

Michael Koenig
Kassel

Nachdenken über Spiele

Ein Plädoyer für die spielerische Umgestaltung von Lernaktivitäten im Fremdspracheunterricht.

There are three reasons for students to feel bored during lessons. Firstly, the way the subject matter content is taught, rather than the content as such, is what students mention as a cause of boredom. Secondly, students are bored because they do not see the purpose of the activities and thirdly, the fact that they have no possibility to influence the learning process leads to boredom.

Living memory is an example of a game in which students do not feel bored: it is a new way of learning, it is meaningful and the students can organise the game entirely by themselves.

The author claims that many activities and games are presented by the teacher without a careful analysis of their effects on language learning. He quotes "hangman" as an example of a popular game with very limited effects on language learning. There are many resource books with numerous games and activities, ready-made on photocopiable materials, but it is the teacher's creativity that makes a game or activity suitable for her/his classroom. The author provides a checklist that may help to analyse an activity and make it more effective. In addition, three aspects are to be considered in creating or adapting an activity: (1) Does the activity contribute to effective language learning? (2) Does it favour interaction among the students? (3) Is there a creative or ludic element in the

Da es um Spiele geht, lassen Sie mich mit einem Spiel beginnen: "**Lebendiges Memory**". Zwei Schüler verlassen das Klassenzimmer. Der Rest der Klasse teilt sich in "Begriffspärchen" auf, die sie selbständig oder mit der Hilfe der Lehrerin z.B. thematisch belegen, also: **chair /Stuhl**, oder: **you can sit on it / chair**, etc. Die Pärchen sind natürlich im ganzen Klassenzimmer verteilt (also nicht direkt nebeneinander), so wie bei einem Memoryspiel mit gemischten Kärtchen auf dem Tisch.

Die beiden Freiwilligen kommen in das Klassenzimmer zurück, die ganze Klasse steht auf, und das Spiel beginnt. Die Ratenden rufen jeweils 2 Schüler mit Namen auf, die ihre Begriffe nennen. Passt das Begriffspaar, so darf sich das Pärchen setzen, und der Lehrer (oder ein Schüler) notiert an der Tafel die Punkte für jeweils einen Ratenden. Jeder Schüler hat zwei Versuche, um die Erfolgswahrscheinlichkeit zu erhöhen. Das Ganze dauert in der Regel ca. 10 Minuten (je nach Klassenstärke) und funktioniert in Klasse 8 genauso gut wie in Klasse 11.

Nun könnte man sich fragen, was in aller Welt 15/16-jährige Menschen dazu bewegt, minutenlang in einer Klasse zu "stehen" und zu warten, bis ihre Begriffe "erraten" werden und sie sich dann setzen dürfen. Was wird eigentlich sprachlich "gelernt" und was hat das Ganze mit einem kommunikativen, pragmatisch auf die Bewältigung von Alltagssituationen ausgerichteten Fremdsprachenunterricht zu tun? Deutlich wird jedenfalls, nach Aussagen von Lehrenden, dass die Schüler diese Aktivität mögen und

keinerlei Langeweile im Unterricht auftritt.

Ein wichtiger Grund könnte m.E. darin liegen, dass sich die Lerner bei diesem Lernspiel als Initiatoren ihres Handelns empfinden (Deci/Ryan 1985). Sie entscheiden über alle inhaltlichen und organisatorischen Aspekte der Aktivität. Diese Hypothese lässt sich bestätigen durch Ergebnisse zu Studien über die Entstehung von Langeweile im Unterricht. Interessanterweise scheint nicht der Unterrichtsstoff an sich Langeweile zu erzeugen, sondern vor allem methodische Verfahren und der mangelnde Einbezug der Lernenden in Unterrichtsprozesse.

Zusammenfassend nennt Fichten drei maßgebliche Ursachen für Langeweile im Unterricht:

"1. Langeweile resultiert nicht nur bzw. nicht vorrangig aus einem Desinteresse am Unterrichtsstoff, sondern stellt vor allem ein *Vermittlungsproblem* dar. Das zur Langeweile beitragende und sie mitbegründende Desinteresse an den Unterrichtsinhalten ist wesentlich auf die mangelnde methodische Flexibilität des Lehrers und damit auf einen Mangel an methodischer Abwechslung zurückzuführen. Die Schüler appellierten an das "methodische Geschick" des Lehrers und beriefen sich auf seine methodische Kompetenz, durch deren Einsatz ein bei ihnen nicht von vornherein gegebenes Interesse an den Unterrichtsinhalten erzeugt werden müsse.

2. Als Ursache für die Langeweile wurde der *mangelnde Sinnbezug* genannt. Die Sinnhaftigkeit der Beschäftigung mit den verschiedenen Unterrichtsinhalten sei nicht immer einsehbar.

3. Als weiterer Aspekt wurde die *Zwanghaftigkeit* des Unterrichtsgeschehens genannt. Die Schüler sahen keine

activity?

Learners should be encouraged to take an active role in the creation of games, so that not only the teacher is in charge. Experience shows that learners are quite capable of designing activities and games for the classroom themselves.

The information gap principle is also important, since activities with an information gap contain an element of surprise. In many traditional activities and exercises, the teacher asks for an answer to a question that s/he already knows.

Important is the distinction between deficit-oriented and success-oriented language practice. The former emphasizes what students do not know or require one answer. In activities of the latter type more answers are possible and the students can participate more actively. In the example of the German sentence "Die Katze sitzt auf dem Tisch", a teacher can create a gap at the position of dem and the students must provide the one correct answer, whereas if the gap were created at the position of Katze, the students' imagination is challenged and by doing the exercise the phrase auf dem Tisch is likely to stick anyway.

Finally, the author mentions the cultural differences between various learner groups and their possible attitudes to games that should always be taken into account.

Möglichkeit, auf die Gestaltung der Lernprozesse Einfluß zu nehmen und aktiv daran mitzuwirken."
(Fichten 1993: 132)

Auf alle drei Aspekte gibt das vorgestellte Spiel (und im Prinzip fast alle Spiele) eine Antwort: Die Vermittlung (oder hier das Üben) von fremdsprachlichen Inhalten findet hier in einer spielerischen Form statt (nicht das traditionelle Abfragen durch den Lehrenden), die die Schüler aus dem Alltag (und aus anderen Unterrichtssituationen) kennen und die sie motivierend empfinden.

Die Schüler empfinden das Spiel offensichtlich als sinnvoll, da sie einerseits affektiv beteiligt sind (Wettbewerbsituation, hohe Aufmerksamkeit, etc.) und andererseits tatsächlich fremdsprachliche Strukturen wiederholt und umgewälzt werden, dies allerdings in einem Bewertungsraum, der von ihnen selbst gesteuert ist und in dem "Versagen" weniger negativ empfunden wird.

Schließlich sind sie bei der Auswahl des methodischen Vorgehens und der Inhalte direkt beteiligt und übernehmen so in gewissem Sinn auch die Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen.

Auch das Lernen spielt eine Rolle, denn nach Aussagen der Lehrenden wählen die Schüler "freiwillig" häufig durchaus schwierigen Wortschatz und komplizierte Strukturen z.B.: **plaque d'immatriculation / Auto-kennzeichen**, die im "normalen" Unterricht so nicht thematisiert würden. Die Schüler formulieren also selbständig einen hohen Anspruch an die Aktivitäten und die Inhalte.

Spiele beziehen also in der Regel die Schüler mit ihren echten Bedürfnissen und Interessen in das Unterrichtsgeschehen mit ein und stellen somit eine Verbindung her zwischen Alltagserfahrung und pädagogisch bestimmten Lehr-Lernsituationen.

Camilleri bezeichnet diese Lernerorientierung mit dem Begriff der



Les jeux des enfants ne sont pas des jeux, et les faut juger en eux comme leurs plus sérieuses actions.

(Montaigne, *Essais*, I, 23)

“personalen Authentizität”: Der Lerner steht mit seinen individuellen Faktoren und Einstellungen im Zentrum. Es handelt sich hier um ein mentales Konstrukt oder eine Einstellung, die der Lerner zeigt oder entwickelt, einen Prozess von Engagement oder Interaktion mit den sprachlichen Angeboten des Klassenzimmers. Es sind also die Schüler selbst, die entscheiden, wie “authentisch” eine Situation ist, die interpretieren, wie relevant unterrichtliche Aktivitäten im Lichte ihrer emotionalen und funktionalen Bedürfnisse, ihrer Interessen, etc. sind. (vgl. Camilleri 2000: 19)

Umfragen unter Fremdsprachenlehrenden bezüglich des Stellenwerts von Spielen bestätigen die positive Wirkung von spielerischen Ansätzen im Unterricht: Spiele sind motivierend, bauen Angst ab, etc. Das Interesse am Thema spiegelt sich in einer umfangreichen Literaturlage. Ganze Themenhefte der einschlägigen Zeitschriften sind Spielen und spielerischen Übungen gewidmet, zahlreiche Einzelbeiträge greifen das Thema auf und Spielesammlungen für den Fremdsprachenunterricht füllen mittlerweile Regale.

Unklar bleibt, was die umfangreiche Literatur tatsächlich für eine praktische Umsetzung im Unterricht leistet. Die Publikationen und Beiträge zum Thema Spiele lassen sich grob in zwei Ausrichtungen unterscheiden: Einerseits berufen sich die Befürworter von spielerischen Ansätzen gerne auf phi-

losophisch-theoretische Apologeten, von Platon bis Wittgenstein, indem dem Spiel ein hoher, allgemein menschlicher Stellenwert zugemessen wird, mit der Abgrenzung von Spiel zu Arbeit, mit der Betonung der besonderen Freiheit des Menschen im Spiel, mit ausführlichen Kriterienrastern zur Beschreibung von Merkmalen spielerischer Tätigkeiten usw.

So horizontenerweiternd und lobenswert diese Abhandlungen sein mögen, praktische Handlungsstrategien für die Lehrenden und den konkreten Unterricht lassen sich daraus eher selten ableiten.

Die andere Richtung beschränkt sich auf eine in der Regel sehr reduzierte Einleitung zum Thema, mit allgemeinen Aussagen zur Motivationsförderung etc., gefolgt von zahlreichen häufig kopierfähigen Beispielen zu allen möglichen Spielformen, oft gegliedert nach Unterrichtsaspekten, wie Fertigkeiten, etc. Auch hier wird die Reflexion der Lehrenden in Bezug auf den Einsatz und die Entwicklung von adressatenspezifischen Ansätzen im Unterricht zumeist nur unzureichend gefördert. Die Lehrenden er-

halten fertige Ideen, Produkte, in Form von Rezepten, die sich jedoch oft nicht ohne Probleme den jeweiligen Adressatengruppen mit ihren spezifischen Bedürfnissen anpassen lassen.

Trotz des reichhaltigen Angebots an Spielideen und der positiv beschriebenen und belegten Wirkung wird aktuell nach Umfragen bei Lehrenden und Lernenden immer noch die "Randerscheinung" (Klippel 1998: 4) spielerischer, kreativer Formen des Arbeitens im FU bedauert.

Im Prinzip ist über Spiele alles gesagt, von der historischen Herleitung bis zum didaktischen Ort im Unterrichtsgeschehen. Der Beitrag will daher einige eher grundlegende Überlegungen zur Gestaltung von Übungen mit spielerischem Charakter zur Diskussion stellen mit dem Ziel, Lehrenden Impulse zu geben und zu motivieren für die Analyse und die eigene Erstellung von spielerischen Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht. Der Beitrag verzichtet auf eine Auseinandersetzung zur Definition von Spielen und auf den Versuch einer Klassi-

fizierung, da endgültige Bestimmungen problematisch sind (Klippel 1998: 6) und verweist dazu auf die ausführlichen Bibliographien zum Thema (z.B. Hansen/Wendt 1990). Spiel soll hier im Prinzip als Lernspiel verstanden werden, als kreative Übung, in der sich Aspekte von Kognition und Emotion vereinigen und die vor allem die Lernerperspektive berücksichtigt.

Übungen und Spiele unter der Lupe: Nicht überall wo Lernspiel draufsteht ist auch Lernspiel drin.

Beobachtungen aus dem Unterrichtsalltag lassen erkennen, dass in der Regel Übungen oder Spiele so durchgeführt werden, wie sie in den Lehrmaterialien angeboten werden, ohne eine genauere Analyse ihrer Leistung für den Spracherwerb oder für die Bedürfnisse der Lerner. Eine Analyse von Übungen würde aber helfen zu erkennen, inwieweit dadurch Lernvorgänge sinnvoll unterstützt werden oder z.B. auch die Lernerperspektive ausreichend integriert ist.

Lassen Sie uns diesen Gedanken an einem Beispiel durchspielen. Wahrscheinlich kennen alle Lehrende dieser Welt die folgende spielerische Übung zum Buchstabieren / zur Wortbildung (siehe Abb. 1).

Nach Aussagen von Lehrenden und Schülern handelt es sich hier um ein sehr bekanntes und beliebtes Spiel. Eine genauere Analyse mit entsprechenden Kriterien (vgl. Ur 1996) ergäbe dazu jedoch folgendes Ergebnis:

Nach den Kriterien von Penny Ur mangelt es dem "Spiel" u.a. an "Validität", da die Leistung der Schüler zum größten Teil der Zeit aus zufällig in die Klasse gerufenen Buchstaben besteht und, wenn überhaupt, dann nur am Ende das Wort vielleicht einmal buchstabiert wird. Außerdem fehlt es der Aktivität an "volume", an

Scenario: Buchstabieren

(Auf der Basis von Hangman/Galgenmännchen)

Der Lehrer zeichnet sieben Striche an die Tafel: und fordert die Schüler auf zu raten, für welche Buchstaben sie stehen. Sie fangen an zu raten.

Schüler 1: B

Lehrer: Nein (Schreibt den Buchstaben "B" an die Tafel und die erste Linie eines Galgens)

Schüler 2: T

Lehrer: Richtig. (Schreibt den Buchstaben "T" auf den vierten Strich)

— — — t — — —

Schüler 3: A

Lehrer: Nein. (Schreibt A an die Tafel und zeichnet eine weitere Linie für den Galgen)

...und so weiter. Nach ungefähr einer Minute Raten kommt die Klasse auf das Wort "Zeitung", das nun an der Tafel steht. Es wird danach ausgewischt und der Lehrer oder ein Schüler denkt sich ein anderes Wort aus, zeichnet die Striche an die Tafel und der Ratevorgang wiederholt sich.

Abb.1: Spielverlauf "Galgenmännchen"

Sprachmenge, da in einem relativ langen Zeitraum nur wenige Wörter auf diese Weise bearbeitet werden können. "Galgenmännchen" ist nach Ur ein interessantes Beispiel für eine Aktivität, die auf der Oberfläche interessant erscheint, Lehrende und Lernende motiviert, wenig Vorbereitung erfordert, aber bei genauem Hinsehen eigentlich wenig Lernwert besitzt.

Was können wir aus dem Beispiel lernen?

Nicht jedes Spiel, das den Schülern oder den Lehrenden gefällt, trägt auch substantiell zum effektiven Erwerb einer Fremdsprache bei. Wenn wir Übungen oder spielerische Ansätze in dieser Weise untersuchen würden, dann würden wir wahrscheinlich feststellen, dass nur sehr wenige traditionelle Übungsformen oder auch Spiele grundlegende Kriterien erfüllen. Das Spiel "Galgenmännchen" gehört zu einer ganzen Reihe von Spielen, die als "fertige" Produkte in Spielsammlungen angeboten werden und meist als "Lückenfüller", bei aufkommender Müdigkeit, am Ende des Schuljahres, etc. in den Unterricht integriert werden. Wichtig wäre jedoch, auch die einzelnen ablaufenden Prozesse der Spiele zu analysieren um sie mit den Zielvorstellungen der jeweiligen Unterrichtsstunde (hier: Buchstabieren) in Einklang bringen zu können.

Eine unaufwändige spielerische Variante zum Lernziel Buchstabieren wäre z.B. der "Wortsalat", eine Aktivität, die fast ohne jegliche Intervention der Lehrenden durchgeführt werden kann: Ein Schüler denkt sich ein Wort aus, z.B. Gitarre. Er schreibt das Wort auf und buchstabiert dann das Wort in einer beliebigen Reihenfolge. Die anderen Schüler schreiben die Buchstaben auf, z.B. "rargeti" und versuchen das Wort zu erraten. Hierbei wird viel mehr wirklich "buchstabiert" und die Menge der Wörter ist ungleich höher als beim ersten An-

satz. In den Ausführungen zu Übungen und Spielen wird zu Recht darauf hingewiesen, dass natürlich die Lehrenden vorgefundene Übungsansätze jederzeit flexibel variieren können, um sie an ihre Adressatengruppen anzupassen. Das ist jedoch einfacher gesagt, als getan. Hierbei ist die Kreativität der Lehrenden gefragt.

Zur Kreativität von Lehrenden, oder wie man traditionelle Übungen spielerisch variieren kann.

Bei dem Begriff der Kreativität handelt es sich, wie beim Begriff der Spiele um einen Begriff mit "Konjunktur" (vgl. Rück 1997: 1), der mittlerweile für alle möglichen Aspekte des Unterrichts bemüht wird. Vorwiegend jedoch für die Schülersperspektive in dem Sinne, dass die Lernenden kreative Schreibansätze zu bewältigen haben oder Unterrichtsimpulse phantasievoll weiterentwickeln sollen. Nur selten wird hingegen die zugrundeliegende Kreativität der Lehrenden thematisiert. Man könnte aber die These formulieren, dass eine positive Einstellung von Lehrenden zur Kreativität die Entwicklung kreativer Aktivitäten bei den Lernenden unterstützt - wie auch z.B. wahrscheinlich nur eine positive Haltung der Lehrenden zur Autonomie auch eine Voraussetzung für die Entwicklung dieser autonomen Haltung auf Seiten der Lernenden ist (vgl. Martinez, im Druck). Also hier ein kleines Experiment: Wie kreativ sind SIE?

Versuchen Sie bitte, das folgende Problem zu lösen und halten Sie dabei Ihre Lösungsansätze fest (vgl. Koenig 1994).

Ein neuer Park soll angelegt werden. In dem Park sollen zehn Bäume gepflanzt werden.

Die Bäume sollen in fünf Reihen zu je vier Bäumen stehen. Wie muss der Park aussehen?

(Die Lösung finden Sie am Ende dieses Beitrags)



Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.

(Schiller, *Über die ästhetische Erziehung im Menschen*)

Betrachten Sie einen Moment Ihre architektonischen Versuche. Welche Lösungsprozesse haben Sie verfolgt? Haben Sie auch eher quadratische Parkanlagen gezeichnet und sind damit gescheitert? Ja? Dann handelt es sich um Formen linearen Denkens und Problemlösens, angeregt durch die vielfältigen Denk- und Wahrnehmungs- "Muster", die wir gespeichert haben (vgl. De Bono 1992). Parks sind nun mal in der Regel quadratisch angelegt. Diese Muster sind relativ stabil und können zu Denkblockaden beim Problemlösen führen. Nur wenn Sie abweichend, "divergent" denken und planen, lässt sich das Problembeispiel lösen. Ähnlich verhält es sich bei der Erstellung von Übungen und Aufgaben im Unterricht. So lässt sich feststellen, dass das im Unterricht eingesetzte Übungsrepertoire doch in der Regel sehr begrenzt ist.

Leupold hat Faktoren einer kreativen Lehrerpersönlichkeit benannt (vgl. Leupold 1993). Für den Zweck der kreativen Übungsgestaltung soll hier besonders auf den Begriff der "Redefinition" fokussiert werden. Redefinition meint, dass der Lehrer z.B. eine traditionelle Aktivität unter einem kreativen Blickwinkel variiert und damit motivierender, lernerorientierter, spielerischer gestaltet.

Der folgende Übungstyp ist Ihnen sicher aus Lehrmaterialien unter der Bezeichnung: "Zuordnung" bekannt.

se darüber, wer eher geantwortet hat - und die ganze Zeit werden Strukturen gelesen, inhaltlich verarbeitet und in

Ursprünglich gedacht für die systematische Analyse von Übungen (Nunan 1989) benennt sie wesentliche Faktoren, die anhand von Leitfragen auch für eine produktive, kreative Umgestaltung von Übungsabläufen individuell und adressatenspezifisch variiert werden können. (vgl. Koenig 1994)



2.2 Hier finden Sie die Sätze aus Übung 2.1 noch einmal. Welche passen zusammen? Ordnen Sie sie zu.

1. Früher wurde die Wäsche von Hand gewaschen.	a) Heute verwendet man viele Produkte aus Dosen.
2. Früher wurden noch viele Briefe geschrieben.	b) Heute lässt man sie stundenlang fernsehen.
3. Früher wurde alles von Hand geschrieben.	c) Heute dürfen Jugendliche erst ab 16 arbeiten.
4. Früher wurde noch mit Holz geheizt.	d) Heute haben die meisten Leute einen Computer.
5. Früher wurde Alkohol am Steuer nicht bestraft.	e) Heute suchen sich die Frauen ihre Männer selbst aus.
6. Früher wurden Kinder schon mit 11 in die Fabrik geschickt.	f) Heute gibt es schon bei 0,8 Promille Probleme.
7. Früher wurde noch mit den Kindern gespielt.	g) Heute haben fast alle Leute einen Kühlschrank.
8. Früher wurden die Zimmer mit Kerzen beleuchtet.	h) Heute benutzt man dazu eine Waschmaschine.
9. Früher wurden die Lebensmittel mit Eis gekühlt.	i) Heute fahren alle mit dem Auto.
10. Früher wurde noch viel gewandert.	j) Heute heizt man mit Öl oder Elektrizität.
11. Früher wurden nur frische Zutaten zum Kochen verwendet.	k) Heute hat man elektrisches Licht.
12. Früher wurden die Frauen oft von den Eltern verheiratet.	l) Heute telefonieren die Leute meistens.

Abb 2: Zuordnungsübung. Funkl/Koenig (1992): Eurolingua Deutsch, Zyklus 9, S.95

Üblicherweise könnte die Aktivität folgendermaßen verlaufen: Die Lerner senken den Kopf ins Buch, beginnen in individueller Arbeit die entsprechenden Sätze zuzuordnen, und nach einer stillen Arbeitsphase werden die Ergebnisse durch Aufrufen der Schüler durch den Lehrer abgefragt. Eine "kreative" Redefinition der Übung könnte wie folgt aussehen und der Aktivität einen zusätzlichen spielerischen Aspekt verleihen: Die Klasse wird in 2 Gruppen geteilt. Jede Gruppe erhält nur eine Seite der Übung. Nun liest einer aus der ersten Gruppe irgendeinen Satz vor, und jemand aus der zweiten Gruppe reagiert mit der passenden Ergänzung. Dann liest derjenige einen Satz aus seiner Liste vor usw. usw. Die Spannung steigt, indem die Lernenden versuchen, möglichst schnell die richtige Antwort zu finden. Sie diskutieren möglicherwei-

der "richtigen" Form präsentiert. Dabei sind die Lerner sehr aktiv und die Lehrenden können sich ganz zurückziehen und sich z.B. auf Probleme der Aussprache konzentrieren etc. Viele traditionelle Übungen lassen sich durch solche "Redefinitionen" zu Aktivitäten mit spielerischen Momenten "umdenken" - vorausgesetzt man lässt sich auf solche abweichenden Denkprozesse ein. Eine Unterstützung bei diesem Prozess könnte die folgende Checkliste sein.

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

Diese Fragen lassen sich ergänzen um die drei Faktoren im Kreis rechts, die wo immer möglich, bei jeder Aktivität zum Tragen kommen sollten.

a) Der Aspekt "**Lernen**". Frage: Was wird bei der Aktivität z.B. sprach-

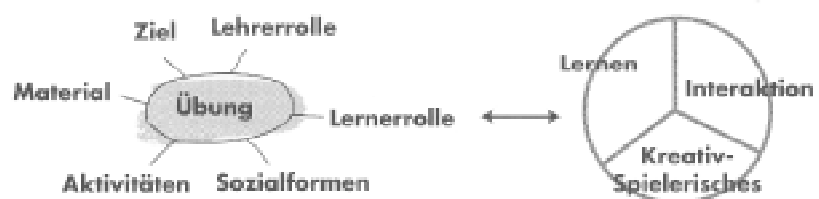


Abb. 3: Faktoren des Unterrichts- und Übungsgeschehens (Koenig 1994)

bezogen gelernt? Leider sind viele Übungsansätze nur auf diesen Aspekt beschränkt.

- b) Der Aspekt **“Interaktion”**. Frage: Kommunizieren die Schüler miteinander, oder achten sie wenigstens auf das, was die anderen äußern oder produzieren? Jede Aktivität sollte auch dafür Raum lassen.
- c) Der Aspekt des **“Kreativ-Spielerischen”**. Frage: Enthält die Aktivität neben kognitiven Aspekten irgend etwas aus dem affektiv-emotionalen Bereich, was die Motivation oder die Phantasie, etc. der Schüler anregt, was Spaß machen könnte?

Sieht man sich viele Übungen oder auch spielerische Aktivitäten genauer an, dann wird schnell deutlich, dass z.B. bei den eher traditionellen Übungen die Aspekte b) und c) häufig völlig vernachlässigt sind. Und bei vielen vorliegenden Spielen müsste vielleicht der Aspekt “Lernen” noch einmal reflektiert werden. Wie das Beispiel oben und die weiteren Beispiele im Text zeigen, ist eine “Redefinition” von Übungen hin zu eher spielerisch orientierten Aktivitäten aber in der Regel ohne großen Aufwand möglich. Dabei muss das Verhältnis der drei Faktoren nicht unbedingt wie in der Grafik ausgewogen und gleich sein. Es gibt im Übungsbereich und in den Spielesammlungen durchaus Aktivitäten, die den Lernaspekt eher betonen, das interaktive Moment oder vorwiegend das Spielerische. Aber idealerweise sollte eben von allem etwas integriert sein.

Lerner als Konsumenten, Produzenten und Regisseure oder: Wie Schüler spielerische Aktivitäten mitgestalten können.

Wie oben angesprochen, funktionieren Spiele u.a. dadurch, dass die Lernenden das Gefühl haben, den Prozess

mitbestimmen zu können und als Agenten ihrer Handlungen zu erscheinen.

Traditionellerweise sind aber die Lehrenden im Unterrichtsprozess häufig noch die Hauptakteure, die z.B. bestimmen, was, wann und wie gemacht wird, wie lange es dauert und wie das Ergebnis bewertet werden soll. Diese Diskrepanz könnte dadurch verringert werden, dass Lernende mehr Mitbestimmung im Unterricht erhalten. Als Nebeneffekt könnte damit der oft geäußerten Langeweile auch der Lehrenden in monotonen Übungsszenarien entgegen gewirkt werden, wie Sheelagh Deller es in einer Alltagsmetapher fasst:

“Schon beim Zurechtlegen der Zutaten stellte sich eine furchtbare Müdigkeit und Langeweile ein, da ich schon zu Beginn wusste, wie ungefähr das Essen schmecken würde. Es gab einfach keine Überraschungen. Ich war daher immer froh, bei Bekannten oder Freunden zum Essen eingeladen zu sein, wo mir nicht schon vorher klar war, was mich erwartete und wie es schmecken würde und immer wieder und in der Regel positiv überrascht wurde.”

(vgl. Deller 1990:1)

Die Parallelen zum Unterrichtsgeschehen sind offensichtlich. Wenn alles, was im Klassenraum passiert, seinen Ursprung in den Entscheidungen der Lehrenden und der von ihnen benutzten Lehrmaterialien hat, dann gibt es eben nicht viel Raum für Überraschungen. Vielleicht müssten wir uns als Lehrende häufiger bei den Schülern zum Essen einladen lassen, um der Routine zu entgehen.

Dies setzt voraus, dass die Schüler nicht jede Stunde auf das Menü warten, das der Lehrende für sie z.B. mit Hilfe des Lehrwerks zusammengestellt hat, sondern dass sie selbst als Köche tätig werden, sich um die Zutaten kümmern, das Essen produzieren, am Ende vielleicht noch abschmecken und die eine oder andere Prise Salz dazu geben (vgl. Koenig 1999).

Damit ist natürlich ein hoher Anspruch an die Selbsttätigkeit von Schülern formuliert. Untersuchungen zeigen aber, dass Lernende durchaus in der Lage sind, selbst Übungen und Aufgaben für andere zu entwerfen und viele Aspekte des Unterrichts in eigener Regie zu übernehmen (vgl. Mourmoura 2002). An einem kleinen Beispiel sei dies illustriert: Eine chinesi-



Pieter Bruegel l'Ancien, Jeux d'enfants, 1560.

sche Studentin hatte vor Jahren im Rahmen eines Seminars zum Thema Grammatik an der Universität Kassel eine "Spielidee" zum Üben der Artikel im Deutschunterricht, die „Artikelgymnastik“ oder das "DER-DAS-DIE-Spiel", ein Spiel, das mittlerweile in zahlreichen Lehrmaterialien zu finden ist. Die Durchführung ist denkbar einfach. Die Klasse wird in drei Gruppen geteilt. Jede Gruppe steht für einen Artikel. Wenn nun die Lehrerin ein Nomen nennt, dann muss die Gruppe mit dem entsprechenden Artikel aufstehen und den Artikel laut nennen. Das führt zu vielen lustigen Situationen, da sich die Schüler gut beherrschen müssen, um nicht die Artikel der anderen Gruppen zu rufen und nicht an der falschen Stelle aufzustehen. Auf diese Weise kann man schnell 20 oder 30 Nomen mit Artikel wiederholen ohne das traditionelle individuelle Abfragen zu bemühen. Die Lehrerin muss diese Übung aber nur einmal zur Einführung demonstrieren. Den Rest des Schuljahres kann sie die Durchführung an z.B. jeweils 2 Schüler "delegieren", die zu Hause entsprechende Nomen (10 der, 10 das, 10 die) sammeln und dann das Spiel völlig selbständig inszenieren. Sie teilen die Gruppen ein, bestimmen die Aktivität (aufstehen, klatschen, etc.) und führen das Ganze durch. Auf diese Weise können viele Aktivitäten von den Schülern variiert oder sogar neu erfunden werden. Die Lehrenden sind dadurch entlastet, können sogar mitmachen (mitlachen) und kommen so vielleicht in den Genuss neuer Erfahrungen.

Gute Übungen und gute Spiele sollten also immer auch Momente enthalten, die "echte" Kommunikation im Sinne des Schließens von Informationslücken ermöglichen und dabei auch für den Lehrer interessante und "neue" Informationen liefern. Im traditionellen Unterricht ist dies häufig nicht der Fall, da die Lehrenden in der Regel alle Antworten schon

kennen und eigentlich nur noch die inhaltliche Richtigkeit oder sprachliche Korrektheit bestätigen, wie das folgende Unterrichtsszenario im Anschluß an eine Leseübung illustriert:

L.: *So, ihr habt den Text jetzt gelesen.*
 Also: *Wann ist Herr Müller ins Büro gekommen?*
 S.: *Um 8 Uhr*
 L.: *Stimmt das, um 8 Uhr?*
 S2.: *Nein, um 8 Uhr 30.*
 L.: *Richtig, um 8 Uhr 30.*
 usw.

Wenn wir als Lehrende - zumindest was die inhaltliche Seite angeht - nicht nur immer das von den Schülern erfahren wollen, was wir ohnehin schon wissen, dann müssen Übungsabläufe entsprechend variiert werden. Eine Variante, diesmal zu einem grammatischen Inhalt, könnte wie folgt aussehen:

Die "weil-" und "denn-" Sätze sollen wiederholt und geübt werden. Schreiben Sie an die Tafel kurz die "Faustregel", an der sich die Schüler orientieren können.

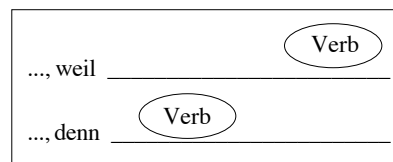


Abb. 4: Unterstützender Tafelanschrieb (Faustregel) zur spielerischen Übung mit "weil-" und "denn-" Sätzen.

Nehmen Sie dann z.B. ein interessantes Foto und hängen Sie es hinter die Tafel (sie können es auch außen an die Tür des Klassenzimmers hängen, oder unter einen Tisch kleben, oder hinter die Tafel, etc.). Auf jeden Fall werden die Schüler neugierig sein, was das Foto darstellt. Teilen Sie dann die Klasse in zwei Gruppen ("weil" und "denn"), lassen sie alle Schüler aufstehen, zu dem Bild gehen, sich das Bild kurz ansehen (Regel: nicht stehenbleiben) und dann wieder auf ihren Platz zurückgehen. Die Schüler

schreiben nun einen Satz (mit weil oder denn), der sich auf das Gesehene beziehen soll. Sie werden mit Sicherheit erstaunt sein, was Ihre Lernenden an kreativen Aussagen produzieren. Hier einige Beispiele zu der verwendeten Bildvorlage:



Abb. 5: Bildimpuls für die spielerische Übung zu "weil" und "denn"

- *Ich habe das Bild nicht gesehen, weil ich meine Brille vergessen habe.*
- *Die Frau ist erstaunt, weil sie nicht weiß ob es ein Junge oder ein Mädchen ist.*
- *Der Junge lächelt, denn die Frau ist seine Mutter.*
- *Die Frau guckt böse, weil sie nicht so eine schöne Frisur hat.*
- *Ich sehe so aus, weil mein Frisör Urlaub hat.*

Bei einer solchen Anlage der Übung ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass alle Schüler bei den interessanten Aussagen zuhören, die Aktivität der Lehrenden ist gering, die Schüler haben sich bewegt, sie waren kreativ - und sie haben darüber hinaus auch eine grammatische Struktur "sinnvoll" angewendet (vgl. Koenig 1994).

Rezepte und Prinzipien: Spielsätze in Lehrwerken und Spielsammlungen

Anregungen zu Lernspielen im Fremdsprachenunterricht finden sich mittlerweile in den meisten neueren Lehrwerken. So liegt das Prinzip des "echten" Informationsaustauschs z.B. auch der Gestaltung der Materialreihe "Wechselspiel" (Langenscheidt-Ver-

lag) zugrunde. Die Spiele beruhen alle auf dem Übungsprinzip: information - gap (Informationslücken) und sie lassen sich als fertige Vorlagen ohne Weiteres direkt im Unterricht einsetzen. Wie gezeigt werden konnte, kann der Ertrag solcher Ansätze jedoch gesteigert werden, wenn man sich über das Umsetzen der fertigen Vorlage vor dem Einsatz im Unterricht die den Spielen zugrundeliegenden Prinzipien und Prozesse verdeutlicht, die Variablen analysiert und sie damit für die spezifischen Bedürfnisse adaptierbar macht.

Ein Beispiel aus dem Bereich der allgemeinen Gesellschaftsspiele ist das Spiel: "Schiffe versenken", bei dem



Abb. 6: "Schiffe versenken" – ein Gesellschaftsspiel als Grundprinzip für fremdsprachliche Übungen.

die Spielpartner jeweils in ihrem Spielfeld bestimmte Felder markieren und durch Fragen gegenseitig erraten. Wer zuerst alle gegnerischen Felder errat

nerischen Kleidungsstücke erraten hat, hat gewonnen.

Hier eine mögliche Interaktion:

Schüler A:
Hast du einen(...en)/ein(...es)/eine ...(...e) ...

Hose	warm
Hemd	schick
Hut	lang
Brille	gestreift
Mantel	altmodisch

A: Hast du einen gestreiften Mantel?

B: Nein, aber hast du eine gestreifte Brille?

Schüler B:
Hast du einen (...en) /ein (...es) /eine (...e)...

Hose	schick
Hemd	gestreift
Hut	altmodisch
Brille	warm
Mantel	lang

A: Ja, Mist!!!

B: Dann hast du auch vielleicht eine warmen Hut?

ten hat, ist der Gewinner.

Für den Fremdsprachenunterricht ist die Aktivität in dieser Form natürlich wenig ertragreich, da die Spieler praktisch nur Ziffern und Buchstaben nennen müssen. Durch kreative Redefinition des Spielprinzips und der Variablen kann aber ein effektives Lernspiel daraus werden:

Die Schüler sammeln an der Tafel zusammen mit dem Lehrer zunächst 5 Kleidungsstücke. Sie ordnen dann den Kleidungsstücken passende Adjektive zu. Dann tragen sie die Kleidungsstücke in ihre Liste links ein und ordnen ihnen willkürlich die Adjektive zu (dabei können durchaus unpassende Beschreibungen entstehen - aber das ist gewollt!). Nun fragen die Schüler sich alle gegenseitig nach einem bestimmten Muster, hier zum Üben des Akkusativ: *Hast du einen/ein/ein + Adjektiv+ Nomen*. Beispiel: *Hast du einen altmodischen Mantel?* etc. und haken dann die gefundenen Kleidungsstücke ab. Wer zuerst alle geg-

Dabei gebrauchen die Schüler nicht nur ständig die pragmatisch relevanten Strukturen, sondern müssen sich auch eine effektive Fragestrategie überlegen. Bei dieser spielerischen Übung sind sie in hohem Maße an der Erstellung der Übung beteiligt und führen sie auch ohne Intervention des Lehrers durch. Alle Schüler sprechen, denken nach, lernen und spielen. Das Prinzip funktioniert, lässt sich mit unterschiedlichsten Inhalten (Präpositionen, etc.) füllen und macht den Schülern in der Regel Spaß. Weitere Spielprinzipien, die die gleiche "Philosophie" transportieren wären z.B. Memory, Partnerdiktate, Laufdiktate, etc., Ansätze, die kreativ nach Bedarf inhaltlich und formal zu variieren sind. Aktuelle Lehrwerke illustrieren diesen Prozess der Entwicklung von Spielen als Anregung für die Lehrenden und Lernenden explizit, siehe Abb. 7 zum Thema: Fragestrukturen im Anfangsunterricht.



Abb. 7: Adaption des Prinzips: "Schiffe versenken" (Funk /Koenig /Koithan, u.a. (2002): *Geni@l Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch A1, S.23*)

Defizitorientiertes und erfolgsorientiertes Üben

Die meisten Aktivitäten, die den Lernenden in Lehrmaterialien und auf der Unterrichtsebene angeboten werden, tragen zwar die Bezeichnung: "Übung", sind aber in Wirklichkeit "Tests" und überprüfen in der Regel in reproduktiver Weise schon ein angeblich vorhandenes Wissen. Ein Beispiel aus einer Fortbildungsveranstaltung:

Gegeben sei folgender Satz:

Die Katze sitzt auf dem Tisch.

Auf die Frage, an welcher Stelle die Lehrenden eine Lücke lassen würden, wenn sie den Satz zu einer "Übung" umfunktionieren wollten, antworten praktisch alle: bei "dem".

Also: *Die Katze liegt auf ___ Tisch.*

Automatisch und zielsicher haben die Teilnehmerinnen also die schwerste Lücke gefunden, die man hier lassen kann. (Hier wirkt offensichtlich das Muster von zahlreichen "Übungen" ähnlicher Art.) Der Schüler muss für eine Lösung den Artikel (der Tisch) kennen, er muss wissen, dass man hier den Dativ benutzen muss und er muss außerdem wissen, wie der entsprechende Dativ gebildet wird. Ein solches Vorgehen ließe sich als

"defizitorientiert" bezeichnen, da der Schüler die Lösung entweder weiß oder nicht und sich dadurch die Fehlerhäufigkeit erhöht. Erfolgsorientiert denken würde bedeuten, dass man vielleicht eine andere Lücke wählt, z.B. *Die ___ liegt auf dem Tisch.* Jetzt können die Schüler ihr Vorwissen über alle möglichen Nomen aktivieren und lernen nebenbei und implizit die Struktur "auf dem Tisch" als "Phrase" mit.

Ein "echtes" Spiel unter Redefinition des Prinzips: "Stadt, Land, Fluss", würde dann vielleicht so aussehen können: Ein Schüler sagt leise für sich das Alphabet auf. Ein anderer sagt "stopp" und der Schüler nennt jetzt laut den Buchstaben, bei dem er gerade angelangt ist, z.B.: "T". Jetzt sollen alle Schüler schnell aufschreiben, was mit "T" auf dem Tisch liegen kann. Die Tante, die Tüte, die Tasche, die Turnhose, die Tinte, die Tafel, etc. Mentale ("witzige") Bilder werden in den Köpfen der Lerner produziert, und die Struktur dadurch tiefer verankert. Für "einmalige" Ideen gibt es 10 Punkte, für "doppelte" 5 usw. - wenn man will. Fast alle Übungen in den Lehrmaterialien lassen sich so in der einen oder anderen Weise spielerisch

variieren, erhöhen die Erfolgsquote, verringern damit die Angst vor "Versagen" und reduzieren den affektiven Filter, der zu Hemmungen bei der Sprachproduktion führen kann.

Welche Spiele für welche Lerner?

Es versteht sich eigentlich von selbst, dass Aufgaben und Übungen immer an die jeweilige Adressatengruppe mit ihren spezifischen Ausprägungen und Voraussetzungen angepasst werden müssen. Spiele "funktionieren" bei Erwachsenen nicht genau so wie bei Kindern, in prüfungsorientierten Kursen sicher problematischer als im Schulalltag und in asiatischen Lerngruppen anders als in europäischen. Angesichts der heterogenen Zusammensetzung von Lerngruppen mit ihren unterschiedlichen Lernstilen und individuellen Präferenzen kann schon ein "Berieseln" aller Schüler eines Sprachkurses mit den selben Übungsangeboten eines Lehrwerks sehr problematisch sein. Diese Einschränkungen gelten aber ganz besonders für Aktivitäten mit einem spielerischen Charakter. Nicht alle Schüler spielen gerne alle Spiele. Gerade im Fach Deutsch als Fremdsprache sind häufig interkulturelle Barrieren durch eher traditionelle Lernsozialisierungen und -verfahren anzutreffen und es verlangt von der Lehrperson ein hohes Maß an Fingerspitzengefühl für den jeweiligen Einsatz von kreativen Übungen, damit die personale Authentizität der Lerner nicht unterdrückt wird. Dabei ist die Beteiligung der Lerner bei der Auswahl und der Art und Weise der Durchführung von spielerischen Aktivitäten wichtig auch im Sinne einer allmählichen Entwicklung von Autonomie (Nunan 1997). Transparenz und Aushandeln sind in diesem Zusammenhang Schlüsselbegriffe. Was wäre denn beispielsweise, wenn ein besonders spielerischer Lehrer plötzlich in einer Befragung der Schüler feststellen

würde, dass die Klasse eher traditionelle Übungen den spielerischen Ansätzen vorzieht? Dann müssten die Verfahren - wenn man die Lerner ernst nimmt - z.B. mit den Lernern zusammen ausgehandelt werden - wie im richtigen Leben - um den Lehr-Lernkonflikt aufzuarbeiten. Daher sind Spielesammlungen mit ihren kopierfähigen Rezepten zwar ausgesprochen hilfreich als Impulse für eine abwechslungsreichere methodische Gestaltung des Unterrichts, aber noch kein Garant für ein Gelingen. Demgegenüber könnten Spielprinzipien, mit abweichendem Denken und unter Mitwirkung der Lernenden variiert, der jeweiligen personalen Authentizität eher Rechnung tragen und akzeptiert werden.

Ausblick

Leupold nennt als einen wesentlichen Faktor im Zusammenhang mit der Entwicklung spielerischer, lernerbezogener Übungsansätze auch das "kreative Umfeld" (vgl. Leupold 1993). Damit ist z.B. die Atmosphäre im Lehrerkollegium angesprochen, die Möglichkeit und Bereitschaft zum Austausch und zur gemeinsamen Entwicklung kreativer Unterrichtsansätze und generell die Kooperation der Unterrichtenden. Hierzu finden sich im Modell der Aktionsforschung (vgl. Altrichter 1990) interessante, gewinnbringende Ansätze, die auch eine ef-



Abb. 8: Lösung zur Logelei "Anlegen eines Parks".

ektivere Umsetzung von spielerischen Ansätzen im Unterricht fördern können. Durch den Austausch von Ideen und die Reflexion der Lehrenden rückt vielleicht das Spielen und das spielerische, kreative Üben im Fremdsprachenunterricht dann auch endlich vom Rand eher an den Ort des Unterrichts, der ihm zusteht: ins Zentrum des Übungsgeschehens.

Literaturauswahl

- ALTRICHTER, H. / POSCH, P. (1990): *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- CAMILLERI, A. (2000): *The development of cognitive processes*, in: NEWBY, D. (ed.): *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. Council of Europe/European Centre for Modern Languages.
- DE BONO, E. (1992): *Laterales Denken. Der Kurs zur Erschließung ihrer Kreativitätsreserven*. Düsseldorf u.a., ECON Taschenbuch Verlag.
- DECI, E. L. / RYAN, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York.
- DELLER, S. (1990): *Lessons from the learner: student generated activities for the language classroom*. London u.a., Longman.
- DÜWELL, H. (2002): *Motivation, Emotion und Motivierung im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, in: *Französisch heute* 33, 2, p. 166-181.
- FICHTEN, W. (1993): *Unterricht aus Schülersicht: die Schülerwahrnehmung von Unterricht als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand und ihre Verarbeitung im Unterricht*. Frankfurt am Main u.a., Lang.
- FUNK, H. / KOENIG, M. (1992): *Eurolingua Deutsch. Zyklus 9*. Zürich, Migros-Genossenschaft-Bund Koordinationsstelle der Klubschulen.
- FUNK, H. / KOENIG, M. / KOITHAN, U. u.a. (2002): *Geni@1 Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch A1*. Berlin u.a., Langenscheidt.
- KLIPPEL, F. (1998): *Spielen im Englischunterricht*, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 5, p. 4-13 (mit Auswahlbibliografie zum Thema).
- KOENIG, M. (1994): *Übung selbst machen oder: Wie man von alten Pfaden abweicht*, in: *Fremdsprache Deutsch* 10, 1, p. 28-32.
- KOENIG, M. (1999): *Der Lerner als Konsument und/oder als Produzent: Rollenzuweisungen in Lehrwerken und Unterricht*, in: VOGEL, K. / BORNER, W. (Hrsg.): *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte*.

- Bochum, AKS-Verlag, p. 67-90.
- KOLIANDER-BAYER, C. / FAISTAUER, R. (1999): *Spiele für den Fremdsprachenunterricht. Arbeitsunterlagen für den Fremdsprachenunterricht/Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle (PAF) des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen*, Wien.
- LEUPOLD, E. (1993): *Kreativität des Schülers: ja bitte; und des Lehrers?*, in: *Fremdsprachenunterricht* 37/46, 4, p. 189-194.
- MAIKE, H. / WENDT, M. (1990): *Sprachlernspiele: Grundlagen und annotierte Auswahlbibliographie unter besonderer Berücksichtigung des Französischunterrichts*. Tübingen, Narr.
- MARTINEZ, H. (im Druck): *Von der Lerner zur Lehrerautonomie*, in: BARKOWSKI, H. / FUNK, H. (Hrsg.): *Autonomes Lernen und Fremdsprachenunterricht: Internationale Werkstatt-Tagung der Friedrich-Schiller-Universität Jena, des Goethe-Instituts München und des Fachverbands Moderne Fremdsprachen (FMF), 15-17. Feb. 2001*. Berlin, Cornelsen.
- MOURMOURA, A. (2002): *Der Fremdsprachenlerner als Produzent von Übungen*. Felsberg: edition eins (Schriftenreihe des Instituts für Sprachen – Deutsch als Fremdsprache; hrsg. V. Hartmut Quehl: Band 1).
- NUNAN, D. (1989): *Designing Tasks for the communicative classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1997): *Designing and adapting material to encourage learner autonomy*, in: BENSON, Ph. / VOLLER, P. (eds.): *Autonomy and Independence in Language Learning*. London u.a., Longman, 192-203.
- RÜCK, H. (1997): *Kreativität und Interaktion*, in: MEISSNER, F.-J. (Hrsg.): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht: Wege zu authentischer Kommunikation*; Festschrift für Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag. Tübingen, Narr, 1-11.
- UR, P. (1996): *A Course in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 19-27.

Michael Koenig

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Dozent im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache an der Universität Kassel. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Autonomie im Fremdsprachenunterricht, kreative Übungsgestaltung und Lehrwerkanalyse und -erstellung. Herr Koenig ist Mitautor von Eurolingua Deutsch (Cornelsen), Sowieso (Langenscheidt) und Genia@1 (Langenscheidt). Ausserdem leitet er seit mehreren Jahren ein Unterrichtspraktikum auf der Basis der Aktionsforschung, eine fruchtbare Verbindung von Theorie und Praxis.