

Sprachlernspiele: Ablauf und Ergebnisse eines Forschungsprojekts für die gymnasiale Oberstufe im finnischen und ungarischen DaF-Kontext

Emese Mátyás

Zusammenfassung

Untersuchungen zu Sprachlernspielen konzentrierten sich bislang auf den Kontext der Primarstufe und des universitären Bereichs, die gymnasiale Oberstufe blieb dagegen bislang weitgehend unberücksichtigt. Das vorliegende Forschungsprojekt versucht, diese Forschungslücke unter kontrastivem Gesichtspunkt zu bearbeiten. Zu diesem Zweck wurden eine Online-Umfrage sowie halbstandardisierte Interviews mit finnischen und ungarischen DaF-Lehrern durchgeführt, wodurch die Spielpraxis beider Länder sowie subjektive Theorien der Lehrkräfte zum Spieleinsatz erhoben wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass erhebliche Unterschiede zwischen den beiden Kontexten bestehen, was den Einsatz der kooperativen und kompetitiven Sprachlernspiele und die Lehrziele während des Spieleinsatzes angeht. Die Unterschiede können auf unterschiedliche Unterrichtstradition und -kultur sowie die Leitlinien der jeweiligen Lehrpläne zurückgeführt werden.

1. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird eine Untersuchung zum Thema Sprachlernspiele, und zwar im ungarischen und finnischen DaF-Unterricht im Kontext der gymnasialen Oberstufe, vorgestellt. Die Untersuchung verfolgt eine dreifache Zielsetzung. Erstens wird versucht, Einblick in die Spielpraxis der finnischen und ungarischen gymnasialen Oberstufe zu bekommen. Zweitens geht es darum, sich mit den subjektiven Einstellungen und Einschätzungen, d. h. den subjektiven Theorien der Lehrenden zum Einsatz von Sprachlernspielen auseinanderzusetzen. Drittens wird danach gefragt, ob eventu-

elle Unterschiede zwischen den beiden Kontexten im Hinblick auf die ersten zwei Forschungsfragen bestehen. Im Folgenden wird ausführlich auf die Durchführung des Forschungsprojekts sowie die Darstellung der Forschungsergebnisse eingegangen.¹

2.0 Zentrale Begriffe der Untersuchung

2.1 Zum Begriff des Sprachlernspiels

In der einschlägigen Literatur besteht Einigkeit darüber, dass der Begriff des Sprachlernspiels wegen seines komplexen Charakters durch eine einzige Definition nicht eindeutig beschrieben werden

1 Die vollständige Dissertation ist unter <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3635-8> (24.06.10) abrufbar. Die Dissertation wurde 2009 an der Universität Jyväskylä, Finnland vorgelegt.

kann. Im Laufe der Zeit wurde aus diesem Grunde mehrfach versucht, das Phänomen durch ein Geflecht von verschiedenen Merkmalen zu charakterisieren (siehe u. a. Behme 1993; Grätz 2001; Kleppin 1980, 2003; Klippel 1980b; Rittelmeyer 1983; Steinhilber 1979; Stellfeld 1995). In meiner Untersuchung habe ich mich an die von Kleppin (2003: 264) zusammengestellten Kriterien angeschlossen, die sie zur Abgrenzung der Sprachlernspiele von anderen Übungsformen als notwendig betrachtet hat: Sie bezeichnet Sprachlernspiele als Aktivitäten, die neben dem Spielziel auch ein sprachliches Lehrziel verfolgen und zur Lust an Erfindung, am Entdecken, am Darstellen und an konkreter Betätigung anregen. Als weitere wesensbestimmende Merkmale nennt die Forscherin den offenen Ausgang sowie den Spannungsbogen, also den ständigen Wechsel zwischen Anwachsen und Nachlassen der Spielspannung. Hinsichtlich des pädagogischen Einsatzes von Sprachlernspielen sind weiterhin die von Kleppin genannten Merkmale Sanktionsfreiheit und eigener Bewertungscharakter von Belang. Letztendlich hält Kleppin es für einen grundlegenden Aspekt, dass Sprachlernspiele von der Interaktionsform her als Wettbewerb und in Kooperation der Gruppenmitglieder durchgeführt werden können.

Der Gegenstandsbereich der Arbeit kann folgendermaßen beschrieben werden. Unter dem Begriff Sprachlernspiel wurden von mir Spielformen von den klassischen, allgemein bekannten Memory-, Domino-, Kim-, Quiz-, und Quartettspielen über Rate-, Such-, Sprachbaukasten-, Zuordnungs-, Assoziations-, würfelgesteuerte Karten- und Würfelspiele bis hin zu Rollenspielen und Simulationen verstanden. Unter Simulationen versteht man dabei Gruppendiskussionen mit Problemlösungscharakter (Pa-

sanen 1992: 36; Richards/Platt/Weber 1985). Rollenspiele sind im Gegensatz dazu in dialogischer Form ablaufende Nachahmung von Alltagsituationen (Pauels 2003: 304). Als Beispiele könnten im ersten Fall die Planung eines neuen Schulgebäudes, die Erstellung einer Zeitungsseite oder Vorschläge für eine Studienfahrt, im zweiten Fall Kaufgespräche oder die Planung von Freizeitaktivitäten genannt werden. Beide Formen des Sprachlernspiels haben das Ziel, den Sprachgebrauch in realen und spontanen Kommunikationssituationen zu fördern. Es wurde nicht auf szenische Spiele eingegangen, weil sie eine lange und intensive Vorbereitung benötigen bzw. auf eine Aufführung hinzielen und mit festem Textmaterial arbeiten (siehe Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004: 5). Der Einsatz von Planspielen hätte den Rahmen der Arbeit auch gesprengt, weil sie eher in virtuellen sozialen, ökonomischen und politischen Konflikten zum Entscheidungstraining verwendet werden (siehe Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004: 5). Formen des Psychodramas wurden ebenfalls nicht berücksichtigt, weil ich mit Kleppin (2003: 265) der Auffassung bin, dass sie »nicht unreflektiert auf den Fremdsprachenunterricht 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 wurden in der Arbeit wegen des Alters der Zielgruppe außer Acht gelassen.

2.2 Zum Begriff der subjektiven Theorien

Um mich mit der subjektiven Sicht der Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen auseinanderzusetzen, habe ich das Konzept der subjektiven

Theorien gewählt. Es steht im Zentrum des Forschungsprogramms *Subjektive Theorien* (siehe Grotjahn 1998, Scheele/Groeben 1998). Dieser Ansatz ist, nach Entwicklung und Ausarbeitung in Psychologie und Pädagogik, ab den 90er Jahren auch in der Sprachlehrforschung frequent angewandt worden (siehe Caspari 2001, 2003; Kallenbach 1996; Rippen 1998; 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/Wahl/Schlee/Scheele 1988: 18), die aus einer Mischung von Wissensbeständen und persönlichen Erfahrungen bestehen (siehe Richards/Lockhard 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 war ich mir während meines Forschungsprojekts dessen bewusst, dass ich mit Hilfe dieses Ansatzes nicht überprüfen kann, was tatsächlich in finnischen und ungarischen Klassenräumen geschieht. Meine Zielsetzung bestand nur 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.

Nach Grotjahn (1998: 35–36) können subjektive Theorien in Analogie zu wissenschaftlichen Theorien folgende Elemente enthalten:

- subjektive Konstrukte (relativ abstrakte Begriffe wie z. B. »Lernerautonomie« oder »Kommunikative Kompetenz«),
- subjektive Daten (subjektive Beschreibungen und Bewertungen konkreter Situationen),
- subjektive Wenn-dann-Hypothesen bzw. Gesetzmäßigkeiten.

Grotjahn (1998: 38–39) hebt aber in Anlehnung an Furnham (1988) und Groeben/Wahl/Schlee/Scheele (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 (siehe Grotjahn 1998: 33; Hierdeis/Hug 1992; Scheele/Groeben 1998: 14).

3. Forschungsdesign

In der Forschungsarbeit wurde versucht, mithilfe einer Methodentriangulation ein adäquates Bild von dem Forschungsgegenstand zu erhalten. Wie Aguado/Riemer (2001: 247) betonen, gilt der Einsatz der Methodentriangulation 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

tationen verringert (siehe auch Cohen/Manion/Morrison 2003: 112; Creswell 2005: 510; Schröder-Lenzen 1997: 107–108). In der Untersuchung wurden also verschiedene Datenerhebungs- und Analysemethoden in Kombination eingesetzt. In *Abbildung 1* wird die Methodentriangulation der Arbeit veranschaulicht. Ein Teil der Empirie der Studie wurde mit einem Fragebogen abgedeckt, der sowohl geschlossene als auch offene Fragestellungen enthielt. Das in der zweiten Phase der Untersuchung eingesetzte qualitative Instrument, das halbstandardisierte Interview, bot den Vorteil, dass es zu tiefergehenden Daten führte und die Fragebogenergebnisse ergänzen konnte. Mittels dieser Erhebungsinstrumente wurde versucht, Antworten auf die ersten zwei Forschungsfragen der Arbeit zu erhalten. Die

Erhebungsinstrumente besaßen somit einen gleich wichtigen Stellenwert in der Untersuchung, aber in ihnen wurden schwerpunktmäßig verschiedene Forschungsfragen betont. Während ich mit dem Fragebogeneinsatz die Zielsetzung hatte, Einblick in die Spielpraxis des finnischen und des ungarischen DaF-Unterrichts zu bekommen, wurden in diesem Fall zu den subjektiven Theorien von Lehrenden nur erste Hinweise ermittelt. Mit der Verwendung der Lehrerinterviews wurde dagegen vor allem beabsichtigt, die subjektiven Sichtweisen der finnischen und ungarischen Deutschlehrer zum Einsatz von Sprachlernspielen zu rekonstruieren. Während der Rekonstruktion der Inhalte subjektiver Theorien richtete sich meine Analyse teilweise auch auf den Stellenwert von Sprachlernspielen im

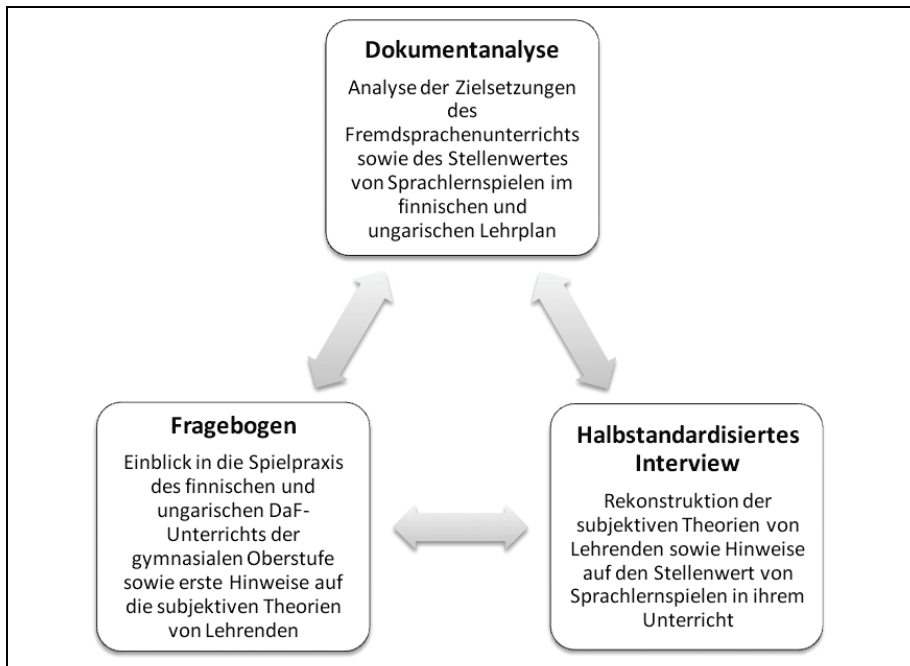


Abbildung 1: Methodentriangulation der Arbeit

DaF-Unterricht einzelner Lehrenden. Als eine dritte Datenerhebungsmethode wurde darüber hinaus eine Dokumentenanalyse (siehe Caspari/Helbig/Schmelter 2003: 502) durchgeführt: Durch die Analyse des finnischen und des ungarischen Lehrplans wurden wichtige Hintergrundinformationen zur Interpretation der Forschungsergebnisse ermittelt.

3.1 Zielgruppe der Untersuchung

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 sowie wegen der unterschiedlich großen Bewohnerzahl der Länder unterschiedlich in Finnland und Ungarn. Nach den Angaben des finnischen Statistischen Zentralamts waren im Jahre 2005 insgesamt 354 Deutschlehrer in der gymnasialen Oberstufe in Finnland tätig, von denen 318 (89,8 %) weiblich und 36 (10,2 %) männlich waren. Über die Größe der ungarischen Population stehen mir Angaben aus dem Schuljahr 2003/2004 zur Verfügung. Nach den Angaben der sogenannten KIRSTAT-Datenbank des ungarischen Bildungsministeriums unterrichteten in diesem Jahr 2156 Lehrer in den ungarischen gymnasialen Oberstufen Deutsch, von denen 1903 (88,2 %) weiblich und 253 (11,8 %) männlich waren.

3.2 Erhebungsinstrumente und Verlauf der Datenerhebung

3.2.1 Fragebogen

Um die geographisch weit entfernten Teilgruppen der Population schnell und kostengünstig zu erreichen, habe ich mich entschlossen, einen Internetfragebogen zu erstellen. Der Internetfragebogen hat technisch einwandfrei funktioniert. Im finnischen Kontext konnte die Population problemlos erreicht werden, die Antwor-

ten aller finnischen Beteiligten wurden per Internet zurückgesandt. Da sich aber erhebliche Schwierigkeiten bei der Datenerhebung im ungarischen Kontext ergaben, sah ich mich gezwungen, während des Forschungsprozesses auch eine Papierversion des Fragebogens einzusetzen. An der Fragebogenuntersuchung haben sich 48 Lehrende aus Finnland und 49 Lehrende aus Ungarn beteiligt. Die Auswahl der Probanden in der vorliegenden Arbeit erfolgte nicht nach dem Zufallsprinzip, sondern hat sich durch Selbstselektion gebildet. Man kann also nicht von einer Zufallsstichprobe sprechen (siehe Dörnyei 2003: 75; Preiser 2003: 388). In unserem Fall könnte man annehmen, dass diejenigen Deutschlehrer den Fragebogen zurückgeschickt haben, die ein besonderes Interesse am Einsatz von Sprachlernspielen haben und im Vergleich zu anderen Mitgliedern der Grundgesamtheit frequenter Sprachlernspiele in ihrer Unterrichtspraxis einsetzen. Dagegen könnte man einwenden, 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 Sprachlernspiele verwenden, aber ihre subjektive Sichtweise zur Problematik äußern wollten. Des Weiteren ist anzumerken, dass die Zielsetzung der Untersuchung darin bestand, Einblick in die Spielpraxis des finnischen und des ungarischen DaF-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe zu bekommen und nicht, generelle Repräsentativität über den Spieleinsatz zu erzielen.

Über die ersten fünf geschlossenen Fragen des Fragebogens wurde versucht, Aussagen zum Umfang und zur Art des Einsatzes von Sprachlernspielen 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 Sprachlernspiele in der Unterrichtspraxis eingesetzt werden.

Nach diesen einfachen und schnell beantwortbaren Fragen erfolgten sieben offene Fragestellungen. Auf diese Fragen wurden keine Essayantworten, sondern kurze, einige Sätze umfassende Antworten erwartet (siehe bei Dörnyei 2003: 49–50 die sogenannten *short-answer-questions*). Die offenen Fragen bezogen sich teils auf den Stellenwert von Sprachlernspielen, teils wurden mit ihrer Hilfe erste Hinweise zu den subjektiven Theorien der finnischen und ungarischen DaF-Lehrer in Bezug auf den Spieleinsatz erfragt. Mit den darauf folgenden Likert-skalierten Fragen hatte ich ebenso die Absicht, erste Hinweise auf die subjektiven Theorien der Lehrer zu erhalten.

3.2.2 Halbstandardisiertes Interview

Als ein weiteres Erhebungsinstrument kam das sogenannte halbstandardisierte Interview im Sinne von Flick (2000: 99–105) in meiner Untersuchung zum Einsatz. Laut Flick (2000: 94) ist dieser Typ der Leitfaden-Interviews für die Rekonstruktion der Inhalte subjektiver Theorien geeignet, da in der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation die subjektiven Sichtweisen der Interviewpartner besonders gut zur Geltung kommen. Das halbstandardisierte Interview wird an dieser Stelle, wie oben erwähnt, als ein Typ des Leitfaden-Interviews betrachtet. Es muss allerdings in Anlehnung an Friebertshäuser (1997: 372) angemerkt werden, dass die Bezeichnung halbstandardisiertes Interview für Leitfaden-Interviews oft auch in synonyme Bedeutung verwendet wird. Friebertshäuser 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.

Den Anweisungen von Flick (2000: 100; siehe auch Friebertshäuser 1997: 375; Schmidt 1997: 547) folgend, wurde der Leitfaden des Interviews nach thematischen Bereichen konstruiert 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 gebeten habe oder die von den Lehrpersonen selbst eingebracht wurden (siehe Bock 1991: 94; Friebertshäuser 1997: 375 f.). Dadurch wird nach 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 vergleichbares Material zu erhalten«.

Die festgelegten Themenbereiche wurden mit unterschiedlicher Akzentuierung in allen Interviews behandelt, was die Vergleichbarkeit der Interviews untereinander in der Analysephase erleichterte. In den Interviews wurden folgende fünf Themenbereiche behandelt:

1. Rolle der Sprachlernspiele im Spracherwerbsprozess;
2. beim Motivieren der Lernenden;
3. Einstellung individueller Lernender zum Spieleinsatz;
4. Stellenwert von Sprachlernspielen in der Unterrichtspraxis der befragten Lehrer;
5. in den von ihnen verwendeten Lehrwerken.

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 ihrem explizit verfügbaren Wissen 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 entsprachen oder nicht« (siehe Scheele/Groeben 1988: 35, zitiert nach Flick 2000: 101). Flick schlägt ferner die Verwendung eines dritten Fragetyps vor, 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 Schwierigkeit aufmerksam, dass solche Fragen sie Irritationen bei den Befragten hervorrufen können. Aus diesem Grunde wurde dieser Fragetyp in meinen Interviews nur in begrenzter Zahl und nicht systematisch am Ende jeder thematischen Einheit eingesetzt.

Die Interviewpartner wurden unter den finnischen und ungarischen Deutschlehrern ausgewählt, die meinen Fragebogen beantwortet hatten. Mein Ziel war, durch die Fragebogen antworten möglichst unterschiedliche Interviewpartner in Bezug

auf die Länge ihrer Unterrichtserfahrung zu finden.

Die ersten fünf Interviews wurden im August 2005 mit ungarischen Deutschlehrerinnen durchgeführt. Sie verfügten über eine Unterrichtserfahrung zwischen 4 und 25 Jahren. Im Oktober 2005 erfolgten die Interviews mit finnischen Deutschlehrerinnen. Es wurden 9 Interviews durchgeführt, von denen eins letzten Endes aus der Analyse weggelassen wurde, weil eine Lehrerin in der gymnasialen Oberstufe im Bereich der Erwachsenenbildung tätig war und dieser Kontext sich als sehr verschieden im Vergleich zum in dieser Arbeit als Standard gesetzten Kontext herausstellte. Auch in Finnland waren alle Interviewpartner weiblich und verfügten über eine Unterrichtserfahrung zwischen 4 und 34 Jahren.

Wie oben bereits erwähnt, sollten die Befragten die Möglichkeit bekommen, im Hinblick auf den Einsatz von Sprachlernspielen zunächst die Aspekte anzusprechen, die sie für relevant hielten, ohne dass ich von vornherein nach für mich inhaltlich wichtigen Gesichtspunkten gefragt hätte. Deswegen wurden die Interviewpartner nach den einführenden Fragen darum gebeten, Sprachlernspiele durch drei Wörter oder kurze Sätze zu charakterisieren. Darüber hinaus wurden die einzelnen Themenbereiche des Leitfadens wie bereits erwähnt immer mit einer allgemeinen Frage eingeführt. Die Interviews liefen entsprechend den von den Interviewpartnern angesprochenen Aspekten der Sprachlernspiele ab. Dank dieser Vorgehensweise verliefen 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 und 90 Minuten. Die Interviews wurden mit Erlaubnis der Interviewten

mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert. 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 (siehe *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.

3.3 Datenanalyse

3.3.1 Analyse der Fragebogendaten

Einige Fragen wurden in den zurückgesandten Fragebogen unbeantwortet gelassen. Trotzdem konnten alle eingegangenen Fragebogen in die Daten der Untersuchung aufgenommen werden. Eindeutige Unterschiede zwischen den Fragebogenantworten konnten weder zwischen Internet- und Papierversion des Fragebogens noch bei den finnischen und den ungarischen Deutschlehrern festgestellt werden. Die Länge der auf die offenen Fragen gegebenen Antworten variierte ebenfalls. In dieser Hinsicht konnte auch kein eindeutiger Unterschied zwischen Internet- und Papierversion des Fragebogens und zwischen den finnischen und den ungarischen Deutschlehrern gefunden werden.

Die geschlossenen Fragen des Fragebogens wurden einer statistischen Analyse unterzogen. Zur Analyse und Datenauswertung wurde das Softwarepaket SPSS verwendet. Die offenen Fragen wurden mit der gleichen Methode wie die Interviewdaten kodiert (siehe dazu Kapitel 3.3.2 unten sowie Abb. 2, Schritt 1. C).

3.3.2 Analyse der Interviewdaten

Zur Analyse der durchgeführten Lehrerinterviews wurde das mehrstufige Vorgehen des thematischen Kodierens im Sinne von Flick (2000: 206–211) angewendet, das ursprünglich von Strauss (1991) entwickelt und später von Flick an wesentlichen Punkten modifiziert wurde. Flick 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 äußerst relevant ist. Die Mehrstufigkeit des Verfahrens lässt darüber hinaus die Rekonstruktion subjektiver Theorien auch als selbständige Einheiten zu. Wie *Abbildung 2* veranschaulicht, findet während des thematischen Kodierens zuerst eine fallbezogene Analyse und anschließend ein fallübergreifender Gruppenvergleich statt.

Im ersten Schritt wurden die Interviews als Einzelfälle analysiert. Für jedes Interview 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 Lehrbiographie und den zentralen Themen, die sie im Interview hinsichtlich des Untersuchungsgegenstands ansprach (siehe Abb. 2, Schritt 1.A). Laut Flick (2000: 206) hat diese Kurzbeschreibung zunächst heuristischen Wert für die anschließenden Analysen. Die Kurzbeschreibungen wurden als Grundlage für die darauf folgende vertiefende Analyse der Einzelfälle benutzt.

Während der vertiefenden Analyse der einzelnen Fälle (siehe Abb. 2, Schritt 1.B) folgte ich weiterhin nach Flick (2000: 207) der Zielsetzung, dass der Sinnzusammenhang der Auseinandersetzung der

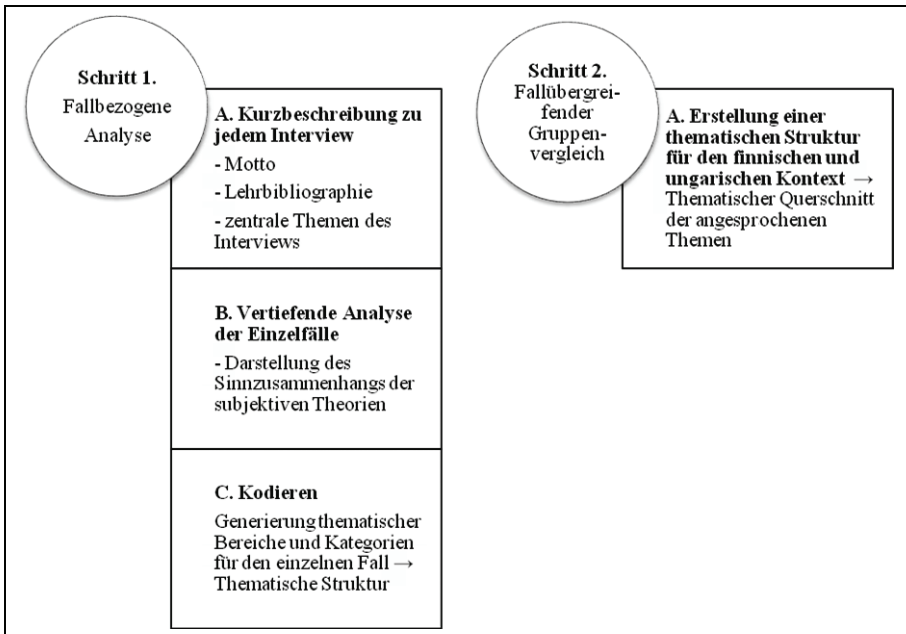


Abbildung 2: Ablauf des thematischen Kodierens nach Flick (2000)

jeweiligen Person mit dem Thema der Untersuchung erhalten bleibt und die subjektiven Theorien individueller Deutschlehrer als Ganzes rekonstruiert und dargestellt werden. Bei der Darstellung der Einzelfälle näherte ich mich deswegen den Interviewdaten beschreibend und überließ den Lehrenden so oft wie möglich selbst das Wort. Während der vertiefenden Analyse wurde zugleich ein Kategoriensystem für den einzelnen Fall entwickelt (siehe Abb. 2, Schritt 1.C). Das Kodieren¹ bezog sich zunächst für den einzelnen Fall auf die Generierung thematischer Bereiche und

Kategorien aus dem Material, in der Literatur auch Auswertungskategorien genannt (siehe Schmidt 1997: 547). In das Kategoriensystem sind sowohl theorie- als auch datenbasierte Kategorien eingeflossen. Das bedeutet, dass sich die Auswertungskriterien nicht nur aus meinem theoretischen Vorverständnis entwickelten, sondern neue Auswertungskategorien auch aus dem Material gewonnen wurden (siehe Edmondson 1996: 73; Schmidt 1997: 547). Nach Schmidt wird die Bildung von Auswertungskategorien »als Prozess der Auseinandersetzung mit dem Material vor dem Hintergrund theo-

¹ 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.

retischer Überlegungen verstanden« (Schmidt 1997: 548).

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 ergaben, 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 für die finnischen Interviews erstellt, die dem Gruppenvergleich im zweiten Schritt des Vorgehens diente (siehe Abb. 2, 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 folgte ein thematischer Querschnitt der angesprochenen Themen in Bezug auf den Einsatz von Sprachlernspielen für den finnischen und den ungarischen Kontext. In dieser Phase der Auswertung der Interviews musste notwendigerweise von den Einzelfällen stark abstrahiert werden.

4. Darstellung der Forschungsergebnisse

Im Weiteren werden die Forschungsergebnisse den Forschungsfragen der Arbeit zugeordnet. Nach einem Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen DaF-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe werden die subjektiven Theorien der Lehrenden in Bezug auf den Einsatz von Sprachlernspielen zur Darstellung gebracht.

4.1 Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen DaF-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe

Nach den hier vorgelegten Forschungsergebnissen werden Sprachlernspiele in den beiden untersuchten Kontexten von der Mehrheit der Lehrenden einmal in der Woche oder einmal im Monat eingesetzt. Der Spieleinsatz kann ähnlich den Ergebnissen früherer Forschungsarbeiten (vgl. Klippel 1998: 4; König 2003: 10) als Randerscheinung im finnischen und ungarischen DaF-Kontext in der gymnasialen Oberstufe angesehen werden. Als Gründe für den relativ seltenen Einsatz wurden von den Befragten der Zeitmangel im Unterricht sowie die schwierige Zugänglichkeit der Sprachlernspiele genannt. Beide Faktoren sind gut nachvollziehbar. Einerseits sind die Anforderungen der heutigen Spracherziehung in der gymnasialen Oberstufe in beiden Ländern sehr hoch und andererseits enthalten die Lehrwerke im DaF-Bereich ziemlich wenige Sprachlernspiele, was die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit u. a. aufzeigen. An dieser Situation konnte anscheinend nicht einmal die Fülle von Spielesammlungen etwas ändern, die in den letzten Jahren für den DaF-Bereich erschienen ist.

Die Forschungsergebnisse zeigen nichtsdestoweniger, dass Sprachlernspiele nach der subjektiven Einschätzung der Lehrkräfte in beiden Unterrichtskontexten als eine gleichberechtigte Unterrichtstechnik neben anderen betrachtet werden. Das lässt sich auch daran belegen, dass sich aus den subjektiven Theorien der befragten Lehrer ein vielfältiges Bild über die Möglichkeiten des Spieleinsatzes herauskristallisierte. Die Stärken der Sprachlernspiele sind von den Lehrenden größtenteils erkannt worden, ihr Einsatz in der Unterrichtspraxis erfolgt aber aus den oben genannten Gründen nicht besonders häufig.

Was die Lehrziele bei der Spielverwendung betrifft, konnte eine wesentliche Veränderung im Vergleich zu den Ergebnissen früherer Forschungsarbeiten (vgl. Julkunen 1985; Klippel 1980a; Stellfeld 1995) konstatiert werden. Spiele werden nach den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit nicht mehr bloß zum Üben und Wiederholen des früher Erlernten verwendet bzw. fungieren als beliebte Motivationstechnik, sondern ihnen wird heute 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 im finnischen als auch im ungarischen DaF-Unterricht gilt. Die veränderten Zielsetzungen der Spracherziehung spiegeln sich also beim Spieleinsatz wider. Ein Zusammenhang mit der Veränderung der Lehrziele kann auch darin gesehen werden, dass von den Lehrenden nicht mehr nur 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 Sprachlernspiele 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 Bezug auf kooperative und kompetitive Sprachlernspiele bemerkt werden: Die kooperativen Sprachlernspiele wurden im finnischen Kontext eindeutig bevorzugt, während die kompetitiven Sprachlernspiele unter den ungarischen Lehrkräften beliebter waren. Das kann auf die lange Tradition kooperativer Lernformen im finnischen

Fremdsprachenunterricht zurückgeführt werden. Ihr Gebrauch wird im finnischen Lehrplan (vgl. OPS 1994, 2003) im Gegensatz zum ungarischen (NAT 1995: 2003) deutlicher berücksichtigt, und den Fremdsprachenlehrern wurden in Finnland lange Zeit sowohl im Rahmen ihres Pädagogikstudiums als auch innerhalb von Fortbildungsveranstaltungen Kurse zur Thematik angeboten. Im 1995 als Gesetz erlassenen ungarischen Lehrplan (NAT 1995) ist hingegen die Anforderung verankert, dass sich die Lernenden an Aktivitäten mit Wettbewerbscharakter beteiligen sollen. Es liegt in diesem Fall nahe anzunehmen, dass sich die didaktische Tradition der Unterrichtskontexte und damit im Zusammenhang die Leitlinien der Lehrpläne eindeutig in der Spielpraxis widerspiegeln. Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Unterrichtskontexten besteht weiterhin darin, dass die Lernenden in kompetitiven Sprachlernspielen im ungarischen Unterrichtskontext in irgendeiner Art und Weise belohnt werden, während das Prinzip der Belohnung durch die finnischen Lehrenden nur selten verwendet wird. Die Gründe dafür liegen offensichtlich auch in der unterschiedlichen Unterrichtskultur. In beiden Kontexten wurde jedoch nachdrücklich unterstrichen, dass kompetitive Sprachlernspiele wegen ihrer negativen gruppenspezifischen Auswirkungen nur zwischen Teams, nie zwischen Individuen ausgetragen werden. Auf Grund der Fragebogenantworten konnte festgestellt werden, dass der Einsatz mediengestützter Sprachlernspiele im heutigen finnischen und ungarischen DaF-Unterricht eher sporadisch ist. Dieses Ergebnis kann wie folgt erklärt werden:

1. Beim Spielangebot überwiegen nach wie vor die Angebote der Printmedien, wenn auch ein Zuwachs an spielerischen Lernmöglichkeiten im Internet

sowie in Form von Sprachlernprogrammen festgestellt werden konnte.

2. Nach Meinung vieler Lehrkräfte stellt der Zeitmangel ein bedeutendes Problem beim Spieleinsatz dar. Von daher 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 angeht, 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 Sprachlernspiele gibt, wenn auch sie eindeutig der Ansicht waren, dass das Spielangebot in den Lehrwerken für das sog. A-Deutsch sehr gering ist. Für Lehrwerkautoren sind die folgenden Aspekte als Anregungen aus den Forschungsergebnissen zu entwickeln: Die Lehrenden betonten in den Interviews an mehreren Stellen, wie wichtig sie es finden, dass die Lehrwerke Sprachlernspiele enthalten. Das begründeten sie erstens damit, dass sie wegen Zeitmangel selbständig keine Sprachlernspiele erstellen würden. Zweitens wurde mehrfach erwähnt, dass die Sprachlernspiele in den verwendeten Lehrwerken das Interesse der Lehrenden für den Spieleinsatz im Deutschunterricht geweckt haben. Drittens kam zum Ausdruck, dass die Sprachlernspiele in den Lern- und Übungsbüchern selbst und nicht bloß in den Lehrerhandbüchern einen Platz bekommen müssen, da sie sonst leicht unberücksichtigt bleiben. Die Ergebnisse zeigen, dass bisher nur ein geringer Teil der finnischen und ungarischen Lehrer an Fortbildungsveranstaltungen zum Einsatz von Sprachlernspielen teilnimmt und die Mehrheit der

Lehrer an der zukünftigen Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen interessiert ist. 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. Ebenso erwies sich die Möglichkeit zur Binnendifferenzierung mit Hilfe von Sprachlernspielen in beiden Ländern als ein wichtiger Aspekt.

4.2 Die subjektiven Theorien der Lehrenden zum Spieleinsatz

Als ein wesentlicher Unterschied zu früheren Untersuchungsergebnissen ergibt sich, dass die Stärken sozio-affektiver Lehrziele beim Spieleinsatz von den Lehrenden in einem immer größeren Maße erkannt werden, 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: Seit den 80er und 90er Jahren sind in der fremdsprachendidaktischen Diskussion Ansätze dazu zu beobachten, im Fremdsprachenunterricht neben den kognitiven Fähigkeiten der Lerner auch die Förderung sozio-affektiver Lehrziele zu beachten und den Unterricht zu individualisieren (s. Düwell 2003: 350). Die zentrale Bedeutung sozio-affektiver Lehrziele zeigte sich jedoch wesentlich betonter im finnischen Kontext. Im Zentrum der subjektiven Theorien mehrerer finnischer Interviewpartner standen sozio-affektive Lehrziele, die Möglichkeit zur Individualisierung des Unterrichts nach Lernerotypen sowie das Streben nach ganzheitlichem Lernen, die im ungarischen Kontext völlig fehlten. Die Förderung der Kooperationsfähigkeit und der Selbstän-

digkeit der Lerner kamen als Zielsetzung in beiden Kontexten vor, aber sie waren in der Unterrichtspraxis der ungarischen Lehrer eher unterschwellig bzw. in geringerem Umfang 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 (vgl. NAT 1995: 31). Die Lehrkräfte hoben als Funktion der Sprachlernspiele 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 im Gegensatz zu ihren finnischen Kollegen nur in einem geringen Maße bewusst ist, welche Stärken in den Sprachlernspielen hinsichtlich der Realisierung sozialer und affektiver Lehr- und Lernziele vorhanden sind.

Obwohl die Mehrheit der Lehrenden von einer allgemein positiven Aufnahme der Sprachlernspiele durch die 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 Sprachlernspiele unnötig und etwas kindisch finden. Nach der subjektiven Sichtweise vieler Lehrer bieten die Sprachlernspiele dagegen für leistungsschwache Schüler eine ideale Übungsmöglichkeit und tragen damit zur Erleichterung ihrer Lernschwierigkeiten bei, da sie die Fremdsprache hier in einer risikofreien Atmosphäre, ohne Hemmungen und ohne direkte Lehrerkontrolle verwenden können. Wie eine Interviewpartnerin aus Finnland vorschlug, könnten Lehrwerke die Sprachlernspiele als fakultatives Übungsmaterial für leis-

tungsschwache Lernende enthalten, weil diese Zielgruppe durch den Einsatz von Sprachlernspielen als eine Art extrinsische Belohnung besser zum Erlernen der Fremdsprache motiviert werden könnte.

Wie oben erwähnt, hat die Mehrheit der Lehrenden davon berichtet, dass auch in der gymnasialen Oberstufe eine Vorliebe für Sprachlernspiele gegeben ist. Trotzdem herrschte im finnischen Kontext Einigkeit darüber, dass der Spieleinsatz direkt vor der Abiturprüfung im letzten Schuljahr von den Lernenden abgelehnt wird. Sprachlernspiele werden von ihnen in der Vorbereitungsphase für das Abitur nicht als angemessene Unterrichtstechnik angesehen. Hier mag einerseits eine Rolle spielen, dass der Spaß in der Spielsituation für die Lernenden eindeutig im Vordergrund steht und sie mit dem Spielen keine ernste Arbeit verbinden. Andererseits möchten sich die Lernenden in dieser Phase auf die zu erwartenden Übungstypen des Abiturs konzentrieren. In Bezug auf den Faktor 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 Sprachlernspiele als nicht besonders günstige Situationen für ängstliche Lerner in der gymnasialen Oberstufe ein und waren der Meinung, dass ängstliche Lerner nur schwer in Sprachlernspiele einbezogen werden können, in der Spielsituation passive Rollen übernehmen und es für sie schwierig ist, in Sprachlernspielen einen Partner zu finden.

Das Geschlecht der Lernenden wurde nur im finnischen Kontext für entscheidend gehalten, insofern als sich Sprachlernspiele und vor allem kompetitive

Spiele nach Meinung vieler Lehrer für Jungen besser eignen als für Mädchen. Zusammenfassend kann bezüglich individueller Lernervariablen formuliert werden, dass der Spieleinsatz ein feines Gespür auf Seiten des Lehrers, also eine genaue Beachtung der Präferenzen und Bedürfnisse der einzelnen Schüler und der einzelnen Gruppen erfordert. Das Schlagwort heißt also: Zielgruppenorientiertheit, wie bereits die Forschungsarbeit von Jentges (2007) belegt.

Unter den befragten Lehrkräften herrscht im Einklang mit den Ansichten von Kluge (1980), Klippel (1998), Schibor/Weichert (1984) und Wegener/Krumm (1982) Einigkeit darüber, dass der Einsatz von Sprachlernspielen 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 im Einklang mit Experten der Hirnforschung die entspannte und lockere Atmosphäre bei den Spielen (s. Markowitsch 2002) genannt. Gerade aus diesem Grunde wurde der Spieleinsatz im Rahmen des Sprachunterrichts von mehreren Lehrenden nicht als Zeitvergeudung, sondern als eine lernfördernde Tätigkeit eingeschätzt.

Die motivierende Funktion wurde in beiden Unterrichtskontexten sowohl in den Fragebogenantworten als auch in den Interviewsituationen als eine der wichtigsten Eigenschaften von Sprachlernspielen genannt. Die erwähnten motivierenden Faktoren unterschieden sich aber nicht wesentlich von denen, die in der didaktischen Literatur besprochen wer-

den. Wenn man die länderbezogenen Unterschiede betrachtet, besteht die Funktion der Sprachlernspiele für die ungarischen Lehrer darin, eine angenehme Atmosphäre zu schaffen und Abwechslung in das fremdsprachliche Klassenzimmer zu bringen. Diese Aussage wird dadurch belegt, dass die ungarischen Lehrer in den Likert-skalierten Fragen im Vergleich zu ihren finnischen Kollegen in einem höheren Maße der Ansicht waren, dass Sprachlernspiele die Motivation der Lerner nur kurzfristig als eine auf Abwechslung ausgerichtete Arbeitsform fördern. Im finnischen Kontext wurde im Gegensatz dazu wiederholt zur Sprache gebracht, dass Sprachlernspiele als langfristig motivierende Faktoren betrachtet werden.

Vor- und Nachteile von Sprachlernspielen können, im Vergleich zu anderen Übungsformen, auf Grund der Forschungsergebnisse schlagwortartig wie folgt zusammengefasst werden: Auf der einen Seite handelt es sich um eine motivierende und Abwechslung bringende Unterrichtstechnik, die authentische Kommunikationssituationen schafft und die Lernenden zur Verwendung der Fremdsprache anspricht. Sprachlernspiele lassen zugleich einen individualisierten, die verschiedenen Lernertypen beachtenden, einen ganzheitlichen, die Lerner sowohl kognitiv als auch affektiv ansprechenden und einen lernerorientierten Unterrichtsansatz zu. Auf der anderen Seite stehen ein großer Zeitaufwand beim Auffinden, Anfertigen, bei der Adaptation und während der Durchführung von Sprachlernspielen sowie ein großer Materialaufwand.

Wie sich aus den obigen Erörterungen ergibt, bestehen wesentliche Unterschiede im fraglichen Bereich zwischen den finnischen und ungarischen Unterrichtskontexten. Die Unterschiede können auf die unterschiedliche Unter-

richtstradition und -kultur der Länder, auf die Leitlinien der jeweiligen Lehrpläne sowie auf den didaktischen Hintergrund der Lehrkräfte zurückgeführt werden.

5. Abschließende Bemerkungen

Als ein zentrales Ergebnis der Untersuchung kann erstens genannt werden, dass neben der bisherigen Überbetonung kognitiver Lehrziele im Unterricht beim Spieleinsatz von den Lehrenden die Möglichkeit zur Förderung fachübergreifender sozio-affektiver Lehr- und Lernziele in einem immer größeren Maße erkannt worden ist. Wie die Forschungsergebnisse belegen, ist das jedoch vor allem im finnischen Kontext der Fall. Ich halte es für äußerst wichtig, diese Möglichkeiten den Lehrkräften verstärkt bewusst zu machen, damit sie den großen Zeitaufwand des Spieleinsatzes nicht als Zeitvergeudung betrachten, sondern den Sprachlernspielen einen festen Platz im Fremdsprachenunterricht einräumen. Auf diesem Gebiet könnten Fortbildungsveranstaltungen, die von den Lehrkräften in beiden Kontexten eindeutig vermisst wurden, eine Wandlung herbeiführen.

Zweitens möchte ich den Unterschied beim Einsatz kooperativer und kompetitiver Sprachlernspiele zwischen dem ungarischen und dem finnischen Kontext hervorheben. Dieser Aspekt dient als ein gutes Beispiel dafür, wie stark die Unterrichtskultur- und -tradition eines Landes, die Leitlinien der Lehrpläne und der didaktische Hintergrund der Lehrkräfte die Unterrichtspraxis beeinflussen.

Drittens darf man nicht vergessen, dass Spiele heutzutage einen besonders wichtigen Bestandteil des Alltags der Jugendlichen bilden. Spiele erfreuen sich einer großen Beliebtheit unter den Jugendlichen, was im Rahmen des Unterrichts der gymnasialen Oberstufe im Allgemei-

nen 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 belegen, leistungsschwache Lerner sowie Jungen, die am Fremdsprachenlernen nicht immer besonders interessiert sind, zum Mitmachen motivieren.

Letztendlich können zur richtigen Beurteilung von Sprachlernspielen zwei weitere, in der aktuellen fremdsprachendidaktischen Literatur diskutierte, in der Empirie meiner Untersuchung aber nur am Rande thematisierte Aspekte der Sprachlernspiele erwähnt werden. Dauvillier/Lévy-Hillerich (2004) und Schweczkendiek (2001) erläutern, dass Sprachlernspiele nicht zuletzt wegen ihres eigenen Bewertungscharakters zum Zwecke der Binnendifferenzierung im Klassenzimmer einsetzbar sind, um die häufig bestehende Heterogenität der Lerngruppe etwas zu reduzieren. Laut Leitzke-Ungerer (2002) sind Sprachlernspiele ebenso geeignet, Lerner zur erfolgreichen interkulturellen Kommunikation zu befähigen.

Literatur

- Aguado, Karin; Riemer, Claudia: »Triangulation«. In: diess. (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 Hohengehren, 2001, 245–257.
- Bausch, Karl Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen; Basel: Francke, 2003.
- Behme, Helma: *Zur Theorie und Praxis des Sprechspiels unter besonderer Berücksichtigung interdisziplinärer Aspekte*. München: Iudicium, 1993.
- Bock, Marlene: »Das halbstrukturierte-leitfadensorientierte Tiefeninterview«. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P. (Hrsg.):

- Analyse verbaler Daten*. München: Psychologie Verlagsunion, 1991, 90–109.
- Caspari, Daniela: »Vom Interview zum Strukturbild und darüber hinaus – Zur Erforschung des beruflichen Selbstverständnisses von Fremdsprachenlehrer/innen«. In: Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr, 2001, 238–263.
- Caspari, Daniela: *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr 2003 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Caspari, Daniela; Helbig, Beate; Schmelzer, Lars: »Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen«. In: Bausch, Karl Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen; Basel: Francke, 2003, 499–505.
- Cohen, Louis; Manion, Lawrence; Morrison, Keith: *Research Methods in Education*. 5. Aufl. London; New York: Routledge/Palmer 2003.
- Creswell, John W.: *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. 2. Aufl. New Jersey: Pearson Education, 2005.
- Dauvillier, Christa; Lévy-Hillerich, Dorothea: *Spiele im Deutschunterricht*. Berlin; München; Wien: Langenscheidt, 2004 (Fernstudieneinheit 28).
- de Florio-Hansen, Inez: »Zur Einführung in den Themenschwerpunkt oder: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern – wozu?«. In: Henrici, Gert; Zöfgen, Ekkehart (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern*. Tübingen: Narr, 27 (1998), 3–11.
- Dörnyei, Zoltán: *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. London: Lawrence Erlbaum, 2003.
- Düwell, Henning: »Fremdsprachenlerner«. In: Bausch, Karl Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen; Basel: Francke, 2003, 347–352.
- Edmondson, Willis: »Was Lerner über ihr Fremdsprachenlernen berichten«. In: House, Juliane (Hrsg.): *Wie lernt man Sprachen – wie lehrt man Sprachen? Zwanzig Jahre Sprachlehrforschung am Zentralen Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg*. Hamburg: Zentrales Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg, ZFI-Arbeitsberichte 12 (1996), 68–82.
- Flick, Uwe: *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. 5. Aufl. Reinbek: Rowohlt, 2000.
- Friebertshäuser, Barbara: »Interviewtechniken – ein Überblick«. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim; München: Juventa, 1997, 371–396.
- Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim; München: Juventa, 1997.
- Furnham, Adrian F.: *Lay Theories. Everyday Understanding of Problems in the Social Sciences*. Oxford: Pergamon Press, 1988 (International Series in Experimental Social Psychology 17).
- Grätz, Ronald: »Vom Spielen, Leben, Lernen. Fremdsprache Deutsch«, *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Spielen – Denken – Handeln*. München: Klett Edition Deutsch 25 (2001), 5–8.
- Groebe, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg; Scheele, Brigitte: *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke, 1988.
- Grotjahn, Rüdiger: »Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven«. In: Henrici, Gert; Zöfgen, Ekkehart (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern*. Tübingen: Narr, 27 (1998), 33–59.
- Henrici, Gert; Zöfgen, Ekkehart (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern*. Tübingen: Narr, 27 (1998).
- Hierdeis, Helmwart; Hug, Theo: *Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1992.

- Jentges, Sabine: *Effektivität von Sprachlernspielen. Zur Theorie und Praxis des Spieleinsatzes im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengrehen, 2007 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 21).
- Julkunen, Kyösti: *Kielipelit ala-asteen englannin kielen opetuksessa [Sprachlernspiele im Englischunterricht im Primarbereich]*. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 7 (1985).
- Kallenbach, Christiane: *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr, 1996 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Kleppin, Karin: *Das Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht. Untersuchungen zum Lehrer- und Lernerverhalten in Sprachlernspielen*. Tübingen: Narr, 1980.
- Kleppin, Karin: »Sprachspiele und Sprachlernspiele«. In: Bausch, Karl Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen; Basel: Francke, 2003, 263–266.
- Klippel, Friederike: *Lernspiele im Englischunterricht. Mit 50 Spielvorschlägen*. Paderborn: Schöningh, 1980a.
- Klippel, Friederike: *Spieltheoretische und pädagogische Grundlagen des Lernspielansatzes im Fremdsprachenunterricht*. Berlin u. a.: Lang, 1980b (Europäische Hochschulschriften 11, Pädagogik 93).
- Klippel, Friederike: »Spielen im Englischunterricht«, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 5 (1998), 4–13.
- Kluge, Norbert: »Lernspiele: Spiel- oder Arbeitsmittel?« In: ders. (Hrsg.): *Spielpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1980 (Klinkhardts Pädagogische Quellentexte), 77–83.
- König, Michael: »Nachdenken über Spiele. Ein Plädoyer für die spielerische Umgestaltung von Lernaktivitäten im Fremdsprachenunterricht«, *Babylonia* 1 (2003), 8–17. Online: www.babylonia-ti.ch/BABY103/PDF/koen.pdf (24.06.10).
- Leitzke-Ungerer, Eva: »Spiel und interkulturelles Lernen im Französischunterricht«, *Fremdsprachenunterricht* 1 (2002), 1–9.
- Lincoln, Yvonna S.; Guba, Egon G.: *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage, 1985.
- Markowitsch, Hans-Joachim: *Dem Gedächtnis auf der Spur. Vom Erinnern und Vergessen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2002.
- Mátyás, Emese: *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: University of Jyväskylä, 2009 (Jyväskylä studies in humanities 120).
- NAT [Nationaler Grundlehrplan]. Budapest: Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1995.
- NAT [Nationaler Grundlehrplan]. Budapest: Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 2003. Online: www.om.hu/main.php?folderID=391&articleID=1478&ctag=articlelist&iid=1. 6.5.2006.
- OPS [Grundlehrplan für den Gymnasialbereich]. Helsinki: Opetushallitus, 1994.
- OPS [Grundlehrplan für den Gymnasialbereich]. Helsinki: Opetushallitus, 2003. Online: www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627,1560. 6.7.2007.
- Pasanen, Ulla-Maija: *Roolileikkejä kielellä. Kieiliä draaman ja musiikin keinoin [Rollenspiele mit Sprache. Sprachen mit Drama und Musik]*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY, 1992.
- Pauels, Wolfgang: »Kommunikative Übungen«. In: Bausch, Karl Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen; Basel: Francke, 2003, 302–305.
- Preiser, Siegfried: *Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht*. Weinheim; München: Juventa, 2003.
- Richards, Jack C.; Lockhart, Charles: *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- Richards, Jack; Platt, John; Weber, Heidi: *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Harlow: Longman 1985.
- Rippen, Gilda: »Subjektive Lehrtheorien über Fachkompetenz als Voraussetzung für fachsprachlichen Englischunterricht an Hochschulen und Fachhochschulen«. In: Henrici, Gert; Zöfgen, Ekkehart (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen*.

- Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern.* Tübingen: Narr, 27 (1998), 163–179.
- Rittelmeyer, Christian: »Spiel«. In: Lenzen, Dieter; Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung.* Band 1. Stuttgart: Klett-Cotta, 1983, 541–546.
- Schart, Michael: *Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2003.
- Scheele, Brigitte; Groeben, Norbert: »Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht«. In: Henrici, Gert; Zöfgen, Ekkehart (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern.* Tübingen: Narr, 27 (1998), 12–32.
- Schibor, Dorothea; Weichert, Inge: *Sprachspiele mit Beispielen in Russisch, Englisch und Französisch.* Berlin: Volk und Wissen, 1984.
- Schmidt, Christiane: »»Am Material«: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews«. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim; München: Juventa, 1997, 544–568.
- Schründer-Lenzen, Agi: »Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-)Konstruktion subjektiver Theorien«. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim; München: Juventa, 1997, 107–117.
- Schweckendiek, Jürgen von: »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 (2001), 9–19.
- Steinhilber, Jürgen: *Zur Didaktik des Unterrichtsspiels im Fremdsprachenunterricht.* Berlin. 1979 (Diss. FU Berlin).
- Stellfeld, Elke: *Zu Schreibspielen als Sprachlernspiele im Fremdsprachenunterricht des mittleren Schulalters.* (Russisch). Magdeburg. 1995 (Diss. Univ. Magdeburg).
- Strauss, Anselm L.: *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung.* München: Fink, 1991.
- Wagner, Johannes: *Spielübungen und Übungsspiele im Fremdsprachenunterricht.* Regensburg: AKDaF, 1977; 6. Auflage 1987 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 10).
- Wegener, Heide; Krumm, Hans-Jürgen: »Spiele – Sprachspiele – Sprachlernspiele. Thesen zur Funktion des Spielens im Deutschunterricht für Ausländer«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 8 (1982), 189–203.
- Woods, Devon: *Teacher-cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom-practice.* Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

Emese Mátyás

1991 bis 1996 Studium der Germanistik an der Universität Debrecen, Ungarn. Lehrtätigkeit im DaF-Bereich in Ungarn und Finnland. 2009 Promotion zum Thema »Sprachlernspiele im DaF-Unterricht« an der Universität Jyväskylä, Finnland.