Heft 2 | 2017

33. Jahrgang

ÖDaF-Mitteilungen

»Man lernt nicht mit dem Kopf allein«

Zur Rolle von Emotionen im DaF/DaZ-Unterricht

Herausgegeben vom Österreichischen Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache

V&R unipress

Spiele und Arbeitsformen mit Kopf, Herz und Handfür einen handlungsorientierten studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht

Karmelka Barić
Silvia Serena

1.0 Einleitung

Der Workshop hatte das Ziel, für einen handlungsorientierten Deutsch- und Fremdsprachenunterricht Spiele und Arbeitsformen vorzustellen, die durch ein ganzheitliches Lernen die emotionale Komponente berücksichtigen und fach- und studienübergreifend sowohl für junge als auch für erwachsene Lernende geeignet sind. Diese Arbeitsformen stammen aus dem Lehrwerk „Mit Deutsch studieren arbeiten leben A2/B1“ (Lévy-Hillerich/Serena/Barić/Cickovska, Hg. 2010), das aus einem Hochschulprojekt entstanden ist, hinter dem ein ganzheitlicher humanistischer Ansatz steht, der auch den Hintergrund des gesamten Workshops gebildet hat: Es handelt sich dabei einerseits um die bekannte im Titel des Workshops angedeutete Auffassung des Pädagogen Pestalozzi „Lernen *mit Kopf, Herz und Hand“* (Serena 2012a, 143), und andererseits um ein besonderes Modell der Handlungskompetenz in der Fremd- und Muttersprache, in dem diese Handlungskompetenz als ein Zusammenfließen von verschiedenen Kompetenzen dargestellt wird, von denen jede nicht isoliert, sondern nur im Zusammenhang mit den anderen zu verstehen und zu entwickeln ist. Dieses Modell hat eine besondere Geschichte und weitreichende Auswirkungen, die sich auf eine Zeitspanne von etwa 25 Jahren (1992-2017) erstrecken und die Grundlage der hier vorgestellten Arbeitsformen bilden (s. Kap. 1.1).

Hinter dem Workshop stehen außerdem Reflexionen einerseits zu Didaktik und Methodik im Unterricht und in der Lehrerfortbildung (z.B. das Modell der lehr-lerntheoretischen Didaktik – s. Kap. 1.2) und andererseits zu den Entwicklungen der Spielforschung, der Gehirnforschung und der pädagogisch-psychologischen Forschung im Hinblick auf die Rolle der Emotionen beim Lernen und insbesondere des Lernens durch Spielen (s. Kap. 1.3).

Der Ablauf des Workshops wird unter Kap. 2 vorgestellt, und die spielerischen Aktivitäten sind unter Kap. 3 zu finden. Zuletzt wird ein Blick auf den didaktisch-methodischen Aufbau des Workshops geworfen, den die Teilnehmer_innen anhand eines Lerntagebuchs und eines auf dem Hintergrund neurowissenschaftlicher Untersuchungen von Emotionen und Lernleistungen

aufgebauten Fragebogens einerseits als „Lernende“ erleben und andererseits als „Lehrende“ analysieren und auswerten konnten (s. Kap. 4).

1. Hintergrundreflexionen: Der ganzheitliche Ansatz bei Spielen und Arbeitsformen

1.1 Das Kompetenzmodell

Das hier vorgestellte Modell bildete ursprünglich die Grundlage für die Fortbildung des Personals der Mercedes-Benz (Serena 2012a, 145) und wurde zum ersten Mal durch Dorothea Lévy Hillerich 1992 im Rahmen eines am Goethe-Institut Warschau gestarteten Hochschulprojektes (Lévy-Hillerich 2016) auf den Unterricht, die Lehrerfortbildung und die Entwicklung von Rahmencurricula[1] für den Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen von zehn Ländern übertragen. Im Modell wird deutlich, dass sich die Handlungskompetenz aus dem Zusammenwirken von Teilkompetenzen ergibt, die sich überschneiden und ergänzen – und dies in der Sprache (sei es Fremdsprache, Zweitsprache oder Muttersprache) sowie in jeglicher Handlungssituation, und daher auch im Spiel.



Fig004.tif
Abbildung 1: Das Kompetenzmodell 2006 (RC Polen/Tschechien/Slowakei 2006, S. 2)

[1] Der Begriff *Rahmencurriculum* steht für ein Curriculum, das für den Unterricht einen Rahmen bildet, ohne in die Hoheit der einzelnen Hochschulen einzugreifen. Im Laufe der Entwicklung des Hochschulprojektes haben Autorenteams in verschiedenen Ländern auf der Grundlage der schon entstandenen Rahmencurricula ihr eigenes Curriculum entwickelt. Somit konnten die besonderen Erfordernisse des Unterrichts im entsprechenden Land berücksichtigt werden. Die Rahmencurricula bestehen alle aus einem Teil, der in die Landessprache übersetzt wird (*Einleitung*, *Prinzipien*, *Ziele*, *Inhalte*, *Methoden*, *Beurteilung und Bewertung* plus *Glossar* mit den wichtigsten didaktisch-methodischen Begriffen), und den Anhängen, die nicht übersetzt werden und konkrete Unterrichtshilfen bieten.
Fast alle Rahmencurricula sind herunterladbar: https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.wordpress.com/rahmencurricula/

Die Kompetenzen werden in allen Rahmencurricula, die innerhalb des Hochschulprojekts *Förderung des Studienbegleitenden Deutschunterrichts an Universitäten und Hochschulen - Curricula und Lehrwerke*[2] zwischen 1998 und 2014 entstanden sind (Hillerich 2016), als unterrichtsleitendes Prinzip vorgestellt, das in Unterrichtsplanung und Lehrwerken umgesetzt wird und somit auch den Hintergrund der aus dem o.g. Lehrbuch entnommenen Lernaktivitäten bildet. In allen Teilkompetenzen sind Emotionen die ungenannte Grundlage, die die Qualität und die Wirksamkeit des Handelns ausmachen und zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen[3] führen, die innerhalb und außerhalb des Studiums relevant sind.

1.2 Spielerische Aktivitäten in der Unterrichtsplanung

Lernspiele wie die, die hier vorgestellt werden, sollten, wie jegliche im Unterricht stattfindende Aktivität, sehr genau im Unterrichtsgeschehen eingeplant und nicht nur als Auflockerung oder Zugabe gesehen werden (Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004, 5): Je nachdem, welches Ziel bei welchen Adressaten auf welche Art und Weise damit erreicht werden soll, kann ein Spiel in den unterschiedlichsten Unterrichtsphasen eingesetzt werden. Das könnte als Binsenweisheit gelten, wenn man nicht allzu oft ganz anderen Entwicklungen begegnen würde, bei denen die vom Lehrwerk vorgegebene Planung das didaktische Denken der Lehrkraft ersetzt, d.h. ihre Fähigkeit, nach Analyse der Unterrichtssituation und der Eröffnung eines Vorstellungsrahmens bei den Adressaten (Piepho/Serena 1992, 25 ff), gleichzeitig Ziele, Inhalte, Verfahren und Medien im Auge zu haben und sie an die Kursteilnehmer anzupassen, so wie es z.B. durch das Modell der Berliner Schule der Didaktik (Schulz 1969, 414) und seine Entwicklungen veranschaulicht wird. Dieses Modell zeigt durch Doppelpfeile die Wechselwirkung unter den vier Entscheidungsfaktoren – Intentionen, Themen, Verfahren, Medien – die sich innerhalb des Unterrichtsgeschehens gegenseitig beeinflussen, und die ihrerseits durch die soziokulturellen und anthropogenen (d.h.

[2] Die Ursprünge und Entwicklungsphasen des Projektes sind grundsätzlich in vier Publikationen dokumentiert, die die Eckpfeiler des Projektes bilden: A) Der 2009 entstandene Sammelband *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa - Rückblick und Ausblick: Versuch einer Standortbestimmung*, wo U. Spät über die „Erfindung" des Studienbegleitenden Deutschunterrichts (Lévy-Hillerich/Serena 2009, 21) und die Projektleiterin D. Lévy-Hillerich über die Phasen des Projektes (ebd., 29-39) berichten; B) der Abschlussbericht vom 22.7.2010, der sich zwar auf die Endphase 2006-2009 bezieht, aber auch die vorausgegangenen Phasen des Projektes erwähnt; C) Der Abschnitt „3.SDU in der Praxis – 3.1.Das SDU-Projekt" (wo SDU als Abkürzung für Studienbegleitenden Deutschunterricht steht) in dem zum Lehrbuch *Mit Deutsch studieren arbeiten leben* (Lévy-Hillerich u.a. 2010) auf CD-ROM entwickelten Lehrerhandbuch (Serena 2012a) D) Der Gesamtüberblick über das Projekt bei der Internationalen Deutschlehrertagung Bozen 2013 (Drumbl/Gelmi/Lévy-Hillerich/Nied-Curcio, Hg. 2016, 23-62). Weitere Publikationen zu SDU-Projekt und Rahmencurricula: https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.wordpress.com/.

[3] Zur Definition vom Begriff s. z.B. das Bosnische Rahmencurriculum (2011, 90).

individuellen/psychologischen/emotionalen) Eingangsvoraussetzungen beeinflusst werden: Sie fließen in die zeitliche und räumliche Lernsituation ein, deren Folgen als Ausgangspfeile wiederum in der Form von neuen Eingangsvoraussetzungen in das neue Lerngeschehen einfließen in einem nie endenden und immer neuen Kreis des immer neuen Lernens und Entdeckens.

Reflexionen über dieses Modell sind in den Ausbau des o.g. Kompetenzmodells eingeflossen, das hinter den im Rahmen des o.g. Projekts entstandenen Rahmencurricula steht; allerdings lassen sich in den Prinzipien, Inhalten und Verfahren der Rahmencurricula auch manche weitere Entwicklungen entdecken, sowie auch im Rückblick im weitesten Sinne Kants Anspruch nach einer Erziehung zu Mündigkeit und Selbstverantwortung und Humboldts Anspruch auf Entwicklung der Humanität: auf diesen Hintergrund kann hier nicht weiter eingegangen werden, doch spiegelt er sich in den im Workshop vorgestellten spielerischen Aktivitäten.
In den bis hier angerissenen Reflexionen liegt jedoch der Fokus nie gezielt auf die beim Lernen äußerst einflussreiche Welt der Emotionen, auf die deshalb im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

1.3 Neurodidaktik und Emotionen: Ein Blick in das Handeln von Lehrenden und Lernenden

Beim Aufbau der im Workshop behandelten und erfahrbar gemachten spielerischen Arbeitsformen haben auch die Entwicklungen der „Neurodidaktik“ sowie die neueren Forschungsergebnisse der Lernpsychologie mitgewirkt. Die Neurodidaktik, die Ergebnisse der Gehirnforschung für didaktische Zwecke nutzt (u.a. Beck 2003; Herrmann 2004; 2009; 2010; Spitzer 2007), sowie die pädagogisch-psychologische Forschung und Diskussion (vgl. Frenzel/Goetz/Pekrun 1998; Goetz/ Zirngibl/Pekrun 2004; Hascher 2005, 610-611; Hascher/Edlinger 2008; 2009, 106) haben gezeigt, dass Emotionen einerseits durch Lehrende und Lernende als Sozialhandelnde und andererseits durch Lerninhalte, Lernumgebung und Lernmaterialien beeinflussbar sind (was wiederum auf das Berliner Modell zurückblicken lässt). Die emotionale Gestaltung der Lernsituation kann den Lernprozess steuern, verlangsamen oder beschleunigen: Bei Aufgaben, die Kreativität und Phantasie erfordern, steigen die Leistungen (Hascher/Edlinger 2008, 58), und bei positiver Stimmung, erhöhen sich Wahrnehmungs- und Bearbeitungsgeschwindigkeit sowie die Leistungen beim logischen Schlussfolgern, d.h. der „flexible Denkstil“ (Hascher/Edlinger 2008, 58-61).

Astleitner (2001) hat in seinem FEASP-Ansatz[4] fünf für den Lern- und Lehrprozess relevante Emotionstypen herausgestellt: Er hat z.B. hervorgehoben, dass in einer entspannten Situation Angst abgebaut, bei spielerischen Aktivitäten (z.B. Rollenspiele) das Vergnügen erhöht und bei der Verwendung von kooperativen Lernstrukturen Sympathie aufgebaut wird (Astleitner 2001, 66).

Hascher/Edlinger (2009, 14-15) betonen außerdem, dass Vergnügen durch Freiheit bei Mitbestimmung und Kontrolle, sowie durch Gestaltung einer offenen konstruktivistischen Lernumgebung sowie durch bedarfsgerechte Unterrichtsmaterialien und Lehrende, Humor und spielerische Formen unterstützt wird.

Neue Forschungsergebnisse haben die Verspieltheit von Erwachsenen ins Licht gerückt (z.B. Proyer 2017)[5]. Sie betrifft demnach auch Studierende – vermutlich auf drei Ebenen: auf *kognitiver* Ebene (man spielt gerne mit Ideen und Gedanken, man sucht nach neuen Lösungswegen), auf *sozialer* Ebene (mit anderen und nicht allein) und auf *emotionaler* Ebene (es macht Spaß, weil man improvisieren kann, sich etwas ausdenken oder eine Lösung suchen muss, etwas Seltsames und Ungewöhnliches macht). Schließlich ist ja auch in der Redewendung „mit Gedanken spielen" das menschliche Spiel versteckt – eigentlich sogar in dem Sinn, den seinerzeit der niederländische Kulturhistoriker Johannes Huizinga in seinem *Homo ludens* (Huizinga 1956, 34) verdeutlicht hatte.

Da jeder Mensch anders lernt, versucht der Unterricht im allgemeinen, den verschiedenen Lernertypen binnendifferenzierend entgegenzukommen: Wenn im Kurs ein breit gefächertes Angebot an spielerischen Arbeitsformen im Fremdsprachenunterricht zur Verfügung gestellt wird (wie z.B. beim Stationenlernen: Lévy-Hillerich/Serena/Barić/Cickovska, Hg. 2010, 339), ist es für die Teilnehmenden leichter, den für sie passenden Lernweg zu finden und das Neu-Entdeckte mit bereits Vorhandenem bleibend zu verknüpfen. Ausschlaggebend sind dabei die Freude und die Freiheit, selbst zu entscheiden, *was mit wem wie* gespielt wird: Jeder braucht Beachtung, Anerkennung, Zuwendung (Herrmann 2010, 7) – und auf diese Weise werden einerseits soziale Kompetenz und andererseits Autonomie und Selbstverantwortung gefördert, sowie in verschiedenem Maße die o.g. Teilkompetenzen, die in die Handlungskompetenz in der Sprache einfließen. Der Lehrende übernimmt dabei die Rolle des Beraters, der nicht mehr mit seinen Fragen stört (Herrmann 2004, 473).

[4] FEASP: Fear (Angst), Envy (Neid), Anger (Ärger), Sympathy (Sympathie) Pleasure (Vergnügen) .

[5] Dr. René Proyer hat festgestellt, dass Verspieltheit auch im Erwachsenenalter hilfreich sein kann und dass verspielte Studierende bei schriftlichen Prüfungen bessere Noten erzielen (Proyer, 2012, 115). Nach Proyer sind Verspielte kreativer und probieren viele Dinge aus, ohne dafür eine bessere Note oder ein höheres Gehalt zu erwarten oder andere konkrete Ziele zu verfolgen. Sie lassen sich von ihrer Interessiertheit leiten. Sie empfinden auch mehr positive Emotionen wie Freude und Stolz. (Proyer 2017)

2. Der Workshop

Der hier folgende Ablaufplan zeigt, *was* im Workshop *wann* und *wie* gemacht wurde. Der Spielvorgang wird dabei nicht im Detail erklärt, da er in der Sammlung der Lern- und Arbeitsmethoden des o.g. Lehrwerks (Lévy-Hillerich et al. 2010, 341-348) zu finden ist.

Fig001.tif
Tabelle 1: Ablaufplan des Workshops

Phasen	**Aktivitäten**
1.Schritt: Kennenlernen	Im Plenum: *SCHATZKISTE - Was bedeutet dieser Gegenstand für Sie/dich/mich?* TN äußern sich im Plenum zu dem ausgewählten Gegenstand.
2. Reflexion über den ersten Schritt	Im Plenum: *BLITZLICHT* 1. über die eigene Erfahrung: **Wie** haben Sie sich gefühlt? **Was** haben Sie über den/die Partner erfahren? **Wie** haben Sie es erfahren? **Wozu** soll das nützen – im Seminar oder auch später? 2. über die Einsetzbarkeit im Sprachunterricht: bei welchem Niveau? Je nach Niveau ein anderes Ziel!
3. PPT: Die Vier Grundfragen für jeglichen Einsatz eines Spiels	Diskussion im Plenum: WAS haben Sie WIE WOZU WOMIT gemacht? Einblendung des Lerntheoretischen Unterrichtsmodells.
4. Vorwissen klären/ Hinführung zum Thema „Spielen mit *Kopf Herz und Hand*“	Geschlossene Skala zum Punkten auf einem Plakat mit der Frage: Spielen Sie gerne? Wie gerne spielen Sie im Unterricht? • Sehr gern (fünf Herzen) • Gern (drei Herzen) • ab und zu (zwei Herzen) • nicht gern (ein Herz) Die TN punkten auf der entsprechenden Stelle der Skala ihre Antworten
5. Austeilung des Tagebuchs	Die TN tragen ihre ersten Notizen in das Lerntagebuch ein
6. MARKTPLATZ zu allen SPIELFORMEN, die in den Stationen angeboten werden	Da die TN in höherer Anzahl als die Spielformen waren: - Austeilung von Sets in verschiedenen Farben - Wer ein gelbes Kärtchen bekommen hat, spricht mit Teilnehmer_innen, die ein gelbes Kärtchen haben, wer ein blaues bekommen hat mit den blauen, usw.
7. Reflexion im Plenum	*Lernerperspektive:* Was haben Sie bis jetzt gelernt/entdeckt/gemacht? Wozu haben Sie das Spiel gemacht? *Lehrerperspektive:* Wie/Was können Sie davon im Unterricht gebrauchen? Beispiele zu Marktplatz und anderen Spielformen zum studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht in den Stationen
7. Gruppenbildung mit zerschnittenen Bildern	Die TN erhalten ein Stück von einem Bild und suchen Partner, die andere Stücke haben. So werden Gruppen gebildet, die sich dann auf einen Gruppensprecher einigen.
8. Stationenlernen	Jede Gruppe besucht mindestens 3 Stationen.
9. Plenum	Jede der 6 Gruppen/jeder Gruppensprecher referiert: ⇒ *aus der Lernerperspektive:* was haben Sie am liebsten/gern/nicht so gern/gar nicht gern gemacht? ⇒ *aus der Lehrerperspektive:* Welche Station/Spielaktivität fanden Sie - interessant/mit Schülern einsetzbar - nicht interessant/nicht mit Schülern einsetzbar - neu/überraschend /vielleicht eines Versuches wert
10. Reflexion über die Gruppenarbeit	Piephos drei Grundfragen, um jeglichen TN (ob Lernenden oder Lehrenden) zum Sprechen/zur persönlichen Stellungnahme zu bringen: *Was fanden Sie in der Gruppenarbeit positiv/negativ/überraschend*?
11. Schritt: Evaluation	Fragebogen / Reflexion
12. Schritt: Emotionen	Im Plenum: *Schatzkiste - Was nehmen Sie aus diesem Workshop mit?* TN äußern sich über ihre Emotionen aus der Lerner- und aus der Lehrerperspektive.

3. Aktivitäten für Lernende

In der folgenden Tabelle (s. Tabelle 2) ist für jede spielerische Aktivität, die im Workshop durchgeführt wurde, der relevante psychologische Vorteil angegeben (s. zweite Spalte), während in der dritten Spalte die mögliche Zielsetzung/Anwendung in verschiedenen Phasen des Unterricht zu finden ist. Hervorzuheben ist, dass für jede Aktivität die Materialien in doppelter Ausführung vorhanden waren, einmal mit für Studierende und einmal mit für Lehrende relevanten Inhalten, damit sie als sie selbst in einer für sie echten Spielerfahrung spielen konnten.

Fig002.tif

Tabelle 2: Spielerische Aktivitäten/Verfahren und psychologische Grunddimensionen

Spielerische Aktivitäten und Verfahren	**In und durch die Sprache geförderte psychologische Grunddimensionen/Bereiche**	**Anmerkungen zur Anwendbarkeit im Unterricht**
Schatzkiste	*Emotional*: Sich (eigene Gefühle) und andere wahrnehmen; Selbstwertgefühl und Selbstsicherheit stärken *Kognitiv*: Phantasie anregen, Konzentration fördern *Sozial*: Sensibilisierung der Eigen- und Fremdwahrnehmung	- Kennenlernen/Festigung/Aktivierung - Reflexion/Evaluation - Äußerung von etwas Persönlichem vor der Gruppe
Blitzlicht	*Emotional*: andere wahrnehmen *Kognitiv*: Zusammenfassen *Sozial*: Sensibilisierung in der Fremdwahrnehmung; Entwicklung des Zuhören-Könnens	- Reflexion (nach jeder Phase oder am Ende) - Nicht für größere Gruppen
Marktplatz	*Emotional*: Hemmungen abbauen *Kognitiv*: Flüssigkeit im Sprechen; Wortschatzerweiterung *Sozial*: Interaktion, echte Kommunikation	- Vorentlastung/Festigung/Wiederholung - Nicht für größere Gruppen
Puzzle-Gruppenbildung	*Emotional*: Hemmungen abbauen *Kognitiv*: Wahrnehmungsfähigkeit schärfen *Sozial*: Kontakte mit anderen herstellen und wieder lösen	- Für Gruppenbildung; - Teilnehmerzahl bzw. Anzahl der Gruppen muss genau geplant werden
Stationenlernen	*Emotional*: Sich und andere wahrnehmen *Kognitiv*: Konzentration fördern *Sozial*: Kontaktfähigkeit entwickeln, Kooperationsfähigkeit stärken; Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen; Eigeninitiative entwickeln; Entscheidungsfähigkeit/Autonomie fördern	- Binnendifferenzierung/Aktivierung/ Themenbearbeitung - Vor Beginn zu beschließen: a) bestimmte Anzahl von Stationen innerhalb einer Zeitspanne oder b) freie Wahl von Stationen und Dauer
Domino	*Emotional*: Hemmungen abbauen; Selbstwert stärken; *Kognitiv*: Konzentration fördern; Textkompetenz und Satzbaufähigkeit schärfen; *Sozial*: Team- und Kooperationsfähigkeit stärken	- Wiederholung/ Festigung/Auflockern - für Kleingruppen - Wettbewerbselemente
Wortschlangen/ Wort- und Silbenrätsel	*Emotional*: Hemmungen abbauen; Eigeninitiative fördern; *Kognitiv*: Flexibles Denken anregen; Textkompetenz und Satzbaufähigkeit schärfen; Konzentration fördern *Sozial*: Team- und Kooperationsfähigkeit stärken	- Wiederholung/ Festigung/Auflockern - Für Kleingruppen; - Wettbewerbselemente
Satzbau	*Emotional*: Hemmungen abbauen; Eigeninitiative fördern; Selbstwertgefühl und Selbstsicherheit stärken *Kognitiv*: Flexibles Denken anregen; Textkompetenz und Satzbaufähigkeit schärfen, Konzentration fördern *Sozial*: Team- und Kooperationsfähigkeit stärken	- Wiederholung/ Festigung/Auflockern - für Kleingruppen Kärtchen vorbereiten - Varianten: Mit Wäscheklammern, oder Reihen bilden - Wettbewerbselemente
Quartett	*Emotional*: Selbstwertgefühl stärken; Hemmungen abbauen *Kognitiv*: Wahrnehmungsfähigkeit schärfen Konzentration fördern *Sozial*: Kontaktfähigkeit, Fairness entwickeln	- Wiederholung/Festigung/Transfersicherung - Spielregeln müssen vor dem Spiel genau erklärt werden; - Wettbewerbselemente
Rollenspiel	*Emotional*: Selbstwert stärken; Eigeninitiative fördern; seinen Körper als Medium nutzen bzw. Bewusstsein für Körpersprache entwickeln; *Kognitiv*: sich andere mit ihren Gefühlen vorstellen bzw. in fremde Rollen schlüpfen; mit und in der Sprache etwas ausdrücken; ohne Sprache Signale senden; *Sozial*: Reaktionsfähigkeit fördern	- Transfersicherung/Umsetzung - Vorspielen vor dem Plenum; - Redemittel als Hilfestellung je nach Sprachniveau zur Verfügung stellen; - Beobachtern genaue sprachliche und fachliche, sprach- und fachübergreifende Aufgaben geben; genug Zeit für die Auswertung im Plenum einplanen
Kuckucksei	*Emotional*: Selbstwert stärken; Hemmungen abbauen *Kognitiv*: Flexibles Denken schärfen; Konzentration fördern *Sozial*: Team- und Kooperationsfähigkeit stärken	- Wiederholung und/oder Festigung - Kleingruppen - Wettbewerbselemente
ABC-Spiel	*Emotional*: Selbstwert stärken; Eigeninitiative fördern *Kognitiv*: Sinne schärfen; Konzentration fördern, Gedächtnis stärken *Sozial*: Team- und Kontaktfähigkeit entwickeln	- Wiederholung/Festigung/Auflockern - Auch als Wettbewerbsspiel oder Memospiel
Lerntagebuch	*Emotional*: Zugang zu den eigenen Empfindungen bekommen *Kognitiv*: Konzentration fördern *Sozial*: Individueller Rückblick	- Reflexion/Evaluation (während/nach dem Lernprozess) - Autonomie-Förderung - Förderung der Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen

4. **Rückblick auf den Workshop**

Durch drei verschiedene Aktivitäten haben die Teilnehmer_innen auf die Erfahrungen im Workshop zurückgeblickt:

- „Blitzlicht“ (jeder/fast jeder nach einer Phase oder als Gruppenreferent)
- Notizen im Lerntagebuch (während des Workshops)
- Fragebogen am Ende des Workshops (s. Tabelle 3).

Fig003.tif

Tabelle 3: Wichtige Komponenten für einen Auswertungsfragebogen

Miteinander verbundene Komponenten des Erlebens	**Treffende Aussagen**	**Relevante Faktoren**
Affektiv	- *Ich fühle mich angenommen.* - *Ich fühle mich gut.* - *Ich habe keine Hemmung/Angst, das Geübte auf Deutsch zu sagen.* - *Ich freue mich, weil ...*	- Soziale Integration - Abbau von Ausdruckshindernissen in der Fremdsprache - Sich Wohl-Fühlen - Erlebnis von neuem Gefühlszustand
Motivational	- *Ich kann mitbestimmen.* - *Ich bin interessiert, ...* - *Es macht Spaß, ...*	- Autonomieförderung - Interesse
Kognitiv	- *Ich verstehe, wozu/warum ich das übe/lerne / geübt/gelernt habe.* - *Ich kann das in ... (Situation) anwenden.* - *Ich kann nun ...*	- Wahrnehmungsfähigkeit - Kompetenzförderung - Transfer auf andere Lebens- und /Berufssituationen - Selbsteinschätzung

Am Ende der Veranstaltung wurden die Artikulationsphasen des Workshops unter den beiden Perspektiven Lerner_innen/Lehrer_innen im Hinblick auf einen Transfer auf den eigenen Unterricht nachvollzogen im Bewusstsein der Komplexität des Lehrberufs und der notwendigen *Kompetenzen* auf beiden Seiten und der grundlegenden gesellschaftlichen Rolle des Spielens im Unterricht.

Zusammenfassung

Warum sollen Lerner_innen spielen? Das sollen sie, denn

> „Spielen macht Spaß, denn beim Spielen brauchen die Lernenden keine Angst zu haben, sie könnten sich blamieren, d.h.: Lernblockaden werden abgebaut, weil die Lernenden nicht benotet werden und Hemmungen einfach im Eifer des Gefechts verschwinden. Die durch reine Kopfarbeit angestaute Energie kann sich in Aus- und Zurufen Luft machen, es wird gelacht, geschummelt und sich geärgert, aber eben nicht „echt“, sondern nur über den Zufall, das Glück oder Pech im Spiel. Spiele fördern die Selbstständigkeit der Lernenden und die Entwicklung von Lern- und Arbeitsstrategien: Innerhalb der Spielgruppen findet Selbststeuerung statt, und die Lernenden sprechen und handeln als sie selbst und in eigener Sache; Spiele können Körpersprache und nonverbale Elemente einbeziehen

> und entwickeln; Spiele erweitern kulturelles und landeskundliches Wissen; Spiele erziehen auch zur Kooperationsbereitschaft, vor allem dann, wenn die Spiele vom Lehrer so vorausgedacht und organisiert werden, dass nicht ein Spieler allein Gewinner oder Verlierer sein kann, sondern immer mindestens zwei zusammen für ihren Spielerfolg verantwortlich sind. Die Spielenden müssen auch lernen, sich durchzusetzen, sogar gegen Schummler – und mit erklärten Spielverderbern müssen sie gemeinsam mit der Gruppe fertig werden: Durch Spielen erweitern die Lernenden besonders ihre Sozialkompetenz, was z.B. bedeutet, in der Gruppe arbeiten zu können, mit Konflikten im Team umgehen zu können, selbstständig arbeiten und Initiative ergreifen zu können, Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, Sicherheit, aber auch Toleranz, Kritikfähigkeit und Engagement zu entwickeln und interkulturell sensibel reagieren können“ (Serena 2012b).

Die hier vorgestellten Spielaktivitäten betreffen zwar den Deutschunterricht, sind aber im Fremdsprachenunterricht im allgemeinen anwendbar, wobei die Tatsache besonders hervorzuheben ist, dass es sich dabei um einen studienbegleitenden – also fach- und studienrichtungsübergreifenden – Unterricht handelt, in dem die Spiele durch die Sprache und in der Sprache Kompetenzen entwickeln, die zwar kurzfristig im Studium und in der Interaktion mit den Mitstudenten der eigenen Fachrichtung zum Einsatz kommen, doch gleichzeitig die Grundlage für eine fakultätsübergreifende kommunikative Kompetenz im Beruf und im Leben bilden.

LITERATURVERZEICHNIS

Astleitner, Hermann (2001): „ Designing Emotionally Sound Instruction--An Empirical Validation of the FEASP-Approach”. *Journal of Instructional Psychology* 28 no4 D 2001. 209-219. URL: http://steinhardtapps.es.its.nyu.edu/create/courses/2015/reading/astleitner.pdf [4.4.2017]

Beck, Herbert (2003): „Neurodidaktik oder: Wie lernen wir?“ In: *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 3/2002, 323-330. URL: http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/didaktik/neurodidaktik/neurodidaktik_beck.pdf. [Stand: 20.3.2017]

Dauvillier, Christa; Lévy-Hillerich, Dorothea (2004): *Spiele im Deutschunterricht*. Fernstudieneinheit 28, Langenscheidt: Berlin.

Frenzel, Anne C.; Goetz, Thomas; Pekrun, Reinhard (2009): „Emotionen“. Zuerst ersch. in: *Pädagogische Psychologie / Elke Wild* (Hrsg.). Heidelberg: Springer, 205-232. URL: http://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/487/Emotionen_paedagogische_Psychologie_Kapitel9.pdf?sequence [Stand: 27.3.2017]

Goetz, Thomas; Pekrun, Reinhard; Zirngibl, Anne; Jullien u.a. (2004): „Leistung und emotionales Erleben im Fach Mathematik. Längsschnittliche Mehrebenenanalysen“. In: *Zeitschrift für Pädagosche Psychologie*, 18 (2004) 3-4. 201-212. URL: https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/13882/G%C3%B6tz_Leistung_2004.pdf?sequence=2 [Stand: 4.4.2017]

Goetz, Thomas; Zirngibl, Anne; Pekrun, Reinhard (2004): „Lern- und Leistungsemotionen von Schülerinnen und Schülern“. In: *Schule positiv erleben Erkenntnisse und Ergebnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* / Hascher, T. (ed.). Bern: Haupt AG, 2004, 49-66. URL: https://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/13902 [Stand: 20.3.2017]

Hascher, Tina (2005): „Emotionen im Schulalltag. Wirkungen und Regulationsformen”. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2005) 5, 610-625. URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4771/pdf/ZfPaed_2005_5_Hascher_Emotionen_im_Schulalltag_D_A.pdf [Stand: 20.3.2017]

Hascher, Tina (2014): PowerPoint zu *Lernen und Emotionen*, PH Luzern, Vortragswerkstatt. URL: http://www.phlu.ch/fileadmin/media/phlu.ch/wb/Zielgruppen/10_VS/Vortrag_Hascher_Tina_24.09.14.pdf [Stand: 20.3.2017]

Hascher, Tina; Edlinger, Heidrun (2008): „Von der Stimmungs- und Unterrichtsforschung: Überlegungen zur Wirkung von Emotionen auf schulisches Lernen und Leisten”. In: *Unterrichtswissenschaft* 36. Jg. (2008) H.1, 55-70. URL: https://www.researchgate.net/publication/280305565_Von_der_Stimmungs-_zur_Unterrichtsforschung_Uberlegungen_zur_Wirkung_von_Emotionen_auf_schulisches_Lernen_und_Leisten [Stand: 20.3.2017]

Hascher, Tina; Edlinger, Heidrun (2009): „Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule – ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse”. In: *Psychologie und Erziehung im Unterricht*, 56. Ernst Reinhard Verlag München Basel, 105-122. URL: http://www.reinhardt-journals.de/index.php/peu/article/view/736 [Stand: 20.3.2017]

Heimann, Paul; Otto, Gunter; Schulz, Wolfgang (1979): *Unterricht: Analyse und Planung*. Schroedel, Hannover.

Herrmann, Ulrich (2010): „*Neurodidaktik – Die Kooperation von Neurowissenschaften und Didaktik“*. URL: http://www.slvn.de/wp-content/uploads/2012/10/Herrmann-HT-2012.pdf [Stand: 20.3.2017]

Herrmann, Ulrich (2009): „Neurodidaktik – neue Mode oder neue Wege des Lehrens und Lernens?“ In: *CSPC e-Learning der Zürcher Fachhochschule (Hrsg.), Redaktion: Andrea Helbach: Das A und e. Lernen als Thema der Neurowissenschaften. E-Dossier #05/2009.* Zürich 2009, S. 11-15. URL: https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/dienstleistungen/dlc/downloads/cspc_edossier_05.pdf [Stand: 20.3.2017]

Herrmann, Ulrich (2004): „Gehirnforschung und die Pädagogik des Lehrens und Lernens: Auf dem Weg zu einer „Neurodidaktik?“ In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (2004) 4, 471-474. URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4820/pdf/ZfPaed_2004_4_Herrmann_Gehirnforschung_Paedagogik_des_Lehrens_D_A.pdf [Stand: 20.3.2017]

Lévy-Hillerich, Dorothea; Serena, Silvia, Hg. (2009): *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick. Versuch einer Standortbestimmung.* Rom.

Lévy-Hillerich, Dorothea (2016): „Rahmencurricula für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen – Rückblick und Ausblick (1993–2013)“. In: Hans Drumbl.; Rita Gelmi; Dorothea Lévy-Hillerich.; Martina Nied Curcio, Hg. (2016): *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen* (Band 4, 23–62). Bozen. URL: http://bupress.unibz.it/de/idt-2013-4-heterogenitat-in-lernsituationen.html [Stand: 29.8.2016]

Lévy-Hillerich, Dorothea; Serena, Silvia; Barić, Karmelka; Cickovska, Elena, Hg. (2010): *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben A2/B1*. Arcipelago Edizioni, Milano.

Huizinga, Johan (1956): *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, Reinbek bei Hamburg.

Piepho, Hans-Eberhard; Serena, Silvia (1992): „Artikulationsphasen in einem aufgaben- und impulsgesteuerten Deutschunterricht". In: *Fragezeichen 1*, Jan-März 92. 25-40.

Proyer, René T. (2017): „A new structural model for the study of adult playfulness: Assessment and exploration of an understudied individual differences variable". *Personality and Individual Differences*,108. URL: https://www.sciencedaily.com/releases/2017/01/170111102859.htm [Stand: 4.6.2017]

Proyer, René T. (2012): „Examining playfulness in adults: Testing its correlates with personality, positive psychological functioning, goal aspirations, and multi-methodically assessed ingenuity". Psychological Test and Assessment Modeling, 54, 103-127. URL: http://www.zora.uzh.ch/63532/1/01_proyer.pdf [Stand: 4.5.2017]

Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in *Bosnien und Herzegowina*, 2011.
URL: http://www.goethe.de/ins/ba/sar/pro/bkd/bhdlv/rahmencurriculum.pdf [Stand: 19.3.2017]

Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten u. Hochschulen in *Polen,* in der *Slowakei* in *Tschechien*, 2006. URL: *Aktualisierte Fassung: http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20_12_12_06.pdf [Stand: 19.3.2017]

Schulz, Wolfgang (1969): „Aufgaben der Didaktik – Eine Darstellung aus lerntheoretischer Sicht". In: Detlef C. Kochan, Hg. (1972): *Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 403-440.

Serena, Silvia (2012a): „Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben: Ein ganzheitliches Projekt für den Studienbegleitenden Deutschunterricht". In: *DaF-Werkstatt - Bibliotheca Aretina* Nr.17-18/2013, 142-157.

Serena, Silvia (2012b): *Lehrerhandbuch auf CD-Rom* zum Lehrbuch: Lévy-Hillerich /Serena/Barić/Cickovska: *Mit Deutsch studieren arbeiten leben*. Milano: Arcipelago Edizioni.

Spitzer, Manfred (2007): „Wissen und Können". In: Manfred Spitzer: *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. München/Heidelberg: Elsevier/Spektrum Akademischer Verlag, 59-78. URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2009/749/pdf/978_3_8274_1723_7_Spitzer.pdf [Stand: 19.3.2017]

Karmelka Barić arbeitet im studienbegleitenden Deutschunterricht an der Universität in Novi Sad (Serbien), Fakultät für Bauwesen Subotica, und an der Technischen Hochschule. Seit 2003 hat sie am Hochschulprojekt *Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien und Herzegowina, Frankreich, Italien, Kroatien, Makedonien, Rumänien und Serbien* und am Lehrwerk *Mit Deutsch studieren arbeiten leben* als Autorin, Übersetzerin und Herausgeberin mitgewirkt und hat die Lernplattform dazu gestaltet.

Silvia Serena ist Deutschdozentin an der Wirtschaftsuniversität Bocconi in Mailand (Italien), widmet sich seit Jahren der Fremd- und Deutschlehreraus- und -fortbildung und hat von 1984 bis 1992 die Zeitschrift *FRAGEZEICHEN-Beiträge zu Theorie und Praxis des Deutschunterrichts in Italien* geleitet. Sie ist im Hochschulprojekts zum *Studienbegleitenden Deutschunterrichts an Universitäten und Hochschulen - Curricula und Lehrwerke* seit der Gründung involviert, war für die Endredaktion des daraus entstandenen Lehrbuchs *Mit Deutsch studieren arbeiten leben* und für dessen Lehrerhandbuch auf CD-ROM verantwortlich.

ÖDaF-Mitteilungen

Fachzeitschrift des Vereins »Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF)«, 33. Jahrgang, Heft 2, 2017

Herausgeber: Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF), Institut für Germanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Universität Wien, Universitätsring 1, A-1010 Wien

Redaktion: Sabine Dengscherz, Ines Kopitar, Elisabeth Lang, Sandra Reitbrecht, Hannes Schweiger, Robert Steinle (Kontakt: mitteilungen@oedaf.at)

Die Beiträge in dieser Zeitschrift, ausgenommen Berichte, sind peer-reviewed.

Bezugsbedingungen: Die Zeitschrift ist zu bestellen bei der HGV Hanseatische Gesellschaft für Verlagsservice mbH, Tel.: 0049 7071/9353-16, v-r-journals@hgv-online.de

Die Zeitschrift erscheint halbjährlich. Der Preis des Einzelheftes beträgt € 18,– D / € 18,60 A zzgl. Versandkosten. Die Mitglieder des Verbands erhalten die Hefte im Rahmen ihrer Mitgliedschaft kostenfrei (www.oedaf.at). Abonnement-Preis zzgl. Versandkosten: € 35,– D / € 36,– A (2 Hefte jährlich). Preisänderungen vorbehalten. Die Bezugsdauer verlängert sich um ein Jahr, wenn keine Abbestellung zum 1.10. erfolgt. **Online unter www.v-r.de.**

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzungen, Nachdruck – auch von den Abbildungen, Vervielfältigungen auf fotomechanischem Wege oder in Magnettonverfahren, auch auszugsweise – nur mit Genehmigung des Verlags. Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Verbands wieder.

Verlag: V&R unipress GmbH
Robert-Bosch-Breite 6, D-37079 Göttingen,
Tel.: 0049 551 / 5084-308, Fax: 0049 551 / 5084-422
www.v-r.de, info-unipress@v-r.de

ISSN 2196-9167
© 2018, V&R unipress GmbH, Robert-Bosch-Breite 6, D-37079 Göttingen
Verantwortlich für die Anzeigen:
Anja Kütemeyer, Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, anja.kuetemeyer@v-r.de

Druck: CPI books GmbH, Birkstraße 10, D-25917 Leck
(gedruckt auf chlor- und säurefreiem Papier)

Inhalt

**»Man lernt nicht mit dem Kopf allein
Zur Rolle von Emotionen im DaF/D**

Editorial .....

Eveline Einhauser / Alexandra L. Ze
Sprachlich-literarisches Lernen mi
für neu zugewanderte Schülerinne

Diana Feick
Emotionalität und Kooperation –
aktionen (sichtbar machen) .....

Lea Pelosi
Emotionen – reine Privatsache? M
tionen in reflexiven Lernprozesse

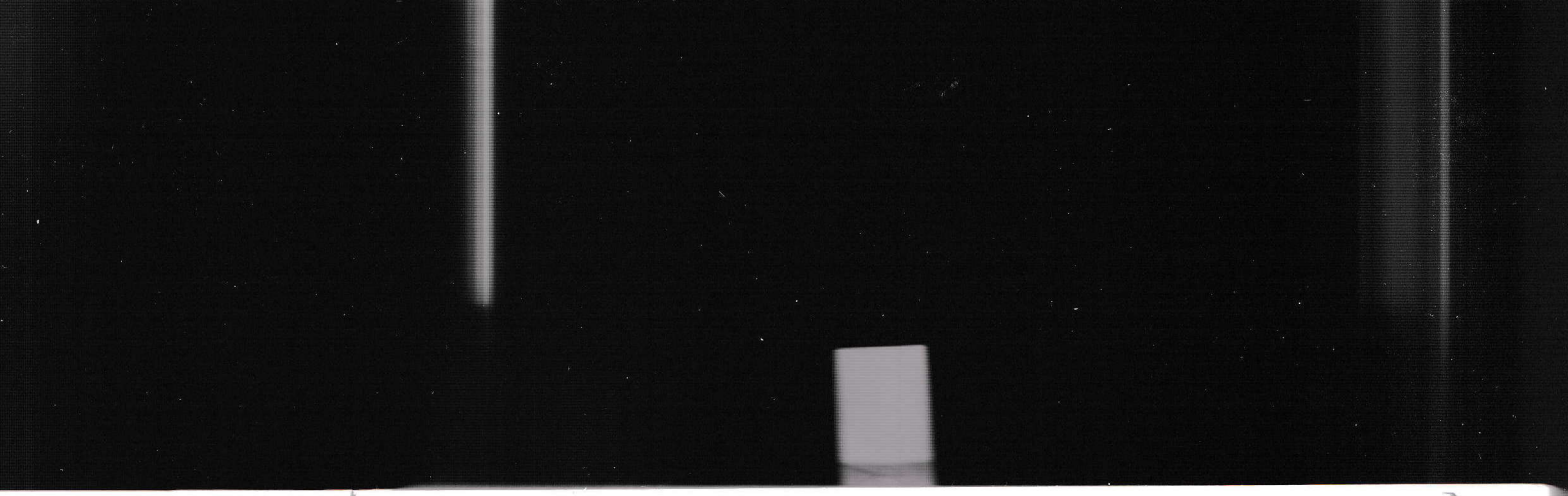
Magdalena Rozenberg
Emotionale (Klassen)Führung dur
-lehrer .....

Extra

Uta Großmann
Fehlerkorrektur und Fehlerrückme
duelle Fehlermarkierung auf der E
spracherwerbsforschung .....

Silvia Hofer
Das Korrekturverhalten von Südti
Rolle als Normautoritäten im sozia
dardsprache in Südtirol .....

Sandra Reitbrecht
Bewertungen von Sprechflüssigkei
linie mit einem Diskussionsbeitrag



mdsprache/Zweitsprache

sprache/Zweitsprache (ÖDaF),
d Zweitsprache
en

, Sandra Reitbrecht,

Berichte, sind peer-reviewed.

seatische Gesellschaft für
r-journals@hgv-online.de

des Einzelheftes beträgt
itglieder des Verbands erhalten
nfrei (www.oedaf.at).
D / € 36,– A (2 Hefte jährlich).
verlängert sich um ein Jahr,
ine unter www.v-r.de.

e sind urheberrechtlich geschützt.
ildungen, Vervielfältigungen auf
fahren, auch auszugsweise – nur
ennzeichnete Artikel geben nicht

Inhalt

»Man lernt nicht mit dem Kopf allein«
Zur Rolle von Emotionen im DaF/DaZ-Unterricht

Editorial 7

Eveline Einhauser / Alexandra L. Zepter
Sprachlich-literarisches Lernen mit Emotionen in der Sprachförderung für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler 8

Diana Feick
Emotionalität und Kooperation – affektive Aspekte von Gruppeninteraktionen (sichtbar machen) 23

Lea Pelosi
Emotionen – reine Privatsache? Mit Spinoza zur Äußerung von Emotionen in reflexiven Lernprozessen 35

Magdalena Rozenberg
Emotionale (Klassen)Führung durch Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer 46

Extra

Uta Großmann
Fehlerkorrektur und Fehlerrückmeldung in DaZ einmal anders: individuelle Fehlermarkierung auf der Basis der Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung 62

Silvia Hofer
Das Korrekturverhalten von Südtiroler Deutschlehrpersonen und ihre Rolle als Normautoritäten im sozialen Kräftefeld der deutschen Standardsprache in Südtirol 79

Sandra Reitbrecht
Bewertungen von Sprechflüssigkeit – Überblick über eine Forschungslinie mit einem Diskussionsbeitrag für die Prüfungspraxis 96

Bericht

Karmelka Barić / Silvia Serena
Spiele und Arbeitsformen mit Kopf, Herz und Hand für einen handlungsorientierten studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht 108

Richard Hahn
Gamification im Unterricht 120

Monika Schumacher
Eigentlich wollten »Element of Crime« die (Un)Möglichkeit einer Liebe zu Deutsch als Fremdsprache besingen – Emotionen frankophoner Studierender an der HEP-PH Fribourg auf dem Weg von der/dem DaF-Lernenden zur/zum DaF-Lehrenden 133

Anke Sennema
Mehr als laut & leise: Emotion in mündlichen Sprachäußerungen 148

Egon Turecek / Martina Turecek
In der Theaterpädagogik spielt die Emotion eine Hauptrolle 153

Elisabeth Feigl / Lydia Rössler
SustAEnable Lifestyle and Language Learning. Das Thema Nachhaltigkeit als Querschnittsmaterie im Sprachenunterricht 161

Pouneh Ghaemdoust
Zeitunglesen im Fremdsprachenunterricht Deutsch – vom Vergnügen zum Erfolg 166

Julia Weingartner
Internationale SCENARIO Forum Konferenz 2017 169

Waltraud Zirngast
Eine unglückliche Bindung. Über die Berufszufriedenheit und Berufsverbundenheit von DaF/DaZ-Lehrkräften an privaten österreichischen Erwachsenenbildungseinrichtungen 172

Inhalt

Rezensionen

Sabine Dengscherz
Joachim Theisen: Kontras
Narr Studienbücher 2015

Markus Rheindorf
Tina Welke und Renate F
Unter Mitarbeit von Vale

Bericht

Spiele und Arbeitsformen mit Kopf, Herz und Hand für einen handlungsorientierten studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht

Karmelka Barić / Silvia Serena

Einleitung

Der Workshop, vorgestellt auf der ÖDaF-Jahrestagung 2017, hatte das Ziel, für einen handlungsorientierten Deutsch- und Fremdsprachenunterricht Spiele und Arbeitsformen vorzustellen, die durch ein ganzheitliches Lernen die emotionale Komponente berücksichtigen und fach- und studienübergreifend sowohl für junge als auch für erwachsene Lernende geeignet sind. Diese Arbeitsformen stammen aus dem Lehrwerk »Mit Deutsch studieren arbeiten leben A2/B1« (Lévy-Hillerich/Serena/Barić u. a. 2010), das aus einem Hochschulprojekt entstanden ist, hinter dem ein ganzheitlicher humanistischer Ansatz steht, der auch den Hintergrund des gesamten Workshops gebildet hat: Es handelt sich dabei einerseits um die bekannte im Titel des Workshops angedeutete Auffassung des Pädagogen Pestalozzi »Lernen *mit Kopf, Herz und Hand*« (Serena 2012a, 143), und andererseits um ein besonderes Modell der Handlungskompetenz in der Fremd- und Muttersprache, in dem diese Handlungskompetenz als ein Zusammenfließen von verschiedenen Kompetenzen dargestellt wird, von denen jede nicht isoliert, sondern nur im Zusammenhang mit den anderen zu verstehen und zu entwickeln ist. Dieses Modell hat eine besondere Geschichte und weitreichende Auswirkungen, die sich auf eine Zeitspanne von etwa 25 Jahren (1992–2017) erstrecken und die Grundlage der hier vorgestellten Arbeitsformen bilden (s. Kap. 1.1).

Hinter dem Workshop stehen außerdem Reflexionen einerseits zu Didaktik und Methodik im Unterricht und in der Lehrer_innenfortbildung (z. B. das Modell der lehr-lerntheoretischen Didaktik – s. Kap. 1.2, Schulz 1969, 414) und andererseits zu den Entwicklungen der Spielforschung, der Gehirnforschung und der pädagogisch-psychologischen Forschung im Hinblick auf die Rolle der Emotionen beim Lernen und insbesondere des Lernens durch Spielen (s. Kap. 1.3).

Der Ablauf des Workshops wird unter Kap. 2 vorgestellt, und die spielerischen Aktivitäten sind unter Kap. 3 zu finden. Zuletzt wird ein Blick auf den didaktisch-methodischen Aufbau des Workshops geworfen, den die Teilnehmer_innen an-

hand eines Lerntagebuchs und eines auf dem Hintergrund neurowissenschaftlicher Untersuchungen von Emotionen und Lernleistungen aufgebauten Fragebogens einerseits als »Lernende« erleben und andererseits als »Lehrende« analysieren und auswerten konnten (s. Kap. 4).

1. Hintergrundreflexionen: Der ganzheitliche Ansatz bei Spielen und Arbeitsformen

1.1. Das Kompetenzmodell

Das hier vorgestellte Modell bildete ursprünglich die Grundlage für die Fortbildung des Personals der Firma Mercedes-Benz (Serena 2012a, 145) und wurde zum ersten Mal durch Dorothea Lévy Hillerich 1992 im Rahmen eines am Goethe-Institut Warschau gestarteten Hochschulprojektes (Lévy-Hillerich 2016) auf den Unterricht, die Lehrer_innenfortbildung und die Entwicklung von Rahmencurricula[1] für den Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen von zehn Ländern übertragen. Im Modell wird deutlich, dass sich die Handlungskompetenz aus dem Zusammenwirken von Teilkompetenzen ergibt, die sich überschneiden und ergänzen – und dies in der Sprache (sei es Fremdsprache, Zweitsprache oder Muttersprache) sowie in jeglicher Handlungssituation, und daher auch im Spiel.

Die Kompetenzen werden in allen Rahmencurricula, die innerhalb des Hochschulprojekts *Förderung des Studienbegleitenden Deutschunterrichts an Universitäten und Hochschulen – Curricula und Lehrwerke*[2] zwischen 1998 und 2014 ent-

1 Der Begriff *Rahmencurriculum* steht für ein Curriculum, das für den Unterricht einen Rahmen bildet, ohne in die Hoheit der einzelnen Hochschulen einzugreifen. Im Laufe der Entwicklung des Hochschulprojektes haben Autor_innenteams in verschiedenen Ländern auf der Grundlage der schon entstandenen Rahmencurricula ihr eigenes Curriculum entwickelt. Somit konnten die besonderen Erfordernisse des Unterrichts im entsprechenden Land berücksichtigt werden. Die Rahmencurricula bestehen alle aus einem Teil, der in die Landessprache übersetzt wird (*Einleitung*, *Prinzipien*, *Ziele*, *Inhalte*, *Methoden*, *Beurteilung und Bewertung* plus *Glossar* mit den wichtigsten didaktisch-methodischen Begriffen), und den Anhängen, die nicht übersetzt werden und konkrete Unterrichtshilfen bieten. Fast alle Rahmencurricula sind herunterladbar: https://sdu studienbegleitenderdeutschunterricht.wordpress.com/rahmencurricula/.

2 Die Ursprünge und Entwicklungsphasen des Projektes sind grundsätzlich in vier Publikationen dokumentiert, die die Eckpfeiler des Projektes bilden: A) Der 2009 entstandene Sammelband *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa – Rückblick und Ausblick: Versuch einer Standortbestimmung,* wo Spät über die »Erfindung« des Studienbegleitenden Deutschunterrichts (Lévy-Hillerich/Serena 2009, 21) und die Projektleiterin Lévy-Hillerich über die Phasen des Projektes (ebd., 29–39) berichten; B) der Abschlussbericht vom 22. 7. 2010, der sich zwar auf die Endphase 2006–2009 bezieht, aber

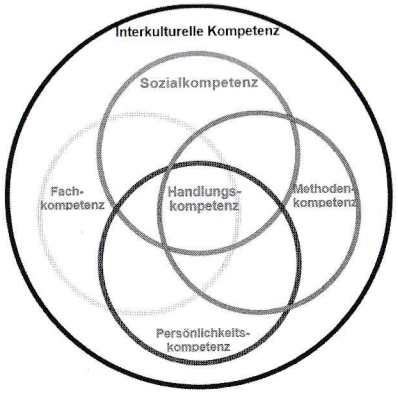


Abb. 1: Das Kompetenzmodell 2006 (RC Polen/Tschechien/Slowakei 2006, S. 2)

standen sind (Hillerich 2016), als unterrichtsleitendes Prinzip vorgestellt, das in Unterrichtsplanung und Lehrwerken umgesetzt wird und somit auch den Hintergrund der aus dem o.g. Lehrbuch entnommenen Lernaktivitäten bildet. In allen Teilkompetenzen sind Emotionen die ungenannte Grundlage, die die Qualität und die Wirksamkeit des Handelns ausmachen und zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen[3] führen, die innerhalb und außerhalb des Studiums relevant sind.

1.2. Spielerische Aktivitäten in der Unterrichtsplanung

Lernspiele wie die, die hier vorgestellt werden, sollten, wie jegliche im Unterricht stattfindende Aktivität, sehr genau im Unterrichtsgeschehen eingeplant und nicht nur als Auflockerung oder Zugabe gesehen werden (Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004, 5). Je nachdem, welches Ziel bei welchen Adressat_innen auf welche Art und Weise damit erreicht werden soll, kann ein Spiel in den unterschiedlichsten Unterrichtsphasen eingesetzt werden. Das könnte als Binsenweisheit gelten, wenn man nicht allzu oft ganz anderen Entwicklungen begegnen würde, bei denen die vom Lehrwerk vorgegebene Planung das didaktische Denken der Lehrkraft ersetzt, d.h. ihre Fähigkeit, nach Analyse der Unterrichtssituation und der Er-

auch die vorausgegangenen Phasen des Projektes erwähnt; C) der Abschnitt »3.SDU in der Praxis – 3.1.Das SDU-Projekt« (wo SDU als Abkürzung für Studienbegleitenden Deutschunterricht steht) in dem zum Lehrbuch *Mit Deutsch studieren arbeiten leben* (Lévy-Hillerich u.a. 2010) auf CD-ROM entwickelten Lehrerhandbuch (Serena 2012a); D) der Gesamtüberblick über das Projekt bei der Internationalen Deutschlehrertagung Bozen 2013 (Drumbl/Gelmi/Lévy-Hillerich u.a. 2016, 23–62). Weitere Publikationen zum SDU-Projekt und Rahmencurricula: https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.wordpress.com/.

3 Zur Definition des Begriffs s. z.B. das Bosnische Rahmencurriculum (2011, 90).

öffnung eines Vorstellungsrahmens bei den Adressat_innen (Piepho/Serena 1992, 25 ff), gleichzeitig Ziele, Inhalte, Verfahren und Medien im Auge zu haben und sie an die Kursteilnehmer_innen anzupassen, so wie es z.B. durch das Modell der Berliner Schule der Didaktik (Schulz 1969, 414) und seine Entwicklungen veranschaulicht wird. Dieses Modell zeigt die Wechselwirkung unter den vier Entscheidungsfaktoren – Intentionen, Themen, Verfahren, Medien – die sich innerhalb des Unterrichtsgeschehens gegenseitig beeinflussen, und die ihrerseits durch die soziokulturellen und anthropogenen (d.h. individuellen/psychologischen/emotionalen) Eingangsvoraussetzungen beeinflusst werden: Sie fließen in die zeitliche und räumliche Lernsituation ein, deren Folgen als Ausgangspfeile wiederum in der Form von neuen Eingangsvoraussetzungen in das neue Lerngeschehen einfließen in einem nie endenden und immer neuen Kreis des immer neuen Lernens und Entdeckens.

Reflexionen über dieses Modell sind in den Ausbau des o.g. Kompetenzmodells eingeflossen, das hinter den im Rahmen des o.g. Projekts entstandenen Rahmencurricula steht; allerdings lassen sich in den Prinzipien, Inhalten und Verfahren der Rahmencurricula auch manche weitere Entwicklungen entdecken, sowie auch im Rückblick im weitesten Sinne Kants Anspruch nach einer Erziehung zu Mündigkeit und Selbstverantwortung und Humboldts Anspruch auf Entwicklung der Humanität: Auf diesen Hintergrund kann hier nicht weiter eingegangen werden, doch spiegelt er sich in den im Workshop vorgestellten spielerischen Aktivitäten.

In den bis hier angerissenen Reflexionen liegt jedoch der Fokus nie gezielt auf der beim Lernen äußerst einflussreichen Welt der Emotionen, auf die deshalb im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

1.3. Neurodidaktik und Emotionen: Ein Blick auf das Handeln von Lehrenden und Lernenden

Beim Aufbau der im Workshop behandelten und erfahrbar gemachten spielerischen Arbeitsformen haben auch die Entwicklungen der Neurodidaktik sowie die neueren Forschungsergebnisse der Lernpsychologie mitgewirkt. Die Neurodidaktik, die Ergebnisse der Gehirnforschung für didaktische Zwecke nutzt (u.a. Beck 2003; Herrmann 2004; 2009; 2010; Spitzer 2007), sowie die pädagogisch-psychologische Forschung und Diskussion (vgl. Frenzel/Goetz/Pekrun 1998; Goetz/Zirngibl/Pekrun 2004; Hascher 2005, 610–611; Hascher/Edlinger 2008; 2009, 106) haben gezeigt, dass Emotionen einerseits durch Lehrende und Lernende als Sozialhandelnde und andererseits durch Lerninhalte, Lernumgebung und Lernmaterialien beeinflussbar sind (was wiederum auf das Berliner Modell zurückblicken lässt). Die emotionale Gestaltung der Lernsituation kann den Lernprozess steuern, verlangsamen oder beschleunigen: Bei Aufgaben, die Kreativität und Phantasie erfordern, steigen die Leistungen (Hascher/Edlinger

2008, 58), und bei positiver Stimmung erhöhen sich Wahrnehmungs- und Bearbeitungsgeschwindigkeit sowie die Leistungen beim logischen Schlussfolgern, d. h. der »flexible Denkstil« (Hascher/Edlinger 2008, 58–61).

Astleitner (2001) hat in seinem FEASP-Ansatz[4] fünf für den Lern- und Lehrprozess relevante Emotionstypen herausgestellt: Er hat z. B. hervorgehoben, dass in einer entspannten Situation Angst abgebaut, bei spielerischen Aktivitäten (z. B. Rollenspiele) das Vergnügen erhöht und bei der Verwendung von kooperativen Lernstrukturen Sympathie aufgebaut wird (Astleitner 2001, 66).

Hascher/Edlinger (2009, 14–15) betonen außerdem, dass Vergnügen durch Freiheit bei Mitbestimmung und Kontrolle, sowie durch Gestaltung einer offenen konstruktivistischen Lernumgebung sowie durch bedarfsgerechte Unterrichtsmaterialien und Lehrende, Humor und spielerische Formen unterstützt wird.

Neue Forschungsergebnisse haben die Verspieltheit von Erwachsenen ins Licht gerückt (z. B. Proyer 2017)[5]. Sie betrifft demnach auch Studierende – vermutlich auf drei Ebenen: auf *kognitiver* Ebene (man spielt gerne mit Ideen und Gedanken, man sucht nach neuen Lösungswegen), auf *sozialer* Ebene (mit anderen und nicht allein) und auf *emotionaler* Ebene (es macht Spaß, weil man improvisieren kann, sich etwas ausdenken oder eine Lösung suchen muss oder vielleicht etwas Seltsames und Ungewöhnliches macht). Schließlich ist ja auch in der Redewendung »mit Gedanken spielen« das menschliche Spiel versteckt – eigentlich sogar in dem Sinn, den seinerzeit der niederländische Kulturhistoriker Johan Huizinga in seinem *Homo ludens* (Huizinga 1956, 34) verdeutlicht hatte.

Da jeder Mensch anders lernt, versucht der Unterricht im allgemeinen, den verschiedenen Lerner_innentypen binnendifferenzierend entgegenzukommen: Wenn im Kurs ein breit gefächertes Angebot an spielerischen Arbeitsformen im Fremdsprachenunterricht zur Verfügung gestellt wird (wie z. B. beim Stationenlernen: Lévy-Hillerich/Serena/Barić u. a. 2010, 339), ist es für die Teilnehmenden leichter, den für sie passenden Lernweg zu finden und das Neu-Entdeckte mit bereits Vorhandenem bleibend zu verknüpfen. Ausschlaggebend sind dabei die Freude und die Freiheit, selbst zu entscheiden, *was mit wem wie* gespielt wird: Jeder braucht Beachtung, Anerkennung, Zuwendung (Herrmann 2010, 7) – und auf diese Weise werden einerseits soziale Kompetenz und andererseits Autonomie und Selbstverantwortung gefördert, sowie in verschiedenem Maße die o.g. Teilkompetenzen, die in die Handlungskompetenz in der Sprache einfließen.

4 FEASP: Fear (Angst), Envy (Neid), Anger (Ärger), Sympathy (Sympathie), Pleasure (Vergnügen).

5 René Proyer hat festgestellt, dass Verspieltheit auch im Erwachsenenalter hilfreich sein kann und dass verspielte Studierende bei schriftlichen Prüfungen bessere Noten erzielen (Proyer 2012, 115). Nach Proyer sind Verspielte kreativer und probieren viele Dinge aus, ohne dafür eine bessere Note oder ein höheres Gehalt zu erwarten oder andere konkrete Ziele zu verfolgen. Sie lassen sich von ihrer Interessiertheit leiten. Sie empfinden auch mehr positive Emotionen wie Freude und Stolz (Proyer 2017).

Lehrende übernehmen dabei die Rolle von Beratern, die nicht mehr mit ihren Fragen stören (Herrmann 2004, 473).

2. Der Workshop

Der hier folgende Ablaufplan zeigt, *was* im Workshop *wann* und *wie* gemacht wurde. Der Spielvorgang wird dabei nicht im Detail erklärt, da er in der Sammlung der Lern- und Arbeitsmethoden des o.g. Lehrwerks (Lévy-Hillerich/Serena/Barić u. a. 2010, 341–348) zu finden ist.

2.1. Aktivitäten für Lernende

In der folgenden Tabelle (s. Tabelle 2) ist für jede spielerische Aktivität[6], die im Workshop durchgeführt wurde, der relevante psychologische Vorteil angegeben (s. zweite Spalte), während in der dritten Spalte die mögliche Zielsetzung/Anwendung in verschiedenen Phasen des Unterrichts zu finden ist. Hervorzuheben ist, dass für jede Aktivität die Materialien in doppelter Ausführung vorhanden waren, einmal mit für Studierende und einmal mit für Lehrende relevanten Inhalten, damit sie als sie selbst in einer für sie echten Spielerfahrung spielen konnten.

2.2. Rückblick auf den Workshop

Durch drei verschiedene Aktivitäten haben die Teilnehmer_innen auf die Erfahrungen im Workshop zurückgeblickt:
- »Blitzlicht« (jede_r/fast jede_r nach einer Phase oder als Gruppenreferent)
- Notizen im Lerntagebuch (während des Workshops)
- Fragebogen am Ende des Workshops (s. Tabelle 3).

Am Ende der Veranstaltung wurden einerseits die spielerischen Aktivitäten und andererseits die Planung der einzelnen Artikulationsphasen des Workshops (s. Tabelle 1) unter der doppelten Perspektive Lerner_innen/Lehrer_innen zusammenfassend noch einmal durchgesprochen: Bei der Reflexion über die eigene Erfahrung als Lernende im Workshop und über die davon herrührenden Fragen an den eigenen Unterricht, wurde den Teilnehmenden einmal mehr die Kom-

6 Die Wiedergabe der genauen Formulierung der Aufgaben für Lehrende und Lernende würde den Rahmen des vorliegenden Beitrags sprengen; Gleiches gilt für die Beschreibung der Vorgehensweise jeder einzelnen spielerischen Aktivität, die aber unter Lévy-Hillerich et al. 2010, 341–348 und Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004, 88–166 nachgelesen werden kann.

Phasen	Aktivitäten
1.Schritt: Kennenlernen	Im Plenum: *SCHATZKISTE - Was bedeutet dieser Gegenstand für Sie/dich/mich?* TN äußern sich im Plenum zu dem ausgewählten Gegenstand.
2. Reflexion über den ersten Schritt	Im Plenum: *BLITZLICHT* 1. über die eigene Erfahrung: **Wie** haben Sie sich gefühlt? **Was** haben Sie über den/die Partner erfahren? **Wie** haben Sie es erfahren? **Wozu** soll das nützen – im Seminar oder auch später? 2. über die Einsetzbarkeit im Sprachunterricht: bei welchem Niveau? Je nach Niveau ein anderes Ziel!
3. PPT: Die Vier Grundfragen für jeglichen Einsatz eines Spiels	Diskussion im Plenum: WAS haben Sie WIE WOZU WOMIT gemacht? Einblendung des Lerntheoretischen Unterrichtsmodells.
4. Vorwissen klären/ Hinführung zum Thema „Spielen mit *Kopf Herz und Hand*"	Geschlossene Skala zum Punkten auf einem Plakat mit der Frage: Spielen Sie gerne? Wie gerne spielen Sie im Unterricht? • Sehr gern (fünf Herzen) • Gern (drei Herzen) • ab und zu (zwei Herzen) • nicht gern (ein Herz) Die TN punkten auf der entsprechenden Stelle der Skala ihre Antworten
5. Austeilung des Tagebuchs	Die TN tragen ihre ersten Notizen in das Lerntagebuch ein
6. MARKTPLATZ zu allen SPIELFORMEN, die in den Stationen angeboten werden	Da die TN in höherer Anzahl als die Spielformen waren: - Austeilung von Sets in verschiedenen Farben - Wer ein gelbes Kärtchen bekommen hat, spricht mit Teilnehmer_innen, die ein gelbes Kärtchen haben, wer ein blaues bekommen hat mit den blauen, usw.
7. Reflexion im Plenum	*Lernerperspektive:* Was haben Sie bis jetzt gelernt/entdeckt/gemacht? Wozu haben Sie das Spiel gemacht? *Lehrerperspektive:* Wie/Was können Sie davon im Unterricht gebrauchen? Beispiele zu Marktplatz und anderen Spielformen zum studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht in den Stationen
7. Gruppenbildung mit zerschnittenen Bildern	Die TN erhalten ein Stück von einem Bild und suchen Partner, die andere Stücke haben. So werden Gruppen gebildet, die sich dann auf einen Gruppensprecher einigen.
8. Stationenlernen	Jede Gruppe besucht mindestens 3 Stationen.
9. Plenum	Jede der 6 Gruppen/jeder Gruppensprecher referiert: ⇒ *aus der Lernerperspektive:* was haben Sie am liebsten/gern/nicht so gern/gar nicht gern gemacht? ⇒ *aus der Lehrerperspektive:* Welche Station/Spielaktivität fanden Sie - interessant/mit Schülern einsetzbar - nicht interessant/nicht mit Schülern einsetzbar - neu/überraschend /vielleicht eines Versuches wert
10. Reflexion über die Gruppenarbeit	Piephos drei Grundfragen, um jeglichen TN (ob Lernenden oder Lehrenden) zum Sprechen/zur persönlichen Stellungnahme zu bringen: *Was fanden Sie in der Gruppenarbeit positiv/negativ/überraschend*?
11. Schritt: Evaluation	Fragebogen / Reflexion
12. Schritt: Emotionen	Im Plenum: *Schatzkiste - Was nehmen Sie aus diesem Workshop mit?* TN äußern sich über ihre Emotionen aus der Lerner- und aus der Lehrerperspektive.

Tab. 1: Ablaufplan des Workshops

plexität des Lehrberufs und die Vielfalt der dabei notwendigen Kompetenzen bewusst. In der anschließenden Diskussion wurde insbesondere hervorgehoben, dass die beim Spiel erworbenen oder zu erwerbenden Kompetenzen sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden in der Gesamtheit ihres Seins mit Kopf, Herz und Hand ansprechen und herausfordern, und dass daher das Spielen im Unterricht eine grundlegende gesellschaftliche Rolle spielt, die keinesfalls zu unterschätzen ist.

Spielerische Aktivitäten und Verfahren	In und durch die Sprache geförderte psychologische Grunddimensionen/Bereiche	Anmerkungen zur Anwendbarkeit im Unterricht
Schatzkiste	*Emotional*: Sich (eigene Gefühle) und andere wahrnehmen; Selbstwertgefühl und Selbstsicherheit stärken *Kognitiv*: Phantasie anregen, Konzentration fördern *Sozial*: Sensibilisierung der Eigen- und Fremdwahrnehmung	- Kennenlernen/Festigung/Aktivierung - Reflexion/Evaluation - Äußerung von etwas Persönlichem vor der Gruppe
Blitzlicht	*Emotional*: andere wahrnehmen *Kognitiv*: Zusammenfassen *Sozial*: Sensibilisierung in der Fremdwahrnehmung; Entwicklung des Zuhören-Könnens	- Reflexion (nach jeder Phase oder am Ende) - Nicht für größere Gruppen
Marktplatz	*Emotional*: Hemmungen abbauen *Kognitiv*: Flüssigkeit im Sprechen; Wortschatzerweiterung *Sozial*: Interaktion, echte Kommunikation	- Vorentlastung/Festigung/Wiederholung - Nicht für größere Gruppen
Puzzle-Gruppenbildung	*Emotional*: Hemmungen abbauen *Kognitiv*: Wahrnehmungsfähigkeit schärfen *Sozial*: Kontakte mit anderen herstellen und wieder lösen	- Für Gruppenbildung; - Teilnehmerzahl bzw. Anzahl der Gruppen muss genau geplant werden
Stationenlernen	*Emotional*: Sich und andere wahrnehmen *Kognitiv*: Konzentration fördern *Sozial*: Kontaktfähigkeit entwickeln, Kooperationsfähigkeit stärken; Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen; Eigeninitiative entwickeln; Entscheidungsfähigkeit/Autonomie fördern	- Binnendifferenzierung/Aktivierung/ Themenbearbeitung - Vor Beginn zu beschließen: a) bestimmte Anzahl von Stationen innerhalb einer Zeitspanne oder b) freie Wahl von Stationen und Dauer
Domino	*Emotional*: Hemmungen abbauen; Selbstwert stärken; *Kognitiv*: Konzentration fördern; Textkompetenz und Satzbaufähigkeit schärfen; *Sozial*: Team- und Kooperationsfähigkeit stärken	- Wiederholung/ Festigung/Auflockern - für Kleingruppen - Wettbewerbselemente
Wortschlangen/ Wort- und Silbenrätsel	*Emotional*: Hemmungen abbauen; Eigeninitiative fördern; *Kognitiv*: Flexibles Denken anregen; Textkompetenz und Satzbaufähigkeit schärfen; Konzentration fördern *Sozial*: Team- und Kooperationsfähigkeit stärken	- Wiederholung/ Festigung/Auflockern - Für Kleingruppen; - Wettbewerbselemente
Satzbau	*Emotional*: Hemmungen abbauen; Eigeninitiative fördern; Selbstwertgefühl und Selbstsicherheit stärken *Kognitiv*: Flexibles Denken anregen; Textkompetenz und Satzbaufähigkeit schärfen, Konzentration fördern *Sozial*: Team- und Kooperationsfähigkeit stärken	- Wiederholung/ Festigung/Auflockern - für Kleingruppen Kärtchen vorbereiten - Varianten: Mit Wäscheklammern, oder Reihen bilden - Wettbewerbselemente
Quartett	*Emotional*: Selbstwertgefühl stärken; Hemmungen abbauen *Kognitiv*: Wahrnehmungsfähigkeit schärfen Konzentration fördern *Sozial*: Kontaktfähigkeit, Fairness entwickeln	- Wiederholung/Festigung/Transfersicherung - Spielregeln müssen vor dem Spiel genau erklärt werden; - Wettbewerbselemente
Rollenspiel	*Emotional*: Selbstwert stärken; Eigeninitiative fördern; seinen Körper als Medium nutzen bzw. Bewusstsein für Körpersprache entwickeln; *Kognitiv*: sich andere mit ihren Gefühlen vorstellen bzw. in fremde Rollen schlüpfen; mit und in der Sprache etwas ausdrücken; ohne Sprache Signale senden; *Sozial*: Reaktionsfähigkeit fördern	- Transfersicherung/Umsetzung - Vorspielen vor dem Plenum; - Redemittel als Hilfestellung je nach Sprachniveau zur Verfügung stellen; - Beobachtern genaue sprachliche und fachliche, sprach- und fachübergreifende Aufgaben geben; genug Zeit für die Auswertung im Plenum einplanen
Kuckucksei	*Emotional*: Selbstwert stärken; Hemmungen abbauen *Kognitiv*: Flexibles Denken schärfen; Konzentration fördern *Sozial*: Team- und Kooperationsfähigkeit stärken	- Wiederholung und/oder Festigung - Kleingruppen - Wettbewerbselemente
ABC-Spiel	*Emotional*: Selbstwert stärken; Eigeninitiative fördern *Kognitiv*: Sinne schärfen; Konzentration fördern, Gedächtnis stärken *Sozial*: Team- und Kontaktfähigkeit entwickeln	- Wiederholung/Festigung/Auflockern - Auch als Wettbewerbsspiel oder Memospiel
Lerntagebuch	*Emotional*: Zugang zu den eigenen Empfindungen bekommen *Kognitiv*: Konzentration fördern *Sozial*: Individueller Rückblick	- Reflexion/Evaluation (während/nach dem Lernprozess) - Autonomie-Förderung - Förderung der Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen

Tabelle 2: Spielerische Aktivitäten/Verfahren und psychologische Grunddimensionen

Miteinander verbundene Komponenten des Erlebens	Treffende Aussagen	Relevante Faktoren
Affektiv	- *Ich fühle mich angenommen.* - *Ich fühle mich gut.* - *Ich habe keine Hemmung/Angst, das Geübte auf Deutsch zu sagen.* - *Ich freue mich, weil ...*	- Soziale Integration - Abbau von Ausdruckshindernissen in der Fremdsprache - Sich Wohl-Fühlen - Erlebnis von neuem Gefühlszustand
Motivational	- *Ich kann mitbestimmen.* - *Ich bin interessiert, ...* - *Es macht Spaß, ...*	- Autonomieförderung - Interesse
Kognitiv	- *Ich verstehe, wozu/warum ich das übe/lerne / geübt/gelernt habe.* - *Ich kann das in ... (Situation) anwenden.* - *Ich kann nun ...*	- Wahrnehmungsfähigkeit - Kompetenzförderung - Transfer auf andere Lebens- und /Berufssituationen - Selbsteinschätzung

Tab. 3: Wichtige Komponenten für einen Auswertungsfragebogen

Zusammenfassung

Warum sollen Lerner_innen spielen? Das sollen sie, denn

»Spielen macht Spaß, denn beim Spielen brauchen die Lernenden keine Angst zu haben, sie könnten sich blamieren, d. h.: Lernblockaden werden abgebaut, weil die Lernenden nicht benotet werden und Hemmungen einfach im Eifer des Gefechts verschwinden. Die durch reine Kopfarbeit angestaute Energie kann sich in Aus- und Zurufen Luft machen, es wird gelacht, geschummelt und sich geärgert, aber eben nicht »echt«, sondern nur über den Zufall, das Glück oder Pech im Spiel. Spiele fördern die Selbstständigkeit der Lernenden und die Entwicklung von Lern- und Arbeitsstrategien: Innerhalb der Spielgruppen findet Selbststeuerung statt, und die Lernenden sprechen und handeln als sie selbst und in eigener Sache; Spiele können Körpersprache und nonverbale Elemente einbeziehen und entwickeln; Spiele erweitern kulturelles und landeskundliches Wissen; Spiele erziehen auch zur Kooperationsbereitschaft, vor allem dann, wenn die Spiele vom Lehrer so vorausgedacht und organisiert werden, dass nicht ein Spieler allein Gewinner oder Verlierer sein kann, sondern immer mindestens zwei zusammen für ihren Spielerfolg verantwortlich sind. Die Spielenden müssen auch lernen, sich durchzusetzen, sogar gegen Schummler – und mit erklärten Spielverderbern müssen sie gemeinsam mit der Gruppe fertig werden: Durch Spielen erweitern die Lernenden besonders ihre Sozialkompetenz, was z. B. bedeutet, in der Gruppe arbeiten zu können, mit Konflikten im Team umgehen zu können, selbstständig arbeiten und Initiative ergreifen zu können, Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, Sicherheit, aber auch Toleranz, Kritikfähigkeit und Engagement zu entwickeln und interkulturell sensibel reagieren können« (Serena 2012b).

Die hier vorgestellten Spielaktivitäten betreffen zwar den Deutschunterricht, sind aber auch im Unterricht anderer Fremdsprachen anwendbar. Diese Aktivitäten sind allerdings im Rahmen eines studienbegleitenden[7] – also fach- und studienrichtungsübergreifenden – Unterrichts entstanden und entwickeln durch die Sprache und in der Sprache eine Anzahl von Kompetenzen, die kurzfristig im Studium und in der Interaktion mit den Mitstudent_innen der eigenen Fachrichtung zum Einsatz kommen, die aber auch gleichzeitig die Grundlage für eine fakultäts- und fachübergreifende kommunikative Kompetenz im Beruf und im Leben bilden.

Literatur

Astleitner, Hermann (2001): »Designing Emotionally Sound Instruction-An Empirical Validation of the FEASP-Approach«. In: *Journal of Instructional Psychology* 28, 209–219.

Barić, Karmelka; Serena, Silvia. (2016): »Wozu und wie kooperative Arbeitsformen im studienbegleitenden Deutschunterricht?« In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21, H. 1, 7–39.

Beck, Herbert (2003): »Neurodidaktik oder: Wie lernen wir?« In: *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 3/2002, 323–330.

Dauvillier, Christa; Lévy-Hillerich, Dorothea (2004): *Spiele im Deutschunterricht.* Fernstudieneinheit 28, Langenscheidt: Berlin.

Frenzel, Anne C.; Goetz, Thomas; Pekrun, Reinhard (2009): »Emotionen«. In: Elke Wild, Hg.: *Pädagogische Psychologie.* Heidelberg: Springer, 205–232.

Goetz, Thomas; Pekrun, Reinhard; Zirngibl, Anne u. a. (2004): »Leistung und emotionales Erleben im Fach Mathematik. Längsschnittliche Mehrebenenanalysen«. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 3–4. 201–212.

Goetz, Thomas; Zirngibl, Anne; Pekrun, Reinhard (2004): »Lern- und Leistungsemotionen von Schülerinnen und Schülern«. In: Tina Hascher, Hg.: *Schule positiv erleben Erkenntnisse und Ergebnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern.* Bern: Haupt AG, 49–66.

Hascher, Tina (2005): »Emotionen im Schulalltag. Wirkungen und Regulationsformen«. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 5, 610–625.

Hascher, Tina (2014): *PowerPoint zu Lernen und Emotionen*, PH Luzern, Vortragswerkstatt. URL: http://www.phlu.ch/fileadmin/media/phlu.ch/wb/Zielgruppen/10_VS/Vortrag_Hascher_Tina_24.09.14.pdf [Stand: 20. 3. 2017].

7 Mehr über den Begriff »studienbegleitend«, der für Sprachkurse verwendet wird, die nicht fachsprachlich, sondern fach- und fakultätsübergreifend das Studium *begleiten*, findet man bei Baric/Serena 2016, 9–11; Lévy-Hillerich 2016; Lévy-Hillerich/Serena 2009; Ylönen 2015, 2016 und in den beiden dem studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht gewidmeten Zeitschriften ZIF 2015 und ZIF 2016. Auf diese Literatur und den jetzigen Forschungsstand zum studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht wird in dem soeben im *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2015* erschienenen Beitrag »Rahmencurricula in einem Hochschulprojekt für den Studienbegleitenden Deutschunterricht: Rückblick und Ausblick« eingegangen (Serena/Baric 2017, 70–72).

Hascher, Tina; Edlinger, Heidrun (2008): »Von der Stimmungs- und Unterrichtsforschung: Überlegungen zur Wirkung von Emotionen auf schulisches Lernen und Leisten«. In: *Unterrichtswissenschaft* 36. Jg., H. 1, 55–70.

Hascher, Tina; Edlinger, Heidrun (2009): »Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule – ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse«. In: *Psychologie und Erziehung im Unterricht*, 56, 105–122.

Herrmann, Ulrich (2010): »Neurodidaktik – Die Kooperation von Neurowissenschaften und Didaktik«. URL: http://www.slvn.de/wp-content/uploads/2012/10/Herrmann-HT-2012.pdf [Stand: 20.3.2017].

Herrmann, Ulrich (2009): »Neurodidaktik – neue Mode oder neue Wege des Lehrens und Lernens?« In: Andrea Helbach, Hg.: *CSPC e-Learning der Zürcher Fachhochschule. Das A und e. Lernen als Thema der Neurowissenschaften.* E-Dossier #05/2009, Zürich 2009, 11–15. URL: https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/dienstleistungen/dlc/downloads/cspc_edossier_05.pdf [Stand: 20.3.2017].

Herrmann, Ulrich (2004): »Gehirnforschung und die Pädagogik des Lehrens und Lernens: Auf dem Weg zu einer Neurodidaktik? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 4, 471–474.

Lévy-Hillerich, Dorothea (2016): »Rahmencurricula für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen – Rückblick und Ausblick (1993–2013)«. In: Hans Drumbl; Rita Gelmi; Dorothea Lévy-Hillerich.; Martina Nied Curcio, Hg.: (2016): *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen* (Band 4, 23–62). Bozen.

Lévy-Hillerich, Dorothea; Serena, Silvia; Barić, Karmelka; Cickovska, Elena, Hg. (2010): *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben* A2/B1. Arcipelago Edizioni, Milano.

Lévy-Hillerich, Dorothea; Serena, Silvia, Hg. (2009): *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick. Versuch einer Standortbestimmung.* Rom.

Huizinga, Johan (1956): *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel.* Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.

Piepho, Hans-Eberhard; Serena, Silvia (1992): »Artikulationsphasen in einem aufgaben- und impulsgesteuerten Deutschunterricht«. In: *Fragezeichen* 1, Jan–März 92. 25–40.

Proyer, René T. (2017): »A new structural model for the study of adult playfulness: Assessment and exploration of an understudied individual differences variable«, *Personality and Individual Differences*, 108.

Proyer, René T. (2012): »Examining playfulness in adults: Testing its correlates with personality, positive psychological functioning, goal aspirations, and multi-methodically assessed ingenuity«. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 54, 103–127.

Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien und Herzegowina, 2011. URL: http://www.goethe.de/ins/ba/sar/pro/bkd/bhdlv/rahmencurriculum.pdf [Stand: 19.3.2017].

Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten u. Hochschulen in Polen, in der Slowakei, in Tschechien, 2006.

Schulz, Wolfgang (1969): »Aufgaben der Didaktik – Eine Darstellung aus lerntheoretischer Sicht«. In: Detlef C. Kochan, Hg. (1972): *Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 403–440.

Serena, Silvia (2012a): »Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben: Ein ganzheitliches Projekt für den Studienbegleitenden Deutschunterricht«. In: *DaF-Werkstatt – Bibliotheca Aretina* Nr. 17–18/2013, 142–157.

Serena, Silvia (2012b): Lehrerhandbuch auf CD-Rom zum Lehrbuch: Lévy-Hillerich/Serena/Barić/Cickovska: Mit Deutsch studieren arbeiten leben. Milano: Arcipelago Edizioni.

Serena, Silvia; Barić, Karmelka (2017): Rahmencurricula in einem Hochschulprojekt für den Studienbegleitenden Deutschunterricht: Rückblick und Ausblick. In: Schramm, Karen; Seyfarth, Michael (Hg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies – Hochschulbezogene Curriculumentwicklung im Fokus*, 41 (2015). Göttingen, 68–104.

Spitzer, Manfred (2007): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens.* München/Heidelberg: Elsevier/Spektrum Akademischer Verlag, 59–78.

Ylönen, Sabine (2016): Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international (2): Einführung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21, H. 1, 1–6.

Ylönen, Sabine (2015): Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international: Einführung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20, H. 1, 1–6.

ZIF – Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht: Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international (2) 21, H. 1.

ZIF – Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht: Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international 20, H. 1.

Karmelka Barić arbeitet im studienbegleitenden Deutschunterricht an der Universität in Novi Sad (Serbien), Fakultät für Bauwesen Subotica, und an der Technischen Hochschule. Seit 2003 hat sie am Hochschulprojekt *Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien und Herzegowina, Frankreich, Italien, Kroatien, Makedonien, Rumänien und Serbien* und am Lehrwerk *Mit Deutsch studieren arbeiten leben* als Autorin, Übersetzerin und Herausgeberin mitgewirkt und hat die Lernplattform dazu gestaltet.
karmelkabaric@yahoo.de

Silvia Serena ist Deutschdozentin an der Wirtschaftsuniversität Bocconi in Mailand (Italien), widmet sich seit Jahren der Fremd- und Deutschlehrer_innenaus- und -fortbildung und hat von 1984 bis 1992 die Zeitschrift *FRAGEZEICHEN- Beiträge zu Theorie und Praxis des Deutschunterrichts in Italien* geleitet. Sie ist im Hochschulprojekt zum *Studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen – Curricula und Lehrwerke* seit der Gründung involviert, war für die Endredaktion des daraus entstandenen Lehrbuchs *Mit Deutsch studieren arbeiten leben* und für dessen Lehrer_innenhandbuch auf CD-ROM verantwortlich.
adrianasilvia.serena@fastwebnet.it