

## Spielerische Ausspracheübungen mit Lernenden entwickeln

**Gregor Chudoba**

Lektor für Deutsch als Fremdsprache und für Sprachdidaktik an der Universität Klagenfurt und Hochschullehrer für Englisch als Fachsprache im Studiengang Soziale Arbeit an der FH Kärnten (Österreich); Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Phonetik, Dramapädagogik, Terminologie.

E-Mail: [gregor.chudoba@uni-klu.ac.at](mailto:gregor.chudoba@uni-klu.ac.at)

Erschienen online: 1. Mai 2007

© *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2007

**Abstract.** Spielerische Ausspracheübungen mit Lernenden gemeinsam entwickeln bedeutet ein Lernangebot auf mehreren Ebenen. Durch das Ansprechen von kreativen, sozialen, kognitiven und auch motorischen Elementen zugleich werden die Lernenden zu mehr Autonomie, tieferem Verständnis und einem umfassenderen Zugang zum Lernprozess geführt. Motivation und Partizipation von Lernenden und Lehrenden steigen spürbar. Geschildert werden Ansätze und Erfahrungen im gemeinsamen Entwickeln von Übungen im Unterricht, wobei konkrete Modelle zur Übernahme oder eigenständigen Weiterentwicklung angeboten werden. In allgemeiner Form wird ergänzend ein Verlaufsmodell für die Arbeitsprozesse bei der Erstellung von Übungen im Unterricht vorgestellt.

### 1. Einführung – Worum geht es?

Dass Spiele im Sprachunterricht ihren Platz haben, ist weder neu noch umstritten. Dass sie besonders im Ausspracheunterricht Entscheidendes beitragen können, ist ebenso anerkannt. Dem steht jedoch immer noch entgegen, dass das Angebot an Unterrichtsmaterial für einen spielerischen Ausspracheunterricht wenig umfangreich ist (vgl. die Sammlung von Huth, o.A.) und, wenn vorhanden, doch nur selten Eingang in den Unterricht findet. Was angesichts der Vielfalt der Lehrkontexte auch wenig überrascht. Zu divers sind die Kriterien, die ein geeignetes Material erfüllen muss, soll es im Unterricht einsetzbar sein und darüber hinaus auch noch einen echten Gewinn bringen.

Also ist einmal mehr die Lehrperson gefordert, Zusatzmaterial zu den jeweiligen Einheiten im Ausspracheunterricht zu erstellen. Das mag manchen eine willkommene kreative Herausforderung bedeuten, manchen eine Last sein, die sie gerne meiden. Kaum jemand aber hat Vorbereitungszeit zu verschenken. Aus diesem Blickwinkel leuchtet schon ein, wenn die Arbeit des Erstellens und Aufbereitens von Lehrmaterial an Lernende delegiert wird. Bei intensiver Betrachtung ist noch zweierlei zu entdecken: dass es auch lernpsychologisch legitim ist, die Lernenden in die Entwicklung und Erstellung von Lehrmaterial mit einzubeziehen, und dass sich damit ein didaktischer Vorteil erzielen lässt.

Der vorliegende Bericht soll zu dieser intensiven Betrachtung anregen und Hinweise geben, wie das gemeinsame Entwickeln von Übungsmaterial zu einem fruchtbaren und motivierenden Teil des Unterrichts werden kann. Auch wenn der Zeitgewinn auf Seiten der Lehrenden am Ende vielleicht gar nicht mehr gegeben ist.

Noch einmal, zur Klärung: Worum geht es konkret? Es geht um einen Unterricht, in dem Lernende jene Inhalte, die zwar schon erarbeitet, aber noch nicht geübt wurden, in spielerisches Übungsmaterial kleiden, das dann innerhalb der Gruppe ausgetauscht wird. Wenn, als Beispiel, die perzeptive Unterscheidung zwischen offenem und geschlossenem *E* eingeführt ist, so können die Lernenden unter Anleitung Spiele entwickeln, die dann entweder gemeinsam gespielt werden oder an andere Gruppen weitergereicht werden. Das kann ein Quartett sein, das Gruppen von vier Begriffen mit jeweils offenen und geschlossenen Vokalen aufweist. Aufgabe der Lernenden ist es, je vier Begriffe mit einem offenen bzw. geschlossenen E-, I-, U-Laut usw. zu finden und Karten zu erstellen, mit denen dann gefragt werden muss: *Hast du eine Kelle?* oder *Hast du eine Schiebelehre?* (aus einem Deutschkurs mit Migranten aus der Baubranche). Dabei gibt es eine große Breite an Vorlagen und Einsatzgebieten, so dass wenig Gefahr besteht, dass der Kreativität allzu enge Grenzen gezogen werden oder dass der Unterricht monoton wird.

Bevor mögliche Abläufe und Beispiele genauer betrachtet werden, soll die Begründung für das vorgeschlagene Vorgehen noch eingehender beleuchtet werden. Wer gleich Vorschläge für den Unterricht sucht, kann den folgenden Abschnitt auslassen und ab *Allgemeine Methodik* (3. Kapitel) weiterlesen.

## **2. Begründung – Warum soll im Ausspracheunterricht auch gespielt werden?**

*Lang ist der Weg durch Lehren, kurz und wirksam durch Beispiele.*  
(Seneca zugeschrieben; spielerische Hervorhebung durch den Autor)

Die Gründe für den Einsatz von Spielen im Sprachunterricht sind zahlreich. Ebenso lässt sich auch eine Vielzahl von Gründen für die gemeinsame Erstellung von Spielmaterial anführen.

Da gibt es zum einen Gründe **im kognitiven Bereich**: Lernen durch Einsicht sollte auch in der Phonetik angestrebt werden (vgl. Dieling & Hirschfeld 2000: 35), besonders in Altersstufen, in denen das rein imitatorische Lernen nicht mehr selbstverständlich funktioniert. Da wir davon ausgehen, dass nach einem kritischen oder zumindest sensiblen Alter (*sensitive period*, zur Diskussion vgl. Celce-Murcia et al. 1996: 15f) die Sprachlerngewohnheiten und die Lernfähigkeit sich signifikant ändern (Kasper 1995: 468), wollen wir besonders erwachsenen Lernern einen kognitiven Zugang zu den Lerninhalten bieten. Dies widerspricht dem spielerischen Zugang keineswegs: Zum einen muss beim Lernen zwischen Erarbeitung und Übung unterschieden werden, respektive zwischen Präsentation und Praxis, zum anderen wird bei der Erstellung des Materials intensiv das (kognitive) Wissen gefordert. Entscheidungen zur Gestaltung von Material müssen kritisch, reflektiert und wissensgeleitet getroffen werden (vgl. *Allgemeine Methodik* unter Kapitel 3). Dabei wird im besten Sinne des aufgabenorientierten Lernens Wissen immer wieder abgerufen. Und es wird nicht nur abgerufen: Durch seine Anwendung wird es zugleich vertieft. Es gibt nun keine Garantie dafür, dass die phonetischen Regeln, die bei der Erstellung des Spielmaterials herangezogen werden, von den Lernenden auch verstanden werden. Die Konzentration, die sich aus der Verantwortung für das Produkt ergibt, fördert aber die Einsicht. Ein längeres, gleichsam *en passant* erfolgendes Eingehen auf das Phänomen erlaubt manchen Lernenden ein Heureka-Erlebnis mitten im Arbeiten. Im Erstellen der Materialien werden die sprachlichen Regeln immer wieder neu entdeckt, weil sie eine Voraussetzung für ein gelingendes Spiel bilden. Und die Urheberschaft für ein Produkt erzeugt eine intrinsische Motivation zum fokussierten Arbeiten. Damit ist der Schritt vom Wissen zum Können noch nicht vollzogen. Aber das Wissen ist solide verankert. Der Schritt hin zum Können erfolgt in der Phase des Übens, mal mehr, mal weniger gelenkt, hier aber immer spielerisch.

Andere Gründe leiten sich aus häufigen **Persönlichkeitsmerkmalen** ab: Dieling & Hirschfeld (2000: 17) sprechen von „Hemmungen, (vor der Gruppe) die von der eigenen, gewohnten Aussprache stark abweichenden Laut- und Intonationsformen hervorzubringen. Manche Schüler schämen sich, sie sträuben sich gegen die Veränderung ihrer Identität, zu der eben auch eine bestimmte und jedem sehr vertraute Sprechweise gehört.“ Weit bekannt, wenn auch nicht unumstritten, sind die Versuche, die etwa von Alexander Guiora unternommen wurden, um eine Öffnung der Erhöhung der Ego-Durchlässigkeit (*ego-permeability*) durch psychoaktive Substanzen zu erzielen, in der Absicht, damit Ausspracheleistungen zu verbessern (Celce-Murcia et al. 1996: 18). Die Hemmungen oder Scham, von denen Dieling & Hirschfeld sprechen, müssen nicht durch Alkohol fortgespült werden, wie von Guiora versucht wurde. Ein klug eingesetztes und gut vorentlastetes Spiel erfüllt denselben Zweck, ohne dabei die Verkehrstüchtigkeit zu beeinträchtigen! Wenn die Zugangsschwelle nicht zu hoch angesetzt wird, können auch Erwachsene im Spiel ihren Selbstbildern weitere Grenzen erlauben. Es darf nur nicht zu viel kaltes Wasser auf einmal kommen.

Die **Gruppendynamik** spricht ebenso deutlich für den Einsatz von Spielen: Die Rollenverteilung innerhalb einer Gruppe wird flexibler, Statusverteilungen werden vielfältiger und die Kommunikation wird direkter und unbeschwerter. Durch den spielerischen Kontext können Rollen eingenommen werden, die sonst mit Gesichtsverlust einhergehen würden. Damit wird das Repertoire an zulässigen und möglichen Handlungen jedes einzelnen Gruppenmitglieds erweitert. Nicht nur fördert das die oben erwähnte Ego-Durchlässigkeit, es wird in der Gruppe mit mehr Vertrauen und mit mehr Freude gearbeitet. Auch wenn der experimentelle Nachweis aussteht: Lachende Lernende lernen leichter.

**Interkulturell** lässt sich Folgendes beobachten: Zum einen werden spezifische Hemmungen der Ausgangskultur leichter abgelegt, wenn sich der Lernkontext sichtlich aus dem üblichen Unterrichtsschema heraus hebt. Restriktionen, die in der Erwartungshaltung der Lernenden für normalen Unterricht gelten, gelten nicht im Spiel. So darf mit dem Mund auch „Unanständiges“ gemacht werden, wenn alles „nur ein Spiel“ ist. Und unanständig kann auch schon mal das Vorstülpen der Lippen sein, ohne welches ein neu zu lernendes *Ü* nicht artikuliert werden kann. Wer kennt nicht den verlegen abgewendeten Blick mancher Lernender aus Ostasien, wenn von ihnen so Anstößiges verlangt wird? Im Spiel lässt sich solch Neues oft leichter rechtfertigen, lerner-intern wie -extern. Indem der Situationskontext erst für das Spiel definiert wird, etwa durch einen Kontrakt (vgl. Tselikas 1999: 57), lässt er mehr Spielraum zu. Das gilt nicht nur für dramapädagogische Spiele, sondern für Spiele allgemein. Zum anderen lässt sich aber auch über die Zielkultur gut reden: Welche körperlichen Kontakte sind nun auch im Alltag üblich? Wie groß ist der gewöhnliche physische Abstand beim Sprechen? Welche Bedeutung hat das *Bitte* im Deutschen? Wie verhält man sich als Siegerin / als Verlierer? Welche Spiele werden bevorzugt in welchem Alter gespielt und mit welchen Inhalten? Wie vergleicht sich das mit den Herkunftsländern?

Nicht weniger vorteilhaft sind die **Lernstrategien**, die erworben werden: Wer lernt, Vorgegebenes spielerisch zu erweitern und zu üben, hat ein weiteres Instrument zum Sprachenlernen zur Verfügung. Die Strategie des Spielens kann auch noch darüber hinaus transferiert werden in andere Bereiche außerhalb des Sprachenlernens.

Zusammenfassend geben folgende **Thesen zum Einsatz von Spielen im Ausspracheunterricht** Eindrücke aus der Praxis wieder:

- Spielerische Übungsmaterialien (SÜ) überwinden die **Identitätshemmung**.
- SÜ überwinden das Vorurteil, dass **Lernen schwere Arbeit** sein müsse.
- Lernende entwickeln eine **stärkere Identifikation** mit selbst erstellten Unterrichtsanteilen.
- SÜ verhelfen zu einer positiven **Gruppendynamik**.
- SÜ bieten auf **vielen Kanälen** Zugang zur *Aussprachearbeit*.

- Es werden **kognitive, affektive und künstlerische Elemente** verknüpft.
- SÜ binden **mehrere Fertigkeiten** (oder gar alle) ein.
- Verschiedene **Lernertypen** werden angesprochen – auch kinästhetische.
- SÜ erlauben **interkulturelles Lernen**.
- SÜ erlauben die Verbindung von **Sprachwissen und Sprachkönnen**.
- Selbstgestaltete SÜ erhöhen den **Autonomiegrad** des Unterrichts.
- Durch die Partizipation bei der Erstellung der SÜ entwickeln die Lernenden mehr **Verständnis für Unterrichtsabläufe**.
- Die **Reflexion** des eigenen Lernprozesses wird erleichtert.
- Der **Ressourcenpool** für den Unterricht wird größer.
- Zugleich wird der **Lernprozess weniger hierarchisch** und stärker multilateral.
- Der Unterricht wird **lernerzentriert**.
- Das Einbinden von spielerischen Anteilen funktioniert unabhängig vom **Unterrichtsmodell**: D-A-R (*decision-activity-reflection*)-Unterricht ist ebenso möglich wie aufgabenbasiertes Lernen, offenes Lernen im Stationenbetrieb oder der klassische Zugang nach einem PPP-Modell (vgl. Ranalli 2001).

### 3. Allgemeine Methodik – Wie geht man am besten vor?

Das grundsätzliche Vorgehen ist einfach: Von einem Spiel wird das Gerüst genommen und als Matrix für Inhalte aus dem Ausspracheunterricht herangezogen. Der Leitgedanke dabei ist das Lern- oder Übungsziel: Welche Inhalte sollen möglichst oft und möglichst intensiv wiederholt werden? Dieser erste Schritt im Prozess, die Definition des Lernziels, wird dabei mit den Lernenden erarbeitet, ebenso wie die folgende Auswahl der Lerninhalte und der Spielvorlagen. Das bedeutet nicht, dass basisdemokratisch alle Schritte erst über qualifizierte Mehrheiten sanktioniert werden müssen. Es geht vielmehr darum, im Rahmen des sprachlich Möglichen, so viel an Wahlmöglichkeiten und Entscheidungen zu teilen wie nur möglich. Die Auswahl der Matrizes etwa kann anfangs durch die Lehrenden allein erfolgen. Je mehr informierte Partizipation den Lernenden aber ermöglicht wird, desto eher wird ihnen der Lernprozess verständlich und vertraut.

Die eigentliche Gestaltung bietet dann viel Freiraum. Geht es etwa um das Erlernen der IPA-Symbole, können Memory-Karten mit Wortpaaren jeweils in deutscher Schrift und in IPA-Transkription erstellt werden. Dabei kann man die Lerner anhalten, sich besonders knifflige und irreführende Paare auch auszudenken. Etwa „wir“ und „wirr“ mit jeweils der Transkription. Wählt man eine andere Vorlage, vielleicht ein Brettspiel, können in dieses Zusatzaufgaben eingeführt werden, um aus einem Spiel eine Übung zu machen. Etwa indem auf einem Mensch-Ärgere-Dich-Nicht-Spiel einige Felder mit besonderen Aufgaben einge-

fügt werden (mehr dazu unten im Abschnitt „Konkrete Beispiele“). Entscheidend ist, dass diese Spiele nicht von den Lehrenden fertig vorgelegt werden, sondern dass die Lerner bei der Erstellung federführend sind. Das kann durch Anweisungen geleitet werden: Welche Bereiche sind besonders schwer? Findet zu jedem Bereich eine Aufgabe!

Nachdem die Lernenden nun die Aufgaben formuliert haben, werden diese von der Lehrperson lektoriert und, wo nötig, besprochen oder geändert.

Es ergibt sich folgender Ablaufplan:

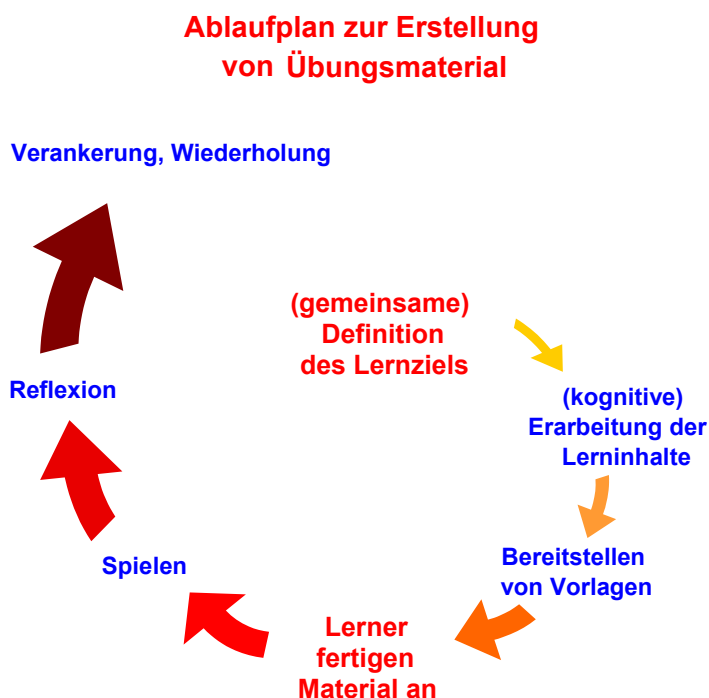


Abb. 1: Ablaufplan zur Erstellung von Übungsmaterial

#### 4. Zielgruppen – Was für Lernende kommen in Frage?

Es werden immer wieder ähnliche Fragen gestellt oder Zweifel geäußert, die sich um Alter, Niveau und Herkunft der Lernenden drehen: Können Spiele auch mit älteren Lernenden eingesetzt werden? Sind Jugendliche nicht dem „Kinderkram“ gegenüber oft kritisch eingestellt? Kann man mit Anfängern denn spielen, wenn man die Regeln nicht vermitteln kann? Ist das für gut Fortgeschrittene

nicht unterfordernd? Sind Lernende aus ... nicht zu gehemmt? Funktioniert das auch mit gemischten Gruppen von MigrantInnen?

Die Antwort lautet, wie so oft: Der Fremdsprachenunterricht ist so komplex, dass auch selbst gestaltete spielerische Übungen kein Allheilmittel sind. Aber meine vieljährige Praxis in sehr vielfältigen Kontexten hat nur sehr wenige Flops gezeitigt. Statt dessen hat sich der hier beschriebene Zugang in Variationen mit Nullanfängern ebenso bewährt wie mit nicht-muttersprachlichen LehrerInnen auf Perfektionskurs, mit Kindern im Vorschulalter ebenso wie mit Jugendlichen auf Ferienkursen und mit Lernenden kurz vor der Pensionierung oder im Ruhestand, mit AkademikerInnen ebenso wie mit arbeitssuchenden Bauarbeitern. Damit soll nicht in Abrede gestellt werden, dass es eine ganze Anzahl von Hürden gibt, die sich immer wieder stellen und gemeistert werden müssen.

### 5. Schwierigkeiten und Erfahrungen – Wo lauern die Riffe?

Es beginnt mit den **Erklärungen**. Diese müssen den Sprachkenntnissen angemessen sein und dennoch umfassend und klar genug. Man kann auch nicht davon ausgehen, dass vermeintliche Allerweltsformate wie das Quartettspiel tatsächlich in anderen Ländern gleich bekannt sind wie bei uns. Also müssen Regeln gut eingeführt werden, oft am besten durch **Vorspielen**, vor allem bei Lernenden auf niedrigen Niveaus. Dazu gehört auch, dass **genaue Modelle** vorgegeben werden, besonders wo es um Spiele mit Dialogen geht („*Hast du eine Kelle?*“ vs. „*Hast du ein Metermaß?*“ beim Quartett, wo etwa auch auf den Akkusativ des indefiniten Artikels Wert gelegt werden muss). Oder vorzeigen und darauf bestehen, dass beim Memory die aufgedeckten Karten auch wirklich laut vorgelesen werden müssen. Und nicht zuletzt: Klar machen, dass es völlig legitim ist, wenn während des Spielens Fragen zu den Regeln auftreten.

Ein weiterer Aspekt ist das **Alter der Lernenden**. Die Frage, ob Spiele auch von Älteren akzeptiert würden, lässt sich bejahen. Unterstützt kann diese Akzeptanz werden, wenn die Lehrperson die Multidimensionalität der Aktivität auch deutlich macht: dass die kognitiven Anforderungen beim Erstellen von Übungen mindestens so hoch sind wie bei *pattern drills* oder beim Lernen von Terminologie.

Und wenn die Lernenden nicht *spielen* wollen, so beteiligen sie sich vielleicht gerne beim *Erstellen* der Materialien für andere. Auch so wird das Ziel erreicht, dass fokussiert am Lerninhalt gearbeitet wird. Vielleicht lässt sich dann auch nach Fertigstellung der Materialien eine Runde zum Produkttesten durchführen. Moralisch bedenklich ist es ja nicht, wenn so schrittweise zum Spielen hingeführt wird. Hilfreich ist, wenn die Lehrperson auch bereit ist, „in Rolle“ (Tselikas 1999: 46) zu gehen und selbst Beispiel zu sein. Wenn die/der Lehrende bereit ist, spielerisch eine Position mit vermeintlichem Niedrigstatus anzunehmen, ist dies für Lernende auch weniger schwer. Natürlich bedarf es dennoch einer Sensibilität dafür, wie groß der Schritt ins Neue sein darf, der mit den

Lernenden gemacht wird. Dazu gilt es, den „Spielraum“<sup>1</sup> nachvollziehbar zu öffnen und zu schließen.

Weiters stellt sich die **Zeitfrage**, mit anderen Worten: ob die Zeit nicht anders effizienter zu nutzen wäre. Empirisch ist das kaum zu beantworten. Intuitiv gilt aber, dass Zeit, die genutzt wird, um auf mehreren Kanälen zugleich ganz intensiv am Lernziel zu arbeiten, auch effizient genutzt wird. Es bleibt den Lehrenden und den Lernenden überlassen, die Effizienz zu evaluieren. Möglichst a posteriori.

Zur **Spielkultur** gibt es ebenso wichtige Erfahrungen: Es bewährt sich, wenn schon vor dem Spielen **Selbst- und Gruppenkorrektur** zur Gewohnheit gemacht werden. Das heißt, dass Lernende angeleitet werden, die eigene sprachliche Produktion zu evaluieren und gegebenenfalls zu ändern. Der Impuls zur Selbstkorrektur kann dabei durch Konvention auf ein Signal festgelegt werden, etwa auf ein Handzeichen, ein mimisches oder ein sprachliches Signal. Das Signal wird dann zuerst von den Lehrenden gegeben, später auch von der Gruppe. Erst wenn diese Selbstkorrektur nicht zum Erfolg führt, bietet die Gruppe Lösungen an. Und nur wenn auch so das Problem nicht gelöst werden kann, wird auf die Lehrperson rekurriert. Wenn ein dreistufiges Modell mit Selbst-, Gruppen- und LehrerInnenkorrektur gut eingeführt wird, kann es auch im Spiel genutzt werden. Von der Gruppe Korrekturen angeboten zu bekommen, ist dann keine Schande mehr. Und zugleich muss nicht bei jedem Zweifelsfall die Lehrperson konsultiert werden.

Nicht unterschätzt werden darf bei Wettbewerbsspielen, dass **Verlieren** das Gruppenklima empfindlich stören kann. Abhilfe schafft eine Lehrperson, die auch gleich einmal demonstrativ verliert. Oder eine Neudefinition des Spielerfolgs, bei der der Zufallscharakter stärker betont wird. Etwa wenn beim Memory ein Würfel mit eingebaut wird, der die jeweils nächstfolgende Spielerin bestimmt. Ein Bonbon, das mit Augenzwinkern als Trostpreis vergeben wird, wirkt oft auch Wunder.

Von Beginn an können und sollen auch **Lernende als Spielleiter** eingesetzt werden. Damit werden unnötige Hierarchien vermieden und die umfassende Teilhabe der Lernenden wird offensichtlich.

Zu einer Spielkultur, die eingeführt und gepflegt werden muss, gehört dann auch, dass **Regeländerungen** jederzeit möglich sind, solange dies konsensual und dem ursprünglichen Lernziel gemäß erfolgt.

Am Ende, und doch nicht zuletzt, gilt: Aufhören soll man, solange es noch Spaß macht, und auf die **Reflexionen** danach soll man nicht vergessen: Was hat gefallen, was nicht? Wo lagen die Schwierigkeiten? Was haben wir gelernt? Was kann man ändern?

---

Gregor Chudoba, Spielerische Ausspracheübungen mit Lernenden entwickeln. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 13 S.



Und wenn das Spiel vorüber ist, darf es auch wiederholt werden. **Wiederholungen** sind erlaubt und stärken den Lerneffekt.

Nicht zu vergessen ist die Frage, ob die **Disziplin** in manchen Gruppen noch aufrecht zu erhalten sei. Im Falle von disziplinären Schwierigkeiten nach der Spielphase ist als erstes zu prüfen, ob der Übergang, das Schließen des Spielraums, deutlich markiert wurde. Das kann durch räumliche Änderungen erfolgen (indem die Tischanordnung geändert wird), durch ein Ritual am Ende der Spielphase (kurzer Schlusskreis), durch einen Ortswechsel der Personen (Lehrende kehren nach vorne zurück, Lernende an ihre angestammten Plätze) oder andere Mittel, sofern sie den Übergang von einer Unterrichtsphase in die nächste deutlich machen. Mit dem Wechsel in einen neuen Abschnitt gelten dann auch wieder neue Regeln.

## 6. Konkrete Beispiele

### 6.1 Memory

Memories sind einfach zu erstellen, leicht zu archivieren, werden schnell verstanden und erzeugen vor allem bei einfachem Regelwerk lange, tiefe Konzentration auf den Inhalt. Die materielle Vorbereitung ist minimal, es reichen (Kartei-)Kärtchen, etwa im Format A7, und Schreibzeug. Wie kann nun ein Memory zu Konsonantenhäufungen aussehen?

**Vorbereitung:** geeignete Einführung des Themas, z.B. mittels Lektion 26 der Phonotheke (Stock & Hirschfeld 1996: 174 ff.).

Die **Erstellung** erfolgt in Gruppen von 4 Personen, welche je ein Memory Spiel von 15 Paaren, also 30 Karten erarbeiten. Die Lerner sollen Listen mit Wörtern erstellen, die einerseits schwierige Kombinationen enthalten und andererseits auch zeichnerisch einfach darzustellen sind. Also etwa: *Apfel, Zwetschke, Pfeil, Pflanze*. Wenn die Gruppe 15 Begriffe gesammelt hat, wird je eine Karte mit der Zeichnung und eine mit dem geschriebenen Wort erstellt. Dabei ist eine Kontrolle durch die Lehrperson nicht immer notwendig oder sinnvoll.<sup>2</sup> Mit einer anderen Gruppe werden nun die Karten getauscht und das Spiel gleich eingesetzt. Was an dieser Prozessbeschreibung leicht zu verfolgen ist: Schon lange vor dem Spielen wird das Lernthema intensiv beachtet. Bei der Auswahl der geeigneten Wörter, bei der Diskussion in der Gruppe, beim Zeichnen und Schreiben auf die Karten werden die Inhalte ständig perzeptiv und produktiv verwendet. **Varianten** sind hier zahllos möglich: Bei Sprachanfängern mit eingeschränktem Wortschatz dienen skizzenhafte Zeichnungen an der Tafel als Vorlagen (♥ / → / \* – für Herz / Pfeil / Stern), zu denen dann mit Wörterbüchern die Lernenden die deutschen Lexeme finden. Bei Fortgeschrittenen, die sich unterfordert fühlen, werden die Paare nicht mit Wörtern und Bildern sondern mit Wörtern und IPA-Transkriptionen erstellt („Herz“ und „[hɛʁts]“<sup>3</sup>).

---

Gregor Chudoba, Spielerische Ausspracheübungen mit Lernenden entwickeln. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 13 S.

Bei der **Durchführung** ist zu beachten, dass bei jedem Aufdecken einer Karte das dazugehörige Wort vom Spieler deutlich auszusprechen ist. Die Gruppe hat hier auch die Aufgabe des Kontrollierens und bietet wenn nötig ein Korrektiv an (vgl. oben: Selbst- und Gruppenkorrektur).

## 6.2 Brettspiel

Brettspiele werden mit Figuren oder Plättchen und Würfel gespielt und lehnen sich, je nach Vorbereitungsaufwand, an mehr oder minder komplexe Vorlagen an.

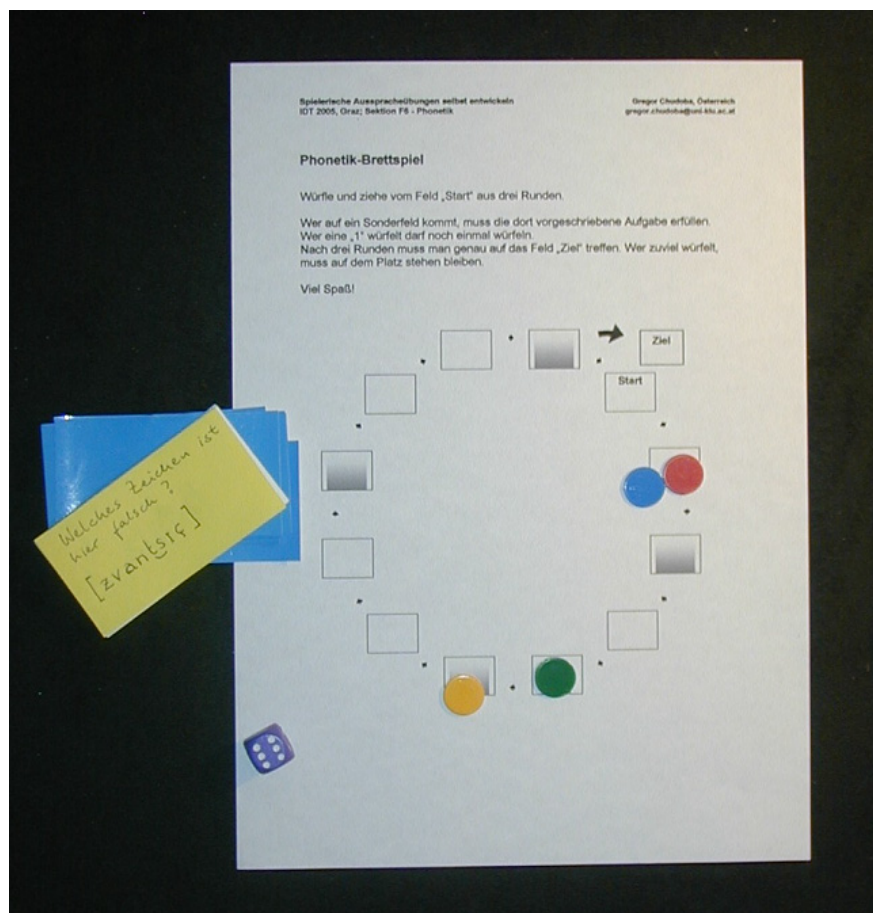


Abb. 2: Einfache Adaption eines Brettspiels nach der Art des Mensch-Ärgere-Dich-Nicht mit Zusatzaufgaben auf Kärtchen.

Um aus einem Mensch-Ärgere-Dich-Nicht ein Spiel für den Ausspracheunterricht zu machen, sind nur wenige Schritte notwendig. Ausgewählte Felder auf

dem Brett werden markiert. Wer auf einem solchen Feld landet, muss eine der Zusatzaufgaben lösen, die wiederum von verdeckt liegenden Karten zu lesen sind. Die Aufgaben werden bei der Erstellung von den Lernenden aus den Inhalten des Unterrichts gewählt. Ein Mordsvergnügen, vor allem wenn eine besonders gefinkelte Aufgabe im Spiel dann vom Autor selbst gelöst werden muss.

### 6.3 Bingo

Weil das Spiel im deutschen Sprachraum nicht so geläufig ist wie im englischen, zuerst eine kurze Beschreibung: Aus einer vorher definierten Gruppe von Elementen (im Normalfall etwa die Zahlen von 1 bis 40) notiert sich jeder auf ein Blatt sechs Stück (z.B. 2, 5, 10, 19, 22, 26). Die Spielleiterin (nicht die Lehrperson, vgl. oben *Lernende als Spielleiter* unter *Schwierigkeiten und Erfahrungen*) liest nun ungeriht Zahlen vor und markiert diese auf einer Kontrollliste. Wer von den Spielenden eine notierte Zahl hört, kann diese auf dem eigenen Blatt abhaken. Wer zuerst alle sechs notierten Zahlen abgehakt hat, ruft „Bingo!“ und gewinnt. An der Spielleitung liegt es nun, zu überprüfen, ob auch alle abgehakten Zahlen vorgelesen wurden – dazu dient die Kontrollliste.

Ein Bingo-Spiel zur **Ausspracheübung** ist schnell erstellt. Es muss nur die Grundmenge definiert werden, aus der die Auswahl getroffen wird. Das kann eine Wortliste aus der betreffenden Lektion sein. Die Phonotheke (Stock & Hirschfeld 1996) bietet zu den Konsonantenhäufungen allein in Übung 3 auf Seite 174 schon 24 Wörter. Für eine oder zwei Runden Bingo sicher eine ausreichende Grundmenge. Möglich ist aber auch eine Tabelle mit kurzen Aussprüchen, die mit wechselnden Melodieverläufen gesprochen werden können. Abbildung 3 gibt eine mögliche Anordnung wieder, bei der sich für fünf Aussprüche fünfzehn Varianten ergeben.

Ausspruch	Melodieverlauf		
	fallend	weiterführend	steigend
<i>Franz trägt Stiefel</i>			
<i>Branko spielt Basketball</i>			
<i>Hadice tanzt Walzer</i>			
<i>Frau Huber wählt BZÖ</i>			
<i>Der Straßenbahnfahrer trinkt nie</i>			

Abb. 3: Bingo-Tabelle für Übung zum Melodieverlauf. Diese Tabelle kann auf Kopien vorgedruckt werden oder als Tafelbild, per Overheadfolie usw. im Unterricht vorgelegt werden.

Bevor die Spielleitung vorzulesen beginnt, muss jeder Lernende vier Markierungen an beliebiger Stelle in seine Tabelle setzen. Während die Spielleitung vorliest, werden zutreffende Markierungen durchgestrichen. Wer zuerst alle vier Markierungen gestrichen hat, gewinnt. Wichtig ist auch hier, dass die Lernenden die Beispielsätze selbst (er-)finden. Und wichtig ist, dass die Siegerin ihre Sätze

auch selbst vorliest, während Mitspielende und Spielleitung kontrollieren. Wenn alles passt, übernimmt die Siegerin die Leitung der nächsten Runde. Neben den Spielen, deren Adaptierung hier durchexerziert wurde, eignen sich viele weitere Typen als Vorlagen. Das *Galgenmännlein*<sup>4</sup> *Stadt-Land, Lieder, Aufwärmübungen* aus der Dramapädagogik, *Würfelspiele, Knobeleien, rhythmische Sprechspiele* – sie alle sind gut geeignet, vorausgesetzt, man erstellt eine scharfe Definition des Lernziels und richtet das Spiel darauf aus. Dann sind der Phantasie keine Grenzen mehr gesetzt und Kognition und Emotion, Ratio und Kreativität, Wettbewerb und soziale Kohäsion gehen vielfältige, produktive, spielerische Partnerschaften ein.

## 7. Zusammenfassung

Letztlich will der Artikel nichts anderes nahe bringen, als dass Lernende enorm profitieren, wenn Lehrende nicht *für sie*, sondern *mit ihnen* gemeinsam spielerisches Material für den Ausspracheunterricht erstellen. Besseres Verständnis für die Inhalte, mehr Motivation zum Üben, mehr Autonomie im Lernprozess und mehr Effizienz sind die Folge. Und wenn die beschriebenen Modelle und Erfahrungen zum eigenen Versuchen und Weiterentwickeln anregen, dann hat der Artikel seinen Zweck vollauf erreicht.

## Literatur

- Celce-Murcia, Marianne; Brinton, Donna & Goodwin, Janet (1996), *Teaching Pronunciation*. Cambridge: CUP.
- Dieling, Helga & Hirschfeld, Ursula (2000), *Phonetik lehren und lernen*. München: Langenscheidt. (Fernstudieneinheit 21)
- Huth, Manfred (o.A.), *Spielesammlung*. [Online: <http://www.phonetik-buero.de/blauIII/spielesammlung.pdf>. 16. August 2006.]
- Kasper, Gabriele (1995), Der Fremdsprachenlerner. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1995), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3. Aufl.). Tübingen, Basel: Francke, 466-470.
- Ranalli, James (2001), *Consciousness-raising versus deductive approaches to language instruction: a study of learner preferences*. [Online: <http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/Ranalli1.pdf>. 20. September 2006.]
- Stock, Eberhard & Hirschfeld, Ursula (Hrsg.) (1996), *Phonothek. Arbeitsbuch*. Leipzig, Berlin, München: Langenscheidt.
- Tselikas, Elektra I. (1999), *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.

---

Gregor Chudoba, Spielerische Ausspracheübungen mit Lernenden entwickeln. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 13 S.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Der Spielraum in seiner hier gebrauchten Bedeutung hat vor allem eine psychische und eine zeitliche Dimension, weniger eine räumliche. Es handelt sich also nicht um ein Zimmer, sondern um eine Zeit, in der gespielt werden darf.

<sup>2</sup> Diese soll auch unterbleiben, um die kritische Selbstwahrnehmung der Lernenden zu fördern. Wenn sich tatsächlich ein sprachlicher Fehler einschleicht und weder von der erstellenden Gruppe noch von der spielenden Gruppe bemerkt wird, so kann er im Anschluss im Plenum thematisiert werden. Vor einer allzu raschen Fossilisierung muss man sich hier nicht fürchten. Wenn eine unmittelbare Rückkopplung durch Spielende nicht möglich ist, muss anders vorgegangen werden. Wichtig ist, dass kein fehlerhaftes Material am Stundenende zurückbleibt.

<sup>3</sup> Je nach Referenzaussprache wird hier bei der Transkription das vokalisierte oder das frikative R verwendet. Ein Vibrant entspräche nicht den tatsächlichen Aussprachegewohnheiten.

<sup>4</sup> Beim Galgenmännlein stellt sich bei Gruppen von (traumatisierten) MigrantInnen die Frage der Einsetzbarkeit. Für diesen Hinweis danke ich Frau Hildegard Schey von der Universität Klagenfurt.