.</p> <p>Sowohl Stina als auch Thea stellen Fragen, die sie nicht im Voraus geschrieben haben. Ein bisschen unsicher bei der Formulierung, aber werden verstanden. Die anderen stellen ihre Fragen so wie sie geschrieben sind.</p>	<p>Knut und Tim nehmen die schriftlichen Aufgaben nicht seriös. Sie vermeiden schriftliche Aufgaben durch Strategien wie aufs Klo zu gehen, die Bücher holen usw. Sie sprechen auch sehr wenig im Interview (lesen die Fragen, wenn bei mir herausgefordert – sie hören nicht zu, und wissen nicht wann es „passt“ ihre Fragen zu stellen). Stina und Thea sprechen spontan.</p> <p>Das informelle in der Situation und die Möglichkeit, etwas „anderes“ zu machen trägt zu guter Stimmung bei (?).</p>

<p>Cecilie zeigt Unsicherheit beim Hörverständnis. (Das Wort „lieben“)</p> <p>Ich mache eine Verabredung an Bord zu kommen, um Vorträge für die Touristen zu halten.</p> <p>Wenn wir das Schiff verlassen sagen sowohl Thea als auch Stina, dass sie eigentlich mitreisen möchten.</p> <p>Gute Stimmung!</p>									
<p>25.4. Ganztagsprüfung (Thema Berufswahl)</p>									
<p>30.4. Durchgang der Prüfungen</p> <p>Individuelle Fachgespräche – Vorschläge zur Wiederholung von den SuS (Prepositionslisten – Cecilie, die kleinen Wörtern – Quizlet – Knut)</p>	<p>Spiele werden vorgeschlagen (Grammatik!)</p>								
<p>2.5. Kein Unterricht</p>									
<p>7.5. Kein Unterricht</p>									
<p>9.5. Mündliche Examen vorbereiten (Bente abwesend)</p> <p>Info: Mündliches Examen - Deutsch als Fremdsprache</p> <p>Du wirst aufgerufen zum Examen 48 Stunden bevor der Examination.</p> <p>24 Stunden bevor der Examination kannst du ein vertrautes Thema wählen, um eine Präsentation vorzubereiten.</p> <p>Die Examination dauert insgesamt 30 Minuten. Unten siehst du wie es läuft:</p> <table border="1" data-bbox="204 1870 1037 2027"> <thead> <tr> <th></th> <th>Was?</th> <th>Wie?</th> <th>Wie lange?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>Die Examinatoren begrüßen</td> <td>Hallo, wie geht's (dir/Ihnen)? Es freut</td> <td>1-2 Minuten</td> </tr> </tbody> </table>		Was?	Wie?	Wie lange?	1	Die Examinatoren begrüßen	Hallo, wie geht's (dir/Ihnen)? Es freut	1-2 Minuten	<p>Cecilie hat Angst vor mündlichen formellen Situationen. Muss sicher sein (Grammatisch? Vokabeln?) Präsentation wird kein Problem (Manus wird geschrieben) aber das spontane Gespräch wird für viele ein Problem. Thea kümmert sich auch für die Grammatik. Stina</p>
	Was?	Wie?	Wie lange?						
1	Die Examinatoren begrüßen	Hallo, wie geht's (dir/Ihnen)? Es freut	1-2 Minuten						

		mich (Sie/dich zu treffen) Ich bin ein bisschen nervös/Mir geht's so-so usw.		<p>will „Sie“ sagen wegen der Grammatik! Tim und Knut scheinen zufrieden (doch sollte Tim vielleicht gekümmert sein – denn er hat einen begrenzten Wortschatz).</p> <p>Spontane Gespräche im Klassenzimmer: die SuS sprechen Norwegisch. ABER: interkulturelle Themen tauchen auf (Dutzen/Siezen, Danke/Bitte)</p> <p>Freude beim Spielen.</p>
2	Presentation vorbereiten	Ein Computer steht bereit. Du musst deine PowerPoint auf einem USB-Speicher haben	1 Minute	
3	Sich vorstellen.	Ich heiße.. Ich komme aus... Ich wohne in...Ich lerne Deutsch seit... In der Freizeit... Nach der Schule werde ich... usw.	bis 5 Minuten	
4	Du hältst deinen Vortrag. Erwähne dich an die Beurteilungskriterien . Versuch so frei wie möglich zu sprechen.	Thema: Deutsch als Fremdsprache. <ul style="list-style-type: none"> - Schule, Ausbildung, Beruf - Sport, Freizeit, Sprachlernen - Kultur, Traditionen, Brauche - Typisch deutsch/typisch norwegisch - Geschichte und historische Personen - Reisen - 	5-7 Minuten	
5	Gespräche über dein Thema und DaF generell haben	Wir haben ja Vieles im Unterricht gemacht. Kannst du darüber erzählen?	10-15 Minuten	
6	Das Lokal verlassen	Auf Wiedersehen/ Tschüss/ Schönen Tag noch/bis bald usw.	15 Sekunden ;)	

Wenn alle Abiturienten fertig sind, bekommst du deine Note.

Ich: Blätter ausgegeben, durchgelesen. Daten usw erklärt.

Cecilie: Kan jeg spørre om noe på norsk? Hvis vi ikke blir tatt opp til muntlig eksamen, må vi ha presentasjoner likevel?

Ich: Ja, ihr habt ja eine Standpunktnote. Ich möchte ja wissen wie eure Fähigkeiten sind, nicht nur schriftlich, sondern auch mündlich. Übrigens müsst ihr ja üben, sowohl Manus schreiben als Übung fürs schriftliche Examen, als auch über vertraute Themen zu sprechen als Übung für das mündliche Examen.

Cecilie: Jeg kommer til å stryke hvis jeg kommer opp! (oppriktig engstelig for muntlig – har dårlig tro på seg selv)

Ich: Nein, natürlich nicht. Du hast ja gut gearbeitet und kannst über etwas, das du kennst sprechen!

Cecilie: Så jeg kan bruke en av tekstene jeg har skrevet?

Ich: GENAU!

Tim: Kan vi velge hva vi vil fra lista?

Ich: Ja, man kann selbst wählen, damit man etwas Vertrautes präsentieren kann.

Tim: (utrop) Da blir det Fuuuuusball!

Knut: Kan man snakke om tysk historie, om hva man tror er årsaken til at de tapte 2.verdenskrig og sånn som vi har jobbet med i historie?

Ich: Ja, du kannst auch andere Fächer einziehen. Check auf jeden Fall was wir in den Stunden gemacht haben, und mach die Präsentation nicht zu schwierig für dich selbst. Die schriftlichen Texte sind normalerweise schwieriger als was du mündlich schaffst.

Inger: Det er vel greit å velge noe du har et personlig forhold til, så slipper du å tenke både på å lære deg fakta samtidig som du skal tenke på å formulere det på tysk.

Ich: Ja, genau.

Thea: **Wie wichtig ist es grammatisch Richtig zu antworten?**

Ich: **Es wäre natürlich das Beste, aber es ist besser Fehler beim Sprechen zu machen, als perfekt zu schweigen** -Schweigen heisst „tie stille“.

Tim: Aber... wann die Antworte sind schwer....?

Ich: Wie, bitte? Wenn die Antworte schwer sind..? die Antworte?

Thea: Haha... Antwort er spørsmål!

Tim: jaja... Fragen da!

Ich: Dann muss man Strategie haben. Du kannst z.B. „wie, bitte?“ sagen.

Tim: bitte langsam? (das sagt er immer)

Ich: Ja, das auch. Aber vielleicht ist es besser wenn du nicht nur „bitte langsam“ sagst ☺ Entschuldigung, bitte, wie usw sind Variationen.

Hilde: ja, da viser man jo at man kan noen ord.

Ich: ja, genau.

Hilde: Skal vi si Sie eller du?

Ich: Nja... was meint ihr? Duzen wir uns oder Siezen wir uns?

Alle: Du!

Stina: **men hvis vi bruker Sie blir det lettere å bøye verbene...**

Ich: Ja, das kann sein. Aber ihr spricht ja mit mir am meisten. Und ich frage euch, nicht umgekehrt. Aber das klären wir auf im Voraus. Ihr vermeidet das Problem, wenn ihr ohne Pronomen begrüßt (forklarer på norsk)

Ich: und wenn man das Zimmer verlässt sagt man...? Tim?

Tim: **Danke für heute!**

Ich: Ich gebe auf! Das sagt man nicht auf Deutsch, das weißt du!

Inger: Nein, das ist typisch norwegisch!

Ich: ja, stimmt. Die Deutschen sind Bitte-Menschen, die Norweger Danke-Menschen. Wir sagen ja „takk for maten, takk for i dag, takk for sist“. Das macht man nicht in Deutschland.

Tim: Men når jeg har fått karakteren kan jeg si det?

Ich: Ja, dann kannst du sagen genau was du willst. **Aber je öfter du das richtige sagst, je sicherer wirst du.**

Cecilie: Når skal vi ha presentasjonene?

Ich: am 6.juni.

Inger: Auf der Hurtigrute?

Ich: Ja, wenn ihr wollt? Ihr bekommt dann frei am nächsten Tag.

Inger: Wer bezahlt?

Ich: Ihr werdet gesponst 😊 Essen bekommt ihr auch 😊

Hilde: Ja, vi gjør jo en jobb der!

Inger: wir sind Vortrag...halten

Ich: Ja, ihr seid Vortraghalter.

Cecilie sieht wie ein Geist aus.

Ich: Aber ihr müsst nicht. Wir können es im Klassenzimmer machen auf traditioneller Art.

Cecilie: Neida, neida.

Thea: Nei, vi vil! (begeistert)

Ich: Ihr möchtet es machen? Na, super! Aber ihr könnt ja bis Dienstag daran denken, welches Thema ihr wählen wollt.

Jetzt habe ich ein Quizlet gemacht, weil Knut das gewünscht hat.

Quizlet live gespielt. Gute Stimmung!

Dienstag 14.5.

Ich: Guten Morgen!

Bente: Guten Morgen!

Ich: Wie geht's euch?

Hilde, Stina, Inger und Cecilie schweigen. Hilde sieht aus dem Fenster. Stina liegt über dem Tisch.

Ich: Stina, wach auf ;)

Stina: ich bin müde!

Ich: Haha, ja aber jetzt müssen wir arbeiten. Habt ihr ein Thema für eure Präsentation gewählt?

(schreibe an der Tafel: ich werde über X sprechen). Tim, was hast du gewählt?

Tim: Ich werde über Sport und Freizeit sprechen (nicht begeistert)

Knut, du wolltest über Geschichte sprechen?

Knut: Jeg trodde jeg hadde valgt, men så fant jeg så få kilder, og nå er jeg usikker.

Ich: Aber du solltest die Quellen benutzen, die wir im Unterricht besprochen haben. Jetzt solltest du nichts Neues lernen.

Die anderen sehen unmotiviert aus.

Cecilie: må vi ha presentasjoner selv om vi blir trekt ut til skriftlig eksamen?

Ich: ja, es geht ja um die Standpunktnote. Ihr müsst eine mündliche Beurteilung haben.

Bente stellt Fragen über die Form, über die Reise, weil sie letztes Mal nicht da war. Ich wiederhole. Ihr müsst es nicht auf dem Schiff machen. Ja, ihr könnt was ihr wollt machen.

Alle wählen und wir machen eine mündliche Übung – Walk and talk: Sich selbst präsentieren + Ich werde über... sprechen.

Weiterschreiben. Tim wird aufgefordert Google Translate nicht zu benutzen. Hilde, Stina, Inger und Thea sprechen zusammen.

Ich setze mich mit ihnen zusammen. Worüber sprecht ihr?

Stina: über Deutsch.

Inger: In diesem Sommer werde ich viel Deutsch sprechen. Ich reise zu meiner Tante in Berlin. Viele Verwandte kommen. Sie sprechen nicht Englisch (denkt viel darüber was sie sagen will – welche Wörter zu benutzen).

Ich: Ooo, das ist super! Dann musst du ja Deutsch sprechen! Du wirst gezwungen (tvunget). Hilde nickt, sieht

Hilde: warum sprechen so viele Deutschen nicht Englisch?

Ich: Im Osten lernten die Schüler früher Russisch als Fremdsprache.

Schweigen beim Frontalunterricht.

Cecilie hat noch Angst vor mündlichen formellen

Präsentationen.

Tim hat

Vermeidungsstrategien.

Interkulturelle

Kompetenz durch

Gespräche.

<p>Inger: Ja, und sie lernen Französisch. De lærer engelsk som vi lærer fransk.</p> <p>Ich: Ja, einige hatten Englisch als Fremdsprache. Aber jetzt lernen wohl alle Englisch.</p> <p>Hausaufgabe: eine Disposition machen.</p>	
<p>Mittwoch 15.5.</p> <p>Ich informiere darüber, dass der Reiseleiter krankgeschrieben ist, damit wir trotzdem nicht auf der Hurtigrute die Präsentationen halten können. Thea ist deutlich enttäuscht. Cecilie sieht erleichtert aus. Die anderen zeigen weder Freude noch Enttäuschung. Tim fragt wann wir gehen können (zum Aufruf zum Examen).</p> <p>Aufruf zum Examen. Tim, Stina und Thea werden aufgerufen. Tim arbeitet zum ersten Mal ohne jemand über seiner Schulter. Thea ist wieder enttäuscht, denn sie wollte lieber zum mündlichen Examen ausgezogen werden. Stina ist zufrieden und möchte mit Aufgaben anfangen. Knut ist erleichtert! Die anderen möchten lieber schriftliches Examen in Deutsch als mündlich haben. Ich informiere darüber, dass sie zum mündlichen Examen auch ausgezogen werden können, und dass wir mit den Präsentationen weitermachen in den Stunden nach der schriftlichen Examensperiode. Cecilie sieht wieder bleich aus, und die anderen hoffen, dass sie</p>	<p>Schriftlich ist für alle, außer Thea, besser. Wie können sie fürs mündliche Examen vorbereitet werden?</p>
<p>27.5</p>	<p>Schriftliches Examen</p>

Anhang 7: Transkription und Kodieren von Interviews mit Schülern

Semistrukturert gruppeintervju 18.6. To elever borte (Stina og Bente).

Person	Transkripsjon	Kommentar/Kategorisering
Jeg	Jeg er interessert i å høre hva dere har skrevet til spørsmålene? Knut, sitter du mye stille i opplæringen?	
Knut	Ja, utenom gym er det vel så å si bare tysk som vi faktisk reiser oss jevnlig. Det har skjedd et par ganger i andre fag, men svært sjelden.	Fysisk aktivitet
Jeg	Tim, hvilke øvelser husker du – generelt fra alle fag?	
Tim	Stolleken og legobygging	
Jeg	Kan du si noe om hva det var?	
Hilde	(hvisker) Legobygging?	
Tim	Stolleken..tyske ord og uttrykk og sette i sammenheng med seg selv, og hvis noen kan relatere til det så må de reise seg og bytte plass til en ny stol.. og så... ja..	Personlig anliggende
Jeg	Enn legobyggingen?	
Tim	Thea husker det bedre...	
Thea	Ja, vi øvde på kommunikasjon tror jeg, eller eh... man skulle fortelle en figur, eller man skulle lage en figur og forklare hvordan man lagde den og så skulle man prøve å forklare hvordan den så ut uten at de andre så den..	
Tim	Vi skulle skrive en bruksanvisning og kommunikasjon var temaet.	Kommunikativt spill
Jeg	Ja, ja, ja	
Thea	Ja, men vi satt jo fortsatt i ro, det var bare at vi gjorde noe annet	Variasjon
Jeg	Så det var ikke akkurat fysisk aktivt, men noe annet..?	
Tim	Så hadde vi jo hun damen i norsken som kom.. da vi skulle springe frem og tilbake...	

Inger	Men det var ikke i norsk, det var hun rådgiverdama...	
Jeg	Åja, så det var [rådgiveren] altså rådgiving?	
Flere	(i munnen på hverandre) ja	
Jeg	Ja, okei, men hva da..? Hvordan.. hva var greia?	
Inger	Det var egentlig for å bli kjent - egentlig ikke en del av greia	Bli-kjent-spill ikke fagrelatert)
Jeg	Nei, okei, men hva gjorde dere?	
Tim	Det var sånn tre rekker, så fikk vi spørsmål som «liker du kjøtt eller fisk» og så måtte vi gå dit eller dit.	Minner om «das Spiel der Gemeinsamkeiten»
Thea	Hun stilte spørsmål for å bli kjent med oss	
Jeg	Åja, så hun stilte spørsmål som dere agerte på? Men dere måtte ikke si noe selv?	fysisk
Tim	nei	
Jeg	Men ellers ingen?	
Hilde	Jo, vi har hatt sånn nynorskstafett	Stafett fysisk
Jeg	Nynorskstafett?	
Hilde	Ja, der vi er to lag f.eks. Så har man hver sin bunke og så tar man opp et ord, så skal man løpe bort og legge det på riktig plass.	
Jeg	Kategorier altså?	
Hilde	Ja, substantiv, verb, og... nei a-verb, e-verb og uregelmessige verb. Og så må man legge det i bunkene og hvis man ikke kan det må man løpe tilbake og... ja...	Grammatikkspill – muntlig innad i grupper på norsk.
Jeg	Ligner litt på ... vi har jo også hatt stafett i...	
Hilde	Ja!! Vi har jo hatt stafett i tysken. Ja, det har vært morsomt! Så måtte vi skrive ned ordene og sånn.	
Jeg	Knut, du humrer? Hva...?	
Knut	Jeg og Tim har stirrekonkurranse her.	
Jeg	Men husker dere stafettøvelsen? Har dere vært med på nynorskstafetten?	
knut	Ja	
Tim	Nei	
Jeg	Okei?	
Tim	Det var bare b-klassen.	
Jeg	Men du kjenner til stafetten vi har hatt. Er det noe som er.. (avbrutt av Knut – jo) en grei øvelse (avbrutt av Kut – ja) Den nynorskstafetten kunne vært gjort i tysken også?	

Tim	Vi har jo gjort den på tysk!	
Jeg	Jo, men ikke i helt samme form, med kategorier...	
Knut	Det kunne for så vidt vært gjort i alle fag tror jeg.	Spill overførbare mellom fag
Jeg	Ja, ikke sant?	
Hilde	Ja, i kjemi kunne man fordelt stoffgruppene... ja, men, eh... i tysk er det veldig greit, for da får man noe repetert.. det er ikke så ofte man øver på ren verbbygging f.eks. At det fort kan bli glemt hvis det ikke blir vedlikeholdt. Og der er en morsom måte å vedlikeholde det på da.	Spill som morsomme repetisjonsøvelser
Jeg	Ja, men «morsomt»...er det et stikkord som er viktig?	
Knut	jepp	
Knut	Ja, det er vel bevist at man lærer mer hvis man har det morsomt mens man lærer	Morsomt = mer læring
_Inger	Jeg tror det også er viktig med variasjon.	Spill som variasjon
Hilde	Ja, man ser kanskje litt lysere på faget, at det ikke blir sånn «å nei, vi har tysk», men mer sånn «jeg lurar på hva vi skal finne på i tysken i dag».	Positive forventninger/holdninger til faget
Knut	Ja!	
Hilde	Jeg føler det har vært sånn i hele år egentlig. Jeg har tenkt.. «jeg lurar på hva vi skal gjøre i tysken i dag?» fordi at.. det er liksom ikke som mange andre fag at man bare leser en tekst og gjør de samme oppgavene hver gang.	Positive forventninger variasjon
Inger	Eller sånn som i tysken i fjor.	
Thea	Jeg opplever også at sånn, hvis vi har konkurranse og sånn, så oppleves det som.. ja, hvis man har konkurranseinstinkt så lærer man forttere for å få det til.	konkurranseelement
Jeg	Halvard, er du av den samme oppfatningen? At konkurranseelementet i oppgaver trigger, at du...	
Tim	Nei (ironisk)	
Cecilie	Jeg tror ikke Tim har et annet valg...	
Jeg	Jeg har jo observert i timene, og da er det jo andre ting som kommer frem...som...så hvis du sier nei nå, så er kroppsspråket ditt motsatt i timene!	Kognitiv dissonans: vil ikke innrømme at det kan være morsomt
Tim	Jeg skjønner ikke hva du snakker om (ironisk)	
	Latter fra flere	
Knut	«when you nod your head yes, but you wanna say no»	
jeg	Ja, hehe...	

Tim	Okei, ja pittelitt	
jeg	Okei, så konkurranseelementet det kan være...?	
Tim	Ja, hvis det er rette folk så er det greit. For jeg konkurrerer ikke med folk som er way out of my league! Ikke med Oda i kjemi liksom.	Må være jevne lag
Jeg	Okei, så det må være jevne lag?	
Tim	Ja, jevnt dårlig eller jevnt bra. Jeg og Thea er jevnt bra.	
Jeg	Ja,..men eh..hva med dette med muntlig aktivitet? For dette med bevegelse er jo.. ja, dere kunne jo hatt... eh...situps..holdt jeg på å si... «kom igjen, nå tar vi noen situps» hehe...	
Tim	Eins, zwei...	
Jeg	Hva med fagligheten i disse øvelsene da? Og nå tenker jeg mest på muntlige ferdigheter. For stafett er jo skriftlig. Det er jo mindre muntlig.	
Inger	For det med stolleken ... der får man jo øvd på faste uttrykksmåter, samtidig som man må tenke på den spontane delen. Fordi man har det jo i den første delen, men samtidig må man jo finne ut hva man vil si.	Fysisk Kommunikativt
Jeg	Jah!	
Inger	Særlig der du må si noe som de andre kan være enig i, for da kan du jo ikke si hva som helst heller.	Utfordring tar spillet alvorlig
Jeg	Nei.. ja, men altså, i prinsippet kan du jo lyve på ganske mye... Men hva tenker dere..tenker dere mye når dere ikke snakker?	
Cecilie	Ja, du må jo forstå dem.	resepsjon
Jeg	Ja, du må jo forså dem. Du må høre på hva de sier og..	
Cecilie	Så må du reise deg hvis du er enig.	fysisk
Jeg	Ja, det må du jo. Men tenker du noe over hva du skal si i neste omgang også eller..?	
Cecilie	Ja...	
Hilde	Ja, det vil jeg si, for man planlegger jo hva man skal si.	Kommunikativ strategi
Jeg	Hva tenker dere om effektiviteten, altså i den type øvelse... der du både må forstå og kunne snakke?	
Tim	Nja.. ja, det er jo ganske kjekt... hvis man forstår.	resepsjon
Hilde	(Eggenschwiler) ja, men det var jo ikke negativt å si	
Tim	Men hvis man ikke forstår så har det en slikk og ingenting å si	resepsjon

Jeg	Men synes du det har vært utfordrende på dette punktet, altså å forstå? Har øvelsen vært waist of time?	
Tim	(drar på det) neeee... det har jo ikke vært bortkastet... altså... altså, i forhold til grammatikk, å sitte og lære <i>det</i> , da lærer jeg masse! <i>Det</i> lærer jeg ingenting av.	
Hilde	Men det er jo grammatikk i det og...	
Jeg	Ja, hehe	
Tim	Altså, jeg lærer mer av praktisk tysk enn av skriftlig tysk. Altså utav å snakke og bli snakket til, i stedet for at jeg skal lærer meg.... Pronominaladverb.. og faens oldemor... For det vet jeg uansett ikke hvordan jeg skal bruke når jeg prater.	Kommunikativ handling Interaksjon
Jeg	Jo, ...men du må jo lære det (grammatikk) uansett. om du skal delta i øvelsen må du jo lære noen grammatiske strukturer da... f.eks.... men nå har vi jo ikke hatt stolleken med pronominaladverb...	
Tim	Altså hvis du flytter til Tyskland og lærer tysk på en måned, så er det jo ikke fordi du sitter og lærer grammatikk. Det er jo fordi du snakker og blir snakket til!	Kommunikativ handling interaksjon
Jeg	Ja, jaaa....	
Hilde	Så svaret ditt er altså ja, Tim?	
Jeg	Det er jeg jo enig i. men det blir du jo også i en sånn type muntlig aktiv øvelse hvor du ikke får ha med deg...	
Tim	Ja, når man gjør sånn, så plukker man opp litt og litt hele tiden og så tenker man over det og så tenker man at «det skal jeg bruke en annen gang»	Kommunikativ handling interaksjon
Jeg	Okei, men det er jo interessant å høre.	
Hilde	Jeg føler også at når vi hele året har gjort ulike muntlige øvelser så har det ... både fysiske og når vi sitter i ro.. da har det blitt mindre skummelt å ha en prøvemuntlig med spontan samtale... for man er blitt vant til å bare hoppe ut i det og man må bare snakke og.. at man ikke må planlegge det man skal si, for man kan mye selv om man ikke tror det.	Muntlig kommunikativt mot/kompetanse Eksamensforberedende Selvtillit
Tim	I tillegg lærer man jo hvordan man sier det.. altså hvis du bare leser tyske bøker så betyr jo ikke det at du kan snakke tysk...	Uttale/Produksjon
Knut	Mener du uttale nå?	
Tim	Okei, uttale da, men du skjønner hva jeg mener.	

Jeg	Enn du, Cecilie, tenker du det samme om dette med «ut av komfortsonen»?	
Cecilie	Ja, for vi hadde veldig lite muntlig tysk i fjor, så jeg kjente at det var veldig lenge siden jeg hadde snakket tysk i klasserommet, og følte at det ikke kom automatisk, for det var gjerne sånn at man bare pugget setningen og sa dem høyt ut, så det var veldig greit å bare bli satt i den situasjonen at du bare må snakke, for det er ikke sikkert det blir riktig, men da merker du det og korrigerer.	Pugg vs spontan kommunikasjon
Hilde	Ja, du kan hvertfall kommunisere.	
Jeg	Ja, hvis dere tenker på stolleken, for det er den jeg skal prøve å analysere og se om kan fungerer, og hva som er utfordringen... Hva med det at dere ikke får ta med dere noe skriftlig inn i en slik type oppgave... lekbasert aktivitet?	
Thea	Det utfordrer oss jo til å tenke mer på.. mens du står der på en måte... at du ikke har tenkt på forhånd og husker det. Men vi har den formen og så setter vi inn ord. At du bare tenker på hva du kan sette inn.. tenke på norsk og sette inn på tysk.	Strukturen må ikke være for vanskelig.
Jeg	Ja, hva er best...? Dere hadde en standard måte å si noe på, og så skulle dere bare fylle inn innhold selv	
Knut	Ja...	
Jeg	Ja, hvordan er det... er det sånn at du når du har skrevet de setningene på det du mener, og så skal du prøve å si det uten å ha tekst foran deg, er det sånn at du prøver å memorere det du skal si?	
Hilde	Da henter jeg boka.	
Jeg	Eller klarer du å ta det på sparket ut fra den strukturen...	
Knut	Hvis jeg får til å ta det på sparket så gjør jeg heller det enn å memorisere, mest fordi jeg har ekstremt dårlig hukommelse... Ja, hvis mulig tar i hvert fall jeg det mer på sparket enn etter hukommelsen.	Spontan kommunikasjon Korttidshukommelse vs langtidshukommelse (korttidshukommelsen er dårlig) prøver å hente frem fra langtidshukommelsen.
Hilde	Ja, for det er jo ofte sånn at du etter hvert finner på noe annet du vil si enn det du har skrevet ned.	Spontan kommunikasjon
Jeg	Men er det noen fare i det at de som har veldig god korttidshukommelse, for noen har jo klisterhjerne, at når	

	de har skrevet ned ti setninger så husker de dem fra det ene øyeblikket til det neste?	
Cecilie	Jeg bruker jo egentlig å pugge dem...	
Jeg	Ja, du bruker jo å pugge dem.	
Tim	Hva var det egentlig vi hadde... «mir ht gefallen, mir hat nicht gefallen»...	
Jeg	JA! (utbryter) riktig!	
Hilde	Ja, mir hat Deutsch gefallen.	
Cecilie	Ja, men så får du jo ideer fra de andre når du sitter og hører på hva de sier, og så tenker du at du liker noe av det samme eller noe litt annerledes...	Resepsjon som inspirasjon
Hilde	Ja, det er litt sånn at hvis du husker noen ord så kan du bruke dem, hvis du plukker opp ord i løpet av året.	langtidshukommelse
Jeg	Men spørsmålet er jo...er den skrivebiten først noe som egentlig er mer med på å forstyrre?	
Flere	Nei! Fordi atte...	
Tim	Vi har jo ikke prøvd hva som hadde skjedd hvis du bare hadde sagt «her er strukturen, nå skal dere ta det på sparket».	
Hilde	Vi hadde nok ikke skjønt det på samme måten	
Knut	Så når det hverfall er noe helt nytt så lager det jo en base som du kan gå til.	Spillerammer
Hilde	Men det er greit som forberedelse... liksom at du får forberedt på hva den strukturen er, at du får skjønt den litt, for at hvis du bare ser en setning og så prikk,prikk,prikk, så er det sånn at... hvordan type verb eller substantiv er det man skal ha inn der... og du får mer forståelser for hva det egentlig er man skal ha.	Kognitiv bevissthet
Inger	Og da hadde det blitt flere stopp i det der... eeee... og vet ikke hva man skal si og spør deg og alt mulig...	Spillerammer
Hilde	For sånn som det der «Meiner Meinung nach...» det har alltid forvirret meg. For det er jo egentlig «etter min mening», men man kan jo tenke at det er...	
Tim	Min mening er...	
Hilde	Ja! Min mening er... men derfor føler man at det blir feil... jeg vet ikke om du skjønner hva jeg mener... så derfor er det viktig å at man lærer seg hvordan det skal være, altså strukturer altså...	Kognitiv bevissthet

Jeg	Så der strukturen er annerledes på tysk og norsk der er det bra å ha den oppvarmingen med skrivning først?	
Inger	Jeg tenker uansett... for da får du en idemyldring .	spillerammer
Jeg	mmm... ja, det gjør du jo.	
Tim	Jeg vet ikke om det er MeinE Meinung nach eller MeinER Meinung nach... Ich habe keine Ahnung.	Uttale vs skrift
Knut	Har ikke du en tysklærer som sitter der?	
Tim	..men nå er jeg jo ferdig med tysk...hehe	
Jeg	Men vet du hvorfor du er usikker på det? Fordi tyskere ofte svelger endingene, så du hører jo nesten ikke endingen... «meinA Meinung nach»	
Tim	Men du forstår hva jeg sier. Det er ikke kommunikasjonsforstyrrende!	Kommunikativ bevissthet
Jeg	Neinei..hvis du sier det vil de antakelig «høre» den r-en uansett, fordi det er det som er rett... du hører det du vil høre på en måte... Men når du <i>skriver</i> det vises det jo...	
Tim	Har aldri vært i tvil om at det var med r.	
Jeg	Hehe..Men... Vi var jo innom det, men om det er effektivt...?	
Thea	Jeg føler at når man får et avbrekk fra å sitte i ro så blir man mer motivert.	Variasjon/motivasjon
Jeg	Så det har med motivasjon å gjøre?	
Thea	Ja, hvis man bare sitter i ro i 80 minutter så blir man veldig lei på slutten. Men hvis man i midten har noe annet så kan man få ny giv .	
Jeg	Ny giv ja.	
Tim	Det gjelder jo for alle fag. Ikke bare tysk.	Overførbarhet
Hilde	Jeg føler at sånn.. det er ikke nødvendigvis mer effektivt enn hvis man sitter og pugger, for noen er jo gode på det og, og det funker jo forskjellig for noen, men at..som de sier.. at når det er noe morsomt sp blir man mer motivert og da blir faget noe positivt og da blir det igjen noe man har lyst til å lære. For mange kan jo språk være sånn... kjedelig... Men jeg føler at når det er variert blir det mer sånn... lystbetont.	Morsomt, motiverende, positiv holdning
Tim	Og så får man konkurranse inn i det, og sånn « jeg vil ikke stå, så jeg må sette meg skikkelig kjapt igjen ».	Unnvikelsesstrategi
Jeg	Ja,... så du tenker at...	
Tim	Det er et viktig element i stolleken!	

Jeg	Ja, ..så du tenker at...	
Tim	Det er konkurranse, ikke en lek!	KonkurransEinstinkt
Jeg	Jajaja,... hehe... jo, men det er jo også et element... hvis du er så god at du aldri blir fri for stol, så får du jo ikke sagt noen ting?	
Tim	Noen dager er det målet, andre dager ikke....	
Knut	Da vinner du noe i allefall... enten i stolleken eller i tysk.	
Tim	Det er en vinn-vinn-situasjon	
Jeg	Men det jo om det er effektivt...	
Tim	Man kan jo ikke vinne stolleken! For hvis noen sier «Meiner Meinung nach ist Fussball grossartig» så er jeg den eneste som reiser meg opp.	Konkurranserammer uforutsigbart
Jeg	haha	
Tim	Det er en lek. Man kan ikke bli sittende.	
Hilde	Men vi har jo hatt regler der vi ikke kunne sette oss på stolen ved siden av. At man må flytte minst to stoler unna. Man blir presset til at man ikke bare kan drive og sideforflytte seg. Hehe.	Konkurranserammer
Jeg	Okei, nei men det er interessant... så dere noen utfordringer ellers, eller er det bare positivt med denne leken?	
Knut	Nei, det er vel kanskje hvis man har ...jeg vet ikke... problemer med selvilliten... at det kan være problematisk.	Utfordring - trygghet
Jeg	Hvorfor tenker du det?	
Knut	Jo, man står foran...teknisk sett... mange mennesker og prater. Noe som kan være skummelt for noen.	
Jeg	Så man bør være trygg på hverandre før man setter i gang?	
Knut	Ja, eller ha over middels mangel på selvsikkerhet eller noe	
Cecilie	Men vi har jo vært en liten klasse da	Konkurranserammer
Knut	Ja, det kan være verre med en større klasse.	
Hilde	Du kan være så usikker du bare vil, men om du kjenner de andre så blir du hvertfall tryggere. At man er trygg på hverandre og på læreren.	Konkurranserammer trygghet
Thea	Men da føler jeg at hvis man går gjennom setningene på forhånd så er du hvertfall sikker på det du skal si.	Konkurranserammer forberedelse
Jeg	Ja, ...eller har mulighet til å ha jukselapp	

Thea	Ja, men hvertfall at du vet hva det betyr	
Inger	En annen ting er jo hvis du bare flytter ett hakk bare for å ikke si noe.	unntaksstrategi
Jeg	Ja... noe annet...? Okei... nei, men da... Har dere skrevet navn på?	
Knut	Du ser det på skrifta,...	

Anhang 8: Observationen im Klassenzimmer

Klasseromsobservasjon – 10.00 på personalrommet ved klasserommet rett etter gjennomført time.

Observatør 1: -supert opplegg! Kan du sende det til meg? Det skal jeg prøve.

Faglærer: - klart –går fint det. Du syns det var bra ja? (opprømt)

Observatør 1: Ja, kjempebra!

Observatør 2: stolleken går greit når det er ei lita gruppe da. Det er verre når du har stor klasse... Men eg syns det var fint at det ble ledd så mye. Da de skulle sette seg på same stol kom det et visst konkurranseinstinkt frem hos enkelte.

Faglærer: du tenker på Tim? (Eggenschwiler)

Observatør 2: ja... han ble helt annerledes. Han satt jo bare og så ut gjennom vinduet i begynnelsen.

Faglærer: ja de var ikke helt med til å begynne med.

Observatør 2: - Hadde du sagt at vi skulle komme innom?

Faglærer: - jada, de var klar over det.

Observatør 2: - syntes de det var greit?

Faglærer: - ja det virket sånn. Det var ingen som reagerte på det. Jeg sa jo at det var meg og opplegget som var under lupen, ikke dem.

Observatør 2: ja, kanskje det bare var tidlig på morgenen.

Faglærer: hva tenker du på?

Observatør 2: de var så stille, ingen snakket med hverandre før timen startet. Nesten litt pinlig stille. Da du sa god morn også. De så litt overrasket ut da jeg kom inn. Og hele tiden mens du forklarte var de litt..tafatt. Svarer ikke på spørsmål. Noen er jo der fysisk, men ikke mentalt (pause) Synd at Bente var syk også da. Men du er jo engasjert da.

Faglærer: jo, men hun kviknet jo til. (pause) Merket dere at stemningen endret seg da de reiste seg opp (opprømt)

Observatør 2: Ja, det ble mer lyd i dem (Eggenschwiler). Merkelig at den som var syk plutselig var den som pratet mest. Hun er jo flittig da, ville sikkert vise hva hun kunne.

Faglærer: det er en grei måte å sjekke om de har forstått teorien når de må bruke den i praksis. Jeg la merke til at guttene også forstod strukturen etter hvert. Til å begynne med sa jo Knut «mir hat gefallen Film» og Tim spurte jo til og med om man sa «mir» selv om det var «jeg» på norsk.

Observatør 2: nikker. Ja, men er det mer for å sjekke hva de svakeste har skjønt? Hos meg får jeg inntrykk av at de sterke jentene ofte ikke ønsker å leke. Du ser at de helst vil ha tavleundervisning og gjøre individuelle oppgaver.

Faglærer: tja, man ser jo tydelig forskjell på hvem som følger med når det er tavleundervisning og som prøver å skrive så mange selvstendige setninger som mulig...

Observatør 2: ja, og som ønsker hjelp.

Faglærer: ...men samtidig er det jo noen som trenger å få repetert muntlig, så det setter seg... og jeg la merke til at Inger rettet på Tim da han sa «mir hat Fussball» uten «gefallen».

Faglærer: og ikke helt overraskende at de ikke husket hva de hadde sett eller bakt... men det er tydelig at de liker sånne aktiviteter. Dessuten fikk de jo repetert noe vokabular. Det går an å utvikle en samtale ut fra det de sier, men da tror jeg man må være ordstyrer og passe på at samtalen blir på tysk og ikke norsk... På den siste øvelsen også.

Observatør 2: De brukte ikke hjelpearket la jeg merke til.

Faglærer: Jo, i gjennomgangen. Burde jeg sagt noe om at de *måtte* bruke det? Kanskje at de ikke fikk lov å snakke norsk? Vet ikke hvordan jeg skulle gjort det for å unngå norsk innimellom.

Observatør 2: Si fra hvis du finner det ut.. (Eggenschwiler).

Observatør 1: taster på maskinen sin, er ikke helt med i samtalen.

Faglærer: Har dere det travelt? Kanskje vi kan snakkes senere?

Observatør 1: Ja, det kan vi!

Anhang 9: Schriftliche Antworten der Observatoren zum Fragebogen

Observatør 1:

1. Jeg opplever at elevene sitter mye stille i fremmedspråksopplæringen (i stor grad, i noen grad, i liten grad)
2. Jeg forsøker ofte å få inn fysiske aktiviteter i fremmedspråksopplæringen. (hver økt, hver uke, hver måned, hver termin, aldri). Hvilke:

Aktivitetene jeg vanligvis gjør med elevene er varierte og avhenger av fremmedspråket.

Tysk: Jeg pleier å gjøre fysiske aktiviteter ved muntlig øvelser. For eksempel elevene må stå opp, går, og snakke med en annen elev i klasserommet som ikke sitter i nærheten. Et annet opplegg i timen som innebære bevegelse er matlaging.

Spansk: Aktivitetene i muntlige sammenhenger som jeg gjør med tysk elever, med også med temaer som har med spansk kultur å gjøre som dansing (sevillanas, tango eller salsa), bruk slaginstrumenter (la clave, håndflater) og matlaging.

3. Jeg forsøker å få inn fysiske øvelser med muntlig aktivitet (hver økt, hver uke, hver måned, hver termin, aldri) Hvilke:

Tysk: går i klasserommet og snakke med en annen elev om ett konkret muntlig opplegg, matlaging

Spansk: Dansing, bruk av slaginstrumenter, går i klasserommet og snakke med en annen elev om ett konkret muntlig opplegg, matlaging

4. Jeg opplever at fysisk aktive øvelser er motiverende for elevene i fremmedspråksopplæringen (i stor grad, i noen grad, i liten grad) – Kommentar:

Jeg legger merke til følgende:

a) Elevene opptrer på en mer individuell og personlig måte.

b) Elevene liker variasjonen, nye og morsomme opplegger i timen

c) Studenter som vanligvis har konsentrasjons problemer, er særlig motiverte når jeg involvere fysiske aktiviteter i oppleggene.

5. Jeg opplever at fysisk aktive øvelser er effektive for å fremme muntlig aktivitet i fremmedspråksopplæringen (i stor grad, i noen grad, i liten grad) Kommentar:

Fysisk aktive øvelser medfører at elevene mister usikkerheter og øker selvtillit.

6. Jeg opplever at det er vanskelig å legge til rette for fysisk aktive øvelser i fremmedspråkopplæringen (i stor grad, i noen grad, **i liten grad**) Kommentar:

I tyske språket stemmer det i stor grad. Da har jeg vanskeligheter ved å finne kultur opplegger som kan involvere fysiske aktiviteter.

I spansk språket stemmer det i liten grad da språket har en kulturell komponent som er veldig aktuell per dags dato, f. ek. musikk (pop latino som Shakira eller Pitbull), mat (paella, jamón, croquetas), dans (salsa, tango, salsa).

7. Hvor lenge har du jobbet som fremmedspråklærer?

8 år

8. Andre relevante kommentarer:

Observatør 2:

1. I stor grad

2. Hver uke er intensjonen, men kanskje annenhver uke er mer reelt. Det kan f eks være en form for stafett der elevene øver grammatikk eller vokabular. Andre eksempler: rollespill, puslespill der de setter sammen ord og elevene bruker store kort på bordet eller golvet, yoga, rebusløp, Kims lek (huske objekter), illustrere bruk av preposisjoner ...

3. Hver måned er nok dessverre mest reelt her, kanskje annenhver uke. Det kan være stafetter o.l. der elevene øver på ord og uttrykk fra ny tekst, rollespill der de har øvd på formuleringer på forhånd, stollek e.l der de må ta stilling til påstander, kaste ball til hverandre for å veksle på tur (stille/besvare spørsmål, presentere en oppgave osv)

4. I noen grad. Fysiske aktiviteter er særlig motiverende for de med litt uro i kroppen. De som ikke mestrer teori så godt og har vanskeligst for å konsentrere seg om tradisjonelle skriveoppgaver ønsker seg ofte mer «spill og lek».

5. I noen grad. Læringseffekten varierer og avhenger av tidspunkt, gruppe-sammensetning og type aktivitet. I tillegg er det individuelle forskjeller. De «flinke jentene» kan ha mer utbytte enn de selv tror. Ofte hevder de at de lærer best med tavleundervisning og oppgaveløsning. Blant de teorisvake kan også drilling gjennom skriftlige oppgaver eller en-til-en-samtaler være like effektive, selv om de selv delvis vil hevde det motsatte. Likefullt tror jeg det er et stort potensiale her og at dette er noe en burde utforske mer.

6. I noen grad. I tilfeller der en må flytte mange stoler og pulter kan det skape noe uro, i tillegg til at det tar tid. Noen ganger har jeg benyttet korridorer utenfor klasserommene, men det kan forstyrre annen undervisning.

7. 14 år

8. Elevene trenger utvilsomt å bevege seg mer i løpet av skoledagen. Når dette kan kombineres med læring, må det sies å være en vinn-vinn-situasjon. Effekten er ikke nødvendigvis udiskutabel, men dette er noe som er verdt å prøve ut mer. Både for bevegelsens skyld og for læringseffekten.