

Emese Mátyás

Sprachlernspiele im DaF- Unterricht

Einblick in die Spielpraxis des
finnischen und ungarischen
Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in der
gymnasialen Oberstufe sowie in die subjektiven
Theorien der Lehrenden über den Einsatz von
Sprachlernspielen



JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 120

Emese Mátyás

Sprachlernspiele im DaF-Unterricht

Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen
Deutsch-als-Fremd-sprache-Unterrichts in der
gymnasialen Oberstufe sowie in die subjektiven Theorien der
Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Villa Ranan Paulaharjun salissa
elokuun 5. päivänä 2009 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Humanities of the University of Jyväskylä,
in the Building Villa Rana, Paulaharju Hall, on August 5, 2009 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2009

Sprachlernspiele im DaF-Unterricht

Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen
Deutsch-als-Fremd-sprache-Unterrichts in der
gymnasialen Oberstufe sowie in die subjektiven Theorien der
Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 120

Emese Mátyás

Sprachlernspiele im DaF-Unterricht

Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen
Deutsch-als-Fremd-sprache-Unterrichts in der
gymnasialen Oberstufe sowie in die subjektiven Theorien der
Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2009

Editors

Kirsi Pakkanen-Kilpiä

Department of Languages, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities

Editorial Board

Editor in Chief Heikki Hanka, Department of Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Karonen, Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä

Matti Rahkonen, Department of Languages, University of Jyväskylä

Petri Toiviainen, Department of Music, University of Jyväskylä

Minna-Riitta Luukka, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Raimo Salokangas, Department of Communication, University of Jyväskylä

URN:ISBN:978-951-39-3635-8

ISBN 978-951-39-3635-8 (PDF)

ISBN 978-951-39-3610-5 (nid.)

ISSN 1459-4331

Copyright © 2009, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2009

ABSTRACT

Mátyás, Emese

Language Learning Games in Teaching German as a Foreign Language. An Investigation into Games in Finnish and Hungarian High-School GFL and into Teachers' Subjective Theories on Language Learning Games.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2009, 399 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities,

ISSN 1459-4331; 120)

ISBN 978-951-39-3635-8 (PDF), 978-951-39-3610-5 (nid.)

Diss.

The goal of this study is to analyze and compare aspects of language learning games in the context of Finnish and Hungarian high-school teaching of German as a foreign language (GFL). First, the practices of using games in GFL are investigated. Secondly, the subjective theories of teachers on language learning games are analyzed. Thirdly, the differences between the Finnish and Hungarian contexts are discussed. The data for this study was gathered with a written questionnaire (48 Finnish, 49 Hungarian GFL teachers) and through semi-standardized interviews (8 Finnish, 5 Hungarian GFL teachers). In addition, Hungarian and Finnish national curricula are analyzed. Through triangulation, both qualitative and quantitative methods are applied in the analysis of data. The results show that language learning games are frequent neither in Finnish nor in Hungarian teaching of GFL. However, in the subjective theories of the teachers, they have an equal place among instruction techniques. Furthermore, teachers in both countries have many subjective theories regarding language learning games. Cognitive aspects are central in both countries. In comparison, in the subjective theories of Finnish teachers the social-affective aspects, such as the individualization of instruction according to learner types or holistic learning, get more attention. In the case of cooperative and competitive games, significant differences between Finnish and Hungarian GFL were found which point at the long tradition of cooperative learning in Finnish foreign language instruction. In general, differences can be explained through different traditions and cultures of teaching between the investigated countries and through the main guidelines of national curricula as well as the didactic backgrounds of the teachers.

Keywords: Language Learning Games, Subjective Theories, German as a Foreign Language in Finland, German as a Foreign Language in Hungary, Language Teaching Techniques, Classroom Practice, Motivation

Author's address	Emese Mátyás Institut für moderne und klassische Sprachen Universität Jyväskylä
Supervisors	Ahti Jäntti, Universität Jyväskylä, Finnland Sauli Takala, Universität Jyväskylä, Finnland
Reviewers	Karin Kleppin, Ruhr-Universität Bochum, Deutschland Michael Uljens, Åbo Akademi, Finnland
Opponent	Karin Kleppin, Ruhr-Universität Bochum, Deutschland

VORWORT

Die vorliegende Dissertation ist das Ergebnis eines langjährigen Forschungsprozesses, der ohne die Unterstützung einer Vielzahl von Personen und Organisationen nicht möglich gewesen wäre. An dieser Stelle möchte ich meinen Dank an alle richten, die mir während der Forschungsarbeit Hilfe geleistet haben.

In besonderer Weise gilt mein Dank meinen beiden Betreuern, Herrn Prof. Dr. Ahti Jääntti, Emeritus und Herrn Prof. Dr. Sauli Takala, Emeritus, die mir während der Entstehungszeit der Dissertation zu jeder Zeit mit Rat und Tat zur Seite standen. Ihre bereichernden Anmerkungen und Impulse waren für die Entstehung der Dissertation ausschlaggebend. Ich bin ihnen dankbar für ihre Geduld und Toleranz, mit der sie meine Dissertation auch über die weite Entfernung hinweg in der letzten Zeit des Forschungsprojektes kritisch begleitet haben. Ferner möchte ich mich bei Frau Prof. Dr. Kirsi Pakkanen-Kilpiä für Ihre Unterstützung in der Schlussphase meines Forschungsprozesses sowie bei Frau Petra Linderoos für die schnelle und gründliche sprachliche Korrektur meiner Arbeit bedanken.

Ebenso möchte ich allen an der empirischen Studie beteiligten DaF-Lehrerinnen und Lehrern aus Finnland und Ungarn herzlich danken, ohne deren Mitwirkung diese Studie nicht zustande gekommen wäre. Sie haben mir aufgeschlossen über ihre Unterrichtstätigkeit erzählt und damit in bedeutender Weise zur Entwicklung ihres Fachbereiches beigetragen.

Für die finanzielle Unterstützung, die das Zustandekommen der vorliegenden Forschungsarbeit ermöglicht hat, bin ich der Universität Jyväskylä, dem Institut für moderne und klassische Sprachen der Universität Jyväskylä, der Ellen und Artturi Nyyssönen Stiftung sowie CIMO dankbar.

Meinen Gutachtern, Frau Prof. Dr. Karin Kleppin von der Ruhr-Universität Bochum, Deutschland und Herrn Prof. Dr. Michael Uljens von der Åbo Akademi, Finnland danke ich ausdrücklich, mir innerhalb kürzester Zeit bereichernde Anregungen und Hilfestellungen gegeben zu haben.

Erwähnen möchte ich darüber hinaus jene DaF-Lehrer, die den Fragebogen testeten. Nicht unerwähnt bleiben sollen meine Doktorandenkolleginnen Päivi Hamarus und Maarit Knuuttila, mit denen ich mein Arbeitszimmer teilte und deren Zusammenarbeit mir unzählige schöne Momente während des Forschungsprozesses bereitete.

Schließlich danke ich meinen Eltern, meiner Schwester sowie meinen Kindern Hanna, Rebekka und Veronika für ihr Verständnis, Unterstützung und Geduld. Vor allem aber möchte ich meinem Mann, Petteri, Dank sagen, der mich zu jeder Zeit zur Fortsetzung der Arbeit ermutigt hat und während der Entstehungszeit der Dissertation u. a. als technische Hilfe fungiert hat.

Debrecen und Jyväskylä, den 15. März 2009

Emese Mátyás

INHALTSVERZEICHNIS

ABSTRACT

VORWORT

1	EINLEITUNG.....	13
2	DaF-UNTERRICHT IM FINNISCHEN UND UNGARISCHEN KONTEXT.....	18
2.1	DaF-Unterricht in Finnland – Allgemeines	18
2.1.1	Stellung des Deutschen neben anderen Fremdsprachen	19
2.1.2	Weitere Merkmale des finnischen Fremdsprachenunterrichts	20
2.1.3	Effektivitätsfragen des finnischen Fremdsprachenunterrichts.....	21
2.2	DaF-Unterricht in Ungarn – Allgemeines.....	22
2.2.1	Stellung des Deutschen neben anderen Fremdsprachen	23
2.2.2	Weitere Merkmale des ungarischen Fremdsprachenunterrichts.....	23
2.2.3	Effektivitätsfragen des ungarischen Fremdsprachenunterrichts.....	24
2.3	Zusammenfassung.....	25
3	EIN UNTERRICHTSMODELL FÜR DEN SCHULISCHEN BEREICH	26
3.1	Lehrziele – Straßenkarte für den Unterricht?	29
3.1.1	Lehrziele in der pädagogischen Psychologie	29
3.1.2	Lehrziele in der Sprachlehrforschung.....	30
3.1.3	Lehrziele des Fremdsprachenunterrichts in der finnischen gymnasialen Oberstufe - Analyse des Lehrplans (1994)	32
3.1.4	Stellenwert von Sprachlernspielen im finnischen Lehrplan.....	34
3.1.5	Lehrziele des Fremdsprachenunterrichts in der ungarischen gymnasialen Oberstufe - Analyse des Lehrplans (1995)	35
3.1.6	Stellenwert von Sprachlernspielen im ungarischen Lehrplan.....	38
3.1.7	Zusammenfassung zu den Lehrzielen des Fremdsprachen- unterrichts in der finnischen und ungarischen gymnasialen Oberstufe.....	38
3.1.8	Förderung affektiver und sozialer Lehrziele durch den Einsatz von Sprachlernspielen.....	39
3.1.8.1	Forderung nach ganzheitlichem Lernen	40
3.1.8.2	Berücksichtigung der Mehrdimensionalität des Lernens in der fremdsprachendidaktischen Spielliteratur	41
3.1.8.3	Förderung sozialer Lehrziele	43
3.1.8.4	Förderung der Lernerautonomie	44

3.1.8.5	Förderung affektiver Lehrziele	45
3.1.8.6	Zusammenfassung zur Förderung affektiver und sozialer Lehrziele durch den Einsatz von Sprachlernspielen.....	46
3.2	Individuelle Lernervariablen.....	47
3.2.1	Individuelle Lernervariablen in der pädagogischen Psychologie.....	47
3.2.2	Individuelle Lernervariablen in der Sprachlehrforschung	49
3.2.2.1	Motivation.....	51
3.2.2.2	Extrovertiertheit/Introvertiertheit	55
3.2.2.3	Ängstlichkeit.....	56
3.2.2.4	Alter	57
3.2.2.5	Geschlecht	59
3.2.2.6	Niveau der Sprachkenntnisse	59
3.2.2.7	Zusammenfassung	59
3.3	Lerntheorien	60
3.3.1	Allgemeine Lerntheorien	61
3.3.2	Ausgewählte Sprachlerntheorien	63
3.3.2.1	Stephen Krashens Spracherwerbtheorie.....	63
3.3.2.2	Kognitive Lerntheorien.....	66
3.3.2.3	Theorie des gesteuerten Zweitspracherwerbs von Rod Ellis	70
3.3.2.4	Zusammenfassung	73
3.4	Motivieren im fremdsprachlichen Klassenzimmer.....	75
3.4.1	Motivieren in der pädagogischen Psychologie.....	76
3.4.2	Motivationskonstrukt von Dörnyei (1994).....	76
3.4.3	Ebene der Lernsituation im Motivationskonstrukt von Dörnyei.....	78
3.4.4	Extrinsische und intrinsische Motivation.....	82
3.4.5	Zusammenfassung	87
4	DIE UNTERRICHTSTECHNIK SPRACHLERNSPIEL.....	89
4.1	Spieltheoretische Grundlagen.....	89
4.2	Sprachlernspiel - was ist das?.....	92
4.3	Klassifikation von Sprachlernspielen.....	102
4.4	Abgrenzung des Gegenstandsbereichs der vorliegenden Arbeit.....	106
4.5	Spiele in der Geschichte der Pädagogik.....	110
4.6	Stellenwert von Sprachlernspielen im modernen Fremdsprachenunterricht	111
4.7	Sprachlernspiele im heutigen Fremdsprachenunterricht.....	113
4.7.1	Plädoyer für die spielerische Umgestaltung von Lernaktivitäten.....	115
4.7.2	Sprachlernspiele in Lernstationen für die Binnendifferenzierung	116
4.7.3	Interkulturelle Sprachlernspiele	117

	4.7.4 Sprachlernspiele im Internet.....	118
4.8	Zusammenfassung.....	120
5	EVALUATION DER UNTERRICHTSTECHNIK SPRACHLERNSPIEL	121
5.1	Übungsgeschehen im Spiegel der Ergebnisse der Sprachlehrforschung.....	121
5.1.1	Übungsgeschehen	121
5.1.2	Übung oder Aufgabe? – Übung und Aufgabe!	127
5.1.3	Balance zwischen Form und Inhalt – ein Motto des heutigen Fremdsprachenunterrichts.....	129
5.1.4	Zusammenfassung von Ergebnissen aus der Sprachlehrforschung	132
5.1.5	Konsequenzen für den fremdsprachenunterrichtlichen Einsatz von Sprachlernspielen.....	134
5.2	Gegenwärtiger Forschungsstand zum fremdsprachenunterrichtlichen Einsatz von Sprachlernspielen.....	136
5.2.1	Untersuchungen zum Spieleinsatz unter kontrollierten Bedingungen	137
5.2.2	Untersuchungen zum Lehrer- und Lernerverhalten und zu den Interaktionsformen in Sprachlernspielen.....	142
5.2.3	Untersuchungen zum Stellenwert von Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht sowie zur Einstellung von Lehrenden und Lernenden zum Spieleinsatz	145
5.2.4	Untersuchung von Kilp (2003)	152
5.2.5	Zusammenfassung.....	154
6	SUBJEKTIVE THEORIEN VON FREMDSPRACHENLEHRERN ALS FORSCHUNGSGEGENSTAND.....	155
6.1	Subjektive Theorien im Forschungsprogramm Subjektive Theorien	156
6.2	Erforschung Subjektiver Theorien in der Sprachlehrforschung.....	159
6.3	Forschungsmethodische Aspekte sowie der Begriff Subjektive Theorien in der vorliegenden Arbeit.....	162
6.4	Zusammenfassung.....	165
7	FORSCHUNGSFRAGEN	166
8	ERHEBUNGSINSTRUMENTE UND DURCHFÜHRUNG DER ARBEIT	168
8.1	Zielgruppe der Arbeit.....	169
8.2	Erhebungsinstrumente	170
8.2.1	Fragebogen	170
8.2.2	Halbstandardisiertes Interview.....	172
8.3	Verlauf der Datenerhebung	174
8.3.1	Daten des Fragebogens.....	174

8.3.2	Daten der Interviews.....	176
8.4	Datenanalyse	177
8.4.1	Analyse der Fragebogendaten	177
8.4.2	Analyse der Interviewdaten.....	178
9	FORSCHUNGSERGEBNISSE	182
9.1	Statistische Analyse der Fragebogendaten	182
9.1.1	Persönliche Angaben der an der Fragebogenstudie beteiligten Deutschlehrer	182
9.1.2	Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen DaF-Kontexts in der gymnasialen Oberstufe	183
9.1.3	Erste Hinweise zu subjektiven Theorien von finnischen und ungarischen DaF-Lehrern zum Einsatz von Sprachlernspielen.....	208
9.2	Subjektive Theorien zum Einsatz von Sprachlernspielen - Einzelfalldarstellung der Lehrerinterviews.....	219
9.2.1	Einzelfalldarstellung der ungarischen Lehrerinterviews	220
9.2.1.1	Lauras subjektive Theorien	220
9.2.1.2	Evas subjektive Theorien.....	228
9.2.1.3	Erikas subjektive Theorien	238
9.2.2	Einzelfalldarstellung der finnischen Lehrerinterviews.....	242
9.2.2.1	Ilonas subjektive Theorien.....	242
9.2.2.2	Emmas subjektive Theorien	249
9.2.2.3	Hannas subjektive Theorien.....	256
9.2.2.4	Irmas subjektive Theorien	264
9.3	Querschnitt der angesprochenen Themen und Kategorien zum Einsatz von Sprachlernspielen	271
9.3.1	Förderung kognitiver und sozio-affektiver Lehrziele durch den Einsatz von Sprachlernspielen	272
9.3.1.1	Förderung kognitiver Lehrziele als übergeordnete Zielsetzung	272
9.3.1.2	Förderung sozio-affektiver Lehrziele als nebeneinandergeordnete Zielsetzung.....	273
9.3.2	Sprachlernspiele für Lernende mit unterschiedlichen individuellen Lernvariablen	279
9.3.2.1	Allgemeine positive Aufnahme der Sprachlernspiele	279
9.3.2.2	Unterschiede in der Einstellung der Schüler bezogen auf das Niveau ihrer Sprachkenntnisse	281
9.3.2.3	Unterschiede in der Einstellung der Schüler bezogen auf ihre Ängstlichkeit	283
9.3.2.4	Unterschiede in der Einstellung der Schüler bezogen auf den Grad der Extrovertiertheit/Introvertiertheit	285
9.3.2.5	Unterschiede in der Einstellung der Schüler bezogen auf ihr Alter	285

9.3.2.6	Unterschiede in der Einstellung der Schüler bezogen auf ihr Geschlecht	287
9.3.2.7	Unterschiede zwischen Gruppen.....	288
9.3.3	Funktion der Sprachlernspiele als Übungsform im Sprachlernprozess	288
9.3.3.1	Funktion der Sprachlernspiele in den einzelnen Phasen der Unterrichtseinheit	289
9.3.3.2	Gebrauch kooperativer vs. kompetitiver Sprachlernspiele.....	291
9.3.3.3	Gebrauch vorkommunikativer vs. kommunikativer Sprachlernspiele.....	298
9.3.4	Rolle der Sprachlernspiele bei der Steigerung der Motivation der Lernenden	306
9.3.4.1	Motivierende Faktoren für den Lernprozess	306
9.3.4.2	Motivierende Faktoren für die Unterrichtssituation	309
9.3.4.3	Motivierende Faktoren für die Sprachverwendung	311
9.3.4.4	Spiele als Teil der Kultur der Jugendlichen	312
9.3.4.5	Weitere motivierende Faktoren	313
9.3.4.6	Dauer der motivierenden Wirkung von Sprachlernspielen.....	314
9.3.4.7	Kompetitive Sprachlernspiele als Motivierungsmittel....	316
9.3.4.8	Einschränkungen bei der motivierenden Funktion von Sprachlernspielen.....	319
9.3.5	Vorteile beim Einsatz von Sprachlernspielen	321
9.3.5.1	Motivierende Funktion der Sprachlernspiele	322
9.3.5.2	Vorteile für den Lernprozess.....	322
9.3.5.3	Vorteile für die Unterrichtssituation	324
9.3.5.4	Vorteile für die Sprachverwendung.....	325
9.3.5.5	Vorteile für die sozialen und affektiven Lehrziele	326
9.3.6	Nachteile von Sprachlernspielen	326
9.3.6.1	Fragen zum Aufwand.....	326
9.3.6.2	Materialmangel.....	330
9.3.6.3	Weitere vereinzelte Nachteile des Spieleinsatzes.....	331
9.3.7	Didaktische Überlegungen bei der Durchführung von Sprachlernspielen.....	333
9.3.7.1	Prinzipien der Gruppeneinteilung	333
9.3.7.2	Überlegungen zum Einsatz von Rollenspielen.....	335
9.3.7.3	Stellenwert von Sprachlernspielen in den DaF-Lehrwerken.....	336
9.3.7.4	Weitere zu beachtende Aspekte während der Durchführung von Sprachlernspielen.....	338
10	EVALUATION DER VORLIEGENDEN ARBEIT AUF GRUND FORSCHUNGSMETHODISCHER GÜTEKRITERIEN	342

11	REFLEXION UND AUSBLICK.....	346
11.1	Hauptergebnisse der Arbeit.....	346
11.2	Bedeutung und Verwendung der Ergebnisse.....	352
11.3	Bedarf an weiterer Forschung.....	353
	LITERATUR.....	354
	ANHÄNGE.....	383
	ANHANG 1: LISTE DER TABELLEN.....	383
	ANHANG 2: LISTE DER ABBILDUNGEN.....	384
	ANHANG 3: ABKÜRZUNGEN.....	385
	ANHANG 4: FRAGEBOGEN MIT BEGLEITSCHREIBEN.....	385
	ANHANG 5: INTERVIEWLEITFADEN.....	391
	ANHANG 6: UNGARISCHE THEMATISCHE STRUKTUR.....	392
	ANHANG 7: FINNISCHE THEMATISCHE STRUKTUR.....	395

1 EINLEITUNG

Mein Interesse am Thema Spieleinsatz entstand während meiner Unterrichtstätigkeit als Sprachlehrerin im ungarischen und finnischen Deutsch als Fremdsprache –Kontext (DaF-Kontext). Das Sprachlernspiel (SLS) hat sich in der Unterrichtspraxis für mich als ein effektives Motivierungsmittel für die unterschiedlichsten Lernenden in den unterschiedlichsten Unterrichtskontexten erwiesen. Mit seiner Hilfe konnten sogar leistungsschwache Jungen, Mütter mit mehreren Kindern sowie 70-jährige Frauen im Ruhestand zum Mitmachen motiviert werden. Ich wollte aber mehr wissen über das Phänomen im Spiegel der Fachliteratur sowie über die Erfahrungen anderer Lehrenden. Welchen didaktischen Platz nimmt das SLS im Unterrichtsgeschehen ein? Welche Lehrziele¹ können durch den Spieleinsatz verfolgt werden? Welche Rolle wird dem Spiel als Übungsform im Sprachlernprozess bzw. bei der Steigerung der Motivation zugeschrieben? Wie ist die Einstellung der Lernenden mit unterschiedlichen Lernervariablen zu SLS? Wie sieht die Situation aus dem Blickwinkel der ungarischen und der finnischen Lehrkräfte aus? Gibt es eventuelle Unterschiede?

Als ich zur Literatur zum Spieleinsatz griff, um mich mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen zu befassen, musste ich eine Diskrepanz feststellen. Seit den 80er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts ist zwar eine Menge von Spielsammlungen für den Fremdsprachenunterricht (FSU) auf dem deutschsprachigen Buchmarkt erschienen (Göbel, Hessel & Klaas 1977; Göbel 1979; Schmitt 1981; Lohfert 1982; Wright, Betteridge & Buckby 1982; Schibor & Weichert 1984; Behme 1985b; Friedrich & van Jan 1985; Spier 1985; Dauvillier 1986; Dreke & Lind 1986; Bohn & Schreiter 1989; Prange 1993), aber es mangelte an wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit diesem Thema. Des Weiteren habe ich die unerwartete Entdeckung gemacht, dass die Forschungsarbeiten sich mit dem Spieleinsatz ausschließlich im Grundschulbereich (s. u. a. Steinhilber 1979, Julkunen 1980, Klippel 1980a, Stellfeld 1995) und im Kontext der Universitäts- und Erwachsenenbildung (s. Kleppin 1980, Wagner 1983, Behme 1993, Kilp 2003, Jentges 2007) auseinandergesetzt haben. Der Bereich der gymnasialen Oberstufe ist meines Wissens in der bisherigen wissenschaftlichen Diskussion außer Acht gelassen worden. Das mag u. a. daran liegen, dass die

¹ Zur Definition des Begriffs siehe Kapitel 3.

Lehrer der gymnasialen Oberstufe, wie Lübke (1991: 215) feststellt, Vorbehalte gegen den Spieleinsatz wegen des hohen Zeitaufwands sowie der hohen Anforderungen der Abiturprüfung haben. Trotz dieser Ängste darf man aber nicht vergessen, dass Spiele im Allgemeinen heutzutage eine zentrale Rolle im Leben der Jugendlichen einnehmen. Man kann also kaum davon ausgehen, dass SLS nichts mit dem FSU in der gymnasialen Oberstufe zu tun haben. Um die Forschungslücke zu verkleinern, habe ich zur Zielgruppe meiner Arbeit finnische und ungarische Lehrer der gymnasialen Oberstufe gewählt. Die kontrastive Ausrichtung der vorliegenden Arbeit hat sich einerseits aus meinen Unterrichtserfahrungen im finnischen und ungarischen Kontext sowie aus der Tatsache ergeben, dass Deutsch in beiden Ländern als eine Fremdsprache unterrichtet wird. Andererseits wurde vermutet, dass wegen der großen geographischen Entfernung von Finnland und Ungarn Unterschiede in der Sprachpolitik, Unterrichtskultur und Lehrerausbildung der Länder bestehen, so dass sich daraus Auswirkung auf die finnische und ungarische Spielpraxis der gymnasialen Oberstufe ergeben und den kontrastiven Vergleich interessant machen könnte.

Während wissenschaftliche Arbeiten zum Einsatz von SLS, wie oben bereits dargestellt, überwiegend in den 80er und 90er Jahren vorgelegt worden sind und heutzutage auf diesem Gebiet ein Forschungsdefizit besteht, bedeutet das nicht, dass das Interesse am fremdsprachenunterrichtlichen Einsatz von SLS zurückgegangen wäre. Das belegen die in den letzten Jahren für den DaF-Bereich erschienenen Themenhefte (Spielen – Denken – Handeln. Fremdsprache Deutsch 2001; Spielen im Deutschunterricht. D-Blatt 2002; Didaktische Spiele im Fremdsprachenunterricht. *Babylonia* 2003) eine Menge neuer Spielsammlungen (s. Sion 1996; Sánchez, Sanz-Oberberger & Dreke 1997; Schmölder-Eibinger 1998; Baumgartner 1999; Koliander-Bayer 1999; Rinvolucris & Davis 1999; Pfau & Schmid 2001; Piel 2002; Macedonia 2003) sowie einzelne Erfahrungsberichte aus der Unterrichtspraxis in den einschlägigen Fachzeitschriften (s. u. a. Grätz 2001; Schweckendiek 2001; Vracaric & Cagorovic 2001; Kolodzy 2002; Leitzke-Ungerer 2002; König 2003; Lévy-Hillerich 2003). Auch die im Jahre 2004 erschienene Fernstudieneinheit, die für die weltweite Aus- und Fortbildung von Lehrern und Studenten im DaF-Bereich konzipiert ist, widmet sich dem Thema Spieleinsatz. Aus diesem Grunde finde ich die Bestrebung, ein weiteres Forschungsprojekt zum Spieleinsatz durchzuführen, berechtigt. Umso mehr, da die Auseinandersetzung mit früheren wissenschaftlichen Arbeiten ergeben hat, dass nach wie vor viele vernachlässigte Aspekte in diesem Bereich bestehen. Solche sind z. B. die Erforschung sozialer und affektiver Lehrziele im Zusammenhang mit dem Spieleinsatz sowie die Klärung der Frage, wie effektiv die SLS für bestimmte Lernertypen sind.

Die Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung ist dreifach. Erstens will ich Einblick in die Spielpraxis des finnischen und des ungarischen Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe liefern, wobei bereits an dieser Stelle vorausgeschickt werden soll, dass ich nicht generelle Repräsentativität erzielt habe. Zweitens will ich die subjektiven Einstellungen und Einschätzungen, d. h. die subjektiven Theorien der Lehrenden zum Einsatz von SLS, in den Mittelpunkt der Untersuchung stellen. Drittens wird der Frage nachgegangen, welche even-

tuelle Unterschiede im Hinblick auf die ersten zwei Forschungsfragen zwischen den finnischen und ungarischen Unterrichtskontexten bestehen.

Auf die Forschungsfragen habe ich mit Hilfe einer Fragebogenuntersuchung, durch den Einsatz von halbstandardisierten Interviews sowie durch die Dokumentanalyse der Lehrpläne beider Länder Aufschlüsse bekommen. In der Untersuchung kommt also eine Methodentriangulation zum Einsatz, wo sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden ihren Platz haben. Durch den Gebrauch eines Mehrmethodendesigns wollte ich der Faktorenkomplexion des FSU (Edmondson & House 1993) gerecht werden, um ein adäquates Bild über den Forschungsgegenstand zu erhalten.

Im Folgenden werden einige zentrale Termini der Arbeit eingeführt und kurz definiert. Der Terminus *Zweitsprachenerwerb* (engl. *second language acquisition*) wird in der Arbeit im Sinne eines Oberbegriffs verwendet und darunter alle Formen der Aneignung einer Zweitsprache im Gegensatz zur Muttersprache, unabhängig vom Lernkontext, verstanden. Für die vorliegende Untersuchung ist jedoch eine weitere begriffliche Differenzierung zwischen *Zweitsprache* und *Fremdsprache* von Belang. Von einer Zweitsprache wird gesprochen, wenn für Lernende die Möglichkeit besteht, mit der zu erlernenden Sprache auch außerhalb des Klassenzimmers in Berührung zu kommen (wenn z. B. ein türkischer Schüler in Deutschland Deutsch lernt). Deutsch wird hingegen z. B. in unserem Zusammenhang, also in Finnland oder in Ungarn, wo keine oder sehr geringe Kontaktmöglichkeiten mit der Sprache außerhalb der Schule vorhanden sind, in den verschiedenen Bildungsinstituten als Fremdsprache vermittelt. Zwischen den Begriffen *Lernen* und *Erwerben* einer Zweitsprache wird in der Forschungsliteratur in der Regel kein Unterschied gemacht, sie werden vorläufig auch hier als Synonyme benutzt. Zu der Unterscheidung komme ich erst später bei der Behandlung der Hypothesen des amerikanischen Forschers Krashen im Kapitel 3.3.2.

In der Forschungsliteratur besteht Einigkeit darüber, dass der Begriff *SLS* wegen seines komplexen Charakters durch eine einzige Definition nicht eindeutig beschrieben werden kann. Deshalb wurde vielfach versucht, das Phänomen durch ein Geflecht von verschiedenen Merkmalen zu charakterisieren (s. u. a. Steinhilber 1979; Kleppin 1980; Klippel 1980b; Rittelmeyer 1983; Behme 1993; Stellfeld 1995; Grätz 2001; Kleppin 2003). In der vorliegenden Arbeit schließe ich mich an die von Kleppin (2003: 264) zusammengestellten Kriterien, die sie zur Abgrenzung der SLS von anderen Übungsformen als notwendig betrachtet hat, an. Kleppin (ebd.) bezeichnet SLS als Aktivitäten, die neben dem Spielziel auch ein sprachliches Lehrziel verfolgen und zur Lust an der Erfindung, am Entdecken, am Darstellen und an der konkreten Betätigung anregen. Als weitere wesensbestimmende Merkmale nennt die Forscherin den offenen Ausgang sowie den Spannungsbogen, also den ständigen Wechsel zwischen dem Anwachsen und Nachlassen der Spielspannung. Hinsichtlich des pädagogischen Einsatzes der SLS sind weiterhin die von Kleppin genannten Merkmale Sanktionsfreiheit und eigener Bewertungscharakter von Belang. Letztendlich hält Kleppin für einen grundlegenden Aspekt, dass SLS von der Interaktionsform her als Wettbewerb und in Kooperation der Gruppenmitglieder durchgeführt werden können.

Um mich mit der subjektiven Sicht der Lehrenden über den Einsatz von SLS auseinanderzusetzen, habe ich das Konzept der *subjektiven Theorien* gewählt. Dieser Ansatz ist nach der Psychologie und der Pädagogik ab den 90er Jahren auch in der Sprachlehrforschung frequent angewandt worden (s. Kallenbach 1996a, Rippen 1998; Caspari 2001, 2003; Schart 2003). de Florio-Hansen (1998) spricht von einer „subjektiven Wende“ in der Sprachlehrforschung in den 90er Jahren, da die Untersuchungen zu dieser Zeit immer mehr die Innensicht der Lehrenden und Lernenden berücksichtigen und nicht nur aus der Perspektive eines externen Beobachters erfolgen sowie danach fragen, welchen Sinn die Beteiligten selbst mit ihrem Handeln verknüpfen. Unter subjektiven Theorien verstehe ich relativ stabile, individuell geprägte mentale Strukturen (Groeben et al. 1988: 18), die als eine Mischung aus Wissensbeständen und persönlichen Erfahrungen bestehen (s. Richards & Lockhardt 1994: 30-32, Woods 1996: 194-195). Subjektiven Theorien wird eine handlungsleitende Funktion zugeschrieben, sie beeinflussen also das Unterrichtshandeln der Lehrenden und liefern Begründungen für ihr didaktisches Vorgehen. Aus diesem Grunde sind sie von zentraler Bedeutung für die Erklärung von Unterricht (Grotjahn 1998; Scheele & Groeben 1998). Trotzdem bin ich mir dessen bewusst, dass ich nicht überprüfen kann, was tatsächlich in finnischen und ungarischen Klassenräumen geschieht. Meine Zielsetzung besteht bloß darin, in meiner Arbeit beschreibend darzustellen, auf welche Aspekte des Spieleinsatzes in den beiden Unterrichtskontexten Wert gelegt wird und welche eventuellen Unterschiede unter ihnen aufzufinden sind.

Zum theoretischen Bezugsrahmen der Arbeit wurde das Modell des unterrichtlichen Prozesses von Berliner und Gage (1992) aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie gewählt (s. Abbildung 1). Das Modell beinhaltet zentrale Variablen, die bei der Planung sowie Durchführung des Unterrichtsgeschehens und in unserem Falle konkret beim Einsatz von SLS unbedingt zu berücksichtigen sind. Die Auseinandersetzung mit den einzelnen Variablen mit einem Schwerpunkt auf dem Forschungsgegenstand SLS bildet den theoretischen Teil der Arbeit (s. die Kapitel 3-6).

Kapitel 3.1 präsentiert auf Grund der Dokumentanalyse des finnischen und ungarischen Lehrplans die Zielsetzungen der Spracherziehung in beiden Ländern sowie den Stellenwert von SLS in den Lehrplänen. Dabei wird großer Wert auf die Förderung affektiver und sozialer Lehrziele durch den Spieleinsatz gelegt (s. Kapitel 3.1.8). Im Kapitel 3.2 werden die im Zusammenhang mit dem Spieleinsatz relevanten individuellen Lernervariablen² erläutert. Im empirischen Teil der Arbeit wird u. a. der Frage nachgegangen, ob Unterschiede in der Einstellung der Lernenden mit den behandelten Persönlichkeitsmerkmalen zu SLS nach der subjektiven Sichtweise der finnischen und ungarischen DaF-Lehrer bestehen. Die Kapitel 3.3 und 3.4 bieten eine theoretische Einführung in die relevanten Motivations- sowie Sprachlerntheorien. Im Kapitel 3.3 liegt der Schwerpunkt auf der Darstellung konkreter Motivierungstechniken im fremd-

² Um die Lesbarkeit zu erleichtern, wird auf die Nennung von weiblichen und männlichen Formen verzichtet. In der Arbeit wird die männliche Form benutzt, nur im Kapitel 9.2, in dem die durchgeführten Interviews präsentiert werden, wird die weibliche Form verwendet, da die befragten Lehrer alle weiblich waren.

sprachlichen Klassenzimmer, während im Kapitel 3.4 die Rolle unterrichtlicher Steuerung und Üben in ausgewählten Lerntheorien im Mittelpunkt steht. Das Kapitel 4 setzt sich mit dem Untersuchungsgegenstand SLS aus verschiedenen Blickwinkeln auseinander. Nach der Darstellung des spieltheoretischen Hintergrunds wird der Spielbegriff definiert, Klassifikationsversuche präsentiert, sowie der Gegenstandsbereich der vorliegenden Arbeit abgegrenzt. Zuletzt wird die Rolle von Spielen in der Geschichte der Pädagogik sowie des FSU behandelt. Das Kapitel 5 gliedert sich in zwei Teile, wobei im ersten Teil die Unterrichtstechnik auf Grund der einschlägigen didaktischen Literatur in den Rahmen des Übungsgeschehens eingebettet, im zweiten Teil dagegen der gegenwärtige Forschungsstand zum fremdsprachenunterrichtlichen Einsatz von SLS präsentiert wird. Das Kapitel 6 beinhaltet die theoretischen Grundlagen zum Wesen sowie zur Erforschung der subjektiven Theorien. Im Kapitel 7 werden die Forschungsfragen, im Kapitel 8 das Forschungsdesign der Arbeit umrissen.

Eine kurze Darstellung des finnischen und ungarischen DaF-Unterrichts findet sich im Kapitel 2, damit den Lesern wichtige, bei der Interpretation der Forschungsergebnisse unumgängliche Hintergrundinformationen zu den beiden Unterrichtskulturen angeboten werden. Der empirische Teil der Arbeit umfasst die Kapitel 9.1-9.3.

2 DAF-UNTERRICHT IM FINNISCHEN UND UNGARISCHEN KONTEXT

Im vorliegenden Kapitel wird versucht, einen Überblick über die heutige Lage des finnischen und ungarischen DaF-Unterrichts in dem Bereich der gymnasialen Oberstufe zu geben. Zunächst soll hier jedoch das finnische und ungarische Schulsystem kurz beschrieben werden.

Die Lernpflicht beginnt in Finnland mit dem 7. Lebensjahr und die Gemeinschaftsschule gliedert sich normalerweise in die Klassen 1-6 und in die Klassen 7-9. Die zweite Ausbildungsphase nach der neunjährigen Gemeinschaftsschule teilt sich in die allgemeinbildende gymnasiale Oberstufe und die berufsbildende Oberstufe. Die gymnasiale Oberstufe kann innerhalb von 2-4 Jahren je nach individuellem Lerntempo absolviert werden (OPS 1994: 21), aber der größte Teil der Lernenden braucht 3 Jahre. In Ungarn dagegen beginnt man die Gemeinschaftsschule bereits mit 6 Jahren. Die Gemeinschaftsschule gliedert sich in die Klassen 1-4 und in die Klassen 5-8, auf die die vierjährige gymnasiale Oberstufe bzw. entweder die vierjährige Fachmittelschule oder die dreijährige Fachschule folgen können. Nach der politischen Wende Anfang der 90er Jahre haben sich in Ungarn auch solche gymnasiale Oberstufen etabliert, die von der 5. bis zur 12. Schulstufe (8 Schuljahre) oder von der 7. bis zur 12. Schulstufe (6 Schuljahre) geführt werden (Racz 1997: 226). Die zwei letzteren Formen der gymnasialen Oberstufe werden im Rahmen dieser Arbeit außer Acht gelassen, da heutzutage im ungarischen Schulsystem immer noch vierjährige gymnasiale Oberstufen vorherrschen. Die gymnasiale Oberstufe wird in beiden Ländern mit der zentralen Abiturprüfung abgeschlossen.

2.1 DaF-Unterricht in Finnland – Allgemeines

Das finnische Schuljahr in der gymnasialen Oberstufe ist seit der Mitte der 80er Jahre in periodische Unterrichtseinheiten eingeteilt, wo den Lernenden obligatorische wie auch fakultative thematische Kurse angeboten werden. Ein Kurs dauert im Durchschnitt 38 Stunden und ein Schuljahr umfasst gewöhnlich 5

oder 6 Abschnitte. Der Lehrplan legt die Zahl der obligatorischen Kurse fest, die fakultativen Kurse müssen die Schulen nach ihren unterrichtlichen Schwerpunkten organisieren. Die Schüler haben also die Möglichkeit, nach ihren Fähigkeiten und ihrem Interesse aus dem Kursangebot zu wählen und nach einem persönlich zusammengestellten Kursprogramm zu lernen. Mit der Wahlmöglichkeit wird versucht, eine verantwortungsbewusste Einstellung zum eigenen Lernprozess bei den Lernenden zu erzeugen (OPS 1994: 21).

Ein anderer die Selbstbestimmung der Lernenden bestimmender Faktor der finnischen gymnasialen Oberstufe ist, dass es weder Jahrgangsstufen noch Klassengemeinschaften gibt. Dadurch lässt sich die Forderung nach der Schülerdifferenzierung verwirklichen. Ferner können die Schüler denselben Stoff nach ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen schneller oder langsamer absolvieren. Diese flexible Lernform ergänzt durch eine Schülerberatung bereitet die Schüler auf die Herausforderungen des späteren Studiums sowie des Arbeitslebens vor (OPS 1994: 21).

Der Unterricht von Fremdsprachen gehört zu den Schwerpunkten des finnischen Schulsystems. Es lässt sich unter anderem daran erkennen, dass sowohl in den unteren Klassen 1-6 und den oberen Klassen 7-9 der Gemeinschaftsschule mit dem Erlernen von je einer obligatorischen Fremdsprache angefangen wird (eine muss Schwedisch/Finnisch, also eine der einheimischen Sprachen des Landes sein). Mit der ersten Fremdsprache beginnt man spätestens in der 3. Klasse (A1-Sprache), mit der zweiten (B1-Sprache) in der 7. Klasse. Außerdem besteht für alle die Möglichkeit, in der Gemeinschaftsschule eine dritte (A2-Sprache) und eine vierte (B2-Sprache), in der gymnasialen Oberstufe daneben eine fünfte Sprache (B3-Sprache) zu wählen. Als Minimum legt jedoch der Lehrplan für Schüler der gymnasialen Oberstufe das Erlernen von wenigstens zwei Fremdsprachen fest, die eine auf einer höheren, die andere auf einer niedrigeren Stufe. Trotzdem haben 43,4 % der Lerner im Jahre 2005 drei Fremdsprachen gelernt (Tilastotietoa kielivalinnoista).

Die finnischen Schüler haben die Möglichkeit, aus einem breiten Angebot an Fremdsprachen zu wählen, die zur Verfügung stehende Stundenzahl ist trotzdem ziemlich niedrig, 2-3 Unterrichtsstunden pro Woche (OPS 1994: 23). Kritisch muss jedoch angemerkt werden, dass die finnischen Gemeinschaftsschulen und gymnasiale Oberstufen in der letzten Zeit ihr Fremdsprachenangebot immer mehr reduzieren und nach Meinung von Experten das Prestige des Erlernens fremder Sprachen stark rückläufig ist. Ein anderes akutes Problem besteht darin, dass die Mindestgröße der Gruppen in den fakultativen Fremdsprachen auf 12-18 erhöht worden ist. Deshalb können die fakultativen Kurse mit einer kleineren Gruppengröße nicht in Gang gesetzt werden. (Puustinen 2008: 8.)

2.1.1 Stellung des Deutschen neben anderen Fremdsprachen

Das Deutsche gilt nach dem Englischen als die zweitbeliebteste Sprache auf A1-, A2-, und B1-Ebene, wenn auch die Zahl der Deutschlerner im Verhältnis zu den Englischlernern ziemlich gering ist. Als A-Sprache wurde im Jahre 2006 von der Mehrheit der Schüler in der gymnasialen Oberstufe Englisch gewählt,

nur 10,3 % der Lerner haben Deutsch, 7,0 % Schwedisch, 2,3 % Französisch und 0,6 % Russisch absolviert. Eine weitere statistische Angabe liefert ein Bild darüber, dass die Beliebtheit des Deutschen im Laufe der letzten Jahre abgenommen hat. Die Zahl der Lerner, die Deutsch als erste Fremdsprache gewählt haben, ist im Zeitraum von 1996 bis 2008 von 4 % auf 1,4 % zurückgegangen. (Tilastotietoa kielivalinnoista.) Laut Puustinen (2008: 8) wurde als A1-Sprache in der Gemeinschaftsschule von mehr als 90 % der Lerner Englisch gewählt, es steht also fest, dass das Deutsche im Vergleich zum Englischen eine relativ marginale Stellung besitzt und eher auf fakultativer Basis (als A2-, B2-, und B3-Sprache) gelernt wird.

2.1.2 Weitere Merkmale des finnischen Fremdsprachenunterrichts

Als ein wichtiges Charakteristikum des finnischen FSU haben die finnischen Deutschlehrer in den Lehrerinterviews in der Empirie der Arbeit erwähnt, dass, obwohl die Entwicklung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit der Schüler eine zentrale Stellung im Rahmen des FSU besitzt, die Kontrolle von mündlichen Kenntnissen weder in den Unterrichtsalltag noch in die Abiturprüfung obligatorisch einbezogen worden ist. Die Förderung der mündlichen Interaktion ist eines der wichtigsten Ziele des FSU, dennoch fehlen die mündlichen Prüfungen.

Die Einstellung der Fremdsprachenlehrer der mündlichen Prüfung gegenüber ist kontrovers. Sie akzeptieren die Entwicklung der mündlichen Fertigkeit der Schüler als richtige Zielsetzung des FSU, halten aber dessen Üben in der Praxis für schwierig (SUKOLin lukiokyselyn satoa 1995: 13). Forscher an den Universitäten haben dagegen Angst vor dem Backwash-Effekt der Prüfung, sie sind also der Ansicht, dass, weil die Bewertung von mündlichen Kenntnissen in der Abiturprüfung fehlt, ihre Entwicklung im Unterricht und ihr allgemeines Prestige zu kurz kommt (Myller 1995: 8; Takala 1993b: 33). Halme argumentiert, dass gute mündliche Kenntnisse im Arbeitsleben von den Schülern als notwendige Bedingung verlangt werden. So könnte man sie mit der mündlichen Prüfung beim Sprachlernen motivieren (Halme 2000a: 18).

Seit Beginn des Schuljahres 1995-96 besteht in den gymnasialen Oberstufen jedoch die Möglichkeit, in den Fremdsprachen auf freiwilliger Basis auch eine mündliche Prüfung durchzuführen. Eine Umfrage über die Prüfung im Jahre 1996 hat die oben skizzierte Einstellung der Lehrer untermauert. Nach den Erfahrungen der Lehrer hat sich die Prüfung als beliebt und nützlich erwiesen (69 % der Lehrer waren dafür, 27 % dagegen), aber weiterhin nur 13 % der Lehrer wollen die mündliche Prüfung als obligatorischen Teil in die zentrale Abiturprüfung einbeziehen und 84 % waren der Meinung, dass sie weiterhin auf freiwilliger Basis durchgeführt werden soll (Levanto 1996: 17). Nach dem heutigen Stand der Diskussion ist die Hinzufügung der mündlichen Prüfung zu dem Abitur nicht zu erwarten. Die Mitglieder des Ausschusses für Abiturprüfung begründen diese Entscheidung mit den hohen Kosten, die sich aus der Prüfung ergeben würden, andererseits kann die Objektivität der Prüfung zu diesem Zeitpunkt nicht garantiert werden (Halme 2000a: 18). Die Stellung der mündlichen Abiturprüfung wird auch dadurch erschwert, dass das Ergebnis

der Prüfung beim weiteren Studium nicht berücksichtigt wird. In dieser Situation stellen die Schüler die Bedeutung der Prüfung in Frage und zeigen kein großes Interesse dafür (Myller 1995: 8; Saarinen 2000: 11).

Als weitere Schwierigkeiten in der Unterrichtspraxis wurde von den befragten Lehrern in den Interviews erwähnt, dass die Gruppen im Deutschunterricht zu heterogen sind sowie die Tatsache, dass, da der Unterricht in periodische Einheiten geteilt ist und nicht jede Einheit Sprachunterricht beinhaltet, die Kontinuität der Spracherziehung nicht gesichert ist.

Als ein charakteristisches Merkmal des finnischen FSU kann weiterhin benannt werden, dass die gymnasialen Oberstufen vielseitige internationale Beziehungen pflegen, z. B. wurden durch das eTwinning-Projekt der Europäischen Union zahlreiche ausländische Schulpartnerschaften ausgebaut. Die Qualität des FSU wird durch die Verteilung der sog. *European Label* Anerkennung an innovative Projekte gefördert. Innerhalb der Grenzen Finnlands wurde die Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen u. a. durch das dreijährige KISU-Projekt (2005-2007) gefördert, organisiert vom finnischen Sprachlehrerverband SUKOL. Im Rahmen des Projekts wurden die finnischen Schüler zum Erlernen von drei Fremdsprachen angespornt (s. KISU – Kielitaitoinen Suomi).

Die methodisch orientierten Artikel der Zeitschrift *Tempus* des Sprachlehrerverbandes geben einen Überblick über die aktuellen Fragen des finnischen FSU: bilingualer Unterricht (Hartiala 2001; Seikkula-Leino 2004), Selbstevaluation der Schüler zum Beispiel mit Hilfe der Portfolio-Beurteilung (Kara 2000) sowie Möglichkeiten des Einsatzes von Internet und Computer im FSU (Ala-Louko 2001; Taalas 2005).

2.1.3 Effektivitätsfragen des finnischen Fremdsprachenunterrichts

Im Folgenden wird versucht, mit Hilfe von Angaben des finnischen Statistischen Zentralamts (fin. *Tilastokeskus*) sowie einer Erhebung der Europäischen Union ein Bild darüber zu gewinnen, wie die Finnen selbst ihre Fremdsprachenkenntnisse und insbesondere ihre Deutschkenntnisse bewerten. Das Ergebnis verspricht viel; im Jahre 2006¹ meinten 85 % der Befragten, dass sie eine Fremdsprache auf irgendeiner Stufe sprechen.² Englisch wurde von den meisten beherrscht (82 %), an zweiter Stelle stand Schwedisch mit einem Anteil von 65 %, danach folgten Deutsch (33 %) und Französisch, Russisch und Spanisch sprachen ca. 6–11 % der Bevölkerung. (Aikuiskoulutustutkimus 2006.) Auf Grund dieses Ergebnisses kann festgestellt werden, dass die Finnen über ziemlich vielseitige Fremdsprachenkenntnisse verfügen und Deutsch nach Englisch und der zweiten Landessprache Schwedisch von den meisten gesprochen wird. Die obigen Daten stellen die Effektivität des institutionellen FSU nicht in Frage.

¹ Aus den Angaben der EU (Special Eurobarometer 243/Wave 64.3) aus demselben Jahr ergibt sich ein anderes Bild über die Fremdsprachenkenntnisse der Finnen. Demnach sprechen 60 % eine, 47 % zwei, 23 % drei und 31 % der Bevölkerung keine Fremdsprachen.

² Dieser Anteil hat sich seit 1995 verbessert, als nur 72 % der Befragten über die Kenntnisse einer Fremdsprache berichtet haben (Aikuiskoulutustutkimus 2006).

2.2 DaF-Unterricht in Ungarn - Allgemeines

Die Lage des heutigen FSU wurde durch die politische Vergangenheit des Landes ungünstig bestimmt. Aus politischen Gründen wurde in den Gemeinschaftsschulen zwischen 1949-1989 als einzige obligatorische Fremdsprache Russisch unterrichtet und erst in der gymnasialen Oberstufe bestand für die Schüler die Möglichkeit, mit dem Erlernen einer „westlichen“ Sprache zu beginnen. Nach der Abschaffung des obligatorischen Russischunterrichts 1989 stieg die Nachfrage nach Englisch und Deutsch sprunghaft an.

Trotz dem steigenden Bedarf an fremdsprachlichen Kenntnissen von Seiten der Gesellschaft kann festgestellt werden, dass der FSU nie zu den zentralen Entwicklungsbereichen der Bildungspolitik gehört hat (s. Bognár 1997: 9; Jelentés 2000). Eine langfristige strategische Konzeption unter dem Namen *Világ-Nyelv* (deutsch. *Welt-Sprache*) wurde vom Bildungsministerium erst 2003, ein Jahr vor dem EU-Beitritt erlassen. Im Zentrum dieser Konzeption soll die Zielsetzung der Europäischen Union stehen, nach dem jedem europäischen Bürger die Möglichkeit gesichert werden soll, neben seiner Muttersprache zwei Fremdsprachen zu erlernen. Neben der Förderung der Beliebtheit des Fremdsprachenlernens mit Hilfe von unzähligen Projekten wird im Programm u. a. auf die Möglichkeiten des computerunterstützten FSU, die Förderung des FSU in der Gemeinschaftsschule sowie die Einführung spezieller Klassen in der gymnasialen Oberstufe Wert gelegt, in denen im ersten zusätzlichen Schuljahr u. a. eine Fremdsprache in 12 und Informatik in 5 Wochenstunden unterrichtet werden (Világ-Nyelv 2007).

Vor einigen Jahren sind Änderungen auch in der Struktur und Durchführung der Abiturprüfung erfolgt. Seit 2005 besteht für die Schüler der gymnasialen Oberstufe die Möglichkeit, die Prüfung auf einer niedrigeren und einer höheren Stufe abzulegen und die höhere Stufe ersetzt automatisch die frühere Aufnahmeprüfung an Universitäten und Hochschulen.

Der Lehrplan (NAT 1995; 2003) erklärt den FSU in der Gemeinschaftsschule lediglich in einer Sprache als obligatorisch, erst in der gymnasialen Oberstufe werden die Rahmenbedingungen für das Erlernen weiterer Fremdsprachen gegeben. Im Lehrplan wird also ein recht geringes Angebot an Fremdsprachen festgelegt. Die wöchentliche Stundenzahl von drei Stunden ist vorgeschrieben, was ebenso niedrig ist, wie im finnischen Kontext. Im Schuljahr 2004/2005 war jedoch der Anteil solcher Schüler der gymnasialen Oberstufe, die Fremdsprachen in erhöhter Stundenzahl erlernt haben, 27 % aller Fremdsprachenlerner. Das kann entweder in Spezialklassen (ab 5 Stunden pro Woche) oder seit 1987 in sog. bilingualen gymnasialen Oberstufen erfolgen, in denen der Unterricht bis zu 20 Wochenstunden der Fremdsprache gewidmet ist. Das ist eine Art CLIL-Unterricht (*Content and Language Integrated Learning = Integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen*), wo bestimmte Unterrichtsfächer, wie z. B. Mathematik, Physik, Biologie und Geschichte in der Fremdsprache unterrichtet werden. (Jelentés a magyar közoktatásról 2006.)

Als eine negative Tendenz kann dagegen bewertet werden, dass mit dem Unterricht von Fremdsprachen nach den Empfehlungen des Lehrplans im Normalfall erst im vierten Schuljahr angefangen wird (NAT 2003). Die größeren, städtischen Gemeinschaftsschulen haben unter Umständen die Möglichkeit, mit dem FSU ein, zwei Jahre früher oder schon in der ersten Klasse anzufangen. Sie können auch mit der Stundenzahl flexibler umgehen. Die kleineren Schulen verfügen aber in der Regel nicht über genügend Mittel, solche Änderungen zu vollziehen. Dadurch wird die Chancenungleichheit zwischen den Bildungseinrichtungen verstärkt.

2.2.1 Stellung des Deutschen neben anderen Fremdsprachen

Das Englische und das Deutsche machen heutzutage den Löwenanteil der unterrichteten Fremdsprachen in der gymnasialen Oberstufe in Ungarn aus. Im Schuljahr 2004/2005 haben 89,5 % der Schüler diese Fremdsprachen gelernt. Die prozentualen Anteile der verschiedenen Fremdsprachen sahen folgendermaßen aus: an erster Stelle stand Englisch (52,9 %), danach folgten Deutsch (36,6 %), Französisch (4,5 %), Russisch (0,4 %) sowie andere Sprachen (5,5 %). (Jelentés a magyar közoktatásról 2006.) Als allgemeine Tendenz kann auf Grund derselben statistischen Angaben des Bildungsministeriums festgestellt werden, dass der Anteil der Englischlernenden seit dem Schuljahr 1997/1998 ständig gestiegen ist (von 46,6 % auf 52,9 %), während der Anteil aller anderen unterrichteten Fremdsprachen kontinuierlich abgenommen hat. Diese Tendenz widerspricht der Bestrebung der Europäischen Union nach sprachlicher Vielfalt (Jelentés a magyar közoktatásról 2006). Zu der sinkenden Beliebtheit des Deutschen unter den Schülern der gymnasialen Oberstufe zu Gunsten des Englischen haben sich auch die befragten ungarischen Deutschlehrer in den Interviews des empirischen Teils der Arbeit geäußert.

2.2.2 Weitere Merkmale des ungarischen Fremdsprachenunterrichts

Der ungarische FSU weist das Spezifikum der Prüfungszentriertheit auf. Neben der neulich einer tief greifenden Reform unterzogenen Abiturprüfung genießt die sog. staatliche Sprachkundigenprüfung³ hohes Ansehen in Ungarn. Es ist natürlich als Folge dessen anzusehen, dass das erfolgreiche Bestehen der Prü-

³ Die Sprachkundigenprüfungen werden seit 1967 von dem Institut für Fremdsprachenweiterbildung (*Idegennyelvi Továbbképző Központ*, ITK) durchgeführt, das mit landesweiter Wirkung als Zentrale für Sprachkundigenprüfungen unter der Aufsicht des Bildungsministeriums tätig ist. Bis 2000 verfügte das ITK über eine Monopolstellung bei der Durchführung von Sprachkundigenprüfungen, seitdem haben aber auch Sprachschulen die Möglichkeit, ihr eigenes Prüfungssystem akkreditieren zu lassen und ähnliche Prüfungen durchzuführen. Die Prüfungen sind auf drei Stufen (Grund-, Mittel- und Oberstufe) schriftlich und/oder mündlich (im Rahmen der mündlichen Prüfung wird auch das Hörverstehen getestet) gegen eine bestimmte Grundgebühr zu absolvieren. Die Struktur der Prüfung wurde 1991 wesentlich reformiert und damit die Leistungsmessung nach kommunikativen Prinzipien auf alle Hauptfertigkeiten ausgedehnt. Die Prüfung ist zweisprachig, die Übersetzungsfähigkeit bildet einen zentralen Teil der schriftlichen Prüfung. Weitere Informationen zu der Prüfung findet man unter der WWW-Adresse: www.itk.hu.

fung – Mittel- und Oberstufe – erhebliche Vorteile verschafft: sie bringt bei der Zulassung zum Studium Bonuspunkte oder sogar Lohnzuschüsse. Außerdem werden Sprachprüfungen in vielen Studiengängen als Voraussetzung für einen erfolgreichen Abschluss verlangt. Das hohe Prestige der Sprachkundigenprüfung hat im heutigen Ungarn solche Ausmaße angenommen, dass der Erfolg von Fremdsprachenlehrern und sogar der gymnasialen Oberstufen nach dem Kriterium bemessen wird, über wie viele Sprachkundigenprüfungen ihre Schüler verfügen. Nach diesem Kriterium wird jedes Jahr eine Rangliste herausgegeben, in der die Gymnasien nach der Zahl der erfolgreich abgelegten Prüfungen eingestuft werden. Wegen ihres hohen Prestiges dominiert die Sprachkundigenprüfung als sog. „versteckter“ Lehrplan den ungarischen FSU (Einhorn 1999: 546; Lamb 2004).

Als zweites wichtiges Charakteristikum im Gegensatz zu Finnland muss die Rolle der mündlichen Evaluation hervorgehoben werden. Mündliche Bewertung gehört traditionell sowohl zu dem Unterrichtsalltag als auch zu jeder Prüfung im ungarischen Bildungswesen. Diese Tradition schafft die Grundlagen für die Auseinandersetzung mit der mündlichen Fertigkeit in den Klassenzimmern. Zum Schaffen der nötigen Rahmenbedingungen zur validen und zuverlässigen Durchführung mündlicher Prüfungen haben die Reformen der Abiturprüfung im Jahre 2005 einen wesentlichen Beitrag geleistet.

Was das gesellschaftliche Ansehen der Sprachlehrer in Ungarn betrifft, sieht die Situation nicht verlockend aus. Infolge der schlechten Vergütung – trotz gewisser Lohnerhöhungen in letzter Zeit – hat die Mehrheit der Lehrer Nebenberufe. Für die Fremdsprachenlehrer gilt das Erteilen von Privatstunden als eine Alternative zur Verbesserung ihrer finanziellen Lage. Die hohe Belastung mit Extrastunden führt häufig zu einem Unterricht aus Routine und in dieser Situation ist es recht schwierig, von der professionellen Entwicklung der Fremdsprachenlehrer zu sprechen. Die ungünstigen Arbeitsbedingungen führen teilweise auch zum ständigen Wandel der Fremdsprachenlehrer, oft dreiviermal innerhalb eines Schuljahres, dadurch ist auch die Kontinuität des fremdsprachlichen Unterrichts bedroht. (Jelentés a magyar közoktatásról 2000.)

Als positive Tendenzen des ungarischen FSU können die aktive Teilnahme der gymnasialen Oberstufen an Projekten der Europäischen Union, u. a. am eTwinning-Projekt und das breite Angebot an ungarischen und ausländischen Lehrwerken bewertet werden.

Wichtige Anregungen können die Fremdsprachenlehrer zu den neuesten fachdidaktischen Ansätzen wie z. B. zum Gebrauch von Internet und Computer sowie zum fachsprachlichen oder bilingualen FSU neben der Zeitschrift des Ungarischen Deutschlehrerverbandes DufU (*Deutschunterricht für Ungarn*) auch in der Zeitschrift für Fremdsprachenlehrer *Nyelvinfo* finden (s. u. a. Abosi 1998; Hoffmann 1999; Karner 1999; Kovács 2000; Csoma 2001a, b; Veszelszki 2007).

2.2.3 Effektivitätsfragen des ungarischen Fremdsprachenunterrichts

Nach einer Erhebung der Europäischen Union vertreten 42 % Prozent der ungarischen Bevölkerung im Jahre 2005 die Auffassung, dass sie eine Fremdsprache auf irgendeiner Stufe sprechen. 27 % verfügen über Kenntnisse von zwei

und 20 % von drei Fremdsprachen. (62 % Englisch, 55 % Deutsch, 4 % Französisch, 3 % Italienisch und 2 % Russisch). Ungarn befindet sich neben Portugal (42 %), Italien (41 %), England (38 %) und Irland (34 %) ganz am Ende der Ranking-Liste und verfügt damit z. B. im Vergleich zu Finnland über ziemlich geringe Fremdsprachenkenntnisse. (Special Eurobarometer 243/Wave 64.3.) Diese Zahlen deuten die Uneffektivität des schulischen Sprachunterrichts an, was auch darin erkannt werden kann, dass sich die Bedeutung des Privatsektors im Bereich des Sprachunterrichts in Ungarn seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts eindeutig vergrößert hat. So entstanden die heutzutage schon eigenständigen Branchen des Privatunterrichts und der privaten Sprachschulen.

2.3 Zusammenfassung

Welche Faktoren können aus den obigen Überlegungen in Bezug auf den Forschungsgegenstand bedeutend sein? Erstens sind, wie oben erwähnt, die wöchentlichen Stundenzahlen in beiden Kontexten ziemlich gering, was möglicherweise eine Auswirkung auf den Einsatz von SLS haben kann. Zweitens besteht ein entscheidender Unterschied zwischen dem finnischen und ungarischen DaF-Unterricht darin, dass in Ungarn eine lange Tradition der mündlichen Evaluation sowohl in der Unterrichtspraxis als auch im Prüfungssystem existiert, während das in Finnland nicht der Fall ist. Dieser Aspekt kann auch auf die Verwendung von SLS einen Einfluss ausüben. Drittens haben die statistischen Angaben ein Bild darüber geliefert, dass die Beliebtheit des Deutschen während der letzten Jahre in beiden Kontexten abgenommen hat. Es stellt sich die Frage, ob aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit Konsequenzen zu ziehen sind, um diesen Prozess einigermaßen rückläufig zu machen.

3 EIN UNTERRICHTSMODELL FÜR DEN SCHULISCHEN BEREICH

Entsprechend der Zielsetzung der Untersuchung, Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen DaF-Unterrichts der gymnasialen Oberstufe zu liefern sowie die subjektiven Theorien der finnischen und ungarischen Deutschlehrer zum Einsatz von SLS kennen zu lernen, wurde aus der Forschungsliteratur ein Modell des unterrichtlichen Prozesses abgeleitet. Laut Krumm (2001: 779) werden unter diesem Begriff solche Modelle verstanden, die eine zielgerichtete Durchführung und Evaluation des Unterrichts erlauben und mit denen der Unterrichtsablauf strukturiert werden kann. Im Laufe der Zeit wurden in der Fremdsprachendidaktik unterschiedliche Modelle des Unterrichtsprozesses entwickelt (s. z. B. Heimann, Otto & Schulz 1965, Mackey 1965, Achtenhagen 1969, Königs 1983, Stern 1983, Zimmermann 1988). Zum theoretischen Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde das Modell von den allgemein bekannten Experten, Berliner und Gage (1992) aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie gewählt, weil beabsichtigt wurde, den Prozess des FSU auf die Ebene des schulischen Unterrichts zu heben. Diese Entscheidung wurde aus dem Grunde getroffen, weil die pädagogische Psychologie, in deren Mittelpunkt der Lern- und Lehrprozess im Klassenzimmer steht (s. Ausubel & Robinson 1969: 13; Weidemann et al. 1986: 7; Kuusinen 1991: 12; Berliner & Gage 1992: 7), verschiedene für den fremdsprachendidaktischen Forschungsansatz relevante psychologische Begriffe und Theorien zum Gegenstand hat. Sie kann daher als wichtiger Ausgangspunkt zu den theoretischen Überlegungen der vorliegenden Arbeit dienen. Dementsprechend werden die Kapitel des theoretischen Teils der Arbeit so strukturiert, dass als erstes jeweils kurz auf die zentralen Forschungserkenntnisse betreffend den allgemeinen schulischen Unterricht eingegangen wird, aus denen die theoretischen Ansatzpunkte auf den FSU übertragen werden.

Das Grundanliegen der pädagogischen Psychologie ist es, mit Hilfe der aus der Erforschung des Lern- und Lehrprozesses gewonnenen Erkenntnisse die pädagogischen Entscheidungen der Lehrer zu erleichtern. Das von Berliner und Gage entwickelte Modell wurde ebenfalls auf diesem Hintergrund konstruiert, obwohl die Autoren (Berliner & Gage 1992: xvii) zugeben, dass das

aktuelle unterrichtliche Geschehen nicht unbedingt immer solch einer logischen Ordnung folgt. Da aber das Modell die grundlegenden Variablen während der Planung, Durchführung und Evaluation des unterrichtlichen Prozesses berücksichtigt, eignet es sich hervorragend dafür, die Unterrichtstechnik SLS systematisch zu evaluieren. Die einzelnen Variablen des Modells werden im weiteren Verlauf der Arbeit unabhängig voneinander betrachtet und sie bilden die Kapitel des theoretischen Teils der Arbeit (s. die Kapitel 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 4, 5.1, 5.2). Mit Hilfe des Modells wird also angestrebt, Aufschluss einerseits über das Wesen der SLS, andererseits über die wichtigsten Variablen, die während des Spieleinsatzes zu berücksichtigen sind, für die Unterrichtspraxis zu erhalten. Somit wird versucht, einen Einfluss auf die pädagogischen Entscheidungen von praktizierenden Fremdsprachenlehrern in Bezug auf den Einsatz von SLS auszuüben und auf lange Sicht einen Beitrag zur Effektivität des institutionellen FSU zu leisten.

Das Modell von Berliner und Gage (1992: 32-33) beinhaltet sechs Hauptvariable des unterrichtlichen Prozesses, die den Lehrenden bei der Planung des unterrichtlichen Geschehens als roter Faden dienen sollen. Das Modell wird durch die Abbildung 1 unten veranschaulicht und im Folgenden bezogen auf die Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit kurz interpretiert.

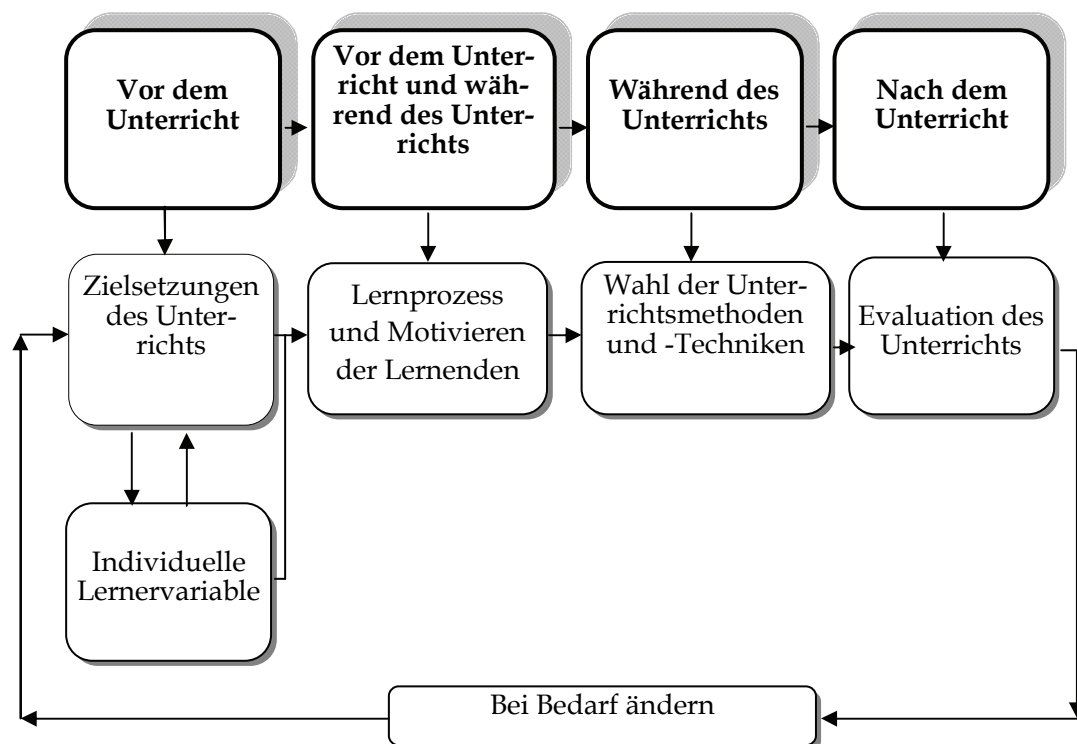


ABBILDUNG 1 Modell des unterrichtlichen Prozesses nach Berliner und Gage (1992)

Als erster Schritt des unterrichtlichen Prozesses wird logischerweise die Bestimmung der Lehrziele genannt. Da die folgenden Überlegungen aus der Sicht des Lehrenden erfolgen, werden hier unter dem Begriff „Lehrziel“ solche Ziele verstanden, die Menschen bei der Steuerung des Lernens anderer intendieren,

abgegrenzt dadurch von „Lernzielen“, die Menschen sich für ihr eigenes Lernen setzen (Doyé 1995: 161).¹ Klar definierte Zielsetzungen sind eine unentbehrliche Voraussetzung für die genaue Definierung des Unterrichtsprogramms. Andererseits sind sie eine Hilfe, am Ende des unterrichtlichen Prozesses zum Zweck der Evaluation angemessene Messinstrumente erstellen zu können und dabei Unterricht und Evaluation miteinander konsequent in Verbindung zu setzen. (Berliner & Gage 1992: 47.) In unserem Fall werden die allgemeinen Zielsetzungen des finnischen und ungarischen Curriculums der gymnasialen Oberstufe für die Spracherziehung in Augenschein genommen und analysiert (s. Kapitel 3.1), die die Unterrichtspraxis der gymnasialen Oberstufe einheitlich bestimmen. Außerdem wird danach gefragt, welche Rolle den SLS in den Lehrplänen zugeschrieben wird.

Es liegt weiterhin auf der Hand, dass die einzelnen Lernenden sich durch individuelle Eigenschaften und Erfahrungen in Bezug auf den Fremdspracherwerb unterscheiden lassen. Es bedeutet eine große Herausforderung für die Lehrenden, die charakteristischen Lernervariablen kennen zu lernen und ihre pädagogischen Entscheidungen nach diesen Erkenntnissen zu treffen. Dieser Prozess fordert zweifellos viel Zeit, aber die individuellen Eigenschaften der Lerner werden bei der Wahl der angemessenen Unterrichtsmethoden sowie Unterrichtstechniken für sehr wichtig gehalten. Die im Hinblick auf den Zweitspracherwerb und insbesondere auf den Spieleinsatz relevanten Lernervariablen werden im Kapitel 3.2 zusammengefasst.

Bei der Unterrichtsplanung spielt es eine außerordentlich wichtige Rolle, über welche Auffassung Lehrende bezüglich des Nachvollziehungsprozesses des Sprachlernens sowie der Motivierungsmöglichkeiten im Klassenzimmer verfügen. Die Unterrichtspraxis jedes Lehrers wird durch meistens implizite Überlegungen über den menschlichen Lernprozess und das Motivieren bestimmt, die bewusste Reflektion dieser Fragen verhilft aber weiterhin den Lehrern, das Lernen für die Lernenden leichter und interessanter zu gestalten. Im Kapitel 3.3 werden demzufolge solche, für den institutionellen FSU relevante Lerntheorien berücksichtigt, in denen der Stellenwert der unterrichtlichen Steuerung und des Übens diskutiert wird. Im Kapitel 3.4 werden demnach die Möglichkeiten zur Motivierung im fremdsprachlichen Klassenzimmer ausführlich erörtert.

Auf Grund der oben diskutierten vier Variablen stehen Lehrende vor der Aufgabe, sinnvolle und angemessene Unterrichtsmethoden sowie Unterrichtstechniken für ihre Unterrichtspraxis zu wählen. Da die vorliegende Arbeit zum Ziel hat, SLS als eine mögliche Unterrichtstechnik neben anderen einer genauen

¹ In der neueren Diskussion wird zwischen den Begriffen nicht unbedingt unterschieden, sondern vorwiegend der Begriff *Lernziel* verwendet. Das ist als ein Ergebnis der Curriculumentwicklung zu ersehen, wo eine Lernerorientierung in den Vordergrund gerückt ist. In diesem Fall ist aber *Lehrziel* der korrekte Ausdruck, der „den normativen Charakter der durch Lehrpläne, Lehrmaterialien und Prüfungen vorgegebenen Ziele für den FSU“ signalisiert (Neuner 2001). *Lehrziele* beschreiben also den Lernstoff und die Lerninhalte, der Begriff *Lernziel* bezieht aber auch das Lernverhalten und die Lernprozesse ein (Krumm 2003b: 116). Zu der Problematik siehe auch Schmidt (2001: 25).

Betrachtung zu unterziehen, wird im Kapitel 4 der bisherige Forschungsstand über das Wesen und die Einsatzmöglichkeiten von SLS dargestellt.

Am Ende des unterrichtlichen Prozesses steht in der Regel die Analyse und Bewertung der Ergebnisse vor dem Lehrer, die Frage also, inwieweit die Lernenden die am Anfang des unterrichtlichen Prozesses festgelegten Ziele erreicht haben. Da aber in der vorliegenden Arbeit nicht Lernende, sondern die Unterrichtstechnik SLS den Gegenstand der Evaluation bildet, wird das Modell in diesem Punkt entsprechend modifiziert und die Evaluation von Lernerleistungen durch die Evaluation der Potenzen der Unterrichtstechnik SLS ersetzt. Die Evaluation geschieht einerseits im Lichte der Ergebnisse der Sprachlehrforschung im Hinblick auf das Übungsgeschehen, andererseits auf Grund der bestehenden Forschungsergebnisse zum fremdsprachenunterrichtlichen Einsatz von SLS (s. die Kapitel 5.1 und 5.2).

Das Modell von Berliner und Gage bietet meines Erachtens einen geeigneten theoretischen Rahmen zur Erörterung der wesentlichen Variablen, die bei der Auseinandersetzung mit der finnischen und ungarischen Spielpraxis der gymnasialen Oberstufe sowie mit den subjektiven Theorien der Lehrenden in Betracht gezogen werden müssen. Die Forschungsfrage 2 der Arbeit und die dazu gehörenden Unterfragen werden direkt aus den Variablen des Modells abgeleitet (s. Kapitel 7). Im Folgenden werden anhand des Modells die theoretischen Ansatzpunkte der Arbeit präsentiert.

3.1 Lehrziele – Straßenkarte für den Unterricht?

3.1.1 Lehrziele in der pädagogischen Psychologie

Wie oben bereits erwähnt, haben Lehrziele eine zweifache Funktion. Sie determinieren zum einen das unterrichtliche Geschehen und damit das Verhalten der Schüler, zum anderen dienen sie aber als Grundlage zur Konstruktion von Messinstrumenten zum Zweck der Leistungsmessung. Nach Berliner und Gage (1992: 41) funktionieren klar festgelegte Lehrziele wie eine Straßenkarte: sie geben konkrete Informationen darüber, in welche Richtung die „Lernreise“ fortzusetzen ist. Die zentralisiert festgelegten, allgemeinen curricularen Lehrziele bilden die Hauptstraßen der Karte, ebenso können aber Teilziele bis in die einzelne Unterrichtseinheit festgesetzt werden, die die kleinen Nebenstraßen der Karte darstellen. Lehrziele helfen also dem Lehrenden, sich in seiner Unterrichtspraxis zurechtzufinden und seinen Unterricht in einer konsequenten Weise zum Erreichen der im Voraus festgelegten Zielsetzungen zu gestalten.

Im Laufe der Zeit ist von Pädagogen und Psychologen zur Systematisierung der Lehrziele eine Vielfalt von Typologien entwickelt worden (Berliner & Gage 1992: 42). Der bestehende Bedarf an der Entwicklung von Testen im allgemeinpädagogischen Bereich hat einen bedeutenden Anstoß zur Definition von Lehrzielen gegeben. Demzufolge wurde versucht zu definieren, wozu der Lernende am Ende des pädagogischen Prozesses fähig sein sollte, zu tun, was er am Anfang nicht beherrscht hat, anders formuliert, was der Unterschied

zwischen dem „Eingangs“- und „Ausgangsverhalten“ des Lernenden ist (Stern 1992: 65). Als allererster Klassifikationsversuch gilt das Ergebnis der Zusammenarbeit von einer Gruppe amerikanischer Psychologen und Pädagogen in den 50er Jahren, die mit ihrem Dreistufenmodell den Grundstein für die weitere Entwicklung gelegt haben. Dieses Modell ist in zwei unter der Leitung von Bloom herausgegebenen Werken *Taxonomy of Educational Goals* (Bloom 1956; Krathwohl, Bloom & Masia 1964) der Öffentlichkeit präsentiert worden. Bei der Klassifikationsarbeit hat die Expertengruppe vor allem die Zielsetzung vor Augen gehabt, eine für alle pädagogischen Bereiche gültige Typologie zu erstellen, wobei es möglich wäre, alle Ziele bezüglich des Schülerverhaltens zu klassifizieren. Die Lehrziele wurden in drei große psychologische Kategorien eingeteilt: Kognition, Emotionen und psychomotorische Fertigkeiten. (Stern 1983: 438.) Unter kognitiven Lehrzielen werden Zielsetzungen im Zusammenhang mit dem Behalten oder Identifizieren von Kenntnissen und der Entwicklung von intellektuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden. Der emotionale Bereich beinhaltet Ziele, die die Veränderung am Interesse, an Einstellungen und an Werten beschreiben. Die psychomotorische Dimension dagegen bezieht sich auf Fertigkeiten der Bewegung. (Bloom 1956: 6-8.) Das Modell hat einen bedeutenden Einfluss auf die verschiedenen Gebiete der Pädagogik ausgeübt (Stones 1972: 17) und eine Vielzahl von Untersuchungen als Folge gehabt.

3.1.2 Lehrziele in der Sprachlehrforschung

Die ersten Versuche, die Klassifikation von Bloom auf das Gebiet der Sprachlehrforschung zu übertragen, stammen von Valette (1969; 1971 zitiert in Stern 1983: 502-503). Er hat in Form einer Tabelle die Lehrziele für den FSU dargelegt, indem er in den waagerechten Spalten der Tabelle die Dimensionen des von Bloom abgeleiteten Schülerverhaltens, in den senkrechten dagegen die Inhalte des FSU aufgelistet hat. Valette (ebd.) hat aber in kurzer Zeit erkannt, dass die bloomsche Typologie einiger Modifikationen bedarf, da es nicht direkt für die Zielsetzungen des FSU erstellt worden ist. Dieser Erkenntnis folgten immer neuere Klassifikationsversuche. (Siehe Valette & Disick 1972; Valette 1981.) In Anlehnung an das Werk von Valette haben Stern und Ullmann (Stern 1980, zitiert in Stern 1983; Ullmann 1982) ein ähnliches System von Verhalten und Inhalten (s. Tabelle 1) in ihrem Lehrplanmodell entwickelt, auf das im Folgenden näher eingegangen wird.

TABELLE 1 Klassifikation der Lehrziele nach Stern (1983) und Ullmann (1982)

Inhalt	Zielsetzungen			
	Kompetenz	Wissen	Emotionen	Transfer
Der sprachliche Lehrplan (S2)				
Der kulturelle Lehrplan (K2)				
Der Lehrplan von kommunikativen Übungen (S2/K2)				
Der allgemeine Sprach-erziehungslehrplan (Sprache und Kultur)				

Stern (1980, zitiert in Stern 1983) und Ullmann (1982) sind ebenfalls von der Aufteilung von Bloom ausgegangen, den ursprünglichen Kategorien sind sie aber nicht so dogmatisch gefolgt wie Valette (1981). Als übergreifendste Zielsetzung des FSU wird im Modell die sprachliche *Kompetenz* genannt, also die Fähigkeit zum Gebrauch und zum Verstehen der Sprache. In der heutigen fachdidaktischen Literatur wird die sprachliche Kompetenz mit dem Begriff der kommunikativen Kompetenz, der Gebrauchsfähigkeit der Sprache, gleichgesetzt.²

Den zweiten Lehrzielbereich bildet die Kategorie *Wissen*, die zum einen auf explizites Wissen über das Wesen der zu erlernenden Sprache, zum anderen auf Wissen über die fremde Kultur hinweist. Im Gegensatz zu der vorangehenden Kompetenz-Dimension, wo es um die implizite Fähigkeit ging, die Sprache situationsgemäß angemessen zu gebrauchen, handelt es sich hier um explizites Wissen über die Sprache und Kultur.

Die dritte Zielsetzung betont die Bedeutung von *emotionalen* Faktoren (Einstellungen und Werte bezüglich der Sprache und Kultur) im Rahmen der Spracherziehung. Die Wichtigkeit dieser Dimension in Hinblick auf das Lernen wurde ursprünglich in der Psychologie und der pädagogischen Literatur erkannt, im Bereich der Spracherziehung geschah es mit einer wesentlichen zeitlichen Verschiebung in den 70er Jahren. Nach Stern (1992: 86-93) fungiert die Entwicklung der positiven Einstellungen zur Zielsprache, zu den Sprechern der fraglichen Sprache sowie zum Sprachlernen allgemein als eine wichtige Aufgabe des Lehrenden.

Das von Stern (1980, zitiert in Stern 1983) und Ullmann (1982) letztendlich genannte Ziel, der *Transfer* ist ursprünglich pädagogischer Herkunft. Mit dem Begriff wird die menschliche Tendenz bezeichnet, gelernte Kenntnisse von einer Situation auf die andere zu beziehen. In der pädagogischen Forschungsliteratur (s. Stern 1992: 93) herrschte lange eine Kontroverse über die Frage, ob sich der Transfer automatisch vollzieht. Die Frage wurde negativ beantwortet, woraus folgt, dass auf die Herausbildung von Transfererscheinungen im Unterricht Aufmerksamkeit gelegt werden muss. Stern (ebd.) und Ullmann (1982: 260) waren der Ansicht, dass die obige Erkenntnis auch für den Sprachunterricht gilt, infolge dessen die sprachspezifischen Ziele des Unterrichts auf eine allgemeine Ebene transferiert werden sollen. Die Transfer-Dimension beinhaltet in ihrem Modell drei Bereiche: die Aneignung von Lerntechniken, die Gewinnung von Einsichten in die Natur von Sprachen und Kulturen sowie die Entwicklung von allgemeinen positiven Einstellungen zu fremden Sprachen, Kulturen, und dem Sprachlernen allgemein. Die genannten drei Bereiche spiegeln also die drei sprachspezifischen Lehrziele auf einer allgemeinen Ebene wider.³

² Die kommunikative Kompetenz ist im Laufe der Zeit auf verschiedene Art und Weise definiert worden (s. u. a. Hymes 1972; Canale & Swain 1980; Bachman 1990).

³ In der fremdsprachendidaktischen Literatur kann man allerdings auf andere Einteilungen mit bestimmten Nuancenunterschieden stoßen. Als Beispiel ist unter anderem der Klassifikationsversuch von Doyé (1995: 161-165) in dem *Handbuch Fremdsprachenunterricht* anzuführen, wo eine wesentliche Überlappung mit dem Modell von Stern (1980, zitiert in Stern 1983) zu verzeichnen ist.

Bei der Analyse der finnischen und ungarischen Lehrpläne in den folgenden Kapiteln wird das oben dargestellte Modell von Stern angewandt. Der bedeutendste Verdienst des Modells besteht meiner Meinung nach darin, dass neben der Abgrenzung der Kompetenz-, Wissens- und Emotionsdimensionen voneinander auch auf den Transfer der beherrschten Fertigkeiten und Fähigkeiten auf einer allgemeinen Ebene Wert gelegt wird. Dadurch wird betont, dass Fremdsprachen als schulisches Fach neben den eigenen Zielsetzungen auch zur Verwirklichung von fachübergreifenden Zielen des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe einen Beitrag leisten können und sollen. In den folgenden Kapiteln werden anhand des Modells von Stern die allgemeinen Lehrziele des finnischen und ungarischen FSU in der gymnasialen Oberstufe durch die Analyse der Lehrpläne erörtert. Danach wird betrachtet, welche Rolle die SLS in den Lehrplänen beider Länder spielen.

3.1.3 Lehrziele des Fremdsprachenunterrichts in der finnischen gymnasialen Oberstufe – Analyse des Lehrplans (1994)

Bevor mit der Analyse des finnischen und des ungarischen Lehrplans begonnen wird, muss vorangeschickt werden, dass im vorliegenden Kapitel der Arbeit nicht die zurzeit gültigen Curricula diskutiert werden. Diese Entscheidung hat sich aus den folgenden Gründen ergeben. Die Empirie der Arbeit wurde im Zeitraum von März bis Oktober 2005 gesammelt. Die heute gültigen Lehrpläne wurden sowohl in Finnland als auch in Ungarn im Jahre 2003 herausgegeben, in Kraft sind sie aber zu einem anderen Zeitpunkt getreten. Der finnische Lehrplan ist erst ab August 2005 in Kraft getreten (Internetseite des finnischen Zentralamts für Unterrichtswesen (o. J.)), in Ungarn war dieser Zeitpunkt nach der Regelung der Regierung September 2004 (Internetseite des ungarischen Bildungsministeriums (o. J.)). Da aber die neuen Curricula nicht gleich für den ganzen Unterricht in der gymnasialen Oberstufe gültig geworden sind, sondern erst Schritt für Schritt in den einzelnen Klassenstufen in Kraft getreten sind, konnten sie zum Zeitpunkt der Datenerhebung die Unterrichtspraxis noch nicht in völligem Maße bestimmen und sind deswegen im Hinblick auf die Empirie der vorliegenden Arbeit nicht relevant. Im Folgenden werden also die Zielsetzungen der früheren Lehrpläne (OPS 1994; NAT 1995) analysiert, weil angenommen wird, dass diese zum Zeitpunkt der Datenerhebung auf das didaktische Handeln der Lehrenden einen Einfluss ausgeübt haben.

Fremdsprachen werden im 1994 in Kraft getretenen finnischen Lehrplan als Einheit betrachtet, deshalb sind für jede Fremdsprache gemeinsame Lehrziele und Inhalte vorgeschrieben. Neben den allgemeinen Lehrzielen des FSU in der gymnasialen Oberstufe werden die Ziele der in den unteren Klassen 1-6 und den oberen Klassen 7-9 sowie in der gymnasialen Oberstufe begonnenen Sprachen extra bestimmt. Diese Ziele fassen allgemein zusammen, wie die Schüler in den Bereichen der einzelnen Teilfertigkeiten mit der Fremdsprache bis zum Ende der gymnasialen Oberstufe umgehen sollen. Im Folgenden werden hier die allgemeinen Lehrziele des FSU in der gymnasialen Oberstufe dargestellt, und zwar in das Klassifikationsmodell von Stern eingebettet.

TABELLE 2 Allgemeine Lehrziele des finnischen FSU in der gymnasialen Oberstufe (OPS 1994: 60) nach dem Klassifikationsmodell von Stern

Kompetenz	Wissen	Emotion	Transfer
<p>1. Situationen der alltäglichen Kommunikation in der Zielsprache meistern</p> <p>2. Für die Zielsprache und ihre Kultur typische Kommunikationsarten anwenden</p>	<p>3. Selbständig Informationen über Länder, Völker und Kulturen der Zielsprache einholen</p>	<p>4. Im Rahmen des FSU sinnvolle Gebrauchsmöglichkeiten und Erlebnisse wie auch kognitive Herausforderungen bekommen</p>	<p>5. Sich ohne Vorurteile verschiedenen Kulturen und ihren Vertretern gegenüber verhalten</p> <p>6. Sich für Fremdsprachen und fremde Kulturen interessieren</p> <p>7. Aktiv Sprachkenntnisse entwickeln können</p> <p>8. Selbstevaluationsfähigkeiten entwickeln und verantwortungsbewusst am Lernen teilnehmen</p>

Nimmt man als erstes die zu der Kompetenz-Dimension gehörenden Lehrziele in Augenschein, liegt auf der Hand, dass im Mittelpunkt des Unterrichts die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Schüler steht. In anderen Abschnitten des Curriculums wird auch konkret erörtert, dass die Fremdsprache als Kommunikationsmittel angesehen wird, das die Schüler im alltäglichen Leben und in vielen Berufen gebrauchen können. Es wird dementsprechend der Wichtigkeit des Bewusstwerdungsprozesses von Kommunikations- und Kulturunterschieden zwischen der Mutter- und Zielsprache Aufmerksamkeit geschenkt. (OPS 1994: 65.)

Als eine Komponente der Wissen-Dimension steht das Einholen von Informationen über die Kultur der Zielsprache, deren Wichtigkeit auch an anderen Stellen im Lehrplan unterstrichen wird. Das Beherrschen vom expliziten Wissen über die Natur der Zielsprache (s. Modell von Stern im Kapitel 3.1.2) wird aber im finnischen Lehrplan außer Acht gelassen. Die Vernachlässigung dieses Bereiches könnte damit erklärt werden, wie im Lehrplan konkret festgelegt wird, dass „der Schwerpunkt anstatt der grammatischen Strukturen der Fremdsprache auf den Inhalt und Verständlichkeit der Interaktion sowie auf die Kommunikativität des Sprachgebrauchs gelegt wird.“ (OPS 1994: 62; s. die Begriffe „accuracy“ und „fluency“ bei Brumfit 1984.)

Die emotionale Dimension beinhaltet das Lehrziel, den Schülern „sinnvolle Gebrauchsmöglichkeiten, Erlebnisse und kognitive Herausforderungen“ anzubieten. Das Vorhandensein eines einzigen Lehrzieles in dieser Dimension bedeutet aber nicht die völlige Vernachlässigung der emotionalen Seite des Lernprozesses im finnischen Lehrplan. Weitere emotionale Lehrziele sind nämlich in der Transfer-Dimension festgelegt. Erstens sollen positive Einstellungen

zu fremden Kulturen und ihren Vertretern ohne Vorurteile unabhängig von der speziell zu erlernenden Zielsprache auf einer allgemeinen Ebene erzielt werden. Zweitens soll das Unterrichtsgeschehen so gestaltet werden, dass es das Interesse der Lernenden für fremde Sprachen und Kulturen erweckt.

In der Transfer-Dimension wird ferner eine große Bedeutung der aktiven Entwicklung auch in anderen Bereichen anwendbaren Lerntechniken, der selbständigen und verantwortungsbewussten Lerntätigkeit sowie der Selbstevaluationsfähigkeit der Lerner zugeschrieben.

Zusammenfassend lässt sich auf Grund der obigen Erörterungen sagen, dass im finnischen Lehrplan alle Dimensionen des sternschen Modells vertreten sind. Die Verteilung der Lehrziele auf die verschiedenen Dimensionen scheint relativ gleichmäßig zu sein, die Kompetenz- und die emotionale Dimension (beide anwesend auch in verallgemeinerter Form in der Transfer-Dimension) scheinen jedoch einen größeren Stellenwert im Lehrplan zu besitzen als die Wissen-Dimension. Als zentrale Dimension manifestiert sich allerdings die Kompetenz-Dimension, einerseits durch die Förderung der kommunikativen Kompetenz der Schüler, andererseits durch die Entwicklung allgemeiner Lern- und Evaluationstechniken. Ebenfalls wird die emotionale Seite des Sprachlernens akzentuiert. Die Zielsetzungen des Lehrplans vermitteln die Annahme, dass je positivere Einstellungen zur fremden Sprache, Kultur und zum Sprachlernen allgemein während des Unterrichts bei den Schülern erweckt werden, desto bessere Lernerfolge zu erwarten sind, und um so wahrscheinlicher ist es, dass die Lernenden auch nach dem Ende der gymnasialen Oberstufe mit dem Sprachlernen nicht aufhören werden.

3.1.4 Stellenwert von Sprachlernspielen im finnischen Lehrplan

Die Frage des Spieleinsatzes wird im finnischen Lehrplan nicht explizit angesprochen. Es ist eigentlich kein Wunder, weil die Hinweise für die Unterrichtsgestaltung im Lehrplan sehr knapp behandelt sind. Der Lehrplan legt nur allgemeine didaktische Hinweise und Vorschläge fest, die bei der Planung der lokalen Lehrpläne als Ausgangspunkt dienen sollen und auf verschiedene Art und Weise in der Unterrichtspraxis umsetzbar sind.

Im Hintergrund des Lehrplans steht die kognitiv-konstruktivistische Lernauffassung: es wird über die Verknüpfung des neuen Wissens mit früheren Wissensstrukturen, über das Erlernen der Sprache als einen aktiven Prozess sowie über die Rolle der Verantwortung der Lernenden im Rahmen des Lernprozesses gesprochen. Der Spracherwerb wird als Aneignung einer kognitiven Fertigkeit betrachtet, da nach dem Lehrplan die Automatisierung von Wissensstrukturen eine große Anzahl von vielseitigen und abwechslungsreichen Übungsmöglichkeiten fordert. Ferner wird gesagt, dass man durch die Stufen von Identifizieren, Verstehen und Aneignung zur aktiven, selbständigen und persönlichen Anwendung der Sprache sich weiterentwickelt. (OPS 1994: 65.) Da also die kognitive Lernauffassung die Zentralität von reichlichen Übungsmöglichkeiten bei der Unterrichtsgestaltung hervorhebt, liegt es nahe, dass auch die SLS unter den verschiedenen Unterrichtstechniken des finnischen DaF-Unterrichts einen Platz bekommen könnten. Über diese Möglichkeit liegen

jedoch bis heute minimale Forschungsergebnisse vor. Die Untersuchung von Jaakkola (1997) über die Rolle des Sprachwissens auf dem Wege zum Sprachkönnen bildet eine Ausnahme. Sie hat ergeben, dass SLS im Grammatikunterricht von Sprachlehrern unter den für effektiv gehaltenen Übungsformen genannt worden sind. 11,3 % der befragten Lehrer haben sie als eine effektive Übungsform eingestuft. Ihre Meinung haben sie folgendermassen begründet: SLS erwecken das Interesse der Schüler, die Schüler selbst haben sie gern und sie glauben, durch ihren Einsatz etwas zu lernen. (Jaakkola 1997: 155-156.) Außerdem haben die befragten Lehrer als einen für den Grammatikunterricht wichtigen Faktor, das Motivieren der Lernenden, erwähnt (ebd. 147).

Obwohl also im Lehrplan des FSU der gymnasialen Oberstufe auf die Einsatzmöglichkeit von SLS konkret nicht eingegangen wird, bestehen Hinweise darauf, dass sie als eine mögliche Alternative für die Sprachlehrer gelten. SLS können im Dienste der Förderung der im Lehrplan angegebenen kognitiven und emotionalen Lehrziele stehen. Ihre motivierende Funktion ist auch von finnischen Fremdsprachenlehrern erkannt worden, wie die Untersuchung von Jaakkola (1997) belegt. In der angesprochenen Untersuchung wurde aber nur im Bereich des Grammatikunterrichts und nur in den gymnasialen Oberstufen der Normalschulen der Rolle der im Unterricht verwendeten effektiven Übungsformen nachgegangen. Die vorliegende Untersuchung hat sich das Ziel gesetzt, sich mit der Rolle von SLS im DaF-Kontext der gymnasialen Oberstufen auseinanderzusetzen.

3.1.5 Lehrziele des Fremdsprachenunterrichts in der ungarischen gymnasialen Oberstufe – Analyse des Lehrplans (1995)

Bei der Analyse der Zielsetzungen des ungarischen Lehrplans wird wieder einmal das Modell von Stern als Grundlage genommen. Die allgemeinen Lehrziele der Spracherziehung im 1995 als Gesetz erlassenen und 1998 etappenweise in Kraft getretenen Lehrplan (ung. *Nemzeti Alaptanterv* = NAT) werden unten in der Tabelle 3 zusammengefasst.

TABELLE 3 Allgemeine Lehrziele des ungarischen FSU in der gymnasialen Oberstufe (NAT 1995: 55-56) nach dem Klassifikationsmodell von Stern

Kompetenz	Wissen	Emotion	Transfer
<p>1. Die Zielsprache in alltäglichen Kommunikationssituationen verwenden können.</p> <p>2. Anforderungen bezüglich der Kommunikationsfähigkeit der Schüler: sie sollen u. a. fähig sein, die Fremdsprache verständlich zu verwenden, Informationslücken zu überbrücken, Personen und Gegenstände zu beschreiben, Vergleiche zu machen, ihre Gefühle und Meinungen auszudrücken, um Informationen und um Erklärungen zu bitten und sie zu geben, Informationen zu sammeln und weiterzugeben, Hinweise zu verstehen, zu befolgen und zu geben, an Rollenspielen teilzunehmen und Gespräche zu beginnen und aufrechtzuerhalten.</p>	<p>3. Den Schülern Möglichkeit anbieten, die Kultur und Zivilisation der Zielsprache kennen zu lernen, und dadurch ihre eigene Kultur in größeren Zusammenhängen zu sehen.</p>	<p>4. Mit Hilfe der Zielsprache neue Kontakte knüpfen und dadurch fremde Völker und Kulturen akzeptieren können.</p> <p>5. Die Freude über die Ausdrucksfähigkeit in der Zielsprache soll das Selbstbewusstsein und die Persönlichkeit der Schüler fördern.</p> <p>6. Anforderungen bezüglich der Entwicklung der Kooperationsfähigkeit: die Schüler sollen an Paar- und Gruppenarbeiten teilnehmen, lebensnahe Aufgaben planen und durchführen (Interviews, Schulzeitung, Theaterspiele), an Lernspielen und Wettbewerben teilnehmen.</p>	<p>7. Sprachkenntnisse sollen die Schüler befähigen, als Ungar Bürger von Europa zu sein.</p> <p>8. Die Entwicklung der selbständigen Lernfähigkeiten der Schüler: den Schülern muss man die Möglichkeit geben, selbständig mit verschiedenen Hilfsmitteln zu arbeiten.</p> <p>9. Die während des Sprachlernens entwickelten Grundfertigkeiten sollen die Schüler in die Lage versetzen, ihre Sprachkenntnisse weiterzuentwickeln und weitere Sprachen zu erlernen.</p> <p>10. Informationen über die Beschaffenheit von Sprachen erwerben und die Muttersprache in größeren Zusammenhängen sehen.</p>

Auf Grund der oben dargelegten Lehrziele des Lehrplans liegt nahe, dass im Mittelpunkt des FSU die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Schüler steht. An anderen Stellen des Lehrplans wird auch mehrmals unterstrichen, dass das höchste Ziel der Spracherziehung die Aneignung der Fähigkeit des praktischen Sprachgebrauchs sei (NAT 1995: 49). Unter den allgemeinen Lehrzielen wird näher auch darauf eingegangen, welche Grundfunktionen der Sprache der Lernende beherrschen sollte.⁴

Der Wissen-Dimension wird eine minimale Bedeutung zugeschrieben. Der Wert wird hier auf das Kennen lernen der Kultur und Zivilisation der Zielsprache gelegt, was aber zugleich in einen breiteren Kontext eingebettet wird. Es wird angestrebt, dass die Schüler dadurch einen größeren Einblick in ihre eigene Kultur gewinnen. Das Ziel zeigt also zugleich in die Richtung der Transfer-Dimension und steht im Einklang mit einer der allgemeinen Anforderungen des Lehrplans, nämlich mit der Vertrautheit mit der nationalen Kultur, Heimat- und Volkskunde (NAT 1995: 8).

Einen besonders akzentuierten Platz nimmt die affektive Seite des Spracherwerbs im ungarischen Lehrplan ein. Das mag auf die allgemeinen Anforderungen des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe zurückgeführt werden. Im Lehrplan heißt es nämlich, dass „die im Lehrplan festgelegten Anforderungen im gymnasialen Bereich eine pädagogische Tätigkeit voraussetzen, in deren Mittelpunkt die Entwicklung der Kenntnisse, Fähigkeiten und der ganzen Persönlichkeit der Lernenden steht“ (NAT 1995: 5). Der Sprachunterricht soll nach den allgemeinen Lehrzielen erstens dazu beitragen, mit Hilfe von Zielsprachenkenntnissen und durch Kontakte zu Sprechern der Zielsprache eine Akzeptanz anderen Kulturen gegenüber bei den Schülern zu entwickeln. Zweitens soll der Unterricht den Lernenden Gelegenheit zum zielsprachlichen Sprachgebrauch anbieten, da die Freude über die Ausdrucksfähigkeit in der Zielsprache das Selbstbewusstsein und dadurch die Persönlichkeit der Schüler fördert. Drittens wird als Ziel gesetzt, die Fähigkeit der Schüler, mit anderen zusammenzuarbeiten, durch den FSU zu unterstützen. Der Einsatz vielseitiger Sozial- und Übungsformen soll im Dienste der Entwicklung dieses Lehrziels stehen.

Die in der Transfer-Dimension festgelegten Lehrziele stehen im direkten Zusammenhang mit den allgemeinen Zielsetzungen des gymnasialen Unterrichts. Sprachkenntnisse werden im Lehrplan als ein Mittel angesehen, die europäische Identität der Schüler zu fördern. Zugleich wird auch betont, dass durch den Gewinn von umfassenden Informationen über die Beschaffenheit von fremden Sprachen auch die Einstellung zur Muttersprache positiv beeinflusst wird. Der Sprachunterricht soll zugleich erzielen, Schülern den Gebrauch der in allen Lernbereichen nützlichen Lerntechniken beizubringen.⁵

Auf Grund der obigen Analyse fällt zunächst auf, dass im ungarischen Lehrplan neben der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Schüler

⁴ Aus der Auflistung von Sprachfunktionen lässt sich darauf schließen, dass der Lehrplan nach den Prinzipien des funktional-notionalen Lehrplans aufgebaut ist und sich auf Dokumente des Europarates stützt (s. van Ek 1975; Baldegger, Müller & Schneider 1980).

⁵ Zu den übergreifenden Anforderungen des gymnasialen Unterrichts siehe NAT (1995: 8-11).

auf die emotionale Seite des Fremdsprachenerwerbs ein besonderer Akzent gelegt wird. Im Rahmen des FSU wird die Entwicklung der Persönlichkeit sowie der Kooperationsfähigkeit der Lerner für wichtig gehalten. Überdies wird im Lehrplan auch die Zentralität der Herausbildung von Transfer-Erscheinungen hervorgehoben.

3.1.6 Stellenwert von Sprachlernspielen im ungarischen Lehrplan

SLS haben einen Platz in den allgemeinen Lehrzielen des ungarischen Lehrplans bekommen. Zum einen sind Rollenspiele erwähnt, die im Dienste der Entwicklung der angemessenen Kommunikationsfähigkeit der Lernenden stehen und den Lernenden eine Möglichkeit zum kreativen Umgang mit der Zielsprache bieten sollen. Zum anderen wird im Lehrplan vorgeschlagen, dass die Lernenden, um ihre Kooperationsfähigkeit zu verbessern, an SLS und Wettbewerben teilnehmen sollen. SLS werden also im Lehrplan explizit erwähnt und als Unterrichtstechnik vorgeschlagen.

Im ungarischen fremdsprachendidaktischen Forschungskontext liegen bisher meines Wissens keine Studien darüber vor, wie diese Vorschläge in der Unterrichtspraxis verwirklicht werden. Eine unter ungarischen Lehrern (unabhängig von dem unterrichteten Fach) durchgeführte Umfrage (Falus 1999: 68-69) hat allerdings ergeben, dass 95 % der befragten 100 Lehrer von Spielen als Übungsalternative gehört haben, und 2/3 hat sie in ihrem Unterricht auch eingesetzt. Das Ergebnis der Umfrage lässt sich natürlich nicht direkt auf die Population von Sprachlehrern übertragen.

3.1.7 Zusammenfassung zu den Lehrzielen des Fremdsprachenunterrichts in der finnischen und ungarischen gymnasialen Oberstufe

Der oben analysierte finnische und ungarische Lehrplan haben gemeinsam, dass beide in die Gruppe der sog. „engen“ oder „externen“ Curricula⁶ gehören. Nach der Definition von Edmondson und House (1993: 278)

wird unter der engen Interpretation des Curriculums eine Auflistung von Zielen verstanden, die im Unterricht anzustreben sind. Das enge Curriculum legt fest, welche Aspekte der Sprache in einem bestimmten Zeitraum zu beherrschen sind, ohne zu spezifizieren, wie dies didaktisch geleistet werden soll - auch wenn ein Curriculum in diesem Sinne durchaus allgemeine didaktische Hinweise und Vorschläge enthalten kann.

Über externe Curricula wird „häufig nicht vom Lehrer in seiner Unterrichtspraxis, sondern von „externen“ Gruppen von Experten entschieden. Sie sind unabhängig von einer bestimmten Lehrmethode, bestimmten Lehrmaterialien und geben den praktizierenden Lehrern freie Hand, die festgelegten Lehrziele und allgemeine Hinweise immer vor Augen nach ihren eigenen Vorstellungen die Unterrichtspraxis zu gestalten.

⁶ Siehe die Begriffe „umfassende“ und „interne“ Curricula bei Edmondson und House (1993: 278-279).

Zwischen den analysierten Lehrplänen sind Unterschiede im Stellenwert der einzelnen Lehrzieldimensionen zu beobachten. In beiden Lehrplänen bekommt die Kompetenz-Dimension (Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und von Lerntechniken) einen akzentuierten Platz, die ungarische Version legt aber auch einen großen Wert auf die emotionale Seite des Fremdsprachenlernens. Es wird hier umfangreicher und vielseitiger aufgefasst als in der finnischen Version, da im Mittelpunkt die Persönlichkeitsentwicklung und Kooperationsfähigkeit der Lerner durch Mittel des FSU steht.

Der Stellenwert der SLS in den zwei Grundlehrplänen ist ebenfalls unterschiedlich. Im finnischen Lehrplan sind keine konkreten Hinweise auf sie zu finden, aber die Betonung des Einsatzes von abwechslungsreichen und vielseitigen Übungsformen macht ihren Gebrauch im Unterricht möglich. Im ungarischen Lehrplan dagegen wird ihr Einsatz im Unterricht den Lehrenden explizit vorgeschlagen, unterschiedliche Spieltypen zum Erreichen verschiedener didaktischen Ziele. Auf Grund der Betrachtung der beiden Lehrpläne, die als Richtlinien für den FSU in der gymnasialen Oberstufe stehen, kann angenommen werden, dass im ungarischen Deutschunterricht mit einer größeren Wahrscheinlichkeit SLS neben anderen Übungsformen eingesetzt werden. Andererseits ist es auch bekannt, dass der finnische Lehrplan als ein „enges“ Curriculum viel Bewegungsfreiheit den einzelnen Lehrenden zur didaktischen Umsetzung der im Lehrplan festgelegten Lehrziele zulässt.

Im folgenden Kapitel halte ich es für angebracht, sich extra mit dem Stellenwert affektiver und sozialer Lehrziele im heute gültigen finnischen und ungarischen Lehrplan (OPS 2003; NAT 2003) sowie mit der Beziehung der affektiven und sozialen Lehrziele zum Einsatz von SLS auseinander zu setzen. Als eine besondere Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung gilt nämlich, der Frage nachzugehen, welche Bedeutung die finnischen und ungarischen Deutschlehrer der Förderung dieser fachübergreifenden Lehrziele während des Spieleinsatzes nach ihren subjektiven Theorien zuschreiben. Damit wird angestrebt, über diesen vernachlässigten Aspekt des Spieleinsatzes neue Erkenntnisse zu gewinnen.

3.1.8 Förderung sozialer und affektiver Lehrziele durch den Einsatz von Sprachlernspielen

Laut Düwell (2003: 350) sind seit den 80er und 90er Jahren in der fremdsprachendidaktischen Diskussion Ansätze dazu zu bemerken, die einseitige Überbetonung kognitiver Fähigkeiten der Lerner bewusst zu vermeiden und den FSU zu individualisieren. Die Individualisierung des Unterrichts umfasst mehrere Dimensionen, u. a. die Entwicklung der sozialen Fähigkeiten der Lernenden und darunter die Zielsetzung des autonomen Lernens sowie die Beachtung der ganzen Persönlichkeit des Individuums mit ihren Emotionen (s. Europarat 2001: 23; 107-109). Das heißt, dass der FSU heutzutage über die sprachlichen Lehr- und Lernziele hinaus auch auf fachübergreifende Kompetenzen der Lerner hin ausgerichtet ist. Das u. a. aus dem Grunde, weil die Gesellschaft von den Schulabgängern neue Qualifikationen verlangt, wie z. B. Kooperationsfähigkeit, Selbständigkeit, Eigenverantwortlichkeit, Selbstvertrauen, Entschei-

dungsfreudigkeit und Offenheit. (Siehe Neuner 1994: 8; Kohonen 2001: 2; Wolff 2003: 326.) Diese Zielsetzungen wurden auch in den neuesten Lehrplänen des finnischen und ungarischen Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe konkretisiert (s. OPS 2003; NAT 2003). Im Folgenden wird nach einer kurzen Einführung zum Thema das Augenmerk auf die Möglichkeiten gerichtet, inwiefern durch den Einsatz von SLS diese sozialen und affektiven Lehrziele verfolgt werden können.

3.1.8.1 Forderung nach ganzheitlichem Lernen

Die Forderung nach der allseitigen Berücksichtigung und Entwicklung der Persönlichkeit der Lerner, nach ganzheitlichem Lernen mit allen Sinnen ist nicht neu. Das Lernen mit Kopf, Herz und Hand hat eine lange Tradition in der Geschichte der Pädagogik von Comenius über Pestalozzi bis zu den Reformpädagogen am Anfang des 20. Jahrhunderts. (Siehe z. B. Finkbeiner & Koplín 2000: 254; Klippel 2000: 242.) Das Ideal der Ganzheitlichkeit hat mit der humanistischen Psychologie und Pädagogik (s. Maslow 1968; Rogers 1969) in den 60er Jahren wieder an Bedeutung gewonnen. Die wichtigsten Prinzipien der humanistischen Psychologie und Pädagogik haben auch im FSU Anklang gefunden. Moskowitz (1978, zitiert nach Löffler 1989: 48-49) fasst die wichtigsten auch für den FSU relevanten Grundsätze wie folgt zusammen:

- Wesentliches Ziel schulischer Erziehung ist das Schaffen einer Lernumwelt, die die Entfaltung der vollen Kapazität des Lernenden gewährleistet.
- Die Schule ist nicht nur für die intellektuelle Entwicklung, sondern vor allem für das menschliche Wachstum verantwortlich.
- Soll Lernen bedeutsam werden, müssen Gefühle akzeptiert und bewusst erlebt werden.
- Bedeutsames Lernen ist entdeckendes Lernen.
- Gute Beziehungen unter den Schülern sind wichtig und fördernd für die Lernprozesse.
- Mehr über sich zu erfahren ist motivierend.
- Wachsende Selbstachtung verstärkt die Lernbereitschaft.⁷

Als Schlüsselwörter gelten hier also die Entfaltung der vollen Kapazität der Lernenden, das menschliche Wachstum, Gefühle, entdeckendes Lernen, gute Beziehungen unter den Lernern und wachsende Selbstbeachtung, die alle mit den affektiven und sozialen Lehrzielen des heutigen FSU in Zusammenhang gebracht werden können.⁸

Das Streben nach ganzheitlichem Lernen kann auch durch die Ergebnisse der Hirnforschung untermauert werden. Die neuesten Erkenntnisse auf diesem Gebiet zeigen nämlich, dass Emotionen bei der Informationsvermittlung eine extrem wichtige Rolle spielen, „da affektbesetzte Gedächtnisinhalte weit eher

⁷ Einige der obigen Prinzipien waren auf der Methodenebene schon seit den 70er Jahren in den sog. alternativen Fremdsprachenlehrmethoden aufzufinden, z. B. in der Suggestopädie (Lozanov 1978) oder beim Total Physical Response (Asher 1977).

⁸ Auch Nold (1998: 131) hat sich mit den kognitiven, emotional-affektiven und sozialen Komponenten des Lernprozesses auseinandergesetzt. Er setzt sich dafür ein, dass die Lerner sprachliches Handeln möglichst ganzheitlich in Kontexten erfahren sollen und nicht nur die kognitiven Verstehensprozesse, sondern auch die Gefühle der Lerner und die Besonderheiten der Lerngruppe zum Ausgangspunkt von Unterrichtsüberlegungen gemacht werden sollen.

langfristig abgespeichert und wieder erinnert werden als andere“ (Markowitsch 2002: 39; s. auch Kaikkonen 2001: 101; Raabe 2003: 286). Mit anderen Worten, Informationen, die die Lernenden affektiv ansprechen und sie interessieren, werden länger im Gedächtnis behalten. Das rechtfertigt die Einbeziehung der Gefühle in den Lernprozess, wodurch die für die Sprachverwendung verantwortliche linke Gehirnhälfte mit der rechten, wo die Gefühle angesiedelt sind, in Verbindung gesetzt wird. Auch Löffler (1989: 55; s. auch Klippel 2000: 243) unterstreicht, dass durch das Einbeziehen beider Gehirnhälften in den Lernprozess eine größere Verarbeitungstiefe und damit auch ein besseres Behalten der Informationen ermöglicht werden. Darüber hinaus steht in der Hirnforschung auch fest, dass je höher die Konzentration auf eine bestimmte Tätigkeit ist, desto besser die Fähigkeit des Gedächtnisses ist, etwas zu behalten (Markowitsch 2002: 156). Stress dagegen schränkt die Aufmerksamkeit und das Wahrnehmen ein (Beckmann 2002: 36, zitiert nach Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004). Diese Forschungsergebnisse sprechen für das Schaffen einer „angstfreien, sowohl entspannten als auch positiv gespannten Atmosphäre“, wofür auch Klippel (1998: 12) plädiert hat.

3.1.8.2 Berücksichtigung der Mehrdimensionalität des Lernens in der fremdsprachendidaktischen Spielliteratur

In der Mehrheit der Erfahrungsberichte praktizierender Sprachlehrer zum Spieleinsatz (s. u. a. Ehnert 1982, 1995; Wegener & Krumm 1982; Bohn & Schreiter 1986; Langacker 1990; Kuty 1993; Böttcher 1995; Stoye 1995; Vracaric & Cagorovic 2001; Kolodzy 2002) hat die Mehrdimensionalität des Lernens keine Berücksichtigung gefunden. In diesen in didaktischen Fachzeitschriften erschienenen Publikationen beschränkt man sich auf die Behandlung kognitiver Lehrziele, und zwar auf die Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten mit Hilfe von Spielen. Unter der Verbesserung des FSU wird also ausschließlich eine Steigerung der Effektivität in Bezug auf kognitive Leistungen verstanden, die Einbeziehung fachübergreifender sozialer und affektiver Lehrziele und ihre persönlichkeitsbildende Bedeutung werden außer Acht gelassen. Erst in den neuesten Erfahrungsberichten wurde der Förderung fachübergreifender Lehrziele durch den Spieleinsatz Raum gegeben (s. Grätz 2001; Schweckendiek 2001; Leitzke-Ungerer 2002; König 2003; Lévy-Hillerich 2003). Diese Frage wird später in diesem Abschnitt behandelt.

Was die empirischen Untersuchungen zum Spieleinsatz betrifft, sieht das Bild etwas differenzierter aus. Steinhilber hat schon 1979 auf den eindeutigen Forschungsbedarf aufmerksam gemacht, soziale und affektive Lehrziele in die Untersuchungen zum Spieleinsatz einzubeziehen. Kleppin (1980) und Wagner (1983) haben sich nur kurz mit den Auswirkungen von Spielen auf die sozialen Beziehungen unter den Lernenden auseinandergesetzt. Behme (1993) hat dagegen in ihrer Untersuchung im Universitätsbereich belegen können, dass die Lernenden in Rollenspielen mit den Mitspielern leichter Kontakt bekommen und die Fremdsprache angstfreier verwenden. Darüber hinaus hat die Autorin gezeigt, dass die Lernenden nicht nur voneinander, sondern auch vom Lehrenden Akzeptanz, Offenheit, Ehrlichkeit und Partnerschaftlichkeit erwarten, also

auf die affektive Dimension im Klassenzimmer großen Wert legen. Das wurde damit begründet, dass diese Eigenschaften mehr Vertrauen, Kommunikation und Kooperation bei den Lernenden entwickeln. Letztendlich kann an dieser Stelle die Untersuchung von Stellfeld (1995) erwähnt werden. Ihre Untersuchung hat ergeben, dass in den Klassenstufen 5-10 der deutschen Gesamtschule im Rahmen des Russischunterrichts die affektiven und sozialen Lehrziele eindeutig vernachlässigt wurden und unter den Lehrzielen in Bezug auf den Spieleinsatz neben Auflockerung und Motivationssteigerung nur kognitive Zielsetzungen im Vordergrund gestanden haben.⁹

In der fremdsprachendidaktischen Literatur hat sich also erst in jüngster Zeit die Aufmerksamkeit darauf gerichtet, dass SLS zur Verwirklichung ganzheitlichen Lernens im FSU gut geeignet sind. Laut Meyer (1995: 345-345; s. auch Kohonen 2001: 23) verfügen die SLS über die Eigenschaft, eine handelnde Auseinandersetzung mit den Mitspielern oder dem Spielobjekt zu schaffen. Im Unterschied zur bloßen wahrnehmenden, kognitiven Verarbeitung der Wirklichkeit, setzt das Spielen also eine Aktivität der Spieler voraus, die konkrete Erfahrungen zulässt. Auch Süss (1995: 19) und Grätz (2001: 6) betonen, dass sich das Lernen durch Spielen ganzheitlich vollzieht. Die Schüler sind nicht nur kognitiv gefordert, sondern auch affektiv, ihre Einstellungen, Haltungen und Interessen werden beeinflusst. Durch die Teilnahme an SLS aktivieren sie Sprache, aber darüber hinaus müssen sie sich über Planung und Arbeitsvorhaben verständigen, Lernsituationen selbständig meistern, kulturell reflektieren, strategisch handeln und sich auf die Spielteilnehmer einstellen.¹⁰

In der fremdsprachendidaktischen Literatur hat sich auch König (2003: 12-13) mit der Frage der Mehrdimensionalität des Lernens auseinandergesetzt. Er plädiert dafür, dass die kognitiven, sozialen und affektiven Faktoren (nach seiner Begriffsverwendung: die Komponenten Lernen, Interaktion und Kreativ-Spielerisches, s. Abbildung 2) bei jeder im FSU verwendeten Aktivität in irgendeinem Maße vertreten sein sollten.

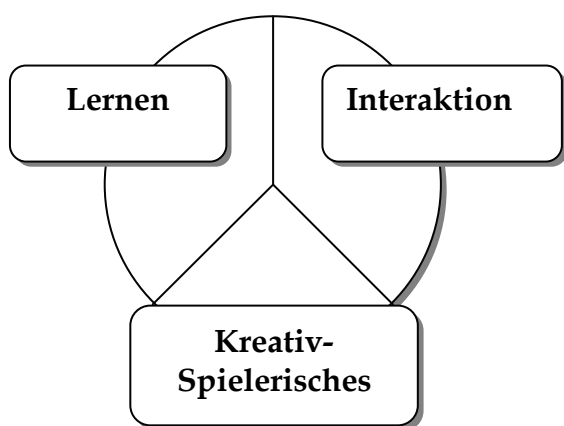


ABBILDUNG 2 Aspekte einer Unterrichtsaktivität laut König (2003: 12-13)

⁹ Eine ausführlichere Analyse dieser Untersuchungen ist im Kapitel 5.2 zu finden.

¹⁰ Kaikkonen (2001: 64) plädiert auch für einen sog. holistischen Lernansatz im heutigen FSU, wo die Lerner in allen Lernsituationen mit ihrer ganzen Persönlichkeit beteiligt sind: als wissende, fühlende, denkende und handelnde Individuen.

Auch König (2003: 12-13) weist auf die Tatsache hin, dass man sich bei den verschiedenen Aktivitäten im FSU häufig nur auf den kognitiven Bereich konzentriert, also darauf, was sprachbezogen gelernt wird. Nach König sollten die Lehrenden auch berücksichtigen, wie die Interaktion in der Gruppe abläuft. Ob die Schüler miteinander kommunizieren bzw. ob sie den fremdsprachlichen Äußerungen ihrer Mitschüler überhaupt Beachtung schenken. Ferner sollten die Aktivitäten irgendetwas enthalten, was die Motivation oder die Phantasie der Schüler anregt, was Spaß machen könnte.

Im Zentrum der folgenden Ausführungen wird die Frage stehen, ob und inwiefern die sozialen Lehrziele und darunter die Förderung der Lernerautonomie sowie die affektiven Lehrziele durch den Einsatz von SLS besser in den Vordergrund gerückt werden können.

3.1.8.3 Förderung sozialer Lehrziele

Laut Klippel (1998: 5) bringen Spiele Abwechslung in das soziale Miteinander im Klassenzimmer, da sie neue und öfters wechselnde Gruppierungen erfordern. Die Lerner können folglich durch die Teilnahme an SLS soziale Erfahrungen sammeln und ihr Verhalten gegenüber anderen üben (s. Klippel 1980a: 18; Meyer 1995: 345; Grätz 2001: 6; Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004: 25). Die Teilnahme an SLS fördert demzufolge eine solche zentrale Eigenschaft, wie die Kooperationsfähigkeit der Lernenden. Es wird sowohl im finnischen als auch im ungarischen Lehrplan akzentuiert, dass die Lernenden neben der selbständigen Arbeit fähig sein sollen, in kooperativen Gruppen zu arbeiten (OPS 2003: 14; NAT 2003: 9). Durch SLS mit einem kooperativen Charakter kann diese zentrale fachübergreifende soziale Zielsetzung in die Unterrichtspraxis besonders gut umgesetzt werden. Diese Typen von SLS erfordern nämlich von den Lernenden die kooperative Bewertung alternativer Vorschläge, kritisches Nachdenken, gemeinsame Entscheidungen und eine eventuelle kooperative Evaluation des Spiels.

Die in Zusammenarbeit erreichten Lernergebnisse stärken ferner die Gruppenkohäsion und entwickeln Kooperationsbereitschaft für die zukünftige Mitarbeit (s. Wegener & Krumm 1982; Bond 1986: 14). In Bezug auf die Gruppenkohäsion erwähnt Schweckendiek (2001: 11) darüber hinaus, dass sich die Lerner im Spiel als „ganze“ Persönlichkeiten mit oft verborgenen Talenten kennen lernen können. Dies steigert auch das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gruppe und hat eine integrationsfördernde Wirkung, was das Lernklima positiv beeinflusst.

Die Meinungen gehen über die Frage auseinander, welche Auswirkungen SLS mit Wettbewerbscharakter auf die sozialen Beziehungen unter den Schülern haben. Einige Didaktiker sind der Ansicht (s. Klippel 1980a: 18; Löffler & Kuntze 1980: 25), dass die Konkurrenz auf die sozialen Verhältnisse in der Klasse negative Auswirkungen haben kann. Steinhilber (1979), Klippel (1980a: 25) und Paas (1982: 2) heben dagegen hervor, dass in Spielen, wo Teams um den Sieg konkurrieren, diejenige Mannschaft gewinnt, deren Mitglieder besser miteinander kooperieren. Kooperation und Wettbewerb schließen sich also

ihrer Ansicht nach nicht aus, da Interaktion unter den Gruppenmitgliedern trotz des Wettbewerbscharakters entstehen kann. (s. Kapitel 3.6.2.)

In Bezug auf die Frage Kooperation oder Wettbewerb muss auf einen weiteren Sachverhalt hingewiesen werden. Im finnischen Lehrplan des Jahres 1994 wird ausschließlich die Förderung der Kooperationsfähigkeit der Lerner zum Ziel gesetzt und kooperative Arbeitsformen werden vorgeschlagen. Im ungarischen Lehrplan des Jahres 1995 wird aber auch die Anforderung gestellt, dass die Lernenden im Rahmen des FSU an Aktivitäten mit einem Wettbewerbscharakter teilnehmen sollen (NAT 1995: 5). Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob sich dieser Unterschied im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit niederschlägt und ob man im ungarischen DaF-Unterricht mit einem größeren Anteil der Spiele mit Wettbewerbscharakter rechnen kann.

Schließlich soll hier meine persönliche Einschätzung zur Zahl der kooperativen SLS im finnischen und ungarischen DaF-Unterricht stehen. Ich bin auf Grund meiner Methodikstudien und Lehrerfahrungen in Finnland und in Ungarn der Ansicht, dass kooperative SLS im ungarischen DaF-Unterricht im Vergleich zum finnischen geringer ausfallen. Meines Erachtens haben sich nämlich die Prinzipien des kooperativen Lernens (s. Slavin 1970; Kagan 1992) unter den ungarischen Deutschlehrern nicht in dem Maße durchgesetzt wie in Finnland. In Finnland hat das Thema seit Jahren zu den beliebtesten sowohl in den Fortbildungsveranstaltungen als auch in der methodischen Literatur gehört (s. z. B. Sahlberg & Leppilampi 1994; Kujansivu 1999; 2001). In Ungarn kann davon im Gegensatz dazu nicht die Rede sein. Es wird also interessant sein, die Frage zu untersuchen, ob sich meine Hypothese durch die Ergebnisse des empirischen Teils der Arbeit bestätigen lässt.

3.1.8.4 Förderung der Lernerautonomie

Das Konzept der Lernerautonomie¹¹ besitzt im finnischen und ungarischen Lehrplan einen unterschiedlichen Stellenwert. Im ungarischen Lehrplan findet man nur eine kurze Erwähnung darüber, dass sich die Lernenden bei der Organisation ihres Lernprozesses schrittweise Selbständigkeit aneignen sollen (NAT 2003: 9). Im finnischen Lehrplan dagegen wird die Frage ausführlicher diskutiert. Die Forderung nach Autonomie bedeutet hier, dass die Lernenden mehr Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen, sich eigene Ziele setzen, sich aktiv am Lernprozess beteiligen, ihren Lernprozess reflektieren sowie selbständig evaluieren können (OPS 2003: 14). Laut Hentunen (2002: 25) gehört autonomes Lernen zu den sprachpädagogischen Trends des FSU in Finnland.

Wie kann also der Einsatz von SLS zur Förderung des lernerautonomen Unterrichts beitragen? Erstens kann die Arbeit in Kleingruppen, die als eine frequente Sozialform der SLS gilt, als eine geeignete Methode erwähnt werden, um die individuellen Lerner für das Gelingen ihres Lernprozesses in einem höheren Maße mitverantwortlich zu machen (s. Wolff 2003: 325). Zweitens können die Lernenden bei der Erstellung von SLS einbezogen werden, worauf

¹¹ Zur ausführlichen Auseinandersetzung mit dem Konzept siehe u. a. Little (1991), Benson und Voller (1997) und Legenhausen (1998).

sowohl Wolff (ebd.) als auch König (2003) aufmerksam gemacht haben. Drittens ist es von Bedeutung, dass den Lernenden vielfältige Aufgabenstellungen angeboten werden, aus denen sie nach ihrem Lernstil wählen können. Das setzt eine bewusste Reflexion des eigenen Lernprozesses voraus. Im ungarischen Lehrplan wird z. B. gefordert, dass die Lehrenden die Lernmethoden und -strategien der Lernenden kennen lernen und den Lernenden beim Auffinden ihrer individuellen Lernmethoden und -verfahren helfen sollen (NAT 2003: 9). Im finnischen Lehrplan wird die Rolle der Lerner akzentuiert. Hier wird festgelegt (OPS 2003: 14), dass wegen der individuellen Unterschiede der Lernenden in der Unterrichtspraxis vielfältige Arbeitsformen einzusetzen sind, damit die Lernenden die Möglichkeit haben, die für ihren eigenen Lernstil angemessenen und effektivsten Arbeitsformen auszuwählen. Auf die Bewusstmachung und Akzeptanz der unterschiedlichen Lernstile der Schüler „in Form einer multisensorischen, mehrere Wahrnehmungskanäle ansprechenden Methodik“ hat auch Grotjahn (2003b: 330) aufmerksam gemacht. In einer solchen Methodik haben auch SLS ihren Platz. Grotjahn (ebd. 328) hat z. B. hervorgehoben, dass die Motorik ansprechenden Lernspiele für kinästhetische Lerner besonders geeignet sind, da sie körperliche Aktivität brauchen und Schwierigkeiten haben können, „einem lehrerzentrierten, akustisch-visuell ausgerichteten Unterricht über längere Zeit zu folgen.“

Viertens kann die Frage der Bewertung, als ein zur Lernerautonomie führendes Konzept genannt werden. In Anlehnung an Kleppin (2003; s. Kapitel 4.2 sowie König 2003) kann darauf hingewiesen werden, dass ein zentrales Merkmal der SLS darin besteht, dass sie einen Bewertungscharakter haben und damit eine Möglichkeit zur Selbstevaluation bieten. Die Spielregeln schaffen für das Spiel ein eigenes Bewertungssystem, was ermöglicht, dass ihre Evaluation auch ohne den Eingriff des Lehrenden abläuft. Die Tatsache, dass die Schüler die Verantwortung für die Evaluation und auch für den Verlauf des Spiels übernehmen können, hat zur Folge, dass auch die Abhängigkeit vom Lehrer abnimmt. Die veränderte Lehrerrolle (s. Wolff 2003: 326; Meyer 1995: 345) als Mitgestalter und Berater der SLS trägt auch zum Schaffen einer lernerorientierten Atmosphäre im Klassenzimmer bei.

3.1.8.5 Förderung affektiver Lehrziele

Die affektiven Lehrziele erhalten im finnischen und ungarischen Lehrplan ebenso wie das Konzept der Lernerautonomie unterschiedliche Betonung. Im Zentrum des finnischen Lehrplans (OPS 2003: 100-101) steht eindeutig die Zielsetzung der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden. Das bedeutet im Lehrplan, dass die Lernenden befähigt werden sollen, in einer für die Zielsprache und zielsprachige Kultur typische Weise zu kommunizieren. Sie sollen die fremde Kultur schätzen lernen und für kulturelle Unterschiede zwischen der Zielkultur und der fremden Kultur sensibilisiert werden. Konkret wird im Lehrplan auf die Frage jedoch nicht eingegangen, welche Einstellungen und Haltungen der Lernende entfalten, um eine Annäherung an eine fremde Welt zu erleichtern. In der fremdsprachendidaktischen Literatur wird trotzdem vielerorts die Frage diskutiert (s. Neuner 2003: 422-424; Grau & Würf-

fel 2003: 312; Mäkinen, Kaikkonen & Kohonen 2004: 7), dass interkulturelle Kompetenz die Aneignung und Verinnerlichung solcher Schlüsselqualifikationen wie Rollendistanz, Empathiefähigkeit, Ambiguitätstoleranz und Identitätsbewusstsein voraussetzt. Diese Haltungen können vor allem mit Hilfe von Rollenspielen entwickelt werden (s. Behme 1993; Finkbeiner & Koplín 2000: 257 und Kapitel 4.7.3). Leitzke-Ungerer (2002) empfiehlt weiterhin auch Gruppenwettbewerbe und Brettspiele zur Förderung dieser Zielsetzung (s. Kapitel 4.7.3). In diesen SLS kann eine explizite Kontrastierung der eigenen und der fremden Kultur erfolgen, was einen Perspektivenwechsel für die Lernenden ermöglicht.

Im ungarischen Lehrplan wird der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden nicht eine so große Bedeutung beigemessen wie im finnischen Lehrplan. Man spricht bloß über die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden und es wird nur kurz darauf hingewiesen, dass die Lernenden fremden Völkern und Kulturen gegenüber Offenheit und Toleranz zeigen sollen (NAT 2003: 7-8).

Stattdessen liegt der Schwerpunkt auf der Förderung der Persönlichkeit der Lernenden im Rahmen des FSU (ebd. 31). In der Spielliteratur besteht Konsens darüber (s. Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004: 25), dass sich SLS zu diesem Zweck besonders gut eignen. Spiele bauen nämlich Sprechhemmungen wesentlich ab, da die Lernenden im sanktionsfreien Raum der Spiele keine Angst vor dem Versagen zu haben brauchen. Mit der Spielsituation wird den Lernern also eine angstfreie Atmosphäre angeboten, wo sie ihre Gedanken in der fremden Sprache frei ausdrücken und Probehandlungen ausführen können. Die Freude über die Ausdrucksfähigkeit in der Fremdsprache und die daraus entstehenden Erfolgsergebnisse haben also eine eindeutig positive Auswirkung auf das Selbstbewusstsein und die Persönlichkeit der Lernenden. (s. Kapitel 4.2.)

Im ungarischen Lehrplan wird im affektiven Bereich explizit zweitens darauf Wert gelegt, dass positive Einstellung und hohe Motivation gegenüber der Fremdsprache, dem Sprachenlernen sowie fremden Leuten und Kulturen während des Fremdsprachenlernens entstehen und aufrechterhalten werden sollen (NAT 2003: 32). Die allgemeine motivationale Wirkung von SLS wird in der fremdsprachendidaktischen Literatur nicht abgestritten, die Meinungen gehen über die Fragen jedoch auseinander, ob durch den Einsatz von SLS eine extrinsische oder intrinsische Art der Motivation entsteht und ob sie eine kurz- oder eine langfristige motivationale Wirkung auf die Lernenden haben. Diese Fragen werden im Kapitel 3.4 ausführlich behandelt.

3.1.8.6 Zusammenfassung zur Förderung affektiver und sozialer Lehrziele durch den Einsatz von Sprachlernspielen

In diesem Kapitel wurde die Frage diskutiert, wie der Einsatz von SLS zur Förderung fachübergreifender Lehrziele im FSU der gymnasialen Oberstufe beitragen kann. Die Durchsicht fremdsprachendidaktischer Literatur zu dieser Frage hat ergeben, dass dieser Aspekt des Spieleinsatzes erst in letzter Zeit zur Sprache gebracht worden ist. Das ist als eine Folge dessen anzusehen, dass die

Bestrebungen nach Individualisierung des Unterrichts in der Fremdsprachendidaktik erst in den 80er und 90er Jahren begonnen hat.

In der obigen Analyse wurden als Ausgangspunkt immer die relevanten Ausschnitte des finnischen und ungarischen Lehrplans herangezogen. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Individualisierung des Unterrichts in beiden Lehrplänen, wenn auch mit unterschiedlichen Akzentuierungen, einen Platz bekommt und der Einsatz von SLS einen möglichen Weg zur Erreichung dieser Zielsetzung darstellen kann. Es lässt sich auch festlegen, dass durch den Spieleinsatz im Klassenzimmer den unterschiedlichen Lernertypen eine große Beachtung geschenkt werden kann.

Nachdem der Ausgangspunkt des finnischen und ungarischen Deutschunterrichts analysiert wurde, ist nun der nächste Schritt, dem theoretischen Modell der vorliegenden Arbeit folgend zur Analyse von weiteren Faktoren des unterrichtlichen Prozesses überzugehen. Als nächstes wird auf die Beziehung zwischen SLS und relevanten Lernervariablen genauer eingegangen.

3.2 Individuelle Lernervariablen

Sowohl in der pädagogischen Psychologie als auch im Bereich der Sprachlehrforschung sind eine Vielzahl von verschiedenen Lernervariablen identifiziert und auf verschiedene Art und Weise klassifiziert worden (s. z. B. Ausubel, Novak & Hanesian 1978; Altman 1980; Glover, Bruning & Filbeck 1983; Ellis 1985, 1994a; Skehan 1989; Larsen-Freeman & Long 1991; Berliner & Gage 1992; Gardner & MacIntyre 1992, 1993; Edmondson & House 1993; Gass & Selinker 1994; Berliner & Calfee 1996; Johnson 2001). Im Weiteren werden ausführlich nur die im Zusammenhang mit dem Einsatz der SLS relevanten Lernervariablen diskutiert. Zunächst wird aber ein kurzer Überblick über den Forschungsstand der pädagogischen Psychologie in dem fraglichen Bereich gegeben.

3.2.1 Individuelle Lernervariablen in der pädagogischen Psychologie

Die Erforschung der individuellen Lernervariablen gehört seit den Anfängen der pädagogischen Psychologie zu einem Schwerpunkt der Disziplin. Den Bereich hatte anfangs die pädagogische Anwendung psychologischer Erkenntnisse bestimmt, selbständige Untersuchungen wurden erst später durchgeführt (Wittrock 1992: 134). Wie Berliner und Gage (1992: 49) in ihrem die pädagogische Psychologie behandelnden Werk festgestellt haben, ist die Zahl der zu untersuchenden möglichen Charakteristiken grundsätzlich endlos, die verschiedenen Handbücher der Disziplin akzentuieren einzelne Variablen auf unterschiedliche Weise.

Snow, Corno und Jackson (1996: 247) haben individuelle Lernervariablen im *Handbook of Educational Psychology* nach den Hauptaspekten der mentalen Prozesse des menschlichen Bewusstseins in drei Hauptkategorien unterteilt und zwar in *affektive*, *konative* und *kognitive* Kategorien (s. Tabelle 4). Es muss nachdrücklich betont werden, dass diese Taxonomie nur eine mögliche Unter-

teilung aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie darstellt. Das Anliegen der Autoren war mit der Erstellung der Taxonomie einen systematischen Überblick aller möglichen relevanten Variablen in Bezug auf den Lernprozess zu geben. Sie (ebd. 248) geben selbst zu, dass mögliche Überlappungen unter den einzelnen Konstrukten sowie mit anderen Taxonomien vorkommen können.

TABELLE 4 Eine Taxonomie der individuellen Lernvariablen (nach Snow, Corno & Jackson 1996: 247)

AFFEKTION		KONATION		KOGNITION	
Temperament	Gefühle	Motivation	Volition	Prozedurales Wissen	Deklaratives Wissen
Eigenschaften	Stimmungen	Leistungsorientierungen	Handlungskontrollen	Allgemeine und spezielle mentale Fähigkeiten	
Allgemeine und spezielle Persönlichkeitsmerkmale		Orientierungen dem Selbst und Anderen gegenüber		Fertigkeiten	Bereich der Sprache
Werte		Karriereorientierungen	Persönliche Stile	Strategien	
	Einstellungen	Interessen			Überzeugungen

Jede Kategorie der Taxonomie umfasst eine Vielzahl verschiedener Konstrukte. Unter den Begriff Affektion fallen das Temperament (Eigenschaften und Werte) sowie die Gefühle (Stimmungen und Einstellungen) eines Individuums, die bei der Beschäftigung mit einem bestimmten Objekt oder einer Idee ausgelöst werden oder in Erscheinung treten können. Beide Faktoren sind situationsabhängig, der Unterschied zwischen ihnen besteht jedoch darin, dass Temperament als eine biologisch festgesetzte Eigenschaft angesehen wird. Im Zentrum des affektiven Bereiches stehen allgemeine sowie spezielle Persönlichkeitsmerkmale (Snow, Corno & Jackson 1996: 243, 247). Im späteren Verlauf der Arbeit werden u. a. einige dieser Persönlichkeitsmerkmale, z. B. Extrovertiertheit und Introvertiertheit sowie Ängstlichkeit und Alter behandelt.

Konative Konstrukte beziehen sich auf einen intrinsischen Unruhe-Zustand des Menschen, auf bewusste Bestrebungen und Anstrengungen, etwas zu erreichen. Unter diesem Begriff werden motivationale und volitionale Aspekte des menschlichen Verhaltens berücksichtigt. Während Motivation das Treffen von Entscheidungen fördert, trägt Volition zur Inkraftsetzung und zur Aufrechterhaltung dieser Entscheidungen bei, anders gesagt:

The predecisional state is labeled „motivation“ and the postdecisional state is labeled „volition“. When an individual makes a decision to pursue a particular goal, the motivational state is terminated and the volitional state is begun.

(Snow, Corno & Jackson 1996: 243, 248)

Da in Bezug auf unseren Untersuchungsgegenstand, den Einsatz von SLS, die Motivation als ein zentraler Faktor gilt, wird diese Subkategorie der konativen Variablen unten im Kapitel 3.2.2.1 ausführlich behandelt.

Als letzte Kategorie der Taxonomie wird Kognition in Betracht gezogen, die sich auf Prozesse der Wahrnehmung, Bewusstmachung und Verarbeitung verschiedener Umwelteinflüsse und Reize bezieht. Den Kernbereich der kognitiven Kategorie bilden die allgemeinen und speziellen mentalen Fähigkeiten des Individuums. Zur Subkategorie des prozeduralen Wissens gehören die Fertigkeiten und die Strategien auf der einen Seite, auf der anderen Seite stehen der sprachliche Bereich und die Überzeugungen des Individuums in der Subkategorie des deklarativen Wissens (ebd. 243, 247). Aus diesem Bereich wird das Niveau der Sprachkenntnisse der Lerner als eine Lernervariable im Weiteren erörtert.

3.2.2 Individuelle Lernervariablen in der Sprachlehrforschung

Die oben dargelegte Dreiteilung aus der Disziplin der pädagogischen Psychologie ist auch in der Sprachlehrforschung übernommen worden. In der Regel wird aber die obige Gruppierung einigermaßen vereinfacht und in den meisten Klassifikationsversuchen eine Gegenüberstellung kognitiver und affektiver Variablen vorgenommen (s. Bialystok & Fröhlich 1978; Gardner & MacIntyre 1992, 1993; Edmondson & House 1993; Johnson 2001).¹² D. h. der konative Bereich der oben erläuterten Klassifikation von Snow, Corno und Jackson (1996) (s. Tabelle 4) wird unter den affektiven Variablen behandelt. Die in der Tabelle 5 unten dargestellten Klassifikationsversuche ausgewählter Autoren veranschaulichen relativ gut die Situation, die auch für die Forschungslage im Bereich der pädagogischen Psychologie kennzeichnend war. Einzelne Forscher halten unterschiedliche Faktoren bezüglich des Lernerfolgs für wesentlich und gruppieren sie nach unterschiedlichen Prinzipien.¹³ Es ist kein Anliegen dieses Abschnittes, einen Vergleich zwischen den unten vorgestellten Klassifikationen zu ziehen, sie sollen bloß einen Rahmen bei der Behandlung der für diese Arbeit relevanten individuellen Variablen darstellen.

¹² Es liegen jedoch Studien vor, in denen der obigen Gegenüberstellung nicht gefolgt wird. Siehe z. B. Brown 1987; Oxford und Ehrman 1993; Ellis 1994a.

¹³ Im Zusammenhang mit dieser Frage hat Ellis (1985: 100) darauf hingewiesen, dass es ziemlich problematisch ist, individuelle Lernervariablen zu identifizieren und zu klassifizieren. Der Grund dafür liegt darin, dass diese psychologischen Konstrukte nicht direkt beobachtbar und Bündel unterschiedlicher Verhaltensweisen mit vielen Überlappungen sind.

TABELLE 5 Klassifikation individueller Lernervariablen in Bezug auf den Fremdspracherwerb in vier Studien

Skehan (1989)	Gardner und MacIntyre (1993)	Edmondson und House (1993)	Johnson (2001)
1 Sprachlerneignung 2 Motivation 3 Lernstrategien 4 Kognitive und affektive Faktoren a Extrovertiertheit/Introvertiertheit b „Risk-taking“ c Intelligenz d Umfeldabhängigkeit/Umfeldunabhängigkeit e Ängstlichkeit	Kognitive Variable: 1 Intelligenz 2 Sprachlerneignung 3 Lernstrategien Affektive Variable: 4 Einstellungen 5 Motivation 6 Ängstlichkeit Andere Variable: 7 Geschlecht 8 Alter 9 Vorherige Lernerfahrungen usw.	Kognitive Variable: 1 Intelligenz 2 Sprachlerneignung 3 Kognitive Stile z. B. Umfeldabhängigkeit/ Umfeldunabhängigkeit Affektive Variable: 4 Motivation 5 Einstellungen 6 Persönlichkeitsmerkmale a Extrovertiertheit/Introvertiertheit b „Risk-taking“ c Ängstlichkeit	Kognitive Variable: 1 Intelligenz 2 Sprachlerneignung Affektive Variable: 3 Motivation 4 Einstellungen Persönlichkeitsmerkmale: 5 Extrovertiertheit/Introvertiertheit 6 Kognitive Stile z. B. Umfeldabhängigkeit/ Umfeldunabhängigkeit 7 Empathie 8 Ängstlichkeit 9 Alter

In der Mehrheit der Studien, die die Rolle individueller Lernervariablen diskutieren, ist der Frage nachgegangen worden, ob und inwiefern sie für den Lernerfolg entscheidend sind (z. B. Larsen-Freeman & Long 1991: 153; Skehan 1991: 290; Ellis 1994a: 473; Dörnyei & Skehan 2003: 589). Es ist in diesen Untersuchungen versucht worden, nach einem statistischen Zusammenhang zwischen den Variablen und dem Lernerfolg zu suchen. Man hat sich hingegen weniger mit der Problematik auseinandergesetzt, welche Relevanz individuelle Unterschiede für didaktische Entscheidungen im Klassenzimmer haben, obwohl auch diese Frage von vielen Forschern angesprochen worden ist. Eine Vielzahl von Forschern (z. B. Ely 1988: 30; Larsen-Freeman & Long 1991: 213-214; Oxford & Ehrman 1993: 188; Snow, Corno & Jackson 1996: 244; Sawyer & Ranta 2001: 353) ist zu dem Schluss gekommen, dass Lehrende und Unterrichtsgestalter Informationen über die Verschiedenheit der Lernenden brauchen, um den Unterricht nach ihren Stärken, Schwächen und persönlichen Präferenzen geeignet gestalten und einen möglichst effektiven Unterricht erteilen zu können.¹⁴ McDonough (2000: 493) vertritt die gleiche Meinung und äußert sich zu dieser Frage in *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* folgenderweise:

The significance of individual differences for teaching is probably obvious: different customers respond to different treatments, prefer different kinds of classroom activities, and different forms and levels of participation.
(McDonough 2000: 493)

Mein Anliegen im vorliegenden Kapitel liegt also darin, die Aufmerksamkeit auf die Frage zu richten, welche individuelle Lernervariablen auf welche Art

¹⁴ Sawyer und Ranta (2001: 353) verwenden den Begriff *learner sensitive instruction*.

und Weise beim Einsatz der SLS zu berücksichtigen sind.¹⁵ Die zentrale Aufmerksamkeit wird in den folgenden Ausführungen auf die Analyse der Motivation richtet sein, da dieser Faktor sich unter dem Einfluss der Erfahrungen modifizieren lässt, wobei für die Lehrenden die Möglichkeit besteht, durch ihre Unterrichtsgestaltung auf diese Variable der Lernerindividuen einzuwirken¹⁶. (Ellis 1994a: 473.) Eine der Forschungsfragen der Arbeit besteht gerade darin, inwiefern sich durch den Einsatz der SLS die Motivation der Lernenden beeinflussen lässt. In den folgenden Überlegungen werden neben der Motivation verschiedene Persönlichkeitsmerkmale wie der Grad der Extrovertiertheit oder Introvertiertheit, die Ängstlichkeit und das Alter sowie andere Variablen wie das Geschlecht und das Niveau der Sprachkenntnisse der Lerner behandelt und mit dem Einsatz der SLS in Zusammenhang gesetzt. In der Arbeit werden nämlich u. a. die subjektiven Theorien von finnischen und ungarischen Deutschlehrern über den Einsatz von SLS analysiert und es wird die Frage gestellt, wie sich die Einstellung der Lerner mit den oben genannten individuellen Variablen zu SLS nach der subjektiven Sicht der Lehrenden voneinander unterscheiden.

3.2.2.1 Motivation

Die ersten wissenschaftlichen Untersuchungen bezüglich der menschlichen Motivation stammen aus den 30er Jahren aus dem Bereich der allgemeinen Psychologie. Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der Psychologen stand traditionell die Bestrebung, die Gründe hinter den Denk- und Verhaltensweisen der Menschen zu verstehen (Graham & Weiner 1996: 65). Da es um einen vielseitigen und komplexen Forschungsgegenstand geht, ist es kein Wunder, dass sich die verschiedenen motivationalen Theorien und Konstrukte auf verschiedene einzelne Aspekte der menschlichen Motivation konzentriert haben und dass keine der heutigen psychologischen Theorien einen umfassenden Überblick aller relevanten motivationalen Komponenten hat geben können. Obwohl im Charakter der entwickelten Theorien eine wesentliche Variabilität zu verzeichnen ist, besteht unter den Forschern Einigkeit darüber, dass motivationale Theorien in der Regel drei miteinander verbundene Variablen des menschlichen Verhaltens zu erklären versuchen: erstens die *Wahl* der Tätigkeit, also *warum* man sich entscheidet, etwas zu tun, zweitens die *Dauer* der Tätigkeit, also *wie lange* man bereit ist, es fortzusetzen, und drittens die *Intensität*, also *wie viel* Mühe in die Tätigkeit investiert wird (Graham & Weiner 1996: 63; Dörnyei 2000: 432-433; Dörnyei & Skehan 2003: 614, 616).

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts haben sich im Bereich der Motivationsforschung viele unterschiedliche Perspektiven eröffnet, wobei man von dem biologisch determinierten Trieb-Ansatz durch eine behavioristisch-mechanische und später eine kognitive Perspektive zu dem heutigen soziokul-

¹⁵ Siehe die Studie von Ely (1988), wo die Wirkung der Persönlichkeitsmerkmale auf die Lernereinstellung zu verschiedenen Übungsformen untersucht worden ist.

¹⁶ Vgl. z. B. die kognitive Variable Sprachlernneigung, die in der Forschung als stabil angesehen wird und daher von Lehrenden nicht beeinflusst werden kann. (Ellis 1994a: 473.)

turellen Ansatz gelangt ist. Durch die obigen Ansätze hat sich die Betrachtung des Menschen aus einem passiven, mechanischen Wesen in ein aktives Individuum gewandelt (Dembo & Eaton 1997: 67; s. auch Weiner 1992; Graham & Weiner 1996). Der oben erwähnte Perspektivenwechsel hat während dieses Zeitraumes eine andere wesentliche Veränderung in der Auffassung des Motivationsbegriffes mit sich gebracht. Covington (1998: 12-18) weist auf das Bestehen zweier gegenüberstehender Richtungen in den Motivationstheorien hin und unterscheidet einerseits die Motivation als Trieb-, andererseits die Motivation als Ziel-Perspektive. Nach der Motivation als Trieb-Perspektive wird Motivation als ein innerer Zustand des Individuums aufgefasst, als ein Faktor, der das Erreichen einer Tätigkeit ermöglicht und bewirkt. Es wurde angenommen, dass mit der richtigen Belohnung oder Strafe der „Motivationstrieb“ zu befriedigen ist, was die Individuen zu besseren Leistungen anspricht. Die andere Perspektive versteht dagegen unter Motivation ein Ziel, das Individuen mit sich zieht und die Handlung auslöst. Nach dieser kognitiv ausgerichteten Tradition machen die von Individuen gesetzten Ziele eine Tätigkeit sinnvoll, deshalb ist es äußerst wichtig, zielorientiertes Verhalten der Individuen zu unterstützen und positive Gründe für das Lernen zu schaffen. Bei der Motivation als Trieb-Perspektive sind also die als Grundmotiv der Tätigkeit fungierenden Belohnung und Strafe äußere, grundsätzlich in Bezug auf das Lernen irrelevante Faktoren, bei der Motivation als Ziel-Perspektive wird aber die Zentralität innerer Faktoren hervorgehoben. Als Belohnung dienen hier nach Covington das Lernen an sich und die Entwicklung des Individuums zu einer effektiveren Person.

Mit dieser kurzen historischen Zusammenfassung gelangte man zu einer der allgemein bekanntesten Gegenüberstellung in der Motivationsforschung, zu der Unterscheidung zwischen *extrinsischer* und *intrinsischer* Motivation. Der Grundunterschied zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation besteht darin, dass das zugrunde liegende Motiv einmal in der Person, das andere Mal außerhalb der Person oder durch eine fremde Person bestimmt wird. Im Falle der intrinsischen Motivation besteht das Interesse an der Sache selbst und die Handlung wird aus eigenem, inneren Antrieb, zur persönlichen Befriedigung der Neugier und des Interesses ausgeführt. Es ist kein bloßes Mittel zu einem andersartigen Zweck. Bei der extrinsischen Motivation spielen dagegen äußere Einflüsse eine auslösende Rolle, die nicht in direkter Verbindung mit der Handlung stehen. In diesem Falle würde ein Schüler lernen, weil er z. B. eine Belohnung (gute Noten) für seine Leistung bekommt oder eine Strafe vermeiden will. (Siehe u. a. Heckhausen 1980: 608; Deci & Ryan 1985; Dörnyei 2001: 27.) Auf die Gegenüberstellung der intrinsischen und extrinsischen Motivation sowie auf ihre Bedeutung hinsichtlich des Sprachlernprozesses wird aus der Perspektive des Motivierens im Klassenzimmerkontext im Kapitel 3.4 näher eingegangen.

Zuletzt wird hier die Flow-Theorie von Csikszentmihalyi (1975, 1990; Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi 1988) angesprochen und kurz besprochen, und zwar aus zwei Gründen. Einerseits gilt eine Spielaktivität als eine typische Erscheinungsform des Flow-Zustandes, nach Csikszentmihalyi's Worten (1975) sind Spiele „für diesen Zweck geschaffen“. Andererseits stellt das

Flow-Erlebnis und damit auch Spiele eine intrinsisch motivierte Tätigkeit dar. Csikszentmihalyi und Csikszentmihalyi (1988: 8) bezeichnen mit Flow einen optimalen Gefühlszustand, die Freude und Spaß an einer Aktivität verursacht. Diese optimale Erfahrung liegt zwischen Angst und Langweile. Wenn die Anforderung einer Situation die Handlungsfähigkeiten der Person übersteigt, wird die entstehende Belastung als Angst empfunden. Ist das Verhältnis umgekehrt, entsteht Langweile. Der Flow-Zustand stellt sich dann ein, wenn die wahrgenommene Anforderung der Situation und die wahrgenommene Fähigkeit diese zu bewältigen, im Gleichgewicht sind und man geht ganz in der Beschäftigung mit der Aufgabe auf. Zur Verdeutlichung dieser These soll hier das graphische Modell des Flow-Zustandes stehen.

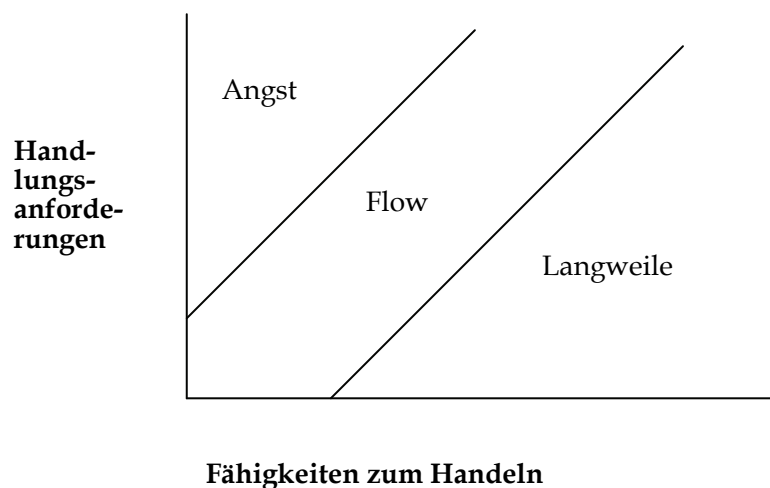


ABBILDUNG 3 Der Flow-Zustand nach Csikszentmihalyi (1990: 74)

Das Flow-Erlebnis ist gekennzeichnet durch eine intensive Konzentration auf die Tätigkeit, so dass sowohl Zeit als auch alle anderen, in Bezug auf die Tätigkeit irrelevanten Aspekte völlig unbeachtet bleiben. Die Handlung wird in einem solchen Gefühlszustand aus bloßem Interesse, nicht in der Hoffnung auf äußere Belohnung durchgeführt. Das wichtigste Charakteristikum des Flow-Erlebnisses besteht somit nach der Ansicht von Csikszentmihalyi in der intrinsischen Belohnung der Tätigkeit (1990: 71-75). Flow-Erlebnisse kommen im alltäglichen Leben nur selten vor, weil Anforderung und Fähigkeit nur selten, typischerweise in klar strukturierten Handlungen im Gleichgewicht stehen. Um das zu erreichen, braucht man relativ klare Ziele sowie eindeutiges Feedback. Einer der wichtigsten Bereiche, wo die oben dargestellten Umstände und das Flow-Erlebnis typisch auftreten, sind nach Csikszentmihalyi Spiele (1988: 32), da sie die oben ausgeführten Bedingungen erfüllen. Spiele sind erstens so strukturiert, dass sie auf ein klares Ziel gerichtet sind. Dies ermöglicht zweitens schnelle Rückmeldung über Erfolg und Misserfolg der Handlung. Drittens ist es in Spielen möglich, das Niveau der Handlungsanforderung zu variieren und zu steuern, um das Gleichgewicht zwischen Anforderungen und Fähigkeiten

aufrechtzuerhalten. Im Kapitel 4.1, wo das Wesen der Spiele behandelt wird, komme ich auf diese Fragen zurück.

Motivation wird sowohl von Sprachlehrern als auch in der Sprachlehrforschung als ein Schlüsselfaktor in Bezug auf den Lernerfolg angeführt (Dörnyei 1994: 273; Ellis 1994a: 508). Demzufolge ist der Forschung des Wesens und der Rolle der Motivation im Spracherwerbsprozess eine ganze Reihe von Studien gewidmet worden (s. den Überblick bei Ellis 1994a: 509-517). Die einflussreichste Motivationstheorie auf dem Gebiet ist mit den Namen der kanadischen Psychologen, Gardner und Lambert (Gardner & Wallace 1959, 1972; Gardner 1985) verbunden, die mit ihrem sozial-psychologischen Forschungsansatz den Grundstein der Motivationsforschung gelegt haben. Im Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit hat die Erforschung der vom sprachlichen und kulturellen Kontext bestimmten motivationalen Orientierung der Lernenden gestanden (s. Skehan 1989: 49 sowie der Begriff *motivational baggage* bei Stipek 1996: 85), was bis in die 90er Jahre das Bild der Motivationsforschung entscheidend bestimmt hat. Als das wohl bekannteste Konzept für die fremdsprachenspezifische Motivation gelten zweifellos die von Gardner und Lambert (1959, 1972) entwickelten Begriffe der *integrativen* und *instrumentalen Motivation*. Die integrative Motivation äußert sich im Bestreben des Lerners, sich mit der zielsprachlichen Kultur zu identifizieren. Dieser integrativen Orientierung wird eine instrumentale Orientierung gegenübergestellt, bei der Spracherwerb eher zu funktionalen Zwecken, wie z. B. beruflichen Erfordernissen, erfolgt. Obwohl Gardner und Lambert auf Grund ihrer ersten Forschungen in dem zweisprachigen Kanada der Meinung waren, dass für Französischlerner eine integrative Motivation günstiger ist, haben sie in späteren Studien herausgefunden, dass in anderen Lernkontexten eine instrumentale Motivation als mindestens ebenso erfolgreich angesehen werden muss. (Gardner 1985: 134; s. auch Edmondson & House 1993: 189.) Die soziale Dimension der fremdsprachenspezifischen Motivation ist demzufolge immer abhängig davon, *wer, wo* und *welche Sprache* lernt.

Dörnyei (2001: 78; s. auch Dörnyei & Skehan 2003: 612-614), einer der angesehensten Experten der heutigen fremdsprachenspezifischen Motivationsforschung hat in seinem umfassenden Werk darauf hingewiesen, dass der soziokulturelle Kontext (Makrokontext) des Fremdsprachenerwerbs seit geraumer Zeit im Zentrum des Interesses der Forscher steht. Auf die Analyse des Mikrokontextes, also auf die Auswirkungen des Milieus des fremdsprachlichen Klassenzimmers, wurde dagegen minimale Aufmerksamkeit gerichtet. Wie oben angeführt wurde, vollzog sich Anfang der 90er Jahre im Bereich der allgemeinen Motivationspsychologie ein Paradigmenwechsel. Eine Anzahl von neuen kognitiven Paradigmen wurde entwickelt, die einen entscheidenden Einfluss auch auf das Feld der fremdsprachenspezifischen Motivationsforschung ausgeübt haben. Forscher aus aller Welt haben unabhängig voneinander versucht, Anwendung für diese Motivationsparadigmen zu finden und damit die immer größer werdende Lücke zwischen den allgemeinen und den fremdsprachenspezifischen Motivationstheorien zu überbrücken. Nach der Zwischenbilanz von Dörnyei ist als Ergebnis dieser Tendenz der Schwerpunkt auf eine unterrichtsbezogene, praxisnahe Orientierung gelegt worden (ebd. 104-105). Das Verdienst dieses neuen Forschungsansatzes besteht also darin, dass das Kon-

zept der fremdsprachenspezifischen Motivation in einen breiteren Zusammenhang eingebettet worden ist. Von nun an wurde eine viel größere Aufmerksamkeit der Erforschung des motivationalen Prozesses unter institutionellen Umständen gewidmet. Das bedeutet neben der bisher betonten Wichtigkeit der soziokulturellen Orientierung der Lernenden die schwerpunktmäßige Berücksichtigung der Aspekte des Unterrichtskontextes. Durch diese neue Richtung wird auf die Ansprüche der praktizierenden Sprachlehrer mehr Rücksicht genommen, da die zentrale Frage der Forschung von nun an nicht mehr *was ist Motivation?* ist, sondern *wie sind Lerner zu motivieren?*. Die vorliegende Arbeit schließt sich an diese neue praxisnahe Richtung der Motivationsforschung und sucht die Antwort u. a. auf die Frage, ob und unter welchen Umständen SLS im FSU nach der subjektiven Sichtweise der finnischen und ungarischen Lehrer zu motivationalen Zwecken geeignet sind. Es wird also angestrebt, einen Beitrag zur praktischen Unterrichtsgestaltung der Sprachlehrer zu leisten. Im Kapitel 3.4 wird dieser Aspekt wieder aufgenommen, wo das Motivationskonstrukt von Dörnyei (1994) vorgestellt und aus ihm Konsequenzen auf mögliche motivationale Strategien der Sprachlehrer gezogen werden.

3.2.2.2 Extrovertiertheit/Introvertiertheit

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Faktor Extrovertiertheit/Introvertiertheit ist im Bereich der Psychologie in Gang gesetzt worden. Eysenck hat das Begriffspaar im Jahre 1965 folgenderweise definiert:

The typical extrovert is sociable, likes parties, has many friends, needs to have people to talk to, and does not like studying by himself. He craves excitement, takes chances, often sticks his neck out, acts on the spur of the moment, and is generally an impulsive individual. He [...] always has a ready answer, and generally likes change[...].

The typical introvert, on the other hand, is a quiet, retiring sort of person, introspective, fond of books rather than people: he is reserved and distant, except with intimate friends. He tends to plan ahead [...] and distrusts the impulse of the moment. He does not like excitement, takes matters of everyday life with proper seriousness, and likes a well ordered mode of life.
(Eysenck 1965: 59-60)

Auf Grund der Definition ist es leicht einzusehen, wie es auch von Ellis (1994a: 520) festgestellt worden ist, dass es hier um zwei Enden eines Kontinuums geht. Es kann möglicherweise vorkommen, dass alle der oben genannten Eigenschaften in reinster Form auf eine Person zutreffen, aber die meisten Individuen können irgendwo zwischen den beiden Enden des Kontinuums angeordnet werden.

In der Sprachlehrforschung hat sich die Aufmerksamkeit hauptsächlich auf die Frage konzentriert, ob Extrovertiertheit eine günstige Bedingung für den Lernerfolg sei (s. Larsen-Freeman & Long 1991: 184-185; Macht 1991: 271; Edmondson & House 1993: 195). Mit anderen Worten, ob extrovertierte, kontaktfreudige Personen gegenüber Introvertierten beim Sprachlernen im Vorteil sind. Intuitiv liegt es nahe, dass soziale Offenheit mit einem starken Wunsch nach Kontakt mit anderen Menschen lernfördernd wirken kann. Empirische Studien zu dem Thema haben aber nur heterogene Ergebnisse ergeben. Es

wurden Hinweise u. a. dafür geliefert, dass der Vorteil der Extrovertierten sich nach der Länge des Spracherwerbs (am Anfang des schulischen Spracherwerbs kann eher eine extrovertierte Persönlichkeit Erfolg haben, später korrelieren aber die Leistungsnoten mit introvertierten Merkmalen) sowie nach dem Unterrichts- und Aufgabentyp variiert (schüchterne Lerner erzielen einen besseren Lernerfolg in lehrerzentrierten Klassenzimmern als in Gruppenaktivitäten) (Larsen-Freeman & Long 1991: 209; Edmondson & House 1993: 195). Während also zur lernfördernden Wirkung der Extrovertiertheit zurzeit keine eindeutigen Ergebnisse vorliegen, ist Ellis (1994a: 523) in seiner zusammenfassenden Arbeit zu dem intuitiv einleuchtenden Schluss gekommen, dass extrovertierte Lerner eher bereit sind, an mündlicher Kommunikation aktiv teilzunehmen als Introvertierte. Auf Grund der Schlussfolgerung von Ellis kann die Hypothese aufgestellt werden, dass extrovertierte Lerner lieber an SLS teilnehmen als Introvertierte. In dem empirischen Teil der Arbeit wird die Richtigkeit dieser Hypothesen im finnischen und ungarischen Kontext überprüft.

3.2.2.3 Ängstlichkeit

Laut den Untersuchungsergebnissen von Horwitz, Horwitz und Cope (1986: 125) behaupten viele Sprachlerner, dass Ängstlichkeit als ein mentaler Block sie verhindert, die Fremdsprache erfolgreich zu verwenden. Dieser Zustand ist natürlich bekannt auch für Lehrende, da viele Symptome der Ängstlichkeit¹⁷ im Klassenzimmer direkt zu beobachten sind und neben der Performanz auch auf die Motivation und die Einstellungen der Lernenden eine negative Wirkung haben können (Oxford & Ehrman 1993: 193). Einer der wichtigsten Schwerpunkte der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dieser Problematik bestand deswegen gerade darin herauszufinden, welche Ursachen im Klassenzimmerkontext zur Ängstlichkeit führen können. Young (1991: 427) hat nach einer kritischen Durchsicht früherer Studien sechs mögliche Gründe für das Entstehen von Angstgefühlen identifiziert. Im Weiteren wird hier nur ein im Hinblick auf die vorliegende Arbeit relevanter Faktor, das Unterrichtsgeschehen näher diskutiert.

Young (1991: 429; s. auch Price 1991: 105) berichtet in ihrer Studie, dass das Sprechen vor Anderen die am meisten Ängstlichkeit generierende Situation im Klassenzimmer ist. Sie liefert durch empirische Studien belegte Ergebnisse dafür, dass introvertierte Lernende das Auftreten vor ihren Mitschülern nicht genießen und aus diesem Grunde die Teilnahme an den betreffenden Aufgabentypen sowie das Sprechen in der fremden Sprache vermeiden können. Koch und Terrell (1991: 124) weisen darüber hinaus darauf hin, dass verschiedene Performanzübungen wie z. B. mündliche Präsentation, Rollenspiele oder komplizierte Problemlösungsübungen bei einigen Schülern Ängstlichkeit hervorrufen können. Wegener und Krumm (1982: 190-191) bringen auf Grund ihrer eigenen Unterrichtserfahrungen ebenso zum Ausdruck, dass erwachsene Lerner sich ungern an Rollenspielen vor der Klasse beteiligen, während bei vorkommunikativen SLS, „an denen die ganze Klasse beteiligt ist, die am Platz

¹⁷ Für eine ausführliche Behandlung der möglichen Symptome siehe Young 1991: 429; Oxford und Ehrman 1993: 94.

oder in einer Kleingruppe gespielt werden können“, gern mitmachen. Sprechen ist jedoch nicht die einzige Fertigkeit, die Ängstlichkeit auslösen kann. Im Falle einiger Schüler können Lesen oder Schreiben ebenfalls zur Ängstlichkeit führen, wenn die Aufgabe im Gegensatz zu den Präferenzen der Lerner steht oder seinem Sprachniveau nicht entspricht. Auf dieses im Klassenzimmerkontext durch bestimmte Arbeitsformen ausgelöste Angstgefühl wird in der Forschungsliteratur mit der Bezeichnung *situationelle Ängstlichkeit* (eng. *situational anxiety*) hingewiesen (Oxford & Ehrman 1993: 193).

In Studien ist versucht worden, verschiedene Strategien zur Vermeidung der Ängstlichkeit im Klassenzimmerkontext vorzuschlagen. In Bezug auf Angstgefühle, die durch das Unterrichtsgeschehen ausgelöst wurden, wurden u. a. der Einsatz von Partner- und Gruppenarbeit sowie Problemlösungsspiele empfohlen. Ferner sollte man darauf achten, dass die eingesetzten Arbeitsformen im Einklang mit den affektiven Bedürfnissen der Lernenden stehen. (Young 1991: 433.) Problemlösungsspiele werden für eine effektive Möglichkeit gehalten, das Interesse der Lernenden zu wecken, sie zu motivieren, zur Teilnahme an der Kommunikation zu ermuntern und die Ängstlichkeit im Klassenzimmer zu reduzieren. (Saunders & Crookall 1985, zitiert in Young 1991.)

Aus den obigen Überlegungen können drei Hypothesen im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit abgeleitet und im empirischen Teil der Untersuchung auf ihre Richtigkeit geprüft werden. 1) Sprechen vor der Gruppe generiert Angstgefühle bei den Schülern. Können Rollenspiele und andere mündliche SLS tatsächlich für die Lernenden eine unangenehme Situation darstellen? 2) Durch den Einsatz von Paar- und Gruppenarbeit kann situationelle Ängstlichkeit vermieden werden. Stimmt es wirklich, dass in Partner- und Gruppenarbeit durchgeführte SLS eine angenehme Atmosphäre im Klassenzimmer schaffen? 3) Es wird angenommen, dass Problemlösungsspiele die Ängstlichkeit reduzieren und zur Kommunikation ermuntern. Könnte diese Hypothese auch auf andere Arten der SLS verallgemeinert werden?

3.2.2.4 Alter

Die Erforschung der Rolle des Alters beim Zweitsprachenerwerb hat in der Sprachlernforschung besonders großes Interesse gefunden. Nach der Zusammenfassung von Edmondson und House (1993: 165) ist es bei den in den Forschungsberichten analysierten Fragen darum gegangen, „ob Erwachsene überhaupt in der Lage sind, eine Zweitsprache richtig zu erlernen und wenn ja, unter welchen Bedingungen, wenn nein, warum nicht.“¹⁸

In der vorliegenden Arbeit wird die Problematik des Alters aus einer anderen Perspektive, in Bezug auf die didaktischen Entscheidungen der Lehrenden hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung behandelt. Das Anliegen der Studie ist nämlich u. a. die Frage zu diskutieren, ob SLS nach den subjektiven Theorien der finnischen und ungarischen Deutschlehrer in der gymnasialen Oberstufe eine angemessene und gleichberechtigte Unterrichtstechnik darstellen. Traditionell ist der Stellenwert der SLS unter jüngeren Lernenden untersucht

¹⁸ Für eine ausführliche Behandlung des Themas und der Ergebnisse siehe Edmondson und House (1993) und Ellis (1994a).

worden. Z. B. in der Forschung von Julkunen (1985) unter Lernenden in den Klassenstufen 1-6 der finnischen Gemeinschaftsschule im Rahmen des Englischunterrichts, bei Steinhilber (1979) in der 5. Klasse der Gemeinschaftsschule in Deutschland im Rahmen des Lateinunterrichts und bei Stellfeld (1995) im Russischunterricht in den Klassenstufen 6 und 7 der Gemeinschaftsschule in Deutschland. Die Forscher haben die Erweiterung der Analyse auch auf andere Altersgruppen für notwendig gehalten (s. Kapitel 5.2).

Im Falle von jüngeren Erwachsenen sowie Erwachsenen überhaupt liegen meines Wissens nur wenige Forschungsergebnisse vor. Eine Ausnahme bildet die Befragungsuntersuchung zur affektiven Gestaltung des Englischunterrichts, die im Jahre 1992 in Deutschland unter Schülern von Gesamtschulen und Gymnasien durchgeführt wurde (s. Apelt & Koernig 1994a). Während der Studie ergab sich, dass die Vorliebe für Spiele und Wettbewerbe mit zunehmendem Alter abnimmt. Dieses Ergebnis wurde von Seiten dieser Forscher mit Verwunderung aufgenommen, weil ihrer Meinung nach „spielerische Lernverfahren auf Grund der emotionalen und rationalen Potenzen des Einsatzes von Spielen einen festen Platz im Englischunterricht aller Klassenstufen haben sollten“. Sie argumentieren folgenderweise:

Wenn der Schüler von Beginn seines Englischerwerbs an Spiele gewöhnt wird, der Einsatz gründlich vorbereitet und gezielt geplant ist (nicht zum Selbstzweck oder zum Zeitvertreib, durchaus aber zur Auflockerung), wenn das Anspruchsniveau des Spiels mit dem Schüler wächst und somit stets altersgemäß ist, dann entzieht sich ein begeistert „spielender“ Schüler z. B. der 9. Klasse wohl kaum unserer Vorstellungskraft.
(Apelt & Koernig 1994b: 244)

Bohn und Schreiter (1986: 171) vertreten die gleiche Ansicht wie Apelt und Koernig und halten die Frage des Alters in Bezug auf den Einsatz von SLS nicht für problematisch. Ihrer Erfahrung nach ist nämlich die Freude am Spiel im gleichen Maße bei Kindern und bei Erwachsenen vorhanden, wobei sich auch erwachsene Lerner für Spiele begeistern können, wenn diese ihrem Sprachniveau angepasst sind.

Schließlich wird hier das Ergebnis einer weiteren Umfrage zitiert, die wie folgt lautet:

Interessant ist es noch zu berichten, dass die Genfer Lehramtskandidaten in einer Umfrage nahezu einstimmig erklären, Spiele eignen sich eher für jüngere Schüler und daher in ihrem Unterricht an den postobligatorischen Schulen deutlich weniger darauf zurückgreifen. Diese Kandidaten werden zwar in ihrer pädagogischen Ausbildung eingehend mit spielerischen Aktivitäten innerhalb und außerhalb der Lehrwerke vertraut gemacht, scheinen aber oft noch nicht den Schritt zu einem gezielten Ausprobieren jener Vorschläge zu wagen. Die Einsicht, dass auch Erwachsene durchaus gerne und mit Erfolg spielerisch lernen können, hat noch kaum den Durchbruch schaffen können.
(Delay et al. 2003: o. S.)

Wie es sich aus den obigen Stellungnahmen erkennen lässt, existieren zum Einsatz von SLS im Unterricht von jungen Erwachsenen und Erwachsenen ziemlich unterschiedliche Standpunkte. In der vorliegenden Arbeit werden die subjektiven Theorien von Lehrenden zum Verhältnis zwischen dem Alter und dem Einsatz der SLS im finnischen und ungarischen DaF-Kontext in der gym-

nasialen Oberstufe analysiert und damit weitere empirische Belege zur Frage angeführt.

3.2.2.5 Geschlecht

Im empirischen Teil der Arbeit wird der Frage nachgegangen, ob ein Unterschied in der Einstellung zu SLS zwischen Mädchen und Jungen nach den Kognitionen der Lehrenden besteht. Dieser Aspekt wurde meines Wissens in früheren wissenschaftlichen Arbeiten außer Acht gelassen.

3.2.2.6 Niveau der Sprachkenntnisse

Im empirischen Teil der Studie wird die Frage gestellt, ob das Niveau der Sprachkenntnisse der Lerner als ein bestimmender Faktor in den subjektiven Theorien der Lehrenden über den Einsatz von SLS gilt. Wir fragen also, ob ein Unterschied in der Einstellung zu SLS zwischen erfolgreichen und leistungsschwachen Lernern nach den Lehrenden besteht. Ich selbst habe als Deutschlehrerin mit SLS die Erfahrung gemacht, dass sie die gleiche Gelegenheit sowohl für erfolgreiche als auch für schwächere Lerner zur Teilnahme bieten, da die Spielsituation und das in den Spielen oft existierende Zufallsmoment auch schwächeren Schülern Erfolgserlebnisse bei der Verwendung der Fremdsprache bereiten (Wegener & Krumm 1982: 199). Außerdem habe ich bemerkt, dass durch Spiele sogar sehr leistungsschwache und unmotivierte Schüler zum Gebrauch der Fremdsprache motiviert werden können. Im Gegensatz zu meinen persönlichen Erfahrungen steht aber z. B. die Studie von Julkunen (1985). Im Rahmen des Englischunterrichts in den Klassen 1-6 der Gemeinschaftsschule ist er zu dem Schluss gekommen, dass SLS erfolgreiche Schüler motiviert haben, im Falle von leistungsschwachen Schülern aber keine solche Wirkung festzustellen war. In der vorliegenden Arbeit wird versucht, dieses empirische Ergebnis in einem breiteren Kontext auf einer anderen Altersstufe nachzuprüfen.

3.2.2.7 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde auf einige für den Einsatz der SLS relevante individuelle Lernerfaktoren Bezug genommen. Wie in der Einführung dieses Kapitels erwähnt wurde, ist die Forschung dabei vorrangig der Frage nach Korrelationen zwischen den einzelnen Variablen und dem Lernerfolg nachgegangen. In der vorliegenden Arbeit geht es im Gegensatz zu dieser Forschungsrichtung darum, zu diskutieren, ob und inwieweit die individuellen Lernervariablen bei der didaktischen Planung des Spieleinsatzes zu berücksichtigen sind. In diesem Bereich ist die Zahl der empirischen Untersuchungen relativ klein. Damit besteht ein eindeutiger Bedarf an weiteren Studien, umso mehr deshalb, weil in der Forschungsliteratur immer mehr Hinweise dafür zu finden sind, dass die Unterrichtsgestaltung mit der Persönlichkeit der Lerner im Einklang stehen und somit das Prinzip der Lernerzentriertheit in die Praxis umsetzen sollte. (McCombs & Whisler 1997.) Im empirischen Teil der Arbeit suche ich also Antwort auf die Frage, ob Unterschiede in der Einstellung der Lernenden mit

unterschiedlichen individuellen Persönlichkeitsmerkmalen zu SLS nach der subjektiven Sichtweise der finnischen und ungarischen DaF-Lehrer bestehen.

In früheren Studien (s. Steinhilber 1979; Kleppin 1980; Apelt 1981; Bohn & Schreiter 1986; Behme 1993) sind SLS für ein mögliches Mittel zur Motivierung im unterrichtlichen Kontext gehalten worden. Meine Absicht liegt auch darin, diese Annahme auf Grund der theoretischen sowie empirischen Befunde auf Richtigkeit zu überprüfen und weitere Konsequenzen in Bezug auf die zukünftige Gestaltung des Spieleinsatzes zu ziehen.

3.3 Lerntheorien

Dieses Kapitel wird der Analyse ausgewählter Sprachlerntheorien gewidmet. Mein Ziel ist daher, sich entsprechend dem Modell von Berliner und Gage (1992, s. Kapitel 3) mit dem lerntheoretischen Hintergrund auseinander zu setzen, der für den Untersuchungsgegenstand SLS als eine Übungsform relevant ist. Zwei neue Begriffe seien hier eingeführt. Von Bedeutung erscheint mir die Klärung der in der Fachliteratur zentralen englischen Begriffe „*instruction*“ (z. B. *instructed second language acquisition*) und „*formal instruction*“. Für den Ersteren verwende ich im Folgenden die Begriffe *unterrichtliche Steuerung* oder *gesteuerter Sprachunterricht*, für den Letzteren hingegen *formaler Unterricht*. Unter gesteuertem Sprachunterricht werden verschiedene Arten von Unterricht allgemein unter formellen, institutionellen Bedingungen verstanden. Es kann einerseits direkt, durch *formalen Unterricht* erfolgen, wo die Aufmerksamkeit der Schüler auf die formalen Aspekte der Zweitsprache gerichtet wird, andererseits indirekt durch das Schaffen von Bedingungen, die den Gebrauch der Sprache innerhalb des Klassenzimmers für das Erreichen von kommunikativen Zielen zulassen.¹⁹

Wie Long (2000: 528-531; s. auch Larsen-Freeman & Long 1991: 288) in seinem zusammenfassenden Aufsatz darstellt, sind in der heutigen Forschungsliteratur annähernd sechzig Theorien, Modelle, Hypothesen und theoretische Rahmen zum Zweitsprachenerwerb bekannt. Da Zweitsprachenerwerb ein sehr komplexer Prozess ist, divergieren sich die verschiedenen Erklärungsversuche mit dieser Problematik aus unterschiedlichen Perspektiven und keine von ihnen hat diesen vielschichtigen Prozess vollständig mitberücksichtigen können (Edmondson & House 1993: 247). Long (2000: 528-531) nennt sechs Aspekte, nach denen sich Theorien zum Zweitsprachenerwerb variieren lassen²⁰. Sie

¹⁹ Zur Definition der behandelten Begriffe siehe ausführlicher z. B. Edmondson und House 1993: 7-12; Ellis 1994a: 11-15; Sajavaara 1999: 75.

²⁰ Eine andere, in der Fachliteratur übliche Klassifikation der Spracherwerbtheorien ist z. B. bei Mitchell und Myles (1998: 7) und Gass (2003: 224-225) zu finden. Theorien werden von ihnen in zwei Gruppen unterteilt, nach dem, ob in ihnen der Schwerpunkt auf der genetischen Vorprogrammiertheit des Spracherwerbs (*nature*) oder auf der Mitwirkung der Umgebung (*nurture*) gelegt wird. Diese Zweiteilung wird jedoch oft durch eine weitere Gruppe ergänzt, indem die Existenz eines dritten, sog. interaktivistischen Ansatzes genannt wird. (Larsen-Freeman & Long 1991: 221; Cook 1996: 152; Sajavaara 1999: 84.)

weisen einen Unterschied in ihrem 1) *Ansatzpunkt* auf. Sie können u. a. linguistischen, kognitiven, funktional/pragmatischen, soziokulturellen, soziolinguistischen, interaktionistischen usw. Ursprungs sein. Theorien können sich nach dem 2) behandelten *Bereich* unterscheiden, z. B. nur sich auf ein einziges Teilgebiet, auf Syntax oder Morphologie oder auf den Erwerb aller Ebenen der Sprache konzentrieren. Sie variieren nach dem 3) *Kontext des Erwerbs*. Die Theorien können einen formell oder informell, individuell oder gemeinschaftlich bzw. in einem fremd- oder zweitsprachlichen Kontext ablaufenden Erwerb in Betracht ziehen. Außerdem weisen sie nach 4) *Inhalt* (Art der Variablen), 5) *Typ* (nativistische oder empiristische Modelle) und 6) *Form* (*the set-of-laws theories* oder *the causal-process theories*²¹) einen möglichen Unterschied auf.

Welche der oben genannten Aspekte sind hinsichtlich der vorliegenden Arbeit für relevant zu halten? Dem Wesen der Untersuchung entsprechend galt für mich der Aspekt des *Erwerbskontextes* als wichtigstes Kriterium und so war mein Augenmerk bei der Auseinandersetzung mit Theorien auf solche hin orientiert, die mit dem Spracherwerb in einem formellen, institutionellen Kontext direkt oder indirekt in Zusammenhang gebracht werden können. Wie unterrichtliche Steuerung bzw. formaler Unterricht und Üben zum Lernfortschritt beitragen können, ist eine zentrale Frage in denen von mir untersuchten Lerntheorien. Von großer Bedeutung schien bei der Auswahl zweitens der Aspekt zu sein, mit welchem *Bereich* sich die Theorien befassen. Da die Fragestellung meiner Arbeit die Auseinandersetzung mit den subjektiven Theorien von Lehrenden in Bezug auf den Einsatz einer Übungsform, der SLS betrifft, habe ich mich solchen Theorien zugewandt, in denen der Spracherwerbsprozess als Ganzes und innerhalb darin die Rolle des Übens²² behandelt werden. In den ausgewählten Theorien wird der Frage nachgegangen, wie Lerner die Fähigkeit entwickeln, die Sprache in aktuellen Situationen zu verwenden und welche Rolle in diesem Prozess unterrichtliche Steuerung bzw. formaler Unterricht und das Üben spielen. So wird im Einzelnen auf Hypothesen eingegangen, die in Anlehnung an eine u. a. von Ellis (1985; 1994a) gebrauchte Terminologie verschiedene Ansätze *der interface-Position* vertreten. Genauer gesagt handelt es sich um verschiedene Ansätze zum Verhältnis zwischen *Spracherwerb*, als dem Aufbau von Sprachwissensbeständen bzw. *Sprachgebrauch* als dem Einsatz der zu einem bestimmten Zeitpunkt vorhandenen Wissensbestände unter spezifischen situativen Umständen. (Tönshoff 1990: 32.) Bevor aber auf diese Fragen näher eingegangen wird, soll hier ein kurzer historischer Überblick über allgemeine Lerntheorien sowie über ihre Auswirkung auf die sprachunterrichtliche Praxis gegeben werden.

3.3.1 Allgemeine Lerntheorien

Bei einer näheren Auseinandersetzung mit der allgemeinen Lernpsychologie aus historischer Perspektive ist die Existenz von zwei Hauptrichtungen, dem Behaviorismus und der kognitiven Psychologie festzustellen. Beide haben ei-

²¹ Siehe genauer Larsen-Freeman und Long (1991: 222-227).

²² Mit Üben (eng. *practise*) wird eine Form des formalen Unterrichts gemeint (s. Ellis 1994a: 638). Zur genauen Definition des Begriffes komme ich im Kapitel 5.1.

nen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung der Sprachdidaktik ausgeübt (Lehtinen et al. 1989: 17; Edmondson & House 1993: 86). Das Hauptanliegen beider Ansätze war, den Lernprozess als Ganzes durchschaubar zu machen, sie haben aber die Frage aus einem unterschiedlichen Blickwinkel betrachtet. Während der Behaviorismus das menschliche Verhalten unter der Mitwirkung der Umgebung, also abhängig von externen Bedingungen untersucht, betont der Kognitivismus auch die Rolle von angeborenen Lernfähigkeiten sowie internen Lernprozessen. (Berliner & Gage 1992: 225; Edmondson & House 1993: 86; Schunk 2000: 11.)

Behavioristische Theorien verstehen jedes Lernen als eine Veränderung in der Form oder der Häufigkeit des Verhaltens. Anders formuliert, Lernen wird als die Entstehung von Assoziationen zwischen *Reizen* und *Reaktionen* aufgefasst. Je nach Richtigkeit oder Unrichtigkeit der Reaktion erfolgt auf sie entweder eine positive oder eine negative *Verstärkung*, die das weitere Verhalten der Lernenden wesentlich bestimmt. Die oben kurz skizzierten Prinzipien des sog. *operanten Konditionierens* sehen auf das unterrichtliche Verfahren angewandt folgendermassen aus: auf eine Lehreräußerung (Reiz) folgt eine Lernerreaktion, die vom Lehrer positiv oder negativ sanktioniert wird. Der unterrichtliche Spracherwerb wird also als *habit formation* aufgefasst, Imitation und Analogiebildung sollen dazu führen, dass vorgegebene sprachliche Modelle mechanisch, ohne Einschalten des Bewusstseins erworben werden. Skinner (1957), einer der einflussreichsten Vertreter des Behaviorismus hat auf Grund seiner empirischen Untersuchungen herausgefunden, dass die Korrektur ungünstiger oder unerwünschter Gewohnheiten sehr viel Mühe kostet. Für den Sprachunterricht bedeutet es also, dass Lernerfehler um jeden Preis zu vermeiden sind. Die Aufgabe der Lehrenden nach behavioristischen Theorien besteht darin, die Lernumgebung so zu gestalten, dass Lerner auf die Stimuli der Lehrer möglicherweise korrekt reagieren und diese Reaktionen vom Lehrer positiv verstärkt werden können. Kennzeichnend ist außerdem die kleinschrittige Darbietung des Lernstoffs, woraus sich komplexe Lernaufgaben aufbauen lassen. Je häufiger die einzelnen Lernsequenzen durch die Verbindung von einem Reiz und einer Reaktion wiederholt werden, desto wahrscheinlicher ist es, dass der Reiz im Späteren zu dieser bestimmten Reaktion führen wird. Für den Sprachunterricht bedeutete es den Einsatz der mechanischen Drill-Übungen in der audiolingualen Methode, wo Mustersätze durch unermüdliches Wiederholen bis zur vollständigen Automatisierung geübt werden. (Siehe auch Lehtinen et al. 1989; Tönshoff 1990; Berliner & Gage 1992; McCormick & Pressley 1997; Schunk 2000: 11-12, 23-24.)

Behaviorismus war in der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts eine bestimmende Richtung in der Psychologie. Der seine Konsequenzen ursprünglich aus Tierexperimenten abgeleitete Ansatz konnte aber nur für die Veränderung und Festigung von external beobachtbaren Verhaltenseinheiten eine Erklärung finden. Dies war aber unzulässig für die Erklärung von komplexeren Lernsequenzen und die in ihnen abspielenden internen Lernprozessen (Lehtinen et al. 1989: 24; Richter 2002: 202). Allerdings wird heutzutage von mehreren Forschern betont (s. Tönshoff 1990: 26; Edmondson & House 1993: 91, 96; Schunk 2000: 15), dass die Tatsache, dass der Behaviorismus keine adäquate Lerntheorie bieten konnte, nicht ausschließt, dass einzelne Aspekte des Sprach-

lernens, z. B. das Erlernen neuer Wörter zum Teil nach behavioristischen Lernprinzipien ablaufen.

Der Ansatz der kognitiven Psychologie entstand also aus dem Bedarf, qualitative Eigenschaften von Lern- und Denkprozessen zu beschreiben sowie die internen mentalen Vorgänge des Individuums zu untersuchen (Lehtinen et al. 1989: 23-24). Wie oben angedeutet, wird menschliches Verhalten nach dem Verständnis der kognitiven Psychologie sowohl durch die Umgebung als auch die inneren Anlagen des Menschen bestimmt. Die Anfänge des Ansatzes sind auf die in den 30er Jahren gegründete Gestaltpsychologie zurückzuführen. Der Grundgedanke der Gestaltpsychologie war die Einsicht, dass Menschen dazu neigen, Beziehungen zwischen verschiedenen Elementen einer Situation wahrzunehmen, die sie dann mit schon vorhandenen Kenntnissen in Zusammenhang bringen (Edmondson & House 1993: 91). Lernen ist also aus dieser Sicht das Neuaufnehmen von Informationen, ein kreativer und aktiver Prozess der Einpassung neuer Informationen in vorhandene kognitive Strukturen. Im Mittelpunkt von kognitiven Theorien stehen die mentale Verarbeitung, Organisation, Speicherung und das Abrufen von Informationen (Schunk 2000: 12). Es ist darüber hinaus von Bedeutung, wie Lernende mit den aufgenommenen Informationen selbst umgehen. Die mentalen Vorgänge, wie Lernende Informationen verarbeiten, bestimmen also, was, wann und wie sie lernen. Im Lernprozess wird auch den Gedanken, Einstellungen und Werten der Lernenden eine große Rolle zugeschrieben. Zusammengefasst, Lernende wandeln sich aus passiven Aufnehmern von Informationen nach den behavioristischen Theorien in aktive Teilnehmer des Lernprozesses nach der kognitiven Auffassung. Der Lehrer hat demzufolge die Aufgabe, das zu unterrichtende Material so zu präsentieren, dass die Lernenden es in einer bedeutsamen Art und Weise neu organisieren und sie mit altbekannten Wissensstrukturen in Beziehung setzen können (Schunk 2000: 12, 24).

Nach diesem historischen Überblick soll hier auf die für die vorliegende Arbeit relevanten Sprachlerntheorien näher eingegangen werden. Entsprechend der Fragestellung der Arbeit wird bei der Diskussion der einzelnen Ansätze ein deutlicher Schwerpunkt auf den möglichen didaktischen Konsequenzen für den Bereich des schulischen Sprachunterrichts liegen.

3.3.2 Ausgewählte Sprachlerntheorien

3.3.2.1 Stephen Krashens Spracherwerbtheorie

Die Spracherwerbtheorie des amerikanischen Forschers, Krashens, für die er die Bezeichnung "Monitortheorie" (1981, 1982), später aber "Input-Hypothese" (1985) verwendet hatte, war ein Versuch, eine allgemeine, das Ganze des Spracherwerbsprozesses beschreibende Theorie mit ihren Implikationen für die unterrichtliche Praxis zu entwickeln. Die Theorie umfasst eigentlich fünf Hypothesen, von denen hier nur auf einige in unserem Zusammenhang interessante Aspekte der Spracherwerbs/Sprachlern-Hypothese, der Monitor-Hypothese, der Input-Hypothese sowie der Affektiven-Filter-Hypothese Bezug genommen wird.

Nach Krashen (1982: 10-11; 1985: 1-2; Krashen & Terrell 1988: 26-32) verfügen Erwachsene über zwei unterschiedliche Methoden, Kenntnisse in einer Zweitsprache zu erlangen. *Spracherwerb* (eng. *language acquisition*) geschieht durch Beteiligung an natürlicher Kommunikation, ähnlich wie beim Erstspracherwerb von Kindern, unbewusst. *Sprachlernen* (eng. *language learning*) dagegen durch die bewusste Auseinandersetzung mit den formalen Eigenschaften der Zweitsprache. Diese zwei Lernsysteme funktionieren getrennt. Krashen geht davon aus, dass Erwerben und Lernen zu zwei völlig getrennten Komponenten führen und zwischen ihnen keine Verbindung besteht. In Bezug auf ihre Rolle im Sprachgebrauch wird von Krashen auch eine strikte Trennung postuliert. Während erworbenes Wissen die alleinige Grundlage für die Produktion und Rezeption fremdsprachlicher Äußerungen darstellt, hat gelerntes Wissen eine sehr geringe Funktion, und das auch nur unter bestimmten Umständen. Es fördert nicht den Erwerb, sondern steht ausschließlich als "Monitor", d. h. als eine Art Editor zur Korrektur von auf erworbenem Wissen basierenden Äußerungen, zur Verfügung (wenn a) genügend Zeit vorhanden ist, b) der Sprecher seine Aufmerksamkeit auf die formale Korrektheit anstatt auf den Inhalt richtet und c) der Sprecher die entsprechende grammatische Regel kennt sowie anwenden kann). Nach Krashen stimmt es also nicht, dass das erlernte Wissen mit der Zeit (z. B. durch entsprechende didaktische Übungen) zu erworbenem Wissen werden kann. Diese Position wird in der Literatur *non-interface Position* genannt.

Darüber, unter welchen Bedingungen eine fremde Sprache erworben wird, liefert die Input-Hypothese der Theorie (1981, 1982, 1985) weitere Ansatzpunkte. Der Spracherwerb wird nach Krashens Position als ein unbewusster Prozess angesehen und es geschieht nur auf einem einzigen Weg: durch das Verstehen von Mitteilungen, die Strukturen enthalten, die minimal über dem gegenwärtigen Kompetenzgrad ($i + 1$) des Lernenden liegen. Dies ist mit Hilfe des Kontextes oder mit Hilfe von außersprachlichen Informationen möglich. Also wenn verständlicher Input in ausreichendem Maße dem Lernenden zur Verfügung steht, geschieht der Spracherwerb automatisch, die grammatischen Strukturen der Sprache müssen nicht explizit gelehrt werden. Verständlicher Input führt in dem Fall nicht direkt zum Spracherwerb, wenn Lerner aus verschiedenen affektiven Gründen (Ängstlichkeit, niedrige Motivation usw.) den Input nicht nutzen können. Die Affektiv-Filter-Hypothese besagt also, dass bestimmte affektive Faktoren als Filter verhindern können, dass der Input den Lerner erreicht.

Sprechen wird also als das Ergebnis und nicht die Ursache des Spracherwerbs angesehen. Es kann nach Krashens Ansicht (1985: 2-3) nicht direkt beigebracht werden, sondern es setzt sich allein in Gang, mit Hilfe eines internalen Sprachprozessors, dem sog. LAD (*Language Acquisition Device*) bei Chomsky (1964), wenn genügend verständlicher Input dem Lerner zur Verfügung steht und der affektive Filter nicht zu hoch ist.

Krashen ist es gelungen, seine Theorie auf eine verständliche Weise darzustellen, die demzufolge in breiten Kreisen bekannt geworden ist. Obwohl die Theorie von Forschern und Theoretikern wegen der undefinierbarkeit und unoperationalisierbarkeit der Begriffe und der daraus folgenden Unüberprüf-

barkeit der Hypothesen intensiv kritisiert worden ist (s. Gregg 1984; McLaughlin 1987; Larsen-Freeman & Long 1991; Cook 1993), hat sie unter Sprachlehrern Anklang gefunden und auf die Unterrichtspraxis Einfluss genommen (Edmondson & House 1993: 265). Das war unter anderem auch als Folge davon anzusehen, dass Krashen mit seiner Kollegin Terrell (Krashen & Terrell 1988) die didaktischen Konsequenzen der Theorie für den schulischen FSU als *Natural Approach* umgesetzt hat. Wie oben angedeutet, geht Krashen (1985: 13-14) davon aus, dass der natürliche Spracherwerb dem schulischen Sprachlernen überlegen ist. Demzufolge besteht die einzige Chance für den Sprachunterricht darin, das Unterrichtsgeschehen den natürlichen außerschulischen Bedingungen so ähnlich wie möglich zu gestalten.

Allgemeine Zielsetzung vom *Natural Approach* ist die Entwicklung der kommunikativen Fertigkeiten von Lernenden. Um das zu erreichen, muss der Lehrer darauf achten und die Schüler dabei unterstützen, dass sie den Input verstehen und ihn möglicherweise in einer positiven Atmosphäre erhalten. Aus dem Input resultiert Intake, also die Lerner erwerben eine Sprache, wenn sie für die Vermittlung kommunikativer Absichten gebraucht wird. Die Mehrheit der eingesetzten Übungen soll also im Klassenzimmer, ähnlich dem außerschulischen Kontext, auf den Inhalt der Äußerung und nicht auf grammatische Strukturen fokussiert werden. Letztere können sich gelegentlich auch als nützlich erweisen, aber nur im Falle bestimmter Lerner, beziehungsweise bloß zum Gebrauch des Monitors, nicht zum Spracherwerb. Expliziter Grammatikunterricht hat also eine limitierte Rolle im Unterricht, die gelernten grammatischen Regelmäßigkeiten sind nach Krashen nur in schriftlichen Übungen sowie bei der Erfassung von vorbereiteten Reden vom Nutzen. (Krashen & Terrell 1988: 20-21, 55-61.)

Da hinsichtlich des Spracherwerbs das Verstehen vom Input von größter Bedeutung ist, werden Lerner in den frühen Stadien des Sprachunterrichts nicht zur Teilnahme an mündlichen Übungen gezwungen. Sie können etwas sagen, wenn sie sich dazu bereit fühlen. Es reicht anfangs, wenn sie den Inhalt verstehen und sich durch diese Übungen verschiedene Hörverständnisstrategien aneignen sowie ihren Wortschatz erweitern. Die Produktion und parallel damit die grammatische Korrektheit setzen sich stufenweise von selbst in Gang. Explizite Grammatikübungen werden nur im Rahmen des Erwachsenenunterrichts verwendet, in den frühen Stadien des Unterrichts aber bloß in einem sehr begrenzten Maße. Krashen (ebd. 91-92) ist der Meinung, dass der Unterricht von grammatischen Regeln in den frühen Stadien des Unterrichts das Verstehen des Inputs nur begrenzt fördert. Grammatikübungen können außerdem die Aufmerksamkeit der Lerner vom Erwerbsprozess lenken und so sehr schädlich auf die Entwicklung von kommunikativen Fertigkeiten wirken.

Aus der obigen Darstellung lässt sich leicht ersehen, dass im Krashenschen Klassenzimmer die nach der in der vorliegenden Arbeit verwendeten Klassifikation als kommunikative SLS eingestufte Aktivitäten - im Gegensatz zu vorkommunikativen SLS - einen akzentuierten Platz finden. Als Positivum von kommunikativen SLS unterstreichen Krashen und Terrell (1988: 121; bzw. Terrell 1982: 128), dass Lernende beim Spielen am Spielergebnis interessiert sind, so dass sie ihre Aufmerksamkeit auf das Spielgeschehen selbst und nicht

auf die sprachlichen Formen, die verwendet werden²³, richten. Da in Spielsituationen Sprache als Mittel zum Erreichen kommunikativer Ziele (Teilnahme am Spiel) benutzt wird, sind kommunikative Lernspiele ihrer Ansicht nach geeignet, den Lernenden verständlichen Input in einer angenehmen Atmosphäre zu sichern. Diese zwei Bedingungen werden, wie oben angedeutet, im *Natural Approach* als nützliche Bedingungen für den Spracherwerb angesehen. In den didaktischen Überlegungen wird ferner darauf hingewiesen, dass keine Unterrichtseinheit, nicht einmal im Erwachsenenunterricht vergehen darf, ohne die Sprache einigermaßen zu einem lustigen Zweck zu verwenden. Als Beispiel für die zum Spracherwerb relevanten kommunikativen SLS nennen Krashen und Terrell Ratespiele, Diskussionen und Problemlösungsübungen. Darüber hinaus machen sie auf die Möglichkeit aufmerksam, dass fast alle Übungen mit einem Spielziel (z. B. einem Wettbewerbselement) versehen dazu führen können, dass sie für die Lernenden attraktiver werden und sich mit Lust durchführen lassen (1988: 122-123).

Krashen und Terrell (ebd. 121) meinen, dass die didaktischen Einsatzmöglichkeiten der SLS von den Lehrenden nicht immer richtig verstanden werden. Sie sind in der Regel als Belohnung und als Mechanismus für die Stimulierung des Interesses der Lernenden genutzt worden, anstatt sie im Curriculum neben anderen Übungsformen gleichrangig zu integrieren. Das konnte ihrer Ansicht nach dazu führen, dass Spiele im Erwachsenenunterricht oft nicht als nützliche Übungsformen betrachtet und von den Lernenden nicht ernst genommen worden sind.

3.3.2.2 Kognitive Lerntheorien

Fremdsprachenlernen wird in kognitiven Lerntheorien für einen ähnlichen Prozess gehalten wie das Lernen von allen komplexen kognitiven Fertigkeiten (eng. *skills*). Im Mittelpunkt der kognitiven Lerntheorien steht der Grundgedanke, dass wiederholte Anwendung, also Üben zur Automatisierung von Wissensstrukturen und damit zur flüssigen Performanz führt. (McLaughlin 1987: 133; Ellis 1994a: 338; Mitchell & Myles 1998: 87.) Da kognitive Lerntheorien auf die kognitive Psychologie zurückgehen, ist es eingangs angebracht, einige zentrale Termini in diesem Bereich zu erläutern.

Die Begriffspaare explizit/implizit (s. Bialystok 1978; 1981b; McLaughlin 1987) bzw. deklarativ/prozedural (s. Anderson 1976; 1980; 1982) beziehen sich auf mentale Repräsentationen von Wissen im menschlichen Gedächtnis und sind als Enden eines Kontinuums nach Grad der Bewusstheit aufzufassen.²⁴ Als explizites/deklaratives Wissen wird das bewusste Faktenwissen bezeichnet, das sich vom Lerner verbalisieren lässt (*Wissen, was*). So wird beispielsweise das lexikalische Wissen, die formulierbaren syntaktischen Regeln einer Sprache und

²³ Es soll hier angemerkt werden, dass dieses Merkmal von Spielen von anderen Autoren auch hinsichtlich der vorkommunikativen Spiele von ausschlaggebender Bedeutung gefunden wird (s. z. B. Bohn & Schreier 1986).

²⁴ Obwohl diese Begriffe nicht genau die gleiche Bedeutung haben, werden sie in der Regel als gegenseitig austauschbar verwendet. Die Besprechung des genauen Unterschieds ist nicht relevant hinsichtlich der vorliegenden Arbeit.

ähnliches mehr als explizites Sprachwissen eingeordnet. Implizites oder prozedurales Sprachwissen (*Wissen, wie*) sind dagegen Wissensbestände, die den Sprechern das Produzieren und Verstehen von Äußerungen ermöglichen. Sie sind den Sprechern zumeist nicht bewusst und bilden die Grundlage für den automatisierten, flüssigen Sprachgebrauch, also die Umsetzung des deklarativen oder expliziten Wissens in die aktuelle Sprachverwendung. Im Folgenden wird der berühmte kognitive Psychologe und Informationstechniker, Anderson (1995: 308) zitiert:

A distinction frequently made in psychology is that between declarative and procedural knowledge [...]. Declarative knowledge is explicit knowledge that we can report and of which we are consciously aware. Procedural knowledge is knowledge how to do things, and it is often implicit.

Diese grundlegende Polarität steht auch im Mittelpunkt des Interesses anderer Forscher, was zur Entstehung einer vielfältigen Terminologie geführt hat. Die Tabelle unten fasst die wichtigsten Termini aus der einschlägigen Literatur zusammen (s. Butzkamm 1990: 275-276; Odlin 1994: 271-272).

TABELLE 6 Termini zur Bezeichnung bewussten und unbewussten Wissens

<i>bewusstes Wissen</i>	<i>unbewusstes Wissen</i>
<i>explizites Wissen</i>	<i>implizites Wissen</i> (Odlin 1986)
<i>deklaratives Wissen</i>	<i>prozedurales Wissen</i> (Anderson 1982)
<i>Wissen, dass</i>	<i>Wissen, wie</i> (Ryle 1949)
<i>analysiertes Wissen</i>	<i>unanalysiertes Wissen</i> (Bialystok & Ryan 1985)
<i>gelerntes Wissen</i>	<i>erworbenes Wissen</i> (Krashen 1981)

Es liegt also nahe, dass zwischen den Gegensatzpaaren explizites/implizites bzw. deklaratives/prozedurales Wissen der kognitiven Theoretiker und den im vorhergehenden Abschnitt behandelten Begriffen gelerntes/erworbenes Wissen von Krashen eine Parallele besteht. Wie schon erwähnt, sind gelerntes/erworbenes Wissen nach der Auffassung von Krashen getrennt voneinander gespeichert und stehen nicht miteinander in Verbindung. Er schließt also die Möglichkeit eindeutig aus, dass gelernte grammatische Regeln eine Basis für das implizite Wissen darstellen und vertritt die sog. *non-interface-Position*. Im folgenden Abschnitt werde ich näher betrachten, was für eine Beziehung im Modell von Bialystok (1978) zwischen diesen beiden Arten von Wissensrepräsentationen angenommen wird.

Theoretisches Modell des Zweitsprachenerwerbs bei Bialystok

Bialystok (1978) stellt in einer ihrer frühen Untersuchungen ein auf drei Ebenen (*Input, Wissen* und *Output*) organisiertes Modell des Zweitsprachenerwerbs vor, wobei sie auf der mittleren Ebene wiederum drei Wissensbereiche unterscheidet. Neben der oben eingeführten Unterscheidung zwischen *implizitem* und *explizitem Sprachwissen* unterscheidet sie drittens den Bereich des *Weltwissens* (s. Abbildung 4). Was die Forscherin mit der Entwicklung des Modells

erzielen will, fasst sie folgendermassen zusammen: "A model was developed in an attempt to understand the processes and factors involved in second language learning" (ebd. 70).

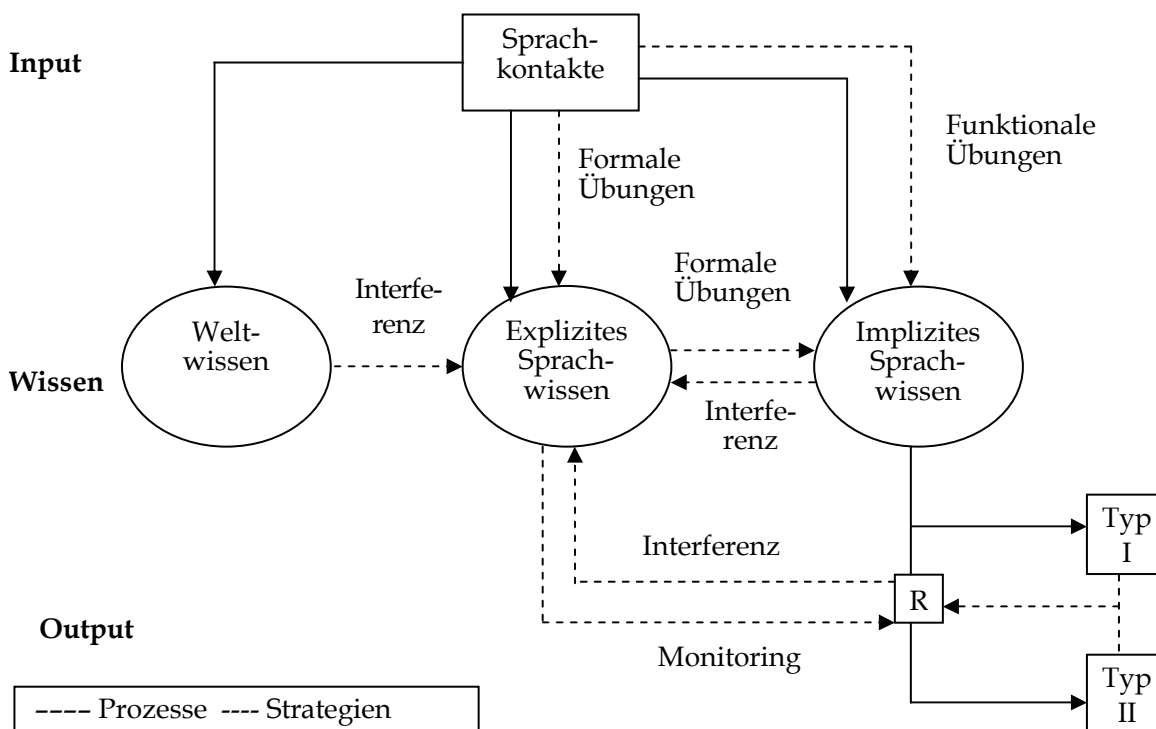


ABBILDUNG 4 Das Modell des Zweitspracherwerbs nach Bialystok (1978)²⁵

An dieser Stelle werde ich mich nur mit bestimmten Aspekten des Modells näher befassen. In unserem Zusammenhang sind die Bereiche expliziten und impliziten Wissens sowie der zwischen ihnen verlaufende gestrichelte Pfeil von Bedeutung, der auf eine gegenseitige Beziehung zwischen ihnen verweist. Im Hinblick auf die zwei Wissensbereiche betont die Autorin, dass die Unterscheidung keine inhaltliche ist (jede sprachliche Information kann explizit oder implizit gespeichert sein), sondern eher funktional, ähnlich wie bei Krashen. Während dem Bereich des impliziten Sprachwissens nur eine Funktion zugeschrieben wird, nämlich die Basis für spontane, flüssige Sprachverwendung, hat explizites Sprachwissen drei Funktionen (ebd. 72-73):

²⁵ Das Modell von Bialystok wurde im Laufe der Zeit fortwährend modifiziert, indem das Wesen der Lernersprache neu definiert wurde. Die Dichotomie vom expliziten und impliziten Wissen ist zugunsten eines Kontinuums aufgegeben worden, das von analysierten bis zu unanalysierten Repräsentationen (+/- analysed) sprachlichen Wissens reicht. Als eine zweite unabhängige Dimension neben der Analysiertheit zur Definition der Lernersprache wurde die kognitive Kontrolle (+/- automatic) gewählt. Dabei wurden verschiedene Sprachverwendungsbereiche hinsichtlich ihrer Anforderungen an den Lerner in einer aus vier Bereichen bestehenden Matrix verortet. (s. Bialystok 1981b.) Trotz der fortwährenden Erneuerung der theoretischen Auffassung von Bialystok konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf ihr frühes Modell, das sich am besten zur Auseinandersetzung mit der Sprachentwicklung im schulischen Kontext eignet (s. Hulstijn 1990), da hier auf Lernmechanismen Bezug genommen wird (s. Schmidt 1992).

1. In diesem Bereich befinden sich Wissensbestände, die im Rahmen des Sprachlernprozesses zuerst in expliziter Form aufgenommen und später durch wiederholte Verwendung automatisiert werden (s. den gestrichelten Pfeil vom expliziten zum impliziten Wissen).
2. Der Bereich expliziten Wissens dient als Speicher für bestimmte sprachliche Informationen, die dauerhaft in expliziter Form erhalten bleiben. Diese Informationen stehen unter bestimmten Bedingungen durch die sog. "monitoring strategy" der Sprachverwendung zur Verfügung. Die Autorin räumt eine Parallele zum Monitor-Begriff von Krashen ein, mit dem Unterschied, dass die Monitoring-Strategie in ihrem Modell auch in der Sprachrezeption eine Funktion hat.
3. Implizite Wissensbereiche können bei Bedarf explizit gemacht, d. h. auf die Ebene der Bewusstheit gehoben werden (s. den gestrichelten Pfeil vom impliziten zum expliziten Wissen).
(Bialystok 1978: 72-78)

Bialystok (ebd. 72) verweist also selbst darauf, dass die Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Wissen eine Ähnlichkeit mit der Krashenschen Dichotomie von "gelerntem" und "erworbenem" Wissen aufweist. Es handelt sich also in beiden Fällen um zwei separate Wissensbereiche mit unterschiedlichen Funktionen. Als wichtigster und in unserem Zusammenhang bedeutendster Unterschied gegenüber dem Gegensatzpaar Spracherwerb-Sprachlernen fällt bei Bialystok die angenommene Wechselbeziehung der beiden Wissensbereiche auf. In dem Modell besteht also die Möglichkeit, Informationen aus einem Wissensbereich in einen anderen zu transportieren, das Modell vertritt also die sog. *interface-Position*.

Was für Konsequenzen können aus den obigen Überlegungen auf die Unterrichtspraxis gezogen werden? Bialystok (ebd. 76-77) formuliert einige Empfehlungen hinsichtlich der didaktischen Implikationen ihres Modells. Da ihrer Ansicht nach implizites Wissen allein als Grundlage für spontane Sprachverwendung dient, soll es Ziel des Unterrichts sein, diese Wissensbestände zu maximalisieren. Nach der Autorin kann es auf zwei verschiedene Weisen geschehen. Entweder direkt, über den intuitiven Erwerb der Sprache oder indirekt dadurch, dass explizite Wissensbestände durch gezieltes Üben automatisiert, also in den Bereich des impliziten Wissens übertragen werden. In Anlehnung an Stern (1974) unterscheidet die Forscherin zwei Arten von Sprachübungen. Zum einen die „*formalen*“ Übungen, wo der Schwerpunkt auf den formalen Eigenschaften der Sprache liegt, zum anderen die „*funktionalen*“ Übungen, die hingegen den Sprachgebrauch in kommunikativen Situationen fördern. Durch den Einsatz von „*formalen*“ Übungen besteht einerseits die Möglichkeit, die Menge vom expliziten Wissen zu vergrößern (z. B. wenn jemand sich in einem Grammatikbuch oder bei Muttersprachlern nach einer Information erkundigt. In diesem Fall handelt es sich also um eine freiwillige Tätigkeit außerhalb des Klassenzimmerkontexts). „*Formale*“ Übungen können andererseits durch wiederholte Anwendung über die Automatisierung der schon existierenden expliziten Repräsentationen zum Aufbau impliziter Wissensbestände und damit zu flüssiger Sprachverwendung beitragen. Hier geht es um im Klassenzimmerkontext eingesetzte Übungen. Bialystok (1978: 77; 1981a: 25) erwähnt hier sprachliches Drillen, Lückenübungen, das Memorieren von Wortschatzlisten oder das Vortragen von verschiedenen Lauten. Mit dem Terminus „*funktionale*“ Übungen verweist die Autorin auf den Kontakt mit der Sprache, die zu kommunikativen Zwecken benutzt wird. Beispielweise nennt sie Tätigkeiten, wie

im Kino einen fremdsprachigen Film ansehen oder sich mit Muttersprachlern zu unterhalten.

Die didaktischen Empfehlungen scheinen im Modell ziemlich mangelhaft behandelt zu sein. Die Erläuterung der Gruppe funktionaler Übungsmöglichkeiten wird vernachlässigt. In dem Aufsatz werden nur Übungsmöglichkeiten erwähnt, die „natürliche Kommunikation“ außerhalb des Klassenzimmers zu lassen. Im Rahmen des formalen Übens hingegen wird bloß auf den Einsatz mechanischer Übungsformen verwiesen, deren Gebrauch in der heutigen Sprachdidaktik als überholt gilt. Andere Hinweise auf die Gestaltung des Unterrichtsgeschehens erhalten wir nicht.

Der Kern der obigen Ausführungen lässt sich also hinsichtlich der vorliegenden Arbeit folgenderweise zusammenfassen: für die Sprachproduktion wird implizites Wissen als besonders wichtig angesehen. Dies wird entweder direkt durch den Einsatz funktionaler Sprachübungen oder indirekt mittels formaler Sprachübungen (als Folge der angenommenen Wechselbeziehung zwischen explizitem und implizitem Sprachwissen) gefördert. Für die unterrichtliche Praxis bedeutet es, dass beide Arten von Sprachübungen einen Platz im fremdsprachlichen Klassenzimmer haben sollen und flüssige Sprachproduktion durch ihren integrierten Einsatz erzielt werden kann.

3.3.2.3 Theorie des gesteuerten Zweitsprachenerwerbs von Rod Ellis

Die Theorie des gesteuerten Zweitsprachenerwerbs von Ellis (1994a: 363; 1994b; 1997a) ist ein auf kognitiven Lernprinzipien basierender Versuch zu erklären, wie Wissensbestände im Gedächtnis der Lerner repräsentiert sind und welche Strategien für den Erwerb und Gebrauch dieser Wissensbestände entwickelt worden sind. Da die Theorie ursprünglich für die Analyse des Spracherwerbsprozesses innerhalb des Klassenzimmerkontextes entwickelt worden ist, befasst sie sich erstens akzentuiert mit der Rolle des formalen Unterrichts im Gegensatz zum Spracherwerb in außerschulischen Kontexten. Zweitens versucht sie eine Beziehung zur Sprachdidaktik herzustellen (Ellis 1994b: 79; 1997a: 99-101). Neben der kognitiven Grundlage wird in der Theorie auch eine linguistische Perspektive in Betracht gezogen, indem Ellis (1994b: 81) die Tatsache berücksichtigt, dass bestimmte grammatische Erscheinungen in fixierten, natürlichen Erwerbssequenzen angeeignet werden.

Zur Bestimmung der Lernaltersprache unterscheidet der Ansatz zwischen zwei Dimensionen und schafft damit ein differenzierteres Begriffsinstrumentarium durch die Vereinigung der Konzepte der in den vorigen Abschnitten behandelten Autoren. Die von Anderson und Bialystok geprägte Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Sprachwissen (*Wissensart*) wird weiter präzisiert, indem Ellis (1994b: 84-86) auch die Gegenüberstellung der Informationsverarbeitungstheorie mitberücksichtigt. In Anlehnung an McLaughlin (1987) unterscheidet er zwischen kontrollierten und automatisierten Verarbeitungsprozessen, wobei danach differenziert wird, wie stark automatisiert der Zugriff auf die lernaltersprachlichen Wissensbestände erfolgt (*Formen der Wissensaktivierung*). Die zwei Variablen lassen mit Hilfe einer Kreuzklassifikation die

Existenz von vier verschiedenen Wissensrepräsentationen zu, die in den vier Spalten der Tabelle 7 veranschaulicht werden.

TABELLE 7 Wissensarten nach Ellis (1994b: 86)

Wissensarten	Formen der Wissensaktivierung	
	Kontrolliert	Automatisiert
Explizit	(A) Eine neue explizite Regel wird bewusst und geplant angewendet, die Aktivierung der hierfür erforderlichen kognitiven Ressourcen verlangt Zeit.	(B) Eine alte explizite Regel wird bewusst angewendet, die Aktivierung erfolgt ohne zeitliche Verzögerung.
Implizit	(C) Eine neue implizite Regel wird unbewusst angewendet, kann aber nur langsam und unvollständig aktiviert werden.	(D) Eine vollständig gelernte implizite Regel wird unbewusst ohne kognitive Anstrengung angewendet. Dies ist typisch für Muttersprachler.

Neues Wissen kann also sowohl explizit als auch implizit erworben werden und beide Wissenstypen können im Gedächtnis des Lerners sowohl kontrolliert als auch automatisiert repräsentiert sein. Im Gegensatz zu den früher erläuterten Grundpositionen hat aber Ellis (1994b: 88-90; 1997b: 111) die Möglichkeit einer „schwachen“ Beziehung (eng. *weak interface*) zwischen explizitem und implizitem Wissen postuliert. Er argumentiert auf die empirischen Untersuchungsergebnisse von Pienemann (1989) stützend, dass durch formalen Unterricht gelehrt grammatische Strukturen von den Lernenden in spontaner Kommunikation nicht immer verwendet werden, egal wie viel geübt wird. Ellis stellt also die völlige Verwandlung des Sprachwissens in Sprachkönnen durch Üben im traditionellen Sinne (s. die englischen Begriffe *production practise* oder *output-oriented practise*²⁶ bei Ellis 1997a) und damit die Richtigkeit der *interface-Position* in Frage. Nach der *weak-interface-Position* kann explizites Wissen durch Üben nur unter den Bedingungen direkt ins implizite Wissen übertragen werden: a) wenn es sich um den Erwerb von solchen grammatischen Strukturen handelt, die nicht in natürlichen Erwerbssequenzen erworben werden (eng. *variational features*); oder b) im Falle von grammatischen Phänomenen, die einen festen Platz innerhalb der natürlichen Reihenfolge einnehmen (*developmental features*) mit der Voraussetzung, dass der Lerner für die neue Lernaufgabe „bereit“ ist, d. h. die vorausgesetzte Erwerbsstufe erreicht hat.²⁷

Welche didaktischen Konsequenzen können aus der Theorie von Ellis gezogen werden? Ellis (1997a: 144-145) räumt ein, dass die Umsetzung der *schwachen-interface-Position* in die Unterrichtspraxis, also in dem Unterrichtskontext zu determinieren, ob Lerner für den Erwerb der verschiedenen Strukturen be-

²⁶ Zur ausführlichen Behandlung der Begriffe siehe Kapitel 5.1.1.

²⁷ Siehe die sog. Lehrbarkeitshypothese von Pienemann (1989), die besagt, dass das Lehren bestimmter grammatischer Strukturen erst dann Aussicht auf Erfolg hat, wenn der Lerner in seiner internen Sprachentwicklung ein bestimmtes Stadium erreicht hat, das gewissermaßen die Voraussetzung für die Aufnahme und Verarbeitung der neuen Struktur darstellt.

reit sind, gar nicht einfach ist, nicht einmal auf der Basis der heutigen Forschungsergebnisse. Er schreibt dem Üben im traditionellen Sinne, wo der Schwerpunkt darauf liegt, den Lernenden eine Vielzahl von Gelegenheiten zur Produktion der fraglichen Struktur zu bieten, in der obigen Funktion als Mechanismus zur Entwicklung impliziten Wissens nur eine minimale Bedeutung zu. Er bestreitet die Relevanz des sog. *output-orientiertes Übens* nicht, stellt nur ihre traditionelle Funktion in Frage. Er schreibt folgendermassen:

It is not intended, however, to suggest that practise has no role at all in language teaching. Practise may still be important in item learning (e.g. it may help learners gain control over formulaic chunks). Also [...] practise may have a role to play in helping learners to develop greater control over those grammatical features which they have already acquired but which they are still using inaccurately. What is being challenged here is the traditional role it has played in the teaching of new grammatical rules.
(Ellis 1997a: 145)

Output-orientiertes Üben mag also nach Ansicht von Ellis (1994b: 99-100; 1997a) beim Wortschatzlernen bzw. bei der Automatisierung früher erlernter, aber inkorrekt verwendeter Wissensstrukturen eine wichtige Rolle spielen. Er meint, dass Automatisierung einen positiven Einfluss auf die Fähigkeit der Lerner hat, diese Strukturen in der Sprachproduktion zu verwenden, und dadurch die Lernerperformanz zu verbessern. So soll es ein wichtiges Ziel der unterrichtlichen Steuerung sein, den Lernenden geeignete Übungsmöglichkeiten zur Automatisierung ihrer verschiedenen Wissensstrukturen anzubieten. Entscheidend ist also hinsichtlich der Performanz die Art der Wissensaktivierung, nicht die Art des zugrunde liegenden Wissens.

Zwar unter verschiedenen Bezeichnungen wird von Ellis (ebd.) aber auch die bereits bekannte Zweiteilung der Übungsmöglichkeiten angewandt. Die Automatisierung impliziten Wissens fordert reale operationale Bedingungen, in denen die Sprache in natürlicher Kommunikation verwendet wird. Dazu bietet sich in den sog. *freien Sprachübungen* Gelegenheit. Im Gegensatz dazu werden die sog. *kontrollierten* Übungen erwähnt, wo der Fokus auf den formalen Eigenschaften der Sprache liegt. Mit Hilfe dieser Übungen kann explizites Wissen automatisiert werden. Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass das Üben im traditionellen Sinne in der Theorie einerseits zur Automatisierung expliziten und impliziten Wissens beiträgt. Andererseits schließt aber Ellis die Möglichkeit auch nicht aus, dass der Einsatz der verschiedenen Übungsmöglichkeiten direkt zum Übergang vom explizitem zum impliziten Wissen führt, aber bloß in dem Falle, wenn der Lerner die dazu vorausgesetzte Erwerbsstufe erreicht hat.

Zuletzt komme ich auf die Rolle expliziten Wissens zu sprechen. Ellis (1994b: 89-90; 97-98; 1997b: 111) betont, dass explizites Wissen neben der direkten Wechselbeziehung zwischen explizitem und implizitem Wissen auch aus einem anderen Grund für den Sprachlernprozess von Belang ist. Es hilft nämlich dem Lerner sprachliche Phänomene im Input zu bemerken, die anderenfalls ignoriert worden wären, was erstens den Vergleich des Inputs mit seiner Lernaltersprache (eng. *Interlanguage*) und zweitens die Integration der neuen Struktur in die Lernaltersprache fördert und dadurch zum Erwerb der Zweitsprache indirekt mit einer zeitlichen Verschiebung führen kann. Auf Grund dieser

theoretischen Überlegungen empfiehlt Ellis (1997a: 88, 149) zur Vermittlung neuer grammatischer Strukturen zwei alternative Ansätze, die keinen Wert auf die Produktion der fraglichen Struktur legen, sondern ihre Verarbeitung im Input akzentuieren. Im Rahmen des sog. *input-orientierten Übens* schlägt er den Einsatz der sog. Interpretationsübungen (eng. *interpretation tasks*) sowie Kognitivierungsübungen (eng. *consciousness-raising tasks*) vor. Auf die genaue Beschreibung dieser alternativen Übungsmöglichkeiten wird im Kapitel 5.1.4 eingegangen.

3.3.2.4 Zusammenfassung

Entsprechend der Fragestellung der Arbeit wurden oben Theorien berücksichtigt, die die Frage erläutern, wie Lerner die Fähigkeit entwickeln, die Sprache in aktuellen Situationen zu verwenden und geben der unterrichtlichen Steuerung sowie dem Üben einen theoretischen Platz. Die folgende Stellungnahme von Ellis (1997) über relevante Theorien für den unterrichtlichen Kontext unterstützt auch die in der vorliegenden Arbeit getroffene Wahl der Lerntheorien:

The theory of instructed L2 addresses proficiency rather than competence. For most practitioners, the goal of instruction is not abstract linguistic knowledge ... but the development of the learner's capacity to use their linguistic and pragmatic knowledge in communication. Widdowson (1983) defines capacity as 'the ability to produce and understand utterances by using the resources of grammar in association with features of context to make meaning'. It follows that the theory must address how this capacity is developed. Any theory that restricts itself to an explanation of how L2 knowledge is acquired and does not consider how this knowledge is used in actual communication will be unsatisfactory. (Ellis 1997: 101)

Zunächst sind in diesem Kapitel zwei Hauptrichtungen der allgemeinen Lerntheorien, Behaviorismus und die kognitive Lerntheorie dargestellt worden. Die Konsequenz ist gezogen worden, dass obwohl heutzutage die behavioristische Lerntheorie hinsichtlich des Sprachlernprozesses an sich als überholt gilt, bestimmte Prinzipien der Theorie im Bereich des schulischen Spracherwerbsprozesses doch zu berücksichtigen sind. Es bedeutet aber natürlich nicht das Wiederaufnehmen mechanischer Drillübungen im Klassenzimmer, wie es in der audiolingualen Methode der Fall war. Wiederholte Anwendung z. B. im Falle von Sprachen, die über ein vielfältiges morphosyntaktisches System verfügen oder auf dem Gebiet des Wortschatzerwerbs, ist aber weiterhin eine nützliche Lernstrategie zum Zwecke der Automatisierung im formellen Lernkontext (s. DeKeyser 2001: 126), wie es auch aus dem folgenden Zitat hervorgeht:

'Intentional learning', 'rehearsal', 'practise', 'drill', and 'automaticity' are terms which often elicit negative connotations among L2 specialists, being associated with the superficial parroting of meaningless stimuli, as in practises based on behaviourist psychology. However, several decades of psycholinguistic research have made it clear that lexical information simply must be reactivated regularly for it to remain quickly accessible. Therefore, these terms deserve to be updated in the jargon of the L2 specialist, albeit with the note that the nature of the processing during a rehearsal event will determine the likelihood of the information being rescued from the fate of the oblivion. With this proviso in mind, it is legitimate to conclude, that 'intentional vocabulary learning' as well as 'drill and practise' must have a

place in the L2 curriculum, complementary to (not instead of) the well established principles of incidental and contextual learning.
(Hulstijn 2001: 286)

Der Schwerpunkt dieses Kapitels lag auf der Auseinandersetzung mit verschiedenen Ansätzen der sog. *Interface-Position*, wo das Verhältnis zwischen Spracherwerb und Sprachgebrauch und den ihnen zugrunde liegenden verschiedenen Formen des Sprachwissens behandelt wurde. Außerdem ist der Frage nachgegangen worden, welche Rolle verschiedene Arten von Sprachübungen auf dem Weg vom Spracherwerb zur aktuellen Sprachverwendung spielen. Die in unserem Zusammenhang relevanten Kerngedanken der behandelten Ansätze wurden in der Tabelle 8 zusammengefasst.

TABELLE 8 Zentrale Aspekte der Spracherwerbtheorien von Krashen, Bialystok und Ellis

	Krashen	Bialystok	Ellis
Theoretischer Ausgangspunkt	linguistisch	kognitiv	linguistisch und kognitiv
Beziehung zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen²⁸	keine Beziehung (non-interface)	wechselseitige Beziehung (interface)	schwache Beziehung (weak-interface)
Art der empfohlenen Sprachübungen	kommunikative Sprachübungen	a) formale und b) funktionale Sprachübungen	a) kontrollierte und b) freie Sprachübungen
Funktion der Sprachübungen	Entwicklung des Sprachkönnens durch Teilnahme an natürlicher Kommunikation	a) Verwandlung des Sprachwissens zum Sprachkönnen durch Automatisierung b) intuitiver Erwerb des Sprachkönnens	a) und b) Automatisierung bereits erlernter Wissensbestände bzw. unter bestimmten Bedingungen Verwandlung des Sprachwissens zum Sprachkönnen
SLS	berücksichtigt	nicht berücksichtigt	nicht berücksichtigt

Die oben dargestellten Positionen haben also theoretische Überlegungen zu der Frage geliefert, ob bei dem Erwerb vom impliziten Sprachwissen, das das Ziel des Sprachunterrichts ist, die Vermittlung vom expliziten Wissen ein Umweg in die Richtung auf dieses Ziel ist oder ob es eine Abkürzung sein kann. Aus den verschiedenen theoretischen Ansätzen lässt sich erkennen, dass die Fragen, ob zwischen explizitem und implizitem Sprachwissen eine Beziehung besteht, ob sprachliche Wissensseinträge im Gedächtnis der Lerner ihren Charakter ändern können, ob explizites Sprachwissen automatisiert werden kann und zu implizitem wird und ob Lerner umgekehrt implizites Wissen bewusst und metasprachlich formulierbar machen können, von der Spracherwerbsforschung

²⁸ Wegen der Übersichtlichkeit der Tabelle wurde hier auf die vielfältige Terminologie der verschiedenen Forscher verzichtet und einheitlich die Begriffe Sprachwissen und Sprachkönnen verwendet.

noch nicht abschließend beantwortet worden sind (s. Doughty 2003). Ich bin jedoch der Ansicht, dass die aus diesen verschiedenen theoretischen „Spekulationen“ gewonnenen Informationen trotzdem zur Hilfe bei dem besseren Verstehen und der Interpretation der Klassenzimmerprozesse sowie bei der Erweiterung und Evaluation der pädagogischen Wahlmöglichkeiten der Lehrenden sein können. (s. u. a. Ellis 1994a: 688, 1997: 46; Mitchell & Myles 1998: 195).

In den vorgestellten drei Positionen wurde, obwohl mit unterschiedlicher Akzentuierung, auf die Implikationen für die Unterrichtspraxis Bezug genommen. Betrachtet man also die didaktischen Konsequenzen für den Bereich des Übens und des Einsatzes von SLS, kann zusammenfassend Folgendes festgehalten werden: während die Position von Krashen bei der Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit den Fokus auf den Inhalt der sprachlichen Mitteilungen auf Kosten der sprachlichen Form und damit auf den Einsatz vorwiegend kommunikativer Übungen in den Vordergrund stellt, setzen sich die anderen zwei Positionen für die integrierte Berücksichtigung beider Aspekte sowie den Einsatz sowohl form- als auch inhalts-orientierten Sprachübungen (eng. *form- vs. meaning-focused practise*) im Klassenzimmer ein (s. auch Brumfit 1984; Stern 1992; Hammerly 1991; Littlewood: 1997: 87).

3.4 Motivieren im fremdsprachlichen Klassenzimmer

Wie im Kapitel 3.2.2.1 bereits thematisiert worden ist, begann Anfang der 90er Jahre in der zweitsprachenspezifischen Motivationsforschung eine unterrichtsbezogene, praxisnahe Orientierung. Durch diese neue Richtung wurde auf die Ansprüche der praktizierenden Sprachlehrer mehr Rücksicht genommen. Die zentrale Frage der Forschung von diesem Zeitpunkt an war nicht mehr *was ist Motivation?*, sondern *wie sind Lerner zu motivieren?*. (Dörnyei 1994: 273.) Als Beispiel für diesen Perspektivenwechsel wird im Folgenden das Motivationskonstrukt von Dörnyei (1994: 279-280) ausführlich diskutiert.²⁹ Dieses Konstrukt wurde zur Darstellung gewählt, weil es unter den motivierenden Konstrukten neuester Zeit am prägnantesten der motivierenden Wirkung der Lernsituation Rechnung trägt. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Konstrukt ist demzufolge von Nutzen, weil es praktische Hinweise für das Motivieren im fremdsprachlichen Klassenzimmer und dadurch auch für den Einsatz von SLS impliziert. Im letzten Teil des Kapitels werden darüber hinaus der Stellenwert extrinsischer und intrinsischer Motivation aus der Perspektive der pädagogischen Psychologie sowie der Zweitsprachenerwerbsforschung ausführlich diskutiert. Als Einführung soll an dieser Stelle jedoch eine kurze Auseinandersetzung mit dem Thema Motivieren im Bereich der pädagogischen Psychologie erfolgen.

²⁹ Für einen Überblick zu anderen Motivationskonstrukten neuester Zeit siehe Dörnyei (1998).

3.4.1 Motivieren in der pädagogischen Psychologie

Laut Stipek (1996: 85; s. auch Preiser 2003: 132) haben Studien in der pädagogischen Psychologie Belege dafür geliefert, dass der unterrichtliche Kontext eine ausschlaggebende Auswirkung auf die Motivation der Lernenden ausübt. Entscheidungen über den Charakter der Lernaktivitäten, über Evaluation und Belohnung der Performanz der Lernenden, über die Frage, über wie viel Autonomie die Lernenden im Klassenzimmer verfügen sollen sowie eine Vielzahl anderer Faktoren, die unter der Kontrolle der Lehrkraft stehen, beeinflussen die Motivation der Lernenden.

Trotzdem ist sowohl in der pädagogischen Psychologie als auch in der allgemeinen Psychologie die Tendenz zu beobachten, wie neben Stipek (ebd.) auch Good und Brophy (1994: 212; zitiert nach Dörnyei 2001: 118) berichtet haben, dass erst seit Anfang der 90er Jahre zur Zielsetzung der Forschungsarbeit wurde, motivierende Strategien für den Unterricht zu entwickeln. Diese Tendenz stimmt mit dem oben erwähnten Paradigmenwechsel im Bereich der zweitsprachenspezifischen Motivationsforschung überein. Das folgende Zitat liefert ein anschauliches Bild über diese Situation:

Skill in motivating students to learn is basic to teachers' effectiveness. Like classroom management, however, motivation [in the classroom] did not receive much scholarly attention until recently, so that teachers were forced to rely on unsystematic 'bag-of-tricks' approaches or on advice coming from questionable theorising.
(Good & Brophy 1994: 212; zitiert nach Dörnyei 2001: 118)

Im Folgenden wird mit Hilfe des Motivationskonstrukts von Dörnyei (1994) versucht, ein systematisches, alle wichtigen Aspekte umfassendes Bild über das Motivieren im Kontext des institutionellen FSU zu liefern. Das Konstrukt basiert sich zum größten Teil auf Untersuchungsergebnissen aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie. Wie Dörnyei (1994: 273) anführt, wurden viele der motivierenden Komponenten des Konstrukts bis zu seiner Erstellung in der Zweitsprachenerwerbsforschung nicht ausgearbeitet.

3.4.2 Motivationskonstrukt von Dörnyei (1994)

Das in der Tabelle 9 vorgestellte Motivationskonstrukt von Dörnyei (1994: 279-280) gliedert sich in drei Ebenen und stimmt damit mit den grundlegenden Elementen des Spracherwerbsprozesses, der Zielsprache, dem Lerner und der Lernumgebung überein. Es spiegelt damit drei verschiedene Aspekte der Sprache wider, die soziale und die persönliche Ebene sowie die Ebene als ein Unterrichtsfach (ebd. 279). Der mehrdimensionale Charakter des Konstrukts ist als eine Folge des in der Forschungsliteratur allgemein betonten Sachverhalts zu betrachten, dass Motivation ein komplexes und vielfältiges Konstrukt ist (Solmecke 1995: 3; Williams & Burden 1997: 111; Dörnyei 1998: 118, 2001).

TABELLE 9 Motivationskonstrukt von Dörnyei (1994: 280)

EBENE DER SPRACHE	Integrative motivierende Orientierung Instrumentale motivierende Orientierung
EBENE DER LERNENDEN	Bedürfnis nach Erfolg Selbstvertrauen * Fremdsprachenängstlichkeit * Wahrgenommene Fremdsprachenkompetenz * Kausalattributionen * Selbstwirksamkeit
EBENE DER LERNSITUATION	
<i>Unterrichtsspezifische Motivationsfaktoren:</i>	Interesse Relevanz Erwartungen Zufriedenheit
<i>Lehrerspezifische Motivationsfaktoren:</i>	Anschlussmotiv Autoritätstyp Direkte Sozialisation der Lernmotivation * Modellwirkung * Präsentation der Lernaktivitäten * Feedback
<i>Gruppenspezifische Motivationsfaktoren:</i>	Zielorientiertheit Normen und Belohnung Gruppenkohäsion Zielstruktur der Aktivitäten

Die ersten zwei Ebenen des Konstrukts sind grundsätzlich mit dem bei Stipek (1996: 85) als *motivational baggage* bezeichneten Faktor gleichzusetzen. Einerseits bringt der Lernende seine motivierende Orientierung, die Einstellungen zur Sprache und zum Sprachenlernen (s. Gardner & Lambert 1959, 1972) als fertig in die Lernumgebung mit sich. Das Gleiche trifft auch auf die Ebene der Lernenden zu, die verschiedene affektive und kognitive Charakterzüge des Lernenden umfasst. In diesem Zusammenhang weist Dörnyei auf das relativ stabile Charakteristikum von Individuen, auf das Bedürfnis nach Erfolg (s. die Leistungsmotivationstheorie von Atkinson in Atkinson & Raynor 1974) sowie auf das Selbstvertrauen des Individuums hin. Der Bewusstwerdungsprozess der Komponenten dieser beiden Ebenen ist ohne Zweifel wichtig für alle Sprachlehrer, obwohl ihre Möglichkeiten zu deren Modifikation ziemlich begrenzt sind. Die dritte Ebene beinhaltet verschiedene für die Lernsituation relevante, motivierende Komponenten bezüglich erstens des Kurses, zweitens des Lehrers und drittens der Lerngruppe. Im Folgenden werden die Komponenten dieser dritten Ebene sowie die aus ihnen abgeleiteten motivierenden Strategien ausführlich diskutiert. Im Vordergrund werden solche Komponenten stehen, die in Bezug auf den Einsatz von SLS für relevant gehalten werden.

3.4.3 Ebene der Lernsituation im Motivationskonstrukt von Dörnyei

Die *unterrichtsspezifischen Motivationsfaktoren* geben einen Überblick darüber, wie der Unterricht gestaltet werden sollte, um eine größtmögliche Lernbereitschaft der Lernenden zu erzielen. In Anlehnung an Crookes und Schmidt (1991: 481-482; unter Bezug auf Keller 1983) nennt Dörnyei (1994: 277; 280) vier motivierende Konditionen, nämlich Interesse, Relevanz, Erwartungen und Zufriedenheit, die in Bezug auf den Lehrplan, die Lernmaterialien, die Lehrmethode und die Lernaktivitäten von Bedeutung sind.

Die erste Kategorie, das *Interesse* betrifft die Aufmerksamkeit, die innere Neugier und den Wunsch der Individuen, mehr über sich selbst und die eigene Umgebung zu erfahren. Um die Neugier und die Aufmerksamkeit der Lernenden zu wecken und aufrechtzuerhalten, sollten laut Dörnyei (1994: 281; s. auch Heckhausen 1980: 109; Preiser 2003: 136) unerwartete, ungewöhnliche und sogar paradoxe Elemente in die Unterrichtspraxis einbezogen werden. Die Routinehaftigkeit und die statische Struktur des Unterrichts empfiehlt er durch den Wechsel der Interaktionsformen, der Sitzordnung und den Einsatz von Bewegung zu verhindern. Das Interesse und Engagement der Lernenden für die Lernaktivitäten kann ferner durch folgende Techniken gesteigert werden: im Unterricht sollen abwechslungsreiche und herausfordernde Aktivitäten eingesetzt werden, die Aktivitäten sollen an das Interesse der Lernenden anknüpfen und sollen spielerische Elemente, wie Puzzles, Problemlösung, Spannungselemente, versteckte Informationen sowie fantasievolle Elemente beinhalten, die die Emotionen der Lernenden ansprechen. Es sollte auch sichergestellt werden, dass jede Aktivität in irgendeiner Art und Weise neu und different ist. Schließlich sollten die Aktivitäten einen offenen Charakter aufweisen und Interaktion unter den Gruppenmitgliedern in Form von Partner- und Gruppenarbeit ermöglichen.

Der *Relevanzaspekt* bezieht sich darauf, dass die Lernenden das Gefühl haben sollen, dass die unterrichtliche Steuerung und der Unterrichtsinhalt ihre persönlichen Bedürfnisse, Werte und Ziele berücksichtigen. Die Lernenden sollen durch die unterrichtliche Steuerung unterstützt werden, ihr grundlegendes Ziel, die Beherrschung der Fremdsprache zu erreichen. Das heißt auf der Mikroebene des Unterrichts, dass der Lehrplan und die Lernaktivitäten auf Grund einer Bedarfsanalyse zusammengestellt und die Lerner in diesen Prozess miteinbezogen werden sollten. (Dörnyei 1994: 281.)

Der *Erwartungsaspekt* steht mit der von den Lernenden wahrgenommenen Wahrscheinlichkeit ihres Erfolgs während des Spracherwerbsprozesses im Zusammenhang. Die Lernenden sollen das Gefühl haben, dass sie in der Lage sind, in Zusammenarbeit mit ihren Gruppenmitgliedern in einer sicheren Atmosphäre ihre Lernziele erreichen zu können. Die Erwartungen sind auf einer allgemeinen Ebene eng verwandt mit dem Selbstvertrauen und der Selbstwirksamkeit der Lernenden. Auf der Ebene der Lernsituation stehen sie mit dem wahrgenommenen Schwierigkeitsgrad der Aktivität, der Menge der erforderlichen Bemühungen, der zur Verfügung stehenden Hilfe und Beratung, der Vertrautheit mit dem Typ der Aktivität sowie der Art und Weise, wie die Aktivität vom Lehrenden präsentiert wird, im Zusammenhang. (Ebd. 277-278.) Als mo-

tivierende Strategien schlägt Dörnyei (ebd. 282) vor, dass der Schwierigkeitsgrad der Aktivität an die Fähigkeiten der Lernenden angepasst und ausführliche Beratung zum Ablauf und zur Durchführung der Aktivität gegeben werden sollen.

Mit dem *Zufriedenheitsaspekt* weist Dörnyei (ebd. 278) auf das Ergebnis einer Aktivität hin, wo eine Kombination extrinsischer Belohnung wie Lob und gute Noten sowie intrinsischer Belohnung wie Vergnügen und Stolz miteinander verknüpft werden sollten. Der Stellenwert extrinsischer und intrinsischer Motivation wird später in diesem Kapitel thematisiert.

Unter den *lehrerspezifischen motivierenden Komponenten* des Konstrukts werden im Folgenden für die vorliegende Arbeit für relevant gehaltenen drei Komponenten, der Autoritätstyp des Lehrers, die Präsentation der Lernaktivitäten und das Feedback behandelt.³⁰

Erstens bestimmt der Autoritätstyp des Lehrenden, ob er im Klassenzimmer ein autonomieförderndes oder ein kontrollierendes Verhalten aufweist. Wenn der Lehrende die Verantwortung über den Lernprozess mit den Lernenden teilt, d. h. ihnen verschiedene Wahlmöglichkeiten zur Erreichung ihrer Ziele einräumt und sie in das Treffen von Entscheidungen sowie ins Planen, in die Durchführung und Evaluation von Lernaktivitäten einbezieht, fördert er die Selbstbestimmung und die intrinsische Motivation der Lerner. (Dörnyei 1994: 278; 282; s. auch Noels, Clément & Pelletier 1999.)

Hinsichtlich der Förderung der Motivation der Lernenden ist es zweitens auch von Belang, wie die Lernaktivitäten von den Lehrenden präsentiert und evaluiert werden. Effektive Lehrer machen nach Dörnyei die Lerner beim Präsentieren der Aktivität auf die Zielsetzung, die Wichtigkeit und den praktischen Wert der Aktivität aufmerksam. So kann das Interesse der Lerner der Aktivität gegenüber erhöht werden. (Siehe Kapitel 4.2.)

Eng verknüpft mit der Lehrperson ist drittens die Vergabe von Feedback. Ein motivierendes Feedback soll informierend statt kontrollierend, also an äußeren Normen (z. B. Noten) orientierendes Feedback sein. Während letzteres meist wenig konstruktiv ist, liefert informatives Feedback Hinweise auf Probleme und konkrete Verbesserungsvorschläge. Die Erfolge und Misserfolge der Lerner dürfen auch nicht gegenseitig verglichen werden, da es die intrinsische Motivation der Lerner untergraben kann. Anstatt dessen sollte der individuelle Erfolg im Verhältnis zur Kompetenz und Mühe der individuellen Lerner evaluiert werden. (Dörnyei 1994: 278.) Aus diesem Grunde wird empfohlen, die Konkurrenzsituation unter den Lernenden zu minimalisieren (ebd. 282).

Unter den *gruppenspezifische Motivationsfaktoren* werden die Gruppenkohäsion und die Zielstruktur der Aktivitäten für unsere Zwecke für relevant gehalten und an dieser Stelle näher thematisiert.³¹

³⁰ Als weitere Komponenten werden das Anschluss-Motiv sowie die Modellwirkung bei der direkten Sozialisation der Lernmotivation genannt. Das Erstere bezieht sich darauf, dass die Lernenden oft das Bedürfnis haben, in der Schule gute Leistungen zu erbringen, um die Lehrkraft zufrieden zu stellen. Beim Letzteren handelt es sich darum, dass die Lehrkraft über ihre Modellwirkung einen wichtigen motivierenden Einfluss ausübt (dazu s. Preiser 2003: 133-134).

³¹ Die zwei oben nicht behandelten Komponenten sind einerseits die Zielorientierung, was die Wichtigkeit einer gemeinsamen Zielsetzung der Lerngruppe impliziert, andererseits

In Anlehnung an die Untersuchungsergebnisse von Clément, Dörnyei und Noéls (1994) weist Dörnyei (1994: 279) auf die Tatsache hin, dass die wahrgenommene Gruppenkohäsion, also die Stärke der Beziehungen unter den Gruppenmitgliedern und der Mitglieder zur Gruppe, eine sehr wichtige motivierende Komponente im Kontext des Zweitspracherwerbs darstellt. Um die Gruppenkohäsion zu stärken, sollten nach dem Autor im Klassenzimmer solche Situationen geschaffen werden, in denen die Gruppenmitglieder einander besser kennen lernen und persönlich relevante Informationen und Erfahrungen (Gefühle, Ängste, Wünsche) austauschen können. Als Beispiel werden Aktivitäten zum Aufwärmen am Anfang der Unterrichtsstunde, Gruppen- und Teamarbeit, Rollenspiele, Teamspiele mit Wettbewerbscharakter und abwechslungsreiche Gruppenzusammensetzungen vorgeschlagen. (Dörnyei 1994: 282; Dörnyei & Malderez 1999: 167-8.)

Eine Lernaktivität kann von der Zielstruktur her kompetitiv, kooperativ oder individualisiert sein. Eine nähere Auseinandersetzung mit den Pros und Kontras der unterschiedlichen Zielstrukturen ist im Folgenden angebracht, da sie eine ausschlaggebende Rolle im Falle der SLS spielen. Es wird folglich im Folgenden neben den Überlegungen von Dörnyei (1994; 1997) auch auf andere Autoren wie Johnson und Johnson (1985), Slavin (1985), Julkunen (1989) und Stipek (1996) Bezug genommen.

Seit mehreren Jahrzehnten haben sich Johnson und Johnson (u. a. 1985; 1995; Johnson, Johnson & Taylor 1993; Johnson, Johnson & Smith 1995) in ihren Studien mit der Frage beschäftigt, wie sich die Zielstruktur der verschiedenen Lernaktivitäten auf die Motivation der Lerner im Klassenzimmer auswirkt. Das Ergebnis ihrer Studien besagt, dass die Motivation der Schüler in hohem Maße von ihren Beziehungen zu anderen abhängt.

Die Autoren haben festgestellt, dass die gegenseitige Abhängigkeit der Lernenden in der kompetitiven Lernsituation negativ geprägt ist. Die Lernenden arbeiten nämlich gegeneinander und nur der Beste wird belohnt. Der Wettbewerbscharakter erzeugt extrinsische Motivation, die sich aus dem Wunsch nach Gewinnen und nach dem Misserfolg der Anderen ergibt. (Johnson & Johnson 1985: 251.) Zu der gleichen Schlussfolgerung ist auch Stipek (1996: 99) auf Grund von Untersuchungen aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie gekommen. Sie geht auch davon aus, dass der Wettbewerbscharakter statt die intrinsische Motivation zu fördern, externe Gründe zur Durchführung der Aktivität schafft. In diesem Fall hält sie es für wahrscheinlich, dass die Lerner nach dem Ende des Wettbewerbs nicht freiwillig die Aktivität fortsetzen wollen. Sie macht dagegen auf die sog. kurzfristigen Vorteile der Wettbewerbssituation wie folgt aufmerksam:

These studies suggest that in the long term, competition might focus students' attention on external reasons for engaging in a task and away from its intrinsic interest. Thus they may be less likely to return to the activity voluntarily after engaging in a competition. This effect, however, has to be balanced against the short-term benefits of competition, such as the group competition, included in many cooperative learn-

das Norm- und Belohnungssystem, was auf die Entwicklung gemeinsamer, von der ganzen Gruppe anerkannter Normen abzielt und dadurch die Grundlagen für ein Wertsystem für die ganze Gruppe schafft.

ing programs. In addition to allowing all students an equal chance of winning, teachers should limit competition to tasks that are difficult to make fun. For example, competition might be used to get students to memorize the multiplication tables but might not be advisable for assignments involving math word problems, which can be very engaging.
(Stipek 1996: 99)

Stipek schlägt also im Gegensatz zu Johnson und Johnson (1985), die die Wettbewerbssituation unter Individuen analysiert haben, die Verwendung von Gruppenwettbewerben vor. Die positive Eigenschaft der Gruppenwettbewerbe bei der Stärkung der Gruppenkohäsion wurde oben schon bei Dörnyei (1994) vorgestellt. Ferner ist es laut Stipek von Bedeutung, dass in den Gruppenwettbewerben den Mitspielern gleiche Chancen zum Gewinnen gewährleistet werden. In früheren Kapiteln der vorliegenden Arbeit wurde vielerorts darauf hingewiesen, dass das in Spielen oft anwesende Zufallselement es möglich macht, die Chancenungleichheit auszugleichen, die sich aus den unterschiedlichen Kompetenzen der Lernenden ergibt. Zuletzt bringt Stipek als wichtigstes Argument zur Sprache, dass Wettbewerbe nur im Falle solcher Aktivitäten zu verwenden sind, die auf eine andere Art und Weise nicht lustig organisiert werden können. Diese dreifache Argumentation scheint auch für den Einsatz von SLS im Sprachenunterricht gut nachvollziehbar und relevant zu sein. Der eventuelle Einsatz von SLS mit einem Wettbewerbselement kann schließlich in Anlehnung an Göbel, Hessel und Klaas (1977: 8) damit begründet werden, dass wegen des Merkmals der Quasi-Realität der Spiele (s. Kapitel 4.1) Konkurrenz in Spielen wenig mit der alltäglichen und oft auch im Unterricht üblichen Konkurrenz zu tun hat. In der sanktionsfreien Spielwelt werden die Konkurrenzsituation und das Scheitern in Spielen mit Wettbewerbscharakter nicht so ernst genommen, als bei anderen Arten von Lernaktivitäten. Das Gefühl: Das war nur ein Spiel! minimalisiert die sich aus dem gegenseitigen Vergleich von Kleingruppen ergebenden negativen Konsequenzen. Auch Csikszentmihalyi (1975) hält das Wettbewerbselement für eine zentrale Motivierungskomponente von Spielen, obwohl er zugibt, dass es eine Gefahr für die Entwicklung intrinsischer Motivation bedeuten kann.

In individualisierten Lernsituationen arbeiten die Lernenden allein und ihr Lernerfolg wird durch die Leistung der Anderen weder positiv noch negativ beeinflusst. Auch individuelle Lernsituationen können zu extrinsischer Motivation führen, da in diesem Fall für das Individuum der eigene Erfolg und zugleich der Misserfolg ihrer Gruppenmitglieder im Vordergrund stehen. Der Erfolg des Individuums hängt bloß von seinen eigenen Kompetenzen ab. Der Mangel an Herausforderung, die sich aus der Zusammenarbeit mit anderen ergeben könnte, führt zum geringen Interesse und zur verminderten Motivation. (Johnson & Johnson 1985: 255-256.)

Wie Johnson und Johnson (ebd. 251-253; s. auch Slavin 1985) es ausführen, wird im Falle von kooperativen Aktivitäten in kleinen Gruppen gearbeitet, wo die Mitglieder über unterschiedliche Kompetenzen verfügen. Die Gruppenmitglieder teilen die Verantwortung für den Lernerfolg gemeinsam, von ihnen wird erwartet, dass sie einander bei der Durchführung der Aktivität helfen und gleichmäßig belohnt werden. So herrscht eine positive Abhängigkeit unter den Gruppenmitgliedern. Schließlich wird in kooperativen Gruppen auch dem

Lehren sowie dem angemessenen Gebrauch interpersoneller sozialer Fähigkeiten Beachtung geschenkt.

Johnson und Johnson (1985: 254) haben Beweise dafür geliefert, dass kooperative Lernsituationen im Vergleich zu kompetitiven und individualisierten die Entstehung intrinsischer Motivation am effektivsten unterstützen.³² Charakteristisch daher für kooperative Lernsituationen ist, dass die Lernenden den Lernprozess genießen, einander gegenseitig helfen und voneinander unterstützendes Feedback bekommen. Johnson, Johnson und Smith (1995: 4) haben auch darüber berichtet, dass die kooperativen Lernsituationen auch die Ängstlichkeit der Lernenden reduzieren, das Engagement der Lernenden in der Aktivität und ihre Einstellung dem Sprachlernen gegenüber positiv beeinflussen sowie zu besseren Lerner-Lerner- und Lerner-Lehrer-Beziehungen, zu gut entwickelten sozialen Fähigkeiten und zum hohen Selbstbewusstsein der Lernenden führen. Auch Csikszentmihalyi (1975) argumentiert damit, dass kooperative Strategien dabei helfen können, ein negatives Selbstkonzept zu überwinden, indem gemeinsam etwas erreicht wird.

Obwohl in der Forschungsliteratur eine Vielzahl von positiven Argumenten für die kooperative Zielstruktur geliefert wurde, sind z. B. Williams und Burden (1997: 194) der Ansicht, dass keine der oben vorgestellten drei Zielstrukturen alleine effektiv sein kann, da die Schüler sehr unterschiedlich sind. Außerdem haben auch der Lernkontext sowie die Lernkultur einen Einfluss darauf, welche Zielstruktur unter institutionellen Bedingungen am besten funktioniert. Williams und Burden plädieren deswegen dafür, dass alle drei Formen im Klassenzimmer flexibel zum Einsatz kommen.

3.4.4 Extrinsische und intrinsische Motivation

Eine der üblichsten und bekanntesten Unterscheidungen in motivierenden Theorien stellt die Gegenüberstellung extrinsische und intrinsische Motivation dar. Im Kapitel 3.2.2.1 wurden die Begriffe bereits kurz definiert. In Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) kann an dieser Stelle jedoch noch einmal festgelegt werden, dass eine intrinsisch motivierte Tätigkeit wegen der Tätigkeit selbst und nicht wegen äußerer Belohnung durchgeführt wird. Der Lerner agiert, weil er Freude daran hat oder seine Neugier befriedigen will. Intrinsisch motiviertes Verhalten führt zu intrinsisch belohnenden Konsequenzen, wie Kompetenzgefühl und Selbstbestimmung der Lernenden. Ein extrinsisch motiviertes Verhalten erfolgt im Gegensatz zur Erwartung einer äußeren Belohnung, wie z. B. gute Noten, Geld oder sogar bestimmte Arten vom positiven Feedback. Die Vermeidung von Strafe kann ebenso ein extrinsisch motiviertes Verhalten auslösen. Im Folgenden werden die Fragen diskutiert, welche der beiden Motivationstypen in der pädagogischen Psychologie sowie in der Zweitsprachenerwerbsforschung für effektiver gehalten wird und was für ein Verhältnis zwischen ihnen besteht.

In der pädagogischen Psychologie wurde traditionell angenommen, dass intrinsische Motivation eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Lernge-

³² Zu dem gleichen Ergebnis ist später im finnischen Kontext Julkunen (1989) gekommen.

genstand bewirkt und zu einem qualitativ höheren Lernerfolg führt als die extrinsische Motivation (s. u. a. Graham & Weiner 1996: 78). Der amerikanische Maslow (1970) war einer der vielen, dessen Ansicht nach die intrinsische Motivation der extrinsischen überlegen ist. Er ordnete die menschlichen Bedürfnisse in einer Hierarchie, die metaphorisch mit Hilfe einer Pyramide veranschaulicht und Maslow'sche Bedürfnispyramide genannt wurde. Maslow behauptet, dass diese Bedürfnisse die Motivation und das Handeln der Individuen steuern, solange sie unbefriedigt bleiben. Die Individuen streben letztendlich nach Selbstverwirklichung, nachdem die Bedürfnisse der untersten Stufen der Pyramide wie Hunger und Durst, das Bedürfnis nach Sicherheit, die sozialen Bedürfnisse wie Liebe und Zugehörigkeit sowie das Bedürfnis nach Wertschätzung befriedigt werden. Selbstverwirklichung gilt also als grundlegendes Motiv des Individuums.

Bruner (1963) definiert die intrinsische Motivation als eine „autonome Selbstbelohnung“, die das Interesse des Individuums an der Sache verstärkt und zur weiteren Arbeit motiviert. Er ist der Ansicht, dass einer der effektivsten Wege darin besteht, wie man Kindern und Erwachsenen zum Lernen und Denken verhelfen kann, dass man sie von der Kontrolle der Belohnung und Strafe befreit. Die Schwäche des extrinsisch motivierten Verhaltens sieht er darin, dass es eine Abhängigkeit von der Belohnung hervorruft. Diese Abhängigkeit kann eventuell ein solches Ausmaß annehmen, dass durch den Entzug der Belohnung schließlich der Wunsch nach Lernen verloren geht.

Die Motivationspsychologen Deci und Ryan (1985) konnten die extrinsische und intrinsische Motivation in ihrer Selbstbestimmungstheorie nicht als klare Dichotomie sehen. Vielmehr haben sie Selbstbestimmung als ein Kontinuum verstanden, mit fließenden Übergängen von einer Motivationsausprägung in die andere. Laut dieser Theorie existieren verschiedene Formen von Motivation³³, die zwischen den selbstbestimmten (intrinsisch) und den kontrollierten (extrinsisch) Enden eines Kontinuums angeordnet werden können. Deci und Ryan (1985: 63; s. auch Deci et al. 1991: 335; Dörnyei 2001: 28) haben sich darüber geäußert, dass eine starke extrinsische Motivation die intrinsische auch untergraben kann. Lernende können demzufolge ihr inneres Interesse an einer Handlung verlieren, wenn sie unter einem äußeren Druck handeln müssen. Das geschieht vor allem dann, wenn der Lerner über ein zu geringes Maß an Selbstbestimmung gegenüber der zu verrichtenden Aufgabe verfügt und er die Lösung dieser Aufgabe nicht auf seine eigene Fähigkeit zurückführt. Bringt ein Lerner jedoch ein hohes Maß an Selbstbestimmung mit, können auch extrinsische Formen der Motivation (Belohnung) mit intrinsischer Motivation kombiniert werden oder sogar zu einer intrinsischen Motivation führen. Das Vorkommen beider Motivationsarten halten die Autoren in einer Person für möglich. Schließlich haben Deci und Ryan (1985; s. auch Deci et al. 1991: 327) unter Bezug auf frühere Untersuchungsergebnisse darauf aufmerksam gemacht, dass Menschen während der Durchführung verschiedener Tätigkeiten in dem Fall ein großes Maß an Selbstbestimmung aufweisen können, wenn sie Autonomie,

³³ Deci und Ryan (1985) haben die extrinsische Motivation in vier Untertypen unterteilt. Die intrinsische Motivation wurde später, im Jahre 1997 von Vallerland in drei Subtypen klassifiziert.

Kompetenz sowie soziale Eingebundenheit und Zugehörigkeit empfinden. Sie betrachten diese als grundlegende menschliche Bedürfnisse, die die Individuen zu befriedigen versuchen. Diese Eigenschaften werden von den Autoren als eine wichtige Voraussetzung für die Entstehung der intrinsischen Motivation angesehen.

Nach Deci et al. (1991: 336-337) können intrinsische Motivation und die Selbstbestimmung der Lernenden dadurch gefördert werden, dass den Lernenden bei der Durchführung von Lernaktivitäten verschiedene Wahlmöglichkeiten eingeräumt werden. Ferner sollten die Lernaktivitäten vom Lehrenden in einem nicht-kontrollierten Stil präsentiert und die Lernenden in den Entscheidungsprozess während der Durchführung der Lernaktivitäten einbezogen werden.³⁴

Im Bereich der Zweitsprachenerwerbsforschung war Brown (1994) einer der wichtigsten Verfechter der Wichtigkeit der intrinsischen Motivation im Klassenzimmerkontext. Er hat auch verschiedene motivierende Strategien in Form einer Check-Liste dazu vorgeschlagen, wie dieser optimale Zustand im Klassenzimmerkontext zu erreichen ist. Im Zentrum seiner Überlegungen stand die Frage, über welche Eigenschaften die Unterrichtstechniken im Klassenzimmerkontext verfügen sollen, damit die intrinsische Motivation der Lernenden durch ihren Einsatz gefördert wird. Die von Brown empfohlenen motivierenden Strategien decken sich größtenteils mit den oben bereits thematisierten Ausführungen von Deci und Ryan (1985), Lepper und Hodell (1989), Deci et al. (1991) und Dörnyei (1994). Deshalb werden sie hier als eine Art Zusammenfassung zitiert:

1. Spricht die verwendete Unterrichtstechnik das Interesse der Lernenden an? Ist es relevant für ihr Leben?
2. Wird die Unterrichtstechnik in einer positiven und enthusiastischen Art und Weise präsentiert?
3. Sind die Lernenden bewusst über die Zielsetzung der Unterrichtstechnik?
4. Enthält die Unterrichtstechnik für die Lernenden eine bestimmte Wahlmöglichkeit entweder darin, dass a) sie einen Aspekt der Unterrichtstechnik auswählen können, oder b) dass sie bei der Durchführung der Unterrichtstechnik frei und kreativ handeln können?
5. Spornt die Unterrichtstechnik die Lernenden zum Entdecken bestimmter Prinzipien oder Regelmäßigkeiten für sich selbst an (anstatt ihnen etwas einfach „erzählt“ wird)?
6. Spornt die Unterrichtstechnik die Lernenden in irgendeiner Art und Weise zur Entwicklung oder zum Gebrauch von effektiven Lern- und Kommunikationsstrategien an?
7. Trägt die Unterrichtstechnik - wenigstens teilweise - dazu bei, dass die Lernenden Autonomie und Unabhängigkeit (vom Lehrenden) entwickeln können?
8. Fördert die Unterrichtstechnik eine kooperative Auseinandersetzung unter den Klassenmitgliedern?
9. Enthält die Unterrichtstechnik eine angemessene Herausforderung für die Lernenden?

³⁴ Mit der Frage zur Förderung der intrinsischen Motivation der Lernenden haben sich Lepper und Hodell (1989: 89) aus einer anderen Perspektive beschäftigt. Sie haben vier wichtige Quellen der intrinsischen Motivation identifiziert, u. zw. die optimale Herausforderung der Lernaktivität (s. Csikszentmihalyi 1975, 1990), das Ansprechen des Interesses der Lernenden durch die Lernaktivität (s. Keller 1983), die Ausübung eigener Kontrolle der Lernenden über ihr Verhalten sowie Fantasienelemente einer Lernaktivität.

10. Erhalten die Lernenden genügend Feedback zu ihrer Performanz (voneinander oder vom Lehrenden)?
(Brown 1994: 43)

Das Konstrukt der intrinsischen Motivation deckt sich zum Teil mit der Flow-Theorie von Csikszentmihalyi (1975, 1990; s. auch Csikszentmihalyi & Nakamura 1989 und Kapitel 3.2.1). Für Csikszentmihalyi (Csikszentmihalyi & Nakamura 1989: 55) stellen Spiele neben Schachspiel, Tanzen, Bergsteigen usw. ein gutes Beispiel für Tätigkeiten dar, in denen das Flow-Erlebnis, das Gefühl des völligen Aufgehens in der Tätigkeit selbst typischerweise vorkommen kann. Spiele werden also nicht wegen äußerer Belohnung, sondern der Spieltätigkeit innewohnender Befriedigung willen ausgeübt. Sie tragen ihre Belohnung in sich, sie sind frei von äußeren Zwecken, also autotelisch von Natur. Im Falle der SLS, wo neben dem Spielziel immer auch ein Lernziel vorhanden ist, modifiziert sich die Situation gewissermaßen. Man kann nicht mehr von einer völligen Zweckfreiheit (Selbstzwecklichkeit) sprechen, da in den SLS das Erreichen des Lernziels eine zusätzliche zentrale Komponente darstellt (dazu siehe ausführlicher Kapitel 4.2).

Wie Schwier (o. J.) zum Thema Soziologie des Spiels festgestellt hat, schließt die dominant autotelische Natur des Spiels jedoch nicht aus, dass sie auch „exotelische Anteile (im Sinne äußerer Belohnung) aufweist“. Im Falle von SLS trifft diese Behauptung besonders zu. Die ursprünglich autotelischen Elemente des Spiels, wie z. B. die dem Spiel innewohnende Spannung, Spaß und Erfolgsergebnisse werden von den Lernenden in SLS als äußere Belohnung für das Erreichen des Lernziels erlebt. Unter der motivierenden Kraft von SLS wird die extrinsische Motivierung durch diese Aspekte verstanden. Während also in Spielen die der Spieltätigkeit innewohnende Befriedigung als innere Belohnung im Vordergrund liegt, werden die Lernenden in SLS durch das gleiche Element quasi als eine äußere Belohnung zur Durchführung des SLS bereit gemacht. Kleppin (2003: 266) ist aber in Bezug auf SLS für die Praxis des FSU der Ansicht, dass Spiele „ihr Anregungspotential nur dann entfalten [können], wenn sie nicht als ‚Motivierungstechnik‘ eingesetzt werden, sondern wenn sie aufgrund ihres Spielziels, ihres - möglicherweise auch vom Lerner gewünschten - Lernziels, ihrer Thematik, ihres Tätigkeitsfeldes oder ihres Spannungsbogens zum Mitspielen einladen“. Damit wird von Kleppin der Gedanke abgelehnt, dass SLS als Auflockerung oder Belohnung ohne den integrierten Einsatz im Unterrichtsablauf verwendet werden. Wichtig ist es darüber hinaus meiner Ansicht nach auf jeden Fall, dass für die Lerner während des Spielablaufs der autotelische Charakter des SLS im Vordergrund steht. Dadurch wird die Spielsituation vom Lernenden nicht als eine Tätigkeit zum Erreichen bestimmter Lernziele empfunden, sondern als Spiel erlebt. Vor der Spielsituation kann die Bewusstmachung der Lernziele des SLS im Falle der Schüler der gymnasialen Oberstufe auf jeden Fall von Nutzen sein, aber die Spielsituation selbst soll von den Schülern subjektiv zweckfrei erlebt werden (s. Steinhilber 1979: 21 sowie Kapitel 4.2).

Die obigen Überlegungen werden in der folgenden Abbildung 5 veranschaulicht.

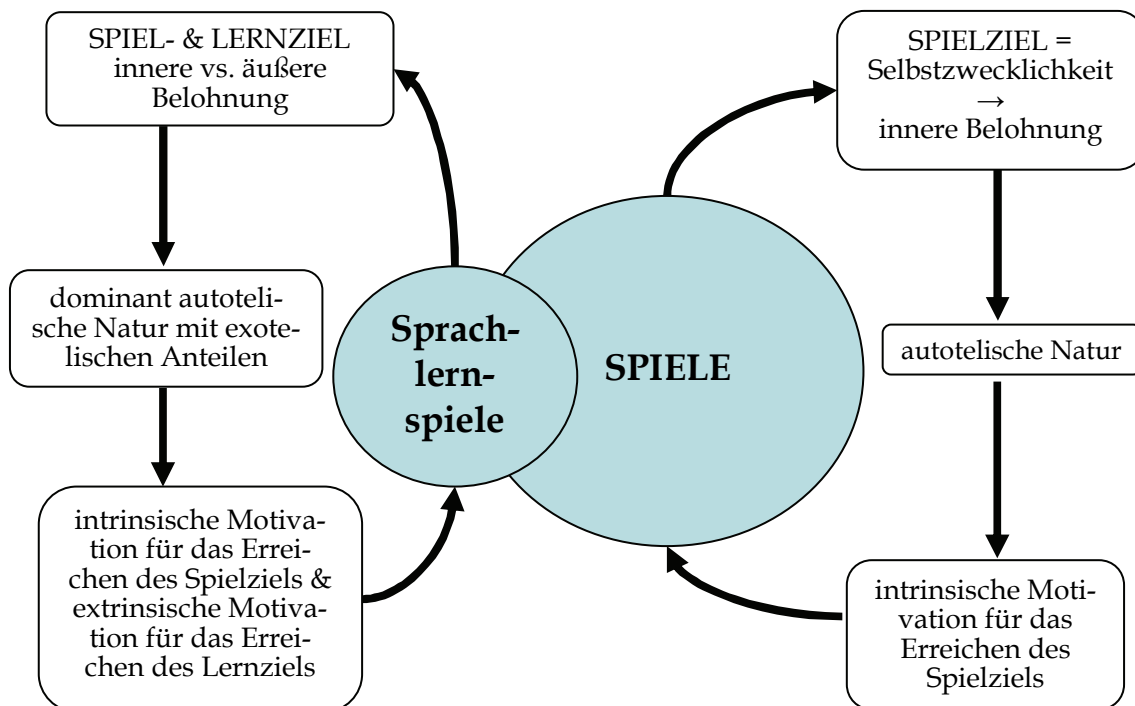


ABBILDUNG 5 Motivationale Aspekte in Spielen und SLS

Eine andere kontroverse Fragestellung hinsichtlich der motivierenden Wirkung der SLS besteht darin, wie lange diese Wirkung andauert. Laut Berndt (2002: 15) sind Spiele eher als „Katalysator von Motivation zu werten und als kurzfristige Interventionen geeignet, sie sind aber oft kein motivationaler Motor auf die längere Sicht des Fremdsprachenlernprozesses.“ Mit dem ersten Teil der Behauptung weist sie höchstwahrscheinlich darauf hin, dass SLS die Lernenden auf der Ebene der Unterrichtseinheiten langfristig zur Mitarbeit motivieren.

Der zweite Teil der Behauptung kann meiner Ansicht nach in Frage gestellt werden. Wenn man z. B. die oben diskutierten Motivationsstrategien von Dörnyei (1994) und Brown (1994) anschaut, liegt auf der Hand, dass SLS über eine Reihe solcher Eigenschaften verfügen, die auch die Entwicklung langfristiger, intrinsischer Motivation im Klassenzimmer ermöglichen. Kooperative Spiele eignen sich erstens für diesen Zweck, die eine Zusammenarbeit, gemeinsame Entscheidungen und die gegenseitige Unterstützung von den Gruppenmitgliedern erfordern. Durch den Einsatz von SLS kann zweitens auch die Autonomie der Lernenden gefördert werden, da die Lernenden sich z. B. an der Vorbereitung oder der Planung des Spiels beteiligen oder die Spielleiterfunktion übernehmen können. Durch den eigenen Bewertungscharakter der SLS, der sich aus den klaren Spielregeln ergibt, bietet sich drittens für die Lernenden in der Spielsituation die Möglichkeit zur Selbstevaluation. Viertens kann erwähnt werden, dass wegen des offenen Charakters der Spiele den Lernenden verschiedene Wahlmöglichkeiten bei der Durchführung der Spiele zur Verfügung stehen. Fünftens können die Lernenden durch Selbsttätigkeit in Spielen alleine oder mit anderen Gruppenmitgliedern Regelmäßigkeiten in der Fremdsprache entdecken. Viele SLS sind sechstens auch dazu geeignet, dass man in ihnen

verschiedene Lern- und Kommunikationsstrategien verwendet. Schließlich hängt es von der Lehrkraft ab, ob das Lehrziel des Spiels vor der Spielsituation für die Lernenden transparent gemacht wird. Auch eine Bewusstmachung des Lehrziels kann sowohl nach Dörnyei als auch nach Brown die intrinsische Motivation der Lernenden fördern.

Aus einer zweiten Perspektive ist es meines Erachtens auch fraglich, ob der Einsatz von SLS - eventuell in Kombination mit anderen Faktoren - nicht zur Entwicklung langfristiger Motivation beitragen kann. Über den regelmäßigen Einsatz von SLS können Erfolgserlebnisse bei der Verwendung der Fremdsprache für die Lernenden entstehen, die Lernenden genießen den Sprachunterricht und dadurch kann sich auch ihr Selbstvertrauen verstärken. Diese Aspekte können meiner Ansicht nach indirekt diese ursprünglich kurzfristige, extrinsische Motivation in eine langfristige intrinsische Motivation verwandeln.

Dörnyei (2001: 136-137) vertritt die Ansicht, dass die grobe Einteilung „extrinsic = bad“ und „intrinsic = good“ zu sehr vereinfacht und in der Forschungsliteratur im Laufe der Zeit modifiziert worden ist. Ferner unterstreicht er auch, dass bei genügender Internalisierung extrinsische Motive zum intrinsischen Interesse ergänzend beitragen. Stipek (1996: 96; s. auch Brown 1994: 44) betont auch, dass die Ausschaltung extrinsischer Motivation aus dem Klassenzimmer weder realistisch noch wünschenswert ist. Sie geht davon aus, dass sich diese zwei Motivationsarten gegenseitig nicht ausschließen und auch voneinander abhängig operieren können.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die intrinsische Motivation der Lernenden sowohl in der pädagogischen Psychologie als auch in der Zweitsprachenerwerbsforschung als effektiver angesehen wird als die extrinsische Motivation. In diesem Fall sind die Individuen nämlich nicht abhängig von den Konsequenzen, die außerhalb ihres Verhaltens liegen. Wenn bei den Lernenden jedoch ein geringes Maß an intrinsischer Motivation vorliegt, kann eventuell auch die extrinsische Motivation zur Förderung intrinsischer Motivation beitragen.

3.4.5 Zusammenfassung

In den obigen Überlegungen wurden Fragen zum Motivieren im fremdsprachlichen Klassenzimmer diskutiert. Der Schwerpunkt der Auseinandersetzung lag auf der Behandlung der Rolle der Lernsituation, wo die Lehrperson auf vielfältige Art und Weise Einfluss auf die Motivation der Lernenden ausüben kann. Es ist äußerst wichtig, dass sich die Lehrperson dieser Möglichkeiten bewusst wird. Die Lernenden verfügen über unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse und sie müssen diesen Faktoren entsprechend unterschiedlich motiviert werden. Bei Lernenden, die z. B. Freunde aus Deutschland haben und deswegen bereits über eine intrinsische Motivation für das Deutschlernen verfügen, ist die motivierende Rolle der Lehrperson nicht ausschlaggebend. Im Gegensatz dazu stehen aber z. B. lernschwache Lerner sowie solche, die kein Interesse an dem Erlernen fremder Sprachen zeigen. In ihrem Fall kann die Förderung extrinsischer Motivation durch die Unterrichtsgestaltung von Bedeutung sein. Wie aus

den obigen Ausführungen hervorgeht, kann das SLS als Unterrichtstechnik eine solche Funktion in mannigfaltiger Weise ausüben.

4 DIE UNTERRICHTSTECHNIK SPRACHLERNSPIEL

Im Folgenden geht es um die Behandlung des eigentlichen Unterrichtsgegenstands, der Unterrichtstechnik SLS. Zunächst werde ich mich mit dem Begriff Spiel aus einer spieltheoretischen Perspektive auseinandersetzen, um dann auf die Besonderheiten des Spiels im FSU eingehen zu können. Aus diesem Grunde wird in den weiteren Überlegungen unter den verschiedenen spieltheoretischen Ansätzen¹ der phänomenologisch orientierte Forschungszweig aufgegriffen, der die Schlüsselfrage zu beantworten versucht: *Was ist Spiel?* Danach wird auf Klassifikationsfragen der SLS eingegangen, wonach der Gegenstandsbereich der vorliegenden Arbeit abgegrenzt wird. Anschließend wird ein historischer Überblick über die Rolle von Spielen in der Geschichte der Pädagogik sowie des FSU gegeben, wo eine besondere Beachtung der Behandlung von SLS im heutigen FSU geschenkt wird.

4.1 Spieltheoretische Grundlagen

Spiele sind seit alters her in allen Kulturen bekannt, sie gehören offensichtlich zur menschlichen Existenz. Dieser Tatbestand ist von Spieltheoretikern als ein Hauptmerkmal des Spiels hervorgehoben worden. Röhrs (1981) hat das Spiel als *Urphänomen des Lebens* bezeichnet, der holländische Kulturanthropologe Huizinga (1939) sieht im Spiel eine den Menschen auszeichnende Eigenschaft und spricht vom *Homo Ludens*, dem spielenden Menschen. Trotzdem sind über das Wesen, die Erscheinungsformen und Funktionen des Spiels erst seit dem 19. Jahrhundert zusammenhängende Spieltheorien in verschiedenen Wissenschaftszweigen entstanden (Hansen & Wendt 1990: 10).

In den phänomenologisch orientierten Studien ist es wegen der komplexen und ambivalenten Erscheinungsformen des Spiels bis heute nicht gelungen, das

¹ Zu den verschiedenen spieltheoretischen Ansätzen siehe Klippel 1980b; Kluge 1981: 12-32; Retter 1981; Rittelmeyer 1983; Hansen und Wendt 1990: 10-13; Kolb 1990; Scheuerl 1991; Meyer 1995: 342.

Phänomen durch eine einzige umfassende Definition zu erfassen² (Steinhilber 1979: 7; Klippel 1980b: 1-2; Retter 1981: 148; Rittelmeyer 1983: 541; Behme 1993: 170; Stellfeld 1995: 59; Grätz 2001: 5). Häufiger gibt es dagegen in der Literatur Ansätze, wo der Versuch unternommen wurde, einzelne Aspekte des Spiels aus dem Gesamtkomplex herauszulösen und einen Spielbegriff durch die Systematisierung dieser Aspekte herzustellen. Von großer Bedeutung für die spieltheoretische Diskussion waren aus dieser Hinsicht die Überlegungen von Scheuerl (1981; 1983; 1990; 1991; s. auch Klippel 1980b: 40-45; Kluge 1981: 22), dessen Terminologie ich mich im Folgenden anschließen werde. Er hat auf Grund der kritischen Übersicht verschiedener Spieltheorien eine Liste von „Wesensmerkmalen“ aufgestellt, um zu einem besseren Verständnis des Spiels zu gelangen. Im Grunde genommen geht Scheuerl der Frage nach, „was ein Betrachter eigentlich sieht, der ein Geschehen betrachtet, der mit dem Begriff Spiel bezeichnet werden kann“ (zitiert nach Kolb 1990: 237). Nachfolgend werde ich mich der Analyse der von Scheuerl erstellten Merkmale zuwenden. Diese Überlegungen werden als Ausgangspunkt für weiterführende Aussagen zur Definition des Begriffs SLS dienen. Während der Darstellung wird vielerorts eine Beziehung zu der motivationspsychologischen Spieltheorie Heckhausens (1973) sowie der Flow-Theorie von Csikszentmihalyi (1975; 1990) hergestellt. Das aus dem Grunde, weil die von ihnen benannten Merkmale des Spiels einen weiteren Beitrag aus motivationspsychologischer Sicht zur Eingrenzung des Gegenstands Spiel bzw. SLS leisten können.³

1. Das Moment der Freiheit: „Spiel verfolgt keinen außerhalb seiner selbst liegenden Zweck“ (Scheuerl 1991: 67). Mit anderen Worten, es wird um der der Spieltätigkeit selbst innewohnenden Befriedigung willen gespielt. Natürlich bedeutet es nicht, dass die Spieler sich nicht an die Regeln halten und in diesem Sinne zielgerichtet handeln. Hier handelt es sich aber um die innere Zielsetzung des Spiels, außerhalb seiner selbst hat aber das Spiel keine Folgen. Spielen kann daher als eine exemplarische Form *autotelischer* Aktivität betrachtet werden. Mit dem Begriff *autotelisch* (aus dem Griechischen *auto* = selbst, eigen und *telos* = Ziel, Zweck) kennzeichnet Csikszentmihalyi (1985) Tätigkeiten, die nicht wegen äußerer Belohnungen ausgeübt werden, sondern ihre Belohnung in sich selber tragen.⁴

2. Moment der inneren Unendlichkeit: Spiele haben eine Eigendynamik und müssen trotz Erreichung des Zielzustands (z. B. Sieg) nicht beendet sein; sie können so lange wie möglich wiederholt werden. Das Spiel verfügt also über eine besondere zeitliche Struktur. Das Spiel hat nach Scheuerl (1991: 72, 76)

² Wittgenstein (1984: 279) schreibt: „Wie würden wir denn jemandem erklären, was ein Spiel ist? Ich glaube, wir werden ihm Spiele beschreiben, und wir könnten der Beschreibung hinzufügen: ‚das, und Ähnliches nennt man Spiele‘. Und wissen wir denn selbst mehr. Können wir etwa nur dem Anderen nicht genau sagen, was ein Spiel ist? – Aber das ist nicht Unwissenheit. Wir kennen die Grenzen nicht, weil keine gezogen sind.“

³ Im Mittelpunkt der vorliegenden spieltheoretischen Auseinandersetzung stehen die für den deutschsprachigen Raum bestimmenden Theoretiker, Scheuerl und Heckhausen. Weitere Vertreter des phänomenologischen Ansatzes aus anderen Kulturkreisen sind Buytendiek 1934; Château 1976, Sutton-Smith 1978; Calois 1982, deren Werke an dieser Stelle nicht berücksichtigt werden.

⁴ Das Spiel kann durchaus jene autotelischen Erlebnisse vermitteln, die Csikszentmihalyi als Flow-Erlebnis beschrieben hat. Die autotelische Natur der Spiele ist ferner mit ihrer intrinsischen motivationellen Kraft gleichzusetzen. Dazu siehe auch Kapitel 3.4.4.

„Selbstwiederholungs- und Ausdehnungstendenzen“ in der Zeit, was sich anschaulich durch einen in sich zurücklaufenden Kreis symbolisieren lässt:

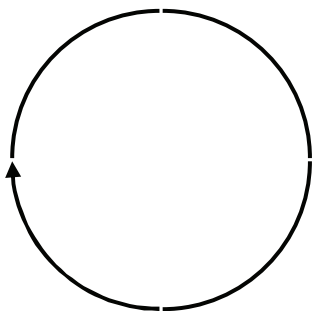


ABBILDUNG 6 Der Zeitstruktur des Spiels nach Scheuerl (1991: 76)

Dieses Merkmal ist verwandt mit der Theorie des Aktivierungszirkels bei Heckhausen (1973: 157). Spiel wird demnach als Bewegung auf den optimalen inneren Spannungszustand verstanden, die beliebig fortsetzbar erscheint, solange eine Grenze von Angst bzw. Langweile nicht überschritten wird.⁵

3. Das Moment der Scheinhaftigkeit: „So ist die Freiheit von Triebdruck und Zwecken zugleich eine Freiheit vom Zwange der Realität, und die Freiheit zur Hingabe an eine Scheinwelt ist identisch mit der schon beschriebenen Freiheit zur Hingabe an Wirkungen von ‚innerer Unendlichkeit‘“ (Scheuerl 1991: 77). Das Spiel verläuft also auf einer von der Realität abhebenden Ebene. Die das Spiel kennzeichnende Scheinwelt hat ihre eigenen Regeln, wo eventuell Identitäten umgedeutet werden können. Dieses bei Heckhausen (1973: 157) als Quasi-Realität bezeichnete Merkmal gestattet dem Spielenden, sich im sanktionsfreien Raum zu erproben.

4. Das Moment der Ambivalenz: Die Ambivalenz kennzeichnet das Spiel als zentrales Moment in vielerlei Hinsicht. Neben der oben erwähnten Doppelseitigkeit zwischen Schein und Realität erscheint es in dem Wechsel zwischen Spannung (auf Grund der Unvorhersehbarkeit ihres Ausgangs) und Entspannung im Spiel. Dieser Wechsel von Spannung und Entspannung hält das Spiel in Gang, so verliert es nicht an Reiz, und überfordert es auch nicht. (Scheuerl 1991: 85.)

5. Das Moment der Geschlossenheit: Unter diesem Moment versteht Scheuerl (1983: 37) Folgendes. Das Spiel ist „eine Art von ‚System‘, ein in sich relativ geschlossenes, selbständiges zeitliches Gebilde aus Impulsen und Wirkungen, die wiederum Impulse hervorrufen.“ Dieses Merkmal ist auch sehr anschaulich an dem in sich zurücklaufenden Kreis-Symbol (s. Abbildung 6 oben) erkennbar. Der Spielablauf wird im räumlich und zeitlich begrenzten System des Spiels durch außerhalb des Spiels vereinbarte Regeln bestimmt. Die Regeln garantieren gleiche Rechte und Gewinn- oder Beteiligungschancen für alle Mitspieler und gelten nur innerhalb der Grenzen des Spiels.

⁵ Auf die gleiche Tatsache hat Csikszentmihalyi (1985: 58-59) wie folgt hingewiesen: „In der Schwebelage zwischen Angst und Langeweile ist das autotelische Erleben eines des völligen Aufgehens des Handelnden in seiner Aktivität... Im Flow-Zustand folgt Handlung auf Handlung ... Er erlebt den Prozess als ein einheitliches ‚Fließen‘ von einem Augenblick zum nächsten, wobei er Meister seines Handelns ist.“

6. Das Moment der Gegenwärtigkeit: Dieses Wesensmerkmal weist wieder auf die besondere Zeitstruktur des Spiels hin. Die Aufmerksamkeit der Spieler richtet sich auf die Gegenwart, auf das „Hier und Jetzt“. Ihre Konzentration wird ganz der Spieltätigkeit gewidmet, alles andere außerhalb des Spiels wird vergessen. Wie es Scheuerl (1991: 95) zum Ausdruck bringt, Spiel ist „aus der Kontinuität der Zeitreihe herausgelöst. Es bildet keine Brücke zwischen Vergangenheit und Zukunft.“⁶

Es liegt natürlich auf der Hand, dass die oben beschriebenen Wesensmerkmale – gerade wegen des ambivalenten Charakters des Phänomens Spiel – nicht auf alle Spieltypen gleichermaßen zutreffen. Das Anliegen des nächsten Kapitels besteht darin, sich im Lichte der obigen spieltheoretischen Ausführungen mit dem Untersuchungsgegenstand SLS auseinander zu setzen. Es wird der Versuch unternommen, zu überprüfen, inwieweit sich diese spieltheoretischen Überlegungen auf die verschiedenen Formen des SLS beziehen lassen.

4.2 Sprachlernspiel – was ist das?

Bevor auf die Definierung des Begriffs SLS und seine mögliche Klassifizierung eingegangen wird, sollen zuerst einige begriffliche Unterschiede geklärt werden. In der Literatur werden SLS unter unterschiedlichen Oberbegriffen eingeordnet, unter denen die Begriffe *didaktisches Spiel* (s. Wagner 1983), *Lernspiel* (s. Kluge 1980; Paas 1982) oder *Unterrichtsspiel* (s. Kube 1983; Stellfeld 1995) die üblichsten sind. Dabei treten mitunter auch synonyme Verwendungen der Begriffe *didaktisches Spiel* und *Lernspiel* auf (s. Steinhilber 1979; Behme 1985, 1993b; Bohn & Schreiter 1986). Meine Aufgabe liegt nicht darin, diese unterschiedlichen Interpretationsversuche im Einzelnen zu erläutern, sondern die in der vorliegenden Arbeit getroffene Begriffsauswahl zu begründen.

Der Begriff *didaktisches Spiel* scheint in unserem Zusammenhang als Oberbegriff viel zu weit zu sein, weil unter ihm Spiele für verschiedene Bereiche, sowohl für den Unterricht als auch für den Freizeitbereich verstanden werden können. So wird auf den für den vorliegenden Kontext, nämlich den Unterricht nicht präzise genug Bezug genommen (s. Stellfeld 1995: 61). Auf den Gebrauch des Begriffs *Lernspiel* als Oberbegriff wird wegen seiner Zweideutigkeit verzichtet. Es wird mit ihm nämlich neben der synonymen Bedeutung mit dem didaktischen Spiel auch eine engere Bedeutung des Lernspiels assoziiert (s. Kapitel 4.3). So bin ich zum Gebrauch des Oberbegriffs *Unterrichtsspiel* gelangt, wo es sich in der vorliegenden Arbeit um ein Spiel handelt, das mit einer didaktischen Intention im Unterrichtskontext eingesetzt wird. Ein Unterrichtsspiel wird jedoch gleichzeitig als eine Erscheinungsform des didaktischen Spiels angesehen.

Als nächstes ist eine Abgrenzung eines Begriffs zum Zwecke des Sprachunterrichts erforderlich. In der Fachliteratur tauchen in der Regel die Begriffe

⁶ An dieser Stelle ist wieder auf eine Parallelität mit dem Flow-Erlebnis bei Csikszentmihalyi (1985: 61) hinzuweisen. Nach Csikszentmihalyi steht im Mittelpunkt der gesamten Aufmerksamkeit des Akteurs die auszuführende Handlung. Die intensive Konzentration auf die Tätigkeit führt zum Verschmelzen von Handlung und Bewusstsein.

Sprachspiel und *Sprachlernspiel* auf, die nicht immer voneinander getrennt werden. Während aber der Begriff *Sprachspiel* sich vor allem auf das kreative spielerische Umgehen mit der Fremdsprache bezieht, verbindet der Begriff *SLS* „die beiden Pole Lerneffekt und Spieltätigkeit miteinander“ (Kleppin 2003: 263). Da außerdem der Begriff *Sprachspiel* sprachphilosophisch belegt und mit dem Namen Wittgenstein (1984) verbunden ist (s. Behme 1993: 170; Kleppin: 1995: 221; 2003: 263), scheint es laut Kleppin (2003: 263) sinnvoll, den Begriff *SLS* in der didaktischen Literatur vorzuziehen. Diese Bezeichnung weist also auf die unterrichtliche Anwendung des Spiels zum Zwecke des Sprachlernens hin und scheint somit für die vorliegende Arbeit genügend präzisiert zu sein.⁷ Zum Zwecke der Übersichtlichkeit sind die in der vorliegenden Arbeit verwendeten Begriffe in der Abbildung 7 unten dargestellt.

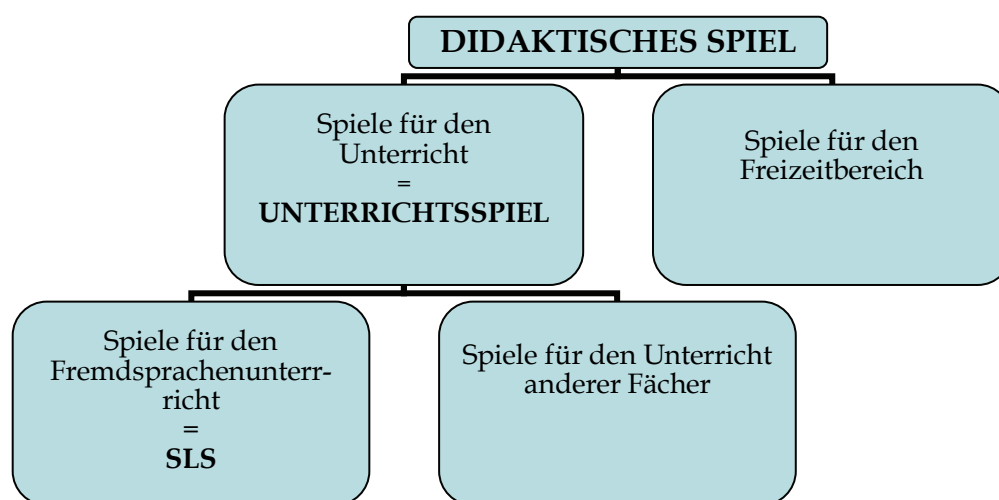


ABBILDUNG 7 Hierarchische Beziehung zwischen den Begriffen didaktisches Spiel, Unterrichtsspiel und SLS

Jetzt bin ich zur eigentlichen Zielsetzung des Kapitels gekommen, nämlich zu definieren, was in der vorliegenden Arbeit unter dem Begriff SLS verstanden wird. Ich möchte mich im weiteren Verlauf der Arbeit auf die von Kleppin (2003: 264) im *Handbuch FSU* zusammengestellten Kriterien stützen, die sie zur Abgrenzung der SLS von anderen Übungen und Aufgaben als notwendig angesehen hat. Dabei verfolge ich einerseits die Zielsetzung, die Kriterien im Lichte der fremdsprachendidaktischen Literatur detailliert zu analysieren.⁸ Andererseits wird in den folgenden Ausführungen versucht, eine Verbindung mit den im Kapitel 4.1 dargelegten Wesensmerkmalen des Spiels nach Scheuerl (1979,

⁷ Der Begriff SLS wird auch von den folgenden Autoren bevorzugt: Kleppin 1980; Ehner 1982; Bohn und Schreiter 1986; Hansen und Wendt 1990; Stellfeld 1995; Roth 2001. Es soll jedoch angemerkt werden, dass grundlegende Unterschiede die Begriffsdefinitionen bei verschiedenen Autoren betreffen. Dazu siehe ausführlicher Kapitel 4.3 zu Klassifikationsfragen von SLS.

⁸ An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass sich die hier besprochenen Pros und Contras zu SLS größtenteils auf praxisbezogenen Erfahrungen von Lehrenden sowie Sprachdidaktikern aus dem DaF-Kontext beruhen. Auf die Behandlung empirisch abgesicherter Forschungsergebnisse wird im Kapitel 5.2 genauer eingegangen.

1981, 1991) herzustellen. In der Abbildung 8 unten sollen die Kriterien zunächst zusammenfassend dargestellt werden.

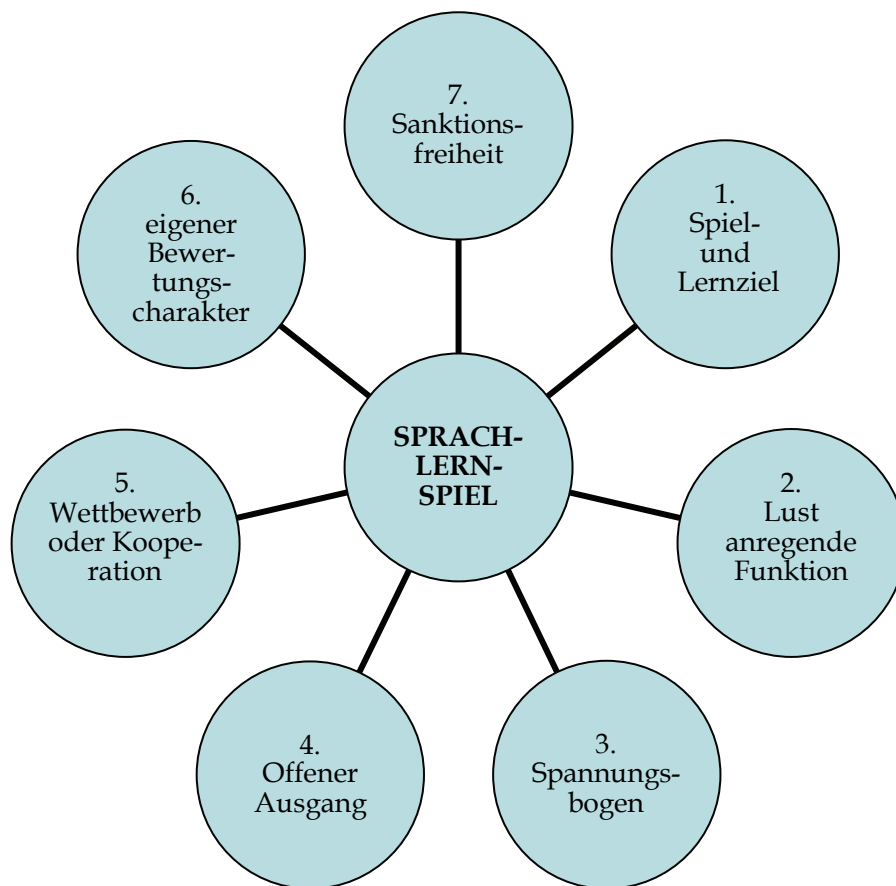


ABBILDUNG 8 Kriterien zur Abgrenzung von SLS nach Kleppin (2003: 264)

1. Die SLS müssen vor allem ein Spielziel haben, nicht nur ein Lernziel. Der wichtigste Unterschied zwischen dem Spiel im allgemeinen Sinne und dem SLS als Unterrichtsspiel besteht darin, dass das Letztere unter einem bestimmten Lernaspekt innerhalb des Lernvorgangs eingesetzt wird. Es soll hier auf das Moment der Freiheit bei Scheuerl (1981; 1983; 1990; 1991) hingewiesen werden, wo hervorgehoben wurde, dass in Spielen um ihrer selbst willen gehandelt wird. Bei der Übertragung auf den Sprachunterricht muss also festgestellt werden, dass dieses klassische Merkmal des Spiels im Dienst des Sprachlernens zum Teil verloren geht. In SLS wird ein didaktisches Lernziel durch spielerisches Tun erreicht, wo das Spielziel sich vom Lernziel jedes Mal unterscheiden soll (s. Kluge 1980: 81; Löffler & Kuntze 1980: 12-13; Ehnert 1982: 204; Julkunen 1985: 8). Die Frage stellt sich jetzt, wie transparent das Lernziel für die Spielteilnehmer sein sollte. Die Definition von Kleppin macht deutlich, dass das Spielziel im Vordergrund des Spielgeschehens stehen soll. Weiterhin liegt es nahe, dass diese Frage eng verbunden mit dem Alter der Spielteilnehmer ist. Schüler am Anfang ihres Sprachlernprozesses können sich durch ein Spiel des Lernziels nicht bewusst z. B. neues Vokabular aneignen. Ehnert (1982: 205; s. auch Kleppin 1980: 75, 2003: 265; Wege-

ner & Krumm 1982: 191; Klippel 1998: 12) betont hingegen, dass bei jugendlichen und erwachsenen Lernern, wie auch in unserem Zusammenhang im Falle des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe, eine Reflexion über den Lernvorgang vernünftig sein kann. Die Lerner sollen erkennen, welche Lernziele mit den SLS verbunden werden, um zu verstehen, warum sie eine gleichberechtigte Übungsform neben anderen darstellen. Andererseits bin ich mit Steinhilber (1979: 21; s. auch Kluge 1980: 81; 82) der Meinung, dass es äußerst wichtig ist, dass „die in das Unterrichtsspiel installierte Intention im Spiel nicht zum Ziel des Spielers wird. Der Spieler spielt, um zu spielen; die von außen in das Spiel hineingetragene Absicht interessiert ihn während des Spielverlaufs nicht.“ Würde das Lernziel während des Spiels im Vordergrund stehen, würde dadurch die Spielfreude der Spieler beeinträchtigt. Obwohl also SLS als Unterrichtsspiele im doppelten Sinne zielgerichtet sind, sollte für die Teilnehmer während des Spielverlaufs eine Art „Zweckfreiheit“ entstehen, um den Eindruck zu haben, tatsächlich um des Spielens willen zu spielen und nicht nur um des Lernens willen⁹ (Ehnert 1982). Erleben also die Teilnehmer das Spiel subjektiv zweckfrei, kann eine völlige Konzentration auf das Spiel erfolgen (s. das Moment der Gegenwartigkeit bei Scheuerl), was aktives Üben und Verwenden der Sprache ermöglicht und Lernen zum „Nebenprodukt“ des Spiels macht (s. Kluge 1980: 81; Wegener & Krumm 1982: 192; Klippel 1998: 5). Schibor und Weichert (1984) bezeichnen Spiele gerade deshalb als Formen indirekten Lernens, da die fremde Sprache vielfach unbewusst geübt und verwendet wird und die Anstrengungen nicht empfunden werden.¹⁰

Durch eine Reflexion der Lernziele vor dem Spiel kann auch vermieden werden, dass der lustbetonte und zweckfreie Charakter der SLS in den Vordergrund gestellt wird, und sie als Gegensatz zur Arbeit aufgefasst werden. Bei Lehrenden kommt diese Einstellung häufig dadurch zum Ausdruck, dass Spiele zur Belohnung nach ernsthafter Arbeit am Ende einer Stunde und vor den Ferien, als Selbstzweck oder Lückenfüller eingesetzt werden und ihnen kein ernsthafter Übungscharakter zugestanden wird (Kleppin 1995: 220; s. auch Löffler 1979: 28; Kluge 1981: 9). Mit welchen Gründen kann das erklärt werden? Bohn und Schreiter (1986: 167) sowie Ehnert (1995: 6) führen diesen Sachverhalt auf folgende Vorbehalte von der Seite der Lehrenden zurück:

- „Unwissenschaftliche Spielerei“, im Unterricht soll ernsthaft gelernt werden;
- Die „Zweckfreiheit“ der Spiele ist mit den Zielsetzungen des FSU nicht in Einklang zu bringen;
- „Zeitvergeudung“, Spiele gehen zu Lasten des Unterrichtsstoffes;
- Spiele stören die Arbeitsruhe im Klassenzimmer;
- Spielen ist etwas für Kinder;
- Durch z. B. grammatische Übungen und Textarbeit lernt man schneller und besser.

⁹ Wie es Löffler und Kuntze (1980: 13) zutreffend ausdrücken: „Zielsetzung von außen ist dabei nicht unbedingt Zwecksetzung im Bewusstsein des Spielenden.“ Nach Kube (1977: 49) sollte deshalb den Begriff *Zweckfreiheit* im Falle von Spielen für die pädagogische Praxis durch den Begriff *Zweckunbewusstheit* (aus der Sicht der Spieler) ausgetauscht werden.

¹⁰ Der gleichen Ansicht ist Grünwald (o. J.), der sich zum spielerischen Lernen folgenderweise äußert: „Das Lernspiel kann durchaus anstrengend sein, denn der Spieler muss aktiv werden, aber eine spezifische Lernanstrengung entfällt, wenn spielend gelernt wird.“

Die Fragestellung Spiel vs. Arbeit stellt aber nicht für alle ein Problem dar. Behme (1985a; s. auch Schweckendiek 2001: 11) z. B. vertritt auf der Basis ihrer eigenen Erfahrungen mit „zur Aktivierung der mündlichen Kommunikation“ entwickelten sog. Sprechdenkspielen, dass die Grenzen zwischen Spiel und Arbeit nicht existent und berechtigt sind und Spiele eine besonders intensive und anspruchsvolle Art des Übens und Lernens sind.¹¹ Die Befürworter des Spieleinsatzes machen jedoch vielerorts darauf aufmerksam, dass die Verwendung der SLS im FSU nicht verabsolutiert werden darf. Sie sind nicht Selbstzweck, sondern sollen immer geplant, auf vorher festgelegte didaktische Zielsetzungen hin orientiert, der Lernsituation angepasst eingesetzt werden. Sie werden auf keinen Fall als Allheilmittel angesehen, sie sind nur eine mögliche Form neben anderen Übungen. (Bohn & Schreiter 1986: 171; Ehnert 1995: 11.)

Zusammenfassend zur Frage Arbeit vs. Spiel zitiere ich die Stellungnahme von Kleppin (1995: 220-221):

Die Erkenntnisse moderner Spieltheoretiker lassen jedoch eher darauf schließen, dass jede Tätigkeit sowohl Arbeit als auch Spiel sein kann. Im Unterrichtskontext heiße das, dass die Betonung sowohl auf den Lernprozess und die Anwendung des Gelernten als auch auf den motivations- und lustfordernden Charakter der jeweiligen Tätigkeit als solcher gelegt werden kann.

2. Die SLS müssen so konzipiert sein, dass sie zur Lust an der Erfindung, am Entdecken, am Darstellen und an der konkreten Betätigung anregen. In der spieltheoretischen Literatur besteht Einigkeit darüber, dass Spiele durch Funktionslust, d. h. durch die Freude an der Tätigkeit selbst, gekennzeichnet sind. Der Begriff Funktionslust stammt von dem sterreichischen Philosophen Bhler (1929: 454-455), der darunter das freudige Erlebnis in der Spielsituation und nicht an einem möglichen Ergebnis des Spiels versteht.¹² Auf den FSU übertragen heißt das, dass durch das spielerische Tätigsein Emotionen angesprochen werden, was zu einer hohen Bereitschaft zur Ausübung sprachlicher Tätigkeiten führt. Dadurch verwandelt sich der Unterrichtszwang in Spielzwang für die Schüler. Darauf ist die motivationsfördernde Wirkung von SLS zurückzuführen, die von vielen Didaktikern und Lehrenden (s. u. a. Klippel 1980a: 26; Apelt 1981: 122; Wegener & Krumm 1982: 190-191; Bohn & Schreiter 1986: 167, 171-

¹¹ Behme (1985a: 329) bringt ihre Begründungen wie folgt zum Ausdruck: a) Derartige Spiele erfordern z. B. auch Konzentration, Denken, Regeln, Planen, Empathie, Ambiguität, Selbstständigkeit, Disziplin, Selbst- und Mitverantwortlichkeit sowie Hör- und Sprechhandeln. b) Solche Spiele haben zudem bungswert, und üben bzw. Lernen wird als eine Art Arbeit gesellschaftlich anerkannt. c) Alle Spiele verfolgen und verzeichnen Lerneffekte, da sie wirklichkeits-, lernstoff-, aktions- und erfahrungsbefugten sind. d) Diese Spiele wirken anstrengend, aber auch anregend auf die Teilnehmer. e) Die Spiele fördern Selbstbestätigung und Zufriedenheit, die sich als Begleiterscheinungen auch bei einer gelungenen und akzeptierten Arbeitstätigkeit einstellen.

¹² Es muss hier angemerkt werden, dass Bhler (1929: 454) die Funktionslust ursprünglich nur für die Spiele der Kinder und der Tiere charakteristisch hält. Erwachsene Menschen spielen seiner Auffassung nach nicht immer aus dem Grund, weil sie Lust daran finden, sondern häufig aus Langweile oder um sich zu erholen oder um des Gewinns willen. Meiner Ansicht nach schließen aber diese äußeren und inneren Motive einander nicht aus. Mit anderen Worten, obwohl Funktionslust in ihrer reinsten Form in tierischen und kindlichen Spielen zu beobachten sein mag, kann sie auch in der Spieltätigkeit der Erwachsenen vorhanden sein.

172; Bond 1986: 11; Ehnert 1995: 5-6; Süß 1995: 12; Grätz 2001: 6) nachdrücklich betont wird. Es wird allgemein berichtet, dass SLS zum Mitmachen anregen und die Sprechmotivation wecken. Durch Spiele werden sogar die passivsten und scheuesten Lerner aktiviert, da in Spielen auch für sie eine Gelegenheit zum Gewinnen besteht, entweder dank des Zufalls oder dadurch, dass in Spielen neben den sprachlichen Fähigkeiten oft andere Fähigkeiten, wie z. B. das Weltwissen der Teilnehmer oder gutes Gedächtnis gefragt sind, die zum Sieg verhelfen oder die erfolgreiche Durchführung des Spiels ermöglichen können. Durch Erfolgserlebnisse in der Spielsituation kann die Freude am Gebrauch der Sprache geweckt werden und sich eine positive Einstellung der zu lernenden Sprache gegenüber entwickeln. Abschließend zitiere ich Klippel (1998: 12):

Die Spielfreude ist ein unabdingbares Kriterium guten Spieleinsatzes. Wer freudig spielt, übt auch effektiv. Eine angstfreie, sowohl entspannte als auch positiv gespannte Atmosphäre ist äußerst lernfördernd.

3. Sie müssen einen Spannungsbogen enthalten. Beim Spannungsbogen handelt es sich um einen Wechsel zwischen dem Anwachsen und Nachlassen der Spielspannung, was die Spielenden zur Fortsetzung des Spiels motiviert. Hier ist auf die Parallelität mit dem Moment der Ambivalenz und der inneren Unendlichkeit (s. Kapitel 4.1, die Wesensmerkmale bei Scheuerl) bzw. mit dem Begriff des Aktivierungszirkels bei Heckhausen (1973: 158-167) zu verweisen. Im Weiteren werde ich mich mit den Überlegungen des Letzteren kurz befassen, auf Grund dessen Merkmale des SLS erschlossen werden.

Die Spannung kann in Spielen nach Heckhausens Theorie (ebd. 160-163) aus vier Quellen resultieren, die in den unterschiedlichen Spielformen in verschiedener Ausprägung vorhanden sind. Die Gründe für die Spielspannung können a) in der Neuigkeit (eine Diskrepanz zwischen *gegenwärtigen* und *früheren* Wahrnehmungen), b) im Überraschungsgehalt (eine Diskrepanz zwischen *gegenwärtigen Wahrnehmungen* und *Erwartungen*), c) in der Verwickeltheit (eine Diskrepanz zwischen Teilen des *gegenwärtigen* Wahrnehmungsfeldes) und d) in der Ungewissheit (eine Diskrepanz zwischen verschiedenen Erwartungen, bzw. zwischen verschiedenen Tendenzen) der Spielsituation liegen. Im Folgenden wird kurz besprochen, welche Rolle diese motivationsfördernden Variablen im SLS spielen.

Der Neuigkeits- bzw. Überraschungsgehalt kann aus dem dem Spiel innewohnenden *Zufallselement* resultieren. Klippel (1998: 8; s. auch Göbel, Hessel & Klaas 1977) hebt aus diesem Grunde hervor, dass Zufall und Können in einem ausgewogenen Verhältnis in der Spielsituation vorhanden sein sollen, damit sich Freude beim Spielen einstellt. Reine Zufallsspiele regen niemanden an, sich kognitiv anzustrengen. Im Falle von reinen Könnensspielen kann im Gegensatz Frustration bei denen auftreten, die entweder aus Mangel an Wissen oder an Schnelligkeit im Spiel nicht erfolgreich teilnehmen können. Der Spielerfolg darf also nicht allein von der Lernleistung abhängen. Auch schwächeren Schülern muss man die Möglichkeit bieten, gewinnen zu können. Eine Mischung der beiden Elemente ist daher zum erfolgreichen Durchführung des Spiels vom Belang. Laut Häusermann und Piepho (1996: 467-468) können die

Spiele, die so angelegt sind, dass auch schwächere Teilnehmer gewinnen können, in heterogenen Klassen die Unterschiede, z. B. im Sprachniveau aufheben.

Das Bestehen der Spieltension kann zweitens durch die *Verwickeltheit der Spielsituation* gefördert werden. Dies kann aus der Komplexität des Spielverlaufs oder Spielziels resultieren. Damit steht im engen Zusammenhang die *Ungewissheit* der Spielsituation. So lange, bis es offen bleibt, wer die Spielsituation als Gewinner und Verlierer beendet, bzw. wie die Mitspieler in einem Rollenspiel auf die Erwidern der Anderen reagieren, ist eine konzentrierte Aufmerksamkeit von der Seite der Teilnehmer gesichert. Die Mitspieler sollen fortwährend Hoffnung auf das erfolgreiche Beenden des Spiels haben.

Das Merkmal des Spannungsbogens erscheint mir für den FSU insofern bedeutsam, als während des Spracherwerbsprozesses auf ein ständiges Üben und Wiederholen nicht verzichtet werden kann. Es ist aus der Unterrichtspraxis bekannt, dass bei ständigen Wiederholungen sehr schnell Langweile auftreten kann. Die den Aktivierungszirkel aufrechterhaltenden Diskrepanzen sprechen aber während der Spieltätigkeit die Schüler an und motivieren sie zum Mitmachen (s. Löffler & Kuntze 1980: 13). Der Aktivierungszirkel wird auch von Klippel (1980a: 74) als eine wichtige „motivationsfördernde Variable“ angesehen, die durch den Wechsel von Spannung und Entspannung, Freude und Spaß am Spiel und somit am Erlernen der Fremdsprache erzeugen.

4. Sie müssen offen sein, d. h. ihr Ausgang und die konkrete Ausgestaltung dürfen nicht vorgeschrieben sein. Wie bereits oben erwähnt, ist der offene Ausgang, d. h. dass der Verlauf und das Ergebnis des Spiels nicht eindeutig vorhergesagt werden können, eine mögliche Quelle zur Entstehung von Spannung im Spiel. Wenn der Spielausgang zu früh offensichtlich wird, verliert das Spiel seinen Reiz und die Spielfreude kann völlig verschwinden (Meyer 1995: 343).

Der Grad der Offenheit in der Ausgestaltung des Spiels gilt als ein Kriterium, das in den verschiedenen Spieltypen in unterschiedlicher Ausprägung vorhanden ist. Wenn die klassische Gegenüberstellung Lern- vs. Rollenspiel¹³ betrachtet wird, kann festgestellt werden, dass in Rollenspielen die als Spielregeln fungierenden Spielanweisungen den Teilnehmern einen freieren Handlungsraum zur Durchführung anbieten als die Spielregeln im klassischen Sinne in den Lernspielen. Der Verlauf der Lernspiele wird durch die Regeln ziemlich streng bestimmt, trotzdem besteht ein bestimmter Spielraum auch hier für die Teilnehmer, eigene Ideen in den Spielverlauf und in die sprachliche Gestaltung einzubringen, bzw. gemäß ihren Fähigkeiten zu handeln (s. Klippel 1980a: 24). Rollenspiele können auf der anderen Seite auch verschiedene von dem Spielleiter in unterschiedlichem Maße gelenkte Formen haben. In einem *gelenkten* Rollenspiel können laut Meyer (1995: 357) präzise und eindeutige Vorgaben zum Handeln, zu den Personen und der Situation angegeben werden, also nur eine gewisse Rolle muss von den Teilnehmern übernommen werden. Hier handelt es sich um *role taking*. In einem *offenen* oder *freien* Rollenspiel wird im Gegensatz die Rolle frei nach Wunsch interpretiert und frei dargestellt, wobei es um *role making* geht.

¹³ Zu der begrifflichen Unterscheidung siehe Kapitel 4.4.

5. Sie können Wettbewerbscharakter haben und müssen dann Gewinn- und Verlierkriterien besitzen; das Spielziel kann aber auch allein durch Kooperation mit anderen zu erreichen sein. Als Erstes soll vorausgeschickt werden, dass die Gegenüberstellung Wettbewerbscharakter vs. Kooperation nur hinsichtlich der Lernspiele vom Belang ist, im Falle von Rollenspielen ist dieses Merkmal verständlicherweise nicht wesensbestimmend.

Zu der Frage, welche der beiden Arten von SLS im FSU bevorzugt werden sollten und was für positive bzw. negative Auswirkungen sie auf die Lerner und die Lernsituation haben können, bestehen verschiedene Auffassungen in der Fremdsprachendidaktik. In Bezug auf kooperative Spiele wird behauptet, dass in ihnen neben der Aneignung der sprachlichen Fertigkeiten das Trainieren des Sozialverhaltens eine große Rolle spielt. Wenn Lernerfolge nämlich als Ergebnis gemeinsamer Anstrengung und gegenseitiger Hilfe entstehen bzw. bei der Evaluation nicht primär die Leistung des Einzelnen, sondern das Produkt der Gruppe beurteilt wird, können Gruppenkohäsion, ein sog. „Wir-Gefühl“ sowie eine hohe Kooperationsbereitschaft unter den Gruppenmitgliedern entwickelt werden (Wegener & Krumm 1982; Bond 1986: 14). Hinsichtlich der Spiele mit einem Wettbewerbscharakter wird als ein Merkmal hervorgehoben, dass sie von „Konkurrenz“ bestimmt sind, was das soziale Gefüge der Klasse belasten kann (Löffler & Kuntze 1980: 25). Göbel, Hessel & Klaas (1977: 8) setzen jedoch dem entgegen, dass Konkurrenz in Spielen wenig mit der alltäglichen und oft auch im Unterricht üblichen Konkurrenz zu tun hat. In der sanktionsfreien, von der Realität abhebenden Spielwelt wird die Konkurrenzsituation unter den Mitspielern und das eventuelle Scheitern nicht so ernst genommen, was ihrer Meinung nach auch die negativen Auswirkungen der Konkurrenzsituation vermindern. Um dieses Problem zu lösen, empfiehlt Klippel (1980a: 25) Folgendes. Wenn der Wettbewerb zwischen Spielgruppen und nicht zwischen Individuen stattfindet, tritt das kompetitive Element des Spiels weiter zurück und kann dadurch eine Kooperation unter den Gruppenmitgliedern entstehen. Für einen positiven Effekt des Wettbewerbscharakters der Spiele hält Klippel ferner in einem ihrer späteren Beiträge (1998: 8), dass durch einen Kampf gegen die Uhr oder gegen eine von der anderen Spielgruppe erarbeiteten Lösung die Aufmerksamkeit der Teilnehmer gesteigert werden kann. Sie vertritt deshalb die Meinung, dass beide Elemente in einem guten SLS berücksichtigt werden sollten. Paas (1982: 2) ist der gleichen Ansicht wie Klippel. Er hält Ausscheidungsspiele, die relativ schnell ziemlich viele Teilnehmer von dem Spiel und damit von der fremdsprachlichen Interaktion ausschließen, zum Zwecke des FSU für ungeeignet. Dagegen befürwortet er den Wettbewerb zwischen Kleingruppen, der eine Interaktion unter den Gruppenteilnehmern fördert.¹⁴

¹⁴ Eine weitere Problematik zum Einsatz von Wettbewerb- bzw. Kooperationsspielen ergibt sich aus dem motivationellen Aspekt der Frage. In Wettbewerbsspielen kann die Motivation von dem Gewinn ausgehen (*extrinsische Motivation*), in kooperativen Spielen muss sie durch die Attraktivität der Spielaufgabe und des Lösungsprozesses (*intrinsische Motivation*) ausgelöst werden (s. Klippel 1980a: 26). Auf die Auswirkungen der extrinsischen und intrinsischen Motivation auf den Lehrprozess sowie den Lernerfolg wird im Kapitel 3.4.4 näher eingegangen.

Zusammenfassend kann also auf Grund der obigen Überlegungen festgestellt werden, dass der vielen Lernspielen eigene Wettbewerbscharakter nicht überbetont werden soll, aber auch kaum völlig abgebaut werden kann, damit ein wichtiges Merkmal des Spiels, nämlich die Offenheit des Spieldausgangs, nicht verloren geht (s. Klippel 1980a: 27). Darüber hinaus machen die obigen Ansichten auf eine von Kleppin (2003) nicht erwähnte Tatsache aufmerksam, nämlich, dass die Elemente Wettbewerb und Kooperation einander nicht unbedingt ausschließen, sondern einen festen Platz nebeneinander in demselben Spiel haben können.

6. Sie müssen ihren eigenen Bewertungscharakter haben und die Möglichkeit zur Selbstevaluation bieten. Dieses Kriterium ist mit dem Moment der Geschlossenheit bei Scheuerl (s. Kapitel 4.1) verwandt. Die außerhalb des Spiels vereinbarten Spielregeln schaffen für das Spiel ein eigenes Bewertungssystem, was ermöglicht, dass ihre Evaluation auch ohne den Eingriff des Lehrenden abläuft. Der Lehrende tritt also in den Hintergrund, bzw. nimmt die Rolle eines Mitspielers an, die Steuerung des Spielablaufs geschieht durch die im Voraus festgelegten Spielregeln. Diese Eigenschaft der Spiele trägt wesentlich zur Entstehung der Lernerautonomie bei, da die Lerner mit Hilfe der Spielregeln den Ablauf und den Ausgang des Spiels selbständig verfolgen, evaluieren und damit die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen können. Bond schreibt darüber folgenderweise:

Games are an exciting and rewarding method of social education because of the way they use the social interactions within the groups. This means that responsibility for the outcome of the game does not entirely rest on the facilitator's shoulders but is a responsibility shared with the participants and is itself a valuable experience.
(Bond 1986: 11)

Die Tendenz, dass die Schüler die Verantwortung für den Spielverlauf sowie die Evaluation übernehmen, hat außerdem zur Folge, dass die Abhängigkeit vom Lehrer abnimmt. Das kann darüber hinaus einen möglichen Weg zur Reduzierung der Lehrerzentriertheit darstellen, was zur Entstehung einer partnerschaftlichen Lernatmosphäre im Klassenzimmer führen kann (s. Wegener & Krumm 1982: 199; Hansen & Wendt 1990: 36; Ehnert 1995: 6; Schweckendiek 2001: 11). Die Übernahme der Verantwortung für die Teilnahme am Spiel fördert letztendlich das Selbstvertrauen der Lernenden.

7. Spiele dürfen nicht vom Lehrer bewertet oder gar benotet werden, sie sind sanktionsfrei. Wie es das Moment der Scheinhaftigkeit bei Scheuerl (s. Kapitel 4.1) besagt, bewegen sich die Mitspieler während der Spieltätigkeit in einer durch die Spielregeln geschaffenen, „unrealen“ Welt, in einer von der Realität zeitlich sowie räumlich abhebenden Quasi-Realität¹⁵ (den Begriff der Quasi-Realität s. bei Heckhausen 1973: 170). Diese Spielwelt gewährleistet den Teilnehmern eine Freiheit von Konsequenzen der Realität. Dieses Spielmerkmal ist für den FSU insofern bedeutsam, da im sanktionsfreien Raum des Spiels die Lerner keine Angst vor Fehlern zu haben brauchen. Sie können ihr sprachliches

¹⁵ Dieses Merkmal kommt am deutlichsten im Falle der Rollenspiele zum Ausdruck, wo die Teilnehmer sich nicht nur in der unrealen Spielwelt bewegen, sondern sogar in eine neue Identität schlüpfen. Im Vergleich zu den Lernspielen ist für Rollenspiele also ein sog. Als-ob-Charakter kennzeichnend (s. Heckhausen 1973: 170).

Wissen trainieren bzw. frei anwenden und sich in verschiedenen Sprechhandlungen spielerisch erproben. Spiele bieten damit eine sichere Lernumgebung an, wo das eventuelle Versagen nicht so ernst genommen wird wie in anderen Übungen. (Steinhilber 1979: 23; Bond 1986: 13.) Die angstfreie Atmosphäre, die während des Spiels idealerweise herrscht, reduziert also die Sprechhemmungen, die im normalen Unterricht oft nicht ausgeschaltet werden können (Löffler & Kuntze 1980: 16; Stoye 1995: 203).

Daraus folgt, dass die ungezwungene Atmosphäre des Spiels nicht einmal durch die Bewertung oder Benotung von der Seite der Lehrenden beeinträchtigt werden darf. Die traditionelle Lehrerfunktion der direkten Fehlerkorrektur wird im Spiel außer Kraft gesetzt. Eine Korrektur sollte auf jeden Fall – wie es auch Behme (1993: 335, 337; s. auch Ehnert 1982: 210; Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004: 41) unterstreicht – erfolgen, aber nur bei auffälligen Fehlern, die das Verstehen der Aussage wesentlich beeinträchtigen, und dann erst nach dem Spiel. Dies sollte sich darüber hinaus möglichst durch den Sprecher selbst vollziehen, indem der Leiter oder ein übriger Teilnehmer nur auf die Fehlerstellen aufmerksam macht. Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass eine Korrekturphase mit Übungsmaterialien zu häufig auftretenden Fehlern nach dem Spiel eingesetzt wird. Zum Schluss soll darauf hingewiesen werden, dass die Außer-Kraft-Setzung der direkten Fehlerkorrektur auch dadurch ermöglicht wird, dass Spiele durch die Spielregeln über ein eigenes Bewertungssystem verfügen (s. oben).

Zusammenfassend kann man also Folgendes über die vorab dargestellten Merkmale der SLS in Bezug auf die Spielmomente von Scheuerl (1983; 1991), Heckhausen (1973) und Csikszentmihalyi (1975; 1988; 1990) feststellen: Die von Kleppin (2003) zusammengestellten Charakteristika von SLS decken sich weitgehend mit den spieltheoretischen Überlegungen. Einige Unterschiede sind jedoch zu nennen, die als Besonderheiten des Begriffs SLS zu erachten sind.

Ein Hauptmerkmal der Spiele besteht in der Freiheit von außerhalb seiner selbst gesetzten Zielsetzungen, sie stellen also eine intrinsisch motivierende Lernsituation dar. In SLS geht jedoch dieses klassische Merkmal zum Teil verloren, weil ein didaktisches Lernziel mit dem Spielziel immer verbunden werden soll. In einem gelungenen SLS soll trotzdem das Spielziel im Vordergrund stehen, damit eine völlige Hingabe dem Spiel erfolgen und eine Zweckfreiheit in der subjektiven Wahrnehmung der Spieler entstehen kann. Dadurch wird Lernen zu einem unbewussten Nebenprodukt der Spieltätigkeit.

Bestimmte Merkmale des Spiels sind in unterschiedlichem Maße für die verschiedenen Typen des SLS charakteristisch. Rollenspiele werden z. B. durch einen höheren Grad an Scheinhaftigkeit sowie der Eigenschaft des offenen Ausgangs gekennzeichnet als Lernspiele.

Die spieltheoretischen Ausführungen von Scheuerl (1983; 1991) berücksichtigen das von Kleppin (2003) ausgeführte wesentliche Merkmal der Funktionslust, also die Freude an der Spielsituation nicht. Im Falle von SLS ist es jedoch als ein wichtiger Motivationsfaktor zu erwähnen, dass sie Spaß machen.

Ein anderes, in den spieltheoretischen Ausführungen nicht berücksichtigtes Merkmal betrifft die Interaktionsform der SLS. Zu der Frage, ob sie als Wett-

bewerbs- oder Kooperationsspiele eingesetzt werden sollten, bestehen unterschiedliche Ansichten in der Fremdsprachendidaktik. SLS sollen auf jeden Fall so konstruiert werden, dass darin für alle Mitspieler gleiche Rechte bzw. Gewinn- oder Beteiligungschancen bestehen und durch einen eventuellen Sieg möglichst wenige Teilnehmer herausgehoben werden (s. Ehnert 1982: 205).

Bestimmte Spielmerkmale sind hinsichtlich des pädagogischen Einsatzes der SLS von Belang. Erstens ist die Sanktionsfreiheit der Spiele zu nennen, was den Mitspielern ein Experimentieren mit der Sprache ermöglicht, da ein eventuelles Scheitern im Spiel nicht so ernst genommen wird als in anderen Übungen. Dadurch können auch Sprechhemmungen abgebaut werden. Zweitens soll man darauf Bezug nehmen, dass die Geschlossenheit des Spiels bzw. die Spielregeln einen eigenen Bewertungscharakter für die SLS schaffen. Die Übernahme der Verantwortung durch die Lernenden trägt zur Entwicklung der Lernerautonomie und einer partnerschaftlichen Atmosphäre im Klassenzimmer bei.

4.3 Klassifikation von Sprachlernspielen

Es muss vorweggenommen werden, dass eine allgemeingültige Aufteilung von SLS – ebenso wenig wie eine generell akzeptierte Definition – bisher nicht gelungen ist. Die erste Schwierigkeit besteht bei der Typologisierung im Fehlen einer eindeutigen Spieldefinition. Zweitens erschwert der komplexe und vielschichtige Charakter des Spiels das Auffinden eindeutiger Kategorien. Drittens erscheint es für viele Didaktiker problematisch zu sein, dass Spiele nach nur einem Kriterium nicht klar gegeneinander abgegrenzt werden können¹⁶ (Kleppin 1980: 37; Bohn & Schreiter 1986: 170; Stellfeld 1995: 85-86; Klippel 1998: 12). Obwohl die Klassifikation von SLS also nicht frei von Schwierigkeiten ist, können die verschiedenen Gliederungsversuche für die richtige Auswahl und den zielgerichteten Einsatz im FSU äußerst hilfreich sein. Aus diesem Grunde werden im Folgenden einige der wichtigsten Ordnungsprinzipien aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik¹⁷ vergleichend dargestellt. Die verschiedenen Kategorisierungsversuche werden in der nachfolgenden Tabelle vorgestellt und anschließend im Einzelnen erläutert. Zum Schluss wird das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegende Gliederungsprinzip vorgestellt und begründet.

¹⁶ Es gibt jedoch auch Versuche, SLS nach mehreren Kriterien genau zu kategorisieren (s. z. B. Kleppin 1980 und Stellfeld 1995). Auf die Problematik bei der Wahl der Gliederungskriterien weist Kluge (1981: 47) folgenderweise hin: „Wählt man das Gliederungsschema zu allgemein und grenzt es auf nur wenige Kategorien ein [...] so ergeben sich Schwierigkeiten bei der Zuordnung [...]. Klügelt man hingegen ein weit verzweigtes Ordnungssystem der Spielformen aus [...] dann lassen sich einmal Überschneidungen bei den einzelnen Kategorien nicht vermeiden, zum anderen sehr leicht Lücken (Außerachtlassen einzelner Spielformen) nachweisen.“

¹⁷ Auf Gliederungsversuche aus dem Bereich der Spielpädagogik wird hier nicht ausführlich Bezug genommen. Zu einer Auseinandersetzung mit dem Thema siehe z. B. Château 1976; Kube 1977; Retter 1979; Kluge 1981; Caillois 1982; Scheuerl 1990.

TABELLE 10 Klassifikationsversuche von SLS aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik

Klassifikationsprinzip	Spieltypen			
Sprachliche Fertigkeiten	Sprechspiele	Schreibspiele	Lesespiele	Spiele zur Entwicklung des Hörverstehens
Bereiche des Sprachsystems Bohn & Schreiter 1989	Spiele zum Grammatikunterricht	Wortschatzspiele	Spiele zur Ausspracheschulung	Spiele zum Orthographieunterricht
Ebenen des Sprachsystems Behme 1985b	Einzelwortsp. Wortschöpfungssp., Assoziationssp., Wortbedeutungsp. bzw. Identifikationssp., Ratesp., Wortkettensp., Sp. zum bildhaften Ausdruck	Einzelsatzsp. Satzbausp. Satzergänzungssp. Ratesp. Umformulierungssp.	Redetextsp. Rollensp. Frage-Antwort Sp. Diskussionssp. Monologsp.	
Inhalt und Art der auszuführenden Tätigkeit Friedrich & van Jan 1985; Göbel 1979; Klippel 1980a; Spier 1985; Lohfert 1982	Kennenlernsp.	Fragesp.	Beschreibungssp.	Pantomime usw.
Vorhandensein von Spielregeln Klippel 1980a; 1980b; Wegener & Krumm 1982; Stellfeld 1995	Regelsp. (auch als Lernsp. bezeichnet)	Rollensp. (auch als darstellendes/szenisches Sp. bezeichnet)		
Apelt 1981	sprachliches Lernsp.	sprachliches Rollensp.		
Heyd 1991	Sp. mit Sprache	Sp. durch Sprache		
Lohfert 1982	Lernsp.	Kommunikative Sp.		
Grad der Kommunikativität Palmer & Rodgers 1983; Stellfeld 1995; Klippel 2001	Vorkommunikative Sp.	Kommunikative Sp.		
Funktionsbereiche Löffler 1979; 1984	Lernsp. Reaktionssp. Sprechsp. Lesesp. Schreibsp.	Darstellende Sp. Handeln und Benennen, Puppensp. und Masken, Dialoge	Interaktionssp. Kooperationssp. Minisituationen Rollensp.	
Wagner 1983	Lernsp. Lernsp. mit Sprache, Lernsp. durch Sprache	Rollensp.	Szenische Sp.	Simulationssp.
Grätz 2001	Szenische Sp. Dialogsp., Interaktionssp. Rollensp. Simulationssp., Plansp. Sp. mit Stofftieren, Handpuppen, Masken, Marionetten und Schattentheater	Lernspiele Frage-, Schreib-, Rate-, Karten-, Assoziations-, und Gedächtnissp.	Verse, Lieder, Reime, Abzählverse und Merksätze	Pantomime, Tanz, Basteln, evtl. Kochen

Bei der Durchsicht wissenschaftlicher Publikationen sowie Spielsammlungen kann festgestellt werden, dass die Klassifikationskriterien sowie die Einteilung der SLS in Untergruppen bei den Autoren stark variieren. Die Auseinandersetzung mit dem Thema wird dadurch auch erschwert, dass man in den verschiedenen Quellen auf eine fast unübersehbare Fülle von verschiedenen Spielbezeichnungen und Interpretationen der verschiedenen Spielbegriffe treffen kann. Beispielsweise können die Begriffe Lernspiel, Rollenspiel und Simulation genannt werden, die in der Literatur mit verschiedenen Interpretationen assoziiert werden (s. u. a. Sturtridge 1981: 126; Wagner 1983; Stellfeld 1995; Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004: 100).

Ein für praktizierende Sprachlehrer höchst relevantes Ordnungsprinzip ist die Einteilung der SLS nach *Lehrzielen*, weil die Lehrer vor allem wissen möchten, welches Spiel sie zu welchen didaktischen Zwecken neben anderen Übungsformen einsetzen können. So werden in den in didaktischen Zeitschriften erschienenen Publikationen sowie in Spielsammlungen Spiele oft nach der zu entwickelnden *Sprachfertigkeit* (s. Borgwardt 1993; Stellfeld 1995), nach dem behandelten *Bereich des Sprachsystems* (s. Langacker 1990; Böttcher 1995; Stoye 1995; Süß 1995; Uberman 1998; Rinvolutri & Davis 1999; Vracaric & Cagorovic 2001) bzw. nach anderen Arten von Lehrzielen (s. Borgwardt 1994; Borgwardt 1995, Leitzke-Ungerer 2002), wie die Förderung des interkulturellen Lernens oder die Entwicklung sozialer und affektiver Fähigkeiten gruppiert. Als ein für die Unterrichtspraxis relevantes Kriterium ist ferner das von Behme (1993) zu erwähnen, dem die Ebenen des Sprachsystems zugrunde liegen (s. Tabelle 10).

Ein in Spielsammlungen oft vorkommendes Kriterium scheint die Gruppierung nach *Spielformen* zu sein, denen die *auszuführende Tätigkeit* als Basis dient. Bei Spier (1985) findet man beispielsweise Dialogspiele, Kettenspiele, Pantomimespiele, Ratespiele, Brettspiele, Erinnerungsspiele, Kartenspiele, Dominospiele, Schreib- und Zeichenspiele und Zusammensetzspiele usw. Bei Lohfert (1982) erfolgt die Gruppierung ebenso nach Spielformen, (Kartenspiele, Quartette, Quizspiele, Rollenspiele, Handlungsspiele, Geschichtenspiele). Er bezeichnet die Spiele seiner Sammlung mit dem Namen *kommunikative Spiele*, wobei er neben kommunikativen Spielen die Gruppen der *Lernspiele* unterscheidet.

Mit der obigen Einteilung von Lohfert bin ich zu den in der Spieltheorie grundsätzlich unterschiedenen Formen von Spielen gelangen. Diese Unterscheidung geht auf die der englischen Fachliteratur entnommenen Gegenüberstellung *game* (regelgeleitetes Spiel) vs. *play* (freies Spiel) zurück. Als Unterscheidungsprinzip zwischen den zwei Grundtypen wird also das Fehlen oder das Vorhandensein der Spielregeln angegeben (Kleppin 1980: 9; Klippel 1980a: 13-14). Viele Autoren im DaF-Bereich halten sich an diese Differenzierung. Als deutsche Begriffe werden je nach Autor (*sprachliches*) *Lernspiel* bzw. *Regelspiel* und (*sprachliches*) *Rollenspiel* bzw. *darstellendes/szenisches Spiel* bevorzugt (s. Tabelle 10). Diese Begriffe entsprechen weitgehend der Gliederung in *Spiele mit Sprache* vs. *Spiele durch Sprache* bei Heyd¹⁸ (1991), bzw. in *vorkommunikative* und *kommunikative Spiele* bei Palmer und Rodgers (1983). Übertragen auf den fremdsprachendidaktischen Einsatz von SLS

¹⁸ Aber vgl. die gleichen Begriffe bei Wagner (1983) (s. Tabelle 10) in einer anderen Bedeutung, wo diese als Untergruppen der Lernspiele verstanden werden.

sind aber nicht alle Forscher mit dem obigen Unterscheidungskriterium zufrieden. Z. B. Kleppin (1995: 221) argumentiert, dass es sich im Falle von Rollenspielen und Simulationen, die dem *play* zugeordnet werden, auch um Regelungen und zwar um Handlungs- oder Rollenanweisungen handelt. In Anlehnung an Kleppin werden in der vorliegenden Arbeit die Handlungs- oder Rollenanweisungen der Rollenspiele bzw. Simulationen auch als eine Art Spielregeln betrachtet, wenn auch über Spielregeln im klassischen Sinne des Wortes nicht gesprochen werden kann. Das geschieht aus dem Grunde, weil Handlungs- oder Rollenanweisungen ebenso die Funktion haben, den Verlauf des Spiels zu bestimmen.

Zwischen Lernspielen und Rollenspielen besteht ein weiterer Unterschied in der *Spielstruktur*. Während das Erste durch eine relative geschlossene Spielstruktur gekennzeichnet ist, was eine ziemlich genaue Vorhersage des im Spiel notwendigen Spielverhaltens ermöglicht, ist der Handlungsbereich der Teilnehmer bei Rollenspielen nicht so stark reguliert (Klippel 1980a: 28; s. auch das Merkmal des offenen Ausgangs im Kapitel 4.2). Ferner ist ein Unterschied zwischen den zwei Grundtypen in ihrer *Funktion* zu bemerken. Nach Lohfert (1982: 13) haben Spiele der ersten Gruppe die Funktion, sprachliche Mittel zu üben und beziehen sich auf sprachliche Teillernziele, während Spiele der zweiten Gruppe die Möglichkeit zur Anwendung sprachlicher Mittel, zur freien Kommunikation anbieten und in ihrem Mittelpunkt Lernzielkombinationen stehen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Schwerpunkt bei Lernspielen vor allem auf der grammatisch und lexikalisch korrekten Sprachverwendung, bei Rollenspielen dagegen auf der Förderung flüssiger und angemessener Kommunikation liegt. Die prägnantesten Merkmale von Lern- und Rollenspielen werden in der Tabelle 11 unten veranschaulicht.

TABELLE 11 Merkmale von Lernspielen und Rollenspielen

	Lernspiel	Rollenspiel
Vorhandensein von Regeln	Spielregeln im klassischen Sinne des Wortes	Rollen- und Handlungsanweisungen
Spielstruktur	relativ geschlossen	offen
Funktion, Ziel	sprachliche Mittel üben; Trainieren einzelner Teillernziele → Ziel: Förderung grammatisch, lexikalisch korrekter Sprachverwendung	sprachliche Mittel anwenden; Trainieren von Lernzielkombinationen → Ziel: Förderung flüssiger und angemessener Kommunikation

Dadurch ist es nun gelungen, die zwei Grundtypen von SLS voneinander abzugrenzen und mit Hilfe von Einzelmerkmalen zu beschreiben. Da aber im Falle beider Begriffe eine Anzahl unterschiedlicher Interpretationen in der Literatur vorliegen, was zu Missverständnissen führen kann, werde ich mich von nun an in der vorliegenden Arbeit an die Terminologie *vorkommunikative* und *kommunikative SLS* für die zwei Hauptgruppen von SLS halten (vgl. Littlewood 1981: 86). Der obige Begriffswechsel wird aus den folgenden zwei Gründen vorgenommen. Erstens sind die Begriffe *vorkommunikative* und *kommunikative SLS* eindeutig und nicht durch Nebenbedeutungen belastet. Dadurch ermöglichen sie eine klare Gliederung der SLS in weitere Untergruppen. Zweitens eignet sich der Grad der Kommunikativität als Gliederungsprinzip für die Zwecke der vorliegenden Arbeit. Mir geht es nicht darum, SLS der eindeutigen Zuordnung willen genau zu kate-

gorisieren, was den Gebrauch mehrerer Ordnungskriterien hätte rechtfertigen sollen.¹⁹ Sinnvoll scheint allerdings die Definierung spielerischer Grundformen zu sein, um Klarheit in der Fülle der verschiedenen Bezeichnungen für Spielformen zu schaffen sowie die Wahl der hier diskutierten Spielformen zu begründen.

Vorkommunikative und kommunikative Spiele bilden also die Enden eines Kontinuums, wo die Grenze zwischen ihnen nicht genau zu ziehen ist. Die Enden des Kontinuums werden durch die Eigenschaften Geschlossenheit vs. Offenheit gekennzeichnet. Geschlossenheit und Offenheit beziehen sich nicht nur auf die Spielstruktur (der Ablauf des Spiels und das erforderliche Spielverhalten von Seite der Mitspieler sind vorausplanbar), sondern auch auf Quantität und Qualität der zu verwendenden Redemittel (im Falle der vorkommunikativen Spiele stark ritualisiert, bei den kommunikativen eine kreative Sprachverwendung möglich):

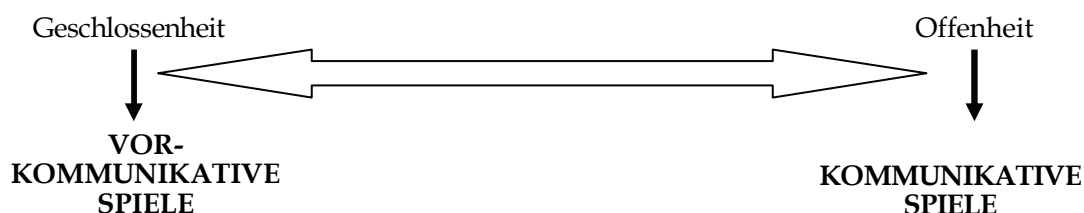


ABBILDUNG 9 Kontinuum der vorkommunikativen und kommunikativen SLS

4.4 Abgrenzung des Gegenstandsbereichs der vorliegenden Arbeit

Ein Blick auf die Gliederung von Löffler (1979; 1984), Wagner (1983) und Grätz (2001) (s. Tabelle 10 im Kapitel 4.3) unterstützt die oben schon angesprochene Tatsache, dass sich in den verschiedenen Publikationen unter dem Etikett „Spiele im FSU“ unterschiedliche Inhalte verbergen. Als eine äußerst breite Konzeption ist z. B. die Typologie von Grätz (2001) zu erwähnen, wo auch Verse, Lieder oder sogar Tanz bzw. Basteln mit berücksichtigt werden. Im Folgenden wird erläutert, welche Formen von SLS in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden. Zuerst wird definiert, was hier nicht unter dem Begriff SLS verstanden wird.

Ich gehe nicht auf *szenische Spiele* (s. auch die Bezeichnungen *darstellende Spiele*, *Theaterspiele*, *Sketche*) ein, weil sie auf eine lange und intensive Vorbereitung bzw. Aufführung zielen und damit sich eher für Schulfeiern und Projektwochen eignen (s. Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004: 5). Ferner wird in ihnen festes Textmaterial benutzt, damit entsprechen sie nicht dem im Kapitel 4.2 erörterten Kriterium der Offenheit der Ausgestaltung sowie des Ausgangs von Spielen²⁰. Der Einsatz von *Planspielen* würde den Rahmen der Arbeit auch

¹⁹ Zu solchen Versuchen siehe Kleppin (1980), Stellfeld (1995) und Kilp (2003).

²⁰ Der Begriff *szenisches Spiel* wurde in der Literatur in verschiedenen Bedeutungen benutzt. Viele Didaktiker (s. z. B. Pasanen 1992; Grätz 2001) verstehen darunter, im Gegensatz zur meiner Bestimmung, auch solche Spielformen, die kein festes Textmaterial zur Durchführung erfordern, wie z. B. Rollenspiele und Simulationen.

sprengen, weil sie eher in virtuellen sozialen, ökonomischen und politischen Konflikten zum Entscheidungstraining verwendet werden (s. ebd.). Formen des *Psychodramas* werden ebenfalls nicht berücksichtigt, weil ich mit Kleppin (2003: 265) der Auffassung bin, dass sie „nicht unreflektiert auf den FSU übertragen werden [sollten], da hierbei möglicherweise die fremdsprachlernspezifischen durch verhaltenstherapeutische Ziele überlagert werden. Hierfür sind Lehrer in der Regel nicht ausgebildet.“ Verse, Lieder, Tanz und Basteln sowie Spiele mit Stofftieren, Handpuppen, Masken, Marionetten bzw. Schattentheater werden in der Arbeit wegen des Alters der Zielgruppe außer Acht gelassen.

Trotz der obigen Eingrenzungen sind die in der vorliegenden Arbeit berücksichtigten SLS sehr unterschiedlich in ihrer Gestalt, die Skala reicht u. a. von den klassischen, allgemein bekannten *Memory-, Domino-, Kim-, Quiz-, und Quartettspielen über Rate-, Such-, Sprachbaukasten-, Zuordnungs-, Assoziations-, würfelgesteuerte Karten und Würfelbrettspiele bis hin zu Rollenspielen und Simulationen*. Während in der Mehrheit der Fälle die Bezeichnung intuitiv einleuchtet, worum es in den Spielen geht, ist im Falle des Rollenspiels bzw. der Simulation eine Definition erforderlich. Sie werden oft im Zusammenhang miteinander erwähnt, deshalb ist es wichtig, ihr Verhältnis zueinander an dieser Stelle zu betrachten. Der Begriff Rollenspiel wird in Anlehnung an Retter folgenderweise definiert:

Rollenspiel ist Als-ob-Verhalten ... der Spannungscharakter des Rollenspiels liegt darin, dass man in der Rolle eines anderen handelt, gleichzeitig aber immer noch ‚ich selbst‘ ist, womit jener für das Rollenspiel typische Wechsel von Realwelt zu imaginativer Spielwelt, von Selbst- und Fremddarstellung vollzogen wird. Beim Rollenspiel gewinnt der Spieler Befriedigung nicht in der Erwartung ... zu gewinnen oder eine bestimmte Werk-Leistung zu erbringen, sondern aus der autonomen Ausübung seiner Rolle und der Kommunikation mit den Mitspielenden.
(Retter 1979: 223)

Laut Jones et al. (1984: 21) bedeutet Simulation im Gegensatz die Nachahmung der Wirklichkeit und soll eine vorgestellte gesellschaftliche Wirklichkeit nachempfinden. Ursprünglich stammen Simulationen von Kriegsspielen, die zur Ausbildung des Militärs verwendet wurden, und in den 60er Jahren verbreiteten sie sich in die Bereiche von Wirtschaft und Managementschulung. Erst jüngst hat sich der Gebrauch der Simulationen in Schulen durchgesetzt (van Ments 1991: 12). Jones et al. beschreibt die Aufgabe eines Simulationsteilnehmers folgenderweise:

Sie bleiben Sie selbst und behalten Ihre eigene Persönlichkeit, übernehmen aber eine andere Funktion. Sie haben eine Aufgabe, und Sie versuchen, diese so gut wie möglich zu erfüllen, entsprechend den Umständen, in denen Sie sich befinden.
(Jones et al. 1984: 15-16)

Unter Bezugnahme auf Kleppin (1980: 36) weise ich auf zwei Unterschiede zwischen Simulationen und Rollenspielen hin. Erstens unterscheiden sie sich voneinander in der zeitlichen und personellen Ausdehnung (in Simulationen können mehr Personen handeln, es können Gruppen mit Gruppen kommunizieren und sie haben einen komplexen und langfristigen Charakter). Pasanen (1992: 37) stellt fest, dass Simulationen ernsthafter und anspruchsvoller als Rollenspiele sind und besonders zur Ausbildung der Erwachsenen passen. Dazu soll noch

hinzugefügt werden, dass sie wegen ihres komplexen Charakters vor allem bei Fortgeschrittenen einsetzbar sind. Zweitens besteht ein Unterschied in den zu übernehmenden Rollen. In Simulationen werden meist offizielle Rollen mit hohem Entscheidungsbefugnis übernommen, während in Rollenspielen Situationen aus dem alltäglichen Leben nachgespielt werden. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass unter Simulationen Gruppendiskussionen mit Problemlösungscharakter verstanden werden (Richards, Platt & Weber 1985; Pasanen 1992: 36), Rollenspiele im Gegensatz dazu in dialogischer Form ablaufende Nachahmung von Alltagssituationen sind (Pauels 2003: 304). Im ersten Fall können beispielsweise Planung eines neuen Schulgebäudes, Erstellung einer Zeitungsseite oder Vorschläge für eine Studienfahrt, im zweiten Fall Kaufgespräche oder Planung von Freizeitaktivitäten genannt werden. Beide Formen des SLS haben das Ziel, den Sprachgebrauch in realen und spontanen Kommunikationssituationen zu fördern. Simulationen bereiten jedoch auf eine anspruchsvollere Interaktion vor. Um sie erfolgreich zu bewältigen, sollen die Lerner lernen, sich in Gespräche einzulassen, Überzeugungsarbeit zu leisten und Kritik zu üben (ebd. 305).

Die Abbildung 7 aus dem Kapitel 4.2 soll hier erweitert mit den Untergruppen der SLS zur Veranschaulichung stehen.

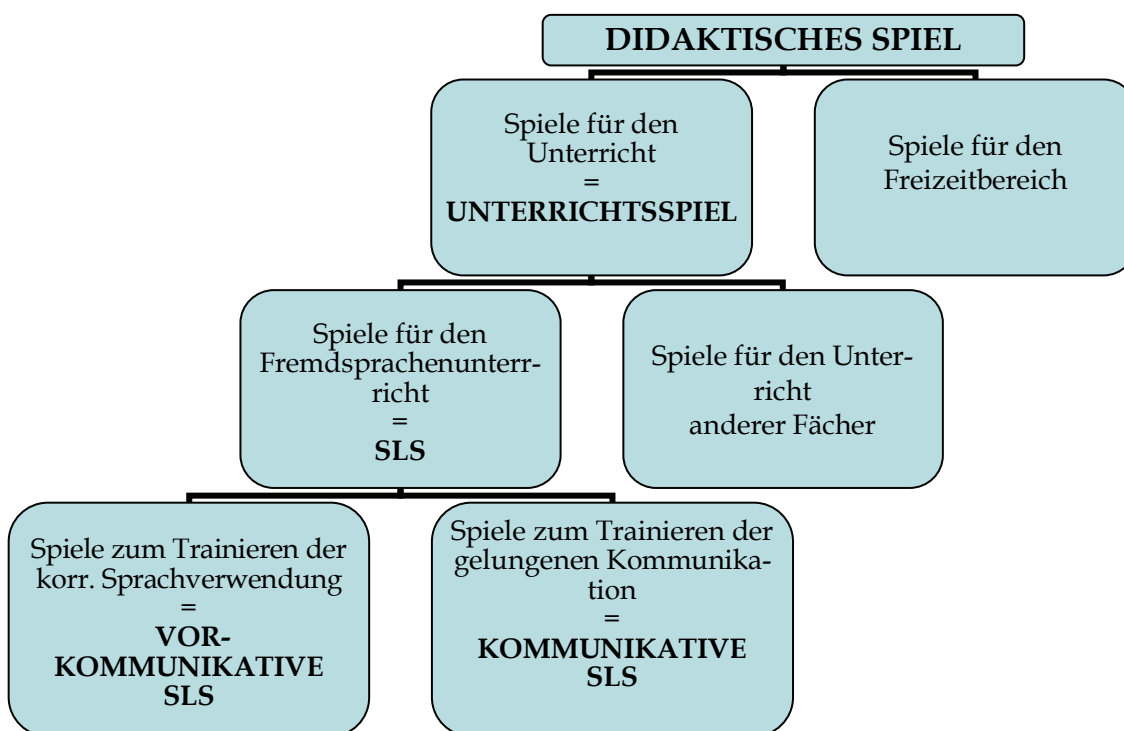


ABBILDUNG 10 Hierarchische Beziehung zwischen den Begriffen didaktisches Spiel, Unterrichtsspiel, SLS sowie vorkommunikatives und kommunikatives SLS

Zum Schluss soll versucht werden, die in der vorliegenden Arbeit berücksichtigten Spielformen anhand der Abbildung 11 zusammenfassend darzustellen. Zur Beschreibung der Spielformen wurden zwei als zentral angesehenen Kriterien der SLS ausgewählt. Das Kriterium *Spielstruktur* bildet die waagerechte

Achse (Geschlossenheit vs. Offenheit), wie es in der Abbildung 9 bereits der Fall war. Sie wird durch das Kriterium *Interaktionsform* (Kooperation vs. Wettbewerb), die die senkrechte Achse bildet, ergänzt. Die behandelten Spielformen werden den entsprechenden Quadranten der Abbildung zugeordnet. Im Quadrat 1 sind Rollenspiele und Simulationen untergebracht, da sie durch eine offene Spielstruktur sowie die kooperative Arbeit der Teilnehmer charakterisiert werden können. Das heißt, dass die Durchführung durch die Zusammenarbeit der Mitspieler erfolgt und sie zur Bewältigung der Situation freie Hand bekommen. Ins Quadrat 2 gehören solche Spiele, die einen Wettbewerbscharakter aufweisen, trotzdem aber den Teilnehmern ein Freiraum zur Versprachlichung kommunikativer Situationen gewährleistet wird. U. a. die Spielform Würfelspiel kann eine solche Kombination der zwei Kriterien aufweisen. Ziel der Teilnehmer ist es in dieser Spielform nämlich, die Felder des Brettspiels so schnell wie möglich zu durchlaufen und zugleich die Fremdsprache in kommunikativen Situationen frei und kreativ anzuwenden. Als repräsentative Spielformen werden im Quadrat 3 Domino-, Sprachbaukasten-, Memory-, Kim-, Quiz-, Quartett-, Rate-, Such-, und Würfelspiele untergebracht. Sie können einerseits durch eine geschlossene Spielstruktur charakterisiert werden, andererseits werden in ihnen ziemlich stark ritualisierte Redemittel verwendet. Sie verlangen von den Teilnehmern keine Kreativität, geben ihnen aber Sicherheit während der Sprachverwendung. Bei der Betrachtung der Abbildung fällt es auf, dass würfelgesteuerte Brettspiele sowohl im Quadrat 2 und als auch im Quadrat 3 einen Platz gefunden haben. Das aus dem Grunde, weil sie dem Inhalt entsprechend, trotz der geschlossenen Spielstruktur, in vielen Fällen auch eine kommunikative Dimension aufweisen können. Zwischen den Quadranten 3 und 4 sind ebenso Überlappungen zu bemerken. Bestimmte Spielformen, in der Abbildung die kursivierten Domino-, und Sprachbaukastenspiele, können sowohl mit als auch ohne Wettbewerbscharakter durchgeführt werden. Es liegt an der Lehrperson, ob er/sie den kompetitiven oder den kooperativen Charakter in diesen Spielen hervorhebt, natürlich unter der Berücksichtigung der individuellen Präferenzen der Lernenden. Diese Spiele können in Kleingruppen entweder so durchgeführt werden, dass Individuen gegeneinander spielen und das Spiel dann zu Ende ist, wenn jemand als Erster alle Karten/Dominosteine angelegt hat. In diesem Fall hat er/sie gewonnen. Oder die Spiele können durch die Kooperation der Mitspieler gespielt werden. In diesem Fall helfen die Teilnehmer einander gegenseitig, suchen zusammen die passenden Karten oder Dominosteine, es gibt weder Verlierer noch Gewinner. Das Spiel ist zu Ende, wenn alle Karten richtig angelegt sind. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Spiele den einzelnen Quadranten nicht immer eindeutig zuzuordnen sind. Die Überlappungen sind auf die Vielfältigkeit des Spielphänomens zurückzuführen.

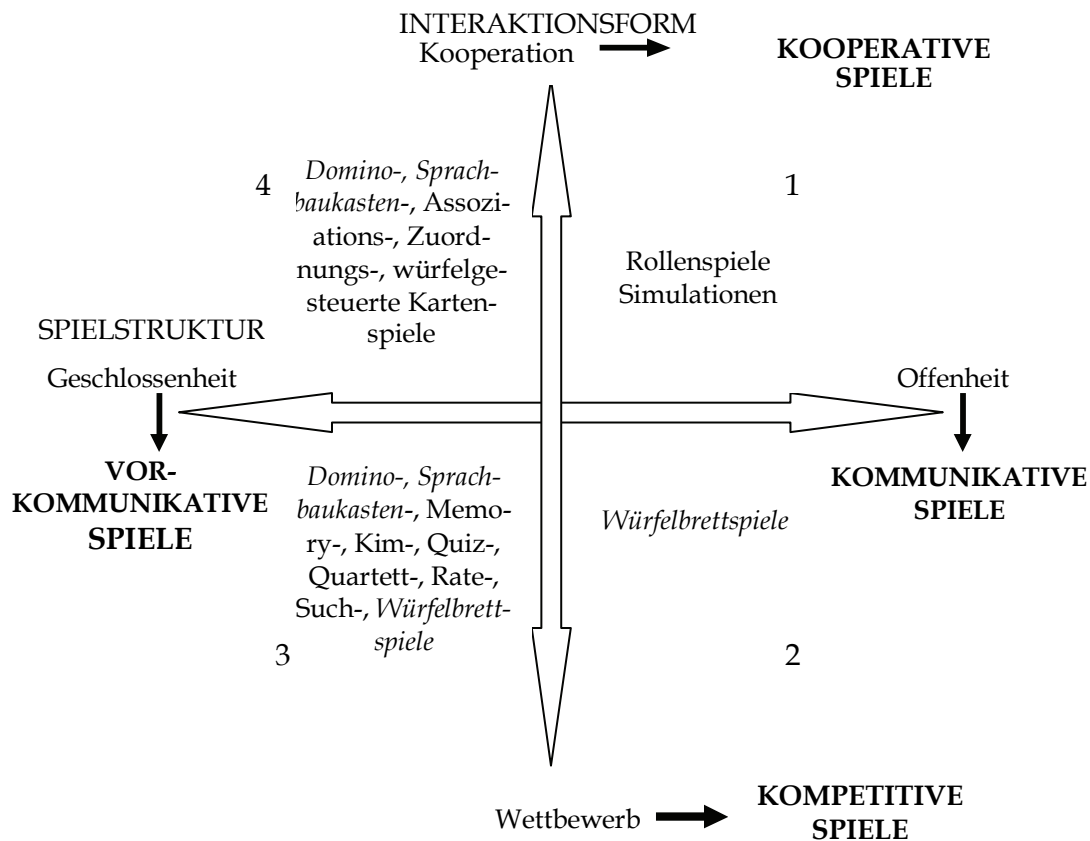


ABBILDUNG 11 Gegenstandsbereich der vorliegenden Arbeit, geordnet nach den Kriterien Spielstruktur vs. Interaktionsform

4.5 Spiele in der Geschichte der Pädagogik

Spielendes Lernen hat in der Geschichte der Pädagogik eine lange, aber nicht zu starke Tradition.²¹ Lernspiele kannten nachweislich schon die Ägypter und Griechen als Unterrichtsmittel, sie setzten es hauptsächlich beim Erwerb und Einüben der Kulturtechniken ein (Kluge 1980: 77). Für den eigentlichen Bahnbrecher im Bereich des Spieleinsatzes wird jedoch Comenius gehalten, der in seinem Werk *Scola Ludus* (1907) [1656] Wettspiele zum Einüben des Gelernten im Lateinunterricht vorgeschlagen hat. Er hat darüber hinaus auch die Wirkung des beiläufigen Lernens im Spiel betont. (Klippel 1980b: 88-89; Hansen & Wendt 1990: 16.)

Im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit ist die Tätigkeit der Philanthropen (u. a. Trapp, Basedow, Campe) in der zweiten Hälfte der 18. Jahrhunderts hervorzuheben, die besonders positiv dem sprachunterrichtlichen Einsatz von Spielen zugewandt waren. Sie haben großen Wert auf den Unter-

²¹ Eine ausführliche historische Übersicht über die wichtigsten spielpädagogischen Ansätze liefern Klippel (1980b) und Kreuzer (1983).

richt moderner Sprachen gelegt, in dessen Rahmen sie Spiele sowohl zum Erlernen des Wortschatzes als auch zur Übung des gelenkten Sprechens integriert haben. Ferner wurden von ihnen sogar Prüfungen in einer spielerischen Form durchgeführt. (Kube 1977: 26-27.) Beispielsweise können unter den von Philanthropen empfohlenen Spielen Ratespiele, Memorienspiele, Buchstabenspiele erwähnt werden (Klippel 1980b: 74-75). Im Hintergrund des Spieleinsatzes stand in dieser Epoche jedoch die grundlegende Zielsetzung der Motivierung, den Lernzwang und Lernreiz bei den Schülern miteinander zu verbinden (Klippel 1980a: 15). Die spielmethodischen Erkenntnisse der philanthropischen Bewegung gerieten mit dem Herbartianismus und dem Frontalunterricht in Vergessenheit.

Die pädagogische Auseinandersetzung mit Spielen ist danach am Anfang des 20. Jahrhunderts mit der Reformpädagogik wieder ins Zentrum des Interesses gerückt (Kube 1977: 27). Hier ist der Name von Otto zu nennen, der zumeist Wettbewerbsspiele auch für den Sprachunterricht empfohlen hat. Praktizierende Lehrer in der reformpädagogischen Bewegung sehen die Funktion von Spielen im FSU sowohl in der Übung und Wiederholung von Wortschatz, Strukturen und idiomatischen Wendungen als auch in der Hinführung zum Schriftbild, zum Lesen und zum Schreiben. (Klippel 1980a: 15; 60-61.)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in den oben erläuterten spielpädagogischen Ansätzen der *Dienstwert* des Spiels hervorgehoben worden ist. Spiel ist also als Erziehungs- und Unterrichtsmittel angesehen worden, als eine Lernhilfe, mit dessen Hilfe schulisches Lernen angenehmer und effektiver gestaltet werden kann. In anderen Epochen, z. B. bei Rousseau, Jean Paul und Fröbel²² wurde im Gegensatz auf den *Eigenwert* des Spiels Wert gelegt und im Unterricht das freie Spiel ohne äußere Beeinflussung um seiner selbst willen gefördert. (Klippel 1980a: 16.) In dieser Gegenüberstellung spiegelt sich die Unterscheidung der zwei Grundformen des Spiels zwischen *game* (regelgeleitetes Spiel) und *play* (freies Spiel) wider. (Siehe dazu genauer Kapitel 4.3.)

4.6 Stellenwert von Sprachlernspielen im modernen Fremdsprachenunterricht

Wie sich aus dem obigen historischen Überblick ersehen lässt, haben Spiele im FSU in früheren Epochen keine zentrale Funktion gespielt und im Vordergrund hat vorwiegend ihr Dienstwert gestanden. Kelly beschreibt diese Situation in seinem Werk über die Geschichte des Sprachunterrichts folgendermassen:

Attempts to enliven the classroom atmosphere are not common, and, when they appear, not well documented. Having met with a mixed reception, games do not seem to have been used often to teach languages.
(Kelly 1969: 125)

²² Diese Ansätze werden in Bezug auf den fremdsprachlichen Einsatz und auf die vorliegende Arbeit als nicht relevant betrachtet, deshalb wird auf sie nicht näher eingegangen.

In Bezug auf den Spieleinsatz im FSU hat der kommunikative Ansatz einen Wendepunkt bedeutet. Wie Kleppin (1995: 222; s. auch Löffler 1984: 205; Kleppin 2003: 263) im *Handbuch FSU* schreibt, erlebten Spiele „als inhärenter Bestandteil von kommunikativ orientierten [...] Methoden (ab Mitte der 70er Jahre) einen Boom, obwohl jegliche Art von Spielen in alle Fremdsprachenvermittlungsmethoden integrierbar sind“. Welche theoretischen Ansätze haben den häufigen Spielansatz in kommunikativ orientierten Klassenzimmern legitimiert? Im Folgenden wird diese Frage kurz erörtert.

Zur Beliebtheit von Spielen haben erstens die im Hintergrund des kommunikativen Ansatzes stehenden pragmalinguistischen und sprechakttheoretischen Ansichten (s. Austin 1962; Searle 1969) beigetragen, nach denen Sprache Handeln ist und demnach eine „natürliche“, zweckgebundene Verwendung der Zielsprache in verschiedenen Situationen auch im Klassenzimmer zu fördern ist (s. Edmondson & House 1993). Larsen-Freeman (1986: 129; s. auch Klippel 1998: 4) erklärt den frequenten Spieleinsatz in kommunikativen Klassenzimmern u. a. gerade damit, dass Spiele gemeinsame Eigenschaften mit echten kommunikativen Situationen aufweisen, und zwar Interaktion mit einer kommunikativen Absicht ermöglichen.²³ Anders gesagt, in Spielen wird die fremde Sprache als Mittel zum Erreichen eines Zwecks gebraucht. Der zu erreichende Spielzweck, z. B. eine Karte bekommen oder ein Rollenspiel durchzuführen, liefert also einen kommunikativen Handlungsrahmen, in dem kreatives sprachliches Handeln gefordert wird.

In einem auf kommunikative Kompetenz ausgerichteten Unterricht wurde versucht, im Klassenzimmer sinnvolle Sprechbezüge für die Lernenden zu schaffen. Zu diesem Zwecke eignen sich eher die als kommunikativ eingestufteten Spiele im Gegensatz zu den vorkommunikativen SLS. Es wurde zugleich auch nicht übersehen, dass ein Teil der Sprache durch wiederholendes Sprechen gelernt und geübt werden muss, was vor allem im morphologischen und syntaktischen Bereich der Fall ist (s. Wegener & Krumm 1982: 190). Zu diesem Zweck, also zum Variieren und Manipulieren sprachlicher Elemente in einem kommunikativen Kontext, eignen sich die als vorkommunikative SLS definierten Spiele vortrefflich.

Obwohl der Begriff der kommunikativen Kompetenz (s. Hymes 1972; Canale & Swain 1980; Bachmann 1990) im Laufe der Zeit von verschiedenen Forschern unterschiedlich definiert worden ist, wird darunter grundsätzlich das Zusammenspiel von drei grundlegenden Dimensionen der Sprachbeherrschung verstanden: Angemessenheit, Flüssigkeit und Korrektheit. Äußerungen kompetenter Sprecher sind dadurch charakterisiert, dass sie adressatengerecht im sozialen Interaktionsprozess, in einer flüssigen Form, ohne sprachliche Fehler hervorgebracht werden. So bin ich zu dem von Brumfit (1984) in die Fachdiskussion eingeführten Begriffspaar „grammatische Korrektheit“ (eng. *accuracy*)

²³ Als weitere wichtige Merkmale von Spielen nennt Larsen-Freeman (1986) außerdem, dass der Sprecher vom Hörer sofort Feedback über den Erfolg oder Misserfolg der Kommunikation erhält, bzw. dass sich in den in Form von Partner- und Gruppenarbeit durchgeführten Spielen die Sprech- und Übungszeit wesentlich erhöht.

und „Flüssigkeit bzw. Kommunikativität“ (eng. *fluency*) gelangt²⁴. Während im Falle des Ersteren der Fokus auf der Korrektheit der sprachlichen Form liegt, wird beim Letzteren die Angemessenheit sowie die flüssige Hervorbringung des Inhalts betont. Es liegt also auf der Hand, dass obwohl die sprachlichen Funktionen und der Inhalt der Mitteilungen im kommunikativen Ansatz Vorrang haben, die Entwicklung der grammatischen Kompetenz der Sprecher auch nicht außer Acht gelassen werden kann (s. u. a. Richards & Rodgers 1986: 66; 67). Übertragen auf die Übungstypologie kommunikativ orientierter Klassenzimmer bedeutet es den parallelen Einsatz *sprachbezogener* sowie *mitteilungsbezogener Übungen*. Diesem Ziel entspricht ein umfassender Spielbegriff, der sowohl vorkommunikative SLS als auch kommunikative SLS in sich integriert. Im Gegensatz zu dem oben schon erläuterten Gebrauch von Spielen in früheren Epochen (s. Kapitel 4.5), wo nur der Dienstwert von Spielen aufgegriffen worden war, wurde also im kommunikativen Ansatz auch das Potential des freien Spiels in Form von Rollen-, szenischen-, oder Simulationsspielen erschöpft (s. z. B. Larsen-Freeman 1986). Die Abbildung 12 unten veranschaulicht den Stellenwert von SLS im kommunikativen Ansatz.

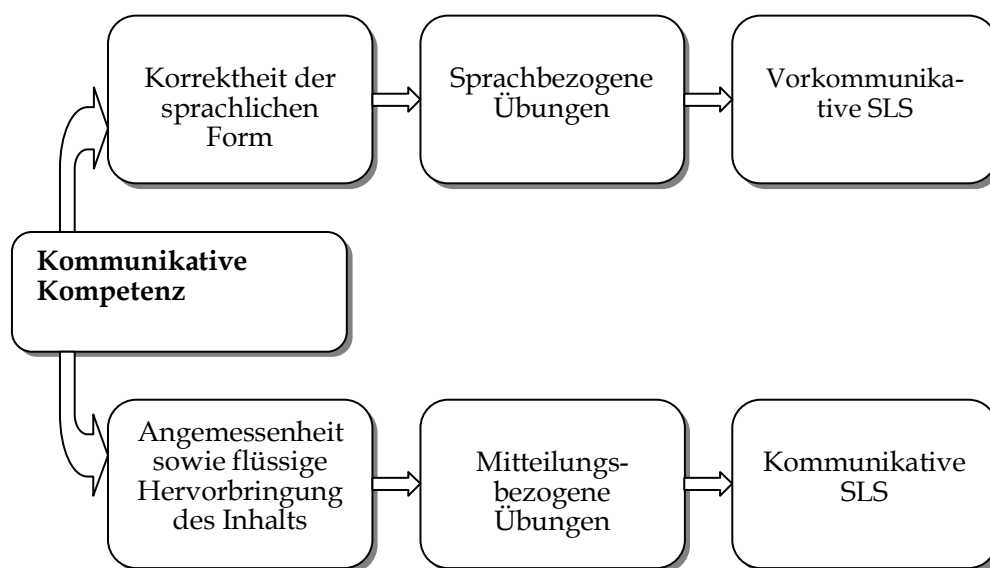


ABBILDUNG 12 Stellenwert von SLS im kommunikativen Ansatz

4.7 Sprachlernspiele im heutigen Fremdsprachenunterricht

Das Interesse am Einsatz von SLS im FSU scheint bis zum heutigen Tag erhalten geblieben zu sein. Die Aktualität des Themas belegen u. a. das Erscheinen

²⁴ Siehe auch die Begriffe *usage* und *use* bei Widdowson (1978).

von ganzen Themenheften in den letzten Jahren weltweit²⁵ und die Fülle von neuen und neu überarbeiteten Spielsammlungen (s. u. a. Sion 1996; Sánches, Sanz-Oberberger & Dreke 1997; Schmölzer-Eibinger 1998; Baumgartner 1999; Rinvolucrí & Davis 1999; Pfau & Schmid 2001; Krull 2003; Macedonia 2003). Außerdem ist wichtig anzumerken, dass der im Jahre 2004 erschienene Band des Fernstudienprojekts zur Fort- und Weiterbildung im Teilbereich Deutsch als Fremdsprache²⁶ auch dem Thema „Spiele im Deutschunterricht“ gewidmet worden ist. Angesichts dieser Situation könnte man annehmen, dass SLS ein häufig verwendetes Element im schulischen FSU darstellen. Zu dieser Frage liegen aber empirische Forschungsergebnisse heute nur vereinzelt vor. In Bezug auf das Englisch als Fremdsprache –Kontext berichtet Klippel (1998: 4) z. B., dass der Einsatz von Spielen im FSU nach den von ihr unter Lehrenden und Lernenden durchgeführten Umfragen als „Randerscheinung“ angesehen wird. Natürlich handelt es sich hier nur um einen Kontext, in diesem Fall um den Englischunterricht in Deutschland. Aus der Stellungnahme von König kann aber auf einen ähnlichen Sachverhalt geschlossen werden:

Durch den Austausch von Ideen und die Reflexion der Lehrenden rückt vielleicht das Spielen und das spielerische, kreative Üben im FSU dann auch endlich vom Rand eher an den Ort des Unterrichts, der ihm zusteht: ins Zentrum des Übungsgeschehens. (König 2003: 17)

Der Stellenwert von SLS im heutigen FSU lässt sich also durch recht widersprüchliche Angaben charakterisieren. Das Interesse am Thema spiegelt sich in der großen Zahl an praxisorientierten Veröffentlichungen zum Spieleinsatz wider, die zurzeit vorhandenen vereinzelt empirischen Forschungsergebnisse zur Unterrichtspraxis belegen aber diese Situation nicht. Um ein differenzierteres Bild über den Spieleinsatz zu erhalten, sind weitere empirische Belege aus anderen Kontexten zu liefern. Eine der Zielssetzungen der vorliegenden Arbeit besteht gerade darin, durch eine Praxisanalyse im finnischen und ungarischen Kontext die Klärung der obigen Diskrepanz, wenn auch teilweise, zu fördern.

Wie oben erwähnt, ist trotzdem eine Auseinandersetzung mit dem Thema Spieleinsatz in der aktuellen fremdsprachendidaktischen Literatur neuerdings zu beobachten. Nachfolgend wird herausgearbeitet, welche Fragen zurzeit im Mittelpunkt des Interesses stehen, also welche Potenzen der SLS nach der heutigen Fachdiskussion im FSU auszunutzen sind.

²⁵ Siehe die folgenden Themenhefte zum Spieleinsatz: Spielen – Denken – Handeln. *Fremdsprache Deutsch*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 2001. Heft 25; Spielen im Deutschunterricht. *D-Blatt*. Das Magazin für Deutschlehrer in den Niederlanden. 2002. Nr. 19; Didaktische Spiele im FSU. *Babylonia*. Die schweizerische Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen. 2003/1.

²⁶ Im Fernstudienprojekt „Deutsch als Fremdsprache und Germanistik“ arbeiten das Deutsche Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen, die Universität Kassel und das Goethe-Institut München unter Beteiligung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zusammen. Die Fernstudieneinheiten sind für die weltweite Aus- und Fortbildung von Lehrern und Studenten des Bereichs Deutsch und Germanistik konzipiert. Sie behandeln je ein zentrales Bereich im Bezug auf den fremdsprachlichen Unterricht. Zur näheren Auseinandersetzung mit der oben erwähnten Fernstudieneinheit siehe Mátyás (2005).

4.7.1 Plädoyer für die spielerische Umgestaltung von Lernaktivitäten

Im Folgenden werde ich mich mit zwei Ansätzen aus der neuesten fremdsprachendidaktischen Literatur beschäftigen, die die spielerische Umgestaltung von Lernaktivitäten aus verschiedenen Blickwinkeln thematisieren. Der Kerngedanke des Beitrags von König (2003) ist, dass durch einen frequenteren Spieleinsatz die Selbsttätigkeit der Lerner im FSU gefördert werden kann. Schweckendiek (2001) bringt dagegen Argumente dafür, dass es sich lohnt, eine fade Sprachübung durch einen einfachen Trick in ein Spiel umzuwandeln. Spiele sind seiner Ansicht nach geeignet, die Lernenden sprachliche Elemente so üben zu lassen, dass dabei ihre Aufmerksamkeit auf den zu vermittelnden Inhalt gerichtet wird.

Laut König (2003: 8-9) gelten Spiele als Übungsformen, bei denen die Schüler sowohl in die Auswahl als auch in die inhaltliche sowie organisatorische Planung und Durchführung einbezogen werden können. Wenn die Schüler z. B. am Sammeln von Wörtern zu einem Ratespiel teilnehmen, werden sie mit ihren echten Bedürfnissen und ihrem Interesse in das Unterrichtsgeschehen miteinbezogen. Dadurch werden Spiele auch dem wichtigen Prinzip gerecht, dass im FSU an Erfahrungen und Vorkenntnissen der Lerner angeknüpft werden soll. Die Lerner können so nicht nur als „Konsumenten, sondern als Produzenten und Regisseure des Übungsgeschehens“ funktionieren, so König (ebd.).

Aus der Miteinbeziehung der Lerner in die Entwicklung und Durchführung des Spielablaufs folgen laut König (2003: 16) zwei weitere Aspekte. Einerseits können die Schüler in gewissem Maße die Verantwortung für das Übungsgeschehen übernehmen, was zur Entstehung der Lernerautonomie einen wesentlichen Beitrag leisten kann (s. Nunan 1997). Die Entstehung der Lernerautonomie kann dadurch auch gefördert werden, da Spiele dank ihres eigenen Bewertungscharakters, eine Möglichkeit zur Selbstevaluation bieten. Andererseits kann durch die aktive Beteiligung der Lerner an der Spielvorbereitung bzw. dem Spielgeschehen das neben dem Spielziel vorhandene Lernziel transparent gemacht werden. König vertritt die Ansicht, dass die Einstellung der Lerner zu Spielen dadurch positiv beeinflusst werden kann. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein wesentlicher Verdienst von SLS nach Meinung von König darin steht, dass mit ihrer Hilfe die Lernerorientiertheit im Klassenzimmer gefördert werden kann.

Schweckendiek plädiert für den frühzeitigen Einsatz von Spielen im FSU. Er weist auf eine Diskrepanz zwischen der Fachdidaktik hin, wo das Prinzip Inhalt vor Form propagiert wird, und der Unterrichtspraxis, wo die formalen Aspekte im Vordergrund stehen und das freie Anwenden zu wenig geübt wird. Auf Grund eigener Unterrichtserfahrungen behauptet er, dass viele Lerner häufig gar nicht soweit kommen, dass sie über den (grammatischen) Stoff hinreichend verfügen und ihn frei anwenden können. Der Unterricht bleibt so seiner Ansicht nach oft bei den reproduktiven Übungen stecken. Als Lösung empfiehlt er, wie oben erwähnt, den Einsatz von Spielen schon im Anfängerunterricht. Seine Argumentation lautet wie folgt:

Das Entscheidende bei der Verwandlung einer sprachlich-formalen Übung in ein Spiel liegt nun darin, dass die Aufmerksamkeit von der sprachlichen Form, die während der Phase der Sprachaneignung im Mittelpunkt steht, auf das Inhaltliche gelenkt wird, was für die Anwendungsphase charakteristisch ist. Der frühzeitige Einsatz eines Spiels bedeutet also, dass der Lernweg abgekürzt wird und eine Anwendungsphase auf der Schwierigkeitsstufe einer reproduktiven, stark gesteuerten Übung stattfindet. (Schweckendiek 2001: 10)

Hier wird ein äußerst wichtiger Aspekt angesprochen, nämlich, dass das Bewusstsein der Lerner in der Spielsituation von der sprachlichen Richtigkeit auf das Inhaltliche hin gelenkt wird. Das Spiel dient als ein kommunikativer Handlungsrahmen, der die Anwendung fremdsprachlicher Strukturen mit einer kommunikativen Absicht zulässt. Die Spieler konzentrieren sich vor allem auf die erfolgreiche Bewältigung der Spielsituation und „nebenbei“ üben sie auch den Gebrauch sprachlicher Elemente. In einer „reproduktiven, stark gesteuerten Übung“, damit weist Schweckendiek offensichtlich auf vorkommunikative SLS hin, reicht die Aufmerksamkeit der Lerner, die fragliche sprachliche Form in einer kommunikativen Situation richtig anzuwenden. Ein zusätzlicher Vorteil besteht darin, dass kontextgebundenes Üben in Spielen eine tiefere Verankerung der Struktur im Gedächtnis der Lerner ermöglicht (s. Portmann-Tselikas 2002: 333).

4.7.2 Sprachlernspiele in Lernstationen für die Binnendifferenzierung

Eine weitere in der heutigen Fachdiskussion akzentuierte Eigenschaft der SLS besteht darin, dass sie zum Zwecke der Binnendifferenzierung im Klassenzimmer einsetzbar sind, um die häufig bestehende Heterogenität der Lerngruppe einigermaßen zu reduzieren (s. Schweckendiek 2001; Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004). Während der Lehrer mit leistungsschwächeren Schülern zusammenarbeitet, arbeiten die Anderen in Paaren oder in Kleingruppen selbständig – dieses Lernverfahren ist nicht neu. Neu ist die Idee, dass es mit Hilfe von Spielen zu verwirklichen ist, was von Schweckendiek (2001: 18-19) erörtert wird. Er plädiert für die Arbeit in Lernstationen mit Spielen. Lernstationen gelten als Schritte in Richtung Freiarbeit und offener Unterricht.²⁷ Freiarbeit bedeutet die Auflösung des Unterrichts in eine Reihe von Lernstationen, die die Teilnehmer nach eigener Wahl bearbeiten und auch bewerten.

Schweckendiek (ebd.) stellt an Materialien, die für die selbständige Arbeit in Lernstationen geeignet sein sollten, folgende Anforderungen. Sie sollen erstens attraktiv und motivierend sein, damit die Lerner sich gern selbständig damit beschäftigen. Zweitens sollen sie ohne allzu große Mühe an den Unterrichtsstoff anpassbar sein. Drittens sollen sie dem Leistungsvermögen der Lernenden entsprechen, Bekanntes üben sowie in anderen Zusammenhängen vertiefen. Letztendlich sollen sie selbständige Kontrolle ermöglichen. Spiele verfügen, wie er argumentiert, über alle dieser Eigenschaften. Zum Wiederholen und Festigen von Wortschatz und Strukturen schlägt er deshalb Memorys, Dominos, Puzzles, Kreuzwort-

²⁷ Freiarbeit und offener Unterricht sind aus der Reformpädagogik um Freinet und Montessori bekannt, im FSU werden sie dagegen weniger eingesetzt (Schweckendiek 2001: 18).

rätsel und Würfelspiele vor. Er fügt dabei hinzu, dass die Arbeit in Lernstationen mit Spielen nicht nur für Zwecke der Binnendifferenzierung und der Förderung der sprachlichen Kompetenz der Lernenden dienlich ist. Mit ihrer Hilfe lassen sich zugleich eine Vielzahl anderer Kompetenzen fördern. In der Freiarbeit

- a) wählen nämlich die Lernenden frei aus, was sie machen wollen;
- b) bestimmen Tempo, Reihenfolge und mit wem sie arbeiten wollen;
- c) finden ihren eigenen Arbeitsrhythmus;
- d) arbeiten ohne Druck;
- e) kontrollieren sich selbst;
- f) lernen sich selbst einzuschätzen;
- g) übernehmen Verantwortung für ihr eigenes Lernen;
- h) lassen sich helfen und helfen selbst.

Diese Tätigkeiten entwickeln solche Kompetenzen wie Selbständigkeit, Teamfähigkeit, Initiative, gute Selbsteinschätzung, Verantwortung für das eigene Lernen, die im späteren beruflichen Leben unbedingt nützlich sein können, argumentiert Schweckendiek (ebd.).

4.7.3 Interkulturelle Sprachlernspiele

Als neue Bestrebung im FSU gilt in letzter Zeit, durch SLS nicht nur die sprachliche Kompetenz der Lernenden zu fördern sondern die Lerner durch den Spieleinsatz auch zur erfolgreichen interkulturellen Kommunikation zu befähigen. Die Begriffsbestimmung für interkulturelle Spiele lautet wie folgt:

Ein interkulturelles Spiel ist ein Spiel, dessen Ziel die sprachliche, visuelle und/oder darstellerische Kontrastierung geeigneter, d. h. nicht zu komplexer kultureller Modelle der Fremd- und Eigenkultur der Lerner ist, wobei die Versprachlichung in der Fremd- und in der Muttersprache der Spielteilnehmer erfolgen kann. (Leitzke-Ungerer 2002:2)

Der Unterschied zu den "traditionellen", in den Spielsammlungen eher vorkommenden landeskundlichen Spielen besteht also darin, dass hier ein Bezug zur Eigenkultur der Lernenden hergestellt und sich nicht nur auf die Zielkultur an sich konzentriert wird. Interkulturelle Spiele zielen zusätzlich nicht nur auf den Erwerb von Wissen über die fremde und die eigene Kultur ab, sondern sind geeignet Haltungen und Einstellungen wie Sensibilität, Toleranz und Empathie gegenüber kulturelle Unterschiede zu entwickeln (s. Krumm 1995: 157; Grau & Würffel 2003: 312).

Leitzke-Ungerer (2002: 3-4) erwähnt das Rollenspiel als eine der möglichen Spielformen unter den interkulturellen Spielen. Hier steht der Schwerpunkt auf dem Darstellen und der expliziten Kontrastierung interkulturell relevanter Szenen. Die Lernenden sollen demzufolge in die Rollen der fremden sowie der eigenen Kultur schlüpfen und in diesen angemessen agieren. Außerdem kann der Umgang mit non-verbale Kommunikationsmitteln der fremden Kultur entdeckt werden.

In ihrem Artikel schlägt Leitzke-Ungerer (ebd. 4) interkulturelle Spiele aber auch in Form von Gruppenwettbewerben vor. Als mögliche Spielformen erwähnt sie Zuordnungsspiele, wo es darum geht, zu einer Person, einem Gegenstand oder Sachverhalt des eigenen Kulturkreises das entsprechende Pen-

dant der fremden Kultur zuzuordnen. Ferner weist die Autorin auch darauf hin, dass auf kulturell bedingte Unterschiede auch in Form von Brettspielen aufmerksam gemacht werden kann. Brettspiele können z. B. so ablaufen, dass zwei Gruppen von Spielern, die als Vertreter der fremden bzw. der eigenen Kultur agieren, Spielfelder durchlaufen, wo sie sich zu bestimmten interkulturell relevanten Themen äußern sollen. Im Zusammenhang mit den letztgenannten Spielen kann festgestellt werden, dass der interkulturelle Inhalt in allgemein bekannte Spielformate (Zuordnungsspiel, Brettspiel) verpackt sind. In ihnen sind die Spielelemente Zufall und Können, Kooperation und Wettbewerb enthalten. Dadurch entstehen Spannung und Überraschungen im Spielverlauf, was die Aktivität noch spannender macht.

4.7.4 Sprachlernspiele im Internet

Die neuen Medien, wie E-Mail und Internet haben seit Ende der 90er Jahre auch in den FSU Einzug gehalten. Als wichtige Vorteile ihrer Verwendung wird in der Fachliteratur betont, dass der soziale und interkulturelle Aspekt des Spracherwerbs ausgeprägter in den Vordergrund tritt. Zugleich hält man den Zugang zu authentischen Texten und Informationen bei der Arbeit mit neuen Medien für einen wichtigen Faktor. (Siehe Arnsdorf, Majari & Steiner 1999: 48-49; Tschirner 1999: 54.)

Für die Zwecke des DaF-Unterrichts sind im Internet zwei Arten von SLS zu finden.²⁸ Erstens handelt es sich um Spiele zum Üben und Festigen von Wortschatz und Grammatik, verpackt in klassische Spielformate wie Memory, Galgenmännchen, Kreuzworträtsel, Wortschlangen, Wörtersuchspiele, Worttrixe und Scrabble²⁹. Diese Spiele wurden oft auf verschiedenen Schwierigkeitsstufen entwickelt und der Spieler spielt gegen die Uhr oder sich selbst. So eignen sie sich auch zum Selbststudium. Was jedoch die angestrebten Lernziele betrifft, werden die sprachlichen Lernziele nicht durch die oben genannten Vorteile des Medieneinsatzes begleitet. Anders gesagt, das neue Medium liefert hier keinen didaktischen „Mehrwert“ im Vergleich zu den traditionellen Medien. Die Effizienz dieser Spiele unterscheidet sich nicht von den ohne Einsatz des Computers durchgeführten Spielen.

In die zweite Gruppe computergestützter Spiele gehören interkulturelle Spiele, die bisher u. a. von den Mitarbeitern des Goethe-Instituts entwickelt

²⁸ Es werden an dieser Stelle keine Computerspiele berücksichtigt, zu deren Einsatz die Besorgung einer Spiel-Software erforderlich ist. Diese Entscheidung wird aus dem Grunde getroffen, da deren Einsatz zumindest zurzeit im Bereich des DaF-Unterrichts keine zentrale Rolle spielt (s. Hollerung 2002, zitiert nach Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004). Zur Verwendung von elektronischen Spielen in anderen Unterrichtskontexten siehe Kankaanranta, Neittaanmäki und Häkkinen 2004. Aus dieser Veröffentlichung kann das Projekt von Lyytinen (2004) beispielsweise erwähnt werden, der ein Computerspiel für Kinder entwickelt hat, die besondere Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens haben.

²⁹ Die erwähnten SLS sind u. a. unter den folgenden Adressen zugänglich: www.interdeutsch.de; www.sprachlernspiele.de. Im Internet finden sich außerdem auch Spielmaterialien zum Herunterladen, u. a. auf den Internetseiten der DaF-Verlagen. Siehe z. B.: www.hueber.de/lehrer/daf/materialien/spiele.asp.

worden sind. *Odyssee*³⁰ und die daraus weiterentwickelte Spielvariante *Mediterrania*³¹ sind interkulturelle E-Mail-Spiele, konzipiert für Schulklassen. Im Hintergrund der Spiele steht die Odyssee von Homer als Grundmotiv, sie laden aber zu einer modernen Entdeckungsreise rund um die Welt ein. Andere Länder entdecken und verstehen lernen, heißt die Zielsetzung der Spiele. Ferner können die Internet-Spiele *Weltreise Deutsch*³² und *Goethe Interaktiv*³³ erwähnt werden. In beiden Fällen handelt es sich um ein Suchspiel. Im ersten Fall kann man sich auf eine Spurensuche nach deutschen Besonderheiten und Spezialitäten auf der ganzen Welt begeben, das Letztere bietet eine spielerische Annäherung ans Werk, Leben und die Zeit Goethes. Die Spielstruktur ist in beiden Spielen gleich, nach der Lösung von sog. Quizaufgaben ermitteln die Spieler aus Buchstaben ein Lösungswort/einen Lösungssatz, die an die Hersteller des Spiels zu senden sind. Den Teilnehmern steht in beiden Spielen auch eine Linkliste mit authentischen Texten zum Recherchieren zur Verfügung.

Wie sieht es mit den angestrebten Zielsetzungen bei diesen SLS aus? Als Erstes kann erwähnt werden, dass mit Hilfe dieser Spiele die Möglichkeit besteht, den Umgang mit den neuen Medien im Rahmen des FSU zu entwickeln. Das kann aus dem Grunde wichtig sein, dass Erfolgserlebnisse bei der Arbeit mit den neuen Medien die Motivation der Lernenden positiv beeinflussen können. Die E-Mail-Spiele liefern den Teilnehmern ferner die Möglichkeit, aktiv mit anderen in Verbindung zu treten, um interkulturell zu kommunizieren. Durch den Blick auf das Eigene und das Fremde wird das Verständnis der Lerner für

³⁰ Odyssee ist unter der Adresse www.goethe.de/dll/pro/odyssee/intro.htm zu finden. Die Regel sind kurz beschrieben die Folgenden: 3-4 Klassen schicken sich einmal pro Woche Post. Jede Klasse erhält einen Codenamen. Die Aufgabe der Klassen besteht darin, verschlüsselte Texte über ihre Heimatstadt zu schreiben, anhand deren die anderen Klassen herausfinden müssen, wo auf der Welt sie sind.

³¹ *Mediterrania* ist unter der Adresse www.goethe.de/dll/pro/mediterrania/ zu finden. Die Spielregeln sind die gleichen wie bei *Odyssee*. Das E-Mail-Spiel ist aber nur ein Teil des Projekts *Mediterrania*, wozu auch ein reichhaltiges Angebot an Begleitmaterialien (Puzzle, Memo-Spiel, weitere Informationen zum Werk von Homer und als Printmaterial ein Brettspiel) gehört. Die Evaluation von *Mediterrania* wurde in Form einer Magisterarbeit von Roth (2001) durchgeführt.

³² Das Spiel findet man unter www.goethe.de/dll/pro/weltreise/deindex.htm. *Weltreise Deutsch* ist für Einzelpersonen konzipiert, vom Goethe-Institut Moskau. Die Zielsetzung des Spiels besteht darin, mit dem Internet deutsche Landeskunde zu entdecken und ihre Lesefertigkeit zu trainieren. Gleichzeitig üben sie den Umgang mit dem neuen Medium. Auf einer „Weltreise“ in 25 Etappen machen sich die Teilnehmer mit Informationen und wertvollen Dingen über Deutsche und Deutschland bekannt. Deutsche Besonderheiten, Spezialitäten und Einflüsse werden sowohl außerhalb als auch in Deutschland gesammelt. Am Ende jeder Etappe ist eine Frage zu beantworten, aus den 25 Antworten ergibt sich am Ende der Weltreise ein Lösungswort, das an das Goethe-Institut per Post zurückgesandt werden muss. Die Teilnehmer, die eine richtige Lösung einsenden, nehmen an einer Gewinnverlosung teil. Das Spiel ist für Deutschlernende ab der Mittelstufe geeignet.

³³ Die Internetadresse des Spiels lautet: www.goethe.de/z/50/interaktiv/indexg.htm. *Goethe Interaktiv* ist ein Quiz, hergestellt zum 250. Geburtstag Johann Wolfgang Goethes. Nach jeder gelösten Aufgabe erhalten die Mitspieler einen Buchstaben, die den Lösungssatz bilden. Der Satz, der per Email abgeschickt werden soll, ist aus einem Gedicht von Goethe. Das Erkundungsspiel richtet sich an fortgeschrittene Anfänger. *Goethe Interaktiv* ist das erste interaktive Literaturprojekt im Internet, wie es in Konzept des Spiels festgestellt wird.

andere Kulturen gefördert. Im Falle der Suchspiele fördert das Internet durch seine vielfältigen Recherchemöglichkeiten auch selbständiges Handeln und Lernerautonomie. Zusammenfassend kann man also die zentralen Zielsetzungen, natürlich neben der Entwicklung der sprachlichen Kompetenz der Lernenden, durch die folgenden Kernbegriffe charakterisieren: Ausbau der Medienkompetenz der Lernenden, Förderung authentischer, lernerbezogener Kommunikation sowie der interkulturellen Dimension des Unterrichts. Der Spielcharakter dieser Aktivitäten sorgt letztendlich dafür, Freude am Mitmachen zu entwickeln sowie Interesse an der Aktivität zu schaffen und dadurch eine positive Einstellung zur Fremdsprache zu entwickeln.

Man kann somit die Schlussfolgerung ziehen, dass während in den interkulturellen Spielen der Medieneinsatz den Anforderungen des heutigen FSU in mehrerer Hinsicht gerecht wird, in den Spielen der ersten Gruppe davon nicht die Rede sein kann. Wie eine Recherche des Goethe-Instituts (s. Hollerung 2002, zitiert nach Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004: 164) es auch belegt, ist jedoch das Angebot an computergestützten SLS für den DaF-Bereich zurzeit ziemlich klein. Diese Situation wird sich mit der Zeit höchstwahrscheinlich ändern, da die motivierenden Effekte der Arbeit mit den neuen Medien sowie ihre anderen oben erwähnten Stärken in der Fremdsprachendidaktik nicht mehr unberücksichtigt gelassen werden können. Computergestützte Spiele können natürlich noch lange nicht als Ersatz für die traditionellen SLS verstanden werden, sie können aber eine Ergänzung und Bereicherung für die Unterrichtspraxis bieten.

4.8 Zusammenfassung

Eines der zentralsten Anliegen des vorliegenden Kapitels bestand darin, den Begriff SLS auf spieltheoretischen Überlegungen stützend zu definieren. Auf Grund der Analyse konnte festgestellt werden, dass keine eindeutige Überlappung zwischen den Begriffen Spiel und SLS vorliegt. Zweitens habe ich mich mit Klassifizierungsfragen von SLS beschäftigt sowie die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegenden Gliederung der SLS in vorkommunikative und kommunikative Spiele begründet. Im letzten Teil der Arbeit wurde der Stellenwert von SLS aus einem historischen Blickwinkel behandelt. Der Schwerpunkt lag dabei auf dem kommunikativen Ansatz sowie auf der Rolle der SLS in der heutigen Fremdsprachendidaktik. Zusammenfassend soll hier die Stellungnahme von Schweckendiek (2001: 11) stehen, die auf besonders beachtenswerte, in diesem Kapitel behandelte Sachverhalte Bezug nimmt.

... solche Aktivitäten [Spiele] sind nicht nur eine willkommene Abwechslung und können sogar Spaß machen, sondern eine besonders intensive und anspruchsvolle Art des Übens und Lernens. ... sie sollten einen festen Platz und eine Funktion im Übungsablauf erhalten. Wenn sie nur zur „Belohnung“ nach anstrengender Arbeit oder als „Füller“ am Ende der Stunde eingesetzt werden oder beliebig und ohne präzises Lernziel, werden die „ernsthaften“ Lerner sie auch nicht schätzen lernen. (Schweckendiek 2001: 11)

5 EVALUATION DER UNTERRICHTSTECHNIK SPRACHLERNSPIEL

5.1 Übungsgeschehen im Spiegel der Ergebnisse der Sprachlehrforschung

Das vorliegende Kapitel der Dissertation befasst sich mit dem Thema Übungsgeschehen. Diese Auseinandersetzung betrachte ich als sinnvoll, weil die SLS eine Übungsform neben anderen im DaF-Unterricht darstellen. In der Forschungsarbeit wird u. a. der Frage nachgegangen, falls die SLS als eine gleichberechtigte Form neben anderen Übungsformen im FSU der gymnasialen Oberstufe eingesetzt werden, so ist eine Einbettung der SLS in den Rahmen des Übungsgeschehens unerlässlich. Als Erstes werden verschiedene Übungskonzepte sowie zentrale Begriffe besprochen, die in der einschlägigen Literatur zum Thema Üben/Übungsgeschehen auftauchen. Anschließend werden die Frage zum Verhältnis zwischen Form und Inhalt der sprachlichen Äußerungen in der Geschichte des modernen FSU und aktuelle Ergebnisse der Sprachlehrforschung zum Thema übersichtsartig diskutiert.

5.1.1 Übungsgeschehen

Als Erstes sei angemerkt, dass die Vorstellungen vom Üben im FSU durch lerntheoretische und gedächtnispsychologische Überlegungen geprägt und demzufolge einem ständigen Wandel ausgesetzt sind. Dieser Wandel¹ spiegelt sich im Repertoire der Übungsformen verschiedener Lehrmethoden und parallel damit im Übungsangebot der Lehrwerke wider. (Neuner & Piepho 1994: 5.) In der fremdsprachendidaktischen Literatur wird zweitens vielerorts darauf hingewiesen (s. u. a. Neuner & Piepho 1994: 4; Beile 2001: 328), dass das Üben und

¹ Zum Wandel der Übungsformen in der Methodik des FSU siehe Neuner (1981; 1983, 1994). DeKeyser (1998: 50-52) analysiert außerdem das Konzept des Übens in den verschiedenen Sprachlehrmethoden. Zum Stellenwert des Übens in der behavioristischen und kognitiven Lerntheorie siehe auch Kapitel 3.3.

die verschiedenen Übungsformen im täglichen Unterrichtsgeschehen eine ausschlaggebende Rolle spielen, in der Sprachlehrforschung sie aber eher zu den vernachlässigten Themen gehören.² Drittens herrscht in diesem Teilbereich der Fremdsprachendidaktik, wie Segermann (1992: 1; s. auch Ellis 1992a: 101) betont, ein terminologischer Wirrwarr, es gibt so viele Definitionen wie Autoren. Die obigen drei Sachverhalte machen es ziemlich schwierig, den Begriff Üben zu definieren. An dieser Stelle wird eine in der internationalen Diskussion allgemein akzeptierte Definition des Begriffs, präsentiert von Ellis, zitiert:

The 'practise' stage follows the 'presentation' stage. One of the assumptions of 'practise', therefore, is that the learner already knows the forms that are the target of the practise but needs to gain control over them. The purpose of practise is to activate the new knowledge to the point where it can be used automatically and correctly in normal communication. For this reason the learner is required to engage in extensive production of utterances containing the new structure.
(Ellis 1992a: 102)

Der Begriff wird hier von Ellis eng gefasst, da er darunter bloß grammatisches Üben versteht. Im Hintergrund dieser Definition ist die Annahme, dass nachdem neues sprachliches Wissen präsentiert wird (Präsentieren), es durch eine wiederholt erfolgende Tätigkeit (Üben) vervollkommenet, automatisiert und rasch verfügbar gemacht werden kann, damit es für die kommunikative Anwendung in neuen Situationen (Produktion) zur Verfügung steht. Hier haben wir mit dem klassischen Drei-Phasenmodell der 3 Ps aus der englischsprachigen Literatur (eng. *presentation, practise, production*) zu tun. Dieses Paradigma basiert auf dem behavioristischen Lernprinzip, nach dem die präsentierte Struktur durch wiederholte grammatische Übungen automatisiert werden kann, d. h. „practise makes perfect“. (Siehe u. a. Willis 1996: 136.) Folglich wurden in der Audiolingualen-Methode nur mechanische, formorientierte Übungen eingesetzt.

Wie Ellis (1992a: 102) weiter ausführt, findet man in den Handbüchern für die Lehrerausbildung nach der kommunikativen Wende jedoch eine weite Fassung des Übungsbegriffs, wo zwei verschiedene Arten des Übens, das kontrollierte Üben (eng. *controlled practise*) und das freie Üben (eng. *free practise*)³ voneinander unterschieden werden. Kontrolliertes Üben, wie oben bei der Definition grammatischen Übens festgelegt wurde, geschieht durch mechanische Drill-Übungen, wo der Akzent auf dem gezielten Einüben isolierter Sprachphänomene liegt. Unter freiem Üben werden dagegen simulierte Kommunikationssituationen verstanden, die Gelegenheit zur freien Anwendung der früher unter kontrollierten Bedingungen geübten Sprachphänomene anbieten. Kontrolliertes und freies Üben werden als Enden eines Kontinuums betrachtet und das Kontinuum spiegelt den vom Lerner erforderten Grad der Fokus wider.⁴

² Eine Ausnahme bildet die Habilitationsarbeit von Segermann (1992), wo ein typologisches Instrumentarium zur Beschreibung der Übungstypen im FSU darlegt wird.

³ Der Gebrauch der Begriffe *vorkommunikatives* und *kommunikatives Üben* ist ebenso üblich, siehe z. B. Harmer (1983).

⁴ Ein ähnliches Übungskonzept liegt der Sequenzierung von Paulston und Bruder (1976) in *mechanisches, inhaltlich bedeutsames* und *kommunikatives Üben* (eng. *mechanical, content-rich, communicative practice*) zugrunde.

Das Konzept des kontrollierten Übens wurde also von den Befürwortern der „schwachen Version“⁵ des kommunikativen Ansatzes nicht aufgegeben. Wie der bekannte Vertreter des kommunikativen Ansatzes, Littlewood (1981: 9) erläutert, „[structural practise] provides a 'point of departure' for more communicatively orientated activities“. Littlewood (1997: 84-89) ordnet die von ihm vorgeschlagenen Übungen an das Form-Inhalt-Kontinuum an, wie es die Abbildung 13 unten veranschaulicht. In der Gruppe (1) liegt der Schwerpunkt nahezu völlig auf den formalen Eigenschaften der Sprache, wie z. B. auf Intonations- oder Drillübungen. Die Gruppe (2) enthält Aktivitäten, wo der Fokus hauptsächlich auf den formalen Eigenschaften liegt, aber eine Verschiebung in Richtung Inhalt schon zu bemerken ist. Der Autor erwähnt hier beispielsweise einfache Aktivitäten mit einer Informationslücke. In der Gruppe (3) liegt der Fokus auf der Vermittlung von Inhalten, aber nur in strikt strukturierten Situationen. In diesem Fall sollen die Lerner nur solche sprachliche Phänomene verwenden, die sie früher gelernt haben. In der Gruppe (4) handelt es sich um solche Aktivitäten, in denen nahezu völlig die Vermittlung des Inhalts im Vordergrund steht, wie z. B. in Diskussionen.

Das vom Littlewood vertretene Übungskonzept unterscheidet sich also nicht wesentlich von der oben erörterten weiten Fassung des Übungsgeschehens. Der Unterschied besteht bloß in der Gewichtung. Freiem Üben wird mehr Zeit gewidmet als Übungen am Form-Ende des Kontinuums (Littlewood 1981). Dieses Übungskonzept ist überdies auch leicht mit der Übungssequenz der drei Ps in Einklang zu bringen, da kontrollierte Übungen in die Übungsphase, freie Übungen dagegen in die Produktionsphase eingegliedert werden können.

cal, meaningful, communicative practise) sowie der klassischen Unterscheidung von Rivers (Rivers & Temperley 1978) zwischen den Ebenen *skill-getting* und *skill-using* zugrunde.

⁵ Zu der „schwachen“ und „starken“ Version des kommunikativen Ansatzes siehe Howatt (1984b: 279). Willis und Willis (2001: 175) stellen fest, dass gerade die schwache Version des kommunikativen Ansatzes weltweit in die konkrete Unterrichtspraxis umgesetzt wurde.

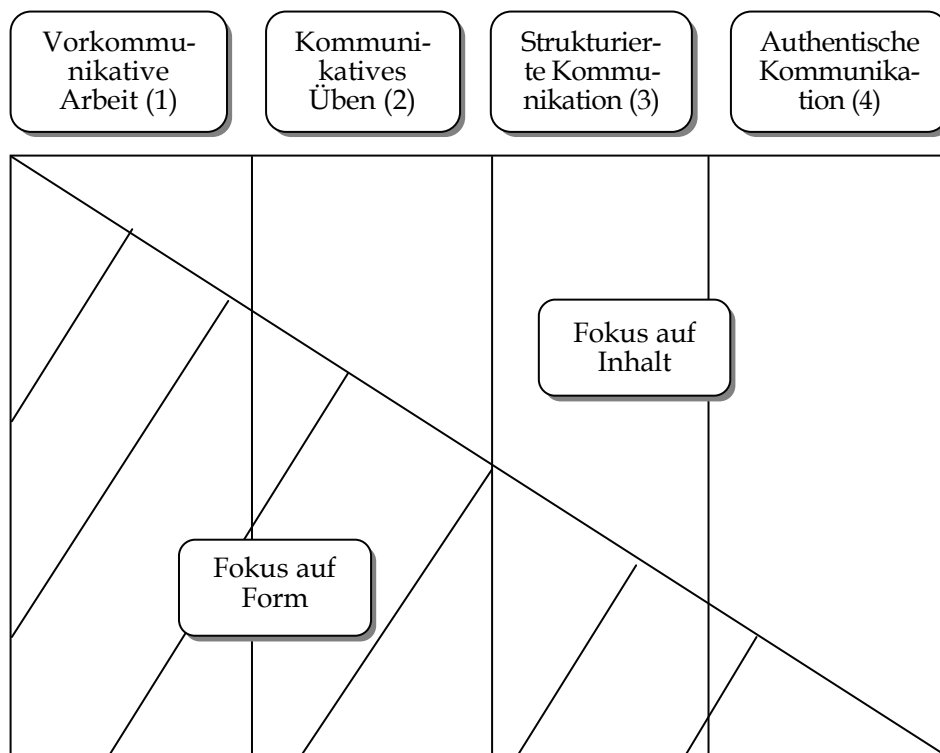


ABBILDUNG 13 Die Übungsprogression nach Littlewood (1997: 87)

Der klassischen Übungstypologie von Neuner, Krüger und Grewer (1981) aus dem deutschsprachigen Raum liegt ein ähnliches Prinzip wie bei Littlewood zugrunde.⁶ Die Lernenden werden in vier Phasen vom Kennenlernen übers Repetieren und Reproduzieren zum freien Gebrauch neuer Sprachmittel geführt. Das geschieht wieder in vier Schritten: a) Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen (durch Visualisierungen, Aktivierung des Vorwissens und Zuordnungen und zur Überprüfung des Textverständnisses durch Zuordnungsübungen, Richtig-falsch-Aufgaben und Multiple-Choice-Aufgaben; b) Grundlegung von Mitteilungsfähigkeit (durch Übungen mit reproduktivem Charakter zur sprachlichen Form); c) Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit (durch die sprachliche Ausgestaltung vorgegebener Situationen, Rollen, Verständigungsanlässe in Übungen mit reproduktiv-produktivem Charakter); d) Entfaltung von freier Äußerung (durch Rollenspiele, Diskussionen). In den Übungssequenzen wird die Steuerung des Sprachverhaltens der Lernenden von der stark gelenkten Übung zum freien Sprachgebrauch schrittweise abgebaut. (Neuner, Krüger & Grewer 1981: 47.)

Die traditionelle Auffassung vom Übungsgeschehen ist aber in der fremdsprachendidaktischen Literatur von vielen Autoren kritisiert und abgelehnt worden, obwohl sie vermutlich nach wie vor als der üblichste Unterrichtsansatz weltweit gilt (Skehan 1998: 94). Wie im Kapitel 3.3.2.1 bereits erwähnt, betrachtet z. B. Krashen (1981; 1982) in seiner Input-Hypothese bloß verständlichen

⁶ Zur Typologisierung der Sprachübungen im Klassenzimmerkontext siehe auch Legutke und Thomas (1991: 33-34).

Input in einer angenehmen, unterstützenden Atmosphäre zur Aneignung einer Fremdsprache als nötig. Das Konzept des Übens wird von ihm als überflüssig und sogar kontraproduktiv angesehen, weil es die Aufmerksamkeit der Lerner auf die sprachliche Form richtet, anstatt den Inhalt in den Vordergrund zu stellen. Prabhu (1987) hat das Übungskonzept als eine geplante Aktivität mit einem vorgeplanten linguistischen Lehrplan auch abgelehnt. Nach seiner Ansicht ist es unmöglich eine Entscheidung im Voraus darüber zu treffen, was die Lerner bereit sind zu lernen und zu üben. Da das Übungsgeschehen im Klassenzimmerkontext hauptsächlich in Gruppen stattfindet, wird ferner im Sinne des traditionellen Übungskonzepts angenommen, dass alle Lerner zum gleichen Zeitpunkt genau die gleichen sprachlichen Elemente zu üben und zu lernen bereit sind. Dieser Aspekt wird von Prabhu (ebd.) ebenfalls in Frage gestellt. Die Ablehnung des Konzepts des sog. „timetabled practise sections“ wird auch von van Lier (1996: 59) unterstrichen.

Das bedeutet jedoch nicht, dass das Übungskonzept an sich von diesen Autoren aufgegeben worden wäre. Von van Lier (1996) wurde bloß die Annahme einer vorstrukturierten uniformen Progression während des Übungsgeschehens kritisiert. Er schreibt z. B. folgenderweise:

[...] guidance for practise should be grounded in local judgments based on the learners' developing interlanguage, and not on long-distance, remote-controlled preparations of sequenced and graded lesson materials. The teacher thus makes choices and provides practise opportunities, rather than following a method.
(van Lier 1996: 62)

van Lier betont hier also nachdrücklich, dass den Lernenden die verschiedenen Übungsmöglichkeiten individuell abgestimmt dargeboten werden müssen. Darüber hinaus nimmt er im Gegensatz zum traditionellen Übungskonzept in die Gruppe der Übungsformen auch solche auf, die nicht vom Lehrplan, von den Lehrenden oder vom Lehrwerk vorgeschrieben werden. van Lier (1996: 61) hat die folgende Matrix (s. Abbildung 14) mit vier verschiedenen Übungstypen geschaffen. Die y-Achse veranschaulicht die Quantität des Fokussierens auf die Sprache, was weitgehend mit dem traditionellen Fokus auf Form und Inhalt übereinstimmt. Die x-Achse dagegen weist auf die Art der Kontrolle in Form von externer Kontrolle oder Selbstkontrolle hin.

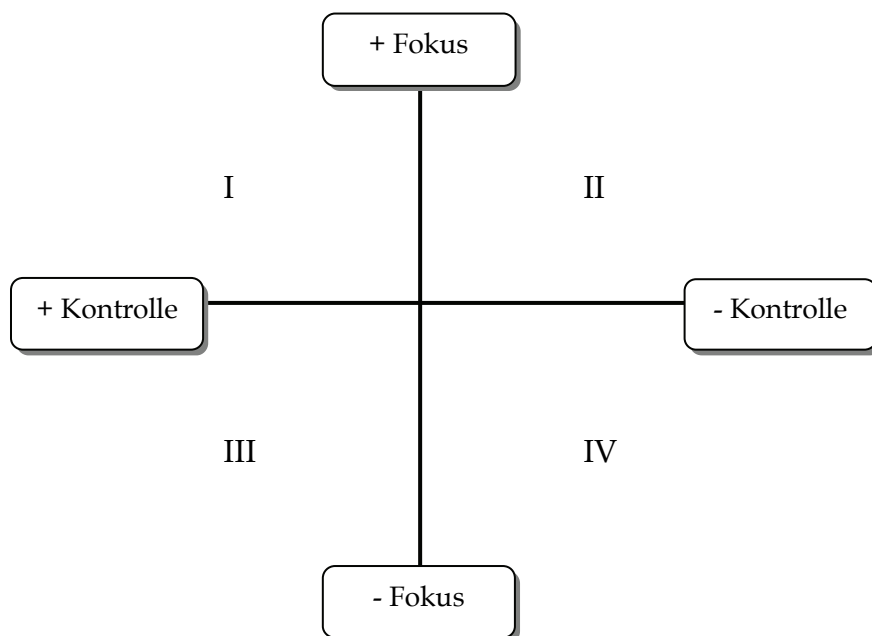


ABBILDUNG 14 Vier Übungstypen bei van Lier (1996: 61)

In Gruppe I gehören kontrollierte und eng fokussierte Übungsformen, unter denen verschiedene mechanische Drills, Lückentexte und Übersetzungsübungen verstanden werden. In diesem Fall wird vom Lehrplan, vom Lehrer bzw. vom Lehrbuch vorgeschrieben, was, wie und wann geübt wird. In die Gruppe II werden nicht-kontrollierte, aber auf den formalen Aspekt fokussierte Übungsformen, wie innere Sprache, selbständiges Üben, Planen sowie Formen des Sprachspiels thematisiert. Hier kann der Lerner selbst entscheiden, was, wann und wie geübt wird. Die Gruppe III umfasst kontrollierte aber auf die Sprache nicht fokussierte Übungsformen, z. B. gelenkte Dialoge, Rollenspiele, Simulationen, bestimmte Formen von Übungen mit einer Informationslücke usw. Die Aktivität wird in diesem Fall durch externe Kontrolle gewählt, den Lernenden steht aber eine Vielfalt verbaler Verwirklichungsweisen zur Verfügung. Bei der Kategorie IV letztendlich handelt es sich um freie Kommunikation an sich, was traditionell nach Ansicht von van Lier (ebd. 61-62) nicht als eine Übungsform betrachtet wird.

Letztendlich wird an dieser Stelle auf eine alternative Übungsform zur Förderung der Aufmerksamkeit der Lerner auf die sprachliche Form hingewiesen. Ellis (2001: 162-163) nennt zwei wesentliche Punkte, in denen die sog. sprachbewusstheitsfördernden Aufgaben (eng. *consciousness-raising tasks*) sich von den traditionellen Übungen mit Fokus auf Form unterscheiden.⁷ Die Zielsetzung dieser Aktivitäten liegt bloß darin, dass die Aufmerksamkeit der Lerner auf bestimmte formale Eigenschaften der Sprache gelenkt wird, damit die Lerner verstehen, wie diese funktionieren. Zweitens wird von den Lernern nicht erwartet, dass sie sofort die fraglichen Elemente produzieren können. Die Lerner haben die Aufgabe, die fokussierten Elemente zu analysieren und über

⁷ Die sprachbewusstheitsfördernden Aufgaben wurden früher auch von Sharwood Smith (1981) und Rutherford (1987) intensiv propagiert.

sie nachzudenken und zu diskutieren. Im Hintergrund steht hier nicht die traditionelle Annahme, dass sprachliche Elemente, auf die die Aufmerksamkeit der Lerner gerichtet wird, sofort Teil der Interimsprache (eng. *interlanguage*) der Lerner wird, aber es wird als den ersten Schritt in diese Richtung angesehen. Dieses Konzept zielt also auf die Entwicklung expliziten Wissens, Üben im traditionellen Sinne dagegen auf die Entwicklung impliziten Wissens.

5.1.2 Übung oder Aufgabe? – Übung und Aufgabe!

In der einschlägigen Literatur taucht ein weiterer, für unsere Überlegungen relevanter Begriff, *Aufgabe* (eng. *task*) auf. Während im obigen Abschnitt die Begriffe Üben, Übungsgeschehen und Übungsform verwendet wurden, ist es an dieser Stelle angebracht, die Begriffe *Aufgabe* und *Übung* voneinander abzugrenzen und genau zu definieren.⁸ Zur Definition des bestehenden Unterschieds wird Neuner (1994: 10) zitiert:

Übungen und Aufgaben sind im fremdsprachlichen Lernprozess keine Gegensätze, sondern sie ergänzen sich gegenseitig. Übungen können z. B. sprachliche Anforderungen, die man zur Bewältigung einer Aufgabenstellung benötigt, vorbereiten und absichern. Sie sind deshalb oft als Teilschritte unabdingbar, aber sie sind nicht das Endziel des FSU, wenn man seine pragmatischen und pädagogischen Dimensionen in Betracht zieht. (Neuner 1994: 10, Hervorhebung im Original)

Zur näheren Charakterisierung von Übungen und Aufgaben lehne ich mich im Folgenden neben den Ausführungen von Neuner (ebd.) an Jenfu (1994: 14-15 s. auch Legutke & Thomas 1991: 151; Häusermann & Piepho 1996: 235; Hunecke & Steinig 2002: 190-194; Raabe 2003: 283) an. Die folgenden Ausführungen spiegeln also hauptsächlich die Auffassung von Didaktikern aus dem deutschsprachigen Raum wider. Weitere Konzeptionen aus der englischsprachigen didaktischen Literatur werden im nächsten Abschnitt dargestellt.

Wie sich auch aus dem obigen Zitat herausstellte, haben Übungen vor allem sprachliche Aspekte zum Inhalt, um diese bewusst einzuprägen, zu festigen und zu wiederholen bis zu einem Punkt der Beherrschung. Sie können und – nach der gegenwärtigen Forschungslage – sollen situativ-kontextuell sein, trotzdem können sie als *sprachbezogen* charakterisiert werden, da sie einzelne sprachliche Phänomene isoliert behandeln. Aufgaben sind im Gegensatz *mitteilungsbezogen*, sie haben kommunikative Probleme, also eher inhaltliche Aspekte zum Lerngegenstand, die in einem situativen Umfeld gelöst werden. Sie verlangen von den Lernenden den Einsatz ihrer persönlichen Erfahrungen und unterscheiden sich dadurch in der Art der Versprachlichung. Im ersten Fall geht es um die grammatisch und lexikalisch korrekte Sprachverwendung, im letzteren um die Förderung flüssiger und angemessener Kommunikation, also um die erfolgreiche Vermittlung von Inhalten in der Kommunikationssituation. Laut Häusermann und Piepho

⁸ Die Begriffe *Übung* und *Aufgabe* sind sowohl in der englischsprachigen als auch in der deutschsprachigen Fachliteratur in verschiedener Art und Weise definiert worden. Bygate, Skehan und Swain (2001: 4-5; s. auch Nunan 1989; 2004; Skehan 1998) liefern einen anschaulichen Überblick über die Definitionsmöglichkeiten.

(1996: 235) ist „der beste Nachweis der Übungsergebnisse die Lösung von Aufgaben, die eine spontane und geläufige Anwendung des Geübten möglich machen“. Damit wird noch einmal unterstrichen, dass Übungen und Aufgaben sich gegenseitig bedingen und ergänzen und Übungen als eine Hilfe zur Lösung von Aufgaben dienen. Ein weiterer entscheidender Unterschied zwischen den Begriffen besteht nach Jenfu (1994: 14-15) darin, dass bei Übungen in der Regel *ein* bestimmter Aspekt geübt wird und *ein* vorgeplanter Lösungsweg sowie *eine* richtige Lösung vorhanden ist, bei Aufgaben sind dagegen mehrere Lösungen möglich und sie sind immer mehrdimensional, sprachlich, inhaltlich, pragmatisch, interkulturell, angelegt. Übungen sind also durch eine Art Geschlossenheit gekennzeichnet, Aufgaben lassen aber dem Lernenden dank ihrem offenen Charakter mehr Freiraum zu und tragen dadurch zur Entwicklung der autonomen Handlungsfähigkeit entscheidend bei (s. Wolff 2003: 325). Die hier besprochenen Unterschiede werden in der folgenden Tabelle zusammengefasst.

TABELLE 12 Gegenüberstellung der Begriffe *Übung* und *Aufgabe*

	Übungen	Aufgaben
Inhalt	sprachliche Aspekte	kommunikative Probleme
Ziel	grammatisch und lexikalisch korrekte Sprachverwendung	Förderung flüssiger und angemessener Kommunikation
Funktion im Übungsgeschehen	– dienende Rolle: Erleichterung der Lösung von Aufgaben – fordern und fördern Orientierung an der (sprachlichen) Norm	– dem Übungsgeschehen übergeordnet: erfordern Übungen, um leichter lösbar zu sein – fordern und fördern die kommunikative Handlungsfähigkeit sowie Autonomie und Kooperation mit anderen
Struktur, Charakter	Geschlossenheit, Eindimensionalität, Strukturbezogenheit	Offenheit, Mehrdimensionalität, Mitteilungsbezogenheit

Es fällt auf Grund der obigen Ausführungen auf, dass Übungen und Aufgaben die Endpunkte auf einem Kontinuum darstellen, die von weniger zu mehr Kommunikation führen (s. Duxa 2003: 306). Es ist jedoch schwierig, eine klare Grenzlinie zwischen ihnen zu ziehen. Zwischen den beiden Begriffen bestehen ein breiter Übergang und viele Zwischenformen. Häusermann und Piepho (1996: 235; s. auch Jenfu 1994: 17) erwähnen als Beispiel gerade die SLS, die öfters sowohl Übungs- als auch Aufgabencharakter aufzeigen können. Da diese Feststellung von den Autoren nicht näher thematisiert wird, kann nur angenommen werden, dass damit die Gruppe der vorkommunikativen SLS gemeint ist, die den Lernenden Gelegenheit anbieten, sich in einem kommunikativen Handlungsrahmen auf die Übung einzelner sprachlicher Elemente zu konzentrieren. Auf den gleichen Sachverhalt weist Butzkamm (2001: 90) hin, er bezeichnet vorkommunikative SLS als „kommunikative Mischformen“.

Schließlich ist auf eine weitere Unterscheidung innerhalb des Aufgabenbegriffs hinzuweisen. Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Europarat 2001: 153) wird zwischen sog. ‚realitätsnahen‘ Aufgaben (eng. ‚real-life‘

tasks) und ‚didaktischen‘ Aufgaben unterschieden. Die ‚realitätsnahen‘ Aufgaben, wie z. B. ein Formular ausfüllen oder einen Bericht lesen und darüber mit Kollegen diskutieren, müssen auf der Basis der Bedürfnisse, die Lernende außerhalb des Klassenzimmers haben, für die Unterrichtspraxis ausgewählt werden. Sie spiegeln die reale Sprachverwendung wider, während die ‚didaktischen‘ Aufgaben „auf die Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz auf der Basis von Annahmen und Kenntnissen über Lernprozesse im Allgemeinen und Spracherwerb im Besonderen“ zielen. ‚Didaktische‘ Aufgaben stehen so nur in indirektem Zusammenhang mit ‚realitätsnahen‘ Aufgaben, obwohl beide die Zielsetzung haben, wie oben erwähnt, ein kommunikatives Ziel zu erreichen und der Schwerpunkt folglich auf der inhaltlichen Ebene liegt.

5.1.3 Balance zwischen Form und Inhalt – ein Motto des heutigen Fremdsprachenunterrichts

In den vorherigen Abschnitten wurden terminologische Fragen zum Übungsgeschehen im Klassenzimmerkontext behandelt. In diesen Überlegungen ist mehrmals die Frage zum Verhältnis zwischen Form und Inhalt der Äußerungen während des Übungsgeschehens aufgetaucht, weil die Problematik, ob und in welcher Form Grammatik in den gesteuerten FSU einzubeziehen ist, zu den wichtigsten und zugleich kontroversesten Fragen der Sprachlehrforschung und der Geschichte des FSU gehört (s. Fotos & Ellis 1991: 605; Butzkamm 1993: 87; Laihiala-Kankainen 1993). Im Folgenden wird das Augenmerk auf die Geschichte des modernen FSU gerichtet und eine kurze Übersicht über die Frage gegeben. Die folgende Tabelle, nach Long und Robinson (1998:16; s. auch Long 1991; Long & Norris 2000) bearbeitet, soll hier zur Veranschaulichung der verschiedenen Ansätze dienen.

TABELLE 13 Alternative Unterrichtsansätze in der Geschichte des modernen Sprachunterrichts bearbeitet nach Long und Robinson (1998: 16)

Alternative 1	Alternative 2	Alternative 3
<i>focus on forms</i>	<i>focus on meaning</i>	<i>focus on form</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grammatik-Übersetzungsmethode ▪ Audiolinguale Methode ▪ Silent Way ▪ Total Physical Response 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Natural Approach ▪ Immersion ▪ Communicational Teaching Project 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aufgabenorientierter FSU
<i>synthetischer Lehrplan</i>	<i>analytischer Lehrplan</i>	<i>analytischer Lehrplan</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ grammatischer, lexikaler oder notional-funktionaler Lehrplan 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prozeduraler Lehrplan (Phrabhu 1987) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Process syllabus" (Breen 1984)

Long und Robinson (1998: 16; s. auch Long & Norris 2000: 598) unterscheiden zwischen drei zentralen Ansätzen bezüglich des Verhältnisses zwischen Form und Inhalt von Äußerungen im FSU. Im Zentrum der ersten sog. *focus-on-forms-Alternative* steht der Erwerb isolierter sprachlicher Einheiten. Die Grammatik-Übersetzungsmethode und die Audiolinguale Methode vertreten am prägnantesten diesen Ansatz. Nach der Bezeichnung von Wilkins (1976: 2) liegen diesen

Methoden sog. synthetische Lehrpläne zugrunde, wo der Lehrplan nach einer genauen Analyse und Graduierung der Sprache entsteht. Die Sprache ist in voneinander isolierte Elemente, in Wörter, grammatische Regeln, Phoneme, Intonationen oder Sprechfunktionen untergliedert, die den Ausgangspunkt für den Sprachunterricht bilden. Diese Elemente kommen im Lehrplan in einer linearen Art und Weise, Schritt für Schritt, auf dem Weg vom Einfachen zum Komplexeren zur Darstellung. Wilkins (ebd.) bezeichnet diese Art von Lernplänen 'synthetisch', weil die Lerner die Aufgabe haben, diese voneinander getrennt präsentierten Elemente der Sprache zu lernen und aus diesen kleinen Stückchen in der Kommunikation inhaltlich bedeutsame Äußerungen aufzubauen. An dieser Alternative wird die Kritik gerichtet (s. Willis 1996: 5; Lightbown 1998: 188; Long & Robinson 1998: 17; Long & Norris 2000: 598), nach der diesen Ansätzen keine Bedarfsanalyse der Lerner vorangeht und die strukturell abgestuften Materialien für die Lerner langweilig sein mögen. Darüber hinaus besteht heute in der fachdidaktischen Diskussion Einigkeit darüber, dass die Entwicklung in der Fremdsprache nicht linear und nur selten auf einmal geschieht, wie Vertreter dieser Alternative angenommen haben. Anstatt dessen werden die sprachlichen Elemente öfters anfangs unvollkommen und sehr variabel beherrscht. Der Grund dafür liegt darin, dass die Lernenden bestimmte natürliche, möglicherweise universelle Erwerbssequenzen durchgehen. Die unterrichtliche Steuerung kann diesen Erwerbsprozess beschleunigen, aber die Lerner nicht in die Lage versetzen, bestimmte Sequenzen zu überspringen.

Im Falle der für die Alternative 2 charakteristischen analytischen Lehrpläne, wie sie von Long und Norris (2000: 598) präsentiert wurde, geht es dagegen darum, dass das aktuelle Sprachverhalten den Ausgangspunkt für den Sprachunterricht bildet und der Fokus auf dem Inhalt der Äußerungen liegt. Die Aufgabe der Lehrenden besteht hier darin, den Input für die Lernenden verständlich zu machen und die Lerner sollen durch die Analyse dieses holistischen Inputs die grammatischen Regelmäßigkeiten für sich herausfiltern. Im Hintergrund dieser Alternative steht der Gedanke, dass für die Lernenden die gleichen Bedingungen geschaffen werden sollen, wie im Falle des Erstspracherwerbs bei Kindern. Die sog. *focus-on-meaning-Alternative* spielt eine entscheidende Rolle u. a. im Natural Approach von Krashen, in Immersion-Programmen und im *Communicational Teaching Project* koordiniert von Prabhu (1987).

Evaluative Studien über kanadische Immersion-Programme haben jedoch deutlich gemacht, dass in Klassenzimmern, wo der Fokus völlig auf dem Inhalt der Kommunikation steht, die grammatische Korrektheit häufig auf der Strecke bleibt (Long & Robinson 1998: 21).

Die Limitationen der Alternativen 1 und 2 haben dazu geführt, dass eine dritte Form der unterrichtlichen Steuerung, u. zw. die *focus-on-form-Alternative* entwickelt wurde. Diese Alternative vereinigt den Fokus auf Form und Inhalt von Äußerungen in sich. *Focus-on-form* ist ein Ansatz, der von ihren Befürwortern sehr unterschiedlich interpretiert und in der Unterrichtspraxis methodisch in verschiedener Art und Weise umgesetzt worden ist. Als Ausgangspunkt gilt jedoch für jeden Vertreter des Ansatzes, dass die Sprachverwendung in kom-

munikativen Aufgaben Vorrang hat und der Fokus auf Form eine ergänzende, kommunikationsfördernde Funktion besitzt.⁹ Der Unterricht orientiert sich an inhaltlich bedeutsamen, themen- bzw. adressatenbezogenen Aufgabenstellungen. Die gelehrten sprachlichen Elemente folgen also nicht einer vorgeplanten linguistischen Progression und werden nicht durch einen externen, synthetischen Lehrplan im Voraus determiniert. (Siehe Doughty & Williams 1998a; Long 1991; Long & Robinson 1998.) Als ein zweites Prinzip gilt, dass Lernen nur in dem Fall effektiv ist, wenn die Sprachverwendung Vorrang hat und die Einheit der sprachlichen Form und des Inhalts nicht zerstört wird (Willis & Willis 2001: 176).

Im Folgenden sollen kurz ausgewählte zentrale Interpretationen der *focus-on-form-Alternative* thematisiert werden. Long schreibt wie folgt:

[...] focus on form [...] overtly draws student's attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication. (Long 1991: 45-46)

Nach der Position von Long entsteht also der Einsatzbedarf der sprachlichen Phänomene zufällig in den eingesetzten Aufgaben. Die Aufmerksamkeit der Lerner wird somit während der Durchführung der Aufgabe auf problematische, zur Lösung der Aufgabe nützliche grammatische Phänomene gerichtet. (Long & Robinson 1998: 23; Long & Norris 2000: 599.) Diese von Long propagierte Variante der *focus-on-form-Alternative* vertritt einen extremen Standpunkt, indem in ihm der Fokus auf Form als zufällig in der Kommunikationssituation entstehend angesehen wird. Als Vorteile dieses Ansatzes werden von Long und Norris (ebd.) angemerkt, dass die Aufmerksamkeit der Lerner auf die grammatische Form in einer Situation gerichtet wird, wenn die Bedeutung und die Funktion dieser Form am evidentesten für die Lerner ist. In diesen Situationen entsteht ferner ein klarer Bedarf für die Lerner zur Verwendung der betreffenden grammatischen Form.

Focus-on-form ist das methodische Kernprinzip des Konzepts des sog. aufgabenorientierten FSU (engl. *task-based language teaching*), dessen erste Ansätze am Anfang der 80er Jahre mit dem Namen von Breen (1984), Long (1985; 1991) und Prabhu (1987) verbunden waren¹⁰ (Long & Norris 2000: 598-599). Dieser Ansatz ist auch in der deutschsprachigen Forschungsliteratur auf Interesse gestoßen. Nach der Interpretation von Neuner (1994: 11-12) gelten in dem aufgabenorientierten Unterricht natürlich auch die Aufgaben als übergeordnete Einheiten. Seiner Ansicht nach muss man aber, im Gegensatz zu Long (1991), Übungen (Ü) bzw. Teilaufgaben (TA) im Voraus entwickeln, jedoch erst dann, wenn die abschließende Aufgabe (A) festgelegt ist. Der Bedarf am Fokus auf Form entsteht also nach der Interpretation von Neuner nicht zufällig, sondern darüber wird vom Lehrenden vor dem Planen der Aufgabe eine Entscheidung ge-

⁹ Das bedeutet eine wesentliche Veränderung im Gegensatz zum traditionellen Übungskonzept, wo die kommunikativen Aufgaben die Funktion hatten, „freie“ Produktion am Ende des kontrollierten, formorientierten Unterrichtszyklus zu fördern. (s. Willis & Willis 2001: 175.)

¹⁰ Spätere Studien zum aufgabenorientierten FSU stammen u. a. von Nunan (1989; 2004), Long und Crookes (1993) und Skehan (1998).

treffen.¹¹ Die Übungen und Teilaufgaben bereiten also (vom Text (T) ausgehend, nach einer Vorbereitung (V) zum Textverständnis) auf die Bewältigung der Aufgabe vor, und haben eine kommunikationsvorbereitende Rolle. Neuner veranschaulicht die möglichen Unterrichtsschritte in der aufgabenorientierten Textarbeit folgenderweise:

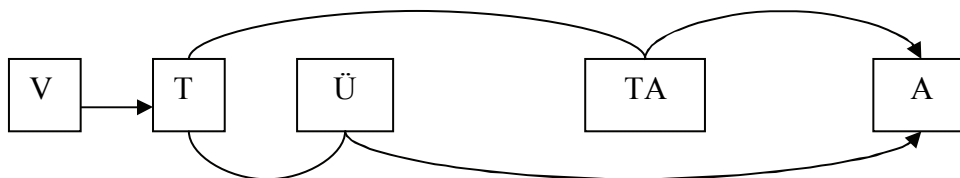


ABBILDUNG 15 Unterrichtsschritte in der aufgabenorientierten Textarbeit nach Neuner (1994: 12)

Ein ähnliches Konzept der Sequenzierung der Unterrichtseinheiten im Sinne des aufgabenorientierten Sprachunterrichts hat Nunan (2004: 31-35) detailliert in sechs Stufen dargestellt. Nach seiner Terminologie bereiten 'language exercises' (bei Neuner Übungen) und 'communicative activities' (bei Neuner Teilaufgaben) auf die Bewältigung von tasks (bei Neuner Aufgaben) vor. Nunan definiert den Aufgaben-Begriff wie folgt:

... a pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicate act in its own right with a beginning, a middle and an end.
(Nunan 2004: 4)

Aus dieser Definition wird auch das Prinzip deutlich, dass Form und Inhalt der Äußerung eine unteilbare Einheit bilden, wobei der Inhalt Vorrang hat. Grammatik spielt also eine „untergeordnete“ aber trotzdem zentrale Rolle, indem sie die Vermittlung von kommunikativen Inhalten ermöglicht. Die aktuelle Fremdsprachendidaktik wird diesem Sachverhalt gerecht und geht folglich von der Überzeugung aus, dass die Aufmerksamkeit der Lernenden regelmäßig auf beide Aspekte gerichtet werden muss (s. Europarat 2001: 162).

5.1.4 Zusammenfassung von Ergebnissen aus der Sprachlehrforschung

An dieser Stelle werden einige zentrale Ergebnisse aus der Sprachlehrforschung zusammengefasst:

¹¹ In Anlehnung an die Termini von Doughty und Williams (1998b: 198) kann angemerkt werden, dass der Ansatz von Neuner (s. auch Nunan 2004) „a proactive stance to focus on form“, während der Ansatz von Long (1991) „a reactive stance to focus on form“ vertritt. Nach Doughty und Williams (ebd.) harrrt die Frage noch einer Antwort, welche Einstellung als angemessener gilt.

1. Untersuchungen im Bereich der Sprachlehrforschung legen nahe, dass der Spracherwerb durch natürliche Prozesse beeinflusst wird, d. h. in festgelegten Erwerbssequenzen erfolgt (Lightbown 1983; Pienemann 1984; 1985; 1989). Daraus folgt erstens, dass der Spracherwerb und dessen Ablauf bewusst nicht völlig kontrollierbar und von den Lehrenden und Lernenden nicht in vollem Maße vorhersehbar sind. Zweitens befinden sich die Lerner nicht immer auf dem angemessenen Entwicklungsstand, um die sprachlichen Elemente zu erlernen, die ihnen beigebracht werden. Folglich besteht keine direkte Beziehung zwischen Input und Intake. Mit anderen Worten, was den Lernenden präsentiert wird, wird durch kontrolliertes Üben nicht unbedingt sofort bewältigt und wird nicht immer gleich Teil des zugänglichen Repertoires der Lerner. (Ellis 1994a: 643; Willis & Willis 2001: 179.)

2. Es besteht in der Fachdiskussion jedoch weitgehend Einigkeit darüber, dass der Spracherwerbsprozess durch einen angemessenen Fokus auf der sprachlichen Form von Äußerungen effektiver gestaltet werden kann (Long 1988). Empirische Studien (s. Long & Robinson 1998) belegen nämlich, dass der Fokus auf Form einerseits die Geschwindigkeit (eng. *rate*) des Spracherwerbsprozesses beschleunigt, auch wenn er auf die Reihenfolge der Erwerbssequenzen (eng. *route*) keine Wirkung ausüben kann. Andererseits wurden Belege dafür geliefert, dass eine korrekte Sprachverwendung ohne den expliziten Fokus auf die Sprachform nicht leicht zu erreichen ist. So hat der Fokus auf die grammatischen Regelmäßigkeiten einer Fremdsprache einen festen Platz im FSU. (Siehe u. a. Ellis 1994a: 659; Jenkins 1994: 33; DeKeyser 1998: 42; Doughty & Williams 1998a: 2; Willis & Willis 2001: 174; Nunan 2004: 9.) Eine Präzision erfordern jedoch in der Forschung die Fragen, wann, in welcher Art und Weise, zu welchen sprachlichen Formen und für welche Lerner Fokus auf die Sprachformen zu empfehlen ist (s. DeKeyser 1998: 42).

3. Aus der Spracherwerbsforschung ist weiter bekannt, dass mechanisches Üben, das keinerlei Aufmerksamkeit verlangt, keinen großen Lernwert besitzt (Ellis 1992a). Um sprachliches Können zu festigen, müssen wir aufmerksam auf das sein, was wir sprachlich tun. Im Gegensatz zum traditionellen Übungskonzept sollten daher laut Raabe (2003: 283; s. auch Ellis 1988: 98; Segermann 1992: 115; DeKeyser 1998: 55; Funk 2002: 213; Portmann-Tselikas 2002: 333; Segalowitz 2003: 402; Nunan 2004: 32) auch grammatische Übungen „bei aller Formbezogenheit in inhalts- und mitteilungsbezogene situativ-kommunikative Zusammenhänge eingebettet sein“, da nur die fremdsprachliche Formulierung mitteilungsbezogener Äußerungen einen direkten und nachhaltigen Lernbeitrag zur fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit leisten kann. Die Aufmerksamkeit auf Sprachformen muss also immer, von den Anfängen des Spracherwerbsprozesses an, verbunden sein mit einer begleitenden Aufmerksamkeit auf den Inhalt dieser Sprachformen, und Inhalt hat Vorrang (Butzkamm 1993: 123; s. auch Segermann 1992: 115). Das steht im Gegensatz zu der traditionellen Auffassung, nach der in unterschiedlichen Stadien des Curriculums unterschiedliches Gewicht auf Form und Inhalt gelegt wird. Pauels hebt das sehr treffend folgenderweise hervor:

Zur Bedeutung und zum didaktischen Ort kommunikativer Übungen lässt sich heute sagen, dass sie weltweit in der fachdidaktischen Diskussion und in praktischen Lehrgangsprogrammen wesentlich an Bedeutung gewonnen haben und zu den Übungen gehören, die über den Erfolg oder Misserfolg von Fremdsprachenlernen entscheiden. Ihre spezifischen Lernziele sind bestimmt von der in einem breiten didaktischen Konsens erreichten Einsicht, dass fremdsprachliche Lehrgänge sich ständig weiter darum bemühen müssen, sich auf Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache hin [...] auszurichten. Die Vermittlung von Sprachmaterial zum Ausdruck von Redeintentionen ist demnach kommunikationsvorbereitend. So kann man heute davon ausgehen, dass die Diskussion um den Vorrang einer kommunikativen oder linguistischen Progression von Lehrgängen zugunsten einer Parallelprogression beendet ist. Dieses Progressionskonzept impliziert, dass die Erweiterung fremdsprachlicher Kommunikationsfähigkeit Hand in Hand mit dem Aufbau eines soliden linguistischen Fundaments geht. Die spezifischen Lernziele kommunikativer Übungen sind demnach abhängig vom Grad der linguistischen Kompetenz der Lerner, also auch vom Lernstadium.
(Pauels 2003: 303)

Im institutionellen Sprachunterricht gilt also heutzutage als Motto die Balance zwischen Form und Inhalt, welche Position den parallelen und integrierten Einsatz form- und inhaltsorientierter Sprachübungen akzentuiert (s. u. a. Ellis 1992b: 220; Segermann 1992: 115; Europarat 2001 sowie die Kapitel 5.1.2 und 3.1.3).

4. Obwohl parallel mit dem traditionellen produktiven Üben auch alternative Übungsformen wie z. B. die sprachbewusstheitsfördernden Aufgaben (eng. *consciousness-raising tasks*) (s. Ellis 2001) entwickelt worden sind, wurde in der Fachdiskussion nicht völlig in Frage gestellt, dass kontrolliertes Üben zur Automatisierung bestimmter Aspekte der fremdsprachlichen Performanz führen kann (s. Gatbonton & Segalowitz 1988; Raabe 2003: 286). Man darf aber nicht vergessen, dass dieses Üben, wie oben erwähnt, immer inhaltlich bedeutsam und kontextgebunden sein muss. Wie Arendt (1999: 407) anmerkt, „Schüler müssen etwas zu sagen haben, auch wenn es schwerpunktmäßig „nur“ um Grammatik geht“. Raabe (2003: 286) betont außerdem, dass diese strukturbetonnte Grammatikübungen den Lernenden „bewusste Entscheidungen und Problemlösungen, also Gewährwerden (eng. *noticing*) und Tiefenverarbeitung“ ermöglichen sollen. Schwierigkeiten bei der Automatisierung durch Üben können im Sinne der sog. Lehrbarkeitshypothese von Pienemann (1984; 1985) bei solchen Strukturen auftreten, die in festgelegten Erwerbssequenzen erlernt werden.

5.1.5 Konsequenzen für den fremdsprachenunterrichtlichen Einsatz von Sprachlernspielen

Was bedeuten die bisherigen Ausführungen für den Einsatz von SLS in der Unterrichtspraxis? Worin besteht ihre Leistung und welcher didaktische Platz kann ihnen im Übungsgeschehen im Lichte der obigen Überlegungen zugeschrieben werden?

Es kann festgestellt werden, dass die SLS in einem Teil der im Kapitel 5.1.1 angesprochenen Ansätze eine wichtige Rolle spielen, aber mit unterschiedlicher Akzentuierung. Im Natural Approach von Krashen werden kommunikative SLS als geeignet angesehen, den Lernern angemessenes Input in einer ange-

nehmen Atmosphäre anzubieten, und dadurch den Spracherwerbsprozess zu fördern. van Lier berücksichtigt in seiner Matrix Rollenspiele und Simulationen, die durch eine externe Kontrolle gewählt werden, den Lernenden aber Raum zur selbständigen und kreativen Bewältigung der Aktivität bieten. Die SLS, sowohl vorkommunikative als auch kommunikative, haben jedoch ihren Boom im kommunikativen Ansatz erlebt. Die Funktion der vorkommunikativen SLS bestand im kommunikativen Ansatz darin, Sprachphänomene in einem kommunikativen Kontext zu trainieren und zu festigen, anstatt auf mechanische Drills zurückzugreifen (s. Luchtenberg 2001: 862). Die Spielsituation schafft nämlich in den vorkommunikativen SLS einen situativ-kommunikativen Handlungsrahmen und ermöglicht damit ein inhaltsbezogenes Lernen von den Anfängen des Spracherwerbsprozesses an, sogar mit einem geringen sprachlichen Repertoire. Die Aufmerksamkeit der Teilnehmer ist bei den vorkommunikativen SLS geteilt, sie richtet sich jedoch stärker auf das Spielgeschehen, also auf die Vermittlung von Inhalten und nur zweitens auf die strukturelle, lexikalische oder phonetische Schwierigkeit. Kommunikative SLS wurden dagegen im kommunikativen Ansatz in der Phase der Sprachanwendung, also meistens am Ende der Übungssequenz eingesetzt. In den kommunikativen SLS steht der Inhalt der Aussage bzw. das Gelingen der sprachlichen Kommunikation im Vordergrund. Die Lernenden haben die Gelegenheit, ihr ganzes sprachliches Repertoire zu verwenden und statt die Fremdsprache reproduktiv zu benutzen, sprachlich aktiv und kreativ zu handeln. Im Hintergrund des kommunikativen Ansatzes stand die Annahme, dass sprachliche Elemente durch inhaltsbezogenes Üben automatisiert und für die Phase der Sprachanwendung zur Verfügung gestellt werden können.

Vorkommunikative wie auch kommunikative SLS können jedoch einen festen Platz auch in dem heute von den Didaktikern so propagierten, aber in der Unterrichtspraxis nicht unbedingt weltweit gängigen¹² aufgabenorientierten FSU¹³ einnehmen. Wie auch Willis (1996: 40) angemerkt hat, unterscheiden sich die Unterrichtsverfahren (eng. *teaching technique*) des aufgabenorientierten FSU nicht wesentlich von denen in früheren Ansätzen, bloß haben sich ihre Gewichtung und Sequenzierung verändert. Wie früher erwähnt, dienen als grundlegende Bausteine des Lehrplans und des Sprachunterrichts im aufgabenorientierten FSU die sog. realitätsnahen Aufgaben. Ihre Funktion besteht in diesem Konzept darin, die Lerner auf eine realitätsnahe Sprachverwendung vorzubereiten. In dieser Position können aus der Gruppe der SLS Rollenspiele und Simulationen stehen. Andere Arten von kommunikativen SLS sowie vorkommunikative SLS können dagegen eine kommunikationvorbereitende Rolle

¹² Die Gründe dafür siehe bei Nunan (2004: 14).

¹³ Die Beziehung zwischen dem kommunikativen Ansatz und dem aufgabenorientierten FSU beschreibt Nunan (2004: 10) folgenderweise: „...CLT is a broad, philosophical approach to the language curriculum that draws on theory and research in linguistics, anthropology, psychology and sociology, [...] Task-based language teaching represents a realization of this philosophy at the levels of syllabus design and methodology.“

in der Übungssequenz¹⁴ einnehmen und dadurch zur Bewältigung der realitätsnahen Aufgaben einen Beitrag leisten.¹⁵

Man darf aber auch nicht vergessen, dass nach den Ergebnissen der Sprachlehrforschung grammatische Strukturen, die in einer festgelegten Erwerbssequenz erworben werden, von den Lernern nur in dem Fall internalisiert werden, wenn sich die Lerner im angemessenen Erwerbsstadium befinden. Da aber die Erwerbssequenzen bisher nicht erschöpfend beschrieben werden konnten, ist es mit Sicherheit nicht zu sagen, wann strukturbetonte Übungen und unter ihnen vorkommunikative SLS ein effektives Mittel zur Automatisierung der jeweiligen grammatischen Struktur darstellen können. Im Falle von Strukturen, die nicht in einer festgelegten Sequenz erworben werden, und beim Erwerb von lexikalischen, orthographischen und phonetischen Phänomenen besteht ein solches Problem natürlich nicht. Zur Automatisierung dieser Phänomene können folglich vorkommunikative SLS ohne weiteres eingesetzt werden.

5.2 Gegenwärtiger Forschungsstand zum fremdsprachenunterrichtlichen Einsatz von Sprachlernspielen

Die Literatur zum Thema Spieleinsatz im modernen FSU lässt sich grob in drei Gruppen einteilen. Die Mehrheit der Beiträge erscheint in praxisorientierten Fachzeitschriften, von praktizierenden Sprachlehrern geschrieben. Sie beschränken sich in der Regel nach einer kurzen Einleitung zu den erwarteten Effekten der SLS auf die Darstellung verschiedener, im eigenen Unterricht erprobter Spiele. Diese in der Regel 3-4 Seiten umfassenden Aufsätze sollen in Form von fertigen Ideen Impulse für die abwechslungsreiche methodische Gestaltung des Übungsgeschehens für Lehrerkollegen geben, so dass sie praktisch als eine Art Spielsammlungen fungieren (s. Langacker 1990; Borgwardt 1993, 1994; 1995; Kutty 1993; Böttcher 1995; Stoye 1995; Süß 1995; Diekhaus 2001; Gröning 2001; Gruber et al. 2001; Kraus 2001; Vracaric & Cagorovic 2001; Kolodzy 2002; Schäfer 2002).

Die zweite Gruppe bilden Aufsätze, wo eine theoretische Fundierung schon vorhanden ist und die in der Regel Fragen zur Begriffsbestimmung, Klassifizierung, Lehrzielbestimmung und zu den Potenzen des Spiels usw. behandeln (s. Ehnert 1982; Köbele 1982; Paas 1982; Wegener & Krumm 1982; Behme 1985a; Bohn & Schreiter 1986; Klippel 1998; Grätz 2001; Kirst 2001; Schweckendiek 2001; Leitzke-Ungerer 2002; König 2003; Lévy-Hillerich 2003). Auf diese Gruppe der einschlägigen Literatur wurde größtenteils in den Ausführungen des Kapitels 4.2 Bezug genommen, in dem sich mit dem Begriff SLS auseinandergesetzt wurde.

¹⁴ Siehe die Position und Funktion der Übungen und Teilaufgaben in der Sequenzierung von Neuner (1994: 12).

¹⁵ Spielbeispiele in der Sequenzierung des aufgabenorientierten Sprachunterrichts sind bei Jenfu (1994: 15) sowie für den Anfängerunterricht bei Willis (1996) zu finden.

Dissertationen und andere umfangreiche empirische Studien aus den 80er Jahren bis zur Gegenwart bilden die dritte Gruppe der Forschungsliteratur. Im vorliegenden Kapitel wird ein Überblick über diese Arbeiten gegeben. Sie werden in vier Gruppen eingeteilt teils nach dem in ihnen verwendeten forschungsmethodischen Ansatz, teils nach dem behandelten Themenschwerpunkt.

Erstens werden die Untersuchungen von Steinhilber (1979), Julkunen (1985), Stellfeld (1995) und Jentges (2007) thematisiert, die ihre Untersuchung – völlig oder teilweise – unter kontrollierten Bedingungen durchgeführt haben. Zielsetzung dieser Arbeiten war herauszufinden, ob ein eventueller kausaler Zusammenhang zwischen dem fremdsprachenunterrichtlichen Einsatz von SLS und dem Lernergebnis sowie der Motivation der Schüler besteht. Den Gegenstand der Arbeiten von Kleppin (1980) und Wagner (1983), die zweitens behandelt werden, bildeten die in Spielen beobachtbaren Verhaltensweisen und Interaktionsformen. Als eine dritte Gruppe können solche Untersuchungen abgegrenzt werden, in denen der Stellenwert von SLS in der Unterrichtspraxis sowie die Einstellung der Lehrenden und Lernenden zum Spieleinsatz analysiert wurden. Hier sind die Studien von Kleppin (1980), Klippel (1980a), Julkunen (1985), Behme (1993) und Stellfeld (1995) zu erwähnen. Zum Schluss wird die Forschungsarbeit von Kilp (2003) vorgestellt, die aus andragogischer Sicht durchgeführt worden ist.

5.2.1 Untersuchungen zum Spieleinsatz unter kontrollierten Bedingungen

Steinhilber (1979: 132) hat den Versuch unternommen, in seiner Untersuchung empirische Belege für die Effektivität eines mit Unterrichtsspielen angereicherten Unterrichts im Vergleich zur konventionellen Unterrichtsgestaltung zu erbringen. Im Mittelpunkt seines Forschungsinteresses standen die Variablen Lernerfolg und Motivation der Schüler. Während der Untersuchung sind Spiele zum Wortschatz- und Grammatiktraining zum Einsatz gekommen, alle sind nach dem Gliederungsprinzip der vorliegenden Arbeit vorkommunikativ eingestufte SLS. Die Untersuchung fand im schulischen Latein-Anfangsunterricht (5. Klasse) unter kontrollierten Bedingungen statt.

Durch die Verwendung einer Experimental- und Kontrollklasse, sowie den Einsatz eines Vor-, Nach-, und Behaltungstests konnte Steinhilber (ebd. 144-147) einen höheren Lernerfolg der Experimentalklasse nachweisen. Was die Motivation der Schüler betrifft, ergaben sich keine eindeutigen Ergebnisse; sie konnten nur „gewisse Anhaltspunkte für eine Überlegenheit“ der Experimentalgruppe belegen. Der Autor gibt zu, dass die Schwierigkeit beim Nachweis der Einstellungsänderung auf das Untersuchungsdesign zurückzuführen ist. Im Falle dieser sehr kurzen, zwei Wochen (8 Unterrichtsstunden) umfassenden Untersuchung kann keine stabile Einstellungsänderung erwartet werden. Ferner stellt sich die Frage, inwieweit diese Ergebnisse zu generalisieren sind. Selbst der Autor ist sich dessen bewusst, dass die empirische Basis seiner Studie zu schwach ist, damit die Untersuchungsergebnisse auf den FSU überhaupt verallgemeinert werden könnten. Trotzdem vertritt er die Ansicht, dass die po-

sitive Auswirkung der verwendeten Spiele, die auf Grund der theoretischen Überlegungen der Arbeit angenommen wurden, in Bezug auf den Lateinunterricht eine empirische Stütze gefunden haben. Zur weiteren Erforschung werden von ihm die folgenden Themenbereiche vorgeschlagen. Neben den Lehrzielen des kognitiven Bereichs sollte seines Erachtens erstens Lehrziele der sozialen und der affektiven Dimension im Zusammenhang mit dem Einsatz von SLS in Betracht gezogen werden. Weitere Forschungen sollten sich zweitens mit der Frage befassen, welche SLS sich für welche Altersgruppen eignen.

Julkunen (1985: 40-41) hat seine Studie in der gleichen Altersgruppe wie Steinhilber (Schüler der 4. Klasse der finnischen Gemeinschaftsschule) aber in einem anderen Kontext (Englisch als Fremdsprache) durchgeführt. Als Vorteil im Vergleich zur Untersuchung von Steinhilber ist hervorzuheben, dass hier der Spieleinsatz während eines ganzen Schuljahrs verfolgt worden ist und die untersuchte Gruppe auch wesentlich größer war. Während im Unterricht der Versuchsgruppe (142 Schüler und 4 Lehrer) SLS eingesetzt wurden, wurde die Kontrollgruppe mit der gleichen Schüler- und Lehrerzahl keinem speziellen Unterrichtsprogramm unterworfen. Unter dem Begriff SLS versteht Julkunen (ebd. 99) hauptsächlich nach meiner Klassifikation vorkommunikativ eingestufte Spiele. Rollen- und Simulationsspiele berücksichtigt er nicht, einige kommunikative Spiele kommen trotzdem in der Untersuchung zum Einsatz. Im ersten Teil der Studie wurde ähnlich wie bei Steinhilber die Evaluation der Wirkung von SLS in Bezug auf den Lernerfolg sowie auf die Motivation der Lernenden unter kontrollierten Bedingungen durchgeführt.

Die Untersuchungsergebnisse können kurz folgenderweise zusammengefasst werden. Julkunen (ebd. 71; 73) ist zu einem umgekehrten Ergebnis im Vergleich zu Steinhilber gekommen. Seine Untersuchung ergab zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe keinen Unterschied in Bezug auf den Lernerfolg, aber einen wesentlichen Unterschied in Bezug auf die Motivation der Lernenden.

Julkunen erklärt die Schwierigkeit, eine Überlegenheit der Kontrollgruppe in Bezug auf den Lernerfolg nachzuweisen, damit, dass die von ihm verwendeten zwei Unterrichtsprogramme sich nicht ausreichend voneinander unterscheiden haben. In seinen Schlussfolgerungen weist er ferner auf die Problematik hin, dass die vielfältigen Faktoren der Untersuchungsgegenstände Spiel und Unterricht nicht ganz kontrollierbar sind. Zur gleichen Schlussfolgerung kamen auch Klippel (1980) und Wagner (1983) in ihren Arbeiten, nämlich dass Unterricht und Spiel als komplexe Phänomene unter experimentellen Bedingungen nur schwer erforscht werden können. Wagner (ebd. 101) vertritt die Meinung, dass das Streben, nach Kausalerklärungen zwischen Spieleinsatz und Lernerfolg zu suchen, dem Untersuchungsgegenstand nicht angemessen ist. Als einen anderen Forschungsweg empfiehlt er die Dokumentation der „sprachaktivierenden Wirkungen“ von SLS, wobei die „Wirkungen auf Spracherwerb und soziales Lernen“ indirekt erschlossen werden. Die gleiche Problematik hat auch Behme (1993: 174) angesprochen. Sie ist auch der Ansicht, dass die Tatsache, dass der Lernerfolg nicht konkret kontrollierbar ist, akzeptiert werden muss,

wenn man „mit Individuen unter variierenden Bedingungen im Unterricht arbeitet.“ Behme stellt in Anlehnung an Kleppin (1980) fest, dass z. B. der Nachweis von affektiven und sozialen Lernwerten in einer bestimmten Messzeit sehr problematisch sein kann. Julkunen (1985: 79-80) betont in Bezug auf den Bedarf an weiteren Studien, dass der Gegenstandsbereich seiner Forschung zu eng war und auch Formen des freien Spiels hätten einbezogen werden müssen.

Den Gegenstand der Dissertation von Stellfeld (1995: 132) bilden Schreibspiele im Russischunterricht des mittleren Schulalters. Obwohl sie auf eine spezifische Untergruppe von SLS in einem von dem vorliegenden Untersuchungskontext unterschiedlichen Kontext fokussiert, bieten die Untersuchungsergebnisse einen guten Anlass zur Diskussion. Im Rahmen eines Unterrichtsversuches (Versuch- und Kontrollgruppe, Prä- und Posttest) in den Klassenstufen 6 und 7 hat die Autorin herausgefunden, dass durch den Einbezug von Schreibspielen „positive Lernresultate sowohl im Umfang des beherrschten Wortschatzes als auch bei der Beherrschung der orthographisch normgerechten Schreibweise“ erzielt werden können. Es hat sich bestätigt, dass das Einprägen und Behalten neuer sprachlichen Elemente durch den Einsatz von SLS gefördert werden kann. (Stellfeld ebd. 158.)

Auch von Stellfeld (ebd. 160-161) wird die Problematik angesprochen, dass der erzielte Lernzuwachs der Versuchsgruppe nicht unmittelbar auf den Einsatz von Schreibspielen zurückzuführen ist, sondern möglicherweise auch andere Faktoren einen Einfluss auf das Ergebnis hatten. In Bezug auf die Reliabilität der Ergebnisse sind ferner die geringe Schülerzahl (32 in der 6. und 26 in der 7. Klasse) sowie die Kürze des Unterrichtsversuches (von April bis Mai 1991) kritisch anzumerken. Die gewonnenen Ergebnisse zeigen nach der Autorin demzufolge lediglich eine Tendenz auf und geben nur Anhaltspunkte dafür, dass durch den Einsatz von Schreibspielen positive Lernresultate erzielt werden können.

Im Zusammenhang mit dem Unterrichtsversuch wurden von Stellfeld (ebd. 156-158) auch Unterrichtsbeobachtungen in dieser zweimonatigen Phase durchgeführt. Auf Grund dessen hat sie feststellen können, dass das Lernverhalten in den Versuchsgruppen während der Spielsituation positiv beeinflusst wurde. Es entstand eine positive Lernatmosphäre, die die Lernenden aktiver und freudvoller hat arbeiten lassen. Außerdem übernahmen die Lernenden einerseits sehr gern die Funktion des Spielleiters und schlugen andererseits aktiv neue Spielideen und Spielvarianten vor. Auch leistungsschwächere Schüler verhielten sich sehr aktiv während des Spielverlaufs. Künftige Forschungen sollten sich nach Stellfeld (ebd. 166) u. a. auf die Chancen und Gefahren beim Einsatz von Schreiblernspielen per Computer sowie auf andere Formen von SLS fokussieren.

Die Forschungsarbeit von Jentges (2007) ist die neueste umfangreichste Untersuchung, was den fremdsprachenunterrichtlichen Einsatz von SLS unter kontrollierten Bedingungen betrifft. Die Zielsetzung der Forscherin bestand darin, in einer quantitativ-empirischen Untersuchung die Frage zu klären, „ob das Fremdsprachenlernen mittels SLS genauso effizient oder gar effizienter ist

als mit anderen Arbeitsformen“ (ebd. 2-3). Auf Grund der Analyse der methodischen Schwachstellen früherer kontrollierten Untersuchungen hat die Forscherin ein Forschungsprojekt konzipiert, in dessen Rahmen in zwei Unterrichtseinheiten von 60 Minuten 20 Vokabeln zu zwei Themenbereichen (Blumen- und Tierbezeichnungen) unterrichtet und geübt worden sind (ebd. 73; 76). Im Forschungsprojekt ist ein sog. „Lateinisches Quadrat-Design“ angewandt worden, d. h., dass die zwei Themenbereiche den zwei Gruppen in zwei verschiedenen Unterrichtseinheiten beigebracht wurden und im zweiten Durchgang im Vergleich zum ersten mit umgekehrtem methodischem Vorgehen gelernt wurde. Die ehemalige Experimentgruppe fungierte demgemäß als Kontrollgruppe und umgekehrt. (ebd. 60.) Die Lernergebnisse wurden sofort nach der Unterrichtseinheit nach vier Wochen und nach drei Monaten gemessen. So wurden die kurzfristigen, mittelfristigen und langfristigen Behaltensleistungen überprüft. An der Untersuchung haben sich insgesamt 105 ausländische Lernende beteiligt.

Die Untersuchung von Jentges (ebd. 97) hat gezeigt, dass beim Einsatz von Spielen kurzfristige signifikant bessere Behaltensleistungen erzielt wurden als bei der Vermittlung ohne Spieleinsatz. Mittel- und kurzfristig kam es aber beim Einsatz von Spielen zu signifikant hohem Vergessen, was ohne Spiele nicht der Fall war (ebd. 108). SLS betrachtet die Forscherin alles in allem als eine Lernform, „die in kurzfristigen Behaltenserfolgen gute „traditionelle“ Übungen übertreffen, wenn sie auch bei den langfristigen Behaltensleistungen möglicherweise nicht (ganz) dasselbe erreichen“ (ebd. 119). Nach der Durchführung der Untersuchung kommt sie zu der Schlussfolgerung, dass SLS eine empfehlenswerte und effiziente Lernform im FSU sind, wenn sie lernziel- und zielgruppenorientiert eingesetzt werden (ebd. 123). Die wichtigsten Charakteristika der oben besprochenen Forschungen werden hier in tabellarischer Form dargestellt:

TABELLE 14 Untersuchungen zum Spieleinsatz unter kontrollierten Bedingungen

	Kontext	Methode	Ergebnisse	Bedarf an weiteren Forschungen
Stein- hilber (1979)	Vorkommunikative Spiele zum Wortschatz- und Grammatiktraining im Lateinunterricht der 5. Klasse der Gesamtschule in Deutschland	- Unterrichtsversuch (Versuch- und Kontrollgruppe, Prä- und Posttest) - Dauer: zwei Wochen (8 Unterrichtsstunden)	In Bezug auf den Lernerfolg die Überlegenheit der Experimentalklasse, in Bezug auf die Motivation aber nur gewisse Anhaltspunkte für eine Überlegenheit. ABER! Auf den FSU überhaupt keine Verallgemeinerung möglich	- Erforschung sozialer und emotionaler Lehrziele im Zusammenhang mit dem Spieleinsatz - Auffinden geeigneter Spielformen für bestimmte Altersgruppen
Julku- nen (1985)	Hauptsächlich vorkommunikative Spiele im Englischunterricht in Finnland in der 4. Klasse der Gesamtschule	- Unterrichtsversuch (Versuch- und Kontrollgruppe, Prä- und Posttest) - Dauer: ein Jahr	Kein Unterschied in Bezug auf den Lernerfolg, aber ein wesentlicher Unterschied in Bezug auf die Motivation zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe	- Erforschung des Stellenwertes von SLS in der gymnasialen Oberstufe; - Erweiterung des Gegenstandsbereiches auf Formen des freien Spiels
Stell- feld (1995)	Vorkommunikative Schreibspiele im Russischunterricht in den Klassenstufen 6 und 7 der Gesamtschule in Deutschland	- Unterrichtsversuch (Versuch- und Kontrollgruppe, Prä- und Posttest) sowie Unterrichtsbeobachtungen - Dauer: zwei Monate	- Positive Lernresultate sowohl im Umfang des beherrschten Wortschatzes als auch bei der Beherrschung der orthographisch normgerechten Schreibweise ABER! Lediglich eine Tendenz - Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung: positive Lernatmosphäre, aktive und freudvolle Arbeit auch leistungsschwacher Lerner	- Chancen und Gefahren beim Einsatz von Schreibspielen per Computer - Erweiterung des Gegenstandsbereiches auf andere Formen von SLS
Jentges (2007)	Vorkommunikative Spiele zum Vokabeltraining im DaF-Unterricht im Universitätsbereich in Deutschland	- Unterrichtsversuch (Versuch- und Kontrollgruppe, Überprüfung des Vorwissens sowie kurzfristiger, mittelfristiger und langfristiger Behaltensleistungen), - Lateinisches Quadrat-Design - Dauer: zwei Unterrichtseinheiten zu 60 Minuten	- Beim Spieleinsatz kurzfristige signifikant bessere Behaltensleistungen als bei der Vermittlung ohne Spieleinsatz - Mittel- und kurzfristig kam es beim Einsatz von Spielen zu signifikant hohem Vergessen - SLS werden als eine empfehlenswerte und effiziente Lernform im FSU betrachtet, wenn sie lernziel- und zielgruppenorientiert eingesetzt werden	- Erweiterung der Untersuchung auf andere Zielgruppen - Überprüfung der Frage, ob SLS für bestimmte Lernertypen oder Lerner aus bestimmten Lerntraditionen besonders effizient sind - Klärung der Frage, ob das Lernen durch Spielen effizienter wäre, wenn eine längere Zeit mit SLS unterrichtet würde

Als Fazit können auf Grund der oben diskutierten Forschungsergebnisse die folgenden Konsequenzen für die vorliegende Arbeit geschlossen werden:

1. Kontrollierte Bedingungen sind zur Erforschung so komplexer Phänomene wie Unterricht und Spiel nur begrenzt geeignet. Wie Jentges (2007) bemerkt, sind Feldexperimente äußerst sorgfältig zu planen, damit störende Faktoren ausgeschlossen werden können. Wenn das nicht der Fall ist, kommt es in den Arbeiten zu gegensätzlichen Ergebnissen, die statt verallgemeinerbar zu sein nur eine Tendenz aufzeigen können.

2. In den Studien wurde auf die Vernachlässigung vieler Themenbereiche hingewiesen und somit ein klarer Bedarf an weiteren Forschungen aufgezeigt. Diese sind z. B. die Erforschung sozialer und emotionaler Lehrziele im Zusammenhang mit dem Spieleinsatz und die Berücksichtigung verschiedener Altersgruppen sowie eines umfassenden Spielbegriffs in den späteren Forschungsarbeiten. In der Forschungsarbeit von Jentges (2007) haben sich weiterhin die Fragen gestellt, ob die SLS für bestimmte Lerntypen oder Lerner aus bestimmten Lerntraditionen besonders effizient sind und ob das Lernen durch Spielen effizienter wäre, wenn eine längere Zeit mit den SLS unterrichtet würde.

5.2.2 Untersuchungen zum Lehrer- und Lernerverhalten und zu den Interaktionsformen in Sprachlernspielen

In den Untersuchungen von Kleppin (1980) und Wagner (1983) wurden die in Spielen beobachtbaren Verhaltensweisen und Interaktionsformen einer Analyse unterzogen. Den Gegenstand dieser Arbeiten bildet eine andere Gruppe von SLS im Vergleich zu Arbeiten der ersten Gruppe. Kleppin (1980) versteht unter dem Begriff SLS eher darstellende Spiele und Rollenspiele und schließt damit die in der vorliegenden Arbeit als vorkommunikativ eingestuft SLS völlig aus dem Rahmen ihrer Arbeit aus. Wagner (1983) untersucht dagegen sog. narrative Spiele sowie Argumentationsspiele und nähert sich der Problematik aus einer „sprachlich-interaktiven“ Perspektive. Ein weiterer wesentlicher Unterschied, durch die Natur dieser Arbeiten bedingt, besteht im Vergleich zur ersten Gruppe darin, dass in ihnen nicht die Überprüfung von Hypothesen zum erforschten Phänomen, sondern eher das Beschreiben des Phänomens im Vordergrund steht. Wie Kleppin (1980: 60; 61) nachdrücklich betont, besteht die Zielsetzung ihrer Arbeit darin, Regelmäßigkeiten sowie Abweichungen beim Verhalten von Lehrern und Lernern aufzuzeigen und zu interpretieren und dadurch die positiven Möglichkeiten aber auch die Nachteile von Spielen im FSU aufzuzeigen und daraus methodisch-didaktische Hinweise abzuleiten.¹⁶ Der Hauptaspekt liegt also in beiden Fällen in der Beobachtung und Analyse von Spielversuchen.

¹⁶ Zusätzlich betont Kleppin den folgenden Aspekt: „Festzuhalten ist an dieser Stelle vor allem, dass in der folgenden Untersuchung zwar Aussagen über tendenziell günstige oder ungünstige Verhaltensweisen des Kursleiters und der Studierenden in SLS angestrebt werden, dass dabei jedoch nicht die Situationspezifität des Unterrichts vergessen werden darf. Gerade beim SLS, das sehr viel Spontaneität sowohl auf Seiten des Lerners als auch auf Seiten des Lehrers verlangt, können und dürfen keine allgemeinen Rezepte gegeben werden.“ (1980: 63.)

Kleppin (ebd.) hat ihre Studie in Französischkursen für Studienanfänger der Romanistik an der Ruhr-Universität Bochum während zwei Semester durchgeführt. Sie hat versucht zu belegen, dass das SLS auch für Erwachsene ein 'effektives' Mittel darstellen kann. Die Effektivität von Spielen versteht sie aber nicht im Sinne der ersten Gruppe von Untersuchungen, wo die Verbesserung von sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten unter kontrollierten Bedingungen überprüft wurde. Sie vertritt nämlich, wie oben schon erwähnt, die Ansicht, dass wegen der vielen nichtkontrollierbaren äußeren Variablen es unmöglich ist, den Lernerfolg auf den Einsatz von SLS zurückzuführen. (ebd. 62-63.)

Die erprobten Spiele wurden auf Video aufgenommen und mit Hilfe folgender Instrumente analysiert. Zur objektiven Datenerhebung haben ein Spielplan¹⁷ zu jedem Spiel und eine zeitliche Verlaufsdarstellung zur Beschreibung der Interaktionsverläufe in den Spielen gedient. Fragebogen nach jedem Spiel sowie zu Semesterende sollten dagegen subjektive Daten zur Einstellung der Gruppenmitglieder liefern. Schließlich wurden die Spiele anhand der Videoaufnahmen beobachtet und das Spielverhalten und die Leistung der Spieler eingeschätzt. Es wurden pro Spieler und pro Spiel sog. Ratingbogen ausgefüllt, wo auf individuelle Besonderheiten Wert gelegt wurde. (ebd. 2-3.)

Im Folgenden sollen die zentralen, für die vorliegende Arbeit relevanten Untersuchungsergebnisse hinsichtlich des Lehrer- und Lernerverhaltens festgehalten werden. Es wird hier auf die Darstellung der von der Autorin abgeleiteten didaktischen Vorschläge in Bezug auf den Einsatz von SLS eingegangen. Hinsichtlich der *Organisationsform* von SLS hat Kleppin (ebd. 442-446) die Konsequenz gezogen, dass es keine ideale Organisationsform gibt. In Gruppen, die keine Erfahrung mit Spielen haben, sind trotzdem ihrer Meinung nach Kleingruppenspiele mit Vorbereitung sinnvoll, um Sprechhemmungen und die Angst vor der Gruppe zu überwinden. Die Vor- und Nachteile der verwendeten Organisationsformen sollen allerdings immer auf der Basis der momentanen Gruppensituation eingeschätzt werden. In Bezug auf die *Korrekturtätigkeit* wurde zusammenfassend vorgeschlagen, dass bei Kleingruppenspielen Fehlerkorrekturen nach jedem Spiel vorzunehmen sind, da hier die Fehler vom Kursleiter leicht mitnotiert werden können. Dagegen bei längeren Großgruppenspielen, wo Fehler leicht internalisiert werden, sollten nach der Autorin kurze Korrekturen morphosyntaktischer Fehler möglichst innerhalb einer Äußerung erfolgen, um so den Sprecherwechsel nicht zu behindern. Lexiko-semantische Fehler sollten kurz korrigiert werden, phonetisch-phonologische Fehler aber nur dann, wenn sie häufig auftreten. Längere Korrekturen und Erklärungen empfiehlt sie erst am Ende eines Spiels.¹⁸ Im Zusammenhang mit dem *Mitspielverhalten des Kursleiters* kommt die Autorin zu dem Schluss, dass dieser nur in Großgruppenspielen mitspielen, in Kleingruppenspielen demgegenüber als Moderator fungieren sollte.

¹⁷ Die Spiele wurden durch 9 Kategorien, u. a. zur entwickelten Fertigkeit, zur Zielsetzung, zum Thema, zur Organisationsform usw. beschrieben.

¹⁸ Kritisch soll hier angemerkt werden, dass diese didaktischen Vorschläge zum Teil den heutigen Erkenntnissen zur Fehlerkorrektur in SLS widersprechen (s. Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004: 41 und Kapitel 4.2).

In Bezug auf das Lernerverhalten formuliert Kleppin (ebd. 453; 455) die folgenden, teilweise selbstverständlich scheinenden Schlussfolgerungen. Damit die Teilnehmer am Spiel möglichst aktiv mitmachen, muss während der Spielsituation eine lockere Gruppenatmosphäre herrschen, die den Teilnehmern ein Gefühl der Sicherheit gibt. Es dürfen keine großen Dominanzprobleme auftreten, weder von der Seite des Lehrers noch der Lerner. Ferner müssen die Spielthemen interessant sein und die Adressaten berühren. Zum Schluss bemerkte die Autorin, dass Rollen mit zu hohen Fiktivitätsgraden von den Schülern abgelehnt werden. Die Kursteilnehmer wollten lieber solche Rollen übernehmen, die nicht zu weit von ihrem Erfahrungsbereich entfernt liegen.

Letztendlich sollen die Themen erwähnt werden, die Kleppin (ebd. 466) zur weiteren Untersuchung empfiehlt. Sie ist der Meinung, dass ähnliche Beobachtungen auch bei anderen Lernergruppen durchgeführt werden sollten. Ferner sollten sie auch für isolierte Probleme, wie z. B. die Problematik der Korrektur geleistet werden.

Die Untersuchung von Wagner (1983: 32-34) geht von der Annahme aus, dass der Gebrauch der Sprache nur durch Sprachgebrauch erworben werden kann. Demzufolge könne ein solcher Sprachunterricht den größten Erfolg erzielen, wo die kommunikativen Aspekte der Sprache betont und für die Schüler Gelegenheiten zum aktiven Sprachgebrauch, zur Teilnahme an Kommunikation geschaffen werden. Zu diesem Zweck eignen sich seiner Ansicht nach bloß kommunikative Spiele, die er auf Grund einer diskursorientierten Klassifikation in die Gruppen der a) narrativen Spiele, b) einfachen dialogischen Spiele und c) komplexen dialogischen Spiele gliedert. Dabei wurden aus dem Rahmen seiner Arbeit solche Spiele ausgeschlossen, „bei denen *mit* Sprache gespielt wird, wo Sprache das Spielmaterial bildet.“ Außerdem wurden in der Studie keine Spiele berücksichtigt, wo ein Wettbewerbselement vorhanden war oder szenische Spiele, bei denen es sich um die Darstellung eines fertigen Textes handelte. (ebd. 173.)

Im empirischen Teil seiner Arbeit analysiert Wagner (ebd. 177-178) das Lehrer- und Lernerverhalten in Spielen anhand von transkribierten Unterrichtsausschnitten. Die Ausschnitte stammen aus einer 10. Klasse (16 Jahre alt) einer dänischen Volksschule sowie aus einer Gruppe aus dem Bereich der Erwachsenenbildung. Deutsch wird also in beiden Fällen als Fremdsprache unterrichtet. Der Unterrichtsversuch wurde im Schulbereich in drei Monaten durchgeführt.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Wagner (ebd. 212-213) in Spielen ein methodisches Mittel sieht, die als „selbststeuernde Diskurswelten den Lehrer bei der Durchführung von sprachlichen Aufgaben ersetzen können.“ Spiele sind also geeignet, eine lehrerunabhängige Interaktion zu schaffen und dadurch die starke Lehrerdominanz der Unterrichtskommunikation abzubauen. Zweitens wurde vom Autor auf den Aspekt aufmerksam gemacht, dass in den Spielen gruppensdynamische Probleme auftreten können, indem sprachlich aktive Schüler gruppensdynamisch schwächere Schüler unterdrücken. Drittens hat sich Wagner (ebd. 190) zur Frage der Fehlerkorrektur geäußert. Seiner Ansicht nach verhindert die direkte Fehlerkorrektur innerhalb des Spielablaufes die Kommunikation unter den Lehrern und damit die Basis für Spracherwerbsprozesse.

Die zentralen Charakteristika der oben thematisierten Untersuchungen sind in der Tabelle 15 zusammengefasst.

TABELLE 15 Untersuchungen zum Lehrer- und Lernerverhalten sowie zu den Interaktionsformen in SLS

	Kontext	Methode	Ergebnisse	Bedarf an weiteren Forschungen
Kleppin (1980)	Darstellende Spiele und Rollenspiele in Französischkursen im Universitätsbereich in Deutschland	- Videoaufnahmen zu jedem Spiel - Spielplan zur Beschreibung der Spiele - Zeitliche Verlaufsdarstellung - Ratingbogen zur Beschreibung der Lehrer- und Lernerverhalten Dauer: zwei Semester	Didaktische Hinweise zum Lehrerverhalten (in Bezug auf die Organisationsform, Fehlerkorrektur und Mitspielverhalten) und zum Lernerverhalten (in Bezug auf die Spielatmosphäre, Themenwahl und Rollenübernahme)	- Erweiterung der Untersuchungen auf andere Zielgruppen - Erforschung isolierter Probleme, z. B. der Problematik der Korrektur während des Spieleinsatzes
Wagner (1983)	Narrative Spiele sowie einfache und komplexe dialogische Spiele im Deutschunterricht in Dänemark in der 10. Klasse sowie im Bereich der Erwachsenenbildung	Diskursorientierte Analyse der Interaktion in Spielen Dauer: drei Monate	- Abbau der starken Lehrerdominanz der Unterrichtskommunikation durch den Spieleinsatz - Eventuelles Auftreten gruppendynamischer Probleme	- Dokumentation der „sprachaktivierenden Wirkungen“ von SLS, wobei die „Wirkungen auf Spracherwerb und soziales Lernen“ indirekt erschlossen werden

Als Fazit können im Falle dieser Untersuchungen die folgenden Konsequenzen gezogen werden:

1. Die Zielsetzung der obigen Arbeiten bestand nicht darin, Hypothesen zum erforschten Phänomen zu überprüfen, sondern das Phänomen zu beschreiben. Die methodischen Vorgehensweisen der Arbeiten waren geeignet, das Lehrer- und Lernerverhalten in SLS zu beobachten und zu analysieren.

2. In den Arbeiten wurde bloß ein Teilbereich der SLS berücksichtigt, die vorkommunikativen SLS wurden außerhalb der Analyse gelassen.

3. In den Arbeiten erscheint erneut ein Anspruch auf die Erweiterung ähnlicher Untersuchungen auf andere Zielgruppen sowie auf isolierte Probleme während des Spieleinsatzes.

5.2.3 Untersuchungen zum Stellenwert von Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht sowie zur Einstellung von Lehrenden und Lernenden zum Spieleinsatz

Klippel (1980a: 52) hat in ihrer Untersuchung den Versuch unternommen, die Spielpraxis im Bereich Englisch als Fremdsprache in Deutschland an verschie-

denen Schulformen und -Stufen zu charakterisieren. Als Grundlage dafür diente u. a. eine Fragebogenuntersuchung, die unter 90 Englischlehrern durchgeführt wurde. Mittels des Fragebogens wollte die Autorin auf der einen Seite Einblicke in die Spielpraxis von Englischlehrern gewinnen, auf der anderen Seite Rückmeldung von den Lehrenden über die Erprobung von Lernspielen erhalten. In die Spielsammlung, die den Lehrenden zur Erprobung zur Verfügung gestellt wurde, wurden sowohl vor- als auch kommunikative Spiele aufgenommen. (ebd. 123-124.)

Die Ergebnisse der Umfrage gaben Aufschluss darüber, dass Spiele im Englischunterricht hauptsächlich aus zwei Gründen eingesetzt werden. Zum einen wird von den Lehrenden die Steigerung der Motivation, die Abwechslung und Auflockerung der Unterrichtssituation durch den Spieleinsatz vor Augen gehalten. Zum anderen werden sie zum Üben und Wiederholen sprachlicher Elemente sowie Fertigkeiten eingesetzt. (ebd. 53-54.)

Es wurde weiterhin die Frage gestellt, in welcher Unterrichtsphase die Spiele eingesetzt wurden. Die Ergebnisse haben Belege dafür geliefert, dass Spiele von den meisten Lehrern entweder am Ende der Unterrichtsstunde oder im Laufe der Unterrichtseinheit verwendet wurden. Laut Klippel (ebd. 54) wird im ersten Fall die Einstellung der Lehrer deutlich, dass Spiele zur Entspannung nach getaner Arbeit benutzt werden. Im zweiten Fall kann dagegen nach Meinung der Autorin auf eine bewusste, lernzielbezogene Integration der Spiele in den Unterrichtsverlauf gefolgert werden. Dieses Ergebnis wurde auch dadurch unterstützt, dass bei der Benennung der drei wichtigsten Gesichtspunkte bei der Auswahl von Spielen das sprachliche Lehrziel an erster, die zu übende Fertigkeit an zweiter und der Aufwand an Material an dritter Stelle stand.

Klippel (ebd. 128; 130) hat außerdem die von den Lehrenden die am häufigsten eingesetzten zehn Spiele der Spielsammlung analysiert. Sie hat die Tendenz bemerkt, dass diese Spiele relativ kurz waren, keinen Materialaufwand erforderten und bereits in unteren Klassenstufen eingesetzt werden konnten. Das spricht für die positive Aufnahme wenig zeitraubender, materialunabhängiger Spiele. Der Wettbewerbscharakter wurde zumeist positiv bewertet, sowie die Möglichkeit des Tätigseins aller, auch der lernschwachen Schüler. Betrachtet man die Organisationsform dieser Spiele, gab es unter den zehn beliebtesten Spielen keine Partnerspiele und es überwogen die Einzelspiele. Die Autorin kommt auf Grund dieser Ergebnisse zum Schluss, dass die Verwirklichung sozialer Lehrziele in diesen Spielen nicht im Vordergrund stehen konnte.

Schließlich ist anzumerken, dass nur eine sehr geringe Zahl der Gymnasiallehrer (5 von 52) im Vergleich zu Haupt- und Realschullehrenden den Fragebogen zurückgeschickt haben. Ein anderes schulartspezifisches Ergebnis lag darin, dass die Spiele von den Hauptschullehrern häufiger und auch in höheren Stufen verwendet wurden. Die Autorin führt das auf die Tatsache zurück, dass in Hauptschulen mehr leistungsschwache und weniger motivierte Schüler lernen als in Realschulen, in denen die Schüler selbst den Nutzen der Beherrschung einer Fremdsprache einsehen. (ebd. 57-58.)

Nach Klippel (ebd. 132-133) ist es nicht mehr berechtigt, zwischen „richtiger“ Lernarbeit und Spiel im Fremdspracheunterricht zu unterscheiden, stattdessen sollten Spiele als gleichwertiges Unterrichtsmittel anerkannt werden. Sie zieht die folgende Bilanz im Zusammenhang mit dieser Frage:

Lernspiele in den Englischunterricht zu integrieren heißt andererseits nicht, auf Leistung zu verzichten oder Leistungsbereitschaft zu vernachlässigen. Auch im Spiel müssen Leistungen erbracht werden. Dies geschieht jedoch in einer anders strukturierten und anders empfundenen Situation und kann somit andere Lerntypen als im übrigen Unterricht ansprechen. Der Grund dafür liegt darin, dass im Spiel auch andere als die in der gegenwärtigen Leistungsskala so hoch bewerteten rein kognitiven Inhalte gelernt werden. Demnach darf es nicht zu einer Einpassung des Lernspiels in den engen Leistungsbegriff kommen. Das Lernspiel könnte vielmehr dazu beitragen, diesen zu erweitern und nicht-kognitiven Zielen wieder mehr Raum zu verschaffen. Dann verlöre auch das oft vorgebrachte Argument viel an Gewicht, man habe für Lernspiele keine Zeit. Unter diesem Aspekt der Ausweitung des Leistungsbegriffs und der Funktion des Lernspiels als umfassende und die ganze Persönlichkeit der Lernenden ansprechende Lernsituation gewinnt die Frage des didaktischen Orts neue Bedeutung. Alles spricht dafür, das Spiel wieder ernst zu nehmen, ihm einen festen Platz im Unterricht einzuräumen und möglichst vielen Schülern spielaktives Fremdsprachenlernen zu ermöglichen.
(Klippel 1980a: 133)

Die Analyse der subjektiven Einstellungen von Studierenden zu SLS bildete einen Teil der oben bereits teils diskutierten Untersuchung von Kleppin (s. Kapitel 5.2.2). Kleppin (1980: 386) geht davon aus, dass die Effektivität der SLS von den Studierenden selbst erfahren wird und sie können diese subjektiv beurteilen als Gefühl etwas dazugelernt zu haben. Die Studierenden werden also von ihr als kompetente Beurteiler ihres eigenen Lernerfolgs betrachtet. An dieser Stelle muss noch einmal betont werden, dass mit dem Begriff SLS in dieser Untersuchung darstellende Spiele und Rollenspiele gemeint wurden. Die Fragebogenuntersuchung am Semesterende lieferte das Ergebnis, dass diese Art von SLS von den Lernenden als eine sinnvolle und interessante Übungsform eingeschätzt wurde. Die Frage, ob sie während der Spielsituationen etwas gelernt haben, wurde von den Lernenden teils positiv teils negativ beantwortet. Für eindeutig positiv haben die Lernenden die SLS aus den folgenden Gründen gehalten:

1. Sie geben Möglichkeit zur Praxis in der Fremdsprache;
 2. Sie gelten als Spontanitätsübung, freie Formulierung eigener Gedanken;
 3. Sie ermöglichen die Einstellung auf andere und somit besseres Verständnis;
 4. Sie bieten Gelegenheit zur Konfrontation mit einem interessanten Thema sowie zur Wortschatzerweiterung.
- (Kleppin 1980: 464)

Als negativ für SLS wurde von den Studierenden angemerkt, dass man nur das sprachliche Material verwende, was man in jedem Fall aktiv beherrsche. Als Lösung schlug die Autorin vor, dass die Gruppenleiter die Studierenden zu größerer Experimentierfreudigkeit anspornen sollten. Die Leiter sollten ihnen u. a. Mut machen, innerhalb der Spiele auch in ihrer Muttersprache Bitten um sprachliche Hilfen einzusetzen. (ebd.)

Behme (1993) hat in ihrer umfassenden interdisziplinären Arbeit u. a. die pädagogischen Aspekte des Sprechspiels diskutiert¹⁹. Bei dem von der Autorin entwickelten Spielbegriff *Sprechspiel* liegt der Schwerpunkt auf der Entwicklung der mündlichen Handlungsfähigkeit.²⁰ Nach der genauen Definition sind Sprechspiele:

[...] impulsgesteuerte, individuell bzw. mit Gruppenhilfe erstellte, mehr oder minder spontane mündliche Äußerungen von Einzelwörtern, Einzelsätzen und/oder mehrsätzigen Redetexten. [...] Diese Spiele haben Lernwert und dienen der Anregung, Erleichterung sowie der Verbesserung des Sprech- und Zuhörprozesses in der interaktiven Zweipersonen- oder Kleingruppe.
(Behme 1993: 136)

Im empirischen Teil ihrer Arbeit werden von Behme (ebd. 176) die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit Sprechspielen an der Gesamtschule Kassel dargeboten. Die Spiele wurden mit fortgeschrittenen deutschen und ausländischen Studenten während vier Semester erprobt. Als ein wichtiger Aspekt gilt in der Arbeit die Erprobung und Analyse der Spiele gerade in der Erwachsenenbildung. Die Autorin wollte durch ihre Studie den üblichen Vorbehalt zum Spieleinsatz abbauen, nach dem Spiele im Erwachsenenbereich oft mit Zeitvertreib, Entspannung oder Freizeitvergnügen assoziiert werden.

In Anlehnung an Kleppin (1980) geht die Forscherin davon aus, dass die Teilnehmer imstande sind, über ihren Lernerfolg durch den Spieleinsatz kompetent zu berichten. Sie werden deshalb gebeten, sich zur emotional-sozialen Dimension im Sprechspiel anhand von Fragebögen zu äußern. Die Einschätzungen der Teilnehmer bezüglich des Vertrauens in der Kleingruppe sowie affektiver und sozialer Lernwerte wurden am Kursende gesammelt. Das Anliegen der Autorin war hier nicht, repräsentative Aussagen, sondern nur Einblicke zum obigen Thema zu liefern. (Behme 1993: 176; 179.)

Aus den Befragungsergebnissen zum Thema Vertrauen ist deutlich geworden, dass die Teilnehmer der Sprechspielgruppe vom Leiter neben Fachwissen auch Akzeptanz, Offenheit, Ehrlichkeit und Partnerschaftlichkeit erwarten. Die Studenten waren der Ansicht, dass diese Eigenschaften des Spielleiters mehr Vertrauen, Kommunikation und Kooperation unter den Gruppenmitgliedern entwickeln können, was die Vermittlung und Aufnahme von kognitiven Inhalten ergänzend unterstützt. Die zweite Umfrage gab ferner Aufschluss darüber, dass die Teilnehmer durch Sprechspiele (vor allem durch Rollenspiele) mit anderen Studierenden leichter Kontakt bekommen, angstfreier in der Gruppe reden und bewusster und zweckorientierter sprechen. (ebd. 182; 188.)

Julkunen (1985: 39; 45) hat eine Untersuchung zum Stellenwert von SLS im finnischen Anfängerunterricht im Englisch als Fremdsprache -Bereich sowie zur Einstellung der Lehrenden zum Spieleinsatz als Teil seiner oben teilweise behandelten Arbeit durchgeführt (s. Kapitel 5.2.1). Der Stellenwert der Spiele wurde im Rahmen einer Aktionsforschung in der 4. Klassenstufe erforscht, wo

¹⁹ Das Phänomen Spiel wurde in der Arbeit aus der Perspektive der Gedächtnisforschung, der Lernpsychologie, der Kommunikationswissenschaft, der Linguistik und der Pädagogik diskutiert (Behme 1993: 39ff).

²⁰ Die von Behme zu diesem Zweck entwickelten Spiele wurden in der Spielsammlung *Miteinander reden lernen* (1985b) veröffentlicht.

die Spiele erprobt und mittels eines Evaluationsfragebogens sowie durch ein halbstrukturiertes Interview mit den Lehrenden analysiert wurden. Zur Informationsgewinnung wurde ferner als Arbeitsinstrument eine postalisch durchgeführte schriftliche Befragung durchgeführt, wo die Einstellung der Englischlehrer zu SLS in Nord-Karelien im Kontext der Primarstufe erforscht wurde.

Die wichtigsten Ergebnisse können folgendermaßen zusammengefasst werden. Julkunen (ebd. 74) berichtet, dass alle an der Aktionsforschung beteiligten Lehrer die Meinung vertraten, dass die verwendeten Spiele alle Schüler zum Mitmachen motiviert und ihnen bei der Konzentration geholfen hatten. Ferner haben die Spiele eine gute Atmosphäre und ruhige Arbeitsbedingungen geschaffen. Hinsichtlich der Beziehung zwischen den individuellen Unterschieden der Lerner und ihrer Einstellung zu den Spielen sind die Lehrenden zu der Schlussfolgerung gekommen, dass Spiele mit Wettbewerbscharakter für scheue Schüler nicht geeignet waren. Alle Lehrer haben davon berichtet, dass die grammatischen Strukturen sowie der Wortschatz von den Schülern beiläufig, ohne Ermüdungserscheinungen erlernt wurden. Als negative Erfahrung wurde erwähnt, dass gute Schüler zu einfache Spiele nicht gern hatten. Zu dieser letzten Bemerkung kann hinzugefügt werden, dass gerade in einer solchen Situation die Möglichkeit zur Binnendifferenzierung durch den Einsatz von unterschiedlichen Spielen eine Lösung hätte liefern können. Es lässt sich sagen, dass die schon vor der Aktionsforschung vorhandene positive Einstellung der Lehrenden sich während der Untersuchung entweder nicht änderte oder sogar stärker wurde.

Aus den Ergebnissen der Fragebogenuntersuchung ging hervor (ebd. 75), dass SLS im finnischen Englischunterricht in den Klassenstufen 3-4 viel häufiger eingesetzt wurden, als in den Klassenstufe 5-6. Außerdem konnte die Tendenz erkannt werden, dass sie in den höheren Klassenstufen eher vor den Ferien und seltener in die Unterrichtsstunde eingebettet zum Einsatz gekommen sind. Dieser Sachverhalt weist nach Julkunen darauf hin, dass SLS eher für den Anfängerunterricht als eine geeignete Übungsform betrachtet werden. Für das wichtigste Lehrziel wird von den Lehrenden gehalten, dass durch den Spieleinsatz eine Abwechslung im Unterricht erzielt werden kann. Als fast ebenso übliche Lehrziele gelten darüber hinaus das Üben und Wiederholen des früher Erlernten.

Schließlich muss erwähnt werden, dass Julkunen (ebd. 80) die Erweiterung der Fragebogenuntersuchung auf andere Unterrichtskontexte, die Stufen 7-9 und die gymnasiale Oberstufe vorschlägt.

Die Zielsetzung der Arbeit von Stellfeld (1995: 25) war neben dem oben schon dargestellten Unterrichtsversuch (s. Kapitel 5.2.1) zweifach. Erstens wollte sie ein Bild über den Stellenwert von SLS, über die konkrete Durchführung, didaktische Funktion und zeitliche sowie inhaltliche Einbettung in die Unterrichtsstunde im Russischunterricht in Deutschland erhalten. Zweitens hatte sie die Absicht, die Einstellung von Lernenden und Lehrenden zum Spieleinsatz zu analysieren. Um diesen Aufgaben gerecht zu werden, hat sie eine schriftliche Befragung unter Schülern und Lehrern²¹, eine Beobachtung in 80 Russischstunden an zwei

²¹ An den Befragungen nahmen 44 Lehrer und 148 Schüler der Klassenstufen 5-10 teil (Stellfeld 1995: 25).

Magdeburger Oberschulen in den Klassenstufen 5-10 sowie zur Ergänzung dieser Untersuchungsmethoden Gespräche mit Lehrern und Schülern durchgeführt.

Stellfeld (ebd. 48-49) hat insgesamt festgestellt, dass eine grundlegend positive Einstellung zu SLS sowohl im Fall der Lerner als auch der Schüler vorhanden war. Die Ergebnisse der Befragung haben jedoch gezeigt, dass, obwohl die Potenzen von SLS von den Lehrern erkannt wurden, ihr Einsatz in der Unterrichtspraxis als gleichberechtigte Übungsform neben anderen keine Umsetzung findet. Es hat sich z. B. ergeben, dass der Einsatz von SLS mit zunehmender Klassenstufe abnimmt (s. Klippel 1980a; Julkunen 1985) und vorrangig im mündlichen Bereich erfolgt. Für Stellfeld war es ferner äußerst überraschend zu beobachten, dass SLS entweder am Anfang oder am Ende einer Unterrichtseinheit, und nur in einem relativ geringen Teil der Fälle im Verlauf der Unterrichtsstunde eingesetzt worden waren. Stellfeld (1995: 50-51) ist demzufolge, ähnlich wie Klippel (1980a), zu der Schlussfolgerung gekommen, dass die Spiele insbesondere am Stundenende „als zeitlicher Lückenfüller oftmals ohne stofflichen Bezug zur jeweiligen Unterrichtsstunde eingesetzt wurden“. Sie wurden also ihrer Ansicht nach eher als „Bonbon“ für die Schüler ohne die Berücksichtigung spieltheoretischer und fremdsprachendidaktischer Gesichtspunkte angesehen und bildeten keinen integrativen Bestandteil des Unterrichtsprozesses. Außerdem wurden die SLS hauptsächlich als Wettbewerbsspiele durchgeführt, so dass die Auswertung der Spiele sich oft nur auf die Ermittlung des Spielsiegers beschränkte.

Der Einsatz von SLS wurde damit begründet, dass sie sich zur Auflockerung sowie Entspannung (93,1 %), zur Motivationssteigerung (86,3 %) und zum Üben der Gelernten (79,5 %) eignen. Auf Grund dieser Ergebnisse hat Stellfeld den Eindruck gewonnen, dass den Lehrern noch nicht genügend bewusst war, welche Stärken in den SLS hinsichtlich der Realisierung sozialer und affektiver Lehrziele vorhanden sind. Die Möglichkeiten verschiedener Sozialformen wurden auch kaum genutzt. An diesen Punkten ist wieder eine Ähnlichkeit mit den Ergebnissen von Klippel (1980a) zu bemerken. Auf die Einbeziehung der Schüler bei der Auswahl sowie Planung und Durchführung der Spiele wurde auch nicht genügend Wert gelegt. (Stellfeld 1995: 51-53.)

Aus der Perspektive der Schüler sehen die Ergebnisse dergestalt aus (ebd. 39). Das Lernen durch Spiele wird eindeutig für angenehmer und abwechslungsreicher gehalten im Vergleich zur Verwendung anderer Übungsformen. Es macht den Schülern nicht nur Spaß, sondern auch das Verhältnis zum Lehrenden wird als besser eingeschätzt. Es wurde ferner darüber berichtet, dass die Vokabeln durch das beiläufige Lernen in der Spielsituation besser eingepreßt und länger behalten werden können. Die Einstellung der Schüler zu Spielen mit Wettbewerbscharakter ist auch als positiv zu betrachten. Um das Spiel zu gewinnen, strengen sie sich nach ihren eigenen Worten im Unterricht mehr an.

TABELLE 16 Untersuchungen zum Stellenwert von SLS im FSU sowie zur Einstellung von Lehrenden und Lernenden zum Spieleinsatz

	Zielsetzung und Kontext	Methode	Ergebnisse	Bedarf an weiteren Forschungen
Klippel (1980a)	- Charakterisierung der Spielpraxis im Bereich Englisch als Fremdsprache in Deutschland im Real-, Hauptschul-, und Gymnasialbereich - Testen einer von der Forscherin zusammengestellten Spielsammlung	- Befragung unter 52 Englischlehrern - Analyse von Praxisberichten zum Spieleinsatz sowie von Spielsammlungen - Eigene Unterrichtserfahrungen	- Informationen dazu, mit welchem Lehrziel, in welcher Unterrichtsphase und Organisationsform Spiele verwendet werden sowie die Charakterisierung der von den Lehrern für die 10 beliebtesten gehaltenen Spiele	- - -
Kleppin (1980)	Analyse der subjektiven Einstellungen von Studierenden zu SLS (Rollenspielen und darstellenden Spielen) im Bereich Französisch als Fremdsprache im Universitätsbereich	Fragebogenuntersuchung am Semesterende zum Lernerfolg und zum Spielverhalten der Studierenden	Positive Eigenschaften von SLS: - Möglichkeit zur Praxis in der Fremdsprache - freie Formulierung eigener Gedanken - Einstellung auf andere - Konfrontation mit einem interessanten Thema - Wortschatzerweiterung Negative Eigenschaften: - in der Spielsituation wird nur das Sprachmaterial verwendet, was man aktiv beherrscht	- Erweiterung der Untersuchungen auf andere Zielgruppen - Erforschung isolierter Probleme, z. B. der Problematik der Korrektur während des Spieleinsatzes
Behme (1993)	Analyse studentischer Effektivitätseinschätzungen zu Sprechspielen im Universitätsbereich, durchgeführt mit deutschen und fortgeschrittenen ausländischen Studenten in Deutschland	Fragebogenuntersuchungen zu den Fragen 'Vertrauen in der Gruppe' sowie zu affektiven und sozialen Lernwerten in Bezug auf den Spieleinsatz	- Neben Fachwissen wird vom Spielleiter Akzeptanz, Offenheit, Ehrlichkeit und Partnerschaftlichkeit erwartet. Diese Eigenschaften entwickeln mehr Vertrauen, Kommunikation und Kooperation bei den Lernenden. - Durch Sprechspiele bekommt man mit anderen Studierenden leichter Kontakt, redet man angstfreier und zweckorientierter.	- Berücksichtigung emotionaler und sozialer Lehrziele
Julkunen (1985)	Analyse des Stellenwertes von SLS im finnischen Anfängerunterricht im Englisch als Fremdsprache - Bereich und der Einstellung der Lehrenden zum Spieleinsatz, durchgeführt hauptsächlich mit vorkomm. Spielen	- Erprobung und Analyse von Spielen im Rahmen einer Aktionsforschung - Fragebogenuntersuchung unter Lehrenden - halbstrukturiertes Interview mit Lehrenden	- Informationen dazu, mit welchem Lehrziel, in welcher Unterrichtsphase und Organisationsform Spiele verwendet werden - Informationen über die Einstellung unterschiedlicher Lerner zu Spielen - Sp. werden in den unteren Klassenstufen für ein geeignetes Übungsmittel gehalten	- Erforschung des Stellenwertes von SLS im Gymnasialbereich - Erweiterung des Gegenstandsbereiches auf Formen des freien Spiels
Stellfeld (1995)	Analyse der Spielpraxis sowie der Einstellungen von Lerner und Lehrer in Bezug auf den Einsatz von vorkommunikativen Schreibspielen im Russischunterricht in Deutschland in den Klassenstufen 5-10	- Schriftliche Befragung unter Lehrern und Lernern - Unterrichtsbeobachtung - Gespräche mit Lehrern und Lernern	- positive Einstellung der Lehrer und Lerner - Einsatz von Spielen nimmt mit zunehmender Klassenstufe ab - Spiele oft als „Bonbon“ - zentrale Gründe des Spieleinsatzes: 1. Auflockerung, 2. Motivationsseigerung, 3. Üben des Gelernten - Vernachlässigung sozialer und affektiver Lehrziele	- Erweiterung des Gegenstandsbereiches auf andere Formen von SLS

Aus den oben besprochenen Studien können folgende Konsequenzen für die vorliegende Arbeit gezogen werden:

1. In den Arbeiten der dritten Gruppe wurden eine schriftliche Fragebogenuntersuchung sowie in manchen Fällen auch Interviews und Gespräche als Forschungsinstrumente eingesetzt. Diese Tendenz spricht dafür, dass im Gegensatz zu den früheren kontrollierten Untersuchungen die Lehrenden und Lernenden als Subjekte in den Forschungsprozess einbezogen worden sind. Die Innensicht der Teilnehmer wird z. B. insofern ernst genommen, dass in den Arbeiten von Kleppin (1980) und Behme (1993) als Ausgangspunkt gilt, dass die Lernenden in der Lage sind, über ihren Lernerfolg kompetent zu berichten.

2. Die Zielsetzung vieler Arbeiten (s. Kleppin 1980; Klippel 1980a; Behme 1993) wird entscheidend weniger anspruchsvoll festgelegt, als im Fall der Studien der ersten Gruppe. Es wird nicht mehr beabsichtigt, Hypothesen unter kontrollierten Bedingungen zu testen, sondern nur Einblicke in das Thema Spieleinsatz zu liefern, u. zw. durch die Beschreibung der Einstellungen der Forschungsteilnehmer.

3. Eine sehr begrüßenswerte Vorgehensweise wendet Behme (1993) an, die die Problematik aus einer interdisziplinären Perspektive, durch die Einbeziehung mehrerer wissenschaftlichen Disziplinen durchführt.

4. Als vernachlässigter Themenbereich wird hier nach wie vor die Erweiterung ähnlicher Untersuchungen auf andere Altersgruppen, u. a. für die gymnasiale Oberstufe erwähnt (s. Julkunen 1985). Kleppin (1980) und Behme (1993) sind bereits dieser Anforderung gerecht geworden, indem sie ihre Untersuchungen in der Erwachsenenbildung durchgeführt haben. Untersuchungen in der gymnasialen Oberstufe fehlen aber nach wie vor. Des Weiteren haben mehrere Forscher darauf hingewiesen (s. Klippel 1980a; Stellfeld 1995), dass den Lehrenden der Vorteile von SLS bezüglich des sozialen und affektiven Lernens nicht genügend bewusst sind.

5.2.4 Untersuchung von Kilp (2003)

Die Untersuchung von Kilp bietet einen neuen Aspekt zur Erforschung von SLS, indem Spiele im Kontext der Erwachsenenbildung, spezifischer der beruflichen Weiterbildung Erwachsener, thematisiert werden. Ein bedeutendes Verdienst der Arbeit besteht ferner darin, dass die Autorin, ähnlich wie Behme (1993) einen interdisziplinär angelegten Ansatz zur Behandlung der Thematik gewählt hat. In der Arbeit werden die Zusammenhänge zwischen vier zentralen Themenbereichen angesprochen: Lernen, Spielen, die Fremdsprache und die Erwachsenenbildung. Im theoretischen Teil der Arbeit legt die Autorin in den obigen vier Bereichen die wissenschaftliche Grundlage für die Studie an, um diese Erkenntnisse im explorativen Teil der Arbeit in Form einer Spielsammlung nutzbar zu machen.

Kilp (2003: 106) zieht auf Grund der Auseinandersetzung mit früheren Klassifikationsversuchen die Konsequenz, dass Einteilungen nach nur einem oder einigen wenigen Kriterien bei so einem komplexen Gegenstand wie Spiel

naturgemäß unzulänglich sind. Sie erarbeitet daher einen mehrdimensionalen Kriterienkatalog zur Klassifikation von SLS.²² In die Matrix zur Charakterisierung der SLS werden von Kilp zielgruppenbezogene, spielbezogene, lerninhaltsbezogene und herstellungsbezogene Parameter (insgesamt 13) aufgenommen. (ebd. 118-120.)

Kilp (ebd. 132ff) hat darüber hinaus eine Sammlung von 35 erwachsenengerechten SLS für den fremdsprachenunterrichtlichen Einsatz vorgelegt. Sie greift auf bereits bekannte Spiele zurück. Einerseits schlägt sie traditionelle Spiele, wie "Stadt Land Fluss" und "Kofferpacken" vor, andererseits erwähnt sie kommerzielle Spiele des Spielwarenmarktes, z. B. "Scrabble" und "Monopoly". Diese Entscheidung wird damit begründet, dass sich die Spieler besser auf die Spielsituation konzentrieren können, wenn sie mit einem allgemein als gut anerkannten Spiel zu tun haben und das Erlernen der Spielregel nicht nötig ist. So kommt die Autorin zu dem Schluss, dass im Unterricht einfache Spiele sowie Grundformen von Spielen bevorzugt werden sollten (ebd. 99-100).²³

Im letzten Kapitel stellt Kilp (s. ebd. 179-189) fünf Bedarfsanalysen zur Nutzung der Grundspielsammlung vor. Es werden ausgewählte Unterrichtskontexte mit unterschiedlichen Zielgruppen, Zielsprachen und Lerninhalten dargestellt und zu ihren Zwecken mit Hilfe der morphologischen Analyse aus der Spielsammlung geeignete Spiele ausgewählt. Durch diese Beispiele wird versucht, die Leser in die Anwendung der Spielsammlung einzuführen und die Nutzung für sie zu erleichtern. Selbst Kilp gibt jedoch zu, dass diese Vorgehensweise der morphologischen Analyse sehr aufwendig ist. Ich bin auch der Ansicht, dass eine solche Analyse bei einem kleinen, ziemlich gut überschaubaren Datenbestand nicht unbedingt nötig ist. Im Falle einer umfangreicheren Datenbank, möglicherweise mit der Verbindung eines Computerprogramms zur Erleichterung der Arbeit, wäre die morphologische Analyse eine geeignete Methode zum Auffinden adressatengerechter SLS. Obwohl die Vorgehensweise einer einigermaßen genaueren Ausdifferenzierung bedarf, ist es alles in allem ein interessanter Versuch, um „ein zeitgemäßes, nutzbringendes Werkzeug zur Verfügung zu stellen, das Unterrichtenden aller Sprachen bei der Erstellung von Unterrichtseinheiten dienen kann“ – wie es in der Einleitung der Arbeit (s. 15-16) heißt.

²² Der Klassifikation liegt die systematische Betrachtung wesentlicher Aspekte beim Entwerfen und Erstellen von SLS zugrunde. Kilp legt eine sog. morphologische Analyse (s. Zwicky 1989) der SLS vor. Die Methode der morphologischen Analyse im Sinne von Zwicky beschreibt die wichtigsten Parameter eines Produktes, einer Tätigkeit oder einer Leistung, und ordnet sie in einem Koordinatensystem an, um die Beziehungen der einzelnen Variablen systematisch untersuchen zu können. In einer zweiachsigen Matrix (auch Morphologischer Kasten genannt) werden die beschreibenden Parameter eines Problems auf der einen Achse und die Ausprägungen dieser Parameter auf der anderen Achse festgehalten.

²³ Das gleiche Prinzip liegt auch der Veröffentlichung von Dauvillier und Lévy-Hillerich (2004) *Spiele im Deutschunterricht* zugrunde. Dauvillier und Lévy-Hillerich (2004: 6) sprechen von Prototypen von Spielen.

TABELLE 17 Untersuchung von Kilp (2003)

Zielsetzung und Kontext	Methode	Ergebnisse	Bedarf an weiteren Forschungen
Erfolgreiche SLS für den Kontext der beruflichen Erwachsenenbildung finden	Explorative Studie basierend auf theoretischen Erkenntnissen aus verschiedenen Wissenschaftszweigen	- Erarbeitung einer Matrix zur Klassifizierung von SLS sowie einer neuen Methode zum Auffinden adressatengerechter SLS zum FSU - Vorlegung einer Sammlung von 35 SLS	- Genauere Ausdifferenzierung des Formulars - Ausprobung des Formulars im Rahmen eines Feldversuches - Aufnahme solcher Spiele in die Sammlung, die nicht in der Übungsphase einsetzbar sind

5.2.5 Zusammenfassung

Aus der Analyse früherer empirischer Studien lassen sich folgende für die vorliegende Arbeit zentrale Schlussfolgerungen ziehen.

1. Ähnlich dem Paradigmenwechsel in der Forschungsmethodologie der fremdsprachendidaktischen Literatur kann auch im Falle der Forschungen zu SLS festgestellt werden, dass statt Untersuchungen, die unter experimentellen Bedingungen durchgeführt worden sind, immer mehr die Erforschung der subjektiven Einstellungen und Einschätzungen von Lehrenden und Lernenden Berücksichtigung findet.²⁴ Die Lehrenden und Lernenden werden als Subjekte in den Forschungsprozess einbezogen. In meinem Forschungsprojekt werden entsprechend diesem methodischen Wechsel die subjektiven Einstellungen der Lehrenden analysiert, die durch eine Fragebogenuntersuchung sowie durch Interviews erhoben werden. Die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit besteht u. a. darin, Einblicke in die Spielpraxis des finnischen und des ungarischen DaF-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe aus der Perspektive der Lehrenden zu liefern. Es ist nicht beabsichtigt, Hypothesen unter experimentellen Bedingungen zu testen, sondern die Innensicht der Lehrenden beschreibend darzustellen. Dazu s. Kapitel 6.

2. In der vorliegenden Arbeit werden mehrere in den früheren Untersuchungen vernachlässigte Aspekte und Themen aufgenommen. Erstens bilden die Lehrenden der gymnasialen Oberstufe die Zielgruppe der Untersuchung, was eine neue Perspektive in der Forschung von SLS eröffnet. Zweitens gilt es als ein Hauptanliegen der Arbeit, die Rolle affektiver und sozialer Lehrziele für den Spieleinsatz zu untersuchen (s. Kapitel 3.1.8). Drittens wird in der Arbeit ein umfassender Spielbegriff verwendet, der sowohl Formen des Lernspiels als auch des Rollenspiels umfasst. Schließlich wird auch auf die Frage eingegangen, ob die SLS für bestimmte Lernertypen besonders effizient sind.

3. Eine neue Annäherungsweise wird in der vorliegenden Arbeit auch dadurch verwendet, dass der Forschungsgegenstand kontrastiv im finnischen und ungarischen DaF-Kontext analysiert wird.

²⁴ Eine Ausnahme bildet – wie oben bereits geschildert – die Forschungsarbeit von Jentges aus dem Jahre 2007.

6 Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern als Forschungsgegenstand

Wie de Florio-Hansen im Jahre 1998 festgestellt hat, hat die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen eine „subjektive Wende“ genommen. Sie meint damit – worauf im Kapitel 5.2 darauf bereits hingewiesen wurde – dass die Untersuchung nicht nur aus der Außensicht, aus der Perspektive eines externen Beobachters erfolgt, sondern immer mehr auch die Innensicht der Lehrenden und Lernenden Berücksichtigung findet.¹ Anders gesagt werden Menschen nicht mehr nur als Objekte von Wissenschaft angesehen, sondern als Erkenntnissubjekte in den Forschungsprozess integriert. Im Hintergrund dieser Veränderung steht u. a. die Erkenntnis, dass die Effektivität des FSU nicht leicht rational messbar ist und die Überlegenheit einer einzelnen Unterrichtsform nicht überzeugend nachgewiesen werden kann. Seit den 80er Jahren sind somit an Stelle kontrollierter Experimente immer mehr intro- und retrospektive Forschungsmethoden und die Kognitionen von Fremdsprachenlehrern und -lernern getreten. (de Florio-Hansen 1998: 4; s. auch Woods 1996: 5.) In dieser Art von Studien wird der Frage nachgegangen, welchen Sinn die Beteiligten selbst mit ihrem Handeln verknüpfen.

In den Untersuchungen des Fremdsprachenlehrens und -lernens ist ferner ein anderer wesentlicher methodologischer Wechsel zu beobachten. Nachdem seit den 80er Jahren dank der Lernerorientierung Untersuchungen im Mittelpunkt des Interesses gestanden haben, die sich mit den Lernenden und dem Fremdsprachenerwerbsprozess befassen, gewinnt in jüngerer Zeit, worauf u. a. Krumm (2003a: 354, s. auch Woods 1996: 3-11) aufmerksam gemacht hat, auch die empirische Forschung der Fremdsprachenlehrer immer mehr an Bedeutung. Als Folge dieser oben erwähnten zwei zentralen Paradigmenwechsel wird der Erforschung subjektiver Sichtweisen der Fremdsprachenlehrer heutzutage ein besonderes Interesse entgegengebracht.

Die Erforschung der Innensicht unterschiedlicher Individuen wurde in Deutschland in der Psychologie und in den Erziehungswissenschaften durch

¹ Die Innen- und Außensicht wird von Vertretern unterschiedlichster Disziplinen als *emische* und *etische* Perspektive (s. Headland, Pike, & Harris 1990; Bailey & Nunan 1996) bezeichnet.

zahlreiche Untersuchungen bereits seit Ende der 70er Jahre entwickelt und hat sich inzwischen unter der Leitung von Groeben et al. (1988) als eigenes Forschungsprogramm, das *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* (FST) etabliert (Finkbeiner 1998: 181; Grotjahn 1998: 33). In der fremdsprachendidaktischen Literatur hat jedoch dieser Ansatz, wie oben erwähnt, erst seit den 90er Jahren Anwendung gefunden.

Da die Sichtweisen einzelner Personen den Hauptaspekt meines Forschungsinteresses bilden, erachte ich den forschungsmethodologischen Ansatz des FST², mit bestimmten Einschränkungen, für meine Zwecke als sinnvoll. Ich schließe mich daher einer im deutschsprachigen Raum verbreiteten Sprachregelung an und verwende im weiteren Verlauf der Arbeit für die Innensicht der Lehrenden den Begriff *Subjektive Theorien*.³ Zunächst werden in den nächsten Abschnitten der Begriff und das gleichnamige Forschungsprogramm übersichtsartig dargestellt. Der Fokus liegt jedoch auf der Beschreibung und Begründung meines Ansatzes zum Forschungsprogramm.

6.1 Subjektive Theorien im Forschungsprogramm Subjektive Theorien

Dem FST liegt – als Gegenentwurf zum behavioristischen Menschenbild konzipiert – das sog. *epistemologische Subjektmodell* zugrunde. Im Sinne dieser Menschenbildannahme sind alle Individuen, forschende wie untersuchte, aktive und rational handelnde Wesen. Sie werden als „potentiell autonom, aktiv konstruierend und reflexiv“ angesehen. Menschen zeigen somit in ihren Handlungen Merkmale wie „Intentionalität, Entscheidungsfähigkeit zwischen Handlungsalternativen, Planung von Handlungsabläufen, Sprach- und Kommunikationsfähigkeit.“ (Groeben 1988: 13-15.) Das reflexive Subjekt konstruiert also seine Welt und vermag seine Handlungen zu beschreiben und zu erklären. Aus diesem Menschenbild folgt, wie Scheele und Groeben (1998: 14) argumentieren, dass die Reflexionen der Lehrenden und Lernenden zur Erklärung und Verbesserung des Fremdsprachenlernens und -lehrens zu berücksichtigen sind.⁴

² Diese Forschungsrichtung unterscheidet sich insofern von den oben erwähnten introspektiven Methoden, als hier nicht eine konkrete Problemlösungsaufgabe, also aufgabenspezifische kognitive Prozesse im Mittelpunkt des Interesses stehen, sondern die „Rekonstruktion weit komplexerer und zugleich auch deutlich abstrakter mentaler Strukturen, ohne dass diese in unmittelbarem Bezug zu einer bestimmten Handlung stehen müssen“ (Grotjahn 1998: 51).

³ Siehe auch den Begriff *pädagogische Alltagstheorien* bei Hierdeis und Hug (1992: 157ff).

⁴ In der englischsprachigen Literatur wird die Reflexion u. a. in dem Modell des „*reflective practitioner*“ von Schön (1983) für ein zentrales Merkmal des professionellen Lehrers gehalten (s. auch Ojanen (1996) und Richards & Lockhardt (1994: 2-3). Schön (1983: 26-31) unterscheidet zwischen Reflexionen der Lehrenden während der Unterrichtssituation (*reflection-in-action*) und denen außerhalb der Unterrichtssituation (*reflection-on-action*). Während die Ersteren sich nur in einem gewissen Maße bewusst vollziehen, erfolgen die Letzteren systematisch und gut überlegt.

Im FST wurden eine weite und eine enge Variante des Konstrukts der Subjektiven Theorien definiert. Grotjahn (1998), einer der wichtigsten Vertreter des FST nennt in Anlehnung an Dann (1994, s. auch Groeben 1988: 19) die folgenden fünf Merkmale zur Definierung der weiten Variante:

1. Subjektive Theorien sind relativ stabile kognitive Strukturen (mentale Repräsentationen).
2. Subjektive Theorien können sowohl aus bewussten, der Person zugänglichen Kognitionen als auch aus impliziten, nicht-bewusstseinsfähigen Kognitionen bestehen und sich sowohl auf die Welt als auch auf die eigene Person beziehen.
3. Subjektive Theorien weisen zu wissenschaftlichen Theorien analoge Struktureigenschaften auf – und zwar insbesondere eine zumindest implizite Argumentationsstruktur. Diese ermöglicht, z. B. über Wenn-dann-Beziehungen, logische Schlüsse zu ziehen und neues Wissen zu generieren.
4. In Analogie zu wissenschaftlichen Theorien erfüllen Subjektive Theorien folgende Funktionen: (a) Realitätskonstruktion in Form von Situationsdefinitionen; (b) Erklärung (und auch Rechtfertigung) von Sachverhalten; (c) Vorhersage von Sachverhalten; (d) Konstruktion von Handlungsentwürfen (Technologien) zur Herbeiführung von Sachverhalten.
5. Subjektive Theorien beeinflussen im Zusammenhang mit anderen Faktoren (z. B. Persönlichkeitsmerkmalen, Emotionen) beobachtbares Verhalten/Handeln und haben damit eine verhaltens- bzw. handlungsleitende Funktion.
(Grotjahn 1998: 34-35)

Da in der vorliegenden Arbeit die Perspektive der Lehrenden analysiert wird, werde ich mich im Folgenden mit den obigen Wesensmerkmalen in Bezug auf die Lehrpersonen befassen. Im Mittelpunkt meiner Arbeit stehen also, wie Scheele und Groeben (1998: 21-22) schreiben, „subjektiv-theoretische Reflexionen des didaktischen Vorgehens“. Was die Stabilität dieser kognitiven Strukturen betrifft (s. das Merkmal 1), gilt das Alter der Personen als entscheidender Faktor. Man kann annehmen, dass Subjektive Theorien jüngerer Fremdsprachenlehrer mit weniger Unterrichtserfahrung instabiler sind als die entsprechenden Theorien älterer Lehrer mit umfangreicherer Lehrerfahrung. (Grotjahn 1998: 35.) Subjektive Theorien müssen sich also während der Lehrtätigkeit „in immer neuen Herausforderungen bewähren und in jeder Interaktion Herausforderungen von anderer Seite begegnen“ (Kallenbach 1996: 25).

Laut Merkmal 2 können Subjektive Theorien entweder in bewusster oder in unbewusster Form vorliegen. Am Anfang der Lehrtätigkeit sind sie üblicherweise explizit und differenziert, durch die Automatisierung des täglichen didaktischen Handelns „sinken sie aber unter die Verfügbarkeitsschwelle des unmittelbar expliziten Wissens“ (Scheele & Groeben 1998: 21-22). Scheele und Groeben (ebd.) sind jedoch der Ansicht, dass solche Wissensteilmengen bei entsprechender Problematisierung, z. B. im Interview, wieder rekonstruierbar sind, was als eine Grundannahme auch im Falle der vorliegenden Arbeit gilt.

Wie die Merkmale 3 und 4 auch andeuten, wurde das Konstrukt Subjektive Theorien ursprünglich in Anlehnung an 'objektive' Theorien gebildet. Sie weisen eine strukturelle sowie eine funktionelle Parallelität mit wissenschaftlichen Theorien auf. In Analogie zu wissenschaftlichen Theorien können sie folgende Elemente enthalten (s. Grotjahn 1998: 35-36): Subjektive Konstrukte (relativ abstrakte Begriffe wie z. B. *Lernerautonomie* oder *Kommunikative Kompetenz*),

Subjektive Daten (subjektive Beschreibungen und Bewertungen konkreter Situationen), und Subjektive Wenn-dann-Hypothesen, bzw. Gesetzmäßigkeiten. Grotjahn (1998: 38-39) hebt aber in Anlehnung an Furnham (1988) und Groeben et al. (1988: 22-24) hervor, dass zwischen Subjektiven und wissenschaftlich-objektiven Theorien auch bestimmte Unterschiede vorliegen. Erstens sind Subjektive Theorien selten explizit und praktisch niemals formuliert. Zweitens können sie widersprüchlich sein, ohne dass dies den subjektiven Theoretiker stört. Drittens müssen sie lediglich aktualisierbar sein, im Gegensatz zu wissenschaftlichen Theorien, die möglichst präzise, sprachlich aktualisiert sein müssen. Subjektive Theorien werden in der Literatur gerade deswegen durch die Begriffe „naive“, „implizite“, „private“ oder „Alltagstheorien“ gekennzeichnet (s. Grotjahn 1998: 33; Scheele & Groeben 1998: 14; Hierdeis & Hug 1992).

Wie das Merkmal 5 besagt, haben Subjektive Theorien eine handlungsleitende Funktion. Ihnen fällt somit die Aufgabe zu, die Orientierung im komplexen Unterrichtsgeschehen zu garantieren, schnelles und sicheres Agieren angesichts des permanenten Handlungsdrucks im Unterricht zu ermöglichen. Diese „Alltagstheorien“ müssen sich also unmittelbar in der Praxis bewähren. (Hierdeis & Hug 1992: 158.)

In der „engen Begriffsexplikation“ stellen Groeben et al. (1988: 22; 25-28) neben den oben skizzierten fünf Merkmalen zwei weitere Anforderungen an Subjektive Theorien. Einerseits müssen sie „im Dialog-Konsens [zwischen Forscher und Untersuchtem] aktualisier- und rekonstruierbar sein“ (Phase der sog. *kommunikativen Validierung*), andererseits ist ihre „Akzeptierbarkeit als ‚objektive‘ Erkenntnis zu prüfen“ (Phase der sog. *explanativen* oder *Handlungsvalidierung*). Im Folgenden wird dieses Zwei-Phasen-Modell des FST kurz skizziert.

Die kommunikative Validierung soll absichern, dass die zumeist durch Interviews erhobenen Subjektiven Theorien auch adäquat verstanden, interpretiert und wiedergegeben worden sind. Scheele und Groeben (1998: 22) beschreiben folgenderweise, wie die kommunikative Validierung möglicherweise erfolgen kann. In der ersten Sitzung wird der Inhalt der Subjektiven Theorien mit verschiedenen qualitativen Methoden erhoben. Danach soll die Rekonstruktion der Subjektiven Theorie-Struktur/en stattfinden. Typisch für das FST sind die für diese Strukturrekonstruktion entwickelten Struktur-lege-Verfahren (s. auch Scheele & Groeben 1988). Das sieht im Optimalfall wie folgt aus: Der Forscher extrahiert auf der Grundlage der transkribierten Daten die wichtigsten Konzepte und schreibt diese auf sog. Konzeptkärtchen. In der zweiten Sitzung erhält der Untersuchte die Konzeptkärtchen und er soll diese eventuell modifizieren, ergänzen oder ihrem Inhalt zustimmen. Anhand der Karten wird dann sowohl vom Forscher als auch vom Untersuchten ein Strukturbild der Subjektiven Theorie gelegt. Bei eventuellen Unterschieden entsteht eine Diskussion zwischen den Interviewpartnern. Forscher und Untersuchte gelten entsprechend dem Subjektmodell des FST als gleichwertige Kommunikationspartner, die sich während der Erfassung der Subjektiven Theorien im Dialog um eine Einigung bemühen sollen. In Zweifelsfällen wird das letzte Wort immer dem Untersuchten zugestanden, um sicherzustellen, dass die erhobenen Subjektiven Theorien

wirklich seiner Innensicht entsprechen. Abschließend wird in Zusammenarbeit ein drittes Strukturbild erstellt, das als „Konsensversion“ der jeweiligen Subjektiven Theorie gilt. Scheele und Groeben (1998: 22) geben jedoch zu, dass diese Optimalversion der kommunikativen Validierung nicht in allen Fällen möglich oder nötig ist.

Wenn auf diese Weise die Rekonstruktionsangemessenheit geprüft wird, dann liegt mit den Subjektiven Theorien ein deskriptives Konstrukt vor, das auf der Innensicht des Untersuchten basiert. Die kommunikative Validierung sagt aber noch nichts über die empirische Gültigkeit einer Subjektiven Theorie aus, deshalb soll in einer zweiten Phase durch die sog. *explanative* oder *Handlungsvalidierung* überprüft werden, ob die vom Untersuchten angegebenen Subjektiven Theorien auch handlungsleitend sind. Die Überprüfung der Realitätsadäquanz erfolgt in der Praxis durch Außenbeobachtung. In dieser zweiten Phase hat die Außenperspektive ein größeres Gewicht, da „nur ein externer Beobachter die Frage nach der handlungsleitenden Funktion von Subjektiven Theorien valide beurteilen kann“, so Grotjahn (1998: 42).

6.2 Erforschung Subjektiver Theorien in der Sprachlehrforschung

Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse des FST (s. Groeben et al. 1988) hat sich die Sprachlehrforschung in Deutschland verstärkt der Erforschung des Zusammenhangs zwischen dem Konstrukt der Subjektiven Theorien und dem Fremdsprachenlehren und -lernen zugewendet. Laut Grotjahn (1998: 45) wurde der erste explizite Bezug zum FST in der Publikation von Matz (1989) hergestellt. Eine umfangreiche empirische Umsetzung des FST in Bezug auf die Subjektiven Theorien von Sprachlernern hat sich Kallenbach (1996) in ihrer Dissertation vorgenommen. Die subjektive Sichtweise von Lehrenden haben ferner u. a. Caspari (2003) in ihrem Habilitationsprojekt – über das berufliche Selbstverständnis der Lehrenden – und Schart (2003) in seiner Dissertation – zum Projektunterricht – untersucht⁵. Es wurden jedoch bereits früher – vor allem in der englischsprachigen Fachliteratur – diverse andere Konstrukte benutzt, die der weiten Variante des FST zugeordnet werden können. Eine ausführliche Bestandsaufnahme dieser Begriffe aus den 80er und 90er Jahren liefert Grotjahn⁶

⁵ Weitere Untersuchungen zu Subjektiven Theorien haben u. a. Finkbeiner (1998), Hermes (1998) und Slivensky (2002) durchgeführt. Finkbeiner untersuchte die Subjektiven Theorien der Fremdsprachenlehrer über die Textarbeit und das Lesen im FSU. Hermes beschäftigte sich mit dem Selbstbild und den Rollen von Dozentinnen und Studierenden in universitären Lernveranstaltungen. Slivensky hat zu ihrem Untersuchungsgegenstand die Subjektiven Theorien japanischer Deutschlernender gewählt.

⁶ Grotjahn (1998: 44) listet u. a. die folgenden Begriffe auf: „learners’ or teachers’ beliefs about language, and about learning and teaching“ (Horwitz 1987; Wenden 1987); „learners’ philosophy of language learning“ (Abraham & Vann 1987); „foreign language teachers’ classroom schemata“ (Littlewood 1991); „teachers’ personal peda-

(1998: 44). Unter diesen Konzepten werden hier nur einige in Bezug auf die Erforschung der Lehrerperspektive zentral aufgegriffen. Im Folgenden werden einige Aspekte der Ausführungen von Richards und Lockhardt (1994) sowie Woods (1996) erläutert.⁷

Richard und Lockhardt (1994: 30) verwenden in ihrer Arbeit den Begriff *Überzeugungssysteme* (eng. *belief systems*). Überzeugungen der Lehrenden können ihrer Ansicht nach ziemlich einfach, aber auch komplex sein. Sie erwähnen z. B. die Ansicht, dass grammatische Fehler sofort zu korrigieren sind, oder die Überzeugung, dass kooperatives Lernen im Gegensatz zum Lernen mit Wettbewerbscharakter eine effektivere Form des Lernens darstellt. Überzeugungssysteme entwickeln sich ihrer Ansicht nach allmählich und besitzen eine objektive und eine subjektive Dimension. Richards und Lockhardt (1994: 30-32) behandeln ausführlich, durch welche Faktoren die Inhalte der Überzeugungssysteme der Lehrenden bedingt sind:

1. *Die eigenen Sprachlernerfahrungen*
Die methodisch-didaktischen Überzeugungen eines Lehrers spiegeln häufig die Unterrichtsverfahren wider, die er selbst als Lerner erfahren hat.
2. *Die eigenen Unterrichtserfahrungen als Fremdsprachenlehrer*
Auf Grund ihrer Erfahrungen zur Effektivität ihres Unterrichts sowie zur Einstellung der Lerner dem Unterricht gegenüber bilden die Lehrer Hypothesen, die ihre zukünftigen Planungs- und Unterrichtsentscheidungen beeinflussen werden.
3. *Institutionelle Normen der Unterrichtspraxis*
Die allgemeine pädagogische Philosophie der Schule oder Institution hat oft eine Auswirkung auf die Unterrichtspraxis eines Fremdsprachenlehrers.
4. *Persönlichkeitsfaktoren*
Die Persönlichkeit der Lehrenden mag u. a. die Unterrichtsinhalte und -verfahren sowie die verwendeten Unterrichtstechniken beeinflussen.
5. *Die Lehraus- und -fortbildung und die Fachkenntnisse des Lehrers*
Einen beträchtlichen Teil der Überzeugungen der Lehrenden machen die Kenntnisse über den fremdsprachlichen Lern- und Lehrprozess aus, die die Lehrer in der Lehrerausbildung bzw. durch den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen erhalten haben.

Richards und Lockhardt (1994: 32-41) stellen ferner die folgende Taxonomie der Überzeugungen der Lehrenden auf. Diese Taxonomie ist differenzierter, als die von Grotjahn (1991: 187; s. auch Scheele & Groeben 1998: 14). Grotjahn unterscheidet bei den Subjektiven Theorien nur drei Gegenstandsbereiche: Reflexionen über die Sprache/n, über das Lernen und über das Lehren. Diese zwei Taxonomien können jedoch meiner Ansicht nach als deckungsgleich angesehen

gogical systems – stores of beliefs, knowledge, theories, assumptions, and attitudes“ (Borg 1998). Die Erforschung der Überzeugungen (*beliefs*) in Bezug auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen steht nach wie vor im Zentrum des Interesses vieler Wissenschaftler. Die Überzeugungen der Fremdsprachenlerner wurden im Rahmen verschiedener methodischer Ansätze thematisiert. Siehe u. a. den soziokulturellen Ansatz bei Alanen (2003), die dialogische Perspektive von Bakhtin bei Dufva (2003) und den diskursiven Ansatz bei Kalaja (2003).

⁷ Es ist an dieser Stelle anzumerken, dass die Erforschung des pädagogischen Denkens der Lehrenden (eng. *teacher thinking*, s. Ryan (2000)) im Bereich der pädagogischen Psychologie in den 70er-80er-Jahren angefangen hat. Die Forschungsergebnisse von Clark und Peterson (1986), Nespor (1987), Pajares (1992) haben eine bedeutende Grundlage u. a. auch für Woods (1996) geschaffen.

werden, da die Bereiche 4 und 5 bei Richards und Lockhardt auch der Gruppe der Reflexionen über das Lehren zugeordnet werden können.

1. *Überzeugungen über die Zielsprache*
 - über ihren Stellenwert in der Welt und im Heimatland der Lehrenden
 - ihre linguistischen Aspekte, die der Lehrende für besonders leicht oder schwer hält
 - die Ähnlichkeiten und Unterschiede der Zielsprache und der Ausgangssprache der Lernenden
2. *Überzeugungen über das Lernen*
 - über die Natur des Spracherwerbsprozesses und die Art und Weise, wie es vom Lehrenden am besten zu unterstützen ist
 - über die Ziele und Anforderungen diverser Aufgabentypen
 - über die Rolle der Lerner im Unterricht sowie ihre effektiven Lernstrategien
3. *Überzeugungen über das Lehren*
 - über die Eigenschaften eines guten Lehrers sowie ihre Rolle im Klassenzimmer
 - über die diversen Unterrichtsprozesse und Lehrstrategien und ihre Effektivität
4. *Überzeugungen über das Curriculum und den Kontext seiner Tätigkeit*
 - über die wichtigsten Elemente eines effektiven Curriculums sowie über die im Curriculum vorgegebenen Lehrziele und methodisch-didaktischen Richtlinien
 - über die Leistungsmessung im Rahmen ihrer Unterrichtstätigkeit
 - über die Rolle der Lehrwerke und anderen Unterrichtsmaterialien
5. *Überzeugungen über den Lehrerberuf*
 - über den Status des Lehrerberufs in der Gesellschaft
 - über die Natur der Lehrerausbildung
 - über das lebenslange Lehrenlernen und die kontinuierliche Weiterqualifizierung

Im Gegensatz zu Richards und Lockhardt stellt Woods (1996: 194-195) die Überzeugungen (*beliefs*), Annahmen (*assumptions*) und das Wissen (*knowledge*) der Lehrenden in den Mittelpunkt seiner Arbeit. Unter dem Terminus Wissen versteht er ‚konventionell akzeptierte Fakten‘, Annahmen sind seiner Definition nach ‚Sachverhalte, die nicht belegt worden sind, die aber zum fraglichen Zeitpunkt für wahr gehalten werden‘, Überzeugungen gelten dagegen als ‚von Individuen akzeptierten Behauptungen, die keinem konventionell akzeptierten Wissen entsprechen, worüber aber unterschiedliche akzeptierte Meinungen existieren‘.

Woods (1996) hat die Unterrichtspraxis acht kanadischer Englischlehrer mittels drei verschiedener Methoden erforscht: mittels offener Interviews, durch Beobachtungen im Klassenzimmer sowie durch introspektive Gespräche, betreffend die Videoaufnahmen über die Unterrichtsstunden der Lehrenden. Auf Grund der Ergebnisse kam er zu dem Schluss, dass die Überzeugungen, Annahmen und das Wissen der Lehrenden nicht voneinander zu trennen sind. Er berichtet nämlich darüber, dass es während der Datenanalyse nicht möglich war zu definieren, ob sich die Entscheidungen und die Interpretationen der Lehrenden auf ihre Überzeugungen, Annahmen oder auf ihr Wissen gegründet haben. Sie hatten demgegenüber gemeinsam einen Einfluss darauf, welche Entscheidungen die Lehrenden während der Planung sowie Durchführung ihres Unterrichts getroffen haben. Woods argumentiert, dass die Überzeugungen, Annahmen und das Wissen nicht als einzelne Begriffe betrachtet werden können. Stattdessen befinden sie sich auf einem Kontinuum, wo auch Überschneidungen möglich sind. Aus diesem Grund hat Woods (ebd. 195-197) in seiner Arbeit das Konstrukt BAK (*Beliefs, Assumptions, Knowledge*) eingeführt, das die oben erwähnten drei Begriffe und das Netz ihrer gegenseitigen Beziehungen

enthält. Hier ist eine wesentliche Übereinstimmung mit Subjektiven Theorien zu bemerken, da sie als „komplexere Aggregate von Konzepten“ (Groeben et al. 1988: 18) oder als ein Konglomerat (Huneke & Steinig 2002: 211) aus verschiedenen Elementen definiert worden sind, die zusammen das Unterrichtshandeln der Lehrenden prägen.

6.3 Forschungsmethodische Aspekte sowie der Begriff Subjektive Theorien in der vorliegenden Arbeit

Laut Grotjahn (1998: 44) orientiert sich die Mehrheit der Forschungsarbeiten im Bereich des Lehrens und Lernens fremder Sprachen an der weiten Definition des Konstrukts der Subjektiven Theorien. Steinke (1999: 68, zitiert nach Caspari 2001: 243) stellt ähnlich fest, dass in vielen empirischen Studien im Bereich des Lehrens und Lernens fremder Sprachen „der Begriff Subjektive Theorien eher weit gefasst wurde, oft mit nur partiellen, praktikablen Bezügen zum FST und zumeist ohne kommunikative oder explanative Validierung“.⁸

Im Folgenden wird unter Bezugnahme auf frühere Untersuchungen mein eigener Ansatz zum FST gesetzt. Es wird erstens danach gefragt, inwiefern das im Kapitel 6.1 beschriebene Zwei-Phasen-Konzept des FST für meinen Untersuchungsgegenstand als ein angemessenes forschungsmethodisches Verfahren erscheint. Zweitens wird zusammenfassend definiert, was in der vorliegenden Arbeit unter dem Begriff Subjektive Theorien verstanden wird.

Es muss eine vielerorts geäußerte Problematik der explanativen Validierung erwähnt werden. Slivensky (2002: 345; s. auch Edmondson 1998: 86; Caspari 2001: 241; Schart 2001: 57; 2003: 31) hat darauf hingewiesen, dass „das Verhältnis von Kognition und Handeln nicht so eindeutig geklärt ist, dass man z. B. von Motiven direkt auf beobachtbares Handeln und umgekehrt schließen könnte.“ Das schließt allerdings nicht aus, dass die Subjektiven Theorien das Unterrichtshandeln der Lehrenden beeinflussen und Begründungen für ihr didaktisches Vorgehen liefern, aber eine eindeutige Beziehung zwischen ihnen ist ziemlich schwierig rekonstruierbar. Ich möchte also in der vorliegenden Arbeit bloß die Äußerungen der Lehrenden über ihr Denken und Handlungen in den Mittelpunkt stellen. Auch wenn ich nicht überprüfen kann, was konkret im Klassenzimmer geschieht, kann ich aus den Äußerungen der Lehrenden Aufschlüsse darüber erhalten, welche Bedeutung den SLS beigemessen wird, welche Aspekte im Zusammenhang damit betont oder vernachlässigt werden. Meine Zielsetzung liegt in einem ersten Schritt darin, die subjektive Sichtweise von individuellen Lehrpersonen zum Einsatz von SLS beschreibend darzustellen.

⁸ An dieser Stelle sollen zwei Beispiele erwähnt werden. Kaikkonen (2004) greift in seiner Arbeit nur den Begriff 'Subjektive Theorien' auf, ohne auf das FST näher Bezug zu nehmen. Edmondson (1998: 87) weist auf das FST hin, verzichtet aber auf den Begriff und verwendet stattdessen den Begriff ‚*subjective parameters*‘.

len.⁹ Zunächst werden die Lehrerinterviews als Einzelfälle dargestellt. In einem zweiten Schritt habe ich die Absicht, einen Querschnitt der in den Interviews aufgetretenen thematischen Aspekte zur Thematik zu liefern (dazu ausführlicher s. Kapitel 8.4.2). Es ist festzulegen, dass die explanative Validierung für meine Arbeit ohne Belang zu sein scheint.¹⁰

Im Falle der kommunikativen Validierung werden von mir auch nur teilweise die methodischen Standards des FST verfolgt. Ich halte die im Kapitel 6.1 beschriebene Rekonstruktion der Struktur der Subjektiven Theorien in Bezug auf die vorliegende Arbeit für nicht nötig. Von mir werden nur Gedankeninhalte erhoben, die Verbindungen unter ihnen sind für mich nicht relevant. Die Angemessenheit der erhobenen Subjektiven Theorien wird stattdessen dadurch überprüft, dass die transkribierten Interviewaufzeichnungen den Interviewpartnerinnen per E-Mail zurückgesandt werden. Auf diese Art und Weise wird ihnen die Möglichkeit angeboten, sie zu autorisieren und eventuell zu verändern¹¹ (s. die sog. *member checking* bei Lincoln & Guba 1985: 314). Diese Vorgehensweise hat auch Schart (2003: 66) in seiner Studie gewählt.

Zusammenfassend kann das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegende Konzept der Subjektiven Theorien wie folgt beschrieben werden: ich greife den von Groeben et al. (1988) in die Sprachlehrforschung eingeführten Begriff der Subjektiven Theorien auf, fasse ihn aber wesentlich offener auf als es im FST ursprünglich angedacht war. Ich verwende den Begriff im Folgenden im weiten Sinne und signalisiere diese Verwendungsweise im Gegensatz zu FST durch das kleine „s“ am Wortanfang, subjektive Theorien (s. Caspari 2001; 2003).

Unter subjektiven Theorien werden von mir individuell geprägte, „relativ überdauernde mentale Strukturen“ (Groeben et al. 1988: 18) verstanden. Wie es die Abbildung 17 veranschaulicht, betrachte ich sie in Anlehnung an Richards und Lockhardt (1994: 30-32) und Woods (1996: 194-195) als ein Geflecht aus Wissensbeständen und persönlichen Erfahrungen¹². Die Wissenskomponente umfasst die Fachkenntnisse der Lehrenden aus der Lehreraus- und -fortbildung, sowie ihr Welt- und kulturelles Wissen. Die konkreten Erfahrungen basieren zum einen auf den Sprachlern- und Unterrichtserfahrungen der Lehrenden und aus diesen Erfahrungen entwickeln sich im Sinne von Woods (1996) die Überzeugungen (*beliefs*) der Lehrenden. Die Erfahrungen haben aber zum anderen auch eine spekulative Seite, weil aufgrund von verschiedenen Beobachtungen und Wahrnehmungen Schlussfolgerungen gezogen werden können, die meist nicht überprüft werden und manchmal gar nicht überprüfbar sind. Hier liegt

⁹ Siehe auch die Untersuchung von Jaakkola (1997), die mit Bezugnahme auf das BAK-Konzept von Woods, die Überzeugungen von finnischen Fremdsprachenlehrern in Bezug auf den Grammatikunterricht beschreibend dargestellt hat.

¹⁰ Siehe u. a. die Studien von Caspari (2003), Finkbeiner (1998), Kallenbach (1996), Rippen (1998), Schart (2003) und Slivensky (2002).

¹¹ Wie auch Moilanen (1998: 179) feststellt, wird diese Form der kommunikativen Validierung in der Forschungsliteratur am meisten verwendet. Eine Gefahr besteht in diesem Fall jedoch darin, dass als endgültiges Kriterium für die Richtigkeit der Interpretation das letzte Wort des Untersuchten gilt.

¹² Hierdeis und Hug (1992: 157) charakterisieren pädagogische Alltagstheorien auch als eine Mischung aus Erfahrungswissen und vermitteltem Wissen.

eine Parallelität mit dem Annahme-Begriff (*assumptions*) bei Woods (1996) vor. Diese Wissensbestände und Erfahrungen werden durch die Persönlichkeitsfaktoren der Lehrenden sowie durch die institutionellen Normen der Unterrichtspraxis beeinflusst. Das Konstrukt subjektive Theorien wird von mir ähnlich wie bei Woods (1996) im Falle des BAK-Konzepts, als ein Netz ihrer einzelnen Komponenten betrachtet. Caspari (2001: 242) unterstreicht auch in Anlehnung an Scheele und Wahl (1987: 14), dass „Subjektive Theorien komplexe Systeme von zusammenhängenden Begriffen und Konzepten sind, die durch ein Netz von diversen Argumentationen miteinander verknüpft sind.“

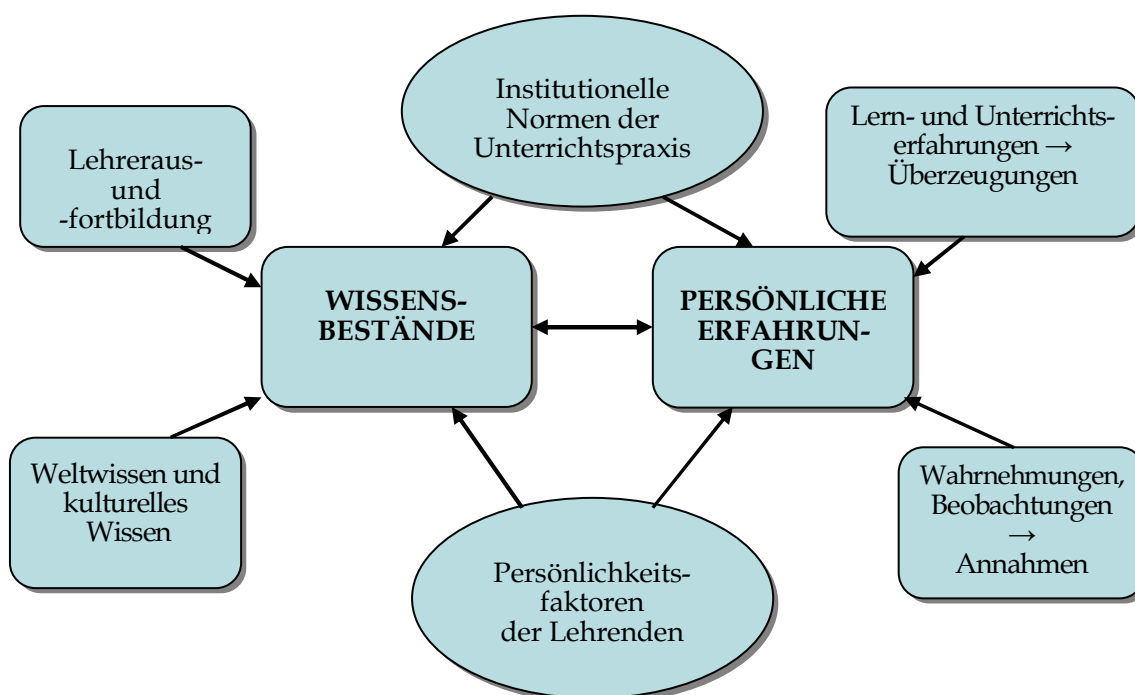


ABBILDUNG 16 Komponente subjektiver Theorien von Fremdsprachenlehrern

Die weite Definition des Konzeptes der subjektiven Theorien erlaubt mir - nach den Worten von Groeben et al. (1988: 28) - „eine (rekonstruierend-verstehende) Beschreibung der Subjektiven Theorien des Erkenntnis-Objekts, der dieses als adäquater Formulierung seiner Innensicht zustimmen kann und die zugleich als wissenschaftssprachige Fassung des deskriptiven Konstrukts ‚Subjektive Theorie‘ für das Erkenntnis-Subjekt akzeptabel und brauchbar ist“. Darüber hinaus ist es ein Anliegen der Arbeit, den Einfluss kultureller und institutioneller Einflüsse auf die Genese der erhobenen subjektiven Theorien zu identifizieren.

6.4 Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit ist nicht beabsichtigt, *die* subjektive Theorie der finnischen und ungarischen Deutschlehrer zu erheben (s. Slivensky 2002: 345), sondern nach der Darstellung der Kognitionen individueller finnischer und ungarischer Deutschlehrer für die beiden Länder typische Themen und Aspekte zum Einsatz von SLS zu identifizieren. Ferner wird danach gefragt, auf welche Aspekte die eventuellen Unterschiede zwischen den beiden Unterrichtskontexten zurückgeführt werden können (s. Kapitel 7, Forschungsfragen 2 und 3).

Die subjektiven Theorien finnischer und ungarischer DaF-Lehrer in der gymnasialen Oberstufe hinsichtlich des Einsatzes von SLS wurden bisher nicht untersucht. Als einzige Stellungnahme, die die Einstellung der Lehrenden der gymnasialen Oberstufe zu SLS betrifft, ohne die empirische Grundlage der Aussage sowie den Kontext genauer zu definieren, habe ich das folgende Zitat von Lübke gefunden. Es stellt sich die Frage, ob und inwieweit die Forschungsergebnisse der vorliegenden Arbeit Lübkes Ansicht unterstützen:

Sie [Lernspiele] sollen die Schüler aktivieren, viel Spaß machen und durch ihren Wettkampfcharakter für Spannung sorgen. Die fachdidaktischen Veröffentlichungen über Lernspiele sind kaum noch zu überblicken: geeignete Lernspiele werden in den Lehrerhandbüchern zu modernen Lehrbüchern genannt. Fremdsprachenlehrer am Gymnasium haben viele Vorbehalte gegenüber Lernspielen – sicherlich mit einem gewissen Recht, wenn man einerseits an den hohen Zeitaufwand denkt, den sie beanspruchen, andererseits an die hohen Abituranforderungen. Jedem Beobachter wird aber der große Spaß deutlich, wenn Lernspiele im Unterricht vorkommen, und dieser Spaß motiviert die Schüler für den gesamten FSU. Es kommt auch bei den Lernspielen auf das rechte Maß und auf den rechten Zeitpunkt an, wie bei allen Übungsformen. (Lübke 1991: 215)

7 FORSCHUNGSFRAGEN

Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit wurde der theoretische Hintergrund der Untersuchung beleuchtet, d. h. die Unterrichtstechnik SLS sowie die mit dem Spieleinsatz zusammenhängenden Variablen des unterrichtlichen Geschehens. Im zweiten Teil werden die Untersuchungsergebnisse präsentiert.

Das Ziel der Untersuchung besteht vor allem darin, eine kontrastive Analyse zum Thema SLS im DaF-Kontext in dem bisher nicht untersuchten Bereich der gymnasialen Oberstufe zwischen dem heutigen finnischen und ungarischen FSU vorzulegen. Mittels der Forschungsfrage 1 möchte ich ein Bild über die Spielpraxis beider Länder präsentieren, wobei sich die Unterfragen aus der Auseinandersetzung mit früheren Forschungsarbeiten (s. Klippel 1985a; Julkunen 1985; Stellfeld 1995) sowie mit der didaktischen Literatur ergeben haben. Im Vergleich zu früheren Untersuchungen wurde angestrebt, das Augenmerk u. a. auf solche Fragen zu richten, die auf der Makroebene zur Entwicklung des FSU einen wesentlichen Beitrag leisten können, wie die Diskussion des Spielangebotes in den DaF-Lehrwerken und der Fortbildungssituation im untersuchten Bereich.

Entsprechend dem Paradigmenwechsel der forschungsmethodischen Literatur der letzten Zeit möchte ich zweitens auf die subjektiven Theorien der Lehrenden Wert legen und danach fragen, welchen Aspekten des Spieleinsatzes die Deutschlehrer ihre Aufmerksamkeit widmen und welche von ihnen vernachlässigt bleiben. Die Unterfragen der Forschungsfrage 2 wurden aus den Variablen des Modells von Berliner und Gage (1992) abgeleitet, das zum theoretischen Bezugsrahmen der vorliegenden Arbeit gewählt worden ist.

In der Forschungsfrage 3 wird nach den Gründen der eventuellen Unterschiede zwischen den beiden Kontexten gefragt.

Die Problemstellung der durchzuführenden Arbeit kann in den folgenden drei Bereichen konkretisiert werden.

1 Einblick in die Spielpraxis des heutigen finnischen und ungarischen DaF-Kontexts in der gymnasialen Oberstufe

- 1.1 Wie häufig und in welcher Unterrichtsphase werden SLS eingesetzt?
- 1.2 Auf welche didaktischen Zielsetzungen sind SLS ausgerichtet?
- 1.3 Wie stellt sich das Verhältnis kooperativer und kompetitiver SLS dar?
- 1.4 In welchem Verhältnis stehen vorkommunikative und kommunikative SLS?
- 1.5 Wie häufig werden mediengestützte SLS verwendet?
- 1.6 Wie sieht das Spielangebot in den verwendeten DaF-Lehrwerken aus?
- 1.7 Wie sieht die Fortbildungssituation im Bereich SLS im DaF-Unterricht aus?

2 Subjektive Theorien der finnischen und ungarischen Deutschlehrer in der gymnasialen Oberstufe beim Einsatz von Sprachlernspielen

- 2.1 Inwiefern kann durch den Einsatz von SLS das Erreichen kognitiver sowie sozio-affektiver Lehrziele des finnischen und ungarischen DaF-Unterrichts gefördert werden?
- 2.2 Wie ist die Einstellung der Lernenden mit unterschiedlichen individuellen Lernvariablen zum Einsatz von SLS?
- 2.3 Welche Funktion haben SLS als Übungsform im Sprachlernprozess?
- 2.4 Welche Bedeutung wird SLS bei der Steigerung der Motivation der Lernenden beigemessen?
- 2.5 Durch welche Vor- und Nachteile zeichnen sich SLS im Vergleich zu anderen Übungsformen im Bereich der gymnasialen Oberstufe aus?

3 Eventuelle Unterschiede bei Forschungsfragen 1 und 2 zwischen dem finnischen und ungarischen DaF-Kontext

- 3.1 Worauf können die Unterschiede möglicherweise zurückgeführt werden?

8 ERHEBUNGSINSTRUMENTE UND DURCHFÜHRUNG DER ARBEIT

In der vorliegenden Untersuchung werden sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden, d. h. Forschungsmethoden aus der analytisch-nomologischen und der explorativ-interpretativen Methodologie¹ (Grotjahn 2003a: 495) in Kombination eingesetzt. Diese Entscheidung wurde aus dem Grunde getroffen, weil FSU ein sehr komplexer Gegenstand ist. Grotjahn (2003a: 493) spricht von einem „durch eine Vielzahl interdependenter Faktoren konstituierten, mehrdimensionalen Wirklichkeitsbereich“.² Um ein adäquates Bild über den Einsatz von SLS als einem Aspekt des FSU zu liefern, ist deswegen die Kombination verschiedener Datenerhebungs- und Analysemethoden unumgänglich. Der Einsatz der sog. *Methodentriangulation*³ gilt in der forschungsmethodologischen Diskussion als eine brauchbare Vorgehensweise, da sie eine Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven ermöglicht und dadurch die Anzahl möglicher Fehlinterpretationen verringert (s. Schründer-Lenzen 1997: 107-108; Aguado & Riemer 2001: 247; Cohen, Manion & Morrison 2003: 112; Creswell 2005: 510).

In der Untersuchung sind die folgenden Erhebungsinstrumente zum Einsatz gekommen. Ein Teil der Empirie der Studie wurde mit einem Fragebogen abgedeckt, der sowohl geschlossene als auch offene Fragestellungen enthält. Das in der zweiten Phase der Untersuchung eingesetzte qualitative Instrument, das halbstandardisierte Interview bot den Vorteil an, dass es zu tiefer gehenden Daten führte und ergänzend zu den Fragebogenergebnissen beitrug.

Die Methodentriangulation der Arbeit wird in der Abbildung 17 veranschaulicht. Wie sich aus der Abbildung ersehen lässt, wurde mittels beider Erhebungsinstrumente versucht, Antworten auf die ersten zwei Forschungsfragen der Arbeit (s. Kapitel 7) zu erhalten. Die Erhebungsinstrumente besitzen somit

¹ Cohen, Manion und Morrison (2003: 113) verwenden die Begriffe normative und interpretative Tradition.

² Auf dieses Merkmal der Faktorenkomplexion haben u. a. auch Edmondson und House (1993: 24) hingewiesen.

³ Denzin (1970) hat neben der Methodentriangulation auch andere Arten von Triangulationen unterschieden.

einen gleich wichtigen Stellenwert in der Untersuchung, aber in ihnen werden schwerpunktmäßig verschiedene Forschungsfragen betont. Während der Fragebogen mit der Zielsetzung vor Augen erstellt worden ist, Einblick in die Spielpraxis des finnischen und des ungarischen DaF-Unterrichts zu liefern, werden durch den Fragebogeneinsatz zu den subjektiven Theorien von Lehrenden nur erste Hinweise ermittelt. Mit der Verwendung der Lehrerinterviews wurde im Gegensatz vor allem beabsichtigt, die subjektiven Sichtweisen der finnischen und ungarischen Deutschlehrer zum Einsatz von SLS zu rekonstruieren. Während der Rekonstruktion der Inhalte subjektiver Theorien richtete sich meine Analyse teilweise auch auf den Stellenwert von SLS im DaF-Unterricht einzelner Lehrenden. Als eine dritte Datenerhebungsmethode wurde weiterhin eine Datenanalyse (s. Caspari, Helbig & Schmelter 2003: 502) durchgeführt: durch die Analyse des finnischen und des ungarischen Lehrplans, deren Ergebnisse ausführlich im Kapitel 3 dargestellt wurden, werden wichtige Hintergrundinformationen zur Interpretation der Forschungsergebnisse ermittelt.

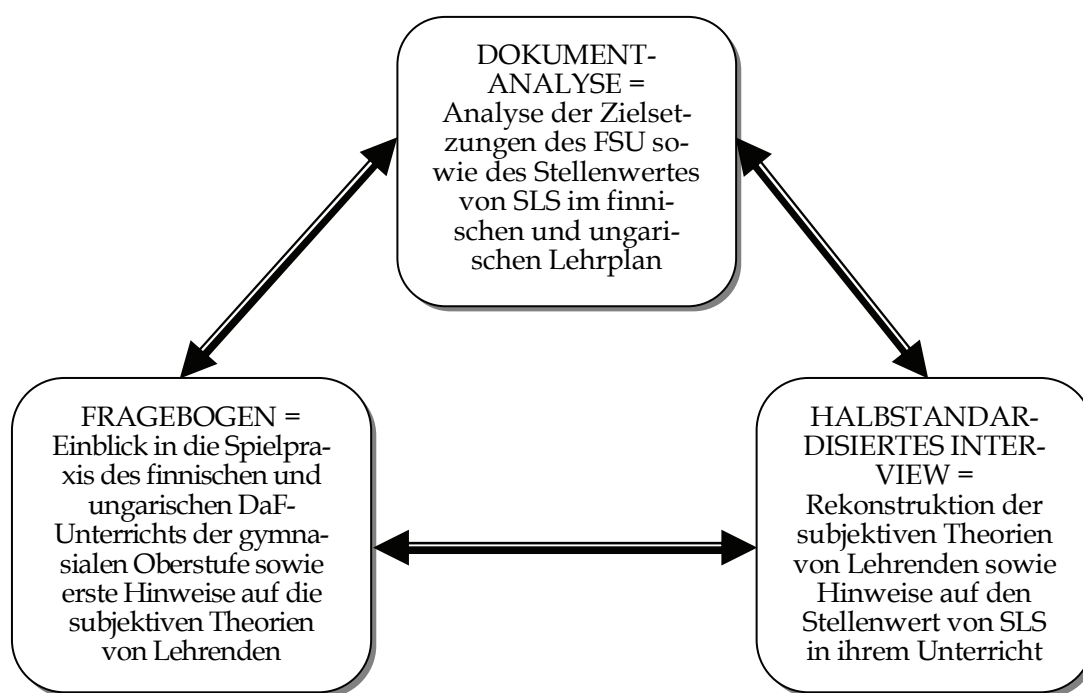


ABBILDUNG 17 Die Methodentriangulation der vorliegenden Arbeit

8.1 Zielgruppe der Arbeit

Die Zielgruppe der Untersuchung bildeten die finnischen und ungarischen DaF-Lehrer der gymnasialen Oberstufe. Die Größe der Population ist wegen der Stellung des Deutschen unter den unterrichteten Fremdsprachen (s. die Kapitel 2.1.1 und 2.2.1) sowie wegen der unterschiedlich großen Bewohnerzahl der Länder unterschiedlich in Finnland und Ungarn. Nach den Angaben des finni-

schen Statistischen Zentralamts (fin. *Tilastokeskus*) waren im Jahre 2005 insgesamt 354 Deutschlehrer in der gymnasialen Oberstufe tätig, von denen 318 (89,8 %) weiblich und 36 (10,2 %) männlich waren. Die Verteilung der Lehrer nach Alter sieht folgenderweise aus: unter 30 Jahren waren 12 Lehrer (3,3 %), zwischen 30-39 Jahren 88 Lehrer (24,8 %), zwischen 40-49 Jahren 66 Lehrer (18,6 %) und über 50 Jahre 188 Lehrer (53,1 %). Über die Größe der ungarischen Population stehen mir Angaben aus dem Schuljahr 2003/2004 zur Verfügung. Nach den Angaben der sog. KIRSTAT-Datenbank des ungarischen Bildungsministeriums haben 2156 Lehrer in diesem Jahr in den ungarischen gymnasialen Oberstufen Deutsch unterrichtet, von denen 1903 (88,2 %) weiblich und 253 (11,8 %) männlich waren. Angaben über die Verteilung nach Alter stehen mir leider nicht zur Verfügung.

8.2. Erhebungsinstrumente

8.2.1 Fragebogen

Ich habe mich in der vorliegenden Arbeit zur Verwendung eines Internetfragebogens entschlossen, obwohl die Datenerhebung mit Hilfe des Internets im Bereich der Fremdsprachenerwerbsforschung bisher nicht besonders üblich gewesen und laut Eskola, Hälikkä & Kortet (1999: 42) in der forschungsmethodischen Literatur nur vereinzelt behandelt worden ist. Erstens hielt ich den Internetfragebogen für eine schnelle Art der Datenerhebung, mit dessen Hilfe die geographisch weit entfernten Anteile meiner Population leicht zu erreichen waren. Zweitens ist es bei der Verwendung eines Internetfragebogens von Vorteil, dass die mittels des Internetfragebogens gesammelten Daten in der zu analysierenden Form automatisch in das Statistikprogramm übertragen werden können. (Siehe Sheehan & Hoy 1999, zitiert in Eskola, Hälikkä & Kortet 1999: 54-55; Fowler 2002: 74.) Dadurch wird Zeit gespart und Korrektheit bei der Abspeicherung der Daten gewährleistet. Drittens ging ich davon aus, dass die Population in beiden Ländern die Gelegenheit hat, Computer und Internet zu gebrauchen. Nach einer OECD-Studie (2004), durchgeführt im Zeitraum von 1998-2001, sind nämlich sowohl in den finnischen als auch in den ungarischen Schulen im Sekundarbereich II moderne Informations- und Kommunikationstechnologien vorhanden (s. auch Dringó, Horváth & Hoffmann 2004; Taalas 2005). Die finnischen Schulen befanden sich jedoch nach derselben Studie in der Hinsicht in einer günstigeren Position, dass eine Arbeitsstation für 1,6 Lehrer vorhanden war, während dieser Anteil in Ungarn 5,5 Lehrer pro Computer beträgt. Diese Angaben spiegeln die Situation im Jahre 2001 wider. Bei der Verwendung eines Internetfragebogens muss jedoch der Computerbedarf als eine Beschränkung im Vergleich zur Papierversion des Fragebogens erwähnt werden. Die Papierversion kann irgendwo in einem Park oder in der Metro ausgefüllt werden, während der Internetfragebogen an Computer gebunden ist. (Eskola, Hälikkä & Kortet 1999: 46.) Bei der Erstellung des Internetfragebogens wurde den Anwei-

sungen von Fink und Kosecoff (1998), Heikkilä (1998), Metsämuuronen (2000), Brown (2001), Valli (2001), Cohen, Manion und Morrison (2003) sowie Dörnyei (2003) gefolgt.

Wie in der forschungsmethodologischen Literatur allgemein bekannt ist, setzt die Erstellung der Messinstrumente eine gründliche Auseinandersetzung mit dem theoretischen Hintergrund des Forschungsgegenstands sowie die genaue Festlegung der Forschungsfragen der Untersuchung voraus (s. Metsämuuronen 2000: 11; Valli 2001: 100; Dörnyei 2003: 31). Ich habe den Internetfragebogen also in der Phase der Untersuchung erstellt, als ich genau wusste, welche Informationen ich mit Hilfe dieses Messinstruments erheben will.

Im Oktober 2004 wurde die erste Version des Internetfragebogens von vier finnischen und vier ungarischen DaF-Lehrern getestet. Der Fragebogen hat technisch problemlos funktioniert. Auf Grund des Feedbacks wurden einige Änderungen im Aufbau und in der Länge des Fragebogens sowie in der Reihenfolge und Formulierung der Fragen erstellt. Ursprünglich haben z. B. die Likert-Skalen des Fragebogens acht Skalen enthalten. Die Testpersonen waren aber der Ansicht, dass eine kleinere Anzahl an Wahlmöglichkeiten reichen würde. So habe ich in der endgültigen Version des Fragebogens sechsstufige Likert-Skalen (von 1 = trifft nicht zu bis 6 = trifft völlig zu) verwendet, wie es auch von Dörnyei (2003: 37) empfohlen wird. Mit der Verwendung einer Likert-Skala mit einer geraden Zahl an Skalenpunkten hatte ich die Absicht, dass die Befragten eine richtige Wahl in eine oder andere Richtung treffen müssen und die Mittelposition nicht als „Fluchtpunkt“ benutzen. Diese Version des Fragebogens wurde auch von zwei finnischen Experten kommentiert. Nach einem Gespräch über ihre Änderungsvorschläge wurde der Fragebogen in seine endgültige Form gebracht.

Dem Fragebogen wurde ein Begleitschreiben beigelegt, in dem die Zielsetzung der Untersuchung sowie der Spielbegriff erläutert und den Lehrpersonen völlige Anonymität und Vertraulichkeit bei der Behandlung und Analyse der Antworten zugesichert wurden.

Mit Hilfe des Fragebogens wollte ich vor allem, wie oben schon erwähnt, Einblick in die Spielpraxis der finnischen und ungarischen Deutschlehrer gewinnen (s. Forschungsfrage 1 im Kapitel 7). Über die ersten fünf geschlossenen Fragen des Fragebogens wurde versucht, Aussagen zum Umfang und zur Art des Einsatzes von SLS im finnischen und ungarischen DaF-Unterricht zu erhalten. Es wurden Fragen zur Häufigkeit, zum Lehrziel und zur Unterrichtsphase des Spieleinsatzes gestellt. Außerdem wurde erfragt, ob mediengestützte SLS in der Unterrichtspraxis eingesetzt werden.

Nach diesen einfachen und schnell beantwortbaren Fragen, die bewusst am Anfang des Fragebogens platziert wurden (s. Fink & Kosecoff 1998: 29; Heikkilä 1998: 47), erfolgten sieben offene Fragestellungen (Fragen 6-12). Auf diese Fragen wurden keine Essayantworten, sondern kurze, einige Sätze umfassende Antworten erwartet (s. bei Dörnyei 2003: 49-50 die sog. *short-answer-questions*). Da diese Fragen am meisten Aufmerksamkeit und Mühe von den Lehrpersonen gefordert haben, wurden sie in die Mitte des Fragebogens gestellt (s. Cohen, Manion & Morrison 2003: 257). Die offenen Fragen bezogen sich teils

auf den Stellenwert von SLS (Fragen 8, 9, 12), teils wurden mit ihrer Hilfe erste Hinweise zu den subjektiven Theorien der finnischen und ungarischen DaF-Lehrer in Bezug auf den Spieleinsatz erfragt (Fragen 6-11). Mit den darauf folgenden Likert-skalierten Fragen (Fragen 13-15) hatte ich ebenso die Absicht, erste Hinweise auf die subjektiven Theorien der Lehrer zu erhalten.

Nach den Anweisungen von Dörnyei (2003: 61) und Heikkilä (1998: 47) wurden die Fragen nach den persönlichen Angaben der Lehrpersonen am Ende des Fragebogens platziert. Nach der Ansicht der Autoren können nämlich solche Fragen am Anfang des Fragebogens das Interesse der Befragten am Thema verderben und das Zurücksenden des Fragebogens erschweren.

Für die Lehrpersonen bestand die Möglichkeit, ihre Antwort anonym zu verschicken. Ihnen wurde jedoch die Möglichkeit angeboten, eine Zusammenfassung über die Untersuchungsergebnisse zugeschickt zu bekommen, wie es u. a. von Fink und Kosecoff (1998: 31) und Dörnyei (2003: 90) vorgeschlagen wird. In diesem Fall mussten sie ihre E-Mail-Adresse angeben.

8.2.2 Halbstandardisiertes Interview

Als ein weiteres Erhebungsinstrument wurde in meiner Untersuchung das sog. halbstandardisierte Interview im Sinne von Flick (2000: 99-105) verwendet. Dieser Typ der Leitfaden-Interviews⁴ eignet sich für die Rekonstruktion der Inhalte subjektiver Theorien, da laut Flick (ebd. 94) in der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation die subjektiven Sichtweisen der Interviewpartner besonders gut zur Geltung kommen.

Den Anweisungen von Flick (ebd. 100; s. auch Friebersthäuser 1997: 375; Schmidt 1997: 547) folgend wurde der Leitfaden des Interviews nach thematischen Bereichen konstruiert (s. Anhang 5) und in jedem thematischen Bereich wurden Stichwörter zu den zu stellenden Fragen gegeben. Die Abfolge und Gewichtung der Fragen wurde nicht festgeschrieben, sondern im Interview mit dem Interviewpartner zusammen entwickelt. Der Leitfaden diente also als Gerüst zur Vorstrukturierung der Information. Es wurde ferner darauf geachtet, in den Gesprächen immer auch Raum für die Beschreibung konkreter Situationen, d. h. für die Darstellung subjektiver Daten zu geben, um die ich nachgefragt habe oder die von den Lehrpersonen selbst eingebracht wurden. (Siehe Bock 1991: 94; Friebersthäuser 1997: 375-376.) Dadurch wird nach den Worten von Bock (1991: 94) „der Kompromiss zwischen z.T. vorgegebenen Fragen und dem Erzählenlassen, d. h. dem flexiblen Eingehen auf nicht-antizipierte Äußerungen der Befragten gesucht, um sowohl Reichweite als auch Tiefe des Themas abzudecken und um vielfältiges und

⁴ Das halbstandardisierte Interview wird an dieser Stelle, wie oben erwähnt, als ein Typ der Leitfaden-Interviews betrachtet. Es muss allerdings in Anlehnung an Friebersthäuser (1997: 372) angemerkt werden, dass die Bezeichnung halbstandardisiertes Interview für Leitfaden-Interviews oft auch in synonyme Bedeutung verwendet wird. Friebersthäuser weist zugleich auf die Problematik hin, dass eine Fülle von Bezeichnungen für die diversen Interviewtechniken in der Forschungsliteratur existiert, was oft zu Verwirrungen führen kann. In der finnischsprachigen Forschungsliteratur haben sich Hirsjärvi und Hurme (2004; s. auch Eskola & Vastamäki 2001) mit diesem Interviewtyp auseinandergesetzt und dafür die Bezeichnung Themeninterview (fin. *teemahaastattelu*) entwickelt.

vergleichbares Material zu erhalten.“ Die festgelegten Themenbereiche wurden mit unterschiedlicher Akzentuierung in allen Interviews behandelt, was die Vergleichbarkeit der Interviews untereinander in der Analysephase erleichtert hat.

Die Interviews wurden nach den Anweisungen von Flick (2000: 100-101) durchgeführt. In diesem Interviewtyp kommen laut Flick typischerweise drei Fragetypen zum Einsatz. Erstens wurden die thematischen Bereiche jeweils von einer *offenen, allgemeinen Frage* eingeleitet. Es wurde erwartet, dass die Interviewten diese Fragen mit ihren explizit verfügbaren Erkenntnissen beantworten können. Zweitens wurden „*theoriegeleitete, hypothesengenerierte*“ Fragen gestellt, die an der wissenschaftlichen Literatur zum Thema orientiert waren. Die darin formulierten Zusammenhänge dienten im Interview dazu, die impliziten Kognitionen des Interviewpartners zu explizieren. Die in diesen Fragen formulierten Annahmen sollten dem Interviewpartner gegenüber als Angebote formuliert werden, die er aufgreifen oder ablehnen konnte, „je nachdem, ob sie seiner subjektiven Theorie entsprechen oder nicht“ (s. Scheele & Groeben 1988: 35, zitiert in Flick 2000: 101). Flick schlägt ferner die Verwendung eines dritten Fragetyps vor, der sog. *Konfrontationsfragen* am Ende jeder thematischen Einheit. Die Funktion dieses Fragetyps besteht darin, die bis dahin im Interview vom Interviewpartner angesprochenen Zusammenhänge noch einmal kritisch zu hinterfragen. Flick macht aber zugleich auf die Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Gebrauch solcher Fragen aufmerksam, nämlich, dass sie Irritationen bei den Befragten hervorrufen können. Aus diesem Grunde wurde dieser Fragetyp in meinen Interviews nur in begrenzter Zahl, nicht systematisch am Ende jeder thematischen Einheit praktiziert.

In den Interviews wurden folgende fünf Themenbereiche behandelt:

- 1) Rolle der SLS im Spracherwerbsprozess sowie
- 2) beim Motivieren der Lernenden,
- 3) Einstellung individueller Lernende zum Spieleinsatz,
- 4) Stellenwert von SLS in der Unterrichtspraxis der befragten Lehrer und
- 5) in den von ihnen verwendeten Lehrwerken.⁵

In der Einleitungsphase der Interviews wurden ferner Fragen zur persönlichen Laufbahn und zum Lehrerberuf der Interviewpartner gestellt. Die durch diese Fragen gesammelten Daten wurden im Kapitel 2 während der Charakterisierung des finnischen und ungarischen DaF-Unterrichts verwendet.

Zuletzt wird in der Tabelle 18 unten die Beziehung zwischen den verwendeten Erhebungsinstrumenten und den ersten zwei Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit dargestellt.

⁵ Siehe ausführlicher im Anhang 5.

TABELLE 18 Beziehung zwischen den verwendeten Erhebungsinstrumenten und den Forschungsfragen der Arbeit

FORSCHUNGS- BEREICH	FOR- SCHUNGS- FRAGEN	ERHEBUNGSINSTRUMENTE			
		Fragebogen			Halbstan- dardisiertes Interview
		Geschlos- sene Fra- gen	Likert- Skalen	Offene Fragen	Themenbereiche
1 Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen DaF-Unterrichts	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8	1-5		8, 9, 12 + Fragen zur Fortbildung am Ende des Fragebogens	7.1, 7.2, 7.3, 7.4 8.1, 8.2, 8.3
2 Subjektive Theorien von DaF-Lehrern zum Einsatz von SLS	2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5		13 a-k 14 a-f 15 a-f	6-11	3.1, 3.2, 3.3 4.1, 4.2, 4.3, 4.4 5.1, 5.2 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5

8.3 Verlauf der Datenerhebung

8.3.1 Daten des Fragebogens

Die Daten des Internetfragebogens wurden im Zeitraum von März-April 2005 zuerst in Finnland gesammelt. Über die Mailing-Liste des finnischen Deutschlehrerverbandes wurden eine kurze Beschreibung meiner Untersuchung sowie die Internetadresse des Fragebogens jedem in der gymnasialen Oberstufe tätigen finnischen Deutschlehrer zugesandt.⁶ Um das Interesse der Deutschlehrer an der Untersuchung zu steigern, habe ich eine Internetseite mit praxisorientierten Informationen zum Einsatz von SLS sowie mit Spielbeispielen für die Unterrichtsgestaltung zusammengestellt. Alle, die den Fragebogen beantworteten, erhielten einen automatischen Zugang zu dieser Internetseite.

Zwei Wochen später wurde der Zielgruppe ein Mahnbrief über die gleiche Mailing-Liste geschickt. Des Weiteren schrieb ich einen Artikel über den Einsatz von SLS in die Zeitschrift der finnischen Fremdsprachenlehrer *Tempus* (Mátyás 2005), in dem die Deutschlehrer erneut auf den Fragebogen aufmerksam gemacht wurden. Darüber hinaus warb ich für meine Untersuchung über die of-

⁶ Ich möchte hier Ulla Hytönen, der Sekretärin des finnischen Deutschlehrerverbandes für ihre Zusammenarbeit Dank sagen.

fene Mailing-Liste des finnischen Goethe-Instituts. Insgesamt wurden 48 Fragebogenantworten zurückgesandt.⁷

In Ungarn ergaben sich wesentliche Schwierigkeiten bei der Datenerhebung. Das Budapester Goethe-Institut sah sich nämlich nicht in der Lage, bei der Datenerhebung behilflich zu sein. Ich hatte also keine Gelegenheit, meine Untersuchung über die Mailing-Liste des Instituts unter den ungarischen Deutschlehrern bekannt zu machen. Aus Mangel an einer Liste der E-Mail-Adressen der Population konnte ich letzten Endes bloß einen Bruchteil der ungarischen Deutschlehrer erreichen. Auf diese Schwierigkeit bei der Datenerhebung in elektronischer Form machten Eskola, Hälikkä und Kortet (1999: 55) und Mertler (2001, zitiert in Creswell 2005: 159) aufmerksam. Ich stieß bloß auf eine Mailing-Liste der ungarischen Fremdsprachenlehrer, die im September 2005 insgesamt 131 Mitglieder hatte. Der Aufruf zur Teilnahme an meiner Untersuchung wurde jedoch an diese Liste vermittelt.

So hatte ich keine andere Wahl, als die E-Mail-Adressen der Deutschlehrer von den Internetseiten der ungarischen gymnasialen Oberstufen selbst zu sammeln. Ich wurde aber mit dem Sachverhalt konfrontiert, dass die Internetseiten die E-Mail-Adressen der Lehrkräfte in der Mehrheit der Fälle nicht enthalten. Insgesamt wurden 207 persönliche E-Mail-Adressen gefunden und ihnen wurde eine kurze Beschreibung über meine Untersuchung zugesandt. Die geringe Anwesenheit der elektronischen Anschriften der ungarischen Lehrkräfte auf den Internet-Seiten der gymnasialen Oberstufen mag mit einem von mir unbeachteten Grund erklärt werden. Ich ging nämlich beim Planen der Messinstrumente davon aus, dass die ungarischen gymnasialen Oberstufen mit Computern und mit Internetzugang ausgerüstet sind und die Lehrkräfte die Gelegenheit haben, beide zu benutzen. In der Wirklichkeit sieht aber die Situation anders aus. Die Verfügbarkeit der Computer ist nicht mit ihrer Nutzung gleichzusetzen. Das beweist erneut die oben bereits zitierte OECD-Studie (2004), nach der das Ausmaß, in dem Computer in diesen Schulen trotz der vorhandenen modernen Informations- und Kommunikationstechniken täglich genutzt werden, enttäuschend bleibt. Man kann also noch einmal feststellen, dass während in Finnland die gesamte Population per E-Mail erreichbar war, konnte nur ein Bruchteil der Deutschlehrer in Ungarn kontaktiert werden. Dieser Anteil der ungarischen Deutschlehrer bestand höchstwahrscheinlich aus solchen Lehrern, die die modernen Informations- und Kommunikationstechniken frequent während der Vorbereitung auf ihren Unterricht und in ihrem Unterricht verwenden.

Um meine Untersuchung unter einer möglichst breiten Zahl von Deutschlehrern bekannt zu machen, trat ich mit dem ungarischen Deutschlehrerverband in Kontakt. Die Vertreter des Deutschlehrerverbandes sagten mir ihre Unterstützung zu. Sie machten einen Aufruf zur Teilnahme an meiner Untersuchung bei der Jahresgeneralversammlung der ungarischen Deutschlehrer am 2. April 2005 bekannt.

⁷ Neben den Fragebogenantworten habe ich zwei Briefe von solchen finnischen Lehrern erhalten, die nicht mehr im Bereich der gymnasialen Oberstufe tätig waren, aber an der Untersuchung interessiert waren.

Um die Rücklaufquote weiter zu erhöhen, traf ich in dieser Phase der Untersuchung die Entscheidung, eine Papierversion des Fragebogens (s. Anhang 4) den Deutschlehrern an zufällig gewählten ungarischen Gymnasien zuzuschicken. Außerdem bat ich meine ehemaligen Deutschlehrerkollegen darum, den Fragebogen auszufüllen und an ihre Kollegen weiterzuschicken. Schließlich wurden insgesamt 49 Fragebogen aus Ungarn zurückgesandt, von denen 32 per Internet und 17 als Papierversion eintrafen.

Ich bin mir dessen bewusst, dass die Auswahl der Probanden (n=97) in der vorliegenden Arbeit nicht nach dem Zufallsprinzip erfolgte, sondern sich durch Selbstselektion gebildet hat. Man kann also nicht von einer Zufallsstichprobe sprechen (s. Preiser 2003: 388; Dörnyei 2003: 75). In unserem Fall könnte man annehmen, dass diejenigen Deutschlehrer den Fragebogen zurückgeschickt haben, die ein besonderes Interesse für den Einsatz von SLS zeigen und im Vergleich zu anderen Mitgliedern der Grundgesamtheit frequenter SLS in ihrer Unterrichtspraxis einsetzen. Im Gegensatz dazu könnte man jedoch erwähnen, dass auch solche Deutschlehrer sowohl in Finnland als auch in Ungarn den Fragebogen ausgefüllt haben, die in ihrer Unterrichtspraxis keine oder nur in kleiner Zahl SLS verwenden, aber ihre subjektive Sichtweise zur Problematik äußern wollten. Des Weiteren ist anzumerken, dass die Zielsetzung der Untersuchung darin besteht, Einblick in die Spielpraxis des finnischen und des ungarischen DaF-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe zu liefern und nicht generelle Repräsentativität über den Spieleinsatz zu erzielen.

8.3.2 Daten der Interviews

Die Interviewpartner wurden unter den finnischen und ungarischen Deutschlehrern ausgewählt, die meinen Fragebogen beantworteten. Mein Ziel war, durch die Fragebogenantworten möglichst unterschiedliche Interviewpartner in Bezug auf die Länge ihrer Unterrichtserfahrung zu finden.

Die ersten fünf Interviews führte ich im August 2005 mit ungarischen Deutschlehrern durch. Alle waren Frauen und verfügten über eine Unterrichtserfahrung zwischen 4 bis 25 Jahren. Im Oktober 2005 erfolgten die Interviews mit finnischen Deutschlehrern. Es wurden 9 Interviews durchgeführt, von denen eins letzten Endes aus der Analyse weggelassen wurde. Der Grund dafür besteht darin, dass eine Lehrerin in der gymnasialen Oberstufe im Bereich der Erwachsenenbildung tätig war und dieser Kontext sich als sehr unterschiedlich im Vergleich zum Kontext der vorliegenden Arbeit herausgestellt hat. Die Interviewpartner waren auch in Finnland alle Frauen mit einer Unterrichtserfahrung zwischen 4 bis 34 Jahren.

Die Interviews fanden nach den Wünschen der Interviewpartner entweder in Schulräumen oder bei ihnen zuhause statt. Den Befragten wurde am Anfang der Interviews noch einmal erläutert, worum es im Interview gehen sollte, aber auch, dass sie die Thematik aus ihrer persönlichen Perspektive darstellen sollten. Ich stellte in der Anfangsphase der Interviews allgemeine Fragen zur persönlichen Laufbahn und zum Lehrerberuf, zu denen sich ein eigener Stand-

punkt leicht formulieren ließ. Damit wollte ich den Einstieg in das Gespräch für die Lehrer erleichtern.

Wie oben bereits erwähnt, sollten die Befragten die Möglichkeit bekommen, im Hinblick auf den Einsatz von SLS zunächst die Aspekte anzusprechen, die für *sie* relevant sind, ohne dass ich von vornherein nach für mich inhaltlich wichtigen Gesichtspunkten gefragt hätte. Deswegen wurden die Interviewpartner nach den einführenden Fragen darum gebeten, SLS durch drei Wörter oder kurze Sätze zu charakterisieren. Darüber hinaus wurden die einzelnen Themenbereiche des Leitfadens immer mit einer allgemeinen Frage eingeführt. Die Interviews setzten sich nach den von den Interviewpartnern angesprochenen Aspekten der SLS in Gang. Dank dieser Vorgehensweise verliefen sich die Interviews sehr unterschiedlich, da jeweils unterschiedliche Aspekte mit unterschiedlicher Akzentuierung thematisiert wurden.

Die Gespräche dauerten je nach Bereitschaft der Interviewpartner und der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit zwischen 51 bis 90 Minuten. Die Interviews wurden mit Erlaubnis der Interviewten mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet und anschließend mit möglichst geringem zeitlichen Abstand transkribiert, um akustisch Unverständliches gegebenenfalls aus dem Gedächtnis rekonstruieren und ergänzen zu können. Ein Exemplar ihres transkribierten Interviews wurde den Lehrenden per E-Mail zurückgeschickt. Die Lehrenden hatten somit die Gelegenheit, den Interviewtext noch einmal durchzulesen, ihn eventuell zu modifizieren oder neue Informationen hinzuzufügen (s. *member checking* bei Lincoln & Guba 1985: 314). In der Mehrheit der Fälle sandten die Interviewpartner die Transkription des Interviews unverändert zurück. Nur eine Lehrerin ergänzte die transkribierte Version des Interviews mit weiteren Informationen über ihren Spieleinsatz, vor allem mit konkreten Spielbeispielen.

8.4 Datenanalyse

8.4.1 Analyse der Fragebogendaten

Einige Fragen wurden in den zurückgesandten Fragebogen unbeantwortet gelassen, trotzdem konnten alle eingetroffenen Fragebogen in die Daten der Untersuchung aufgenommen werden.

Die fehlenden Antworten sind folgendermaßen zu gruppieren: der Fragebogen wurde insgesamt von fünf solchen Lehrern (Nr. 9, 12, 40, 47, 76) zurückgesandt, die keine SLS in ihrem Unterricht verwenden. In diesem Fall sollten entsprechend den Anweisungen des Fragebogens die Fragen 2-10 unbeantwortet gelassen werden, woraus sich ein bedeutender Anteil der fehlenden Werte ergibt.

Die Lehrer Nr. 13, 92, 94 und 95 ließen einige Items der Fragen 2 und 3 unbeantwortet. Fünf Lehrer (Nr. 3, 4, 21, 91, 93) beantworteten die offenen Fragen nicht. Die Likert-skalierten Fragen wurden mit einer Ausnahme (Nr. 96) von allen Lehrern beantwortet. Die Felder fehlender Werte wurden im Statistikprogramm frei gelassen.

Eindeutige Unterschiede zwischen den Fragebogenantworten konnten weder bei der Internet- und der Papierversion des Fragebogens noch der finnischen und der ungarischen Deutschlehrer festgestellt werden. Die Länge der auf die offenen Fragen gegebenen Antworten variierte ebenfalls. In dieser Hinsicht konnte auch kein eindeutiger Unterschied zwischen der Internet- und der Papierversion des Fragebogens und zwischen den finnischen und den ungarischen Deutschlehrern gefunden werden.

Ihre E-Mail-Adresse gab ein beträchtlicher Teil der Beantworter des Fragebogens, insgesamt 75 Deutschlehrer (40 aus Finnland und 35 aus Ungarn) am Ende des Fragebogens an, um eine Zusammenfassung der Forschungsergebnisse zu erhalten. Daraus ist darauf zu schließen, dass ein bedeutendes Interesse an den Ergebnissen der Untersuchung unter den Teilnehmern besteht.

Die geschlossenen Fragen des Fragebogens wurden einer statistischen Analyse unterzogen. Zur Analyse und Datenauswertung wurde das Softwarepaket SPSS verwendet. Die Ergebnisse der statistischen Analyse sind im Kapitel 9.1 dargestellt. Die offenen Fragen wurden mit der gleichen Methode wie die Interviewdaten kodiert (dazu s. Kapitel 8.4.2 unten sowie die Abbildung 18, Schritt 1. C).

8.4.2 Analyse der Interviewdaten

Zur Analyse der durchgeführten Lehrerinterviews hielt ich das mehrstufige Vorgehen des *thematischen Kodierens* im Sinne von Flick⁸ (2000: 206-211) für geeignet. Er hebt als ein zentrales Charakteristikum dieses Verfahrens hervor, dass mit seiner Hilfe gruppenspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede identifiziert und analysiert werden können, was im Hinblick auf die vorliegende Arbeit für den finnischen und den ungarischen Kontext als äußerst relevant ist. Die Mehrstufigkeit des Verfahrens lässt darüber hinaus die Rekonstruktion subjektiver Theorien auch als selbständige Einheiten zu. Wie die Abbildung 18 unten veranschaulicht, finden während des thematischen Kodierens zuerst eine fallbezogene Analyse und anschließend ein fallübergreifender Gruppenvergleich statt.

Im ersten Schritt wurden die Interviews als Einzelfälle analysiert. Im Falle jedes Interviews wurde zu einer ersten Orientierung eine Kurzbeschreibung des jeweiligen Falls erstellt. Sie enthielt eine für das Interview typische Aussage (das spätere Motto des Falls), eine knappe Darstellung der Person mit der Lehrbibliographie und den zentralen Themen, die sie im Interview hinsichtlich des Untersuchungsgegenstands ansprach (s. Abbildung 18, Schritt 1.A). Laut Flick (ebd. 206) hat diese Kurzbeschreibung zunächst heuristischen Wert für die anschließenden Analysen. Die Kurzbeschreibungen wurden als Grundlage für die darauf folgende vertiefende Analyse der Einzelfälle angewandt.

Während der vertiefenden Analyse der einzelnen Fälle (s. Abbildung 18, Schritt 1.B) folgte ich weiterhin nach den Anweisungen von Flick (ebd. 207) der Zielsetzung, dass der Sinnzusammenhang der Auseinandersetzung der jeweiligen Person mit dem Thema der Untersuchung erhalten bleibt und die subjektiven

⁸ Das Verfahren ist ursprünglich von Strauss (1991) entwickelt und später von Flick an wesentlichen Punkten modifiziert worden.

Theorien individueller Deutschlehrer als Ganzes rekonstruiert und dargestellt werden. Bei der Darstellung der Einzelfälle (s. Kapitel 9.2) näherte ich mich deswegen den Interviewdaten beschreibend und ließ den Lehrenden so oft wie möglich selbst das Wort über. Ihre Äußerungen sind im Text kursiv hervorgehoben.

Während der vertiefenden Analyse wurde zugleich ein Kategoriensystem für den einzelnen Fall entwickelt (s. Abbildung 18, Schritt 1.C). Das Kodieren⁹ bezog sich auf die Generierung thematischer Bereiche und Kategorien, in der Literatur auch als Auswertungskategorien genannt (s. Schmidt 1997: 547), aus dem Material zunächst für den einzelnen Fall.¹⁰ In das Kategoriensystem sind sowohl theorien- als auch datenbasierte Kategorien eingeflossen. Das bedeutet, dass sich die Auswertungskriterien nicht bloß aus meinem theoretischen Vorverständnis entwickelten, sondern neue Auswertungskategorien auch aus dem Material gewonnen wurden (s. Schmidt 1997: 547; Edmondson 1996: 73). Nach Schmidt (1997: 548) wird die Bildung von Auswertungskategorien „als Prozess der Auseinandersetzung mit dem Material vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen verstanden.“ Als Gerüst des Kategoriensystems dienten jedoch die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit, denen die entwickelten thematischen Bereiche und Kategorien untergeordnet worden sind. Mit der Analyse wurde versucht, direkt auf die Forschungsfragen einzugehen.

Aus den thematischen Bereichen und Kategorien wurde für die ersten Interviews eine thematische Struktur entwickelt. Diese thematische Struktur wurde an allen weiteren Fällen kontinuierlich überprüft und wenn sich neue oder ihr widersprechende Aspekte ergeben haben, diese entsprechend modifiziert. Mit Hilfe der thematischen Struktur wurden alle in die Auswertung einbezogenen Fälle sowie die Antworten auf die offenen Fragen des Fragebogens hin analysiert. Schließlich wurde je eine thematische Struktur für die ungarischen und finnischen Interviews erstellt (s. die Anhänge 7 und 8), die dem Gruppenvergleich im zweiten Schritt des Vorgehens gedient haben (s. Abbildung 18, Schritt 2.A). Mit Hilfe der thematischen Strukturen konnten Gemeinsamkeiten in und Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen herausgearbeitet werden. Sie dienten als Grundlage für die zweite Phase der Darstellung der Untersuchungsergebnisse. Nach den Einzelfalldarstellungen der Interviews (s. Kapitel 9.2) erfolgt ein thematischer Querschnitt der angesprochenen Themen¹¹ in Bezug auf den Einsatz von SLS für den finnischen und den

⁹ Laut Flick (2000: 196) kann die Interpretation von Texten zwei gegenläufige Ziele verfolgen: als Ergebnis der ersten Strategie vermehrt sich das Textmaterial, zu kurzen Passagen des Ursprungstextes werden Interpretationen geschrieben. Die andere Strategie zielt auf die Reduktion der Ursprungstexte durch Zusammenfassung und Kategorisierung. In der vorliegenden Arbeit wurde die letztere Vorgehensweise bevorzugt.

¹⁰ Diese Vorgehensweise ist der von Schmidt (1997: 547) empfohlenen Auswertungstechnik von Leitfaden-Interviews ähnlich, wo das Material nach Themen und Aspekten geordnet und thematisch zusammengefasst wird. Siehe auch die finnische forschungsmethodologische Literatur zur Analysemethode der sog. *teemoittelu* (Eskola & Suoranta 1998: 176; Eskola & Vastamäki 2001: 41-42; Tuomi & Sarajärvi 2002: 95) sowie die Untersuchungen von Kantelinen (1998) und Edmondson (1996), in denen diese Auswertungstechnik angewandt wurde.

¹¹ Eine ähnliche Kombination der zwei Vorgehensweisen haben in ihren Dissertationen Kallenbach (1996) und Schart (2003) angewandt.

ungarischen Kontext (s. Kapitel 9.3). In dieser Phase der Auswertung der Interviews musste notwendigerweise von den Einzelfällen stark abstrahiert werden.

Der Ablauf des thematischen Kodierens wird unten zusammengefasst.

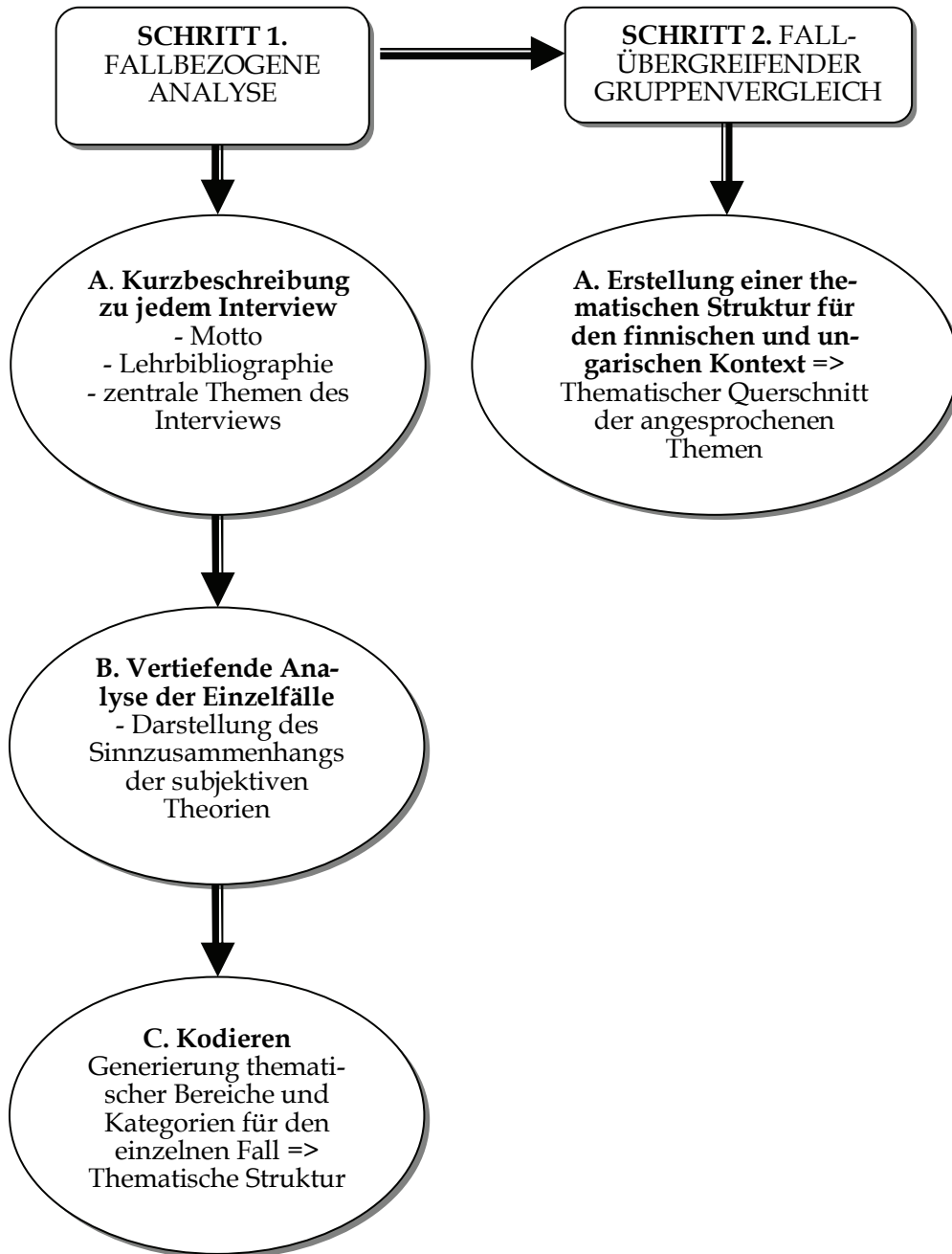


ABBILDUNG 18 Ablauf des thematischen Kodierens nach Flick (2000)

Schließlich wird mit Hilfe der Abbildung 19 unten der Verlauf der empirischen Untersuchung noch einmal zusammengefasst.

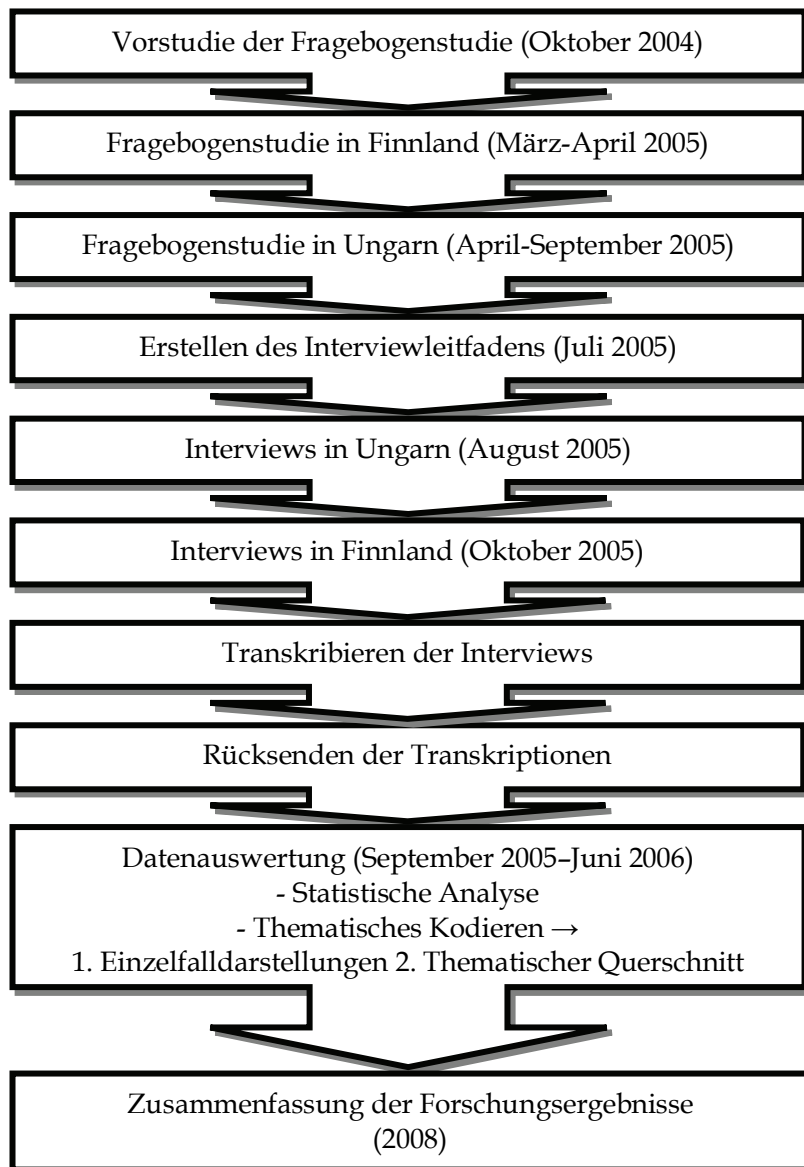


ABBILDUNG 19 Forschungsverlauf

Im weiteren Verlauf der Arbeit werden die Forschungsergebnisse dargestellt.

9 Forschungsergebnisse

9.1 Statistische Analyse der Fragebogendaten

9.1.1 Persönliche Angaben der an der Fragebogenstudie beteiligten Deutschlehrer

Der Fragebogen wurde von 97 Deutschlehrern beantwortet, 48 Antworten (49,5 %) sind aus Finnland, 49 (50,5 %) aus Ungarn eingetroffen. 91,8 % (n=89) der Befragten waren weiblich und 8,2 % (n=8) männlich. Die geschlechtliche Verteilung war in beiden Ländern ähnlich, 93,8 % (n=45/48) der finnischen Lehrpersonen waren Frauen, im Falle der ungarischen Befragten betrug dieser Anteil 89,8 % (n=44/49). Die geschlechtliche Verteilung wird aus dem Säulendiagramm unten ersichtlich.

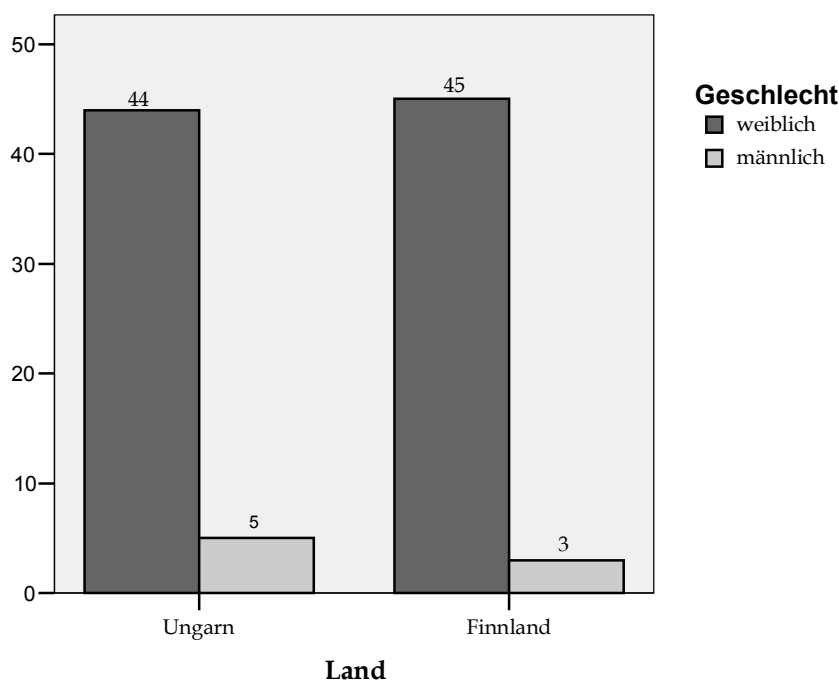


ABBILDUNG 20 Die geschlechtliche Verteilung der Befragten nach Ländern

Die Verteilung der Befragten nach Alter fällt in Bezug auf die beiden Länder unterschiedlich aus. Während unter den finnischen Deutschlehrern diejenige über 50 Jahre die Mehrheit bildeten ($n=16/48$), war diese Gruppe unter den ungarischen Befragten am wenigsten vertreten ($n=7/49$). In der Gruppe der ungarischen Deutschlehrer überwiegen hingegen solche Lehrer, deren Alter zwischen 40 und 49 Jahren lag ($n=18/49$), die wiederum in Finnland mit nur neun Befragten aus dieser Altersgruppe deutlich geringer war. In den Altersgruppen 'unter 30 Jahre' und '30-39 Jahre' waren die Lehrer in beiden Ländern gleich stark vertreten. Die genaue Verteilung nach Alter geht aus der folgenden Abbildung hervor.

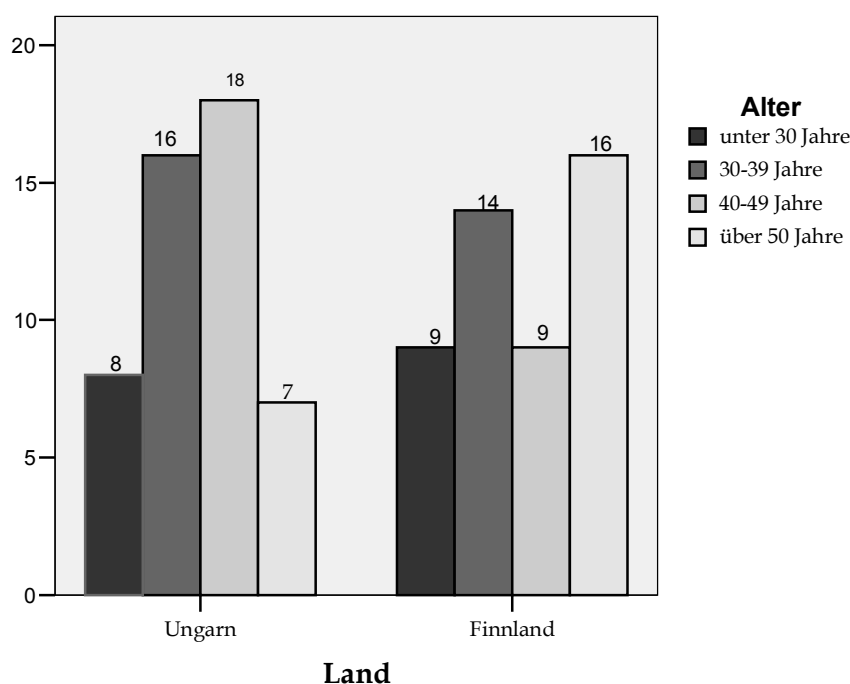


ABBILDUNG 21 Die Verteilung der Befragten nach Alter und Ländern

9.1.2 Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen DaF-Kontexts in der gymnasialen Oberstufe

Häufigkeit der Spielverwendung

Die Häufigkeit der Spielverwendung wurde in der geschlossenen Frage 1 des Fragebogens erfragt. (s. Frage 1: *Wie oft setzen Sie SLS in Ihrem Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe ein?*) Aus der Abbildung 22 unten geht hervor, dass die Befragten in beiden Ländern mehrheitlich einmal in der Woche oder einmal im Monat in ihrer Unterrichtspraxis SLS verwenden. Der Anteil derer, die einmal in der Woche SLS einsetzen, ist jedoch in Ungarn etwas höher ($n=19/49$) als in Finnland ($n=16/48$). In Finnland überwiegen solche Lehrerinnen, die einmal im Monat SLS benutzen ($n=22/48$). Verständlicherweise ist der Anteil derer, die SLS nicht in ihrer Unterrichtspraxis verwenden, in beiden Ländern relativ klein, in Finnland $n=3/48$ und in Ungarn $n=2/49$. Die Zahl derer, die SLS mehrmals

in der Woche verwenden, war im Falle der finnischen Lehrkräfte geringer, als bei den ungarischen Lehrenden. Während der statistischen Analysen der Likert-Skalen des Fragebogens wird die Häufigkeit der Verwendung von SLS als eine weitere Hintergrundvariable neben den Variablen Land, Geschlecht und Alter verwendet.

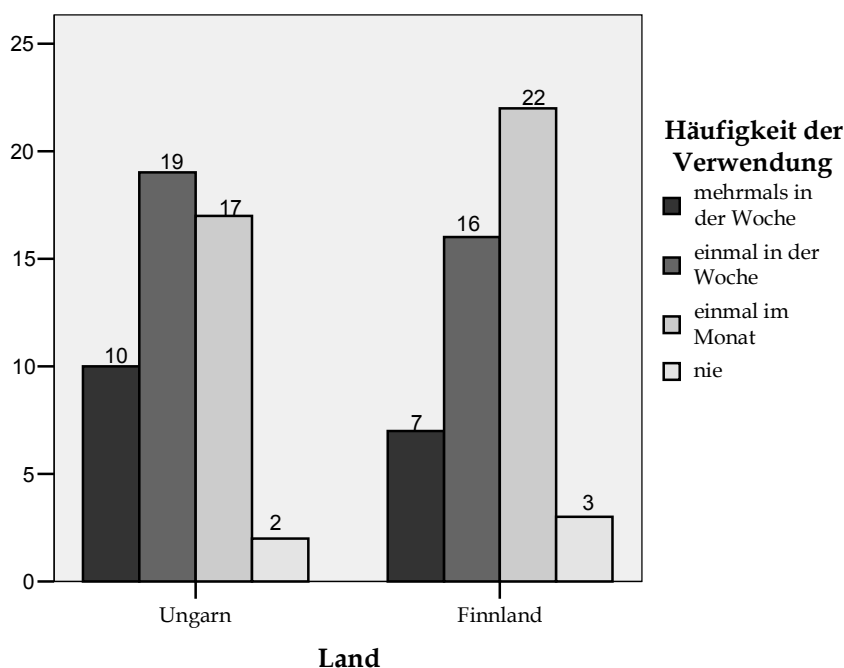


ABBILDUNG 22 Häufigkeit der Verwendung von Sprachlernspielen nach Ländern

Der festgestellte Unterschied zwischen der Häufigkeit der Spielverwendung der beiden Länder erwies sich jedoch als statistisch nicht signifikant (Mann-Whitney-U-Test: $U=991.00$, $p=.208$).¹

Eine statistisch signifikante Korrelation konnte demgegenüber zwischen der Häufigkeit der Spielverwendung und dem Alter der Befragten festgestellt werden. Gemäß des Korrelationstestes nach Spearman ($r=0.264$, $p=.009$) besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen den oben erwähnten Merkmalen.² Es muss an dieser Stelle jedoch angemerkt werden, dass der niedrige Wert des Korrelationskoeffizienten auf eine schwache Korrelation hinweist und demnach eine definitive, aber geringe Beziehung zwischen den Variablen besteht (s. Albert & Koster 2002: 95).

Zum Vergleich der Häufigkeit der Spielverwendung zwischen den verschiedenen Altersgruppen wurde der Kruskal-Wallis-Test angewandt. Nachdem mittels des Kruskal-Wallis-Tests ein signifikanter Unterschied festgestellt werden konnte ($\chi^2=8.952$, $p=.030$), wurde zum gezielten Vergleich zweier Gruppen der Mann-Whitney-U-Test durchgeführt. Ein signifikanter Unterschied in der Häufigkeit der Spielverwendung ließ sich zwischen den Alters-

¹ Zum gleichen Ergebnis hat der Chi-Quadrat-Test geführt ($\chi^2=1.417$, $df=2$, $p=.492$).

² Bei der Durchführung des Kruskal-Wallis-Tests ergab sich das gleiche Ergebnis ($\chi^2=8.952$, $df=3$, $p=.030$).

gruppen 'unter 30 Jahre' und 'über 50 Jahre' deutlich nachweisen ($U=98.50$, $p=.007$). Aus den Werten des mittleren Rangs kommt klar zum Ausdruck, dass der Spieleinsatz in der Gruppe der Lehrenden unter 30 Jahre bedeutender ist, als in der Gruppe der Lehrenden über 50 Jahre.³

Eine Beziehung zwischen den Variablen Alter und Häufigkeit der Spielverwendung ließ sich innerhalb der Länder jedoch nicht nachweisen. Mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse konnte kein signifikanter Zwischensubjekteffekt der Variablen Alter und Land im Hinblick auf die Häufigkeit der Spielverwendung ermittelt werden ($F(3,92)=0,34$, $p=.794$).

Weiterhin wurde die Auswirkung des Geschlechts der Teilnehmer der Studie auf die Häufigkeit der Spielverwendung überprüft. Gemäß des Mann-Whitney-Testes besteht ein symptomatisch signifikanter Unterschied zwischen den weiblichen und männlichen Befragten in Bezug auf die Häufigkeit ihres Spieleinsatzes ($U=216.00$, $p=.054$). Die Werte des mittleren Rangs beweisen, dass die weiblichen Lehrkräfte mehr SLS in ihrer Unterrichtspraxis einsetzen, als ihre männlichen Kollegen.⁴ Diese Beziehung konnte auch mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse nachgewiesen werden. In diesem Fall erreichte die Signifikanz das Niveau von .050, $F(1,94)=3.959$). Eine ähnliche Beziehung zwischen den weiblichen und männlichen Lehrkräften innerhalb der beiden Länder konnte mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse nicht ermittelt werden ($F(1,94)=0.004$, $p=.952$).

Reflexion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der statistischen Analyse zeigten, dass SLS sowohl von den finnischen als auch von den ungarischen DaF-Lehrern hauptsächlich einmal in der Woche oder einmal im Monat eingesetzt werden. Ein signifikanter Unterschied konnte zwischen den zwei Ländern nicht festgestellt werden. Die Untersuchung führte zu diesem Ergebnis, obwohl SLS in dem bis zum Schuljahr 2003/04 gültigen ungarischen Lehrplan (NAT 1995) konkret zur Erwähnung kamen im Gegensatz zum finnischen Lehrplan (OPS 1994), wo das nicht der Fall war (s. die Kapitel 3.1.4 und 3.1.6).

Das Ergebnis, dass die Lehrpersonen unter 30 Jahre von der ganzen Population mehr SLS verwenden, als ihre Kollegen über 50 Jahre, entspricht auf der einen Seite den allgemeinen Erwartungen. Man könnte annehmen, dass die jüngeren, begeisterten Lehrpersonen ein größeres Interesse für den Einsatz von SLS zeigen als ihre älteren Kollegen. Wie eine ungarische Lehrerin mit einer Unterrichtserfahrung von 29 Jahren schrieb: *„Ich bin zu alt für dieses Thema. Ich habe eingesehen, dass die jungen Kollegen bei diesem Thema besser geeignet sind.“* Auf der anderen Seite wäre auch das Gegenteil möglich gewesen. Wie einige jüngere Lehrer aus Finnland darauf konkret hinwiesen, stehen jungen Lehrern nicht genügend Fortbildungsveranstaltungen zum Thema zur Verfügung und sie sind nicht gut orientiert in diesem Bereich. Man könnte dementsprechend den-

³ Der Wert des mittleren Rangs beträgt in der Gruppe der Lehrenden unter 30 Jahre 26.21, in der Gruppe der Lehrenden über 50 Jahre 16.28.

⁴ Der Wert des mittleren Rangs beträgt für die weiblichen Deutschlehrerinnen 50.05, für die männlichen Kollegen 31.50.

ken, dass die älteren Kollegen ein größeres Repertoire an SLS während ihrer längeren Unterrichtspraxis sammelten.

Eine ähnliche Differenz in Bezug auf das Alter konnte innerhalb der Gruppe finnischer und ungarischer Lehrer nicht festgestellt werden.

Der Einfluss des Geschlechts auf die Häufigkeit der Spielverwendung konnte trotz der geringen Zahl der männlichen Teilnehmer der Studie festgestellt werden. Die weiblichen Lehrkräfte setzen nach den Ergebnissen signifikant mehr SLS ein als ihre männlichen Kollegen. Innerhalb der Gruppen der finnischen und ungarischen Lehrer konnte ein ähnlicher Unterschied nicht festgestellt werden.

Die vorliegende Untersuchung ist meines Wissens die einzige, in der Einblick in die Spielpraxis in der gymnasialen Oberstufe geliefert wurde. Somit fehlen vergleichende Angaben zu Zahlen der verwendeten SLS im finnischen und ungarischen DaF-Unterricht. Obwohl Klippel (1980a) in ihrer Studie unterschiedliche Schulstufen im Kontext des Englischunterrichts in Deutschland berücksichtigte, wurde ihr Fragebogen nur von fünf Gymnasiallehrern beantwortet, was einen Vergleich nicht ermöglicht.

In welcher Unterrichtsphase werden SLS eingesetzt?

In der geschlossenen Frage 2 des Fragebogens wurde danach gefragt, in welcher Unterrichtsphase SLS von den finnischen und ungarischen DaF-Lehrern eingesetzt werden. (s. Frage 2: *In welcher Unterrichtsphase setzen Sie SLS ein?*) Ihre Antwort konnten die Lehrer an einer Skala von meistens (4) bis nie (1) angeben. Es stellte sich heraus, dass SLS am häufigsten in der Übungsphase ($\bar{x}=3.36$) und in der Wiederholungsphase ($\bar{x}=3.21$) eingesetzt werden. Eine ziemlich große Bedeutung haben SLS weiterhin am Anfang der Stunde, zum „Aufwärmen“ ($\bar{x}=2.58$). Am seltensten werden SLS zur Einführung neuen Lehrstoffs ($\bar{x}=1.98$) und zur Leistungskontrolle ($\bar{x}=1.34$) verwendet:

TABELLE 19 Die Häufigkeit der Verwendung von Sprachlernspielen nach Unterrichtsphasen in Prozenten in der ganzen Datenmenge

	N	4	3	2	1	x	sd
Am Anfang der Stunde, zum "Aufwärmen"	90	15.5	34.0	32.0	11.3	2.58	.91
Zur Einführung neuen Lehrstoffes	88	3.1	21.6	37.1	28.9	1.99	.84
In der Übungsphase	91	53.6	23.7	13.4	3.1	3.36	.85
Zur Wiederholung	89	42.3	30.9	14.4	4.1	3.21	.87
Zur Leistungskontrolle, als Teil einer Prüfung	91	1.0	8.2	12.4	72.2	1.34	.69
Als Lückenfüller	89	6.2	25.8	49.5	10.3	2.30	.76

Skala: 4=meistens, 3=manchmal, 2=gelegentlich, 1=nie

Der angewandte Mann-Whitney-U-Test zeigte, dass eine statistisch signifikante Differenz zwischen den finnischen und ungarischen Teilnehmern der Untersuchung bei der Mehrzahl der Unterrichtsphasen vorliegt. Am Anfang der Stun-

de, zum „Aufwärmen“ ($U=676.00$, $p=.004$) und zur Einführung neuen Lernstoffes ($U=683.00$, $p=.012$) werden mehr SLS von den ungarischen Lehrern eingesetzt.⁵ Von den finnischen Lehrern werden dagegen in der Übungsphase ($U=792.00$, $p=.030$) und in der Wiederholungsphase ($U=718.50$, $p=.016$) eine größere Zahl von SLS verwendet.⁶ Ferner wird aus der Tabelle 20 unten ersichtlich, dass SLS in beiden Ländern relativ oft als Lückenfüller eingesetzt werden ($\bar{x}=2.35$ für Ungarn und 2.25 für Finnland). SLS als Leistungskontrolle sind in beiden Ländern recht selten ($\bar{x}=1.4$ für Ungarn und 1.4 für Finnland).

Aus der Tabelle 20 lässt sich weiterhin ablesen, dass eine wesentlich größere Streuung der Antworten bei den ungarischen DaF-Lehrern im Vergleich zu den finnischen Lehrkräften beobachtet werden kann. Die finnischen Kollegen äußerten sich bis auf einen Fall einheitlicher zu den verwendeten Unterrichtsphasen beim Spieleinsatz. Die geringste Streuung zeigte sich in beiden Ländern bei der Unterrichtsphase Leistungskontrolle. Die finnischen Lehrer äußerten sich am unterschiedlichsten bei der Unterrichtsphase Am Anfang der Stunde, zum „Aufwärmen“ ($sd=.79$), die ungarischen Kollegen bei den Unterrichtsphasen Wiederholungsphase ($sd=.97$) und Übungsphase ($sd=.97$).

TABELLE 20 Die Häufigkeit der Verwendung von Sprachlernspielen nach Unterrichtsphasen in Prozenten nach Ländern

Land		N	4	3	2	1	x	sd
Ungarn	Am Anfang der Stunde, zum "Aufwärmen"	45	28.6	28.6	28.8	6.1	2.9	.94
	Zur Einführung neuen Lehrstoffes	44	6.1	30.6	30.6	22.4	2.2	.91
	In der Übungsphase	46	44.9	24.5	18.4	6.1	3.2	.97
	Zur Wiederholung	45	32.7	32.7	18.4	8.2	3.0	.97
	Zur Leistungskontrolle, als Teil einer Prüfung	47	2.0	10.2	14.3	69.4	1.4	.77
	Als Lückenfüller	45	8.2	28.6	42.9	12.2	2.4	.83
Finnland	Am Anfang der Stunde, zum "Aufwärmen"	45	2.1	39.6	35.4	16.7	2.3	.79
	Zur Einführung neuen Lehrstoffes	44	---	12.5	43.8	35.4	1.8	.69
	In der Übungsphase	45	62.5	22.9	8.3	---	3.6	.66
	Zur Wiederholung	44	52.1	29.2	10.4	---	3.5	.70
	Zur Leistungskontrolle, als Teil einer Prüfung	44	---	6.3	10.4	75.0	1.3	.58
	Als Lückenfüller	44	4.2	22.9	56.3	8.3	2.3	.69

Skala: 4=meistens, 3=manchmal, 2=gelegentlich, 1=nie

Reflexion der Ergebnisse

⁵ Der Wert des mittleren Rangs beträgt in beiden Fällen für Finnland 38.02 und für Ungarn 52.98.

⁶ Der Wert des mittleren Rangs beträgt in der Übungsphase für Finnland 51.40 und für Ungarn 40.72; in der Wiederholungsphase für Finnland 51.17 und für Ungarn 38.97.

Das Ergebnis, dass SLS in beiden Ländern am meisten in der Übungs- und in der Wiederholungsphase verwendet werden, entspricht den früheren in anderen Schulstufen durchgeführten Untersuchungsergebnissen (s. Klippel 1980a, Julkunen 1985, Stellfeld 1995).

In diesen Studien hielten es Klippel (1980a) und Stellfeld (1995) für problematisch, dass SLS bei der Mehrheit der Fälle entweder am Anfang oder am Ende der Unterrichtseinheit und nur sehr selten im Laufe der Unterrichtsstunde von den Lehrenden eingesetzt wurden. In unserem Fall teilten 6,2 % der Lehrer mit, dass sie meistens SLS als Lückenfüller verwenden, hingegen 25,8 % manchmal, 49,5 % gelegentlich und 10,3 % der Teilnehmer der Fragebogenstudie nie. Dieses Ergebnis halte ich nicht für bedenklich, da die hohen Mittelwerte der Übungsphase ($\bar{x}=3.36$) und der Wiederholungsphase ($\bar{x}=3.21$) eindeutig für eine bewusste, lehrzielbezogene Integration der SLS in den Unterrichtsverlauf sprechen. Als Deutschlehrerin weiß ich aus eigener Erfahrung auch, dass es im Unterricht ab und zu vorkommen kann, dass vor dem Ende der Unterrichtsstunde noch einige Minuten übrig sind und es sich in dieser kurzen Zeit oft nicht mehr lohnt, mit neuem Lehrstoff zu beginnen. In dieser Situation, natürlich auf jeden Fall nur lehrzielbezogen integriert, halte ich den Einsatz eines SLS als Lückenfüller durchaus für berechtigt. Den Mittelwert für die Aufwärmphase am Anfang der Unterrichtsstunde ($\bar{x}=2.58$) erachte ich auch nicht als besonders hoch. Ich halte den Einsatz von SLS am Anfang der Unterrichtsstunde als Einstieg und als Einstellung auf die Fremdsprache für eine äußerst wichtige Unterrichtsphase.

Trotzdem war es verwunderlich, dass die länderbezogenen Ergebnisse so unterschiedlich in Bezug auf die Unterrichtsphasen ausfielen. Während in beiden Ländern der Übungs- und der Wiederholungsphase die größte Bedeutung zugeschrieben wurde, legten die finnischen Lehrkräfte im Vergleich zu ihren ungarischen Kollegen auf diese Phasen einen größeren Wert. Unter den ungarischen Kollegen wurden demgegenüber SLS häufiger am Anfang der Stunde, zum „Aufwärmen“ und zur Einführung neuen Lehrstoffes im Vergleich zu den finnischen Lehrern verwendet. SLS werden also in Ungarn neben den sog. traditionellen Unterrichtsphasen öfter in neueren Funktionen verwendet. Schließlich muss noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die Antworten unter den finnischen Deutschlehrern einen einheitlicheren Gebrauch der SLS in den verschiedenen Unterrichtsphasen zeigen.

Lehrziele bei der Spielverwendung

Aus den Antworten zur Frage 3 des Fragebogens (*Auf welche Lernziele sind SLS in Ihrem Unterricht ausgerichtet?*) ergab sich, dass SLS am häufigsten zur Festigung des Wortschatzes ($\bar{x}=3.48$), zur Steigerung der Motivation der Lerner ($\bar{x}=3.46$), zur Entwicklung ihrer kommunikativen Handlungsfähigkeit ($\bar{x}=3.23$), ihrer Grammatikkenntnisse ($\bar{x}=2.91$) sowie ihrer Kooperationsbereitschaft ($\bar{x}=2.86$) verwendet werden (s. Tabelle 21). Aus der Tabelle lässt sich weiterhin erkennen, dass die am wenigsten verwendeten Lehrziele die Binnen-

differenzierung ($\bar{x}=1.67$), das Aussprachetraining ($\bar{x}=2.03$) und die Förderung interkulturellen Lernens ($\bar{x}=2.16$) betreffen.

TABELLE 21 Die Häufigkeit der Verwendung von Sprachlernspielen nach Lehrzielen in Prozenten in der ganzen Datenmenge

	N	4	3	2	1	x	sd
Zur Entwicklung der Grammatikkenntnisse	89	23.7	42.3	19.6	6.7	2.91	.86
Zur Festigung des Wortschatzes	90	53.6	33.0	4.1	2.1	3.49	.69
Zum Aussprachetraining	90	8.2	15.5	40.2	28.9	2.03	.92
Zur Entwicklung der kommunikativen Handlungsfähigkeit	92	37.1	43.3	14.4	---	3.24	.70
Zur Steigerung der Motivation der Lerner	89	49.5	35.1	7.2	---	3.46	.64
Zur Vermittlung landeskundlichen Wissens	90	7.2	34.0	42.3	9.3	2.42	.78
Zur Erprobung von Kommunikationsstrategien	89	9.3	38.1	36.1	8.2	2.53	.80
Zur Entwicklung der Selbständigkeit der Lerner	89	11.3	25.8	38.1	16.5	2.35	.92
Zur Entwicklung der Kooperationsbereitschaft der Lerner	90	28.9	28.9	25.8	8.2	2.86	.97
Zur Entwicklung der Empathiefähigkeit der Lerner	91	11.3	30.9	35.1	16.5	2.40	.92
Zur Binnendifferenzierung in der Gruppe	90	3.1	8.2	36.1	45.4	1.67	.78
Zur Förderung interkulturellen Lernens	90	5.2	25.8	40.2	21.6	2.16	.85

Skala: 4=meistens, 3=manchmal, 2=gelegentlich, 1=nie

Zum Vergleich der Gruppen der finnischen und ungarischen DaF-Lehrer wurde erneut der Mann-Whitney-U-Test durchgeführt. Mittels des Tests wurden statistisch signifikante Unterschiede für die Festigung des Wortschatzes ($U=684.00$, $p=.002$), für die Vermittlung landeskundlichen Wissens ($U=783.00$, $p=.046$) und für die Binnendifferenzierung in der Gruppe ($U=785.50$, $p=.044$) gefunden. Eine symptomatisch signifikante Differenz konnte ferner für die Entwicklung der Grammatikkenntnisse ($U=774.00$, $p=.059$) festgestellt werden. Während die Festigung des Wortschatzes beim Spieleinsatz für die ungarischen Lehrer einen größeren Stellenwert besitzt⁷, akzentuieren die finnischen Deutschlehrer die Vermittlung landeskundlichen Wissens, die Binnendifferenzierung und die Entwicklung der Grammatikkenntnisse in einem bedeutenderen Maße⁸. Trotzdem muss betont werden, dass der Unterschied im letzten Fall, also bei der Entwicklung der Grammatikkenntnisse nur symptomatisch war.

⁷ Der Wert des mittleren Rangs beträgt für Ungarn 52.63, für Finnland 38.05.

⁸ Die Werte des mittleren Rangs sind die folgenden: 1. Vermittlung landeskundlichen Wissens für Ungarn 40.52, für Finnland 50.70; 2. Binnendifferenzierung für Ungarn 40.46, für Finnland 50.54; 3. Entwicklung der Grammatikkenntnisse für Ungarn 40.33, für Finnland 50.00.

Das gilt aber als ein so zentrales Lehrziel, dass ich die Benennung dieses symptomatisch signifikanten Unterschieds in diesem Fall für wichtig hielt.

Aus der tabellarischen Darstellung unten lässt sich erkennen, dass die Antworten in diesem Fall bei den finnischen Lehrkräften abermals eine geringe Streuung aufweisen, wenn auch diesmal in einem geringeren Maß, als bei der Benennung der verwendeten Unterrichtsphasen. Die Antworten der finnischen DaF-Lehrer gingen am wenigsten im Hinblick auf die Vermittlung landeskundlichen Wissens ($sd=.62$), auf die Entwicklung der Grammatikkenntnisse ($sd=.63$), auf die Festigung des Wortschatzes ($sd=.64$) und auf die Steigerung der Motivation der Lerner ($sd=.65$) auseinander, am deutlichsten demgegenüber in Bezug auf die Förderung der Selbstständigkeit ($sd=.91$) und der Kooperationsbereitschaft der Lerner ($sd=.92$). Bei den ungarischen Lehrern sieht die Situation wie folgt aus: am einheitlichsten waren sie in Bezug auf die Steigerung der Motivation der Lerner ($sd=.62$), die Förderung ihrer kommunikativen Handlungsfähigkeit ($sd=.69$), die Festigung des Wortschatzes ($sd=.71$) und die Binnendifferenzierung ($sd=.79$) durch den Spieleinsatz. Die Antworten wichen beim Aussprachetraining ($sd=1.01$), bei der Entwicklung der Grammatikkenntnisse ($sd=1.00$) und der Kooperationsbereitschaft der Lerner am meisten ab ($sd=1.00$).

Bei dieser Frage hatten die Befragten die Möglichkeit, selbst eine Antwort zu den Lehrzielen beim Spieleinsatz anzugeben. Bei den Antworten der ungarischen Lehrer stand die affektive Seite des Spieleinsatzes eindeutig im Vordergrund: „Um das Gelernte genießen zu können“, „Damit wir viel lachen können“ (zweimal), „Zum Wohlfühlen“, „Als Entspannung“, „Weil es Spaß macht“, „Zur Lösung der Hemmungen“, „Zur Entwicklung der Selbstsicherheit der Lerner“. Ein Lehrer erwähnte ferner die Entwicklung des Gedächtnisses. Von den finnischen Kollegen wurden vor allem solche Ziele genannt, die in die von mir angegebenen Antwortmöglichkeiten der Frage 3 ziemlich leicht integriert werden konnten: a) „Als mündliche Übung“ bei der Entwicklung der kommunikativen Handlungsfähigkeit, b) „Wortschatzwiederholung“ bei der Festigung des Wortschatzes, c) „Bei der Übung bestimmter Floskeln und bestimmter grammatischer Dinge“ bei der Festigung des Wortschatzes und bei der Entwicklung der Grammatikkenntnisse, d) „Brainstorming zur Wortschatzerweiterung“ bei der Festigung des Wortschatzes.

TABELLE 22 Die Häufigkeit der Verwendung von Sprachlernspielen nach Lehrzielen in Prozenten nach Ländern

Land		N	4	3	2	1	x	sd
Ungarn	Zur Entwicklung der Grammatikkenntnisse	46	24.5	30.6	26.5	12.2	2.72	1.00
	Zur Festigung des Wortschatzes	46	69.4	20.4	---	4.1	3.65	.71
	Zum Aussprachetraining	45	10.2	10.2	30.6	38.8	1.93	1.01
	Zur Entwicklung der kommunikativen Handlungsfähigkeit	47	42.9	40.8	12.2	---	3.32	.69
	Zur Steigerung der Motivation der Lerner	46	59.2	28.6	6.1	---	3.57	.62
	Zur Vermittlung landeskundlichen Wissens	46	8.2	26.5	40.8	18.4	2.26	.88
	Zur Erprobung von Kommunikationsstrategien	45	10.2	32.7	36.7	12.2	2.44	.87
	Zur Entwicklung der Selbständigkeit der Lerner	45	12.2	26.5	36.7	16.3	2.38	.94
	Zur Entwicklung der Kooperationsbereitschaft der Lerner	45	36.7	26.5	20.4	8.2	3.00	1.00
	Zur Entwicklung der Empathiefähigkeit der Lerner	46	16.3	36.7	24.5	16.3	2.57	.98
	Zur Binnendifferenzierung in der Gruppe	45	4.1	4.1	28.6	55.1	1.53	.79
Zur Förderung interkulturellen Lernens	45	6.1	20.4	34.7	30.6	2.02	.92	
Finnland	Zur Entwicklung der Grammatikkenntnisse	43	22.9	54.2	12.5	---	3.12	.63
	Zur Festigung des Wortschatzes	44	37.5	45.8	8.3	---	3.32	.64
	Zum Aussprachetraining	45	6.3	18.8	50.0	18.8	2.13	.81
	Zur Entwicklung der kommunikativen Handlungsfähigkeit	45	31.3	45.8	16.7	---	3.16	.71
	Zur Steigerung der Motivation der Lerner	43	39.6	41.7	8.3	---	3.35	.65
	Zur Vermittlung landeskundlichen Wissens	44	6.3	41.7	43.8	---	2.59	.62
	Zur Erprobung von Kommunikationsstrategien	44	8.3	43.8	35.4	4.2	2.61	.72
	Zur Entwicklung der Selbständigkeit der Lerner	44	10.4	25.0	39.6	16.7	2.32	.91
	Zur Entwicklung der Kooperationsbereitschaft der Lerner	45	20.8	33.3	31.3	8.3	2.71	.92
	Zur Entwicklung der Empathiefähigkeit der Lerner	45	6.3	25.0	45.8	16.7	2.22	.82
	Zur Binnendifferenzierung in der Gruppe	45	2.1	12.5	43.8	35.4	1.80	.76
Zur Förderung interkulturellen Lernens	45	4.2	31.3	45.8	12.5	2.29	.76	

Skala: 4=meistens, 3=manchmal, 2=gelegentlich, 1=nie

Reflexion der Ergebnisse

In früheren Untersuchungen zum Stellenwert von SLS (s. Klippel 1980a, Julkunen 1985, Stellfeld 1995) erwiesen sich als wichtigste Lehrziele einheitlich das Üben und Wiederholen des früher Erlernten, die Motivationssteigerung der Lerner sowie die Abwechslung und Auflockerung der Unterrichtssituation. In der vorliegenden Untersuchung stellt sich die Situation etwas differenzierter dar.

Erstens wurde die Kategorie Üben und Wiederholen des früher Erlernten im vorliegenden Fragebogen so differenziert, dass die Entwicklung der Grammatikkenntnisse und die Festigung des Wortschatzes voneinander abgegrenzt wurden. Zwischen den zwei Unterkategorien zeigte sich ein wesentlicher Unterschied insofern, weil der Festigung des Wortschatzes eine größere Bedeutung beim Spieleinsatz zugeschrieben wurde. Das gilt als wichtigstes Lehrziel innerhalb der ganzen Befragung (s. Tabelle 21).

Als zweitwichtigstes Lehrziel zeigte sich die Steigerung der Motivation der Lerner in der vorliegenden Arbeit, was im Einklang mit den früheren Untersuchungen steht.

Ein weiterer Unterschied besteht zweitens darin, dass sich die Entwicklung der kommunikativen Handlungsfähigkeit der Lerner beim Spieleinsatz als ein äußerst zentrales Lehrziel herausstellte. Die Wichtigkeit der Entwicklung der kommunikativen Handlungsfähigkeit der Lerner sowie der Festigung des Wortschatzes im Gegensatz zur Entwicklung der Grammatikkenntnisse mag mit der zentralen Bedeutung der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden in den Lehrplänen beider Länder (s. NAT 1995, 2003; OPS 1994, 2003) erklärt werden.

Eine dritte Differenz im Gegensatz zu den früheren Untersuchungen kommt darin zum Ausdruck, dass neben den kognitiven Lehrzielen den sozio-affektiven Lehrzielen immer mehr Bedeutung beim Spieleinsatz zugeschrieben wird. Unter den sozio-affektiven Lehrzielen erwies sich neben der traditionell zentralen Motivationssteigerung die Entwicklung der Kooperationsbereitschaft der Lerner als wichtigstes Lehrziel. Sie gilt unter den ungarischen Lehrern als das viertwichtigste Lehrziel (gefolgt am fünften Platz von der Entwicklung der Grammatikkenntnisse), unter den finnischen Lehrern als das fünftwichtigste Lehrziel. Den weiteren sozio-affektiven Lehrzielen wurde im Vergleich zu den kognitiven Lehrzielen ähnlich wie in den Untersuchungen von Klippel (1980a) und Stellfeld (1995) eine kleinere Bedeutung beim Spieleinsatz zugeschrieben, sie blieben aber nicht mehr völlig im Schatten der kognitiven Lehrziele. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass während die kognitiven Lehrziele beim Spieleinsatz nach wie vor im Vordergrund zu stehen scheinen, bestimmte nicht-kognitive Lehrziele beim Spieleinsatz neben der Motivationssteigerung in einem gewissen Maße bereits in Betracht gezogen werden.

In der vorliegenden Arbeit wurde das in den früheren Studien so zentrale Lehrziel Abwechslung und Auflockerung der Unterrichtssituation unter den Lehrzielen nicht angegeben. Die Wichtigkeit dieser Zielsetzung kam jedoch in den eigenen Angaben der ungarischen Lehrer in der Frage 3 klar zum Ausdruck. Als weitere Lehrziele wurden von den ungarischen Lehrern folgende

benannt: „Um das Gelernte genießen zu können“, „Damit wir viel lachen können“ (zweimal), „Zum Wohlfühlen“, „Als Entspannung“, „Weil es Spaß macht“. Dieser Aspekt ist bei dieser Frage des Fragebogens von den finnischen Kollegen nicht erwähnt worden.

Interessanterweise konnten weitere länderbezogene Unterschiede in Bezug auf die Lehrziele beim Spieleinsatz festgestellt werden. Der Festigung des Wortschatzes wurde von den ungarischen Lehrern ein größerer Stellenwert zugemessen, während die Entwicklung der Grammatikkenntnisse (hier bestand nur eine symptomatische Differenz, s. oben) eher von den finnischen Lehrkräften betont wurde. Dieses Ergebnis könnte meiner Ansicht nach in Zusammenhang damit stehen, dass der ungarische FSU lange Zeit bis zum Ende der 90er Jahre von der Überbetonung der grammatischen Kompetenz überschattet wurde und heutzutage die Lehrer auf jeden Fall den Eindruck vermeiden wollen, dass das nach wie vor der Fall sein könnte.

Ein weiterer länderbezogener Unterschied besteht zugunsten der finnischen Lehrer bei der Vermittlung landeskundlichen Wissens und bei der Binnendifferenzierung. Die Gründe dafür mögen im finnischen Lehrplan (OPS 1994, 2003) liegen. Ein größerer Wert wird dort auf die Berücksichtigung interkultureller Unterschiede im finnischen Lehrplan im Vergleich zum ungarischen Lehrplan gelegt. Das unterstützt auch die Tatsache, dass die Förderung interkulturellen Lernens beim Spieleinsatz von den finnischen Lehrern als wichtiger eingeschätzt wurde als von den ungarischen Kollegen. Es muss hier jedoch angemerkt werden, dass die Mittelwerte für die Förderung interkulturellen Lernens ziemlich gering sind, d. h. SLS für die Verwirklichung dieser Zielsetzung noch nicht sehr oft verwendet werden. Der Unterschied bei der Binnendifferenzierung könnte dadurch erklärt werden, dass die Individualisierung des Unterrichts im finnischen Lehrplan eine größere Berücksichtigung findet als im ungarischen (s. NAT 1995, 2003, OPS 1994, 2003) und darüber hinaus eine lange Tradition hat. Binnendifferenzierung und Individualisierung gehören nämlich bereits vom Anfang der 70er Jahre zu den zentralen Themen des finnischen FSU. Die finnischen Lehrkräfte sind sich der Wichtigkeit der Binnendifferenzierung bewusst, wenn gleich sie von ihnen weiterhin als eine schwierige Aufgabe erlebt wird. (Takala 2006.)

Verhältnis vorkommunikativer und kommunikativer SLS im finnischen und ungarischen DaF-Unterricht

Die offene Frage 9 hat Auskunft darüber gegeben, wie sich das Verhältnis vorkommunikativer und kommunikativer SLS in der Unterrichtspraxis der finnischen und ungarischen DaF-Lehrer darstellt (s. Frage 9: *Setzen Sie in Ihrem Unterricht eher vorkommunikative SLS (=Schwerpunkt auf der korrekten Sprachverwendung) oder kommunikative SLS (=Schwerpunkt auf der gelungenen Kommunikation) ein? Warum?*). In diesem Fall war die Verteilung der Antworten gleich (s. Abbildung 23). Ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den beiden Ländern konnte mittels des Kruskal-Wallis-Tests im Hinblick auf die Verwendung vorkommunikativer und kommunikativer SLS nicht festgestellt werden ($\chi^2=0.509$, $df=1$, $p=.476$).

In beiden Ländern war die Mehrheit der Lehrer für die Verwendung kommunikativer SLS, in Ungarn (n=30/42), in Finnland (n=31/42). Der Anteil der Lehrer, die vorwiegend die vorkommunikativen SLS benutzen, war in Finnland minimal (n=3/42), in Ungarn war er etwas größer (n=7/42). Fünf ungarische Lehrer (n=42) und acht finnische Lehrer (n=42) benutzten beide Spieltypen in gleicher Weise. Auf die Frage gaben insgesamt 13 Lehrer keine Antwort.

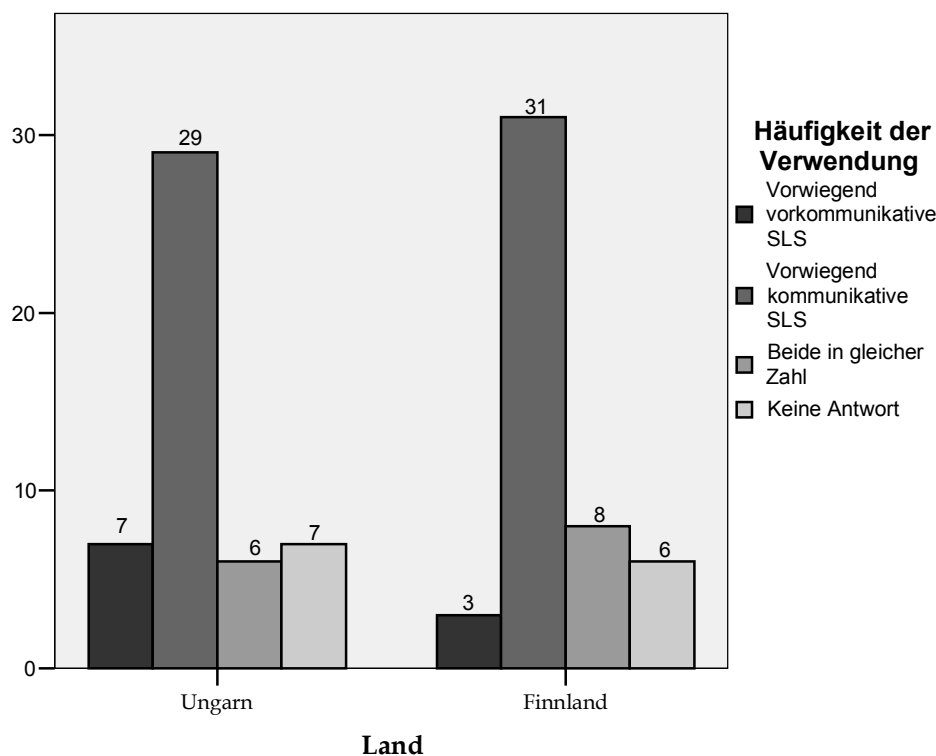


ABBILDUNG 23 Die Häufigkeit der Verwendung vorkommunikativer und kommunikativer Sprachlernspiele nach Ländern

Reflexion der Ergebnisse

Das Verhältnis der verwendeten vorkommunikativen und kommunikativen SLS stellte sich im finnischen und ungarischen DaF-Unterricht überraschend gleichmäßig dar. Die Gründe für den Einsatz vorkommunikativer und kommunikativer SLS können erst auf Grund der Analyse der Fragebogenantworten sowie der durchgeführten Interviews ermittelt werden. Das erfolgt im Kapitel 9.3.3.3.

In früheren Studien zum Stellenwert von SLS (s. Klippel 1980a, Julkunen 1985, Stellfeld 1995) wurde die Kommunikativität der Spiele als Gruppierungsprinzip nicht berücksichtigt. Deshalb ist ein Vergleich mit früheren Untersuchungsergebnissen nicht möglich.

Verhältnis kooperativer und kompetitiver SLS im finnischen und ungarischen DaF-Unterricht

In der offenen Frage 8 wurden die Lehrpersonen gefragt, ob sie in ihrer Unterrichtspraxis kooperative oder kompetitive SLS bevorzugen (s. Frage 8: *Ein Teil der SLS ist durch ein Wettbewerbselement gekennzeichnet, in anderen wird das Lern-*

ziel durch kooperative Zusammenarbeit erreicht. Welchen Spieltyp bevorzugen Sie in Ihrem Unterricht, warum?). Zugleich wurden auch die möglichen Gründe hierfür erfragt, aber diese werden erst im Kapitel 9.3.3.2 besprochen.

Gemäß dem Kruskal-Wallis-Test konnte ein signifikanter Unterschied zwischen den finnischen und ungarischen Lehrern bei der Verwendung kooperativer und kompetitiver SLS ermittelt werden ($\chi^2=5.763$, $df=1$, $p=.016$). Die Zahl der verwendeten kooperativen SLS war bei den finnischen Lehrpersonen über zweimal so groß ($n=26/42$), wie bei den ungarischen Kollegen ($n=10/43$). Kompetitive SLS zeigten sich dagegen unter den ungarischen Deutschlehrern als wesentlich beliebter ($n=16/43$), bei den finnischen Lehrern lag der Anteil bei ($n=6/42$). Die Zahl derer, die beide Spieltypen in gleicher Weise in ihrer Unterrichtspraxis einsetzen, war bei den ungarischen Lehrern ebenfalls entscheidend größer ($n=13/43$) als bei den finnischen Kollegen ($n=8/42$). Vier Lehrer aus Ungarn haben keine eindeutige Antwort auf die Frage gegeben („Kommt darauf an“). Ein Lehrer von diesen vier Lehrpersonen machte den verwendeten Spieltyp von der Gruppe, ein anderer vom Material abhängig. Unter den finnischen Befragten wurde der verwendete Spieltyp in einem Fall auch von der Gruppe abhängig gemacht. Die Frage wurde von je sechs Lehrern in beiden Ländern unbeantwortet gelassen.

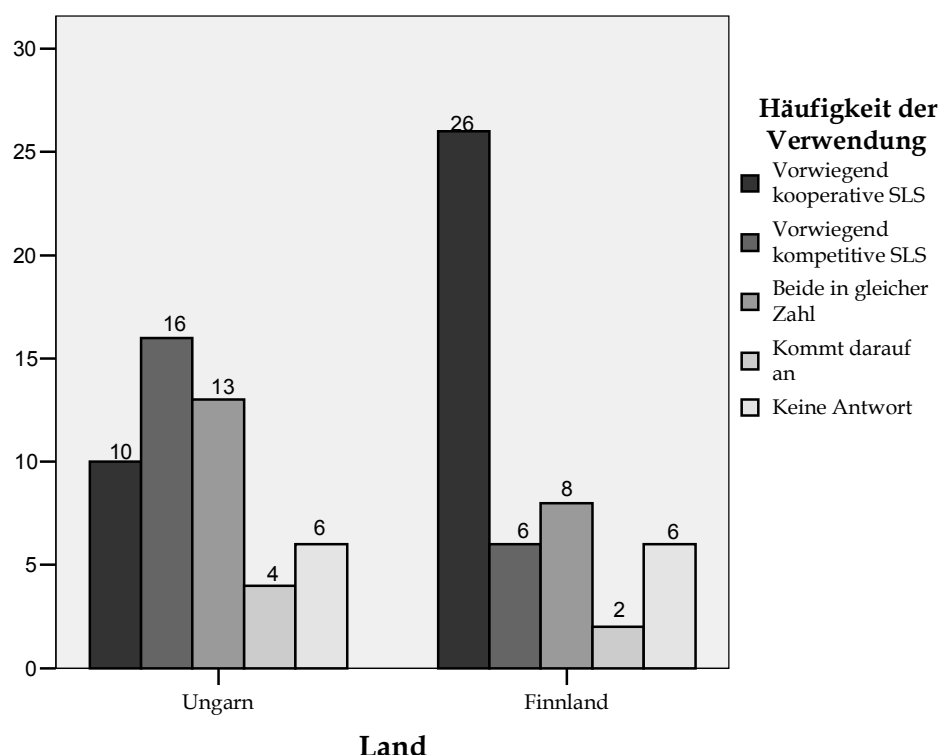


ABBILDUNG 24 Die Häufigkeit der Verwendung kooperativer und kompetitiver Sprachlernspiele nach Ländern

Reflexion der Ergebnisse

Der oben dargestellte signifikante Unterschied beim Einsatz kooperativer und kompetitiver SLS entspricht völlig meinen eigenen Hypothesen. Wie im theore-

tischen Teil (s. Kapitel 3.1.8.3) bereits erwähnt wurde, haben kooperative Lernformen im finnischen FSU eine längere Tradition. Ihr Gebrauch wird im finnischen Lehrplan (s. OPS 1994; 2003) im Gegensatz zum ungarischen (NAT 1995, 2003) deutlicher berücksichtigt und den Fremdsprachenlehrern wurde in Finnland lange Zeit sowohl im Rahmen ihres Pädagogikstudiums als auch innerhalb von Fortbildungsveranstaltungen Kurse zur Thematik angeboten.⁹

Die ausführlichen Antworten auf die offene Frage 8 des Fragebogens sowie die durchgeführten Interviews geben Auskunft über die Gründe sowie die methodischen und didaktischen Überlegungen beim Einsatz kooperativer und kompetitiver SLS in beiden Ländern. Diese werden im Kapitel 9.3.3.2 unten ausgeführt.

Schließlich soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass die finnischen Ergebnisse im Gegensatz zu den Untersuchungen von Klippel (1980a) und Stellfeld (1995) stehen, die ähnlich der ungarischen Situation von der Mehrzahl der kompetitiven SLS berichten.

Häufigkeit der Verwendung mediengestützter SLS

Der Mittelwert des Einsatzes mediengestützter SLS ist in Bezug auf die ganze Stichprobe betrachtet ziemlich niedrig. Es liegt bei 1.87 (s. Frage 4: *Setzen Sie in Ihrem Unterricht SLS mediengestützt (CD-ROM, Video, Internet) ein?* sowie Tabelle 23). Das bedeutet, dass mediengestützte SLS seltener als gelegentlich von den Teilnehmern der Untersuchung verwendet werden.

TABELLE 23 Die Häufigkeit der Verwendung mediengestützter Sprachlernspiele in Prozenten in der ganzen Datenmenge

	N	4	3	2	1	x	sd
Mediengestützter Spieleinsatz	93	5.2	18.6	30.9	41.2	1.87	.91

Skala: 4=meistens, 3=manchmal, 2=gelegentlich, 1=nie

Betrachtet man die Mittelwerte gesondert für Finnland und für Ungarn, stellt sich die Situation anders dar. Der Mittelwert liegt im Falle der ungarischen Lehrer bei 2.51, bei den finnischen Kollegen nur bei 1.59. Diese Daten weisen darauf hin, dass die ungarischen DaF-Lehrer öfter mediengestützte SLS benutzen als ihre finnischen Kollegen. Gemäß dem Mann-Whitney-U-Test besteht hier ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den beiden Ländern ($U=741.00$, $p=.005$).

Auf Grund der Werte der Standardabweichungen kann zugleich festgestellt werden, dass die Antworten bei den ungarischen Lehrern eine breitere Streuung aufweisen ($sd=1.00$, unter den finnischen Lehrpersonen $sd=.72$). Während 30,6 % der ungarischen Befragten angeben, nie mediengestützte SLS zu verwenden, ist dieser Anteil unter den finnischen Kollegen wesentlich höher

⁹ Zum Thema hielten die Väter des kooperativen Lernens, Johnson und Johnson Fortbildungsveranstaltungen in Finnland in den 90er Jahren. Außerdem wurden verschiedene Projekte unter der Leitung von Kohonen, Kristiansen und Allonen zum kooperativen Lernen durchgeführt (Takala 2006).

(52,1 %). Am anderen Ende der Skala liegt erneut ein bedeutender Unterschied vor: während 12,2 % der ungarischen Lehrer berichten, mediengestützte SLS in ihrer Unterrichtspraxis meistens einzusetzen, hat unter den finnischen Lehrpersonen niemand diese Wahlmöglichkeit gewählt.

TABELLE 24 Die Häufigkeit der Verwendung mediengestützter Sprachlernspiele in Prozenten nach Ländern

Land	N	4	3	2	1	x	sd
Ungarn Mediengestützter Spieleinsatz	47	12.2	24.5	30.6	30.6	2.15	1.00
Finnland Mediengestützter Spieleinsatz	46	---	12.5	31.3	52.1	1.59	.72

Skala: 4=meistens, 3=manchmal, 2=gelegentlich, 1=nie

Bei dieser Frage hatten die Lehrer die Möglichkeit, Beispiele für ihren mediengestützten Spieleinsatz anzuführen. Die von den ungarischen Lehrern angegebenen Beispiele weisen eine große Vielfalt auf. Erstens wurden von ihnen Adressen von Internet-Seiten angegeben, die verschiedene SLS enthalten, z. B. www.iik.de, www.joemax.de, www.deutsch-online.com, www.deutschlern.net, www.hschwab.com und www.hueber.de. Die Webseite des Hueber-Verlags erfreut sich offensichtlich einer großen Beliebtheit, da sie von drei Lehrern erwähnt wurde. Zweitens wurden konkrete Spiele genannt, wie *Galgenspiel* und *Kreuzworträtsel* im Internet oder *Wer wird Millionär?* sowie ähnliche Quizspiele aus dem deutschsprachigen Fernsehen. Quiz-Spiele werden von den Lehrern auch mit Hilfe des Internets durchgeführt, z. B.: zu den Sehenswürdigkeiten einer Stadt aus den deutschsprachigen Ländern. In diesem Fall haben die Schüler die Aufgabe, auf den Internetseiten der Stadt nach den Antworten auf die Quiz-Fragen zu suchen. Drittens wurden von mehreren Lehrern selbst didaktisierte Videosequenzen benannt, beispielsweise das Weiterspielen von Werbungen aus dem Fernsehen als Rollenspiele oder die pantomimische Darstellung einer vorher angesehenen Filmsequenz.

Zuletzt muss jedoch hervorgehoben werden, dass ein bedeutender Teil der angegebenen Beispiele zwar mediengestützt war, aber mit SLS nichts zu tun hatten. Viele Lehrer erwähnten die Informationssuche im Internet, Briefwechsel per E-Mail, Videofilme, Ferngespräche des Goethe-Instituts als Beispiele. Diese Beispiele zeigen eindeutig, dass die Frage von einigen Lehrern missverstanden wurde und deswegen der obige Mittelwert für den Gebrauch mediengestützter Spiele bei den ungarischen Lehrern nicht die Situation richtig widerspiegelt. Die Lehrer wollten vielmehr den Gebrauch verschiedener Medien in ihrem Unterricht betonen, aber die SLS wurden dabei außer Acht gelassen. Von den 28 Lehrern, die Beispiele angaben, wiesen zwölf tatsächlich auf SLS hin.

Die Beispiele der finnischen Lehrer waren vor allem zahlenmäßig geringer an der Zahl, insgesamt 14 Lehrer. Vier von ihnen erwähnten den Gebrauch von Alfa-Soft-Programmen, die u. a. auch spielerische Grammatik- und Wortschatzübungen enthalten. Als konkrete Spiele wurden die im Internet spielbaren *Schiffe versenken* und *Scrabble* sowie *Wer wird Millionär?* aus dem Fernsehen

erwähnt. Weiterhin wiesen die Lehrer auf die Spielmaterialien des Goethe-Instituts und verschiedener Lehrbuchverlage im Internet hin. Ein Lehrer berichtete ähnlich den ungarischen Kollegen über das Nachspielen einer Videosequenz-Situation. Die Frage wurde teilweise auch von den finnischen Lehrern missverstanden, da in einigen Fällen solche Antworten wie *Arbeit im Internet allein und zusammen, Grammatik- und Wortschatzübungen im Netz oder die Nachrichten der Fernsehsender Deutsche Welle* genannt wurden.

Reflexion der Ergebnisse

Der Einsatz mediengestützter SLS gilt als ein insofern neuer Aspekt in der Forschungsliteratur, dass in den bisherigen, mir bekannten Untersuchungen zum Stellenwert von SLS nicht berücksichtigt wurde. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit konnten auch kein zuverlässiges Bild über die Verwendung mediengestützter SLS geben, da die Frage höchstwahrscheinlich von einem Teil der Lehrer in beiden Ländern missverstanden wurde. Die Beispiele zeigen trotzdem, dass die Möglichkeit zum Einsatz mediengestützter SLS in vielen Formen besteht und sich die Lehrenden dieser Möglichkeiten bewusst sind, wenn auch der Einsatz erst als sporadisch einzuschätzen ist.

Einbeziehung der Lernenden bei der Planung und Durchführung von SLS

In der geschlossenen Frage 5 wurden die Lehrer danach gefragt, inwieweit sie die Lerner bei der Planung und Durchführung von SLS einbeziehen (s. Frage 5: *Wie oft werden die Lerner von Ihnen bei der Planung und Durchführung von SLS mit einbezogen?*). Der Mittelwert der Antworten in Bezug auf die beiden Kontexten liegt bei 1.80 (s. Tabelle 25). Er ist wie im Falle des mediengestützten Spieleinsatzes recht gering. Das heißt, dass die Lerner in einem geringen Maß an der Planung und Durchführung von SLS im Unterricht teilnehmen.

TABELLE 25 Die Häufigkeit der Einbeziehung der Lerner bei der Planung und Durchführung von Sprachlernspielen in Prozenten in der ganzen Datenmenge

	N	4	3	2	1	x	sd
Einbeziehung der Lerner bei der Planung und Durchführung von Sprachlernspielen	91	1.0	12.4	47.4	33.0	1.80	.70

Skala: 4=meistens, 3=manchmal, 2=gelegentlich, 1=nie

Betrachtet man die länderbezogenen Werte, sieht die Situation erneut etwas anders aus. Der Mittelwert beträgt im Falle von Ungarn 2.00, im Falle von Finnland 1.60 (s. Tabelle 26). Anders gesagt, während die meisten finnischen Lehrer den Skalenwert 1 (45,8 %) und 2 (41,7 %) wählten, verteilte sich die Mehrheit der Antworten der ungarischen Kollegen auf die Skalenwerte 3 (20,4 %), 2 (53,1 %) und 1 (20,4 %). Diese Antworten deuten darauf hin, dass den ungarischen Lernern häufiger die Gelegenheit angeboten wird, bei der Planung und Durchführung von SLS teilzunehmen. Dieser Unterschied erwies sich mittels des Mann-Whitney-U-Tests als statistisch signifikant ($U=698.00$, $p=.003$).

TABELLE 26 Die Häufigkeit der Einbeziehung der Lerner bei der Planung und Durchführung von Sprachlernspielen in Prozenten nach Ländern

Land		N	4	3	2	1	x	sd
Ungarn	Einbeziehung der Lerner bei der Planung und Durchführung von Sprachlernspielen	46	---	20.4	53.1	20.4	2.00	.67
Finnland	Einbeziehung der Lerner bei der Planung und Durchführung von Sprachlernspielen	45	2.1	4.2	41.7	45.8	1.60	.69

Skala: 4=meistens, 3=manchmal, 2=gelegentlich, 1=nie

Reflexion der Ergebnisse

Die obigen Ergebnisse zeigen, dass die Lerner in beiden Ländern in einem relativ geringen Maße in die Planung und Durchführung der SLS einbezogen werden, wobei den ungarischen Lernern diese Möglichkeit dagegen häufiger angeboten wird. Dieses Ergebnis bedeutet, dass die Forderung von König (2003), nach der die Lerner nicht nur als Konsumenten, sondern auch als Produzenten und Regisseure von SLS funktionieren sollten, heutzutage noch nicht in die Praxis umgesetzt wird. Für die Lerner besteht nicht die Möglichkeit, die Verantwortung für ihr Lernen während der Vorbereitung, Durchführung und Evaluation von SLS zu übernehmen, was zur Entstehung ihrer Lernerautonomie einen wesentlichen Beitrag leisten könnte.

Als eine Beschränkung in Bezug auf das obige Ergebnis muss jedoch auf Folgendes hingewiesen werden. Da die Lehrer im Fragebogen bei dieser Frage nicht die Möglichkeit hatten, selbst Beispiele – ebenso wie bei der Frage 4 – anzugeben, ist es schwierig einzuschätzen, für wie zuverlässig dieses Ergebnis gehalten werden kann. Die Beispiele hätten einerseits genaue Auskunft darüber geben können, ob diese Frage von den Lehrkräften richtig verstanden worden ist. Andererseits hätten die Angaben wichtige Informationen zur tatsächlichen Verwirklichung und die Formen der Einbeziehung der Lerner in die Planung und Durchführung von SLS liefern können. In dieser Hinsicht erwies sich der Fragebogen als mangelhaft.

Spielangebot in den verwendeten DaF-Lehrwerken

Die Mehrheit der befragten ungarischen Deutschlehrer (n=33/49) äußerte bei der offenen Frage 12 ihre Unzufriedenheit mit dem Spielangebot der von ihnen verwendeten Lehrwerke (s. Frage 12: *Enthalten die von Ihnen verwendeten Lehrwerke SLS? Sind Sie mit dem Angebot zufrieden?*). Drei Lehrer berichteten, dass die von ihnen verwendeten Lehrwerke keine SLS enthalten. 26/49 schätzten die Zahl der SLS gering ein und waren mit dem Angebot nicht zufrieden. Nach Meinung von vier Lehrern enthalten die Lehrwerke SLS, aber sie waren mit dem Angebot nicht zufrieden.

Insgesamt 14/49 Lehrpersonen waren mit dem Spielangebot der Lehrwerke zufrieden. Zwei Lehrer hielten die geringe Zahl der SLS für ihre eigenen Ziele für anreichend, zwölf Lehrer waren der Meinung, dass die Lehrwerke SLS enthalten und waren mit ihnen zufrieden. Die übrigen zwei Lehrpersonen gaben statt eine konkrete Antwort zu geben, eine andere Bemerkung zur Frage an. Die Verteilung der Antworten lässt sich aus dem Säulendiagramm in der Abbildung 25 unten ablesen.

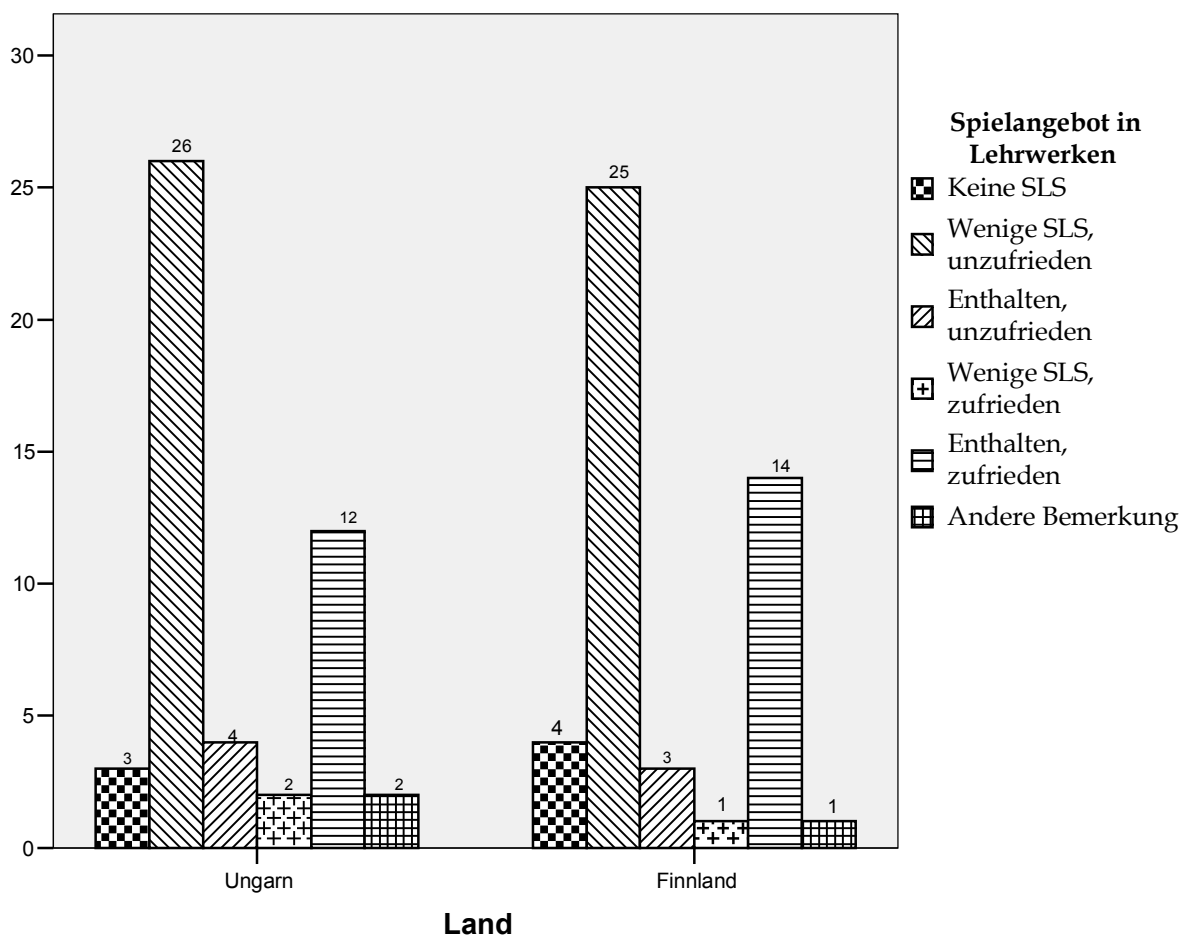


ABBILDUNG 25 Spielangebot in den von finnischen und ungarischen Deutschlehrern verwendeten Lehrwerken

Unter den ungarischen Lehrern, die die Zahl der SLS in den Lehrwerken für gering gehalten haben, haben drei konkret ein breiteres Angebot gewünscht. Ein Lehrer hat die Spiele „als miteinander identisch oder einfach blöd eingeschätzt“, ein anderer hat sie „für nicht einsetzbar gehalten.“ Einige Lehrer benannten konkrete Lehrwerke, die nach ihrer Erfahrung wenige SLS enthalten, diese waren *Tangram*, *Ping Pong*, *Start neu* (zweimal erwähnt), *Unterwegs/Unterwegs neu* und die *Delphin-Bücher*. Zwei Lehrpersonen wiesen darauf hin, dass sie selbst aktiv nach Spielen suchen müssen. Der eine schrieb folgendermaßen: „Ich muss immer selbst Spiele erfinden, oder in anderen Büchern nachsehen und suchen. Wenn die von mir verwendeten Lehrwerke mehr SLS enthalten würden, wäre nicht nur meine, sondern die Arbeit von allen Deutschlehrern leichter.“ Ein Lehrer beschwerte sich dar-

über, dass *„sie [Spielsammlungen] unerreichbar und sehr teuer sind. Die Schule kann sie nicht kaufen. Ich auch nicht.“*

Wie oben erwähnt, waren vier Lehrer der Ansicht, dass die Lehrwerke SLS enthalten, sie aber mit dem Angebot nicht zufrieden sind. Zwei von ihnen schätzten die Spiele zu kindisch ein, die für die fragliche Altersgruppe nicht geeignet sind. Ein Lehrer zeigte jedoch eine positive Einstellung zur Situation: *„Ja, sie sind enthalten. Eigentlich bin ich mit dem Angebot nicht zufrieden, aber ich habe auch meine eigenen Ideen.“*

Für zwei Lehrer bedeutet die geringe Zahl der SLS in den Lehrwerken kein Problem. Der eine kommentierte die Frage wie folgt: *„Sie enthalten wenig, aber ich kann mir auch selbst welche ausdenken.“*

Es ist interessant, dass die Lehrbuchserien *Delphin* und *Tangram* im Gegensatz zu den unzufriedenen Lehrpersonen von zwei Lehrern auch in einem positiven Licht erwähnt wurden. Diese zwei Lehrer waren mit dem Spielangebot der Lehrwerke zufrieden. Es ist noch anzumerken, dass drei von den zwölf zufriedenen Lehrern mit dem Spielangebot ihrer Lehrwerke nur „einigermaßen“ zufrieden waren. Folgende Kommentare wurden von ihnen gegeben: *„Die von mir verwendeten Lehrwerke enthalten SLS, aber man verwendet ja auch viele andere. Das ist ja auch normal.“* oder *„Da ich im Unterricht eigentlich nicht so viele Spiele verwende, fehlt mir auch nicht viel. Es wäre aber sehr schön, wenn vielleicht Sammlungen mit zusätzlichen Materialien erscheinen würden. Über mehr Spiele für Anfänger würde ich mich auch freuen.“*

Zwei Lehrer beantworteten die Frage nicht direkt, sondern schrieben eine andere Art von Bemerkung. Der eine beschwerte sich wie folgt über das breitere Angebot für Englischlehrer: *„Zu „Delfin“ finde ich einige Angebote im Internet, aber nicht so viele. Es gibt z. B. auf Englisch viele Seiten, die die Kollegen gut verwenden können, aber auf Deutsch finden wir immer wieder nur wenige Infos.“* Der andere berichtete in seinem Kommentar darüber, aus welchen anderen Quellen er SLS für seinen Unterricht sucht: *„Zu landeskundlichen Themen entwickle ich selber. InterNationes und Goethe-Institut haben gute Materialien.“*

Unter den finnischen Lehrern zeigten sich 32 unzufrieden und 15 (n=48) zufrieden mit dem Spielangebot der Lehrwerke, eine Person schrieb eine andere Art von Bemerkung zur Frage (s. Abbildung 25).

Unter den Lehrern, die die Zahl der SLS für zu gering hielten (25/48), schrieb ein Lehrer den folgenden Kommentar. Er erwähnte auch konkrete Lehrwerke: *„In unserem A-Deutsch-Unterricht haben wir das Buch Weitere Wege und da gibt es nur sehr wenig zusätzliches Material für die Lehrer und nur einige Spiele und deshalb benutze ich Materialien aus anderen Büchern z. B. Neue Adresse und Kurz und Gut.“* Auf dieses Problem mit den Lehrwerken für die sog. A-Sprachen wurde von weiteren drei Lehrern hingewiesen: *„Einige tun es, aber besonders die Lehrwerke für A-Deutsch sind in dieser Hinsicht gar nicht gelungen und motivieren die Schüler kaum.“*; *„Einige Lehrwerke, z. B. Neue Adresse, haben schon fertige Spiele, aber z. B. für die A-Deutsch-Sprache muss ich alles selbst machen... leider.“* oder *„Die neuen Bücher geben genug Material für SLS. Aber die Lehrwerke der A-Sprache enthalten sehr wenig solche Materialien. Und da würde man sie dringend brauchen, weil die Motivation der Schüler oft da auf dem langen Lernweg irgendwie verloren geht und die*

guten Lehrwerke mit abwechslungsreichen Materialien würden da sicher helfen.“ Diese Zitate spiegeln einen wesentlichen Mangel der Lehrwerke für die A-Sprachen wider. Die im letzten Zitat erwähnte positive Entwicklung, dass es in den neuen Lehrwerken immer mehr SLS gibt, wurde jedoch auch von einem anderen Lehrer dieser Gruppe unterstrichen. Ein Lehrer verglich die Lehrwerke für die gymnasiale Oberstufe mit denen für die oberen Klassen 7-9 der Gemeinschaftsschule und bewertete die Letzteren als viel positiver im Hinblick auf ihr Spielangebot. In diesem Zusammenhang wurde das Lehrwerk *Studio Deutsch* gelobt.

Zwei Lehrer dieser Gruppe machten auf die Qualität der Spiele in den Lehrwerken aufmerksam. *„Die meisten Werke enthalten einige Spiele, die aber meistens alle nach dem gleichen Muster erstellt worden sind.“* oder *„Sie enthalten einige, ... einige sind sehr gelungen, aber andere nach Meinung der Schüler sowie der Lehrer ganz schlecht. Alles in allem gibt es SLS in den Lehrwerken und in den Lehrerhandreichungen viel zu wenig.“*

Zwei weitere Lehrer gaben zu, dass das Spielangebot in den Lehrwerken nicht besonders breit ist. Sie gaben aber andere Quellen für das Auffinden von SLS wie Goethe-Institut und InterNationes sowie die Internet-Seiten der Lehrbuchverlage als weitere Möglichkeiten an.

Eine weitere Gruppe unzufriedener Lehrer bildeten drei (n=48) Lehrkräfte, deren Ansicht nach die Lehrwerke SLS enthalten, sie aber mit ihnen nicht völlig zufrieden sind. Als Gründe wurden die Unzufriedenheit mit der Qualität der Spiele erwähnt: *„Meistens übt man sie nach demselben Schema. z. B. A-B-Gespräche.“*, *„Etwas ist gut und etwas ist nicht so gelungen. Wenn ich merke, dass ein Spiel nicht funktioniert, verwende ich es nicht noch ein Mal.“* oder *„Manchmal sind sie zu kompliziert ... man braucht Vorarbeit.“*

Nach Aussage von vier finnischen Lehrern (n=48) enthalten die von ihnen verwendeten Lehrwerke keine SLS. Ein Lehrer wies hier auf das A-Deutsch hin, ein anderer schrieb als Kommentar, dass das Material meistens von dem Lehrer selbst entwickelt werden muss. Insgesamt beträgt die Zahl der unzufriedenen finnischen Lehrer 32.

15 der 48 finnischen Lehrer waren zufrieden mit den Lehrwerken in Bezug auf ihr Spielangebot. Ein Lehrer war trotz der geringen Zahl der SLS mit den Lehrwerken zufrieden: *„Sie enthalten wenig Sprachspiele, man kann sie aber leicht selber einführen.“* Die übrigen 14 Lehrpersonen hielten die Zahl der SLS für genügend. Sechs Lehrer schrieben eine extra Bemerkung zu dieser Frage. Ein Lehrer erwähnte, dass er, um das Angebot der Lehrwerke zu ergänzen, noch *„richtige einfache Spiele in Deutschland gekauft hat.“* Zwei weitere Lehrer nannten die Lehrwerke *Neue Adresse* (zweimal) und *Kurz und Gut* konkret, die ihrer Meinung nach genug SLS enthalten. Nach Ansicht eines weiteren Lehrers enthalten die Lehrwerke vor allem Landeskunde- und Kommunikationsspiele, deren Zahl für den Bedarf des FSU in der gymnasialen Oberstufe hinreichend ist. Eine Lehrperson schrieb als Kommentar, dass die Zeit im Unterricht knapp ist. Damit spielte sie wahrscheinlich darauf an, dass eine breitere Auswahl an SLS in den Lehrwerken wegen des anstrengenden Tempos des FSU nicht nötig ist. Schließlich soll hier ein ziemlich widersprüchliches Zitat von einem Lehrer dieser Gruppe erwähnt werden: *„Ja, ich bin mit dem Angebot zufrieden. Weil ich mich auf*

diesem Gebiet sehr schlecht auskenne, schlagen die Schüler mir manchmal was vor, was sie aus der Gemeinschaftsschule her kennen. Ab und zu könnte man auch in der gymnasialen Oberstufe richtige Kinderspiele einsetzen, wenn man sie nur hätte!“ Der Lehrer stellt als Erstes fest, dass er mit dem Angebot der Lehrwerke zufrieden ist. Am Ende des Zitats beschwert er sich jedoch darüber, dass keine richtigen Kinderspiele vorhanden sind, die in der Unterrichtspraxis einsetzbar wären. Darüber hinaus weist er noch darauf hin, dass ihm die Schüler manchmal SLS empfehlen. Wenn er mit dem Spielangebot der Lehrwerke wirklich zufrieden ist, würde das bedeuten, dass diese „richtigen Kinderspiele“ seiner Ansicht nach aus anderen Quellen besorgt werden müssten?

Der Gruppe „Andere Bemerkungen“ wurde ein Lehrer zugeordnet, der nicht direkt auf die gestellte Frage antwortete. Seine Antwort lautete folgendermaßen: *„Meistens mache ich das Material selbst, Rollenspiele und so. Oder gerade passendes Material für den Tag muss man ja selbst machen. Schulinterne Sachen oder gesellschaftliche Ereignisse will ich in die Übungen miteinbeziehen. In den Büchern gibt es schon sogar Würfelspiele, die ich natürlich auch benutze.“*

Reflexion der Ergebnisse

Die Antworten in Bezug auf das Spielangebot der Lehrwerke verteilten sich in den beiden Ländern gleichmäßig. Der Anteil der unzufriedenen Lehrer war in Ungarn 33/49, in Finnland 32/48, der Anteil der zufriedenen Lehrkräfte dagegen 14/49 in Ungarn und 15/48 in Finnland.

In Ungarn rief die Qualität der Spiele die größte Unzufriedenheit unter den Lehrern hervor. Sie wurden für kindisch, blöd, miteinander identisch und nicht realisierbar gehalten. Unter den Lehrbüchern der ungarischen Lehrbuchverlage wurden *Start* und *Start neu* sowie *Unterwegs* und *Unterwegs neu*, unter den Lehrbüchern deutscher Lehrbuchverlage *Ping Pong*, *Tangram* und die *Delphin-Bücher* als negative Beispiele für ihr Spielangebot erwähnt. Interessanterweise wurden die zwei letzteren Lehrwerke von anderen Lehrern wegen ihres Spielangebots auch gelobt.

Ein Lehrer hielt die vorhandenen Spielsammlungen wegen ihres hohen Preises für unerreichbar. Ein anderer wünschte sich weitere Sammlungen mit Hilfsmaterialien und besonders mit Spielen für Anfänger.

Unter den finnischen Lehrern herrschte Einigkeit darüber, dass die Lehrbücher für das sog. A-Deutsch in Bezug auf ihr Spielangebot etwas zu wünschen übrig lassen. Die Lehrbücher *Neue Adresse*, *Kurz und Gut* und *Studio Deutsch* wurden gelobt, das Lehrbuch *Weitere Wege* im negativen Licht dargestellt. Auch die finnischen Lehrer beschwerten sich darüber, dass die SLS in den Lehrwerken miteinander identisch oder nicht immer gelungen sind. Mehrere finnische Lehrer berichteten jedoch darüber, dass immer mehr SLS in den neueren Lehrwerken vorhanden sind.

Frühere Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen zum Thema SLS im DaF-Unterricht

Aus der Abbildung 26 unten lässt sich ablesen, dass die Mehrheit der Befragten nicht an Fortbildungsveranstaltungen zu der vorliegenden Thematik teilgenom-

men hat (s. die Frage: *Haben Sie an Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Spiele im Deutsch als Fremdsprache -Unterricht teilgenommen? Wo? Wann?*). Im Falle der ungarischen Lehrer war diese Zahl etwas geringer (33/49) als bei den finnischen Lehrkräften 37/48. Die Frage wurde von zehn ungarischen Lehrern positiv beantwortet, in Finnland betrug der Anteil 7/48. In beiden Ländern beantworteten einige Lehrer die Frage nicht. Ferner missverstand ein ungarischer Lehrer die Frage höchstwahrscheinlich, und gab als Antwort eine andere Art von Fortbildung an.

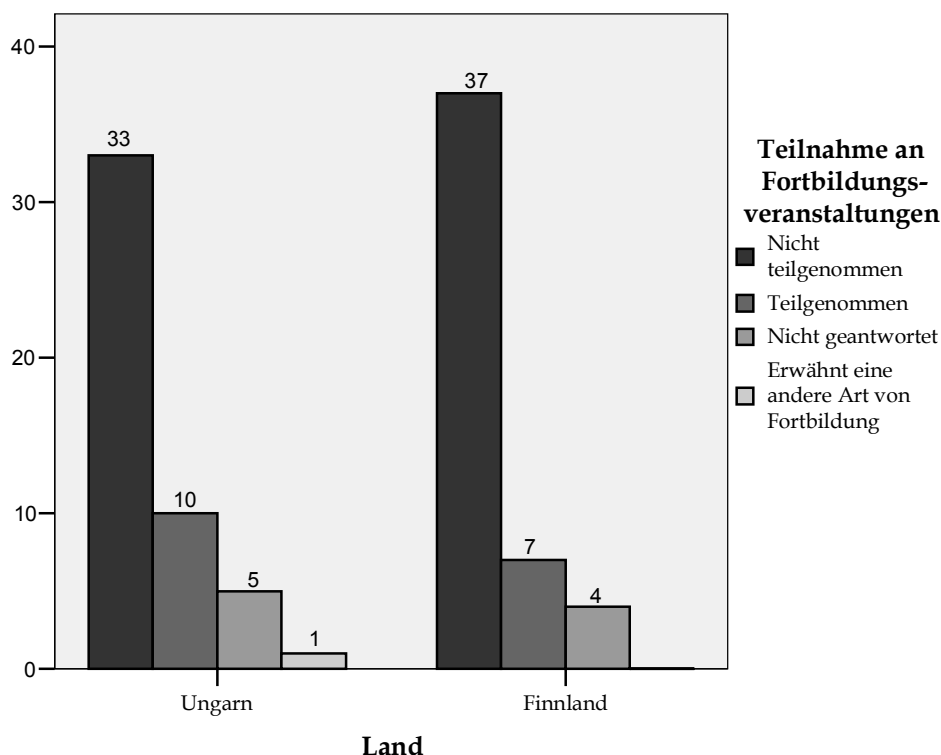


ABBILDUNG 26 Frühere Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Sprachlernspiele im DaF-Unterricht

Unter den ungarischen Lehrern, die nicht an einer Fortbildung zum Thema teilnahmen, gaben zwei eine Ergänzung zu der verneinenden Antwort: „*Nein, aber im Kurs Computer im Deutschunterricht bekam man einige Ideen.*“ und „*Noch nicht, nur an der Uni gab es sowas 1 Semester lang zum Thema Dramapädagogik.*“

Die Mehrheit der Lehrenden, die diese Frage mit „Ja“ beantwortet hat, beteiligte sich an Fortbildungsveranstaltungen des Goethe-Instituts, vier Lehrer erwähnten Veranstaltungen in Ungarn und zwei in Deutschland als Teil eines Stipendiums. Weiterhin wurden Fortbildungsveranstaltungen organisiert vom Hueber-Verlag (1), vom Verband Ungarischer Deutschlehrer (1), vom Pädagogischen Institut in Budapest (1) sowie von der privaten Sprachschule ILS (eng. *International Language School*) (1) benannt.

Unter den finnischen Lehrern, die die Frage mit „Nein“ beantworteten, ergänzte nur ein Lehrer: „*Nein, hab ab und zu einen Vortrag gehört und einige Artikel gelesen.*“

In Finnland wurde als Organisator der Fortbildungsveranstaltungen bloß das Goethe-Institut genannt. Zwei Lehrer erwähnten in Deutschland, vier in Finnland organisierte Kurse. Ein Lehrer gab keine genaue Angabe zum Organisator der Fortbildungsveranstaltung.

Teilnahmebereitschaft an zukünftigen Fortbildungsveranstaltungen zum Thema SLS im DaF-Unterricht

Sowohl die finnischen als auch die ungarischen DaF-Lehrer zeigten ein großes Interesse an einer zukünftigen Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen zur Thematik (s. die Frage: *Möchten Sie in der Zukunft an solchen Veranstaltungen teilnehmen? Welche Themen würden Sie zum Spieleinsatz besonders interessieren?*). In Ungarn interessierten sich 28/49 Lehrpersonen für eventuelle Fortbildungsveranstaltungen, 7/49 lehnten diese Möglichkeit ab und 5/49 beantworteten die Frage mit „Vielleicht“. Ferner ließen sieben Lehrer die Frage unbeantwortet und zwei schätzte diese Art von Fortbildung nicht aktuell für ihre jetzigen Bedürfnisse ein. Unter den finnischen Lehrern war der Anteil der mit „Ja“ antwortenden etwas höher (34/48) und der Anteil der mit „Nein“ antwortenden (5/48) etwas geringer im Vergleich zu den ungarischen Lehrkräften (s. Abbildung 27). Dieser Unterschied stellte sich jedoch mittels des Mann-Whitney-U-Tests als nicht statistisch signifikant heraus ($U=977.00$, $p=.094$). Unsicher waren 8/48 finnische Befragte und ein Lehrer beantwortete die Frage nicht.

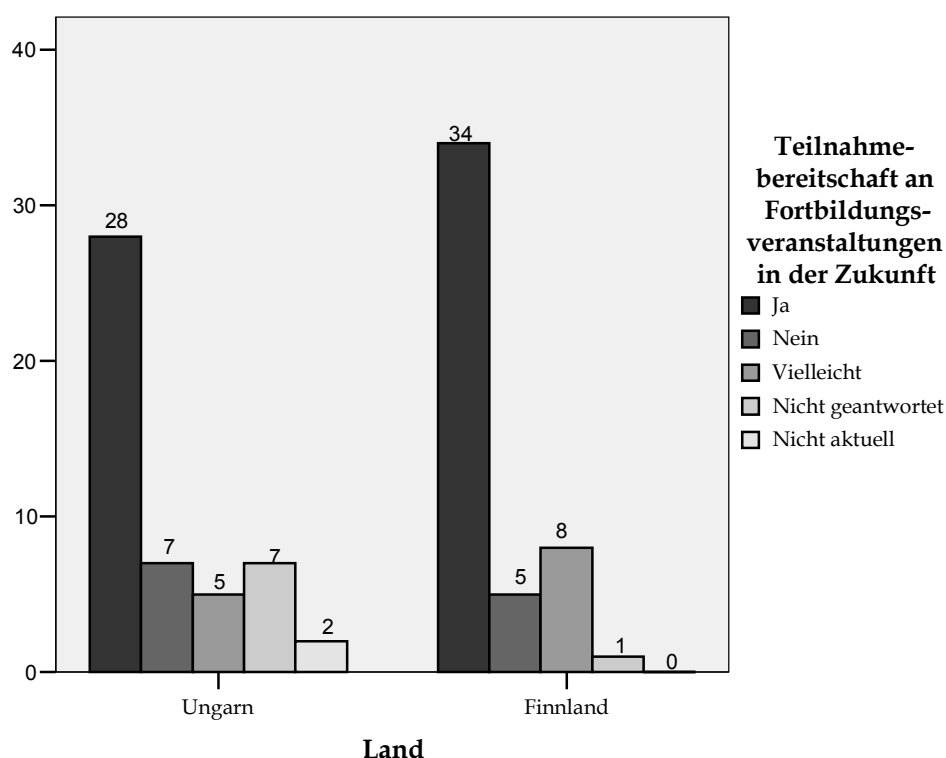


ABBILDUNG 27 Teilnahmebereitschaft an zukünftigen Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Sprachlernspiele im DaF-Unterricht

Die ungarischen Lehrpersonen gaben folgende Wünsche zum Thema der zukünftigen Fortbildungsveranstaltungen an. Es muss hier angemerkt werden, dass viele der 28 Lehrer mehrere Wünsche bei ihren Antworten nannten.

- Drei Lehrer sagten, dass sie alles mögliche in diesem Bereich interessieren würde,
- vier Lehrer wollten Spiele zur *Wortschatzerweiterung*,
- vier Lehrer Spiele zur *Landeskunde*,
- drei Lehrer *grammatische Spiele*,
- drei Lehrer *Kommunikationsspiele*,
- zwei Lehrer *Spiele zum Motivieren der Lerner*,
- ein Lehrer *in Partnerarbeit durchgeführte Spiele*,
- ein Lehrer *Rollenspiele*,
- ein Lehrer *keine Rollenspiele*,
- ein Lehrer *Spiele für Anfänger*,
- ein Lehrer *Sprachspiele, die das freie längere Sprechen und Diskutieren motivieren*,
- ein Lehrer *vorkommunikative und kommunikative Spiele, die wenig Vorbereitung brauchen und nicht viel Zeit benötigen*,
- ein Lehrer *kommunikative und vorkommunikative Spiele, und vor allem Abläufe, Materialien, Verfahren, mit denen man selber Spiele zu verschiedenen Themen/Lektionen gestalten kann*.
- drei Lehrer hatten *keine konkrete Vorstellung* darüber, welches Thema sie besonders interessieren würde.

Von den sieben Lehrkräften, die eventuelle Fortbildungsveranstaltungen ablehnten, wurden folgende zwei Begründungen angegeben: *„Ich habe einige Bücher zum Thema.“* und *„Ich bin zu alt für dieses Thema. Ich habe eingesehen, dass die jungen Kollegen bei diesem Thema besser geeignet sind.“*

Unter den fünf unsicheren Befragten verwiesen zwei auf Zeitmangel, zwei gaben keine spezielle Begründung. Ein Lehrer äußerte sich folgendermaßen: *„Vielleicht. Ich habe die Erfahrung, dass ich meine Ziele meistens mit den selbst erfundenen Spielen viel besser erreichen kann.“*

Die zwei ungarischen Lehrer, die solche Fortbildungsveranstaltungen für ihre jetzigen Bedürfnisse für nicht aktuell hielten, schrieben wie folgt: *„Zur Zeit ist für mich im Unterricht dieses Thema nicht gerade relevant, aber wenn ich Zeit und Möglichkeit hätte, dann schon, bei Themen wie Differenzierung in der Gruppe und Motivation.“* und *„Nicht mehr, mich interessiert mehr das Thema: Aufgaben schreiben in verschiedenen Stufen.“*

Unter den finnischen Lehrpersonen teilten somit 34 mit, dass sie in der Zukunft gern an einer Fortbildungsveranstaltung zum Thema teilnehmen würden. Das war ein überraschend hoher Anteil, 13 Lehrer hatten jedoch keine konkreten Vorstellungen zum Thema der Fortbildung. Vier Lehrer berichteten, dass sie alles an diesem Thema interessieren würde nach dem Motto: *„Spielen schadet keinem!“*. Ferner erwünschten:

- Drei Lehrer *Spiele zur Grammatik*,
- zwei Lehrer *Spiele zur Wortschatzerweiterung*,
- zwei Lehrer *Landeskundenspiele*,
- zwei Lehrer *Kommunikationsspiele*,
- zwei Lehrer *Spiele zur interkulturellen Kommunikation*,
- zwei Lehrer *Rollenspiele*,
- ein Lehrer *solche kommunikative Spiele, die nicht wettbewerbsorientiert sind*,
- ein Lehrer *Spiele zum Thema Freizeit*.

Es wurden auch Wünsche allgemeinerer Art von den Lehrern angegeben, z. B.:

- „Lehrerfreundliche Spiele, ohne viel Aufwand.“
- „Ja, wenn die Fortbildung praktische Hilfsmittel gibt; besonders das Motivieren zum Sprechen interessiert mich.“
- „Ja, warum nicht. Mich würde interessieren, wie man sie besser in etwas heterogeneren Gruppen einsetzen könnte.“
- „Warum nicht! Viele verschiedene Spiele, die man selbst spielen könnte mit den Teilnehmern und dann kommentieren.“
- „Ja. Spiele, die für Schüler in der gymnasialen Oberstufe geplant sind.“

Von zwei Lehrern wurden auch außerhalb des Gegenstandsbereichs der vorliegenden Arbeit liegende Spiele erwünscht: kleine Schauspiele und Drama im FSU. Die fünf Lehrer, die sich nicht an Fortbildungsveranstaltungen zum Thema beteiligen wollten, begründeten ihre Antworten nicht. Unter den acht unsicheren Befragten wollte ein Lehrer eventuell *mündliche Spiele zur Entwicklung der Grammatikkenntnisse* und *Rollenspiele zur Förderung der Alltagskommunikation* kennen lernen.

Reflexion der Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass bisher nur ein geringer Teil der finnischen und ungarischen Lehrer an Fortbildungsveranstaltungen zum Einsatz von SLS teilnahm und die Mehrheit der Lerner an der Teilnahme einer zukünftigen Fortbildungsveranstaltung interessiert war. Als Veranstalter der Fortbildungskurse wurde in Finnland einheitlich das Goethe-Institut angegeben, in Ungarn veranstalteten auch weitere Organisationen solche Kurse.

Als erwünschte Themen wurden grammatische Spiele, Wortschatz- Landeskunde-, Kommunikations- und Rollenspiele in beiden Ländern erwähnt. Sowohl die finnischen als auch die ungarischen Lehrkräfte wollten lehrerfreundliche Spiele ohne viel Aufwand sowie solche Spiele, die zum Sprechen motivieren, kennen lernen. Die Differenzierung in heterogenen Gruppen mit Hilfe von SLS erwies sich ebenso in beiden Ländern als ein wichtiger Aspekt.

Die ungarischen Lehrer wünschten sich darüber hinaus Spiele für Anfänger, in Partnerarbeit durchgeführte Spiele, Spiele zum Motivieren der Lerner sowie solche Materialien, Abläufe und Verfahren, mit denen man selber Spiele zu verschiedenen Themen gestalten kann. Die finnischen Kollegen interessierten sich für interkulturelle Spiele. Das steht im Einklang mit der Zentralität der interkulturellen Kommunikation im finnischen Lehrplan (OPS 1994, 2003). Des Weiteren wollte ein Lehrer aus Finnland solche kommunikative Spiele kennen lernen, die nicht wettbewerbsorientiert sind. Von einem finnischen Lehrer wurden ferner Spiele zur Freizeit, von einem anderen direkt für die Schüler der gymnasialen Oberstufe geplante Spiele gewünscht. Ein weiterer Lehrer nahm zur Umsetzung der Fortbildungsveranstaltungen Stellung. Er war der Meinung, dass die Teilnehmer solcher Kurse die Spiele ausprobieren und sie dann kommentieren müssten.

9.1.3 Erste Hinweise zu subjektiven Theorien von finnischen und ungarischen DaF-Lehrern zum Einsatz von Sprachlernspielen

Mit der Verwendung der Likert-Skalen des Fragebogens (Fragen 13-15) hatte ich die Absicht, erste Hinweise zu den subjektiven Theorien finnischer und ungarischer Deutschlehrer für den Einsatz von SLS zu ermitteln. Die Kognitionen wurden in drei verschiedenen Themenbereichen erfragt. In Frage 13 wurden elf allgemeine Aussagen zum Einsatz von SLS gestellt. In Frage 14 wurden sechs Aussagen zum Sprachlernprozess in der gymnasialen Oberstufe gestellt und in Frage 15 durch sechs Aussagen die Faktoren erfragt, die für die Lehrpersonen auf die Zahl der verwendeten SLS eine Auswirkung haben.

Die Verteilung der Antworten auf die Frage 13 in Bezug auf die ganze Befragung ist in der Tabelle 27 unten zu finden. Aus den Antworten geht deutlich hervor, dass die Mehrheit der Lehrer *SLS als eine gleichberechtigte Übungsform neben anderen im Sprachunterricht der gymnasialen Oberstufe betrachtet* ($\bar{x}=4.46$). Die gleiche Einstellung ist auch daraus ersichtlich, dass die Lehrenden mit der Aussage, *SLS eignen sich nicht für Lerner in der gymnasialen Oberstufe*, nicht einverstanden waren ($\bar{x}=1.92$).

Im Zusammenhang mit der Länge der motivierenden Wirkung der SLS wurden zwei Aussagen formuliert. Die *Förderung der langfristigen Motivation der Lerner* durch den Einsatz von SLS hat von der Mehrheit der Lehrer Unterstützung gefunden ($\bar{x}=4.82$), der Großteil der Antworten verteilte sich auf die Skalenwerte 4-6. Bei der Aussage, dass *SLS die Lerner nur kurzfristig, als eine auf Abwechslung ausgerichtete Arbeitsform motivieren*, zeigte sich eine bedeutende Streuung der Antworten ($sd=1.27$). Der Mittelwert der Antworten ($\bar{x}=2.89$) weist auch darauf hin, dass die Lehrer bei dieser Aussage nicht eindeutig in die eine oder andere Richtung Stellung nehmen konnten.

Bei der Aussage, dass *kompetitive SLS von den Lernern negativ aufgenommen werden*, divergierten die Meinungen der Lehrenden stark ($sd=1.34$), obwohl die Mehrheit der Befragten die Aussage ablehnte ($\bar{x}=2.45$). Die Einstellung der Lehrer weichte bei der Aussage ab, dass *SLS, die vor der ganzen Gruppe vorgeführt werden, z. B. Rollenspiele, Ängstlichkeit bei den Schülern generieren*. Das beweisen der hohe Wert der Standardabweichung ($sd=1.45$) sowie der Wert des arithmetischen Mittels ($\bar{x}=3.33$).

Schließlich müssen an dieser Stelle die übrigen fünf Aussagen erwähnt werden, zu denen die Lehrer eine eindeutig positive Einstellung zeigten. Die größte Unterstützung unter den elf Aussagen bekam die Aussage, dass *SLS, die in Gruppen und Paaren durchgeführt werden, die Fähigkeit der Lerner zur Zusammenarbeit fördern* ($\bar{x}=5.35$). Über den zweitgrößten Mittelwert verfügt die Aussage, dass *SLS die Atmosphäre im Klassenzimmer verbessern* ($\bar{x}=5.22$). Im drittgrößten Maß waren die Lehrer mit der Aussage einverstanden, dass *SLS die Lerner zur Verwendung der Sprache anregen* ($\bar{x}=5.15$). Ziemlich große Mittelwerte zeigten sich darüber hinaus bei den folgenden zwei Aussagen: *SLS fördern das Lernen durch Emotionen* ($\bar{x}=4.82$) und *SLS bieten den Lernern soziale Erfahrungen* ($\bar{x}=4.35$).

TABELLE 27 Die Verteilung der Antworten zur Frage 13 des Fragebogens in Prozenten in der ganzen Datenmenge

	N	1	2	3	4	5	6	x	sd
SPRACHLERNSPIELE									
beeinflussen positiv die langfristige Motivation der Lerner.	96	---	5.2	10.3	17.5	29.9	36.1	4.82	1.19
regen die Lerner zur Verwendung der Fremdsprache an.	96	---	2.1	4.1	12.4	39.2	41.2	5.15	.94
verbessern die Atmosphäre in der Klasse.	96	---	1.0	5.2	11.3	35.1	46.4	5.22	.92
eignen sich nicht für Lerner im Gymnasialalter.	96	57.7	19.6	6.2	6.2	5.2	4.1	1.92	1.43
motivieren die Lerner nur kurzfristig.	96	10.3	39.2	15.5	20.6	12.4	1.0	2.89	1.27
bieten den Lernern soziale Erfahrungen.	96	2.1	9.3	15.5	17.5	34.0	20.6	4.35	1.34
mit einem Wettbewerbsselement werden von den Schülern negativ aufgenommen.	96	29.9	27.8	18.6	14.4	6.2	2.1	2.45	1.34
vor der ganzen Gruppe vorgeführt, z. B. Rollenspiele, generieren Ängstlichkeit bei den Schülern.	96	13.4	17.5	20.6	21.6	21.6	4.1	3.33	1.45
sind eine gleichberechtigte Übungsform neben anderen.	96	---	9.3	17.5	22.7	17.5	32.0	4.46	1,35
fördern die Fähigkeit der Lerner zur Zusammenarbeit.	96	---	---	6.2	7.2	30.9	54.6	5.35	.87
fördern das Lernen durch Emotionen.	96	1.0	3.1	7.2	22.7	32.0	33.0	4.82	1.13

Skala: 1=trifft nicht zu, 6=trifft völlig zu

Die länderbezogenen Werte in der Tabelle 28 unten lassen sich folgendermaßen interpretieren: mittels eines t-Tests konnte ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den finnischen und den ungarischen Lehrpersonen bei den nachfolgenden Aussagen gefunden werden. Die finnischen Lehrenden waren in einem bedeutenderen Maße der Ansicht, dass *SLS die Lerner zur Verwendung der Fremdsprache anregen* ($t=-1.98$, $df=94$, $p=.050$). Das war ebenso der Fall bei der Aussage, dass *SLS, die vor der ganzen Gruppe vorgeführt werden, z. B. Rollenspiele, Ängstlichkeit in den Lernern generieren* ($t=-2.92$, $df=94$, $p=.004$). Die ungarischen Lehrer neigten sich demgegenüber eher zu den Aussagen, dass *SLS die Atmosphäre im Klassenzimmer verbessern* ($t=2.38$, $df=94$, $p=.019$) und dass *SLS die Motivation der Lerner nur kurzfristig, als eine auf Abwechslung ausgerichtete Arbeitsform fördern* ($t=2.03$, $df=94$, $p=.044$).¹⁰

¹⁰ Mittels des Mann-Whitney-U-Tests zeigte sich das gleiche Ergebnis in Bezug auf die Likert-skalierten Aussagen der Frage 13. 1. Aktivierung zur Verwendung der Sprache ($U=910.00$, $p=.056$); 2. Rollenspiele generieren Ängstlichkeit ($U=770.50$, $p=.004$); 3. Sprachlernspiele verbessern die Atmosphäre im Klassenzimmer ($U=759.00$, $p=.002$); 4. Sprachlernspiele fördern die Motivation der Lerner nur kurzfristig ($U=878.50$; $p=.037$).

TABELLE 28 Die Verteilung der Antworten zur Frage 13 des Fragebogens in Prozenten nach Ländern

Land		N	1	2	3	4	5	6	x	sd
Ungarn	SPRACHLERNSPIELE beeinflussen positiv die langfristige Motivation der Lerner.	48	---	10.2	12.2	16.3	18.4	40.8	4.69	1.40
	regen die Lerner zur Verwendung der Fremdsprache an.	48	---	4.1	4.1	16.3	40.8	32.7	4.96	1.03
	verbessern die Atmosphäre in der Klasse.	48	---	2.0	2.0	12.2	16.3	65.3	5.44	.94
	eignen sich nicht für Lerner im Gymnasialalter.	48	53.1	22.4	6.1	4.1	4.1	8.2	2.06	1.59
	motivieren die Lerner nur kurzfristig.	48	8.2	30.6	14.3	28.6	16.3	---	3.15	1.27
	bieten den Lernern soziale Erfahrungen.	48	4.1	10.2	18.4	20.4	26.5	18.4	4.13	1.42
	mit einem Wettbewerbselement werden von den Schülern negativ aufgenommen.	48	40.8	20.4	14.3	14.3	6.1	2.0	2.29	1.41
	vor der ganzen Gruppe vorgeführt, z.B. Rollenspiele, generieren Ängstlichkeit bei den Schülern.	48	20.4	22.4	18.4	22.4	10.2	4.1	2.92	1.46
	sind eine gleichberechtigte Übungsform neben anderen.	48	---	14.3	18.4	14.3	16.3	34.7	4.40	1.50
	fördern die Fähigkeit der Lerner zur Zusammenarbeit.	48	---	---	8.2	4.1	30.6	55.1	5.35	.91
fördern das Lernen durch Emotionen.	48	2.0	4.1	8.2	18.4	28.6	36.7	4.81	1.27	
Finnland	SPRACHLERNSPIELE beeinflussen positiv die langfristige Motivation der Lerner.	48	---	---	8.3	18.8	41.7	31.3	4.96	.92
	regen die Lerner zur Verwendung der Fremdsprache an.	48	---	---	4.2	8.3	37.5	50.0	5.33	.81
	verbessern die Atmosphäre in der Klasse.	48	---	---	8.3	10.4	54.2	27.1	5.00	.85
	eignen sich nicht für Lerner im Gymnasialalter.	48	62.5	16.7	6.3	8.3	6.3	---	1.79	1.25
	motivieren die Lerner nur kurzfristig.	48	12.5	47.9	16.7	12.5	8.3	2.1	2.63	1.23
	bieten den Lernern soziale Erfahrungen.	48	---	8.3	12.5	14.6	41.7	22.9	4.58	1.22
	mit einem Wettbewerbselement werden von den Schülern negativ aufgenommen.	48	18.8	35.4	22.9	14.6	6.3	2.1	2.60	1.25
	vor der ganzen Gruppe vorgeführt, z.B. Rollenspiele, generieren Ängstlichkeit bei den Schülern.	48	6.3	12.5	22.9	20.8	33.3	4.2	3.75	1.33
	sind eine gleichberechtigte Übungsform neben anderen.	48	---	4.2	16.7	31.3	18.8	29.2	4.52	1.20
	fördern die Fähigkeit der Lerner zur Zusammenarbeit.	48	---	---	4.2	10.4	31.3	54.2	5.35	.84
fördern das Lernen durch Emotionen.	48	---	2.1	6.3	27.1	35.4	29.2	4.83	1.00	

Skala: 1=trifft nicht zu, 6=trifft völlig zu

Im Hinblick auf das Geschlecht der Befragten konnte des Weiteren bei den folgenden Aussagen ein statistisch signifikanter Unterschied festgestellt werden. 1. *SLS beeinflussen positiv die langfristige Motivation der Lerner* ($t=1.93$, $df=94$, $p=.056$). 2. *SLS regen die Lerner zur Verwendung der Sprache an* ($t=2.13$, $df=94$, $p=.035$). 3. *SLS eignen sich für Lerner im Gymnasialalter* ($t=-2.39$, $df=94$, $p=.019$). 4. *SLS fördern die Fähigkeit der Lerner zur Zusammenarbeit* ($t=2.05$, $df=94$, $p=.043$). 5. *SLS fördern das Lernen durch Emotionen* ($t=2.40$, $df=94$, $p=.018$). Diese Aussagen wurden eher von den weiblichen Befragten bestätigt.¹¹

Überprüft man die Auswirkung des Alters auf die Einstellung der Lehrer in Bezug auf die Frage 13, ergibt sich Folgendes: als Erstes wurde mit dem Kruskal-Wallis-Test getestet, bei welchen Aussagen der Unterschied in Bezug auf die Variable Alter statistische Signifikanz erreicht. In einem zweiten Schritt wurde mittels des Mann-Whitney-U-Tests danach gesucht, zwischen welchen Altersgruppen der fragliche Unterschied vorliegt. Dadurch konnte ein statistisch signifikanter Unterschied in drei Fällen festgestellt werden: 1. *SLS verbessern die Atmosphäre im Klassenzimmer* ($\chi^2=7.864$, $df=3$, $p=.049$); 2. *SLS, die vor der ganzen Gruppe vorgeführt werden, generieren Ängstlichkeit in den Lernern* ($\chi^2=8.527$, $df=3$, $p=.036$); 3. *SLS fördern das Lernen durch Emotionen*. ($\chi^2=9.847$, $df=3$, $p=.020$). Im Falle der ersten Aussage zeigte sich ein Unterschied mittels des Mann-Whitney-U-Tests zwischen den Altersgruppen '30-39 Jahre' und 'über 50 Jahre' ($U=230.50$, $p=.028$) sowie den Altersgruppen '40-49 Jahre' und 'über 50 Jahre' ($U=181.50$, $p=.012$). Bei der zweiten Aussage kam ein Unterschied zwischen den Altersgruppen 'unter 30 Jahre' und '40-49 Jahre' ($U=129.00$, $p=.019$) und den Altersgruppen '30-39 Jahre' und '40-49 Jahre' ($U=247.00$, $p=.017$) zum Ausdruck. Im letzten, dritten Fall ließ sich ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Altersgruppen 'unter 30 Jahre' und 'über 50 Jahre' ($U=115.00$, $p=.020$) und den Altersgruppen 'unter 30 Jahre' und '30-39 Jahre' ($U=134.50$, $p=.005$) feststellen. In jedem Fall war die jüngere Altersgruppe in einem bedeutenderen Maße mit der Aussage einverstanden.¹²

Nimmt man die Häufigkeit der Spielverwendung als Hintergrundvariable in Betracht, gelangt man zum folgenden Ergebnis: die Analysen führten im Falle zweier Aussagen zu einem statistisch signifikanten Unterschied. Solche Lehrer, die mehrmals in der Woche SLS in ihrer Unterrichtspraxis einsetzen, neigen gemäß des Mann-Whitney-U-Tests in einem bedeutenderen Maße zur Einstel-

¹¹ Das beweisen die folgenden Mittelwerte: 1. Sprachlernspiele beeinflussen positiv die langfristige Motivation der Lerner (weiblich: 4.89, männlich: 4.00); 2. Sprachlernspiele regen die Lerner zur Verwendung der Sprache an (weiblich: 5.20, männlich: 4.43); 3. Sprachlernspiele eignen sich für Lerner im Gymnasialalter (weiblich: 5.17, männlich: 3.86); Sprachlernspiele fördern die Fähigkeit der Lerner zur Zusammenarbeit (weiblich: 5.40, männlich: 4.71); Sprachlernspiele fördern das Lernen durch Emotionen (weiblich: 4.90; männlich: 3.86).

¹² Die Werte des mittleren Rangs sehen folgenderweise aus: 1. Sprachlernspiele verbessern die Atmosphäre in der Klasse (30-39 Jahre: 30.82, über 50 Jahre: 22.02); (40-49 Jahre: 29.52, über 50 Jahre: 19.89). 2. Rollenspiele generieren Ängstlichkeit in den Schülern (unter 30 Jahre: 27.41, 40-49 Jahre: 18.46); (30-39 Jahre: 33.27, 40-49 Jahre: 23.00). 3. Sprachlernspiele fördern das Lernen durch Emotionen (unter 30 Jahre: 24.38, über 50: 17.63); (unter 30 Jahre: 31.09, 30-39 Jahre: 19.98).

lung, dass *SLS die Lerner zur Verwendung der Fremdsprache anregen* ($U=202.00$, $p=.017$) und dass *SLS eine gleichberechtigte Übungsform neben anderen darstellen* ($U=173.00$, $p=.005$).¹³

In Frage 14 des Fragebogens wurden sechs likert-skalierte Aussagen zum Sprachlernprozess in der gymnasialen Oberstufe den Lehrern gestellt. Es war interessant festzustellen, dass sich bei diesen Aussagen keine statistisch signifikanten Differenzen im Hinblick auf die Hintergrundvariablen Land, Geschlecht und Alter ergaben. Die Antworten verteilten sich also gleichmäßig, weshalb die Ergebnisse im Folgenden nur für die ganze Stichprobe dargestellt werden.

Am meisten einverstanden waren die Lehrer mit der Aussage, dass *kommunikative Übungen eine wesentliche Rolle im Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe spielen* ($\bar{x}=4.52$). Im Gegensatz dazu wurde die *Bedeutung vorkommunikativer Übungen* von den Lehrenden geringer eingeschätzt ($\bar{x}=4.09$). Die zweitgrößte Unterstützung hat die Aussage erhalten, dass *durch die Teilnahme an SLS die Fremdsprache unbemerkt erworben werden kann* ($\bar{x}=4.51$). Die finnischen Lehrkräfte waren mit dieser Aussage sogar am meisten einverstanden (s. Tabelle 30). Die Mehrheit der Befragten stimmte auch der Aussage zu, dass die *Grammatik durch vielfältige Übungsmöglichkeiten automatisiert werden kann* ($\bar{x}=4.30$).

Abgelehnt wurden zwei Aussagen von den Lehrern. Der Mittelwert der Aussage *Die korrekte Sprachverwendung ist im FSU der gymnasialen Oberstufe wichtiger als die gelungene Kommunikation* beträgt nur 2.66. Obwohl die Mehrheit der Befragten dieser Aussage nicht zustimmte, lässt sich aus dem Mittelwert folgern, dass bei dieser Aussage die Meinungen der Befragten auseinander gingen. Die geringste Unterstützung unter den sechs Aussagen erhielt die Aussage, dass die *Fremdsprache im Klassenzimmer ohne die Bewusstmachung der grammatischen Regelmäßigkeiten erworben wird* ($\bar{x}=2.11$).

¹³ Die Werte des mittleren Rangs sehen wie folgt aus: 1. Sprachlernspiele regen die Lerner zur Verwendung der Sprache an (Spieleinsatz mehrmals in der Woche: 35.12, Spieleinsatz einmal im Monat: 24.82); 2. Sprachlernspiele sind eine gleichberechtigte Übungsform neben anderen (Spieleinsatz mehrmals in der Woche: 36.82, Spieleinsatz einmal im Monat: 24.05).

TABELLE 29 Die Verteilung der Antworten zur Frage 14 des Fragebogens in Prozenten in der ganzen Datenmenge

	N	1	2	3	4	5	6	x	sd
Im gymnasialen Deutschunterricht ist die korrekte Sprachverwendung wichtiger als die gelungene Kommunikation.	96	22.7	28.9	17.5	20.6	8.2	1.0	2.66	1.32
Die Grammatik kann im Klassenzimmer durch vielfältige Übungsmöglichkeiten automatisiert werden, so gelangt man zur fließenden Sprachverwendung.	96	---	7.2	19.6	21.6	38.2	13.4	4.30	1.15
Eine Fremdsprache wird im Klassenzimmer ohne die Bewusstmachung der grammatischen Regelmässigkeiten erworben, deshalb reicht es, dass den Lernern Kommunikationsmöglichkeiten angeboten werden.	96	38.1	32.0	16.5	7.2	2.1	3.1	2.11	1.24
Im gymnasialen Deutschunterricht spielen vorkommunikative Übungen eine wesentliche Rolle.	96	---	10.3	24.7	24.7	23.7	15.5	4.09	1.24
Im gymnasialen Deutschunterricht spielen kommunikative Übungen eine wesentliche Rolle.	96	---	5.2	11.3	30.9	29.9	21.6	4.52	1.11
Die Teilnahme an Sprachlernspielen motiviert die Lerner zur fremdsprachlichen Kommunikation in einem solchen Masse, dass sie unbemerkt die Sprache erwerben.	96	1.0	4.1	12.4	25.8	37.1	18.6	4.51	1.12

Skala: 1=trifft nicht zu, 6=trifft völlig zu

Wie oben erwähnt, stellten sich keine statistisch signifikanten Unterschiede bei den Aussagen der Frage 14 zwischen den finnischen und ungarischen Lehrkräften heraus. Die Tabelle 30 unten veranschaulicht die gleichmäßige Verteilung der Antworten auf die fraglichen Aussagen.

TABELLE 30 Die Verteilung der Antworten zur Frage 14 des Fragebogens in Prozenten nach Ländern

Land		N	1	2	3	4	5	6	x	sd
Ungarn	Im gymnasialen Deutschunterricht ist die korrekte Sprachverwendung wichtiger als die gelungene Kommunikation.	48	30.6	22.4	16.3	18.4	8.2	2.0	2.56	1.43
	Die Grammatik kann im Klassenzimmer durch vielfältige Übungsmöglichkeiten automatisiert werden, so gelangt man zur fließenden Sprachverwendung.	48	---	8.2	20.4	20.4	32.7	16.3	4.29	1.22
	Eine Fremdsprache wird im Klassenzimmer ohne die Bewusstmachung der grammatischen Regelmäßigkeiten erworben, deshalb reicht es, dass den Lernern Kommunikationsmöglichkeiten angeboten werden.	48	49.0	22.4	14.3	8.2	---	4.1	1.98	1.30
	Im gymnasialen Deutschunterricht spielen vorkommunikative Übungen eine wesentliche Rolle.	48	---	8.2	20.4	28.6	20.4	20.4	4.25	1.25
	Im gymnasialen Deutschunterricht spielen kommunikative Übungen eine wesentliche Rolle.	48	---	8.2	8.2	26.5	30.6	24.5	4.56	1.20
	Die Teilnahme an Sprachlernspielen motiviert die Lerner zur fremdsprachlichen Kommunikation in einem solchen Masse, dass sie unbemerkt die Sprache erwerben.	48	2.0	6.1	18.4	16.3	30.6	24.5	4.44	1.34
Finnland	Im gymnasialen Deutschunterricht ist die korrekte Sprachverwendung wichtiger als die gelungene Kommunikation.	48	14.6	35.4	18.8	22.9	8.3	---	2.75	1.21
	Die Grammatik kann im Klassenzimmer durch vielfältige Übungsmöglichkeiten automatisiert werden, so gelangt man zur fließenden Sprachverwendung.	48	---	6.3	18.8	22.9	41.7	10.4	4.31	1.09
	Eine Fremdsprache wird im Klassenzimmer ohne die Bewusstmachung der grammatischen Regelmäßigkeiten erworben, deshalb reicht es, dass den Lernern Kommunikationsmöglichkeiten angeboten werden.	48	27.1	41.7	18.8	6.3	4.2	2.1	2.25	1.18
	Im gymnasialen Deutschunterricht spielen vorkommunikative Übungen eine wesentliche Rolle.	48	---	12.5	29.2	20.8	27.1	10.4	3.94	1.23
	Im gymnasialen Deutschunterricht spielen kommunikative Übungen eine wesentliche Rolle.	48	---	2.1	14.6	35.4	29.2	18.8	4.48	1.03
	Die Teilnahme an Sprachlernspielen motiviert die Lerner zur fremdsprachlichen Kommunikation in einem solchen Masse, dass sie unbemerkt die Sprache erwerben.	48	---	2.1	6.3	35.4	43.8	12.5	4.58	.87

Skala: 1=trifft nicht zu, 6=trifft völlig zu

Die dritte Likert-Skala des Fragebogens (Frage 15) gab Auskunft darüber, welche Faktoren auf die Zahl der verwendeten SLS bei den finnischen und den ungarischen Lehrern einen Einfluss haben. In der ganzen Stichprobe zeigte sich die *Zahl der zur Verfügung stehenden Wochenstunden* als entscheidendster Faktor in dieser Hinsicht ($\bar{x}=5.07$). Als zweitwichtigster Faktor stellte sich der *leichte Erhalt der SLS* ($\bar{x}=4.67$). *Kleinere Unterrichtsgruppen* ($\bar{x}=3.36$) und ein *effektiver Beitrag der SLS zum Spracherwerb* ($\bar{x}=3.32$) hatten keinen entscheidenden Einfluss auf die Zahl der verwendeten SLS. Die *Störung der Arbeitsruhe durch den Spieleinsatz* ($\bar{x}=2.40$) und die *unterschiedliche Einstellung der Lerner zu SLS* ($\bar{x}=2.70$) verhindert die Lehrer auch nicht an einem frequenteren Spieleinsatz. Zum Schluss muss noch angemerkt werden, dass die Standardabweichungen bei den Antworten in der ganzen Befragung überraschend groß waren, woraus sich eine ziemlich uneinheitliche Einstellung der Lehrer ableiten lässt.

TABELLE 31 Die Verteilung der Antworten zur Frage 15 des Fragebogens in Prozenten in der ganzen Datenmenge

	N	1	2	3	4	5	6	x	sd
ICH WÜRD MEHR SPRACHLERNSPIELE IN MEINEM UNTERRICHT EINSETZEN, WENN	96	2.1	7.2	5.2	6.2	24.7	53.6	5.07	1.35
- mir mehr Wochenstunden zur Verfügung stehen würden.									
- Sprachlernspiele leichter zu erhalten wären.	96	3.1	9.3	8.2	16.5	21.6	40.2	4.67	1.47
- die Sprachlernspiele die Arbeitsruhe nicht stören würden.	96	47.4	12.4	12.4	11.3	9.3	6.2	2.40	1.66
- die Unterrichtsgruppen kleiner wären.	96	27.8	12.4	12.4	11.3	12.4	22.7	3.36	1.96
- die Einstellung der Lerner zu Sprachlernspielen nicht so unterschiedlich wäre.	96	28.9	25.8	12.4	13.4	14.4	4.1	2.70	1.57
- Sprachlernspiele zum effektiveren Erwerb der Fremdsprache beitragen würden.	96	20.6	13.4	15.5	22.7	16.5	10.3	3.32	1.65

Skala: 1=trifft nicht zu, 6=trifft völlig zu

Zwischen den länderbezogenen Antworten ließ sich ein statistisch signifikanter Unterschied bei drei Faktoren feststellen. Die ungarischen Lehrer hielten alle drei Faktoren, die *Gruppengrößen* ($t=2.83$, $df=94$, $p=.000$), die *Störung der Arbeitsruhe* ($t=2.72$, $df=94$, $p=.008$) sowie die *unterschiedliche Einstellung der Lerner* für wichtiger in Bezug auf die Zahl der verwendeten SLS, als ihre finnischen Kollegen.¹⁴

¹⁴ Zum gleichen Ergebnis hat der Mann-Whitney-U-Test geführt: 1. Kleinere Unterrichtsgruppen ($U=670.50$, $p=.000$); 2. Störung der Arbeitsruhe ($U=817.50$, $p=.009$); 3. Unterschiedliche Einstellung ($U=849.00$, $p=.023$).

TABELLE 32 Die Verteilung der Antworten zur Frage 15 des Fragebogens in Prozenten nach Ländern

Land		N	1	2	3	4	5	6	x	sd
Ungarn	ICH WÜRD MEHR SPRACHLERNSPIELE IN MEINEM UNTERRICHT EINSETZEN, WENN - mir mehr Wochenstunden zur Verfügung stehen würden.	48	4.1	6.1	6.1	6.1	28.6	46.9	4.94	1.44
	- Sprachlernspiele leichter zu erhalten wären.	48	2.0	10.2	10.2	22.4	20.4	32.7	4.50	1.43
	- die Sprachlernspiele die Arbeitsruhe nicht stören würden.	48	36.7	8.2	12.2	20.4	14.3	6.1	2.85	1.73
	- die Unterrichtgruppen kleiner wären.	48	18.4	4.1	14.3	8.2	18.4	34.7	4.10	1.92
	- die Einstellung der Lerner zu Sprachlernspielen nicht so unterschiedlich wäre.	48	28.6	12.2	8.2	20.4	22.4	6.1	3.14	1.74
	- Sprachlernspiele zum effektiveren Erwerb der Fremdsprache beitragen würden.	48	24.5	12.2	12.2	18.4	20.4	10.2	3.29	1.75
Finnland	ICH WÜRD MEHR SPRACHLERNSPIELE IN MEINEM UNTERRICHT EINSETZEN, WENN - mir mehr Wochenstunden zur Verfügung stehen würden.	48	---	8.3	4.2	6.3	20.8	60.4	5.21	1.25
	- Sprachlernspiele leichter zu erhalten wären.	48	4.2	8.3	6.3	10.4	22.9	47.9	4.83	1.51
	- die Sprachlernspiele die Arbeitsruhe nicht stören würden.	48	58.3	16.7	12.5	2.1	4.2	6.3	1.95	1.49
	- die Unterrichtgruppen kleiner wären.	48	37.5	20.8	10.4	14.6	6.3	10.4	2.63	1.72
	- die Einstellung der Lerner zu Sprachlernspielen nicht so unterschiedlich wäre.	48	29.2	39.6	16.7	6.3	6.3	2.1	2.27	1.25
	- Sprachlernspiele zum effektiveren Erwerb der Fremdsprache beitragen würden.	48	16.7	14.6	18.8	27.1	12.5	10.4	3.35	1.56

Skala: 1=trifft nicht zu, 6=trifft völlig zu

Im Hinblick auf das Geschlecht und das Alter der Teilnehmer der Studie konnte kein signifikanter Unterschied bei diesen Aussagen festgestellt werden.

Die Befragten hatten bei dieser Likert-Skala die Möglichkeit, selbst Faktoren zu benennen, die auf die Zahl der von ihnen verwendeten SLS eine Aus-

wirkung haben. Zwei ungarische Lehrer schrieben ziemlich skeptische Kommentare. Der eine Kommentar betraf die Unmotiviertheit der Lerner: *„Wenn die Schüler dazu motiviert wären, Fremdsprachen so korrekt und auf hohem Niveau wie möglich zu erlernen. Aber in den meisten Fällen bleibt das leider nur ein Traum. :-“* Im anderen Kommentar wurde auf die Rolle von SLS hingewiesen: *„Ich meine, die SLS sind nur eine Prise Salz im Unterricht und nichts mehr.“*

Die finnischen Kollegen benannten andere Arten von Faktoren. Eine Lehrerin wies auf den Mangel an Fortbildungsveranstaltungen hin: *„Wenn es Fortbildung für uns junge Lehrerinnen gäbe! Es dauert sehr lange, die Spiele selbst anhand des Buches zu lernen.“* Eine andere Lehrkraft beschwerte sich erneut über die geringe Zahl der zur Verfügung stehenden Wochenstunden: *„Mehr Stunden, mehr SLS!“*

Reflexion der Ergebnisse

Durch die Antworten auf die Likert-Skalen kam zum Ausdruck, dass SLS von den finnischen und ungarischen DaF-Lehrern als eine *gleichberechtigte Übungsform* neben anderen betrachtet werden. Als positive Eigenschaften wurde einheitlich sowohl von den finnischen als auch von den ungarischen Lehrern genannt, dass sie *die Fähigkeit der Lerner zur Zusammenarbeit fördern, die Atmosphäre im Klassenzimmer verbessern, die Lerner zur Verwendung der Fremdsprache anregen und das Lernen durch Emotionen fördern*. Es ist an dieser Stelle wichtig wieder darauf hinzuweisen, dass in allen dieser Aussagen der sozio-affektive Aspekt des Spieleinsatzes im Vordergrund steht (s. Steinhilber 1979; Klippel 1980a; Stellfeld 1995).

Statistisch signifikante länderbezogene Differenzen konnten bei den folgenden Aussagen festgestellt werden. Für die finnischen Lehrkräfte im Vergleich zu den ungarischen Kollegen stellte sich erstens der Aspekt als zentral heraus, dass *SLS die Lerner zur Verwendung der Fremdsprache anregen*. Zweitens stimmten sie in einem größeren Maß der Aussage zu, dass *die vor der ganzen Gruppe vorgeführten SLS, z. B. Rollenspiele, Ängstlichkeit bei den Lernern generieren*. Beide Aussagen beziehen sich auf die mündliche Sprachverwendung, die eine kontroverse Frage im finnischen FSU wegen des Fehlens der mündlichen Abiturprüfung ist (s. Kapitel 2.1.2). Die finnischen DaF-Lehrer halten SLS auf der einen Seite für ein geeignetes Mittel, die mündlichen Fertigkeiten der Lerner zu fördern (s. Ehnert 1995; Süss 1995; Grätz 2001). Auf der anderen Seite sind sie der Ansicht, dass Rollenspiele Ängstlichkeit bei den Lernern generieren können. Das könnte bedeuten, dass die finnischen Lerner an mündliche Äußerungen vor der ganzen Gruppe nicht gewöhnt sind.

Für die ungarischen Lehrer erwies sich die Aussage als wichtiger, dass *SLS die Atmosphäre im Klassenzimmer verbessern* (s. Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004). Sie waren darüber hinaus im Vergleich zu den finnischen Kollegen in einem höheren Maße der Ansicht, dass *SLS die Motivation der Lerner nur kurzfristig, als eine auf Abwechslung ausgerichtete Arbeitsform fördern* (s. Berndt 2002). Diese Aussagen vermitteln den Eindruck, dass die Funktion der SLS für die ungarischen Lehrer vor allem darin besteht, eine angenehme Atmosphäre zu schaffen und Abwechslung in das fremdsprachliche Klassenzimmer zu bringen.

Die weiblichen Lehrkräfte zeigten eine positivere Einstellung zu SLS als ihre männlichen Kollegen. Die weiblichen Befragten waren in einem bedeutenderen Maß der Ansicht, dass *sich SLS für Lerner in der gymnasialen Oberstufe eignen*. Sie waren ferner eher dazu geneigt, die Aussagen zu bejahen, dass *die SLS positiv die langfristige Motivation der Lerner beeinflussen, die Lerner zur Verwendung der Sprache anregen, die Fähigkeit der Lerner zur Zusammenarbeit und das Lernen durch Emotionen fördern*.

Je jünger die Befragten waren, desto mehr waren sie mit den Aussagen einverstanden, dass *SLS die Atmosphäre im Klassenzimmer verbessern und dass sie das Lernen durch Emotionen fördern* (s. Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004). Die jüngeren Lehrpersonen stimmten auch in einem bedeutenderen Maß der Aussage zu, dass *SLS, die vor der ganzen Gruppe vorgeführt werden, Ängstlichkeit bei den Lernern generieren*.

Verständlicherweise waren solche Lehrer, die mehrmals in der Woche SLS in ihrer Unterrichtspraxis verwenden, in einem höheren Maß davon überzeugt, dass *SLS die Lerner zur Verwendung der Fremdsprache anregen und sie eine gleichberechtigte Übungsform neben anderen darstellen*.

Von den Sprachlerntheorien hat die Spracherwerbtheorie von Krashen (1981; 1982) am wenigsten Unterstützung von den DaF-Lehrern bekommen. Die Lehrkräfte waren mit der Überzeugung von Krashen nicht einverstanden, dass *die Fremdsprache im Klassenzimmer ohne die Bewusstmachung grammatischer Regeln erworben werden kann, deshalb reicht es, dass den Lernenden Kommunikationsmöglichkeiten angeboten werden*. Die Teilnahme an natürlicher Kommunikation ist nach Ansicht der Lehrer im Klassenzimmerkontext nicht genügend, damit sich die Fähigkeit der Lerner zur fließenden Sprachproduktion entwickelt.

Im Gegensatz zu der Spracherwerbtheorie von Krashen spielen neben den kommunikativen Übungen auch die vorkommunikativen Übungen nach Ansicht der Lehrkräfte eine wesentliche Rolle, wenn auch ihre Bedeutung im Vergleich zu den kommunikativen Übungen geringer eingeschätzt worden ist.

Die Ansicht der Deutschlehrenden über den Sprachlernprozess in der gymnasialen Oberstufe entspricht am ehesten den kognitiven Lerntheorien. Die Mehrheit der Befragten war nämlich mit der Aussage einverstanden, dass *die Zielsprachige Grammatik im Klassenzimmer durch vielfältige Übungsmöglichkeiten automatisiert werden kann, was zur fließenden Sprachverwendung führt*. Sowohl die finnischen als auch die ungarischen Lehrer sind also davon überzeugt, dass sich die bewusst kontrollierte Prozesse durch Üben ins letztlich automatisierte und unbewusst aktivierbare implizite Wissen verwandeln lassen. Wie oben erwähnt, waren die Lehrkräfte wie Bialystok und Ellis für den parallelen Einsatz vorkommunikativer und kommunikativer Sprachübungen in der unterrichtlichen Praxis. Dieser Tatbestand wird auch dadurch unterstützt, dass bei der Aussage, dass *die korrekte Sprachverwendung im gymnasialen Deutschunterricht wichtiger ist, als die gelungene Kommunikation*, die Meinung der Befragten auseinander ging. Die Lehrenden konnten zu dieser Aussage nicht deutlich in die eine oder andere Richtung Stellung nehmen. Das kann dahingehend interpretiert werden, dass die Wahl zwischen der korrekten Sprachverwendung und der

gelungenen Kommunikation den Befragten schwer fiel und beides für wichtig im FSU in der gymnasialen Oberstufe gehalten wurde.

Die Deutschlehrer waren insbesondere mit der Aussage einverstanden, dass *durch den Einsatz von SLS die Fremdsprache unbemerkt erworben wird*. Damit stimmen sie Kluge (1980), Wegener und Krumm (1982), Schibor und Weichert (1984) und Klippel (1998) zu, deren Ansicht nach SLS aktives Üben und Verwenden der Sprache ermöglichen und Lernen zum „Nebenprodukt“ des Spiels machen. In der Spielsituation wird die Fremdsprache unbewusst geübt und verwendet und die Anstrengungen werden von den Lernern nicht als solche empfunden.

Auf die Zahl der verwendeten SLS hatte sowohl für die finnischen als auch für die ungarischen Lehrkräfte die *Zahl der zur Verfügung stehenden Wochenstunden* die größte Auswirkung. Der Zeitmangel im Unterricht gilt, wie darüber Lübke bereits 1991 geschrieben hat, nach wie vor als ein ernstes Problem beim Einsatz von SLS im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe. Weiterhin hat sich die schwierige Zugänglichkeit der SLS für die Lehrenden der gymnasialen Oberstufe als problematisch erwiesen. Bei den ungarischen Lehrkräften haben ferner die *Gruppengrößen*, die *Störung der Arbeitsruhe* sowie die *unterschiedliche Einstellung der Lerner* im Vergleich zu den finnischen Kollegen entscheidender die Quantität der verwendeten SLS beeinflusst. Die ungarischen Lehrkräfte schreiben demnach äußeren Faktoren, die den Spieleinsatz reduzieren können, eine größere Bedeutung zu.

9.2 Subjektive Theorien zum Einsatz von Sprachlernspielen – Einzelfalldarstellung der Lehrerinterviews

Während des Forschungsprozesses wurden insgesamt 14 halbstandardisierte Interviews im August und im Oktober 2005 durchgeführt. Ein Interview wurde wegen des abweichenden Kontextes aus der Analyse ausgeschlossen (s. Kapitel 8.3.2). Von den übrig gebliebenen 13 Interviews werden im Folgenden sieben ausführlich dargestellt, drei von ihnen stammen von Lehrern aus Ungarn und vier von Lehrern aus Finnland. Zur Darstellung wurden solche Interviews gewählt, in denen die subjektiven Theorien der Lehrer bestimmte zentrale, für den finnischen und ungarischen Kontext typische oder eben im Gegensatz dazu den Ergebnissen der Fragebogenstudie widersprechende, untypische Aspekte zum Einsatz von SLS beinhalten. Die subjektiven Theorien einzelner Lehrer werden also in dieser Phase der Untersuchung als Ganzes rekonstruiert. Der Vorname der Interviewpartnerinnen wurde in jedem Fall durch ein Pseudonym ersetzt, damit den Lehrkräften Anonymität gesichert wird.

Wie im Kapitel 8.3.1. bereits erwähnt, wurde das Thema den Interviewten am Anfang der Interviews noch einmal verdeutlicht. Es wurde in jedem Fall hervorgehoben, dass ihre persönlichen Erfahrungen und Meinungen im Zentrum des Interviews stehen und es keine guten und schlechten Antworten gibt. Sie sollten frei erzählen, was ihnen zu den einzelnen Fragen spontan einfällt.

Ferner wurde die zweifache Funktion der Interviewerin als Forscherin und Deutschlehrerin erläutert. Im Laufe der Interviews stellte sich heraus, dass meine Erfahrungen als Deutschlehrerin von den Interviewten als eine positive Sache aufgenommen wurden und die daraus entstandene Solidarität es für sie erleichterte sich zu äußern. Es war auf jeden Fall von Vorteil, um einerseits eine vertrauensvolle Stimmung zu schaffen und die Interviewpartner zum Sprechen zu bringen. Andererseits erwies sich meine Unterrichtserfahrung in Ungarn und in Finnland bei der Analyse der Interviews als eine große Hilfe.

Die analysierten Interviews folgen im vorliegenden Kapitel der folgenden Struktur, die auf das mehrstufige Vorgehen des *thematischen Kodierens* im Sinne von Flick (2000) gründet (s. Kapitel 8.4.2). Zuerst wird ein Motto genannt, das am prägnantesten den Grundgedanken des Interviews widerspiegelt. In der danach folgenden kurzen Einleitung werden die Sprachlern- und Sprachlehrbibliographie der Interviewpartnerinnen, ihre beruflichen Ziele, die Stellung der Fremdsprachen in der gymnasialen Oberstufe sowie der Stellenwert der SLS im Unterricht der eigenen Lehrer und im pädagogischen Studium an der Universität als Hintergrundinformationen beschrieben. Den Hauptteil der Analyse bildet die Darstellung des Interviewverlaufs, also der zentralen behandelten Themen mit Zitaten aus dem Interview. Schließlich folgen abschließende Bemerkungen zum Verlauf des Interviews sowie zu den subjektiven Theorien, zum Ursprungs- und Reflexionsniveau ihrer Bestandteile.

9.2.1 Einzelfalldarstellung der ungarischen Lehrerinterviews

9.2.1.1 Lauras subjektive Theorien

Es ist so, dass ich kompetitive SLS in meinem Unterricht nicht gern verwende.

Laura hat ihre Lehrerausbildung im Jahre 2001 für die Fächerkombination Ungarisch-Deutsch-Finnisch erworben. Außerdem hat sie in der gymnasialen Oberstufe Französisch gelernt, sie verfügt also über vielseitige Sprachkenntnisse. Seit vier Jahren unterrichtet sie in ihrer gegenwärtigen gymnasialen Oberstufe. Darüber hinaus ist sie seit zwei Jahren an einer Sommeruniversität für Ungarisch als Fremdsprache als Lehrerin tätig.

Laura hat über die Zwiespältigkeit berichtet, dass die Leitung der gymnasialen Oberstufe die Wichtigkeit der Fremdsprachen in der Schule betont, diese Prinzipien aber nicht in die Praxis umgesetzt werden. Die Unterrichtsgruppen sind in den meisten Fällen mit über 20 Personen zu groß. Einen weiteren Nachteil sieht sie darin, dass den Fremdsprachen nur wenige Wochenstunden zur Verfügung stehen, in den ersten zwei Klassenstufen vier-fünf Stunden, ab der dritten Klassenstufe vermindert sich die Wochenstundenzahl auf drei. Sie hält das in Bezug auf die Abiturprüfung für sehr problematisch. Ein großes Problem sieht Laura in der Heterogenität der Gruppen.

Als wichtigste Ziele im Lehrerberuf betrachtet sie erstens die Betonung der mündlichen Kommunikation in ihrem Unterricht, damit die Schüler in der Fremdsprache im alltäglichen Leben zurechtkommen. Zweitens ist es für sie

wichtig, dass die Schüler die Kultur des fremdsprachigen Landes mit ihren Traditionen und Bräuchen kennen lernen. Drittens möchte sie den Schülern Erfolgserlebnisse beim Gebrauch der Fremdsprache vermitteln.

Als Beispiele für SLS, die von ihren eigenen Sprachlehrern praktiziert wurden, nennt sie Bildrätsel und Kreuzworträtsel. Im Pädagogikstudium an der Universität wurden SLS nur oberflächlich behandelt, z. B. die Studenten wurden vor allem auf Literaturhinweise zu Spielsammlungen aufmerksam gemacht.

Schließlich ist anzumerken, dass Laura aktives Mitglied des ungarischen Deutschlehrerverbandes sowie des Forums junger Deutschlehrer ist.

Interviewverlauf, behandelte Themen

Auf meine Bitte am Anfang des Interviews, SLS spontan mit drei Adjektiven oder kurzen Sätzen zu charakterisieren, benennt Laura sofort die motivierende Funktion der SLS. Die motivierende Funktion wird von ihr auf verschiedene Aspekte der SLS zurückgeführt, wie das folgende Zitat gut illustriert. Am Anfang des Zitats werden Aspekte thematisiert, die das Erlernen neuen Vokabulars erleichtern.

<1> Ich bin davon überzeugt, dass der Lerner viel lieber ein neues Wort erlernt, das er gerade zum ersten Mal gehört hat, wenn er es selbst herausgefunden hat. Wenn das Wort nicht vom Lehrer vorgegeben wurde, sondern er selbst es aus seinen Wortmosaiken zusammengesetzt hat. Es ist möglich, dass das Wort bereits in dieser Situation erlernt wurde, sofort. .. Oder wichtig sind die damit verbundenen Erlebnisse, dass in der Situation eventuell viel gelacht wurde. Und die Emotionen sind von großer Bedeutung. Wenn dieses Wort in einem Text im Lehrbuch vorkommt, wird es gelesen, übersetzt, usw. .. es ist sehr trocken, auf diese Art und Weise bleibt das Wort nicht so leicht in der Erinnerung der Lerner. Das fiel mir jetzt spontan ein. In Ordnung, also als Erstes fiel Ihnen die motivierende Funktion der SLS ein. Ja und außerdem, dass die SLS die Unterrichtsstunden viel bunter, interessanter und abwechslungsreicher machen.

Erstens weist Laura wie Grätz (2001) auf das Lernen durch Probehandeln in SLS hin. Die Wörter werden nach Laura somit möglicherweise sofort in der Situation erlernt. Zweitens erleichtern ihrer Meinung nach die Emotionen und die an die Lernsituation knüpfenden Erlebnisse das Erlernen neuer Wörter und Wendungen. Das steht mit den theoretischen Überlegungen bei Dauvillier und Lévy-Hillerich (2004) in Einklang. Die Zentralität emotionaler Eingebundenheit in der Spielsituation wurde auch von Grätz (2001) betont, der von einem Aspekt des ganzheitlichen Lernens spricht. Zum Schluss deutet Laura an, dass SLS Abwechslung in den Unterricht bringen. Dieses prägnante Merkmal steht ebenso mit der motivierenden Funktion von SLS im Zusammenhang.

Als ich mich der Frage zur Länge der motivierenden Wirkung von SLS zuwende, nimmt Laura auf ihre subjektiven Daten Bezug, indem sie ein konkretes Beispiel aus ihrer eigenen Schulzeit beschreibt.

<2> Wie lange hält die motivierende Wirkung der SLS Ihrer Meinung nach an? Gelten SLS nur als eine kurzfristige Intervention, wodurch die Lerner in der konkreten Unterrichtsstunde zur Durchführung einer Lernaktivität leichter aktiviert werden können oder können die Lerner durch den Einsatz von SLS auch auf lange Sicht motiviert und kann dadurch bei Ihnen eine positive Einstellung zum Lernen der Fremd-

sprache erzeugt werden? *Meiner Meinung nach ist es eine sehr indirekte Wirkung. Wenn ein Lehrer SLS verwendet, kann es sein .. ich kann mir gut vorstellen, dass die Lerner diesen Lehrer lieber haben, als jemanden anderen, der den Unterrichtsstoff nur trocken vermittelt. Ich .. kann mir meine Lehrerin aus der Sekundarstufe leichter in Erinnerung rufen, ihre Unterrichtsstunden hatte ich lieber, als diejenigen, mit denen wir immer nur Grammatik geübt haben .. trocken. Also das war auch nicht ganz trocken, aber weniger interessant. Und ich vermute, dass .. mich die Erstere in Richtung Germanistikstudium gelenkt hat. Gerade deswegen, weil der Unterricht interessanter war, im Allgemeinen. Möglicherweise wurde ein SLS nur in jeder 15. Unterrichtsstunde eingesetzt, aber es gab wenigstens einige. Und das Sprachlernen wurde mit diesem Erlebnis verbunden, wenn man es so sieht, auch auf lange Sicht.*

Im Gegensatz zu Berndt (2002: 15) vertritt sie die Meinung, dass SLS nicht nur eine kurzfristige Wirkung, als Katalysator im Unterricht ausüben, sondern auch auf lange Sicht die Motivation der Lerner beeinflussen und dadurch eine positive Einstellung zur gelernten Fremdsprache schaffen können. SLS spielen ferner ihrer Ansicht nach eine große Rolle dabei, dass der Lernstoff *interessant* und nicht *trocken* vermittelt wird. Im Zitat misst sie schließlich den mit dem Unterricht verbundenen Erlebnissen viel Bedeutung zu.

Die subjektiven Theorien von Laura zum Einsatz von SLS werden am stärksten von dem Gedanken geprägt, dass sie den Gebrauch von kooperativen SLS in ihrem Unterricht bevorzugt. Auf diesen, für den ungarischen Kontext untypischen Aspekt¹⁵ kommt sie an mehreren Stellen im Interview zurück.

<3> *Die Sache ist die, dass ich kompetitive Spiele in meinem Unterricht nicht gern verwende. Das liegt wahrscheinlich an meinen persönlichen .. Erlebnissen. Aber ich bin jetzt eigentlich nicht ganz sicher, ob es wirklich so ist. Die Schüler haben kompetitive Spiele nicht abgelehnt, ich selbst mache so was seltener, da das ganze ungarische Schulsystem nur Leistungen betont. Immer die Besseren .. und man sollte die besten Noten bekommen, das will ich nicht. Wenn es ein Spiel ist, dann soll es ein Spiel sein, es ist egal, ob jemand als letzter fertig geworden ist.*

In diesem Zitat bezieht sich Laura wieder auf ihre eigenen Erlebnisse aus der Schulzeit, obwohl sie diesmal nicht ganz sicher ist, ob diese wirklich auf ihre Unterrichtsgestaltung einen Einfluss genommen haben. Des Weiteren erwähnt sie die starke Leistungs Betonung des ungarischen Schulsystems als einen zentralen Faktor, der den Einsatz kompetitiver SLS bei ihr deutlich reduziert hat. Schließlich weist sie indirekt darauf hin, dass kooperative SLS für leistungsschwache Lernende die Möglichkeit sichern, die Spielsituation in ihrem eigenen Tempo zu meistern.

In einer späteren Phase des Interviews, als sie die Möglichkeit zum Hemmungsabbau in der Spielsituation thematisiert, nimmt Laura das gleiche Thema auf.

<4> *Bei den Spielen liegt der Schwerpunkt nicht auf der Grammatik. Und wenn es nicht zählt, wie falsch etwas gesagt wird, das baut gleich die Hemmungen der Schüler ab. Wenn es sich um keine Wettbewerbssituation handelt, sondern jeder Schüler gleich ist, .. in der Tat, also, ist es egal, wer am schnellsten die Aufgabe fertig hat, sondern, dass jeder fertig wird, z. B. beim Dominospiel oder was weiß ich. .. Das ist sehr positiv.*

¹⁵ Siehe die Ergebnisse der Fragebogenstudie im Kapitel 9.1.2.

Als erstes begründet sie die hemmungsabbauende Funktion der SLS damit, dass der Schwerpunkt bei Spielen auf der Kommunikation statt der Grammatik liegt. Wenn die Lerner keine Angst vor grammatischen Fehlern während des Spiels haben sollen, reduzieren sich nach Ansicht von Laura die Sprechhemmungen. Darauf haben auch Löffler und Kuntze (1980) sowie Stoye (1995) hingewiesen. Im Zusammenhang mit dem Abbau von Hemmungen schreibt Laura der kooperativen Spielsituation eine große Bedeutung zu, wo alle Spieler gleich sind und kein Zeitdruck für die Mitspieler besteht.

Im weiteren Verlauf des Interviews spricht die Interviewpartnerin darüber, dass die Arbeit in heterogenen Spielgruppen Sprech angst bei leistungsschwachen Lernern generiert.

<5> So was habe ich schon bemerkt, wirklich, dass .. bei Gruppenarbeit, .. wenn in jeder Gruppe immer ein besserer Schüler eingeteilt wurde, das es eine negative Wirkung auf die Anderen hatte. Ich meine nicht, dass die besseren Schüler die leistungsschwachen unterdrücken, sondern die Leistungsschwachen trauen sich nicht zu sprechen, da jemand in der Gruppe auf jeden Fall ihre Fehler bemerkt. Das kann eine negative Wirkung ausüben. Ja, ja. Also bedeutet das, dass Sie die Schüler lieber auf Grund ihrer sprachlichen Kompetenz in homogene Gruppen einteilen? Ja, man sollte sie auf Grund ihrer sprachlichen Kompetenz einteilen, genau. Aber .. dass weiß ich eigentlich auch nicht, nein .. Gruppenarbeit mache ich nicht so oft, größere Gruppen kann ich nicht bilden, weil .. ich weiß es eigentlich nicht. Machen Sie lieber Partnerarbeit? Lieber Partner- oder Einzelarbeit, das mag ich, aber .. ohne Wettbewerb. Ich weiß nicht, warum, aber die Wettbewerbe sind mir sehr fremd. Nur ab und zu.

In einem Punkt wird sie jedoch unsicher und erzählt, dass sie statt Gruppenarbeit eher Partner- und Einzelarbeit in ihrem Unterricht bevorzugt. In diesem Zusammenhang wiederholt sie noch einmal, dass Wettbewerbe sehr fremd für sie sind.

Im weiteren Verlauf unterhielten wir uns darüber, was die wichtigsten Gesichtspunkte bei der Auswahl der verwendeten SLS für Laura sind.

<6> Also, ich versuche das Spiel so auszuwählen, dass es zum Lernstoff passt. Es ist für mich ein ziemlich wichtiger Gesichtspunkt. Aber .. die Sache hat auch eine andere Seite, da mein Ziel ab und zu gerade darin liegt, es zu beenden, wenn man Aufgaben gleichen Typs überdrüssig ist. Aber es kommt vor, dass dieselben Sachen geübt werden, bloß auf spielerische Weise. Eben. Das ist erstens ein wichtiger Gesichtspunkt. Also, möchten Sie die Spiele immer in den Unterrichtsverlauf integrieren? Also, ich würde sagen, .. im Verhältnis 70 % zu 30 %. Meistens verwende ich Spiele in der Funktion, dass die gerade erlernten Sachen dadurch gefestigt werden.

Das obige Zitat macht deutlich, dass der integrative Einsatz der SLS in den Unterrichtsverlauf einen zentralen Gesichtspunkt für Laura darstellt. Sie formuliert, dass SLS von ihr in 70 % der Fälle in der Übungsphase, als Festigung des früher Erlernten in spielerischer Form verwendet werden. Auch wenn es nicht direkt gesagt wird, zielt sie damit höchstwahrscheinlich auf das Schaffen einer abwechslungsreichen Übungsphase. In dieser Hinsicht legt sie Wert darauf, dass die eingesetzten SLS zum jeweiligen Lernstoff passen. Weniger verwendet sie aber Spiele dazu, das anstrengende Lerntempo im Unterricht zu unterbrechen, also meiner Interpretation nach als Belohnung der Lerner. Spieleinsatz in

dieser Funktion, ohne eigentlichen Bezug zum Unterrichtsinhalt wird in der einschlägigen Literatur u. a. von Löffler (1984) und Stellfeld (1995) als nicht richtig angesehen.

Was die Lehrziele beim Spieleinsatz betrifft, steht die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz der Lerner, also eindeutig die kognitiven Lehrziele des FSU, für Laura im Vordergrund. Als zusätzliches Lehrziel kommt die Förderung der sozialen Kompetenz der Lerner zur Sprache, das aber von Laura als eine nebengeordnete Zielsetzung betrachtet wird.

<7> Wenn z. B. in Gruppen gearbeitet wird, dann wird natürlich auch das soziale Gefühl der Lerner eingeübt, das ist ohne weiteres eine Komponente der Spiele. Aber sich direkt darauf zu konzentrieren, ich glaube, nein. Eher in den Unterrichtsstunden für ungarische Grammatik, in den sog. Kommunikationsübungen, da in den Situationen auf einer bestimmten Ebene tatsächlich die gleichen Sachen gelernt werden, nur in Deutsch, in der Fremdsprache. Also, für Sie steht die Förderung der sprachlichen Kompetenz der Lerner immer im Vordergrund und .. nebenbei. Das liegt daran, dass mir drei, vier oder fünf Wochenstunden zur Verfügung stehen.

Die Interviewpartnerin ist sich also der Möglichkeit zur Förderung der sozialen Kompetenz der Lerner durch Gruppenarbeit bewusst, sie wird aber wegen der geringen zur Verfügung stehenden Stundenzahl nur als eine nebengeordnete Zielsetzung angesehen. Diese Einstellung steht im Einklang mit den Ergebnissen der Fragebogenstudie (s. Kapitel 9.1.2), d. h. mit der Ansicht anderer ungarischer Lehrer.

Die Einstellung der Lernenden zu SLS wertet sie als grundlegend positiv. Sie verweist darauf, dass der Spielcharakter der Spiele für die Schüler im Vordergrund steht und der Lernprozess unbemerkt vor sich geht. Damit bezieht sie sich auf das beiläufige Lernen in der Spielsituation (s. Kluge 1980; Wegener & Krumm 1982; Schibor & Weichert 1984; Klippel 1998).

<8> Im Vordergrund steht die Erleichterung, da sie das Spielen irgendwie nicht als eine solche ernste Tätigkeit betrachten, wie das effektive Lernen. .. Aber es ist irgendwie auch normal, also, die Schüler werden es nicht begreifen, dass es .. jetzt auch ihr Lernen fördert. .. Ja, sie haben SLS gern, also, wenn sie Erfolgserlebnisse bei der Verwendung der Fremdsprache haben und außerdem, ja, natürlich lernen sie auch dadurch. Im Allgemeinen mögen sie SLS, aber sie wollen sich beim Spielen vor allem erholen. Jetzt braucht man nichts zu tun, jetzt kann man Spaß haben. So ist ihre Einstellung.

Die Gleichsetzung der Spiele mit Erholung kommt in einer späteren Phase des Interviews wieder vor, indem sie darauf verweist, dass sie Spiele für Lerner in der letzten Jahrgangsklasse zur Erholung einsetzt.

<9> SLS können sogar im letzten Schuljahr eingesetzt werden, da sie sich auch dann gut zur Erholung eignen.

Könnte das obige Zitat so interpretiert werden, dass Spiele nach der Interviewpartnerin direkt vor der Abiturprüfung als Lernsituationen nicht mehr in das anstrengende Lerntempo eingegliedert werden können, und dass sie stattdessen bloß zur Erholung nach der harten Arbeit dienen? In der einschlägigen Lite-

ratur hat Lübke (1991) über die hohen Abituranforderungen als Einschränkungsfaktor beim Einsatz von SLS in der gymnasialen Oberstufe berichtet.

Wie oben erwähnt, steht der Spielcharakter nach der Erfahrung der Interviewpartnerin für die Lernenden beim Spielen im Vordergrund. Laura will diese Situation noch aufrechterhalten, indem sie die Lehrziele der Spiele vor der Spielsituation nicht transparent macht.

<10> Erzählen Sie den Lernern über die Lehrziele des Spiels vor der Spielsituation?
Nein, nein, nur so viel, was zur Lösung der Aufgabe unbedingt nötig ist. .. Ich befürchte nämlich, dass die Spiele später von den Schülern nicht so gern entgegen genommen werden, wenn sie sofort sehen, dass damit das Üben einer grammatischen Struktur erreicht werden soll. Sie sind nicht blöd, sie begreifen es, aber man braucht es nicht extra zu betonen, meine ich.

Im zweiten Teil des Zitats befindet sich eine Aussage, die zum Zitat <8> im Widerspruch steht. Während im Zitat <8> von Laura berichtet wird, dass die Schüler in der Regel nicht verstehen, dass die SLS ihr Lernen fördern, steht im Zitat <10>, dass die Lerner das Lernziel des Spiels verstehen, *sie sind nicht blöd*. Sie will jedoch das Lernziel des Spiels den Lernenden nicht bewusst machen, damit sich ihre Einstellung zum Spiel nicht verschlechtert. Laut Grotjahn (1998) kommen ähnliche Widersprüchlichkeiten in den subjektiven Theorien häufig vor, ohne dass sie den subjektiven Theoretiker stören.

Der Stellenwert von SLS in den Lehrwerken wurde im Interview auch problematisiert. Laura hält für problematisch, dass die SLS in den Lehrwerken häufig identisch und nicht genügend abwechslungsreich sind. Weiterhin vermisst sie Spiele für Anfänger in den Lehrwerken.

<11> *Man würde solche Spiele brauchen, in denen man bereits mit einem geringen Wortschatz operieren kann. Das Problem besteht darin, dass, ja, dass mit einem geringen Wortschatz, .. wie man erreichen kann, dass die gleiche Sache in abwechslungsreicher Form zu mehreren Malen geübt wird.*

In diesem Zusammenhang bringt sie ferner die Rollenspiele in den von ihr verwendeten Lehrwerken zur Sprache und nimmt wieder auf die Auswirkung eigener Erlebnisse aus der Schulzeit auf ihre Unterrichtsgestaltung Bezug. Am Anfang des Zitats kommt die Unsicherheit der Interviewpartnerin beim Gebrauch des Begriffs Rollenspiel zum Ausdruck.

<12> *In unserem Lehrwerk wird leider bis zu den letzteren Kapiteln auf Ungarisch angegeben, dass du, .. was weiß ich, .. das Thema des Kapitels ist „Auf der Post“, also du bist die Postbeamtin und der Tourist kommt auf die Post usw., usw. Stell dir diese Situation vor. Spielen die Lerner diese Situation im Unterricht vor? Ja. Das habe ich früher mit dem Begriff Rollenspiel gemeint, das ist ein Rollenspiel. Das ist ein Rollespiel. Ich habe das .. aber Sie haben Recht, das ist ein Rollenspiel, ja, natürlich. Das Problem ist nur, dass die Lerner die nicht gern haben. Warum? Ich weiß nicht, warum. Weil .. kann sein, dass sie die .. die .. Situation gekünstelt finden. Aber ich weiß nicht, warum, da sie wirklich lebensnah ist. .. Daran sieht man, dass jetzt der neue Lernstoff, der gerade erlernt wurde, der Wortschatz und die Situation geübt werden sollen. Das ist nützlich, aber .. irgendwie so .. Und haben Sie diese Rollenspiele auch nicht gern? Nein, das hört sich jetzt an, wenn ich jetzt davon erzähle, dass ich sie .. in meiner Schulzeit nicht gern gehabt habe .. und jetzt auch nicht. Also ich würde es viel besser finden, z. B. wenn das Thema drei-vier Kapiteln vorher „Im Laden“*

war und dann würden solche Situationen geübt. .. Also, nicht sofort, wenn es sich im Kapitel um das Thema x handelt, dann sollen auch die Situationen das gleiche Thema behandeln. Aber es ist sicher, dass so was wichtig ist, es ist sogar nützlich, wir machen es einmal, zweimal, aber die dritte und die vierte Aufgabe sollten etwas anderes zum Thema haben, denn es wird zu langweilig.

Die widersprüchliche Einstellung von Laura zu Rollenspielen lässt sich einerseits eindeutig durch ihr eigenes Erlebnis aus der Schulzeit erklären. Rollenspiele werden von ihr lebensnah und nützlich gefunden, aber trotzdem in der Unterrichtspraxis nicht gern eingesetzt, da sie diese als Schüler selbst nicht gern hatte. Andererseits beschwert sie sich darüber, dass die Rollenspiele im Lehrwerk nach dem gleichen Muster aufgebaut und nicht abwechslungsreich genug sind. Deshalb finden die Lerner sie langweilig. An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Lehrperson sich zu stark am Lehrbuch orientiert und sie die Übungen des Lehrwerks selektiv bzw. in einer Reihenfolge nach eigener Einschätzung bearbeiten könnte.

Auf meine Frage, ob die Interviewpartnerin nach SLS eventuell aus anderen Quellen neben dem Lehrwerk sucht, reagiert sie folgenderweise:

<13> Ja, natürlich verwende ich auch andere Quellen. .. Spielsammlungen, .. außerdem erhält man Ideen von den Kollegen, sie werden geteilt, nur .. nicht unbedingt .. Ich weiß nicht .. ich blättere sie durch und bemerke, dass die verschiedenen Spiele irgendwie miteinander verbunden werden sollten. Also solche Spiele, die unverändert im Unterricht eingesetzt werden können, habe ich ehrlich gesagt wenige gefunden. Und der Zeitmangel natürlich, damit kann ich alles erklären, aber das ist doch kein guter Vorwand.

In diesem Zitat wird auf zwei Schwierigkeiten in Bezug auf den Einsatz von SLS aufmerksam gemacht. Erstens wird erwähnt, dass die Adaptation der SLS an die Bedürfnisse der Lerner unerlässlich ist und, auch wenn es nicht direkt gesagt wird, viel Zeit kostet. Damit steht der Zeitmangel, der von der Interviewpartnerin zweitens genannt wird, eng im Zusammenhang.

Am Ende des Interviews, als Laura Gelegenheit zur freien Äußerung angeboten wird, hebt sie zunächst die Faktoren hervor, die auf die Zahl der von ihr verwendeten SLS eine Wirkung ausüben. Für zentrale Einschränkungsfaktoren hält sie wieder die geringe Zahl der zur Verfügung stehenden Wochenstunden sowie die Größe der Unterrichtsgruppen. Diese Faktoren erscheinen nach den Ergebnissen der Fragebogenstudie auch für die ungarischen Lehrpersonen im Allgemeinen problematisch (s. Kapitel 9.1.3).

<14> Ich möchte vielleicht noch einmal betonen, was ich früher während des Interviews eigentlich schon erwähnt habe, dass der Einsatz von SLS wegen der zur Verfügung stehenden knappen Zeit sowie der großen Unterrichtsgruppen seltener ist als es sein könnte. Aber darüber habe ich bereits im Fragebogen geschrieben. Es ist leider so .. dass .. die Sprachunterrichtspolitik in Ungarn ein bisschen.. schlecht ist, ich meine .. nach wie vor. Vergebens wird ständig versucht, daran etwas zu ändern. Bei den Finnen, .. es ist wunderbar, dass die Lerner im Alter von 18 Jahren .. die Möglichkeit haben, drei-vier Fremdsprachen zu lernen. Es ist bei uns .. es ist nur ein Traum, immer noch. Daran müsste man unbedingt etwas ändern. Und vor allem .. die Eltern, oder ich weiß nicht, .. die Schüler, nein, mit Hilfe der Eltern müsste man die Schüler daran erinnern, die Anschauung wäre wichtig, dass .. sie nicht .. nur auf Englisch bestehen und alle anderen Fremdsprachen außer Acht lassen. .. Das finde ich nicht gut. Sie meinen also, dass die Einstellung der Schüler zum Deutschen nicht so positiv

ist? Nein, leider nicht. Wir müssen jedes Jahr um die Deutschstunden kämpfen. Und letztendlich ist auch die Schulleitung der Meinung, dass, .. also gut, wenn die Schüler Englisch lernen wollen, dann können sie Englisch wählen. Früher wurde gesagt, dass diese Klasse Deutsch als Fremdsprache lernt, und fertig. Heutzutage kommen die Eltern leider in die Schule, und beschweren sich. Diese Anschauung finde ich schrecklich.

Die Gründe für die ungünstige Situation im FSU sucht Laura in der ungarischen Sprachpolitik, die sie sofort mit der Sprachpolitik in Finnland vergleicht. Das erklärt sich dadurch, dass sie als drittes Fach an der Universität finnische Sprache und Literatur studierte und über landeskundliche Informationen zum finnischen Schulsystem verfügt. Zwei zentrale Probleme hebt sie im Zitat hervor. Erstens sollte den Lernenden das Erlernen von mehreren Fremdsprachen ähnlich wie in Finnland auch in Ungarn ermöglicht werden. Zweitens beschwert sie sich über das immer stärker abnehmende Interesse der ungarischen Lernenden an der deutschen Sprache. Interessanterweise erwartet sie die Lösung für dieses Problem durch die Eltern der Lernenden, also durch äußere Faktoren, nicht durch Veränderung der Einstellung der Lernenden selbst.

Abschließende Bemerkungen

Das Interview verlief in einer angenehmen und entspannten Atmosphäre. Das kann u. a. daran liegen, dass die Interviewpartnerin und die Forscherin gleichaltrig waren und an der Universität teilweise die gleichen Fächer studiert hatten. Laura erzählte demzufolge sehr aufgeschlossen über ihre Erfahrungen. Trotzdem waren einige Probleme während des Interviews zu bemerken. Erstens waren an bestimmten Stellen im Interview Unsicherheiten in der Beschreibung und Begründung der methodischen Entscheidungen bemerkbar. Das kann als Folge der kurzen, vierjährigen Unterrichtserfahrung, der geringen Erfahrung mit SLS oder des bescheidenen Pädagogikstudiums, die während der Lehrerausbildung an der Universität angeboten wurden, angesehen werden. Es liegt nahe, dass die subjektiven Theorien von Laura im Laufe der Zeit mit immer größerer Unterrichtserfahrung stabiler werden.

Auf die mangelhafte pädagogische Ausbildung mag ebenso zurückgeführt werden können, dass die korrekte Interpretation bestimmter fachmethodischer Termini der Interviewten manchmal schwer gefallen ist. Es hat z. B. eine lange Zeit gedauert, bevor die Bedeutung des Begriffs Rollenspiel in Zusammenarbeit mit der Forscherin ausgehandelt wurde.

Es fällt auf, dass die Interviewpartnerin relativ oft auf ihre subjektiven Daten Bezug nimmt. Neben der Beschreibung ihrer eigenen Unterrichtsgestaltung nennt sie auch konkrete Beispiele aus der eigenen Schulzeit. Ihre subjektiven Theorien beruhen sozusagen eher auf persönlichen Sprachlern- und Unterrichtserfahrungen und weniger auf Wissensbeständen aus der Lehreraus- und Fortbildung. Weiterhin haben die institutionellen Normen des ungarischen FSU einen wesentlichen Einfluss auf die Reflexionen der Interviewpartnerin ausgeübt.

9.2.1.2 Evas subjektive Theorien

Aber Spiele setzen eigentlich in der Tat eine so vielseitige, komplexe sprachliche .. äh .. wie heißt das, Tätigkeit oder Aktivität voraus, dass .. sie bestimmt effektiv sind.

Eva ist seit sechs Jahren als Deutschlehrerin tätig, davon hat sie drei Jahre in ihrer gegenwärtigen gymnasialen Oberstufe gearbeitet. Als zweite Fremdsprache unterrichtet sie Französisch.

Sie charakterisiert die gymnasiale Oberstufe als sehr niveauvoll und vergleicht es mit einem "Rennstall", wo an die Schüler sehr große Anforderungen gestellt werden. Im Gegensatz dazu wird Evas Meinung nach von der Leitung der gymnasialen Oberstufe auf den Unterricht der Fremdsprachen nur ein sehr geringer Wert gelegt. Die Sprachstunden werden oft am Nachmittag, in der fünften, sechsten oder siebenten Stunde in Gruppen von 24-26 Personen gehalten. Deutsch wird in der gymnasialen Oberstufe in drei oder fünf Wochenstunden unterrichtet, abhängig davon, ob es als erste oder zweite Fremdsprache gelernt wird. Diese Zahl wird von der Interviewpartnerin als gering eingeschätzt. Sie betont darüber hinaus, dass es Spezialklassen mit erweiterter Stundenzahl in der gymnasialen Oberstufe nicht gibt. Trotz der vernachlässigten Situation der Fremdsprachen erwartet die Leitung der Schule von den Sprachlehrern, dass möglichst viele Schüler die staatliche Sprachprüfung¹⁶ erfolgreich ablegen. Nach Eva verfügen 98 % der Schüler am Ende der gymnasialen Oberstufe wenigstens über eine, aber oft über zwei bestandene Sprachprüfungen.

Ihre wichtigste Zielsetzung als Deutschlehrerin sieht Eva darin, eine positive Einstellung zur Fremdsprache bei den Lernern zu erzielen.

Evas eigene Lehrer haben die Grammatik-Übersetzungsmethode in ihrem Unterricht verwendet. Das Pädagogikstudium hat an der Universität völlig gefehlt. Aus diesen Gründen hatte die Interviewpartnerin kein genaues Bild über SLS, bevor sie selbst mit ihrer Unterrichtstätigkeit begann.

Interviewverlauf, behandelte Themen

Während des Interviews geht Eva auf zahlreiche zentrale Themen im Zusammenhang mit dem Einsatz von SLS ein. Diese Themen wurden von ihr eins nach dem anderen ausführlich behandelt, keins von ihnen zog sich durch das gesamte Interview. Deshalb machte es mir wenig Schwierigkeit den Grundgedanken des Interviews aus den angesprochenen Themen auszuwählen.

Als besonders ausschlaggebend erwiesen sich für mich jedoch Evas Überlegungen zur Effektivität von SLS. Das Thema tauchte am Anfang des Interviews von Evas Seite zögerlich auf. Der Gedankengang setzte sich folgendermaßen in Gang.

<15> Jetzt überlege ich gerade, dass .. also, ich weiß nicht, wie nützlich sie sind. Also es ist nicht sicher, dass .. obwohl, ja .. eigentlich.. Also mit Fragezeichen, ob sie nützlich sind?

¹⁶ Zur Rolle der staatlichen Sprachprüfung in Ungarn siehe Kapitel 2.2.2.

Effektivität! Nützlich sind sie auf jeden Fall, ihre Effektivität mag doch nicht so groß sein, so wie wenn hart Grammatik .. geübt wird.

Die ersten zwei Sätze im obigen Zitat machen deutlich, dass Eva gerade über die Problematik nachdenkt und ihre Unsicherheit laut in Wörtern fasst. Dann fällt ihr der Unterschied zwischen den Begriffen *Nützlichkei*t und *Effektivität* ein und sie kommt zu dem Schluss, dass SLS auf jeden Fall nützlich sind, aber ihre Effektivität im Vergleich z. B. zu grammatischen Übungen zu hinterfragen ist. Hier nennt Eva einen der häufigsten Vorbehalte, worauf sich Lehrende im Zusammenhang mit dem Einsatz von SLS häufig beziehen (s. Bohn & Schreiter 1986: 167; Ehnert 1995: 6), nämlich dass durch grammatische Übungen und Textarbeit schneller und effektiver gelernt werden kann. Der Gedankengang setzt sich wie folgt fort.

<16> Ich bin eigentlich deswegen unsicher geworden, weil ich nicht weiß .. es ist sicher .. äh .. sicher, dass sie sehr nützlich sind, gerade wegen ihrer motivierenden Wirkung, da ein Schüler viel .. Andererseits .. dadurch, dass der Schüler ein Wort erklärt .. oh, natürlich .. ich setze sehr oft solche Spiele ein, sehr oft. Ich verteile Zettel, oder die Schüler können selbst Wörter benennen, und sie sollen erklärt, umschrieben werden. Also das sog. Tabu-Spiel z. B., wissen Sie, es gibt bestimmte Wörter, die nicht verwendet werden dürfen. Und .. bereits von den ersten Unterrichtsstunden an, praktisch im ersten Monat .. lernen sie sehr schön, Wörter zu erklären. Es ist sehr schön, dass so was bereits von Anfang an geübt wird. Ja, ja, mit der Verwendung ihres bestehenden Wortschatzes. Also praktisch, wenn ich es überlege .. äh .. ich muss doch sagen, darüber habe ich noch nicht nachgedacht, aber es ist sicher, dass sie sehr effektiv sind. Also absolut, der bisher angeeignete ganze Wortschatz muss aktiviert werden. .. Es kommt natürlich auch auf das Spiel an. Aber bei den Zahlwörtern .. in diesem Bereich gibt es zahlreiche Spielmöglichkeiten! Ich habe bemerkt, dass die Zahlwörter durch den Einsatz von Spielen sehr schnell erlernt werden. Also praktisch, eine Unterrichtsstunde mit Spielen, und jeder kann die Zahlwörter in der Fremdsprache verwenden. Sogar im Französischen, wo es .. sehr kompliziert ist. Sehen Sie also die Rolle der SLS erstens in der Motivation? .. Vor allem beim Motivieren, ja, ja. Aber Spiele setzen eigentlich in der Tat eine so vielseitige, komplexe sprachliche .. äh .. wie heißt das, Tätigkeit oder Aktivität voraus, dass .. sie bestimmt effektiv sind. Also nicht nur durch das Motivieren, sondern einfach durch das Üben. Üben, also intensives Üben. Es kommt natürlich auf den Spieltyp an. Aber es gibt viele solche Spiele, die ein sehr intensives Üben ermöglichen.

Als Erstes hebt Eva demzufolge hervor, dass die Nützlichkei

An diesem Punkt des Interviews erwies sich als selbstverständlich, das Gespräch über den Stellenwert der SLS als Übungsmöglichkeiten fortzusetzen.

<17> Da Sie jetzt das Üben erwähnt haben, bedeutet das, dass Sie diese Spiele vor allem in der Übungsphase verwenden? *In der Übungsphase, beziehungsweise bei Wiederholung sowie bei Zusammenfassung am Ende der einzelnen Kapitel. Im Allgemeinen in diesen Phasen. Bei fast jeder Zusammenfassung wird der Wortschatz .. es hat sich bei mir als sehr gut erwiesen .. Wörter werden in Gruppen gesammelt, welche Gruppe kann mehr Maskulina, welche Gruppe kann mehr Möbelstücke oder mehr Kleiderstücke usw. sammeln. Also der Wortschatz. Vor allem beim Wortschatz, aber ich muss es jetzt überlegen, nein, bei der Grammatik auch .. für die Grammatik gibt es gute Spiele. Die Zusammenfassungsstunden werden von mir fast immer mit Hilfe von Spielen durchgeführt. Können Sie Beispiele nennen? Natürlich. Ich verteile die grammatischen Einheiten .. und den Wortschatz .. und die syntaktischen Erscheinungen, die wiederholt werden müssen und die Schüler fertigen, also hm, Übungen an. Sie selbst fertigen die Übungen an. Sie bekommen 15-20 Minuten dafür. Geben Sie auch den Übungstyp an? Ja, jede Gruppe muss einen anderen Übungstyp verwenden. Es gibt in der Regel vier-fünf Gruppen, und es muss jedoch eine Übung weniger angefertigt werden, da die Gruppen für sich selbst keine Übung machen. Jede Gruppe fertigt den anderen Gruppen je eine Übung an, und Punkte werden gesammelt. Wenn die Übung richtig gelöst wird, bekommt die Gruppe dafür einen Punkt, wenn nicht, bekommt sie keinen Punkt. Es gibt also mehrere Runden .. und am Ende werden die Punkte zusammengezählt. Das hat sich als sehr gut erwiesen. Die Schüler bekommen dadurch eine viel aktivere Rolle, nicht wahr? Genau. Das einzige Problem besteht darin, dass es in größeren Gruppen, mit über 20 Leuten, sehr viel vom Lehrenden fordert. Es macht mich sehr müde .. Mit zwölf, 15 oder 16 Leuten kann man so was .. machen, mit 24 wird es schon schwierig. Es treten automatisch Disziplinprobleme auf, da sich vier-fünf von den 24 Schülern ganz bestimmt .. nicht mit der Übung beschäftigen. Also es ist schwierig. Aber .. es lohnt sich trotzdem.*

SLS werden von Eva im Einklang mit früheren Forschungsergebnissen (s. Klippel 1980a; Julkunen 1985; Stellfeld 1995) häufig zur Übung und Wiederholung des Vokabulars sowie grammatischer Einheiten verwendet. Wie im Zitat <16>, schildert die Interviewpartnerin wieder konkrete Spielbeispiele aus der eigenen Unterrichtspraxis zur Unterstützung ihrer Ausführungen.

Aus dem zweiten Spielbeispiel geht deutlich hervor, dass Eva die Schüler bei der Entwicklung und Durchführung der Spiele mit einbezieht und ihnen eine aktive Rolle zuschreibt. Laut König (2003: 16; s. auch Nunan 1997) können die Schüler dadurch in gewissem Maße die Verantwortung für das Übungsgeschehen übernehmen, was zur Entstehung der Lernerautonomie einen wesentlichen Beitrag leisten kann. Zum Schluss erwähnt Eva als Nachteil, dass während der Durchführung solcher Unterrichtseinheiten bei Gruppengrößen mit über 20 Personen Schwierigkeiten in Form von Disziplinproblemen auftreten können.

Eine weitere Passage des Interviews zeigt ebenso, dass Eva großen Wert auf die Förderung der Lernerautonomie in ihrer Unterrichtspraxis legt.

<18> Sie haben bereits davon erzählt, dass die Schüler am Ende der Kapitel bei der Zusammenfassung einander Spiele anfertigen. Können Sie die Lerner eventuell auf eine andere Art und Weise beim Planen, bei der Durchführung oder bei der Evaluation der Spiele miteinbeziehen? *Ja, ja. Sehr oft. Ja. Es gibt z. B. diese .. Würfelbrettspiele. In einer Unterrichtsgruppe mit 24 Schülern kann das Spiel nur so durchgeführt werden, wenn .. die Unterrichtsgruppe in Teams eingeteilt wird und es in jeder Gruppe einen Schiedsrichter gibt, der .. den Spielablauf beobachtet. Und der Schiedsrichter genießt auch diese Rolle, er überwacht die Situation, so gibt es keine Möglichkeit zu schwindeln. Und der Schiedsrich-*

ter hat die Lösungskarten dabei, also er kann die Richtigkeit der Lösungen kontrollieren, ja. Dadurch lernt auch der Schiedsrichter .. unbemerkt, aber doch. Also, hm, sehr oft nehme ich diese Gelegenheit wahr.

Im Zitat wird erneut ein konkretes Beispiel über die aktive Beteiligung der Lerner bei der Durchführung des Spielgeschehens angegeben. Dadurch, dass die Lerner in den Teams als Schiedsrichter fungieren dürfen, verzichtet Eva auf einen bedeutenden Teil ihrer Lehrerfunktion als Kontrolleur der Schülerleistungen. Das Übernehmen der Verantwortung über das Lernen durch die Lerner trägt weiterhin zum Schaffen einer lernerorientierten Atmosphäre bei (s. König 2003: 16).

Die Auseinandersetzung mit dem Stellenwert von SLS als Übungsmöglichkeiten im FSU setzte sich im Gespräch auf meine Initiative fort. Eva hat die von mir eingeführten Begriffe *vorkommunikative- und kommunikative SLS* sofort verstanden und an der Begriffsbestimmung aktiv teilgenommen. Am Anfang des Zitats hat sie einerseits sofort das Wort *Schemas* mit den vorkommunikativen Spielen assoziiert. Andererseits hat sie in der späteren Phase des Zitats selbst ein Beispiel für die von ihr verwendeten vorkommunikativen SLS genannt.

<19> Wenn man die SLS gruppieren will, wenn Sie sich vielleicht noch an die Gruppierung im Fragebogen erinnern, also vorkommunikative- und kommunikative SLS. Ja, ja, ja. Also im ersten Fall geht es um.. um *Schemas*. Ja, in diesen werden Wortschatz und Grammatik gezielt geübt, wiederholt. Hier handelt es sich um eine eher reproduktive Sprachverwendung. Es kann im Großen und Ganzen im Voraus festgelegt werden, welche grammatischen Erscheinungen und welche Lexik für die Durchführung des Spiels erforderlich sind. Auf der anderen Seite stehen die kommunikativen SLS, wie z. B. die Rollenspiele, beziehungsweise Spiele zur Worterklärung wie *Activity* oder *Tabu*, worüber Sie auch gesprochen haben. Bei denen liegt der Schwerpunkt auf der fließenden Sprachverwendung und die Lerner können ihre ganzen zur Verfügung stehenden Sprachkenntnisse einsetzen. Welche der beiden Gruppen bevorzugen Sie selbst in Ihrem Unterricht? *Ich verwende beide Typen. Es kommt darauf an. Wenn ich eine grammatische Erscheinung oder einen bestimmten Wortschatz nehmen will, also .. z. B. jetzt fiel mir Folgendes ein, die Schüler haben diese, äh .. huuu .. man nennt es nicht Amöbe, sondern Torpedo! Entweder bei den Zahlenwörtern oder .. äh .. bei den Möbelstücken .. Möbelstücke, Präpositionalattribute .. und .. Räume im Zimmer. Und die Lerner markieren, wo sie z. B. das Bett hinstellen, usw. Man muss die Möbelstücke an die möglichst blödesten Stellen platzieren, und wer am schnellsten die fraglichen Stellen herausfindet .. na, das ist z. B. ohne weiteres ein vorkommunikatives Spiel. Ja, genau. „Steht das Klo im Wohnzimmer?“ „Nein.“ So was machen wir auch. Dieser Typus hat auch seinen Platz im Unterricht .. und .. also, wenn die Schüler mich darum bitten, dass wir spielen .. spielen, dann machen wir in der Regel kommunikative Spiele. .. Ja. Activity, Rollenspiele. Ja. Worin sehen Sie die Rolle der kommunikativen SLS? Nun .. äh, worin ich ihre Rolle sehe. .. In der Förderung der kommunikativen Fertigkeiten der Lerner, damit sie sich trauen, den Mund aufzumachen, damit sie sich in der Fremdsprache ausdrücken können. Damit sie ihre Kenntnisse verwenden können .. und keine Hemmungen haben. Damit sie bemerken, dass sie bereits .. nach einigen Monaten oder nach einigen Jahren Sprachlernen sehr viel wissen.*

Eva vertritt die Ansicht, dass sowohl vorkommunikative als auch kommunikative SLS ihren Platz im gymnasialen FSU haben und thematisiert zugleich, zu welchem Zweck die zwei Spieltypen von ihr eingesetzt werden. Vorkommunikative SLS dienen in ihrer Unterrichtspraxis zum zielgerichteten Üben und

Trainieren sprachlicher Mittel (s. Lohfert 1982: 13). Im Zusammenhang mit den kommunikativen SLS erwähnt sie zuerst, dass sie von ihr auf die Bitte der Lerner eingesetzt werden, also als eine Art Belohnung. Daraus lässt sich indirekt folgern, dass Eva mit den vorkommunikativen SLS eher die Arbeit, das zielgerichtete Üben assoziiert, im Falle der kommunikativen SLS steht dagegen für sie der Spielcharakter, also Lustmoment der Aktivität im Vordergrund. Erst auf meine Frage hin beschreibt sie die Rolle kommunikativer SLS näher. Ihre Funktion sieht sie in der Förderung der kommunikativen Fertigkeiten der Lerner, weil die Lerner ihre Sprachkenntnisse aktiv verwenden können (s. Lohfert 1982: 13). Die Berücksichtigung sowohl form- als auch inhalts-orientierter Spieltypen in der Unterrichtspraxis von Eva verweist darauf, dass ihre Auffassung über den Sprachlernprozess der kognitiven Sprachlerntheorie bzw. der Theorie des gesteuerten Zweitspracherwerbs von Ellis (1994a) nahe steht (s. Kapitel 3.3).

Eva geht im Zitat zuletzt auf den Aspekt der kommunikativen SLS ein und sagt, dass sie beim Hemmungsabbau der Lerner eine wichtige Rolle spielen. Somit trauen sich die Lerner eher, sich in der Fremdsprache auszuprobieren. Zum Schluss wird von Eva auch ausgeführt, dass die Schüler durch die Teilnahme an SLS bemerken, dass sie sich in der Fremdsprache ausdrücken können. Dauvillier und Lévy-Hillerich (2004: 25) weisen darauf hin, dass das ihr Selbstvertrauen verstärken und die Persönlichkeitsbildung der Lerner positiv beeinflussen kann.

Neben den bisher beschriebenen zwei Themen, SLS als intensive Übungsmöglichkeit und die Einbeziehung der Lerner bei der Entwicklung und Durchführung von SLS, kam drittens die motivierende Wirkung von Spielen für die Interviewpartnerin zentral vor. Diese Eigenschaft von SLS wurde von Eva eigentlich ähnlich wie bei der Interviewpartnerin Laura im Interview als Erstes benannt. Auf meine Frage, auf welche Art und Weise SLS die Lerner nach der Erfahrung von Eva motivieren, antwortete sie folgendermaßen:

<20> Die Lerner haben Freude daran, und jede Tätigkeit, die Freude bereitet .. hm .. führt dazu, dass diese Tätigkeit, und alles, was mit dieser Tätigkeit verbunden ist .. hm .. von den Lernenden gern ausgeführt wird, es wird von den Lernern erwartet.

Eva nimmt hier auf das in der spieltheoretischen Literatur allgemein bekannte Merkmal der Spiele, auf die Funktionslust (s. Bühler 1929: 454-455) Bezug. Sie weist darauf hin, dass die Freude an der Spieltätigkeit selbst die Bereitschaft der Lerner erhöht, an der Aktivität mitzumachen und damit ihre Sprechmotivation weckt.

Mit der motivierenden Funktion der SLS können drei weitere von Eva angesprochene zentrale Aspekte in Verbindung gesetzt werden. Erstens setzt sie sich mit dem Stellenwert kompetitiver SLS auseinander, zweitens mit der Problematik des angemessenen Schwierigkeitsgrades der Spiele und drittens mit der Frage, ob das Lehrziel der Spiele den Lernern vor der Spielsituation bewusst gemacht werden sollte.

Eva ist der Ansicht, wie aus dem Zitat <21> explizit hervorgeht, dass kompetitive SLS unbedingt zum Motivieren der Gymnasiallerner ausgenutzt werden sollen.

<21> Es gibt also solche Spiele, in denen das Wettbewerbselement eine große Rolle spielt. *Ja. Verwenden Sie diese kompetitiven Spiele in Ihrem Unterricht und kann man die Schüler der gymnasialen Oberstufe Ihrer Meinung nach durch ihren Einsatz motivieren? Ja, ja. Auf jeden Fall. Sogar. Eigentlich .. muss man. Verwenden Sie also eher kompetitive Spiele im Gegensatz zu kooperativen SLS? Beide zusammen. Teams spielen bei mir im Allgemeinen gegeneinander, es fordert .. von den Mitgliedern des Teams Zusammenarbeit .. nein .. Wettbewerbe gegen Individuen kommen sehr selten vor. Äußerst selten, da es in diesen Spielen wirklich .. zu Spannungen kommen kann .. wegen des Endergebnisses. Wenn es einige äußerst begabte Schüler in der Gruppe gibt, dann kommt es bestimmt zu Spannungen. Das finde ich nicht gut. Wenn aber Teams gegeneinander spielen, das ist sehr toll. Und, und, bei diesen Teamspielen muss man darauf achten, dass die Teams zufälligerweise zusammengesetzt werden. Also durch Verlosung. .. So haben die Teams gleiche Chancen.*

Für Eva, ebenso wie für Klippel (1980a: 25; 1998: 8) und Paas (1982: 2) ist es ausschlaggebend, dass der Wettbewerb zwischen Teams und nicht zwischen Individuen stattfindet. Eva führt deutlich aus, dass diese Spielform Kooperation unter den Mitgliedern der Teams voraussetzt. Sie ist sich ferner der Gefahr bewusst, dass es bei einem Wettbewerb zwischen den Individuen zu Spannungen kommen kann, besonders in dem Fall, wenn die sprachliche Kompetenz der Mitspieler zu unterschiedlich ist. Schließlich macht die Interviewpartnerin darauf aufmerksam, dass die Teams nach dem Zufallsprinzip zusammengesetzt werden sollen, damit Chancengleichheit für die Gruppen gesichert wird. Alles in allem hält sie den Wettbewerbscharakter der Spiele für ein geeignetes Mittel, Lerner in der gymnasialen Oberstufe zu motivieren.

Im folgenden Zitat geht es darum, wie wichtig es ist, dass das vom Lehrer ausgewählte Spiel einen angemessenen Schwierigkeitsgrad hat.

<22> Ich hätte noch eine Frage. Was sind die wichtigsten Gesichtspunkte für Sie bei der Auswahl der SLS? *Ich stelle mir vor, wie die Gruppe darauf reagieren wird. Es ist also äußerst wichtig .. äh, dass sie das Spiel unbedingt fesselt. Es darf nicht zu schematisch sein. Aber .. es soll lösbar sein. Also nicht zu schwierig, aber auch nicht zu einfach. Da die Lerner in diesem Fall sofort Feedback geben. Wenn ein Spiel zu einfach, zu primitiv ist, dann fragen sie gleich, wozu dieses Spiel dient? Und sie sagen, dass es sehr langweilig ist. So was kam schon in meiner Unterrichtspraxis vor. Als nur einige Wörter in einem Spiel ausgetauscht werden mussten, wurde dann nach zwei Runden gefragt, warum dieses Spiel gespielt wird? Aber wenn es zu schwierig ist .. nun, das ist auch nicht gut. Das hat eine demotivierende Wirkung. Also, die Lerner sagen, halt, dass sie das nicht lösen können. Und in diesem Fall nimmt das Selbstvertrauen der Lerner ab. Das Spiel soll interessant .. und lösbar sein. In der Tat .. es geschieht nicht bewusst, ganz einfach, nun, ich stelle mir vor, ob dieses Spiel den Schülern gefallen wird oder nicht. Das alles geschieht sehr spontan. Aha, aha. Ich weiß nicht. Und außerdem soll das Spiel natürlich zum Lernstoff passen, der gerade bearbeitet wird. Vom Wortschatz her .. von der Grammatik her oder worum es sich auch handeln sollte.*

In diesem Zitat wird von Eva indirekt auf die Flow-Theorie von Csikszentmihalyi (1990), untermauert durch eigenen Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis, Bezug genommen. Sie schildert sehr anschaulich, dass die Anforderungen des Spiels im Gleichgewicht mit den Fähigkeiten der Lerner stehen sollen. Wenn

das nicht der Fall ist, wenn das Spiel einerseits zu einfach ist, entsteht Langweile und die Lerner fragen, wozu gespielt wird. Ist das Spiel für die Lerner andererseits zu schwierig, empfinden die Lerner Angst, woraus folgt, dass ihr Selbstvertrauen abnimmt. Trotz dieser genauen Analyse betont Eva, dass die Beurteilung der Angemessenheit der Spiele aus den oben dargestellten Gesichtspunkten von ihr sehr spontan erfolgt. Am Ende des Zitats benennt sie einen weiteren wichtigen Gesichtspunkt, nach dem sie SLS auswählt. Neben dem angemessenen Schwierigkeitsgrad hält sie den integrativen Einsatz der Spiele auf Grund des behandelten Wortschatzes und der behandelten Grammatik für ebenso ausschlaggebend.

Die Bewusstmachung der Zielsetzung der SLS für die Lerner vor der Spielsituation betrachtet Eva auch als einen eventuellen motivierenden Faktor.

<23> Wenn Sie ein Spiel in der Unterrichtsstunde einführen, erzählen Sie den Schülern, welche Lehrziele im Hintergrund dieses Spiels stehen? Wollen die Schüler über die Lehrziele Bescheid wissen? *Äh, .. es kam bereits vor, dass .. sie gefragt haben, wozu dieses Spiel dient. Warum ist es nützlich, und dann habe ich erzählt. Hm. Ich versuche, so oft wie möglich, die Lehrziele für sie transparent zu machen, aber nicht immer. Da ich es .. einfach vergesse, oder wir unter Stress stehen und es nicht genügend Zeit gibt. Aber .. vor allem in dem Fall, wenn ich der Meinung bin, dass sie Vorbehalte gegen das Spiel haben. Also wenn sie nicht wissen, warum, dann führe ich das Spiel so ein, dass dieses Spiel dazu dient, dass. Aber es ist nicht immer der Fall, also ich mache es nicht systematisch. .. Kann sein, dass es nötig wäre .. wahrscheinlich wäre es besser, wenn ich immer erzählen würde, dass dieses Spiel jetzt dazu dient. .. Ebenso müsste ich am Anfang der Unterrichtsstunde immer erzählen, dass in dieser Stunde das und das behandelt wird, aber meistens geschieht es doch nicht.*

Eva berichtet im obigen Zitat darüber, dass ihre Lerner ab und zu nach dem Lehrziel des SLS fragen. Die Bewusstmachung des Lehrziels vor der Spielsituation findet sie in dem Fall besonders nützlich, wenn die Lerner Vorbehalte gegen das Spiel haben. Wie Ehnert (1982: 205; s. auch Kleppin 1980: 75, 2003: 265; Wegener & Krumm 1982: 191; Klippel 1998: 12) schätzt Eva eine Reflexion über das Lehrziel für Lernende der gymnasialen Oberstufe vernünftig ein, obwohl sie es aus verschiedenen Gründen nicht regelmäßig praktiziert. Sie ist einverstanden mit den obigen Autoren darin, dass, wenn die Lerner erkennen, welche Lehrziele mit den SLS verbunden werden, es ihre Aufmerksamkeit weckt, sie zum Mitmachen motiviert und sie das Spiel als eine gleichberechtigte Übungsform neben anderen ansehen.

Die Interviewpartnerin erzählt in einer späteren Phase des Interviews auch darüber, dass das Spielgeschehen von den Lernern trotz der Reflexion des Lehrziels subjektiv zweckfrei erlebt wird (s. Steinhilber 1979: 21; Kluge 1980: 81-82; Ehnert 1982). Die Teilnehmer konzentrieren sich völlig auf das Spiel. Die Spieler spielen, um zu spielen, das Lehrziel interessiert sie während des Spielverlaufs nicht. Die völlige Hingabe in die Spielsituation ermöglicht aktives Üben und Verwenden der Sprache.

<24> Wenn gespielt wird, dann dominiert absolut das Spiel. Sie können sich dem Spiel hingeben. Sie denken gar nicht daran, dass jetzt Grammatik geübt wird oder so was. Der Spielgeist steht völlig im Vordergrund. .. Es ist sicher.

In den Zitaten <19> und <22> kam bereits zum Ausdruck, dass Eva die Förderung kognitiver Lehrziele beim Einsatz der SLS als eine zentrale Zielsetzung betrachtet. Zugleich hob sie am Anfang des Interviews als ein wichtiges Merkmal der SLS hervor, dass sie die Gruppenkohäsion im Rahmen des FSU fördern (s. Wegener & Krumm 1982; Bond 1986: 14; Schweckendiek 2001: 11). Man kann feststellen, dass sich die Interviewpartnerin der sozio-affektiven Zielsetzungen ebenso bewusst ist, die mit Hilfe von SLS gefördert werden können. Im Zusammenhang mit der Förderung der Gruppenkohäsion geht sie auf die folgenden Aspekte ein.

<25> *Also, die Schüler lernen einander einerseits besser kennen, andererseits .. äh, also, in dem Fall, wenn das kompetitive mit dem kooperativen Element im Spiel kombiniert wird .. äh .. sind die Schüler aufeinander sehr angewiesen. Und dadurch entsteht eine Art Schicksalsgemeinschaft unter ihnen und das fördert eindeutig die Gruppenkohäsion. Also sie müssen zusammen Wörter sammeln, das mögen sie sehr, was weiß ich, z. B. Möbelstücke. Na, ihr habt zwei Minuten Zeit, die Schüler sind in drei Teams eingeteilt, dann setzen sich die Schüler zusammen. Und außerdem, sie achten auf die Anderen, hören den anderen Teams zu, in welchem Team wurde dieses oder jenes Wort bereits aufgeschrieben. Und äh, sie rechnen einfach mit der Hilfe der Anderen. Jeder kann in die Gruppe eingeben, was er weiß, und .. und, dieses Aufeinanderangewiesensein .. das formt .. praktisch die Gruppe. Dann z. B. bei den Activity-Spielen .. in diesen Spielen kommt die Persönlichkeit der Lerner besser zum Vorschein und sie lernen einander einfach besser kennen. Es wird viel gelacht, Spaß gemacht. .. So meine ich. Und bei den kompetitiven Spielen müssen sie eigentlich sogar die Grenzen des Spiels, die Regeln des Wettbewerbs kennen lernen. Ich meine, damit keine negativen Gefühle in den Vordergrund treten. Das ist auch ein Lernprozess, und .. das formt sozusagen auch die Gruppe. Und diese Fertigkeiten brauchen sie dann später im Leben. Genau. Das Scheitern ertragen können, den Sieg nicht missbrauchen. Und wie werden das Verlieren und der Misserfolg in der Spielsituation ertragen? Verschieden. Es variiert stark. Kommt es vor, dass einige empfindsame Schüler das Verlieren übel nehmen? Ja, ja, ja. Oder man sagt, es war Betrug, oder was weiß ich, oder wir wollen eine Revanche .. Aber im Grunde genommen ist es nicht so schrecklich, dass sich jemand deswegen gekränkt fühlen würde. Und es wird immer betont, dass es nur ein Spiel ist. Und jeder im Allgemeinen .. also ich achte darauf, dass bei diesen Wettbewerben, das Siegerteam drei Pluspunkte, das zweite Team zwei Punkte und also sogar das Verliererteam einen Pluspunkt bekommt, wenn schön gearbeitet wurde. Und diese Pluspunkte werden dann zusammengezählt und in richtige Noten eingetauscht? Ja, ja.*

Als Erstes schildert Eva, dass die Mitspieler in der Spielsituation einander besser kennen lernen können. Dann wechselt sie gleich den Gedankengang und nennt ein weiteres Argument für die Förderung der Gruppenkohäsion. Sie nennt als Beispiel wieder die Teamspiele, in denen die Lerner aufeinander angewiesen sind und der Erfolg des Teams von den Leistungen der Einzelnen abhängt. Als zweites Beispiel werden von ihr die sog. Activity-Spiele erwähnt und an dieser Stelle kommt Eva wieder darauf zu sprechen, dass die Mitspieler die Möglichkeit haben, einander besser kennen zu lernen. Wie Schweckendiek (2001: 11) weist Eva darauf hin, dass in diesen Spielen die Persönlichkeit der Spieler stärker zum Vorschein kommt. Die in der Spielsituation gemeinsam erlebten Emotionen steigern ebenso das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gruppe und beeinflussen positiv das Lernklima. Als einen dritten Aspekt bringt Eva weiterhin zur Sprache, dass das Kennen lernen der Regeln des Wettbewerbs, d. h. wie man mit Sieg und Scheitern umgeht, auch mit der Förderung der Gruppenkohäsion in Beziehung gebracht werden kann.

Am Ende des Zitats stellt Eva noch in den Vordergrund, dass von ihr sogar die Mitglieder des gescheiterten Teams belohnt werden, damit für sie das Ertragen des Misserfolgs leichter wird. Schließlich berichtet die Interviewpartnerin auf meine Frage hin darüber, dass die gesammelten Pluspunkte in richtige Noten eingetauscht werden. Die erfolgreiche Teilnahme an SLS wird in der Unterrichtspraxis von Eva indirekt mit richtigen Noten belohnt. Diese äußere Belohnung wird von den ungarischen Schülern der gymnasialen Oberstufe als natürlicher Bestandteil der Spielsituation betrachtet und es beeinträchtigt die Spielfreude der Lerner anscheinend nicht (vgl. Deci & Ryan 1985: 63; Deci et al. 1991: 335; Dörnyei 2001: 28).

Die Einstellung der Lerner zu SLS thematisiert Eva im folgenden Zitat.

<26> Wie ist die Einstellung Ihrer Lerner zu SLS? *Zu einem sehr-sehr großen Teil sind sie begeistert. Ach, wie toll, wir spielen! Aber ich habe auch solche Reaktionen erlebt, dass .. wir lieber lernen sollten. Also, wozu die Spiele? Können Sie bestimmen, welche Gruppe von Lernern die SLS ablehnen? Die sehr zielbewussten, die sehr zielstrebigsten Schüler. Und solche .. vor denen in der nahen Zukunft eine konkrete Zielsetzung steht. Also wenn man in einem halben Jahr die staatliche Sprachprüfung ablegen will, dann will man nicht mehr spielen. Dann will man ernsthaft üben, damit die Sprachprüfung gelingt. In dieser Phase kann ich praktisch fast gar keine SLS einsetzen. Spiele funktionieren bei Schülern, vor denen keine konkrete Zielsetzung steht. Also wenn jemand keine Sprachprüfung ablegen will, oder wenn er die Sprachprüfung bereits erfolgreich abgelegt hat. Oder wenn diese Prüfung noch nicht direkt bevorsteht. Also bis zur zweiten Jahrgangsstufe. Im vierten Schuljahr .. es kann sein, dass es auch mit dem Alter der Lerner im Zusammenhang steht, aber nein, es stimmt doch nicht. [...] Also der Einsatz von Spielen .. ja, es kommt darauf an, .. ob die Schüler in der nahen Zukunft eine Prüfung haben. Also haben die Schüler das Gefühl, dass .. hm es sich nur um Spiel handelt und mit ihrer Hilfe nicht die gleichen Ziele erreicht werden können wie mit anderen Übungen? Ja, ja. Also die Schüler bemerken es interessanterweise nicht. Sie mögen spielen, aber wenn es sich darum handelt, ob sie nützlich sind oder nicht, bin ich der Meinung, dass die Schüler meinen, dass sie nicht so nützlich sind. Aber auf der anderen Seite, das könnte man so formulieren, dass .. das könnte man in irgendeiner Weise ausnutzen, wenn den Lernern keine konkrete Zielsetzung bevorsteht. Wenn der Lehrende die Schüler motivieren will, da sie meinen, dass es nur ein Spiel ist, also wir spielen und lernen nicht, in Anführungszeichen. Genau. Also sie setzen das Spielen mit dem Nichtlernen gleich. Sie setzen die Spiele eindeutig damit in Zusammenhang. Wohingegen doch gelernt wird, genau .. unbemerkt .. sicher.*

Eva schildert hier eine zwiespältige Situation, was die Einstellung der Schüler zu SLS betrifft. Zum einen erzählt sie über eine allgemeine positive Aufnahme der Spiele. Die Lerner sind begeistert, wenn man im Unterricht spielt. Zum anderen berichtet sie über die Ablehnung der Spiele durch eine bestimmte Lernergruppe. Zu dieser Lernergruppe gehören neben den sehr zielbewussten Lernern solche, denen eine konkrete Zielsetzung bevorsteht. An dieser Stelle weist die Interviewpartnerin interessanterweise nicht auf die Abiturprüfung, sondern auf die Ablegung der staatlichen Sprachprüfung hin, die sich in Ungarn unter den Lernern der gymnasialen Oberstufe einer großen Beliebtheit erfreut (s. Kapitel 2.2.2). Eva ist der Ansicht, dass die Lerner, obwohl sie spielen mögen, die SLS in der Vorbereitungsphase auf die staatliche Sprachprüfung nicht nützlich einschätzen und sie deshalb ablehnen. In dieser Hinsicht soll daran erinnert werden, dass es sich hier um eine niveauvolle gymnasiale Oberstufe und sehr motivierte und begabte Schüler handelt. Es sieht so aus, dass das

Bestehen der intrinsischen Motivation bei den Lernern die Notwendigkeit des Motivierens durch SLS ausschließt.

Am Ende der Interviewpassage konstatiert die Interviewpartnerin noch einmal, dass die Lerner das Spielen mit dem Nichtlernen gleichsetzen. Sie erleben die Spielsituation zweckfrei, während Lernen beiläufig als Nebenprodukt des Spielvorgangs stattfindet (s. Kluge 1980: 81; Wegener & Krumm 1982: 192; Klippel 1998: 5). Für die Lerner steht die autothelische Eigenschaft der SLS im Vordergrund (s. Csikszentmihalyi & Nakamura 1989: 55) und die Spieltätigkeit wird als Spiel erlebt.

Als Eva über den Stellenwert von SLS in den von ihr verwendeten Lehrwerken gefragt wird, reagiert sie folgendermaßen:

<27> In den Lehrwerken gibt es nicht genügend SLS, ich überlege gerade, wie sieht die Situation bei „Start“ aus. .. Hm. Nun, einige Dialoge gibt es, einige Spiele zum Wörtersammeln, also es gibt einige, es wird versucht, im neuen „Start“ .. wurde versucht, Spiele mit aufzunehmen, aber nicht genügend. Sie reichen auf keinen Fall aus, man muss auf jeden Fall .. nach anderen Quellen suchen. Ich surfe viel im Internet und es gibt .. eine Spielsammlung für Fremdsprachenlehrer. Ich greife wieder und wieder auf diese Spielsammlung zurück, dass na, was gibt es dann hier? Außerdem gibt es viele andere Veröffentlichungen, die nur Spiele enthalten. Grammatische Spiele, oder was weiß ich. Aber es ist .. sehr zeitaufwendig. Was ich gerade in dieser Stunde einsetzen könnte? Ein vielseitiges Repertoire habe ich leider noch nicht, dass ich gleich wüsste, dass dieses Spiel zu diesem Lernstoff passt. .. Mein Problem besteht eher darin, dass das gedruckte Material, das zurzeit zur Verfügung steht, riesengroß ist. Und es dauert stundenlang, bis ich alles durchgeschaut habe, aber es kann vorkommen, dass ich noch immer nicht auf das passende Spiel gestoßen bin. Es gibt also kein kompaktes .. Material, oder Lehrbuchserie, in denen alles vorhanden wäre. .. Aber sehr, sehr viele Quellen sind bereits vorhanden, zweifellos. An Quellen gibt es keinen Mangel, nur .. alles ist sehr zufällig. Entweder hier oder da etwas. .. Sie sind nicht systematisiert. Aber Möglichkeiten gibt es viele.

Am Anfang des Zitats stellt Eva zweimal ausdrücklich fest, dass die Zahl der SLS in den Lehrwerken nicht ausreichend ist. Nach einer kurzen Überlegung über die vorhandenen Spiele erwähnt sie beispielsweise Dialoge und Spiele zum Wörtersammeln. Sie ist nicht einmal mit der überarbeiteten Version des von ihr verwendeten Lehrwerks in Bezug auf ihr Spielangebot zufrieden. Als zusätzliche Quellen, wo sie nach angemessenen Spielen sucht, nennt sie das Internet sowie bestimmte Spielsammlungen. Dann spricht sie eine Schwierigkeit beim Auffinden geeigneter SLS an. Für sie ist dieser Prozess sehr zeitaufwendig, weil das Spielmaterial riesengroß ist und sehr sporadisch vorkommt.

Abschließende Bemerkungen

Die Interviewpartnerin hat sich während des ganzen Interviews als sehr bereit erwiesen, ihre subjektive Sichtweise über das behandelte Thema mit mir zu teilen. Wegen ihrer aktiven Beteiligung war es für mich keine Schwierigkeit, das Interview in Gang zu halten.

Es ist Eva in der Regel nicht schwer gefallen, ihre Kognitionen zu explizieren. In einigen Zusammenhängen war es trotzdem unverkennbar, und sie hat es auch konkret zum Ausdruck gebracht, dass sie über meine Fragen früher nicht nachgedacht hat. In diesen Fällen hat sich Eva Zeit genommen, sich die Frage zu überlegen. Die Interviewsituation hat sich letztendlich als eine geeignete Gelegenheit zur Rekonstruktion ihrer subjektiven Theorien gezeigt.

In ihren Ausführungen hat sich Eva eng an ihre persönlichen Unterrichtserfahrungen angelehnt. Sie hat als Beleg für ihre Standpunkte Spielbeispiele aus der eigenen Unterrichtspraxis angeführt, teils auf meine Bitte, aber häufiger freiwillig. Ich habe den Eindruck, dass ihre subjektiven Theorien zum Einsatz von SLS hauptsächlich auf ihrer eigenen Unterrichtserfahrung beruhen. Das kann eine Folge davon sein, wie sie in der Einleitung des Interviews darüber erzählt hat, dass SLS weder in der Unterrichtspraxis ihrer eigenen Lehrer noch in ihrem Pädagogikstudium eine Rolle gespielt haben.

9.2.1.3 Erikas subjektive Theorien

Also .. beim Spielen fällt mir z. B. ein: Varietas delectat.

Erika hat vor zwölf Jahren ihr Studium an der Universität abgeschlossen. In ihrer gegenwärtigen gymnasialen Oberstufe unterrichtet sie seit einem Jahr Deutsch, Latein und Geschichte. Früher war sie an privaten Sprachschulen als Deutschlehrerin tätig.

Die Fremdsprachen nehmen in der gymnasialen Oberstufe nach Erikas Meinung eine immer zentralere Bedeutung an. Seit kurzem gibt es in jeder Klassenstufe je eine Klasse mit bilingualem Unterricht¹⁷ in Deutsch und in Englisch in der Schule. Außerdem wurde die wöchentliche Stundenzahl in jeder zu lernenden Sprache in jeder Klassenstufe auf Bitte der Eltern einheitlich auf vier Stunden erhöht.

Als ihre wichtigste Zielsetzung betrachtet Erika, dass die Schüler in der Fremdsprache kommunizieren und mit Hilfe ihrer Fremdsprachenkenntnisse zwischenmenschliche Beziehungen erfolgreich gestalten können.

Erika hat ein großes Interesse an der Untersuchung gezeigt und am Anfang der Interviewsituation mehrere Fragen zur praktischen Durchführung des Forschungsprozesses gestellt. Ihr Interesse kann damit erklärt werden, dass sie ihre Magisterarbeit über ein methodisches Thema geschrieben hat. Während der Interviewsituation ist sie weiterhin mehrmals darauf gekommen, dass sie in der Zukunft möglicherweise eine wissenschaftliche Untersuchung durchführen möchte.

Auf den Einsatz von SLS wurde weder von den eigenen Deutschlehrern der Interviewpartnerin noch im Pädagogikstudium während der Lehrerausbildung Wert gelegt. Erikas Interesse an SLS entstand während ihrer Unterrichtstätigkeit an privaten Sprachschulen.

Interviewverlauf, behandelte Themen

Aus den subjektiven Theorien von Erika zum Einsatz von SLS kristallisierten sich zwei zentrale Themenbereiche heraus. Einerseits beschäftigt sich die Interviewpartnerin frequent mit den SLS als Übungsmöglichkeit sowie mit ihrer Funktion im Sprachlernprozess. Andererseits steht im Mittelpunkt ihrer Ausführungen, dass die Spiele Abwechslung in den Sprachunterricht bringen und

¹⁷ Dazu siehe ausführlicher Kapitel 2.2.

eine gute Atmosphäre schaffen, wodurch eine positive Einstellung bei den Lernern für die zu erlernende Fremdsprache entwickelt werden kann.

Bereits aus den von Erika genannten Spielbeispielen im Zitat <28> kann darauf geschlossen werden, dass sie vor allem vorkommunikative SLS in ihrer Unterrichtspraxis bevorzugt, also Spiele zur gezielten Übung und Wiederholung von Grammatik und Lexik verwendet.

<28> Welche Typen von SLS verwenden Sie in Ihrer Unterrichtspraxis, können Sie einige Beispiele nennen? *Erst unlängst habe ich angefangen, Teamspiele auszuprobieren. .. Die Klasse wird in zwei, drei, vier Teams eingeteilt. Ich habe so was ausprobiert, dass die Lerner zu viert um die Tische gesessen haben hm .. und Wörter oder Adjektive zu einem bestimmten Thema sammeln mussten. Das ist vielleicht nicht so sehr ein Spiel, sondern eher ein Wettbewerb. Aber so was, wenn die Teams gegeneinander spielen, .. machen sie gern, sie betrachten das als einen Wettbewerb. Zweitens mache ich oft verschiedene Kartenspiele, die Mitspieler ziehen kleine Karten voneinander und nach den Hinweisen der Karten stellen sie Fragen und antworten, usw. .. Und ich möchte sehr gern mehr Rollenspiele verwenden, aber das kann man nicht in jeder Gruppe einsetzen. Also, dass sie in die Rolle eines Anderen schlüpfen müssen. Beziehungsweise ich möchte sehr gern mit meinen Kollegen, die auch Deutsch unterrichten, ein so genanntes Schultheater organisieren. Das würden die Lerner gern haben, meine ich. Es ist natürlich schon eine andere Sache, ob solche Theaterspiele als SLS angesehen werden können .. das Spielen geschieht ja in diesem Fall außerhalb der Unterrichtsstunde. Ja, genau, außerhalb der Unterrichtsstunde. Aber es gibt viele solche Lerner, die in der Unterrichtsstunde sehr gern an Rollenspielen teilnehmen.*

Zuerst erwähnt Erika den Gebrauch kompetitiver SLS zur Wiederholung und Festigung des Wortschatzes und betont, dass der kompetitive Charakter der Spiele von den Lernern sehr positiv aufgenommen wird. Dann benennt sie einen anderen Typus vorkommunikativer SLS, und zwar Kartenspiele. Schließlich nimmt sie Bezug darauf, dass sie gerne Rollenspiele und möglicherweise auch szenisches Spiel in ihrer Unterrichtspraxis verwenden möchte. Sie ist sich jedoch dessen bewusst, dass szenische Spiele außerhalb des Gegenstandsbereiches der vorliegenden Arbeit liegen (s. Kapitel 4.4) und sie kommt wieder auf Rollenspiele zu sprechen. Auf meine Frage hin führt sie auch aus, warum sie Rollenspiele nicht in jeder Gruppe einsetzen kann, wie im Zitat <28> bereits erwähnt wurde. In dieser Hinsicht hält sie den Grad der Gruppenkohäsion, die eventuellen Hemmungen der Lerner für ein wesentliches Hindernis, nicht so sehr die mangelhafte sprachliche Kompetenz der Lerner.

<29> Sie haben erwähnt, dass Rollenspiele nicht in jeder Gruppe eingesetzt werden können. Worin mag der Grund dafür liegen? *Es kommt meiner Meinung nach auf die Schüler .. an, also, ob die .. die Gruppe so stark zusammenhält, dass die Schüler voreinander zu spielen wagen. Vor allem .. glaube ich. Es ist nicht so sehr vom Niveau ihrer Sprachkenntnisse abhängig. Es ist meiner Meinung nach eher ein psychologischer Aspekt, ob sie überhaupt gern in eine fremde Rolle schlüpfen.*

Obwohl Erika Rollenspiele wie oben erwähnt in ihrem Unterricht noch ziemlich selten benutzt, verfügt sie bereits über einige Erfahrungen. Sie brachte diese in einer späteren Phase des Interviews im folgenden Zitat zur Sprache.

<30> *Aber wirklich, was ich .. früher bereits erwähnt habe, dass die Spiele Phantasie von den Lernern erfordern .. es ist manchmal ein Nachteil. Da .. da .. ich in der Tat bemerkt habe, dass ein Rollenspiel sehr genau vorstrukturiert werden muss .. damit die Lerner es erfolgreich*

durchführen können. Man muss mehrere Vorgaben geben, wenn ich bloß sage, dass ihr hier diese Situation habt .. und einander seit Jahren nicht gesehen habt. [...] Das reicht auf keinen Fall aus, man müsste noch sagen, dass du das und das von Beruf bist, dass du verheiratest bist, und so weiter. Also .. diese Rollenspiele finde ich gut, aber, in der Tat, der Nachteil besteht darin, dass sie für viele Schüler eine genaue Vorstrukturierung erfordern. Das hängt davon ab, glaube ich, dass die Sprachkenntnisse der Lerner noch nicht so gut sind. Also, ich muss so eine Situation erfinden, für deren Bewältigung sie über die nötigen Kenntnisse bereits verfügen.

Das Zitat macht deutlich, dass sich die gelenkten Formen von Rollenspielen im Gegensatz zu freien Rollenspielen (s. Meyer 1995: 357) nach Ansicht von Erika für die Schüler im Gymnasialalter besser eignen. Die Verwirklichung eines Rollenspiels sowohl im Hinblick auf den Spielverlauf als auch auf die sprachliche Gestaltung hängt nach Erika in einem großen Maße von der sprachlichen Kompetenz der Schüler ab.

Meine ursprüngliche Annahme, dass die vorkommunikativen SLS in der Unterrichtspraxis von Erika überwiegen, unterstützt die folgende Passage aus dem Interview. Meine Frage lautete in diesem Fall, welche Lehrziele für die Interviewpartnerin bei der Auswahl von SLS im Vordergrund stehen.

<31> Ich kann sagen, dass .. ich die Spiele in der Tat .. vor allem, also zu 70 % zur Übung der verschiedenen grammatischen Kategorien einsetze, obwohl Spiele .. zur Förderung der Kommunikation auch wichtig wären. Aber deren Anteil ist nur 30 %. Zwischen diesen zwei Typen müsste man eine Balance finden, aber .. ich weiß nicht, vielleicht deswegen, weil ich auch Latein unterrichte, oder sonst .. bin ich so ein Typ, dass ich der Ansicht bin, dass .. dass es besser ist, wenn die Lerner .. es auch grammatisch richtig sagen, was sie sagen. .. Ich will .. aber .. nicht sagen, dass ich bei Klassenarbeiten eine Menge Punkte abziehe .. wenn etwas grammatisch falsch aber kommunikativ verständlich ist. Aber ich bin doch der Meinung, dass zuerst die Grundlagen stärker gemacht werden müssen, und darauf kann man dann .. weiter bauen. Aber ich versuche, in der Zukunft einen größeren Wert auf die Kommunikation zu legen.

An dieser Stelle hebt Erika hervor, dass die Übung und Festigung der grammatischen Strukturen beim Einsatz der SLS für sie im Vordergrund stehen. Trotzdem hält sie die gleichmäßige Berücksichtigung vorkommunikativer und kommunikativer SLS für ideal und betont, dass sie auf den Gebrauch des letzteren Spieltyps in der Zukunft einen größeren Stellenwert legen wird. Nach Auffassung von Erika sind vorkommunikative sowie kommunikative SLS im Sprachlernprozess, auf dem Weg vom Sprachwissen zum Sprachkönnen von ebenso zentraler Bedeutung. Es ist demnach festzustellen, dass ihre Auffassung über den Sprachlernprozess von kognitiven Lerntheorien beeinflusst ist (s. u. a. Bialystock 1978). Zugleich denkt sie über die Gründe nach, warum die grammatische Richtigkeit für sie im Unterricht eine Priorität besitzt. Einen möglichen Grund sieht sie darin, dass sie Lateinlehrerin ist.

Weiterhin hat Erika den Aspekt, dass SLS als Übungsformen beiläufiges Lernen ermöglichen, im Interview an zwei Stellen thematisiert.

<32> Was verstehen Sie genau darunter, dass die SLS die Arbeit der Lerner leichter machen? Also .. dadurch, dass diese Spielkomponente darin steckt. Beziehungsweise die Situation wird dank der Spielkomponente meiner Meinung nach von den Schülern nicht als eine zu erlernende Aufgabe erlebt, sondern sie können irgendwie vergessen, dass .. es .. hier um ein grammatisches Phänomen geht. .. Man muss den Punkt erreichen, was ansonsten manchmal unheimlich schwierig bei einem grammatischen Phänomen ist, dass die Lerner gar nicht

bemerkten, dass sie die Struktur verwenden .. da sie diese Struktur in der Situation wirklich brauchen.

<33> Und wenn Sie die Lehrziele in Betracht ziehen, welche Zielsetzungen möchten Sie oder welche Zielsetzungen kann man durch den Einsatz von SLS erreichen? *Also, ich möchte auf jeden Fall erreichen, dass die Lerner irgendwie vergessen, dass es sich jetzt um eine Übung handelt. Ich meine also .. dass man die Wirkung der SLS an den Lernern sehr gut bemerken kann. Wenn sie zur nächsten Unterrichtsstunde kommen, dann sind sie besserer Laune, als wären in der vorherigen Unterrichtsstunde alle grammatischen Kategorien durchgeübt worden. Das hilft wirklich.*

In beiden Passagen schildert die Interviewpartnerin, dass die Lerner dank der Spielelemente vergessen können, dass es sich um harte Lernarbeit handelt. Laut Erika steht das Spielziel und nicht das Lernziel für die Lerner im Vordergrund und das Spiel wird von den Schülern als subjektiv zweckfrei erlebt (s. Kluge 1980: 81; Wegener & Krumm 1982: 192; Klippel 1998: 5). Im ersten Zitat geht sie davon aus, dass der Lernprozess dadurch für die Schüler wesentlich erleichtert wird. Im zweiten Zitat geht sie noch weiter und nennt das Streben nach beiläufigem Lernen eine zentrale Zielsetzung bei ihrer Spielpraxis.

Am Ende des Zitats <33> nimmt Erika weiterhin Bezug darauf, dass das zweckfreie, lustbetonte Erleben der Spielsituation eine wesentliche Auswirkung auf die Einstellung der Lerner zum Sprachunterricht hat. Dieser Gedanke setzt sich im Zitat <34> unten wie folgt fort:

<34> *Also, ohne etwas Böses zu sagen, ich kann die Schüler letztendlich in der Tat auch ohne den Einsatz von SLS so motivieren, dass ihre Einstellung zur Fremdsprache und eventuell zur Lehrperson positiv wird. Aber meiner Meinung nach das Spiel .. Was ist das Plus von Spielen? Was leisten sie mehr als andere Übungen? Also .. bei Spielen fällt mir z. B. ein: Varietas delectat. Sogar mein Schwiegervater hat immer gesagt, dass .. man verschiedene Sachen tun sollte, also Abwechslung erfreut, ja. Also, die Abwechslung schätze ich auf jeden Fall bei den Spielen positiv ein. .. Außerdem kann ich wieder nur sagen, dass wenn die Atmosphäre der Unterrichtsstunde unterschiedlich ist .. und nicht bloß Drillübungen gemacht werden, dann verlassen die Schüler den Raum nach dem Unterricht mit anderer Laune und kommen natürlich zur nächsten Unterrichtsstunde auch mit anderer Laune.*

In dieser Passage geht die Interviewpartnerin auf den Aspekt der SLS ein, durch den sich SLS für sie gegenüber anderen Übungsformen auszeichnen. Der Einsatz von Spielen ermöglicht eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung und sorgt zugleich für eine angenehme Atmosphäre. Auch Dörnyei (1994: 281) wies darauf hin, dass das Interesse und das Engagement der Lernenden durch den Einsatz abwechslungsreicher Lernaktivitäten gefördert werden kann. Zuletzt kommt Erika erneut zu dem Schluss, dass die Atmosphäre im Klassenzimmer die Einstellung der Lerner zum Sprachlernen entscheidend beeinflusst. Wie es sich am Anfang des Zitats jedoch herausstellte, betrachtet Erika SLS nicht als Allheilmittel beim Motivieren der Lerner, sondern bloß als ein mögliches Mittel zu diesem Zweck (s. Bohn & Schreiter 1986: 171; Ehnert 1995: 11).

Zum Schluss soll an dieser Stelle ein Zitat stehen, wo Erika zwei Aspekte der Erstellung des Spielmaterials anspricht.

<35> *Vor kurzem habe ich mich entschlossen .. dass ich Klebefolie kaufen und sie auf die Spielkarten kleben werde. .. Es ist nämlich bereits vorgekommen, dass ein Schüler Zigaretten*

aus den Karten gedreht hat und Ähnliches. Ja, es lohnt sich, das Spielmaterial aus haltbarem Material anzufertigen, wenn man die Spiele auf lange Sicht einsetzen möchte. Aber sonst .. die Erstellung des Spielmaterials macht mir Spaß, weil ich ein manueller Typ bin.

Aus dem obigen Zitat lassen sich zwei Sachen folgern: auf der einen Seite beachtet Erika, SLS in ihrer Unterrichtspraxis auf lange Sicht zu verwenden. Eine wichtige Voraussetzung dafür sieht sie darin, dass sie das Spielmaterial aus haltbarem Material anfertigt. Auf der anderen Seite weist die Interviewpartnerin darauf hin, dass sie das Anfertigen des Spielmaterials nicht als Last empfindet. Sie fügt jedoch hinzu, dass es eine bestimmte Orientierung von der Lehrperson erfordert und nicht von jeder Lehrperson automatisch erwartet werden kann.

Abschließende Bemerkungen

Das Gespräch mit Erika verlief sehr angenehm in lockerer Atmosphäre. Die Interviewpartnerin wirkte auf mich konzentriert und selbstbewusst. Sie nahm sich Zeit zum Nachdenken und fragte zurück, wenn sie auf meine Fragen nicht gleich reagieren konnte. Ich hatte den Eindruck, dass sie über mehrere Aspekte des Spieleinsatzes zum ersten Mal in der Interviewsituation nachgedacht hat.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass subjektive Daten, also subjektive Beschreibungen konkreter Situationen aus ihrer Unterrichtspraxis eine wesentliche Rolle bei der Formulierung der subjektiven Theorien von Erika zum Einsatz von SLS spielen. Wissensbestände aus der Lehreraus- und -Fortbildung scheinen die subjektiven Theorien wegen des mangelhaften Pädagogikstudiums der Interviewpartnerin nicht wesentlich beeinflusst zu haben.

Erika hat sich im Interview als eine Person charakterisiert, die gern mit den Händen arbeitet. Dieser Persönlichkeitsfaktor hat sich bei der Erstellung des Spielmaterials als ein günstiger Aspekt erwiesen.

9.2.2 Einzelfalldarstellung der finnischen Lehrerinterviews

9.2.2.1 Ilonas subjektive Theorien

Also in diesem Sinne, je älter die Schüler in der gymnasialen Oberstufe sind, die Lernumgebung müsste sehr vielfältig sein. Und deswegen muss man diese SLS meiner Meinung nach unbedingt benutzen, aber auf einer individualisierten Art und Weise.

Ilona hat eine lange Unterrichtserfahrung von 30 Jahren als Deutsch- und Schwedischlehrerin hinter sich. Von diesen 30 Jahren hat sie 29 in ihrer gegenwärtigen gymnasialen Oberstufe verbracht, zurzeit ist sie als Schulleiterin der Schule tätig.

Die Bedeutung fremder Sprachen schätzt Ilona in der Schule sehr zentral ein. Regelmäßig besuchen ausländische Austauschschüler die gymnasiale Oberstufe und es gibt Schulpartnerschaften mit ausländischen Schulen. Außerdem

hat die gymnasiale Oberstufe in den letzten Jahren an verschiedenen EU-Projekten teilgenommen.

In ihrer Unterrichtspraxis legt Ilona erstens auf die Förderung der interkulturellen Kompetenz der Lerner Wert. Zweitens sieht sie es als ihre Aufgabe, den Lernern durch ihre Tätigkeit Anregungen zum Sprachlernen zu geben. Drittens will sie den Lernern die Einstellung vermitteln, dass das Sprachlernen ernste Arbeit ist, wo die eigene Aktivität der Lerner ausschlaggebend ist. Nach ihrer Auffassung gilt der Lehrer eher als Impulsgeber des Lernprozesses und nicht als Wissensvermittler.

SLS haben weder in der Lehrerausbildung noch im Unterricht der eigenen Lehrer von Ilona eine Rolle gespielt.

Interviewverlauf, behandelte Themen:

Während der Analyse des Interviews mit Ilona wurde mir klar, dass sie als Grundgedanke ihrer subjektiven Theorien die Verbindung des Spieleinsatzes mit der Individualisierung des Unterrichts betrachtet. Die Interviewpartnerin schilderte diese Bestrebung an mehreren Stellen unseres Gesprächs im Zusammenhang mit verschiedenen Fragen. Bereits am Anfang des Interviews richtete Ilona meine Aufmerksamkeit auf diesen Aspekt des Spieleinsatzes.

<36> Ja, ich bin der Meinung, dass die Spiele aus dem Grunde auch für die Lehrperson anspruchsvoll sind, da es nicht egal ist, wann sie verwendet werden. Damit, damit die Lerner nicht unterschätzt werden. Und deshalb kam mir auf einmal in den Sinn, dass .. wenn Spiele eingesetzt werden, dann müssten unterschiedliche Spiele der gleichen Art angeboten werden. Damit die Lerner wählen können, dass ich dieses Spiel nehme und wir an jenem Spiel mitmachen wollen. Wenn ich in der ganzen Gruppe das gleiche Spiel einsetze, nun, es gibt sofort solche, die dadurch nicht motiviert werden. Und es kann sogar vorkommen, dass die Motivation abnimmt, dass einige .. Ich halte diese Lernstile heutzutage beim Lehren und Lernen für unheimlich wichtig.

Der Einsatz unterschiedlicher Spiele für unterschiedliche Lerner begründet Ilona damit, dass die gleichen Spiele nicht alle Lerner im gleichen Maße motivieren. Dann kommt sie auf die Wichtigkeit der Beachtung unterschiedlicher Lernstile im FSU allgemein. Für die Bewusstmachung und Akzeptanz der unterschiedlichen Lernstile weist auch Grotjahn (2003b: 330) nachdrücklich hin. Grotjahn (ebd. 326-27) charakterisiert die Lernstile als relativ stabile, zumeist situations- und aufgabenunspezifische Präferenzen von Lernern sowohl bei der Verarbeitung von Informationen als auch bei der sozialen Interaktion. Lernstile sind bipolar charakterisiert, wobei es sich um ein Kontinuum handelt und keiner der beiden Pole eine notwendigerweise wünschenswertere Eigenschaft bezeichnet (z. B. visuell vs. verbal, extrovertiert vs. introvertiert).

Aus der Fortsetzung der Äußerung von Ilona stellt sich heraus, dass die Individualisierung des Unterrichts durch die Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernstile als Grundstein des Unterrichts von Ilona gilt.

<37> Die Beachtung der Lernstile finde ich wichtig und deshalb bin ich .. heute der Ansicht, dass man nicht denken darf, dass alle, die ganze Gruppe jetzt spielen könnte .. SLS verwenden könnte. Es gibt nämlich solche, solche analytischen Lerner, die keine Bedeutung diesen Spielen zuschreiben. .. Und deshalb .. ich fahre gerade nächste Woche nach Helsinki, um eine Vorlesung zu halten, also, an der landesweiten Tagung für gymnasiale Oberstufen mit dem The-

ma Kreativität in der gymnasialen Oberstufe. Eins der behandelten Themen heißt unterschiedliche Lerner – einheitliche gymnasiale Oberstufe. Also, aus der Perspektive der individuellen Lerner ist so eine, so eine Vielfältigkeit außerordentlich wichtig. Und diese Vielfältigkeit bedeutet aus der Perspektive des Lernprozesses der individuellen Lerner, dass er mehrere Möglichkeiten zur Wahl hat. Dass er von ihrer individuellen Perspektive ausgehen kann. Und auf der anderen Seite muss der Lehrer erkennen, dass, dass Bedienung für sehr unterschiedliche Lerner vorhanden sein muss. Und dann, dass er eine sehr vielfältige Lernumgebung organisiert, die verschiedene Möglichkeiten bietet. Und dann fällt mir eine solche Spielplatz-Metapher ein, das heißt, dass die Aufgabe der Schule, die Aufgabe des Lehrers darin besteht, unterschiedliche Spielzeuge den Lernern zur Verfügung zu stellen. Aus denen die Lerner das für sich angemessene, das Reizvolle auswählen können. Und dann sehe ich die Aufgabe des Lehrers im Prinzip auch darin, dass er die Lerner steuert, damit sie nicht zu einfache Spielzeuge wählen. Damit sie solche Spielzeuge aus dem Angebot wählen, die sie entwickeln, die für sie förderlich sind. Und in dieser Situation hat der Lehrer die Aufgabe, die Lerner heraus zu fordern, damit die Lerner für sich Herausforderungen wählen können. Und deshalb glaube ich, dass auch diese SLS zur Schule gehören, dass auch sie zu dieser Lernumgebung gehören. Aber der Lehrer kann nicht davon ausgehen, von der Perspektive, dass alle jetzt spielen. Oder dass alle jetzt das gleiche Spiel spielen.

Ilona hebt noch einmal deutlich hervor, dass der Einsatz von SLS wegen der unterschiedlichen Lernstile im FSU nur differenziert erfolgen kann.¹⁸ Als Beispiel nennt sie den analytischen Lernstil, der Spiele ihrer Erfahrung nach nicht bevorzugt. Danach thematisiert Ilona ihre methodische Auffassung zur Individualisierung des FSU. Die Schule vergleicht sie mit der anschaulichen Spielplatz-Metapher, wo die Lehrenden die Aufgabe haben, eine vielfältige Lernumgebung mit verschiedenen Spielzeugen den individuellen Lernern zur Verfügung zu stellen. Hier kommt wiederholt zum Ausdruck, dass sie die Rolle der Lehrenden darin sieht, den Lernern vielfältige Möglichkeiten und Anregungen zum Lernen anzubieten und ihnen dabei zu helfen, dem eigenen Lernstil angemessene Aufgabenstellungen zu finden. In diesen Ausführungen spiegelt sich eine der wichtigsten Leitgedanken des finnischen Lehrplans wider (OPS 1994, 2003).

Nach diesem Umweg kommt Ilona wieder zu den SLS zurück und verbindet sie mit ihren vorherigen Überlegungen. Sie betrachtet die Spiele als ein mögliches Spielzeug auf dem Spielplatz, als eine mögliche Arbeitsform in der vielfältigen Lernumgebung der gymnasialen Oberstufe.

Im weiteren Verlauf setzt Ilona den gleichen Gedankengang fort und richtet das Augenmerk auf die Wichtigkeit der Bewusstmachung der individuellen Lernstile für die Lernenden.

<38> Sagen wir mal, dass die Lernunterschiede in den unteren Klassenstufen nicht sehr klar sind. Also es kann sein, es kann in den unteren Klassen der Gemeinschaftsschule vorkommen, dass der Lehrer die ganze Gruppe spielen lässt. Lassen wir das gleiche Spiel spielen. In dieser Situation besteht die Bedeutung der Spiele darin, dass der Lerner lernt, kennen zu lernen, wie er durch diese Spiele lernt .. damit er sich seiner eigenen Lernstile bewusst wird. Jetzt machen wir diese Aktivität und die Lerner beurteilen sie aus ihrer eigenen Perspektive. Und dann machen wir eine andere Aktivität, und es wird wieder bewertet, ob ich dadurch lernen kann. Wir machen es in der gymnasialen Oberstufe so, dass jeder Lerner im ersten Schuljahr einen kurzen Aufsatz geschrieben hat mit dem Titel „Wie lerne ich?“. Und, also, wenn man sie

¹⁸ Während Ilona sich hier auf den differenzierten Einsatz von SLS auf Grund der unterschiedlichen Lernstile plädiert, halten Schweckendiek (2001) und Dauvillier und Lévy-Hillerich (2004) eine Binnendifferenzierung durch Spiele auf Grund der sprachlichen Kompetenz der Lerner möglich (s. Kapitel 4.7.2).

liest, kann man verschiedene Arbeitsweisen bemerken. Also einige lernen so, dass sie zuhören, wenn der Lehrer unterrichtet oder ein Anderer über etwas erzählt. Und ein Anderer lernt so, dass er selbst aktiv ist, macht Notizen und Übungen. Für den Dritten ist es wichtig, dass er immer anwesend im Unterricht ist, und der Vierte ist dagegen der Meinung, dass die Unterrichtssituation für ihn sogar beängstigend sein kann .. da sie so sozial ist. Also in diesem Sinne, je älter die Schüler in der gymnasialen Oberstufe sind, desto vielfältiger müsste die Lernumgebung sein. Und deswegen muss man diese SLS meiner Meinung nach unbedingt verwenden, aber auf einer individualisierten Art und Weise. Aber ich finde sie unheimlich nützlich, da sie den Lernern Unterhaltung bieten, ein Wettbewerbselement beinhalten können, und sie Abwechslung in den Unterricht bringen, usw. Also sie können für einige sehr motivierend sein.

In unteren Klassenstufen hält Ilona SLS für ein mögliches Mittel, damit die Lerner ihren eigenen Lernprozess bewusst reflektieren können. In diesem Fall, wenn die Lerner ihren Lernstil, die ihnen angemessenen Arbeitsformen noch nicht gut genug kennen, sieht Ilona in den Spielen eine geeignete Arbeitsform für die ganze Gruppe. Später aber, hier bezieht sie sich wieder auf eine Situation aus der Unterrichtspraxis der eigenen gymnasialen Oberstufe, wenn die einzelnen Schüler sich ihres eigenen Lernstils bereits bewusst sind, hält sie den Spieleinsatz nur auf eine individualisierte Art und Weise für möglich. Am Ende des Zitats konstatiert sie erneut, dass Spiele für bestimmte Lerner motivierend sein können, und zwar u. a. wegen ihres lustbetonten und kompetitiven Charakters.

Dann geht Ilona weiter und wirft den Blick wieder auf die Lehrperson. Ihr kommt es darauf an, und hier nimmt sie konkret auf ihre Rolle als Schulleiterin Bezug, dass sich die Lehrperson den Lernstil der individuellen Lerner nach den Anforderungen des finnischen Lehrplans (OPS 1994, 2003) bewusst macht und dementsprechend ihren eigenen Unterrichtsstil verändert. Als ein eventuelles Hindernis betrachtet Ilona an dieser Stelle die Persönlichkeit der Lehrperson.

<39> Die Lerner in der gymnasialen Oberstufe wissen bereits ziemlich viel über ihren eigenen Lernprozess. Aber es ist meiner Ansicht nach eine große Herausforderung, ob der Lehrende versucht, es für sich zu erklären. Also alle Lehrer sind nicht unbedingt interessiert daran, wie die Schüler lernen. Sie sind eher daran interessiert, wie sie unterrichten. Ich unterrichte so und man lernt, wenn man lernt, und wenn es nicht gelingt, dann müssen sich die Lerner selbst ändern. Die Lerner müssen nach dem Stil lernen, wie ich unterrichte. Und es ist sehr interessant, dass obwohl als pädagogischer Trend heute gerade das gilt, worüber ich gesprochen habe, wie es pädagogisch sein müsste. Aber bei älteren Lehrern, wenn ihre Persönlichkeit im Gegensatz dazu steht .. also du kannst, du kannst eine sehr gute Schulleiterin sein, aber du kannst sie nicht ändern. Da der Lehrer lehrt, wie er lehrt.

SLS im Zusammenhang mit den individuellen Lernerunterschieden kamen weiterhin noch an zwei Stellen des Interviews zur Sprache. Im Zitat <40> verweist Ilona zuerst auf den Stellenwert der SLS als eine gleichberechtigte Arbeitsform neben anderen. Dann stellt sie ihre Effektivität wieder mit den unterschiedlichen Lernstilen in Beziehung.

<40> Haben Sie so was bemerkt, dass die Schüler die Spiele als keine richtigen Lernmöglichkeiten betrachten? Steht für sie eventuell nur die Unterhaltung im Vordergrund? Nein, nein, ich bin nicht der Meinung. Das möchte ich nicht sagen. Nein. Es kommt vielleicht darauf an, dass der FSU in den letzten 20 Jahren in Finnland doch sehr vielfältig war. Und die Lerner sind gewissermaßen gewöhnt daran, dass ihnen vielseitige Arbeitsformen zur Verfügung stehen. Es ist eine Arbeitsform neben anderen im FSU. Deswegen ist

es nicht bloß Unterhaltung. Gut, gut. Sie haben gerade gesagt, dass sie eine Arbeitsform neben anderen darstellen. Sind Sie der Ansicht, könnte man behaupten, dass die SLS ebenso effektiv sind, wie die anderen traditionellen Arbeitsformen? Meiner Ansicht nach .. gerade aus der Perspektive des Lernstils des individuellen Lerners. Für einige kann es sehr effektiv sein, für andere dagegen gar nicht effektiv. Keine dieser Möglichkeiten ist ausgeschlossen.

Am Ende des Interviews, als ich Ilona meine zusammenfassende Frage nach den Vor- und Nachteilen der SLS stelle, werden die individuellen Lernerunterschiede wieder erwähnt. Darüber hinaus nimmt sie noch auf die Vielseitigkeit innerhalb der Gruppe der SLS Bezug, was sie auch als einen positiven Aspekt im Hinblick auf die unterschiedlichen Lernstile betrachtet.

<41> Spiele sind für bestimmte Lerner bestimmt sehr geeignet und so. Es gibt dann natürlich SLS, und in diesen kommen selbstverständlich unterschiedliche Lernstile, unterschiedliche Lernmethoden zur Anwendung. Sagen wir mal, dass solche schnelleren Spiele, wie z. B. das Dominospiel für solche spontanen Lerner geeignet sind, aber Rollenspiele dagegen herausfordernder sind.

Ferner möchte ich einen anderen zentralen Themenbereich aus den Überlegungen von Ilona hervorheben, nämlich den Stellenwert der Rollenspiele in ihrem Unterricht.

<42> Gut, Sie haben auch erwähnt, dass sich die Persönlichkeit der Lerner hinter dem Spiel verbergen kann. Welchen Spieltyp halten Sie für diesen Zweck geeignet? Nun, ich denke hier an Rollenspiele. Es ist klar, dass ich also .. Rollenspiele sogar für leistungsschwächere Lerner äußerst wichtig finde. Da ich sie sehr viel im Laufe der Jahre verwendet habe und zwar in der Form, dass, dass verschiedene Rollen verteilt werden. Also, also während dieser Aktivitäten können die allerschwächsten Lerner ihre Kenntnisse zeigen, da sie eine Rolle übernehmen, in die Rolle schlüpfen können und die eigenen Fehler und Schwächen akzeptieren können .. also. Dadurch, dass es dann nicht mein Fehler ist, wenn ich etwas nicht weiß. Und sie können irgendwie auch ein schauspielerisches Element dazutun, dass ich darüber ruhig nachdenken kann und ich darauf nicht sofort antworte, oder ich kann auch etwas Dümmeres antworten und so, also in den Rollenspielen gelingt das Verbergen meiner Meinung nach besonders gut.

Wie sich aus dem obigen Zitat herausstellte, legt Ilona in ihrem Unterricht großen Wert auf den Einsatz von Rollenspielen. Sie hebt die Eigenschaft der Rollenspiele in ihren Ausführungen hervor und meint, dass sie eine sichere Lernsituation für leistungsschwache Lerner bieten. Das Hineinschlüpfen in eine fremde Rolle und in die Quasi-Realität der Spielsituation (s. bei Heckhausen 1973: 170) wirkt auf die Lerner nach Ilona hemmungsabbauend. Die Lerner werden bei der mündlichen Sprachverwendung mutiger, wenn sie in einer anderen Rolle und nicht als sie selbst auftreten müssen und sie können dadurch auch ihre Fehler und Schwächen besser akzeptieren.

Später richtet Ilona das Augenmerk im Zusammenhang mit den Rollenspielen auf den Aspekt, dass sie auch zum Zwecke der Evaluation dienen können, da die mündliche Interaktion bei ihnen im Mittelpunkt steht¹⁹.

¹⁹ Rollenspiele bilden einen Teil der neulich reformierten mündlichen Abiturprüfung in Ungarn, siehe Kapitel 2.2.2.

<43> Und dann können auch Prüfungen in Form von Spielen durchgeführt werden. Es kann sein, man könnte daran denken, dass sie auch bewertet werden können. Da auch die Teilnahme, die aktive Beteiligung in den Fremdsprachen bewertet werden können. Wie sich die Lerner an der Aktivität beteiligen. Z. B. in den Rollenspielen. Eben. Es ist äußerst gut, da auch die Interaktion beim Fremdsprachenlernen sehr wichtig ist. Die Unterhaltung sowie die Kommunikation.

Dann setzt sich der Gedankengang wie folgt fort:

<44> Das Rollenspiel ist ja eine äußerst kreative Arbeitsform, wenn man es vom Lernprozess her betrachtet. Also, wenn man diese Vielfalt und die individuellen Lernerunterschiede in den Vordergrund stellen will, dann ist es wichtig, die minimalen Anforderungen zu definieren. Aber nicht die maximalen Anforderungen. Wenn die minimalen Anforderungen bestimmt werden, nun, dann kann man bewerten, ob wenigstens diese erreicht wurden. Aber wenn die maximalen Anforderungen nicht festgelegt werden, nun, dann können die verschiedenen Begabungen zum Vorschein kommen. Rollenspiele haben den Vorteil, dass einige ihre Begabung besonders gut zum Ausdruck bringen können. Und die Anderen leisten etwas nur nach den minimalen Anforderungen. Und wenn man im Prinzip bedenkt .. so ist ja das Leben. Einige leisten etwas nach den minimalen Anforderungen, Andere dagegen machen mehr. Also es stellt auch die Wirklichkeit dar. Die Rollenspiele sind ja äußerst geeignet im Prinzip für die Evaluation, für die Evaluation des Erreichens einer bestimmten Zielsetzung.

Hier setzt sich Ilona also mit Rollenspielen aus der Perspektive auseinander, dass sie den Unterricht automatisch differenzieren. Sie bieten den Lernenden ihrer Meinung nach die Möglichkeit, die Situation nach ihrer sprachlichen Kompetenz zu bewältigen, was Raum für die Entfaltung der individuellen Lernerunterschiede schafft. Deswegen findet die Interviewpartnerin die Rollenspiele zur Bewertung der Schülerleistungen auf unterschiedlichen Niveaus für besonders geeignet.

Im folgenden Zitat befasst sich Ilona mit der Frage, dass die Bedeutung von SLS vor der Abiturprüfung im Auge der Lernenden immer kleiner wird. In der Vorbereitungsphase auf das Abitur betrachten sie die Spiele nicht als eine angemessene Übungsmöglichkeit, was wahrscheinlich darauf zurückgeht, dass die Prüfung keinen mündlichen Teil enthält. Sie wollen sich gezielt durch solche Übungstypen auf das Abitur vorbereiten, die einen Teil der Prüfung bilden. In diesem Sinn scheint das Abitur einen bedeutenden Backwash-Effekt auf den Unterricht auszuüben (s. Myller 1995: 8; Takala 1993b: 33).

<45> Es fiel mir gerade ein, dass wenigstens in unserer Schule .. ich habe den Eindruck, dass auch in meinem Unterricht, je näher man an die Abiturprüfung kommt und je länger man in der gymnasialen Oberstufe ist, desto kleiner ist die Bedeutung der SLS. Aha, klar, eben. Und es kommt teilweise auch auf die Schüler an, also, die Schüler sagen häufig, dass wir nur die Sachen für die Abiturprüfung lernen sollen. Und die Lehrperson muss dann in einem großen Maße die Rolle übernehmen, die Lerner dazu zu motivieren, dass die gleichen Sachen auch durch Spiele erlernt werden können. U. a. gerade deswegen, da es auch für mich selbst Abwechslung bedeutet, wenn etwas anderes gemacht wird. Und die Lerner bestehen irgendwie sehr leicht darauf, dass je näher die Abiturprüfung ist, man nur dafür üben und lernen und sich nur auf das Abitur vorbereiten sollte. Aber es hat geholfen, dass die nationale mündliche Prüfung auch in den Fremdsprachen eingeführt wurde, sie können den Schülern angeboten werden, sie sind freiwillig. Diese mündliche Prüfung, die vom Zentralamt für Schulwesen organisiert wird. Nun, also, bei uns wird es so gemacht, dass die Prüfungsfragen der vorherigen Jahre in der Schule vorhanden sind, dann werden diese früheren Prüfungsfragen geübt und im Voraus durchgenommen. Also, da die Schüler wissen, dass ich die Möglichkeit habe, so eine Prüfung abzulegen, dann motiviert sie das neben der Abiturprüfung auf irgendeine Art und Weise .. dass es sich lohnt, auch diese Aktivitäten, auch diese kommunikativen

Aktivitäten zu machen. Da sie dann bei dieser Endprüfung behilflich sein können. Also die Endevaluation scheint auf irgendeine Art und Weise den Unterricht zu steuern.

Ilona sieht in der Einführung der vom Zentralamt für Schulwesen organisierten freiwilligen mündlichen Prüfung²⁰ eine positive Entwicklungslinie. Nach Ilonas Erfahrung können die Lerner vor dem Abitur leichter zur Durchführung kommunikativer Übungen, u. a. von SLS motiviert werden, wenn sie sehen, dass sie auch eine solche Prüfung ablegen können. Das weist wieder darauf hin, dass die Evaluation am Ende der gymnasialen Oberstufe den Unterricht in einem bedeutenden Maße steuert.

Ilona vertritt schließlich im Zusammenhang mit den Rollenspielen die Ansicht, dass sie nicht in ausreichender Zahl in den Lehrwerken vorkommen. Sie berichtete, dass sie genau vorstrukturierte, mit den Themen des Lehrwerks zusammenhängende Rollenspiele vermisst. Dadurch könnte die Arbeit der Lehrenden nach der Interviewpartnerin wesentlich erleichtert werden.

<46> Können Sie vielleicht Beispiele nennen, welche Spieltypen Sie in den Lehrwerken vermissen? Sagen wir mal so, dass, da mir diese Rollenspiele besonders am Herzen liegen, nun, nun, Rollenspiele in der Form, dass klare Hinweise zu ihrer Durchführung vorhanden wären. Nehmen wir z. B. das Thema Gesundheit. Also .. dass Hinweise zur Durchführung der Rollenspiele zu diesem Thema in den Lehrerhandreichungen angegeben würden. Nun, es wäre eine Erleichterung deswegen, da du das Material fertig hast und es den Lernern verteilen kannst, dass jetzt so was gemacht wird. Jetzt ist es in einem großen Maße von der eigenen Kreativität sowie von der Arbeitsmenge der Lehrperson abhängig. Die Rollenspiele in den Lehrerhandreichungen müssten jedoch in einem engen Zusammenhang mit dem jeweiligen Kurs stehen. Und diese SLS könnten sogar unabhängig von den einzelnen Fremdsprachen sein. .. Also, jetzt ist es sehr interessant, dass die Themenbereiche des ersten Kurses in allen B2-, B3-Sprachen, also in den freiwilligen Sprachen .. im neuen Lehrplan der gymnasialen Oberstufe alle gleich sind. Deutsch, Französisch, Russisch. Jetzt würde es sich lohnen, aber in unserer Schule wurde es noch nicht verwirklicht, dass sie die Lehrer zusammen entwickeln würden. Wir haben den Kurs so aufgebaut, dass wir jetzt das Kennen lernen der Kultur des Landes als Thema haben, nun, jeder würde es aus der Perspektive der eigenen Sprache bearbeiten. Aber die Fragen sind ja genau die gleichen. Z. B. vergleiche die Finnen und die Franzosen oder die Finnen und die Deutschen in dieser oder jener Situation. Oder ihre Essgewohnheiten. So. Und die Lerner erstellen das Material. Sie ziehen einen Vergleich. Aber jetzt macht es jeder aus seiner eigenen Perspektive. Und da jeder Lerner eine eigene Persönlichkeit hat, sollten wir erreichen, dass sie zusammen entwickelt werden.

Am Ende der obigen Passage hat Ilona noch auf den einheitlichen Inhalt der freiwilligen Fremdsprachen im neuen Lehrplan (OPS 2004) Bezug genommen. Das macht es ihrer Ansicht nach möglich, dass einheitliche Rollenspiele für alle Fremdsprachen, eventuell in Zusammenarbeit der Lehrenden verschiedener Fremdsprachen entwickelt würden.

Zum Schluss wird eine Passage aus dem Gespräch mit Ilona zitiert, wo sie nach ihrer Meinung über die Dauer der motivierenden Wirkung von SLS gefragt wurde. Im Gegensatz zur Auffassung von Berndt (2002: 15) hält sie eine langfristige Motivierung durch Spiele für ebenso möglich und sogar für wahrscheinlicher als die kurzfristige Motivierung. In dieser Hinsicht spielen die persönlichen Erlebnisse der Lerner während des Sprachlernprozesses, also affekti-

²⁰ Zur freiwilligen mündlichen Prüfung organisiert vom Zentralamt für Schulwesen siehe ausführlicher Kapitel 2.1.2.

ve Faktoren nach Ilona eine große Rolle. Die langfristige Motivierung durch SLS schätzt sie im Hinblick auf das lebenslange Lernen zentral ein.

<47> Ich meine, dass sie vor allem so eine langfristige Wirkung ausüben können. Auf der einen Seite wirken sie kurzfristig, aber es kann sein, dass sie bei bestimmten Lernern so ein Schloss öffnen .. dass .. ach, das kann man auch so machen. Und das setzt so eine langfristige Begeisterung dann in Gang. Da es oft vorkommt, wenn man die Lerner und ihre Lernwege im Laufe der Zeit betrachtet, nun, nun, woran erinnern sie sich aus der Schulzeit? Was war ihrer Meinung nach am interessantesten? Es ist häufig etwas einzelnes, für die Lehrperson ein sehr bedeutungsloses Ereignis. Und diese einzelnen Ereignisse dürfen auch nicht unterschätzt werden. Da es aus der Perspektive des einzelnen Lerners gesehen eine äußerst interessante Sache sein kann. Und das kann meiner Meinung nach deswegen eine langfristige Wirkung ausüben. Und ich finde sowieso, dass diese Wirkung häufiger langfristig als kurzfristig ist. Das ist meine Meinung. Da es vor allem vorkommen kann, dass der Schüler .. heutzutage spricht man ja vom lebenslangen Lernen .. nun, der Schüler sich für das Lernen auf lange Sicht begeistern kann. Wenn er in einer bestimmten Phase begeistert wurde.

Abschließende Bemerkungen

Das Gespräch mit Ilona verlief reibungslos in einer entspannten Atmosphäre. Der Interviewpartnerin machte es keine Schwierigkeit, ihre subjektiven Theorien zu explizieren und zu begründen. Ilona gelang es meiner Ansicht nach besonders gut, den Einsatz von SLS mit ihrem didaktischen Wissen in Verbindung zu setzen. Dazu haben höchstwahrscheinlich ihre langjährige Unterrichtserfahrung und ihre Erfahrung als Leiterin der gymnasialen Oberstufe einen wesentlichen Beitrag geleistet.

Die häufige Verwendung subjektiver Konstrukte, wie interkulturelle Kompetenz, lebenslanges Lernen, Individualisierung des Unterrichts, die unterschiedlichen Lernstile, hat einen Beweis für den starken methodischen Hintergrund von Ilona geliefert. Auf ihre methodische Vertrautheit lässt sich auch daraus schließen, dass sie die unterschiedlichen pädagogischen Trends des heutigen finnischen FSU und die Anforderungen des Lehrplans an mehreren Stellen des Interviews in den Vordergrund gestellt hat. Man kann also zusammenfassend feststellen, dass die subjektiven Theorien von Ilona zum Einsatz von SLS sowohl auf Wissensbeständen als auch auf persönlichen Erfahrungen basieren.

9.2.2.2 Emmas subjektive Theorien

Ich sage ihnen andauernd, dass, dass halt gerade diese Wiederholung, dass man .. wenn man zwanzigmal würfelt und auch wenn man ständig das gleiche Verb konjugieren muss, aber man merkt es sich leichter. Wenn man es wiederholt und wiederholt.

Emma kann als Junglehrerin bezeichnet werden, da sie Deutsch zum Zeitpunkt der Durchführung des Interviews erst zwei Jahre unterrichtet. Als Nebenfach studierte sie an der Universität Englisch, aber sie unterrichtet es zurzeit nicht in der gymnasialen Oberstufe.

Am Anfang des Interviews hat Emma betont, dass sich die Rolle als Deutschlehrerin für sie wegen der kurzen Unterrichtserfahrung noch nicht eindeutig herauskristallisiert hat. Die Suche nach der Lehrerrolle betrachtet sie als

einen langen Weg, auf dem sie über ihr didaktisches Handeln bewusst nachdenken muss. Trotzdem steht für sie bereits fest, dass sie die Lerner durch das Schaffen einer angenehmen und entspannten Atmosphäre zur fremdsprachlichen Interaktion anspornen möchte. Für Emma ist es von Bedeutung, dass die Lerner es wagen zu sprechen und vor grammatischen Fehlern keine Angst haben. Die Kommunikation und die Vermittlung von Informationen in der Fremdsprache haben für Emma Priorität vor der grammatischen Richtigkeit. Das widerspricht aber ihrer Ansicht nach dem Sachverstand, dass von den Lernenden in der Abiturprüfung am Ende der gymnasialen Oberstufe vor allem grammatisch korrekte Sprachverwendung verlangt wird.

Emmas Interesse am Einsatz von SLS in ihrem eigenen Unterricht entstand dadurch, dass sie als Schülerin der gymnasialen Oberstufe im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe gerne bei SLS mitgemacht hätte, wenn ihre Lehrer solche verwendet hätten. Ferner gaben die Lehrwerke sowie die Lehrerhandreichungen ihr wichtige Impulse zum Spieleinsatz. Im Pädagogikstudium an der Universität wurden SLS nicht behandelt.

Interviewverlauf, behandelte Themen

Während der Analyse des Interviews konnten die von Emma angesprochenen Aspekte des Spieleinsatzes um drei Themen herum gruppiert werden. Als zentrale Eigenschaft der SLS hat Emma erstens an mehreren Stellen des Interviews hervorgehoben, dass die Spiele mehrmaliges Wiederholen derselben sprachlichen Elemente ermöglichen. Zweitens berührte sie die Rolle der SLS in den verschiedenen Unterrichtsphasen in unserem Gespräch häufig. Drittens ging Emma im Interview mehrere Male auf die Frage ein, inwiefern sich die SLS für die Lerner mit unterschiedlichen individuellen Variablen eignen. Im Folgenden werden diese drei Themenbereiche ausführlich behandelt.

Im Zitat <48> beschreibt Emma anschaulich, auf welche Art und Weise die SLS ihrer Ansicht nach den Sprachlernprozess fördern.

<48> Ja, am Anfang haben Sie noch erwähnt, dass die SLS förderlich sind. Was verstehen Sie darunter? *Nun, höchstwahrscheinlich habe ich daran gedacht, dass .. wenn eine grammatische Einheit z. B. auf der Folie präsentiert wurde oder so was, und danach Übungen gemacht wurden, dann noch, noch sozusagen nach der Theorie und dann nach den Übungen, die gleiche Sache wird dann noch mit Hilfe einer dritten, unterschiedlichen Methode bearbeitet. Z. B. ganz am Anfang gibt es .. die Konjugation der Verben in den verschiedenen Personalformen. Es wird auf der Folie präsentiert, dass ich spiele, du spielst usw. und danach haben wir Übungen dazu gemacht, z. B. es gibt eine Lücke und darunter einen Hinweis. Anschließend wird gespielt, einer fungiert z. B. als Spielleiter, er hat die richtigen Lösungen in der Hand. Und die Anderen üben. Es wird gewürfelt und wenn eine Sechs gewürfelt wurde, dann wird das sechste Verb genommen. Es muss in jeder Person konjugiert werden. So. Es ist einfach, aber es bleibt bestimmt im Gedächtnis. Ich sage ihnen andauernd, dass, dass halt gerade diese Wiederholung, dass man .. wenn man zwanzigmal würfelt und auch wenn man ständig das gleiche Verb konjugieren muss, aber man merkt es sich leichter. Wenn man es wiederholt und wiederholt.*

Am Anfang gliedert Emma die SLS auf einer allgemeinen Ebene in die auf die Präsentationsphase folgende Übungsphase ein. Sie deutet an dieser Stelle nur kurz darauf hin, dass Spiele eine zusätzliche Übungsmöglichkeit nach den tra-

ditionellen Lückenübungen auf eine andere Art und Weise ermöglichen. Diese Dreiphasigkeit wird anschließend durch ein konkretes Spielbeispiel zur Konjugation der Verben erläutert.

Die zentrale Funktion der SLS besteht für Emma darin, dass sie eine mehrmalige Wiederholung ermöglichen und dadurch die Einprägung für die Lerner erleichtern. Diese mehrmalige Wiederholung erfolgt jedoch nicht durch mechanische Drill-Übungen, wie im behavioristischen Ansatz, da die Spiele den nötigen kommunikativen Rahmen gewährleisten. Die Aufmerksamkeit der Lerner wird durch wiederholt angewandte vorkommunikative Übungen auf das sprachliche System gelenkt. Die bewusst angeeigneten grammatischen Regeln werden durch mehrmalige Wiederholung bis zur Automatisierung geübt, also in das unbewusst aktivierbare implizite Wissen verwandelt. (Siehe Kapitel 3.3.)

Später schildert Emma noch ausführlicher, auf welche Art und Weise die Spiele die wiederholten Übungen ermöglichen.

<49> Haben Sie so was bemerkt, dass die Lerner diese Spiele bloß als Unterhaltung betrachten und finden, dass man mit ihrer Hilfe nichts lernen kann? *Hm, hm, das ist eine gute Frage. Oh, meine Güte! Nun, also .. ich weiß es nicht. Ich tippe darauf, dass etwas durch den Einsatz der Spiele ungewollt im Gedächtnis bleibt. Es ist gerade diese mehrmalige Wiederholung durch Spaß. Etwas bleibt ungewollt im Gedächtnis. Ja, ich glaube, ich will mindestens glauben, dass sie der Meinung sind, dass man etwas mit Hilfe dieser Spiele lernen kann.*

<50> Nun, auf welche Art und Weise vollzieht sich diese Motivation? *Nun, es ist bestimmt so, dass das Spiel sozusagen Spaß macht. Die Grammatik wird nicht langweilig gebüffelt. Obwohl es natürlich auch erfolgt, aber es geschieht auf eine ganz andere Art und Weise, es wird sozusagen hineingeschmuggelt. Auf eine angenehme, lockere Art und Weise.*

In beiden Zitaten hebt Emma hervor, dass der das Spiel begleitende Spaß die Lerner mehrere Male zum Mitmachen aktiviert. Sie weist auch darauf hin, dass Langeweile während den traditionellen grammatischen Übungen im Falle von ständigen Wiederholungen auftreten kann. Löffler und Kuntze (1980: 13) sowie Klippel (1980a: 74) vertreten ebenfalls die Ansicht, dass der Wechsel zwischen dem Anwachsen und Nachlassen der Spielspannung (s. Kapitel 4, das Wesensmerkmal Spannungsbogen bei Scheuerl (1991) sowie das Merkmal Aktivierungszirkel bei Heckhausen (1973)) in der Spielsituation Spaß und Freude bereitet, was die Lerner zum Mitmachen motiviert und das Auftreten von Langeweile verhindert.

In beiden Zitaten nimmt Emma zugleich auf das beiläufige Lernen in der Spielsituation Bezug. Der lustbetonte Charakter und der Lernaspekt des Spiels schließen sich gegenseitig ihrer Auffassung nach nicht aus (s. Behme 1985a; Schweckendiek 2001: 11; Kleppin 1995: 220-221).

Emma hat ihre Spielpraxis während des Interviews an mehreren Stellen durch konkrete Spielbeispiele veranschaulicht. Aus diesen Beispielen zeichnet sich ein genaues Bild darüber, welchen Spieltyp sie in ihrem Unterricht bevorzugt.

<51> Welche Lehrziele stehen für Sie beim Spieleinsatz im Vordergrund? .. *Nun, es ist bestimmt immer die gerade zu übende Sache. Wenn wir z. B. die Zahlwörter lernen, die Schwierigkeit besteht auf Deutsch gerade bei diesen dreiundzwanzig, vierundzwanzig .. Nun, bestimmt das, dass es zur Anwendung kommt und die Wiederholungen. Und dann diese Personalsuffixe, ich spiele, du spielst. Diese. Und außerdem, wenn einer überlegt und die Lösung sagt, hören die Anderen in der Gruppe auch zu und passen auf, ob es richtig war.*

<52> Welche anderen Spieltypen verwenden Sie oder was haben Sie in der gymnasialen Oberstufe als nützlich empfunden? *Nun, also, jetzt fällt mir sofort ein Spielbrett ein, also, wo Bezeichnungen für Länder und Staatsangehörigkeiten geübt werden. Also .. es wird gewürfelt .. und so und auf dem Spielfeld steht die Aufgabe, etwas .. dass .. sag, dass dieses Auto aus Deutschland kommt. Oder so was. Und ein Schüler hat auch bei diesem Spiel die richtigen Lösungen. Er kontrolliert also. Wenn es falsch gesagt wird, dann muss man zurückgehen. Und z. B. Wir sind Finnen .. steht auf einem Feld. Und, und ich fahre gern in die Schweiz. Oder so was, dass man sich erinnern muss, dass gerade in die Schweiz. Und dann Ich bin Finnin oder Finne. .. Nun, zu diesen Zahlwörtern noch. Also, es ist sehr einfach. Es gibt vier Personen in einer Gruppe. Also, ihnen wird je ein .. Papierstreifen verteilt, auf dem immer zwei Zahlen sozusagen nebeneinander stehen. Und dann der Lerner, auf dessen Streifen ein Pfeil steht, fängt an. Und er sagt also dann die Zahl, die auf der rechten Seite des Pfeils steht. Und dann diese Zahl, die er laut gesagt hat, nun, ein anderer Lerner hat sie auf seinem Papierstreifen. Und er sagt dann laut die Zahl, die auf der rechten Seite der Zahl steht, die er gehört hat. Und immer nach diesem Schema und das Spiel ist zu Ende, wenn 99 gesagt wird. Also so ein im Prinzip sehr einfaches Spiel. Kann man also sagen, dass Sie diese Spiele vor allem zum Üben und Wiederholen der Grammatik und Lexik verwenden? *Ja, genau.**

<53> *Nun, sagen wir mal, dass ich kommunikative Spiele fast gar nicht verwendet habe. Z. B. das Alias fiel mir mehrere Male ein, aber .. ob ich es jemals benutzt habe? .. Ganz bestimmt nicht, ich habe bestimmt, irgendwie so .. gedacht, dass sie viel zu anspruchsvoll sind.*

Die Beispiele weisen darauf hin, dass die vorkommunikativen SLS Emmas Ansicht nach in der gymnasialen Oberstufe besonders gut funktionieren. Im Zitat <51> bezieht sie sich wieder auf die Wichtigkeit der Wiederholungen im Sinne kognitiver Lerntheorien, damit die zu übende Sache, d. h. bewusst kontrollierte Prozesse letztlich automatisiert werden. Im Zitat <53> geht Emma konkret auf die Einseitigkeit ihrer Spielpraxis ein und gibt zu, dass sie kommunikative SLS bisher nicht verwendet hat, da sie sie viel zu schwierig für ihre Schüler einschätzt. Der Grund dafür mag daran liegen, dass wegen der relativ geschlossenen Spielstruktur vorkommunikativer SLS ziemlich genau vorhersagbar ist, welche sprachlichen Mittel bei der Durchführung notwendig sind und sie deshalb auf einer niedrigeren Stufe des Lernprozesses einsetzbar sind. Bei dem Einsatz vorkommunikativer SLS hat sie die Zielsetzung, einzelne Teillernziele, wie Lexik und Grammatik bis zur Automatisierung zu trainieren (s. Lohfert 1982: 13).

Zu diesem ersten Themenbereich soll hier ein letztes Zitat stehen, wo Emma Überlegungen über die Effektivität der SLS anstellt.

<54> Welche Erfahrungen haben Sie gemacht, ist, ist der Sprachlernprozess durch den Einsatz von SLS ebenso effektiv, wie durch andere traditionelle Übungsmöglichkeiten? *Ja, meiner Meinung nach wenigstens ebenso effektiv. Und .. und in einigen Fällen vielleicht viel effektiver. Da sozusagen .. die gleiche Sache gelernt und geübt wird, aber die Lerner zugleich so eine .. ööö, Einstellung, so eine unterschiedliche Einstellung haben, dass es Spaß macht, dass es jetzt ein Spiel ist und so was.*

An dieser Stelle weist Emma auf die affektive Seite des Sprachlernens hin. Sie betont wie Süß (1995: 19) und Grätz (2001: 6), dass die SLS die Lerner nicht nur kognitiv herausfordern, sondern auch eine affektive Beteiligung der Lerner am Sprachlernprozess durch die Beeinflussung ihrer Einstellungen ermöglichen. Die während der Spielsituation entstandenen Emotionen findet Emma im Hinblick auf die Effektivität des Lernprozesses förderlich (s. Markowitsch 2002: 39).

Als einen weiteren wichtigen Aspekt der SLS beschreibt Emma ihre Rolle in den einzelnen Phasen der Unterrichtseinheit. Es war interessant zu bemerken, dass sie den Spielen eine große Bedeutung als Lückenfüller am Ende der Unterrichtseinheit zuschreibt.

<55> Und dazu noch, dass ein Spiel so ein kleines, sagen wir mal, wenn man bemerkt, dass, ach ja, jetzt haben wir nichts, nichts mehr zu tun, und es gibt noch zehn Minuten Zeit übrig. Das geschah gerade gestern, als die Zahlwörter geübt wurden. Und ich hab begriffen, dass .. na ja, wir beginnen nicht mehr mit dem neuen Stoff, dann können wir noch die Zahlwörter üben. Und es war ausgezeichnet. Es hat erst fünf Minuten gedauert, dann haben die Schüler gefragt, ob sie jetzt weggehen dürfen .. ich, nein, .. wechselt mal noch die Rollen.

Klippel (1980a) und Stellfeld (1995) haben es in ihren Untersuchungen für problematisch gehalten, dass SLS in der Mehrheit der Fälle entweder am Anfang oder am Ende der Unterrichtseinheit verwendet wurden. Im Falle von Emma muss jedoch angemerkt werden, dass sie die Spiele als Lückenfüller am Ende der Unterrichtseinheit nicht ohne jeglichen Bezug zum Lehrstoff, sondern im Einklang mit den didaktischen Zielsetzungen des Unterrichts praktiziert. Darüber hinaus schildert sie in der folgenden Passage noch zwei weitere Phasen der Unterrichtsstunden, in denen sie die SLS erfolgreich einsetzen kann. Zuerst nennt sie, wie oben bereits behandelt wurde, ihre häufige Verwendung in der Übungsphase.

<56> Nach welchen Gesichtspunkten wählen Sie die SLS in Ihren Unterricht aus? .. Hm, nun, es kann sein, dass sie sozusagen als Entspannung eingesetzt werden. Wenn eine grammatische Einheit bearbeitet wird, also, Folie, Folie, Folie, und dann, nun, es geht in der Regel so, dass dann gerade diese schwierigen Lückenübungen an der Reihe sind, sie werden gemacht. Und dann, wie ich früher bereits gesagt habe, die gleiche Sache noch zum dritten Mal, auf eine entspannte, angenehme Art und Weise. Und noch eine Sache, was mir jetzt einfiel, was ich sehr nützlich finde, dass, dass .. ach, sozusagen, jetzt, wo meine Gruppe in der zweiten Jahrgangsstufe mit Deutsch angefangen hat .. sozusagen .. es gab vorher die Sommerferien. Und sie haben bestimmt sehr viel vergessen. Nun, in den ersten Unterrichtsstunden, wenn der Deutschunterricht beginnt, nun, ich habe so ein .. Spielbrett, mit dessen Hilfe wiederholt wird, was vergessen wurde. Z. B. so was, dass .. nenne vier Verwandtschaftsbezeichnungen. In diesem Spiel wird auch gewürfelt, und, und, nenne vier Lebensmittel auf Deutsch. Oder so was. Dieses Spiel habe ich seit zwei Jahren. Und es kann auch sein, dass eine Gruppe in einer Phase keinen Deutschunterricht hat. Und dann fängt es wieder an. Es wird in dieser Zeit wieder viel vergessen. Mit Hilfe dieses Spiels kann man die Kenntnisse auffrischen.

Zweitens findet Emma die Spiele auch zur Auffrischung der vergessenen Deutschkenntnisse nach den Sommerferien oder nach Phasen ohne Deutschunterricht nützlich.

Der dritte Themenbereich, der Emma im Zusammenhang mit dem Einsatz von SLS beschäftigt, ist die Einstellung der Lerner mit unterschiedlichen indivi-

duellen Lernervariablen zu SLS. Bereits am Anfang des Interviews, als ich sie im Allgemeinen nach ihrem Interesse an SLS fragte, brachte Emma von sich aus diesen Aspekt zur Sprache.

<57> Also, Spiele machen Spaß, sie sind so ein Bonbon im Unterricht. In der Spielsituation wird durch Spaß und Entspannung gelernt. Und ich hab bemerkt, dass die Lerner .. alle die Spiele nicht gern haben. Aber ein Teil von ihnen hat sie gern. Vor allem die im ersten Jahr. Sie scheinen sie wirklich gern zu haben.

Im Zitat <58> kommt Emma auf die Lerner in den unterschiedlichen Klassenstufen wieder zurück. Im Zusammenhang mit der motivierenden Wirkung der SLS erwähnt sie erneut, dass die Lerner im ersten Schuljahr am meisten durch ihren Einsatz motiviert werden können.

<58> Jetzt möchte ich Ihnen einige Fragen zur motivierenden Wirkung der SLS stellen. Also, in der Regel wird behauptet, dass die Schüler mit Hilfe der Spiele zum Sprachlernen motiviert werden können. Stimmt es Ihrer Meinung nach in der gymnasialen Oberstufe? .. Nun, ja, ich glaube, dass wenigstens die Lerner im ersten Schuljahr .. das habe ich bemerkt. Aber dann bestimmt, .. nun, ich weiß es nicht, es geht hier doch nicht um das Teenageralter, aber etwas scheint sich in dieser Phase zu verändern. Also sie wollen sich dann nicht mehr vom eigenen Platz bewegen, sondern sich mit dem Freund unterhalten, oder so was. Aber wenn sie mit den Anderen zusammen etwas anderes tun müssen als nur Schreiben. Aber, ja, ich will wenigstens glauben, dass die Spiele eine motivierende Wirkung haben.

Nach dem ersten Jahr der gymnasialen Oberstufe sind die Lerner nach der Erfahrung von Emma nicht mehr im gleichen Maße bereit, sich auf unterschiedliche Arbeitsweisen einzulassen. Sie nennt auch einen anderen Grund an einer anderen Stelle des Interviews für die unterschiedliche Einstellung älterer Schüler zu SLS.

<59> Gut, Sie haben gesagt, dass alle Schüler die Spiele nicht unbedingt gern haben. Können Sie sagen, welche Gruppe der Schüler sie nicht mag? Ja. Ich hab darüber auch nachgedacht, dass .. es vielleicht so ist, dass halt in der gymnasialen Oberstufe, je länger sie in der Schulform sind .. denken sie irgendwie, dass man die richtigen Grammatikübungen machen sollte, da sich die Abiturprüfung nähert. Und das ist eigentlich so eine Sache, ich weiß nicht, ob meine Auffassung dadurch beeinflusst wurde, dass sich das gleiche Ergebnis in den Daten meiner Magisterarbeit widerspiegelt hat. Dass die Abiturienten keine „Quatsch-Spiele“ gewollt haben. Aha, es hat sich auch in Ihrer Magisterarbeit herausgestellt? Ja, ungefähr. Nicht ganz klar, aber verhältnismäßig klar, dass sie richtige Arbeit wollen, wenn sich die Abiturprüfung nähert.

Emma vertritt die Meinung, dass die SLS von den Abiturienten eindeutig abgelehnt werden. Weil die Abiturprüfung den Schülern bevorsteht, wollen sie nur Grammatik, keine „Quatsch-Spiele“ mehr. In dieser Bezeichnung kommt die Einstellung der Abiturienten eindeutig zum Ausdruck. Sie halten die Spiele in der Vorbereitungsphase für das Abitur wahrscheinlich wegen ihres Spielcharakters nicht mehr für eine geeignete Übungsform und glauben, dass sie nur mit Hilfe der richtigen grammatischen Übungen die Prüfung erfolgreich bestehen können.

Die Interviewpartnerin verweist ferner auf einen weiteren Unterschied in ihrem Spieleinsatz in Bezug auf die verschiedenen Klassenstufen hin. Sie stellt

fest, dass sowohl im Unterricht der Anfänger als auch in den Lehrwerken die kompetitiven SLS häufiger sind, während die Kooperation unter den Mitspielern eher in den höheren Klassenstufen ausschlaggebend ist.

<60> Also, ich finde irgendwie, dass die kompetitiven Spiele in den späteren Kursen nicht mehr in der Mehrzahl sind. Sondern eher solche, wo nach der richtigen Lösung zusammen mit dem Partner gesucht wird. Eben. Aber für den ersten und zweiten Kurs, für die Anfänger sind vielleicht mehrere solche Spiele in den Lehrwerken vorhanden, die für ihre Themen geeignet sind. Und das sind vielleicht gerade diese kompetitiven Spiele.

Als eine letzte Spezialgruppe im Zusammenhang mit dem Einsatz von SLS erwähnt Emma in der folgenden Passage die schüchternen Lerner.

<61> Und dann, wenn man irgendwie von der Gruppendynamik her überlegt, also, also, ich habe eigentlich erlebt, dass .. nun, dass im Falle der schüchternen Lerner .. nun, ob es ein Vorteil oder ein Nachteil ist, dass sie in Gruppen arbeiten müssen. Es ist wahrscheinlich so eine immer wiederkehrende Frage. Ich habe auch einen Schüler, der .. sehr introvertiert ist. Ich habe wirklich häufig darüber nachgedacht, ob ich ihn zu diesen Spielen zwingen kann oder muss, er ist ja so sehr zurückhaltend. Oder was sollte ich machen? Der Nachteil besteht dann darin, dass einige wirklich allein sein wollen. Ob es dann richtig ist, dass sie sich an solchen Spielen beteiligen müssen, oder, oder ist es gerade im Gegenteil gut, dass sie an den Spielen teilnehmen dürfen oder müssen. Da ich den Hintergrund dieser Schüler nicht kenne .. ist es also schädlich oder förderlich?

Emma geht hier von einer persönlichen Erfahrung aus und schildert ihre Unsicherheit, wie sie sich gegenüber den schüchternen Schülern verhalten sollte und ob sie diese zur Teilnahme an den Spielen zwingen dürfte. Sie kann keine eindeutige Antwort auf die Frage geben und lässt sie offen. Ihre Ausführungen machen jedoch klar, dass sie sich der Problematik bewusst ist und sie in der Zukunft nicht außer Acht lässt.

Abschließende Bemerkungen

Das Gespräch mit Emma ist in einer sehr angenehmen und ungezwungenen Atmosphäre verlaufen. Sie zeigte ein großes Interesse am Untersuchungsgegenstand und an der Durchführung der Untersuchung. Dafür waren vermutlich zwei Aspekte ausschlaggebend: einerseits hat sie sich in ihrer Magisterarbeit mit didaktischen Fragen des Deutschunterrichts auseinandergesetzt, so dass sie höchstwahrscheinlich an den Fragen der Unterrichtsgestaltung interessiert ist. Andererseits hat sie mir außerhalb der Interviewsituation erzählt, dass sie sich als Doktorandin an der Universität eingeschrieben hat und die Idee über die Durchführung eines Forschungsprojekts ihr nicht fremd ist.

Obwohl sie über eine ziemlich kurze Unterrichtserfahrung verfügt, bekam ich während des Interviews den Eindruck, dass sie über mehrere Aspekte des Spieleinsatzes bewusst nachgedacht hat. Sie wies darauf selbst an mehreren Stellen des Interviews hin. Damit steht ihre letzte Äußerung am Ende des Gesprächs in einem gewissen Widerspruch. Emma berichtet nämlich, dass sie Spiele bisher intuitiv, ohne die Überlegung ihres didaktischen Hintergrunds eingesetzt hat.

<62> Ziemlich umfassend wurde alles behandelt, ja .. ja, und es ist interessant, dass ich den Hintergrund dieser Spiele .. nicht viel überlegt habe. Ich habe häufig nur angenommen, dass

nun, dieses Spiel ganz interessant sein könnte. Also .. nun, es fällt mir ein, dass das Angebot an solchen Spielen breiter sein könnte, oder natürlich, wenn ich selbst aktiver wäre, nun, nun, man könnte bestimmt mehrere finden .. Viele machen wahrscheinlich, oder ich weiß sogar .. dass einige Lehrer solche Brettspiele selbst angefertigt haben. Was anderes fällt mir jetzt nicht ein. Und wie haben Sie die Interviewsituation erlebt? War es schwierig, die Fragen zu beantworten? Nicht besonders. Nein, also .. es war eigentlich ganz einfach, die Fragen zu beantworten, da ich diese Spiele gerade in den letzten Tagen verwendet habe. Wenn ich sie vielleicht seit Jahren nicht benutzt hätte, wäre es schwieriger gewesen. Und es war deswegen auch einfach, da ich eine Gruppe während des Interviews vor Augen hatte.

Die Bewusstmachung ihrer Kognitionen hat Emma also keine Schwierigkeit bereitet. Während dieses Prozesses lehnte sie sich hauptsächlich an ihre eigene Unterrichtserfahrungen an und beschrieb dementsprechend viele Spielbeispiele und konkrete Situationen aus ihrer Spielpraxis. Wissensbestände aus der Lehraus- und Fortbildung sowie persönliche Erfahrungen aus der eigenen Sprachlernbibliographie hatten keinen wesentlichen Einfluss auf die Herausbildung der subjektiven Theorien von Emma. Der Spieleinsatz kann trotzdem klar mit den beruflichen Zielen der Interviewpartnerin – FSU in einer entspannten Atmosphäre ohne Angst vor grammatischen Fehlern zu gestalten – in Beziehung gesetzt werden.

9.2.2.3 Hannas subjektive Theorien

Also, SLS .. sie sprechen den Menschen sozusagen ganzheitlich an.

Hanna verfügt über eine Unterrichtserfahrung von 28 Jahren, von denen sie 23 Jahre in ihrer gegenwärtigen gymnasialen Oberstufe als Deutsch- und Russischlehrerin tätig war. Die gymnasiale Oberstufe charakterisiert sie als eine kleine Schule auf dem Lande, wo dem Unterricht von Fremdsprachen eine große Bedeutung beigemessen wird. Neben Englisch und Schwedisch können die Schüler Deutsch, Russisch und Französisch lernen. Die gymnasiale Oberstufe hat Partnerschulen in Deutschland und Russland und Hanna nimmt mit ihren Schülern regelmäßig an internationalen Projekten teil. Außerdem besuchen ausländische Austauschschüler jedes Jahr die gymnasiale Oberstufe.

Hanna berichtete am Anfang des Interviews über den Wandel ihrer Lehrerrolle im Laufe der Jahre. Sie findet, dass sie sich vom Wissensvermittler eher zu einem Erzieher gewandelt hat. In ihrem Unterricht spielen die pädagogischen Aspekte des Lehrens eine immer größere Rolle. Eine der wichtigsten Bestrebungen besteht für sie darin, Methoden in ihrem Unterricht zu finden, mit deren Hilfe auch leistungsschwache sowie weniger motivierte Lerner berücksichtigt werden können. Ferner legt sie großen Wert auf die Berücksichtigung der verschiedenen Lernertypen²¹ sowie auf die Bewusstmachung und Verstärkung der Lernmethoden und -strategien der Lerner. Diese Bestrebungen kommen im folgenden Zitat deutlich zum Ausdruck.

²¹ Zu den Lernertypen siehe ausführlicher Grotjahn (2003b: 326-331).

<63> Was mich heute interessiert, sind diese Lernertypen von Keltikangas-Järvinen²². Nämlich .. es wäre meiner Meinung nach so ein Thema, dessen Untersuchung sich lohnen würde. Man sollte die unterschiedlichen Lernertypen akzeptieren und danach darüber nachdenken, wie der Lernprozess der Schüler erleichtert werden könnte. .. Nun, man müsste auch akzeptieren, dass ein Teil der Finnen und auch anderer Nationalitäten sehr still und zurückhaltend sind und auch für sie irgendwie .. Methoden entwickelt werden sollen. Also, ich versuche wirklich .. die Methode zu finden, nach der die einzelnen Lerner am erfolgreichsten lernen. Wir überlegen diese Sache auch zusammen, und, und ich lenke ihre Aufmerksamkeit darauf, also, sie verfügen ja bereits über bestimmte Lernstrategien. Aber sie müssten sich die eigenen Lernmethoden bewusst machen, und man muss auch versuchen, die Seiten .. zu verstärken, die von Natur aus nicht so stark sind.

SLS wurden weder im pädagogischen Studium an der Universität noch im Unterricht der eigenen Lehrer von Hanna behandelt.

Interviewverlauf, behandelte Themen

Das Gespräch mit Hanna lieferte einen eindeutigen Beweis dafür, dass sie über sehr vielseitige subjektiven Theorien zum Einsatz von SLS verfügt. Aus der Fundgrube an Erfahrungen und Wissensbestände habe ich die folgenden zentralen Themenbereiche zur Darstellung gewählt. Erstens möchte ich durch ein kurzes Zitat zeigen, woher das Interesse der Interviewpartnerin an SLS stammt. Zweitens wird die Ganzheitlichkeit der Spiele behandelt, die ich zum Grundgedanken von Hannas Ausführungen wählte. Drittens kam es mir wichtig vor, bestimmte didaktisch-methodische Aspekte der Spielpraxis der Interviewpartnerin darzustellen, da sie meiner Meinung nach wichtige Anregungen an praktizierende Sprachlehrer geben können. Schließlich werden die Erfahrungen von Hanna als Lehrwerkautorin im Hinblick auf den Stellenwert von SLS in den heutigen DaF-Lehrwerken erörtert.

Hannas Interesse an SLS beruht einerseits auf einer philosophischen Basis, andererseits hat es einen familiären Ursprung.

<64> Also, meine nächste Frage wäre gerade, woher Ihr Interesse an SLS stammt? Es stammt, stammt wahrscheinlich, wissen Sie, es beruht wirklich auf einer philosophischen Basis. Nämlich .. Platon hat gesagt, dass der erwachsene Mensch, wenn er spielt, übrigens Schiller hat das auch gesagt, dass der erwachsene Mensch, wenn er spielt, sich in ein Kind verwandelt. Und wenn, wenn er sich auf die Ebene des Kindes einlässt, nun, die Hemmungen verschwinden und man eignet sich die Sachen auf der Ebene des Kindes auf eine unterschiedliche Art und Weise an. [...] Und ich glaube, dass es bei uns so ein .. mein Vater war sehr spielerisch und humoristisch von Natur aus. Und ich glaube, dass ich den Sinn für Humor teilweise von ihm geerbt habe. Also ich habe einen bestimmten Spieltrieb im Blut. [...] Und ich spiele sozusagen echt mit. Also, ich stehe .. nicht vor der Klasse und sage, macht ihr jetzt bei diesem Spiel mit. Sondern ich spiele mit.

Einerseits hebt Hanna unter Bezug auf Platon und Schiller die Tatsache hervor, dass die Hemmungen in der Spielsituation verloren gehen (s. Löffler & Kuntze 1980: 16; Stoye 1995: 203) und der Aneignungsprozess ähnlich wie bei Kindern verläuft. Damit meint sie vermutlich wie Krashen (1982: 10-11; 1985: 1-2; Krashen & Terrell 1988: 26-32) den unbewussten Erwerbsprozess der Erstsprache der Kinder durch Beteiligung an natürlicher Kommunikation. Andererseits

²² Siehe Keltikangas-Järvinen (2004).

weist sie darauf hin, dass sie von Natur aus gerne spielt und im Unterricht immer mit den Schülern zusammen mitspielt.

Hanna hat auf meine Bitte, SLS spontan auf Grund ihrer Unterrichtserfahrung zu charakterisieren, als Erstes ihre Ganzheitlichkeit zur Sprache gebracht.

<65> *Wie könnten Sie die SLS mit drei Wörtern oder kurzen Sätzen auf Grund Ihrer Unterrichtserfahrung charakterisieren? .. Nun, SLS .. sie sprechen den Menschen sozusagen ganzheitlich an. Also, in der Spielsituation sind solche Sinne im Einsatz, die im Unterricht normalerweise nicht angesprochen werden. Das ist am wichtigsten, da das im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Lernertypen steht. Mh, .. sie können solche Lerner ansprechen, die durch den traditionellen Unterricht nicht angesprochen werden können. Die allerwichtigste Sache ist, dass unterschiedliche Lernertypen, unterschiedliche Sinne mit ihrer Hilfe angesprochen werden können. .. Nun, was sollte ich noch sagen? Drei Sachen. Bisher habe ich zwei erwähnt. Hm, diese bestimmte Ganzheitlichkeit. .. Sie wirken auf eine unterschiedliche Art und Weise ganzheitlich, wie .. der andersartige Unterricht, der in der Regel nur den Verstand anspricht.*

Hanna, ebenso wie Grätz (2001: 6), kommt es hier darauf an, dass die Lerner durch den Spieleinsatz ganzheitlich mit all ihren Sinnen angesprochen werden. Sie hält es für wichtig, dass nicht nur die kognitive Seite des Lernprozesses wie im traditionellen Unterricht im Vordergrund steht, sondern auch affektive Aspekte in den Lernprozess einbezogen werden. Im Zusammenhang damit weist Hanna erneut auf die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernertypen hin (s. Grotjahn 2003b: 330), was wie oben erwähnt, als eine bewusste didaktische Bestrebung in ihrem Unterricht gilt.

In den zwei weiteren Zitaten kommt Hanna erneut auf die kognitive und affektive Seite des Lernprozesses in zwei verschiedenen Zusammenhängen zu sprechen.

<66> *Ich finde also, ich finde sozusagen diese Gefühle, also die Entscheidungen, die auf der Vernunft basieren, werden viel zu viel betont. Die emotionalen Entscheidungen sind ja ebenso wichtig. Also, wenn eine Sache angenehm erlebt wird .. es motiviert ohne weiteres. Neigt der Mensch nicht dazu, angenehme Sachen zu tun? Also, man ist ja verrückt, wenn man so was macht, das einem widerstrebt. Und nur nützt. Also, meiner Meinung nach ist es so .. also, also, das Schaffen einer bestimmten Atmosphäre. .. Nun, ich kann ein eigenes Beispiel geben .. Schwedisch habe ich immer gehasst. .. Immer. .. Und ich kann ja Schwedisch, und ich spreche es ja auch, aber ich habe also keine solchen .. solchen Gefühle, dass es Spaß macht .. dass es angenehm ist. Und ich behaupte, dass dieser emotionale Bezug bereits lange vorhanden ist. Und ich weiß auch, dass es für mich vernünftiger gewesen wäre, wenn ich Schwedisch als Nebenfach studiert hätte, ich hatte ja in der Abiturprüfung im Schwedischen eine viel bessere Note, als im Russischen. Also, also im Schwedischen hatte ich laudatur und im Russischen lubenter, und ich habe Russisch als Nebenfach gewählt. Und dazu hat beigetragen, dass ich das Schwedische sozusagen auf der emotionalen Ebene nicht als mein Fach erlebt habe, so dass ich es dann nicht gewählt habe. Also die Spiele rufen positive Gefühle hervor. Und durch diese Gefühle bringen sie eine langfristige Motivation zustande. Meiner Meinung nach.*

<67> *Nun, haben Sie so was bemerkt, dass bestimmte Lerner die Spiele als Unterhaltung betrachten und der Meinung sind, dass man durch ihren Einsatz nichts lernen kann? Ja, ohne Zweifel. Also, der Lernertyp, wenn es um einen sehr kognitiven Lernertyp geht .. nun, er wird sagen, was soll, was soll das hier bedeuten, dass wir richtige grammatische Übungen nehmen sollten oder so was. Ja, also es kommt meiner Meinung nach auf den Lernertyp an, ob die Vernunft die emotionale Seite völlig zur Seite schiebt. .. Nun, auf jeden Fall.*

Im Zitat <66> führt Hanna aus, dass erlebte positive Gefühle und eine angenehme Atmosphäre eine motivierende Wirkung während des Sprachlernprozesses ausüben. Sie erwähnt ein persönliches Beispiel aus ihrer Schulzeit, wo der emotionale Bezug der zu erlernenden Fremdsprache dazu beigetragen hat, dass sie diese an der Universität als Nebenfach wählte. Am Ende des Zitats konstatiert sie zusammenfassend, dass auch Spiele solche positiven Gefühle bei den Lernern hervorrufen und dadurch eine langfristige Motivation verursachen können.

Im Zitat <67> geht sie auf die affektive und die kognitive Seite des Lernprozesses in Bezug auf die unterschiedlichen Lernertypen ein. Sie berichtet über ihre Erfahrung, dass der sog. kognitive Lernertyp, für den die affektive Seite des Lernens keine Bedeutung hat, SLS ohne weiteres ablehnt.

Später betont Hanna erneut, wie wichtig die Bestrebung nach Ganzheitlichkeit im FSU ihrer Meinung nach ist. Zugleich hebt sie hervor, dass Spiele nur ein mögliches Mittel zum Erreichen dieser Zielsetzung in einem vielfältigen Unterricht darstellen.

<68> Aber es ist, es ist meiner Meinung nach so eine Sache, dass ich selbst vieles anderes in meinem Unterricht machen möchte als nur spielen. Nun, ich verwende ja Filme illegal, wir sehen uns Filme im Unterricht an. Da es meiner Meinung nach eine ebenso gute Hörverständnisübung ist, wie etwas anderes. Und in den Filmen kommt der kulturelle Aspekt sehr gut zum Vorschein. Und der Unterricht ist im Idealfall sozusagen vielfältig und spricht mehrere Sinne an. Und er berücksichtigt die unterschiedlichen Lerner. .. Aber es gelingt ja nicht immer.

<69> Also gut, schließlich würde ich noch fragen, ob Sie irgendeinen Aspekt im Zusammenhang mit dem Spieleinsatz erwähnen möchten, den wir bisher während des Interviews nicht behandelt haben, den Sie betonen oder hinzufügen möchten? Nichts besonderes, ziemlich viel haben wir uns über die SLS unterhalten, aber das noch, dass das Spiel wirklich kein Allheilmittel ist. Also, meiner Meinung nach ist die Vielfältigkeit im FSU vor allem wichtig, da es wirklich so viele unterschiedliche Lerner und so viele unterschiedliche Lernmethoden und Lernstile gibt. [...] Also ich finde, dass man niemals alles auf eine einzige Karte setzen darf, auch wenn diese Karte gerade die Spielkarte wäre. Man muss also immer nach Vielfältigkeit streben. Und dann der Lehrende .. man muss meiner Meinung nach auch akzeptieren, dass die Lehrenden unterschiedliche Individuen sind. Und dass sie unterschiedliche Fertigkeiten haben. Es gibt also solche Sachen, die ich sehr schlecht mache und andere, die ich sehr gut mache. Also, also es ist so, dass wenn alle Lehrer nicht gottbegnadete Spielleiter sind, dann liegt ihre Stärke in einem anderen Bereich.

Es wird von Hanna an zwei Stellen ausgeführt, dass SLS nicht als Allheilmittel betrachtet werden dürfen. Im Einklang mit den Auffassungen von Bohn und Schreier (1986: 171) und Ehnert (1995: 11) vertritt sie die Ansicht, dass Spiele nur als eine mögliche Methode gelten, um den Unterricht vielfältig zu machen. Die Gestaltung eines vielfältigen FSU, der verschiedene Sinne der Lerner anspricht, stellt sie erneut in den Vordergrund. Als Grund dafür werden wieder die unterschiedlichen Lernertypen und ihre unterschiedlichen Lernmethoden erwähnt. Grotjahn (2003b: 330) hat auch darauf hingewiesen, dass die Nichtbeachtung der verschiedenen Lernertypen von Seiten des Lehrenden zu Lehr-Lernstilkonflikten und hieraus resultierenden Lernschwierigkeiten führen kann. Zum Schluss spricht Hanna die Frage an, dass die Verwirklichung des

Spieleinsatzes im FSU auch von der Persönlichkeit des Lehrenden abhängt und es deswegen nicht von jedem Lehrer automatisch erwartet werden kann.

Im Folgenden werden aus den subjektiven Theorien von Hanna bestimmte didaktisch-methodische Überlegungen dargestellt, die meines Erachtens während der Durchführung von SLS für alle Lehrenden von Bedeutung sein können. Das Zitat <70> macht deutlich, dass die kognitiven Lehrziele, wie z. B. das Üben der Grammatik und des Vokabulars auch in der Spielpraxis von Hanna an erster Stelle stehen. Sie hebt im Zusammenhang damit als eine zentrale Eigenschaft der Spiele hervor, dass die Lerner mit ihrer Hilfe hinters Licht geführt werden können, langweilige Sachen ohne Ermüdungserscheinungen zu üben²³ (s. Löffler & Kuntze 1980: 13; Klippel 1980a: 74).

<70> Spiele gibt es meiner Meinung nach viele verschiedene. .. Und ihre beste Eigenschaft besteht darin .. z. B. ich verwende solche Würfelspiele zur Konjugation der Verben. Niemand könnte die Lerner dazu bringen, hm, den Verbtyp ich fahre, du fährst zu konjugieren, außer durch den Einsatz eines Spiels. Außer durch das Rechnen von Punkten. Also, bei diesen Spielen können die Lerner hinters Licht geführt werden, unheimlich langweilige Übungen durchzuführen, die sie sonst nicht machen würden. Also, also viele Wiederholungen nacheinander, damit man es sich merkt. Aber ich benutze immer, also wenn wir spielen, nun, ich habe immer zwei Kisten, in der einen habe ich die Würfel und in der anderen solche Spielfiguren, die aus Kinder-Überraschungseiern gesammelt wurden. Also, es ist unheimlich wichtig, wenn wir anfangen zu spielen, dass ich immer die zwei Kisten dabei habe. Die rote für die Würfel und die helllilafarbende für diese Figuren. Und es ist wichtig, dass die Schüler die Figuren wählen dürfen. Sie nehmen ihre Lieblingsfigur und sie nehmen immer die gleiche, Jahr für Jahr. Und es entsteht Streit, wenn jemand zufällig die Lieblingsfigur eines Anderen wegnimmt. Also, ich meine, dass, dass eine angenehme Situation sozusagen sofort geschaffen werden muss. Wenn ich mit den Kisten in der Hand in den Raum hineinkomme .. die Schüler, jeee, heute wird gespielt. Nun, die Spiele werden ja zu unterschiedlichen Zwecken gewählt. Sie können bei grammatischen Einheiten eingesetzt werden, aber sie eignen sich besonders gut für die Wiederholung der Lexik bei bestimmten Themenbereichen und für die Wiederholung bestimmter Redewendungen. Also, wenn ein Spiel um eine Geschichte herum entwickelt wird, z. B. wo alle Redewendungen zum Hotelbereich wiederholt werden. Also, es ist unheimlich gut, wenn man dazu noch eine tolle Geschichte entwickelt. Es wird von den Schülern in Gruppen oder selbstständig überlegt. Und .. was noch zu diesen Spielen? Und ich verwende auch solche Spiele, also in denen .. auch die Bewegung eine große Rolle spielt. Also, wenn ein Ball geworfen wird, diesen hotball-Typ. Da sich bestimmte Lerner ja so motorisch an Dinge erinnern. Oder, oder es werden Zahlen mit den Händen geklatscht. .. Also, man muss ja verschiedene Spiele benutzen. Spielen kann man ja eigentlich in jedem Zusammenhang. Ja, ich verwende sie zu grammatischen Einheiten, zum Wortschatz und dann zur Wiederholung der Lexik eines bestimmten Themenbereichs. Sie können wohl eigentlich zu irgendeinem Zweck benutzt werden. Aber in diesen Spielen gelingt es einem, die Lerner hinters Licht zu führen, sehr langweilige Sachen zu machen.

Hanna hat im obigen Zitat einen sehr interessanten methodischen Trick erläutert. Sie schildert anschaulich, wie eine angenehme Spielatmosphäre bereits vor der Spielsituation geschaffen werden kann und muss. Dadurch kann die Einstellung der Lerner zum Spielen in eine positive Richtung gelenkt werden. Hanna geht in der Passage auch auf die Frage ein, dass die unterschiedlichen Spiele den unterschiedlichen Lernertypen etwas zu bieten haben (s. Grotjahn 2003b: 330). Konkret erwähnt sie den kinästhetischen Lernertyp, dessen Einprägungsprozess durch Bewegung erleichtert werden kann.

²³ Dieser Tatbestand wurde auch von der Interviewpartnerin Emma hervorgehoben, siehe ausführlicher Kapitel 9.2.2.2.

Erwähnenswert schienen mir weiterhin die Prinzipien, nach denen Hanna die Lerner in ihrer Unterrichtspraxis in Gruppen einteilt.

<71> Nun, also, die Schüler arbeiten in meinen Unterrichtsstunden immer in Gruppen. Ich verwende ganz verschiedene Methoden. Wenn ich die Lerner noch nicht kenne, wenn ich eine neue Gruppe habe, dann wähle ich in eine Gruppe nach dem Zufallsprinzip aus. Es kann außerdem sein, dass die Lerner ihren Partner wählen dürfen, und ich setze zwei Paare zusammen. Oder ich mache es manchmal so, dass ich einen Schüler auswähle, der in der Regel schüchtern ist, und er darf dann die Partner wählen, mit denen er zusammen arbeiten möchte. In bestimmten Situationen verwende ich homogene Gruppen, da z. B. bei einer Strukturübung, nun, die homogenen in der eigenen Gruppe größere Fortschritte machen können. Oder ich verwende heterogene Gruppen, also ich schaue auf das Niveau der Lerner nach ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten, ich schaue, dass es in jeder Gruppe unterschiedliche Lerner gibt. ... Und wenn wir z. B. Wiederholungsstunden vor den Prüfungen haben, dann teile ich die Lerner auf dem gleichen Niveau in eine Gruppe ein, da sie dann davon einen größeren Nutzen haben, die Probleme sind dann ähnlich. Aber z. B. beim Spielen, dann immer heterogene Gruppen. Immer heterogene Gruppen. Da die leistungsschwachen Lerner davon in der Regel profitieren. Und dann, ich weiß nicht, warum, aber ich glaube fest an diese Gruppen, weil die Schüler die Probleme sich gegenseitig auf der Sprache, die sie untereinander sprechen, besser erklären können als ich.

Es kann festgestellt werden, dass die verwendeten Einteilungsprinzipien im Unterricht von Hanna immer der jeweiligen Situation angepasst werden und auch die individuellen Lernerunterschiede in Betracht ziehen. Die Interviewpartnerin macht im Zitat offensichtlich, dass sie in der Spielsituation die Anwendung heterogener Gruppen befürwortet. Im Hintergrund ihrer Begründungen können Aspekte des kooperativen Lernens (s. Johnson & Johnson 1985; Slavin 1985) entdeckt werden. Lerner mit unterschiedlichen Kompetenzen können einander in der Spielsituation gegenseitig unterstützen, in Problemfällen Hilfe leisten, woraus besonders die leistungsschwachen Lerner laut Hanna einen Nutzen ziehen können. Ferner nimmt sie darauf Bezug, dass das Erklären von Problemen unter den Schülern sogar besser gelingen kann, als in der Lehrer-Schüler-Interaktion.

In der folgenden Passage beschreibt Hanna eine weitere gut bewährte Methode, die die Durchführung von Gruppenspielen in einem großen Maße erleichtert. In der Spielsituation wird jeder Gruppe eine Kopievorlage mit den richtigen Lösungen verteilt, die den Lernern bei Problemfällen Hilfe leisten können. Diese Kopievorlagen ersetzen sozusagen den Lehrenden, der mehrere Gruppen zur gleichen Zeit nicht im Auge behalten kann. Somit wird die direkte Lehrerkontrolle außer Acht gesetzt und die Evaluation auf eine lernerzentrierte Art und Weise verwirklicht. Dadurch wird auch die Autonomie der Lerner gefördert, da sie eine größere Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen können (s. König 2003; Nunan 1997).

<72> Was meinen Sie, sind die SLS ebenso effektiv wie die anderen traditionellen Übungsformen? Ja, ja, also in Finnland wird viel zu viel an die Effektivität der schriftlichen Übungen geglaubt. ... Die mündlichen Übungen, die die Spiele sind, natürlich kann ein Spiel auch schriftlich durchgeführt werden, aber, also die mündlichen Übungen, sie sind genauso effektiv. Also, wovon die Mehrheit der Lehrenden Angst hat, ist der Mangel an der Lehrerkontrolle. Da der Lehrende nicht kontrollieren kann, wenn z. B. fünf-sechs Gruppen im Raum spielen, der Lehrende kann ja also fünf-sechs Gruppen nicht kontrollieren. Also davor hat man vielleicht Angst und man sagt, dass die Lerner in dieser Situation falsche Sprachformen erlernen können. Aber ich habe immer eine Kopievorlage mit den richtigen Lösungen. Da

kann man die Lösungen kontrollieren. Die Lerner können ja im Unterricht ebenso Fehler machen, also, wenn man an den normalen Frontalunterricht denkt. Verteilen Sie diese Kopiervorlage jeder Gruppe? Ja, genau. Und ich habe sie dazu gedacht, dass, dass wenn man z. B., es macht keinen Sinn, wenn niemand eine bestimmte Sache weiß, dann wird sie auf der Kopiervorlage nachgesehen. Ach ja .. es wird so gesagt. Und dann geht man weiter.

Im folgenden Zitat wird von Hanna eine weitere Strategie beschrieben, die zur Förderung der Lernerautonomie auch einen Beitrag leisten kann. Obwohl sie am Anfang des Zitats <73> festlegt, dass sie die Lerner bei der Entwicklung und Durchführung von Spielen vor allem aus Zeitgründen nicht einbezieht, werden doch einige nützliche Beispiele dafür im Zitat angeführt.

<73> Nun, nein, eigentlich nicht. Also, manchmal haben wir so was, dass fertige deinem Partner etwas an. Also so was haben wir, aber ich fertige die Spiele in der Regel selbst im Voraus an, und zwar aus dem Grunde, dass, dass es doch nicht so zeitaufwendig ist. Also, also man könnte als Hausaufgabe aufgeben, dass fertige ein Spiel an. Da wenn man sich in der Unterrichtsstunde an die Arbeit macht, dann ist es unheimlich langsam. Und es ist so, dass ich mich auf die Lerner in dem Sinne nicht verlasse .. dass ich sehr sicher sein könnte, .. dass sie nach den richtigen Sachen fragen können. Wir üben ja, wie man Kreuzworträtsel anfertigt, und ich sage, dass diese Dinge berücksichtigt werden müssten. Und dann natürlich diese Fragen, sie haben solche Fragen nach dem Prinzip .. hm, Wer wird Millionär? unheimlich gern. Sie können solche Fragen sehr gut selbst machen. Ich finde, dass es eine sehr gute Methode ist, Landeskunde zu wiederholen. .. Also sie können Fragen stellen, aber nur über solche Sachen, zu denen sie selbst die Antwort kennen. Es macht besonders Spaß, wenn jemand meine Frage nicht beantworten kann, aber ich weiß die Antwort doch selbst. Wenn sie jedoch die Fragen zu Hause vorbereiten dürfen, dann nehmen sie alles aus dem Internet und fragen nach sehr eigenartigen Sachen .. Dass ich selbst sie nicht beantworten kann. Ich habe immer gesagt, dass die Person, die die Frage stellt, auch die Antwort wissen muss. Man darf nicht nach Sachen fragen, auf die man keine Antwort weiß.

Erstens erwähnt Hanna die Möglichkeit, dass die Lerner ab und zu für ihren Partner ein Spiel anfertigen. Später nennt sie das Anfertigen von Kreuzworträtseln als ein mögliches Beispiel dafür. Zweitens hält sie es zur Wiederholung landeskundlicher Kenntnisse für nützlich, dass die Lerner einander Fragen nach dem Beispiel des Fernsehquiz *Wer wird Millionär?* anfertigen. Das Einbeziehen der Lerner in die Planung und Durchführung von SLS ist laut König (2003) eine ausgezeichnete Methode, die Selbsttätigkeit und die Autonomie der Lerner im Unterricht zu fördern. König (ebd.) ist zudem der Auffassung, dass die Lerner durch das Anfertigen eines Spiels mit ihren echten Bedürfnissen und ihrem Interesse in das Unterrichtsgeschehen miteinbezogen werden können. Die Anknüpfung an die Erfahrungen und die Vorkenntnisse der Lerner erleichtert darüber hinaus den Aneignungsprozess für die Lerner.

Als ich meine Fragen auf den Stellenwert von SLS in den finnischen DaF-Lehrwerken gerichtet habe, stellte sich heraus, dass Hanna als Mitautorin an der Erstellung von drei Lehrwerken mitwirkte. Diese Tatsache gab dem Interview einen neuen Impuls. Der Fokus lag in unserem Gespräch auf der Frage, was für Veränderungen in den Lehrwerken in Bezug auf ihr Spielangebot vor sich gegangen sind und welche Gründe im Hintergrund dieser Wandlung stehen.

<74> Nun, wie sieht das Spielangebot in den von Ihnen verwendeten Lehr- und Arbeitsbüchern sowie den Lehrerhandreichungen aus? Nun, ich verwende natürlich solche

Lehrmaterialien, bei deren Erstellung ich selbst mitgewirkt habe. Und wenn ich selbst die Spiele schätze, dann gibt es natürlich da auch Spiele. Also, also es gibt in ihnen Spiele. Also die Zeit ändert sich meiner Meinung nach insofern .. als Neue Adresse erstellt wurde, dann gab es im Lehrbuch nicht so viele Spiele. Jetzt, als ich bei Panorama Deutsch mitgearbeitet habe, nun, gibt es jetzt auch im Lehrbuch mehrere Spiele. Also, Sie sind Mitautor dieser Lehrmaterialien? Ja, also ich habe an der Erstellung der Lehrwerke Neue Adresse, Studio Deutsch und dann Panorama Deutsch mitgearbeitet. In Neue Adresse gab es ja in der Lehrerhandreichung ziemlich viele Spiele und andere Aktivitäten, aber in Studio Deutsch und Panorama Deutsch gab es sie bereits auch im Lehrbuch. War das eine Bestrebung, Spiele in die Lehrbücher mit einzubeziehen? Ja. Also ich bin der Meinung, dass, dass die Grammatik durch bestimmte Übungen immer mündlich geübt werden muss und bei mir immer gespielt wird. Ich habe immer Würfel dabei. Würfel und Spielfiguren .. wenn mündlich geübt wird.

Als eine große Veränderung erwähnte Hanna, dass die Spiele im Laufe der Jahre neben den Lehrerhandreichungen auch Eingang in die Lehrbücher gefunden haben.²⁴ Als Mitautorin der Lehrwerke begründet sie die Verwendung von SLS damit, dass sie sich für die Anwendung der grammatischen Kenntnisse in der mündlichen Kommunikation besonders gut eignen.

Im folgenden Zitat fügt Hanna noch hinzu, dass die Spiele heutzutage neben den Lehrbüchern auch in den Arbeitsbüchern zu finden sind. Das ist ihrer Meinung nach eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Spiele wirklich verwendet werden und nicht in Vergessenheit geraten. Danach betont sie die praktischen Einschränkungen, die das Platzieren von Spielen auf den Seiten der Lehrbücher betreffen.

<75> *Also, Sie haben gesagt, dass es im Lehrbuch Neue Adresse noch keine Spiele gab, aber in den neueren Lehrbüchern gibt es bereits welche. Eine Wandlung hat sich hier sowieso vollzogen. Ja, aber ich finde, dass es auf die Publikations-, vielleicht sowieso auf die Publikationspolitik ankommt. Wenn, wie früher gesagt wurde, die Spiele in die Lehrerhandreichungen kommen, also, also, sie werden leicht vergessen. Sie werden nicht von jedem Lehrer verwendet, wenn sie aber im Lehrbuch sind, ist es wahrscheinlicher, dass gespielt wird. Also die kleinen Spiele. Man kann ja keine großen Spiele in das Lehrbuch aufnehmen. Ja, ja. Z. B. so was .. nun, was hatte ich .. hm, also, es wird zweimal gewürfelt und es gibt die Spalte A und die Spalte B. Und dann die Zahlen. Die erste bestimmt die Person, die zweite das Verb. Also solche Spiele. Es kann ja nicht größer sein, da es dann auf die Seiten des Buches nicht hineinpasst. Aber eine solche Wandlung hat sich ja vollzogen, dass die Spiele im Lehrbuch sind und übrigens auch .. also, in dem Arbeitsbuch. .. Es hat sich ja verändert.*

Die Gründe hinter dieser Veränderung thematisiert Hanna wie folgt: sie ist der Meinung, dass sich die Auffassung über das Lernen im Laufe der Zeit verändert hat, was sich auch in der Lehrerausbildung niederschlägt. Sie nimmt ferner an, dass die erneuerten didaktischen Überlegungen dank der jungen Lehrerschaft in den gymnasialen Oberstufen in die Praxis umgesetzt wurden.

<76> *Nun, wie können Sie sich diese Wandlung erklären? Nun, ich weiß es nicht, es ist ja möglich, dass sich auch die Zeit verändert hat, also die Auffassung über das Lernen. Ich weiß es nicht. Also, für mich ist es schwierig, Gründe für diese Wandlung zu finden, da ich selbst Autorin bin. [...] Jetzt hat sich eine solche große Wandlung in den Schulen vollzogen, dass die Lehrerschaft eindeutig jünger geworden ist. Und ich meine, dass das ein Teilgrund dafür ist, dass sich die Auffassungen über das Lernen und darüber, wie die Lehrmaterialien*

²⁴ Über diese Wandlung in den neuesten DaF-Lehrwerken haben die finnischen Lehrkräfte auch in ihren Fragebogenantworten mehrmals berichtet, siehe ausführlicher Kapitel 9.1.2.

aussehen sollten, verändert haben. Und ganz bestimmt, also die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer hat sich ganz bestimmt auch verändert. Ich weiß ja nichts davon, wie es heutzutage aussieht. Aber es ist offenbar unterschiedlich.

Schließlich bestätigte Hanna meine Frage, ob man heutzutage versucht, den FSU lustiger und amüsanter zu machen. Sie legt erneut auf das Schaffen von positiven Gefühlen im FSU großen Wert, darin sieht sie eine bewusste didaktische Bestrebung neuester Zeit. Ihre Überlegungen stehen mit den didaktischen Ansätzen seit Beginn der 80er und 90er Jahre im Einklang, nach denen neben der einseitigen Überbetonung kognitiver Fähigkeiten der Lerner der Individualisierung des FSU und der Berücksichtigung der Persönlichkeit des individuellen Lerners mit ihren Emotionen großer Stellenwert eingeräumt werden muss (s. Düwell 2003: 350; Europarat 2001: 23; 107-109).

<77> Versucht man Ihrer Meinung nach den FSU lustiger und amüsanter zu machen? Ja, natürlich, natürlich. Auf jeden Fall, also. Man versucht, positive, positive Gefühle in den Unterricht miteinzubeziehen. Aber es reicht natürlich, wenn der Lehrer ein richtiger Drache ist, nun, die Gefühle verändern sich ja und die guten Bestrebungen werden torpediert. Also, der Lehrer gestaltet ja letztendlich den Unterricht im Klassenraum. Da helfen ja keine Materialien und keine Spiele, wenn sie vom Lehrer nicht verwendet werden. .. Aber die Möglichkeiten zur Belebung des FSU sind ja ganz unterschiedlich, als damals, als ich selbst in der Schule war. Die Zeit hat sich ja völlig verändert.

Abschließende Bemerkungen

Das Interview mit Hanna verlief in einer äußerst angenehmen und positiven Atmosphäre. Auf Grund unseres Gesprächs hatte ich den Eindruck, dass der Einsatz von SLS einen zentralen Stellenwert in der Unterrichtspraxis der Interviewpartnerin besitzt. Sie machte sich über die didaktischen Möglichkeiten des Spieleinsatzes während ihrer langen Unterrichtspraxis Gedanken und es gelang ihr, den Einsatz von SLS mit den didaktischen Bestrebungen neuester Zeit zu verbinden.

Ihre subjektiven Theorien untermauerte Hanna durch die Beschreibung subjektiver Daten, also Ereignisse und persönliche Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis sowie aus der eigenen Schulzeit. Außerdem bezog sie sich frequent auf didaktische Wissensbestände in ihren Ausführungen. Das beweisen u. a. der häufige Gebrauch subjektiver Konstrukte (z. B. die unterschiedlichen Lernertypen und die Ganzheitlichkeit des Unterrichts). Diese Wissensbestände stammen jedoch nicht aus der Lehreraus- und Fortbildung von Hanna, sondern sind ein Ergebnis ihrer persönlichen Auseinandersetzung mit der einschlägigen didaktischen Literatur.

Die Interviewsituation machte offensichtlich, dass die subjektiven Theorien von Hanna höchstwahrscheinlich dank der umfangreichen Unterrichtserfahrung und der didaktischen Kenntnisse in einer bewussten Form vorliegen. Es bereitete der Interviewpartnerin keine Schwierigkeit, sie zu explizieren und zu begründen.

9.2.2.4 Irmas subjektive Theorien

Auf der anderen Seite könnte man sich vorstellen, dass .. da es in unseren gymnasialen Oberstufen überall in Finnland viele leistungsschwache Lerner gibt,

also, .. man könnte halt mehrere solche Spiele entwickeln, wenn man vor allem diese leistungsschwachen Sprachlerner im Auge behält.

Irma verfügt über eine Unterrichtserfahrung von 34 Jahren. In ihrer gegenwärtigen gymnasialen Oberstufe unterrichtet sie Deutsch und Schwedisch seit zehn Jahren.

Bereits am Anfang des Interviews hat sie zur Sprache gebracht, dass die gymnasiale Oberstufe zu den weniger leistungsstarken in ihrer Stadt gehört. Trotzdem wird dem Unterricht von Fremdsprachen ihrer Meinung nach ein ziemlich großer Stellenwert in der gymnasialen Oberstufe beigemessen. Neben den obligatorischen Englischen und Schwedischen können die Lerner unter Deutsch, Französisch und Spanisch wählen. Irma ist jedoch der Ansicht, dass sich das Erlernen der fakultativen Fremdsprachen in der Schule in den letzten Jahren wesentlich verringert hat, da es von den Lernern viel zu anstrengend eingeschätzt wird. Dementsprechend sind die Deutschgruppen ziemlich klein, nur die wirklich begeisterten und motivierten Lerner wählen Deutsch. Irma organisiert mit den Deutschlernern regelmäßig Reisen nach Deutschland.

Als ihre wichtigste Zielsetzung als Deutschlehrerin betrachtet Irma das Motivieren der Lerner, damit das Erlernen von Fremdsprachen von ihnen als viel zu anstrengend erlebt wird und die Lerner mit dem Erlernen des Deutschen nicht aufhören.

SLS spielten weder im Unterricht der eigenen Sprachlehrer von Irma noch an der Universität im pädagogischen Studium eine Rolle. Das Interesse der Interviewpartnerin an SLS wurde durch das immer größere Spielangebot der DaF-Lehrwerke geweckt.

Interviewverlauf, behandelte Themen

Als eindeutiger Grundgedanke der subjektiven Theorien von Irma hat sich für mich während der Analyse erwiesen, dass sie SLS für eine spezielle Zielgruppe, nämlich besonders für leistungsschwache Lerner für eine geeignete Übungsform hält. Dieser Gedanke zog sich durch das ganze Interview, die Interviewpartnerin brachte es freiwillig in Zusammenhang mit verschiedenen Aspekten des Spieleinsatzes zur Sprache.

Der Gedanke kann leicht mit dem oben erwähnten beruflichen Ziel der Lehrerin, mit dem Motivieren der Lerner, in Beziehung gesetzt werden. Außerdem scheint der Gedanke aus dem Grunde eine bewusste Bestrebung für die Interviewpartnerin zu sein, da sie auf das Niveau der Lerner in der gymnasialen Oberstufe bereits in der Einleitungsphase des Interviews Bezug nahm, bevor sich meine Fragen auf den Einsatz von SLS richteten. Sie stellt also Überlegungen über die didaktischen Aspekte des Sprachunterrichts für leistungsschwache Lerner wahrscheinlich häufig und sieht in den SLS ein Mittel zu ihrer besseren Berücksichtigung. Die gymnasiale Oberstufe wurde von Irma in der Einleitungsphase des Interviews folgendermaßen charakterisiert:

<78> Die gymnasiale Oberstufe hat keine speziellen Schwerpunkte im Unterricht, obwohl wir eine spezielle Klasse für Fußball haben. In unserer Stadt gibt es viele gymnasiale Oberstufen,

mehr als zehn, ein Teil davon hat einen besseren Ruf, sie sind unter den Lernern beliebter und unsere gymnasiale Oberstufe gehört zu den weniger leistungsstarken gymnasialen Oberstufen. Es ist vielleicht nicht das schlechteste in der Stadt, aber auf jeden Fall, mit einem Durchschnitt von Sieben²⁵ kann man einen Platz in der gymnasialen Oberstufe bekommen. [...] Also die Situation ist nicht völlig hoffnungslos, aber man kann trotzdem sagen, dass über die Hälfte der Schüler ziemlich schwach ist. Und auch ziemlich faul.

Das zweite Mal geht Irma auf die leistungsschwachen Lerner bereits im Zusammenhang mit dem Einsatz von SLS ein, als sie das beiläufige Lernen in der Spielsituation thematisiert (s. Kluge 1980: 81; Wegener & Krumm 1982: 192; Klippel 1998: 5).

<79> Also es ist so .. und das Lernen findet wie unbemerkt beim Spielen statt. Die Lerner begreifen natürlich, dass es, dass es hier auch einen Lerntrick gibt, aber es macht ihnen so viel Spaß, unabhängig davon, ob es computergestützt durchgeführt wird oder bloß in Partnerarbeit. Man kann wirklich bemerken, dass sie begeistert für die Spiele sind, auch die leistungsschwächeren Lerner.

Im Zitat <80> reagiert Irma auf meine Frage, mit welchen Adjektiven oder kurzen Sätzen sie SLS charakterisieren könnte. In Bezug auf die motivierende Wirkung der Spiele werden die leistungsschwachen Lerner wie folgt beschrieben.

<80> Sie haben zuerst erwähnt, dass die Spiele eine motivierende Wirkung auf die Lerner ausüben. Auf welche Art und Weise motivieren sie die Lerner? Nun, sagen wir mal, dass auch die leistungsschwächeren Schüler, wenn sie die Möglichkeit haben, selbstständig zu arbeiten .. und der Lehrer steht nicht ständig neben ihnen und kein Anderer hört ihnen zu, also .. sie lassen sich auf die Arbeit ein. Oder es kann auch eine Partnerarbeit sein, also es ist allerdings so, dass ihnen nicht die ganze Klasse zuhört. Dann traut man sich leichter, etwas zu tun, egal, worum es sich handelt.

Hier hebt die Interviewpartnerin hervor, dass sich aus der Spielsituation auch für die leistungsschwachen Lerner die Möglichkeit ergibt, selbstständig oder in Partnerarbeit in einer sicheren Atmosphäre, ohne Hemmungen zu arbeiten. Die ständige Lehrerkontrolle und das Sprechen vor der Klasse blockieren ihrer Ansicht nach die leistungsschwachen Lerner. In der Spielliteratur haben u. a. Dauvillier und Lévy-Hillerich (2004: 25; s. auch Löffler & Kuntze 1980: 16; Stoye 1995: 203) darauf aufmerksam gemacht, dass die Lerner in der angstfreien Atmosphäre des Spiels keine Angst vor dem Versagen zu haben brauchen und frei ihre Gedanken in der fremden Sprache ausdrücken können. Steinhilber (1979: 23) und Bond (1986: 13) unterstrichen auch, dass Spiele eine sichere Lernumgebung anbieten, wo das eventuelle Versagen nicht so ernst genommen wird wie in anderen Übungen. Dauvillier und Lévy-Hillerich (2004: 25) gehen noch weiter und deuten auf einen von Irma nicht angesprochenen Aspekt hin, nämlich, dass die Freude über die Ausdrucksfähigkeit in der Fremdsprache und die daraus entstehenden Erfolgsergebnisse eine eindeutig positive Auswirkung auf das Selbstbewusstsein und die Persönlichkeit der Lernenden haben können.

Im folgenden Zitat bricht Irma ausdrücklich eine Lanze dafür, dass SLS von den Lernern in einer anderen leistungsstarken gymnasialen Oberstufe abgelehnt

²⁵ Das im finnischen Schulsystem benutzte Notensystem hat sieben Stufen, von 4 (ungenügend) bis 10 (sehr gut).

würden. Sie bezieht sich auf ihre eigene Erfahrung aus der früheren Unterrichtspraxis.

<81> *Also sie bitten mich auch um diese Würfelbrettspiele und Puzzles. Sie haben diese gern. Es macht ihnen Spaß, mit den Händen zu hantieren, da sie keine kognitiven Lerner sind. .. Also in einer anderen Schule, ich könnte mir eine leistungsstarke Schule vorstellen, nun, die Schüler würden diese Spiele vielleicht unnötig finden. Eben. Sie wollen etwas Ernsteres, sie wollen mehr Informationen, keine Spiele. Aber in dieser Schule geht es sehr gut. Aha, aha. Also haben Sie keine solche Einstellung bemerkt, dass bestimmte Schüler diese Spiele für überflüssig halten? Nie. Nicht in dieser Schule. Aber wie ich bereits gesagt habe, ich war 15 Jahre in der gymnasialen Oberschule der Lehrerausbildungsschule in der Nachbarschaft als Lehrerin tätig. Ich kann mir nicht vorstellen, dass ich dort z. B. in der Schwedischstunde Spiele in meinem Unterricht eingesetzt hätte. Die Schüler hätten mich ausgelacht, wir wollen so was nicht. Sie wollten halt selbstständig Vorträge halten, unheimlich viel arbeiten, sie wollten unheimlich viel lernen, neue Informationen erhalten, sie haben keine Zeit zum Spielen. Also, meinen Sie, dass diese Art, durch Spiele Fremdsprachen zu lernen, sich besser für leistungsschwache und weniger motivierte Lerner eignet? Ja, ja. Auf jeden Fall. Eben.*

Irma vergleicht im obigen Zitat die Lerner ihrer gegenwärtigen gymnasialen Oberstufe mit denen einer leistungsstarken gymnasialen Oberstufe. Für die Ersteren schätzt sie wie Grotjahn (2003b: 328) SLS als nützlich ein, da der Spracherwerb für diese Lerner in der Spielsituation auf eine kinästhetische Art und Weise erleichtert wird. Die letztere Lernergruppe setzt sie dagegen mit dem sog. kognitiven Lernertyp gleich, der ständig nach neuen Informationen sucht (s. ebd. 327-328) und Spiele als Zeitvergeudung betrachtet.

Am Ende des Interviews, als Irma die Möglichkeit zur freien Aussprache zum Forschungsgegenstand angeboten wird, greift sie noch einmal den Aspekt der leistungsschwachen Lerner auf. Sie macht folgenden Vorschlag zur Differenzierung des Übungsmaterials der finnischen Lehrwerke im DaF-Bereich.

<82> *Auf der anderen Seite könnte man sich vorstellen, dass .. da es in unseren gymnasialen Oberstufen überall in Finnland viele leistungsschwache Lerner gibt, also, .. man könnte halt mehrere solche Spiele entwickeln, wenn man vor allem diese leistungsschwachen Sprachlerner im Auge behält. Damit sie dadurch für das Lernen in einem größeren Maße begeistert werden. Also die guten Lerner, wie ich gesagt habe, nun, die guten Lerner brauchen ja diese Art von Aktivitäten nicht. Also .. aber z. B. die Lehrwerkautoren müssten ja extra darauf hinweisen, dass .. dass halt, diese Spiele zu einem solchen Gebrauch halt gemeint sind, damit die Schüler begeistert werden .. Aktivitäten auch für leistungsschwächere Lerner oder so was. Es wäre eine große Erleichterung für die Lehrperson, dass auch solche Materialien vorhanden wären, die nicht für alle Lerner gedacht sind.*

Nach Irmas Auffassung wäre es hilfreich, wenn SLS speziell für leistungsschwache Lerner in den Lehrwerken vorhanden wären. Die Bedeutung dieser Extramaterialien sieht sie darin, dass diese Zielgruppe durch den Einsatz der SLS besser zum Erlernen der Fremdsprache motiviert werden könnte. Obwohl es nicht konkret ausgeführt wird, mag Irma damit auf das Motivieren der Lerner durch die der Spielsituation innewohnenden Elemente wie Spaß, Spannung und Erfolgserlebnisse verweisen. Durch diese Elemente würden die leistungsschwachen Lerner als eine Art äußere Belohnung zum Mitmachen motiviert. Irma deutet ferner darauf hin, dass die besseren Schüler, bei denen eine intrin-

sische Motivation zum Erlernen der Fremdsprache vorhanden ist, eine solche Art des Motivierens nicht brauchen. (Siehe Stipek 1996: 96; Brown 1994: 44.)

Als einen weiteren großen Themenbereich setzte sich Irma mit dem spielenden Lernen an mehreren Stellen des Interviews auseinander.

<83> Nun, Spiele sind erstens motivierend und .. hm, begeisternd und ohne Zweifel auch lehrreich. Obwohl das Spielelement für die Lerner in den Spielen im Vordergrund steht, also gerade das, dass sie spielend lernen. Und da es ihnen auf jeden Fall Spaß macht, so fühlen sie sich alle wohl.

Während somit Irma im Zitat <83> den lustbetonten Charakter der Spiele betont, erläutert sie zugleich in einer späteren Passage, dass auch Lernen in der Spielsituation stattfindet. Sie berichtet über die Erfahrung der Lerner und widerspricht damit dem Vorbehalt vieler Lehrkräfte, dass Spiele zu Lasten des Unterrichtsstoffs gehen und als Zeitvergeudung angesehen werden (s. Bohn & Schreier 1986: 167; Ehnert 1995: 6).

<84> Also, wie ich gesagt habe, nun, die Schüler verlangen solche Spiele und sie haben wirklich gesagt, dass sie dadurch auch lernen. Sie haben es selbst festgestellt, damit begründen sie diese Forderung.

Irma stützt sich auf ihre eigene Erfahrung und bringt ihre Übereinstimmung mit den Lernern zum Ausdruck. Sie hat nämlich die Erfahrung gemacht, dass SLS die Lerner zur aktiven Teilnahme motivieren. Sie betrachtet Spiele nicht als Gegensatz zur Arbeit, sondern schreibt ihnen wie Kleppin (1995: 220), Löffler (1979: 28) und Kluge (1981: 9) einen ernsthaften Übungscharakter zu.

<85> Die Spiele sind hauptsächlich solche, in denen sie mit dem Partner oder in Gruppen arbeiten können. Also, es ist auch für sie viel angenehmer, da man sonst ziemlich still in der Stunde dazitzt. Nun, sie können dann wirklich sprechen und planen und auch über etwas anderes sprechen, unabhängig vom Lernstoff. Obwohl .. wenn ich herumgehe und mich umsehe, machen sie wirklich die Aufgabe und quatschen nicht, weil sie die Spiele gern haben. Verwenden sie die Fremdsprache oder schalten sie oft auf Finnisch um? .. Nun, wenn sie die Spielregeln und den zum Spiel erforderlichen Wortschatz erhalten, verwenden sie sie, damit sie sich diese besser merken.

Die Effektivität spielenden Lernens schätzt Irma wie folgt ein.

<86> Nun, im Allgemeinen wird behauptet und Sie haben auch darauf hingewiesen, dass SLS Abwechslung in den Unterricht bringen und die Unterrichtsstunde beleben. Aber sind sie ebenso effektiv wie andere traditionelle Übungsformen? Was meinen Sie dazu? Viel effektiver, weil das, das, was langweilig ist, nun .. es wird nicht gern gemacht und demzufolge wird nicht sehr viel gelernt. Ja, sie behaupten meiner Meinung nach ihren Platz. Wenn sich die Lerner für die Aufgabe begeistern, wird sie gern ausgeführt und zugleich auch gelernt. Stattdessen, wenn den Lernern eine Grammatikübung gegeben wird .. füll die Lücken aus oder denk nach, was man hier tun sollte oder übersetze, .. es ist unheimlich langweilig. Stattdessen, wenn es durch ein Spiel, durch eine Partnerarbeit durchgeführt werden darf, dann wird es viel lieber gemacht. Und trotzdem wird auch gelernt. Und das ist eine viel angenehmere Form des Lernens, als .. übersetze die folgenden Sätze.

An dieser Stelle weist Irma auf die Tatsache hin, dass die in der Spielsituation entstandenen Emotionen die Effektivität des Lernprozesses fördern. Sie hält die

Einbeziehung der Gefühle in den Lernprozess für einen wichtigen Aspekt, da sie wie Markowitsch (2002: 39; s. auch Kaikkonen 2001: 101; Raabe 2003: 286) der Ansicht ist, dass Informationen, die die Lernenden affektiv ansprechen und sie interessieren, länger im Gedächtnis behalten werden. Auf die effektive Einprägung von Informationen kommt die Interviewpartnerin auch im Zitat <87> zu sprechen. Hier hebt sie hervor, dass die Anknüpfung an konkrete Spielsituationen die Einprägung für ihre Schüler wesentlich erleichtert.

<87> Nun, ein Nachteil besteht natürlich darin, dass sie manchmal ziemlich zeitaufwendig sind, dass sie viel Zeit benötigen. Aber auf der anderen Seite, wenn man an den Nutzen denkt, den man daraus ziehen kann, dass das Lernen dann wirklich stattgefunden hat, nun, war es dann tatsächlich Zeitvergeudung? Dass .. hm, dass die Lerner sich sogar später erinnern können, dass, ach ja, das war ja bei diesem oder jenem Spiel. Das ist ja daher, jetzt erinnere ich mich daran, usw. Dass, dass, ich weiß es nicht, da der Abwechslungs- und Aufmunterungsaspekt allerdings wohl darin steckt, nun, in Ordnung, es soll dann Zeit kosten.

An dieser Stelle überlegt Irma erneut die Effektivität der SLS, diesmal im Verhältnis zu ihrem Zeitaufwand. Sie ist überzeugt davon, dass Lernen auch in spielerischer Form stattfindet, deshalb stört sie es nicht, dass es manchmal mehr Zeit in Anspruch nimmt als die traditionellen Übungen.

Im Folgenden wird zum Schluss durch einige Zitate veranschaulicht, dass SLS von der Interviewpartnerin in den traditionellen, auch in früheren Untersuchungen (s. Klippel 1980a; Julkunen 1985; Stellfeld 1995) als häufig beobachtete Funktionen des Übens sowie zur Abwechslung eingesetzt werden.

<88> Nach welchen Gesichtspunkten wählen Sie SLS in Ihrem Unterricht aus? .. Hm. .. Nun .. nach welchen Gesichtspunkten? Sagen wir mal so, dass .. wenn es manchmal ein geeignetes Thema gibt, dann ist es toll, im Zusammenhang damit Lexikarbeit zu machen entweder computergestützt oder gerade mit diesen Puzzles. [...] Also, ich versuche sozusagen die gerade erlernten oder neuen Sachen zu festigen. Eben. Also, es ist sozusagen eine zusätzliche Übung. [...] Jawohl. Und welche anderen Zielsetzungen haben Sie neben dieser Festigungsfunktion bei dem Einsatz von SLS? Nun, ich möchte zweifelsohne abwechslungsreiche Unterrichtsstunden halten, damit die Lerner aufgemuntert werden und die Unterrichtsstunden nicht monoton sind. Ich möchte unterschiedliche Methoden verwenden, damit das bestmögliche Endergebnis erreicht wird. Und damit sich die Lerner gut fühlen, so was, ich fühle mich auch besser, wenn die Schüler die Unterrichtssituation genießen. Hm. Es wäre für mich auch schrecklich, wenn jede Unterrichtsstunde nach dem gleichen Schema durchgeführt würde. Die Lehrwerke werden herausgekratzt, es wird gelesen, die Übungen werden gemacht, das Hörverständnis wird trainiert und man geht nach Hause.

Erstens wird von Irma die Festigung des Vokabulars als eine zentrale Zielsetzung genannt und weiterhin betont, dass sie diese Spiele als eine zusätzliche Übungsform betrachtet. Die genannten Spielbeispiele lassen darauf schließen, dass hier der Einsatz vorkommunikativer SLS gemeint ist. Zweitens erläutert sie den Abwechslungsaspekt und weist darauf hin, dass die vielfältige Gestaltung der Unterrichtsstunden ihrer Ansicht nach zum Lernerfolg einen wesentlichen Beitrag leistet. Zuletzt hebt Irma hervor, dass die abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung nicht nur für die Lerner, sondern auch für sich selbst, also für die Lehrperson, ausschlaggebend ist.

Aus einer späteren Passage des Interviews kommt zum Ausdruck, dass Irma neben den oben erwähnten vorkommunikativen SLS auch kommunikative

SLS in ihrem Unterricht berücksichtigt. Beispielsweise werden Ratespiele erwähnt, die nach Irma von den Schülern der gymnasialen Oberstufen wegen der Spannung, etwas falsch zu erraten, für amüsant gehalten werden.

<89> Zum Beispiel .. hm, sogar in den Lehrwerken gibt es solche Spiele, dass du fünf Wörter hast, oder denk dir fünf Wörter zu Hause aus und dann .. also du sollst sie dem Partner erklären und sie müssen versuchen, das Wort zu erraten. Solche Spiele gibt es sogar in den Lehrwerken sehr viel, dass sie das Wort oder eine Person erraten müssen, dass sie das Bild einer Person aus der Zeitung ausschneiden und etwas dem Partner über diese Person erzählen. Ohne zu verraten, um wen es sich handelt, und die Partner müssen erraten, also bei diesen Spielen dürfen sie .. die Schüler sind sonst sehr kreativ, wenn die Lehrperson sie kreativ sein lässt. Aha, aha, aha. Sie mögen auch solche .. Übungen, sozusagen. Und es macht dann Spaß, wenn etwas falsch erraten wird usw. Und verwenden Sie Rollenspiele überhaupt? .. Es kommt wieder auf die Lerner an, ja, ich erinnere mich daran, dass ich in der gymnasialen Oberstufe der Lehrerausbildungsschule solche unheimlich oft benutzt habe und die Jungen Taxifahrer und viel anderes sehr schön dargestellt haben. Sie haben sogar so gerumpelt. Und dann iii .. es wurde gebremst. Aber, ich würde also sagen, dass die Schüler in dieser Schule ein bisschen halt schüchtern sind, in eine fremde Rolle zu schlüpfen. [...] Es ist wichtig, dass es in der Gruppe Schüler mit gleichen sprachlichen Kompetenzen gibt, damit diese Rollenspiele .. also richtig durchgeführt werden können und .. Und weiterhin die Tatsache, dass die Finnen meiner Meinung nach zu große Angst haben, Fehler zu begehen. .. Aber ich halte Rollenspiele jedoch für eine unheimlich gute Methode, Methode, also, dass man ihnen bestimmte Rollen gibt. Du bist jetzt das und das, und du bist jetzt das und das und fangt an. Das erinnert mich ein bisschen an .. das ist also wie diese mündliche Prüfung, da steckt die gleiche Idee dahinter.

Bei der Erwähnung der Rollenspiele macht Irma erneut auf die Lernerunterschiede aufmerksam. Für leistungsschwache Lerner schätzt sie Rollenspiele auf Grund ihrer gegenwärtigen und früheren Unterrichtserfahrungen viel zu schwierig ein. Sie zieht wieder eine Parallele zwischen den Schülern ihrer gegenwärtigen gymnasialen Oberstufe und denen der gymnasialen Oberschule der Lehrerausbildungsschule. Obwohl es von ihr konkret nicht ausgeführt wird, kann man daraus schließen, dass sie die Schüchternheit der Lerner, an Rollenspielen teilzunehmen, auf den Mangel an fremdsprachlicher Kompetenz zurückführt. Als eine Einschränkung bei der Verwirklichung von Rollenspielen nennt sie ferner das oft zitierte Merkmal der Finnen, dass sie als Sprachlerner große Angst vor Fehlern haben, was ihre mündliche Sprachverwendung beeinträchtigt (s. Sajavaara & Takala 1993).

Im Gegensatz zur Auffassung von Klippel (1980a: 24) ist Irma der Ansicht, dass unbedingt Lernergruppen mit homogenen Sprachkenntnissen zur erfolgreichen Durchführung eines Rollenspiels benötigt werden. Damit widerspricht sie dem von Klippel betonten Umstand, dass Rollenspiele den Mitspielern die Möglichkeit anbieten, gemäß ihren Fähigkeiten zu handeln und damit eine Art Differenzierung unter den Lerner ermöglichen.

Abschließende Bemerkungen

Die Interviewsituation kann als sehr angenehm und offen charakterisiert werden. Für Irma bedeutete es keine Schwierigkeit, „über ihre tägliche Arbeit, zu erzählen“, wie sie sich am Ende des Interviews auf meine Frage geäußert hat.

Aus der obigen Analyse des Interviews mit Irma geht deutlich hervor, dass, wie Scheele und Groeben (1998: 21-22) formulieren, die „subjektiv-

theoretischen Reflexionen des didaktischen Vorgehens“ der Interviewpartnerin als sehr stabil angesehen werden können. Der Grund dafür kann im Alter von Irma gesucht werden. Ihre umfangreiche Unterrichtserfahrung im DaF-Kontext hat die Stabilität ihrer subjektiven Theorien gesteigert, sie verfügt über eindeutige Kognitionen in Bezug auf den Einsatz von SLS. (Siehe Grotjahn 1998: 35.) Weiterhin hatte ich während des Interviews den Eindruck, dass die subjektiven Theorien von Irma in einer bewussten Form vorliegen. Sie benötigte nämlich in der Regel keine Zeit zum Nachdenken und konnte sofort auf meine Fragen reagieren.

Während des Interviews bezog sie sich des Öfteren auf ihre Unterrichtserfahrung in Form von Beschreibung konkreter Situationen. Es kann somit festgestellt werden, dass statt Wissensbestände eher persönliche Erfahrungen bei der Formulierung der subjektiven Theorien von Irma eine Rolle spielten.

9.3 Querschnitt der angesprochenen Themen und Kategorien zum Einsatz von Sprachlernspielen

Im vorliegenden Kapitel wird angestrebt, nach der im Kapitel 9.2 dargelegten fallbezogenen Analyse der Lehrerinterviews einen fallübergreifenden Gruppenvergleich zwischen dem finnischen und dem ungarischen Kontext in Bezug auf den Einsatz von SLS durchzuführen. Entsprechend dieser Bestrebung wird im Folgenden der Querschnitt der von finnischen und ungarischen Deutschlehrern der gymnasialen Oberstufe angesprochenen Themen und Kategorien zum Untersuchungsgegenstand dargestellt. Die Themen und Kategorien sind auf Grund der durchgeführten Lehrerinterviews und der Antworten auf die offenen Fragen des Fragebogens entwickelt worden. Wie in den Kapiteln 8.4.2 und 8.4.3 bereits geschildert, ist die Generierung dieser Auswertungskategorien im Sinne des *thematischen Kodierens* von Flick (2000: 206-211) erfolgt. Aus den thematischen Bereichen und Kategorien wurde eine sog. thematische Struktur gesondert für den finnischen und ungarischen Kontext entwickelt (s. die Anhänge 6 und 7). Mit Hilfe der thematischen Strukturen konnten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den zwei Unterrichtskontexten festgestellt werden.

Beim Präsentieren der Ergebnisse wird von der Forschungsfrage 2 der vorliegenden Untersuchung ausgegangen (s. Kapitel 7). Die gewonnenen Ergebnisse aus dem finnischen und dem ungarischen Kontext werden den Unterfragen der Forschungsfrage 2 untergeordnet, nacheinander zur Darstellung gebracht. Zur Untermauerung der Befunde werden Teile der Äußerungen finnischer und ungarischer Lehrer zitiert, die im Text kursiv hervorgehoben sind. Die zitierten Passagen stammen vor allem aus den Antworten auf die offenen Fragen des Fragebogens sowie aus solchen Interviews, die im Kapitel 9.2 als Einzelfall nicht dargestellt wurden.

Die fallübergreifende Auswertung dient wie bei Kallenbach (1996a) und Rippen (1998) nicht dazu, Quantifizierungen vorzunehmen, also repräsentative

Ergebnisse hervorzubringen. Sie haben vielmehr explorativen Charakter und sollen die Brandbreite der vorgefundenen Themen und Kategorien zum Einsatz von SLS im finnischen und ungarischen DaF-Kontext zur Darstellung bringen.

Das thematische Kodieren setzt laut Eskola und Suoranta (1998: 176) die Wechselwirkung von Empirie und Theorie voraus. Dementsprechend wird versucht, sie während der folgenden Analyse zu synchronisieren. D. h. vor und nach den zitierten Passagen wird, so weit es möglich ist, auf den theoretischen Hintergrund aus der einschlägigen Fachliteratur sowie auf frühere Forschungsergebnisse Bezug genommen.

9.3.1 Förderung kognitiver und sozio-affektiver Lehrziele durch den Einsatz von Sprachlernspielen

9.3.1.1 Förderung kognitiver Lehrziele als übergeordnete Zielsetzung

Sowohl das finnische als auch das ungarische Material ergaben, dass die kognitiven Lehrziele beim Spieleinsatz für die Lehrkräfte eindeutig im Vordergrund stehen, was den Untersuchungsergebnissen von Klippel (1980a), Julkunen (1985) und Stellfeld (1995) entspricht. Die Lehrenden erzählten, dass die SLS im Unterricht integrativ, auf Grund der jeweiligen sprachbezogenen Zielsetzungen der Unterrichtsstunde eingesetzt werden. Von Bedeutung waren ferner die Aspekte bei der Spielauswahl in beiden Kontexten, in welcher Phase der Unterrichtseinheit die SLS zum Einsatz kommen und auf welchem Niveau sich die Sprachkenntnisse der Lerner befinden.

<90> Nun, es kommt darauf an. Es kann eine bestimmte Lexik sein, nun, es ist möglich, dass früher erlerntes Vokabular wiederholt wird oder auch neue Wörter. Oder es kann ein grammatisches Phänomen sein, z. B. Verbkonjugation. .. Also, ja. Ich wähle also solche Spiele aus, die vor allem mit dem Vokabular oder mit der Grammatik im Zusammenhang stehen. Also, in der Übungs- oder Wiederholungsphase. (FIN. IP. - 4 Jahre)

<91> Ich versuche zu gucken, dass sie irgendwie zum Inhalt des jeweiligen Kurses passen, also, dazu, was im Lehrplan der Schule steht. Jetzt vor allem deswegen, sonst würde man auf den Lehrplan nicht so sehr achten, aber die neue Version des Lehrplans ist gerade jetzt eingeführt worden. Über die Inhalte des Lehrplans mussten wir unheimlich viel nachdenken, nun, ich hab noch ganz gut in Erinnerung, was darin steht. Nun, also, ich versuche immer zu gucken, dass sie wenigstens zu den Themen des Kurses irgendwie passen. Ich setze nichts nur deswegen ein, dass jetzt etwas gemacht wird. Ich gucke im Unterricht z. B. auch kein Video nur deswegen, weil mich die Lerner darum bitten. Es ist das gleiche bei den Spielen, also, ich versuche immer zu gucken, dass sie eine bestimmte Funktion im Unterricht haben. Spiele könnte man ja sehr viel verwenden, man könnte z. B. jede Unterrichtsstunde mit einem Spiel, mit einem Wortschatzspiel anfangen. Aber ich hab sie so regelmäßig nicht benutzt. (FIN. IP. - 4 Jahre)

<92> Also, hm, ich wähle die Spiele vor allem auf Grund dessen aus, welches Vokabular, welches Thema, welche Grammatik im Unterricht gerade bearbeitet wird. Und auf welchem Niveau die Lerner in der Fremdsprache sind. Und auch auf Grund dessen, in welcher Phase der Unterrichtseinheit das Spiel geplant wird. (UNG. IP. - 4 Jahre)

<93> Der Lehrende hat ja eine bestimmte Zielsetzung in der Unterrichtsstunde oder wenn er eine Unterrichtsstunde plant. Es ist selbstverständlich. Also, ich denke darüber nach, welches Spiel eignet sich am besten, um meine Zielsetzung zu verwirklichen. (UNG. IP. - 4 Jahre)

Im Zitat <91> wurde weiterhin von einer finnischen Lehrerin als ein entscheidendes Kriterium erwähnt, dass Spiele immer mit einer gut überlegten didaktischen Zielsetzung vor Augen verwendet werden müssen und nicht zum Selbstzweck gespielt werden dürfen. Diese Einstellung kam auch in weiteren finnischen und ungarischen Äußerungen (s. die Zitate <94> und <95> und <96> unten) zum Ausdruck. In der einschlägigen Literatur wurde diese Tatsache u. a. von Kleppin (1995: 220; s. auch Löffler 1979: 28; Kluge 1981: 9) unterstrichen.

<94> Als bloßer Lückenfüller sollten Sprachspiele nur im Notfall und nicht zu oft eingesetzt werden. Man sollte sie nicht zum Selbstzweck verwenden. (UNG. FB. – 23 Jahre)

<95> Die Einstellung ist meistens positiv, wenn das Spiel einen Sinn hat. Meine Schüler sind fast alle sehr gut und motiviert, aber auch sehr kritisch. (FIN. FB. – 16 Jahre)

<96> Ich betrachte die SLS nicht als Zeitvertreib ab und zu im Unterricht. Nein, auf keinen Fall. Ich finde, dass sie ebenso eine Funktion wie alle anderen Methoden in der Unterrichtsstunde haben. In meiner Lehrerbildung wurde viel unter anderem vom Konstruktivismus gesprochen, nun, bereits damals habe ich gedacht, dass eine einzige Methode allein nicht funktioniert. Ich möchte viele verschiedene Methoden in meinem Unterricht verwenden, da die Schüler auch unterschiedlich sind. Nun, das gleiche stimmt für diese Spiele, sie gelten als eine Methode unter vielen. Und sie sind meiner Meinung nach ebenso effektiv wie alle anderen Methoden. Sie bieten aber eine andere Perspektive zur Behandlung des Stoffes. Also, ich betrachte sie nicht als Unterhaltung so wie ich Videos oder Bilder auch nicht als Unterhaltung betrachte, sondern sie bilden einen Teil des Unterrichts. Sie haben immer eine bestimmte Funktion. (FIN. IP. – 4 Jahre)

Diese Äußerungen weisen ebenso auf eine bewusste, lehrzielbezogene Integration der SLS in den Unterrichtsverlauf hin. Damit stehen sie im Gegensatz zu den Untersuchungsergebnissen von Klippel (1980a) und Stellfeld (1995). Zusammenfassend kann somit festgestellt werden, dass die Lehrenden in beiden Unterrichtskontexten bestrebt sind, SLS nicht ohne die Beachtung didaktischer Aspekte zu benutzen.

Unter den Antworten steckte in dieser Hinsicht nur eine kritische Stimme. Nach der Ansicht einer finnischen Lehrkraft schreiben die Schüler den SLS keine Funktion im Lernprozess zu, nur eine motivierende Wirkung. Man muss hier aber noch einmal betonen, dass der Lehrende in diesem Zitat die Ansicht der Lernenden und nicht die der Lehrenden beschreibt.

- **SLS sind bloß motivierende Bonbons**

<97> Die Schüler nehmen an SLS gern teil, aber sie halten die Spiele in Bezug auf das Sprachlernen für nicht sehr nützlich. Spiele sind motivierende Bonbons beim Sprachlernen. (FIN. FB. – 22 Jahre)

9.3.1.2 Förderung sozio-affektiver Lehrziele als nebengeordnete Zielsetzung

Deutlich wurde sowohl im finnischen als auch im ungarischen Kontext, dass die Förderung sozio-affektiver Lehrziele beim Einsatz von SLS an der zweiten Stelle hinter der Förderung der kognitiven Lehrziele steht. Trotzdem war zu bemerken, dass sich die Lehrkräfte der Möglichkeit zur Realisierung sozio-affektiver Lehrziele durch den Spieleinsatz in beiden Ländern bewusst waren. Es kann festge-

stellt werden, dass sich eine deutliche Wandlung in dieser Hinsicht im Laufe der Zeit vollzog, weil die Vorteile der SLS zur Förderung sozio-affektiver Lehrziele nach den Ergebnissen früherer Untersuchungen (s. Steilhilber 1979; Klippel 1980a; Stellfeld 1995) von den Lehrkräften noch nicht erkannt worden waren. Wie Düwell (2003: 350) darauf aufmerksam machte, kann diese Wandlung als Teil eines längeren Prozesses angesehen werden, da seit den 80er und 90er Jahren im FSU neben den kognitiven Fähigkeiten der Lerner auch die Förderung sozio-affektiver Lehrziele und die Individualisierung des Unterrichts in den Vordergrund gerückt sind (s. auch Kapitel 3.1.8.). Diese Wandlung ist auch in den Zielsetzungen der Lehrpläne beider Länder bemerkbar (s. die Kapitel 3.1.3, 3.1.5, 3.1.8).

Bei der Berücksichtigung der sozio-affektiven Lehrziele konnten jedoch bestimmte Unterschiede zwischen dem finnischen und ungarischen Kontext beobachtet werden. Sowohl in den finnischen Fragebogenantworten als auch von den finnischen Interviewpartnern wurde der Förderung unterschiedlicher sozio-affektiver Lehrziele ein wesentlich größerer Stellenwert eingeräumt als im ungarischen Kontext.

- **Förderung sozio-affektiver Lehrziele als unbewusster Vorgang**

Ein deutlicher Unterschied zwischen dem finnischen und dem ungarischen Kontext bestand darin, dass die ungarischen Interviewpartner die Förderung fachübergreifender sozio-affektiver Lehrziele auf meine Frage nach ihrem Stellenwert nicht als eine bewusste Zielsetzung in ihrer Unterrichtspraxis geschildert haben. Sie haben es mit Zeitmangel und mit der Überbetonung kognitiver Leistungen im ungarischen FSU begründet.

<98> *Wenn z. B. in Gruppen gearbeitet wird, dann wird natürlich auch das soziale Gefühl der Lerner trainiert, das ist ohne Zweifel eine Komponente der Spiele. Aber sich direkt darauf zu konzentrieren, ich glaube, nein. [...] Das liegt daran, dass mir drei, vier oder fünf Wochenstunden zur Verfügung stehen. (UNG. IP. – 4 Jahre)*

<99> *Es ist so, dass ich diese sozio-affektiven Lehrziele nicht als Zielsetzung betrachte, sondern nur ihre Verwirklichung bemerke. Also, ich glaube, dass ich mich auf sie nicht bewusst konzentriere, es ist so ein intuitiver Vorgang. Es ist mir gar nicht bewusst. (UNG. IP. – 12 Jahre)*

<100> *Die Förderung der sozialen Kompetenz der Lerner geschieht nebenbei, also, es geht absolut intuitiv, nicht bewusst vor sich. .. Also, so was mache ich nicht, dass ich jetzt die Gruppe formen möchte und, ach, nein. Nein, da .. der ganze Unterricht leider so leistungsorientiert ist. Also, hm, am Ende des vierten Schuljahrs müssen die Schüler die Sprachprüfung ablegen oder ich muss sie auf das Abitur vorbereiten. Also, es ist ein völlig nebensächlicher Aspekt, ob die Gruppe zusammenhält oder nicht. (UNG. IP. – 6 Jahre)*

Zwei finnische Interviewpartner haben ebenfalls berichtet, dass von ihnen keine große Bedeutung der Förderung der kooperativen Fähigkeiten der Lerner durch den Spieleinsatz zugemessen wird. Trotzdem machen die folgenden Zitate offensichtlich, dass ihre Einstellung zu dieser Frage von der der ungarischen Interviewpartnerinnen durchaus abweicht. Aus dem Zitat <101> geht hervor, dass sich die Interviewpartnerin der eventuellen Möglichkeiten und ihrer Auswirkungen bei der Förderung der sozialen Kompetenz der Lerner bewusst ist

und gibt zu, dass sie im Unterricht besser berücksichtigt werden könnten. Die andere Lehrerin spricht ähnlich wie ihre ungarischen Kollegen von einem unbewussten Vorgang, sie ist aber davon überzeugt, dass die Anforderungen des Lehrplans, in dem die Förderung der sozialen Kompetenz der Schüler einen wichtigen Stellenwert besitzt, ihre Unterrichtstätigkeit indirekt auf jeden Fall steuern.

<101> Also, .. die Förderung der kooperativen Fähigkeiten der Lerner wurde vielleicht etwas vernachlässigt, ich weiß nicht, ob man davon wirklich sprechen kann. Aber es wäre natürlich ideal, wenn man unterschiedliche Lerner in eine Gruppe setzen und die Zusammensetzung der Gruppen und der Paare wechseln könnte. Es ist ja nämlich in der Regel so, dass mit solchen zusammengearbeitet wird, die bekannt sind und mit denen man immer die Aufgaben löst oder zusammen etwas liest oder etwas darstellt. Man könnte die Gruppenzusammensetzung natürlich häufiger wechseln, damit unterschiedliche Lerner und unterschiedliche Menschen zusammenarbeiten. Man könnte auch Andere kennen lernen, auch unterschiedliche Lerner. Aber dieser Aspekt wurde von mir vielleicht nicht so betont berücksichtigt. Man könnte über diesen Aspekt häufiger nachdenken. (FIN. IP. – 4 Jahre)

<102> Dieser Aspekt kommt vielleicht in der Form zum Ausdruck, ich denke nicht so bewusst darüber nach, nun, da der Lehrplan vielleicht irgendwo in meinem Hinterkopf ist. Es kann daher kommen, vielleicht ohne dass man es sehr bewusst überlegt. Nein, nein, ich überlege es nicht bewusst .. so sehr. Aber es kommt ja daher. Und die kooperative Zusammenarbeit ist ja eigentlich meiner Meinung nach immer dabei bei diesen Rollenspielen .. oder .. oder wie von selbst, der Lehrer gibt ja keine klaren Hinweise in der gymnasialen Oberstufe, also sie, sie arbeiten ja die ganze Zeit kooperativ zusammen. Aber ich denke nicht darüber nach, wenn ich z. B. den Unterricht plane, dass jetzt die soziale Kompetenz gefördert wird. Nein, nicht so. Aber es funktioniert wie ein Rahmen, der auf irgendeine Art und Weise meine ganze Tätigkeit steuert. (FIN. IP. – 4 Jahre)

- **Individualisierung des Unterrichts nach unterschiedlichen Lernertypen**

Auffallend war trotzdem, dass die Förderung sozio-affektiver Lehrziele bei vielen finnischen Interviewpartnerinnen im Mittelpunkt der subjektiven Theorien stand und dieser Gedanke von ihnen freiwillig, bevor sich meine Fragen auf diesen Bereich gerichtet haben, formuliert wurde. Als ein zentraler Aspekt bei der Mehrheit der finnischen Interviewpartnerinnen hat sich herausgestellt, dass die SLS den unterschiedlichen Lernertypen etwas zu bieten haben und dadurch zur Individualisierung des Unterrichts wesentlich beitragen. In den Zitaten <103>, <104>, und <105> wird auf die kinästhetischen, kognitiven und auditiven Lernertypen Bezug genommen. Für die Beachtung der unterschiedlichen Lernertypen hat in der Fachliteratur Grotjahn (2003b: 330) plädiert. Als eine bewusste didaktische Zielsetzung wird auch im finnischen Lehrplan (OPS 2003: 14) formuliert, dass vielfältige Arbeitsformen in der Unterrichtspraxis wegen der individuellen Unterschiede der Lernenden einzusetzen sind, damit die Lernenden die Möglichkeit haben, die für ihren eigenen Lernstil angemessenen und effektivsten Arbeitsformen auszuwählen. Der Gedanke, den Unterricht durch den Spieleinsatz zu individualisieren, wurde von den ungarischen Interviewpartnerinnen nicht angesprochen.

<103> Und die Lerner sind auch unterschiedlich. Und es wird darüber nachgedacht, wer wie lernt. Und was die Spiele angeht, was ich an den Spielen gern habe, ich meine nicht, dass in der ganzen Unterrichtsstunde gespielt werden muss, dass sie einen unterschiedlichen Ansatz

ermöglichen. Damit der Unterricht nicht immer nach dem gleichen Schema verläuft. Und man spricht ja von den unterschiedlichen Lernertypen, z. B. vom kinästhetischen Lernertyp, wenn die Bewegung das Lernen für den Lerner erleichtert, wenn er z. B. würfeln darf oder so was. Oder eine andere motorische Tätigkeit durchführen darf. Und wenn z. B. ein schwierigeres grammatisches Phänomen auf eine andere Art und Weise bearbeitet wird, kann man es leichter begreifen. Ich meine also, dass man .. verschiedene Arbeitsformen anleiten und anweisen müsste. [...] Und man kann ja überlegen, ob man mehr über diese Fragen sprechen müsste. .. Die grammatischen Sachen müssen nicht immer im Vordergrund stehen. (FIN. IP. – 18 Jahre)

<104> Die Beachtung der Lernstile finde ich wichtig und deshalb bin ich .. heute der Ansicht, dass man nicht denken darf, dass alle, die ganze Gruppe jetzt spielen könnte .. SLS verwenden könnte. Es gibt nämlich solche, solche analytischen Lerner, die keine Bedeutung diesen Spielen zuschreiben. [...] Ich glaube, dass auch diese SLS zur Schule gehören, dass auch sie zu dieser Lernumgebung gehören. Aber der Lehrer kann nicht davon ausgehen, von der Perspektive, dass alle jetzt spielen. Oder, dass alle jetzt das gleiche Spiel spielen. (FIN. IP. – 30 Jahre)

<105> Die Spiele betrachte ich natürlich nicht als Allheilmittel, aber z. B. zur Wiederholung und als etwas, was bereits ein bisschen geübt wurde, finde ich sie effektiv. Also, in diesen Phasen des Unterrichts. .. Und für den auditiven Lernertyp sind sie bestimmt sehr nützlich. (FIN. IP. – 8 Jahre)

<106> Da es verschiedene Lernertypen gibt, gilt der Einsatz von SLS als eine Gelegenheit, jedem Lernertyp etwas anzubieten. Wenn ich nur in jeder Situation ein SLS parat hätte! (FIN. FB. – 20 Jahre)

- **Sprachlernspiele zur Verwirklichung ganzheitlichen Lernens**

Eine Interviewpartnerin aus Finnland richtete im Einklang mit der Auffassung von Meyer (1995: 345-346), Süss (1995: 19) und Grätz (2001: 6) die Aufmerksamkeit auf den Aspekt, dass die SLS neben der kognitiven Verarbeitung der Wirklichkeit die Lerner auch affektiv ansprechen und dadurch ganzheitliches Lernen ermöglichen. Es wird im Zitat betont, dass auf die Ganzheitlichkeit des Lernprozesses im Normalfall im Unterricht kein Wert gelegt wird, in der Spielsituation wird der Lerner dagegen mit allen Sinnen einbezogen. Die Interviewpartnerin erwähnt zwei weitere Aspekte im Zusammenhang mit dem ganzheitlichen Lernen, nämlich die Möglichkeit zur Individualisierung des Unterrichts nach den unterschiedlichen Lernertypen, sowie die Einbeziehung positiver Gefühle in den Lernprozess. Die Auswirkung positiver Gefühle auf den Aneignungsprozess wurde sowohl von der Hirnforschung (s. Markowitsch 2002: 39) als auch von Fremdsprachendidaktikern (s. Löffler 1989: 55; Klippel 2000: 243; Kaikkonen 2001: 101; Raabe 2003: 286) vielfach diskutiert.

<107> Nun, SLS .. sie sprechen den Menschen sozusagen ganzheitlich an. Also, in der Spielsituation sind solche Sinne im Einsatz, die im Unterricht normalerweise nicht angesprochen werden. Das ist am wichtigsten, da das im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Lernertypen steht. Mh, .. sie können solche Lerner ansprechen, die durch den traditionellen Unterricht nicht angesprochen werden können. Die allerwichtigste Sache ist, dass unterschiedliche Lernertypen, unterschiedliche Sinne mit ihrer Hilfe angesprochen werden können. [...] Und .. hm, die positiven Gefühle .. es ist auch wichtig, dass sie positive Gefühle herbeiführen können. (FIN. IP. – 28 Jahre)

- **Förderung der Kooperationsfähigkeit der Schüler und der Gruppenkohäsion**

Im Folgenden werden solche sozio-affektive Aspekte im Zusammenhang mit dem Spieleinsatz thematisiert, die sowohl im finnischen als auch im ungarischen Kontext erwähnt worden sind.²⁶ Als Erstes werden die Förderung der Kooperationsfähigkeit der Lerner und der Gruppenkohäsion gleichzeitig zur Darstellung gebracht, da sie in einigen Zitaten verschmolzen sind. Es muss trotzdem bemerkt werden, dass die erstgenannte Zielsetzung im finnischen Kontext betonter, während die zweitgenannte eher im ungarischen Kontext vorkommt.

<108> *Die Schüler wollen nicht die ganze Zeit nur Bücher lesen und damit können sie etwas zusammen machen, den anderen helfen und unterstützen und vielleicht werden sie sicherer mit ihren Sprachkenntnissen, wenn alles gut gelungen ist. (FIN. FB. – 4 Jahre)*

<109> *In der Schule und besonders danach ist auch die Teamarbeit gefragt - und das kann Spielen den Lernenden beibringen. (FIN. FB. – 18 Jahre)*

<110> *Dadurch erreicht man eine angenehme Stimmung in der Gruppe, die Schüler lernen einander kennen, die Schüler lernen in Gruppen zu arbeiten. Sie lernen zuzuhören, ihre Reaktionsfähigkeit steigt. (FIN. FB. – 28 Jahre)*

<111> *Also, bei mir sitzen die Schüler immer in Gruppen zu viert. Ich bevorzuge eher Gruppen- als Partnerarbeit. Und eigentlich nie Einzelarbeit. Die Klasse ist ja meiner Meinung nach wie eine kleine Gesellschaft und ebenso wie in der Gesellschaft, ist es sehr wichtig, dass die Schüler lernen, in der Klassengemeinschaft mit Allen zurechtzukommen. Und das wird beim Spielen trainiert. (FIN. IP. – 28 Jahre)*

<112> *Man müsste die Gruppenzusammensetzung ständig variieren. Man muss unterschiedliche Lerner .. also, es ist meiner Meinung nach auch wichtig, dass wenn diese Partnerspiele eingesetzt werden, zuerst die Partner verlost werden, damit nicht immer mit dem gleichen bekannten Partner gespielt wird. Oder es wird eine größere Spielgruppe verlost. .. Dann bleibt etwas Zeit auch zum so genannten sozialen Kennen lernen. Da in einer so großen Schule man einander nicht kennt. .. Vielleicht werden irgendwann mal auch solche Werte gefördert, nicht nur die kognitiven. Nun, also, diese Seite ist auch wichtig, da sonst jeder in der Unterrichtsstunde allein sitzt. (FIN. IP. – 18 Jahre)*

<113> *Es entstehen gute Beziehungen zwischen den Schülern der Gruppe. (UNG. FB. – 11 Jahre)*

<114> *Ein Vorteil besteht darin soziale Kontakte innerhalb der Gruppe herzustellen. (UNG. FB. – 11 Jahre)*

<115> *Ich verwende vor allem Gruppenspiele in meinem Unterricht und die Gruppen werden nach dem Zufallsprinzip durch Verlosung zusammengesetzt. So verbessert sich der Zusammenhalt der Schüler innerhalb der Gruppe, sie lernen einander besser kennen. (UNG. FB. – 3 Jahre)*

<116> *Und der Einsatz von Spielen fördert meiner Meinung nach auch die Gruppenkohäsion sehr. Wenn eine typische Eigenschaft eines Gruppenmitglieds in der Spielsituation zum Vorschein kommt oder die Lerner voneinander etwas Neues erfahren, hauptsächlich in der Anfangsphase des Sprachlernens, wenn sie einander noch nicht gut kennen. (UNG. IP. – 4 Jahre)*

- **Förderung der Selbstständigkeit der Schüler**

²⁶ Es muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass die Motivationssteigerung, die als ein zentrales affektives Lehrziel beim Spieleinsatz angesehen werden kann, in beiden Kontexten eindeutig im Vordergrund stand. Auf diesen Aspekt des Spieleinsatzes wird wegen ihrer Zentralität jedoch gesondert, im Kapitel 9.3.4 eingegangen.

Im Zusammenhang mit der Förderung der Selbstständigkeit der Schüler kam in beiden Unterrichtskontexten einerseits zur Erwähnung, dass die Lerner SLS entweder im Unterricht oder als Hausaufgabe selbst erstellen können. Andererseits wurde geschildert, dass die Lerner in der Spielsituation als Spielleiter oder als Schiedsrichter fungieren können, was die Lernerorientierung im Unterricht wesentlich erhöht. Wie König (2003: 8-9) in der didaktischen Literatur darauf hingewiesen hat, können die Lerner dadurch nicht nur als „Konsumenten, sondern als Produzenten und Regisseure des Übungsgeschehens“ funktionieren, was ihre Selbsttätigkeit im Unterricht fördert.

<117> *Ich verwende z. B. das sog. Alias-Spiel, wo die Lerner einander bestimmte Wörter erklären müssen. Und als wir diese Austauschgruppe aus Deutschland letzten Frühling zu Gast hatten, dann hab ich die Lerner mit einem deutschen Partner zusammen arbeiten lassen. Und sie haben die Wörter noch wortreicher erklärt. Und die Finnen mussten sie erraten. Dann hab ich wirklich bemerkt, dass es erfolgreich war, als sie versuchten, die Wörter zu erklären. .. Diese Spiele hab ich selbst angefertigt, also ich hab sie auf Grund des Wortschatzes der einzelnen Lektionen erstellt. Oder manchmal lasse ich die Lerner diese Spiele anfertigen, also sie müssen für sich wichtige Wörter wählen. Dann wird es meiner Meinung nach noch persönlicher, denn sie dürfen selbst solche Wörter und Wendungen wählen, die für sie bedeutend sind. (FIN. IP. – 4 Jahre)*

<118> *Nun, also, jetzt fällt mir sofort ein Spielbrett ein, also, wo Bezeichnungen für Länder und Staatsangehörigkeiten geübt werden. Also .. es wird gewürfelt und so und auf dem Spielfeld steht die Aufgabe, etwas .. dass .. sag, dass dieses Auto aus Deutschland kommt. Oder so was. Und ein Schüler hat auch bei diesem Spiel die richtigen Lösungen. Er kontrolliert also. Wenn es falsch gesagt wird, dann muss man zurückgehen. (FIN. IP. – 4 Jahre)*

<119> *Oft gebe ich als Hausaufgabe, dass du jetzt ein solches Spiel für die nächste Stunde anfertigst oder ich frage, wer dazu Lust hätte, und dann machen sie es sehr gern. Und dann leiten sie das Spiel in der nächsten Stunde so ernsthaft und so schön, wirklich. (UNG. IP. – 24 Jahre)*

<120> *Es gibt z. B. diese .. Würfelbrettspiele. In einer Unterrichtsgruppe mit 24 Schülern kann das Spiel nur so durchgeführt werden, wenn .. die Unterrichtsgruppe in Teams geteilt wird und es in jeder Gruppe einen Schiedsrichter gibt, der .. den Spielablauf beobachtet. Und der Schiedsrichter genießt auch diese Rolle, er überwacht die Situation, so gibt es keine Möglichkeit zu schwindeln. Und der Schiedsrichter hat die Lösungskarten dabei, also er kann die Richtigkeit der Lösungen kontrollieren, ja. Dadurch lernt auch der Schiedsrichter .. unmerklich, aber doch. Also, hm, sehr oft nehme ich diese Gelegenheit wahr. (UNG. IP. – 6 Jahre)*

Eine finnische Lehrperson geht in ihrer Fragebogenantwort noch weiter und nimmt konkret darauf Bezug, dass die Lerner in der Spielsituation die Verantwortung über ihr Lernen übernehmen können. Damit thematisiert sie einen wichtigen Aspekt autonomen Lernens (s. König 2003). Dieser Aspekt kam jedoch nur als eine vereinzelte Perspektive in den Äußerungen der Lehrenden zum Ausdruck.

<121> *Die Spiele helfen den Schülern außerdem, Verantwortung über ihr Lernen zu übernehmen zu lernen und die zu erlernende Sache in Gruppen zu überlegen. Das hat natürlich auch einen Nachteil: es lässt sich fragen, ob effektiv gearbeitet wird und ob der Schüler wirklich das richtige sprachliche Modell erhält, wenn er es braucht? Nimmt die Gruppe das angebotene sprachliche Material zu leicht an, wenn die Schüler gar keine Anstrengungen zu machen brauchen? Hier geht es wohl um die Fähigkeit in Gruppen zu arbeiten und im Allgemeinen über das Übernehmen von Verantwortung. (FIN. FB. – 10 Jahre)*

- **Persönlichkeitsbildung durch Hemmungsabbau**

Als eine, für beide Kontexte charakteristische Zielsetzung konnte die Persönlichkeitsbildung der Lerner durch den Spieleinsatz festgestellt werden, wenn auch sie nicht sehr betont zur Erwähnung kam. Entsprechend den Anforderungen des ungarischen Lehrplans (NAT 1995: 55-56; 2003: 31) sowie im Einklang mit der Spielliteratur (s. Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004: 25) wurde ausgeführt, dass die Spiele zum Abbau von Sprechhemmungen und dadurch zur Steigerung der Selbstsicherheit der Lerner beitragen.

<122> *Die SLS spielen meiner Meinung nach beim Hemmungsabbau die größte Rolle, außer, dass die eine amüsante Art des Lernens für die Schüler ermöglichen. (UNG. FB. – 7 Jahre)*

<123> *Sie vergessen, dass es ums Lernen geht und werden frei und ohne Hemmungen sprechen. (UNG. FB. – 8 Jahre)*

<124> *Die Schwächeren bekommen durch das Spiel die Möglichkeit, die Sprache angstfrei zu üben, und dadurch können sie auch ihre Selbstsicherheit verstärken. (UNG. FB. – 6 Jahre)*

<125> *Vorteil: Die Schüler werden selbstsicherer. (UNG. FB. – 6 Jahre)*

<126> *Überwindung der Angst vor dem Sprechen, ohne Hemmungen sich auszudrücken. Mut haben, eine Diskussion zu führen, ohne im Voraus zu wissen, welche Wörter man braucht oder kennt oder sogar weiß. (FIN. IP. – 25 Jahre)*

<127> *Die meisten Schüler haben SLS gern. Auch die Ängstlichen machen gern mit, da die Gruppen oft ziemlich klein sind, die Schüler kennen einander gut und die Hemmungen verschwinden. (FIN. IP. – 20 Jahre)*

9.3.2 Sprachlernspiele für Lernende mit unterschiedlichen individuellen Lernervariablen

In diesem Kapitel wird auf Grund der Empirie der Arbeit der Frage nachgegangen, welche Unterschiede in der Einstellung der Lernenden mit individuellen Variablen zum Einsatz von SLS nach den subjektiven Theorien finnischer und ungarischer Deutschlehrer zu verzeichnen sind. Das Forschungsmaterial hat Aufschluss darüber gegeben, dass die Lehrkräfte in beiden Kontexten überwiegend über eine positive Aufnahme der SLS von Seiten der Lerner berichtet haben. Darüber hinaus haben sich jedoch vielfältige Unterschiede in der Einstellung der Lernenden herausgestellt. Wie sich im Folgenden zeigt, haben die Lehrkräfte den im Kapitel 3.2 behandelten individuellen Lernervariablen (Niveau der Sprachkenntnisse, Ängstlichkeit, Grad der Extrovertiertheit oder Introvertiertheit, Alter und Geschlecht) in Bezug auf die Einstellung zum Spieleinsatz eine große Bedeutung eingeräumt.

9.3.2.1 Allgemeine positive Aufnahme der Sprachlernspiele

Erstens muss festgestellt werden, dass die Äußerungen der finnischen Lehrkräfte auf diese Frage etwas differenzierter aussahen als die ihrer ungarischen Kollegen. Im ungarischen Kontext begründeten nur zwei Lehrende die positive Einstellung der Lernenden konkret. Der eine wies darauf hin, dass Spiele bei-

läufiges Lernen ermöglichen, also der Lernprozess unbemerkt, in einer angenehmen Atmosphäre erfolgt (s. Kluge 1980: 81; Wegener & Krumm 1982: 192; Klippel 1998: 5 und Zitat <133>). Die positive Aufnahme der Spiele wurde vom Anderen damit erklärt, dass die Spielsituation eine angstfreie, sichere Atmosphäre für die Lehrenden schafft, wie es von Löffler und Kuntze (1980: 16) sowie von Stoye (1995: 203) betont wurde (s. Zitat <137>). Diese Begründungen kamen im finnischen Kontext mehrere Male vor (s. die Zitate <134>,<135>,<136> und <138>).

- **Keine Unterschiede in der Einstellung der Schüler zu Sprachlernspielen**

<128> *Alle Schüler machen gern mit, manchmal fragen sie, wann wir das nächste Spiel machen. (UNG. FB. – 12 Jahre)*

<129> *Sie sind dankbar dafür. Es gibt keine Unterschiede zwischen den Schülern, wenn es um Spiele geht. (UNG. FB. – 28 Jahre)*

<130> *Es gibt kaum Unterschiede. Ihre Einstellung ist meistens positiv, sie sind begeistert. Die SLS muntern sie auf. (UNG. FB. – 11 Jahre)*

<131> *Alle freuen sich, wenn während der Stunde gespielt wird. (FIN. FB. – 3 Jahre)*

<132> *Die Einstellung ist sehr gut. Sie möchten immer nur spielen! Ich glaube es gibt keine Unterschiede zwischen den Schülern. (FIN. FB. – 2 Jahre)*

- **Spiele ermöglichen beiläufiges Lernen**

<133> *Meistens haben sie alle Lust, zu spielen, egal ob sie gut sind oder nicht, da sie nicht ahnen, dass sie auch damit lernen bzw. irgendetwas üben. (UNG. FB. – 6 Jahre)*

<134> *Die meisten Schüler finden es lustig, wenn sie NUR spielen dürfen. Da merken sie meistens nicht, dass sie beim Spielen vieles lernen können. Spielen macht fast allen Schülern Spaß. Sie können eben die sprachlichen Fertigkeiten anwenden, die sie haben. Da sind die Leistungen sehr unterschiedlich, aber gut so. (FIN. FB. – 28 Jahre)*

<135> *Die Einstellung ist meistens positiv; auch die älteren Schüler lassen sich von der Idee täuschen „das ist kein Unterricht, wir spielen nur“, und machen meistens ganz eifrig mit. (FIN. FB. – 30 Jahre)*

<136> *Die Schüler sind begeistert, da Spiele ihrer Meinung nach nicht zum Lernen, sondern zur Unterhaltung dienen. Sie bemerken also nicht alle, dass sie dabei auch neue Sachen lernen können. (FIN. FB. – 9 Jahre)*

- **Spiele schaffen eine angstfreie Atmosphäre**

<137> *Spielen mögen sie. Sie vergessen jegliche Angstgefühle, fühlen sich sofort freier. (UNG. FB. – 6 Jahre)*

<138> *Die meisten Schüler mögen die Spiele, und da gibt es meines Erachtens keine großen Unterschiede zwischen guten und schwächeren Lernern, weil die Schüler meistens selbst wählen können, mit wem sie spielen und daher ist die Atmosphäre meistens gut. Man hat also keine Angst vor Fehlern. (FIN. FB. – 4 Jahre)*

Bei den Begründungen gingen die finnischen Lehrenden noch auf einen weiteren Aspekt ein. Es wurde drittens erwähnt, dass sich die positive Einstellung

der Schüler zu SLS daraus ergibt, dass sie von ihnen als Abwechslung betrachtet werden.

- **Spiele werden von den Schülern als Abwechslung betrachtet**

<139> *Meistens gefallen die Spiele den Schülern, und sie empfinden sie als „Abwechslung“.* (FIN. FB. - 8,5 Jahre)

<140> *Die Einstellungen sind positiv. SLS werden als willkommene Abwechslung erfahren. Keine (größeren) Unterschiede zw. Lernern.* (FIN. FB. - 7 Jahre)

<141> *Meistens gefallen die Spiele allen Lernern. Man darf sprechen, es ist abwechslungsreich, nicht besonders anstrengend...* (FIN. FB. - 8 Jahre)

9.3.2.2 Unterschiede in der Einstellung der Schüler bezogen auf das Niveau ihrer Sprachkenntnisse

- **Erfolgreiche Schüler finden Sprachlernspiele unnötig**

Sowohl von den finnischen als auch von den ungarischen Lehrpersonen wurden Unterschiede in der Einstellung der Lerner in Bezug auf das Niveau ihrer Sprachkenntnisse festgestellt. In beiden Kontexten wurde von einigen Lehrenden zum Ausdruck gebracht, dass die erfolgreichen Schüler die Spiele unnötig und etwas kindisch finden. Das steht im Gegensatz zum Untersuchungsergebnis von Julkunen (1985) aus dem Englisch als Fremdsprache -Kontext, nach dem SLS in den Klassen 1-6 der Gemeinschaftsschule erfolgreiche Schüler motiviert haben, im Falle von leistungsschwachen Schülern aber keine solche Wirkung festzustellen war. Ein Grund für diesen Unterschied mag auf die unterschiedliche Altersstufe der untersuchten Schüler zurückzuführen sein. In der gymnasialen Oberstufe können die erfolgreichen Schüler das Spielen mit Zeitvertrieb und mit nicht ernstzunehmender Arbeit assoziieren und die Spiele für eine ineffektive Arbeitsform halten (s. Kapitel 9.2.2.4).

<142> *Die erfolgreicheren Schüler wollen manchmal mehr und mögen die Spiele nicht so gern. Die leistungsschwachen Schüler antworten dagegen gern mit kurzen Sätzen und freuen sich, sie haben Erfolgserlebnisse, wenn sie sich in der Fremdsprache ausdrücken können.* (UNG. IP. - 24 Jahre)

<143> *Manchmal können die erfolgreichen Lerner die Spiele etwas albern finden, während die leistungsschwachen Lerner sie wegen der Konkretheit und des persönlichen Einsatzes überwiegend hilfreich und lustig finden.* (FIN. FB. - 2 Jahre)

<144> *Die erfolgreichen finden die Spiele manchmal zu leicht und zeitraubend, wenn sie den Schwierigkeitsgrad der Spiele nicht selbst ändern können.* (FIN. FB. - 18 Jahre)

<145> *Die Schüler lassen sich klar in zwei Gruppen teilen. Einige können durch Spiele in einem sehr großen Masse motiviert werden, für andere sind sie nur Zeitvertrieb. Im Allgemeinen finden die begabten Lerner SLS unnötiger.* (FIN. FB. - 4 Jahre)

<146> *Stille und erfolgreiche Schüler mögen nicht unbedingt Spiele, sondern würden lieber selbstständig und in aller Ruhe arbeiten.* (FIN. FB. - 8 Jahre)

- **Sprachlernspiele für leistungsschwache Schüler**

Sowohl die finnischen als auch die ungarischen Lehrenden waren sich einig, wie bereits in den Zitaten <142> und <143> angedeutet, dass SLS eine ideale Übungsmöglichkeit für leistungsschwache Lerner anbieten. Es wurden dafür vielfältige Gründe benannt. Von den ungarischen Lehrenden wurde hervorgehoben, dass die SLS den leistungsschwachen Lernern die Möglichkeit sichern, in einer risikofreien Atmosphäre ohne Druck und Hemmungen die Fremdsprache zu verwenden.

<147> *Die Einstellung der Schüler ist meistens positiv, sogar leistungsschwache Schüler sind sehr bereit, dann teilzunehmen. (UNG. FB. – 33 Jahre)*

<148> *Sie sind sehr motiviert, sie müssen nicht ständig diszipliniert werden, da sie selbst gerne mit Spielen arbeiten. Die sog. schwächeren Schüler arbeiten auch aktiv mit, da es so aussieht, als hätten diese Aufgaben gar kein „Risiko“, Fehler zu machen. :-)* (UNG. FB. – 5 Jahre)

<149> *Meistens leisten die leistungsschwachen Lerner mehr, da sie ohne Druck arbeiten können. (UNG. FB. – 6 Jahre)*

<150> *Die Schwächeren bekommen durch das Spiel die Möglichkeit, die Sprache freier zu üben, und dadurch können sie auch ihre Selbstsicherheit verstärken. (UNG. FB. – 6 Jahre)*

Im finnischen Kontext wurden die SLS für leistungsschwache Schüler ebenso für geeignet gehalten. Im Zitat <153> wurde wieder konkret darauf hingewiesen, dass SLS in Gruppen oder in Partnerarbeit durchgeführt die leistungsschwachen Lerner zur Verwendung der Fremdsprache anspornen, da die direkte Lehrerkontrolle sowie die Kontrolle der ganzen Klasse wegfallen.

<151> *Ich habe bemerkt, dass auch die weniger motivierten (oft die schwächeren) Schüler die Motivation beim Spielen finden. (FIN. FB. – 2 Jahre)*

<152> *Spiele halte ich für eine effektive Lernmöglichkeit. Es gibt natürlich auch andere effektive Lernmöglichkeiten und jeder lernt ja auf eine andere Art und Weise. Ein sehr erfolgreicher Lerner könnte vielleicht denken, was soll man mit diesen Spielen, sie sind so kindisch, und daraus kann man keinen Nutzen ziehen. Aber sie können jedoch leistungsschwächeren Lernern helfen. (FIN. IP. – 4 Jahre)*

<153> *Nun, sagen wir mal, dass auch die lernschwächeren Schüler, wenn sie die Möglichkeit haben, selbstständig zu arbeiten, und der Lehrer steht nicht ständig neben ihnen und kein Anderer hört ihnen zu, also .. sie lassen sich auf die Arbeit ein. Oder es kann auch eine Partnerarbeit sein, es ist allerdings so, dass ihnen nicht die ganze Klasse zuhört. Dann traut man sich leichter, etwas zu tun, egal, worum es sich handelt. (FIN. IP. – 34 Jahre)*

In Bezug auf die leistungsschwachen Schüler wurden sowohl im ungarischen als auch im finnischen Kontext vereinzelt auch negative Stellungnahmen geäußert. Die Lehrer machten auf den Aspekt aufmerksam, dass die leistungsschwachen Lerner an der Spielsituation nicht unbedingt aktiv teilzunehmen brauchen, da sie sich in der Gruppe verstecken können.

<154> *Wenn sie das Wort Spiel hören, glänzen ihre Augen vor Freude. Einige leistungsschwache Lerner geraten leider während des Spiels in den Hintergrund. Mein Problem besteht darin, dass sie sogar der Meinung sind, dass sie am Spiel nicht unbedingt teilzunehmen brauchen, da es nur ein Spiel ist, kein richtiges Lernen. (UNG. FB. – 13 Jahre)*

<155> *Es besteht die Gefahr, dass sich einige leistungsschwache Schüler in der Gruppe verstecken und am Spiel nicht aktiv teilnehmen. (UNG. FB. – 9 Jahre)*

<156> *Leistungsschwache Lerner mögen auch Spiele, sie können sich aber in der Gruppe verstecken und kein Wort sagen. (FIN. FB. – 8 Jahre)*

9.3.2.3 Unterschiede in der Einstellung der Schüler bezogen auf ihre Ängstlichkeit

- **Sprachlernspiele für ängstliche Schüler**

Die Meinungen über die ängstlichen Schüler folgten im Material vier verschiedenen Linien. Deutlich wurde erstens, dass ängstliche Lerner nach den subjektiven Kognitionen der finnischen und ungarischen Lehrenden durch Spiele leicht zum Mitmachen motiviert werden können. Die Lehrkräfte haben sich eindeutig darauf bezogen, dass die Arbeit in Kleingruppen und in Paaren die situationelle Ängstlichkeit (s. Oxford & Ehrman 1993: 193) der Lerner in bedeutendem Maße reduziert. Die Sprechhemmungen verschwinden, wenn die Lerner nicht vor der ganzen Gruppe sprechen müssen oder wenn die Lehrerkontrolle ausfällt. Diese Überlegungen stimmen mit der Auffassung von Wegener und Krumm (1982: 190-191) überein.

<157> *Die ängstlichen Schüler machen bei Spielen, die in Gruppen durchgeführt werden, gerne mit. (UNG. FB. – 24 Jahre)*

<158> *Ängstliche Schüler sind ängstlich, wenn Einzelleistungen im Spiel gefordert werden. Wenn sie aber in Gruppen bzw. zusammen mit dem von ihnen ausgewählten Partner spielen und mit ihm antworten dürfen, fühlen sie sich meistens wohl. (FIN. FB. – 28 Jahre)*

<159> *Auch stille Schüler wagen eher zu sprechen, wenn sie in kleinen Gruppen arbeiten können (FIN. FB. – 25 Jahre)*

<160> *Meistens gefällt es ihnen. Die Ängstlichen reden lockerer in kleinen Gruppen. (FIN. FB. – 5 Jahre)*

<161> *Die Einstellung der Schüler zu den SLS ist sehr positiv. Alle mögen solche Spiele, weil meine Gruppen ziemlich klein sind und die Schüler meistens zu zweit spielen können. Dann haben die ängstlichen Schüler keine Angst vor dem Partner/der Partnerin. Meine Schüler haben sich schon an solche SLS in der Gemeinschaftsschule gewöhnt, weil ich sie auch dort eingesetzt habe. (FIN. FB. – 26 Jahre)*

<162> *Die meisten Schüler haben SLS gern. Auch die Ängstlichen machen gern mit, da die Gruppen oft ziemlich klein sind, die Schüler kennen einander gut und die Hemmungen sind verschwunden. (FIN. FB. – 20 Jahre)*

<163> *Die Schüler haben die Spiele gern. Meines Erachtens kommunizieren beim Spielen auch die ängstlichen und unsicheren Schüler ziemlich frei, wenn die Lehrerkontrolle wegfällt, also die Lehrerin hört nicht bei jeder Äußerung zu. (FIN. FB. – 1 Jahr)*

Im Gegensatz zum oben genannten Aspekt steht die Ansicht anderer Lehrkräfte, nach der ängstliche Schüler nur schwer in Spiele einbezogen werden können. In den Zitaten wird leider nicht konkret angegeben, im welchem Fall von Spielen die Lehrenden diese Erfahrung gemacht haben. Man kann sich möglicherweise vorstellen, dass es hier z. B. um Rollenspiele oder um solche SLS geht, die von den Mitspielern Einzelleistungen fordern. In diesem Fall könnte

man die Stellungnahme von Koch und Terrell (1991: 124) bestätigt finden, nach der verschiedene Performanzübungen bei einigen Schülern Ängstlichkeit hervorrufen können und die Bereitschaft der Lernenden, an solchen Übungen teilzunehmen, sich verringert.

<164> Die meisten nehmen an den Spielen gern teil, aber die schwachen und die weniger selbstsicheren Schüler werden natürlich nicht so leicht aktiviert. (UNG. FB. – 2 Jahre)

<165> Ihre Einstellung zum Spielen im Allgemeinen ist sehr positiv. Ängstliche Schüler nehmen an diesen Aktivitäten natürlich nicht so gern teil, aber sie machen große Fortschritte in dieser Hinsicht. Leistungsunterschiede minimalisieren sich während der Spiele. (UNG. FB. – 6 Jahre)

<166> Ja, es gibt Unterschiede. Die selbstsicheren Schülerinnen sind bereit, fast alles zu tun und die Ängstlichen möchten nichts anderes tun. (FIN. FB. – 31 Jahre)

<167> Die verbal und kommunikativ Begabten sind immer begeistert, die schüchternen Schüler dagegen weniger. (FIN. FB. – 23 Jahre)

Drittens wurde als ein wichtiges Kriterium in beiden Kontexten hervorgehoben, dass ängstliche Schüler in der Spielsituation passive Rollen übernehmen können. In den Zitaten <168> und <170> wurde diese Möglichkeit als ein Vorteil angesehen, da dadurch die ängstlichen Schüler in die Lerntätigkeit einbezogen werden können und sie auch in der passiven Beobachterfunktion oder als Spielleiter mit der Fremdsprache zu tun haben.

<168> Sie sind gierig danach. Sie erleben sie als Spiele. Die Ängstlichen dürfen sich als Beobachter zurückziehen oder weniger aktive Rollen übernehmen. (UNG. FB. – 20 Jahre)

<169> Meistens freuen sie sich, wenn wir spielen. Es gibt keine großen Unterschiede. Die Ängstlicheren übernehmen trotzdem z. B. bei Activity eher passive Rollen. (UNG. FB. – 7 Jahre)

<170> Auch die leistungsschwachen Lerner nehmen an Spielen gern teil, wenn sie z. B. als Gruppenleiter spielen können, der die richtigen Lösungen in der Hand hat. Er ist dadurch Teil der Gruppe, beteiligt sich aktiv am Spiel, lernt hoffentlich von den anderen sowie von den richtigen Lösungen und braucht keine Angst vor Fehlern zu haben. (FIN. FB. – 10 Jahre)

Der vierte Aspekt in Bezug auf die ängstlichen Lerner wurde bloß im finnischen Kontext erwähnt. Die Lehrenden vertraten die Ansicht, dass es den ängstlichen Schülern eine große Schwierigkeit bereitet, in der Spielsituation einen Partner oder eine Gruppe zu finden und sie eher in aller Ruhe arbeiten möchten (s. Kapitel 9.2.2.2).

<171> Es gibt Schüler, die immer ohne Partner oder Gruppe bleiben und ich glaube, dass sie hoffen, lieber gar nicht zu spielen. (FIN. FB. – 22 Jahre)

<172> Probleme haben gerade schüchterne Schüler, für die es nicht immer leicht ist, einen Partner oder eine Gruppe zu finden. Ich kann mir gut vorstellen, dass sie lieber traditionell und selbstständig arbeiten möchten. (FIN. FB. – 4 Jahre)

<173> Nun, wenn es solche Schüler gibt, die keine Freunde in der Gruppe haben oder die unheimlich ängstlich sind, nun, für sie .. stellen die Spiele keine angenehme Tätigkeit dar. .. Sie bleiben allein. Und wenn sie sehr ängstlich sind und nirgendwohin gehen wollen, nun, ich

frage, willst du mit dieser Gruppe zusammen arbeiten? Nein, ich will nicht. Man kann sie ja nicht dazu zwingen. (FIN. IP. – 8 Jahre)

9.3.2.4 Unterschiede in der Einstellung der Schüler bezogen auf den Grad der Extrovertiertheit/Introvertiertheit

Der Grad der Extrovertiertheit/Introvertiertheit der Schüler erwies sich in den Äußerungen der finnischen und ungarischen Lehrpersonen als kein zentraler Faktor im Hinblick auf den Spieleinsatz. Es wurde in beiden Kontexten bloß von je einer Interviewpartnerin angesprochen. Ihre Ansicht stimmte mit der Schlussfolgerung von Ellis (1994a: 523) überein, nach der extrovertierte Lerner eher bereit sind, an SLS teilzunehmen als Introvertierte.

<174> Wenn ein Lerner eher etwas introvertiert ist, dann bleibt er lieber im Hintergrund. Aber bei einigen kann man meiner Meinung nach große Fortschritte erreichen. [...] Aber es ist alles in allem unmöglich, diese Schüler völlig zu verändern. (UNG. IP. – 4 Jahre)

<175> Die eher extrovertierten Schüler, die sprechen und kommunizieren wollen, haben die Spiele meiner Meinung nach lieber. Ich weiß aber nicht, wer davon einen größeren Nutzen hat, ob auch diejenigen ziemlich viel davon profitieren würden, wenn sie sprechen müssen, also, diejenigen .. die eher in aller Ruhe arbeiten mögen. (FIN. IP. – 4 Jahre)

9.3.2.5 Unterschiede in der Einstellung der Schüler bezogen auf ihr Alter

Das Verhältnis zwischen dem Alter der Schüler und dem Spieleinsatz wurde von den Lehrenden in beiden Kontexten häufig erwähnt. Die Lehrkräfte haben in dieser Hinsicht zwischen der Gemeinschaftsschule und der gymnasialen Oberstufe eine Parallele gezogen. Ein Lehrer aus Ungarn führte die unterschiedliche Einstellung der Lerner der gymnasialen Oberstufe zu SLS auf ihre Hemmungen und Ängste zurück, die mit dem Teenegeralter verbunden sind. Eine Interviewpartnerin aus Finnland, die auch über Unterrichtserfahrung in der Gemeinschaftsschule verfügt, differenzierte die Frage vielfältig (s. die Zitate <179>, <180> und <181>). Sie berichtete darüber, dass sie in der gymnasialen Oberstufe eher kooperative und kommunikative SLS benutzt und den Lernern bei der Durchführung der Spiele freie Hand gibt. In der Gemeinschaftsschule kommen dagegen eher kompetitive und vorkommunikative Spiele zum Einsatz und die Lerner benötigen präzise Vorgaben zur Verwirklichung der Spiele. Das steht höchstwahrscheinlich mit der Verbesserung der Sprachkenntnisse im Zusammenhang, da die Durchführung von kommunikativen SLS im Vergleich zu vorkommunikativen SLS einen kreativeren Umgang mit sprachlichen Mitteln voraussetzt.

- **Gemeinschaftsschule vs. gymnasiale Oberstufe**

<176> Meistens nehmen die Lerner gern daran teil. Es gibt aber Unterschiede im Alter oder auch zwischen einigen Gruppen. Die Kleineren machen es auf jeden Fall gern, die Jugendlichen ganz unterschiedlich. Hier gibt es zum Beispiel schon Hemmungen, Angst, etwas falsch zu machen oder sich vor den anderen zu blamieren. (UNG. FB. – 23 Jahre)

<177> Die Schüler in der gymnasialen Oberstufe können die SLS für Kinderspiele halten, bei denen man nichts lernen kann. (FIN. FB. – 4 Jahre)

<178> Ich sehe eigentlich nur Vorteile, denn die Spiele machen Spaß und bringen den Schülern viel bei. Es kann aber sein, dass einige Schüler in der gymnasialen Oberstufe die Spiele für kindisch halten. (FIN. FB. – 2 Jahre)

<179> Also, ich betone eher die kooperative Zusammenarbeit und gebe den Schülern ziemlich freie Hand. Ich gebe keine präzisen Hinweise bei den Spielen, da ich bemerkt habe, ich finde wenigstens, dass es in der gymnasialen Oberstufe funktioniert. In der Gemeinschaftsschule ist es nicht mehr der Fall. Da muss man etwas Konkretes sagen, sonst fragt jemand sofort, .. warum das hier so ist. Also, in der gymnasialen Oberstufe finden die Schüler es sogar toll, dass sie Freiheit bekommen, und es so machen können, wie sie es wollen. .. Also, ich lege wirklich auf die Kommunikation der Lerner Wert und darauf, wie sie untereinander arbeiten. Nicht so auf den Wettbewerb. (FIN. IP. – 4 Jahre)

<180> Ich sage nicht häufig, dass, dass zählt die Punkte, wer gewonnen hat oder so was. Ich betone es nicht. Ich betone nicht die Punkte, sondern dass es jetzt sozusagen um das Üben geht. In der Gemeinschaftsschule habe ich jedoch bemerkt, dass die Jungen zum Wettbewerb leicht motiviert werden können. Aber die Mädchen motiviert der Wettbewerb jedoch nicht so sehr. (FIN. IP. – 4 Jahre)

<181> Ich verwende sowohl vorkommunikative als auch kommunikative SLS, aber in der gymnasialen Oberstufe wird vor allem auf die Kommunikativität Wert gelegt. Ich verwende eindeutig häufiger Worterklärungs- und Rollenspiele. Ich benutze natürlich z. B. bei der Kontrolle der Hausaufgabe auch solche, die eher gesteuert sind, manchmal zur Grammatik. Oder, oder, wenn ein Themenbereich wiederholt wird, also, z. B. die ersten drei Lektionen, vor allem in der Gemeinschaftsschule. Mit Hilfe dieser eher gesteuerten Spiele kann man leicht verschiedene Sachen wiederholen. (FIN. IP. – 4 Jahre)

Es kann konstatiert werden, dass die Mehrheit der Lehrkräfte die Rolle der SLS in der gymnasialen Oberstufe jedoch nicht hinterfragt. Im Einklang mit der Auffassung von Apelt und Koernig (1994a: 244) sowie Bohn und Schreiter (1986: 171) schließen sie also nicht aus, dass die Vorliebe für SLS auch in der gymnasialen Oberstufe vorhanden ist.

Im Falle der finnischen Lehrer konnte trotzdem eine einheitliche Auffassung in Bezug darauf festgestellt werden, dass SLS im letzten Schuljahr, in der Vorbereitungsphase auf die Abiturprüfung nicht mehr eingesetzt werden können. Es wurde dargelegt, dass die Schüler die SLS in dieser Phase ihrer Schulzeit nicht mehr als eine angemessene Übungsmöglichkeit betrachten. Genauer gesagt wollen sie sich gezielt auf das Abitur vorbereiten und lehnen alles andere, das nicht zum erfolgreichen Ablegen der Prüfung weiterhilft, eindeutig ab.

- **Sprachlernspiele in der Vorbereitungsphase für das Abitur werden abgelehnt**

<182> Man kann ja den Unterschied bemerken, dass je näher die Abiturprüfung kommt, die Schüler nun nicht spielen wollen. Und ich sage dann gar nicht, dass wir jetzt spielen. Wenn die Schüler auf einmal in der dritten Jahrgangsstufe sind und also, sie .. sie wollen lernen, also, anders gesagt sie wollen für die Abiturprüfung üben. Nun, also, dann, dann sind sie nicht motiviert zu spielen, da sie den Spielen irgendwie eine kleinere Bedeutung zuschreiben, obwohl es nicht stimmt. (FIN. IP. – 28 Jahre)

<183> Es fiel mir gerade ein, dass wenigstens in unserer Schule, ich den Eindruck habe, dass auch in meinem Unterricht, je näher die Abiturprüfung kommt und je länger man in der gymnasialen Oberstufe ist, desto kleiner ist die Bedeutung der SLS. Aha, klar, eben. Und es kommt teilweise auch auf die Schüler an, also, die Schüler sagen häufig, dass wir nur die Sachen für die Abiturprüfung lernen sollen. Und die Lehrperson muss dann in einem großen

Maße die Rolle übernehmen, die Lerner dazu zu motivieren, dass die gleichen Sachen auch durch Spiele erlernt werden können. U. a. gerade deswegen, da es auch für mich selbst Abwechslung bedeutet, wenn etwas anderes gemacht wird. Und die Lerner bestehen irgendwie sehr leicht darauf, dass je näher die Abiturprüfung kommt, man nur dafür üben und lernen und sich nur auf das Abitur vorbereiten sollte. (FIN. IP. – 30 Jahre)

<184> Ich hab darüber auch nachgedacht, dass .. es vielleicht so ist, dass halt in der gymnasialen Oberstufe, je länger sie in der Schule sind, sie denken irgendwie, dass man richtige Grammatikübungen machen sollte, da die Abiturprüfung näher rückt. (FIN. IP. – 4 Jahre)

Ein Lehrer aus Ungarn nahm auf den gleichen Aspekt wie die finnischen Kollegen Bezug, interessanterweise aber nicht im Zusammenhang mit der Abiturprüfung, sondern mit der staatlichen Sprachprüfung.²⁷ Dieser Unterschied kann mit der zentralen Bedeutung der Sprachprüfung für das Weiterlernen an Universitäten und Hochschulen in Ungarn erklärt werden.

<185> Zu einem sehr, sehr großen Anteil sind sie begeistert. Ach, wie toll, wir spielen! Aber ich habe auch solche Reaktionen erlebt, dass .. wir lieber lernen sollten. Also, wozu die Spiele? Können Sie sagen, welche Gruppe von Lernern die SLS ablehnen? Die sehr zielbewussten, die sehr zielstrebigen Schüler. Und solche .. die in der nahen Zukunft ein konkretes Ziel vor Augen haben. Also wenn man in einem halben Jahr die staatliche Sprachprüfung ablegen will, dann will man nicht mehr spielen. Dann will man ernsthaft üben, damit die Sprachprüfung gelingt. In dieser Phase kann ich praktisch fast gar keine SLS einsetzen. Spiele funktionieren bei Schülern, die kein konkretes Ziel vor Augen haben. Also wenn jemand keine Sprachprüfung ablegen will, oder wenn er die Sprachprüfung bereits erfolgreich abgelegt hat. Oder wenn diese Prüfung noch nicht direkt bevorsteht. Also bis zur zweiten Jahrgangsstufe. (UNG. IP. – 6 Jahre)

9.3.2.6 Unterschiede in der Einstellung der Schüler bezogen auf ihr Geschlecht

Das Material ergab, dass nur die finnischen Lehrkräfte dem Geschlecht der Lerner in Bezug auf die Einstellung zum Spieleinsatz eine Bedeutung zuschrieben. Sie waren sich einig, dass die SLS für Jungen eine beliebtere Arbeitsform darstellen als für Mädchen. Zwei Interviewpartnerinnen haben den kompetitiven Charakter der Spiele, den Wunsch, den Anderen zu besiegen, für ein entscheidendes Kriterium im Falle der Jungen im Vergleich zu den Mädchen gehalten.

- **Sprachlernspiele sind unter Jungen beliebter als unter Mädchen**

<186> Die Jungen sind immer begeisterter als die Mädchen. Also, die Mädchen sind irgendwie, ich weiß nicht, warum, sie sind konventioneller oder gewissenhafter. Also, die Jungen haben eine offenerere und spielerischere Einstellung. Das ist jetzt ein allgemeiner Trend. .. Für die Mädchen ist es eigentlich egal, Hauptsache, es wird gelernt. (FIN. IP. – 34 Jahre)

<187> Die Jungen sind meiner Meinung nach diejenigen, die begeisterter für Spiele sind als die Mädchen. Also, also, die Mädchen wollen irgendwie sehr erwachsen sein. Sie sind nicht immer bereit zu spielen. (FIN. IP. – 28 Jahre)

- **Kompetitive Sprachlernspiele sind unter Jungen beliebter als unter Mädchen**

²⁷ Zum Stellenwert der staatlichen Sprachprüfung siehe ausführlicher Kapitel 2.2.2.

<188> *Den Jungen macht es oft Spaß, dass sie den Gegner besiegen. Es ist für sie lustig. (FIN. IP. – 8 Jahre)*

<189> *Und zum Wettbewerb fiel mir als Erstes so was ein, dass also, .. ich habe vielleicht bemerkt, dass das Wettbewerbselement für die Jungen wichtiger ist als für die Mädchen. Also, bei der Durchführung dieser SLS und im Allgemeinen der verschiedenen Aufgabenstellungen spielt der soziale Charakter für die Mädchen eine große Rolle. Ihnen macht es Spaß, zusammen zu arbeiten. Aber bei den Jungen kommt schneller das Gefühl, dass jetzt sofort gespielt werden sollte. Und so was, dass du auf der anderen Seite stehst. (FIN. IP. – 30 Jahre)*

9.3.2.7 Unterschiede zwischen Gruppen

Schließlich müssen solche Stellungnahmen zitiert werden, nach denen Unterschiede in der Einstellung zum Spieleinsatz nicht zwischen den individuellen Lernern, sondern zwischen einzelnen Gruppen festzustellen sind. Während sich die ungarischen Lehrer damit zufrieden gaben, diese Tatsache zu benennen, gingen ihre finnischen Kollegen etwas weiter und hoben hier auch die Rolle der Lehrperson hervor. Sie waren der Ansicht, dass die Lehrpersonen auf die Situation in der Gruppe genau achten und ihren Unterricht dementsprechend gestalten müssen. Es kann an dieser Stelle als eine wichtige Schlussfolgerung gesagt werden, dass der erfolgreiche Einsatz von SLS ein feines Gefühl vom Lehrenden in Bezug auf die Präferenzen der individuellen Lerner sowie der jeweiligen Gruppe fordert und einen differenzierten Einsatz der Spiele voraussetzt. Ohne Zielgruppenorientiertheit kann man nicht von einem gelungenen Spieleinsatz sprechen.

<190> *Es gibt große Unterschiede zwischen Gruppen und nicht zwischen Lernern. Es gibt ideenreiche, phantasievolle, lernbereite Gruppen, und auch andere, wo das Gegenteil festzustellen ist. (UNG. FB. – 16 Jahre)*

<191> *Sie sind begeistert, aber nicht in allen Gruppen. In einigen Gruppen kann man sehr gut spielen, sie haben auch Vorschläge. (UNG. FB. – 24 Jahre)*

<192> *Aber es kommt meiner Meinung nach auf die jeweilige Gruppe an. Man muss die Gruppe ziemlich .. gut angucken, wo sie funktionieren und wo nicht. Und in der gymnasialen Oberstufe haben wir ja immer wenig Zeit, aber die Wortschatzspiele finde ich auch in der gymnasialen Oberstufe sehr nützlich. (FIN. IP. – 4 Jahre)*

<193> *Ich meine also, dass die Gruppen sehr unterschiedlich sind. Es ist gar nicht sicher, dass die eine Gruppe auf die gleiche Art und Weise lernt wie die andere. Man muss also ein feines Gespür haben in dem Sinne, dass .. was man von den Lernern fordert. Oder was man ihnen anbietet. (FIN. IP. – 28 Jahre)*

9.3.3 Funktion der Sprachlernspiele als Übungsform im Sprachlernprozess

Die Fragebogenantworten auf die Frage nach der Funktion der SLS im Sprachlernprozess ließen sich hauptsächlich in zwei zentrale Themenbereiche gruppieren. Die Lehrenden setzten sich in den Äußerungen einerseits mit der Funktion der Spiele in den einzelnen Unterrichtseinheiten auseinander, andererseits wurde die motivierende, auflockernde Funktion der Spiele angesprochen. Der letztere Aspekt wird, um Überlappungen zu vermeiden, erst im Kapitel 9.3.4 unten aufgezeigt. Anstatt dessen gehe ich im Folgenden einen Schritt weiter

und differenziere die SLS in die Gruppen kooperativer und kompetitiver sowie vorkommunikativer und kommunikativer SLS. Unten werden die Lehreräußerungen zu ihrem Einsatz thematisiert.

9.3.3.1 Funktion der Sprachlernspiele in den einzelnen Phasen der Unterrichtseinheit

Bei der Auseinandersetzung mit der Funktion der SLS in den einzelnen Phasen der Unterrichtseinheit haben sich bloß geringe Unterschiede zwischen dem finnischen und ungarischen Unterrichtskontext gezeigt. Wie in früheren Untersuchungen bereits der Fall war (s. Klippel 1980a; Julkunen 1985; Stellfeld 1995) wurde besonderer Wert in beiden Kontexten auf die Funktion der Spiele in der Übungs- und Wiederholungsphase des Unterrichts gelegt. In den Äußerungen wurde darauf aufmerksam gemacht, dass SLS eine abwechslungsreiche Übungsphase ermöglichen, was zur Motivierung der Schüler wesentlich beiträgt.

- **Sprachlernspiele in der Übungs- und Wiederholungsphase**

<194> *In diesem Lebensalter finden die Lernenden besonders viel Spaß an den Spielen, mit deren Hilfe die verschiedensten Konstruktionen eingeübt werden können. (UNG. FB. – 6 Jahre)*

<195> *Erweiterung und Festigung des Wortschatzes, Einübung kommunikativer Einheiten. (UNG. FB. – 10 Jahre)*

<196> *Sie können mehrere Funktionen haben. Sie können erfolgreich z. B. bei der Übung von Wortschatz, grammatischer Einheiten aber von bestimmten kommunikativen Floskeln verwendet werden. (UNG. FB. – 30 Jahre)*

<197> *Gute Übungsformen z. B. Grammatik oder Wortschatz zu üben. (FIN. FB. – 26 Jahre)*

<198> *Für mich sind sie besonders gut für die Festigung und Wiederholung der gelernten Strukturen geeignet. (FIN. FB. – 2 Jahre)*

<199> *Übung der Strukturen und Situationen. (FIN. FB. – 16 Jahre)*

- **Abwechslungsreiche Übungsphase**

<200> *Sie machen die Einübungsphase abwechslungsreich. (UNG. FB. – 20 Jahre)*

<201> *Man kann auf dieser Weise ein Thema mehrmals und unter verschiedenen Aspekten aufarbeiten. (UNG. FB. – 6 Jahre)*

<202> *Sie machen das Üben vielseitiger, was zur Motivierung dient. (FIN. FB. – 4 Jahre)*

<203> *Üben, Aktivieren, sie bringen Abwechslung in die traditionellen Übungsformen sowie ermöglichen ausgezeichnet mündliches Üben. (FIN. FB. – 18 Jahre)*

In beiden Kontexten wurde ferner die Rolle der Spiele in der Anwendungsphase des Unterrichts angesprochen. Neben der Förderung der mündlichen Sprachkenntnisse wurde hier von einigen Lehrpersonen die Möglichkeit zur Kommunikation in realen Sprechsituationen erwähnt. Damit wurde Bezug darauf genommen, wie u. a. Larsen-Freeman (1986: 129; s. auch Bohn & Schreiter;

Klippel 1998: 4) erläuterte, dass Spiele Interaktion mit einer kommunikativen Absicht ermöglichen.

- **Sprachlernspiele in der Anwendungsphase**

<204> *Eine Funktion, die das Lernen den realen Sprechsituationen näher bringt. In der Hinsicht eine wichtige Rolle. (FIN. FB. – 34 Jahre)*

<205> *Eine ausgezeichnete Übungsform zur Förderung der mündlichen Sprachkenntnisse. (FIN. FB. – 22 Jahre)*

<206> *Sie bieten die ersten echten Anwendungssituationen ohne Stress. (UNG. FB. – 20 Jahre)*

<207> *Die aktiven Sprachkenntnisse entwickeln sich, d. h. die Schüler verwenden die Wörter und Wendungen, die sie früher gelernt haben. (UNG. FB. – 6 Jahre)*

Von den ungarischen Lehrern wurde als zusätzliche Aspekte der SLS in der Anwendungsphase zur Sprache gebracht, dass die Reaktionsfähigkeit sowie die nonverbale Kommunikation der Lernenden durch den Spieleinsatz gefördert werden können.

<208> *Ich habe den Eindruck, dass wenn die Schüler in eine Situation mit einem nativen Sprecher kommen, dann können sie leichter reagieren. Während des Spielens hören die Schüler nämlich nicht dieselben Fragen, die auch im Lehrwerk vorkommen, sondern auch etwas Neues, etwas Überraschendes, so können sie sich besser darauf vorbereiten, was sie im Leben erwartet. (UNG. IP. – 4 Jahre)*

<209> *Wie ich bereits gesagt habe, fördern die Spiele die Kommunikationsfähigkeit der Lerner, sie müssen ja antworten, auf die Fragen der Anderen reagieren. Aber nicht nur die Kommunikationsfähigkeit, sondern sie müssen sich in diesen Situationen bestimmte für die Fremdsprache typische Gesten aneignen. (UNG. IP. – 24 Jahre)*

Zwei finnische Lehrer haben dagegen die Entwicklung von Kommunikationsstrategien in der Spielsituation betont.

<210> *Sie tragen zur Motivationssteigerung bei und erfüllen auch kommunikative Funktionen sowie lernstrategische, wie man in verschiedenen Situationen zurecht kommen kann (welche Strategien usw.). (FIN. FB. – 1 Jahr)*

<211> *Die Schüler müssen bei diesen Worterklärungs- und Wortschatzspielen den Wortschatz eines bestimmten Themenbereiches verwenden, der da behandelt wurde .. und dazu kommt noch diese kommunikative Seite, dass du die Situation in der Fremdsprache wirklich meistern musst, also du musst es unbedingt erkl- .. du kennst einige Wörter nicht unbedingt, du musst es aber irgendwie doch erklären. Also, das kann gleichzeitig geübt werden. (FIN. IP. – 4 Jahre)*

In einigen ungarischen Fragebogenantworten wurde ferner im Einklang mit den statistischen Ergebnissen (s. Kapitel 9.1.2) angedeutet, dass SLS am Anfang der Unterrichtsstunde zum Aufwärmen erfolgreich eingesetzt werden können. Interessanterweise wurde diese Funktion der SLS im finnischen Kontext nicht hervorgehoben. Im Gegensatz dazu richteten die finnischen Lehrkräfte das Augenmerk darauf, dass die SLS am Ende der Unterrichtseinheit als Lückenfüller sowie nach längeren Pausen im Sprachlernprozess, z. B. nach den Sommerferien zur Auffrischung des früher Gelernten zum Einsatz kommen können.

- **Sprachlernspiele am Anfang der Unterrichtseinheit zum Aufwärmen**

<212> Sie werden, meine ich, zum Aufwärmen, am Anfang der Deutschstunde verwendet. (UNG. FB. – 3 Jahre)

<213> SLS spielen eine wichtige Rolle im Sprachlernprozess in erster Linie in der ersten Phase der Stunde zum Aufwärmen oder als Übungsform. (UNG. FB. – 15 Jahre)

- **Sprachlernspiele am Ende der Unterrichtsstunde als Lückenfüller**

<214> Und dazu noch, dass ein Spiel so ein kleines, sagen wir mal, wenn man bemerkt, dass, ach ja, jetzt haben wir nichts, nichts mehr zu tun, und es gibt noch zehn Minuten Zeit übrig. Das geschah gerade gestern, als die Zahlen geübt wurden. Und ich hab begriffen, dass .. na ja, wir beginnen nicht mehr mit dem neuen Stoff, dann können wir noch die Zahlwörter üben. Und es war ausgezeichnet. Es hat nur fünf Minuten gedauert, dann haben die Schüler gefragt, ob sie jetzt weggehen dürfen. .. ich .. nein, wechselt mal noch die Rollen. (FIN. IP. – 4 Jahre)

- **Sprachlernspiele nach längeren Pausen im Sprachlernprozess zur Auffrischung des früher Gelernten**

<215> Und noch eine Sache, was mir jetzt einfiel, was ich als sehr nützlich bemerkt habe, dass, dass .. ach, sozusagen, jetzt, wo meine Gruppe in der zweiten Jahrgangsstufe mit Deutsch angefangen hat .. sozusagen .. es gab vorher die Sommerferien. Und sie haben bestimmt sehr viel vergessen. Nun, in den ersten Unterrichtsstunden, wenn der Deutschunterricht beginnt, nun, ich habe so ein .. Spielbrett, mit dessen Hilfe wiederholt wird, was vergessen wurde. Z. B. so was, dass, nenne vier Verwandtschaftsbezeichnungen. In diesem Spiel wird auch gewürfelt, und, und, nenne vier Lebensmittel auf Deutsch. Oder so was. Dieses Spiel habe ich seit zwei Jahren. Und es kann auch sein, dass eine Gruppe in einer Phase keinen Deutschunterricht hat. Und dann fängt es wieder an. Es wird in dieser Zeit wieder viel vergessen. Mit Hilfe dieses Spiels kann man die Kenntnisse auffrischen. (FIN. IP. – 4 Jahre)

9.3.3.2 Gebrauch kooperativer vs. kompetitiver Sprachlernspiele

Die statistische Analyse im Kapitel 9.1.2 ergab, dass die kompetitiven SLS im ungarischen Kontext, die kooperativen SLS dagegen im finnischen Kontext einen deutlich größeren Stellenwert besitzen. Im Folgenden werden ausführlich die Begründungen zur Darstellung gebracht, die die finnischen und ungarischen Lehrkräfte zum Gebrauch der beiden Spieltypen angegeben haben.

Ein Teil der Lehrkräfte äußerte sich in beiden Kontexten, beide Spieltypen in ihrer Unterrichtspraxis parallel zu verwenden. Es war jedoch interessant zu beobachten, wie die Zitate unten auch belegen, dass die ungarischen Lehrer trotz der parallelen Verwendung beider Spieltypen darüber berichteten, dass die kompetitiven SLS unter den Lernern beliebter sind. Die Einstellung der finnischen Kollegen war insofern eine andere, als sie sich deutlich für die kooperative Arbeitsform einsetzten, aber gleichzeitig über eine positive Einstellung der Lerner zu kompetitiven SLS berichteten.

- **Paralleler Gebrauch kompetitiver und kooperativer Sprachlernspiele**

<216> Beide. Die Schüler müssen beide Arbeitsformen kennen lernen. Im Leben müssen sie später mal kooperativ arbeiten, mal an Wettbewerben teilnehmen. (UNG. FB. – 12 Jahre)

<217> Beide Spieltypen halte ich für sinnvoll, wenn man die Schüler motivieren möchte. (UNG. FB. – 10 Jahre)

<218> Beide benutze ich sehr gern. Als Wettbewerb haben sie mehr Erfolg bei den Schülern. Sie mögen diese Form, kooperative Zusammenarbeit ist nicht so interessant für sie. (UNG. FB. – 3 Jahre)

<219> Ich verwende beide Typen, die Wettbewerbsspiele vielleicht öfter, da dort die Schüler motivierter sind. (UNG. FB. – 2 Jahre)

<220> Alle beide. Wenn die Lehrperson mit diesen Aufgaben ganz behutsam umgeht, motivieren Spiele mit Wettbewerbselementen meiner Meinung nach mehr. (UNG. FB. – 5 Jahre)

<221> Es ist schwer zu sagen, weil ich beides verwende. Aber ich glaube für mich ist es wichtiger, dass die Schüler zusammenarbeiten, der Gewinner ist nicht so wichtig. Für die Schüler ist der Gewinner jedoch wichtig, es gibt doch kein Spiel ohne Gewinner! (FIN. FB. – 2 Jahre)

<222> Ich bevorzuge kooperative Zusammenarbeit, aber die meisten Schüler mögen den Wettbewerb. (FIN. FB. – 18 Jahre)

<223> Ich benutze die beiden Formen. Persönlich mag ich Spiele, in denen Zusammenarbeit gefordert ist. Ich habe jedoch festgestellt, dass je jünger die Schüler sind, desto wichtiger ist es, den Gewinner herauszufinden. (FIN. FB. – 2 Jahre)

Einige Lehrkräfte gaben in den beiden Kontexten Faktoren an, die eine Wirkung auf die Wahl des verwendeten Spieltyps ausüben. Im ungarischen Kontext wurden die Situation in der Gruppe, das Material und das Thema, von den finnischen Lehrern die Orientierung der Lehrperson sowie die jeweilige Situation in der Gruppe erwähnt.

<224> Ich verwende beide Formen. Es hängt von der Gruppe - und auch vom Material - ab. (UNG. FB. – 6 Jahre)

<225> Beide Typen. Das hängt vom Thema ab. (UNG. FB. – 30 Jahre)

<226> Ich bevorzuge Spiele mit Wettbewerbselementen, wenn ich ganz ehrlich bin, aber ich finde, dass auch bei diesen Spielen kooperative Zusammenarbeit gefordert und gefördert wird. Warum? Ich bin selbst wettbewerbsorientiert!! (FIN. FB. – 34 Jahre)

<227> Manchmal sind die Lerner gierig auf Wettbewerbe, manchmal wirken sie demotivierend. Der Lehrer muss die Situation genau beachten. Beide Spieltypen finde ich gut. (FIN. FB. – 20 Jahre)

- **Gebrauch eher kompetitiver Sprachlernspiele**

Die Lehrkräfte, die eher kompetitive SLS in ihrem Unterricht einsetzen, begründeten ihre Wahl vor allem damit, dass dieser Spieltyp für die Schüler der gymnasialen Oberstufe besonders gut geeignet ist und die Lerner besser zum Mitmachen motiviert als die kooperative Zusammenarbeit.

<228> Ich verwende eher Wettbewerbe. Die Teenager mögen Wettbewerbe über alles... (UNG. FB. – 7 Jahre)

<229> Den Typ, wo der Wettbewerb im Mittelpunkt steht. Da ich Kinder und Jugendliche (10 bis 18 Jahre) unterrichte, ist ein Wettbewerb erfolgreicher als die Zusammenarbeit. (UNG. FB. – 11 Jahre)

<230> Wettbewerbe benutze ich häufiger. Sie scheinen mehr Spaß zu machen. (UNG. FB. – 3 Jahre)

<231> Ich bevorzuge das Wettbewerbselement, so kann ich die Schüler besser motivieren. (UNG. FB. – 29 Jahre)

<232> Den Wettbewerbscharakter, weil die Kinder dann sehr gern mitmachen. (UNG. FB. – 23 Jahre)

Zwei ungarische Lehrer hoben weiterhin die Rolle der Belohnung in den kompetitiven Spielen hervor. Einer von ihnen war ausdrücklich der Ansicht, dass die Belohnung in den Spielen die Lerner zum Mitmachen anlockt. Hier drückt sich die Wichtigkeit der Belohnung als extrinsischer motivierender Faktor für die ungarischen Schüler aus. Dieser Aspekt ist im finnischen Kontext interessanterweise völlig außer Acht geblieben.

<233> Ich bevorzuge im Allgemeinen die SLS mit einem Wettbewerbselement. Dadurch kann man die Schüler besser motivieren. In diesem Fall gebe ich für die schnelle, schöne Arbeit auch kleine Noten. (UNG. FB. – 4 Jahre)

<234> Das Wettbewerbselement im Spiel motiviert die Schüler mehr, denn die Belohnung zieht sie an. Mit der Zusammenarbeit habe ich oft Probleme, es klappt nicht immer. Die Kinder fangen oft an, sich zu streiten, wenn sie verschiedener Meinung sind. (UNG. FB. – 6 Jahre)

Es wurde im ungarischen Kontext auch darauf Bezug genommen, dass die Spannung in den kompetitiven SLS die Konzentration der Lerner steigert. Für die positive Auswirkung der Spiele mit einem Wettbewerbscharakter auf die Aufmerksamkeit der Lerner plädierten auch Klippel (1998: 8) sowie Paas (1982: 2).

<235> Wettbewerbe motivieren mehr, da es dort auch etwas Spannung gibt. Die Schüler konzentrieren sich mehr, deshalb verwende ich eher diesen Spieltyp. (UNG. FB. – 16 Jahre)

<236> Vorteile habe ich schon viele erwähnt. Nachteilig kann sein, wenn der Wettbewerbscharakter bestimmter Spiele die Oberhand gewinnt und die Lerner das Lernziel vergessen. Normalerweise ist dies aber nicht der Fall, sondern ein Wettbewerb spornt die Lerner zu sehr guten Leistungen an. (UNG. FB. – 2 Jahre)

Ebenso wie Klippel (1980a: 25) und Stipek (1996: 99) machten einige ungarische Lehrende darauf aufmerksam, dass die kompetitiven SLS nicht gegen Individuen, sondern gegen Teams erfolgen sollen. So kann nach der Meinung der Lehrkräfte vermieden werden, dass der Wettbewerbscharakter der Spiele wegen der individuellen Lernerunterschiede zu Konflikten in der Gruppe führt. Weiterhin wurde es für einen wichtigen Aspekt gehalten, dass auch die Kooperationsfähigkeit der Lerner durch die Kombination der beiden Spielformen in den Teamspielen gefördert wird.

<237> Ich mag Wettbewerbe nur, wenn sie in Kleingruppen gespielt werden können, so dass sie keinem Leid zufügen. (UNG. FB. – 24 Jahre)

<238> Ich bevorzuge die Spiele, wo die Gruppen gegeneinander spielen, da man auf diese Weise sowohl die Teamarbeit fördern, als auch durch Wettbewerb die Schüler motivieren kann. Die Schwächeren fühlen sich sicherer, wenn sie an einer Gruppenarbeit teilnehmen, wenn sie etwas allein leisten müssen. (UNG. FB. – 6 Jahre)

<239> Teams spielen also bei mir im Allgemeinen gegeneinander, es fordert .. von den Mitgliedern des Teams Zusammenarbeit .. nein, Wettbewerbe gegen Individuen kommen sehr selten vor. Äußerst selten, da es bei diesen Spielen wirklich .. zu Spannungen kommen kann .. wegen des Endergebnisses. Wenn es einige äußerst begabte Schüler in der Gruppe gibt, dann kommt es bestimmt zu Spannungen. Das finde ich nicht gut. Wenn aber Teams gegeneinander spielen, das ist sehr toll. (UNG. IP. – 6 Jahre)

Im finnischen Kontext vertraten nur zwei Lehrkräfte die Ansicht, dass die Lerner durch kompetitive SLS eher motivierbar sind als durch kooperative. Im Zitat <240> wurde zugleich die Überlegenheit des kooperativen Spieltyps aus pädagogischer Sicht angedeutet (s. Johnson & Johnson 1985; Slavin 1985). Die Lehreräußerungen in den Zitaten <240> und <241> bilden Ausnahmen im finnischen Kontext, wo die absolute Mehrheit der Lehrkräfte den Einsatz von kooperativen SLS bevorzugt.

<240> Die Spiele mit Wettbewerbscharakter sind normalerweise beliebter und deshalb bevorzuge ich sie, obwohl die kooperativen Spiele aus der erzieherischen Perspektive viel empfehlenswerter wären. (FIN. FB. – 2 Jahre)

<241> Ich finde, dass Wettbewerbe die Lerner besser motivieren. Die Schüler mögen solche Spiele, in denen Teams gegeneinander spielen. (FIN. FB. – 18 Jahre)

Als Begründungen für den Einsatz kompetitiver SLS wurden die folgenden Aspekte von den finnischen Lehrkräften angegeben. Im Zusammenhang mit dem Aspekt a) äußerten sich auch die Interviewpartnerinnen aus Finnland ähnlich. Siehe die Zitaten <188> und <189> im Kapitel 9.3.2.6.

a) Die Jungen bevorzugen eher Wettbewerbe

<242> Ich persönlich mag keine Wettbewerbe, deswegen kommen sie selten im Unterricht vor. Ab und zu mache ich die Lernspiele so, dass die Jungen im Wissen und Können konkurrieren können, während die Mädchen an denselben Übungen ohne Stress arbeiten. Die Jungen wollen auch mal an einem Wettbewerb teilnehmen, sie entwickeln sogar selbst aus dem Stoff einen Wettbewerb. (FIN. FB. – 25 Jahre)

b) SLS in den finnischen Lehrmaterialien haben meistens einen Wettbewerbscharakter

<243> Die Spiele, die in meinen Unterrichtsmaterialien dabei sind, haben meistens ein Wettbewerbselement. Ich plane aber schon jetzt in dieser Phase auch schauspielähnliches Lernen, also mehr Zusammenarbeit. (FIN. FB. – 8.5 Jahre)

<244> Ich setze häufig Spiele aus den Begleitmaterialien der Lehrwerke ein und darunter gibt es oft kompetitive SLS. (FIN. FB. – 10 Jahre)

c) Kooperative Spiele sind sprachlich oft zu anspruchsvoll, sie sind nur für die besten Lerner geeignet

<245> Spiele mit Wettbewerbselement. Kooperative Spiele sind oft sprachlich zu fordernd, passen nur für die besten Lerner. (FIN. FB. – 8 Jahre)

Schließlich wird eine Äußerung zitiert, wo eine finnische Lehrkraft dem Zufallselement in den Spielen eine große Bedeutung zuschreibt. Dank des Zufalls

besteht die Möglichkeit zum Sieg für alle Mitspieler und das eventuelle Scheitern kann auch besser ertragen werden (s. Klippel 1998: 8; Häusermann & Piepho 1996: 467-468).

<246> *Gut wäre, wenn bei den Spielen ein Zufallsfaktor mitspielte, damit niemand blamiert wird. (FIN. FB. – 20 Jahre)*

- **Gebrauch eher kooperativer Sprachlernspiele**

Das Ergebnis der statistischen Analyse (s. Kapitel 9.1.2), nach dem sich der kooperative Spieltyp eher unter den finnischen Lehrkräften einer Beliebtheit erfreut, bestätigte sich sowohl in der Menge als auch in der Differenziertheit der finnischen Fragebogenantworten. In den ungarischen Fragebogenantworten kristallisierten sich hauptsächlich zwei zentrale Aspekte in den Begründungen heraus. Einerseits nahmen die Lehrer darauf Bezug, dass die kooperativen SLS jedem Lerner unabhängig von ihrem Leistungsniveau und von ihrer Ängstlichkeit die Möglichkeit bieten, an SLS gleichberechtigt teilzunehmen (s. Johnson & Johnson 1985: 251-253; Slavin 1985). Andererseits wurde von den ungarischen Lehrkräften erwähnt, dass Hemmungen und Konflikte in der Wettbewerbssituation entstehen können (s. die Zitate <251> und <252>).

<247> *Wenn ich die ganze Gruppe in die Arbeit miteinbeziehen will, und diese Zielsetzung habe ich eigentlich immer vor Augen, dann kann diese Zielsetzung mit Hilfe der kooperativen SLS erreicht werden, da alle Schüler an diesen Spielen gleichberechtigt teilnehmen können. Wenn es um irgendeinen Wettbewerb geht, dann geraten die leistungsschwachen Lerner höchstwahrscheinlich in den Hintergrund. (UNG. FB. – 9 Jahre)*

<248> *Ich bevorzuge solche Spiele, die Kooperation von den Lernern voraussetzen. In diesem Fall haben die leistungsschwachen Lerner auch die Möglichkeit, mitzumachen und sie geraten aus emotionaler Perspektive gesehen nicht in den Hintergrund. (UNG. FB. – 20 Jahre)*

<249> *Kooperative Zusammenarbeit, weil das sowohl für schwächere als auch für stärkere Schüler eine bessere Motivation bietet. (UNG. FB. – 16 Jahre)*

<250> *Ich lege auf die Kooperation der Schüler Wert, so können auch ängstliche Schüler Erfolge haben. (UNG. FB. – 33 Jahre)*

<251> *Wettbewerbssituationen rufen in den meisten Fällen nur Hemmungen hervor, nur seltener Motivation. (UNG. FB. – 6 Jahre)*

<252> *Ich mag es lieber, wenn die Kinder kooperieren. Bei Wettbewerben gerät mir manchmal die Situation aus meinen Händen, indem Konflikte entstehen, die ich nicht mehr moderieren kann (ich meine dabei nicht meine führende Rolle). Bei kooperativen Spielen passiert so etwas nie. (UNG. FB. – 17 Jahre)*

Zwei Interviewpartnerinnen aus Ungarn begründeten des Weiteren den Einsatz vorwiegend kooperativer SLS mit zwei solchen Aspekten, die unten bei den finnischen Kollegen auch vorkommen werden (s. die Zitate <265>, <266>, <267>, <268> und <269>).

a) In der Schule und im Leben gibt es genügend Wettbewerb

<253> *Die Schüler haben kompetitive Spiele nicht abgelehnt, ich selbst mache so was seltener, da das ganze ungarische Schulsystem bloß Leistungen betont. Immer die Besseren und man sollte nach den besten Noten streben, nach der Fünf, nach der Fünf, das will ich nicht. Wenn*

es ein Spiel ist, dann soll es ein Spiel sein, es ist egal, ob jemand als letzter fertig geworden ist. (UNG. IP. – 4 Jahre)

b) Die Lehrperson will die Unterschiede zwischen den Lernern nicht betonen

<254> Ich verwende die kooperativen Spiele, vor allem. Ich traue mich nämlich nicht, regelmäßig Spiele mit einem Wettbewerbselement einzusetzen. Da .. ich solche Gruppen in diesem Jahr in der gymnasialen Oberstufe hatte, in denen es sich sehr schnell herausgestellt hat, wer sprachlich sehr begabt und wer sehr schwach in der Fremdsprache ist. Und .. ich wollte nicht regelmäßig betonen, dass einige immer gewinnen und andere immer verlieren. Es kommt übrigens sehr klar in den Klassenarbeiten sowie bei der Teilnahme am Unterricht auch für die Anderen zum Ausdruck, also, ich wollte es nicht weiter betonen. (UNG. IP. – 4 Jahre)

Die Vorteile kooperativer SLS wurden im finnischen Kontext wesentlich differenzierter zum Ausdruck gebracht. Die Äußerungen der finnischen Lehrkräfte zur kooperativen Spielsituation vermittelten den Eindruck, dass sie über die Prinzipien kooperativen Lernens im Vergleich zu den ungarischen Kollegen besser Bescheid wissen und sie diese Prinzipien im Unterricht in einem bedeutenderen Maße in der Praxis umsetzen.

Als ein Vorteil kooperativer SLS hoben sie ähnlich wie die ungarischen Lehrer hervor, dass die kooperativen Spiele jedem Schüler eine gleichberechtigte Möglichkeit zur Teilnahme bieten.

<255> Die Spiele mit der kooperativen Zusammenarbeit finde ich besser, weil die leistungsschwachen Schüler oft schon gleich Angst kriegen, wenn es um Wettbewerb geht. Sie wollen ja nicht wieder die Schlechtesten sein. (FIN. FB. – 8 Jahre)

<256> Kooperative Zusammenarbeit, weil da alle Lerner mitmachen und motiviert werden können. Spiele mit Wettbewerbselement mache ich immer nur in Gruppen, so dass ein Lerner nie allein gewinnt oder verliert. (FIN. FB. – 7 Jahre)

<257> Ich denke, dass das Wichtigste ist, dass alle mitmachen und ihren eigenen Leistungen gemäß spielen, nicht gegen andere Schüler. (FIN. FB. – 1 Jahr)

In den folgenden Zitaten wurden weitere Prinzipien kooperativen Lernens thematisiert: Förderung der Kooperationsfähigkeit der Lerner, Gebrauch heterogener Gruppen auf Grund der sprachlichen Kompetenz, gegenseitige Unterstützung der Gruppenmitglieder, Zusammenarbeit in stressfreier Atmosphäre (s. Johnson & Johnson 1985: 251-253; Slavin 1985).

<258> Ich bevorzuge das Lernziel durch Zusammenarbeit, denn das lehrt den Schülern, wie man das Ziel am besten zusammen erreichen kann. (FIN. FB. – 2 Jahre)

<259> Ich finde, dass die Lerner in Gruppen, in Zusammenarbeit mit anderen am besten lernen können, nicht durch Wettbewerb. (FIN. FB. – 13 Jahre)

<260> Zusammenarbeit. Ab und zu lasse ich einen besseren und einen leistungsschwachen Lerner als Partner zusammen arbeiten, in dieser Situation hilft der Eine dem Anderen. Wettbewerbssituation in so einer Zusammensetzung wäre demotivierend. (FIN. FB. – 9 Jahre)

<261> Meistens die Spiele, bei denen das Lernziel durch kooperative Zusammenarbeit erreicht wird. Da hat man keinen Zwang oder Wettbewerb mit der Zeit, sondern man kann sich Zeit nehmen und freier spielen. (FIN. FB. – 1 Jahr)

Es wurde weiterhin von den finnischen Lehrpersonen berichtet, dass bei der Verwendung des kompetitiven und kooperativen Spieltyps auch ein altersbedingter Unterschied festgestellt werden kann. Offensichtlich wurde aus den Äußerungen der Lehrenden, dass der Wettbewerbscharakter der Spiele eher in der Gemeinschaftsschule, die kooperative Zusammenarbeit dagegen in der gymnasialen Oberstufe im Vordergrund steht.

<262> *In der gymnasialen Oberstufe eher kooperative Zusammenarbeit als Wettbewerbe. In der Gemeinschaftsschule mögen die Schüler eher Wettbewerbe. (FIN. FB. – 26 Jahre)*

<263> *In den Klassen 7-9 der Gemeinschaftsschule verwende ich Spiele mit einem Wettbewerbscharakter, in der gymnasialen Oberstufe dagegen Spiele, die die Zusammenarbeit der Schüler fördern. Die Schüler in der gymnasialen Oberstufe begeistern sich nicht mehr für Wettbewerbe. (FIN. FB. – 22 Jahre)*

<264> *In der gymnasialen Oberstufe eher Zusammenarbeit, aber in der Gemeinschaftsschule motivieren Wettbewerbe eher. (FIN. FB. – 4 Jahre)*

Der Gebrauch vorwiegend kooperativer SLS wurde darüber hinaus mit folgenden Begründungen erklärt.

a) In der Schule und im Leben gibt es genügend Wettbewerb

<265> *Kooperative Spiele finde ich besser, da es in der Schule genügend Wettbewerb gibt. An kooperativen Spielen können auch die leistungsschwachen Lerner erfolgreich teilnehmen und Erfolgserlebnisse haben. Außerdem finde ich die Förderung der Kooperationsfähigkeit der Lerner wichtig. (FIN. FB. – 8 Jahre)*

<266> *Ich mag kooperative Zusammenarbeit, weil das Leben viel zu viel Wettbewerb enthält. (FIN. FB. – 16 Jahre)*

b) Die Lehrperson will die Unterschiede zwischen den Lernern nicht betonen

<267> *Eher die Zusammenarbeit, da ich die Unterschiede zwischen meinen Schülern nicht zu sehr betonen will. (FIN. FB. – 4 Jahre)*

<268> *Die kooperative Zusammenarbeit. Wer gewinnt, spielt keine Rolle. (FIN. FB. – 10 Jahre)*

<269> *Wettbewerbsspiele sind nichts für mich! Ich will, dass alle meine Schüler ein Gefühl bekommen, dass sie etwas können und dass es wichtig ist, dass alle sich trauen. Es soll keine Rolle spielen, wer gut/besser/am besten ist. Alle sollen Spaß haben und so lernen sie auch besser, glaube ich. (FIN. FB. – 15 Jahre)*

Wie Johnson, Johnson und Smith (1995: 4) sowie Crookes und Schmidt (1991: 490) auch unterstreichen, kann dadurch ein positives Selbstkonzept bei den Lernern entstehen.

c) Das Erlernen der Spielregeln ist in kompetitiven Spielen nicht immer einfach

<270> *Zusammenarbeit. Bei Wettbewerben muss man zuerst die Regeln lernen, die nicht immer klar und eindeutig sind. (FIN. FB. – 24 Jahre)*

d) Die Lerner haben selbst gesagt, dass sie kompetitive Spiele nicht mögen

<271> *Die kooperative Zusammenarbeit. Die meisten Gruppen bei mir haben gesagt, dass sie Spiele mit einem Wettbewerbselement nicht gern haben. (FIN. FB. – 10 Jahre)*

9.3.3.3 Gebrauch vorkommunikativer vs. kommunikativer Sprachlernspiele

Sowohl aus den finnischen als auch aus den ungarischen Fragebogenantworten ließ sich darauf schließen, dass die Frage 9 im Fragebogen, wo nach dem Gebrauch vorkommunikativer und kommunikativer SLS in der Unterrichtspraxis gefragt wurde, nicht genügend präzise formuliert war und von vielen Lehrkräften missverstanden wurde. In der Frage wurden die vorkommunikativen SLS mit Schwerpunkt auf der korrekten Sprachverwendung, die kommunikativen SLS mit Schwerpunkt auf der gelungenen Kommunikation gleichgesetzt. Die Termini „Schwerpunkt auf der korrekten Sprachverwendung“ und „Schwerpunkt auf der gelungenen Kommunikation“ hätten möglicherweise eher mit den Wendungen „Schwerpunkt auf der grammatisch und lexikalisch korrekten Sprachverwendung“ und „Schwerpunkt auf der flüssigen und angemessenen Sprachverwendung“ ersetzt werden müssen. Die ursprüngliche Formulierung hat den Lehrenden den Eindruck vermittelt, dass gelungene Kommunikation nur mit Hilfe kommunikativer SLS erreicht werden kann. Wegen der ungenauen Formulierung der Frage wurde von den Lehrpersonen übersehen, dass die Interaktion auch in den vorkommunikativen SLS in einem kommunikativen Rahmen abläuft und die mündliche Sprachverwendung auch in den vorkommunikativen SLS gefördert wird (s. Larsen-Freeman 1986: 129; Klippel 1998: 4). Da die Entwicklung der kommunikativen Handlungsfähigkeit der Lerner in der Fremdsprache sowohl im finnischen als auch im ungarischen Lehrplan (OPS 1994, 2003; NAT 1995, 2003) als eine zentrale Zielsetzung festgelegt worden ist, hat die Mehrheit der Lehrer dementsprechend berichtet, dass sie vorwiegend kommunikative Spiele in ihrem Unterricht einsetzen.

Im Folgenden werden erstens einige Äußerungen aus beiden Kontexten zitiert, die zeigen werden, inwiefern die Frage missverstanden wurde. Die Zitate <272> - <277> machen auf der einen Seite deutlich, dass die Lehrkräfte die Förderung der mündlichen Sprachverwendung eindeutig mit dem Gebrauch kommunikativer SLS verbinden, als ob diese Zielsetzung durch den Einsatz vorkommunikativer SLS nicht gefördert werden könnte.

<272> *Kommunikative SLS. Sie sollen doch auch sprechen lernen, nicht nur Grammatik. (FIN. FB. – 34 Jahre)*

<273> *Kommunikative, weil die Schüler nie genug mündliche Übung bekommen können. (FIN. FB. – 23 Jahre)*

<274> *Kommunikative SLS, da ich erreichen möchte, dass die Schüler aktiv sind, viel sprechen und miteinander zusammen arbeiten. (FIN. FB. – 8 Jahre)*

<275> *Kommunikative SLS, absolut. Es gibt immer zu wenig Zeit die Sprache mündlich zu üben. (FIN. FB. – 15 Jahre)*

<276> *Bei uns liegt der Schwerpunkt auf der gelungenen Kommunikation. Es ist ja am wichtigsten, die Gedanken ausdrücken zu können und den anderen zu erreichen. (FIN. FB. – 6 Jahre)*

<277> *Kommunikative. Bei einer Sprache ist das Sprechen das Wichtigste. (UNG. FB. – 22 Jahre)*

Auf der anderen Seite wurde mit der Verwendung der vorkommunikativen SLS falsch die ständige Korrektur und die Unterbrechung der Interaktion der Lerner assoziiert. Obwohl der Schwerpunkt in den vorkommunikativen Spielen auf der Einübung eines bestimmten Teillernziels, z. B. Grammatik, Lexik oder Intonation liegt, bedeutet das nicht, dass die Sprachverwendung in der Spielsituation wegen der begangenen Fehler ständig unterbrochen werden sollte. Nach Ansicht von Behme (1993: 335, 337), Ehnert (1982: 210), sowie Dauvillier und Lévy-Hillerich (2004: 41) sollte die Korrektur nur bei auffälligen Fehlern, die das Verstehen der Aussage wesentlich beeinträchtigen und erst nach dem Spiel erfolgen. Als eine andere Möglichkeit erwähnen die Autoren eine Korrekturphase mit Hilfe von Übungsmaterialien zu den häufig auftretenden Fehlern nach dem Spiel.

<278> *Kommunikative SLS. Die ständige Korrektur der Fehler demotiviert die Lerner und generiert Ängstlichkeit. In schriftlichen Übungen wird eher auf die grammatische Richtigkeit Wert gelegt. (FIN. FB. – 8 Jahre)*

<279> *Kommunikative SLS mit Schwerpunkt auf der gelungenen Kommunikation. Wenn man die ganze Zeit korrigieren würde, könnte man das dauernd tun und die Schüler die ganze Zeit unterbrechen. (FIN. FB. – 4 Jahre)*

<280> *Bei SLS dürfen die Schüler nicht korrigiert werden. Dann wäre das umsonst und für die Katz... (UNG. FB. – 10 Jahre)*

<281> *Die Schüler werden sehr traurig, wenn sie endlich sprechen und sie werden vom Lehrer ständig unterbrochen und korrigiert. Sie verlieren den Mut zum Sprechen. Heutzutage besteht das Hauptproblem darin, dass .. obwohl die Schüler die Grammatik beherrschen, sie sich nicht trauen, zu sprechen. (UNG. FB. – 3 Jahre)*

Es kann somit festgestellt werden, dass der Unterschied zwischen der Funktion der vorkommunikativen und kommunikativen SLS wegen der ungenauen Formulierung der Frage nicht von allen Lehrern richtig verstanden wurde. Viele haben sich beim Spieleinsatz einfach für das Prinzip der Kommunikativität eingesetzt, da es in ihrem Unterricht als eine zentrale Zielsetzung gilt.

Des Weiteren wird angeführt, welche Kategorien in diesem Themenbereich in den beiden Kontexten zur Sprache gebracht worden sind. Als Erstes werden die Äußerungen solcher Lehrpersonen zitiert, die sich für die Verwendung hauptsächlich kommunikativer SLS einsetzten.

Gebrauch eher kommunikativer Sprachlernspiele

Aus den Lehreräußerungen kann man ersehen, dass die kommunikativen SLS sowohl von den ungarischen als auch von den finnischen Lehrkräften in Bezug auf die Förderung der kommunikativen Handlungsfähigkeit der Lerner und auf den zukünftigen Gebrauch der Fremdsprache im richtigen Leben für ausschlaggebend gehalten wurden. Man kann aus den Zitaten <282>-<287> ersehen, dass die gelungene Kommunikation und die Beherrschung von grammatischen Regeln von den Lehrern in der Spielsituation als eine Dichotomie erfasst werden und dem Ersteren eine eindeutige Priorität zugeschrieben wird. Die

Bestrebungen nach grammatischer Korrektheit werden in der Spielsituation als ein demotivierender Faktor angesehen. Die kommunikativen Spiele werden eindeutig mit der mündlichen Sprachverwendung, mit der Förderung der fließenden Kommunikation gleichgesetzt, auf die grammatische Korrektheit wird im Unterricht in anderen Situationen Wert gelegt.

- **Förderung der kommunikativen Handlungsfähigkeit als Ziel, das braucht man im Leben**

<282> *Meine Zielsetzung besteht vor allem in der Förderung der Kommunikation als Prozess, die ständige Bestrebung nach Korrektheit demotiviert die Lerner in der Spielsituation. Wenn schriftlich geübt wird, dann erwarte ich natürlich größere Korrektheit. (UNG. FB. – 9 Jahre)*

<283> *Am liebsten spielen wir Activity in den Deutschstunden. Das Ziel des Spiels besteht darin, dass die Schüler einander ein Wort verständlich umschreiben. Also, wichtig sind nicht die grammatischen Kenntnisse, sondern die Kommunikation. Es ist deswegen bedeutend, da sie im wirklichen Leben in solche Situationen kommen werden, in denen die gelungene Kommunikation im Vordergrund steht. (UNG. FB. – 3 Jahre)*

<284> *Gelungene Kommunikation. Das ist das, was die Studenten in der Zukunft brauchen. (FIN. FB. – 5 Jahre)*

<285> *Kommunikative Fähigkeiten sind mir wichtiger. Wenn die Schüler es lernen, irgendwie ihre Nachricht zu vermitteln, können sie es vielleicht auch in richtigen Kommunikationssituationen. (FIN. FB. – 8.5 Jahre)*

<286> *Kommunikative SLS natürlich! Auch in echten Kommunikationssituationen liegt der Wert auf der Vermittlung der Nachricht und nicht auf der grammatischen Richtigkeit. (FIN. FB. – 22 Jahre)*

<287> *Ab und zu kann man auch fürs Leben lernen, nicht nur für die Abiturprüfung. (FIN. FB. – 9 Jahre)*

In den folgenden Zitaten wird betont, dass die Lehrenden ihre Schüler durch den Einsatz von kommunikativen SLS zur mündlichen Kommunikation ermutigen wollen und der grammatischen Korrektheit eine nebengeordnete Bedeutung zugeschrieben wird. Es wird erwartet, dass die Schüler sich mehr trauen sollen, sich in der Zielsprache auszudrücken und ihre Angst vor grammatischen Fehlern vermindert. Natürlich kann hier die Gefahr bestehen, dass die grammatische Korrektheit wegen der Überbetonung der Kommunikation ihre zentrale Rolle verliert und die grammatischen Fehler die Verständigung zwischen den Kommunikationspartnern beeinträchtigen. Die Lehrenden halten trotzdem für wichtiger, dass die Schüler sich nicht scheuen, in der Zielsprache zu kommunizieren.

- **Die grammatische Korrektheit ist nicht so wichtig, wenn die Interaktion verständlich ist**

<288> *Eher kommunikative SLS. Die Schüler müssen lernen, dass sie ohne korrekte Sprachverwendung ebenso kommunizieren können und sie sollten das ohne Angst tun. (UNG. FB. – 12 Jahre)*

<289> *Kommunikativität hat Priorität, es ist in der Praxis wichtiger als grammatische Korrektheit. Spiel und Präzision gehören für mich nicht zusammen. (UNG. FB. – 24 Jahre)*

<290> *Lieber kommunikative SLS. Wichtig ist das Ziel zu erreichen, nicht die grammatischen Regeln. (UNG. FB. – 16 Jahre)*

<291> *Die SLS sollen bei mir sehr kommunikativ sein. Ich finde es sehr wichtig, sehr gut zu kommunizieren, besser als korrekt. Wer man nicht spricht, wird nicht verstanden werden. (UNG. FB. – 18 Jahre)*

<292> *Kommunikative SLS. Es ist nicht immer wichtig, dass die Antwort völlig richtig ist. Im Leben kommen eben solche Leute voran, die den Mut haben, zu sprechen, auch wenn sie Fehler machen. (FIN. FB. – 28 Jahre)*

<293> *Schwerpunkt liegt auf gelungener Kommunikation, aber oft muss ich auch korrigieren, wenn etwas ganz schief geht. Ich denke es ist das Wichtigste, dass die Schüler auf jeden Fall etwas sagen. Es muss nicht immer ganz richtig sein. (FIN. FB. – 2 Jahre)*

<294> *Kommunikative SLS. Am wichtigsten ist die gelungene Kommunikation, wenn auch grammatisch nicht alles richtig ist. (FIN. FB. – 9 Jahre)*

<295> *Die gelungene Kommunikation ist wichtiger, da so echte Kommunikationssituationen geübt werden, wo die einzelnen grammatischen Fehler keine Rolle spielen. (FIN. FB. – 4 Jahre)*

Im Zusammenhang mit den kommunikativen SLS wird ferner ausdrücklich darauf Wert gelegt, dass sie eine angst- und hemmungsabbauende Funktion aufweisen. In den Äußerungen wird von Angst vor Fehlern und vor dem Sprechen berichtet, was anscheinend ein bedeutendes Problem in den beiden Unterrichtskontexten darstellt. Kommunikative SLS werden als ein geeignetes Mittel betrachtet, die Lerner zum Sprechen zu motivieren, und zwar ohne Angst und Hemmungen.

- **Bei kommunikativen Sprachlernspielen kann man die Lernenden ohne Angst und Hemmungen zum Sprechen motivieren**

<296> *Kommunikative Spiele lösen Hemmungen, da kann man frei sprechen. (UNG. FB. – 16 Jahre)*

<297> *Eher kommunikative SLS, denn so können die Schüler ganz frei, ohne Angst oder Leistungsdruck ruhig und fröhlich arbeiten und dabei auch lernen. (UNG. FB. – 4 Jahre)*

<298> *Kommunikative SLS, weil ich ja gerade erreichen will, dass die Kinder frei sprechen, reagieren können, sich irgendwie verständigen, ihre Hemmungen abbauen. (UNG. FB. – 23 Jahre)*

<299> *Lieber kommunikative. Damit die Schüler keine Angst vorm Sprechen haben. (UNG. FB. – 10 Jahre)*

<300> *Kommunikative SLS setze ich lieber ein, weil die meisten Schüler viele Hemmungen haben, und durch Spiele könnten diese Hemmungen eventuell beseitigt werden. (UNG. FB. – 10 Jahre)*

<301> *Gelungene Kommunikation ist am wichtigsten, klar. Die finnischen Schüler haben sehr oft Angst vorm Sprechen - man hat Angst, dass man Fehler macht. Ich hoffe, es ändert sich langsam... (FIN. FB. – 8 Jahre)*

<302> *Ich setze eher kommunikative SLS ein. Die Finnen haben Angst vor Fehlern und als Lehrerin versuche ich sie zu ermutigen auch mit Fehlern zu kommunizieren. Wenn ich die Gruppe sehr gut kenne und Vertrauen herrscht, dann korrigiere ich. (FIN. FB. – 18 Jahre)*

<303> *Ich setze lieber kommunikative SLS ein, weil ich versuche, die Schüler immer mehr und mehr zum Sprechen zu motivieren. Sie sprechen sowieso so wenig, dass das Sprechen nicht immer so korrekt sein muss. Hauptsache, dass sie denken: ich kann etwas sagen. (FIN. FB. – 8 Jahre)*

<304> *Eher kommunikative; es ist ja nicht so wichtig, ob man Fehler macht oder nicht. Die Hauptsache ist, dass alle Schüler sprechen - und das tun nicht alle, wenn der Lehrer zuhört. (FIN. FB. – 30 Jahre)*

<305> *Es ist meiner Meinung nach am wichtigsten, dass die Kommunikation funktioniert. Deshalb ist darauf zu achten, dass die Lerner sich trotz der Fehler wagen auszudrücken. In meinen Kursen, wo die mündliche Kommunikation im Vordergrund steht, haben die Lerner oft mit wenigen Wörtern sog. Überlebensstrategien entwickelt und auf unseren gemeinsamen Reisen nach Deutschland haben sie die Fremdsprache mutig benutzt. (FIN. FB. – 20 Jahre)*

Anhand der Zitate <306>-<309> war erneut erkennbar, dass die Lehrenden das spielerische Lernen mit der Förderung der kommunikativen Handlungsfähigkeit assoziieren. Ihre Ansicht stimmte darin überein, dass Grammatik, Lexik und Intonation im Unterricht in anderen Situationen geübt werden müssen. Die finnischen Lehrpersonen stellten die grammatische Richtigkeit eindeutig mit der schriftlichen Sprachverwendung in Beziehung. Das bedeutet, dass die Auffassung der Lehrenden nicht die Spracherwerbstheorie von Krashen (1985) widerspiegelt, die der Förderung der grammatischen Richtigkeit im Klassenzimmerkontext eine nebengeordnete Funktion zuschreibt.

- **Grammatik, Lexik und Intonation werden anders geübt**

<306> *Meiner Meinung nach soll der Schwerpunkt während des spielerischen Lernens eindeutig auf der Förderung der kommunikativen Fertigkeit der Lerner liegen. Es gibt zahlreiche andere Gelegenheiten, bei denen sie die Grammatik üben können. Die größeren Fehler korrigiere ich natürlich, aber im Falle von kleineren kann man ein Auge zudrücken. (UNG. FB. – 4 Jahre)*

<307> *Ich setze in meinem Unterricht den Schwerpunkt auf kommunikative SLS. Ich halte es für wichtiger, dass sie etwas sagen, egal wie. Grammatik, Wortschatz, Intonation usw. werden anders geübt. (UNG. FB. – 3 Jahre)*

<308> *Gelungene Kommunikation ist wichtiger. Korrekte Sprachwendung üben wir meistens beim Aufsatzschreiben und mit Hilfe von grammatischen Übungen. (FIN. FB. – 25 Jahre)*

<309> *Für mich ist Kommunikation viel wichtiger als korrekte Grammatik! Wenn wir das Schreiben üben, ist es aber natürlich wichtig, dass der Text grammatisch gut aussieht, aber in der mündlichen Kommunikation ist es wichtig, dass die Schüler einfach sprechen. (FIN. FB. – 2 Jahre)*

Schließlich haben die finnischen Kollegen den Aspekt hervorgehoben, dass sie den Lernern durch den Einsatz von kommunikativen SLS zeigen wollen, dass sie mit ihren Sprachkenntnissen in kommunikativen Situationen zurechtkommen können.

- **Die Lehrer wollen mit dem Einsatz von kommunikativen Sprachlernspielen den Lernenden zeigen, dass sie mit ihren Sprachkenntnissen in kommunikativen Situationen zurechtkommen können**

<310> *Eigentlich beides, aber der Schwerpunkt liegt eher auf der gelungenen Kommunikation. Die Schüler kriegen meines Erachtens mehr davon und ich möchte gerne zeigen, dass sie*

in verschiedenen Situationen mit ihren Sprachkenntnissen zurechtkommen und sie aufmuntern zu kommunizieren. (FIN. FB. – 1 Jahr)

<311> Kommunikative Sprachlernspiele. Die finnischen Schüler sind oft etwas schüchtern und sie können bei diesen Spielen merken, dass man auch auf Deutsch etwas sagen kann. (FIN. FB. – 10 Jahre)

Gebrauch eher vorkommunikativer Sprachlernspiele

Wie oben bereits erwähnt, war der Anteil der Lehrenden, die über die Verwendung vorwiegend vorkommunikativer SLS berichteten, wesentlich kleiner, als im Falle der kommunikativen SLS (s. Kapitel 9.1.2). Der Gebrauch der vorkommunikativen SLS wurde im ungarischen und finnischen Kontext unterschiedlich begründet. Für die ungarischen Lehrenden stand erstens die Funktion vorkommunikativer SLS als eine Übungsform im Vordergrund. Zweitens wurde von ihnen betont, dass die vorkommunikativen Spiele sprachlich nicht besonders anspruchsvoll sind und dadurch auch leistungsschwächeren und unmotivierten Schülern Möglichkeit zur mündlichen Sprachverwendung bieten.²⁸ Drittens war eine Lehrperson im Gegensatz zur Mehrheit der Lehrenden der Ansicht, dass auf die grammatische Richtigkeit auch in SLS ebenso wie in anderen Situation geachtet werden muss.

- **Sprachlernspiele werden als Übungsform betrachtet**

<312> Ich setze eher vorkommunikative SLS ein, weil ich die Spiele als Übungsform ansehe. (UNG. FB. – 6 Jahre)

<313> Lieber vorkommunikative Spiele - spielerisch kann man auch die schwierigsten Wendungen, Wörter, Konstruktionen besser einüben. (UNG. FB. – 28 Jahre)

- **Vorkommunikative Sprachlernspiele bieten auch unmotivierten und leistungsschwachen Lernenden Gelegenheit zur mündlichen Kommunikation**

<314> Ich setze eher vorkommunikative SLS ein, da ich auch Unmotivierten und Leistungsschwachen mögliches Material zum Sprechen anbieten möchte. (UNG. FB. – 11 Jahre)

- **Auch bei Spielen muss man auf die grammatische Richtigkeit achten**

<315> Ich bevorzuge eher die vorkommunikativen SLS, da ich meine, dass die Aufmerksamkeit der Schüler auch während des spielerischen Lernens auf die sprachliche Korrektheit gerichtet werden muss. (UNG. FB. – 20 Jahre)

Im finnischen Kontext wurden die folgenden zwei Aspekte als Begründung angeführt. Im ersten Fall wurde ein praktischer Grund genannt, obwohl die Wichtigkeit der kommunikativen SLS hier auch nicht in Frage gestellt wird. Im Zitat <317> ist dagegen interessant erneut zu bemerken, dass bloß die kommunikativen SLS mit der mündlichen Sprachverwendung in Zusammenhang gestellt werden.

²⁸ Dieser Aspekt stand im Zentrum der Überlegungen mehrerer finnischer Interviewpartnerinnen (s. z. B. das Interview mit Irma, im Kapitel 9.2.2.4).

- **Vorkommunikative Sprachlernspiele sind leichter aufzufinden**

<316> *Vorkommunikative SLS, weil sie leichter zu finden sind, aber kommunikative SLS wären natürlich gut, obwohl die Vorbereitungsarbeit des Lehrers/der Lehrerin mehr Zeit verlangt. (FIN. FB. – 26 Jahre)*

- **Es ist schwierig, die Lernenden zum Sprechen zu bringen**

<317> *Ich benutze öfter den erst genannten Typ, denn es ist schwierig, die Schüler zum freien Sprechen zu bringen. (FIN. FB. – 2 Jahre)*

Paralleler Gebrauch vorkommunikativer vs. kommunikativer Sprachlernspiele

Die Gruppe solcher Lehrer, die über die Verwendung sowohl vorkommunikativer als auch kommunikativer SLS berichteten, war unter den Fragebogenantworten ziemlich klein. Zwei zentrale Aspekte haben sich in dieser Hinsicht in beiden Kontexten herauskristallisiert. Erstens haben die Lehrpersonen hervorgehoben, dass die zwei Spieltypen abhängig von der sprachlichen Zielsetzung des Unterrichts eingesetzt werden. Diese Lehrenden halten beide Spieltypen für den erfolgreichen Sprachlernprozess für unbedingt nötig, wie es von einem ungarischen Lehrenden im Zitat <318> auch konkret zum Ausdruck gebracht wurde. Diese Auffassung entspricht dem Modell des Zweitsprachenerwerbs bei Bialystok (1978) und der Theorie des gesteuerten Zweitsprachenerwerbs von Ellis (1994a: 363; 1994b; 1997a) im Kapitel 3.3.2 sowie der heutzutage in der didaktischen Diskussion gängigen Parallelprogression form- und inhaltsbezogener Aktivitäten (s. Kapitel 5.1).

<318> *Sowohl als auch, weil weder das eine noch das andere nicht fehlen kann. (UNG. FB. – 16 Jahre)*

- **Beide, abhängig davon, welche sprachliche Zielsetzung im Vordergrund steht**

<319> *Beide. Es hängt davon ab, welche sprachliche Fertigkeit ich fördern will. (UNG. FB. – 30 Jahre)*

<320> *Kommt darauf an, ob es um die Grammatik oder den Wortschatz geht. (FIN. FB. – 3 Jahre)*

<321> *Beide haben ihren eigenen Zweck. Ich sage den Schülern immer, worum es sich dabei handelt. Warum dieses oder jenes Spiel gespielt wird. (FIN. FB. – 20 Jahre)*

<322> *Es hängt vom Spiel ab. Manchmal geht es im Spiel deutlich um Grammatik - z. B. Perfekt, manchmal ist das Ziel einfach das, dass alle Schüler sprechen und etwas auf Deutsch sagen. (FIN. FB. – 10 Jahre)*

<323> *Ich verwende beide. Ich hoffe, dass in den Lehrwerken eher solche Spiele betont wären, in denen die gelungene Kommunikation im Mittelpunkt steht. Es ist natürlich schön, dass das Erlernen der Grammatik durch Spiele angenehmer gemacht wird, aber die Sprache ist dennoch vor allem ein Kommunikationsmittel. (FIN. FB. – 10 Jahre)*

Zweitens kam es den Lehrenden darauf an, zu betonen, dass das Niveau der Sprachkenntnisse der Schüler eine entscheidende Wirkung darauf ausübt, welcher Spieltyp in welcher Phase des Sprachlernprozesses eingesetzt wird. In der

früheren Phase des Sprachunterrichts halten sie die vorkommunikativen SLS für eine geeignete Übungsform, in den späteren Phasen, wenn die Lerner bereits über umfangreiche Sprachkenntnisse verfügen, können kommunikative SLS zum Einsatz kommen (s. Kapitel 9.3.2.5).

- **Beide, abhängig vom Niveau der Sprachkenntnisse der Gruppenteilnehmer**

<324> *Beides, denn alles beides sind wichtig. Es hängt auch vom Niveau der Gruppe ab. (UNG. FB. – 6 Jahre)*

<325> *In den ersten Phasen des Lernens setze ich lieber vorkommunikative Spiele ein und später, wenn die Schüler genug sprachliche Mittel haben, sich verhältnismäßig leicht auszudrücken, sind lieber kommunikative Spiele an der Reihe. (UNG. FB. – 6 Jahre)*

<326> *Es hängt von den Sprachkenntnissen der Schüler ab. Meiner Meinung nach also .. fordern die kommunikativen SLS von der Schülern schon gewisse Sprachkenntnisse. Aber bei diesen Domino- oder Kartenspielen z. B., nun, bei diesen kann man mit sehr geringen Sprachkenntnissen spielen. Aber sofort, wenn man zu diesen .. wie ich sie benenne, zu diesen Spielen mit einer bestimmten Handlung kommt, weil, weil, wenn ein bestimmter Themenbereich wiederholt wird, dann wird in der Regel ein bestimmter Rahmen, eine bestimmte Handlung zum Spiel geschaffen. Also, diese Spiele setzen völlig andere .. andere Fertigkeiten voraus. (FIN. IP. – 28 Jahre)*

Weitere Aspekte von Sprachlernspielen für den erfolgreichen Sprachlernprozess. Zum Schluss werden zwei wesentliche Aspekte im Zusammenhang mit der Effektivität des Sprachlernprozesses benannt. Sowohl die finnischen als auch die ungarischen Lehrer richteten nämlich ihr Augenmerk ebenso wie Markowitsch (2002: 39), Kaikkonen (2001: 101) und Raabe (2003: 286) auf die Rolle der Emotionen sowie auf die Anknüpfung an konkrete Situationen bei der Einprägung. In dieser Hinsicht räumen sie den SLS eine wesentliche Bedeutung ein.

- **Förderung des Lernprozesses durch Emotionen sowie effektive Einprägung durch die Anknüpfung an konkrete Situationen**

<327> *Ich bin davon überzeugt, dass der Lerner viel lieber ein neues Wort erlernt, das er gerade zum ersten Mal gehört hat, wenn er es selbst herausgefunden hat. Wenn das Wort nicht vom Lehrer vorgegeben wurde, sondern er selbst es aus seinen Wortmosaikern zusammengesetzt hat. Es ist möglich, dass das Wort bereits in dieser Situation erlernt wurde, sofort. .. Oder wichtig sind die damit verbundenen Erlebnisse, dass in der Situation eventuell viel gelacht wurde. Und die Emotionen sind von großer Bedeutung. Wenn dieses Wort in einem Text im Lehrbuch vorkommt, wird es gelesen, übersetzt, usw., es ist sehr trocken, auf diese Art und Weise bleibt das Wort nicht so leicht in der Erinnerung der Lerner. (UNG. IP. – 4 Jahre)*

<328> *Die Wörter werden viel leichter erlernt, wenn sie mit etwas verknüpft werden, z. B. mit einer Situation, mit einer bestimmten Textumgebung oder mit einem Gefühl. Das Gedächtnis der Lerner wird dadurch gefördert und das ist sehr wichtig beim Sprachlernen. (UNG. IP. – 28 Jahre)*

<329> *Nun, ein Nachteil besteht natürlich darin, dass sie manchmal ziemlich zeitaufwendig sind. Dass sie viel Zeit benötigen. Aber auf der anderen Seite, wenn man an den Nutzen denkt, den man daraus ziehen kann, dass das Lernen dann wirklich stattgefunden hat, nun, war es dann tatsächlich Zeitvergeudung? Dass .. hm, dass die Lerner sich sogar später erin-*

nern mögen, dass, ach ja, das war ja in diesem oder jenem Spiel. Das ist ja daher, jetzt erinnere ich mich daran, usw. Dass, dass, ich weiß es nicht, da der Abwechslungs- und Aufmunterungsaspekt allerdings wohl darin steckt, nun, in Ordnung, es soll dann die Zeit nehmen. (FIN. IP. – 34 Jahre)

<330> Viel effektiver, weil das, das, was langweilig ist, nun es wird nicht gern gemacht und nicht sehr viel gelernt. Ja, sie behaupten meiner Meinung nach ihren Platz. Wenn sich die Lerner für die Aufgabe begeistern, wird sie gern durchgeführt und zugleich auch gelernt. Stattdessen, wenn den Lernern eine Grammatikübung gegeben wird, füll die Lücken aus oder denk nach, was man hier tun sollte oder übersetze, es ist unheimlich langweilig. Stattdessen, wenn es durch ein Spiel, durch eine Partnerarbeit durchgeführt werden kann, dann wird es viel lieber gemacht. Und trotzdem wird es auch gelernt. Und das ist eine viel angenehmere Form des Lernens, als .. übersetze die folgenden Sätze. (FIN. IP. – 34 Jahre)

9.3.4 Rolle der Sprachlernspiele bei der Steigerung der Motivation der Lernenden

Die Zentralität der motivierenden Funktion von SLS kommt darin zum Ausdruck, dass dieser Aspekt von den Lehrkräften in den Fragebogenantworten im Zusammenhang mit drei Fragen erwähnt wurde. Neben der offenen Frage 7, in der direkt nach der motivierenden Funktion der SLS gefragt wurde, sind die Lehrkräfte auch bei den Antworten auf die offenen Fragen 10 und 11 auf dieses Charakteristikum der Spiele eingegangen. Das Motivieren durch den Einsatz von SLS wurde von ihnen somit sowohl als eine Funktion der Spiele im Sprachlernprozess als auch als ein Vorteil beim Spieleinsatz in der gymnasialen Oberstufe angesehen. Um Überlappungen zu vermeiden, werden die aufgetauchten Kategorien zur motivierenden Funktion der SLS trotzdem ausführlich im vorliegenden Kapitel dargestellt.

Als Erstes werden die motivierenden Faktoren in fünf Oberkategorien gruppiert (Motivierende Faktoren in Bezug auf den Lernprozess/in Bezug auf die Unterrichtssituation/ in Bezug auf die Sprachverwendung, Spiele als Teil der Kultur der Jugendlichen und weitere motivierende Faktoren) thematisiert. Danach werden drei weitere Themenbereiche zur Motivationssteigerung durch den Spieleinsatz dargelegt: erstens die Dauer der motivierenden Wirkung, zweitens die Rolle kompetitiver Spiele als Motivierungsmittel und drittens Einschränkungsfaktoren bei der motivierenden Funktion der SLS.

9.3.4.1 Motivierende Faktoren für den Lernprozess

Als einen bedeutenden motivierenden Faktor benannten die Lehrenden in beiden Unterrichtskontexten, dass das Lernen in der Spielsituation als „Nebenprodukt“ des Spiels erfolgt (s. Kluge 1980: 81; Wegener & Krumm 1982: 192; Klippel 1998: 5). Sie berichteten darüber, dass die Lerner den dem SLS innewohnenden Lernaspekt vergessen und für sie nur der Spielcharakter im Vordergrund steht. Das haben die Lehrkräfte auf unterschiedliche Gründe zurückgeführt: a) die Spiele schaffen eine abwechslungsreiche Lernsituation, b) sie machen den Schülern Spaß oder c) die Schüler spielen gern. Der Spielcharakter motiviert die Lerner zum Mitmachen und führt dazu, dass SLS lieber durchge-

führt werden, als andere traditionelle Übungen. Für wichtig wurde ferner gehalten, dass das Vergessen-Können über die Lernsituation zum Abbau von Hemmungen beiträgt (s. Kapitel 9.3.3.3).

- **Spiele ermöglichen beiläufiges Lernen**

<331> Sie können das Lernen psychisch erleichtern und die Schüler können dadurch sowohl neue Wörter und Wendungen als auch grammatische Einheiten lernen, ohne es zu bemerken. (UNG. FB. – 4 Jahre)

<332> Ja, weil es abwechslungsreich ist, die Lerner merken nicht, dass sie dabei lernen, sie denken nicht an das Lernen und das motiviert sie. (UNG. FB. – 8 Jahre)

<333> Ja, weil die meisten Schüler gerne spielen und sie achten weniger darauf, dass wir nebenbei auch lernen. (UNG. FB. – 2 Jahre)

<334> Ja, natürlich. Warum? Die Schüler denken oft, wenn sie spielen, lernen sie nicht. Deshalb machen sie diese Spiele lieber, als einfache grammatische Übungen. (UNG. FB. – 6 Jahre)

<335> Sie vergessen, dass es ums Lernen geht und werden frei und ohne Hemmungen sprechen. (UNG. FB. – 8 Jahre)

<336> Ja, weil die Zielsprache spielend unbemerkt erlernt wird. (FIN. FB. – 18 Jahre)

<337> Ich finde, dass es wichtig ist, dass die Schüler die Möglichkeit haben etwas zu lernen auch ohne das zu merken. In dieser Hinsicht können SLS sogar sehr motivieren. (FIN. FB. – 2 Jahre)

<338> Die Schüler merken selten, dass sie etwas üben, sondern spielen, weil es Spaß macht und deswegen spielen sie gern. (Und lernen auch etwas...) (FIN. FB. – 15 Jahre)

Die Lehrkräfte haben es zweitens als einen motivierenden Faktor betrachtet, dass das spielerische Element schnelle und sichere Einprägung des zu erlernenden Materials ermöglicht. Die finnischen Lehrer haben konkret auch den Grund dafür angegeben. Im Einklang mit Vertretern aus dem Bereich der Gehirnforschung haben sie eine entspannte und lockere Atmosphäre als eine positive Bedingung für das erfolgreiche Einprägen angesehen (s. Beckmann 2002: 36, zitiert nach Dauvillier & Lévy-Hillerich 2004 und Klippel 1998: 12).

- **Erfolgreiche Einprägung durch das spielerische Element**

<339> Ja, da es Abwechslung in das Lernen bringt. Darüber hinaus hilft das spielerische Element, sich das zu lernende Material schneller einzuprägen. (UNG. FB. – 11 Jahre)

<340> Beim Spielen verwendet man die Sprache wirklich zur Kommunikation. Spiele sind auch entspannend -> man lernt besser. Ein sehr gutes Mittel zu motivieren. (FIN. FB. – 7 Jahre)

<341> [...] Und weil man die Spiele als etwas nicht so Ernsthaftes ansieht, ist die Atmosphäre automatisch lockerer und ermöglicht eher das Lernen. (FIN. FB. – 2 Jahre)

<342> Entspannung-> bessere Lernergebnisse; man lernt auch einander besser kennen und in der Gruppe zu arbeiten. (FIN. FB. – 7 Jahre)

Drittens wurde dem Aspekt Beachtung geschenkt, dass die SLS eine Möglichkeit zur Zusammenarbeit anbieten und diese Arbeitsform von den Schülern positiv aufgenommen wird. Erwähnt wurde von finnischen Lehrpersonen auch, dass die Schüler in der Spielsituation viel voneinander lernen und einander unterstützen können. Somit kann erneut auf die Beliebtheit der kooperativen Arbeitsform im finnischen Kontext geschlossen werden (s. Johnson & Johnson 1985: 251-253; Slavin 1985 sowie Kapitel 9.1.2).

- **Bei Sprachlernspielen bietet sich die Möglichkeit zur Zusammenarbeit an**

<343> *Die SLS können die Schüler sehr gut motivieren. Die Unterrichtsstunde vergeht in einer viel besseren Atmosphäre, wenn ich sehe, dass die Schüler nicht nur schreiben, sondern einander Aufmerksamkeit schenken, in Gruppenarbeit die Sprache zu erlernen versuchen. (UNG. FB. - 3 Jahre)*

<344> *Ja, ich denke schon. Viele arbeiten gerne mit einem Partner/in in einer kleinen Gruppe und „nicht-so-ernste“ Sachen mögen sie fast immer. (FIN. FB. - 8.5 Jahre)*

<345> *Es macht ihnen meistens Spaß zusammen arbeiten zu können. Beim Spielen wird auch jeder Schüler aktiviert. Es ist nicht so langweilig wie das Zuhören. (FIN. FB. - 20 Jahre)*

<346> *Zum Motivieren eignen sich die SLS meiner Meinung nach am besten, weil die Schüler oft sehr viel voneinander lernen können und sie haben auch Spaß dabei. (FIN. FB. - 8 Jahre)*

<347> *Bei den Spielen kann man den Anderen um Hilfe bitten, wenn der bessere Schüler etwas weiß, er kann dann erklären und helfen usw. (FIN. IP. - 4 Jahre)*

Im finnischen Kontext wurde schließlich auf die folgenden zwei Aspekte Bezug genommen. Erstens wurde als ein wichtiger motivierender Faktor für die Lerner erwähnt, dass sie in den SLS eine aktive Rolle haben und somit sich selbst über ihr Lernen entscheiden können. Das ist als Folge solcher Spielmerkmale wie der eigene Bewertungscharakter und die Möglichkeit zur Partner- und Kleingruppenarbeit zu ersehen. Darin sind Aspekte der Lernerautonomie zu erkennen (s. Kapitel 3.1.8.4). Zweitens wurde Wert darauf gelegt, dass die Lerner selbst der Meinung sind, dass SLS für sie beim Lernen hilfreich sind.

- **Bei Sprachlernspielen haben die Lernenden eine aktive Rolle**

<348> *Ja, die Schüler diskutieren in kleineren Gruppen und meistens sind alle die ganze Zeit aktiv. (FIN. FB. - 10 Jahre)*

<349> *Die Schüler mögen solche Spiele, weil sie selbst aktiv sein können - und zwar 100 %ig! Die Spiele nehmen aber viel Zeit in Anspruch und deswegen können sie nicht sehr oft gespielt werden. (FIN. FB. - 34 Jahre)*

<350> *[...] Auch die Tatsache, dass man oft vielmehr selbst Herr der Situation ist als im üblichen Unterricht, macht das Lernen meines Erachtens effektiver. (FIN. FB. - 2 Jahre)*

- **Die Lernenden haben selbst gesagt, dass die Sprachlernspiele für sie beim Lernen hilfreich sind**

<351> *Also, wie ich gesagt habe, nun, die Schüler verlangen solche Spiele und sie haben wirklich gesagt, dass sie dadurch auch lernen. Sie haben es selbst festgestellt, damit begründen sie diese Forderung. (FIN. IP. – 34 Jahre)*

9.3.4.2 Motivierende Faktoren für die Unterrichtssituation

In Bezug auf die Unterrichtssituation hat sich erstens als ein wesentlicher motivierender Faktor in beiden Unterrichtskontexten herauskristallisiert, dass die SLS den Lernenden Spaß machen. An dieser Stelle muss auf die Funktionslust der Spiele (s. Bühler 1929: 454-455), auf das freudige Erlebnis der Spielsituation, hingewiesen werden, das heißt, dass die Spieltätigkeit positive Gefühle bei den Lernern hervorruft, dadurch verwandelt sich der Unterrichtszwang in Spielzwang für die Lerner und ihre Bereitschaft, am SLS mitzumachen, erhöht sich. Darin liegt eine der wichtigsten motivationsfördernde Wirkungen der SLS, die auch von einer Vielzahl von Didaktikern und Lehrenden betont wurde (s. u. a. Klippel 1980a: 26; Apelt 1981: 122; Wegener & Krumm 1982: 190-191; Bohn & Schreiter 1986: 167, 171-172; Bond 1986: 11; Ehnert 1995: 5-6; Süss 1995: 12; Grätz 2001: 6).

- **Spielerisches Lernen macht Spaß und die Lernenden genießen die Unterrichtssituation**

<352> *Lernspiele (richtig durchgeführt) machen Spaß und die Schüler merken meistens gar nicht, dass es sich hierbei eher u. a. um eine "harte" Grammatikarbeit handelt. (UNG. FB. – 5 Jahre)*

<353> *Absolut. Macht Spaß, fördert das „Lernen wollen“, bringt die Leute zueinander. (UNG. FB. – 24 Jahre)*

<354> *Die SLS motivieren die Lerner, weil sie das Lernen durch Spiele genießen. Was man genießt, das motiviert einen und diese Tätigkeit möchte man häufiger oder eine längere Zeit ausüben. (UNG. FB. – 25 Jahre)*

<355> *Ja, natürlich. Die Spiele machen den Schülern Spaß und sie werden fröhlicher und motivierter: Abwechslung erfrischt! (FIN. FB. – 26 Jahre)*

<356> *Ja, spielen macht immer Spaß und dabei lernen sie doch auch etwas Neues. (FIN. FB. – 34 Jahre)*

<357> *Meiner Meinung nach, ja. Erstens alles, was die Schüler auf der Zielsprache machen, fördert das Sprachlernen. Zweitens alles, was den Schülern Spaß macht, motiviert. (FIN. FB. – 23 Jahre)*

<358> *Ein sehr geeignetes Mittel. Spielend kann man gut lernen und das macht auch Spaß. (FIN. FB. – 16 Jahre)*

<359> *[...] Ich würde sagen, dass die meisten Schüler es genießen, dass man im Unterricht auch etwas anderes macht als nur lesen, schreiben oder hören. (FIN. FB. – 2 Jahre)*

Zweitens haben sowohl die finnischen als auch die ungarischen Lehrer betont, dass SLS eine willkommene Abwechslung in das anstrengende Tempo des Unterrichts bringen und das Auftreten von Langweile verhindern. Auch Dörnyei

(1994: 281) wies darauf hin, dass das Interesse der Lernenden an der Mitarbeit durch den Einsatz abwechslungsreicher Lernaktivitäten gefördert werden kann.

- **Sprachlernspiele bringen Abwechslung in den Unterricht**

<360> *Ja, da es bringt Abwechslung beim Lernen. Darüber hinaus hilft das spielerische Element, sich das zu lernende Material schneller einzuprägen. (UNG. FB. – 11 Jahre)*

<361> *Die Spiele machen die Stunden abwechslungsreicher. (UNG. FB. – 16 Jahre)*

<362> *SLS sind eins der motivierenden Mittel. Die Schüler betrachten sie wirklich als ein Spiel und keine harte Arbeit; sie sind eine Abwechslung in der ziemlich anstrengenden Arbeit des Sprachlernens. (UNG. FB. – 33 Jahre)*

<363> *Ja, Abwechslung motiviert die Schüler. (FIN. FB. – 13 Jahre)*

<364> *Ich finde die SLS sehr motivierend, Abwechslung von dem alltäglichen Pauken. (FIN. FB. – 18 Jahre)*

<365> *Ja, die Spiele bringen Abwechslung in den Unterricht und sind ein geeignetes Mittel Wortschatz zu wiederholen und die Sprache in der Praxis zu üben. (FIN. FB. – 6 Jahre)*

Mit dem oben genannten Aspekt kann die Auffassung finnischer Lehrer in Zusammenhang gebracht werden, nach der die SLS eine gewisse Balance zum theoretischen Unterricht in der gymnasialen Oberstufe schaffen und dadurch eine motivierende Wirkung ausüben. Hier werden die kognitive und die affektive Seite des Fremdsprachenlernens miteinander konfrontiert und auf die Ganzheitlichkeit des Sprachlernens Bezug genommen (s. Kapitel 3.1.8.1).

- **Sprachlernspiele sind ein geeignetes Motivierungsmittel im Unterricht der gymnasialen Oberstufe**

<366> *Ja, besonders in der gymnasialen Oberstufe, wo viel sehr theoretisch ist. (FIN. FB. – 5 Jahre)*

<367> *Ja! Zum einen geben viele Spiele den Schülern die Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse mündlich zu benutzen, was die Schüler sowohl wichtig als auch toll finden. Zum anderen bieten die Spiele auch Abwechslung zu dem sonst oft ziemlich „theoretischen“ Unterricht. (FIN. FB. – 4 Jahre)*

Eine Lehrperson äußerte sich etwas anders, und zwar schrieb sie, dass durch den Spieleinsatz auch fürs Leben und nicht nur für die Abiturprüfung gelernt werden kann. Wahrscheinlich wollte die Lehrerin darauf hindeuten, dass während im Abitur das Testen der grammatischen Kenntnisse und der schriftlichen Fertigkeit der Lernenden im Vordergrund steht, die SLS die Schüler zur mündlichen Kommunikation vorbereiten, die im späteren Leben für sie von Belang ist.

<368> *Entspanntes Lernen, ab und zu kann man auch fürs Leben lernen, nicht nur für die Abiturprüfung! (FIN. FB. – 9 Jahre)*

Für wichtig wurde viertens gehalten, dass den Lernenden durch den Spieleinsatz der Eindruck vermittelt werden kann, dass das Sprachlernen im Klassenzimmer nicht nur harte Arbeit ist, sondern auch amüsant sein kann.

- **Sprachlernspiele zeigen den Lernenden, dass das Sprachlernen nicht nur harte Arbeit ist**

<369> Die SLS zeigen und beweisen, dass das Sprachlernen nicht nur harte Arbeit ist, sondern es kann auch unterhalten, und es zeigt den Schülern andere, interessante Lernmöglichkeiten neben den - vielleicht langweiligen - Hausaufgaben, Tests usw. (UNG. FB. – 4 Jahre)

<370> Spiele können die Lerner motivieren, da sie sehen, dass man sich auch spielerisch eine Fremdsprache aneignen kann. Und die Erfolgsergebnisse spornen zum weiteren Sprachlernen an. (UNG. FB. – 7 Jahre)

<371> Spiele können die Lerner motivieren, da sie sehen, dass man sich auch spielerisch eine Fremdsprache aneignen kann. (UNG. FB. – 7 Jahre)

<372> Absolut! Wenn man Spaß hat, kommt das Lernen unbemerkt dazu. Also ich finde es wichtig, dass man zeigt, dass das Sprachenlernen nicht nur Grammatik und Textbuch bedeutet. (FIN. FB. – 1 Jahr)

9.3.4.3 Motivierende Faktoren für die Sprachverwendung

Die SLS motivieren nach der Erfahrung der finnischen und ungarischen Lehrenden auch dadurch, dass die Lerner während der Sprachverwendung in der Spielsituation ihre Stärken erkennen können. Das Gefühl, über umfangreiche Fremdsprachenkenntnisse zu verfügen und vielseitige Situationen in der Fremdsprache meistern zu können, schafft Erfolgserlebnisse und wirkt motivationsfördernd.

- **In der Spielsituation können die Lernenden ihre Stärken erkennen und das schafft Erfolgserlebnisse**

<373> Die Schüler bemerken in der Spielsituation, dass sie bereits sehr früh, nach einigen Monaten oder einigen Jahren .. ziemlich viel in der Fremdsprache erzählen können. Also, sie bemerken, dass sie in der Fremdsprache in einem Restaurant bestellen, einkaufen, reklamieren, Wegbeschreibungen geben können, usw. Und sie können verschiedene Sachen erklären. Praktisch können sie alles erklären. (UNG. IP. – 6 Jahre)

<374> Ja, weil die Schüler bei gelungenen Spielen ihre Stärken erkennen können. Viele Schüler merken dabei, wie VIEL sie eigentlich können und das motiviert. (FIN. FB. – 18 Jahre)

<375> Grundsätzlich ja. Sie bemerken, dass man auch mit wenigen Grundkenntnissen was anfangen kann. (FIN. FB. – 30 Jahre)

Die finnischen Lehrkräfte legten weiterhin den Wert auf die Eigenschaft von SLS, dass sie den Unterricht automatisch differenzieren. Das heißt, dass für jeden Schüler die Möglichkeit besteht, die Spielsituation gemäß ihrem fremdsprachlichen Niveau zu meistern, was zur Entstehung von Erfolgserlebnissen bei der Verwendung der Zielsprache führt.

- **Sprachlernspiele differenzieren den Unterricht automatisch**

<376> Eindeutig ja! Man kann selbstständig lernen und die Spiele differenzieren den Unterricht automatisch: jeder kann die Übungen je nach Leistungsniveau machen. (FIN. FB. – 2 Jahre)

<377> [...] Beim Spielen gelingt es einfach, das Lernen zu differenzieren: der Schüler kann bei der freien Verwendung der Sprache selbst die Wörter und Wendungen sowie die Strukturen wählen, die er beherrscht und bekommt dadurch Erfolgserlebnisse. (FIN. FB. – 10 Jahre)

Schließlich muss ein besonderer Aspekt aus dem finnischen Kontext in diesem Zusammenhang erwähnt werden. Eine Lehrperson aus Finnland sah die motivierende Funktion der SLS darin, dass in der Spielsituation für die Lernenden die Gelegenheit geboten wird, über ihre eigene Erlebnisse und ihr eigenes Leben zu erzählen. Somit wird die Sprachverwendung auf eine persönliche Ebene gehoben, was einen wichtigen Beitrag auch zum erfolgreichen Lernprozess leisten kann. Aus dem Bereich der Hirnforschung (s. Markowitsch 2002: 39; Kaikkonen 2001: 101; Raabe 2003: 286) ist nämlich bekannt, dass Informationen, die die Lerner interessieren und affektiv ansprechen, länger im Gedächtnis behalten werden.

- **In der Spielsituation können die Lernenden über persönliche Erlebnisse erzählen**

<378> Besonders motivierend, finde ich, sind solche Übungen, bei denen man über eigene Erlebnisse erzählen kann. Nach dem Muster erzählt man über das eigene Leben. (FIN. FB. – 25 Jahre)

9.3.4.4 Spiele als Teil der Kultur der Jugendlichen

Als besonders vorteilhaft wurde in Bezug auf die motivierende Wirkung der SLS in beiden Kontexten angesehen, dass Spiele im Allgemeinen heutzutage einen zentralen Bestandteil des Lebens und der Kultur der Jugendlichen bilden. Die Tatsache, dass verschiedene Arten von Spielen für die Schüler der gymnasialen Oberstufe bekannt sind und sich einer großen Beliebtheit unter ihnen erfreuen, kann nach der Auffassung der Lehrpersonen unbedingt im Rahmen des FSU ausgenutzt werden.

- **Spiele gehören zum Alltag der Lernenden**

<379> Ja, weil man unbemerkt lernen kann und es ist ein natürlicher Bestandteil ihres Lebens. (UNG. FB. – 16 Jahre)

<380> Verschiedenartige Spiele gehören ja zum Alltag vieler Lerner und sie bieten deshalb eine Möglichkeit, in die schon erlernten Verhaltensweisen (= das Regelwerk des Spieles) etwas Neues (= eine neue Sprache) hinzuzufügen. (FIN. FB. – 2 Jahre)

<381> Und wirklich, die wichtigste Eigenschaft der Spiele besteht für mich darin, dass die Spiele im Allgemeinen einen so bedeutenden Bestandteil des Lebens der Jugendlichen ausmachen. (FIN. IP. – 30 Jahre)

- **Die Lernenden spielen gern**

<382> *Ja, weil die meisten Schüler gerne spielen und sie achten weniger darauf, dass wir daneben auch lernen. (UNG. FB. – 2 Jahre)*

<383> *Die Schüler spielen gern. Das Lernen geht leichter. (UNG. FB. – 16 Jahre)*

<384> *Sie können sehr gut motivieren und wecken Interesse... Die Schüler spielen doch gerne. (FIN. FB. – 8 Jahre)*

<385> *Die Spiele bieten so was Tolles an, wonach sich die Schüler sehnen. (FIN. FB. – 9 Jahre)*

9.3.4.5 Weitere motivierende Faktoren

In diesem Kapitel werden zwei weitere motivierende Faktoren betrachtet, die in den Lehrerinterviews auftauchten. Obwohl der erste Faktor nur von einer ungarischen Interviewpartnerin angesprochen worden ist, erscheint angemessen, an dieser Stelle kurz darauf einzugehen, da es ausgezeichnet mit der Flow-Theorie von Csikszentmihalyi (1990; s. auch Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi 1988 und Kapitel 3.2.2.1) in Verbindung gesetzt werden kann. Im Zitat wird anschaulich geschildert, wie wichtig es ist, dass der Schwierigkeitsgrad der SLS im Gleichgewicht zu den Fähigkeiten der Lerner steht. Wenn es nicht der Fall ist, lockt das Spiel die Lerner nicht zum Mitmachen.

- **Angemessener Schwierigkeitsgrad der Sprachlernspiele**

<386> *Es ist also äußerst wichtig .. äh, dass sie das Spiel unbedingt fesselt. Es darf nicht zu schematisch sein. Aber .. es soll lösbar sein. Also nicht zu schwierig, aber auch nicht zu einfach. Da die Lerner in diesem Fall sofort Feedback geben. Wenn ein Spiel zu einfach, zu primitiv ist, dann fragen sie gleich, wozu dieses Spiel dient? Und sie sagen, dass es sehr langweilig ist. So was kam schon in meiner Unterrichtspraxis vor. Als nur einige Wörter in einem Spiel ausgetauscht werden mussten, wurde dann nach zwei Runden gefragt, warum dieses Spiel gespielt wird? Aber wenn es zu schwierig ist .. nun, das ist auch nicht gut. Das hat eine demotivierende Wirkung. Also, die Lerner sagen, halt, dass sie das nicht lösen können. Und in diesem Fall nimmt das Selbstvertrauen der Lerner ab. Das Spiel soll also interessant .. und lösbar sein. (UNG. IP. – 6 Jahre)*

Zur Frage, ob die Zielsetzung des Spiels den Lernern vor der Spielsituation transparent gemacht werden soll, waren zwei gegensätzliche Auffassungen in den Interviews festzustellen. Ein Teil der Lehrer vertrat auf der einen Seite die Ansicht, dass das Lehrziel den Lernern nicht bewusst gemacht werden darf, weil damit die Spielfreude der Spieler beeinträchtigt worden wäre (s. Steinhilber 1979: 21; Kluge 1980: 81-82).

- **Bewusstmachung der Zielsetzung der Sprachlernspiele vor der Spielsituation**

<387> *Ich erzähle den Schülern über die Zielsetzung des Spiels nicht vor der Spielsituation, da die Spiele von mir als so etwas Angenehmes angesehen werden, bei denen nichts gelernt wird. Also, das ist meine Art, die Schüler anzuschwindeln. Ich sage nie, dass jetzt etwas gelernt wird. Einige bemerken natürlich, dass hier nicht deswegen gespielt wird, damit man Spaß hat. Aber ich sage nie, dass ich zur Durchführung des Spiels ein Ziel setze. Also, ich mag so was sagen, dass in diesem Spiel eine bestimmte Lexik wiederholt wird oder dass ihr vermutlich bemerkt habt, dass alle Sätze im Imperfekt stehen. Aber ich sage nicht, dass unser*

Ziel bei diesem Spiel ist, das Imperfekt zu wiederholen. Weil es dann, wenn ich das Ziel setze, nun, es die Freude vom Spiel nimmt. (FIN. IP. – 28 Jahre)

Auf der anderen Seite gab es auch solche Lehrer in den beiden Unterrichtskontexten, die die Bewusstmachung der Zielsetzung der SLS für die Lerner vor der Spielsituation als einen eventuellen motivierenden Faktor betrachteten. Sie hielten eine Reflexion über das Lehrziel in der gymnasialen Oberstufe ebenso wie Ehnert (1982: 205; s. auch Kleppin 1980: 75, 2003: 265; Wegener & Krumm 1982: 191; Klippel 1998: 12) in Hinsicht auf die Motivationssteigerung der Lerner für vernünftig.

<388> Ich versuche, ja, ich erkläre, .. in der gymnasialen Oberstufe erkläre ich auf jeden Fall, warum etwas gemacht wird. Ja, ich versuche immer zu erzählen, worum es geht. .. Da das die Schüler dann meiner Meinung nach weiter motiviert, wenn sie wissen, warum etwas getan wird. (FIN. IP. – 4 Jahre)

<389> Äh, .. es kam bereits vor, dass .. sie gefragt haben, wozu dieses Spiel dient. Warum ist es nützlich, und dann habe ich es erzählt. Hm. Ich versuche, so oft wie möglich, die Lehrziele für sie transparent zu machen, aber nicht immer. Da ich es .. einfach vergesse, oder wir unter Stress stehen und es nicht genügend Zeit gibt. Aber .. vor allem in dem Fall, wenn ich der Meinung bin, dass sie Vorbehalte gegen das Spiel haben. Also wenn sie nicht wissen, warum, dann führe ich das Spiel so ein, dass dieses Spiel dazu dient, dass. Aber es ist nicht immer der Fall, also ich mache es nicht systematisch. .. Kann sein, dass es nötig wäre .. wahrscheinlich wäre es besser, wenn ich immer erzählen würde, dass dieses Spiel jetzt dazu dient. .. Ebenso müsste ich am Anfang der Unterrichtsstunde immer erzählen, dass in dieser Stunde das und das behandelt wird, aber in der Mehrheit der Fälle geschieht es doch nicht. (UNG. IP. – 6 Jahre)

Diese Lehrer berichteten trotzdem darüber, dass sich die Schüler trotz der Reflexion des Lehrziels auf das Spiel einlassen können, also das Lehrziel steht für sie während der Spielsituation nicht im Vordergrund. Sie haben den Eindruck, um des Spielens willen und nicht um des Lernens willen zu spielen (s. Ehnert 1982). Diese Lehrer sehen also keinen Gegensatz zwischen der Transparenz der Zielsetzung vor der Spielsituation und der Hingabe dem Spielgeschehen in der gymnasialen Oberstufe und halten das für einen wesentlichen motivierenden Faktor.

<390> Wenn gespielt wird, dann dominiert absolut das Spiel. Sie können sich dem Spiel hingeben. Sie denken gar nicht daran, dass jetzt Grammatik geübt wird oder so was. Der Spielgeist steht völlig im Vordergrund. .. Es ist sicher. (UNG. IP. – 6 Jahre)

<391> Ja, sie konzentrieren sich auf das Spiel. Wenn man ihre Begeisterung betrachtet, konzentrieren sie sich manchmal viel zu stark. Ja, das Spielen .. scheint für sie die Hauptsache zu sein. (FIN. IP. – 8 Jahre)

9.3.4.6 Dauer der motivierenden Wirkung von Sprachlernspielen

Im Zusammenhang mit der Dauer der motivierenden Wirkung von SLS stellten sich gegensätzliche Sichtweisen unter den finnischen und ungarischen Interviewpartnerinnen heraus. Während Berndt (2002: 15) in der didaktischen Literatur darauf hinwies, dass die SLS nur als „Katalysator“ und als kein „motivierender Motor“ während des Spracherwerbsprozesses zu betrachten sind, war in den Ansichten der befragten Lehrer eine große Vielfalt festzustellen.

Im Einklang mit der obigen Auffassung von Berndt hielten einige Lehrer die SLS vor allem für einen kurzfristigen Katalysator der Lernmotivation und waren der Ansicht, dass sie alleine auf lange Sicht nicht motivationsfördernd wirken können. In den Äußerungen kam trotzdem erstens zur Sprache, dass die Spiele im Zusammenwirken mit anderen Faktoren möglicherweise zur Entwicklung der langfristigen Motivation beitragen. Zweitens wurde auch darauf Bezug genommen, dass im Falle von solchen Schülern, die bereits über eine intrinsische Motivation für die Fremdsprache verfügen, die SLS die Begeisterung für die Sprache noch steigern können.

- **Sprachlernspiele als kurzfristige Katalysatoren der Lernmotivation**

<392> *Meiner Meinung nach führen die Spiele .. vor allem diese, oder ich habe es wenigstens so erlebt, dass sie vor allem diese kurzfristige Motivation herbeiführen. Eher. Ich habe wenigstens nicht bemerkt, dass die Schüler mit Hilfe der Spiele dazu hätten motiviert werden können, dass sie sich mehr mit der Fremdsprache beschäftigen. Es kann natürlich sein, dass die Spiele zum Teil dazu beigetragen haben, aber allein nicht. Man müsste natürlich auch die Schüler befragen, was sie denken, aber, nun, meiner Erfahrung nach liegt die Bedeutung der SLS auf der kurzfristigen Motivation, auf der Ebene der einzelnen Unterrichtsstunden, am meisten. (FIN. IP. – 4 Jahre)*

<393> *Nun, die Spiele wirken vor allem doch kurzfristig. Leider weiß ich nicht, ob sie eine so langfristige Wirkung haben. .. Sie tragen vor allem dazu bei, dass die Informationen besser im Gedächtnis bleiben und die Spieler diese Informationen mündlich durchgehen. Bei einigen Schülern, die sich auch sonst für das Deutsche interessieren, nun, es kann natürlich sein, wenn man z. B. an ein Landeskundenspiel denkt, ich kann es mir gut vorstellen, dass so ein Spiel die Schüler vielleicht begeistert, nach mehr Informationen zu suchen. (FIN. IP. – 4 Jahre)*

<394> *Die Spiele wirken wenigstens auf der Ebene der Unterrichtsstunde motivationsfördernd, aber im Falle der motivierten Schüler, glaube ich, können sie diese Motivation noch fördern. Ich weiß nicht, ob diese langfristige Motivation unbedingt allein auf die Spiele zurückgeführt werden kann, dazu können auch andere Faktoren beitragen, es kann ein Brieffreund sein oder eine Band, ich will ihre Songs kennen lernen. Oder .. was könnte noch sein? Ein Reiseerlebnis, es ist schwierig zu sagen, ob sie bloß auf die Spiele zurückzuführen ist. (FIN. IP. – 18 Jahre)*

<395> *Nun, es kommt auf die einzelnen Schüler an. Bei einem Schüler kann man nur so viel erreichen, dass er am jeweiligen Spiel in der Unterrichtsstunde gern mitmacht, und sich freut, dass sehr gut gespielt wurde, ein anderer Schüler, ein anderer Teil der Schüler bekommt aber wirklich mehr, weil sie sagen, dass ich dann diese Sprache erlernen möchte. Ich möchte mehr wissen und besser. Ihr Interesse wird geweckt, das Wörterbuch aufzuschlagen und die grammatischen Regeln zu lernen, was natürlich viel schwieriger ist. (UNG. IP. – 24 Jahre)*

Im Gegensatz zu Berndt (2002: 15) vertraten zwei finnische Lehrer die Meinung, dass SLS vor allem auf lange Sicht die Motivation der Lerner beeinflussen und dadurch eine positive Einstellung zur gelernten Fremdsprache schaffen können. In beiden Zitaten wird den mit dem Unterricht verbundenen persönlichen Erlebnissen bei der Entwicklung der langfristigen Motivation viel Bedeutung beigemessen. Im Zitat <397> lehnt sich die Interviewpartnerin auch an ein Beispiel aus der eigenen Schulzeit an.

- **Sprachlernspiele als langfristige motivierende Faktoren**

<396> *Ich meine, dass sie vor allem so eine langfristige Wirkung ausüben können. Auf der einen Seite wirken sie kurzfristig, aber es kann sein, dass sie bei bestimmten Lernern so ein Schloss öff-*

nen, dass ach, das kann man auch so machen. Und das setzt so eine langfristige Begeisterung dann in Gang. Da es oft vorkommt, als man die Lerner und ihre Lernwege im Laufe der Zeit betrachtet, nun, nun, woran erinnern sie sich aus der Schulzeit? Was war ihrer Meinung nach am interessantesten? Es ist häufig etwas Einzelnes, für die Lehrperson sehr bedeutungsloses Ereignis. Und diese einzelnen Ereignisse dürfen auch nicht unterschätzt werden. Da es aus der Perspektive des einzelnen Lerners gesehen eine äußerst interessante Sache sein kann. Und das kann meiner Meinung nach deswegen eine langfristige Wirkung ausüben. Und ich finde sowieso, dass diese Wirkung häufiger langfristig als kurzfristig ist. Das ist meine Meinung. Da es vor allem vorkommt, dass der Schüler, heutzutage spricht man ja vom lebenslangen Lernen, nun, der Schüler sich für das Lernen auf eine lange Sicht begeistern kann. Wenn er in einer bestimmten Phase begeistert wurde. (FIN. IP. – 30 Jahre)

<397> Ich finde, ich finde sozusagen diese Gefühle, also die Entscheidungen, die auf der Vernunft basieren, werden viel zu viel betont. Die emotionalen Entscheidungen sind ja ebenso wichtig. Also, wenn eine Sache angenehm erlebt wird, es motiviert ohne weiteres. Neigt der Mensch nicht dazu, angenehme Sachen zu tun? Also, man ist ja verrückt, wenn man so was macht, das ihm widerstrebt. Und bloß nützt. Also, meiner Meinung nach ist es so .. also, also, das Schaffen einer bestimmten Atmosphäre. .. Nun, ich kann ein eigenes Beispiel geben, Schwedisch habe ich immer gehasst. .. Immer. .. Und ich kann ja Schwedisch, und ich spreche es ja auch, aber ich habe also keine solchen .. solchen Gefühle, dass es Spaß macht. Dass es angenehm ist. Und ich behaupte, dass dieser emotionale Bezug bereits von lange her vorhanden ist. Und ich weiß auch, dass es für mich vernünftiger gewesen wäre, wenn ich Schwedisch als Nebenfach studiert hätte, ich hätte ja in der Abiturprüfung im Schwedischen eine viel bessere Note als im Russischen. Also, also im Schwedischen hatte ich laudatur und im Russischen lubenter, und ich habe das Russische zum Nebenfach gewählt. Und dazu hat beigetragen, dass ich das Schwedische sozusagen auf der emotionalen Ebene nicht als mein Fach erlebt habe, so dass ich es dann nicht gewählt habe. Also die Spiele rufen positive Gefühle hervor. Und durch diese Gefühle bringen sie eine langfristige Motivation zustande. Meiner Meinung nach. (FIN. IP. – 28 Jahre)

Schließlich wird die dritte Perspektive angeführt, die die Auffassung von Lehrenden aus Ungarn widerspiegeln. Sie berichteten, dass die vereinzelte Verwendung von SLS eine kurzfristige motivationsfördernde Wirkung in den einzelnen Unterrichtsstunden ausübt, ihr regelmäßiger Gebrauch im Unterricht jedoch zu einer langfristigen Motivation führen kann.

- **Sprachlernspiele als kurz- und langfristige motivierende Faktoren**

<398> Also, wenn ich die Spiele nur einmal oder sehr selten verwende, dann ist ihre Wirkung kurzfristig. Aber wenn sie wissen, dass SLS in der Deutschstunde häufig vorkommen werden und im Unterricht regelmäßig mit Vergnügen gerechnet werden kann, dann verwandelt es sich nach einer Zeit in eine langfristige Motivation. (UNG. IP. – 6 Jahre)

<399> Ich bin der Meinung, dass wenn die Spiele regelmäßig eingesetzt werden und wenn die Schüler bemerken, dass es auf lange Sicht toll ist, zum Unterricht zu gehen, und es sich lohnt, zum Unterricht zu gehen, dann können sie auch zu einer langfristigen Motivation führen. Sie können dazu beitragen, dass die Schüler auch später das Sprachlernen fortsetzen. (UNG. IP. – 4 Jahre)

9.3.4.7 Kompetitive Sprachlernspiele als Motivierungsmittel

Die Fragebogenergebnisse haben das Bild vermittelt (s. die Kapitel 9.1.2 und 9.3.3.2), dass eher kooperative SLS im Vergleich zu kompetitiven im finnischen Kontext verwendet werden. Trotzdem gab es unter den Interviewpartnerinnen auch im finnischen Kontext solche Lehrkräfte, die kompetitive Spiele als ein geeignetes Mittel zur Motivierung der Schüler in der gymnasialen Oberstufe betrachteten. Bei der Begründung ihrer Auffassung bezogen sich die Lehrer auf

den natürlichen Kampfgeist des Menschen oder auf eine gewisse Kindlichkeit, die ihrer Erfahrung nach sogar in der gymnasialen Oberstufe in den Schülern vorhanden ist. Sowohl die finnischen als auch die ungarischen Lehrkräfte machten die Erfahrung, dass sich die Schüler an kompetitiven Spielen mit Begeisterung beteiligen. Es herrschte Einheitlichkeit in beiden Kontexten auch darüber, dass in den Wettbewerbsspielen immer Teams gegeneinander spielen sollen, sonst kann es zu Spannungen unter den Mitspielern kommen. Auf diesen Aspekt legten auch Klippel (1980a: 25; 1998: 8) und Paas (1982: 2) in der didaktischen Literatur großen Wert. Im Zitat <403> wurde im Einklang mit der Auffassung von Klippel (1980a: 25) auch darauf Bezug genommen, dass dadurch Kooperation unter den Gruppenmitgliedern entstehen kann und der kompetitive Charakter des Spiels zurücktritt. Von einer Interviewpartnerin aus Finnland wurde ferner nachdrücklich betont, dass kompetitive Spiele doch nicht zu häufig eingesetzt werden dürfen.

- **Nur Teamspiele, keine Wettbewerbe gegen Individuen**

<400> *Ja, ich setze kompetitive SLS ein, weil Wettbewerbe toll sind. Also, Wettbewerbe sind ab und zu toll. Nun, nun, ja, meiner Meinung nach darf man kompetitive Spiele durchführen. Warum denn nicht? Aber man kann natürlich nicht immer bloß kompetitive Spiele verwenden. .. Und dann, wenn ich Wettbewerbsspiele einsetze, dann spielen Teams gegeneinander. Da der Verlust oder der Sieg dann keinem einzelnen Spieler gehört, sondern die ganze Gruppe ist daran beteiligt. Ich finde die Wettbewerbsspiele nicht problematisch. .. Andere Lehrer können sie problematisch finden, aber ich nicht. Weil, wenn die Schüler als Belohnung z. B. ein Bonbon bekommen, .. aber jeder bekommt eins. Nur die Sieger bekommen es zuerst. Nun, also, jeder bekommt es, der Unterschied besteht nur darin, dass es die Sieger zuerst bekommen. (FIN. IP. – 28 Jahre)*

<401> *Ja, ich finde, dass die Schüler in der gymnasialen Oberstufe durch diese kompetitiven Spiele motivierbar sind. Und obwohl einige der Meinung sind, dass sie an der Schwelle des Erwachsenenalters sind, nun, ich finde, dass eine gewisse .. Kindlichkeit im positiven Sinne doch auch in ihnen vorhanden ist und Spielen auch mit ihnen gelingt. Es kann natürlich eventuell vorkommen, dass sie zuerst sagen, dass lass das, sie sind ja für Kinder, aber wenn diese Schwelle überwunden wird, dann wird im Allgemeinen gern gespielt. [...] Nun, ich habe jetzt ein schlechtes Gewissen, da die Spieler auf keine besondere Art und Weise belohnt wurden, nur mit Wörtern. Es wurde keine konkrete Belohnung gegeben. Das könnte auch ganz gut sein. Wenn es sich um ein längeres Spiel handelt, wenn es Ausdauer gefordert hat, könnten die Mitspieler irgendwie belohnt werden. (FIN. IP. – 18 Jahre)*

<402> *Manchmal sage ich, wenn sie z. B. diese Puzzles zusammensetzen, ich sage, dass der rufen soll, der zuerst fertig geworden ist. Sie machen sich dann begeistert an die Arbeit, aber sie begreifen es selbst, dass es nur ein Spiel ist. Es gibt keine Belohnung und immer kleinere Gruppen spielen gegeneinander. Ich habe noch nie Wettbewerbe zwischen Individuen, .. nun, ich erinnere mich gar nicht, dass ich so was irgendwann mal gemacht hätte. Ja, sie spielen immer in Gruppen. Und sind unheimlich begeistert, ja, wenn sie damit prahlen können, dass sie gewonnen haben. (FIN. IP. – 34 Jahre)*

<403> *Es gibt also solche Spiele, bei denen das Wettbewerbselement eine große Rolle spielt. Ja. Verwenden Sie diese kompetitiven Spiele in Ihrem Unterricht und kann man die Schüler in der gymnasialen Oberstufe Ihrer Meinung nach durch ihren Einsatz motivieren? Ja, ja. Auf jeden Fall. Sogar. Eigentlich .. muss man. Verwenden Sie also eher kompetitive Spiele im Gegensatz zu kooperativen SLS? Beide zusammen. Teams spielen also bei mir im Allgemeinen gegeneinander, es fordert also .. von den Mitgliedern des Teams Zusammenarbeit .. also nein, Wettbewerbe gegen Individuen kommen sehr selten vor. Äußerst selten, da es bei die-*

sen Spielen wirklich .. zu Spannungen kommen kann .. wegen des Endergebnisses. Wenn es einige äußerst begabte Schüler in der Gruppe gibt, dann kommt es bestimmt zu Spannungen. Das finde ich nicht gut. Wenn aber Teams gegeneinander spielen, das ist sehr toll. Und, und, bei diesen Teamspielen muss man darauf achten, dass die Teams zufälligerweise zusammengesetzt werden. Also durch Verlosung. .. So haben die Teams gleiche Chancen. (UNG. IP. – 6 Jahre)

<404> Die Wettbewerbsspiele mögen die Schüler sehr gern. Z. B. wenn man Wörter sammelt, zwei Gruppen, welche Gruppe kann mehr Wörter sammeln. Oder vielleicht in drei Gruppen. Welche Gruppe kann in diesem Bereich mehr Wörter sammeln. So was haben sie sehr gern, dann wird begeistert mitgemacht. Und die Siegergruppe erhält eine Belohnung. Was weiß ich, z. B. einen Pluspunkt. (UNG. IP. – 24 Jahre)

- **Belohnung bei den kompetitiven Sprachlernspielen**

Bei der Frage, ob die Mitspieler eines SLS auf irgendeine Art und Weise von der Lehrkraft belohnt werden sollen, haben sich wesentliche Unterschiede in der finnischen und ungarischen Unterrichtspraxis gezeigt. Aus den Zitaten <400>, <401>, <402> geht hervor, dass die finnischen Interviewpartnerinnen entweder keine Belohnung benutzen, oder wenn es doch geschieht, alle Mitspieler z. B. mit einem Bonbon belohnt werden. In diesem Fall (s. das Zitat <400>) wird es für wichtig gehalten, dass alle Mitspieler gleichmäßig belohnt wird, bloß erhalten die Mitglieder der Siegergruppe die Belohnung als Erstes.

Im ungarischen Kontext sah die Situation anders aus. In den Zitaten <404>, <407> und <408> berichteten die ungarischen Interviewpartner einheitlich, dass die Spieler mit Pluspunkten belohnt werden, die dann in richtige Noten, in Fünf umgetauscht werden. Die Teilnahme an SLS wird also in der ungarischen Unterrichtspraxis indirekt mit richtigen Noten belohnt. Die Belohnung wird anscheinend von den ungarischen Lehrkräften als ein natürlicher Bestandteil der Spielsituation angesehen, die auf die Spielfreude der Schüler keine negative Auswirkung ausübt (vgl. Deci & Ryan 1985: 63; Deci et al. 1991: 335; Dörnyei 2001: 28). Eine Lehrperson führte an, dass nur die Mitglieder der Siegergruppe eine Belohnung in ihrer Spielpraxis erhalten, zwei Lehrende waren dagegen der Meinung, dass alle Mitglieder, wenn auch in unterschiedlichem Maße, irgendwie belohnt werden sollten.

- **Ertragen von Verlieren**

Die finnischen und die ungarischen Deutschlehrer stimmten darin überein, dass das Verlieren von den Schülern in der Spielsituation leicht ertragen wird. Somit waren die Lehrenden wie Göbel, Hessel und Klaas (1977: 8) der Ansicht, dass die Konkurrenzsituation in der Quasi-Realität der Spielwelt (s. Heckhausen 1973: 157) nicht so ernst genommen wird, wie im üblichen Unterricht. Die Lehrenden wiesen darauf hin, dass sie den Spielcharakter in der Wettbewerbssituation für die Schüler immer betonen wollen, damit das Verlieren leichter ertragen wird. Die negativen Auswirkungen der Konkurrenzsituation werden ferner nach der Meinung Lehrer auch dadurch vermindert, dass der Zufall in den kompetitiven SLS in der Regel eine große Rolle spielt. Des Weiteren bietet die Spielsituation den

Mitspielern neben dem Verlieren auch genügend Erfolgserlebnisse, was eventuell die negativen Gefühle im Zusammenhang mit dem Verlieren kompensiert.

<405> *Meiner Erfahrung nach wird das Verlieren nicht so ernst genommen. Nein, auf keinen Fall. Und ich finde übrigens, dass eine bestimmte Portion Kampfgeist in der Natur des Menschen ganz bestimmt vorhanden ist. In der Natur jedes Menschen. Wer es bestreitet, der lügt. Die Kinder laufen mit ihrer Mutter um die Wette. Und .. nun, man darf natürlich nicht nur Wettbewerbsspiele verwenden, aber es wäre eine gewisse Heuchelei, das Vorhandensein dieses Kampfgeistes zu bestreiten. (FIN. IP. – 28 Jahre)*

<406> *Und wie reagiert man in der Spielsituation auf Verlieren? Nun, bisher begann noch niemand zu weinen. Anscheinend wird also auch das Verlieren runtergeschluckt, leicht runtergeschluckt. Weil hm, gerade bei den Würfelbrettspielen, nun, bei ihnen wird das Endergebnis doch so bedeutend durch den Zufall mitbestimmt. In erster Linie nicht durch das Können. Nun, so ist es sozusagen leichter, den Verlust zu ertragen. Und trotzdem erhält man auch Erfolgserlebnisse, da verschiedene Aufgaben beim Spiel durchgeführt werden mussten, um vorzurücken. (FIN. IP. – 8 Jahre)*

<407> *Und wie werden das Verlieren und der Misserfolg in der Spielsituation ertragen? Verschieden. Es variiert stark. Kommt es vor, dass einige empfindsame Schüler das Verlieren übel nehmen? Ja, ja, ja. Oder man sagt, es war Betrug, oder was weiß ich, oder wir wollen eine Revanche... Aber im Grunde genommen ist es nicht so schrecklich, dass sich jemand deswegen gekränkt fühlen würde. Und es wird immer betont, dass es nur ein Spiel ist. Und jeder im Allgemeinen, also ich achte darauf, dass bei diesen Wettbewerben, das Siegerteam drei Pluspunkte, das zweite Team zwei Punkte und also sogar das Verliererteam einen Pluspunkt bekommt, wenn schön gearbeitet wurde. Und diese Pluspunkte werden dann zusammengezählt und in richtige Noten eingetauscht? Ja, ja. (UNG. IP. – 6 Jahre)*

<408> *Und wie reagiert die Gruppe im Allgemeinen, die verloren hat? Gab es bisher irgendwelche Konflikte? Nein, so .. große nicht. Nein, die Sieger werden irgendwie belohnt. Aber sogar die Mitglieder der Verlierergruppe erhalten etwas. Im Allgemeinen werden Pluspunkte verteilt, ab und zu auch Schokolade. .. Über die Pluspunkte freut man sich, da sie später in richtige Noten eingetauscht werden können. Wenn jemand, was weiß ich, sich gerade dann eventuell in das Spiel sehr hineinversetzt hat, dann kann er sagen, dass es unfair ist, ich habe anders gewürfelt, oder ich habe anders gesagt oder die Lösung bereits früher gewusst... Aber das dauert nur eine Weile und es wird vergessen. Nein, das wird nicht so ernst erlebt. (UNG. IP. – 12 Jahre)*

9.3.4.8 Einschränkungen bei der motivierenden Funktion von Sprachlernspielen

In der offenen Frage 7 des Fragebogens, wo die Lehrkräfte nach der motivierenden Funktion der SLS gefragt wurden, gab es durchaus auch kritische Stimmen. In den Antworten der ungarischen Lehrkräfte kam eindeutig zum Ausdruck, dass die SLS nicht für alle Lerner, sondern abhängig von ihren individuellen Lernervariablen, ihrer Motiviertheit und dem Niveau der Sprachkenntnisse für ein geeignetes Motivierungsmittel gehalten werden (dazu s. auch Kapitel 9.3.2).

- **Nicht alle Lernenden können durch den Spieleinsatz motiviert werden**

<409> *Ich habe die Erfahrung gemacht, dass nur die motivierten und spontanen Lerner, die sozusagen keine Hemmungen haben, an den Spielen wirklich entspannt teilnehmen und sich ausdrücken können. Die Anderen haben ebenso Sprechanst, wie im traditionellen Frontalunterricht. (UNG. FB. – 9 Jahre)*

<410> *Auf jeden Fall motivieren sie, abhängig von der Persönlichkeit der Lerner (extrovertiert, introvertiert). (UNG. FB. – 30 Jahre)*

<411> *Meiner Erfahrung nach auch das Spielen (wie alles andere) kann man im Unterricht nur mit guten, braven und fleißigen Schülern tun. (UNG. FB. – 20 Jahre)*

<412> *Zum Teil. Einige nutzen diese Zeit zum Ausruhen aus. Höchstens wenn am Spiel nicht jeder teilnehmen soll. (UNG. FB. – 6 Jahre)*

Interessant war zu beobachten, dass während der folgende im Zitat <413> unten genannte Aspekt an dieser Stelle als eine Einschränkung bei der motivierenden Funktion der SLS angesehen wurde, wurde der gleiche Aspekt im Kapitel 9.3.4.2 von anderen Lehrenden positiv eingeschätzt und als ein motivierender Faktor betrachtet. Während es der Lehrkraft im ersten Fall darauf ankommt, das Sprachlernen den Schülern als einen ernsten, harte Arbeit und Ausdauer fordernden Prozess darzustellen, wollen die Kollegen im zweiten Fall das Gegenteil betonen.

- **Spiele vermitteln den Eindruck, dass das Sprachlernen keine harte Tätigkeit ist**

<413> *Ich meine, eher nicht (leider). Nach meinen Erfahrungen glauben die heutigen Schüler, Ergebnisse mit möglichst wenig Energie erreichen zu können. Sie denken, dass sie alles spielerisch und interessant, ohne harte Arbeit und Langeweile erlernen können. Sie sollten Folgendes verstehen: was sie aus dem Lehrbuch nicht lernen, werden sie durch Spiele ebenfalls nicht beherrschen. (UNG. FB. – 6 Jahre)*

Ferner wurden die folgenden vereinzelt vorkommenden Einschränkungen bei der motivierenden Funktion der SLS im ungarischen und finnischen Kontext erwähnt.

- **Sprachlernspiele sind selten einsetzbar**

<414> *Nur bedingt. Sie sind selten einsetzbar und es gibt wenig sofort brauchbare Modelle in meinem Kopf und auf meinem Schreibtisch parat. (UNG. FB. – 20 Jahre)*

- **Sprachlernspiele machen den Unterricht abwechslungsreicher, aber nicht immer erfolgreicher**

<415> *Ja, sie sind motivierend, aber nicht von Bedeutung. Sie machen den Unterricht bunter, interessanter aber nicht immer erfolgreicher. (UNG. FB. – 28 Jahre)*

- **Zeitmangel im Unterricht**

<416> *Selbstverständlich ja, aber wenn man nur drei Stunden pro Woche hat, dann kann man nur selten Sprachspiele einsetzen. (UNG. FB. – 16 Jahre)*

Der Zeitmangel wurde auch als ein Nachteil bei dem Spieleinsatz frequent erwähnt, siehe Kapitel 9.3.6.

- **Sprachlernspiele dienen nur zur Entspannung im Unterricht**

<417> SLS gelten für mich als kein motivierender Faktor. Sie dienen nur zur Entspannung und machen das große Lerntempo der Unterrichtsstunden erträglicher. (UNG. FB. – 20 Jahre)

- **Eine langfristige Motivation kann durch den Spieleinsatz nicht erreicht werden**

<418> Ich halte sie für ein durchaus geeignetes Mittel die Lerner zu motivieren, obwohl eine dauerhafte Motivation nicht nur auf sie aufgebaut werden kann. (FIN. FB. – 2 Jahre)

Zu einer ausführlichen Auseinandersetzung mit der Frage siehe Kapitel 9.3.4.7 oben.

- **Sprachlernspiele dürfen nicht zu oft eingesetzt werden**

<419> In einem richtigen Maße verwendet, ja, aber es hängt viel von der jeweiligen Gruppe ab, vor allem in der gymnasialen Oberstufe. Zur Wortschatzwiederholung dienen sie als eine ausgezeichnete Hilfe. (FIN. FB. – 4 Jahre)

Zu einer ausführlichen Auseinandersetzung mit dieser Frage siehe Kapitel 9.3.1.1 oben.

- **Motivierung durch Sprachlernspiele hängt von der jeweiligen Gruppe ab**

<420> In einem richtigen Maße verwendet, ja, aber es hängt viel von der jeweiligen Gruppe ab, vor allem in der gymnasialen Oberstufe. Zur Wortschatzwiederholung dienen sie als eine ausgezeichnete Hilfe. (FIN. FB. – 4 Jahre)

Zu einer ausführlichen Auseinandersetzung mit der Frage siehe Kapitel 9.3.2 oben.

- **Sprachlernspiele bringen Abwechslung in den Unterricht, die Lernenden sind nicht immer gleicher Meinung**

<421> Ja ich denke, dass das ein geeignetes Mittel ist, weil das Spielen ein bisschen Abwechslung in den Unterricht bringt. Die Schüler sind oft nicht der Meinung. (FIN. FB. – 2 Jahre)

9.3.5 Vorteile beim Einsatz von Sprachlernspielen

Während der Analyse der Antworten auf die offene Frage 11 im Fragebogen konnte festgestellt werden, dass sich die Lehrkräfte eher auf die Schilderung der Nachteile beim Einsatz von SLS konzentrierten und die Vorteile des Spieleinsatzes in den Antworten eher schlagwortartig thematisiert wurden. Das wurde damit begründet, dass die Vorteile in den Antworten auf frühere offene Fragen ausführlich behandelt worden sind. In dieser Hinsicht stellte sich also eine gewisse Überschneidung unter den offenen Fragen des Fragebogens heraus.

In den Antworten wurde als einer der wichtigsten Vorteile des Spieleinsatzes die motivierende Funktion der SLS genannt. Auf diesen Aspekt wird an dieser Stelle jedoch bloß kurz, durch die Angabe einiger Zitate eingegangen, da die Rolle der SLS bei der Motivationssteigerung im Kapitel 9.3.4 bereits aus-

führllich besprochen wurde. Die übrigen Äußerungen der Lehrkräfte konnten in die bei der Gruppierung der motivierenden Faktoren verwendeten Oberkategorien (Vorteile in Bezug auf den Lernprozess/auf die Unterrichtssituation/auf die Sprachverwendung) problemlos eingegliedert werden. Bei der Feststellung der Unterkategorien zeigten sich jedoch einige Unterschiede im Vergleich zu den motivierenden Faktoren. Der Schwerpunkt wird im folgenden Kapitel auf der Auseinandersetzung mit diesen Unterkategorien liegen.

9.3.5.1 Motivierende Funktion der Sprachlernspiele

<422> *Die Vorteile sind das Motivieren der Schüler und das Herstellen einer guten Atmosphäre sowie das spielerische Üben der Sprachkenntnisse und des Wortschatzes. (UNG. FB. – 3 Jahre)*

<423> *Stark motivierend, abwechslungsreich, interessant. (UNG. FB. – 6 Jahre)*

<424> *Sie können die Motivation der Schüler fördern und die Stunden vielfältiger machen, aber fördern auch die kooperativen und kommunikativen Fähigkeiten. (UNG. FB. – 16 Jahre)*

<425> *Sie können sehr gut motivieren und wecken Interesse... Die Schüler spielen doch gerne. (FIN. FB. – 8 Jahre)*

<426> *Motivieren, Wiederholung verschiedener Sachen in einer für die Schüler leichten Weise. (FIN. FB. – 4 Jahre)*

9.3.5.2 Vorteile für den Lernprozess

In beiden Unterrichtskontexten kam zum Ausdruck, dass die SLS die Arbeit im Klassenzimmer sowohl für die Lerner als auch für die Lehrer erleichtern. Zugleich wurde auf die Aspekte Bezug genommen, dass die SLS den Lernprozess für die Lerner durch die Abwechslung auf einer emotionalen Ebene erleichtern. Die Abwechslung wurde auch aus der Perspektive der Lehrpersonen als ein zentraler Faktor angesehen. Dank den SLS können nach der Erfahrung der Lehrer sowohl sie selbst, als auch ihre Schüler vergessen, dass es in der Lernsituation um harte Arbeit geht.

- **Sprachlernspiele erleichtern den Lernprozess**

<427> *Sie machen den Lernprozess leichter und interessanter. Damit kann man auch die gute Arbeit belohnen. (UNG. FB. – 28 Jahre)*

<428> *Die Schüler erlernen die sprachlichen Erscheinungen - Wendungen, Rektionen - leichter. (UNG. FB. – 24 Jahre)*

<429> *Nur Vorteile: Der Stoff ist durch das Spielen nicht so trocken. Die Schüler spielen gern. Das Lernen geht leichter. (UNG. FB. – 16 Jahre)*

<430> *Motivieren, Wiederholung verschiedener Sachen in einer für die Schüler leichten Form. (FIN. FB. – 4 Jahre)*

- **Sprachlernspiele erleichtern die Arbeit sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden**

<431> Also, die Schüler vergessen, dass sie im Unterricht sitzen .. und ich auch. Die SLS machen die Unterrichtsstunden abwechslungsreicher für mich und auch für die Schüler. Es ist wichtig, dass auch ich mich nicht langweile. (UNG. IP. – 4 Jahre)

<432> Die SLS erleichtern die Arbeit für die Schüler, eher für die Schüler. .. Manchmal auch für den Lehrer. [...] Nun, dank des Spielelements erleben die Schüler z. B. ein grammatisches Phänomen meiner Meinung nach als eine nicht zu lernende Sache, sondern sie können das irgendwie vergessen. (UNG. IP. – 12 Jahre)

<433> Ich habe selbst irgendwie so eine Natur, dass ich .. schnell von etwas genug habe. Deswegen brauche ich ständig neue Impulse. Ich will nicht nur das Leben der Schüler wunderbar machen, sondern ich möchte mich selbst auch .. sozusagen gut fühlen. (FIN. IP. – 28 Jahre)

<434> Nun, ich möchte zweifelsohne abwechslungsreiche Unterrichtsstunden halten, damit die Lerner aufgemuntert werden und die Unterrichtsstunden nicht monoton sind. Ich möchte unterschiedliche Methoden verwenden, damit das bestmögliche Endergebnis erreicht wird. Und damit sich die Lerner gut fühlen, so was, ich fühle mich auch besser, wenn die Schüler die Unterrichtssituation genießen. Hm. Es wäre für mich auch schrecklich, wenn jede Unterrichtsstunde nach dem gleichen Schema durchgeführt werden würde. Die Lehrwerke werden herausgekratzt, es wird gelesen, die Übungen werden gemacht, das Hörverständnis wird trainiert und man geht nach Hause. (FIN. IP. – 34 Jahre)

In Bezug auf den Lernprozess wurde von den finnischen Lehrkräften für wichtig gehalten, dass die SLS lernerorientierte Arbeit ermöglichen. Obwohl ausführlich nicht angeführt wurde, was damit gemeint wird, beziehen sich die Lehrenden hier vermutlich darauf, dass die Lerner in der Spielsituation eine aktive Rolle bekommen, selbstständige Entscheidungen hauptsächlich in Partner- oder Gruppenarbeit treffen, bei der Erstellung von SLS einbezogen werden und durch die Teilnahme an der Selbstevaluation der Spiele von der direkten Lehrerkontrolle befreit werden können (s. Wolff 2003; König 2003; Kleppin 2003).

- **Sprachlernspiele ermöglichen lernerorientierte Arbeit**

<435> Die Vorteile sind erhöhte Motivation, Abwechslung, schülerorientierte Arbeitsmethoden. (FIN. FB. – 18 Jahre)

<436> Aktivierung der Schüler, Sprechübungen, lernerorientierte Arbeit. (FIN. FB. – 8 Jahre)

Den ungarischen Lehrkräften kam es dagegen darauf an, dass der Spieleinsatz eine positive Einstellung zur deutschen Sprache und zum Lernen der Sprache schafft. Das wurde damit in Zusammenhang gebracht, dass die SLS eine positive Wirkung auf die Lerner auf der affektiven Ebene ausüben. Eine der Lehrkräfte hat ferner darüber geschrieben, dass die Didaktik des Deutschunterrichts im Vergleich zum Unterricht des Englischen die affektive Seite des Spracherwerbsprozesses nicht genügend berücksichtigt.

- **Sprachlernspiele schaffen eine positive Einstellung zur deutschen Sprache und zum Erlernen der Sprache**

<437> Der Vorteil von SLS besteht unbedingt darin, dass sie positive Erlebnisse den Schülern bieten und somit den Lernstoff den Schülern näher bringen. Es ist wahrscheinlicher, dass sie sich mit dem Lernstoff auch zu Hause beschäftigen und es sich motivierter einzuprägen versucht. (UNG. FB. – 4 Jahre)

<438> Die Schüler stellen sich anders auf die Fremdsprache ein. (UNG. FB. – 3 Jahre)

<439> Ja. Wenn man sich in der Deutschstunde gut fühlt, lernt man lieber auch zu Hause. (UNG. FB. – 3 Jahre)

<440> Ja, sie haben zum Lernen mehr Lust. Sie dürfen aber während des Spiels grammatisch nicht zu oft korrigiert werden, sonst verlieren sie die Lust. (UNG. FB. – 10 Jahre)

<441> Der größte Vorteil der SLS kann sein, wenn die Schüler eine positive Einstellung zu der deutschen Sprache und zum Lernen der Sprache bekommen. Das größte Problem des ungarischen Deutschunterrichts scheint für mich zu sein, dass die Schüler die deutsche Sprache nicht gerne lernen. Die ganze Didaktik der Sprache und der größte Teil der Lehrstoffe sind irgendwie zu streng, nach preußischem Vorbild ausgearbeitet. Sie sind nicht wettbewerbsfähig, wenn man sie z. B. mit den Lehrstoffen der englischen Sprache vergleicht. (UNG. FB. – 4 Jahre)

9.3.5.3 Vorteile für die Unterrichtssituation

In Bezug auf die Unterrichtssituation wurden hauptsächlich ähnliche Vorteile von den Lehrenden benannt, wie bei den motivierenden Faktoren im Kapitel 9.3.4.2, Schaffen einer angenehmen Atmosphäre, Hemmungsabbau, Abwechslung im Unterricht. Es ist erwähnenswert, dass die Lehrperson mit einer Unterrichtserfahrung von 35 Jahren im Zitat <448>, deren Ansicht nach das Lernen durch den Spieleinsatz angenehmer und vielseitiger wäre, selbst nach seiner Angabe keine SLS in seiner Unterrichtspraxis verwendet.

- **Sprachlernspiele schaffen eine angenehme Atmosphäre und helfen beim Abbauen von Hemmungen**

<442> Vorteil: heitere Stimmung, mehr Mut zum Sprechen. (UNG. FB. – 33 Jahre)

<443> Durch das Spielen wird oft vergessen, dass wir in der Schule sitzen und die Angst wird genommen... Die Gedanken werden frei... (UNG. FB. – 16 Jahre)

<444> Die Vorteile sind eindeutig: durch das Spielen lernen die Schüler gern, sie sind weniger angespannt, es gibt gute Laune in der Klasse. (UNG. FB. – 2 Jahre)

<445> Abbau von Hemmungen, neue Lernsituation im Unterricht. (UNG. FB. – 30 Jahre)

<446> Sie nehmen Druck von den Schülern. (UNG. FB. – 7 Jahre)

<447> Vorteil: Die Schüler werden selbstsicherer. (UNG. FB. – 6 Jahre)

<448> Das Lernen wäre angenehmer und vielseitiger. (FIN. FB. – 35 Jahre)

<449> Spielen macht Spaß und sorgt dafür, dass die Stimmung einigermaßen locker ist; gut gelaunt lernt man besser; Spiele bringen Abwechslung in den normalen Unterricht. (FIN. FB. – 28 Jahre)

<450> Überwindung der Angst vor dem Sprechen, ohne Hemmungen sich auszudrücken. Mut haben, eine Diskussion zu führen, ohne im Voraus zu wissen, welche Wörter man braucht oder kennt oder sogar weiß. (FIN. FB. – 25 Jahre)

<451> Die Stimmung in der Gruppe ist meistens beim Spielen gut, auch „schlechte“ Schüler werden aktiv. (FIN. FB. – 23 Jahre)

- **Sprachlernspiele bringen Abwechslung in den Unterricht**

<452> *Es gibt nur Vorteile, wenn man solche Spiele verwendet. Die Kinder sind sowieso überfordert in der Schule, es bedeutet eine kleine Abwechslung. (UNG. FB. – 8 Jahre)*

<453> *Kommt natürlich viel auf das Spiel an, ob es nützlich ist. Aber im Allgemeinen finde ich, dass Spiele nur Vorteile haben, wenn man sie nur gelegentlich einsetzt. Sie bringen Abwechslung, Auflockerung. (FIN. FB. – 23 Jahre)*

<454> *Vorteile: Abwechslung, mündliches Üben. (FIN. FB. – 4 Jahre)*

<455> *Abwechslung und Spaß. Aktivierung aller Schüler. (FIN. FB. – 20 Jahre)*

<456> *Meiner Meinung nach sind sie ein geeignetes Mittel, die Schüler zu motivieren. Sie bringen Abwechslung in den Unterricht und die Schüler lernen unbemerkt während der Verwendung der Fremdsprache. (FIN. FB. – 8 Jahre)*

9.3.5.4 Vorteile für die Sprachverwendung

Als ein Vorteil beim Spieleinsatz wurde in Bezug auf die Sprachverwendung erstens betrachtet, wie im Kapitel 9.3.3.3 bei der Verwendung kommunikativer SLS bereits angesprochen wurde, dass der Schwerpunkt in der Spielsituation auf der mündlichen Kommunikation liegt. Zweitens wurde hervorgehoben, dass die SLS zur Aktivierung jeder Schüler geeignet sind, da die oft verwendete Sozialform der Spiele, die Gruppenarbeit, die gleichberechtigte Teilnahme jeder Schüler am Spielgeschehen ermöglicht. Die Sprechzeit der einzelnen Schüler erhöht sich somit wesentlich im Vergleich zum traditionellen Frontalunterricht.

- **In der Spielsituation liegt der Schwerpunkt auf der mündlichen Kommunikation in realen, lebensnahen Situationen**

<457> *Sie betonen die Kommunikation mit der Sprache. (UNG. FB. – 7 Jahre)*

<458> *Ein Vorteil der SLS besteht darin, dass die Fremdsprache in lebensnahen Situationen zur Bewältigung lebensnaher Aufgaben gebraucht wird. (UNG. FB. – 9 Jahre)*

<459> *Ich kann nur Vorteile nennen, weil die Kommunikation bei der Verwendung der Fremdsprachen die größte Rolle spielt. Deshalb kann ich die Verwendung solcher SLS nur empfehlen. (UNG. FB. – 3 Jahre)*

<460> *Kommunikationsfähigkeit der Schüler wird gefördert. (UNG. FB. – 3 Jahre)*

<461> *Reale, wirklichkeitsgetreue, lebensnahe Situationen. Erfolgreiche Einprägung. Selbsterfahrungen der Schüler. Möglichkeit einander und sich selbst kennen zu lernen. Freie Atmosphäre. Das Lernen bekommt einen Sinn. (UNG. FB. – 17 Jahre)*

<462> *Die mündliche Sprachverwendung wird betont und jeder Schüler macht mit. (FIN. FB. – 18 Jahre)*

<463> *Ich halte den unterhaltsamen und nicht so ernsthaften Charakter der vielen SLS für etwas, was die Lerner leichter zu einer entspannten Kommunikation motiviert. (FIN. FB. – 2 Jahre)*

<464> *Beim Spielen verwendet man die Sprache wirklich zur Kommunikation. (FIN. FB. – 7 Jahre)*

<465> Ja! Zum einen geben viele Spiele den Schülern die Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse mündlich anzuwenden, was die Schüler sowohl wichtig als auch toll finden. Zum anderen bieten die Spiele auch Abwechslung zu dem sonst oft ziemlich „theoretischen“ Unterricht. (FIN. FB. – 4 Jahre)

<466> Sie motivieren die Schüler zum Sprechen. (FIN. FB. – 8,5 Jahre)

- **Aktivierung aller Lernenden zur Verwendung der Fremdsprache**

<467> Jeder Schüler kommt zu Worte, motivierend. (UNG. FB. – 10 Jahre)

<468> Ein Vorteil ist, dass jeder Schüler aktiv ist. (FIN. FB. – 10 Jahre)

<469> Es macht ihnen meistens Spaß zusammen arbeiten zu können. Beim Spielen wird auch jeder Schüler aktiviert. Es ist nicht so langweilig wie das Zuhören. (FIN. FB. – 20 Jahre)

<470> Der Lehrer beherrscht ja bereits die Zielsprache, aber die Schüler nicht, nun, deshalb wäre es sehr wichtig, dass die Schüler die Sprache verwenden würden, die sie erlernen. Und die Spiele stellen eine Möglichkeit dar, die Schüler zum Sprechen zu bringen. Einfach zu sprechen. Wenn sie in Gruppen arbeiten, dann bekommt jeder Schüler in der Gruppe öfter die Gelegenheit, zu sprechen als im Frontalunterricht. (FIN. IP. – 28 Jahre)

9.3.5.5 Vorteile für die sozialen und affektiven Lehrziele

Sporadisch wurden in den Antworten der Lehrenden auch Vorteile in Bezug auf die sozialen und affektiven Lehrziele des DaF-Unterrichts benannt. Da sie aber die gleichen Aspekte berühren, wie im Kapitel 9.3.1.2, werden sie an dieser Stelle nur erwähnt und nicht ausführlich behandelt.

<471> Die Vorteile sind in den obigen Antworten soz. formuliert (Abwechslung, Motivieren, sicheres Einprägen, soziale Kontakte innerhalb der Gruppe herstellen). (UNG. FB. – 11 Jahre)

<472> Reale, wirklichkeitsgetreue, lebensnahe Situationen. Erfolgreiche Einprägung. Selbsterfahrungen der Schüler. Möglichkeit einander und sich selbst kennen zu lernen. Freie Atmosphäre. Das Lernen bekommt einen Sinn. (UNG. FB. – 17 Jahre)

<473> Sie können die Motivation der Schüler fördern und die Stunden vielseitiger machen, aber fördern auch die kooperativen und kommunikativen Fähigkeiten. (UNG. FB. – 16 Jahre)

<474> Entspannung-> bessere Lernergebnisse; man lernt auch einander besser kennen und in der Gruppe zu arbeiten. (FIN. FB. – 7 Jahre)

9.3.6 Nachteile von Sprachlernspielen

9.3.6.1 Fragen zum Aufwand

Zwischen den von den finnischen und ungarischen Lehrenden erwähnten Nachteilen des Spieleinsatzes zeigten sich keine großen Unterschiede. In größter Zahl standen die erlebten Nachteile mit Fragen zum Aufwand beim Spieleinsatz im Zusammenhang. Für problematisch hielten die Lehrenden erstens in beiden Kontexten, dass die SLS lange Vorbereitung und großen Materialaufwand erfordern.

- **Lange Vorbereitungszeit und großer Materialaufwand**

<475> *Oft lange Vorbereitung und viel Material (Karten, Spielbrett) nötig. (UNG. FB. – 23 Jahre)*

<476> *Sehr viel Zeit braucht man zum Vorbereiten. (UNG. FB. – 18 Jahre)*

<477> *Die einzigen Nachteile wären die Vorbereitung und die Suche nach passenden SLS. (FIN. FB. – 18 Jahre)*

<478> *Meistens braucht es ziemlich viel Zeit und fordert viel Arbeit vorher vom Lehrer. (FIN. FB. – 1 Jahr)*

<479> *Riesenmengen an Material müssen her- und weggeräumt und in Ordnung gehalten werden! (FIN. FB. – 30 Jahre)*

<480> *Es ist z. B. sehr schlecht, wenn ich an meinen eigenen Unterricht denke, dass ich keinen eigenen Klassenraum für den Sprachunterricht habe. So muss ich das Spielmaterial selbst in den Raum mitbringen, wo ich den Unterricht halte. Das ist ein Hindernis beim Spieleinsatz. Dass ich das Material immer mitschleppen muss. (FIN. IP. – 28 Jahre)*

Zweitens hat sich aus den Fragebogenantworten eindeutig herausgestellt, dass die SLS wegen des großen Zeitaufwandes bei der Durchführung sowie des umfangreichen Lehrpensums und der kleinen Zahl der Wochenstunden in einem geringeren Umfang zum Einsatz kommen als es von den Lehrenden erwünscht wäre.

- **Großer Zeitaufwand bei der Durchführung der Sprachlernspiele – Zeitmangel im Unterricht**

<481> *Brauchen viel Zeit. In Gruppen mit 3 Wochenstunden kommt man selten dazu. (UNG. FB. – 20 Jahre)*

<482> *Ein Nachteil besteht darin, dass sie zeitaufwendig sind, so können die Spiele wegen des umfangreichen Lehrstoffes im Unterricht nicht zu oft eingesetzt werden. (UNG. FB. – 3 Jahre)*

<483> *Nachteile: Begrenzte Stundenzahl. (UNG. FB. – 18 Jahre)*

<484> *Ab und zu als spielerische Form des Lernens, aber wegen des Zeitmangels unterbleibt das Spielen oft. (UNG. FB. – 23 Jahre)*

<485> *SLS haben nur Vorteile. Das Problem ist nur, dass es immer zu wenig Zeit gibt. (FIN. FB. – 23 Jahre)*

<486> *Die Spiele verlangen ziemlich viel Zeit und die Kurse sind voll von verschiedenen Sachen, man sollte alles (Sprechen, Hören, Verstehen, Schreiben) in einem Kurs üben. (FIN. FB. – 26 Jahre)*

<487> *Die Spiele passen nicht zu den umfangreichen Kursen. (FIN. FB. – 35 Jahre)*

<488> *Für Spiele braucht man viel Zeit, die man in der gymnasialen Oberstufe nicht hat. (FIN. FB. – 16 Jahre)*

<489> *Spielen kostet Zeit und wenn man unter Druck steht, da verzichtet man eher auf etwas nicht so Lebensnotwendiges wie z. B. das Spielen. (FIN. FB. – 28 Jahre)*

<490> *Es ist problematisch mit der Zeit, in der gymnasialen Oberstufe stehen wir immer unter Zeitdruck. Meiner Erfahrung nach nimmt ein Spiel immer ein wenig mehr Zeit als "der normale Unterricht" in Anspruch. (FIN. FB. – 2 Jahre)*

In diesem Zusammenhang wurde von den finnischen Lehrern auch der Aspekt zur Sprache gebracht, dass die SLS im Sprachunterricht wegen der Anforderungen der schriftlichen Abiturprüfung nicht praktiziert werden können. Es wurde hervorgehoben, dass exakte Grammatikkenntnisse in der Abiturprüfung von den Schülern gefordert werden und diese Zielsetzung durch den Spieleinsatz nicht erreicht werden kann. Schließlich stellt die Lehrperson im Zitat <492> Überlegungen im Zusammenhang mit dem Backwash-Effekt der Abiturprüfung an: sie vertritt die Meinung, dass die Anforderungen der schriftlichen Prüfung die Kommunikativität des DaF-Unterrichts beeinträchtigen. Dazu trägt höchstwahrscheinlich auch das Fehlen der mündlichen Abiturprüfung bei (s. Kapitel 2.1.2).

- **Die schriftliche Abiturprüfung fordert exakte Grammatikkenntnisse**

<491> *Zeitmangel. Sie nehmen schon Zeit in Anspruch und das Abitur ist schriftlich... (FIN. FB. – 25 Jahre)*

<492> *Wir haben zu wenig Zeit d. h. Unterrichtsstunden, um noch viele SLS im Unterricht einzusetzen. Wir bereiten die Schüler auf das Abitur in der deutschen Sprache vor und damit haben wir alle Hände voll zu tun. Die Grundlagen der Grammatik nehmen zu viel Zeit in Anspruch. Nur beim Spielen lernt man nicht effektiv genug, weil eben in der Abschlussprüfung exakte Sprachkenntnisse geschätzt werden. Wegen der Fehler wird man immer beim Abitur extra bestraft. Es wäre schöner, wenn wir kommunikativer auch im Unterricht sein könnten. Das ist aber beim YTL²⁹ nicht gefragt! (FIN. FB. – 24 Jahre)*

Aufmerksamkeit wurde von einer Interviewpartnerin aus Finnland auch darauf gerichtet, dass das Starten des Spiels bei spielungewöhnten Lernenden viel zu lang dauern kann.

- **Bei Lernenden, die an Sprachlernspiele nicht gewöhnt sind, dauert das Starten des Spiels lange**

<493> *Eine Schwierigkeit besteht darin, dass, wenn Schüler ans Spielen nicht gewöhnt sind, dann, die Spiele sehr viel Zeit in Anspruch nehmen, bevor, bevor das Spiel in Gang kommt. Wenn die Schüler an den Spieleinsatz gewöhnt sind, dann nimmt die Vorbereitung nicht viel Zeit in Anspruch. Die erste Gruppe spielt bereits ungefähr in der Phase, wenn für die letzte Gruppe der Würfel und die Spielfiguren verteilt worden sind. (FIN. IP. – 28 Jahre)*

Es gab trotzdem auch solche Lehrer, wenn sie auch in Minderheit waren, die den Zeitaufwand des Spieleinsatzes in der gymnasialen Oberstufe nicht für problematisch hielten. Von einigen wurde dies damit begründet, dass die Effektivität der SLS den großen Zeitaufwand kompensiert.

- **Zeitmangel ist kein Problem**

<494> *Obwohl viele sagen, dass es für die Spiele in der gymnasialen Oberstufe keine Zeit gibt, also, als ich damals in den 90er Jahren häufig an diesen Fortbildungskursen teilgenommen habe und begeistert zurückgekehrt bin, dass jetzt wieder das und das angeboten wurde, denkt mal nach, man macht einen Würfel, wo die Personalpronomen darauf stehen und auf einem Blatt*

²⁹ YTL = Ylioppilastutkintolautakunta, auf Deutsch Abiturprüfungskommission.

Papier die Verben und es wird konjugiert. Nun, aber hast du Zeit dafür im Unterricht? Ja, meiner Meinung nach, auf jeden Fall. Obwohl die Anderen also eine zurückhaltende Einstellung hatten, nun, ich habe auf die Spiele nicht verzichtet. Und ich werde auf sie nie verzichten. (FIN. IP. – 18 Jahre)

<495> Nun, ein Nachteil besteht natürlich darin, dass sie manchmal ziemlich zeitaufwendig sind. Dass sie viel Zeit benötigen. Aber auf der anderen Seite, wenn man an den Nutzen denkt, den man daraus ziehen kann, dass das Lernen dann wirklich stattgefunden hat, nun, war es dann tatsächlich Zeitvergeudung? Dass .. hm, dass die Lerner sich sogar später erinnern mögen, dass, ach ja, das war ja in diesem oder jenem Spiel. Das ist ja daher, jetzt erinnere ich mich daran, usw. Dass, dass, ich weiß es nicht, da der Abwechslungs- und Aufmunterungsaspekt allerdings wohl darin steckt, nun, in Ordnung, es kostet dann Zeit. (FIN. IP. – 34 Jahre)

<496> Vielleicht kosten sie viel Zeit, aber der Lernerfolg ist auch größer, als im "traditionellen" Unterricht. (UNG. FB. – 5 Jahre)

Drittens wurde in beiden Unterrichtskontexten erwähnt, dass das Auffinden angemessener SLS ein zeitaufwendiger Prozess ist.

- **Auffinden angemessener Sprachlernspiele ist zeitaufwendig**

<497> Mein Problem besteht eher darin, dass das gedruckte Material, das zurzeit zur Verfügung steht, riesengroß ist. Und es dauert stundenlang, bis ich alles durchgeschaut habe, aber es kann vorkommen, dass ich noch immer nicht auf das passende Spiel gestoßen bin. Es gibt also kein kompaktes .. Material, oder Lehrbuchserie, in denen alles vorhanden wäre. .. Aber sehr, sehr viele Quellen sind bereits vorhanden, zweifellos. An Quellen gibt es keinen Mangel, nur .. alles ist sehr zufällig. Entweder hier oder da etwas. .. Sie sind nicht systematisiert. Aber Möglichkeiten gibt es viele. (UNG. IP. – 6 Jahre)

<498> Die einzigen Nachteile wären die Vorbereitung und die Suche nach passenden SLS. (FIN. FB. – 18 Jahre)

Im Hinblick auf die Frage zum Aufwand beim Spieleinsatz wurde im ungarischen Kontext kritisiert, dass der Aufwand nicht immer in einem angemessenen Verhältnis zum Nutzen steht.

- **Aufwand steht nicht immer in einem angemessenen Verhältnis zum Nutzen**

<499> Zeitaufwändig im Unterricht. Aufwand steht nicht immer im Verhältnis zum Nutzen. (UNG. FB. – 23 Jahre)

<500> Die Zeit geht schnell vorbei, weniger ergebnisreich. (UNG. FB. – 10 Jahre)

Die Adaptation fertiger Spiele an die Bedürfnisse der jeweiligen Gruppe wurde in beiden Unterrichtskontexten für zeitaufwendig und schwierig gehalten.

- **Adaptation der fertigen Spiele an die Bedürfnisse der jeweiligen Gruppe ist zeitaufwendig**

<501> Natürlich verwende ich auch andere Quellen, ja, aus Spielsammlungen oder von Kollegen erhalte ich Spiele, nur .. nicht unbedingt .. Ich weiß nicht .. ich blättere sie durch und stelle fest, dass die Spiele irgendwie miteinander verbunden werden sollten. Also, solche Spiele, die unverändert im Unterricht eingesetzt werden könnten, habe ich wenig gefunden, ehrlich gesagt. (UNG. IP. – 4 Jahre)

<502> *Nun, die Adaptation der Spiele an die Bedürfnisse der jeweiligen Gruppe ist wirklich zeitaufwendig. .. Sogar solche Spiele, die in den Lehrwerken vorgeschlagen werden, die können auch nicht eins zu eins übernommen werden, da das Spiel solche wichtigen Wörter enthalten kann, die für die Schüler noch unbekannt sind. (UNG. IP. – 12 Jahre)*

<503> *Und in den Lehrwerken für den Deutschunterricht, ich habe häufig Neue Adresse benutzt, da gab es genügend Spiele. Wenn ich die Spiele selbst hätte anfertigen müssen, dann hätte ich kein einziges Spiel verwendet. Also, Sie finden es wichtig, dass die Lehrwerke SLS enthalten? Ja. Wenn man sie nämlich aus anderen Quellen übernimmt, dann sind sie viel zu schwierig. Ich hab einmal Spiele aus der Spielsammlung Spielend Deutsch lernen kopiert, aber ich habe sie ziemlich schwer gefunden. Nichts kann eins zu eins übernommen werden. (FIN. IP. – 8 Jahre)*

Im finnischen Kontext wurde das Augenmerk weiterhin darauf gerichtet, dass das Anfertigen der Spiele von der Lehrperson viel Zeit in Anspruch nimmt.

- **Anfertigen der Spiele für die Lehrperson zeitaufwendig**

<504> *Nachteile? Gar keine Nachteile... Es dauert unheimlich lange, ein Spiel selbst zu entwickeln. Die fertigen Spiele, die man in Deutschland gekauft hat, sind öfters sprachlich viel zu schwierig. Unserem Lernmaterial mangelt es an Spielen. (FIN. FB. – 8 Jahre)*

<505> *Wenn man selbst Spiele anfertigen muss, dauert es sehr lange sie vorzubereiten. Und wie ich schon erwähnt habe, gibt es so viel im lukio³⁰ zu lernen und so wenig Zeit für etwas anderes als das Buch. (FIN. FB. – 4 Jahre)*

<506> *Sie sind natürlich zeitaufwendig für den Lehrer, wenn man sie von Anfang an selbst anfertigen will. Und bei den fertigen Spielen liegt das Problem darin, dass sie nicht unbedingt dieselben Sachen akzentuieren, die der Lehrer selbst akzentuieren möchte. (FIN. IP. – 28 Jahre)*

9.3.6.2 Materialmangel

Der Mangel an fertigen Spielmaterialien wurde von den finnischen Lehrenden als ein wesentlicher Nachteil betrachtet. Es wurde erstens darauf hingewiesen, dass die Lehrkräfte keine Zeit haben, Spiele selbst zu entwickeln. Das steht im engen Zusammenhang mit dem oben erwähnten Aspekt im Kapitel 9.3.6.1, dass das Anfertigen der Spiele von finnischen Lehrkräften als zeitaufwendig eingeschätzt wurde. Zweitens wurde im Zitat <508> darauf verwiesen, dass fertiges Spielmaterial ungeeignet ist. Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die zahlreichen Spielsammlungen auf dem deutschsprachigen Buchmarkt für die finnischen und ungarischen Lehrer wahrscheinlich aus finanziellen Gründen unerreichbar sind, deshalb müssen die SLS den Lehrenden näher gebracht, also in die Lehr- und Übungsbücher platziert werden.

<507> *Mangel an fertigen Spielmaterialien. Ich selbst habe keine Zeit, Spiele zu entwickeln. (FIN. FB. – 22 Jahre)*

<508> *Wenig Material, unpassendes Material, langweiliges Material. (FIN. FB. – 16 Jahre)*

³⁰ Lukio, auf Deutsch die gymnasiale Oberstufe.

<509> SLS sind nützlich und interessant, wenn fertige Spiele vorhanden wären. Ich habe keine Zeit sie selbst zu entwickeln. (FIN. FB. – 21 Jahre)

9.3.6.3 Weitere vereinzelte Nachteile des Spieleinsatzes

Sowohl unter den ungarischen als auch den finnischen Lehrern gab es solche, nach deren Erfahrung das Lernen des Deutschen mit Hilfe von SLS von den Schülern nicht als richtiges Lernen betrachtet wird. Das heißt, dass für einige Schüler nur der lustbetonte Charakter der Spiele im Vordergrund steht und ihre Funktion als eine Übungsform unbemerkt bleibt. Nach Ansicht einer finnischen Lehrperson kommt es konkret z. B. darin zum Ausdruck, dass die Zielsprache von den Schülern in der Spielsituation nicht verwendet wird.

- **Sprachlernspiele werden von den Lernenden nicht immer ernst genommen**

<510> Viele Schüler betrachten das nur als Spiel, und wollen dabei nichts lernen. (UNG. FB. – 6 Jahre)

<511> Die Spiele müssen von den Schülern ernst genommen werden, sonst nützen sie nichts. (UNG. FB. – 26 Jahre)

<512> Ich finde es nachteilig, dass nicht jeder Schüler SLS als Lernen schätzt. (UNG. FB. – 29 Jahre)

<513> Spiele werden von den Lernern nicht so ernst genommen. Manche genießen sich teil zu nehmen, aber wenn sie mitmachen, lernen sie bei einem guten Spiel viel mehr als bei einer anderen Übung. (UNG. FB. – 2 Jahre)

<514> Die werden nicht immer ernst genommen. Die Schüler reden nicht unbedingt mehr Deutsch, obwohl sie gebeten werden, und man kann nicht ständig hinter ihrem Rücken stehen. Schüler in der gymnasialen Oberstufe bevorzugen meistens „die traditionellen“ Paukmethoden. (FIN. FB. – 4 Jahre)

<515> Nachteile: Einige nehmen sie nicht ernst und denken, dass sie ihnen nichts nützen. (FIN. FB. – 2 Jahre)

<516> Einige Schüler denken auch vielleicht, dass die Spiele nur lustig sind und bemerken nicht, dass sie nützlich sein können. (FIN. FB. – 4 Jahre)

Auf die negative Einstellung der Kollegen zu solchen Lehrern, die Spiele in ihrer Unterrichtspraxis häufig einsetzen, wurde sowohl im ungarischen als auch im finnischen Kontext als ein Nachteil aufmerksam gemacht.

- **Negative Einstellung der Kollegen**

<517> Nachteil war alleine die Meinung der Kollegen... „Die spielt nur in ihren Stunden immer.“ (UNG. FB. – 6 Jahre)

<518> Es frustriert mich, wenn ich ein solches Feedback bekomme, wenn ich erzähle, dass wir im Unterricht gespielt haben, dass, wie du dafür Zeit hast, die Kurse sind ja so voll .. aber ich erlebe es nicht als negativ, dass der Spieleinsatz Zeit braucht. Darüber spricht man viel. (FIN. IP. – 18 Jahre)

Als ein weiterer Nachteil kam in beiden Unterrichtskontexten zur Erwähnung, dass das Erklären der Spielregeln in der Unterrichtspraxis schwierig sein kann. Das mag jedoch beim Spieleinsatz ein marginales Problem sein, da wie Dauvilier und Lévy-Hillerich (2004) sowie auch Kilp (2003) betonen, weist die Mehrzahl der im Rahmen des FSU verwendeten SLS für die Schüler bereits bekannte Spielstrukturen auf, bei denen die Spielregeln für die Teilnehmer als bekannt vorausgesetzt werden können.

- **Es ist manchmal schwierig, das Spiel den Lernenden zu erklären**

<519> *Manchmal ist es kompliziert, das Spiel zu erklären oder das Spiel ist zu schwierig für die Schüler, dann verlieren sie das Interesse daran. (UNG. FB. – 6 Jahre)*

<520> *Wenn das Spiel im Gang ist, wird sehr gern mitgemacht. Es kann nur ziemlich lange dauern, bis alle begreifen, was hier zu tun ist. Kann sein, dass meine Anweisungen ungenügend waren .. Aber wenn ein Spiel durchgeführt wurde, dann wird gleich gesagt, dass aha, das war es, es war sehr schön, mitzumachen, wir sollen auch in der Zukunft so was machen. Also, es braucht ein wenig Zeit, die Regeln zu erklären. Aber es lohnt sich dann, wenn mit Hilfe des Spiels bestimmte Zielsetzungen erreicht werden. (FIN. IP. – 18 Jahre)*

Sowohl finnische und als auch ungarische Kollegen hielten des Weiteren den Aspekt für problematisch, dass SLS in zu großen Unterrichtsgruppen nicht erfolgreich eingesetzt werden können.

- **Für große Gruppen eignen sich die Sprachlernspiele nicht**

<521> *Ich möchte vielleicht noch einmal betonen, was ich früher während des Interviews eigentlich schon erwähnt habe, dass der Einsatz von SLS wegen der zur Verfügung stehenden knappen Zeit sowie der großen Unterrichtsgruppen seltener ist als es sein könnte. Aber darüber habe ich bereits im Fragebogen geschrieben. (UNG. IP. – 4 Jahre)*

<522> *Wenn die Gruppe nicht zu groß ist, passen sie gut. (FIN. FB. – 10 Jahre)*

<523> *Ein Hindernis ist der Zeitmangel und die großen Gruppen (bei mir meistens 30-36). (FIN. FB. – 10 Jahre)*

<524> *Spiele nehmen unheimlich viel Zeit in Anspruch, wenn es um eine Maxigruppe geht. Bevor die Karten an alle verteilt werden. Deswegen eignen sich die Spiele gut für die Deutschgruppen. (FIN. IP. – 8 Jahre)*

Die während des Spielgeschehens auftretenden eventuellen Disziplinprobleme wurden nur im ungarischen Kontext als ein Nachteil aufgefasst. Besonders problematisch wurde dieser Aspekt in dem Fall eingeschätzt, wenn die Schüler an das Spielen nicht gewöhnt sind.

- **Eventuelle Disziplinprobleme**

<525> *Mit der Disziplin kann es Probleme geben. (UNG. FB. – 6 Jahre)*

<526> *Bei manchen Schülern führt diese Arbeitsform vielleicht zur Unordnung. (UNG. FB. – 12 Jahre)*

<527> Als Nachteil kann ich erwähnen, dass durch die Spiele manchmal so eine lockere Stimmung entsteht, dass man kaum mit anderen Aufgaben weiterarbeiten kann. (UNG. FB. – 11 Jahre)

<528> Nachteil: viel Lärm, Unordnung. (UNG. FB. – 33 Jahre)

<529> Ein Nachteil könnte vielleicht nur darin bestehen, dass es in der Stunde chaotisch sein wird, da sie nicht daran gewöhnt sind, solche Spiele mitzumachen. (UNG. FB. – 8 Jahre)

<530> Schwer ist es manchmal den Schülern beizubringen, dass Spielen nicht sich austoben bedeutet. Das ist vor allem schwer, wenn sie früher selten gespielt haben. (UNG. FB. – 6 Jahre)

Von einem ungarischen Deutschlehrer wurde der folgende Nachteil erwähnt.

- **Falsche Festigung fremdsprachlicher Strukturen**

<531> Die Schüler konzentrieren sich häufig eher auf das Spiel, deshalb festigen sich die grammatischen Strukturen oft fehlerhaft. (UNG. FB. – 25 Jahre)

Im Zitat <532> unten wurde von einem Lehrer aus Finnland dazu Stellung genommen, dass die direkte Kontrolle des Erreichens kognitiver Lehrziele wegen des komplexen Charakters des Spiels nicht möglich ist. Die Lehrperson war jedoch der Ansicht, dass die Förderung affektiver Lehrziele, das Schaffen positiver Gefühle, während des Sprachlernens als eine zentrale Zielsetzung gilt, was durch den Spieleinsatz auf jeden Fall verwirklichtbar ist.

- **Kontrolle des Erreichens kognitiver Lehrziele schwierig**

<532> Beim Spielen kann man sozusagen nicht kontrollieren, ob etwas erlernt worden ist. Ob etwas wirklich erlernt worden ist. Weil ich nach einem Spiel nicht sagen will, dass jetzt eine Prüfung an der Reihe ist. Da es dann im Widerspruch zu den Prinzipien steht, warum diese Spiele verwendet werden. .. Aber jeder einzelne Schüler, der z. B. sagt, dass es Spaß gemacht hat, nun, es ist meiner Meinung nach immer ein Plus für das Sprachlernen. .. Man hat ja in der Regel die Zielsetzung, angenehme Momente im Unterricht zu schaffen. (FIN. IP. – 28 Jahre)

9.3.7 Didaktische Überlegungen bei der Durchführung von Sprachlernspielen

Im vorliegenden Kapitel sollen solche didaktische Überlegungen besprochen werden, die in den Interviews von den finnischen und ungarischen Deutschlehrern zur Durchführung von SLS zum Ausdruck gebracht wurden. Die hier angesprochenen Aspekte leisten meiner Ansicht nach einen wesentlichen Beitrag zum erfolgreichen Spieleinsatz und zur besseren Beurteilung der Stärken von SLS.

9.3.7.1 Prinzipien der Gruppeneinteilung

Die Prinzipien der Gruppeneinteilung während der Durchführung von SLS stimmen im ungarischen und finnischen Kontext in der Hinsicht überein, dass die Sitzordnung und die Wünsche der Schüler von den Lehrern in beiden Ländern berücksichtigt werden. Als ein für den ungarischen Kontext typisches Einteilungsprinzip stellte sich die Verlosung, also das Zufallsprinzip heraus. Das

wurde einerseits damit begründet, dass sich dadurch die Gruppenkohäsion in der Spielsituation verbessert, andererseits kann dadurch bei kompetitiven Spielen die Chancengleichheit der Teams gesichert werden.

<533> *Ich verwende vor allem Gruppenspiele in meinem Unterricht und die Gruppen werden nach dem Zufallsprinzip durch Verlosung zusammengesetzt. So verbessert sich der Zusammenhalt der Schüler innerhalb der Gruppe, sie lernen einander besser kennen. (UNG. FB. – 3 Jahre)*

<534> *[...] Und, und, bei diesen Teamspielen muss man darauf achten, dass die Teams zufällig zusammengesetzt werden. Also durch Verlosung. .. So haben die Teams gleiche Chancen. (UNG. IP. – 6 Jahre)*

Wenn man die sprachliche Kompetenz der Schüler bei der Gruppeneinteilung in Betracht zieht, konnte festgestellt werden, dass die ungarischen Deutschlehrer eher die Verwendung homogener Gruppen, während ihre finnischen Kollegen die heterogene Gruppenzusammensetzung bevorzugen. Aus den folgenden Zitaten geht hervor, dass im ungarischen Kontext die Lehrkräfte und die Lerner mit den kooperativen Arbeitsweisen nicht vertraut sind. Die Lehrer aus Ungarn berichteten, dass es in heterogenen Gruppen bei den leistungsschwachen Lernern zu Sprechanxiety und zu Disziplinproblemen kommen kann. Die finnischen Zitate zeigen dagegen, dass die Prinzipien kooperativen Lernens (s. Johnson & Johnson 1985; Slavin 1985) im finnischen Deutschunterricht bereits Eingang fanden. Ein großer Wert wird darauf gelegt, dass Lerner mit unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen sich in der Spielsituation gegenseitig unterstützen können. Dieser Unterschied kann höchstwahrscheinlich damit in Zusammenhang gebracht werden, dass von den finnischen Lehrern eher der Gebrauch kooperativer, von den ungarischen Lehrpersonen dagegen eher der Gebrauch kompetitiver SLS befürwortet wurde (s. Kapitel 9.1.2).

<535> *So was habe ich schon bemerkt, wirklich, dass .. bei Gruppenarbeit, wenn in jeder Gruppe immer ein besserer Schüler eingeteilt wurde, das eine negative Wirkung auf die Anderen hatte. Ich meine nicht, dass die besseren Schüler die leistungsschwachen unterdrücken, sondern die Leistungsschwachen trauen sich nicht zu sprechen, da jemand in der Gruppe auf jeden Fall ihre Fehler bemerkt. Das kann eine negative Wirkung ausüben. Ja, ja. Also bedeutet das, dass Sie die Schüler lieber auf Grund ihrer sprachlichen Kompetenz in homogene Gruppen einteilen? Ja, man sollte sie auf Grund ihrer sprachlichen Kompetenz einteilen, genau. Aber .. dass weiß ich eigentlich auch nicht, nein .. Gruppenarbeit mache ich nicht so oft, größere Gruppen kann ich nicht bilden, weil .. ich weiß eigentlich nicht. Machen Sie lieber Partnerarbeit? Lieber Partner- oder Einzelarbeit, das mag ich, aber .. ohne Wettbewerb. Ich weiß nicht, warum, aber die Wettbewerbe sind mir sehr fremd. Nur ab und zu. (UNG. IP. – 4 Jahre)*

<536> *Die Schüler werden zur Zusammenarbeit motiviert, wenn sie sich auf einem gleichen sprachlichen Niveau befinden. Wenn aber die sprachlichen Niveaus unterschiedlich sind, dann kann es negative Auswirkungen haben. Dann können sogar Disziplinprobleme auftreten. Sie sollen lieber so eingeteilt werden, dass sie auf einem gleichen sprachlichen Niveau sind, dann können sie das Spiel in Zusammenarbeit durchführen. (UNG. IP. – 24 Jahre)*

<537> *Ab und zu lasse ich einen besseren und einen leistungsschwachen Lerner zusammen in Partnerarbeit arbeiten, in dieser Situation hilft der Eine dem Anderen. Wettbewerbssituation in so einer Zusammensetzung wäre demotivierend. (FIN. FB. – 9 Jahre)*

<538> *Im Spiel kann man den Anderen um Hilfe bitten, wenn der bessere Schüler etwas weiß, er kann dann erklären und helfen usw. (FIN. IP. – 4 Jahre)*

<539> *[...] Aber z. B. bei Spielen, dann immer heterogene Gruppen. Immer heterogene Gruppen. Da die leistungsschwachen Lerner davon in der Regel profitieren. Und dann, ich weiß nicht, warum, aber ich glaube fest an diese Gruppen, weil die Schüler die Probleme in der Sprache, die sie untereinander sprechen, besser erklären können als ich. (FIN. IP. – 28 Jahre)*

9.3.7.2 Überlegungen zum Einsatz von Rollenspielen

Der Einsatz von Rollenspielen wurde in den Lehrerinterviews aus verschiedenen Perspektiven angesprochen. Erstens setzten sich die Interviewpartnerinnen damit auseinander, dass die Schwelle zur Teilnahme an Rollenspielen viel höher ist, als bei anderen Typen von SLS. Eine ungarische Deutschlehrerin schätzte in diesem Zusammenhang nicht so sehr die mangelhafte sprachliche Kompetenz der Lerner, sondern den Grad der Gruppenkohäsion und die eventuellen Hemmungen der Lerner als entscheidend ein. Eine finnische Kollegin stellte einen ähnlichen affektiven Faktor in dieser Hinsicht in den Vordergrund, und zwar das Maß des Selbstvertrauens der Schüler.

- **Die Teilnahmebereitschaft der Lernenden hängt von der Gruppenkohäsion ab**

<540> *Sie haben erwähnt, dass Rollenspiele nicht in jeder Gruppe eingesetzt werden können. Worin mag der Grund dafür liegen? Es kommt meiner Meinung nach auf die Schüler .. an, also, ob die .. die Gruppe so stark zusammenhält, dass die Schüler voreinander zu spielen wagen. Vor allem, glaube ich. Es ist nicht so sehr vom Niveau ihrer Sprachkenntnisse abhängig. Es ist meiner Meinung nach eher ein psychologischer Aspekt, ob sie überhaupt gern in eine fremde Rolle schlüpfen. (UNG. IP. – 12 Jahre)*

- **Die Teilnahme an Rollenspielen fordert von den Lernenden großes Selbstvertrauen**

<541> *Aber, es fordert von den Schülern sehr großes Selbstvertrauen, dass sie bereit sind an diesen Rollenspielen teilzunehmen. Meiner Meinung nach. Also, sie fordern von ihnen sehr viel. Also, dass man Mut hat und sich von der eigenen Rolle trennt. Es gelingt nicht unbedingt immer. Es kommt auf die einzelnen Schüler an. (FIN. IP. – 28 Jahre)*

Für die finnischen Lehrenden war es weiterhin von Belang, dass die fremde Rolle in den Rollenspielen die Teilnehmer zur Verwendung der Zielsprache ermutigt. In der fiktiven Welt des Rollenspiels erhalten die Mitspieler nämlich eine neue Identität, was die Akzeptanz eigener Fehler und Schwächen erleichtert und dem Spielenden gestattet, ihre Fremdsprachenkenntnisse im sanktionsfreien Raum des Spiels zu erproben (s. Heckhausen 1973: 157).

- **Bei Rollenspielen benutzen die Lernenden die Fremdsprache mutiger, weil sie in einer fremden Rolle auftreten können**

<542> *Spiele sind ein geeignetes Motivierungsmittel. Ein gutes Spiel hilft den Lernern z. B. eine Struktur sozusagen unbemerkt zu erlernen. Bei der mündlichen Sprachverwendung*

werden die Lerner mutiger, wenn sie nicht selbst, sondern in einer anderen Rolle auftreten können. (FIN. FB. – 22 Jahre)

<543> Also, also während dieser Aktivitäten können die allerschwächsten Lerner ihre Kenntnisse zeigen, da sie die Rolle übernehmen, in die Rolle schlüpfen können und die eigenen Fehler und Schwächen akzeptieren können, also. Dadurch, dass es nicht mein Fehler ist, wenn ich etwas nicht weiß. Und sie können irgendwie auch ein schauspielerisches Element dazutun, dass ich darüber ruhig nachdenken kann und ich darauf nicht sofort antworte, oder ich kann auch etwas Dümmeres antworten. Und so, also bei den Rollenspielen gelingt das Verbergen meiner Meinung nach besonders gut. (FIN. IP. – 30 Jahre)

<544> Also, die Rollenspiele sind insofern gut, weil der Spieler sozusagen nicht als er selbst auftritt, sondern in die Person eines Anderen schlüpfen kann. So sind auch die begangenen Fehler die eines Anderen. (FIN. IP. – 28 Jahre)

9.3.7.3 Stellenwert von Sprachlernspielen in den DaF-Lehrwerken

In den Lehrerinterviews wurde auch der Stellenwert von SLS in den DaF-Lehrwerken thematisiert. Die ungarischen Lehrer hielten das Spielangebot in den Lehrwerken eindeutig für gering und äußerten ihre Unzufriedenheit in dem Zusammenhang damit, dass die Spiele nicht abwechslungsreich genug und häufig sogar nach der Meinung der Lerner kindisch sind. Diese Ansicht ist auch in den Fragebogenantworten der ungarischen Lehrer aufgetaucht (s. Kapitel 9.1.2). Die Zitate <545>-<547> geben einen Einblick darüber, welche Spieltypen die Lehrer in den DaF-Lehrwerken besonders gern sehen würden.

<545> Man würde solche Spiele brauchen, bei denen man bereits mit einem geringen Wortschatz arbeiten kann. Das Problem besteht darin, dass, ja, dass man mit einem geringen Wortschatz nur schwer erreichen kann, dass die gleiche Sache in abwechslungsreicher Form zu mehreren Malen geübt wird. (UNG. IP. – 4 Jahre)

<546> Ich suche nach den Spielen eher aus anderen Quellen, in den Lehrwerken gibt es nur wenige SLS. .. Nun, im Start, sonst finde ich dieses Lehrbuch gut, aber darin gibt es nicht so viele Spiele. Vielleicht einige Rollenspiele, aber keine anderen Spieltypen. .. Ich muss selbst nach den Spielen suchen. Ich nehme an Fortbildungen teil und gehe ab und zu in das Goethe-Institut. Meine letzte Frage wäre, welche Spieltypen Sie in den Lehrwerken besonders vermissen? Nun, es hängt davon ab, um welche Niveaustufe es geht. Für die Anfänger würde ich vor allem Spiele mit Bewegung, für die Fortgeschrittenen eher sog. Denkspiele für nützlich finden. Und Rollenspiele eignen sich für alle Niveaustufe, die mag ich auf allen Stufe. (UNG. IP. – 24 Jahre)

<547> Ich vermisste in den DaF-Lehrwerken solche Rollenspiele, die nicht so stark vorstrukturiert sind. .. Man müsste den Schülern irgendwie einen größeren Bewegungsraum geben, mehrere Möglichkeiten zur freien Sprachverwendung anbieten. Solche SLS vermisste ich sehr. Und die Lehrwerke enthalten vor allem Partnerspiele, ich würde Spiele für kleinere Gruppen, z. B. für vier-fünf Personen besser finden. (UNG. IP. – 4 Jahre)

Die Erfahrungen der finnischen Interviewpartner über das Spielangebot der finnischen DaF-Lehrwerke stimmten erstens in der Hinsicht mit den Fragebogenantworten überein, dass die neueren Lehrbücher immer mehr SLS enthalten, obwohl das Spielangebot in ihnen noch immer nicht zufriedenstellend ist.

<548> Nun, meiner Meinung nach gibt es ziemlich wenig, es gibt einige, aber es könnten auch mehrere vorhanden sein. Es hängt natürlich auch vom Lehrwerk ab. In bestimmten Lehrwerken gibt es bereits einige Spiele. Wenn man im Internet z. B. auf der Internetseite des Hueber-Verlags oder des Goethe-Instituts nach den Spielen sucht, nun, es dauert sehr lange. Zu-

erst wird gesucht, dann geguckt, ob das Spiel im eigenen Unterricht einsetzbar ist. (FIN. IP. – 4 Jahre)

<549> Nun, obwohl ziemlich viele SLS in den Begleitmaterialien der Neuen Adresse vorhanden sind, nun, im Allgemeinen gibt es in den Unterrichtsmaterialien nicht genügend Spiele. Es könnten mehrere Spiele vorhanden sein. .. Mehrere. (FIN. IP. – 8 Jahre)

<550> Also, also es gibt in ihnen Spiele. Also die Zeit ändert sich meiner Meinung nach insofern .. als Neue Adresse erstellt wurde, dann gab es im Lehrbuch nicht so viele Spiele. Jetzt, als ich bei Panorama Deutsch mitgearbeitet habe, nun, gibt es jetzt auch im Lehrbuch mehrere Spiele. Also, Sie sind Mitautor dieser Lehrmaterialien? Ja, also ich habe an der Erstellung der Lehrwerke Neue Adresse, Studio Deutsch und dann Panorama Deutsch mitgearbeitet. In der Neuen Adresse gab es ja in der Lehrerhandreichung ziemlich viele Spiele und andere Aktivitäten, aber in Studio Deutsch und Panorama Deutsch gab es sie bereits auch im Lehrbuch. War das eine Bestrebung, Spiele in die Lehrbücher einzubeziehen? Ja. Also ich bin der Meinung, dass, dass die Grammatik durch bestimmte Übungen immer mündlich geübt werden muss und bei mir immer gespielt wird. Ich habe immer Würfel dabei. Würfel und Spielfiguren. Wenn mündlich geübt wird. (FIN. IP. – 28 Jahre)

Die finnischen Interviewpartner waren sich zweitens in der Hinsicht mit ihren Äußerungen in den Fragebogen einig, dass die Lehrwerke für das sog. A-Deutsch nicht genügend SLS enthalten. Diese Auffassung spiegeln die Zitate <551> und <552> unten wider.

<551> Nun, meiner Meinung nach gibt es in den Lehrbüchern nicht viele Spiele. Also, solche, die im Unterricht eingesetzt werden könnten. Ich finde, dass es mehrere zur Festigung des Wortschatzes geben könnte. In einigen Lehrbüchern für den A-Deutsch-Unterricht, ich benutze z. B. Mosaik, nun, ehrlich gesagt ist das Arbeitsbuch von Mosaik sozusagen sehr schlecht. Ich bin der Meinung, dass da mehrere Spiele vorhanden sein könnten. (FIN. IP. – 4 Jahre)

<552> In den Lehrwerken für den A-Deutsch-Unterricht gibt es keine SLS. Ich habe wenigstens keine bemerkt. (FIN. IP. – 4 Jahre)

Eine finnische Interviewpartnerin brachte ferner konkret zum Ausdruck, wie wichtig sie es findet, dass SLS in den Lehrwerken enthalten sind. Sie betonte, dass sie sonst wegen der großen Arbeitsmenge keine SLS verwenden würde.

<553> Und in den Lehrwerken für den Deutschunterricht, ich habe häufig Neue Adresse benutzt, da gab es genügend Spiele. Wenn ich die Spiele selbst hätte anfertigen müssen, dann hätte ich kein einziges Spiel verwendet. Also, Sie finden es wichtig, dass die Lehrwerke SLS enthalten? Ja. Wenn man sie nämlich aus anderen Quellen übernimmt, dann sind sie viel zu schwierig. Ich hab einmal Spiele aus der Spielsammlung Spielend Deutsch lernen kopiert, aber ich habe sie ziemlich schwer gefunden. Nichts kann eins zu eins übernommen werden. [...] Also, mit dem Angebot der Neuen Adresse bin ich zufrieden, aber in Mosaik, da gibt es nichts. Gar nichts. (FIN. IP. – 8 Jahre)

In den finnischen Interviews wurden verschiedene Spielwünsche an die Autoren der DaF-Lehrwerke gerichtet. Als die beliebtesten haben sich die Wortschatzspiele erwiesen, die in den Äußerungen mehrerer Deutschlehrer erwähnt wurden.

<554> Also, ich vermisse Wortschatzspiele in den Lehrwerken. Da das Erlernen des neuen Wortschatzes sehr schwierig ist, darauf müsste man einen größeren Wert legen, damit die Wörter sich leichter festigen. (FIN. IP. – 34 Jahre)

<555> Wortschatzspiele fallen mir als Erstes ein, .. da ich selbst sie am häufigsten verwende. Aber warum nicht auch solche, ich verwende auch den Typ, diese Würfelbrettspiele. Ich habe ein Spielbrett mit leeren Stellen, wo bestimmte grammatische Phänomene geübt werden können oder daraus kann man ein Gesprächsspiel machen. Es gibt also Fragen, die die Schüler beantworten müssen. Sie können manchmal auch Fragen zur deutschen Kultur sein. (FIN. IP. – 4 Jahre)

<556> Nun, wenn Sie den Lehrwerkautoren Tipps geben könnten, welche SLS würden Sie in den Lehrwerken gern sehen? Ach. Kommunikative. In den Lehrbüchern für Deutsch gab es einige ganz tolle. Es gab z. B. ein sehr großes Würfelbrettspiel, Olli als Austauschstudent in Deutschland, wo vielerlei kommunikative Situationen behandelt wurden. Was man sagt, wenn man aufs Klo gehen möchte. Ist es aufs Klo oder im Klo. [...] Ach, nun, jetzt weiß ich, welche Spiele ich in den Lehrwerken noch gern sehen würde. Z. B. zu den deutschen Festen, zu Weihnachten, zu Ostern, oder zum Geburtstag, da es in Deutschland so wichtig ist. Oder zum Oktoberfest. Oder zu einem bestimmten Wortschatzbereich. Da die Lexik sehr oft passiv erlernt werden muss. Z. B. zum Thema Gesundheit oder ein Wortschatzspiel zu Finnland. (FIN. IP. – 8 Jahre)

9.3.7.4 Weitere zu beachtende Aspekte während der Durchführung Sprachlernspielen

- **Bewegung als wichtige Komponente von Sprachlernspielen**

Auch die Rolle der Bewegung während der Durchführung der SLS wurde von den befragten Lehrern hervorgehoben. Während ein Interviewpartner aus Ungarn im Zitat <557> die Zentralität der Bewegung im Unterricht auf einer allgemeinen Ebene erwähnt, weist der Kollege aus Finnland in dieser Hinsicht auf die verschiedenen Lernertypen hin.

<557> Ich könnte zum Schluss noch erwähnen, dass .. es nicht gut ist, dass in den Deutschstunden nur gesessen wird. Die Bewegung finde ich sehr, sehr wichtig. Ich glaube, dass dieser Aspekt bisher im Interview nicht zur Sprache gebracht wurde. Es ist wichtig, dass sich die Schüler ein bisschen bewegen. [...] Während eines Spiels kann man ein bisschen gehen oder im Raum herumgehen. Auch bei älteren Schülern mache ich so was, dass auf den Rücken der Schüler ein Zettel mit Klebstreifen geklebt wird, auf dem der Name einer bekannten Person steht. Die Schüler gehen im Raum herum und müssen den Anderen Fragen stellen und erraten, wer sie sind. Also, ich finde es äußerst wichtig, dass während des Unterrichts nicht nur gesessen wird. (UNG. IP. – 24 Jahre)

<558> Und ich verwende auch solche Spiele, in denen .. auch die Bewegung eine große Rolle spielt. Also, wenn ein Ball geworfen wird, dieser Hotball-Typ. Da sich bestimmte Lerner motorisch an Dinge erinnern. Oder, oder es werden Zahlen mit Händen geklatscht. (FIN. IP. – 28 Jahre)

- **Praktische Aspekte zum Anfertigen von Sprachlernspielen**

Die finnischen und ungarischen Interviewpartner äußerten ihre Auffassung auch zum Anfertigen von SLS. Das Anfertigen des Spielmaterials aus haltbarem Material wurde von den Lehrpersonen als eine wichtige Voraussetzung für die langfristige Verwendung der Spiele betrachtet. Ferner wurde im Zitat <559> auch erwähnt, dass die Erstellung des Spielmaterials manuelle Tätigkeit von der Lehrkraft erfordert. Ohne eine solche Orientierung sind die Lehrkräfte zum Anfertigen des Spielmaterials nicht unbedingt bereit.

<559> *Vor kurzem habe ich mich entschlossen .. dass ich Klebefolie kaufen und sie auf die Spielkarten kleben werde. .. Es ist nämlich bereits vorgekommen, dass ein Schüler Zigaretten aus den Karten gedreht hat und Ähnliches. Ja, es lohnt sich, das Spielmaterial aus haltbarem Material anzufertigen, wenn man die Spiele auf lange Sicht einsetzen möchte. Aber sonst .. die Erstellung des Spielmaterials macht mir Spaß, weil ich ein manueller Typ bin. (UNG. IP. – 12 Jahre)*

<560> *Wenn man an ein Spielbrett denkt, nun, es lohnt sich, es nach dem Anfertigen sofort mit Klebefolie zu versehen, ebenso die Spielkarten. Sie können dann später auch verwendet werden. (FIN. IP. – 28 Jahre)*

<561> *Wir haben in der Schule so eine Maschine, also, wenn es z. B. in den Lehrerhandreichungen ein Spiel gibt, dann schneide ich es aus oder mache mehrere Kopien, dann gebe ich sie dem Hausmeister. Er trägt Wachs auf die Oberfläche des Spielmaterials auf und ich schneide erst dann die Karten aus. Dann bleiben sie länger haltbar und sie können leichter behandelt werden, als diese dünnen Papierzettel. (FIN. IP. – 34 Jahre)*

- **Der Spieleinsatz kann von den Lehrenden nicht selbstverständlich erwartet werden**

Die finnischen Lehrkräfte hoben den Aspekt hervor, dass die Verwendung von SLS im Deutschunterricht von den Lehrkräften nicht selbstverständlich erwartet werden kann. Einerseits wurde die Persönlichkeit der Lehrenden, andererseits ihre didaktischen Voraussetzungen in dieser Hinsicht für entscheidend gehalten.

<562> *Nun, es ist bereits während des Interviews mehrmals aufgetaucht, dass der Spieleinsatz auch von der Persönlichkeit der Lehrperson abhängig ist. Also, .. nun, ich bin der Meinung, dass eine Lehrmethode nicht verwendet wird, die im Gegensatz zur Persönlichkeit des Lehrenden steht. Ich kann mir vorstellen, dass ein Forschertyp die SLS vielleicht nicht als seine eigene Methode erlebt. (FIN. IP. – 30 Jahre)*

<563> *Und dann der Lehrende, .. man muss meiner Meinung nach auch akzeptieren, dass die Lehrenden unterschiedliche Individuen sind. Und dass sie unterschiedliche Fertigkeiten haben. Es gibt also solche Sachen, die ich sehr schlecht mache und andere, die ich sehr gut mache. Also, also es ist so, dass wenn alle Lehrer nicht gottbegnadete Spielleiter sind, dann liegt ihre Stärke auf einem anderen Bereich. (FIN. IP. – 28 Jahre)*

Im weiteren Verlauf des Kapitels werden solche von den finnischen Deutschlehrern benannte Aspekte stichwortartig zur Darstellung gebracht, die die Durchführung von SLS erleichtern können und deswegen für praktizierende Sprachlehrer hilfreich sein können.

- **Die Begeisterung des Lehrenden für die Sprachlernspiele steigert die Begeisterung der Lernenden**

<564> *Es ist äußerst wichtig, dass der Lehrende hinter dem Spiel steht, dass ich daran glaube. Nun, die Schüler trauen sich eher, sich auf das Spiel einzulassen, wenn der Lehrende der Meinung ist, dass daraus etwas wird, nun, dass es sich lohnt beim Spiel mitzumachen. (FIN. IP. – 18 Jahre)*

- **Hilfreich ist, die Spielsituation mit einem Ritual zu verbinden**

<565> Also, bei diesen Spielen können die Lerner hinters Licht geführt werden, unheimlich langweilige Übungen durchzuführen, die sie sonst nicht machen würden. Also, also viele Wiederholungen nacheinander, damit man es sich merkt. Aber ich benutze immer, also wenn wir spielen, nun, ich habe immer zwei Kisten, in der einen habe ich die Würfel und in der anderen solche Spielfiguren, die aus Kinder-Überraschungseiern gesammelt wurden. Also, es ist unheimlich wichtig, wenn wir anfangen zu spielen, dass ich immer die zwei Kisten dabei habe. Die rote für die Würfel und die helllilafarbende für diese Figuren. Und es ist wichtig, dass die Schüler die Figuren wählen dürfen. Sie nehmen ihre Lieblingsfigur und sie nehmen immer die gleiche, Jahr für Jahr. Und es entsteht Streit, wenn jemand zufällig die Lieblingsfigur eines Anderen wegnimmt. Also, ich meine, dass, dass eine angenehme Situation sozusagen sofort geschaffen werden muss. Wenn ich mit den Kisten in der Hand in den Raum hineinkomme, die Schüler, jeee, heute wird gespielt. (FIN. IP. – 28 Jahre)

- **Während des Spielgeschehens können den Gruppen Kopien mit den richtigen Lösungen verteilt werden**

<566> Die mündlichen Übungen, was Spiele ja sind, natürlich kann ein Spiel auch schriftlich durchgeführt werden, aber, also die mündlichen Übungen, sie sind ebenso effektiv. Also, wovor die Mehrheit der Lehrenden Angst hat, ist der Mangel an der Lehrerkontrolle. Da der Lehrende nicht kontrollieren kann, wenn z. B. fünf-sechs Gruppen im Raum spielen, der Lehrende kann ja also fünf-sechs Gruppen nicht kontrollieren. Davor hat man vielleicht Angst und man sagt, dass die Lerner in dieser Situation falsche Sprachformen erlernen können. Aber ich habe immer eine Kopiervorlage mit den richtigen Lösungen. Da kann man die Lösungen kontrollieren. Die Lerner können ja im Unterricht ebenso Fehler machen, wenn man an den normalen Frontalunterricht denkt. Verteilen Sie diese Kopiervorlage jeder Gruppe? Ja, genau. Und ich habe sie dazu gedacht, dass, dass wenn man z. B., es macht keinen Sinn, wenn niemand eine bestimmte Sache weiß, dann wird sie in der Kopiervorlage nachgesehen. Ach ja, es wird so gesagt. Und dann geht man weiter. (FIN. IP. – 28 Jahre)

- **Sprachlernspiele sind leicht variierbar, verschiedene Sachen können mit ihrer Hilfe geübt werden**

<567> [...] Spiele können nach dem jeweiligen Thema einfach variiert werden, anders gesagt mit ihrer Hilfe können sehr unterschiedliche Sachen geübt werden. (FIN. FB. – 8 Jahre)

<568> Nun, ein Vorteil der Spiele besteht meiner Meinung nach darin, dass sie unheimlich flexibel sind. Man kann sie ziemlich einfach im Unterricht einsetzen. Im Allgemeinen glaubt man, dass etwas Besonderes während des Spieleinsatzes organisiert werden muss. Das stimmt aber nicht. Sie sind ja sehr flexibel, sie können kurz oder länger sein. (FIN. IP. – 28 Jahre)

- **Das Zufallselement des Spiels kann leistungsschwachen Lernenden Erfolgserlebnisse bereiten**

<569> Auf der anderen Seite kann es ein positives Erlebnis für die leistungsschwachen Schüler sein, dass man .. durch Zufall, durch Würfeln Erfolge erzielen kann. (FIN. IP. – 18 Jahre)

- **Spiele dürfen nicht als Allheilmittel betrachtet werden**

<570> Die Schüler haben die SLS meistens gern, aber die Spiele müssen gut durchdacht eingesetzt werden und man sollte möglichst verschiedene verwenden, sonst haben die Schüler schnell genug von ihnen. (FIN. FB. – 18 Jahre)

<571> Also gut, schließlich würde ich noch fragen, ob Sie irgendeinen Aspekt im Zusammenhang mit dem Spieleinsatz erwähnen möchten, den wir bisher während des Interviews nicht behandelt haben, den Sie betonen oder hinzufügen möchten? Nichts

besonderes, ziemlich viel haben wir uns über die SLS unterhalten, aber das noch, dass das Spiel wirklich kein Allheilmittel ist. Also, meiner Meinung nach ist die Vielfältigkeit im FSU vor allem wichtig, da es wirklich so viele unterschiedliche Lerner und so viele unterschiedliche Lernmethoden und Lernstile gibt. [...] Also ich finde, dass man niemals alles auf eine einzige Karte setzen darf, auch wenn diese Karte gerade die Spielkarte wäre. Man muss also immer nach Vielfältigkeit streben. (FIN. IP. – 28 Jahre)

- **Sprachlernspiele dürfen nicht zu oft eingesetzt werden**

<572> Ich glaube, dass mein Vorgänger, der früher Deutsch unterrichtet hat, nun, er hat noch mehr SLS verwendet als ich. Als ich als Deutschlehrerin angefangen habe, haben einige Schüler gesagt, dass sie nicht wieder an diesen Spielen teilnehmen wollen. Dass sie keine Lust dazu haben. Aber ich verwende jetzt meiner Meinung nach nicht zu viele Spiele in meinem Unterricht, so habe ich solche Reaktionen wenigstens nicht bemerkt. Die Spiele werden von den Schülern als eine angenehme Abwechslung erlebt. Also, ich habe versucht, den Spieleinsatz ein bisschen zu reduzieren, da ich am Anfang diese Reaktionen bemerkt habe. Aber jetzt nicht mehr, sie werden von den Schülern sehr positiv aufgenommen. (FIN. IP. – 4 Jahre)

- **Aller Anfang ist schwer**

<573> Meiner Meinung nach sind alle Schüler begeistert von SLS. Jugendliche und Erwachsene. Manchmal ist aller Anfang schwer, aber wenn die Schüler sich daran gewöhnen, geht es leichter und schneller. (FIN. FB. – 18 Jahre)

10 Evaluation der vorliegenden Arbeit auf Grund forschungsmethodologischer Gütekriterien

In der vorliegenden Arbeit wurde eine methodische Triangulation eingesetzt, wobei quantitative und qualitative Datenerhebungs- und Analysemethoden parallel zum Einsatz gekommen sind (s. Kapitel 8). Die Entscheidung für ein Mehr-Methoden-Design resultierte erstens aus der Überlegung, dass die Faktorenkomplexion des FSU durch nur ein Verfahren nicht angemessen erfasst werden kann. Zweitens sieht man in der forschungsmethodischen Literatur, dass der Gebrauch mehrerer Methoden die interne Validität der Studie stärkt (s. u. a. Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld 1996; Cohen, Manion & Morrison 2003: 108). Für eine Verbindung qualitativer und quantitativer Forschungsansätze wurde in letzter Zeit in der einschlägigen Literatur auch verstärkt plädiert (s. Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld 1996; Grotjahn 2003a: 495).

Die vorliegende Studie ordnet sich, was die Analyse der subjektiven Theorien der finnischen und ungarischen Deutschlehrer zum Einsatz von SLS betrifft, dem FST zu (s. Kapitel 6). Wie im Kapitel 6.3 bereits geschildert, orientiert sich die Untersuchung an der weiten Definition des Begriffs subjektive Theorien und folgt dementsprechend den Anforderungen der kommunikativen und explanativen Validierung im Sinne des Zwei-Phasen-Modells des FST nicht. Stattdessen wird die Durchführung der Arbeit im Folgenden auf Grund der Gütekriterien Gültigkeit (Validität), Verlässlichkeit (Reliabilität) und Objektivität sowie Geltungsbereich überprüft, die u. a. von Miles und Huberman (1994: 277-80), Albert und Koster (2002: 12-15) und Grotjahn (2003a: 496) für empirische Untersuchungen diskutiert worden sind. Diese Entscheidung wurde aus dem Grunde getroffen, dass die oben erwähnten Gütekriterien sowohl im quantitativen als auch im qualitativen Forschungsansatz wichtige Standards darstellen, wenn auch mit einer gewissen Unterscheidung (Grotjahn 2003a: 497).

Gültigkeit (Validität)

Die Gültigkeit empirischer Untersuchungen bezieht sich darauf, inwiefern das Messverfahren das misst, was es zu messen vorgibt. Laut Albert und Koster

(2002: 13-14) ergibt sich also die Validität einer Untersuchung daraus, ob tatsächlich das erhoben und gemessen wird, was untersucht werden soll. Um diesem Kriterium so gut wie möglich gerecht zu werden, erstellte ich die Messinstrumente der Arbeit erst in der Phase des Forschungsprojekts, nachdem ich mich mit dem theoretischen Bezugsrahmen der Studie auseinandergesetzt und die Forschungsfragen der Arbeit festgelegt hatte. Die Festlegung der Forschungsfragen erfolgte konsequent auf der Basis der spieltheoretischen Literatur sowie des theoretischen Bezugsrahmens der Arbeit (s. das Modell von Berliner & Gage (1992) im Kapitel 3).

Albert und Koster (2002: 13) machen darauf aufmerksam, dass nicht nur das Messinstrument selbst, sondern das gesamte Untersuchungsdesign bei der Prüfung der Gültigkeit kontrolliert werden muss. Im Folgenden wird versucht, dieser Anforderung gerecht zu werden.

Der Erstellungsprozess des verwendeten Fragebogens wurde im Kapitel 8.2.1 ausführlich beschrieben. Wie bereits in diesem Abschnitt erwähnt, wurde der Fragebogen vor seinem Einsatz von finnischen und ungarischen Deutschlehrern der gymnasialen Oberstufe sowie von Experten aus dem Bereich der Sprachlehrforschung getestet. Ein besonders großer Wert wurde auf die präzise Formulierung der Fragen des Fragebogens gelegt. Trotz dieser Bestrebungen bereiteten die Fragen 4 und 9 den Befragten Interpretationsschwierigkeiten. Während die Formulierung der Frage 4 meiner Ansicht nach präzise genug war, hätte die Frage 9 eindeutiger formuliert werden müssen (s. Kapitel 9.3.3.3). Die Verwendung der Begriffe *vorkommunikative und kommunikative SLS* war für die Lehrpersonen nicht eindeutig genug. Dadurch reduzierte sich die Gültigkeit der Antworten. Ferner wäre es von Vorteil gewesen, wenn den Befragten eine Möglichkeit zur Angabe von konkreten Beispielen bei Frage 5 gegeben worden wäre. Somit hätte man in einem größeren Maße sichern können, dass die Frage 5 von den Lehrkräften richtig verstanden worden wäre.

Weiterhin zeigte sich, dass in der offenen Frage 11, in der nach den Vor- und Nachteilen von SLS gefragt wurde, die Befragten hauptsächlich die Nachteile der Spiele thematisierten. Sie waren nämlich der Ansicht und das erwähnten sie in den Fragebogenantworten mehrmals konkret, dass sie die Vorteile der SLS in den vorherigen offenen Fragen ausführlich genug behandelten. D. h. dieser Teil der Frage wurde von ihnen als überflüssig betrachtet. Das reduziert jedoch die Gültigkeit der Interpretation der angegebenen Antworten nicht.

Die interne Konsistenz der Aussagen in den Fragen 13-15 des Fragebogens wurde durch statistische Verfahren¹ nicht gemessen, da die Zahl der Aussagen ziemlich klein war (insgesamt 23) und sie unterschiedliche Themenbereiche betrafen.

Die Auswahl der Befragten erfolgte in der vorliegenden Arbeit nicht nach dem Zufallsprinzip, sondern nach Selbstselektion. Das bedeutete trotzdem nicht, dass sich bloß solche Lehrpersonen an der Untersuchung beteiligten, die ein besonderes Interesse am Einsatz von SLS zeigten oder die Spiele in ihrem

¹ Diesem Zweck hätte das Alpha-Koeffizient nach Cronbach gedient.

Unterricht frequent, d. h. in jeder Unterrichtsstunde einsetzen (zu den Gründen s. 8.3.1). Eine weitere Schwierigkeit ergab sich daraus, dass ich nicht jedes Mitglied der ungarischen Population erreichen konnte (s. Kapitel 8.3.1). Trotzdem bin ich der Ansicht, dass mir die verwendeten Datenerhebungsverfahren in beiden Kontexten in ausreichendem Umfang an Material verhalfen. Bei der statistischen Analyse der Daten hatte ich nicht das Ziel, ein repräsentatives Bild über den Spieleinsatz im finnischen und ungarischen Kontext zu liefern. Während der Interpretation wurde versucht, die Formulierung starker Verallgemeinerungen zu vermeiden. Die Interpretation basierte ferner auf meinen persönlichen Hintergrundinformationen über den finnischen und ungarischen Kontext.

Die inhaltliche Validität (s. Albert & Koster 2002: 14) des Fragebogens sowie des Lehrerinterviews wurde auch überprüft. Sowohl die am Vortesten des Fragebogens beteiligten Deutschlehrer als auch die Interviewpartner waren der Ansicht, dass die Messinstrumente die zentralen Aspekte des Einsatzes von SLS repräsentativ abgedeckt haben.

Zusammenfassend kann somit festgestellt werden, dass die methodische Triangulation die interne Validität der Arbeit in unserem Fall tatsächlich gestärkt hatte, da sie das Forschungsmaterial vertieft und mannigfaltiger machte. Die aus unterschiedlichen Quellen gewonnenen Daten unterstützten einander.

Verlässlichkeit (Reliabilität) und Objektivität

Der Begriff Verlässlichkeit bezeichnet, ob der Datenerhebungs- und Messvorgang das, was gemessen werden soll, exakt erfasst (Albert & Koster 2002: 12; Grotjahn 2003a: 496). Im empirischen Teil der Arbeit versuchte ich deswegen, über die unterschiedlichen Phasen des Forschungsprozesses sowie über die methodischen Entscheidungen ausführlich und präzise zu berichten. Während der Darstellung der Forschungsergebnisse habe ich ferner direkte Zitate aus den Fragebogenantworten und den Interviews angeführt, damit der Leser die Verlässlichkeit der Interpretationen und der Schlussfolgerungen selbst beurteilen kann.

Bei der Analyse des Materials habe ich weiterhin versucht, den Hinweisen von Flick (2000) im Zusammenhang mit dem thematischen Kodieren präzise zu folgen. Die Verlässlichkeit und Objektivität der Untersuchung wurde während der Datenerhebung, -analyse sowie -interpretation dadurch ebenfalls unterstützt, dass ich als Deutschlehrerin in beiden Ländern unterrichtet habe und die Unterrichtskultur sowie -tätigkeit der finnischen und ungarischen Deutschlehrer gut kenne. Wegen des knappen finanziellen Rahmens der Arbeit hatte ich keine Gelegenheit, die Objektivität der Auswertung des Datenmaterials durch die Verwendung eines parallelen Forschers zu kontrollieren.

In der Interviewsituation gelang es mir ferner, in der Doppelrolle als Lehrerin und Forscherin das Vertrauen der Interviewpersonen zu gewinnen. Die Interviewpartnerinnen zeigten sich offen und teilnahmefreudig. Was die forschungsethischen Aspekte der Untersuchung betrifft, wurden die von den Interviewpartnerinnen erhaltenen vertraulichen Informationen diskret behandelt, damit die Interviewpartnerinnen von den Lesern auf keinen Fall erkannt werden können.

Schließlich wurde die Reliabilität der Interviews dadurch erhöht, dass die Transkriptionen der Interviews den Interviewpartnerinnen zurückgesandt wurden (s. *member checking* im Kapitel 8.3.2). So wurde den Lehrenden die Möglichkeit gegeben, missverstandene Äußerungen zu korrigieren und Anmerkungen anzuführen. Die Texte sind nur geringfügig verändert worden.

Geltungsbereich

Wie oben erwähnt besteht die Zielsetzung der Untersuchung nicht darin, repräsentative Ergebnisse über den Spieleinsatz im finnischen und ungarischen DaF-Unterricht der gymnasialen Oberstufe zu liefern. Es wurde stattdessen einerseits versucht, einen Einblick in den Spieleinsatz der oben genannten Kontexte zu liefern. Andererseits wollte ich die Sichtweisen finnischer und ungarischer Lehrender zum Spieleinsatz darstellen und miteinander vergleichen. Somit wurden zentrale Aspekte des Spieleinsatzes aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet, was meiner Ansicht nach wertvolle Anregungen zur methodischen Arbeit der Lehrenden in der gymnasialen Oberstufe bieten und dadurch ihre Unterrichtstätigkeit weiter entwickeln und verbessern kann.

Die Ergebnisse der Arbeit gelten für den Schultyp der gymnasialen Oberstufe und sind für andere Altersgruppen sowie Schultypen nicht ohne weiteres übertragbar.

11 Reflexion und Ausblick

11.1 Hauptergebnisse der Arbeit

SLS werden nach den Forschungsergebnissen im finnischen und ungarischen DaF-Kontext in der gymnasialen Oberstufe von der Mehrheit der Befragten einmal in der Woche oder einmal im Monat eingesetzt. Sie können, ähnlich wie bei Klippel (1998: 4) und bei König (2003: 10) als „Randerscheinung“ im finnischen und ungarischen DaF-Kontext in der gymnasialen Oberstufe betrachtet werden. Den Grund für den relativ seltenen Einsatz sehen die Lehrenden vor allem im Zeitmangel im Unterricht sowie in der schwierigen Zugänglichkeit der SLS. Beide Faktoren kann man gut verstehen. Die Anforderungen der heutigen Spracheroziehung in der gymnasialen Oberstufe sind neben der geringen wöchentlichen Stundenzahl in den Fremdsprachen in beiden Ländern sehr hoch und die Lehrwerke im DaF-Bereich verfügen über ein bescheidenes Spielangebot, was die Forschungsergebnisse der vorliegenden Arbeit auch belegen. An der letztgenannten Situation konnte anscheinend nicht einmal die Fülle von Spielsammlungen ändern, die in den letzten Jahren für den DaF-Bereich erschienen. Der unterschiedliche Stellenwert der Mündlichkeit und der mündlichen Evaluation im finnischen und ungarischen DaF-Unterricht war in der Zahl der verwendeten SLS nicht bemerkbar.

Die Forschungsergebnisse zeigen nichtsdestoweniger, dass die SLS nach der subjektiven Einschätzung der Lehrkräfte in beiden Unterrichtskontexten als eine gleichberechtigte Unterrichtstechnik neben anderen betrachtet werden. Das kann auch damit untermauert werden, dass sich aus den subjektiven Theorien der befragten Lehrer ein vielfältiges Bild über die Möglichkeiten des Spieleinsatzes herauskristallisierte. Somit bin ich zu der Schlussfolgerung gekommen, dass die Stärken der SLS von den Lehrenden größtenteils erkannt worden sind, ihr Einsatz in der Unterrichtspraxis aber aus den oben genannten Gründen nicht besonders frequent erfolgt.

Im Vergleich zum Ergebnis früherer Forschungsarbeiten (vgl. Klippel 1980a, Julkunen 1985, Stellfeld 1995) konnte eine wesentliche Veränderung in den Lehrzielen bei der Spielverwendung konstatiert werden. Spiele werden

nach der vorliegenden Arbeit nicht mehr bloß zum Üben und Wiederholen des früher Erlernten verwendet oder fungieren nicht nur als eine beliebte Motivations-technik, sondern ihnen wird auch bei der Förderung der kommunikativen Handlungsfähigkeit der Lerner eine große Bedeutung beigemessen. Das mag damit zusammenhängen, dass die Förderung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden heute als eine zentrale Zielsetzung sowohl des finnischen als auch des ungarischen DaF-Unterrichts gilt. Die veränderten Zielsetzungen der Spracherziehung spiegeln sich also beim Spieleinsatz wider. Die Veränderung in den Lehrzielen steht auch damit im Zusammenhang, dass von den Lehrenden nicht mehr bloß die Möglichkeit zur Durchführung einer abwechslungsreichen Übungsphase, sondern auch das Schaffen authentischer Kommunikationssituationen in der Anwendungsphase einheitlich in beiden Kontexten hervorgehoben wurde. Im ungarischen Kontext wurde weiterhin darauf Wert gelegt, dass die SLS am Anfang der Unterrichtsstunde, zum Aufwärmen eingesetzt werden können.

Beim Einsatz verschiedener Spieltypen konnte ein signifikanter Unterschied zwischen dem finnischen und dem ungarischen DaF-Unterricht im Falle der kooperativen und kompetitiven SLS bemerkt werden. Das kann auf die lange Tradition kooperativer Lernformen im finnischen FSU zurückgeführt werden. Ihr Gebrauch wird im finnischen Lehrplan (s. OPS 1994; 2003) im Gegensatz zum ungarischen (NAT 1995, 2003) deutlicher berücksichtigt und den Fremdsprachenlehrern wurde in Finnland lange Zeit sowohl im Rahmen ihres Pädagogikstudiums als auch innerhalb von Fortbildungsveranstaltungen Kurse zur Thematik angeboten. Weiterhin darf nicht vergessen werden, dass im 1995 als Gesetz erlassenen ungarischen Lehrplan (NAT 1995) die Anforderung steht, dass sich die Lernenden an Aktivitäten mit Wettbewerbscharakter beteiligen sollen. Es liegt in diesem Falle nahe, dass die didaktische Tradition der Unterrichtskontexte und damit im Zusammenhang die Leitlinien der Lehrpläne sich eindeutig in der Spielpraxis widerspiegeln. Damit hat sich die im Kapitel 3.1.8.3 aufgestellte Hypothese zur Mehrheit der kooperativen SLS im finnischen Unterrichtskontext bestätigt. Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Unterrichtskontexten besteht weiterhin darin, dass die Lernenden in kompetitiven SLS im ungarischen Unterrichtskontext in irgendeiner Art und Weise belohnt werden, während die Belohnung durch die finnischen Lehrenden nur selten verwendet wird. Die Gründe dafür liegen offensichtlich auch in der unterschiedlichen Unterrichtskultur. In beiden Kontexten wurde trotzdem nachdrücklich unterstrichen, dass kompetitive SLS wegen ihrer negativen Gruppendynamischen Auswirkungen nur gegen Teams und nie gegen Individuen erfolgen sollen.

Es war wegen der unpräzisen Formulierung der Frage 9 im Fragebogen problematisch einzuschätzen, wie das Verhältnis vorkommunikativer und kommunikativer SLS in den beiden Kontexten aussieht. Die große Mehrheit der Befragten des Fragebogens tritt für die Verwendung eher kommunikativer SLS ein. Der parallele Einsatz vorkommunikativer und kommunikativer SLS, was der heute in der didaktischen Diskussion gängigen Parallelprogression form- und inhaltsbezogener Aktivitäten entspricht, fand aber bloß bei einem Bruchteil

der Befragten Unterstützung. In weiteren Untersuchungen würde es sich lohnen, auf diese Frage einzugehen, um zu einem genaueren Bild zu gelangen.

Der Einsatz mediengestützter SLS scheint auf Grund der Fragebogenantworten im heutigen finnischen und ungarischen DaF-Unterricht eher sporadisch zu sein. Dieses Ergebnis kann folgendermaßen erklärt werden: beim Spielangebot überwiegen erstens nach wie vor die Angebote der Printmedien, wenn auch ein Zuwachs an spielerischen Lernmöglichkeiten im Internet sowie in Form von Sprachlernprogrammen festgestellt werden konnte. Zweitens darf man nicht vergessen, dass der Zeitmangel als ein bedeutendes Problem beim Spieleinsatz nach Meinung vieler Lehrkräfte gilt. Demzufolge sehen die Lehrenden den Platz mediengestützter Spiele höchstwahrscheinlich stärker im Selbstlernprozess, da die Mehrheit der Spiele eine Bewertung zulässt und die Korrektur durch den Lehrer in diesem Falle nicht nötig ist.

Was das Spielangebot in den verwendeten DaF-Lehrwerken betrifft, waren die Lehrenden in beiden Kontexten unzufrieden. Die Lehrkräfte aus Finnland erwähnten jedoch als einen positiven Wandel, dass es in den neueren finnischen Lehrwerken immer mehr SLS gibt, wenn auch sie eindeutig der Ansicht waren, dass das Spielangebot in den Lehrwerken für das sog. A-Deutsch sehr gering ist.

Für die Lehrwerkautoren sind die folgenden Aspekte als zu bedenkende Anregungen auf Grund der Forschungsergebnisse zu benennen. Die Lehrenden betonten in den Interviews an mehreren Stellen, wie wichtig sie es finden, dass die Lehrwerke SLS enthalten. Das begründeten sie erstens damit, dass sie wegen Zeitmangel selbständig keine SLS erstellen würden. Zweitens wurde mehrmals erwähnt, dass die SLS in den verwendeten Lehrwerken das Interesse der Lehrenden für den Spieleinsatz im Deutschunterricht geweckt haben. Drittens kam zum Ausdruck, dass die SLS in den Lern- und Übungsbüchern und nicht bloß in den Lehrerhandbüchern einen Platz bekommen müssen, da sie sonst leicht unberücksichtigt bleiben.

Als ein bedeutender Unterschied zu früheren Untersuchungsergebnissen ergab sich weiterhin, dass die Stärken sozio-affektiver Lehrziele beim Spieleinsatz von den Lehrenden in einem immer größeren Maße erkannt wurden, obwohl die Förderung kognitiver Lehrziele in beiden Kontexten nach wie vor im Vordergrund steht. Diese Wandlung kann als eine natürliche Folge eines längeren Prozesses angesehen werden, da seit den 80er und 90er Jahren in der fremdsprachendidaktischen Diskussion Ansätze dazu zu beobachten sind, im FSU neben den kognitiven Fähigkeiten der Lerner auch die Förderung sozio-affektiver Lehrziele zu beachten und den Unterricht zu individualisieren (s. Düwell 2003: 350). Die Zentralität sozio-affektiver Lehrziele zeigte sich jedoch wesentlich betonter im finnischen Kontext. Im Zentrum der subjektiven Theorien mehrerer finnischen Interviewpartner standen solche sozio-affektive Lehrziele beim Spieleinsatz wie die Individualisierung des Unterrichts nach den unterschiedlichen Lernertypen (erwähnt wurden der analytische, auditive und kinästhetische Lernertyp) sowie die Bestrebung nach ganzheitlichem Lernen, die im ungarischen Kontext völlig fehlten. Die Förderung der Kooperationsfähigkeit und der Selbständigkeit der Lerner kamen als Zielsetzung in beiden

Kontexten vor, aber sie waren in der Unterrichtspraxis der ungarischen Lehrer entweder als ein unbewusster Vorgang oder in einem kleineren Umfang im Vergleich zum finnischen Kontext zu beobachten. Als eine in beiden Kontexten bemerkbare, wenn auch nicht sehr akzentuierte sozio-affektive Zielsetzung ist die Persönlichkeitsbildung der Lerner durch den Spieleinsatz zu nennen, was den Anforderungen des ungarischen Lehrplans entspricht (s. NAT 1995: 31). Die Lehrkräfte hoben die Funktion der SLS hervor, dass sie zum Abbau von Sprechhemmungen und dadurch zur Steigerung der Selbstsicherheit der Lerner beitragen. Zusammenfassend kann jedoch ähnlich dem Forschungsergebnis von Stellfeld (1995) festgestellt werden, dass den ungarischen Lehrern nur in einem geringen Maße bewusst ist, welche Stärken in den SLS hinsichtlich der Realisierung sozialer und affektiver Lehrziele vorhanden sind.

Obwohl die Mehrheit der Lehrenden von einer allgemein positiven Aufnahme der SLS von Seiten der Lernenden berichtete, wurde auch den individuellen Lernerunterschieden beim Spieleinsatz eine große Bedeutung zugeschrieben. In beiden Kontexten kam vereinzelt der Gedanke zum Ausdruck, dass erfolgreiche Schüler die SLS unnötig und etwas kindisch finden. Nach der subjektiven Sichtweise vieler Lehrer bieten die SLS dagegen für leistungsschwache Schüler eine ideale Übungsmöglichkeit und tragen damit zur Erleichterung ihrer Lernschwierigkeiten bei, da sie in einer risikofreien Atmosphäre, ohne Hemmungen und ohne direkte Lehrerkontrolle die Fremdsprache verwenden können. Wie eine Interviewpartnerin vorschlug, könnten die Lehrwerke als fakultatives Übungsmaterial die SLS direkt für leistungsschwache Lernende enthalten, weil diese Zielgruppe durch den Einsatz der SLS als eine Art extrinsische Belohnung besser zum Erlernen der Fremdsprache motiviert werden könnte.

Wie oben erwähnt, hat die Mehrheit der Lehrenden darüber berichtet, dass die Vorliebe für die SLS auch in der gymnasialen Oberstufe vorhanden ist. Trotzdem herrschte im finnischen Kontext Einigkeit darüber, dass der Spieleinsatz direkt vor der Abiturprüfung, im letzten Schuljahr von den Lernenden abgelehnt wird. Die SLS werden von ihnen in der Vorbereitungsphase für das Abitur nicht als eine angemessene Unterrichtstechnik angesehen. Im Hintergrund dessen mag einerseits eine Rolle spielen, dass der Spaß in der Spielsituation für die Lernenden eindeutig im Vordergrund steht und sie die ernste Arbeit mit dem Spielen nicht verbinden können. Andererseits möchten sich die Lernenden in dieser Phase nur auf die zu erwartenden Übungstypen des Abiturs konzentrieren.

In Bezug auf die Ängstlichkeit waren die Erfahrungen der Lehrenden recht geteilt. Ein Teil der befragten Lehrkräfte vertrat die Ansicht, dass die situationelle Ängstlichkeit der Lerner in der Spielsituation abgebaut werden kann und die Lerner leicht zum Mitmachen motiviert werden können. Andere schätzten dagegen die SLS als nicht besonders günstige Situationen für ängstliche Lerner in der gymnasialen Oberstufe ein und waren der Meinung, dass ängstliche Lerner nur schwierig in SLS einbezogen werden können, in der

Spielsituation passive Rollen übernehmen und für sie ist es schwierig, in SLS einen Partner zu finden.

Das Geschlecht der Lernenden wurde nur im finnischen Kontext für entscheidend gehalten, insofern, als sich SLS und vor allem kompetitive Spiele nach Meinung vieler Lehrer für Jungen besser eignen als für Mädchen. Zusammenfassend kann im Zusammenhang mit den individuellen Lernervariablen formuliert werden, dass der Spieleinsatz eine feine Nase, also die genaue Beachtung der Präferenzen und Bedürfnisse der einzelnen Schüler und der einzelnen Gruppen fordert. Das Schlagwort heißt also: Zielgruppenorientiertheit, wie auch die Forschungsarbeit von Jentges (2007) belegte.

In Bezug auf die Funktion der SLS im Sprachlernprozess herrschte unter den befragten Lehrkräften im Einklang mit der Ansicht von Kluge (1980), Wegener und Krumm (1982), Schibor und Weichert (1984) und Klippel (1998) Einigkeit insofern, als der Einsatz von SLS beiläufiges Lernen ermöglicht, d. h. die Sprache in der Spielsituation unbewusst geübt wird und die Anstrengungen von den Lernern nicht als solche empfunden werden. Für zentral hielten die Lehrenden weiterhin in beiden Kontexten, dass die in der Spielsituation entstandenen positiven Emotionen die Einprägung von Informationen und damit die Effektivität des Lernprozesses fördern. Als Voraussetzung für das erfolgreiche Einprägen wurde die entspannte und lockere Atmosphäre bei den Spielen im Einklang mit Experten der Hirnforschung (s. Markowitsch 2002) erwähnt. Gerade aus diesem Grunde wurde der Spieleinsatz im Rahmen des Sprachunterrichts von mehreren Lehrenden nicht als Zeitvergeudung, sondern als eine lernfördernde Tätigkeit eingeschätzt.

Die Spracherwerbtheorie von S. Krashen (1981; 1982), nach der die Fremdsprache im Klassenzimmer ohne die Bewusstmachung grammatischer Regel erworben werden kann, hat unter den Lehrenden keine Unterstützung gefunden. Die befragten Lehrer waren der Ansicht, dass Grammatik im Rahmen des institutionellen Sprachunterrichts durch vielfältige Übungsmöglichkeiten automatisiert werden kann. Diese Auffassung entspricht am ehesten den kognitiven Lerntheorien, wenn auch die Bedeutung vorkommunikativer Übungen in unserem Fall von den Lehrkräften etwas geringer eingeschätzt worden ist, als die der kommunikativen Übungen.

Die motivierende Funktion wurde in beiden Unterrichtskontexten sowohl in den Fragebogenantworten als auch in den Interviewsituationen automatisch als eine der wichtigsten Eigenschaften der SLS genannt. Die erwähnten motivierenden Faktoren unterschieden sich aber nicht wesentlich von denen in der didaktischen Literatur. Wenn man die länderbezogenen Unterschiede betrachtet, besteht die Funktion der SLS für die ungarischen Lehrer darin, eine angenehme Atmosphäre zu schaffen und Abwechslung in das fremdsprachliche Klassenzimmer zu bringen. Das wird damit untermauert, dass die ungarischen Lehrer in den Likert-skalierten Fragen im Vergleich zu ihren finnischen Kollegen in einem höheren Maße der Ansicht waren, dass die SLS die Motivation der Lerner nur kurzfristig als eine auf Abwechslung ausgerichtete Arbeitsform fördern. Im finnischen Kontext wurde im Gegenteil wiederholt zur Sprache ge-

bracht, dass die SLS als langfristige motivierende Faktoren betrachtet werden können.

Die Vor- und Nachteile der SLS im Vergleich zu anderen Übungsformen können schlagwortartig folgenderweise zusammengefasst werden: auf der einen Seite handelt es sich um einen individualisierten, lernerorientierten und ganzheitlichen Unterrichtsansatz zulassende, motivierende, abwechslungsbringende Unterrichtstechnik, die authentische Kommunikationssituationen schafft und die Lernende zur Verwendung der Fremdsprache anspricht, auf der anderen Seite stehen großer Zeitaufwand beim Auffinden, beim Anfertigen, bei der Adaptation und während der Durchführung von SLS sowie großer Materialaufwand.

Zu den zentralen Ergebnissen der Arbeit gehören die folgenden drei Aspekte, die hier noch hervorgehoben werden sollen. Erstens belegten die Untersuchungsergebnisse, dass der didaktische Hintergrund der Lehrkräfte eine große Auswirkung auf ihre Unterrichtsgestaltung und in unserem Falle konkret auf ihren Spieleinsatz ausübt. Die finnischen Lehrkräfte nahmen in den Interviews auf die Leitlinien des Lehrplans an mehreren Stellen konkret Bezug. Aus der Empirie der Arbeit stellte sich weiterhin heraus, dass die didaktischen Hintergrundkenntnisse die Unterrichtstätigkeit der finnischen Lehrer konkret steuern. Die ungarischen Interviewpartner beschwerten sich dagegen ausnahmslos über die mangelhafte didaktische Ausbildung an den Universitäten und setzten sich für ihre Stärkung ein. Das zeigte sich in ihren subjektiven Theorien insofern, dass die ungarischen Lehrer bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Spieleinsatz meistens auf ihre eigenen Lernerfahrungen Bezug nahmen und über ihre didaktischen Hintergrundkenntnisse nur selten reflektierten. Die oben beschriebene Situation der finnischen und ungarischen didaktischen Ausbildung kann natürlich wegen der kleinen Zahl der Interviewpartner nicht direkt auf den ganzen Unterrichtskontext verallgemeinert werden, sie liefert jedoch wichtige Richtlinien zur Weiterentwicklung der didaktischen Ausbildung in den beiden Ländern.

Zweitens halte ich es für ein zentrales Ergebnis der Untersuchung, dass neben der bisherigen Überbetonung der kognitiven Lehrziele beim Spieleinsatz auch die Möglichkeit besteht, die SLS im Dienste der Förderung fachübergreifender sozio-affektiver Lehrziele einzusetzen. Man kann auf Grund der Forschungsergebnisse ohne Zögern sagen, dass die SLS als wichtige Elemente eines individualisierten, die verschiedenen Lernertypen beachtenden, ganzheitlichen, die Lerner sowohl kognitiv als auch affektiv angesprochenen und zielgruppenorientierten Unterrichts fungieren. Deshalb halte ich es für äußerst wichtig, die Möglichkeit zur Förderung sozio-affektiver Lehrziele in einem immer größeren Maße den Lehrkräften bewusst zu machen, damit sie die Verwendung der SLS nicht nur mit kognitiven Zielsetzungen verbinden und den großen Zeitaufwand des Spieleinsatzes nicht als Zeitvergeudung betrachten, sondern den SLS einen festen Platz im FSU einräumen. Auf diesem Gebiet könnten Fortbildungsveranstaltungen, die von den Lehrkräften in beiden Kontexten eindeutig vermisst wurden, eine Wandlung herbeiführen.

Drittens darf man nicht vergessen, dass die Spiele heutzutage einen besonders wichtigen Bestandteil des Alltags der Jugendlichen bilden. Die Spiele erfreuen sich einer großen Beliebtheit unter den Jugendlichen, was im Rahmen des Unterrichts der gymnasialen Oberstufe im Allgemeinen und konkret im Falle des DaF-Unterrichts, dessen Beliebtheit in den letzten Jahren sowohl in Finnland als auch in Ungarn abgenommen hat, ausgenützt werden müsste. Durch den Spieleinsatz könnte man, wie die Forschungsergebnisse belegten, leistungsschwache Lerner sowie Jungen, die am Fremdsprachenlernen nicht immer besonders interessiert sind, leichter zum Mitmachen motivieren.

Die Forschungsergebnisse können kurz folgendermaßen zusammengefasst werden:

1) Die SLS kommen im finnischen und ungarischen DaF-Unterricht nicht besonders frequent vor, sie werden jedoch als eine gleichberechtigte Unterrichtstechnik neben anderen angesehen.

2) Die Lehrenden aus beiden Unterrichtskontexten verfügen über vielfältige subjektive Theorien zum Einsatz von SLS. Im Mittelpunkt stehen die kognitiven Aspekte in beiden Kontexten, während in den finnischen subjektiven Theorien den sozio-affektiven Aspekten mehr Raum eingeräumt wurde. Als ein weiterer Unterschied konnte festgestellt werden, dass kooperative SLS im finnischen Kontext frequenter eingesetzt werden.

3) Die Unterschiede können auf die unterschiedliche Unterrichtstradition und -kultur der Länder, auf die Leitlinien der eventuellen Lehrpläne sowie auf den didaktischen Hintergrund der Lehrkräfte zurückgeführt werden.

11.2 Bedeutung und Verwendung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Arbeit liefern neue Informationen aus einem bisher unzureichend erforschten Gebiet, da der Einsatz von SLS in der gymnasialen Oberstufe bisher nicht untersucht worden ist. Das Thema wurde früher im Gemeinschaftsschul- und Universitätsbereich und in anderen Unterrichtskontexten behandelt. Die Arbeit liefert einerseits Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen DaF-Kontexts und macht zugleich auf die Unterschiede beim Spieleinsatz aufmerksam. Durch die Darstellung der subjektiven Theorien von Lehrenden wurden andererseits Einblicke in die Erfahrungen anderer Menschen mit SLS ermöglicht. In der Arbeit wurde großer Wert auf konkrete didaktische Überlegungen bei der Durchführung von SLS gelegt, damit Anregungen zur praktischen Unterrichtsgestaltung der Deutschlehrer angeboten werden. Eine Interviewpartnerin brachte während unseres Gesprächs konkret zum Ausdruck, dass sie gerade deswegen am Interview teilnahm, damit ihrer Meinung nach auch andere Lehrende einen Nutzen ziehen können. Eine andere Interviewpartnerin freute sich darüber, dass die Forschungsergebnisse der Arbeit auch andere Lehrer zum Ausprobieren der SLS im FSU anspornen.

Die Forschungsergebnisse können auch als wichtige Anregungen für Lehrwerkautoren dienen sowie in der Lehreraus- und Fortbildung im DaF-Bereich verwendet werden. Die Fragebogenergebnisse zeigten, dass nur ein geringer Teil der finnischen und ungarischen Lehrer an Fortbildungsveranstaltungen zum Einsatz von SLS teilnahm und die Mehrheit der Lerner an der Teilnahme an zukünftigen Fortbildungsveranstaltungen interessiert ist. Auf Grund dieses Sachverhalts kann ich, ebenso wie Klippel (1995: 107) in den neunziger Jahren nach wie vor für eine vermehrte spielerische Fortbildung eintreten: „Für viele Fremdsprachenlehrer gehört das Spiel zu den selbstverständlichen Unterrichtsverfahren; sie benötigen Argumente und praktische Hilfen, um Spiele didaktisch sinnvoll integrieren zu können.“

Die Forschungsergebnisse tragen also auf der Mikroebene zur Unterrichtsgestaltung im Klassenzimmer und auf der Makroebene zur Entwicklung der Didaktik des DaF-Unterrichts bei.

11.3 Bedarf an weiterer Forschung

Was den Bedarf an weiterer Forschung betrifft, können drei zentrale Themenbereiche genannt werden. Erstens sind weitere Untersuchungen in der gymnasialen Oberstufe und in der Erwachsenenbildung in anderen DaF-Kontexten nötig, um die vorliegenden Forschungsergebnisse mit anderen gegenüberstellen zu können. Zweitens wäre meines Erachtens besonders aufschlussreich, die hier aufgeführten subjektiven Theorien der Lehrenden mit denen der Lernenden zum Einsatz von SLS zu vergleichen. Dadurch könnten die vorliegenden Forschungsergebnisse aus einer neuen Perspektive beleuchtet werden. Drittens würde es sich lohnen, der Frage nachzugehen, welche Möglichkeiten die neuen Technologien im FSU bieten können. In unserem Falle handelt es sich konkret darum, wie die hoch entwickelten Mobiltelefone im FSU ausgenutzt werden und welche Rolle die SLS dabei spielen könnten.

Zuletzt kann festgestellt werden, dass sich das Modell von Berliner und Gage (1992) als geeigneter theoretischer Bezugsrahmen für die Arbeit erwies. Mit Hilfe des Modells konnten die zentralen Variablen beim Spieleinsatz berücksichtigt werden. Das Modell funktionierte während der Datenanalyse bei der Generierung thematischer Bereiche und Kategorien ebenfalls ausgezeichnet. In späteren Forschungsarbeiten können jedoch eventuell andere Modelle des unterrichtlichen Prozesses Anwendung finden. Als Beispiel kann das Modell der Berliner Schule (Heimann, Otto & Schulz 1965) erwähnt werden, in dem auch soziokulturelle Voraussetzungen des Unterrichts berücksichtigt werden.

LITERATUR

- Abosi, I. 1998. A web a (nyelv)tanulás szolgálatában. *Nyelvinfó* 5, 19-22.
- Abraham, R. G. & Vann, R. J. 1987. Strategies of two language learners: A case study. In A. Wenden & J. Rubin (Hrsg.) *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 85-102.
- Achtenhagen, F. 1969. *Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts*. Pädagogisches Zentrum Reihe D, Bd. 7. Weinheim: Beltz.
- Aguado, K. & Riemer, C. 2001. Triangulation. In K. Aguado & C. Riemer (Hrsg.) *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider, 245-57.
- Aikuiskoulutustutkimus 2006. Quelle: www.stat.fi/til/aku/2006/03/aku_2006_03_2008-06-03_tie_002_fi.html, gelesen am 3. 10. 2008.
- Ala-Louko, R. 2001. Tieto- ja viestintäteknikka – uusi ulottuvuus kielenoppimiseen. *Tempus* 8, 12-13.
- Alanen, R. 2003. A Sociocultural Approach to Young Language Learners' Beliefs about Language Learning. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Hrsg.) *Beliefs about SLA. New Research Approaches*. Dordrecht u. a.: Kluwer Academic Publishers, 55-86.
- Albert, R. & Koster, C. J. 2002. *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Altman, H. 1980. Foreign language teaching: focus on the learner. In H. Altman & J. C. Vaughan (Hrsg.) *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs*. Oxford: Pergamon.
- Anderson, J. R. 1976. *Language, memory, and thought*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anderson, J. R. 1980. *Cognitive Psychology and Its Implications*. New York: Freeman.
- Anderson, J. R. 1982. Acquisition of Cognitive Skill. *Psychological Review* 89 (4), 369-406.
- Anderson, J. R. 1995. *Learning and memory. An Integrated Approach*. New York: John Wiley.
- Apelt, W. 1981. *Motivation und Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Apelt, W. & Koernig, H. 1994a. Affektivität im Fremdsprachenunterricht (I). *Fremdsprachenunterricht* 38/47 (3), 161-168.
- Apelt, W. & Koernig, H. 1994b. Affektivität im Fremdsprachenunterricht (II). *Fremdsprachenunterricht* 38/47 (4), 241-248.
- Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld 1996. *Fremdsprachenspezifische Forschung. Aber wie? Theoretische und methodologische Überlegungen (I)*. *Deutsch als Fremdsprache* 33, 144-155.
- Arendt, M. 1999. Entrümpelung des Methodenrepertoires. *Fremdsprachenunterricht* 6, 401-408.

- Arnsdorf, D., Majari, C. & Steiner, S. 1999. Die neuen Medien - Eine Herausforderung für die Fremdsprachendidaktik. Angebote der Sektion Forschung und Entwicklung des Goethe-Instituts. *Fremdsprache Deutsch* 21, 48-51.
- Asher, J. J. 1977. *Learning another language through action. The complete reader's guide book.* Los Gatos: Sky Oaks.
- Atkinson, J. W. & Raynor, J. O. 1974. *Motivation and achievement.* New York: John Wiley.
- Austin, J. L. 1962. *How to do things with words.* Oxford: Clarendon Press.
- Ausubel, D. P. & Robinson, F. G. 1969. *School learning. An Introduction to Educational Psychology.* London: Holt, Rinehart & Winston.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. 1978. *Educational psychology: a cognitive view.* 2. Auflage. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing.* Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, K. M. & Nunan, D. (Hrsg.) 1996. *Voices From the Language Classroom. Qualitative reseach in second language education.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Baldegger, M., Müller, M. M. & Schneider, G. 1980. *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache.* Strasbourg: Council of Europe.
- Baumgartner, B. (Hrsg.) 1999. *Wortschatzspiele.* Graz: Universitätslehrgang Deutsch als Fremdsprache an der Karl-Franzens-Universität.
- Behme, H. 1985a. Sprechdenk-Spiele zur Aktivierung der mündlichen Kommunikation mit fortgeschrittenen ausländischen Studenten. *Info DaF* 12 (4), 328-340.
- Behme, H. 1985b: *Miteinander reden lernen. Sprechspiele im Unterricht.* München: Judicium.
- Behme, H. 1993. *Zur Theorie und Praxis des Sprechspiels unter besonderer Berücksichtigung interdisziplinärer Aspekte.* München: Judicium.
- Beile, W. 2001. *Nachdenken über Übungsformen im Fremdsprachenunterricht.* In U. O. H. Jung (Hrsg.) *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer.* Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik. Band 2. 3. durchgesehene Auflage. Frankfurt am Main: Lang, 328-334.
- Benson, P. & Voller, P. 1997. *Introduction: autonomy and independence in language learning.* In P. Benson & P. Voller (Hrsg.) *Autonomy and independence in language learning.* London: Longman, 1-12.
- Berliner, D. C. & Calfee, R. C. (Hrsg.) 1996. *Handbook of educational psychology.* New York: MacMillan.
- Berliner, D. C. & Gage, N. L. 1992. *Educational Psychology.* 5. Auflage. Boston: Houghton Mifflin.
- Berndt, A. 2002. *Motivation ist nicht statisch - Motivation ändert sich. Das Faktor Motivation als Kernkompetenz lebenslangen Fremdsprachenlernens.* *Fremdsprache Deutsch* 26, 12-15.
- Bialystok, E. 1978. *A Theoretical Model of Second Language Learning.* *Language Learning* 28, 69-83.

- Bialystok, E. 1981a. The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency. *Modern Language Journal* 65, 24-35.
- Bialystok, E. 1981b. The Role of Linguistic Knowledge in Second Language Use. *Studies in Second Language Acquisition* 4, 31-45.
- Bialystok, E. & Fröhlich, M. 1978. Variables of Classroom Achievement in Second Language Learning. *Modern Language Journal* 62, 327-335.
- Bialystok, E. & Ryan, E. 1985. A Metacognitive Framework for the Development of First and Second Language Skills. In D. Forrest-Pressley, G. MacKinnon & T. G. Waller (Hrsg.) *Metacognition, Cognition, and Human Performance*. Orlando, FL: Academic Press, 207-252.
- Bloom, B. S. (Hrsg.) 1956. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Book 1. Cognitive Domain*. London: Longman.
- Bock, M. 1991. Das halbstrukturierte-leitfadenorientierte Tiefeninterview. In J. H. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.) *Analyse verbaler Daten*. München: Psychologie Verlagsunion, 90-109.
- Bohn, R. & Schreiter, I. 1986. Sprachlernspiele im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache* 23 (3), 167-172.
- Bohn, R. & Schreiter, I. 1989. *Sprachspielereien für Deutschlernende*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Bohn, R. & Schreiter, I. 1996. Sprachlernspiele. In G. Henrici & C. Riemer (Hrsg.) *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bond, T. 1986. *Games for social and life skills*. Cheltenham: Thornes.
- Borg, S. 1998. Teacher's pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study. *TESOL Quarterly* 32.1, 9-36.
- Borgwardt, U. 1993. Durch Sprachlernspiele das Hörverstehen entwickeln. *Fremdspracheunterricht* 37/46 (4), 211-214.
- Borgwardt, U. 1994. Durch Spiele die Freude am Sprechen im Russischunterricht fördern. *Fremdsprachenunterricht* 38/47 (3), 192-197.
- Borgwardt, U. 1995. Russischunterricht freudvoll und erfolgreich gestalten, aber wie? *Fremdsprachenunterricht* 39/48 (5), 354-357.
- Böttcher, K.-H. 1995. Warm up - cool down! Why not kill two birds with one stone? Lernspiele zur englischen Idiomatik. *Fremdspracheunterricht* 39/48 (5), 336-340.
- Breen, M. 1984. Process in syllabus design and classroom language learning. In C. Brumfit (Hrsg.) *General English syllabus design*. *ELT Documents* No. 118. Oxford: Pergamon, 47-60.
- Brown, H. D. 1987. *Principles of language learning and teaching*. 2. Auflage. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brown, H. D. 1994. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brown, J. D. 2001. *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Brumfit, C. 1984. *Communicative Methodology in Language Teaching. The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. 1963. *The process of education*. New York: Vintage.
- Bühler, K. 1929. *Die geistige Entwicklung des Kindes*. 5. Auflage. Jena: Fischer.
- Butzkamm, W. 1990. Five Hypotheses about Language Learning and Teaching. *Die Neueren Sprachen* 89 (3), 264-278.
- Butzkamm, W. 1993. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache*. 2. Auflage. Tübingen: Francke.
- Buytendiek, F. J. J. 1934. *Wesen und Sinn des Spiels. Das Spiel der Menschen und Tiere als Erscheinungsform der Lebenstrieb*. Berlin: Kurt Wolff/Neue Geist Verlag.
- Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (Hrsg.) 2001. *Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman.
- Caillois, R. 1982. *Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch*. Frankfurt am Main: Ullstein.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Caspari, D. 2001. Vom Interview zum Strukturbild und darüber hinaus – Zur Erforschung des beruflichen Selbstverständnisses von Fremdsprachenlehrer/innen. In A. Müller-Hartmann & M. Schocker-v. Dittfurth (Hrsg.) *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr, 238-263.
- Caspari, D. 2003. *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Caspari, D., Helbig, B. & Schmelter, L. 2003. *Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen*. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 499-505.
- Château, J. 1976. *Das Spiel des Kindes*. Paderborn: Schöningh.
- Chomsky, N. 1964. *Current Issues in Linguistic Theory*. The Hague: Mouton.
- Clark, C. & Peterson, P. 1986. Teachers' Thoughts Processes. In M. Wittrock (Hrsg.) *Handbook of Research on Teaching*. 3. Auflage. New York: MacMillan, 255-269.
- Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K. A. 1994. Motivation, self-confidence and group-cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning* 44, 417-48.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2003. *Research Methods in Education*. 5. Auflage. London und New York: Routledge/Palmer.
- Comenius, J. A. 1907. [1656]. *Pädagogische Schriften*. Zweiter Band. *Schola Ludus*. 2. Auflage. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Cook, V. 1993. *Linguistics and Second Language Acquisition*. London: MacMillan.

- Cook, V. 1996. *Second language learning and language teaching*. 2. Auflage. London: Arnold.
- Covington, M. V. 1998. *The Will to Learn. A Guide for Young People*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. 2005. *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. 2. Auflage. New Jersey: Pearson Education.
- Crookes, G. & Schmidt, R. W. 1991. Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning* 41 (4), 469-512.
- Csikszentmihalyi, M. 1975. Play and Intrinsic Rewards. *Journal of Humanistic Psychology* 15 (3), 41-63.
- Csikszentmihalyi, M. 1985. *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. S. (Hrsg.) 1988. *Optimal experience. Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. & Nakamura, J. 1989. The Dynamics of Intrinsic Motivation: A Study of Adolescents. In C. Ames & R. Ames (Hrsg.) *Research on Motivation in Education. Volume 3. Goals and Cognitions*. San Diego: Academic Press, 45-71.
- Csoma, K. 2001a: Számítógépek a nyelvoktatásban és a nyelvtanár-képzés. *Nyelvinfo* 3-4, 28-29.
- Csoma, K. 2001b: Internet az angol nyelvtanár-képzés módszertanóráján. *Nyelvinfo* 3-4, 12-21.
- Dauvillier, C. 1986. *Im Sprachunterricht spielen? Aber ja!* München: Goethe Institut.
- Dauvillier, C. & Lévy-Hillerich, D. 2004. *Spiele im Deutschunterricht*. Fernstudieneinheit 28. Berlin: Langenscheidt.
- de Florio-Hansen, I. 1998. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt oder: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern – wozu? In G. Henrici & E. Zöfgen (Hrsg.) *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern*. 27. Jahrgang. Tübingen: Narr, 3-11.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. 1991. Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist* 26 (3/4), 325-346.
- DeKeyser, R. 1998. Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practising second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (Hrsg.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 42-63.

- DeKeyser, R. M. 2001. Automaticity and automatization. In P. Robinson (Hrsg.) *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 125-151.
- Delay, P.-F., Marti, L., Pistorius, H. & Stalder, D. 2003. Spiele in Lehrwerken. *Babylonia*. Die schweizerische Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen 1, Quelle: www.babylonia-ti.ch/BABY103/pistalit.htm, gelesen am 6. 10. 2003.
- Dembo, M. H. & Eaton, M. J. 1997. School Learning and Motivation. In G. D. Phye (Hrsg.) *Handbook of Academic Learning. Construction of Knowledge*. San Diego: Academic Press, 65-103.
- Denzin, N. K. 1970. *The Research Act in Sociology: A Theoretical Introduction to Social Methods*. London: Butterworth.
- Didaktische Spiele im Fremdsprachenunterricht. *Babylonia*. Die schweizerische Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen. 2003/1, Quelle: www.babylonia-ti.ch/BABY103/baby103it.htm, gelesen am 6. 10. 2003.
- Diekhaus, T. 2001. Spielen im Blätterwald. *Fremdsprache Deutsch*. Spielen – Denken – Handeln. München: Klett Edition Deutsch 25, 22-23.
- Dörnyei, Z. 1994. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *Modern Language Journal* 78 (3), 273-284.
- Dörnyei, Z. 1997. Psychological processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation. *Modern Language Journal* 81 (4), 482-493.
- Dörnyei, Z. 1998. Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching* 31, 117-135.
- Dörnyei, Z. 2000. Motivation. In M. Byram (Hrsg.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 425-432.
- Dörnyei, Z. 2001. *Teaching and Researching Motivation*. Applied linguistics in action. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. 2003. *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. London: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. & Malderez, A. 1999. Group dynamics in foreign language learning and teaching. *System* 25, 65-81.
- Dörnyei, Z. & Skehan, P. 2003. Individual Differences in Second Language Learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Hrsg.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 589-630.
- Doughty, C. J. 2003. Instructed Second language Acquisition: Constraints, Compensation, and Enhancement. In C. J. Doughty & M. H. Long (Hrsg.) *The Handbook of Second Language Acquisition*, 256-310.
- Doughty, C. J. & Williams, J. 1998a. Issues and terminology. In C. J. Doughty & J. Williams (Hrsg.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-12.
- Doughty, C. J. & Williams, J. 1998b. Pedagogical choices in focus on form. In C. J. Doughty & J. Williams (Hrsg.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 197-262.

- Doyé, P. 1995. Lehr- und Lernziele. In K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen & H.-J. Krumm (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke, 161-166.
- Dreke, M. & Lind, W. 1986. Wechselspiel. Interaktive Arbeitsblätter für die Partnerarbeit im Deutschunterricht. München und Berlin: Langenscheidt.
- Dringó Horváth, I. & Hoffmann, O. 2004. Informatikai eszközök a német nyelv oktatásában. Hol tartanak a magyarországi nyelvtanárok. Új Pedagógiai Szemle, 04/05, www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-04-ta-Tobbek-Informatikai, gelesen am 5. 1. 2006.
- Dufva, H. 2003. Beliefs in Dialog: a Bakhtinian View. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Hrsg.) Beliefs about SLA. New Research Approaches. Dordrecht u. a.: Kluwer Academic Publishers, 131-152.
- Düwell, H. 2003. Fremdsprachenlerner. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 347-352.
- Duxa, S. 2003. Interaktive Übungen. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 305-308.
- Edmondson, W. J. 1996. Was Lerner über ihr Fremdsprachenlernen berichten. In J. House (Hrsg.) Wie lernt man Sprachen - wie lehrt man Sprachen? Zwanzig Jahre Sprachlehrforschung am Zentralen Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg. Universität Hamburg: Zentrales Fremdspracheninstitut. ZFI-Arbeitsberichte 12, 68-82.
- Edmondson, W. J. 1998. Subjective Parameters describing Teaching Roles. Towards a theory of tertiary foreign language acquisition. In G. Henrici & E. Zöfgen (Hrsg.) Fremdsprachen Lehren und Lernen. 27/98. Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern. Tübingen: Narr, 81-105.
- Edmondson, W. J. 1999. Twelve lectures on second language acquisition. Foreign language teaching and learning perspectives. Tübingen: Narr.
- Edmondson, W. J. & House, J. 1993. Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen und Basel: Francke.
- Ehnert, R. 1982. Zum Einsatz von Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Band 8, 204-211.
- Ehnert, R. 1995. Lernspiele für den Fremdsprachenunterricht Deutsch. DUSA 26 (1), 2-25.
- Einhorn, Á. 1999. Nyelvtudás és nyelvvizsga. Educatio 3, 543-556.
- Ellis, R. 1985. Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1988. The Role of Practise in Classroom Language Learning. AILA Review 5, 20-39.
- Ellis, R. 1992a. The Role of Practise in Classroom Learning. Second Language Acquisition and Language Pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters, 101-122.

- Ellis, R. 1992b. *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ellis, R. 1994a. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1994b. *A Theory of Instructed Second Language Acquisition*. In N. Ellis (Hrsg.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, 79-114.
- Ellis, R. 1997a. *Second Language Acquisition Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1997b. *Explicit Knowledge and Second Language Pedagogy*. In L. van Lier & D. Corson (Hrsg.) *Encyclopedia of Language and Education*. Volume 6. *Knowledge about Language*. Dordrecht u. a.: Kluwer Academic Publishers, 109-118.
- Ellis, R. 2001. *Task-based Language Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Ely, C. M. 1988. *Personality: Its Impact on Attitudes Toward Classroom Activities*. *Foreign Language Annals* 21 (1), 25-32.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. *Teemahaastattelu: opit ja opetukset*. In J. Aaltola & R. Valli (Hrsg.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-42.
- Eskola, J., Hälikkä, S. & Kortet, M. 1999. *Internet ja kyselylomake: kokemuksia*. In P. Kuusela & J. Eskola (Hrsg.) *Sähköinen okeanos. Tutkimus, opetus ja Internet*. Kuopion yliopiston selvityksiä E. *Yhteiskuntatieteet* 13.
- Europarat. *Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Eysenck, H. J. 1965. *Fact and Fiction in Psychology*. Harmondsworth: Penguin.
- Falus, I. 1999. *Az oktatás módszerei*. *Iskolakultúra* 9, 68-71.
- Fink, A. & Kosecoff, J. 1998. *How to conduct surveys. A step-by-step guide*. 2. Auflage. London: Sage Publications.
- Finkbeiner, C. 1998. *Sind gute Leser/-innen auch gute Strategen? Was Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen darüber denken*. In G. Henrici, & E. Zöfgen (Hrsg.) *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 27/98. *Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern*. Tübingen: Narr, 180-203.
- Finkbeiner, C. & Koplín, C. 2000. *Handlungsorientiert Fremdverstehen lernen und lehren*. *Fremdsprachenunterricht. Themenheft: Ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen* 4, 254-261.
- Flick, U. 2000. *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie.

- Fotos, S. & Ellis, R. 1991. Communicating about Grammar: A Task-Based Approach. *Tesol Quarterly* 25 (4), 605-628.
- Fowler, F. J. Jr. 2002. *Survey Research Methods*. 3. Auflage. Applied Social Research Methods Series. Volume 1. London: Sage.
- Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 2001. Heft 25. Spielen – Denken – Handeln. München: Klett Edition Deutsch.
- Friebersthäuser, B. 1997. Interviewtechniken – ein Überblick. In B. Friebersthäuser & A. Prengel (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa, 371-396.
- Friedrich, T. & van Jan, E. 1985. *Lernspielkartei. Spiele und Aktivitäten für einen kommunikativen Sprachunterricht*. München: Hueber.
- Funk, H. 2002. Grammatik im Fremdsprachenunterricht – über ein kreis- und pendelförmig verlaufende Debatte und ihre Wirkung auf die Lehrwerkplanung. In H. Barkowski & R. Faistauer ... in *Sachen Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider, 203-217.
- Gardner, R. C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. 1959. Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology* 13, 266-72.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. 1972. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. 1992. A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables. *Language Teaching*, 211-220.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. 1993. A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 1-11.
- Gass, S. M. 2003. Input and Interaction. In C. J. Doughty & M. H. Long (Hrsg.) *The Handbook of Second Language Acquisition*, 224-255.
- Gass, S. M. & Selinker, L. 1994. *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Gatbonton, E. & Segalowitz, N. 1988. Creative automatization: Principles for promoting fluency within a communicative framework. *TESOL Quarterly* 22 (3), 473-492.
- Glover, J. A., Bruning, R. H. & Filbeck, R. W. 1983. *Educational psychology, principles and applications*. Boston: Little, Brown and Company.
- Göbel, R. 1979. *Lernen mit Spielen. Lernspiele für den Unterricht mit ausländischen Arbeitern*. Frankfurt am Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Hochschulverbandes.
- Göbel, R., Hessel, I. & Klaas, A. 1977. *Lernspiele als Übungsalternative im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Hochschulverbandes.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. 1994. *Looking in classrooms*. 6. Auflage. New York: Harper & Collins.

- Graham, S. & Weiner, B. 1996. Theories and Principles of Motivation. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.) Handbook of educational psychology. New York: MacMillan, 63-84.
- Grätz, R. 2001. Vom Spielen, Leben, Lernen. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Spielen - Denken - Handeln. München: Klett Edition Deutsch 25, 5-8.
- Grau, M. & Würffel, N. 2003. Übungen zur interkulturellen Kommunikation. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 312-314.
- Gregg, R. 1984. Krashen's Monitor and Occam's Razor. Applied Linguistics 5 (2), 79-100.
- Groeben, N. 1988. Explikation des Konstrukts 'Subjektive Theorie'. In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee, & B. Scheele. Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke, 17-24.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. 1988. Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- Gröning, A. 2001. Erfinder-Wettbewerb. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Spielen - Denken - Handeln. München: Klett Edition Deutsch 25, 20-21.
- Grotjahn, R. 1991. The research Programme Subjective Theories: A New Approach in Second Language Research. Studies in Second Language Acquisition 13, 187-214.
- Grotjahn, R. 1998. Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven. In G. Henrici & E. Zöfgen (Hrsg.) Fremdsprachen Lehren und Lernen. 27/98. Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern. Tübingen: Narr, 33-59.
- Grotjahn, R. 2003a. Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 493-499.
- Grotjahn, R. 2003b. Lernstile/Lernertypen. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 326-331.
- Gruber, H., Reinprecht, K., Schindler, B. & Zöhrer, M. 2001. Entdeckungsreise durch eine Stadt, zum Beispiel Graz. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Spielen - Denken - Handeln. München: Klett Edition Deutsch 25, 24-27.
- Grünwald, S. (o. J.). Theoretische Grundlagen des spielerischen Lernens, Quelle: www.ph-freiburg.de/wirtscha/gruenwal.htm, gelesen am 25. 3. 2003.

- Halme, A. 2000a. Kevättapaaminen Ylioppilastutkintolautakunnassa. *Tempus* 5, 18-19.
- Hammerly, H. 1991. *Fluency and Accuracy. Toward Balance in Language Teaching and Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hansen, M. & Wendt, M. 1990. *Sprachlernspiele. Grundlagen und annotierte Auswahlbibliographie unter besonderer Berücksichtigung des Französischunterrichts*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Harmer, J. 1983. *The Practise of English Language Teaching*. London: Longman.
- Hartiala, A.-K. 2001. Vieraskielistä opetusta Suomessa ja Euroopassa. *Tempus* 6, 28-29.
- Häusermann, U. & Piepho, H.-E. 1996. *Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Judicium.
- Headland, K., Pike, L. & Harris, M. (Hrsg.) 1990. *Emics and etics: the insider/outsider debate*. Newbury Park (Calif.): Sage.
- Heckhausen, H. 1973. Entwurf einer Psychologie des Spielens. In C. F. Graumann & H. Heckhausen (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie*. Band. 1. Entwicklung und Sozialisation. Frankfurt: Fischer-Taschenbuch, 155-194.
- Heckhausen, H. 1980. *Motivation und Handeln*. Lehrbuch der Motivationspsychologie. Berlin: Springer.
- Heikkilä, T. 1998. *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita.
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. 1965. *Unterricht - Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.
- Hentunen, A.-I. 2002. *Zur praktischen Umsetzung konstruktivistischer Prinzipien im Deutschunterricht. Aktionsforschung an der gymnasialen Oberstufe Lappeenrantaan Lyseon lukio 1998-2001*. Universität Jyväskylä. Dissertation.
- Hermes, L. 1998. Reden über Literatur: Selbsterfahrung in Seminarveranstaltungen. In G. Henrici & E. Zöfgen (Hrsg.) *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 27/98. Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern. Tübingen: Narr, 146-162.
- Heyd, G. 1991. *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Hierdeis, H. & Hug, T. 1992. *Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch für Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. *Tutkimushaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hoffmann, O. 1999. Számítógéppel segített nyelvtanulás az iskolában. *Nyelvinfo* 4, 23-26.
- Hollerung, M. 2002. *Computer-Lernspiele DaF*. Unveröffentlichte Recherche. München: Goethe Institut.

- Horwitz, E. K. 1987. Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (Hrsg.) *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 119-129.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. 1986. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal* 70, 125-132.
- Howatt, A. P. R. 1984a. From Structural to Communicative. *Annual Review of Applied Linguistics* 8, 14-29.
- Howatt, A. P. R. 1984b. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Huizinga, J. 1939. *Homo ludens: Versuch einer Bestimmung des Spielelementes der Kultur*. Amsterdam: Pantheon Akademische Verlagsanstalt.
- Hulstijn, J. H. 1990. A Comparison between the Information-Processing and the Analysis/Control Approaches to Language Learning. *Applied Linguistics* 11 (1), 30-52.
- Hulstijn, J. H. 2001. Intentional and incidental second language vocabulary learning. In P. Robinson (Hrsg.) *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 258-286.
- Huneke, H.-W. & Steinig, W. 1997. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
- Hymes, D. 1972. On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Hrsg.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Internetseite des finnischen Zentralamts für Unterrichtswesen (o. J.). Quelle: www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627,1560, gelesen am 8. 6. 2008.
- Internetseite des ungarischen Bildungsministeriums (o. J.). Quelle: www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf, gelesen am 8. 6. 2008.
- Jaakkola, H. 1997. Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. *Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research* 128. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jelentés a magyar közoktatásról 2000. Quelle: www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2000-07-Pedagogusok, gelesen am 24. 10. 2008.
- Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Quelle: www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2006-15_tartalom, gelesen am 24. 10. 2008.
- Jenfu, N. 1994. Aufgabe und/oder Übung? Betrachtungen zu einem Begriffspaar – mit praktischen Beispielen. *Fremdsprache Deutsch. Aufgaben und Übungsgeschehen*. Klett Edition & Goethe Institut 10 (1), 14-17.
- Jenkins, E.-M. 1994. Grammatische Strukturübungen in der Grundstufe: interkulturell, kontextuell, kommunikativ und kreativ. *Fremdsprache Deutsch. Aufgaben und Übungsgeschehen*. Klett Edition & Goethe Institut 10 (1), 33-38.
- Jentges, S. 2007. Effektivität von Sprachlernspielen. *Zur Theorie und Praxis des Spieleinsatzes im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache*. Band 21. Hohengehren: Schneider.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1985. Motivational process in cooperative, competitive and individualistic learning situations. In C. Ames & R. Ames

- (Hrsg.) Research on motivation education. Vol. 2: The classroom milieu. Orlando, FL: Academic Press, 249-286.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1995. Cooperative learning and nonacademic outcomes of schooling. In J. E. Pedersen & D. A. Digby (Hrsg.) Secondary schools and cooperative learning. New York: Garland, 81-150.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith K. A. 1995. Cooperative learning and individual student achievement in secondary schools. In J. E. Pedersen & D. A. Digby (Hrsg.) Secondary schools and cooperative learning. New York: Garland, 3-54.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Taylor, B. 1993. Impact of cooperative and individualistic learning on high-ability students' achievement, self-esteem and social acceptance. *Journal of Social Psychology* 133, 839-844.
- Johnson, K. 1996. Language teaching and skill learning. Oxford: Blackwell.
- Johnson, K. 2001. An Introduction to foreign language learning and teaching. Harlow: Pearson Education.
- Jones, K., Edelhoff, C., Meinhold, M. & Oakley, C. 1984. Simulationen im Fremdsprachenunterricht. *Handbuch für Schule, Hochschule und Lehrerfortbildung*. München: Hueber.
- Julkunen, K. 1985. Kielipelit ala-asteen englannin kielen opetuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o. 7.
- Julkunen, K. 1989. Situation- and task-specific motivation in foreign language learning and teaching. University of Joensuu. Publications in Education 6.
- Kagan, S. 1992. Cooperative learning. Resources for Teachers. 2. Auflage. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers, Inc.
- Kaikkonen, P. 2001. Intercultural learning through foreign language education. In V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara, *Experimental Learning in Foreign Language Education*. London: Pearson Education, 61-105.
- Kaikkonen, P. 2004. Was lenkt einen jungen Fremdsprachenlehrer? Erfahrungen und subjektive Theorien der Lehramtstudierenden für den schulischen Fremdsprachenunterricht. In K. Mäkinen, P. Kaikkonen & V. Kohonen (Hrsg.) *Future Perspectives in Foreign Language Education*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. 101/2004, 183-198.
- Kalaja, P. 2003. Research on Students' Beliefs about SLA within a Discursive Approach. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Hrsg.) *Beliefs about SLA*. New Research Approaches. Dordrecht u. a.: Kluwer Academic Publishers, 87-108.
- Kallenbach, C. 1996. Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken. *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Kankaanranta, M., Neittaanmäki, P. & Häkkinen, P. (Hrsg.) 2004. *Digitalisten pelien maailmoja*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kara, H. 2000. Zur Evaluation der mündlichen Kommunikation im DaF-Unterricht. Ein Unterrichtsversuch anhand von Portfolioarbeiten an der Normalschule Jyväskylä. *Tempus* 4, 26-28.

- Karner, J. 1999. Az internet az angolórán. *Nyelvinfó* 2, 22-23.
- Keller, J. M. 1983. Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Hrsg.) *Instructional Design theories and models*. Hillsdale, N.J: Erlbaum, 386-433.
- Kelly, L. G. 1969. *25 centuries of language teaching: an inquiry into the science, art and development of language teaching methodology*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. *Temperamentti: ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.
- Kilp, E. 2003. *Spiele für den Fremdsprachenunterricht. Aspekte einer Spiel- andragogik*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kirst, K.-O. 2001. Mit "Schneem@nn" und "Mobility" spielend am Computer lernen. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Spielen - Denken - Handeln*. München: Klett Edition Deutsch 25, 42-45.
- KISU = Kielitaitoinen Suomi (o. J.). Quelle: www.kisu.fi/opettajat_kisu_paivakirja.php, gelesen am 11. 3. 2007.
- Kleppin, K. 1980. *Das Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht. Untersuchungen zum Lehrer- und Lernerverhalten in Sprachlernspielen*. Tübingen: Narr.
- Kleppin, K. 1995. Sprach- und Sprachlernspiele. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 220-223.
- Kleppin, K. 2002. Motivation. Nur noch ein Mythos? (II) *Deutsch als Fremdsprache* 39 (1), 26-30.
- Kleppin, K. 2003. Sprachspiele und Sprachlernspiele. In: K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 263-266.
- Klippel, F. 1980a. *Lernspiele im Englischunterricht. Mit 50 Spielvorschlägen*. Paderborn: Schöningh.
- Klippel, F. 1980b. *Spieltheoretische und pädagogische Grundlagen des Lernspielansatzes im Fremdsprachenunterricht*. Europäische Hochschulschriften. Reihe 11, Pädagogik. Band 93. Frankfurt am Main: Lang.
- Klippel, F. 1998. *Spielen im Englischunterricht. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 5, 4-13.
- Klippel, F. 2000. Überlegungen zum ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachenunterricht. Themenheft: Ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen* 5, 242-248.
- Klippel, F. 2001. *Spielend lernen: Lernspiele im Fremdsprachenunterricht*. In U. O. H. Jung (Hrsg.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik*. Band 2. 3. durchgesehene Auflage. Frankfurt am Main: Lang, 341-347.
- Kluge, N. 1980. *Lernspiele: Spiel- oder Arbeitsmittel?* In N. Kluge (Hrsg.) *Spielpädagogik. Klinkhards Pädagogische Quellentexte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 77-83.

- Kluge, N. 1981. Spielen und Erfahren. Der Zusammenhang von Spielerlebnis und Lernprozess. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köbele, W. 1982. Spielend Lernen. Eine Aufforderung. Informationen Deutsch als Fremdsprache 2, 1-15.
- Koch, A. S. & Terrell, T. D. 1991. Affective Reactions of Foreign Language Students to Natural Approach Activities and Teaching Techniques. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Hrsg.) Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 109-126.
- Kohonen, V. 2001. Towards experiential foreign language education. In V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara, Experimental Learning in Foreign Language Education. Harlow: Pearson Education, 8-60.
- Kolb, M. 1990. Spiel als Phänomen - Das Phänomen Spiel. Schriften der Deutschen Sporthochschule Köln. Band 24. Sankt Augustin: Academia Verlag Richarz.
- Koliander-Bayer, C. 1999. Spiele für den Fremdsprachenunterricht. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.
- Kolodzy, E. 2002. Nicht nur für Vertretungsstunden. Fremdsprachenunterricht 1, 46-49.
- König, M. 2003. Nachdenken über Spiele. Ein Plädoyer für die spielerische Umgestaltung von Lernaktivitäten im Fremdspracheunterricht. In Babylonia. 1, 8-17, Quelle: www.babylonia-ti.ch/BABY103/PDF/koen.pdf, gelesen am 12. 9. 2003.
- Königs, F. G. 1983. Normaspekte des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- Kovács, J. 2000. Kéttannyelvű képzés - a sikeres nyelvtanítás egyik útja. Nyelvinfó 2, 22-24.
- Krashen, S. D. 1981. Second-Language Acquisition and Second-Language Learning. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. 1982. Principles and Practise in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. 1985. The Input Hypothesis: Issues and Implications. London: Longman.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. 1988. The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. New York: Prentice-Hall.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. 1964. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Book 2. Affective Domain. New York: Mc Kay.
- Kraus, A. 2001. Weltreise Deutsch. Ein neues Internet-Spiel aus dem Goethe-Institut Moskau für Einzelpersonen. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Spielen - Denken - Handeln. München: Klett Edition Deutsch 25, 49.
- Kreuzer, K. J. (Hrsg.) 1983. Handbuch der Spielpädagogik. Band. 2. Spiel im frühpädagogischen und schulischen Bereich. Düsseldorf: Schwann.
- Krings, H. P. 1984a. Spiele im Fremdsprachenunterricht. Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 37 (4), 233-236.

- Krings, H. P. 1984b. Spiele im Italienischunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 37 (4), 218-226.
- Krull, R. 2003. Du bist dran! Spiele und Rätsel für Deutsch lernende Kinder und Erwachsene. [DaZ/DaF]. Lichtenau: AOL-Verlag.
- Krumm, H. J. 1995. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 156-161.
- Krumm, H.-J. 2001. Der Faktor „Lehren“ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Fremdsprache -Unterrichts. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, H.-J. Krumm (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter, 777-784.
- Krumm, H.-J. 2003a. Der Fremdsprachenlehrer. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 352-358.
- Krumm, H.-J. 2003b. Lehr- und Lernziele. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Francke, 116-121.
- Kube, K. 1977. *Spieldidaktik*. Düsseldorf: Schwann.
- Kube, K. 1983. Zur Didaktik, Typologie und Zielsetzung des Spiels. In K. J. Kreuzer (Hrsg.) *Handbuch der Spielpädagogik*. Band 2. Spiel im frühpädagogischen und schulischen Bereich. Düsseldorf: Schwann, 167-184.
- Kujansivu, A. 1999. Tesomaan yläasteen yhteistoiminnallisuuden kehittyminen lukuvuosina 1994-1998. In P. Kaikkonen & V. Kohonen (Hrsg.) *Elävä opetus suunnitelma 3. OK-projektin vaikuttavuuden arviointia*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 19.
- Kujansivu, A. 2001. Vieraiden kielten oppiminen yhteistoiminnallisen oppimisen avulla. In P. Sahlberg & S. Sharan (Hrsg.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Kuty, M. 1993. Spielideen nicht nur für den Englischunterricht. *Fremdsprachenunterricht* 37/46 (4), 204-206.
- Kuusinen, J. (Hrsg.) 1991. *Kasvatuspsykologia*. Juva: WSOY.
- Laihiala-Kankainen, S. 1993. Formaalin ja funktionaalinen traditio kielenopetuksessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 99. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lamb, R. 2004. Fremdsprachenunterricht in Ungarn: Aspekte einer Lehr- und Lernsituation aus Sicht von Fremdsprachenlehrern, Quelle: zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-3/beitrag/Lamb3.htm, gelesen am 6. 11. 2005.
- Langacker, I. S. 1990. Fünf Spielvorschläge zum Wortschatzlernen. *Fremdsprache Deutsch* 3, 29-32.
- Larsen-Freeman, D. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.

- Legenhausen, L. 1998. Wege zur Lernerautonomie. In J.-P. Timm (Hrsg.) Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen, 78-85.
- Legutke, M. & Thomas, H. 1991. Process and Experience in the Language Classroom. London: Longman.
- Lehmann, J. 1975. Grundlagen und Anwendung des pädagogischen Simulationsspiels. Basel: Weinheim.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1989. Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painantakeskus.
- Leitzke-Ungerer, E. 2002. Spiel und interkulturelles Lernen im Französischunterricht. Fremdsprachenunterricht 1, 1-9.
- Lepper, M. R. & Hodell, M. 1989. Intrinsic Motivation in the Classroom. In C. Ames & R. Ames (Hrsg.) Research on Motivation in Education. Volume 3. Goals and Cognitions. San Diego: Academic Press, 73-105.
- Levanto, L. 1996. Suullisen kielitaidon koe on tarpeellinen. SUKOLin ja OAJ:n tutkimus. Tempus 2, 16-17.
- Lévy-Hillerich, D. 2003. Beruf und Interkulturalität: spielerische Zugänge im L2-Unterricht. Babylonia. Die schweizerische Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen 1, 31-37.
- Lightbown, P. M. 1983. Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. In H. Selinker & M. Long (Hrsg.) Classroom orientated research in Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House, 217-45.
- Lightbown, P. M. 1998. The importance of timing in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Hrsg.) Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 177-196.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic Inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Little, D. 1991. Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems. Dublin: Authentik.
- Littlewood, W. 1981. Communicative Language Teaching. An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. 1991. Theory, research and practice in foreign language teaching. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 2.1, 99-111.
- Littlewood, W. 1997. Self-access: why do we want it and what can it do? In P. Benson & P. Voller (Hrsg.) Autonomy and Independence in Language Learning. London: Longman, 79-91.
- Löffler, R. 1979. Spiele im Englischunterricht. Vom lehrergelenkten Lernspiel zum schülerorientierten Rollenspiel. München: Urban & Schwarzenberg.
- Löffler, R. 1984. Spiele im Fremdsprachenunterricht. Vom „Lückenfüller“ zum integrierten Lernangebot. Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 37 (4), 205-211.
- Löffler, R. 1989. Ganzheitliches Lernen: Grundlagen und Arbeitsformen. In G. Bach & J.-P. Timm (Hrsg.) Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. Tübingen: Francke, 42-67.

- Löffler, R. & Kuntze, W-M. 1980. *Spiele im Englischunterricht 2*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Lohfert, W. 1982. *Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. Spielpläne und Materialien für die Grundstufe*. München: Hueber.
- Long, M. H. 1985. A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Hrsg.) *Modeling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 77-100.
- Long, M. H. 1988. Instructed interlanguage development. In L. M. Beebe (Hrsg.) *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives*. Rowley, MA.: Newbury House, 115-141.
- Long, M. H. 1991. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg & C. Kramsch (Hrsg.) *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 39-52.
- Long, M. H. 2000. Second language acquisition theories. In M. Byram (Hrsg.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 527-534.
- Long, M. H. & Crookes, G. 1993. Units of analysis in syllabus design: the case for task. In G. Crookes & S. Gass (Hrsg.) *Tasks in a Pedagogical Context*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 9-54.
- Long, M. H. & Norris, J. 2000. Task-based teaching and assessment. In M. Byram (Hrsg.) *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge, 597-603.
- Long, M. H. & Robinson, P. 1998. Focus on form: Theory, research and practise. In C. Doughty & J. Williams (Hrsg.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 15-41.
- Lozanov, G. 1978. *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon & Breach.
- Lübke, D. 1991. *Grammatische Übungen (mit Beispielen aus dem Französischunterricht)*. Fremdsprachen lehren und lernen. Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts. Jahrgang 20. Bad Honnef: Keimer, 211-223.
- Luchtenberg, S. 2001. Methodische Konzepte für Deutsch als Zweitsprache. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter, 854-864.
- Lyytinen, H. 2004. Tietokonepeli laadukkaana ja viihdyttävänä perustaitojen oppimisympäristönä. In M. Kankaanranta, P. Neittaanmäki & P. Häkkinen (Hrsg.) *Digitalisten pelien maailmoja*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 165-172.
- Macedonia, M. 2003. *Tipps und Ideen zum Sprachenlernen*. 3. Auflage. Linz: Veritas.
- Macht, K. 1991. Erfolg und Misserfolg beim Fremdsprachenlernen. Ein Streifzug durch die Ursachenforschung. *Die Neueren Sprachen* 90 (3), 259-279.
- Mackey, W. F. 1965. *Language Teaching Analysis*. London: Longman.

- Mäkinen, K., Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 2004. Introduction. In K. Mäkinen, P. Kaikkonen & V. Kohonen (Hrsg.) *Future perspectives in Foreign Language Education*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 101/2004.
- Markowitsch, H-J. 2002. *Dem Gedächtnis auf der Spur. Vom Erinnern und Vergessen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Maslow, A. H. 1968. *Toward a Psychology of Being*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Maslow, A. H. 1970. *Motivation and personality*. 2. Auflage. New York: Harper & Row.
- Mátyás, E. 2005a. Sprachlernspiele nicht nur für den Primärbereich. *Tempus* 3, 28-29.
- Mátyás, E. 2005b. Spiele für den Fremdsprachenunterricht. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 10 (2), Quelle: www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kilp2.htm. Rezension zum Titel Kilp, E. 2003. *Spiele für den Fremdsprachenunterricht. Aspekte einer Spielandragogik*. Tübingen: Staffenburg.
- Matz, K-D. 1989. Zum Zusammenhang zwischen subjektiven Lehrertheorien und den 'großen' Hypothesen des Fremdspracherwerbs. *Deutsch als Fremdsprache* 26, 301-306.
- McCombs, B. L. & Whisler, J. S. 1997. *The Learner-centered Classroom and School. Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McCormick, C. B. & Pressley, M. 1997. *Educational Psychology. Learning, Instruction, Assessment*. New York: Longman.
- McDonough, S. 2000: *Psychology*. In M. Byram (Hrsg.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.
- Metsämuuronen, J. 2000. *Mittarin rakentaminen ja testiteorian perusteet. Metodologia-sarja 6*. Vöru: Jaabes OÜ.
- Meyer, H. 1995. *Unterrichtsmethoden. II: Praxisband*. 7. Auflage. Frankfurt am Main: Cornelsen.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. 2. Auflage. London und New Delhi: Sage Publications.
- Mitchell, R. & Myles, F. 1998. *Second language learning theories*. London: Edward Arnold.
- Moilanen, P. 1998. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 144. Jyväskylän Yliopisto.
- Myller, L. 1997. Die Herausforderung des neuen Lehrplans in Finnland. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 3, 236-242.
- Myller, R. 1995. Suullinen koe ylioppilastutkintoon? *Tempus* 3, 8-9.
- NAT = Nemzeti Alaptanterv (Nationaler Grundlehrplan) 1995. Budapest: Művelődési és Közoktatási Minisztérium.

- NAT = Nemzeti Alaptanterv (Nationaler Grundlehrplan) 2003. Budapest: Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Quelle: www.om.hu/main.php?folderID=391&articleID=1478&ctag=articlelist&iid=1, gelesen am 6. 5. 2006.
- Nespor, J. 1987. The Role of Beliefs in the Practise of Teaching. *Journal of Curriculum Studies* 19 (4), 317-328.
- Neuner, G. 1981. Zum Wandel der Prinzipien und Übungsformen in der Fremdsprachenmethodik. In G. Neuner, M. Krüger & U. Grewer Übungstypologie für den kommunikativen Deutschunterricht. München: Langenscheidt, 7-12.
- Neuner, G. 1983. Zum Wandel der Übungsformen in der Methodik des Fremdsprachenunterrichts. In A. Raasch (Hrsg.) Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht und seine pragmlinguistische Begründung. *Forum Angewandte Linguistik*. Band 2. Tübingen: Narr.
- Neuner, G. 1994. Aufgaben und Übungsgeschehen im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch. Aufgaben und Übungsgeschehen*. Klett Edition & Goethe Institut 10 (1), 6-13.
- Neuner, G. 2001. Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, H.-J. Krumm (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter, 797-810.
- Neuner, G. 2003. Interkulturelle Aspekte der Lehrplanentwicklung der Lehrwerkgestaltung für Deutsch als Fremdsprache. In A. Wierlacher & A. Bogner (Hrsg.) *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart u. a.: Metzler, 417-424.
- Neuner, G., Krüger, M. & Grewer, U. 1981. Übungstypologie für den kommunikativen Deutschunterricht. München: Langenscheidt.
- Neuner, G. & Piepho, H. E. 1994. „Aufgaben und Übungsgeschehen“ – ein lohnendes Thema für Fremdsprache Deutsch. *Fremdsprache Deutsch. Aufgaben und Übungsgeschehen*. Klett Edition & Goethe Institut 10 (1), 4-5.
- Noels, K., Clément, R. & Pelletier, L. G. 1999. Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation. *The Modern Language Journal* 83 (1), 23-34.
- Nold, G. 1998. Die Arbeit mit dem Lehrwerk. In J.-P. Timm (Hrsg.) *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 127-136.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1997. Designing and adapting material to encourage learner autonomy. In P. Benson & P. Voller (Hrsg.) *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 192-203.
- Nunan, D. 2004. *Task-Based Language Teaching. A comprehensively revised edition of Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Odlin, T. 1986. On the Nature and Use of Explicit Knowledge. *IRAL* 24 (2), 123-144.
- Odlin, T. 1994. The Introspective Hierarchy: A Comparison of Intuitions of Linguists, Teachers, and Learners. In T. Odlin (Hrsg.) *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 271-292.
- OECD-Studie 2004. Completing the foundation for lifelong learning: An OECD survey of Upper Secondary Schools. Paris, Quelle: www.cesifo-group.de/pls/guestci/download/CESifo%20DICE%20Report%202004/CESifo%20DICE%20Report%202/2004/dicereport204-data5.pdf und www.oecd.org/document/11/0,2340,en_2649_34487_26312587_1_1_1_1,00.html, gelesen am 6. 1. 2006.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? In S. Ojanen (Hrsg.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 51-61.
- OPS = Lukion opetussuunnitelman perusteet (Grundlehrplan für den Gymnasialbereich) 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- OPS = Lukion opetussuunnitelman perusteet (Grundlehrplan für den Gymnasialbereich) 2003. Helsinki: Opetushallitus, Quelle: www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627,1560, gelesen am 6. 7. 2007.
- Oxford, R. & Ehrman, M. 1993. *Second Language Research on Individual Differences*. Annual Review of Applied Linguistics. Vol. 13. Issues in Second Language Teaching and Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paas, D. 1982. Lernspiele im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Zielsprache Deutsch* 3, 2-7.
- Pajares, M. F. 1992. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research* 62 (3), 307-332.
- Pasanen, U.-M. 1992. *Roolileikkejä kielellä. Kieliä draaman ja musiikin keinoin*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Pauels, W. 1995. Kommunikative Übungen. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke, 236-238.
- Pauels, W. 2003. Kommunikative Übungen. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 302-305.
- Paulston, C. B. & Bruder, M. 1976. *Teaching English as a Second Language: Techniques and Procedures*. Cambridge, MA: Winthrop.
- Pfau, A. & Schmid, A. 2001. *22 Brettspiele. Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- Piel, A. 2002. *Sprache(n) lernen mit Methode: 170 Sprachspiele für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Pienemann, M. 1984. Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition* 6, 186-214.

- Pienemann, M. 1985. Learnability and syllabus construction. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Hrsg.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 23-76.
- Pienemann, M. 1989. Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics* 10 (1), 52-79.
- Portmann-Tselikas, P. 2002. Über Grammatikerwerb sprechen. Ein Vorschlag für die Präsentation und Erläuterung von Fragestellungen der Lersprachforschung. In H. Barkowski & R. Faistauer (Hrsg.) ... in *Sachen Deutsch als Fremdsprache*. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag. Hohengehren: Schneider, 319-339.
- Prabhu, N. S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prange, L. 1993. *44 Sprechspiele für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Preiser, S. 2003. *Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht*. Weinheim und München: Juventa.
- Price, M. L. 1991. The Subjective Experience of Foreign Language Anxiety: Interviews with Highly Anxious Students. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Hrsg.) *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 101-108.
- Puustinen, M. 2008. Kunnissa kytee kielikatastrofi. *Opettaja* 1, 8-10.
- Raabe, H. 2003. Grammatikübungen. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Francke, 283-287.
- Racz, A. 1997. Schulautonomie a la Ungarn. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 3, 225-232.
- Retter, H. 1979. *Spielzeug. Handbuch zur Geschichte und Pädagogik des Spielmittels*. Basel: Weinheim, 147-158.
- Retter, H. 1981. Skizzen zu einer Didaktik des Spiels. In H. Röhrs (Hrsg.) *Spiel – ein Urphänomen des Lebens*. Erziehungswissenschaftliche Reihe. Band 23. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft, 145-158.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching. A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., Platt, J. & Weber, H. 1985. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Harlow, Essex: Longman.
- Richter, R. 2002. Konstruktivistische Lern- und Mediendesign-Theorie und ihre Umsetzung in multimedialen Sprachlernprogrammen. *Deutsch als Fremdsprache* 39 (4), 201-206.
- Rinvoluceri, M. & Davis, P. (Hrsg.) 1999. *66 Grammatik-Spiele Deutsch als Fremdsprache*. Übersetzt und bearbeitet von B. Huter & S. Schauf. Stuttgart: Klett.

- Rippen, G. 1998. Subjektive Lehrtheorien über Fachkompetenz als Voraussetzung für fachsprachlichen Englischunterricht an Hochschulen und Fachhochschulen. In G. Henrici & E. Zöfgen (Hrsg.) Fremdsprachen Lehren und Lernen. 27/98. Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern. Tübingen: Narr, 163-179.
- Rittelmeyer, C. 1983. Spiel. In D. Lenzen & K. Mollenhauer (Hrsg.) Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart: Klett-Cotta, 541-546.
- Rivers, W. & Temperley, M. 1978. A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language. Oxford: Oxford University Press.
- Rogers, C. R. 1969. Freedom to learn: A view of what education might become. Columbus, OH: Merrill.
- Röhrs, H. (Hrsg.) 1981. Das Spiel – ein Urphänomen des Lebens. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Roth, E. 2001. Kommunikation im Internet. Kritische Betrachtung eines Schülerprojekts aus fremdsprachendidaktischer Sicht. Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. Magisterarbeit, Quelle: www.spracheninteraktiv.de/magister/index.html, gelesen am 2. 3. 2004.
- Rutherford, W. E. 1987. Second Language Grammar: Learning and Teaching. London: Longman.
- Ryan, P. 2000. Teacher thinking. In M. Byram (Hrsg.) Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. London und New York: Routledge, 610-616.
- Ryle, G. 1949. The Concept of Mind. London: Hutchinson.
- Saarinen, S. 2000. Lukion suullisen kielitaidon kokeet - SUKOLin kyselytuloksia. Tempus 3, 10-11.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään tai yhteisvoimin. Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsinki: Helsingin yliopisto Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. In K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (Hrsg.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Sajavaara, K. & Takala, S. (Hrsg.) 1993. Finns as learners of English: three studies. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Sánchez, B. J., Sanz-Oberberger, C. & Dreke, M. 1997. Spielend Deutsch lernen. Interaktive Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene. Berlin: Langenscheidt.
- Sawyer, M. & Ranta, L. 2001. Aptitude, individual differences, and instructional design. In P. Robinson (Hrsg.) Cognition and Second Language Instruction. Cambridge: Cambridge University Press, 319-353.
- Schäfer, W. 2002. Vom Fernsehen ins Klassenzimmer: „Who wants to be a millionaire?“ im Landeskundeunterricht. Fremdsprachenunterricht 1, 26-35.
- Schart, M. 2001. Aller Anfang ist Biografie – Vom Werden und Wirken der Fragestellung in der qualitativen Forschung. In A. Müller-Hartmann & M.

- Schocker-v. Ditfurth (Hrsg.) Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen: Narr, 40-61.
- Schart, M. 2003. Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider.
- Scheele, B. & Groeben, N. 1998. Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. In G. Henrici & E. Zöfgen (Hrsg.) Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern. Tübingen: Narr, 12-32.
- Scheele, J. & Wahl, D. 1987. „Grundriss des Forschungsprogramms 'Subjektive Theorien'.“ In J. Scheele & D. Wahl (Hrsg.) Veränderung subjektiver Theorien von Lehrern. Beiträge und Ergebnisse eines Symposiums an der Universität Oldenburg vom 16.-18. 2. 1986. Oldenburg: Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis, 5-18.
- Scheuerl, H. 1981. Zur Begriffsbestimmung von „Spiel“ und „spielen“ In H. Röhrs (Hrsg.) Spiel – ein Urphänomen des Lebens. Erziehungswissenschaftliche Reihe. Band 23. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft, 41-49.
- Scheuerl, H. 1983. Die pädagogisch-antropologische Dimension des Spiels. In K. J. Kreuzer (Hrsg.) Handbuch der Spielpädagogik. Band 1. Düsseldorf: Schwann, 31-42.
- Scheuerl, H. 1990. Das Spiel. Untersuchung über sein Wesen, seine pädagogische Möglichkeiten und Grenzen. Band 1. 11. überarbeitete Neuauflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Scheuerl, H. (Hrsg.) 1991. Das Spiel. Theorien des Spiels. Band 2. 11. überarbeitete Neuauflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schibor, D. & Weichert, I. 1984. Sprachspiele mit Beispielen in Russisch, Englisch und Französisch. Berlin: Volk und Wissen.
- Schmidt, C. 1997. „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews In B. Friebersthäuser & A. Prengel (Hrsg.) Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, 544-568.
- Schmidt, R. 1992. Psychological Mechanism Underlying Second Language Fluency. *Studies in Second Language Acquisition* 14, 357-385.
- Schmidt, R. 2001. Kommunikative Didaktik für Deutsch als Fremdsprache – Eine historische Verortung. In H. Funk & M. Koenig (Hrsg.) Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München: Judicium.
- Schmitt, U. 1981. Buchstabensalat. 60 Lernspiele für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning und München: Verlag für Deutsch.
- Schmölzer-Eibinger, S. 1998. Sprachlernspiele. Wien: Verlag Jugend und Volk.
- Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basis Books.

- Schründer-Lenzen, A. 1997. Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-) Konstruktion subjektiver Theorien. In B. Friebersthäuser & A. Prengel (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa, 107-117.
- Schunk, D. H. 2000. *Learning Theories. An Educational Perspective*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Schweckendiek, von J. 2001. Spiele und Spielerisches. Zur Förderung der Gruppenintegration und zur Binnendifferenzierung. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Spielen - Denken - Handeln. München: Klett Edition Deutsch 25, 9-19.
- Schwier, J. (o. J.). Zur Soziologie des Spiels, Quelle: www.uni-giessen.de/~g51039/vorlesungV.htm, gelesen am 6. 9. 2005.
- Searle, J. R. 1969. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Segalowitz, N. 2003. Automaticity and Second Languages. In C. J. Doughty & M. H. Long (Hrsg.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA: Blackwell, 382-408.
- Segermann, K. 1992. Typologie des fremdsprachlichen Übens. *Dortmunder Konzepte zur Fremdsprachendidaktik*. Band 1. Bochum: Brockmeyer.
- Seikkula-Leino, J. 2004. Opetussuunnitelmaudistus tukee vieraskielisen opetuksen kehitystä. *Tempus* 5, 18-19.
- Sharwood-Smith, M. 1981. Consciousness-Raising and the Second Language Learner. *Applied Linguistics* 2 (2), 159-168.
- Sion, C. 1996. 88 Unterrichtsrezepte. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Sammlung interaktiver Übungsideen*. Stuttgart: Klett.
- Skehan, P. 1989. *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, P. 1991. Individual Differences in Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition* 13, 275-298.
- Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skinner, B. F. 1957. *Verbal Behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Slavin, R. 1970. *Cooperative learning. Theory, research and practise*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Slavin, R. 1985. An introduction to cooperative learning research. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb & R. Schmuck (Hrsg.) *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press, 5-16.
- Slivensky, S. 2002. Traditionelle Lernstrategien - Kommunikative Lernziele - Subjektive Theorien der Lernenden. In H. Barkowski & R. Faistauer (Hrsg.) ... in Sachen Deutsch als Fremdsprache. *Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag*. Hohengehren: Schneider, 340-352.
- Snow, R., Corno, L. & Jackson, D. 1996. Individual Differences in Affective and Conative Functions. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.) *Handbook of educational psychology*. New York: MacMillan, 243-310.

- Solmecke, G. 1995. Motivationsprobleme im Englischunterricht und einige Vorschläge zu ihrer Bewältigung. *Fremdsprachenunterricht* 39/48 (1), 2-8.
- Special Eurobarometer 243/Wave 64.3 2006, Quelle: ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf, gelesen am 12. 10. 2008.
- Spiele im Deutschunterricht. D-Blatt. Das Magazin für Deutschlehrer in den Niederlanden. 2002. 19, Quelle: www.digischool.nl/du/lehrer/dms/dblatt/dblatt_inhalte.htm, gelesen am 16. 12. 2003.
- Spielen – Denken – Handeln. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. 2001. Heft 25.
- Spier, A. 1985. *Mit Spielen Deutsch lernen. Spiele und spielerische Übungsformen für den Unterricht mit ausländischen Jugendlichen und Erwachsenen*. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Scriptor.
- Steinhilber, J. 1979. *Zur Didaktik des Unterrichtsspiels im Fremdsprachenunterricht*. Berlin. Dissertation.
- Stellfeld, E. 1995. *Zu Schreibspielen als Sprachlernspiele im Fremdsprachenunterricht des mittleren Schulalters. (Russisch)*. Magdeburg. Dissertation.
- Stern, H. H. 1974. Directions in language teaching theory and research. In J. Quistgard, H. Schwarz & H. Spang-Hanssen (Hrsg.) *Applied Linguistics: Problems and Solutions*. Heidelberg: Julius Groos.
- Stern, H. H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stipek, D. J. 1996. Motivation and instruction. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.) *Handbook of educational psychology*. New York: MacMillan, 85-113.
- Stones, E. 1972. *Educational objectives and the teaching of educational psychology*. London: Methuen.
- Stoye, F. 1995. Sprachlernspiele zur Ausspracheschulung. *Zielsprache Deutsch* 26 (4), 203-208.
- Strauss, A. L. 1991. *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. München: Fink.
- Sturtridge, G. 1981. Role-play and simulations. In K. Johnson & K. Morrow (Hrsg.) *Communication in the Classroom. Application and Methods for a Communicative Approach*. Longman Handbooks for Language Teachers. London: Longman, 126-130.
- SUKOLin lukiokyselyn satoa 1995. *Tempus* 1, 13.
- Süss, A. 1995. Spielen im Grammatik und Orthographieunterricht. *Deutschunterricht* 48 (1), 12-19.
- Sutton-Smith, B. 1978. *Die Dialektik des Spiels: eine Theorie des Spielens, der Spiele und des Sports*. Schorndorf: Hofmann.
- Taalas, P. 2005. Haasteena teknologian integrointi kieltenopetukseen. *Tempus* 3, 12-14.
- Takala, S. 1993. Suullisen kielitaidon testaaminen osana kielten ylioppilastutkintoa? In S. Takala (Hrsg.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*.

- Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 27-33.
- Takala, S. 2006. Schriftliche Mitteilung am 7. 3. 2006.
- Terrell, T. D. 1982. The Natural Approach to Language Teaching: An Update. *Modern Language Journal* 66, 121-132.
- Tilastotietoa kielivalinnoista (o. J.). Quelle: www.sukol.fi/index.phtml?s=64, gelesen am 30. 10. 2008.
- Tönshoff, W. 1990. Bewusstmachung - Zeitverschwendung oder Lernhilfe? Ausgewählte Aspekte sprachbezogener Kognitivierung im Fremdsprachenunterricht. Manuskripte zur Sprachlehrforschung. Band 31. Bochum: Brockmeyer.
- Tschirner, E. 1999. Kommunikation und Spracherwerb per Computernetz. Blick auf einige Forschungsergebnisse. *Fremdsprache Deutsch. Neue Medien im Deutschunterricht* 21, 54-59.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uberman, A. 1998. The Use of Games For Vocabulary Presentation and Revision. *English Teaching Forum* 1-3, 20-27.
- Ullmann, R. 1982. A broadened curriculum framework for second languages. *ELT Journal* 36 (4), 255-262.
- Valette, R. M. 1981. The evaluation of second language learning. In J. E. Alatis, H. B. Altman & P. M. Alatis (Hrsg.) *The second language classroom: directions for the 1980`s*. New York: Oxford University Press.
- Valette, R. M. & Disick, R. S. 1972. *Modern Language Performance Objectives and Individualization: A Handbook*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Vallerand, R. J. 1997. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology* 29, 271-360.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. In J. Aaltola & R. Valli (Hrsg.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 100-112.
- van Ek, J. A. 1975. *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Systems Development in Adult Language Learning. Strasbourg: Council of Europe.
- van Lier, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.
- van Ments, M. 1991. *Rollenspiel: effektiv. Ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher, Ausbilder und Gruppenleiter*. 2. Auflage. München: Ehrenwirth.
- Veszelszki, Á. 2007. Formen computergestützten Fremdsprachenunterrichts und -lernens - auf Grund von Umfragen unter Studenten. *Deutschunterricht für Ungarn* 1-2. (22), 34-40.
- Világ-Nyelv 2007. Quelle: www.okm.gov.hu/main.php?folderID=412, gelesen am 31. 10. 2008.
- Vracaric, I. & Cagorovic, I. 2001. Sprichwörter als Memory. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Spielen - Denken - Handeln. München: Klett Edition Deutsch 25, 40-41.

- Wagner, J. 1983. Kommunikation und Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht. Untersuchung zu einer spracherwerbstheoretischen Fundierung vor allem des schulischen Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- Wegener, H. & Krumm, H.-J. 1982. Spiele - Sprachspiele - Sprachlernspiele. Thesen zur Funktion des Spielens im Deutschunterricht für Ausländer. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Band 8, 189-203.
- Weidemann, B., Krapp, A., Hofer, M., Huber, G. L. & Mandl, H. (Hrsg.) 1986. Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. München: Psychologie Verlagsunion.
- Weiner, B. 1992. Motivation. In M. C. Alkin (Hrsg.) Encyclopedia of educational research. 6. Auflage. New York: MacMillan 3, 860-865.
- Wenden, A. L. 1987. What do second language learners know about their language learning? In A. Wenden & J. Rubin (Hrsg.) Learner strategies in language learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 103-117.
- Widdowson, H. G. 1978. Teaching language as communication. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. 1976. Notional syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development. London: Oxford University Press.
- Williams, M. & Burden, R. 1997. Psychology for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. 1996. A Framework for Task-based Learning. London: Longman.
- Willis, D. & Willis, J. 2001. Task-based language learning. In R. Carter & D. Nunan (Hrsg.) The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge: Cambridge University Press, 173-179.
- Wittgenstein, L. 1984. Philosophische Untersuchungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wittrock, M. C. 1992. An Empowering Conception of Education Psychology. Educational Psychologist 27 (2), 129-141.
- Wolff, D. 2002. Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main: Lang.
- Wolff, D. 2003. Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Francke, 321-326.
- Woods, D. 1996. Teacher-cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom-practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, A., Betteridge, D. & Buckby, M. 1982. Kommunikative Lernspiele für den Englischunterricht. München: Hueber.
- Young, D. Y. 1991. Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? The Modern Language Journal 75, 426-437.
- Zimmermann, G. 1988. Lehrphasenmodell für den fremdsprachlichen Grammatikunterricht. In J. Dahl & B. Weis (Hrsg.) Grammatik im Unterricht. München: Goethe-Institut, 160-177.

Zwicky, F. 1989. Morphologische Forschung: Wesen und Wandel materieller und geistiger struktureller Zusammenhänge. Glarus: Baeschlin.

SPRACHLERNSPIELE IM INTERNET

Goethe Interaktiv

www.goethe.de/z/50/interaktiv/indexg.htm, gelesen am 20. 8. 2004.

Mediterrania

www.goethe.de/dll/pro/mediterrania, gelesen am 15. 8. 2004.

Odyssee

www.goethe.de/dll/pro/odyssee/intro.htm, gelesen am 20. 8. 2004.

Weltreise Deutsch

www.goethe.de/dll/pro/weltreise/deindex.htm, gelesen am 17. 8. 2004.

Vielfältige Sprachlernspiele

www.interdeutsch.de, www.sprachlernspiele.de,

www.hueber.de/lehrer/daf/materialien/spiele.asp, gelesen am 20. 8. 2004.

ANHÄNGE

ANHANG 1: LISTE DER TABELLEN

- TABELLE 1 Klassifikation der Lehrziele nach Stern (1980, zitiert in Stern 1983, 1992) und Ullmann (1982), 30
- TABELLE 2 Allgemeine Lehrziele des finnischen FSU in der gymnasialen Oberstufe (OPS 1994: 60) nach dem Klassifikationsmodell von Stern, 33
- TABELLE 3 Allgemeine Lehrziele des ungarischen FSU in der gymnasialen Oberstufe (NAT 1998: 55-56) nach dem Klassifikationsmodell von Stern, 36
- TABELLE 4 Eine Taxonomie der individuellen Lernervariablen (nach Snow, Corno & Jackson 1996: 247), 48
- TABELLE 5 Klassifikation individueller Lernervariablen in Bezug auf den Fremdspracherwerb in vier Studien, 50
- TABELLE 6 Termini zur Bezeichnung bewussten und unbewussten Wissens, 67
- TABELLE 7 Wissensarten nach Ellis (1994b: 86), 71
- TABELLE 8 Zentrale Aspekte der Spracherwerbtheorien von Krashen, Bialystok und Ellis, 74
- TABELLE 9 Motivationskonstrukt von Dörnyei (1994: 280), 77
- TABELLE 10 Klassifikationsversuche von SLS aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik, 103
- TABELLE 11 Merkmale von Lernspielen und Rollenspielen, 105
- TABELLE 12 Gegenüberstellung der Begriffe *Übung* und *Aufgabe*, 128
- TABELLE 13 Alternative Unterrichtsansätze in der Geschichte des modernen Sprachunterrichts bearbeitet nach Long und Robinson (1998: 16), 129
- TABELLE 14 Untersuchungen zum Spieleinsatz unter kontrollierten Bedingungen, 141
- TABELLE 15 Untersuchungen zum Lehrer- und Lernerverhalten sowie zu den Interaktionsformen in SLS, 145
- TABELLE 16 Untersuchungen zum Stellenwert von SLS im FSU sowie zur Einstellung von Lehrenden und Lernenden zum Spieleinsatz, 151
- TABELLE 17 Untersuchung von Kilp (2003), 154
- TABELLE 18 Beziehung zwischen den verwendeten Erhebungsinstrumenten und den Forschungsfragen der Arbeit, 174
- TABELLE 19 Die Häufigkeit der Verwendung von Sprachlernspielen nach Unterrichtsphasen in Prozenten in der ganzen Datenmenge, 186
- TABELLE 20 Die Häufigkeit der Verwendung von Sprachlernspielen nach Unterrichtsphasen in Prozenten nach Ländern, 187
- TABELLE 21 Die Häufigkeit der Verwendung von Sprachlernspielen nach Lehrzielen in Prozenten in der ganzen Datenmenge, 189
- TABELLE 22 Die Häufigkeit der Verwendung von Sprachlernspielen nach Lehrzielen in Prozenten nach Ländern, 191
- TABELLE 23 Die Häufigkeit der Verwendung mediengestützter Sprachlernspiele in Prozenten in der ganzen Datenmenge, 196

- TABELLE 24 Die Häufigkeit der Verwendung mediengestützter Sprachlernspiele in Prozenten nach Ländern, 197
- TABELLE 25 Die Häufigkeit der Einbeziehung der Lerner bei der Planung und Durchführung von Sprachlernspielen in Prozenten in der ganzen Datenmenge, 198
- TABELLE 26 Die Häufigkeit der Einbeziehung der Lerner bei der Planung und Durchführung von Sprachlernspielen in Prozenten nach Ländern, 199
- TABELLE 27 Die Verteilung der Antworten zur Frage 13 des Fragebogens in Prozenten in der ganzen Datenmenge, 209
- TABELLE 28 Die Verteilung der Antworten zur Frage 13 des Fragebogens in Prozenten nach Ländern, 210
- TABELLE 29 Die Verteilung der Antworten zur Frage 14 des Fragebogens in Prozenten in der ganzen Datenmenge, 212
- TABELLE 30 Die Verteilung der Antworten zur Frage 14 des Fragebogens in Prozenten nach Ländern, 214
- TABELLE 31 Die Verteilung der Antworten zur Frage 15 des Fragebogens in Prozenten in der ganzen Datenmenge, 215
- TABELLE 32 Die Verteilung der Antworten zur Frage 15 des Fragebogens in Prozenten nach Ländern, 216

ANHANG 2: LISTE DER ABBILDUNGEN

- ABBILDUNG 1 Modell des unterrichtlichen Prozesses nach Berliner und Gage (1992), 27
- ABBILDUNG 2 Aspekte einer Unterrichtsaktivität laut König (2003: 12-13), 42
- ABBILDUNG 3 Der Flow-Zustand nach Csikszentmihalyi (1990: 74), 53
- ABBILDUNG 4 Das Modell des Zweitspracherwerbs nach Bialystok (1978), 68
- ABBILDUNG 5 Motivationale Aspekte in Spielen und SLS, 86
- ABBILDUNG 6 Der Zeitstruktur des Spiels nach Scheuerl (1991: 76), 91
- ABBILDUNG 7 Hierarchische Beziehung zwischen den Begriffen didaktisches Spiel, Unterrichtsspiel und SLS, 93
- ABBILDUNG 8 Kriterien zur Abgrenzung von SLS nach Kleppin (2003: 264), 94
- ABBILDUNG 9 Kontinuum der vorkommunikativen und kommunikativen SLS, 106
- ABBILDUNG 10 Hierarchische Beziehung zwischen den Begriffen didaktisches Spiel, Unterrichtsspiel, SLS sowie vorkommunikatives und kommunikatives SLS, 108
- ABBILDUNG 11 Gegenstandsbereich der vorliegenden Arbeit, geordnet nach den Kriterien Spielstruktur vs. Interaktionsform, 110
- ABBILDUNG 12 Stellenwert von SLS im kommunikativen Ansatz, 113
- ABBILDUNG 13 Die Übungsprogression nach Littlewood (1997: 87), 124
- ABBILDUNG 14 Vier Übungstypen bei van Lier (1996: 61), 126
- ABBILDUNG 15 Unterrichtsschritte in der aufgabenorientierten Textarbeit nach Neuner (1994: 12), 132
- ABBILDUNG 16 Komponente subjektiver Theorien von Fremdsprachenlehrern, 164

- ABBILDUNG 17 Die Methodentriangulation der vorliegenden Arbeit, 169
- ABBILDUNG 18 Ablauf des thematischen Kodierens nach von Flick (2000), 180
- ABBILDUNG 19 Forschungsverlauf, 181
- ABBILDUNG 20 Die geschlechtliche Verteilung der Befragten nach Ländern, 182
- ABBILDUNG 21 Die Verteilung der Befragten nach Alter und Ländern, 183
- ABBILDUNG 22 Häufigkeit der Verwendung von Sprachlernspielen nach Ländern, 184
- ABBILDUNG 23 Die Häufigkeit der Verwendung vorkommunikativer und kommunikativer Sprachlernspiele nach Ländern, 194
- ABBILDUNG 24 Die Häufigkeit der Verwendung kooperativer und kompetitiver Sprachlernspiele nach Ländern, 195
- ABBILDUNG 25 Spielangebot in den von finnischen und ungarischen Deutschlehrern verwendeten Lehrwerken, 200
- ABBILDUNG 26 Frühere Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Sprachlernspiele im DaF-Unterricht, 204
- ABBILDUNG 27 Teilnahmebereitschaft an zukünftigen Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Sprachlernspiele im DaF-Unterricht, 206

ANHANG 3: ABKÜRZUNGEN

- OPS = Lukion opetussuunnitelman perusteet = Lehrplan für die finnische gymnasiale Oberstufe
- NAT = Nemzeti Alaptanterv = Lehrplan für die ungarische gymnasiale Oberstufe
- SLS = Sprachlernspiel
- FST = Forschungsprogramm Subjektive Theorien
- FSU = Fremdsprachenunterricht
- DaF-Unterricht = Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht
- Konstrukt BAK = *Beliefs, Assumptions, Knowledge* bei Woods (1996)

ANHANG 4: FRAGEBOGEN MIT BEGLEITSCHREIBEN

Liebe Kollegin/Lieber Kollege!

Ich bin am Germanistischen Institut der Universität Jyväskylä, Finnland als Doktorandin tätig und schreibe meine Dissertation im Thema „Sprachlernspiele im Deutsch als Fremdsprache -Kontext – die Auffassung finnischer und ungarischer Lehrer in der gymnasialen Oberstufe“. Die Zielsetzung meiner Untersuchung besteht in der Evaluation des Stellenwertes von Sprachlernspielen aus der Perspektive der Lehrer in Bezug auf den Deutsch als Fremdsprache -Unterricht. Da ich selber Deutschlehrerin von Beruf bin, will ich durch meine Untersuchung eine Praxisrelevanz erzielen und mittels der Untersuchungsergebnisse Anregungen zur Unterrichtsgestaltung der Deutschlehrer bieten. Mit Hilfe des anliegenden Fragebogens wird angestrebt, einen Überblick über den aktuellen Spieleinsatz im finnischen und ungarischen gymnasialen Deutschunterricht zu bekommen.

Unter dem Begriff Sprachlernspiel verstehe ich eine sprachliche Aktivität, die neben dem Lernziel auch ein Spielziel hat und so konzipiert ist, dass sie zur Lust an der Erfindung, am Entdecken, am Darstellen und an der konkreten Betätigung anregt. Sprachlernspiele können Wettbewerbscharakter haben, das Spielziel ist aber auch durch Kooperation mit anderen zu erreichen. Beispielsweise können die klassischen, allgemein bekannten Memory-, Domino-, Brett-, Quiz-, und Quartettspiele bzw. Karten-, Rate-, Zuordnungs-, Assoziations-, und Kettenspiele sowie Rollenspiele und Simulationen erwähnt werden. In der Studie werden jedoch Theaterspiele und Sketche, wo es sich um die Darstellung fertig geschriebener Texte handelt, nicht berücksichtigt. Sprachlernspiele werden in meiner Untersuchung in zwei Hauptgruppen eingeteilt; in sog. *vorkommunikative Sprachlernspiele*, wo der Schwerpunkt auf der korrekten Sprachverwendung liegt (im Gebrauch der Grammatik, des Wortschatzes und der Intonation) sowie in *kommunikative Sprachlernspiele*, wo vor allem die fließende, angemessene Kommunikation gefördert wird.

Es soll letztlich betont werden, dass Sprachlernspiele von mir nicht als Allheilmittel, sondern als eine mögliche Übungsform neben anderen betrachtet werden. Zur Evaluation des Stellenwertes von Sprachlernspielen sind Ihre wertvollen Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis unabdingbar. Ich bin nämlich fest davon überzeugt, dass die von Sprachlehrern gesammelten praxiserprobten Ideen und Erfahrungen einen wesentlichen Beitrag zur Erforschung Ihres Fachgebiets und zur Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts leisten können. Aus diesem Grund ist mir Ihre Antwort äußerst wichtig. Sie können entweder den vorliegenden Fragebogen oder einen gleichen Fragebogen im Internet unter der Adresse <http://www.cc.jyu.fi/~ematyas/Lomake/lomake1> erfüllen. Alle, die den Fragebogen im Internet beantworten, erhalten Zugang zu einer Internetseite, wo den Interessierten Literaturhinweise sowie praxisorientierte Anregungen zum Spieleinsatz im Deutsch als Fremdsprache -Unterricht zur Verfügung gestellt werden.

Der Fragebogen wird vertraulich und anonym behandelt. Bei Fragen und Anregungen können Sie sich gerne an mich wenden.

Jyväskylä, den 19.4.2005

Emese Mátyás, ematyas@cc.jyu.fi

FRAGEBOGEN FÜR DEUTSCHLEHRER IM GYMNASIALBEREICH

Zum Beantworten der Fragen kreuzen Sie das Feld vor der zutreffenden Antwort an oder schreiben Sie ihre Antwort in die angegebenen Felder. Sie können, falls nötig, auch die Rückseiten des Fragebogens benutzen. Die Fragen können Sie entweder in Deutsch oder in Ihrer Muttersprache beantworten. Vielen Dank für Ihre Zusammenarbeit!

A. UNTERRICHTSERFAHRUNG MIT SPRACHLERNSPIELEN

1. Wie oft setzen Sie Sprachlernspiele in Ihrem Deutschunterricht ein? mehrmals in der Woche | einmal in der Woche | einmal im Monat | nie

Wenn Sie 'nie' gewählt haben, machen Sie mit den Fragen 11-15. weiter.

2. In welcher Unterrichtsphase setzen Sie Sprachlernspiele ein?

- a) am Anfang der Stunde, zum „Aufwärmen“ meistens | manchmal | gelegentlich | nie
- b) zur Einführung neuen Lernstoffes meistens | manchmal | gelegentlich | nie
- c) in der Übungsphase meistens | manchmal | gelegentlich | nie
- d) zur Wiederholung meistens | manchmal | gelegentlich | nie
- e) zur Leistungskontrolle, als Teil einer Prüfung meistens | manchmal | gelegentlich | nie
- f) als Lückenfüller meistens | manchmal | gelegentlich | nie

3. Auf welche Lernziele sind Sprachlernspiele in Ihrem Unterricht ausgerichtet?

- a) zur Entwicklung der Grammatikkenntnisse meistens | manchmal | gelegentlich | nie
- b) zur Festigung des Wortschatzes meistens | manchmal | gelegentlich | nie
- c) zum Aussprachetraining meistens | manchmal | gelegentlich | nie
- d) zur Entwicklung der kommunikativen Handlungsfähigkeit meistens | manchmal | gelegentlich | nie
- e) zur Steigerung der Motivation der Schüler meistens | manchmal | gelegentlich | nie
- f) zur Vermittlung landeskundlichen Wissens meistens | manchmal | gelegentlich | nie
- g) zum Einsatz und Erprobung von Kommunikationsstrategien meistens | manchmal | gelegentlich | nie
- h) zur Entwicklung der Selbständigkeit und Selbststeuerung des Lerners meistens | manchmal | gelegentlich | nie
- i) zur Entwicklung der Kooperationsbereitschaft der Lerner meistens | manchmal | gelegentlich | nie
- j) zur Entwicklung der Empathiefähigkeit durch Übernahme unterschiedlicher Rollen meistens | manchmal | gelegentlich | nie
- k) zur Binnendifferenzierung in der Gruppe meistens | manchmal | gelegentlich | nie
- l) zur Förderung interkulturellen Lernens meistens | manchmal | gelegentlich | nie
- m) Eigene Angabe

4. Setzen Sie in Ihrem Unterricht Sprachlernspiele mediengestützt (CD-ROM, Video, Internet) ein?

meistens | manchmal | gelegentlich | nie

4+ Wenn ja, geben Sie Beispiele.

5. Wie oft lassen Sie das Spielmaterial von den Schülern selbständig entwickeln?

meistens | manchmal | gelegentlich | nie

Im Folgenden finden Sie sieben offene Fragen zu Ihren Erfahrungen mit Sprachlernspielen im DaF-Unterricht der gymnasialen Oberstufe. Die Fragen können entweder in Deutsch oder in Ihrer Muttersprache beantwortet werden.

6. Wie ist die Einstellung der Schüler in Ihren Gruppen zu Sprachlernspielen? Gibt es möglicherweise Unterschiede z. B. zwischen ängstlichen und selbstsicheren oder zwischen erfolgreichen und leistungsschwachen Lernern?

7. Sind Sprachlernspiele Ihrer Meinung nach ein geeignetes Mittel, die Lerner zum Sprachlernen zu motivieren? Warum, warum nicht?

8. Ein Teil der Sprachlernspiele ist durch ein Wettbewerbselement gekennzeichnet, in anderen wird das Lernziel durch kooperative Zusammenarbeit erreicht. Welchen Spieltyp bevorzugen Sie in Ihrem Unterricht, warum?

9. Setzen Sie in Ihrem Unterricht eher vorkommunikative Sprachlernspiele (= Schwerpunkt auf der korrekten Sprachverwendung) oder kommunikative Sprachlernspiele (=Schwerpunkt auf der gelungenen Kommunikation) ein? Warum?

10. Welche Funktion haben Sprachlernspiele Ihrer Erfahrung nach als Übungsform im Sprachlernprozess in der gymnasialen Oberstufe?

11. Welche Vor- und Nachteile sehen Sie beim Einsatz von Sprachlernspielen im Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe?

12. Enthalten die von Ihnen verwendeten Lehrwerke Sprachlernspiele? Sind Sie mit dem Angebot zufrieden?

Hier finden Sie elf Aussagen zu Sprachlernspielen. In welchem Grade sind Sie einverstanden bzw. nicht einverstanden mit den Aussagen? Das Skala reicht von 1 (trifft nicht zu) bis 6 (trifft völlig zu).

13. Sprachlernspiele trifft nicht zu ----- trifft völlig zu

- a) beeinflussen positiv die Motivation der Lerner, Deutsch zu lernen, langfristig. 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
- b) aktivieren die Schüler und regen sie zur Verwendung der Fremdsprache an. 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
- c) verbessern die Atmosphäre in der Klasse. 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
- d) eignen sich nicht für Lerner in der gymnasialen Oberstufe. 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
- e) motivieren Lerner in der gymnasialen Oberstufe nur kurzfristig als eine auf Abwechslung ausgerichtete Übungsform. 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
- f) bieten den Lernern soziale Erfahrungen und sie können somit ihr Verhalten gegenüber anderen üben. 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
- g), die ein Wettbewerbselement enthalten, werden von den Schülern negativ aufgenommen. 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
- h), die vor der ganzen Gruppe vorgeführt werden, z. B. Rollenspiele, generieren Ängstlichkeit bei den Lernern. 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
- i) sind eine gleichberechtigte Übungsform neben anderen. 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
- j), die in Paaren und Gruppen durchgeführt werden, fördern die Fähigkeit der Lerner zur Zusammenarbeit. 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
- k) fördern das Lernen durch Emotionen. 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

14. In diesem Teil des Fragebogens finden Sie sechs Aussagen zu Ihrer Auffassung vom Sprachlernprozess im Bereich der gymnasialen Oberstufe. In welchem Grade sind Sie einverstanden bzw. nicht einverstanden mit den folgenden Aussagen?

..... trifft nicht zu ----- trifft völlig zu

- a) Im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe ist die korrekte Sprachverwendung wichtiger als die gelungene Kommunikation.* 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
- b) Die zielsprachige Grammatik kann im Klassenzimmer durch vielfältige Übungsmöglichkeiten automatisiert werden, so gelangt man zur fließenden Sprachverwendung. 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
- c) Eine Fremdsprache wird im Klassenzimmer ohne die Bewusstmachung der grammatischen Regelmäßigkeiten erworben, deshalb reicht es, dass den Lernern Kommunikationsmöglichkeiten angeboten werden. 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
- d) Im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe spielen vorkommunikative Übungen(=Schwerpunkt auf der korrekten Sprachverwendung) eine wesentliche Rolle. 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
- e) Im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe spielen kommunikative Übungen (=Schwerpunkt auf der gelungenen Kommunikation) eine wesentliche Rolle. 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
- f) Die Teilnahme an Sprachlernspielen motiviert die Lerner in 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

einem solchen Maß zur fremdsprachlichen Kommunikation, dass sie unbemerkt die Sprache erwerben.

Zuletzt möchte ich erfahren, welche Faktoren auf die Zahl der von Ihnen verwendeten Sprachlernspiele einen Einfluss haben. In welchem Grade sind Sie einverstanden bzw. nicht einverstanden mit den folgenden Aussagen?

15. Ich würde mehr Sprachlernspiele in meinem Unterricht einsetzen, wenn

..... trifft **nicht** zu ----- trifft **völlig** zu

a) mir mehr Wochenstunden zur Verfügung stehen würden. 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

b) Sprachlernspiele leichter zu erhalten wären. 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

c) die Sprachlernspiele die Arbeitsruhe im Klassenzimmer nicht stören würden. 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

d) die Unterrichtsgruppen kleiner wären. 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

e) die Einstellung der Lerner zu Sprachlernspielen nicht so unterschiedlich wäre. 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

f) Sprachlernspiele zum effektiveren Erwerb der Fremdsprache beitragen würden. 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

g) Ihre Angabe

B. ALLGEMEINES

Ich bin tätig in...

Ungarn Finnland

Geschlecht

weiblich männlich

Alter

unter 30 30-39 40-49 über 50

Unterrichtserfahrung in Jahren

Zurzeit verwende ich folgende DaF-Lehrwerke (Titel & Stufe)

Zurzeit unterrichte ich Deutsch in den jeweiligen Stufen in folgenden Wochenstunden (z. B. Anfänger 3 Unterrichtsstunden pro Woche)

Haben Sie an Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Spiele im Deutsch als Fremdsprache -Unterricht teilgenommen? Wo? Wann?

Möchten Sie in der Zukunft an solchen Veranstaltungen teilnehmen? Welche Themen würden Sie zum Spieleinsatz besonders interessieren?

Andere Bemerkungen zum Thema

Wenn Sie über die Forschungsergebnisse eine Zusammenfassung erhalten möchten, geben Sie Ihre E-Mail oder Ihren Namen und Ihre Adresse an.

Geschafft! Nochmals vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

ANHANG 5: INTERVIEWLEITFADEN

Verlauf und Forschungsfragen des Interviews	Themenbereiche	
Einleitungsphase des Interviews	1. Fragen zum Lehrerberuf	1.1 Lehrbiographie 1.2 Charakterisierung der gymnasialen Oberstufe, des Unterrichtsalltags und des Stellenwerts des Deutschen unter den unterrichteten Fremdsprachen 1.3 Rolle als Deutschlehrer
	2. Rolle der SLS...	2.1 ...während des eigenen Sprachlernprozesses 2.2 ...im Pädagogikstudium an der Universität
Subjektive Theorien zum Einsatz von SLS	3. Allgemeine Fragen zum Spieleinsatz	3.1 Charakterisierung der SLS mit drei Adjektiven 3.2 Gesichtspunkte bei der Auswahl von SLS 3.3 Lehrziele beim Spieleinsatz
	4. SLS beim Motivieren der Lernenden	4.1 Motivierende Wirkung von SLS 4.2 Länge der motivierenden Wirkung 4.3 Rolle des Wettbewerbselementen beim Motivieren durch SLS 4.4 Einstellung der Lernenden zum Verlieren in SLS
	5. SLS im Sprachlernprozess	5.1 Funktion der SLS im Sprachlernprozess 5.2 Sind SLS eine gleichberechtigte Übungsform neben anderen?
	6. SLS und die Lernenden	6.1 Allgemeine Einstellung der Lernenden zum Spieleinsatz 6.2 Unterschiede zwischen Individuen und Gruppen 6.3 Teilnahme der Lernenden an der Vorbereitung und Durchführung von SLS 6.4 Bedarf an der Explizierung des Lehrziels vor der Spielsituation 6.5 Hingabe der Spielsituation
Stellenwert von	7. In der eigenen	7.1 Spielbeispiele

SLS	Unterrichts- praxis	7.2 Anteil vorkommunikativer und kommunika- tiver SLS 7.3 Anteil kooperativer SLS und SLS mit einem Wettbewerbselement 7.4 Verwendete Sozialformen in SLS
	8. In den verwen- deten Lehrwerken	8.1 Spielangebot, frequente Spieltypen 8.2 Vorschläge für die Lehrwerkautoren zur Ver- wendung von SLS 8.3 Andere Quellen zum Auffinden von SLS
Beendung des Interviews		Zusammenfassend die Vor- und Nachteile von SLS, freie Äußerung zum Spieleinsatz, Bitten um Feedback zur Interviewsituation, Dankeschön, usw.

ANHANG 6: UNGARISCHE THEMATISCHE STRUKTUR

1 Förderung kognitiver und sozio-affektiver Lehrziele durch den Einsatz von SLS

- 1.1 Förderung kognitiver Lehrziele als übergeordnete Zielsetzung
 - 1.1.1 Integrativer Einsatz der SLS im Unterrichtsprozess
 - Auf Grund
 - 1.1.1.1 ... des behandelten Vokabulars
 - 1.1.1.2 ... der behandelten grammatischen Einheit
 - 1.1.1.3 ... der Phase der Unterrichtseinheit
 - 1.1.1.4 ... des Sprachniveaus der Gruppe
 - 1.1.2 SLS dürfen nicht zum Selbstzweck werden
 - 1.2 Förderung sozio-affektiver Lehrziele als nebengeordnete Zielsetzung und als un-
bewusster Vorgang
 - 1.2.1 Förderung der Kooperationsfähigkeit der Lernenden
 - 1.2.2 Förderung der Gruppenkohäsion durch Teamspiele
 - 1.2.3 Förderung der Selbständigkeit der Lernenden
 - 1.2.3.1 SLS selbst erstellen im Unterricht oder als Hausaufgabe
 - 1.2.3.2 Lernende in Schiedsrichterfunktion
 - 1.2.4 Förderung der Persönlichkeitsbildung
 - 1.2.4.1 Abbauen von Hemmungen und Steigerung der Selbstsicherheit
der Lernenden

2 SLS für Lernende mit unterschiedlichen individuellen Lernervariablen

- 2.1 Allgemeine positive Aufnahme durch Lernende
 - 2.1.1 SLS ermöglichen beiläufiges Lernen
 - 2.1.2 SLS schaffen eine angstfreie Atmosphäre
- 2.2 Individuelle Unterschiede in der Einstellung ...
 - 2.2.1 ... bezogen auf das Niveau der Sprachkenntnisse der Lernenden
 - 2.2.1.1 Erfolgreiche Lernende finden SLS unnötig
 - 2.2.1.2 SLS sind für leistungsschwache Lernende eine ideale Übungsmöglichkeit
 - 2.2.1.3 Leistungsschwache Lernende können sich in der Gruppe verstecken und passiv in SLS verhalten
 - 2.2.2 ... bezogen auf die Ängstlichkeit der Lernenden
 - 2.2.2.1 Durch SLS können ängstliche Lernende leicht zum Mitmachen motiviert werden
 - 2.2.2.2 Ängstliche Lernende können nur schwierig in SLS miteinbezogen werden
 - 2.2.2.3 Ängstliche Lernende können in der Spielsituation passive Rollen übernehmen
 - 2.2.3 ... bezogen auf den Grad der Extrovertiertheit/Introvertiertheit
 - 2.2.3.1 SLS sind eher für extrovertierte Lernende
 - 2.2.4 ... bezogen auf das Alter der Lernenden
 - 2.2.4.1 SLS in der Gemeinschaftsschule vs. in der gymnasialen Oberstufe
- SLS werden in der Gemeinschaftsschule positiv aufgenommen, in der
gymnasialen Oberstufe ist die Einstellung unterschiedlich

- Lernende in der gymnasialen Oberstufe haben oft Hemmungen und Angst, etwas falsch zu machen
- 2.2.4.2 SLS werden in der Vorbereitungsphase für die Sprachprüfung abgelehnt

- 2.3 Unterschiede zwischen Gruppen
 - 2.3.1 Nicht alle Gruppen spielen gern

3 Funktion der SLS als Übungsform im Sprachlernprozess

- 3.1 SLS in den einzelnen Phasen der Unterrichtseinheit
 - 3.1.1 Am Anfang der Stunde zum Aufwärmen
 - 3.1.2 In der Übungs- und Wiederholungsphase
 - 3.1.2.1 Abwechslungsreiche Übungsphase
 - 3.1.3 In der Anwendungsphase
 - 3.1.3.1 Förderung der mündlichen Sprachkenntnisse
 - 3.1.3.2 Kommunikation in realen Sprechsituationen
 - 3.1.3.3 Förderung der Reaktionsfähigkeit
 - 3.1.3.4 Förderung der nonverbalen Kommunikation
- 3.2 Gebrauch kooperativer vs. kompetitiver SLS
 - 3.2.1 Paralleler Gebrauch kooperativer und kompetitiver SLS
 - 3.2.1.1 Die kompetitiven SLS sind unter den Lernenden beliebter
 - 3.2.1.2 Auf die Wahl des verwendeten Spieltyps üben die Situation in der Gruppe, das Material und das Thema eine Wirkung aus
 - 3.2.2 Gebrauch eher kompetitiver SLS
 - 3.2.2.1 Kompetitive SLS eignen sich für die Lernenden in der gymnasialen Oberstufe
 - 3.2.2.2 Kompetitive SLS motivieren die Lernenden besser als die kooperative Zusammenarbeit
 - 3.2.2.3 Die Belohnung lockt die Lernenden zum Mitmachen an
 - 3.2.2.4 Die Spannung bei den kompetitiven SLS steigert die Konzentration der Lernenden
 - 3.2.2.5 Kompetitive SLS sollen nicht gegen Individuen, sondern gegen Teams erfolgen
 - 3.2.3 Gebrauch eher kooperativer SLS
 - 3.2.3.1 Jeder Lernende kann an kooperativen SLS gleichberechtigt teilnehmen
 - 3.2.3.2 In der Wettbewerbssituation können Hemmungen und Konflikte entstehen
 - 3.2.3.3 In der Schule und im Leben gibt es genügend Wettbewerb
 - 3.2.3.4 Die Lehrperson will die Unterschiede zwischen den Lernenden nicht betonen
- 3.3 Gebrauch vorkommunikativer vs. kommunikativer SLS
 - Die Kommunikation darf in der Spielsituation nicht durch ständige Korrektur unterbrochen werden
 - 3.3.1 Gebrauch eher kommunikativer SLS
 - 3.3.1.1 Förderung der kommunikativen Handlungsfähigkeit als Ziel, das braucht man im Leben
 - 3.3.1.2 Die grammatische Korrektheit ist nicht so wichtig, wenn die Interaktion verständlich ist
 - 3.3.1.3 Bei kommunikativen SLS können die Lernenden ohne Angst und Hemmungen zum Sprechen motiviert werden
 - 3.3.1.4 Grammatik, Lexik und Intonation werden anders geübt
 - 3.3.2 Gebrauch eher vorkommunikativer SLS
 - 3.3.2.1 SLS werden als Übungsform betrachtet
 - 3.3.2.2 Vorkommunikative SLS bieten auch unmotivierten und leistungsschwachen Lernenden Gelegenheit zur mündlichen Kommunikation
 - 3.3.2.3 Auch bei SLS muss man auf die grammatische Richtigkeit achten
 - 3.3.3 Gebrauch vorkommunikativer und kommunikativer SLS
 - 3.3.3.1 Beide, abhängig davon, welche sprachliche Zielsetzung im Vordergrund steht
 - 3.3.3.2 Beide, abhängig vom Niveau der Sprachkenntnisse der Gruppenmitglieder
- 3.3 Weiterer Beitrag von SLS zum erfolgreichen Sprachlernprozess

- 3.3.1 Förderung des Lernprozesses durch Emotionen
- 3.3.2 Effektive Einprägung durch die Anknüpfung an konkrete Situationen

4 Rolle der SLS bei der Steigerung der Motivation der Lernenden

- 4.1 Motivierende Faktoren in Bezug auf den Lernprozess
 - 4.1.1 SLS ermöglichen beiläufiges Lernen
 - 4.1.1.1 SLS schaffen eine abwechslungsreiche Lernsituation
 - 4.1.1.2 SLS machen Spaß
 - 4.1.1.3 Die Lernenden spielen gern
 - 4.1.2 Erfolgreiche Einprägung durch das spielerische Element
 - 4.1.2.1 Die entspannte und lockere Atmosphäre fördert die Einprägung
 - 4.1.3 Bei SLS bietet sich die Möglichkeit zur Zusammenarbeit
- 4.2 Motivierende Faktoren in Bezug auf die Unterrichtssituation
 - 4.2.1 Spielerisches Lernen macht Spaß und die Lernenden genießen die Unterrichtssituation
 - 4.2.2 SLS bringen Abwechslung in den Unterricht
 - 4.2.3 SLS zeigen den Lernenden, dass das Sprachlernen nicht nur harte Arbeit ist
- 4.3 Motivierende Faktoren in Bezug auf die Sprachverwendung
 - 4.3.1 Bei SLS können die Lernenden ihre Stärken erkennen
- 4.4 SLS als Teil der Kultur der Jugendlichen
 - 4.4.1 SLS gehören zum Alltag der Lernenden
 - 4.4.2 Die Lernenden spielen gern
- 4.5 Weitere motivierende Faktoren
 - 4.5.1 Angemessener Schwierigkeitsgrad der SLS
 - 4.5.2 Bewusstmachung der Zielsetzung der SLS vor der Spielsituation
- 4.6 Dauer der motivierenden Wirkung
 - 4.6.1 SLS als kurzfristige Katalysatoren der Lernmotivation
 - 4.6.2 SLS als kurz- und langfristige motivierende Faktoren
- 4.7 Kompetitive SLS als Motivierungsmittel
 - 4.7.1 Ideal für Lernende in der gymnasialen Oberstufe
 - 4.7.1.1 Der natürliche Kampfgeist und eine gewisse Kindlichkeit ist sogar in der gymnasialen Oberstufe vorhanden
 - 4.7.2 Nur Teamspiele, keine Wettbewerbe gegen Individuen
 - 4.7.3 Belohnung
 - 4.7.3.1 Belohnung der Mitglieder der Siegergruppe mit Pluspunkten, die in richtigen Noten umgetauscht werden
 - 4.7.3.2 Belohnung aller Teilnehmer mit Pluspunkten
 - 4.7.4 Das Verlieren wird von den Lernenden in der Spielsituation leicht ertragen
- 4.8 Einschränkungen bei der motivierenden Funktion
 - 4.8.1 Nicht alle Lernenden können durch den Spieleinsatz motiviert werden
 - 4.8.2 SLS vermitteln den Eindruck, dass das Sprachlernen keine harte Tätigkeit ist
 - 4.8.3 SLS sind selten einsetzbar
 - 4.8.4 SLS machen den Unterricht abwechslungsreicher, aber nicht immer erfolgreicher
 - 4.8.5 Zeitmangel im Unterricht
 - 4.8.6 SLS dienen nur zur Entspannung im Unterricht

5 Vorteile von SLS

- 5.1 Motivierende Funktion von SLS
- 5.2 Vorteile in Bezug auf den Lernprozess
 - 5.2.1 SLS erleichtern den Lernprozess
 - 5.2.1.1 SLS erleichtern die Arbeit sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden
 - 5.2.2 SLS schaffen eine positive Einstellung zur deutschen Sprache und zum Erlernen der Sprache
- 5.3 Vorteile in Bezug auf die Unterrichtssituation
 - 5.3.1 SLS schaffen eine angenehme Atmosphäre und helfen beim Abbau von Hemmungen
 - 5.3.2 SLS bringen Abwechslung in den Unterricht

- 5.4 In Bezug auf die Sprachverwendung
 - 5.4.1 In der Spielsituation liegt der Schwerpunkt auf der mündlichen Kommunikation in realen, lebensnahen Situationen
 - 5.4.2 Aktivierung aller Lernenden zur Verwendung der Fremdsprache

6 Nachteile beim Einsatz von SLS

- 6.1 Fragen zum Aufwand
 - 6.1.1 Lange Vorbereitungszeit und großer Materialaufwand
 - 6.1.2 Großer Zeitaufwand bei der Durchführung der SLS - Zeitmangel im Unterricht
 - ABER! Zeitmangel ist kein Problem
 - 6.1.3 Auffinden angemessener SLS zeitaufwendig
 - 6.1.4 Aufwand steht nicht immer in einem angemessenen Verhältnis zum Nutzen
 - 6.1.5 Adaptation fertiger SLS an die Bedürfnisse der jeweiligen Gruppe zeitaufwendig
- 6.2 Weitere vereinzelte Nachteile des Spieleinsatzes
 - 6.2.1 SLS werden von den Lernenden nicht immer ernst genommen
 - 6.2.2 Negative Einstellung der Kollegen
 - 6.2.3 Es ist manchmal schwierig, das Spiel den Lernenden zu erklären
 - 6.2.4 Für große Gruppen eignen sich die SLS nicht
 - 6.2.5 Eventuelle Disziplinprobleme
 - 6.2.6 Falsche Festigung fremdsprachlicher Strukturen

7 Didaktische Überlegungen zum Einsatz von SLS

- 7.1 Prinzipien der Gruppeneinteilung
 - 7.1.1 Nach Zufallsprinzip
 - 7.1.1.1 Durch Verlosung der Gruppenmitglieder
 - 7.1.2 Nach Sitzordnung
 - 7.1.3 Nach dem Wunsch der Lernenden
 - 7.1.4 Auf Grund der sprachlichen Kompetenz in homogene Gruppen
- 7.2 Überlegungen zum Einsatz von Rollenspielen
 - 7.2.1 Die Teilnahmebereitschaft der Lernenden an Rollenspielen hängt vom Maß der Gruppenkohäsion ab
- 7.3 SLS in den Lehrwerken
 - 7.3.1 SLS sind in den Lehrwerken miteinander identisch, Abwechslung wäre wünschenswert
 - 7.3.2 SLS oft blöd und kindisch, auch nach Meinung der Lernenden
- 7.4 Weitere Aspekte während der Durchführung von SLS
 - 7.4.1 Bewegung als wichtige Komponente von SLS
 - 7.4.2 Praktische Aspekte zum Anfertigen von SLS
 - 7.4.2.1 Erstellung der SLS aus haltbaren Materialien
 - 7.4.2.2 Anfertigen der SLS erfordert Geschicklichkeit von den Lehrenden

ANHANG 7: FINNISCHE THEMATISCHE STRUKTUR

1 Förderung kognitiver und sozio-affektiver Lehrziele durch den Einsatz von SLS

- 1.1 Förderung kognitiver Lehrziele als übergeordnete Zielsetzung
 - 1.1.1 Integrativer Einsatz der SLS im Unterrichtsprozess
 - Auf Grund
 - 1.1.1.1 ... des behandelten Vokabulars
 - 1.1.1.2 ... der behandelten grammatischen Einheit
 - 1.1.1.3 ... der Phase der Unterrichtseinheit
 - 1.1.1.4 ... des Sprachniveaus der Gruppe
 - 1.1.2 SLS dürfen nicht zum Selbstzweck werden
 - 1.1.3 SLS sind nach Ansicht einiger Lernenden bloß motivierende Bonbons
- 1.2 Förderung sozio-affektiver Lehrziele als nebengeordnete Zielsetzung
 - 1.2.1 Förderung der Kooperationsfähigkeit der Lernenden
 - 1.2.2 Förderung der Gruppenkohäsion durch Teamspiele

- 1.2.3 Förderung der Selbständigkeit der Lernenden
 - 1.2.3.1 SLS selbst erstellen im Unterricht oder als Hausaufgabe
 - 1.2.3.2 Lernende in Spielleiterfunktion
 - 1.2.3.3 Die Verantwortung über das Lernen übernehmen
- 1.2.4 Individualisierung des Unterrichts nach unterschiedlichen Lernertypen
- 1.2.5 Bestrebung nach Ganzheitlichkeit durch den Spieleinsatz
- 1.2.6 Förderung der Persönlichkeitsbildung
 - 1.2.6.1 Abbauen von Hemmungen

2 SLS für Lernende mit unterschiedlichen individuellen Lernervariablen

- 2.1 Allgemeine positive Aufnahme durch Lernende
 - 2.1.1 SLS ermöglichen beiläufiges Lernen
 - 2.1.2 SLS schaffen eine angstfreie Atmosphäre
 - 2.1.3 SLS werden von den Lernenden als Abwechslung betrachtet
- 2.2 Individuelle Unterschiede in der Einstellung ...
 - 2.2.1 ... bezogen auf das Niveau der Sprachkenntnisse der Lernenden
 - 2.2.1.1 Erfolgreiche Lernende finden SLS unnötig
 - 2.2.1.2 SLS sind für leistungsschwache Lernende eine ideale Übungsmöglichkeit
 - 2.2.1.3 Leistungsschwache Lernende können sich in der Gruppe verstecken und passiv in SLS verhalten
 - 2.2.2 ... bezogen auf die Ängstlichkeit der Lernenden
 - 2.2.2.1 Durch SLS können ängstliche Lernende leicht zum Mitmachen motiviert werden
 - 2.2.2.2 Ängstliche Lernende können nur schwierig in SLS einbezogen werden
 - 2.2.2.3 Ängstliche Lernende können in der Spielsituation passive Rollen übernehmen
 - 2.2.2.4 Für ängstliche Lernende ist es schwierig, bei SLS Partner zu finden
 - 2.2.3 ... bezogen auf den Grad der Extrovertiertheit/Introvertiertheit
 - 2.2.3.1 SLS sind eher für extrovertierte Lernende
 - 2.2.4 ... bezogen auf das Alter der Lernenden
 - 2.2.4.1 SLS in der Gemeinschaftsschule vs. in der gymnasialen Oberstufe
 - SLS können in der gymnasialen Oberstufe von den Lernenden für Kinderspiele gehalten werden
 - in der Gemeinschaftsschule eher kompetitive SLS, in der gymnasialen Oberstufe eher kooperative SLS
 - in der Gemeinschaftsschule präzise Vorgaben vor der Spielsituation, in der gymnasialen Oberstufe freie Hände
 - in der Gemeinschaftsschule vorkommunikative SLS, in der gymnasialen Oberstufe kommunikative SLS
 - 2.2.4.2 SLS in der Vorbereitungsphase für das Abitur werden abgelehnt
 - 2.2.5 ... bezogen auf das Geschlecht der Lerner
 - 2.2.5.1 SLS sind unter Jungen beliebter als unter Mädchen
 - 2.2.5.2 Kompetitive SLS sind unter Jungen beliebter als unter Mädchen
- 2.3 Unterschiede zwischen Gruppen
 - 2.3.1 Nicht alle Gruppen spielen gern - Zielgruppenorientiertheit

3 Funktion der SLS als Übungsform im Sprachlernprozess

- 3.1 SLS in den einzelnen Phasen der Unterrichtseinheit
 - 3.1.1 In der Übungs- und Wiederholungsphase
 - 3.1.1.1 Abwechslungsreiche Übungsphase
 - 3.1.2 In der Anwendungsphase
 - 3.1.2.1 Förderung der mündlichen Sprachkenntnisse
 - 3.1.2.2 Kommunikation in realen Sprechsituationen
 - 3.1.2.3 Förderung der Kommunikationsstrategien
 - 3.1.3 Am Ende der Unterrichtsstunde als Lückenfüller
 - 3.1.4 SLS nach längeren Pausen im Sprachlernprozess zur Auffrischung des früher Gelernten
- 3.2 Gebrauch kooperativer vs. kompetitiver SLS
 - 3.2.1 Paralleler Gebrauch kooperativer und kompetitiver SLS

- 3.2.1.1 Die kompetitiven SLS sind unter den Lernenden, die kooperativen SLS unter den Lehrkräften beliebter
- 3.2.1.2 Auf die Wahl des verwendeten Spieltyps üben die Orientierung der Lehrperson und die Situation in der Gruppe eine Wirkung aus
- 3.2.2 Gebrauch eher kompetitiver SLS
 - 3.2.2.1 Kompetitive SLS motivieren die Lernenden besser als die kooperative Zusammenarbeit, obwohl die kooperativen SLS aus erzieherischer Perspektive empfehlenswerter wären
 - 3.2.2.2 Die Jungen bevorzugen eher Wettbewerbe
 - 3.2.2.3 SLS in den finnischen Lehrmaterialien haben meistens einen Wettbewerbscharakter
 - 3.2.2.4 Kooperative SLS sind sprachlich oft zu anspruchsvoll
 - 3.2.2.5 Der Zufallsfaktor ist wichtig, damit niemand blamiert wird
- 3.2.3 Gebrauch eher kooperativer SLS
 - 3.2.3.1 Jeder Lernende kann an kooperativen SLS gleichberechtigt teilnehmen
 - 3.2.3.2 Förderung der Kooperationsfähigkeit der Lernenden
 - 3.2.3.3 Gebrauch heterogener Gruppen auf Grund der sprachlichen Kompetenz
 - 3.2.3.4 Gegenseitige Unterstützung der Gruppenmitglieder
 - 3.2.3.5 Zusammenarbeit in stressfreier Atmosphäre
 - 3.2.3.6 In der gymnasialen Oberstufe eher Kooperation, in der Gemeinschaftsschule eher Wettbewerb
 - 3.2.3.7 In der Schule und im Leben gibt es genügend Wettbewerb
 - 3.2.3.8 Die Lehrperson will die Unterschiede zwischen den Lernenden nicht betonen
 - 3.2.3.9 Das Erlernen der Spielregeln ist bei kompetitiven SLS nicht immer einfach
 - 3.2.3.10 Die Lernenden haben selbst gesagt, dass sie kompetitive SLS nicht mögen
- 3.3 Gebrauch vorkommunikativer vs. kommunikativer SLS
 - Die Kommunikation darf in der Spielsituation nicht durch ständige Korrektur unterbrochen werden
 - 3.3.1 Gebrauch eher kommunikativer SLS
 - 3.3.1.1 Förderung der kommunikativen Handlungsfähigkeit als Ziel, das braucht man im Leben
 - 3.3.1.2 Die grammatische Korrektheit ist nicht so wichtig, wenn die Interaktion verständlich ist
 - 3.3.1.3 Bei kommunikativen SLS können die Lernenden ohne Angst und Hemmungen zum Sprechen motiviert werden
 - 3.3.1.4 Grammatik, Lexik und Intonation werden anders geübt
 - 3.3.1.5 Die Lehrer wollen mit dem Einsatz von kommunikativen SLS den Lernenden zeigen, dass sie mit ihren Sprachkenntnissen in kommunikativen Situationen zurechtkommen können
 - 3.3.2 Gebrauch eher vorkommunikativer SLS
 - 3.3.2.1 Vorkommunikative SLS sind leichter aufzufinden
 - 3.3.2.2 Es ist schwierig, die Lernenden zum Sprechen zu bringen
 - 3.3.3 Gebrauch vorkommunikativer und kommunikativer SLS
 - 3.3.3.1 Beide, abhängig davon, welche sprachliche Zielsetzung im Vordergrund steht
 - 3.3.3.2 Beide, abhängig vom Niveau der Sprachkenntnisse der Gruppenteilnehmer
- 3.4 Weiterer Beitrag von SLS zum erfolgreichen Sprachlernprozess
 - 3.4.1 Förderung des Lernprozesses durch Emotionen
 - 3.4.2 Effektive Einprägung durch die Anknüpfung an konkrete Situationen

4 Rolle der SLS bei der Steigerung der Motivation der Lerner

- 4.1 Motivierende Faktoren in Bezug auf den Lernprozess
 - 4.1.1 SLS ermöglichen beiläufiges Lernen
 - 4.1.1.1 SLS schaffen eine abwechslungsreiche Lernsituation
 - 4.1.1.2 SLS machen Spaß
 - 4.1.1.3 Die Lernenden spielen gern

- 4.1.2 Erfolgreiche Einprägung durch das spielerische Element
 - 4.1.2.1 Die entspannte und lockere Atmosphäre fördert die Einprägung
- 4.1.3 In SLS bietet sich die Möglichkeit zur Zusammenarbeit
 - 4.1.3.1 Die Lernenden können in der Spielsituation viel voneinander lernen und einander unterstützen
- 4.1.4 Bei SLS haben die Lernenden eine aktive Rolle
- 4.2 Motivierende Faktoren in Bezug auf die Unterrichtssituation
 - 4.2.1 Spielerisches Lernen macht Spaß und die Lernenden genießen die Unterrichtssituation
 - 4.2.2 SLS bringen Abwechslung in die Unterrichtsstunde
 - 4.2.3 SLS sind ein geeignetes Motivierungsmittel im theoretischen Unterricht der gymnasialen Oberstufe
 - 4.2.4 SLS zeigen, dass das Sprachlernen nicht nur harte Arbeit ist
- 4.3 Motivierende Faktoren in Bezug auf die Sprachverwendung
 - 4.3.1 Bei SLS können die Lernenden ihre Stärken erkennen
 - 4.3.2 SLS differenzieren den Unterricht automatisch
 - 4.3.3 Bei SLS können die Lernenden über ihre eigenen Erlebnisse erzählen
- 4.4 SLS als Teil der Kultur der Jugendlichen
 - 4.4.1 SLS gehören zum Alltag der Lernenden
 - 4.4.2 Die Lernenden spielen gern
- 4.5 Weitere motivierende Faktoren
 - 4.5.1 Bewusstmachung der Zielsetzung der SLS vor der Spielsituation
- 4.6 Dauer der motivierenden Wirkung
 - 4.6.1 SLS als kurzfristige Katalysatoren der Lernmotivation
 - 4.6.2 SLS als langfristige motivierende Faktoren
- 4.7 Kompetitive SLS als Motivierungsmittel
 - 4.7.1 Ideal für Lernende in der gymnasialen Oberstufe
 - 4.7.1.1 Der natürliche Kampfgeist und eine gewisse Kindlichkeit ist sogar in der gymnasialen Oberstufe vorhanden
 - 4.7.2 Nur Teamspiele, keine Wettbewerbe gegen Individuen
 - 4.7.3 Belohnung bei den kompetitiven SLS
 - 4.7.3.1 Gleichmäßige Belohnung aller Gruppen, die Gewinner werden als Erstes belohnt
 - 4.7.3.2 Keine Belohnung
 - 4.7.4 Das Verlieren wird von den Lernenden leicht ertragen
- 4.8 Einschränkungen bei der motivierenden Funktion
 - 4.8.1 Eine langfristige Motivation kann durch den Spieleinsatz nicht erreicht werden
 - 4.8.2 SLS dürfen nicht zu oft eingesetzt werden
 - 4.8.3 Motivierung durch SLS hängt von der jeweiligen Gruppe ab
 - 4.8.4 SLS bringen Abwechslung in den Unterricht, die Lernenden sind nicht immer der gleichen Meinung

5 Vorteile von SLS

- 5.1 Motivierende Funktion von SLS
- 5.2 Vorteile in Bezug auf den Lernprozess
 - 5.2.1 SLS erleichtern den Lernprozess
 - 5.2.1.1 SLS erleichtern die Arbeit sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden
 - 5.2.2 SLS ermöglichen lernerorientierte Arbeit
 - 5.2.3 Die Lernenden haben selbst gesagt, dass SLS für sie beim Lernen hilfreich sind
- 5.3 Vorteile in Bezug auf die Unterrichtssituation
 - 5.3.1 SLS schaffen eine angenehme Atmosphäre und helfen beim Abbauen von Hemmungen
 - 5.3.2 SLS bringen Abwechslung in den Unterricht
- 5.4 Vorteile in Bezug auf die Sprachverwendung
 - 5.4.1 In der Spielsituation liegt der Schwerpunkt auf der mündlichen Kommunikation
 - 5.4.2 Aktivierung aller Lernenden zur Verwendung der Fremdsprache

6 Nachteile von SLS

- 6.1 Fragen zum Aufwand
 - 6.1.1 Lange Vorbereitungszeit und großer Materialaufwand
 - 6.1.2 Großer Zeitaufwand bei der Durchführung der SLS - Zeitmangel im Unterricht
 - 6.1.3 Die schriftliche Abiturprüfung fordert exakte Grammatikkenntnisse
 - 6.1.4 Bei Lernenden, die an SLS nicht gewöhnt sind, dauert das Starten des Spiels lange
 - 6.1.4.1 ABER! Zeitmangel ist kein Problem
 - 6.1.5 Auffinden angemessener SLS zeitaufwendig
 - 6.1.6 Adaptation fertiger SLS an die Bedürfnisse der jeweiligen Gruppe zeitaufwendig
 - 6.1.7 Anfertigen der SLS für die Lehrperson zeitaufwendig
- 6.2 Materialmangel
- 6.3 Weitere vereinzelte Nachteile des Spieleinsatzes
 - 6.3.1 SLS werden von den Lernenden nicht immer ernst genommen
 - 6.3.2 Negative Einstellung der Kollegen
 - 6.3.3 Es ist manchmal schwierig, das Spiel den Lernenden zu erklären
 - 6.3.4 Für große Gruppen eignen sich die SLS nicht
 - 6.3.5 Kontrolle des Erreichens kognitiver Lehrziele schwierig

7 Didaktische Überlegungen zum Einsatz von SLS

- 7.1 Prinzipien der Gruppeneinteilung
 - 7.1.1 Nach Sitzordnung
 - 7.1.2 Nach dem Wunsch der Lernenden
 - 7.1.3 In der Spielsituation auf Grund der sprachlichen Kompetenz der Lernenden in heterogene Gruppen
- 7.2 Überlegungen zum Einsatz von Rollenspielen
 - 7.2.1 Die Teilnahme an Rollenspielen fordert von den Lernern großes Selbstvertrauen
 - 7.2.2 In den Rollenspielen benutzen die Lernenden die Fremdsprache mutiger, weil sie in einer fremden Rolle auftreten können
- 7.3 SLS in den Lehrwerken
 - 7.3.1 In den Lehrwerken gibt es nicht genügend SLS
 - 7.3.2 In den neueren Lehrwerken gibt es immer mehr SLS
 - 7.3.3 Es ist wichtig, dass SLS in den Lehrwerken enthalten sind, selbst würde man keine SLS entwickeln
 - 7.3.4 SLS in bestimmten Lehrwerken zu schwer oder langweilig
 - 7.3.5 In Lehrwerken für den A-Deutsch-Unterricht gibt es keine SLS
- 7.4 Weitere Aspekte während der Durchführung von SLS
 - 7.4.1 Bewegung als wichtige Komponente von SLS
 - 7.4.2 Praktische Aspekte zum Anfertigen von SLS
 - 7.4.2.1 Erstellung der SLS aus haltbaren Materialien
 - 7.4.3 Der Spieleinsatz kann von den Lehrenden nicht als selbstverständlich erwartet werden
 - 7.4.4 Die Begeisterung der Lehrenden für SLS steigert die Begeisterung der Lernenden
 - 7.4.5 Hilfreich ist, die Spielsituation mit einem Ritual zu verbinden
 - 7.4.6 Während des Spielgeschehens können den Gruppen eine Kopie mit den richtigen Lösungen verteilt werden
 - 7.4.7 SLS sind leicht variierbar, verschiedene Sachen können mit ihrer Hilfe geübt werden
 - 7.4.8 Das Zufallselement des Spiels kann leistungsschwachen Lernenden Erfolgserlebnisse bereiten
 - 7.4.9 SLS dürfen nicht als Allheilmittel betrachtet werden
 - 7.4.10 SLS dürfen nicht zu oft eingesetzt werden
 - 7.4.11 Aller Anfang ist schwer