

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Students' & teachers' perceptions of grammar learning
games in the Austrian lower-secondary EFL context

verfasst von / submitted by

Tomas Mruz, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien 2024 / Vienna 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Betreut von / Supervisor:

UA 199 506 507 02

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
Unterrichtsfach Deutsch Unterrichtsfach Englisch

Univ.-Prof. Mag. Dr. Julia Hüttner, MSc

“People rarely succeed unless they have fun in what they are doing.”

DALE CARNEGIE

Acknowledgements

My joy at the completion of this master's thesis is as boundless as the gratitude I feel to all those who made its realization possible. I would like to express my deepest gratitude to the following people whose unwavering support and encouragement have been the bedrock of my academic journey.

I am immensely thankful to my supervisor, Univ.-Prof. Mag. Dr. Julia Hüttner, MSc, for her expertise, guidance and support throughout the research process. Her valuable insights, thoughtful consultations and constructive feedback have been instrumental in shaping the content, methodology and overall quality of this study.

I extend my appreciation to my other advisors, whose availability and open ears I greatly value, as they have substantially contributed to the success of this project. Heartfelt thanks to ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Elizabeta Jenko, Privatdoz. for her valuable suggestions that greatly enriched the class intervention and the content of this thesis. Many thanks to my close colleague and friend, Karin, for her dedicated mentorship, evident in the substantial time devoted to discussions, practical suggestions, positive encouragement and constructive feedback. I would also like to express my sincerest gratitude to my dear colleagues Sissi and Gregor for their willingness to participate in the study and their ceaseless support in my everyday life as a teacher.

A special expression of gratitude/recognition goes to my family – Dad Martin, Mom Janka, Sister Natalie and Grannie Anna – for their unwavering support and encouragement throughout my studies. Without you, it would not have been possible for me to finish my degree and become a teacher. Special thanks to my girlfriend, Karina, for her infinite patience, understanding and belief in my abilities, which have fueled my determination to reach this academic milestone. I will be thankful forever.

Last but definitely not least, I would like to thank my school for providing me with the opportunity to carry out the present research study. Countless thanks go to the participants of this study for their time, willingness to participate and endurance. Without their involvement, this thesis would not have come to fruition.

Table of contents

List of abbreviations	i
List of figures.....	i
List of tables	ii
1. Introduction and rationale	1
2. Games as a didactic tool in EFL classes	2
2.1 What is a game?.....	2
2.1.1 Theories and definitions.....	2
2.1.2 Game vs. play and English vs. German terms	3
2.2 Language learning game	3
2.2.1 Definition	3
2.2.2 Taxonomy of the LLG	5
2.2.3 What makes a good LLG?	7
2.3 Employment of LLG in class	9
2.3.1 Didactic and organizational considerations for employing LLG in class	9
2.3.2 Why should LLG be employed in class?	13
2.3.3 Benefits of employing LLG in class	17
2.3.4 Drawbacks of employing LLG in class.....	22
3. Grammar teaching and learning	25
4. Research on the (perceptions of) LLG	26
4.1 Students' and teachers' general perspectives on and attitudes to LLG	27
4.2 Students' and teachers' attitudes towards individual LLG elements	34
4.2.1 Clear rules and discernable aims.....	35
4.2.2 Competition / collaboration	36
4.2.3 Communication / interaction.....	37
4.2.4 Curiosity, fantasy, mystery, uncertainty or fictionality	38
4.2.5 Challenge	39
4.2.6 Sensory stimuli	39
4.2.7 Learner control.....	40
4.2.8 Movement / physical activation	40
4.2.9 Speed and action	40
4.2.10 Immediate feedback	40
4.3 Limitations of previous research.....	42
5. Methodology	43
5.1 Research questions and approach	43
5.2 Research context	44
5.2.1 School and study participants	44
5.2.3 Research ethics	45
5.3 Procedure	45
5.3.1 Questionnaire and interview design	45
5.3.2 Planning of the class intervention	47

5.4 Data collection	48
5.5. Data analysis	51
6. Results	52
6.1. General data on the study participants	52
6.2 Research findings from student questionnaires.....	53
6.2.1 Opinions on English learning and English classes	53
6.2.2 Opinions on grammar learning	56
6.2.3 Students' playing behavior.....	58
6.2.4 Attitudes towards learning through playing, LLG and their features	61
6.3 Research findings from teacher interviews	72
6.3.1 Opinions on English and grammar teaching	72
6.3.2 Employment of and attitudes towards LLG	73
6.3.3 Attitudes towards the attributes of LLG.....	74
6.3.4 Attitudes towards the benefits and disadvantages of LLG.....	75
6.3.5 Teachers' opinions on LLG from the students' perspective	76
7. Discussion	79
7.1 Attitudes towards playing and learning (grammar).....	79
7.2 Attitudes towards LLG	80
7.3 Attitudes towards the features of the LLG	82
7.4 Attitudes towards the positive and negative aspects of LLG	85
7.5 Discernible differences according to the selected variables.....	91
8. Research limitations	91
9. Conclusion and future research.....	92
10. Bibliography	95
11. Appendix.....	98
11.1 Parental consent form	98
11.2 Student questionnaire.....	99
11.3 Transcripts of the teacher interviews	103
11.3.1 Interview with T1.....	103
11.3.2 Interview with T2.....	136
11.4 Classroom materials (LLG)	159
11.4.1 Grade 1.....	159
11.4.2 Grade 4.....	162
11.5 SPSS data.....	166
11.6 Translation of tables.....	173
12. German abstract	174
13. English abstract.....	175

List of abbreviations

EFL	English as a Foreign Language
FL	Foreign language
LLG	Language learning game(s)
L2	Second language

List of figures

Figure 1: The frequency of commonly identified attractive or important game attributes from teachers' and/or students' perspective.....	41
Figure 2: Gender of the student study participants.....	52
Figure 3: 2a) Students' enjoyment of learning English (n=84).....	53
Figure 4: 2b) Students' enjoyment of English classes (n=84).....	54
Figure 5: 2d) Students' self-perceived command of English (n=83).....	54
Figure 6: 2e) Students' self-perceived command of English grammar (n=85).....	55
Figure 7: 2f) Students' English grade in their last semester report (n=84).....	56
Figure 8: 3a) Students' enjoyment of studying and practicing English grammar (n=85).....	57
Figure 9: 3b) Students' willingness to participate in class with grammar focus (n=85).....	57
Figure 10: 3c) Students' problems with accomplishing grammar tasks (n=82).....	58
Figure 11: 4a) Students' affection for games and playing (n=80).....	59
Figure 12: 4b) Frequency of playing games in students' free time (n=80).....	59
Figure 13: 4c) Students' game preferences (n=81).....	60
Figure 14: 4d) Frequency of employing LLG in class from students' perspective (n=79).....	61
Figure 15: 6e) Experiencing sadness / demotivation after losing a LLG (n=84).....	62
Figure 16: 6k) Experiencing awkwardness or discomfort when answering questions in LLG incorrectly LLG (n=85).....	62
Figure 17: 6l) English classes passing more quickly when LLG employed (n=84).....	63
Figure 18: 6m) English classes more engaging and motivating when LLG employed (n=85).....	64
Figure 19: 6n) Grammar learning more enjoyable and exciting when LLG employed (n=85).....	64
Figure 20: 6o) The memorization of grammar rules easier when LLG employed (n=85).....	65
Figure 21: 6p) Enhanced learning outcome when LLG employed (n=84).....	66
Figure 22: 6q) Positive classroom atmosphere when LLG employed (n=82).....	66
Figure 23: 6s) LLG being a waste of time in class (n=84).....	67
Figure 24: 6s) Feeling too old for LLG in class (n=83).....	67
Figure 25: 6u) Scores for the LLG according to students' likes (n=85).....	68
Figure 26: 6v) Scores for the LLG according to students' dislikes (n=85).....	68
Figure 27: Characteristic attributes of LLG from students' and teachers' perspective.....	83
Figure 28: Perceived positive aspects of LLG from students' and teachers' perspective.....	86
Figure 29: Perceived negative aspects of LLG from students' and teachers' perspective.....	88

List of tables

Table 1: LLG attributes identified in previous researched grouped by research study.....	41
Table 2: The number of classes and students participating in the study	44
Table 3: LLG employed in the present research study according to grade and language focus	48
Table 4: Summary of the individual LLG (grade 1)	50
Table 5: Summary of the individual LLG (grade 4)	50
Table 6: Age of the study student study participants	52
Table 7: Students' ranking of LLG attributes present in the individual LLG.....	68
Table 8: Replies to the questionnaire item 6w (What did you particularly like about playing?) (n=119).....	70
Table 9: Replies to the questionnaire item 6x (What did you particularly not like about playing?) (n=62)	71
Table 10: The typicality of major LLG elements from teachers' perspective	75

1. Introduction and rationale

The topic of my research interest is the students' and teachers' attitudes towards grammar learning games in an EFL environment. The primary motivation for choosing this particular research area is that the topic of language learning games has not been discussed explicitly in great detail in my studies but is highly relevant to my teaching career. My current teaching experience provides support for the hypothesis that educational games, which can be defined as "games that deliberately aim at teaching a [foreign language], or [games that are] designed and prepared to improve specific information, skill and/or behaviour related to the [foreign language] area such as vocabulary, listening, writing, etc." (Uzun et al., 2013: 106), are popular with learners and can have a positive effect on their learning motivation and attitudes towards foreign language learning. Therefore, this master's thesis sets out, among others, to test this hypothesis.

The thesis will focus on grammar learning games in particular. The reason for this is the belief that grammar learning is often viewed as a dry drill activity by many language learners. One of the main reasons for this attitude might be attributed to the fact that students are frequently taught grammar deductively, that is, they are asked to complete a certain number of written exercises to consolidate their knowledge after a presentation of a grammatical item (Ur, 2012: 81). Although this might be an effective approach to grammar teaching, it is not necessarily motivating and engaging, especially for younger language learners (Thornbury, 2009: 30). Here, non-digital and digital grammar games can provide an attractive alternative leading to desirable outcomes (Benini & Thomas, 2021: 17).

In addition to exploring students' perspectives on a variety of grammar learning games in EFL (English as a Foreign Language) classes, I am interested in teachers' attitudes and practices regarding the employment of games in teaching EFL. By including teachers' views on the subject matter, it will be possible to directly compare whether students' perceptions and thoughts of games in EFL classes match those of their teachers.

Therefore, the primary aim of this research project is to explore both students' and teachers' perceptions of grammar games in Austrian EFL context. This study focuses on 85 lower-secondary students on the one and two lower-secondary English teachers on the other hand. The school chosen for this research study is an Austrian middle school (Mittelschule) situated in Vienna.

2. Games as a didactic tool in EFL classes

2.1 What is a game?

2.1.1 Theories and definitions

Numerous attempts from different fields have been made over time to conceptualize and define the term *game*, which is ubiquitous in everyday life and might seem self-evident in everyday language. The first scholarly definitions began to emerge from comprehensive theories of games in the nineteenth century (Klippel, 1980: 11). Whereas the previous theories tried to conceptualize games as a holistic phenomenon, focusing mostly on the description of its functions (e.g. Spencer, 1855; Groos, 1896, as cited in Klippel, 1980: 11), later theories from the 20th century onwards have attempted to account for the notion of a game in all its facets by describing it from various perspectives (Klippel, 1980: 11). For example, using the term *play* the Dutch historian Huizinga defined the concept in his influential work *Homo Ludens* from a cultural perspective. He sees play as the origin of our culture and hence an integral component of our society (Huizinga, 1998: 46). Others, such as Piaget, tried to highlight the psychological aspects of children's play, arguing that it might contribute to the cognitive development of children due to their innate curiosity and urge to explore the world (Klippel, 1980: 12).

These manifold theoretical perspectives have given rise to a number of different definitions of the concept of the game. According to the above cited theorist Huizinga,

play is a voluntary activity or occupation executed within certain fixed limits of time and place, according to rules freely accepted but absolutely binding, having its aim in itself and accompanied by a feeling of tension, joy and the consciousness that it is "different" from "ordinary life". (Huizinga, 1998: 28)

Many other theorists also view games similarly as rigid rule-governed structures (e.g. Cook, 2000; Betrus & Botturi, 2010), but some also foreground its evolutionary dimension by describing games as "specific forms of playing that often develop out of human beings' natural tendency to play" (Betrus & Botturi, 2010: 34). It is also often argued that games have been part of every human culture since ancient times and have been employed for various purposes (Butler, 2019: 306).

Despite the ubiquity of games in everyday life and scholarly attempts to conceptualize this phenomenon, researchers have only reached little consensus about a precise definition of the word game (Butler, 2019: 306). What further complicates the discussion of the notion of games are the co-occurring terms used by different scholars when referring to the subject matter. Furthermore, the fact that the terms have different equivalents in individual languages renders the process of providing an

exact conceptual definition even more challenging. These problems will be further discussed in the following subchapter.

2.1.2 Game vs. play and English vs. German terms

The terms game and play are sometimes used interchangeably in literature and a clear-cut distinction between the two is not easy to draw. There are several overlaps and the relationship between the two different, yet similar concepts, is rather problematic (Cook, 2000: 127). This might also be compounded by the fact that several languages, such as German, do not distinguish between these two nouns and use a single lemma (e.g. *Spiel*) to refer to the concept.

Nevertheless, it has become generally accepted that there is often one essential feature that distinguishes a game from a play. Whereas a play describes any, even unstructured, manifestation of playing, the game is characterized by a clear rule structure and specific objective (Cook, 2000: 127; Rixon, 1981: 3). Rixon provides a useful illustrative example to differentiate between the two concepts: “Kicking a ball around in the park is play: adding rules about how and where you kick the ball and giving your efforts an objective [...] turn this play into a game” (1981: 3). In short, a game is a type of play with rules and goals (Butler, 2019: 306).

To avoid confusion, especially in languages in which a single term is used for both forms, some researchers employed alternative terms that would account for these variations. For instance, Klippel (1980: 13) uses the term *Regelspiel* to describe games and *freies Spiel* to refer to play. However, Klippel (1980: 17) concedes that due to the existence of diverse play and game forms, there are even mixed forms whose classification is not always straightforward.

This differentiated terminology might prove very useful for a detailed discussion of the complex relations between games and plays. However, since this thesis focuses on games with a clear rule structure, and one type of game in particular, namely educational games, which are frequently termed *Lernspiele* in German literature (e.g. Klippel, 1980), attention will now be turned to this category.

2.2 Language learning game

2.2.1 Definition

As mentioned before, a game can be characterized by a set of binding rules under which a certain goal is pursued. A type of game which was designed or adapted specifically for didactic purposes is often referred to as a learning game (Klippel, 1980: 19). Alternative terms used to describe games used in

an educational context include instructional games, educational games or serious games (Butler et al., 2014: 266). For Klippel, the transformation from an ordinary game into a learning game is rather straightforward: “Zum Lernspiel wird ein [...] Regelspiel dadurch, daß zum ‘goal’, dem Spielziel, ein vom Lehrer angestrebtes Lernziel, das dem Spieler nicht unbedingt bewußt sein muß, dazutritt” (Klippel, 1980: 21). In essence, the inclusion of a learning objective is a feature distinguishing a usual game from a learning game. Klippel then goes on to argue that such a learning aim can, but does not necessarily have to be identical to the game objective (Klippel, 1980: 21).

In this process, the educators’ role is of paramount importance since they provide a purposeful direction that turns natural play into a structured and playful pursuit of a certain goal (Betrus & Botturi, 2010: 38). This difference is crucial, inasmuch as games may work perfectly as games per se and yet be of no value as a (language) learning aid (Lee, 1979: 3).

As will be discussed below, the connection between playing and learning is nothing but problematic in everyday understanding. This can often lead to educators harboring rather negative or skeptical attitudes towards instructional games. In the classroom context, this mindset can become manifest when teachers employ games as rewards at the end of a lesson or before holidays only for their own sake or as time-filler activities and do not recognize their full potential for learning (Kleppin, 1995: 220). However, many experts warn against such reductionist perspective marginalizing games and perceiving them merely as “an amusing activity for Friday afternoon or for the end of term” (Lee, 1979: 3; Hadfield, 1999: 8). Instead, it is often advised to view learning games as an integral part of regular classes or programs because of their manifold benefits for language teaching (Hadfield, 1999: 8-10), which will be examined in more detail below. In other words, educational games should be employed purposefully, for instance, for the proceduralization of language knowledge; their entertaining quality is a positive byproduct (Macedonia, 2005: 139). Only by incorporating games into standard instructional practices and syllabi can they become one of the avenues of attaining educational objectives rather than only “an enjoyable ‘extra’” (Rixon, 1981: 69).

With regard to the topic of this thesis, the term *language learning game* (henceforth: LLG) will be employed to refer to educational games as a tool for instruction used in foreign language teaching. LLG can be generally defined as “games that deliberately aim at teaching a [foreign language], or [games that are] designed and prepared to improve specific information, skill and/or behaviour related to the [foreign language] area such as vocabulary, listening, writing, etc.” (Uzun et al., 2013: 106). The inclusion of a linguistic goal is, hence, a characteristic trait that distinguishes a language learning game from any other learning game employed in subjects such as mathematics or geography.

Even though the term LLG is not very common in the English literature examining the subject matter, its inclusion in this thesis can be justified by my review of scholarly works and materials published both in English and German. Whereas in English articles only the umbrella term “game” is mostly employed, in German publications, references to educational games focusing on foreign language learning can frequently be found under the term *Sprach(lern)spiel*. According to Kleppin (2003: 263), the terms *Sprachspiel* (language play) and *Sprachlernspiel* (language learning game) are often used interchangeably in literature. Similarly, in English publications, the general term *game* is often used when referring to language learning games in particular. However, the term LLG unambiguously conveys its main focus and scope and will therefore be used in this thesis.

2.2.2 Taxonomy of the LLG

Despite their long history, no consensus has been reached regarding a uniform and consistent classification of LLG. The individual categories of LLG differ from researcher to researcher and even within one researcher over time (i.e., different category names being used in different editions of the same publication). One of the major challenges in developing a clear taxonomy of LLG is related to the complexity and versatility of the game phenomenon itself (Klippel, 1980: 112). Since LLG are determined by many aspects, any attempt at categorization based solely on a single factor of a LLG proves inadequate as it would require grouping very heterogeneous games under one category (Klippel, 1980: 112). Another problem is related to the vagueness and arbitrariness of individual category names, which can be found in different publications (Klippel, 1980: 40). Regarding the different criteria of organizing and classifying LLG, it should be noted that they are mostly not an attempt at systematic categorization, but first and foremost serve practicality purposes and are useful for potential users of game collections (Klippel, 1980: 35-36). In what follows, some of these diverse classification attempts will be presented.

Several attempts have been made to provide a comprehensive taxonomy of LLG, which were often grouped according to trained language skills (e.g. listening games, speaking games), levels of language system (e.g. grammar games, vocabulary games), type of involved activity (e.g. ordering games, describing games), interaction formats (e.g. partner games, group games), general function (e.g. competitive games, collaborative games, awareness-raising games), necessary materials (e.g. dice games, card games), language complexity (e.g. games for beginners, games for proficient students), function in the lesson (e.g. fillers, finishers), subject-related or general educational objectives, game duration and degree of communicativeness (Lee, 1979; Klippel, 1980; Rinvulcri, 1984; Wright et al., 2006). Based on this diversity of categorization systems and numerous overlaps among LLG, it can be

generally claimed that they sometimes cannot be clearly delineated from each other (Klippel, 1980: 112).

Even though some of the taxonomies seem rather reasonable, such as that by Wright et al. who acknowledge the overlaps among games by labeling them, for example, as *mainly* speaking or *mainly* grammar games (2006: v-xi), they did not turn out to be especially effective for the purpose of this thesis as the focus is primarily on grammar games. However, the early categorization by Lee (1979), Rixon (1980) or Hadfield (2003) proved very useful for distinguishing between the different yet similar LLG used in this study. Even though these scholars employ different terms for the individual categories, they all distinguish between LLG aimed at improving students' language accuracy or fluency.

The first category of LLG, which trains the formal correctness and accuracy of language use, is referred to as code-control games by Rixon (1981: 22), structure games by Lee (1979: 13) and linguistic games by Hadfield (2003: 4). The focus of this type of LLG is on the form of language and the number of practiced syntactic patterns is limited (Lee, 1979: 13; Rixon, 1981: 22). Although the ways of organizing students and winning the game might differ in such games, their fundamental principle remains unchanged: "players must get things right in order to win" (Rixon, 1981: 23). This type of LLG has the advantage of keeping students motivated to provide correct responses (Rixon, 1981: 33). They also offer mostly a more engaging and attractive alternative to formal control-practice activities (Rixon, 1981: 33).

The second type of LLG is more focused on the successful performance and completion of a task (Hadfield, 2003: 4). These games are called communication (Lee, 1979: 2³; Rixon, 1981: 27) or communicative games (Hadfield, 2003: 4). Students usually need to exchange or find out some information in order to successfully fulfill the existing task (Lee, 1979: 2; Rixon, 1981: 30; Hadfield, 2003: 4). Consequently, the emphasis is more on the effectiveness of learners' communication and language use rather than the absolute correctness thereof (Rixon, 1981: 27). This should, however, not imply that communication games do not contribute to improving correctness since excessively erroneous language loses its communicative value and several of these games often involve a restricted scope of language use, leading students to repeatedly practice certain structures (Rixon, 1981: 27). The

³ In Lee's publication, the distinction between accuracy and fluency is not a clear-cut criterion for labeling LLG. He focuses instead of including a communicative aspect of some kind to most of his LLG. Therefore, the selection of a mainly accuracy- or fluency-focused LLG can be made after discussing individual LLG in the collection rather than following the table of contents.

benefit of communication LLG lies in the fact that students can become aware of the functionality and practicality of their language use (Rixon, 1981: 33). By focusing more on the task at hand than on the correct language structures, learners are also motivated to stretch and experiment with their language use (Rixon, 1981: 33).

The positive aspect of these two categories is that they are not solely confined to LLG, but are applicable to almost every process in a foreign language classroom (Rixon, 1981: 22). As Rixon argues, teachers

aim to achieve both correctness and communicative effectiveness with [their] students, but different teaching techniques are more appropriate for each and have to be done at different times – drills and controlled exercises to help correctness, and opportunities for freer expression to enable students to communicate more fluently and confidently (Rixon, 1981: 22).

Further relevant distinction can be drawn between analog and digital LLG. The difference between these two types of games lies in the mode of playing, with digital games being played on electronic devices, such as cellphones, tablets or laptops (Butler, 2019: 305). In the era of digitalization, the use of digital games for didactic purposes has become increasingly popular among educators. The learning context in which digital games are employed for foreign language learning was introduced by Prensky (2001) and is referred to as digital game-based learning. As a result of its popularity, researchers have explored the affordances of games to enhance students' learning, motivation and engagement (Jauregi-Ondarra & Canto, 2022: 159), which will be analyzed in subsection 2.3.3.

With regard to digital LLG, an additional distinction has been made between games produced for entertainment purposes (*commercial games*) and games developed for teaching purposes (*serious / instructional games*) (Butler et al., 2014: 266; Butler, 2019: 306). In my empirical study, both traditional analog and a serious digital LLG will be employed. These LLG will either belong to the category of code-control or communication LLG.

2.2.3 What makes a good LLG?

The following subchapter will attempt to answer the important question of what constitutes a good LLG. To do so, it is essential to discuss certain criteria and principles suggested in literature that teachers should bear in mind when designing game-based learning environments and integrating games into their classes (Klippel, 1980; Rixon, 1981; Betrus & Botturi, 2010; Kleppin, 2017).

First, as mentioned in the subsection 2.2.1, a LLG should have both a linguistic goal and a game goal, which are equally important (Kleppin, 2017: 325). The proper choice of language objective from the curriculum or a syllabus should provide a meaningful direction and enhance students' language skills. However, since (especially young) students are often unaware of this objective, the realization of game goals plays a pivotal role in the design of game-based learning (Klippel, 1980: 29). The attractiveness and attainability of the game objective can either have a positive or an adverse effect on learners' willingness to actively engage with the LLG and their motivation to continue playing the game (Klippel, 1980: 74). Klippel (1980: 29) argues that if a LLG is uninteresting as a game, the learning objectives may not be attained by students. This implies that, LLGs that place excessively high demands on players due to their content or structural complexity can be as demotivating for learners as LLG that are perceived by players as being too "childish" or "trivial" (Klippel, 1980: 74). In short, a well-designed LLG is both pedagogically valuable and enjoyable.

Second, LLGs should have a simple structure and clearly defined game rules (Klippel, 1980: 22-23; Betrus & Botturi, 2010: 42). This should, however, not imply that LLG need to reduce the complexity of the subject matter being taught or revised in order to be effective. As mentioned before, LLG should not be regarded as a simplistic instructional method inferior to traditional teaching approaches. Moreover, as Butler emphasizes, "[i]f nonlinguistic cognitive or interaction demands are too high to complete the game tasks, learners may not be able to invest sufficient mental resources in L2/FL language" (2019: 314). Furthermore, a well-structured LLG can increase students' attention span and contribute to efficient learning (Betrus & Botturi, 2010: 52). In certain cases, the use of small-scale games with a simple structure and effortlessly explainable rules may be more effective than using complex and perhaps time-consuming LLG. The advantages of such games are their logistical practicality, time efficiency as well as the interchangeable content (Betrus & Botturi, 2010: 52). Once again, the structural simplicity of a LLG does not have to and should not interfere with its content complexity (Klippel, 1980: 30).

Apart from proper structural composition, LLGs should be stimulating, captivating and should ignite students' curiosity to explore (Kleppin, 2017: 325). In selecting and designing a LLG, a good testing question could be: "Would the learners be happy to do this activity in their own language?" (Wright et al., 2006: 1). In other words, educators must not forget that besides the utility a game can have for learning, it also has an intrinsic value as a playful experience (Klippel, 1980: 29).

Another essential aspect to take into account when integrating LLG into one's teaching is that LLG should be open-ended, i.e. their outcome and definite course of events are not to be prescribed

(Kleppin, 2017: 325). Players should have control over their actions in a game and possess the power to influence its outcome (Betrus & Botturi, 2010: 42). In this context, the proportion of luck to skill may also play a vital role. As Rixon (1981: 4) posits, a modicum of luck can render a game more exciting and provide lower-level learners with an opportunity to excel, but a game that relies too much on luck and too little on the actual language use would lead to a loss of valuable learning time. She further advances her argument by stating that “[t]he ideal combination is a game in which students have to react, by using language, to some challenge which may be decided by the luck of drawing a card or throwing a die, for example” (Rixon, 1981: 4).

Besides the element of luck, LLG may also contain an element of competition and explicit criteria for winning and losing (Kleppin, 2017: 325). However, as will be shown later in more detail, competition is sometimes a double-edged sword (Betrus & Botturi, 2010: 51). At this point, it is worth mentioning, that a game objective can also be achieved solely through cooperation with other learners (Kleppin, 2017: 325).

Finally, an optimal LLG should provide students with an opportunity to experiment with language and should, hence, be sanction-free (Kleppin, 2017: 325). The learners are not meant to be formally assessed or graded by teachers in the process of playing as this might be discouraging and off-putting for some students (Klippel, 1980: 75; Kleppin, 2017: 325). This should not suggest though that students cannot achieve scores for their responses during the LLG. In fact, employing various types of scoring methods is advisable as it can, among others, strengthen students’ motivation to play and learn (Jauregi-Ondarra & Canto, 2022: 159; Lee, 1979: 7; Rixon, 1981: 60-63). Rixon argues that “[w]inning a point for a right answer is a powerful motivator, particularly with younger classes” (Rixon, 1981: 60-61). Lee adds that “[p]sychologically it is better to give points for success than to take them away for failure” (Lee, 1979: 7). The potential of various gamified elements used in LLG will be further discussed in section 2.3.3.

2.3 Employment of LLG in class

2.3.1 Didactic and organizational considerations for employing LLG in class

Bearing in mind the important criteria that a good LLG should meet, teachers also need to consider some significant pedagogical and organizational factors when incorporating LLG into their teaching practices. This means that the teachers’ role in the entire process of playing and learning is of major importance. In what follows, the specific parameters which need to be taken into consideration before, during and after a game-based learning session will be discussed.

Before employing a LLG in class, educators should reflect upon which (form of) LLG might best suit their learners and which types of LLG can be accepted by them. The factors at play might be students' age, educational and cultural background, language proficiency level, interests and needs, world knowledge, willingness to experiment and play, personality traits or expectations (Rixon, 1981: 49-52). When a decision has been made, educators need to thoroughly familiarize themselves with the LLG used in class. If a LLG is to function effectively and students are to gain a memorable experience concerning both learning and playing, it is essential that teachers are not only content experts but also game experts (Betrus & Botturi, 2010: 50). Teachers should also ensure that learners possess the necessary pre-knowledge to play a LLG as the lack of proper content knowledge might impede students' learning during the game and even their future learning (Betrus & Botturi, 2010: 50).

With reference to the voices of practitioners experienced in using LLG, Wright et al. (2006: 10) also highlight the importance of classroom discipline, which is essential for the successful implementation of LLG. This implies that instead of ruining the entire atmosphere established by enjoyable games by screaming, teachers could, for instance, use hand gestures to stop students from chatting or refer to a set of previously agreed class rules (Wright et al., 2006: 10).

When introducing a LLG to learners, several key aspects need to be taken care of. Betrus and Botturi (2010: 49) argue that an adequate briefing is central to learning from a LLG. This process involves explaining the rules of the game as well as establishing expectations and learning outcomes (Betrus & Botturi, 2010: 49). Other organizational prerequisites include the formation of required student groups, provision of necessary (learning) materials and ensuring students' comprehension of the task at hand (Rixon, 1981: 57). The last aspect might require more than just reading or handing out the rules of the game. Every LLG should commence with an appropriate explanation of the rules with a short, lively and appealing demonstration thereof (Rixon, 1981: 57-58). This stage can be conducted in the language of instruction if necessary (Rixon, 1981: 57). Additionally, in order to minimize students' insecurities, it is advisable to conduct a trial by a group of learners in front of the classroom as well as to note down key language features and instructions on the board (Rinvulcri & Davis, 1995: xv-xvi; Hadfield, 2001: 5; Wright et al., 2006: 4). Some experts also argue that learners should additionally be informed about the goal(s) of the LLG since they are aware of the fact that they are in a learning situation, even when their attention is fully absorbed by the LLG (Kleppin, 2017: 326). Kleppin also argues that "[s]ie werden die Spielsituation nicht weniger genießen, wenn zusätzlich zu erwarten ist, dass sie in dieser Situation etwas hinzulernen können" (Kleppin, 2017: 326).

With regard to the teacher's role in the pre-stage of LLG employment, Klippel (1980: 100) argues that a prerequisite for a pleasurable state of playing and learning is also establishing a classroom atmosphere of mutual trust and ease. The teacher's role while playing a LLG can be different and is usually determined by the type of the LLG, as will be shown below (Rixon, 1981: 58).

The teacher's function in the process of LLG is commonly not only different from that in rather conventional classes, but it also differs depending on whether a LLG aims to train students' accuracy or fluency (Rixon, 1981: 59; Butler, 2019: 315). In code-control LLG outlined before, the teacher can, for example, act as a master of ceremonies or quizmaster leading the LLG and present challenges and questions to students (Rixon, 1981: 59; Kurzreiter, 1981: 19). Alternatively, educators can stay in the background and adopt a role of an evaluator of the correctness of students' responses, which is particularly important if learners are to learn from their errors (Rixon, 1981: 60). Lastly, teachers may be expected to assume the role of a scorer to assign points to individual players or teams for the correctness of their responses (Rixon, 1981: 61).

Regarding communication LLG, there are also several varying roles that teachers can assume. In comparison to code-control LLG, the teacher usually remains in the background to enhance the interaction rate among students and strengthen their linguistic fluency. One of the essential roles in communication LLG is that of a monitor or observer watching students as they play (Rixon, 1981: 64; Kurzreiter, 1981: 19; Betrus & Botturi, 2010: 50). Monitoring students' performance and language has the substantial benefit of gaining valuable insights into learners' actual language proficiency (Klippel, 1980: 102). Closely related to the role of monitor is that of language consultant or assistant involving the teacher, providing help to students and serving as a source of necessary information (Lee, 1979: 11; Rixon, 1981: 63-64). This might also involve making sure that all (even timid or less advanced) students actively participate in the LLG (Lee, 1979: 10). In some cases, the teacher can also act as a learner's fellow player, among others, to reduce the potentially asymmetric relationships between the educator and students (Klippel, 1980: 101), especially in LLG in which the teacher is not a priori at advantage due to his or her higher foreign language competence (Klippel, 1980: 102). In LLG with the element of competition, teachers can also be required to assume the role of a referee or arbiter whose primary responsibility is to maintain fairness and settle potential disputes (Rixon, 1981: 67; Kurzreiter, 1981: 19).

It should not go unmentioned that employing LLG as an instructional tool also requires effective time management. Therefore, teachers also need to be experienced timekeepers to be able to allocate sufficient time not only for the LLG per se, but also for clarifying the rules, debriefing after the game,

addressing student queries and dealing with potential technical difficulties (Betrus & Botturi, 2010: 53).

Finally, it is important to emphasize that despite the variety of individual roles teachers can assume during a LLG, the roles may also merge at times, requiring teachers to act as game masters or players at the same time (Klippel, 1980: 101). Which role the teacher decides to adopt is contingent not only on the LLG itself, but also, for example, on the learner characteristics or teacher's teaching aims (Klippel, 1980: 101).

Regarding the errors that might arise during the LLG, scholars and practitioners often recommend not correcting errors in the process of playing to avoid interrupting or spoiling the game experience, but rather delegating the process to a post-feedback session (Rixon, 1981: 64-65; Hadfield, 1999: 9; Wright et al., 2006: 8-9). This especially applies to communication LLG, during which minor errors might not lead to a communication breakdown or impede the game flow (Rixon, 1981: 64). Thus, it is advisable to make note of errors made during a LLG and address them in further remedial work later on (Rixon, 1981: 65; Wright et al., 2006: 8-9). In code-control LLG, immediate error correction might be more reasonable, enabling students to learn from their own mistakes and preventing their fossilization (Rixon, 1981: 60). Rixon (1981: 64), however, also recommends using one's own judgment as a teacher to determine whether intervening will interrupt the game flow excessively or not. While there is no harm in quickly correcting some errors that do not require detailed explanations, completely stopping a game and shifting to teaching or revisiting a problematic language aspect could disrupt the entire LLG (Rixon, 1981: 64). In the latter case, "students may even get the idea that the games have only been set to trap them into mistakes, and if this happens, they may become too self-conscious to get anything very much out of the activities" (Rixon, 1981: 64).

Even more importantly, it is essential in connection with any LLG to provide students with feedback during a game as learners "like to hear how well they are doing, to receive encouragement and to have any amusing incidents or clever moves commented on" (Rixon, 1981: 58). The benefits of giving informal feedback to students while playing range from showing the teacher's interest in students' actions, encouraging their participation to catering for a pleasant classroom environment (Rixon, 1981: 58).

It is also important to note that for students to stay motivated, educators do not need to provide players with external rewards or prizes. In fact, "performing well in a good game is enough to make it worth playing" (Betrus & Botturi, 2010: 39). Similarly, as was mentioned before, LLG should not be

employed merely as a rewarding activity at the end of the lesson. The overemphasis of the rewarding function of games could inhibit learners' learning motivation and leave them with a false impression that the actual important work happens outside playful learning situations (Klippel, 1980: 77). This suggests that a thoughtful design of a LLG with carefully selected learning and game objectives is essential for maintaining players' motivation and improving their language competence.

Finally, the phase after playing a LLG is often critical to attaining the intended learning objectives. As previously mentioned, teachers can record commonly occurring errors during the game and conduct a post-game language-focused session (Hadfield, 1999: 9; Kleppin, 2017: 326). In the process of debriefing, students should also be provided with an opportunity to not only discuss their game experience and learning outcomes, but also to express their emotions and feelings arising during the LLG (Betrus & Botturi, 2010: 49). As Betrus and Botturi argue, without some time for reflecting on the game process "students' perceptions of what they learned from the game can be extremely biased or distorted" (Betrus & Botturi, 2010: 49).

In the light of this discussion, it is evident that there is a number of practical issues that need to be addressed by educators in the process of LLG implementation to maximize their effectiveness (Butler, 2019: 314). As with any other instructional method, there is not a single perfect recipe serving all types of learners with different interests and needs (Betrus & Botturi, 2010: 44). More importantly, educators should realize that

an effective user of games in the language classroom is not necessarily the teacher who has a long list of them in his head, but someone who has really thought about them and knows their ingredients and how they can be varied to call forth different activities and skills from the players. A teacher, who understands games in this way, is much more likely to be able to find or create games that will help his [or her] students to learn something as they play (Rixon, 1981: 1).

2.3.2 Why should LLG be employed in class?

The question arising at this point might be why EFL teachers should actually employ LLG in class. To answer this question, the thesis at hand will present some key advantages of the employment of LLG in subchapter 2.3.3. However, before that, a brief yet significant digression will be made to analyze the relationship between *playing* and *learning* or *working*. The essential question here is what does playing have to do with learning. In fact, from a contemporary perspective, playing and learning or working are often viewed as contradictory human activities (Betrus & Botturi, 2010: 35). Learning or working are often perceived as purposeful and goal-oriented, whereas games are seen as purposeless and pleasure-oriented activities (Kleppin, 1995: 220). However, as mentioned earlier, games have been

used in all human cultures since ancient times not only for fun, but also for the purposeful acquisition of various types of skills and knowledge (Butler, 2019: 306).

For young children, the connection between playing and learning seems natural as well as the link between learning and discovering new things (Betrus & Botturi, 2010: 34). However, in the life of an individual, playing is usually limited to specific time periods and situations (Betrus & Botturi, 2010: 41), despite its immense significance throughout our lives (Kurzreiter, 1981: 12). In the context of education “the older the students, the more distant play is from their classes, an activity reserved for sports and games played after school hours and on weekends” (Betrus & Botturi, 2010: 34). In addition, both teachers and students tend to perpetuate this notion – teachers, for instance, by convincing students of the necessary separation between work and play and allowing them to play only between lessons; students, for example, by referring to studying as working (Kurzreiter, 1981: 12; Cook, 2000: 186).

There are, however, several other similarities between these seemingly opposing activities apart from the relevance of gameplay in our lives. In fact, even the etymology of the Latin words for game and school are identical and both refer back to the word *ludus* (Betrus & Botturi, 2010: 35). Despite the long history of employing games in education dating back to the Roman Empire (Betrus & Botturi, 2010: 35), the potential of using games for instructional purposes has been acknowledged by modern language learning and pedagogical approaches only in the second half of the twentieth century (Butler, 2019: 307; Wang & Ha, 2012: 261-262). Both activities are rule-governed as well as place- and time-bound (Klippel, 1980: 79; Cook⁴, 2000: 184). As both activities are perceived to be outside of typical everyday life, students are able to experiment without fear of severe repercussions (Cook, 2000: 184). The relationships among participants of playing or learning seem to share some commonalities as well since both activities establish momentary relationships that are somehow distinct from those in real life – they can entail both competition and collaboration (Cook, 2000: 184).

By juxtaposing learning and playing, Klippel highlights the benefit of LLG in generating situations in which (foreign language) learning occurs incidentally and without students’ conscious learning effort (Klippel, 1980: 16). This can be attributed to the fact that many LLG have the ability to distract students’ attention from studying the language as such (Lee, 1979: 2-3). During a LLG, players tend to focus on their game actions, which are governed by different rules than actions in a regular learning situation (Klippel, 1980: 31). They become so absorbed in a LLG that they even forget to act in

⁴ Even though Cook refers to the term *play* in a broad sense (Cook, 2000), many of his deliberations can also be applied to LLG.

traditional classroom patterns (Rixon, 1981: 5). The learning objective pursued by the players is often not conscious to them or is not perceived as disruptive to the enjoyment of the LLG (Klippel, 1980: 31). It is also assumed that games are played for their own sake without expecting a reward (Kleppin, 2003: 263). This mental state of optimal experience and total absorption into playing could be related to the term “flow” coined by Mihály Csíkszentmihályi. It describes a state of mind characterized by person’s complete concentration, engagement and enjoyment of the task (Csíkszentmihályi, 2008: 4).

In addition, Rinvolutri and Davis argue that the effect of subconscious and playful learning comes to light, especially when LLG are combined with the element of competition and collaboration, with students helping each other and competing in teams against one another. “In this heightened atmosphere a lot of learning takes place without the students noticing they are ‘studying’” (Rinvolutri & Davis, 1995: x). In short, this implies that a LLG can serve as a medium of learning whereby students learn subconsciously while voluntarily utilizing their intrinsic motivation and the natural joy of playing (Edegger, 2008: 23).

Attitudes towards the relationship between game and learning are historically and socially contingent (Cook, 2000: 181-205; Jentges, 2009: 619-626). On the whole, in the context of education, the pedagogic potential of LLG has often not been recognized due to generally negative attitudes towards games, which were often perceived as trivial, childish or superfluous elements compared to serious education (Cook, 2000: 184-185).

A common misconception is that some educators believe that integrating LLG into teaching would mean replacing regular instruction with games and playful activities that would never resemble anything like “real work” (Cook, 2000: 182). Cook argues that “this view is only reinforced by the occasional use of games in the classroom, for they are admitted under sufferance as a separate kind of activity different from the regular activities of the lesson” (Cook, 2000: 186). However, it should be noted that the incorporation of play into classrooms does not imply a complete replacement of traditional teaching, but rather an enrichment of the standard instruction with the elements of game (Cook, 2000: 182). In fact, LLG appear to be most effective when employed in combination with existing classroom instruction (Butler, 2019: 315).

This problematic situation, which seems to bear relevance even to present day, was very succinctly encapsulated by Klippel already in 1980, who argued the following:

Zwar erkennt man allenthalben an, daß das Spiel ein alle Menschen betreffendes Phänomen sei, doch will man zumeist nur Kindern gestatten, durch Spiele zu lernen. Sicherlich hängt dies mit der alten

Gegenüberstellung von Spiel und Arbeit zusammen: Kinder spielen - Erwachsene arbeiten. Auch das zweite Moment ist hiermit verknüpft. Lernen ist im Verständnis vieler Pädagogen mit Arbeit verbunden, deshalb schließen sich nach ihrer Meinung Spiel und Lernen ebenso aus wie Spielfreude und Lerneffektivität. Schon Locke begründet seine Vorschläge zum spielenden Lernen damit, daß der Zögling im Spiel mehr lerne, als wenn er dazu gezwungen werde. Sowohl bei Eltern als auch bei Lehrern müssen Zweifel an der Wirksamkeit spielerischer Lernformen ausgeräumt werden. Man erwartet vom Spiel, daß es im Bereich des Leistungserwerbs mit traditionellen Unterrichtsmethoden konkurrieren kann und zusätzlich Gewinne in bezug auf Motivation und Sozialverhalten bringt. Diese Erwartungshaltung illustriert das noch immer bestehende Mißtrauen gegenüber lustbetonten Tätigkeiten in der Schule. Die Vorstellungen, daß Lernen eine ernste Angelegenheit sei und daß Arbeit mit Mühe verbunden ist, verhindern weitgehend die Erkenntnis, daß die Aussagen der Psychologie über den Wert des Spiels für die kindliche Entwicklung und die Ansichten jüngerer Spieltheoretiker über den ähnlichen Charakter von Spiel und Arbeit, dessen Hauptunterschied wohl überwiegend in der Einstellung des Handelnden und nicht in den Merkmalen der Tätigkeit selbst begründet liegt, bedeutsam auch für schulische Erziehung sind (Klippel, 1980: 16-17).

In a similar vein, Cook argues that “[i]f a play element were present in learning as a whole, as work element is, this contrast would be harder to make” (Cook, 2000: 186). Moreover, Prensky also opposes the perspective of seeing learning as pure hard work that is completely different from playing and argues that learning “does not *feel* like work when you’re having fun” (Prensky, 2001: 18). Regarding the unnatural separation of studying and playing, Kurzreiter (1981: 12) asserts that the employment of LLG can weaken this unnatural separation and at the same time exploit the child’s natural play instinct for teaching and learning. Cook also supports this assumption and emphasizes that by integrating the element of play to teaching, “[l]anguage learning does not need [...] to become play, any more than the classroom has to become the playground; but neither does it need to be exactly like work or ‘the real world’” (2000: 150). Cook adds that abandoning the strict distinction between work and learning may be especially fruitful for language learning since language and play are very closely intertwined (Cook, 2000: 204).

Taken together, there appears to be no logical grounds for upholding a strict separation between play and work in education (Cook, 2000: 203). Cook argues that “[p]rovided we are not talking about the replacement of learning by play, or the admission of all, and any kind of play, but rather about the recruitment of aspects of play in the service of learning, there is no reason to fear [any] infantilization or trivialization [...]” (Cook, 2000: 203). Furthermore, LLG do not represent spontaneous or natural play typical for infants or young children, but rather an ordered and structured form of a game (Cook, 2000: 184). Overall, this suggests that games should not be seen as the opposite of seriousness and work, but rather as a principle that can affect many aspects of life and make tedious activities enjoyable, for both children and adults (Klippel, 1980: 14).

2.3.3 Benefits of employing LLG in class

As mentioned in the subchapter before, the answer to the question of why LLGs should be employed in teaching is closely tied to their advantages. Referring to the similarities between playing and learning and the role of formal education in nurturing students' intrinsic learning motivation, it has been argued that games should be employed as a didactic tool in education (Betrus & Botturi, 2010: 37) as they provide added value that might promote standard instruction and foster learning. Furthermore, as Butler et al. (2014: 266) argue, learning through games is compatible with the recent educational shift towards less teacher- and more learner-centered instruction, since educational LLG “directly focus on active learner participation” (Wilson et al., 2009: 220).

Nowadays, “games have become widely adopted by new generations of users, the so-called digital natives, who have grown up immersed in new communication technologies” (Hainey et al., 2013: 475). Modern theories of learning as well as different pedagogical approaches have come to realize the potential of digital LLG and have supported their employment as an effective educational tool (Butler, 2019: 307). Many research studies and meta-analyses have been published over the past few years evaluating the affordances of digital LLG (e.g. Clark et al., 2016; Acquah & Katz 2020).

Scientists have often drawn attention to a plethora of advantages that LLG can offer. A detailed discussion of all potential benefits that LLG can provide would go beyond the scope of this master's thesis. Therefore, this thesis focuses on the most crucial points emphasized in scientific literature. In general, the comprehensive literature review has shown that the advantages of LLG are evident on the linguistic, social, motivational, affective and pedagogical level.

From a language perspective, it is often argued that (foreign) language learning is a complex process requiring substantial effort which needs to be sustained for a long period of time (Lee, 1979: 3; Wright et al., 2006: 2). Due to their motivating and attractive nature, LLG have the potential to maintain students' learning progress and interest (Wright et al., 2006: 2). Furthermore, they can facilitate learning and enhance students' understanding since by playing a LLG “players do not need to dismantle the system analytically to understand it, but they can interact with it through the game directly, leaving analysis to grow on the more solid basis of direct experience” (Betrus & Botturi, 2010: 45). Implementing LLG into teaching English also creates learning situations in which language use becomes meaningful, useful and purposeful (Wright et al., 2006: 2). As Klippel (1980: 76) argues, the benefits of the LLG become evident to learners in the course of the game. The functional use of language in a meaningful context enables learners to understand the significance of the learning

content and perceive the foreign language as a means of communication necessary for the progress of the game (Klippel, 1980: 76). It follows that LLG are stimulating and motivating learning situations, establishing contexts that make the function of the language material clear (Klippel, 1980: 76). As was argued before, LLG have the potential to divert learners' attention from studying as such and can make them "stop thinking *about* the language and instead *use* it, receptively or productively, as a means of considering something else, as those with an advanced command of the language use it too" (Lee, 1979: 3). Students are "pushed" to actively use the target language in a situational context and practice it intensively in a natural and playful manner with other players (Edegger, 2008: 30; Butler, 2019: 310). In short, LLG promote language learning and "provide one way of helping the learners to *experience* language rather than merely *study* it" (Wright et al., 2006: 2).

With regard to grammar, grammar LLG can "lighten the load of grammar learning" (Hadfield, 2001: 4), which frequently poses substantial difficulties for students. Moreover, grammar LLG can bring a sense of liveliness and energy to the classroom in a manner not commonly associated with the grammar component of instruction (Rinvolutri, 1984: 4). In this regard, Hadfield draws an interesting distinction between traditional grammar exercises and grammar LLG, arguing that

[t]he difference here is not only that they are in game format, which means they are more fun and lighter-hearted, but also that in most cases there is a context for the game, whereas most grammar exercises are a collection of unrelated sentences. The context is very often the students' own experiences, tastes and preferences since I believe that a personal element gives emotional colour to an exercise and this is a valuable memory aid – if you have invested something of yourself in an exercise you are less likely to forget it (Hadfield, 2001: 4).

LLG can not only be beneficial to the development of language skills, but can also support students in acquiring social competences. On the second social level, researchers argue that LLG possess the capacity to help learners attain self-realization; build self-confidence; enhance decision-making capacity; develop their learning autonomy, interpersonal and social skills and behavior; stimulate creativity and spontaneity as well as acquire learning strategies and strategic thinking (Klippel, 1980: 14; Kurzreiter, 1981: 16; Kleppin, 2017: 326; Edegger, 2008: 30; Waddington & Bannikova Charikova, 2022: 49). Through playing, students also often engage in social interactions and dialogs with their fellow players, adopt various roles and experience different uses of language (Butler, 2019: 307).

Regarding the motivational dimension of LLG, Edegger (2008: 30) argues that the main reason for the employment of LLG in class lies primarily in its high motivational capacity, which can turn learning

into enjoyment. This is in line with earlier arguments by Rinvoluceri (1984: 4) or recent ones by Betrus & Botturi (2010: 44) about LLG representing an excellent method for fostering students' intrinsic motivation, engagement and involvement. They argue that "[s]tudents who are having fun and are engaged tend to find the learning experience meaningful and memorable" (Betrus & Botturi, 2010: 44). Their motivation can be increased via LLG on different levels, for instance, general learning motivation, motivation for English classes or motivation for English as a language (Klippel, 1980: 76). Learners are usually very eager to engage in LLG also because they are related to their everyday life and they have the power to control what is happening in the class, becoming subjects and not objects of teaching (Rinvoluceri, 1984: 3). With regard to motivation, it can be generally claimed that "[g]ames are surely not the only method to motivate learners, but they are certainly one of the best" (Betrus & Botturi, 2010: 44). Their inherent motivational mechanisms encourage players to engage with them often without expecting any external reward, solely for the pleasure of playing and the possibility to succeed (Dicheva et al., 2015: 75).

Another reason for the incorporation of LLG into language classes is that many learners naturally enjoy playing (Betrus & Botturi, 2010: 44). As early as in 1980s, it was generally accepted that language teaching should be enjoyable (Lee, 1979: 1) and hence LLG should be part of the teaching curriculum. In the Austrian national curriculum for lower secondary education, this affective dimension of teaching and learning is firmly embedded to the present day. As stated in the curriculum: "Der Einsatz von spielerischen und musischen Elementen bzw. ganzheitlich-kreativen Methoden ist auch im Fremdsprachenunterricht notwendig, um möglichst förderliche Lernbedingungen für Schülerinnen und Schüler zu schaffen"⁸ (Lehrplan, 2022).

LLG are powerful educational tools not only for creating favorable learning conditions. Through the enjoyment of LLG or through experiences of success, students can also develop a positive attitude towards the foreign language (Kleppin, 2017: 326). Klippel (1980: 104-105) argues that due to their complex structure, LLG are educational tools that engage learners' entire personality and can simultaneously activate different personality levels. Therefore, LLG can not only contribute to the improvement of foreign language skills, but also have a significant influence on personality development and attainment of emotional and affective learning goals (Klippel, 1980: 104-105). Klippel explains this process by stating that in a LLG, linguistic elements are linked with situational context, where both feelings and social conditions play an important role, and this results in a higher

⁸ The employment of playful and artistic elements as well as holistic-creative methods is also necessary in foreign language classes to create the most supportive learning conditions for students.

retention rate of the learned language structures (Klippel, 1980: 104). These positive emotions arising in the process of playing can improve students' brain activity, which substantially promotes learning (Macedonia, 2005: 139). In addition, LLG are often endorsed for their capacity to minimize boredom and detachment in foreign language classes (Lee, 1979: 1; Waddington & Bannikova Charikova, 2022: 45).

From the pedagogical point of view, LLG also offer numerous advantages, which will now be discussed in more detail. The major didactic benefit of LLG lies in their general applicability. LLG are namely very easily adaptable in terms of language skills and systems (e.g. listening / reading / grammar LLG), levels of language system (e.g. morphology, syntax, pragmatics), levels of difficulty (from beginners to proficient learners), subject matter (different topics of a language curriculum or a textbook) or rules (Rixon, 1981: 85-90; Rinvolutri 1984: x; Kleppin, 2017: 325; Butler, 2019: 307). Furthermore, LLG can be employed in different stages of teaching and for various purposes, for instance, as a revision, consolidation or application of previously introduced language structures, as an introduction to new topic, or as a form of loosening up or regaining students' attention after a demanding exercise or a test (Kurzreiter, 1981: 21; Rixon, 1981: 69-79; Kleppin, 2017: 325). In their frequent use to revise the studied language (Klippel, 1980: 80), variation is also possible as LLG can be used in all stages of the PPP model (Harmer, 2015: 65-66) – in the form of presentation, controlled practice, communicative practice and free production of language structures (Rixon, 1981: 70; Hadfield, 1999: 8). The frequent use of a LLG has a positive side-effect in terms of retention. As Rixon argues: "Recalling something that happened in a game may help a student remember the language connected with it" (Rixon, 1981: 82). Moreover, LLG can also be employed by teachers as a diagnostic tool to observe and appraise (new) students' actual language competence, document areas of difficulty and undertake necessary remedial work (Klippel, 1980: 102; Rixon, 1981: 82; Rinvolutri, 1984: 4; Hadfield, 1999: 8). Finally, it is important to emphasize that "different types of games are appropriate for different purposes" (Rixon, 1981: 22). Therefore, teachers' decisions should be meaningful and well thought out.

On the pedagogical level, LLG also offer benefits other than general applicability. The employment of LLG contributes to the diversity of instructional approaches adopted by the teacher as well as interaction formats and, hence, to the reduction of teacher-centered teaching (Klippel, 1980: 103-107; Cook, 2000: 199). As a consequence, student talking time can be increased, providing students with more opportunities to practice language structures freely with their peers in the form of pair, group or team settings (Klippel, 1980: 106-107). Since the game situation is typically perceived by the learners

as something different from the normal classroom situation in which students' performance is often assessed, they are able to experiment freely and more extensively with language, test their own abilities and engage in social interactions without fearing a failure or negative evaluation by the teacher (Klippel, 1980: 14; 75-76). Betrus and Botturi also highlight this virtue of LLG, arguing that a LLG "is indeed a safe space, delimited and at the same time protected by its rules, where the players' personalities can more freely emerge [and learners can] gain confidence in their abilities and in themselves" (Betrus & Botturi, 2010: 36; 46). Moreover, such a learning environment can also counteract the asymmetric relationship between the teacher and learners, especially in LLG, in which the teacher also participates actively (Klippel, 1980: 107). Lee supported this notion by arguing that LLG "bring teacher and learners into a more agreeable and more intimate relationship, and that too helps to ease the process of learning and teaching" (Lee, 1979: 12).

Given the presence of students with different learning styles (e.g. auditory, visual or kinesthetic) in every class (Kormos & Smith, 2023: chapter 6), one more didactic virtue of LLG has been advocated in literature. LLG allow for multisensory learning through activation of different sensory channels and the inclusion of elements, such as physical actions and movement, nonverbal communication, haptic experience, visual information or dramatization (Lee, 1979: 1-2; Kleppin, 2017: 326). In such learning situations, the foreign language is connected with action and is no longer a disembodied entity (Lee, 1979: 2). The benefits of multisensory learning are also emphasized in the Austrian curriculum for lower secondary education: "Multisensorisches Lernen vermag die Aufnahmebereitschaft, Erinnerungsleistung und Motivation zu aktivieren und bringt daher vielschichtigen lernpsychologischen Gewinn" (Lehrplan, 2022).

Over the past decades, especially the use of digital LLG has attracted a lot of scientific attention. Concerning their benefits, it is argued that the multimodal, immersive and interactive environments created by digital LLG have the potential to substantially improve students' learning experience and provide diverse opportunities for language learning (Reinders, 2017: 330; Peterson & Jabbari, 2022: 1). A systematic meta-analysis of twenty-six research studies reports positive effects of digital LLG on language acquisition, students' affective states, competences and participatory behavior (Acquah & Katz 2020: 12). The popularity of digital games among (young) people can, for instance, bridge the gap between learning in class and learners' private leisure time activities (Reinders, 2012: 1). Many digital LLG provide extensive exposure to L2/FL, offer motivating and challenging interactions (Peterson & Jabbari, 2022: 1) and most importantly, for the purposes of my study, represent a valuable alternative to engage students in their learning process (Benini & Thomas, 2021: 17). This engaging

learning experience often arises from the presence of game elements and game mechanics in digital LLG (Jauregi-Ondarra & Canto, 2022: 159). Game elements include, for example, leaderboards, badges, points, levels or performance bars (Jauregi-Ondarra & Canto, 2022: 159), which foster both competition and collaboration and provide a visual representation of success (Benini & Thomas, 2021: 16-21). Game dynamics, on the other hand, encompass features such as fun, achievement, competition or challenge (Jauregi-Ondarra & Canto, 2022: 159). All these elements, present in gamified applications like Kahoot, have the potential to enhance students' learning motivation and engagement, decrease their anxiety and promote learner autonomy / control (e.g. ability to choose own nicknames, avatars, levels, etc.) (Jauregi-Ondarra & Canto, 2022: 159; Reinders, 2017: 332). A detailed discussion of LLG elements can be found in section 4.2 of this thesis.

Taken together, it can be argued that LLG offer a wide range of benefits for foreign language learning and teaching. It can be generally argued that LLG provide every learner with the possibility to improve in some way or another (Waddington & Bannikova Charikova, 2022: 49). This should, however, not imply that LLG represent the one and only universal and perfect instructional method. As mentioned before, LLG seem to be most effective when combined with existing instruction (Butler, 2019: 315). The plethora of their benefits should also not convey the impression that there are no hidden drawbacks when designing game-based learning environments.

2.3.4 Drawbacks of employing LLG in class

This thesis makes no claim to mention and elaborate on every single disadvantage LLG can potentially have, but rather explores the most distinct drawbacks, dangers and challenges pertaining to the use of LLG in class. The reason for incorporating this subchapter into the present thesis is that research studies have shown that (digital) LLG may not always lead to effective outcomes with regard to learning and motivation (Butler, 2019: 305).

In the era of standardization, educators very often complain about the relationship between curriculum and content overload and the time available for instruction (Kurzreiter, 1981: 17; Edegger, 2008: 30; Betrus & Botturi, 2010: 47). The density of strict, test-oriented syllabus and curriculum often compels them to teacher-centered teaching, leaving no time for student-oriented activities, such as LLG, despite their potential effectiveness for language learning (Betrus & Botturi, 2010: 47; Bush, 2015: 19). This seems to be a legitimate claim since LLG mostly take up more time than traditional teaching approaches, both with regard to their preparation and the actual playing (Betrus & Botturi, 2010: 47). Unfortunately, there seems to be no ideal solution to this justified concern (Betrus & Botturi, 2010:

47). However, if educators ponder the exclusion of LLG from their teaching practices solely because of the lack of available time, they could consider substituting individual stages of instruction (e.g. the phase of practice and revision of language structures) conducted in a traditional manner (e.g. through a gap-filling exercise) with LLG, which would lead to the achievement of the same educational aims.

Another challenge teachers are faced with when contemplating the integration of LLG into teaching is classroom management (Bush, 2015: 19). Educators sometimes argue that the class may become too loud during a LLG due to students' excitement. In this regard, Rixon argues that learners "must be trained to play at a necessary rather than a deafening volume" (Rixon, 1981: 57). As mentioned before, discipline is, indeed, a prerequisite for an effective implementation of LLG (Wright et al., 2006: 10). Still, when it comes to noise during playing, it is important to realize that for educators, it can be seen as a form of praise when students become enthusiastic to the extent that they wish to create a lively, but maybe a bit louder, atmosphere (Rixon, 1981: 57).

With regard to teachers' concerns, it is sometimes claimed that while learners are enjoyably playing, teachers tend to lose control of their learning process and its effectiveness (Betrus & Botturi, 2010: 47). In other words, while a LLG may be beneficial to students, "the teacher may still feel obligated to re-teach the content through more traditional forms to ensure that the intended goals and objectives of the instruction are met" (Betrus & Botturi, 2010: 48). In this context, teachers may even get the impression that the over-excitement or over-attractiveness of LLG may hinder learning. The relationship between the effectiveness and attractiveness of a LLG may be, indeed, problematic. In a study analyzing students' playing behaviors and learning outcomes, Butler et al. (2014: 273) found out that whereas certain games may appeal to learners, they might have a limited learning effect or their educational value might fluctuate according to the targeted level of proficiency. However, the researchers add that such games can potentially have a favorable impact on learners' emotional factors, such as motivation, which are significant in foreign language education, especially at primary level (Butler et al., 2014: 273-274). Bearing these findings in mind, teachers should strive for instructional diversity and assurance of learning outcomes at the same time.

What might also be detrimental to learning is the subversion of a LLG in which students prioritize winning over learning outcomes (Betrus & Botturi, 2010: 46). Especially in competitive LLG, there is, indeed, a risk of learners trying to win the game at all costs and subsequently ignoring or not appropriately reflecting upon trained language structures (Waddington & Bannikova Charikova, 2022: 51). Students discovering some imperfections in game rules and misusing it to cheat or win in a game

easily might further have a negative impact on their learning effects, their game experience as well as on those of their fellow players (Betrus & Botturi, 2010: 47).

Another pedagogical drawback of LLG concerns the difficulties related to the choice of a suitable LLG. Sometimes educators might find it difficult to find or assess the suitability of a specific LLG for teaching a specific learning content (Edegger, 2008: 30). It might also be difficult to transform the entire complexity of the learning content into a game (Edegger, 2008: 31). Moreover, learners' individual differences play a role in their acceptance of or indifference to specific LLG. As Betrus and Botturi argue "[s]ome people like playing, some do not, and different players – by gender, age, expertise, and temperament – like different games" (Betrus & Botturi, 2010: 44). Prior to the employment of LLG in class, teachers might also find it useful to consider the overall classroom atmosphere and conditions (Klippel, 1980: 77). This also suggests that not every LLG can be used in the same form and way in every class with different students.

Another similar problem pertains to the danger of learners perceiving a LLG as a pure learning situation if the element of game attractiveness is missing (Klippel, 1980: 85, Edegger, 2008: 31). Especially in the modern era of digitalization, students might deem educational games as unattractive and unmotivating (Edegger, 2008: 30). Betrus and Botturi (2010: 48) argue that teachers' endeavors to create an engaging game-based learning environment might not yield the desired motivational results as students can perceive class LLG as inferior to out-of-school games they are used to playing at home. For these learners, the classroom LLG might not even be worth trying (Betrus & Botturi, 2010: 48). In this regard, Butler et al., emphasize an important fact that teachers should take into account when employing LLG in class:

In particular, at around the age of ten, children seem to exhibit different game-playing behaviours than younger children. Thus, for older children, even if their proficiency levels are still relatively low, teachers need to ensure that learning games meet students' age-appropriate cognitive demand and curiosity (Butler et al., 2014: 274).

In a similar vein, Betrus and Botturi (2010: 44) highlight the importance of the element of challenge and fantasy in a LLG to generate students' interests in playing it. In this regard, Wright et al. cite the following statement by an experienced teacher: "Don't think that the use of the word 'game' is a guaranteed way of motivating the students. They are too sceptical. It must be a genuinely engaging activity" (Wright et al., 2006: 8). On the other hand, if a LLG is perceived as appealing and provides an exciting game experience for students, they might start to deem traditional instruction as dull or unmotivating (Betrus & Botturi, 2010: 48). However, it is also possible is that after completing a

captivating game, learners are more willing to sit for a while and listen to their teacher's explanation in a more teacher-centered learning (Betrus & Botturi, 2010: 48). What is important here is to "strike a healthy balance between games and other media or forms of teaching, so that each one plays its role and is reinforced by the others" (Betrus & Botturi, 2010: 48) or as the saying goes: *the dose makes the poison*.

One last potential disadvantage of LLG is related to the adverse effects they can have on students' affective states. Research findings suggest that some LLG might lead to an increase of language anxiety, nervousness or even depression if learners are subjected to correction or mockery from their classmates (Waddington & Bannikova Charikova, 2022: 45). "Getting something wrong" in front of the whole class might, according to students, lead to a sense of shame or embarrassment that increases in the course of time (Waddington & Bannikova Charikova, 2022: 50).

Taken together, it is evident that LLG not only offer numerous advantages for language learning, but there are also some decisive factors why teachers may not be willing to employ them in their classes. It is crucial to realize that a careful design or choice of a LLG is a requirement for achieving desired learning outcomes and maintaining students' motivation.

3. Grammar teaching and learning

The present thesis aims to investigate students' and teachers' perspectives on grammar LLG in particular. Therefore, it is essential to briefly refer to the major approaches concerning teaching the grammar component in EFL classes.

Foreign language learning involves more than simply mastering the four language skills. Grammar is a central component of the language system needed for successful communication (Swan, 2002: 151). There is a plethora of principles and guidelines teachers should be familiar with when covering grammar. However, for the purposes of this master's thesis, only general approaches to dealing with grammar in class are relevant for the discussion of the study results.

The first and most frequent approach to grammar teaching is deductive instruction, which involves practicing grammar items after a presentation of rules provided by the teacher or a textbook (Ur, 2012: 81). The second method of introducing students to new grammatical rules is the inductive approach, which allows learners to discover the rule by themselves through language examples (Ur, 2012: 81). While research findings into the effectiveness of the two approaches have been inconclusive, both methods seem to have both strengths and weaknesses (Thornbury, 2009: 55). For instance, the

deductive approach is more time-efficient, might be favored by analytical learners, but is perhaps less memorable than the inductive approach (Thornbury, 2009: 30; Ur, 2012: 81). On the other hand, the inductive method of grammar teaching can be more meaningful and motivating and it might lead to increased learning effects since students working out grammar rules for themselves are more likely to remember them (Ur, 2012: 81). However, in this process, students might form false hypotheses about grammar rules and the inductive approach is usually also more time-consuming for teachers.

In the context of grammar instruction, learners' attitudes towards grammar learning hold significant importance. As was briefly outlined in the introduction to this thesis, it is believed that a significant number of students perceive grammar learning as monotonous and not particularly motivating. A possible explanation for this trend could be the common practice of deductive grammar instruction. While deductive teaching can be effective and time-saving for teaching grammar, it may lack a motivating and engaging element, particularly for younger language learners (Thornbury, 2009: 30). Scientific research also corroborates these assumptions and shows that even college students can find methods of grammar teaching boring and would welcome more diverse and attractive approaches to grammar at school (Lhorsumeth, 2018: 28). As will be shown below, LLG have a great potential to enhance the attractiveness of language instruction. Therefore, it could be argued that LLG offer an appealing alternative to traditional grammar teaching.

4. Research on the (perceptions of) LLG

Despite the long history of employing games in education, the potential of using games for instructional purposes has been acknowledged by modern language learning and pedagogical approaches only in the second half of the twentieth century (Butler, 2019: 307; Wang & Ha, 2012: 261-262). Since then, academic research has focused on the study of various aspects related to playing and learning, for instance, the effectiveness of using educational games on learning and enhancing language skills such as grammar (e.g. Bush, 2015), the benefits and drawbacks of employing instructional games in the classroom (Kleppin, 2017) or the impact of instructional games on students' foreign language learning motivation (e.g. Chou, 2014). A great number of studies have also analyzed the effects of particular game attributes on students' learning outcomes (e.g. Garriss et al., 2002; Wilson et al., 2009; Vandercruysse et al., 2013)⁹.

⁹ For a comprehensive summary of studies linking individual game features to learning outcomes and their findings confer Wilson et al. (2009: 236-251).

All these research foci have fundamentally contributed to the diverse exploration of the phenomenon of LLG and its impact on foreign language teaching and learning. However, there is a common problem when generalizing and transferring results to other contexts. This issue is succinctly summarized by Vandercruysse et al., who argue:

While numerous claims have been made about the effectiveness of games, the studies that examine educational effectiveness often contain flaws resulting in unclear conclusions. One possible solution for these shortcomings is to focus on separate game elements rather than on games as a whole. A second solution is to take into account students' perceptions of instruction as they are likely to affect students' interpretations and learning outcomes (Vandercruysse et al., 2013: 927).

Therefore, this master's thesis also sets out to shed light on these two significant research areas and thereby contribute to the existing body of research. In what follows, I will outline the findings of current influential studies investigating the topic at hand.

In general, several studies have examined students' attitudes towards instructional games in the classroom from different perspectives. This body of research has produced varied and intriguing findings. In most cases, a mixed method approach has been adopted by researchers combining the use of questionnaires and interviews to gain a broader perspective on this phenomenon (e.g. Uzun et al., 2013; Acquah & Katz, 2020; Waddington & Bannikova Charikova, 2022). In the majority of studies, researchers have focused on the exploration of digital rather than analog LLG (cf. e.g. Acquah & Katz, 2020; Tirén, 2021; Waddington & Bannikova Charikova, 2022). The research has mostly targeted teenagers and older students, leaving the potential of LLG for young learners rather underexplored (Butler et al., 2014: 325; Butler, 2019: 305). This study will, hence, also attempt to fill this research gap.

4.1 Students' and teachers' general perspectives on and attitudes to LLG

In what follows, I will present some major findings pertaining to students' and teachers' general perspectives on and attitudes to LLG identified in previous research. Moreover, this section of the thesis is also intended to draw the reader's attention to several remarkable correlations between attitudes to LLG and factors, such as gender, age, playing behavior, etc. The presentation of these research outcomes is imperative to establish a connection with the discoveries made within the scope of this master's thesis. In several instances, the studies referred to in this subsection are master's theses published in the Austrian educational context. The inclusion of the studies is deliberate and was motivated by the fact that the latest research on this particular subject topic has been undertaken in this

type of publications and both the findings and contextual variables are directly comparable to my research.

A case study conducted by Waddington and Bannikova Charikova (2022) analyzing perspectives on various digital LLG targeted eight English teachers and fifty-one primary-school learners aged between eleven and twelve years.

From the teachers' perspectives, the major didactic reason for employing LLG in class was to boost students' learning motivation (Waddington & Bannikova Charikova, 2022: 48). The inquired teachers also voiced some didactic considerations which should be taken into account when organizing game-based learning. The importance of a thoughtful choice of LLG was highlighted by the interviewed teachers who argue that LLG need to correspond with learning objectives (Waddington & Bannikova Charikova, 2022: 48). The aspect of optimal challenge seems to be another important factor in the teaching and learning process for both teachers and learners. Finding an adequate level of challenge that would fit the majority of students in class is referred to as one of the major challenges of using LLG (Waddington & Bannikova Charikova, 2022: 49).

Another difficulty teachers might be faced with in a game-based learning environment is students' disruptive behavior. As one interviewed teacher argues in Waddington's and Bannikova Charikova's study, learners may not be aware of the relevance of their actions when playing, which leads to disturbances in class. Therefore, teachers' careful planning and control in the process of playing is essential for minimizing any disruptive behavior. However, this view is not entirely supported by other teachers participating in the study who claim to strongly oppose the statement that employing LLG for teaching English can lead to students becoming overexcited and not working properly. The majority of students, on the other hand, consider this to be an issue, arguing that their classmates get overexcited at times and end up learning nothing (Waddington & Bannikova Charikova, 2022: 49).

With regard to affective attitudes to LLG, students' and teachers' perspectives varied substantially in Waddington's and Bannikova Charikova's research study. Although all teachers unanimously agreed that playing LLG can build up students' self-confidence, students had varying opinions on this matter (Waddington & Bannikova Charikova, 2022: 49). Some students highlighted the experience of shame and embarrassment when playing LLG and failing in front of the class (Waddington & Bannikova Charikova, 2022: 49-50).

Taken together, Waddington and Bannikova Charikova found that students' and teachers' views on positive aspects of LLG seem to correspond. Both parties view LLG as enjoyable, motivating and enhancing learning (Waddington & Bannikova Charikova, 2022: 51-52). The teachers participating in the study added that LLG can also increase learners' interest, attention as well as their self-confidence (Waddington & Bannikova Charikova, 2022: 48-52). Referring to the positive effects of LLG, students added that LLG often facilitate their understanding of the content, make learning easier and create an atmosphere of healthy competition (Waddington & Bannikova Charikova, 2022: 52). On the other hand, when asked about the risks and drawbacks of LLG, students and teachers often gave diverging responses, with students expressing considerably more concerns than their teachers (Waddington & Bannikova Charikova, 2022: 51-52). Both teachers and students seemed to agree on the potential problem of disruptive students' behavior and the suboptimal challenge of a LLG (Waddington & Bannikova Charikova, 2022: 52). In the teachers' eyes, the major challenges of employing LLG properly were identifying the right level of difficulty and aligning games with learning objectives (Waddington & Bannikova Charikova, 2022: 52). The students participating in the study raised more and previously unknown concerns, including the following negative effects of LLG: increasing the feeling of shame and embarrassment, poorer content understanding, prioritizing the game / winning over learning, lower learning effect compared to traditional coursebook, lack of skill practice and limited participation in class (Waddington & Bannikova Charikova, 2022: 51-52)

Uzun et al. (2013) also investigated the differences between students' and teachers' opinions on and attitudes to traditional and digital LLG. Since the researchers targeted five different age groups, the collected data varied substantially for each age category. However, despite this heterogeneity, several commonalities were identified in all groups. The majority of the study participants agreed that LLG represent an enjoyable and effective tool of instruction, can positively affect the classroom atmosphere, increase learning motivation and reduce anxiety (Uzun et al., 2013: 105).

Moreover, Uzun identified significant gender differences concerning the playing of LLG. Overall, it was revealed that female participants enjoyed playing LLG more, preferred analog LLG more than digital ones and had more positive attitudes to their effectiveness in comparison to their male counterparts (Uzun et al., 2013: 98). Regarding the age group of students between 7 and 14 years old¹⁰, the researchers found that male learners preferred digital LLG more than analog ones, whereas female students demonstrated no definite preference, enjoying playing both digital and analog LLG equally

¹⁰ The reason for reporting findings related to this particular age group is that the age of the students in this group fall under the average age of the study participants participating in my study.

(Uzun et al., 2013: 99). While traditional LLG were said to be more interactive and collaborative, digital LLG were believed to particularly enhance digital and language skills (Uzun et al., 2013: 99-100). From the perspective of English teachers, traditional LLG were strongly preferred over digital ones (Uzun et al., 2013: 102-103). Uzun and his colleagues point out that these contradicting preferences among teachers and students can in fact have a relatively adverse effect since there is a danger of a mismatch between students' needs and interests and teachers' classroom practices (Uzun et al., 2013: 102).

Butler et al., (2014: 270) revealed that in their study examining the playing behavior of over three thousand learners aged 4 to 12 the gender differences were only minor. However, some diversity was observed when testing for the variable age. Overall, the playing frequency of digital games decreased with increasing age of students (Butler et al., 2014: 270).

Analyzing the game playing habits of more than 800 higher education students, Hainey and colleagues discovered that male learners displayed more positive attitudes to LLG than their female counterparts (Hainey et al., 2013: 482). Furthermore, male students rated the element of competition and cooperation in LLG as more important than female learners (Hainey et al., 2013: 481). The authors highlight the importance of investigating individual learner differences, such as gender, regarding the employment of LLG in an educational context in order to be able to determine whether LLG are suitable for specific learning groups or not (Hainey et al., 2013: 483).

In their large-scale study, the researchers also revealed a positive correlation between students' game playing behavior and their perspective on LLG. Students who played digital games in their spare time displayed more positive attitudes to LLG (Hainey et al., 2013: 482). The majority of students perceived LLG as enjoyable, interesting, exciting but also as rather time-consuming (Hainey et al., 2013: 482). This should, however, not imply that learners viewed the LLG as a waste of time because this aspect received the lowest ranking score in the study (Hainey et al., 2013: 482).

Another recent study conducted by Musaoğlu Aydın and Akkuş Çakır arrived at a very insightful conclusion that „carefully planned and delivered game-enhanced language learning interventions can be equally effective as more traditional language learning interventions, but with additional benefits for motivation and L2 self-development” (Musaoğlu Aydın & Akkuş Çakır, 2022: 1828). This suggests that LLG represent an effective and motivating instructional method for achieving learning objectives in EFL classes.

With the sample of 56 secondary school teachers in Austria who completed an online survey, Ladstätter (2019) aimed to analyze teachers' general use and beliefs of LLG in EFL classes. The author made some remarkable discoveries in her master's thesis, which will be summarized in the following paragraphs.

Regarding the general use of LLG in foreign language classes, it was found that the majority of the teachers employed LLG in their classes at least once a month¹¹ and they gained them primarily either from internet platforms or developed them by themselves (Ladstätter, 2019: 48-49). The majority of teachers employed LLG which they were also mostly familiar with, namely grammar, vocabulary and communicative LLG (Ladstätter, 2019: 58). Approximately 83% of the participants employed LLG during the lesson, 62% at the end and around 50% at the beginning of the lesson (Ladstätter, 2019: 49). The purposes of employing LLG in classes varied greatly, with the majority of teachers using them for practicing vocabulary / grammatical structures or for loosening up (Ladstätter, 2019: 49). The type of LLG that were deemed most successful regarding the benefits for foreign language teaching were code-control and specifically grammar and vocabulary LLG (Ladstätter, 2019: 58). This implies that a positive correlation between the familiarity with LLG, their frequency of use and perception of their benefits could be identified in the research (Ladstätter, 2019: 71).

Concerning the difference between analog and digital LLG, some participants stated that analog LLG are received better than digital LLG by students, with the exception of the quiz game platform Kahoot (Ladstätter, 2019: 52). Despite this comment, 50% of the inquired teachers reported using computer LLG in their teaching (Ladstätter, 2019: 48).

Ladstätter also attempted to identify some discernable differences in the use of and attitudes towards LLG based on selected variables. Only minor contrasts were identified with regard to gender since the proportion of male and female participants was asymmetric. However, female teachers generally tended to employ LLG more often than their male counterparts (Ladstätter, 2019: 54-55). In terms of teaching experience, more experienced teachers with over 20 years of experience generally used LLG more frequently than novice teachers (Ladstätter, 2019: 55).

When asked about the benefits of employing LLG in classroom, the teachers ranked the following aspects from most advantageous to least advantageous: fun factor / enjoyment and increased

¹¹ This rather high frequency of LLG employment seems to showcase that over time, LLG "have transformed from being merely an innovative method used by a limited number of teachers to constitute a universally accepted and frequently practiced approach to teaching languages" (Ladstätter, 2019: 71).

motivation (same number of votes), learning-promoting classroom atmosphere and natural / subconscious learning (same number of votes) and the least advantageous aspect was decreased anxiety (Ladstätter, 2019: 42). With regard to their own foreign language teaching, the participants were asked to describe the added value of LLG in their classes. Here, the following benefits were named most frequently: increased motivation, fun factor / enjoyment, more diversity in class, help for students to loosen up, facilitation of linguistic and social skills and increased student participation in class (Ladstätter, 2019: 51).

The majority of inquired teachers were also aware of the negative side of LLG. From their perspective the most frequent disadvantages of the employment of LLG in class include time constraints, discipline issues, limited possible employment of LLG and limited resources at school (time, space, materials) (Ladstätter, 2019: 43). The problematic teacher's role received the lowest number of votes, indicating that this was usually not perceived as a major disadvantage by the teachers (Ladstätter, 2019: 42). When addressing the difficulties they are faced with in their own teaching when employing LLG, teachers again most frequently mentioned the expenditure of time concerning the preparation or implementation of LLG and problems with learners' discipline. Some teachers referred to problematic contextual factors at their schools, while others were uncertain about the outcomes and purpose of individual LLG or experienced difficulties explaining the game rules and motivating students. Time constraints turned out to be the major reason why teachers do not employ LLG more frequently in their classes. Other frequent reasons included discipline issues and difficult contextual factors, such as high curriculum demands, limited resources, inconvenient group sizes or unavailable technical appliances (Ladstätter, 2019: 50-52).

Johnen (2020) in their master's thesis set out to explore young students' attitudes to non-digital grammar LLG from different perspectives, such as according to students' opinions on games, self-perceived level of motivation, competence and performance. Overall, students perceived the employment of LLG in English classes positively and described them as enjoyable and useful activities (Johnen, 2020: 76). The reason for such positive attitudes seems to be related to learners' perception of the advantages LLG can offer. From their perspective, the major benefits of LLG are that they bring diversity into class and provide students with the opportunity to learn through playing, which enhances their learning motivation (69-71). Fun and enjoyment, working in teams and collaboration were also features of LLG that were highly appreciated by students (Johnen, 2020: 69). The students also mentioned that they wished the game had lasted longer and that their mood had improved after playing a LLG (Johnen, 2020: 71).

Regarding the variable gender, no significant differences were detected (Johnen, 2020: 60). Similarly, attitudes towards grammar learning and self-assessment of performance in English turned out not to have an influence on students' self-perceived learning motivation (Johnen, 2020: 60-61). However, the study found that positive attitudes to non-digital games as such positively correlate with students' intrinsic learning motivation (Johnen, 2020: 60-61). In other words, "[t]he more positive the learners' attitude was towards non-digital games in general, the higher was the intrinsic motivation after the games" (Johnen, 2020: 76).

Similar to previous studies, students participating in Johnen's research were cognizant of the potential drawbacks of LLG. As stated by most learners, the LLG employed in Johnen's study were not perceived as sufficiently challenging (Johnen, 2020: 61). The inappropriate level of challenge was, hence, the most common point of criticism (Johnen, 2020: 69-70). This implies that the element of sufficient challenge in LLG is essential for maintaining learners' motivation to play as well as for perceiving LLG as positive educational tools. Despite the generally positive attitudes towards the collaborative working environment, several negative remarks by students revolved around the problematic social relationships between individual learners during gameplay, such as conflicts with partners or unfair playing (Johnen, 2020: 70). The occurrence of conflicts resulting from a partner's cheating or violation of game rules may also be related to group constellation in the lessons, which was sometimes described as a negative aspect of the intervention (Johnen, 2020: 73). The reason why competition and collaboration were viewed rather negatively by some students may also be that "[s]hared responsibility for the competitive outcome may be a cause of frustration" (Johnen, 2020: 73).

A further master's thesis by Wakonig (2019) analyzed teachers' and upper secondary students' attitudes towards non-digital grammar LLG. This study also revealed that both teachers and learners generally held positive views on LLG and their advantages to learning (Wakonig, 2019: 85). A closer perspective has shown that there are various similarities, but also some major differences between teachers' and students' opinions on the subject matter.

With regard to the potential of LLG to increase learners' motivation, the majority of the surveyed students and teachers believed that learners are more motivated to study English when LLG are employed (Wakonig, 2019: 68). Students' perspectives were also in accordance with those of their teachers regarding the benefits of LLG to reduce stress and anxiety in English classes, enable freer learning and enhance students' mood (Wakonig, 2019: 77). When asked if studying English through the use of LLG is easier than studying without it, approximately half of the teachers and half of the

students agreed (Wakonig, 2019: 51, 69). Teachers and students also shared views when asked if LLG pose a waste of time in the EFL environment, with the overwhelming majority of learners and teachers strongly disagreeing with the statement (Wakonig, 2019: 70).

However, some aspects of LLG were perceived very differently by students and their teachers. Whereas 50% of the teachers believed that their students learn more through playing, the learners were more skeptical about the higher learning outcomes, with only a third of them agreeing with the said statement (Wakonig, 2019: 48, 69). Students' and teachers' opinions also differed in the question of how often the LLG are employed in class. Wakonig identified a mismatch between teachers' believed use of LLG in class and students' perception thereof (Wakonig, 2019: 69). 45% of teachers reported using LLG at least once a month, 42% at least once a week and 10% in every English lesson (Wakonig, 2019: 64). The students' perspectives on the actual use of LLG in English lessons varied significantly. Up to 60% of them claimed to have never played LLG in class (Wakonig, 2019: 69). In this regard, the study also revealed that a large majority (81%) of learners would welcome the increased use of LLG in English classes (Wakonig, 2019: 46). Specifically, with regard to grammar learning, more than 90% of the students would like to practice grammar more frequently via LLG (Wakonig, 2019: 49). Therefore, it can be concluded that LLG are still perceived as an underused source of EFL instruction and their integration into English classes is desirable from students' perspective (Wakonig, 2019: 85).

The most common reasons identified in Wakonig's study for teachers employing LLG less frequently were the high workload and expenditure of time associated with the preparation and implementation of LLG in class (Wakonig, 2019: 60). On the other hand, the majority of teachers agreed that the major motivation for employing LLG in class is to offer a diversity of tasks for students (Wakonig, 2019: 61).

Regarding the abovementioned correlations with variables such as gender or age, this study revealed that male learners had generally more positive attitudes towards LLG and female students were generally more positive to studying English (Wakonig, 2019: 82). Major age differences were not statistically significant (Wakonig, 2019: 82).

4.2 Students' and teachers' attitudes towards individual LLG elements

Within the framework of teachers' and learners' perceptions of LLG, some researchers have attempted to identify elements in LLG that are perceived to be particularly appealing or important to students and / or teachers (e.g. Garriss et al., 2002; Butler et al., 2014; Waddington & Bannikova Charikova,

2022). In this regard, Butler et al. made an interesting observation while analyzing the digital game playing behavior of young learners. Students tended to play LLG that shared a set of certain characteristics more frequently (Butler et al., 2014: 325).

As mentioned before, this scientific endeavor is often undertaken as a reaction to the limitations of previously outlined studies with restricted application to different contexts (Vandercruysse et al., 2013: 927). However, thus far little consensus has been reached on what exact LLG features are perceived as attractive and effective for learning (Butler et al., 2014: 266). One of the reasons for this is that, on the one hand, the names of individual features vary from researcher to researcher and, on the other hand, these LLG features are often conceptualized inconsistently or vaguely (Garris et al., 2002: 446; Butler et al., 2014: 326; Butler, 2019: 310).

Garris et al. (2002) have compiled the most comprehensive list of LLG features to date.¹² According to him and his colleagues, while there seems to be no consensus on the precise features of LLG, they can be subsumed into six overarching categories (Butler, 2019: 305), including fantasy, rules and goals, sensory stimuli, challenge, mystery and learner control (Garris et al., 2002: 447). In the course of time, an increasing number of elements constituting the core of a LLG have been identified in literature (Bedwell et al., 2012: 730). Their interrelated and overlapping characteristics render every attempt at coherent taxonomy practically impossible (Bedwell et al., 2012: 734).

Noteworthy is also the more recent categorization of game elements by Werbach and Hunter (2020: 67-70), who group them into three overarching categories: components (e.g. avatars, badges, leaderboards, levels, points), mechanics (e.g. challenge, chance, competition, cooperation, feedback) and dynamics (e.g. constraints, emotions, narrative).

Some of these and other most frequently identified LLG attributes identified in previous research and their effects will be outlined below. Since the individual terms used to describe the particular LLG features vary greatly in literature, sometimes alternative or closely-related labels and characteristics will be provided as well.

4.2.1 Clear rules and discernable aims

As described in section 2.2.3, clearly laid-out rules and goals belong to one of the main characteristics of effective LLG. These elements “make it possible for learners to see the discrepancy between their

¹² This list originally comprised 39 LLG attributes (Garris & Ahlers, 2001, as cited in Wilson et al., 2009: 229).

current performance and the target performance, which is a trigger for greater attention and motivation for success” (Butler et al., 2014: 266). The discrepancy between the current performance and a set goal also prompts players to improve their performance (Garris et al., 2002: 449). According to Klippel, students often do not view game rules that restrict the freedom of game actions as something negative. Learners often do not perceive subordination to rules that apply to everyone as disruptive because the rules accepted by all players are necessary for LLG to take place at all and because within collectively established rules there is still some room for individual players to put forward their own ideas and act according to their abilities (Klippel, 1980: 24).

4.2.2 Competition / collaboration

As was mentioned earlier, competition in LLG can have both positive and negative effects (Betrus & Botturi, 2010: 51). The positive aspect of competition is that from students’ perspective “winning” in a LLG often means that learners were successful in attaining an objective or competence of a particular language task at hand (Marek & Wu, 2019: 765). On the other hand, even “losing” in a LLG can be beneficial for learning. As Betrus and Botturi argue, “[i]f the game is managed well, losers may actually learn more from their failures than self-satisfied winners” (Betrus & Botturi, 2010: 51). For students to gain this kind of playing experience, teachers should avoid overemphasizing the aspect of “winning” or “losing” and allow chance or non-linguistic skills to also influence the outcome of the LLG (Betrus & Botturi, 2010: 51; Kleppin, 2017: 326). Since many LLG require different skills than those required in traditional lessons, there is a higher chance of winning and more opportunities for a sense of achievement for low-proficient students (Klippel, 1980: 26). Competitive LLG with the element of luck can also be beneficial in maintaining students’ confidence since the loss can be simply justified by learners’ momentary misfortune (Klippel, 1980: 26).

Vandercruysse et al. (2013) investigated whether incorporating the competitive gaming element into computer-based language learning had any connection to students’ learning outcomes, motivation and perceptions. Whereas the addition of the element of competition had no significant effect on students’ learning gains, learners working in a competitive environment reported greater levels of self-perceived proficiency, increased effort and higher appreciation of the task (Vandercruysse et al., 2013: 944).

Over the last few decades, researchers have increasingly advocated for LLG with the element of collaboration / cooperation, while shifting the competitive element to LLG conducted as a group competition or cooperative LLG (Klippel, 1980: 18-19; Betrus & Botturi, 2010: 51). The primary argument lies upon the fact that LLG with the element of intense competition often benefit more

proficient learners and disadvantage those with lower levels of foreign language proficiency (Wright et al., 2006: 1-2). Such LLG with a knock-out principle, whereby players are eliminated one by one, can become demotivating in the long run, especially for learners who anticipate early elimination due to their performance, which makes remaining in the game impossible or at least very difficult (Klippel, 1980: 75). In contrast, collaborative LLG played in pairs or teams appear to be more motivating since the goal seems more attainable and all group members are equally responsible for success or failure (Klippel, 1980: 75; Werbach and Hunter, 2020: 68). Furthermore, collaborative LLG are effective in reducing competitive behavior and fostering mutual help among students. (Klippel, 1980: 107; Rinvolutri & Davis, 1995: x). Some researchers also argue in favor of merging both elements of competition and cooperation since they can complement each other and allow for effective game experience for students (Klippel, 1980: 25).

In the study by Johnen (2020), which was outlined before, the aspects of competition and collaboration were included to find out whether the experience of winning or playing a LLG in groups leads to increased learning motivation (Johnen, 2020: 57). The study has shown that the majority of students enjoyed playing LLG in both collaborative and competitive environments (Johnen, 2020: 62-63). Moreover, it was discovered that feelings of anxiety and embarrassment when playing LLG were mostly not an issue. The situations in which learners lost in the LLG were generally not perceived negatively since most students stated that they did not feel any discomfort when answering questions incorrectly in front of the class (Johnen, 2020: 63). However, students who won the LLG displayed higher levels of intrinsic learning motivation than those who lost it (Johnen, 2020: 63). Even though competition in LLG was largely viewed positively, some students perceived the experience of losing as unpleasant and demotivating (Johnen, 2020: 72).

The element of collaboration was predominantly perceived positively and students frequently reported enjoying working in teams (Johnen, 2020: 73). However, as was outlined before, despite these positive attitudes to collaborative working environments, students sometimes complained about troubles with their team players and their inappropriate way of playing a LLG (Johnen, 2020: 73).

4.2.3 Communication / interaction

Closely related to the element of collaboration is the feature of communication and interaction in LLG, which allows learners to experiment with the language and experience its practical functionality (Rixon, 1981: 33). Direct and dynamic relationships and interactions with players “provide an opportunity for achievements to be acknowledged by others, and challenges become meaningful,

which includes involvement” (Bedwell et al., 2012: 732). This implies that communicative LLG are highly valued by learners.

4.2.4 Curiosity, fantasy, mystery, uncertainty or fictionality

LLG containing elements of uncertainty, fictionality or unreality can stimulate students’ imagination and curiosity and hence enhance their learning motivation (Butler et al., 2014: 266). In other words, “mystery features – such as information discrepancies, novelty, complexity, and unexpected events – evoke curiosity in players, [which] in turn, is a key motivator (Butler et al., 2014: 266). Players are usually “motivated to fill in the gaps and locate discrepancies in information” (Wilson et al., 2009: 233). Making sense of unexpected or mysterious things and filling information gaps also mirror the natural human tendency for curiosity, which is “a product of perceived discrepancies or inconsistencies in our knowledge“ (Garris et al., 2002: 450). Similar to the element of optimal challenge, the amount of unknown or inconsistent information needs to be neither too high nor too low (Wilson et al., 2009: 233).

Parker and Lepper also observed that when embedding the instruction into fantasy contexts, students often displayed a heightened interest in the instructional materials, resulting in enhanced learning (Parker & Lepper, 1992: 631). Similarly, Werbach and Hunter (2020: 67) consider “narrative” as a form of storyline characterizing a game as one of the essential game dynamics. Klippel contends that these elements are responsible for the primary appeal of LLG by arguing that: “ihr Reiz liegt vielmehr im Spannungsbogen des Spielablaufs, in der Ungewissheit des Spielausgangs, in der Vertrautheit und Veränderbarkeit von Regeln, die endlose Wiederholungen desselben Spiels ermöglichen“ (Klippel, 1980: 73).

LLG containing these elements are often perceived as being separate from real life (Garris et al., 2002: 447). This is a crucial game feature since when actions in LLG resemble reality too much, they cease to be a game (Garris et al., 2002: 448). Perceiving the LLG as something different from “serious” learning or as an alternative reality may, according to Klippel (1980: 24), also be the reason why players willingly accept and follow game rules. Moreover, this perception can also have a liberating effect on students’ actions as playing actions are subject to different rules than traditional classroom actions (Klippel, 1980: 31). Learners with this mindset are usually less anxious when playing a LLG compared to other learning situations, in which they might feel nervous and stressed about the real-world consequences or being formally assessed or disciplined by the teacher (Klippel, 1980: 75; Wilson et al. 2009: 257). As Garris et. al argue “[i]t is perhaps because users are wrapped up in a

unique role in a world separate from day-to-day activities that game play takes on such importance” (Garris et al., 2002: 448).

4.2.5 Challenge

Another essential feature of LLG is the (linguistic or cognitive) challenge, i.e. an optimal difficulty level, which is essential for stimulating and maintaining students’ interests in playing the LLG as well as for enhancing their learning potential (Garris et al., 2002: 450; Wilson et al., 2009: 253; Betrus & Botturi, 2010: 44; Butler et al., 2014: 266). A LLG has to be neither too easy nor too difficult to contribute positively to learning and interest in playing (Waddington & Bannikova Charikova, 2022: 48-49; Wilson et al. 2009: 258). If a LLG is not sufficiently challenging, the outcomes become achievable regardless of students’ actions and students might stop valuing the learning content (Wilson et al. 2009: 258). The reason why students quickly lose interest and motivation to play unchallenging LLG is that “motivation is maintained by creating uncertainty about goal attainment” (Wilson et al. 2009: 232). In other words, challenge can also contribute to increased motivation, fun and competition “by creating barriers between current state and goal state” (Bedwell et al., 2012: 732).

Determining an appropriate level of challenge that suits the majority of students seems to be a highly relevant factor for both teachers and students in game-based environments (Waddington & Bannikova Charikova, 2022: 49). As mentioned before, the most frequently voiced students’ criticism in Johnen’s study centered on the mismatch between the level of challenge and the participants’ abilities (Johnen, 2020: 69-70).

4.2.6 Sensory stimuli

The sensory aspect of LLG in the form of auditory, visual or tactile elements is another aspect often identified as important for enhancing the playing experience (Wilson et al., 2009: 232; Butler et al., 2014: 266). Sensory stimuli such as sound effects or dynamic graphics serve as effective attention grabbers for students (Garris et al., 2002: 449). As was mentioned before, game components, such as avatars, badges, leaderboards, levels, points, also provide for especially engaging and motivating learning experience (Jauregi-Ondarra & Canto, 2022: 159; Werbach and Hunter, 2020: 69). Hainey et al. (2013: 475) added that the visualization elements in LLG are effective in supporting students’ learning. This suggests that the overall design and layout of the LLG and the inclusion of sensory elements play a significant role in students’ attitudinal reactions to the LLG.

4.2.7 Learner control

The element of learner control refers to students' ability to make decisions on their actions in a LLG and thus direct the game activities (Garris et al., 2002: 451; Butler et al., 2014: 266). LLG which provide learners with an opportunity to experiment with the language and influence the outcomes of a LLG can enhance students' learning and their language confidence (Betrus & Botturi, 2010: 45-46). The additional control in LLG given to students, such as the ability to choose different avatars, levels or nicknames, promotes the development of learner autonomy (Reinders, 2017: 332).

4.2.8 Movement / physical activation

In the course of language learning, a certain number of students, regardless of their age, require moments of physical activity, which usually break up usually longer periods of stillness in regular classes (Rinvoluti & Davis, 1995: xiii). When movement is integrated into LLG, "the language is linked with action and is no longer a disembodied thing" (Lee, 1979: 2). Some learners find it most effective to absorb language through movement, in which the interplay of motion and language aspect (e.g. grammar) forms one coherent whole (Rinvoluti & Davis, 1995: xiii).

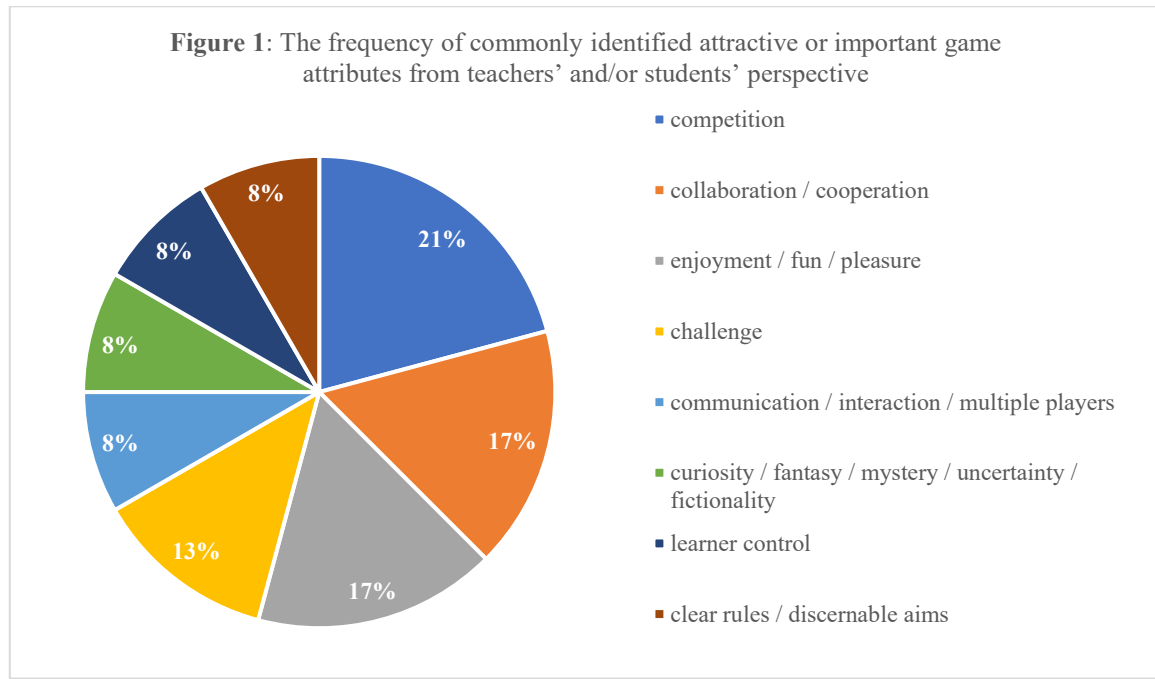
4.2.9 Speed and action

Fast reaction time and speedy eye-hand coordination are further fundamental components of LLG (Butler et al., 2014: 267). This should, however, not imply that short LLG are more valued than longer ones or that they are more effective. In fact, LLG with a longer duration tend to lead to better outcomes (Butler, 2019: 312).

4.2.10 Immediate feedback

Feedback on students' performance seems to be another essential feature pertaining to LLG (Butler et al., 2014: 267; Werbach and Hunter, 2020: 68). As was already mentioned above, learners often appreciate receiving encouragement and feedback on how well they are doing as well as having their mistakes corrected by the teacher (Rixon, 1981: 58). In addition, "[p]erformance feedback and score keeping allows the individual to track progress toward desired goals" (Garris et al., 2002: 450). This feedback can be provided as a form of assessment from the teacher or in other different formats, such as numerical score, graphic representation, badges or leaderboards (Werbach and Hunter, 2020: 69; Wilson et al., 2009: 233). Based on the feedback, students can learn from their own actions and adapt their performance accordingly (Wilson et al., 2009: 233).

Having established a solid theoretical background regarding the attributes of LLG, I will now present some important research outcomes regarding teachers' and students' reactions to individual features of LLG. The following graph summarizes the frequency of commonly identified LLG attributes that were favored by students and / or teachers in the selection of previous research studies.



The following table lists the aforementioned LLG features according to research studies in which they were identified.

Table 1: LLG attributes identified in previous research grouped by studies

Uzun et al. (2013)	Vandercruysse et al. (2013)	Hainey et al. (2013)	Butler et al. (2014)	York & deHaan (2018)	Ladstätter (2019)	Johnen (2020)	Waddington & Bannikova Charikova (2022)
communication / interaction / multiple players	competition	challenge	challenge	learner control	competition	competition	challenge
competition		curiosity / fantasy / mystery / uncertainty / fictionality	curiosity / fantasy / mystery / uncertainty / fictionality	clear rules /discernable aims	collaboration/ cooperation	collaboration/ cooperation	competition

collaboration/ cooperation		collaboration/ cooperation	learner control		clear rules /discernable aims	enjoyment / fun / pleasure	enjoyment / fun / pleasure
		enjoyment / fun / pleasure	interaction / communication / multiple players		enjoyment / fun / pleasure		

Despite the fact that these research studies vary in a number of contextual variables, such as the country of origin, study participants (e.g. age), primary research focus, type of perspective (teachers, students) or LLG employed, it can be observed that some game attributes are generally particularly favored by students and / or teachers. These include the elements of competition, collaboration / cooperation, enjoyment and challenge.

4.3 Limitations of previous research

There are some limitations to the research findings introduced above. The first problem was already outlined in the section analyzing the general drawbacks and limitations of LLG. Many authors point to the problematic relationships between the effectiveness and attractiveness of the LLG, arguing that while many LLG may be appealing to learners, they may be of limited value regarding learning gains (Butler et al., 2014: 273-274). The attractive LLG might, however, positively contribute to students' affective states or learning motivation, which are significant in foreign language education, especially at primary level (Butler et al., 2014: 273-274).

Moreover, many studies emphasize the danger of generalizability of research findings and typically point to the limited sample size, which might make transferring results to different contexts problematic (Waddington & Bannikova Charikova, 2022: 52). As Butler argues, it is also likely that individual studies may yield different results depending on various factors, such as student characteristics (e.g. age, gender or language and game playing proficiency), student motivation for playing, context of implementation, nature of LLG or duration of gameplay (Butler, 2019: 310-312).

Caution should also be exercised when making assumptions about which LLG feature results in which learning outcome (Wilson et al., 2009: 258). Many research studies have analyzed LLG in which several LLG attributes were used in combination within one LLG (Wilson et al., 2009: 258). This fact "makes it difficult to determine causality (i.e., did one game attribute have a greater effect than another has, or was it the combination of multiple game attributes that led to the results?)" (Wilson et al, 2009: 258).

Despite this ever-increasing and diverse exploration of LLG, little is known about teachers' and young students' perceptions of grammar LLG and their individual attributes in the Austrian lower-secondary EFL environment in particular. Therefore, this MA thesis tries to fill this research gap by systematically and empirically analyzing the said phenomena. The purpose of this study is not to evaluate the universal effectiveness of LLG on learning in general, but rather to give voice to students and teachers and gain insights into their personal experiences with LLG. Furthermore, when reporting results, the thesis will attempt to compare and contrast teachers' and students' views as this approach proved particularly insightful in previous research (Wakonig, 2019; Waddington & Bannikova Charikova, 2022).

5. Methodology

After delineating the major concepts and research findings pertaining to the research area, the fifth section will outline the methodological framework employed in this thesis and delineate the process of data collection and analysis. First, the research questions and the approach adopted in the study will be introduced. In subsection 5.2, the research context will be presented. The subsection 5.3 will introduce the questionnaire and interview design as well as the class intervention. Finally, the process of data collection and data analysis will be described.

5.1 Research questions and approach

This study aims to gain a deeper insight into the students' attitudinal perceptions of LLG as well as the teaching practices of two English teachers regarding the employment of educational games in their teaching. As mentioned above, besides analyzing students' views and attitudinal responses to a selection of grammar LLG, the research should also discern secondary school teachers' attitudinal perceptions of grammar LLG in foreign language teaching. This leads to the formulation of the following research questions:

- (1) What are students' attitudes towards grammar LLG in the Austrian lower-secondary EFL context?
- (2) What are teachers' attitudes towards grammar LLG in the Austrian lower-secondary EFL context?

These two overarching research questions entail multiple facets pertaining to the research topic. The present research study will, among others, attempt to identify LLG attributes that are particularly attractive to students and teachers. Furthermore, the study will try to determine some noticeable

correlations between students' attitudes to LLG and personal variables identified in previous research. All of these research foci will be examined on the basis of a variety of questions posed to both students and teachers participating in the study. The approach adopted in this study is a combination of quantitative and qualitative analysis.

5.2 Research context

5.2.1 School and study participants

My current teaching practice enabled me to carry out the research study investigating students' and teachers' attitudes towards grammar LLG in an Austrian middle school (Mittelschule) based in Vienna. The participants in this study were students attending the first and fourth grade in the abovementioned school. Specifically, three first-grade and one fourth-grade classes were targeted to partake in the research. The selection of these specific classes was motivated by my role as their teacher in the previous school year and my personal knowledge of individual students. Moreover, the selection of different age groups was deliberate inasmuch as one of the secondary objectives of the research was to explore whether younger learners perceive grammar LLG differently from older students.

The original study population was supposed to be 101 students. However, the overall number dropped to 85 learners due to several absences on individual days of data collection and due to the complex study format outlined in section 5.3. Moreover, some questionnaires had to be disregarded since they were incomplete and would otherwise distort the results. The overall class distribution of students participating in the study and completing the entire questionnaire can be found in the following table.

Table 2: Number of classes and students participating in the study

Class	Overall number of students
class 1	19
class 2	24
class 3	22
class 4	20
total	85

Another set of research data was obtained from the second group of research participants, involving two female English teachers teaching at my school. The two teachers were at the same time my co-teachers teaching English in the researched classes.

5.2.3 Research ethics

Before conducting the research and informing the involved parties of the study, I discussed my research endeavor with the headteacher of our school, who was very encouraging and willing to give me his consent. After informing my colleagues about my research topic, they immediately voluntarily agreed to participate in the study. Regarding the consent of the underage students, a consent form (see appendix), designed according to the principles suggested by Cohen, Manion & Morrison (2011: 400), was distributed digitally to their parents or legal guardians who were asked to take note of the planned research and sign the consent form in case they agreed with their child's participation. The consent form informed the parents and legal guardians about the details of the class intervention and assured them that the collected data will be used solely for research purposes and treated strictly confidentially and anonymously. The consent form was sent via the school messenger "SchoolFox". This medium was chosen for various practical reasons. First, the notifications delivered via the instant messenger can be translated into around forty languages (SchoolFox, 2023), allowing parents or legal guardians with little or no knowledge of German to comprehend the content of the consent letter and make an informed decision. Second, the digital distribution of information presents a less time-consuming and environmentally friendly form of collecting consent forms compared to the analog paper form. Third, the app is GDPR compliant, which allows for full data security and privacy. For students whose parents or legal guardians had technical problems with signing the content form digitally, a printout of the document was provided. By doing so, I was able to obtain the parental consent from every learner participating in the study. It is also important to note that students' participation in the study was entirely voluntary. They were assured that their decision not to take part in or to withdraw from the study will by no means result in negative consequences, such as lower English grade. Moreover, the confidentiality of students' responses was emphasized, further reinforcing the voluntariness of their involvement in the research. Since the data collection occurred during regular English classes, the students' presence as well as their participation in class activities, i.e. LLG revising the content of previous lessons, had to be mandatory. However, their participation in the actual data collection, i.e. providing answers to questionnaire items, was optional.

5.3 Procedure

5.3.1 Questionnaire and interview design

The data for this research project was collected and analyzed employing a mixed-method approach through questionnaires and interviews. The combination of these research methods should provide a

more comprehensive and multi-perspective understanding of the complex subject matter at hand (Dörnyei, 2007: 164).

The first phase of data collection was aimed at gaining insights into attitudinal perceptions and reactions of learners towards various aspects of LLG (e.g. learning through playing, language learning motivation, attractive game features, students' playing behavior and preferences for digital or non-digital LLG, students' attitudes towards individual grammar LLG) as well as towards general aspects of foreign language learning (e.g. attitudes towards English classes, difficulties in studying English and particular language skills and systems). For this purpose, a questionnaire consisting of a variety of question items grouped into six broad categories was employed. My decision to use a questionnaire in this study was motivated by the fact that questionnaires represent an effective research tool for collecting and quantifying data from larger groups of study participants (Burns, 2010: 81). The questionnaire was designed according to guidelines suggested by Burns (2010: 81-89), Cohen, Manion and Morrison (2011: 377-408) as well as Steiner and Benesch (2021: 47-58). It included different types of recipient-oriented questions formulated in German to avoid potential understanding problems and to respect students' current proficiency in English.¹³ Due to the large size of the sample, most items were closed-ended questions of various types (single choice, multiple-choice, numerical scales and verbal rating scales using the Likert scale)¹⁴, which were included to generate quantitative results for further analysis (Cohen, Manion & Morrison, 2011: 381-382). With respect to younger respondents who might not have an opinion on every item in the study, the majority of the questions also included an option that allowed students not to comment on particular questionnaire items (Cohen, Manion & Morrison, 2011: 383). To avoid errors of central tendency, an even number of possible answers was chosen for the rating questionnaire items. These rating items were mostly formulated as positive statements students could (partly) agree or disagree with. The second type of questions in the questionnaire were exploratory open-ended questions that were included to complement the former type of questionnaire items and to provide learners with the opportunity to articulate their individual perspectives and attitudes (Burns, 2010: 85-86; Cohen, Manion & Morrison, 2011: 382).

Since the wording of questionnaire items is of utmost importance for success (Cohen, Manion & Morrison, 2011: 402), the questionnaire was piloted before its actual employment in class by one of my colleagues teaching English and a university professor specializing in foreign language teaching

¹³ For the representation and discussion of data, the German questions in the questionnaire were afterwards translated into English.

¹⁴ Some of these closed questions were not directly related to my research questions, however, they were included as ice-breaking elements to introduce the topic and stimulate students' interest in participating (Steiner & Benesch (2021: 52).

and language learning games. Based on their comments, the phrasing and some other essential features of the questionnaire were adapted before the questionnaires were handed out to students.

In the follow-up phase of the study, interview questions for English teachers analyzing their attitudes to and subjective theories and practices of teaching grammar through LLG were prepared and the interviews were sequentially conducted with individual participants. In this regard, the guidelines for planning, designing and conducting interviews suggested by Cohen, Manion and Morrison (2011: 412-428) were followed. To increase the comparability of the responses among the interviewees, I opted for a standardized, structured, open-ended interview with a determined set of questions (Cohen, Manion & Morrison 2011: 413). Additionally, a brief questionnaire was compiled for some extensive questions, which included pre-coded rank-ordering items (Burns, 2010: 85) concerning themes, such as the purpose of employing LLG¹⁵, characteristic features, advantages and disadvantages of grammar LLG. The entire interview with both participants was conducted in German due to the fact that German was both teachers' L1 and the fact that the wording of most interview questions tried to match the wording of the questions in the student questionnaires. This should also enhance the comparability of the findings and allow for direct comparisons of students' and teachers' answers.

Both student questionnaires and teacher interviews were compiled on the basis of previous studies and publications. The student questionnaire was based on research by Waddington and Bannikova Charikova (2022) and diploma theses by Wakonig (2019) and Tirén (2021). The formulation of individual questionnaire items was adapted to the research context, research aim and explored target group. In addition to the abovementioned study by Waddington & Bannikova Charikova (2022) and the diploma thesis by Wakonig (2019), the interview questions were also compiled following the example of a teacher questionnaire in the diploma thesis by Ladstätter (2019).

5.3.2 Planning of the class intervention

The selection of games for the class intervention was based on a number of publications presenting a rich variety of LLG (e.g. Lee, 1979; Rixon, 1981; Wright et al., 2006). The individual grammar LLG were also adapted to the present research context and the curricular aims of the semester. The didactic and organizational considerations outlined in the theoretical part of the thesis served as a fundamental reference point in planning, adapting, and later also implementing the LLG. The individual LLG not only varied in game elements (e.g. individual / partner / group LLG; collaboration / competition;

¹⁵ The participants were not asked which types of LLG (e.g. code-control games, vocabulary games) but rather for what purposes they (do not) employ LLG to avoid terminological confusion. The benefit of inquiring about purposes instead of classes is that purposes are general and independent from any taxonomy, whereas categories of LLG vary greatly, as has been shown in section 2.2.2.

physical activity; language challenge / cognitive challenge; sensory stimuli; time for planning / speed), but also in terms of aspects related to grammar teaching and learning as such (e.g. different types of grammar activities; focus on form / function / meaning; oral / written grammar; sentence grammar / text grammar; selected-response / limited production / extended production; integration of other language skills and systems) (Hedge, 2000; Purpura, 2004; Scrivener, 2010; Ur, 2012). The grammar focus was also different in every grammar LLG and in the individual grades (e.g. present simple, present progressive, pronouns, telling the time, second conditional, cohesive devices, tenses). The LLG designed for the class intervention should also attend to students' different learning styles and preferences. With regard to the LLG taxonomy, both code-control and communication LLG were employed in the present study. The following table summarizes the employed LLG according to grade and linguistic focus.

Table 3: LLG employed in the present research study according to grade and language focus

	LLG number	Name of the LLG	Language focus
GRADE 1	LLG 1	Picture game	present progressive, activities
	LLG 2	Pronoun game	personal, object and possessive pronouns
	LLG 3	Kahoot quiz	telling the time
	LLG 4	Battleships	present simple, telling the time, days of the week, activities
GRADE 4	LLG 1	Linking words game	cohesive devices
	LLG 2	Pronoun game	personal, object, possessive and reflexive pronouns; possessive adjectives
	LLG 3	Kahoot quiz	tenses
	LLG 4	What would you do if...?)	second conditional

The individual LLG employed in this intervention can be found in the form of classroom materials in the appendix of this thesis.

5.4 Data collection

The collection of data took place in the presence of the researcher in a sequence of three English lessons after introducing students to individual digital as well as non-digital grammar LLG to consolidate the language content. The collection of the first set of data from students proceeded in a multiple manner and extended over a period of three consecutive days. The reason for splitting the data collection process into three sessions was also motivated by the fact that the study participants

were relatively young and could easily be overwhelmed by the number of questions the questionnaire contained. In this regard, it is essential to realize that respondents are not just passive providers of data and questionnaires can impose a certain burden on the study participants, especially with regard to the time necessary to complete them (Cohen, Manion & Morrison 2011: 377). In order to clarify any doubts during the data collection and provide potential assistance to all study participants, a second English teacher teaching the particular class was also present during the entire process.

In the first lesson, the questionnaires developed for students were administered in individual classes and students were asked to note down the number of their questionnaire into their school diary as all the questionnaires were supposed to remain anonymous during the entire data collection process. Subsequently, learners' attention was drawn to the first four sections of the questionnaire items, identifying students' demographic data, English and grammar knowledge, difficulties in studying English and particular language skills or systems, attitudes towards English classes, language learning motivation as well as students' playing behavior. Before students started to fill in their questionnaires, the concept of grammar was briefly discussed in plenary as an awareness-raising activity to ensure that the learners possess the necessary pre-knowledge concerning the concept of grammar. For this purpose, a contrast between orthographic and grammar mistakes was made and discussed with the study participants. Subsequently, students were introduced to the questionnaire format, open questions were discussed and learners were asked to complete the said sections individually. They were additionally reminded that their answers can be honest and critical since they are completely anonymous and non-traceable. Then, the first grammar LLG and its rules were introduced. Prior to playing the actual grammar LLG, it was made clear to students that during the game they still had to obey the school rules and be considerate of their classmates. At the end of the lesson, students were asked to fill in the fifth questionnaire section analyzing their immediate reactions to the first LLG. In the second period, a similar procedure was followed. The students were supposed to check their questionnaire number in their school diary and pick up their questionnaire from the table in front of the class. Then, they were familiarized with the rules of the next two grammar LLG and completed the pertaining sections of the questionnaire after playing the LLG. In the final lesson, the fourth grammar LLG was played with students and afterwards they were asked to complete the final subsection of the fifth part of the questionnaire analyzing students' emotional responses to the last LLG. Subsequently, all four grammar LLG were summarized together with students in the form of a table written on a chalkboard. The summarizing themes of individual game LLG pertained to the visual elements present

in the LLG, interaction format, presence of movement, playing medium and mode of interaction. The following tables¹⁶ were compiled in German together with the students during the last lesson.

Table 4: Summary of individual LLG (grade 1)

LLG 1	LLG 2	LLG 3	LLG 4
Picture game	Pronoun game	Kahoot quiz	Battleships
present progressive, activities	pronouns	telling the time	present simple, telling the time, days of the week, activities
handout	handout	cell phone	handout
one on one	team	partner	one on one
movement	movement	-	-
pictures		music, pictures, winners' podium	finding out unknown information
oral mode	oral mode	written mode	oral and written mode

Table 5: Summary of individual LLG (grade 4)

LLG 1	LLG 2	LLG 3	LLG 4
Picture game	Pronoun game	Kahoot quiz	Battleships
cohesive devices	pronouns	tenses	second conditional
handout, PowerPoint presentation	handout	cell phone	handout
one on one	team	partner	one on one
movement	movement	-	-
pictures		music, pictures, winners' podium	finding out unknown information
oral mode	oral and written mode	written mode	oral mode

After summarizing the major features of the individual grammar LLG, learners were asked to complete the final section of their questionnaires, which addressed a variety of LLG features as well as the concept of learning through playing. This part of the questionnaire also entailed some open-ended items that provided students with the possibility of expressing their individual preferences and dislikes.

Finally, the participants were asked to check their questionnaires for completeness. After conducting the class intervention and collecting students' questionnaires, the learners were thanked for their participation and were given a sweet treat in return for their endurance, cooperation and help. However, the reward did not influence their responses in the questionnaire as they were not informed about it beforehand.

Overall, the first data collection occurred on three occasions in four individual classes. The second data collection was conducted with two English teachers. As mentioned before, for this purpose,

¹⁶ For the representation of data in this thesis, the German wording was translated into English post-intervention.

interview questions were prepared on the basis of previous interviews conducted for similar research purposes. The individual interviews were recorded and their duration varied from thirty to sixty minutes. Afterwards, the interviews were transcribed. The complete transcription of both interviews can be found in the appendix of this master's thesis. The relevant passages cited in the running text were provided in the original version in German to maintain the authenticity of the responses.

5.5. Data analysis

Prior to coding and reducing the data obtained through the student questionnaires, the questionnaires had to be edited. This process included checking the individual questionnaires for completeness (i.e., all questionnaire items answered¹⁷) and accuracy (i.e., exact answers provided to the questionnaire items) to increase the validity of the data set (Cohen, Manion & Morrison, 2011: 407). After data cleaning, the respective questionnaire items were coded, i.e. assigned a code number or a category (Cohen, Manion & Morrison, 2011: 407). The closed-ended questions were pre-coded and the open-ended items were post-coded. Afterwards, the data was digitalized by entering responses into the SPSS software for further processing.

Subsequently, the quantitative and qualitative data obtained from the questionnaires was analyzed, compared and graphically visualized (according to question types). The majority of items in the survey were analyzed descriptively, considering major measures of central tendency. Based on a selection of variables identified in the previous research, several correlational analyses were carried out using SPSS software. For this purpose, bivariate Pearson correlation was employed to measure the direction, strength and significance of the linear relationships between the pairs of variables. Moreover, a special focus was placed on the comparison of students' and teachers' perceptions of grammar LLG.

The results of the study are represented in numerical format, as percentages of the total sample size or as qualitative descriptions. In the next chapters of the thesis, the theme-structured presentation of the collected data is followed by a detailed discussion of the major research findings.

¹⁷ Some of the questionnaire items were either left blank or it was indicated by the students that they did not have an opinion on the particular topic (i.e., answer: "do not know"). These responses were considered in the process of the data analysis and were also included and explicitly marked in the presentation of data findings for the sake of completeness.

6. Results

The following chapter will try to succinctly represent and summarize the findings obtained from the student questionnaires and teacher interviews. For a more detailed examination of the complete findings, the reader is advised to consult the SPSS file attached in the appendix of this thesis.

6.1. General data on the study participants

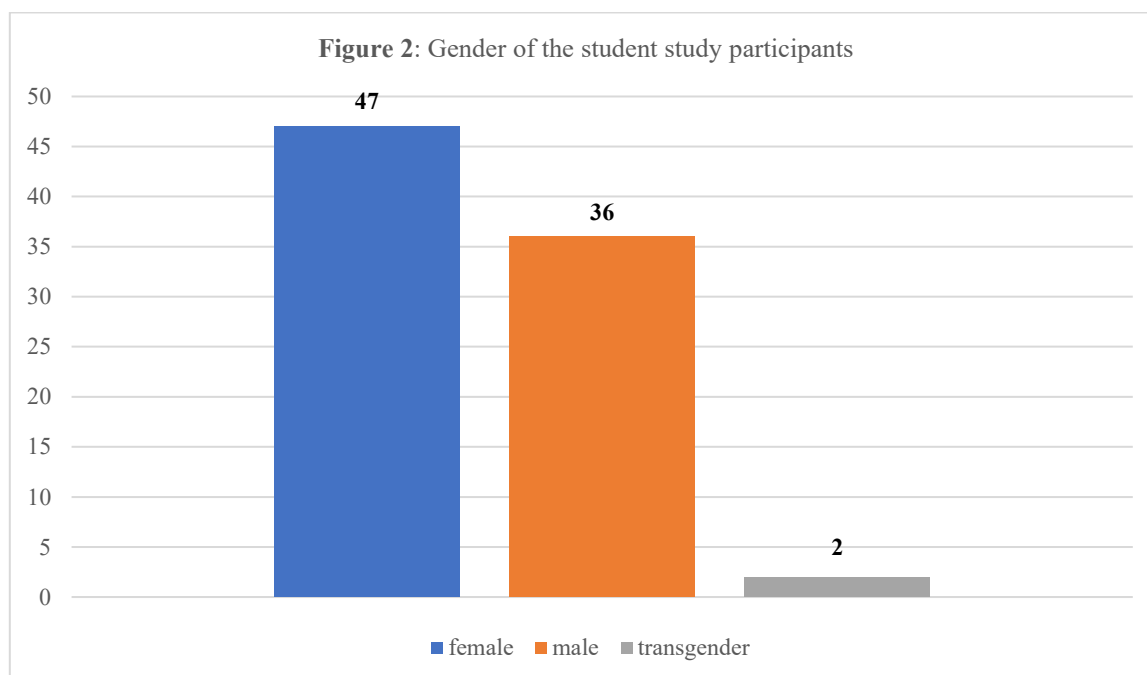
The following table and chart represent basic personal information pertaining to the age and gender of the study participants. Table 6 provides a summary of the major measures of descriptive statistics concerning the students' age.

Table 6: Age of the study student study participants

Total	valid	85
	missing	0
Mean		11,80
Mode		11
Standard deviation		1,518
Minimum		10
Maximum		16

The age of the 85 student participants in total ranged from 10 to 16, with an average of 11.8 years and a standard deviation of 1.518. The youngest research participant was 10, the oldest 16 years old. The most frequent age was 11 years. The mean age of the first-grade students was 11.03 years, while the fourth-grade students were, on average, 14.3 years old.

The next chart outlines the gender distribution of the participants in the study.



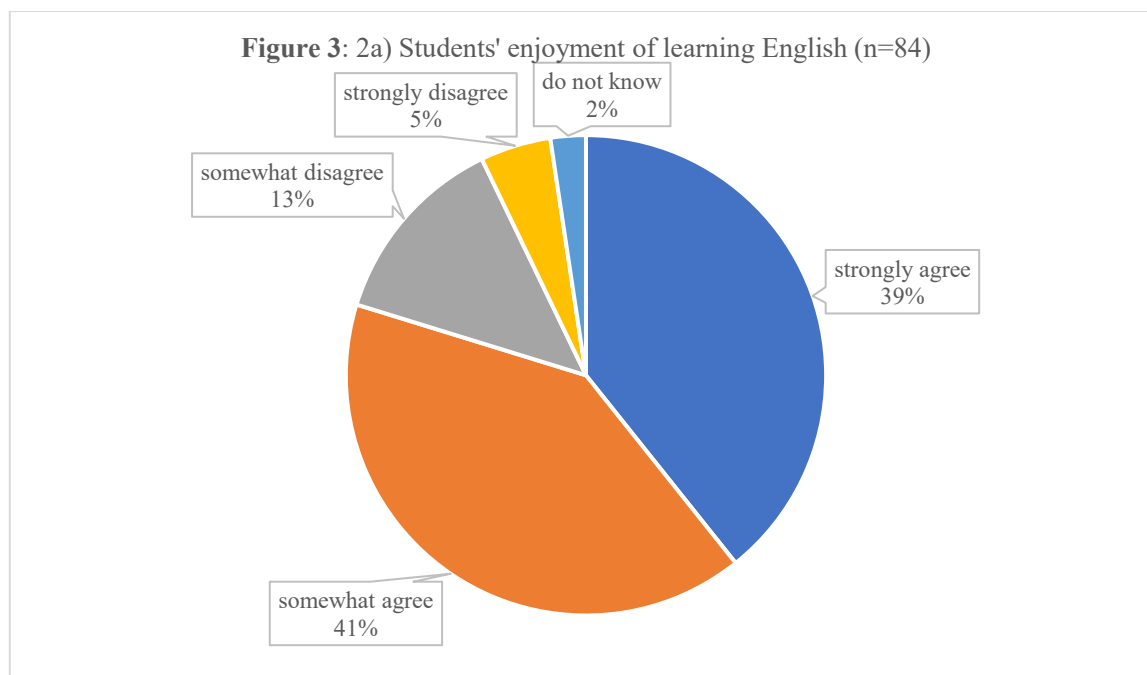
As can be seen from the above, the majority of the research participants were female ($n=47$), 36 learners were male and 2 of the students identified as transgender.

Regarding the adult study participants, both female teachers have been teaching English exclusively at lower secondary level throughout their entire teaching career. With reference to the professional experience of my study participants, the first teacher (T1) had forty-four and the second teacher (T2) eighteen years of teaching experience.

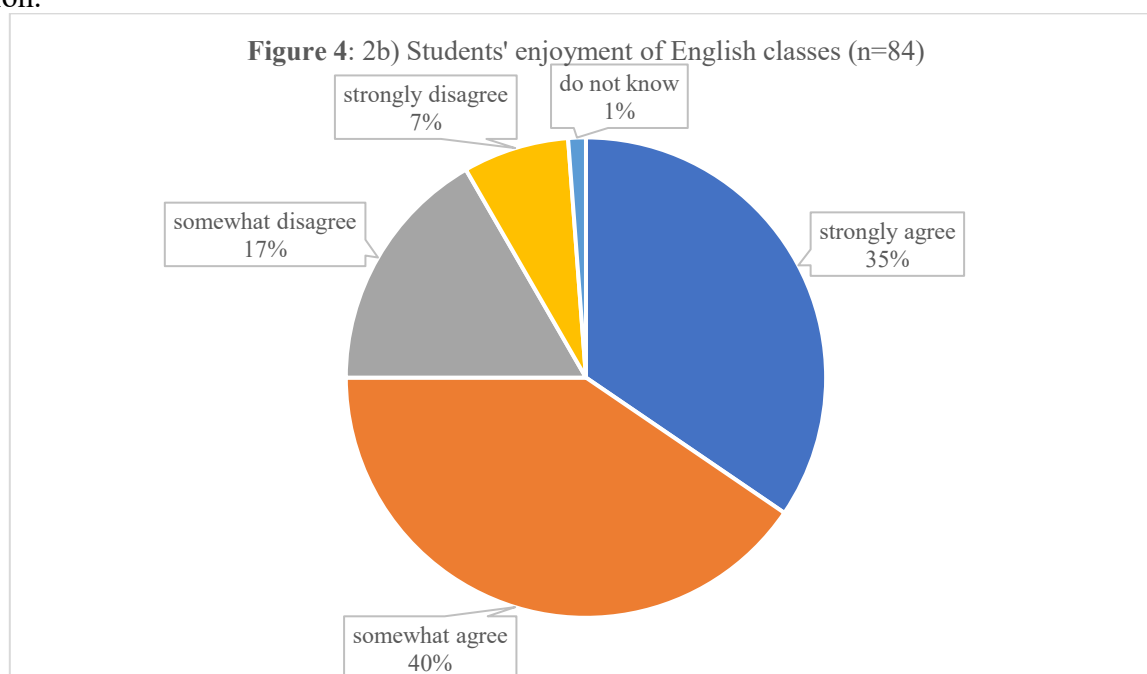
6.2 Research findings from student questionnaires

6.2.1 Opinions on English learning and English classes

The first subsection of the study outcomes displays and briefly describes students' general opinions on English learning and English classes, i.e. questionnaire items 2a – 2h. The first pie chart (figure 3) shows the ranking of the item related to the question of whether students enjoy learning English. It is apparent from the figure that the vast majority of surveyed students seem to generally enjoy studying English.

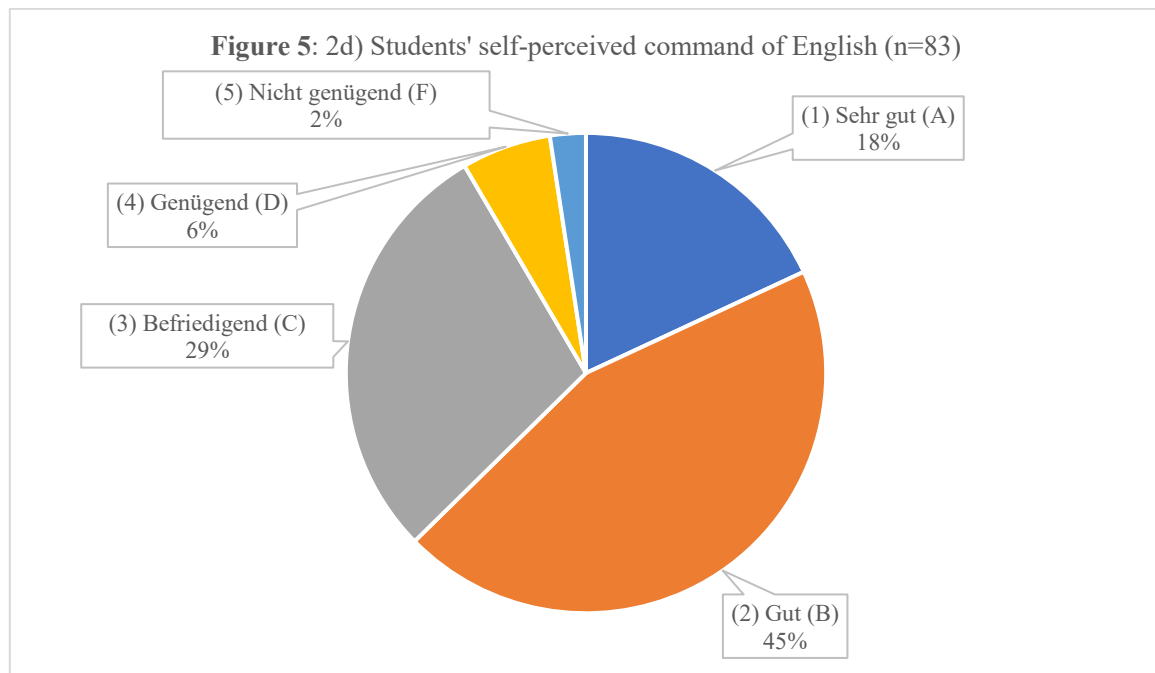


The next item (2b) asked students to assess how they liked their English classes. Here again, it is evident that most of the students, namely 75%, agree or strongly agree with the statement that they take pleasure in their English classes. Approximately a quarter of the participants disagreed with this opinion.

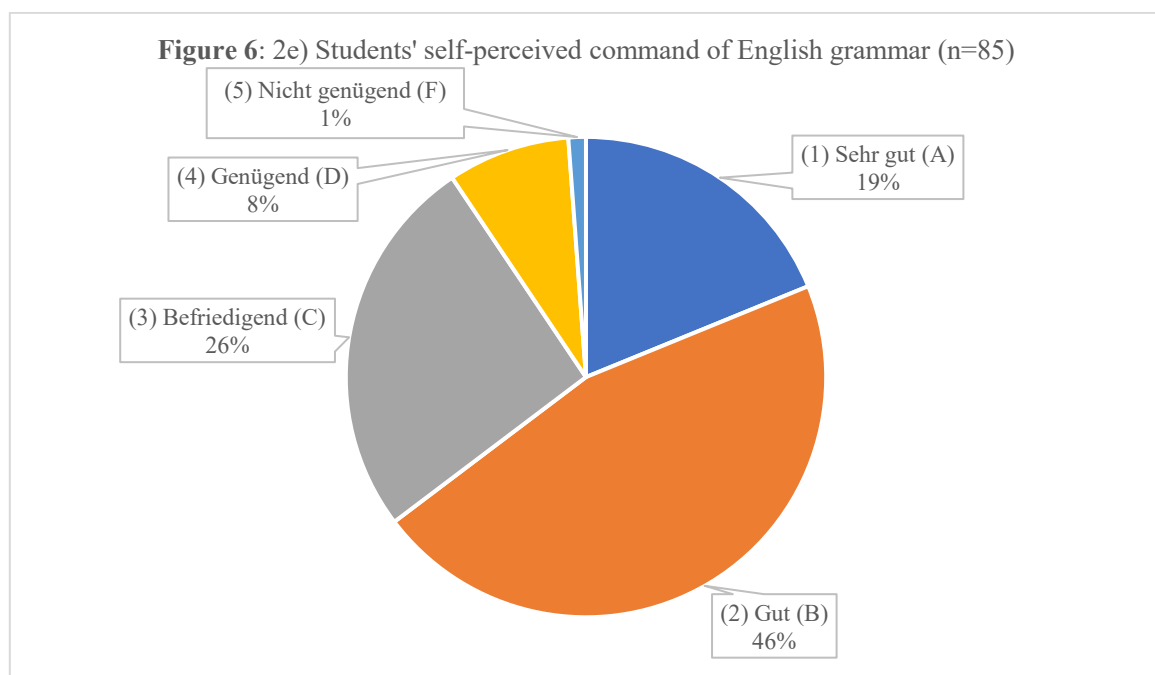


The next questionnaire items (2d-f) revolved around students' self-perceived level of English language knowledge in the form of Austrian school grades (1-5). Questions 2d and 2e asked the respondents to

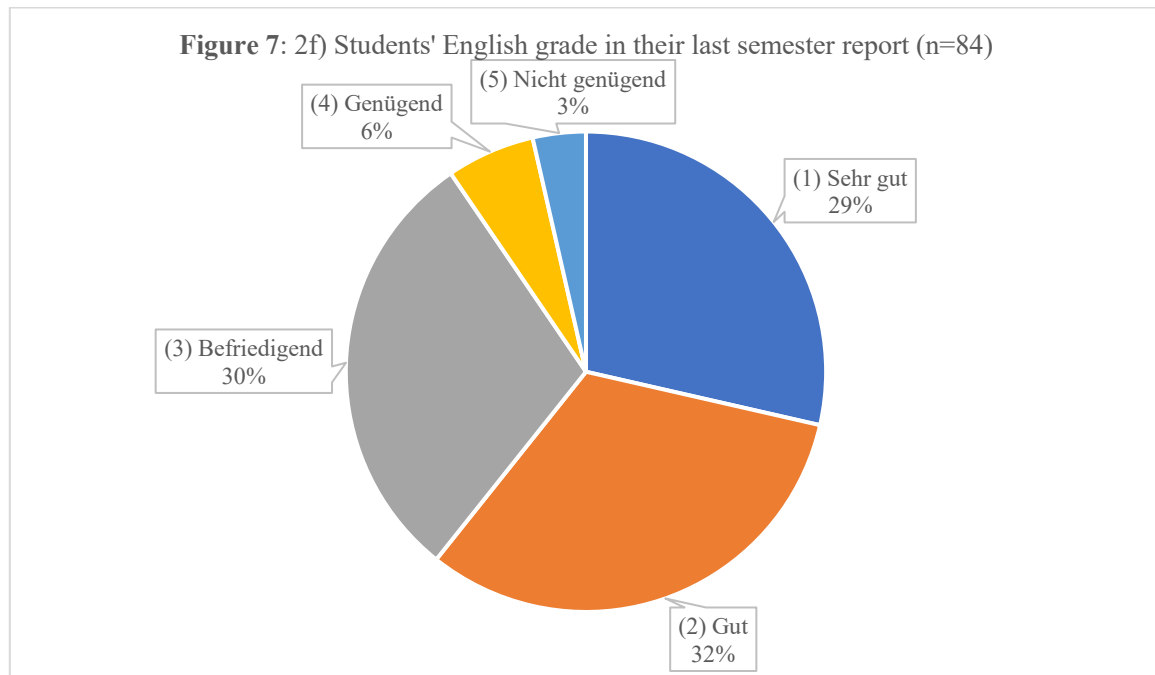
assess their command of English and English grammar, respectively. The average grade used for the self-appraisal of English skills was 2.30, with the most common grade being a “Gut” (B).



As can be seen in figure 6, the question about self-perceived English grammar knowledge paints a very similar picture. Similarly, the average grade was 2.27 and most students assessed their grammar skills as “Gut” (B).

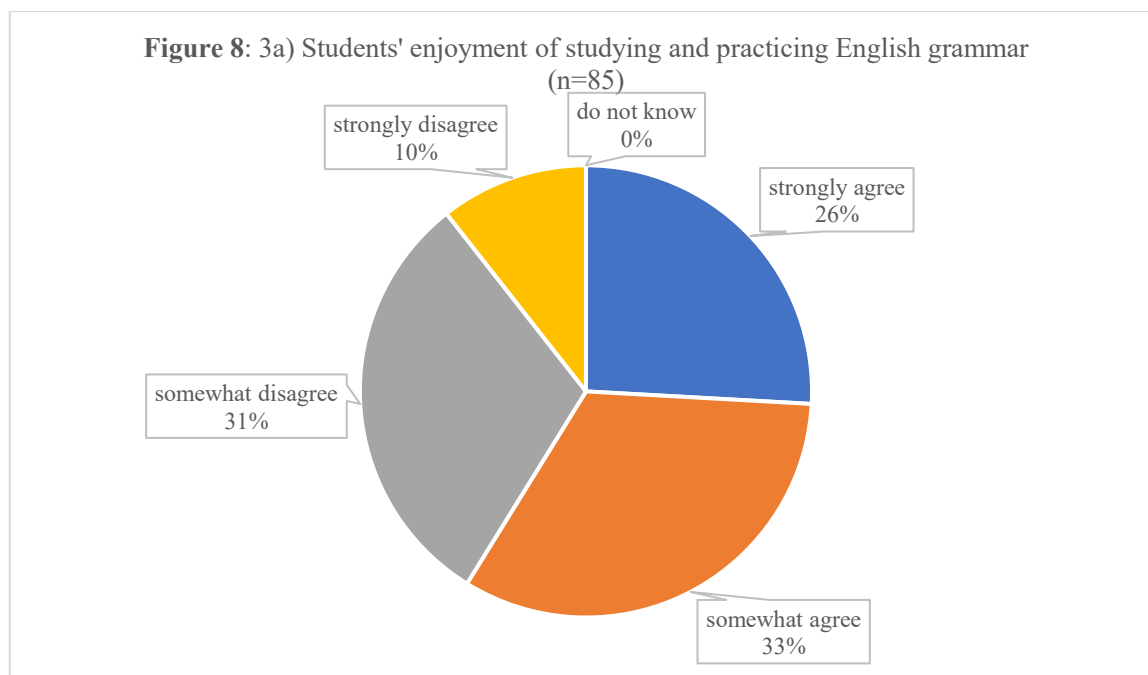


The last item (2f) in this subsection of the student questionnaire asked students about their grade in the last semester report. The distribution of grades 1, 2, 3 is relatively even, each comprising approximately one third of the total grades awarded. The mean grade in all four classes was 2.24 and the most common grade was a “Gut” (B), which implies that students might have based their self-appraisal of English and grammar skills on their actual English grade in their last school report.

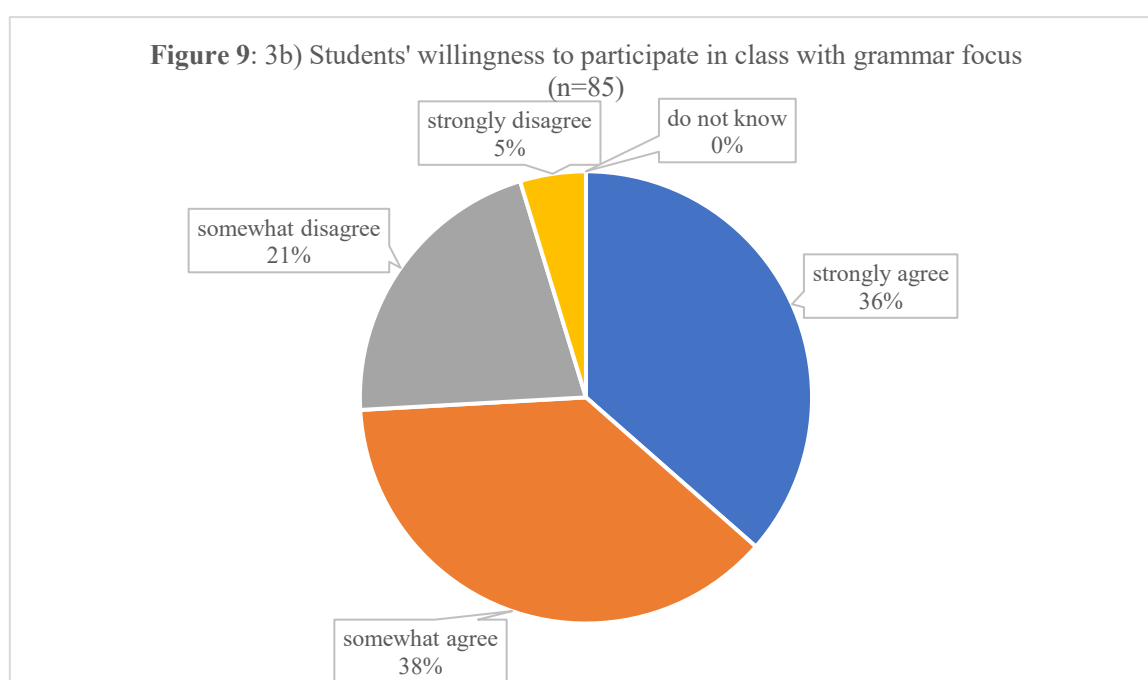


6.2.2 Opinions on grammar learning

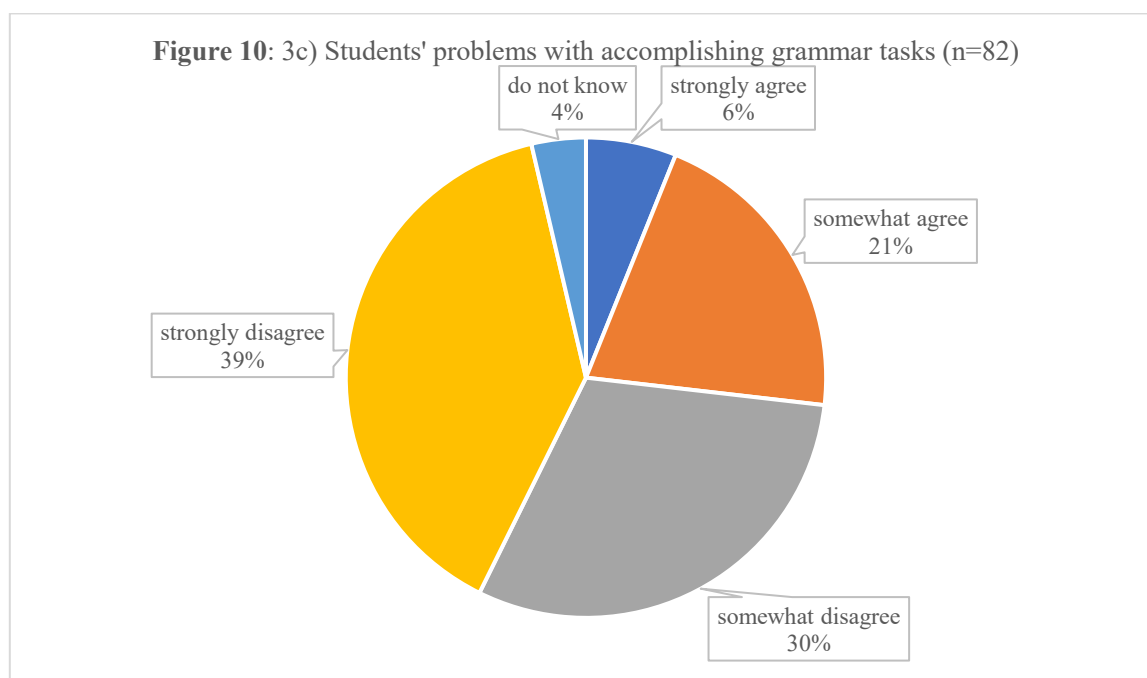
In the next section of the questionnaire, respondents were asked several questions about English lessons in which grammar is the focus of attention. The first question (3a) was directed at students' enjoyment of studying and practicing English grammar. The responses to this item turned out to be a bit less positive since more than 40% of the participants reported not to enjoy learning and practicing grammar in class. This finding reinforces my personal belief about the unmotivating grammar instruction outlined above. One third of students partly agreed with the positive statement and 26% strongly agreed.



In response to the statement ‘Ich arbeite im Unterricht gerne mit, wenn wir Grammatik lernen’, a range of responses were elicited. Still, the vast majority of respondents (74%) felt that they are, at least somewhat, motivated to participate in classes when grammar is being discussed.



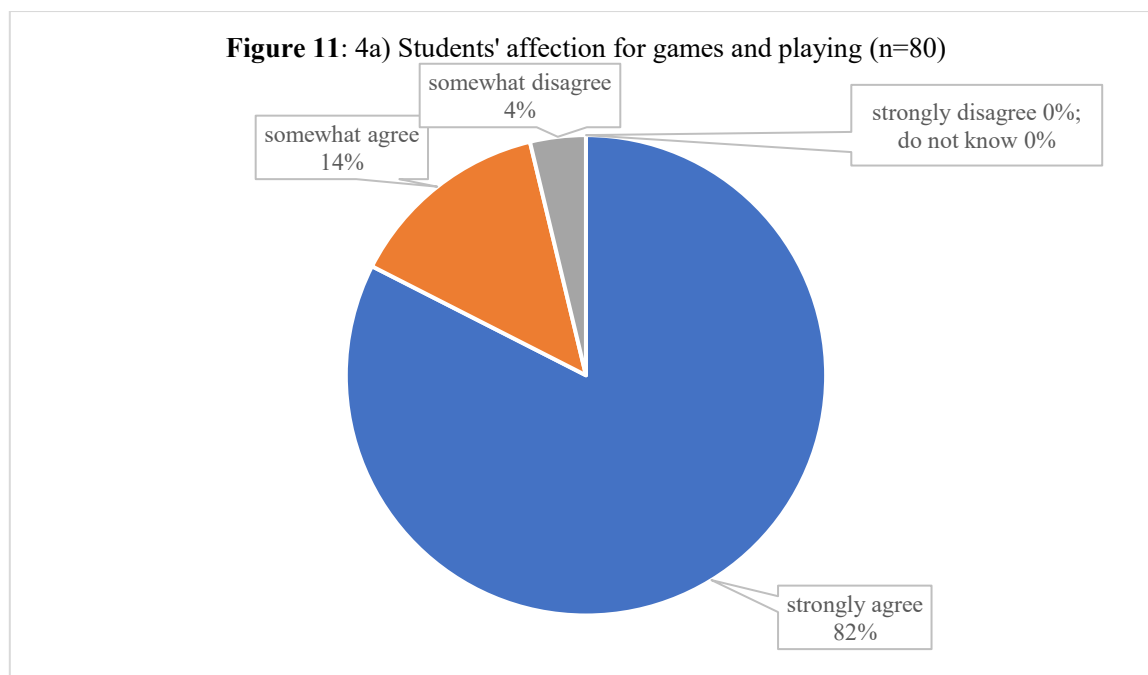
The majority of students, namely 69%, who responded to the item of having difficulties with completing grammar exercises claimed that this is not or mostly not the case. Only 27% of respondents indicated (partial) uncertainty about solving grammar tasks and 4% of students could not provide an answer to this question.



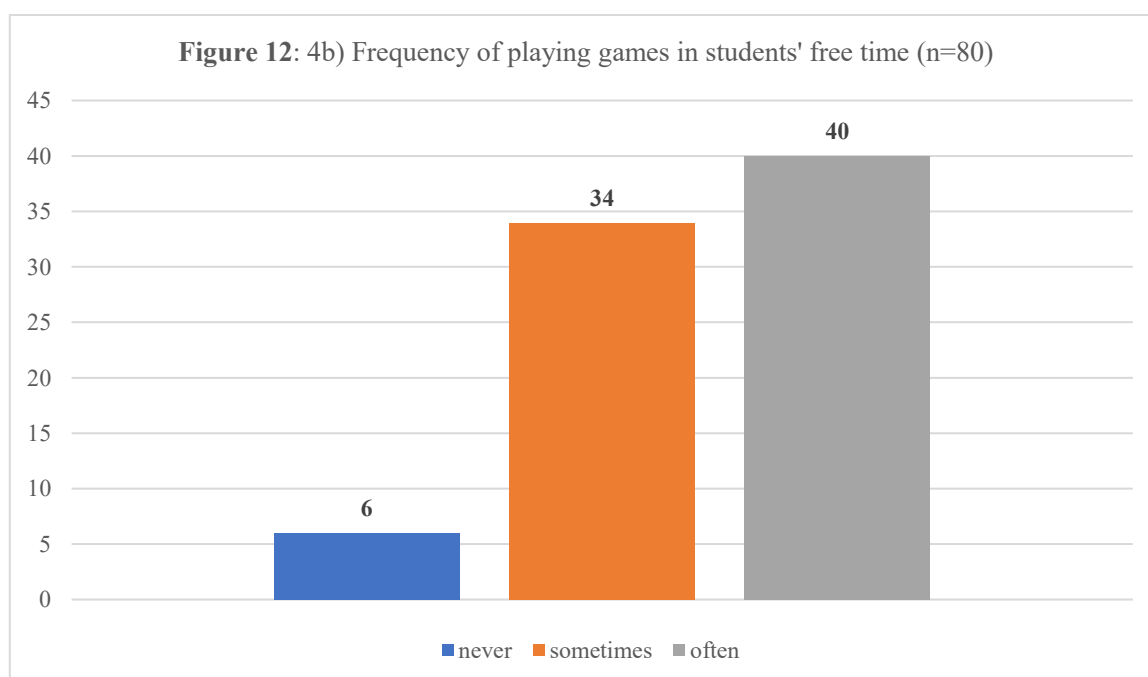
Interestingly, it was also found out that for one third of all students (n=85), the grammar component of language learning was among the three most difficult language skills and areas.

6.2.3 Students' playing behavior

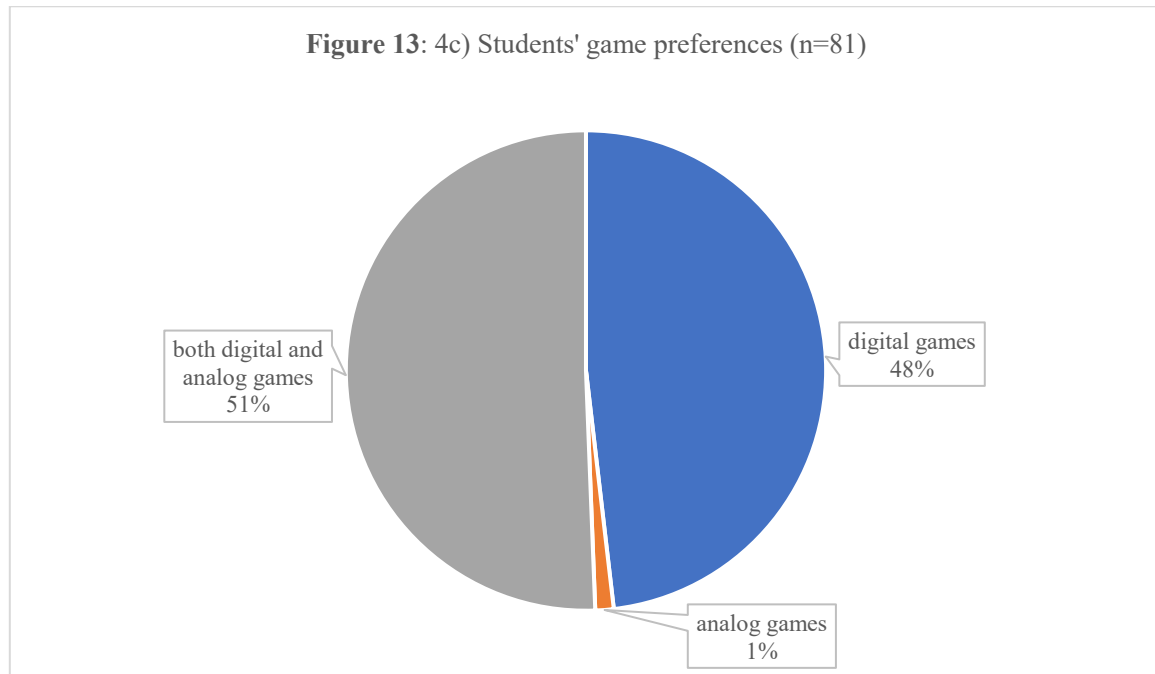
The section 6.2.3 displays students' responses to Likert-scale statements related to their own playing behavior and game preferences. The chart below shows the degree to which learners like playing games in general. The total number of responses for this item was 80 since 5 students did not provide any answer. As can be seen from the data in Figure 9, the overwhelming majority, namely 82% of students, reported to like games and playing very much. 14% of those surveyed had a partial affection for playing, 4% claimed not to like playing much and none of the students indicated that they do not like playing at all.



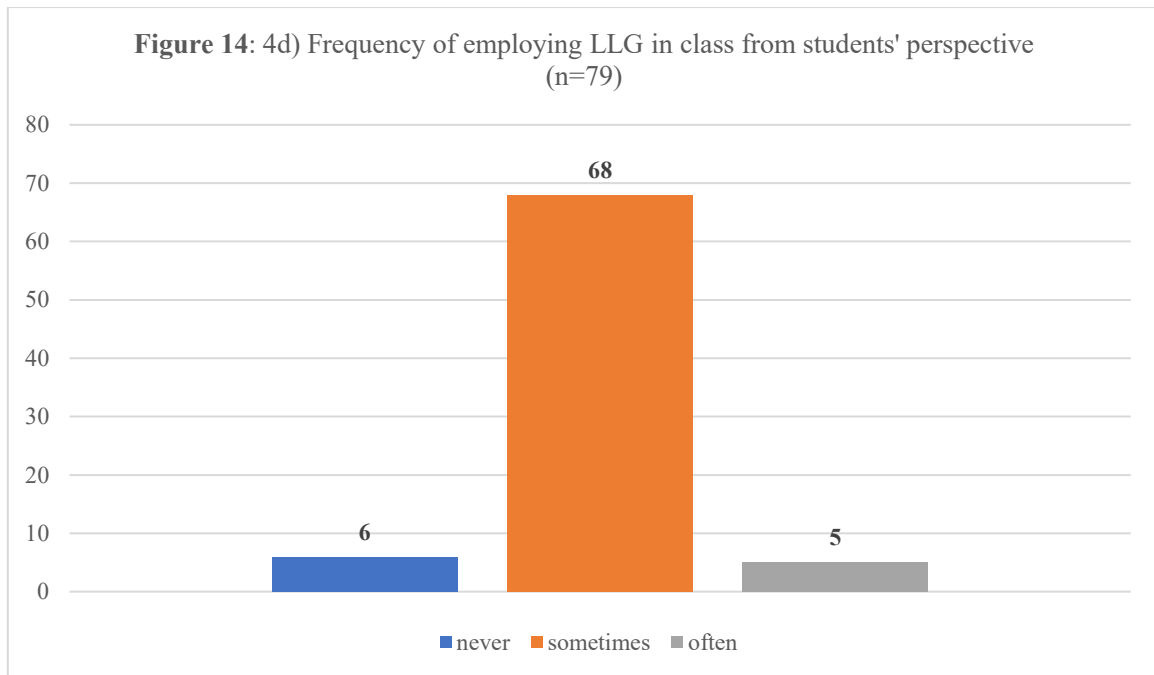
The next item required respondents to provide information on the frequency of playing any type of games (video games, board games, etc.) in their free time. The options to choose from were *never*, *sometimes* or *often* and it was left to the discretion of students to interpret these degrees of frequency. The results below show that only 6 of the surveyed students claimed to never play games in their free time. The remaining number of students engages in playing games either sometimes (n=34) or often (n=40) in their spare time. This suggests that a vast majority of learners enjoy playing as a free-time activity and have positive attitudes towards games.



When the participants were asked which type of games they prefer playing (digital, analog or both types), more than half of the participants indicated that they have no particular preferences for any type of games, but rather enjoy playing both analog and digital games. Almost another half of the students showed a preference for digital games, whereas only 1 student indicated to prefer analog games.



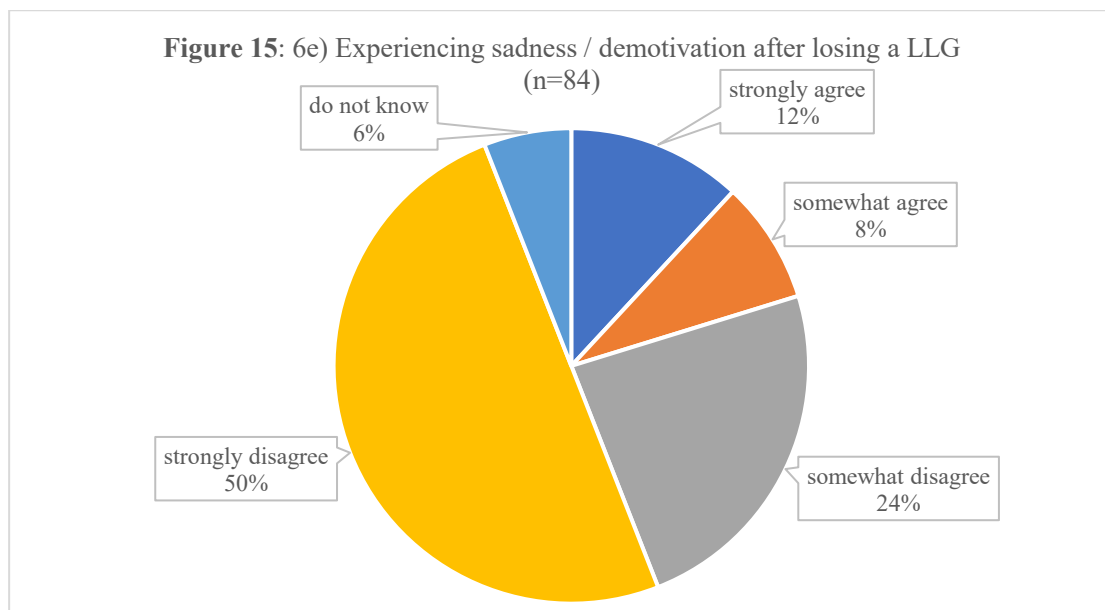
In the final part of the subsection, participants were additionally asked to rate the frequency of LLG employment in English classes. For this item, the same degrees of frequency were used as in the question about the frequency of playing games in free time (i.e., *never* – *sometimes* – *often*) to ensure the comparability of the findings. Of the study population that provided a response to these questionnaire items (n=79), 68 subjects chose the middle option, indicating that, according to them, LLG are sometimes used in English lessons. The remaining small number of students either felt that LLG are never or often used in class.



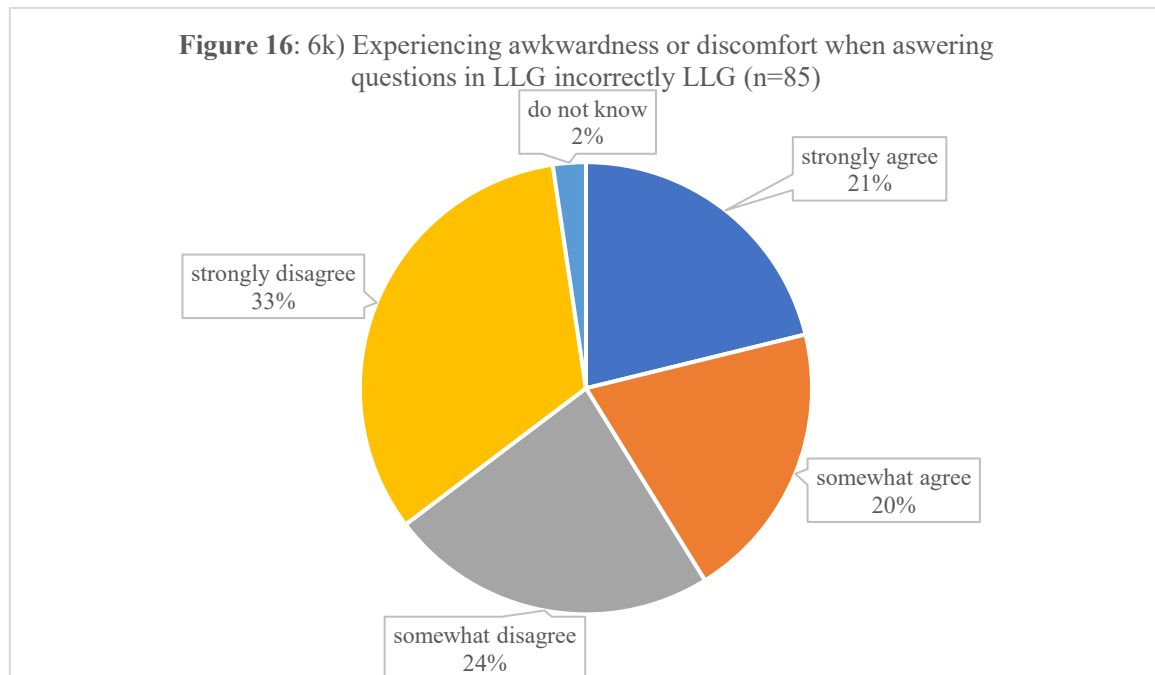
6.2.4 Attitudes towards learning through playing, LLG and their features

After playing the individual LLG in class, the participants were provided with a set of statements about their playing experience as well as individual LLG attributes and were asked to judge them from their point of view. All these items were related to one or more previously played LLG and should therefore mirror students' direct gaming experience.

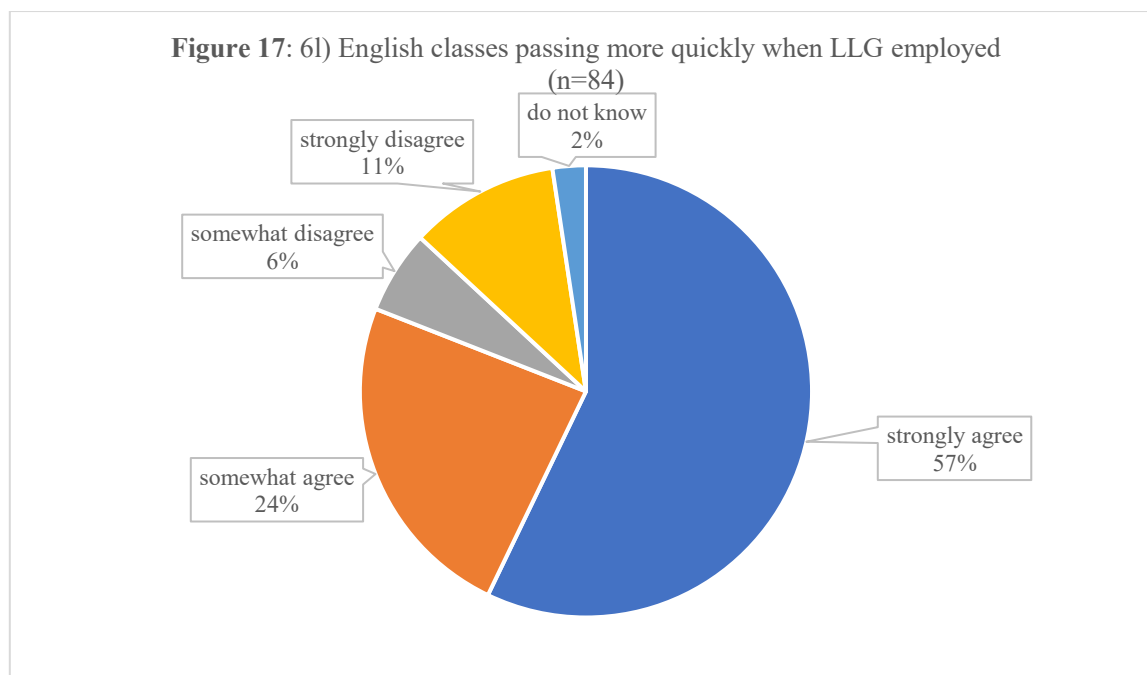
One of the items in this subsection asked students if they experienced sadness or demotivation when losing in one of the LLG. By far the largest proportion of the students, namely 74%, stated that they did not (at all) feel demotivated or sad after losing. However, 20% of the students indicated that they, at least partly, experienced negative feelings in the case of a loss in a LLG.



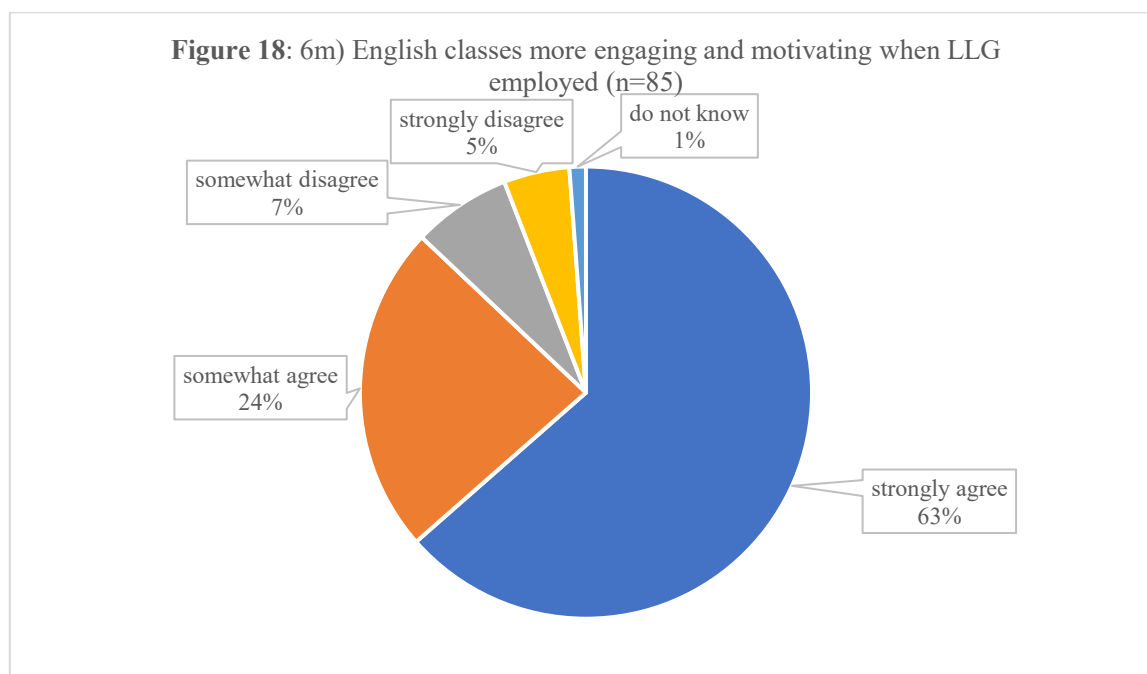
A similar item inquired about the feeling of awkwardness and discomfort when providing a wrong answer in front of other students in class. The responses to this question were quite evenly distributed with around 20% of participants either strongly agreeing, somewhat agreeing or somewhat disagreeing with the statement. Approximately one third of the surveyed study participants stated not to have experienced such feelings at all in the lessons. The mean for this item was 2.75, indicating that overall, students are torn between partly experiencing or rather not experiencing some awkwardness. This suggests that feelings of discomfort when providing incorrect answers might be context-dependent.



Moving on to the next questionnaire items, figure 17 reveals that the participants most commonly perceived the lessons in which LLG were used to go by shorter than usual classes where no LLG were employed. Only 17% of students viewed lessons to last the same or perceived them as slightly longer.

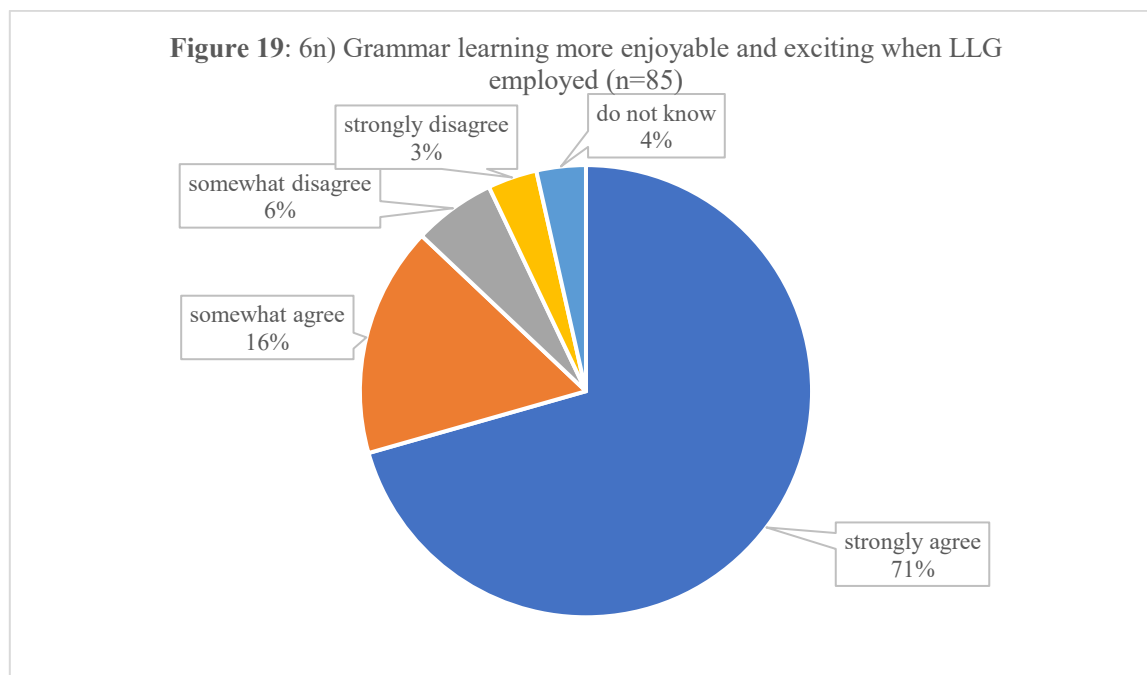


When asked if the past English classes in which LLG were employed were more engaging and if students felt more motivated to participate in these lessons, as much as 87% of the surveyed participants claimed that this was indeed (at least partly) the case. 12% of the participating students stated not to have felt more motivated through the LLG.

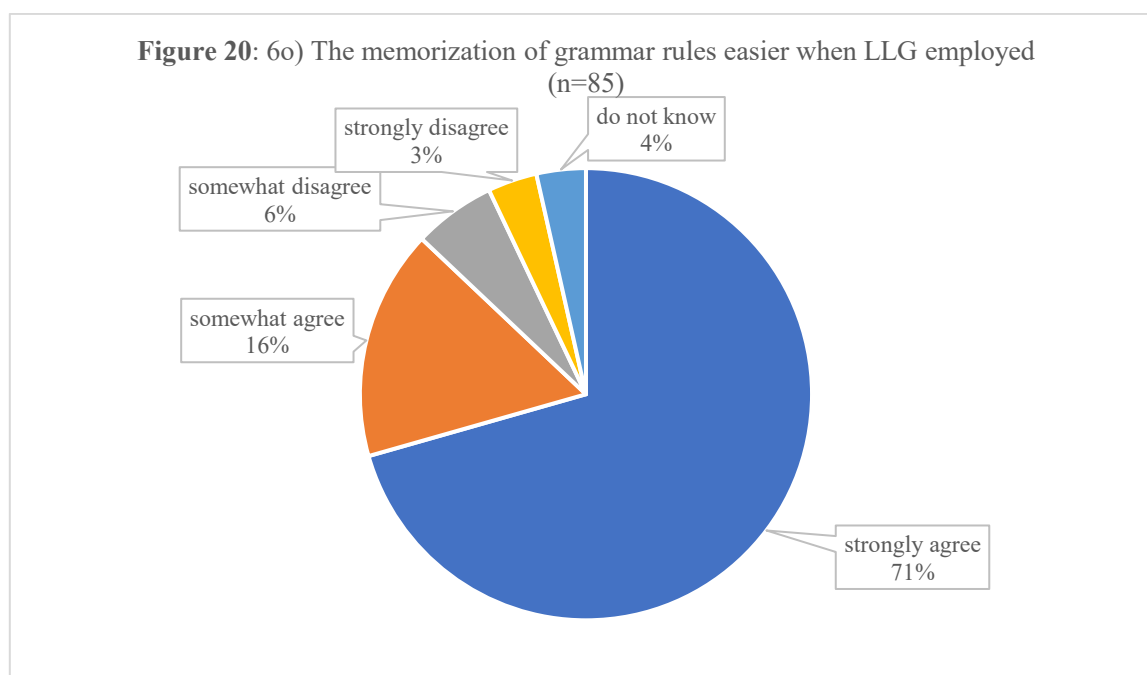


Having answered this question, the participants were further asked if they perceived grammar learning with LLG as more enjoyable and exciting than without them. Here, the study participants were overly positive, with the most common answer being “strongly agree”, suggesting that LLG are favored by

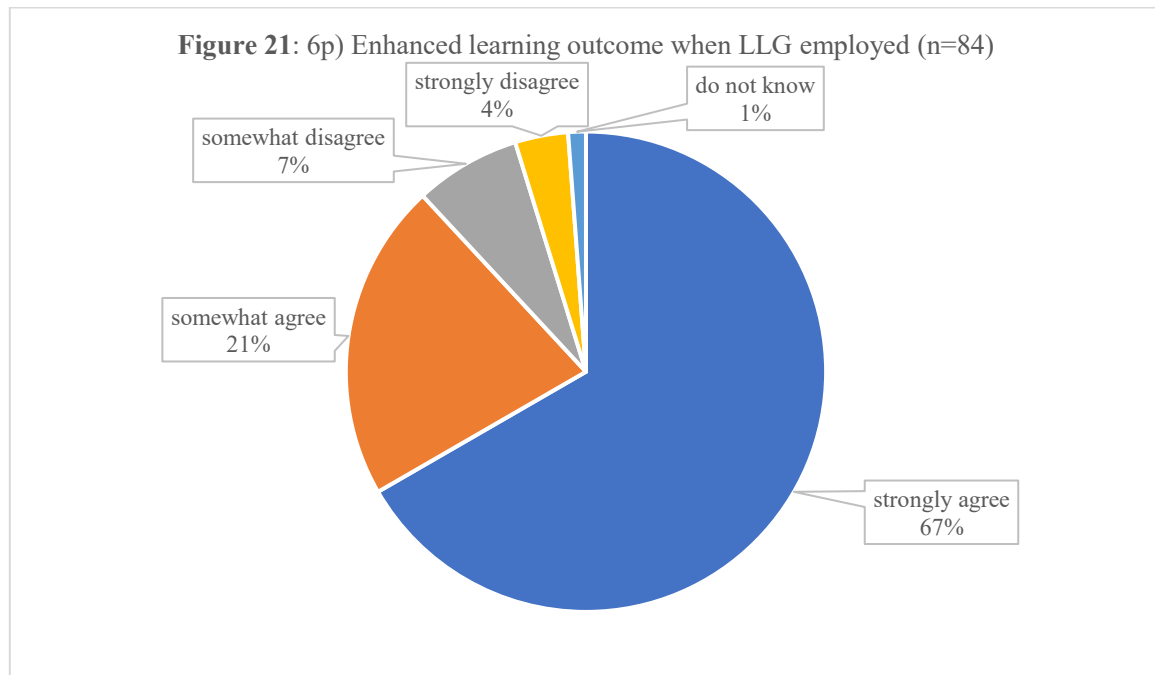
students when learning English grammar. Only 9% of the students did not perceive the lessons that way.



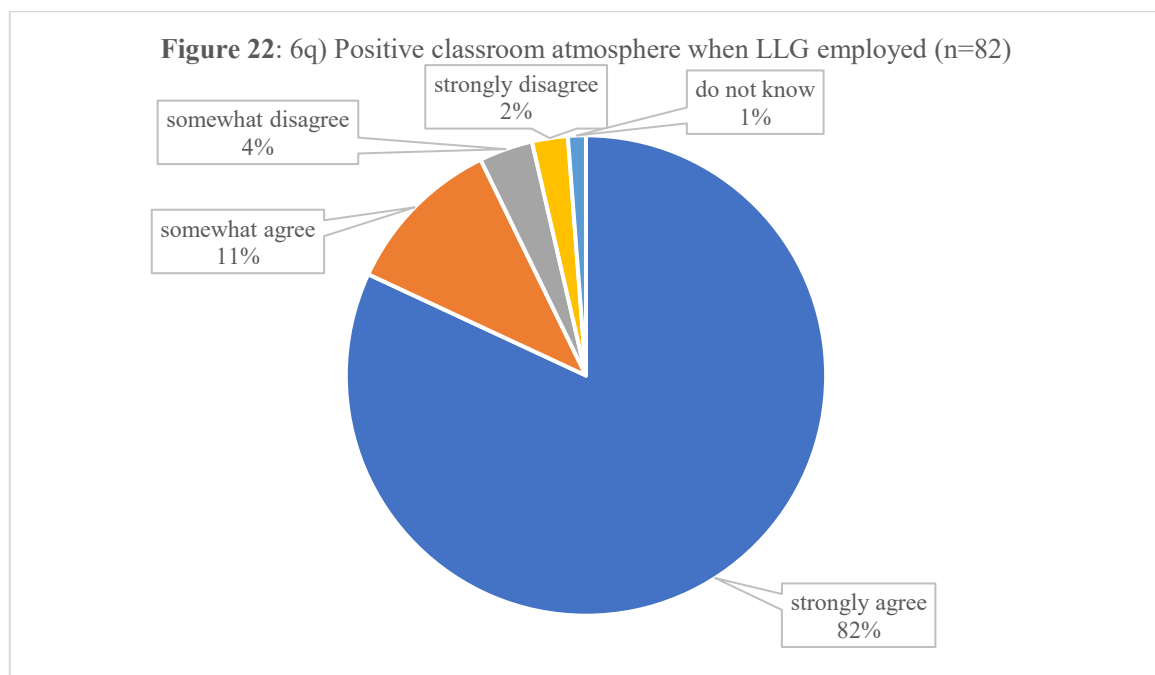
When asked if LLG facilitate their memorization of grammar rules, the individual learners were also relatively positive about the statement. In total, 71% of the surveyed students strongly agreed with the statement that they can remember grammar rules more easily when they practice them in a playful manner. 16% of the asked participants partly agreed with this assertion, 6% partly disagreed, 3% strongly disagreed and 4% of students were unsure about it.



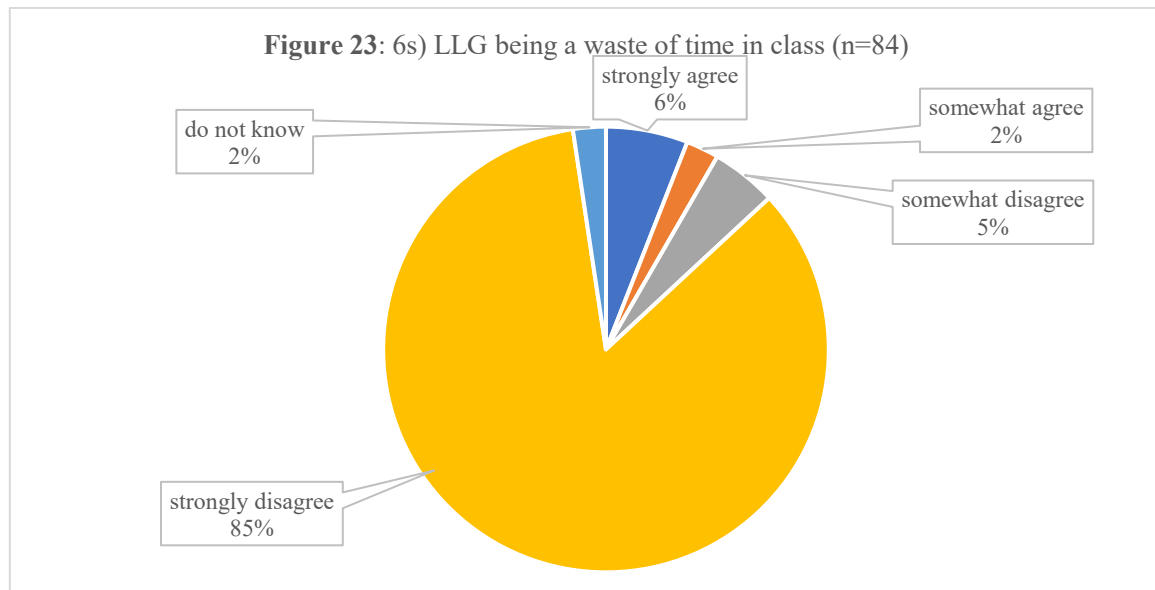
In order to gain even deeper insights into the impact of LLG on learning experience, the research participants were asked if they feel they learn more when learning grammar through playing. Here again, students were rather optimistic about the statement, with 88% of them agreeing or strongly agreeing. The number of students disagreeing or not providing an opinion on this item is comparable with that of the previous question (cf. figure 20).



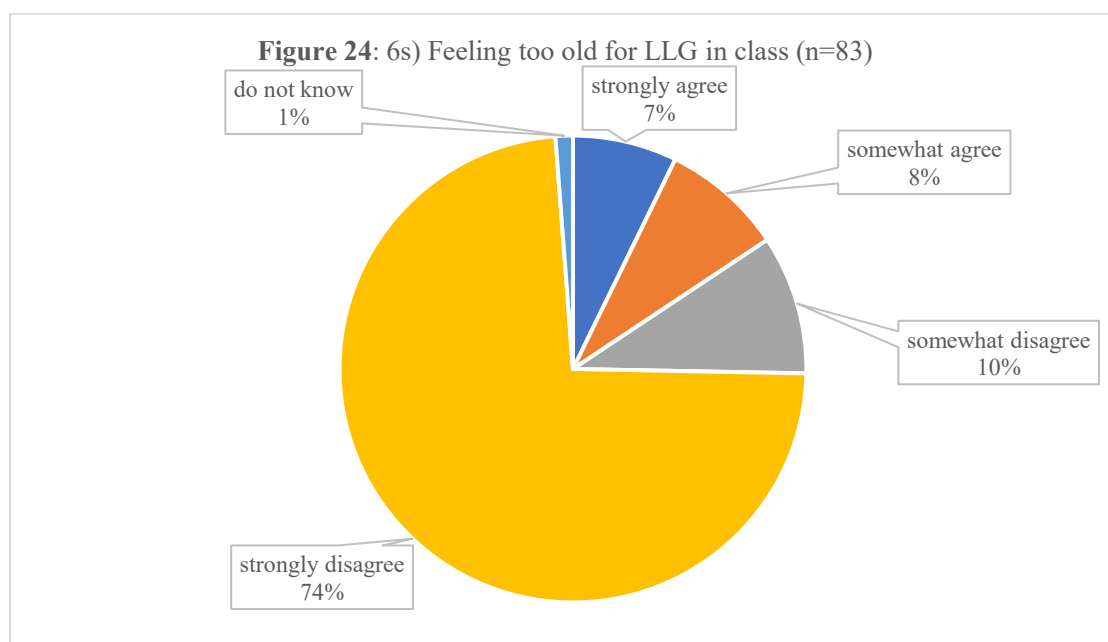
Respondents were also asked to indicate if LLG contribute to a positive class atmosphere. This statement was rated overly positive, with as much as 82% of students strongly agreeing.



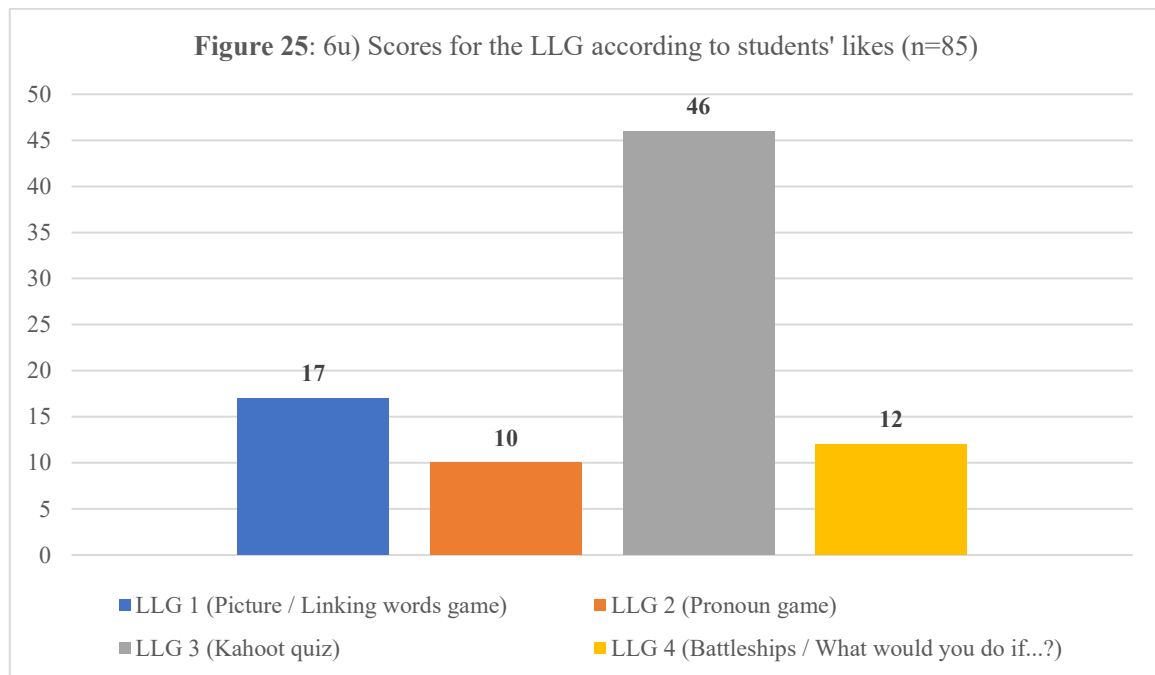
With regard to the quantitative questionnaire items, the study participants were asked two more questions about the employment of LLG in class. The item 6r inquired if students think that LLG in English classes are a waste of time. This item was deliberately introduced only after playing the individual LLG in the final and not in the general subsection of the questionnaire since some learners might not have been confronted with LLG in their previous English classes. As shown in figure 23, the by far most prevailing response, namely 85%, was that students do not perceive playing LLG in class as a waste of time.



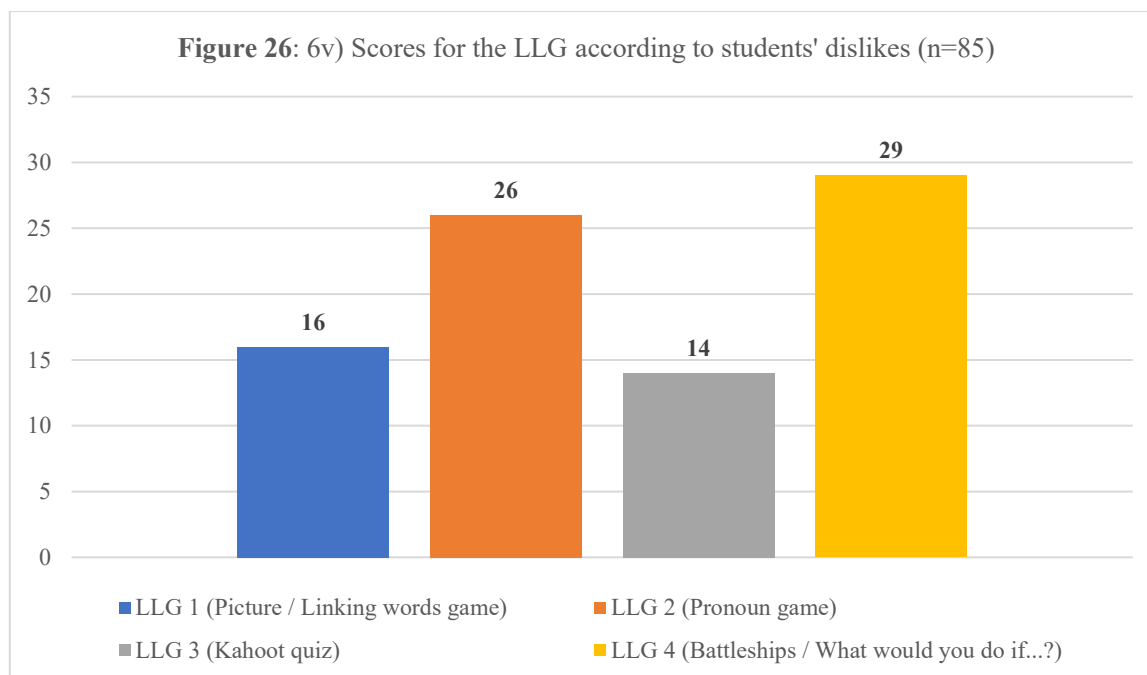
The item 6s aimed to find out whether learners feel too old for LLG at school. It can be seen below that almost three quarters of students did not feel too old for LLG in school. Altogether, only 15% of the students found LLG infantile or rather inappropriate for their age.



Respondents were also inquired about which LLG they enjoyed playing the most and which they enjoyed the least. For these items, students were provided with four options indicating the names of the individual LLG¹⁸. From the data in figure 24, it is apparent that from students' perspective the most favored LLG was unambiguously LLG3, followed by LLG 1. On the other hand, the LLG that were enjoyed least by the research participants and received almost the same number of scores were LLG4 and LLG 2.



¹⁸ LLG 1 and LLG 4 differed slightly in the first and fourth grade. The main differences were in the complexity of the game and linguistic focus. However, the game principle and attributes present in these two LLG were the same.



This subsection of the student questionnaire also asked students to comment on specific LLG attributes present in the individual LLG. The following game features identified in previous research lent themselves to be explored in this research study employing the said LLG: clear rules and discernable aims, competition, collaboration, enjoyment / fun / pleasure, immediate feedback, interaction, curiosity / fantasy / mystery / uncertainty / fictionality, physical activation, sensory stimuli (game layout), speed / action and use of digital devices (i.e., cellphones).

The table below displays the students' overall ranking of individual game attributes. The numerical scores 1-4 correspond to the Likert scale answers in the questionnaire, i.e. *strongly agree* – *somewhat agree* – *somewhat disagree* – *strongly disagree*. The individual features of the LLG listed in the table are arranged in descending order based on the total number of votes for the first and second rank.

Table 7: Students' ranking of LLG attributes present in the individual LLG

game attribute	1	2	3	4	no comment/ no opinion
(6i) competition	65	13	1	3	0
(5g) use of digital technology	71	7	1	2	0
(6a) clear rules and discernable aims	61	16	3	4	0
(6g) curiosity / fantasy / mystery / uncertainty / fictionality	56	21	6	6	0
(6f) interaction	54	22	3	5	1

(6d) collaboration	67	8	5	4	0
(6j) immediate feedback	63	11	2	5	0
(6n) enjoyment / fun / pleasure	60	14	4	3	3
(6c) movement / physical activation	38	28	8	11	2
(6h) speed / action	42	23	10	3	0
(6b) sensory stimuli (game layout)	33	22	7	14	0

As can be seen in the table above, many LLG attributes obtained relatively high scores for the first and / or second rank. Due to the fact that the individual LLG features generally received comparable scores for the first (strongly agree) and second rank (partially agree), it does not seem reasonable to arrange them from the most essential attribute to the least important one, but rather identify a set of LLG attributes that were particularly attractive and important for learners.

This table is quite revealing in several ways. From the data it is apparent that there are several game features which are apparently highly esteemed by the majority of study participants. The aspect of competition and the use of digital technology¹⁹ occupy the first position, with the highest and same number of votes for the first and second rank in total. Overall, 77 students described the feature clear rules and discernable aims as well as curiosity / fantasy / mystery / uncertainty / fictionality as very important or partially important when playing a LLG. Interaction and collaborative working in teams or pairs were also highly appreciated by the students, with an overall number of 76 and 75 votes for the first and second rank, respectively. Almost equally important and appealing to students were the immediate feedback from the teacher after providing an answer and having fun in the process of playing a LLG. The last three LLG attributes – physical activation, speed and sensory stimuli – seem to represent less important or attractive features of LLG according to the surveyed learners. This is evident not only in the lowest number of answers for the first two ranks, but also in the highest number of the votes received divided between the third (partly disagree) and fourth rank (strongly disagree).

In addition to quantitative data, participants were also asked open-ended questions to specify a particularly appealing aspect and one feature they did not enjoy in the process of practicing grammar through playing. This type of questions was included to overcome the limitations of predefined response categories (Cohen, Manion & Morrison 2011: 382). However, as Cohen et al. (2011: 382) state, open-ended questions can sometimes elicit irrelevant or redundant information. This was also

¹⁹ Even though the use of digital technology is not an explicit LLG attribute, it was included in the survey to determine whether the presence of digital devices, such as cellphones, plays a role in influencing students' game experience. Furthermore, the inclusion of this element should provide insights about students' preferences for the particular LLG format.

the case in the present study. Even though the previous questionnaire items (6u and 6v) inquired about the most and least attractive LLG and students were explicitly reminded of this, some respondents still mentioned specific LLG to answer the questions about particularly appealing (n=13) or unattractive features of playing (n=29). Hence, it could be concluded that the quantitative questions in the survey already covered many noteworthy appealing or unappealing aspects of playing.

Table 8 displays a list of qualitative responses provided by students to the question about particularly appealing features of learning through playing (6w). The individual answers were grouped into overarching categories in the process of data cleaning and coding. These general classes are provided in German to maintain the authenticity of the participants' answers. The translation can be found in the appendix of this thesis. In brackets, alternative or closely-related terms from the questionnaires related to the categories are indicated as well. The numbers next to the particular category represent the overall number of responses of this kind identified in the student questionnaires.

Table 8: Responses to questionnaire item 6w (What did you particularly like about playing?) (n=119)

Category	Number of replies
Partner-/Teamarbeit (Teamgeist, Zusammenhalt, Zusammenarbeit, zusammen spielen)	42
Spaß	15
Verwendung vom Handy	7
alles	6
Wettbewerb (gegeneinander spielen)	5
Sprechen (miteinander reden)	4
Spielerisches Lernen (spielerisches Grammatiküben)	4
besseres/leichteres Lernen	4
Abwechslung	2
Bewegung	2
gute Stimmung (Lachen)	2
schnelles Handeln	2
Schreiben (auf die Tafel schreiben)	2
Sieg (gewinnen)	2
eigene Formulierung der Antworten (Sätze selbst bilden)	1
Herausfinden von unbekannten Informationen	1
kein Schreiben	1
positive Emotionen	1
Spielen im Plenum	1
keine Antwort	2
TOTAL	119

As shown in table 8, several comments point to the previously assessed LLG features occurring in this section of the questionnaire. In addition, there were some new features identified by the study participants, which point to the benefits of LLG described in sub-chapter 2.3.3. These include, for instance, bringing diversity to the classroom, a positive classroom atmosphere or (subconscious) learning through playing.

Table 9 presents learners' replies to the question about aspects they did not particularly favor in the learning and playing process (6x).

Table 9: Responses to questionnaire item 6x (What did you particularly not like about playing?) (n=62)

Category	Number of replies
Gar nichts	16
zu kurze Dauer des Spiels	6
Schreiben	4
Komplexität des Spiels (das Spiel war zu kompliziert)	4
technische Probleme (nicht funktionierendes Internet, nicht funktionierendes Handy)	3
Partner-/Teamarbeit (ich musste mit XY zusammenarbeiten)	3
manchmal nicht drangenommen	3
Stress (das Spiel war für mich zu stressig)	2
Verlieren / kein Sieg	2
kein Lerneffekt (das Spiel war für mich zu leicht)	2
weiß nicht	2
Einzelarbeit (ich musste allein und nicht mit anderen spielen)	2
Lautstärke (Es war zu laut in der Klasse)	1
kein Preis gewonnen	1
eigene Formulierung der Antworten (Sätze selbst bilden müssen)	1
Richtigkeit der Grammatik (ich musste viel über die richtige Grammatik nachdenken)	1
Stehen	1
schnelles Handeln	1
Bewegung	1
Wettbewerb (ich musste gegen andere spielen)	1
analoger Charakter des Spiels	1
keine Antwort	4
TOTAL	62

Table 9 reveals that approximately a quarter of the students who responded to this questionnaire item could not identify any negative features associated with the playing and learning experience of the past

sessions. However, there was a plethora of negative aspects which were addressed by students in this open-ended question. What seemed to be of concern to the respondents were the short duration and complexity of some LLG. A certain number of students also identified other negative features, such as the written mode (i.e., having to write something during LLG), technical problems with the internet connection or one's cellphone, working in pairs or teams with uncooperative classmates, lower level of participation, stressful working environment or the absence of winning. Overall, the diversity and number of replies indicate that the study participants were very well aware of the negative effects of LLG.

The last questionnaire item allowed students to voice opinions and make remarks or comments which were not mentioned in the previous items or provide feedback about their experience in the past sessions. Since this item was optional, most learners either left it out or answered it with a "no". However, some participants answered this questionnaire item by, for instance, expressing gratitude (e.g. "Danke, dass ich bei diesem Spiel mitmachen konnte", "Danke dass sie mit uns diese spiele gespielt haben", "Danke für die tollen und lustigen Stunden")²⁰, commenting on the fun aspect of playing (e.g. "Es macht spaß solche Spiele zu spielen", "Es hat Spaß gemacht")²¹ and the experience of playing as such (e.g. "Es war sehr cool", "geile Spiele")²² or expressing a wish to integrate LLG into English lessons on a regular basis (e.g. "Können wir mehr spielen?", "Das wir vielleicht mehr spiele spielen könnten")²³.

6.3 Research findings from teacher interviews

The following subsection introduces the results obtained from the interviews with English teachers (T1 and T2). The subchapters displaying the outcomes were arranged in line with those presenting the findings from the student questionnaires.

6.3.1 Opinions on English and grammar teaching

The teachers were first asked several questions about their experience with English teaching and grammar teaching in particular. When inquired about language skills and areas students typically struggle with, only one of the interviewees mentioned grammar as being the most difficult aspect of

²⁰ "Thanks for letting me participate in this game", "Thanks you for playing these games with us", "Thanks for the great and amusing lessons"

²¹ "It's fun to play such games", "It was fun"

²² "It was very cool", "awesome games"

²³ "Can we play more?", "that we could maybe play more games"

learning English. The second teacher believed this to be the writing component, but also added that what students perceive as difficult is highly individual, often depending on individual learning styles.

Similarly, T1 stated in a follow-up question that her students experience difficulties when studying grammar. On the contrary, T2 believed that grammar learning is much easier than, for example, writing an essay, since teachers can easily explain to students how the grammar rules work and students can then unproblematically learn and practice these rules. Moreover, they have enough opportunities to look them up.

Concerning the grammar teaching approaches outlined in the third chapter, the interviewed teachers varied significantly in their adopted methods. Whereas T2 favored deductive grammar teaching, T1 claimed to have never been using this approach in her teaching. T1 believed that the most effective way of teaching grammar to students is to let them discover the grammar rule on their own. Interestingly, even though T2's way of teaching grammar could be described as deductive, she acknowledged that she would be willing to introduce grammar inductively – for instance, in the form of a LLG during which students learn subconsciously – were it not for some complicating factors, which will be discussed below.

The next item asked the teachers if they think that students enjoy studying and practicing English grammar. Although both teachers were initially skeptical about the word “enjoy”, they both emphasized that it is crucial how grammar classes are organized and how grammar topics are presented and dealt with. Moreover, both teachers made an interesting comment referring to LLG as one of the methods of rendering grammar instruction enjoyable for learners. An example from the first interview is provided as an illustration:

Es kommt darauf an, wie man es aufbereitet. Ich meine, jetzt diese stupiden Zeitformen, die wir da gemacht haben, das hat ihnen sicher net sehr viel Spaß gemacht, weil da haben wir ja jetzt Vollgas gegeben eigentlich. Wenn man es jetzt spielerisch mit zum Beispiel Leseketten erarbeitet, wo sie gar nicht checken, dass es um Grammatik geht, dann schon. (T1: 105)

6.3.2 Employment of and attitudes towards LLG

The next set of interview questions inquired about teachers' use of and perspectives on LLG as such. Talking about the frequency of LLG employment in their classes, the teachers provided rather different answers. T1 stated that they use LLG in some form almost in every English lesson and T2 indicated to be employing LLG often. When discussing the use of LLG, T2 also pointed to its challenges, stating that she used to employ LLG even more frequently in class, but discipline issues (i.e., students being too loud and troublesome when playing LLG) and the current class composition are hindering factors.

She also conceded that when the class is divided into two smaller groups, the employment of LLG is more feasible.

A great variety of responses were given when asked about the purposes of employing LLG in English classes. The objectives mentioned by both T1 and T2 were for starting a lesson, introducing a new topic, practicing grammar structures or vocabulary, loosening up, diversifying the teaching methods as well as for consolidating students' knowledge. T1 also stated to be using LLG to end a lesson and revise the content of the last period, semester or even the whole school year. None of the interviewed participants reported employing LLG as a form of assessment or performance review.

The teachers were asked if teaching English via LLG is easier and enjoyable for them. Both teachers agreed that this method of dealing with content such as grammar is by no means more practical or convenient due to the increased workload and time investment. T1 described the need to invest more time and energy into planning and reflecting upon designing a game-based learning as follows: „Das „Wie“ kostet mich die meiste Zeit. Wenn ich das „Wie“ einmal beantwortet habe, [...] überlege ich mir auch „Was“.“ (T1: 108). On the other hand, according to the results, both teachers enjoy teaching English though LLG more than without them. In this regard, T2, for instance, stated: „Sicher! Ja, auf jeden Fall macht mir das mehr Spaß als ständig nur frontal vorne zu stehen und ein Schulübungshefteintrag zu machen und dann ein Arbeitsblatt auszuteilen. [...] Aber in der Großgruppe ist es im Moment schwer umzusetzen.“ (T2: 141).

The participants were then provided with a sentence starter „I would employ LLG in my classes more if ...“ and were asked to complete the statement. The second teacher again pointed to the problems with students' discipline and said that she would use LLG more, if students in her classes behaved well and followed the class rules. The first teacher said she would need more time since this poses the chief obstacle for her.

6.3.3 Attitudes towards the attributes of LLG

The third part of the interview was directed towards gaining insights into teachers' perspectives on the individual features of LLG. First, the teachers were asked what the typical attributes of LLG from their perspective are. T1 mentioned the following features: clear and simple game rules, minimal material cost, clear structure, fun and motivation aspect. T2 also claimed that LLG should have a clear structure with simple rules and be entertaining, but she added that LLG should in her opinion be rather short in terms of duration and provide students with a multisensory experience by activating different sensory channels since learners process information differently.

In the follow-up interview question, the participants were provided with a list of LLG elements identified in previous research and were asked to arrange them from “most prototypical” to “least prototypical” of a LLG. The ranking of the individual attributes proved to be particularly challenging for both teachers for they could not decide which of them are more and which less typical. Therefore, the participants were instructed to group the attributes into three major categories, including “very typical”, “less typical” and “not typical” features of LLG. Table 6 graphically displays T1’s and T2’s responses to this question. The overlapping answers are indicated in bold, the responses of only T1 in italics and the responses that were only given by T2 are underlined.

Table 10: Typicality of major LLG elements from teachers’ perspective described in section 4.2

typicality	very typical	less typical	not typical
LLG attribute	• competition • clear rules and discernable aims • enjoyment / fun / pleasure • <u>communication / interaction</u> • <u>speed and action</u>	• collaboration • challenge • learner control • immediate feedback • <i>learning new things</i> • <i>interaction</i> • <i>speed and action</i> • <i>curiosity / fantasy / mystery / uncertainty / fictionality</i>	• movement / physical activation • <u>learning new things</u> • <u>curiosity / fantasy / mystery / uncertainty / fictionality</u>

As can be seen from the table, the teachers were in general agreement about the prototypical LLG elements. According to them, the most common features of LLG are competition, clear rules and discernable aims as well as enjoyment and fun. Regarding the attributes that are not characteristic of LLG, both teachers mentioned the element of movement or physical activation of students. Concerning the less typical LLG features, teachers’ opinions differed the most. They both indicated that collaboration, challenge, learner control and teacher’s immediate feedback are representative but not essential features of LLG. With regard to the remaining attributes (i.e., learning new things, interaction, speed, curiosity / fantasy / mystery / uncertainty / fictionality) teachers’ perspectives varied.

6.3.4 Attitudes towards the benefits and disadvantages of LLG

The subsequent interview questions focused on the advantages and drawbacks connected with LLG. First, the interviewees were asked what they perceived to be the benefits of employing LLG in English classes. T1 stated that the use of LLG significantly enhances the attractiveness of and brings diversity to the lesson, activates learners and increases their participation and motivation. T2 stated that the major benefits of LLG are that they are capable of reducing the cognitive load of foreign language learning and, as a result, loosening the class up. Moreover, they have the potential to actively engage

learners in learning and consolidating language content. As T2 puts it: “Weil sie es dann eigentlich im Hirn abspeichern, nicht nur blöd hinschreiben, sondern sie sind aktiv dabei! [...] [s]ie spielen es, sie wenden das an, was wir gerade erlernt haben”²⁴ (T2: 148). Based on a presented set of advantages identified in theoretical and empirical publications on LLG, both teachers agreed that four major benefits of LLG are learning with fun, natural / subconscious learning, learning-promoting atmosphere and increased learners’ motivation.

With regard to difficulties and challenges teachers are faced with when employing LLG in class, the two most frequently mentioned drawbacks throughout the interviews were the already mentioned discipline problems as well as time constraints related to the preparation of LLG. The next issue when using LLG addressed by the teachers referred to the problematic role of the teacher (i.e., not being in total control of the procedures and learning in class since students tend to get overexcited when playing). Other aspects categorized as less disadvantageous by the teachers included the restricted possible application of LLG and contextual factors, such as limited school facilities, available materials and group size. T2 also said that a demotivating factor discouraging her from using LLG in class is when students show no appreciation of them.

When asked if teachers feel that LLG can potentially hinder learning and demotivate less proficient students in learning English, both teachers disagreed with the assumption. Moreover, they both opposed the view that learners might feel embarrassed in front of their peers if they lose in a LLG. T1 pointed to an interesting observation she has made in her teaching career when lower-proficiency learners sometimes put in a bit more effort or possibly practice in advance to avoid losing in a LLG. T2 admitted that there could be a temporary feeling of shame, but, in her opinion, students are indifferent to it afterward.

6.3.5 Teachers’ opinions on LLG from the students’ perspective

My colleagues were also asked if they believed that students’ positive attitudes can correlate with some variables, which were presented to them on a sheet of paper (age, gender, students’ general attitudes to games and playing, their knowledge of English and enjoyment of English classes / grammar learning). T1 was very certain about her response and replied that, from her perspective, the only factor which could be related to learners’ positive perspectives on LLG was their general positive attitude towards playing. She did not believe that students’ attitudes can vary according to gender or age. In fact, she claimed that if one has a positive attitude towards games, age is by no means a factor. T1 also

²⁴ “Because they actually store it in their brains, not just stupidly write it down – they are actively involved! They play it, they apply what we have just learned”

did not find students' higher language proficiency, enjoyment of English classes or grammar instruction to positively correlate with their optimistic views on LLG. In fact, T1 stated that lower-proficiency learners are, in her experience, actually even more willing to play and students who do not enjoy studying English can easily be motivated by LLG. However, T1 added a new variable to the list, namely students' playing behavior and especially its frequency. According to my colleague, students who are not used to playing at home or have never experienced any sort of playing at school might be rather skeptical of LLG. Or as she puts it: "Wenn ich das jetzt auf die Schule transportiere und du hast nie gespielt und dann auf einmal fängst du an, könnte es schwierig werden" (T1: 128).

T2 also believed that the most decisive factor in developing positive attitudes towards LLG is students' overall playing habits. She argued that

[w]enn du zu Hause, zum Beispiel, Gesellschaftsspiele oder so gespielt hast. [...] wenn du das zu Hause mitbekommen hast, glaube ich sehr wohl, dass die gerne spielen, aber wenn sie nie zu Hause gespielt haben, gemeinsame Interaktion gehabt haben, wird es auch in der Schule nicht funktionieren. (T2: 152)

However, T2 believed that learners' positive perspectives on LLG can additionally correlate with better English skills as well as enjoyment of learning English and English grammar. With regard to age, T2 made an interesting comment by stating that from her experience, fourth-graders generally enjoy playing LLG the same way as first-graders. She went on to add: "Da spielen sie sogar auch noch lieber, weil der ganze Alltag oft zu trocken ist. Und wenn du dann in der vierten mit einem Lernspiel da herkommst, freuen sie sich voll drüber" (T2: 152).

My colleagues were further asked if they believed that the employment of LLG can enhance learners' motivation and render learning easier for them. Both teachers agreed that from their experience, students are more motivated when LLG are used in class. With regard to learning with more ease via LLG, the teachers' views varied. Whereas T1 fully agreed with this proposition, T2 argued that whether students learn more via LLG depends on individual learner differences.

Teachers were also asked if they believed that LLG can enhance students' learning outcomes compared with rather traditional instruction. Here, T2 fully agreed with the statement, while T1 provided a more differentiated answer, claiming that the enhancement of learning effects is usually very individual. However, T1 also added that, from her perspective, the retention rate in game-based environments is unquestionably higher than that in traditional classes.

Both teachers were in agreement with the statements that LLG can allow for learning without pressure and can enhance students' participation in class. The former was elaborated on by T2, who argued that "[S]ie kriegen ja auch keine Noten bei diesem Spiel, deswegen ist auch kein Druck da. Und deswegen,

glaube ich, melden sich da die Schwächeren mehr als wenn du es in einer Stunde machst, wenn du Grammatik frontal machst und aufzeigst.” (T2: 154).

With regard to greater enjoyment in the learning process, both T1 and T2 believed that students enjoy playing LLG. T1 pointed again to the natural subconscious learning present in LLG and added that as of yet she had not had any negative experience with students’ attitudes towards playing. When asked if they think students particularly prefer any format of LLG, the teachers provided varying responses. T2 mentioned that the current generation most certainly prefers digital LLG. T1 was unsure about students’ preferences, however, she stated that in her opinion, learners take great pleasure in playing analog LLG on-site as a class with their schoolmates. She was also rather skeptical about digital LLG, arguing that in some cases tools like Kahoot can be too competitive in nature and learning may be pushed into the background.

One interview item related to students’ view on LLG, asked teachers to name the LLG which was most and least favored by the learners from their perspective. Regarding the most favorite LLG, the interviewed teachers were in agreement and indicated LLG3 (Kahoot quiz) without extensive contemplation. Concerning the least attractive LLG, T1 mentioned that if she were a student, she would probably find LLG4 (Battleships) least favorable. T2 claimed that this would be LLG2 (Pronoun game). After being presented with the actual findings, both teachers deemed it necessary to provide an explanation for this general tendency. T1 saw the reason for the lacking popularity of LLG4 in its complexity, T2 in the increased amount of active workload on the part of the learners.

In the next interview question, the teachers were asked to name aspects of playing that students found particularly appealing and rather unattractive. For instance, T2 believed that students appreciated the fact that a certain variety was brought into regular English classes. On the other hand, what she felt that learners found especially annoying was the unstable internet connection, which hampered their online playing experience.

Finally, the interview reverted to its third section and asked the teachers to indicate the LLG attributes that they thought students identified as particularly attractive or important during their playing experience. Here, the recurrent prominent themes mentioned by both teachers were again the aspect of clear rules and discernable aims, competition and enjoyment / fun / pleasure. T1 also added the feature of immediate teacher’s feedback, learner control and to a certain extent the element of speed. T2, on the other hand, believed that in addition to the three previously mentioned features, students also favored the presence and individual use of digital technology.

7. Discussion

The seventh section of the thesis presents a detailed discussion of the findings obtained through questionnaires and interviews and attempts to answer the research questions outlined in subsection 5.1. Whereas in the previous section, all results obtained in the research were outlined, this part of the thesis will only discuss the most important key findings pertinent to the research questions and will try to relate them to the theoretical foundations introduced above. The discussion of these findings is organized into five thematic subsections that allow for direct juxtaposition of students' and teachers' perspectives.

7.1 Attitudes towards playing and learning (grammar)

When students were asked about their enjoyment of grammar classes and grammar learning, 26% of learners strongly and 33% somewhat agreed to enjoy them. This is very surprising, considering the fact that one of the teachers claimed to be predominantly using a deductive approach to grammar teaching, which is said to be not particularly motivating and engaging for younger students (Thornbury, 2009: 30). However, a large proportion of students (over 40%) stated that they do not take pleasure in studying English grammar. When teachers were asked if they believed that their students enjoyed grammar instruction, both were rather skeptical and stressed the importance of the structure of grammar classes and the handling of grammar topics. The teachers believed that LLG have a great potential to enhance students' levels of enjoyment of grammar classes. This perspective is in line with the argument about LLG made by Betrus and Botturi, who argue that “[g]ames are surely not the only method to motivate learners, but they are certainly one of the best” (Betrus & Botturi, 2010: 44).

Another argument in favor of the integration of LLG into classes is students' overall positive attitudes to playing. In fact, 82% of students described playing and games as enjoyable activities. Moreover, both teachers stated that, from their perspective, learners generally enjoy playing, irrespective of their age or gender. These findings have fundamental implications for the use of LLG in class. Failing to exploit the potential inherent in LLG would represent a missed pedagogical opportunity for optimizing students' learning experience. The incorporation of LLG into teaching could counteract the growing trend observed by Betrus and Botturi, who state that as students grow older, the separation between play and their academic pursuits becomes more pronounced, with playful activities typically taking place outside of school (Betrus & Botturi, 2010: 34).

Besides the enhancement of enjoyment of grammar instruction, T1 claimed that in her opinion, grammar LLG can be effective in supporting students' grammar learning. This view is also supported

in theoretical publications about LLG, which argue that LLG can promote students' learning and improve their understanding of language contents (Betrus & Botturi, 2010: 45). As T1 mentioned in the second question of the interview, her students predominantly struggle with the grammar component of English. One third of the surveyed students indeed indicated that English grammar is one of the three most difficult language areas for them. T2 also claimed to believe that LLG can contribute to active learning and consolidation of language. Hence, it might be argued that LLG have the potential to not only enhance the pleasure of learning grammar but also to facilitate grammar instruction.

7.2 Attitudes towards LLG

Despite the teachers' and students' generally positive beliefs about LLG and playing, the perceived frequency of their employment seemed to vary between learners and their teachers. T1 asserted her use of LLG in some form in nearly every English lesson, while T2 claimed to be using LLG often in her teaching. According to the vast majority of students, LLG were being used only sometimes in English classes. This discrepancy could, of course, be attributed to varying interpretations of the adverbs of frequency (*never – sometimes – often*) that the study participants were supposed to choose from. However, these contradicting views can also point to a mismatch between teachers' and students' perceptions of the organization of grammar classes and the employment of LLG in them. A similar, but even more striking, contrast between students' and teachers' perspectives on the perceived frequency of LLG in English classes has been identified in Wakonig's study (Wakonig, 2019: 69). Another possible explanation for this contradiction could be that the interviewed teachers actually did incorporate LLG more frequently than the learners believed, but did not always declare to be doing so explicitly in class, which might have led students to think that LLG were only used sometimes (Ladstätter, 2019: 53). This possibility would also indirectly hint at the problematic separation of playing and learning and the numerous similarities between them, which were outlined in section 2.3.2.

Regarding the stages of the lesson and purposes for which LLG are employed in classes, it was revealed that the interviewed teachers employ LLG for a great variety of purposes. Such diversity of use has also been identified in a previous study by Ladstätter (2019: 49). Both teachers most frequently claimed to be using LLG to start a lesson, introduce a new topic, practice and consolidate grammar structures, loosen up students and diversify instructional methods. All these manifold purposes my colleagues mentioned belong to common objectives for using LLG in class (Kurzreiter, 1981: 21; Rixon, 1981: 69-79; Kleppin, 2017: 325). This differentiated employment of LLG seems to suggest that my colleagues are aware of the fact that various kinds of LLG fit different purposes (Rixon, 1981: 22) and that they recognize the full potential of LLG and not employ them solely as an entertaining activity for

Friday afternoon (Lee, 1979: 3; Hadfield, 1999: 8). Furthermore, since neither of the interviewees stated to use LLG as a form of assessment, it can be argued that teachers view LLG as sanction-free activities allowing students to test their language hypotheses and freely experiment with the language without the fear of being formally assessed (Klippel, 1980: 75; Cook, 2000: 184; Wilson et al. 2009: 257; Kleppin, 2017: 325).

A similar conflict of opinions could be identified about learners' and teachers' game preferences. The findings from the student questionnaires indicate that approximately half of the study population enjoys playing both digital and analog games without having any particular preference for either type. The remaining half of the students, however, take greater pleasure in playing digital than analog games. This view was further supported by students' choice of the most appealing LLG employed in the class intervention (LLG3). In response to the question of what type of LLG students preferred in general, both teachers named digital games and believed that learners enjoyed LLG Kahoot the most. This points to the growing popularity of digital games among young people which was discussed in section 2.3.3. It is likely that the presence of game elements, such as leaderboards, badges or points (Jauregi-Ondarra & Canto, 2022: 159), rendered LLG3 (Kahoot quiz) particularly appealing to students. To confirm this hypothesis, additional research would be necessary. During the interview with the teachers, it became apparent that my colleagues are more inclined to use analog LLG in class. Their personal preference could also be observed in the choice of their favorite LLG employed in this study (T1 favoring LLG1 and T2 preferring LLG4). Such opposing tastes of LLG types mirror those of the previous study by Uzun et al., who argue that in this case, there is a risk of misalignment between students' interests and classroom practices adopted by teachers (Uzun et al., 2013: 102).

The results of the study also indicate that both parties held positive views on LLG and described them as enjoyable and beneficial activities. These research outcomes are consistent with the findings of previous studies (e.g. Ladstätter, 2019; Wakonig, 2019; Johnen, 2020) and provide additional support for the incorporation of LLG into class. Similarly, neither students nor teachers perceived LLG as unproductive activities in classroom (cf. figure 23). The overall endorsement of LLG rendering learning English more enjoyable is not particularly surprising given the high recognition of playing and learning among both students and teachers reported above.

Similarities were also found when comparing students' and teachers' experience with the utilized LLG. A great majority of survey student respondents believed that the employment of LLG enhances their learning outcomes and renders the memorization of grammar easier (cf. figure 20 and 21). When responding to these items, a very interesting aspect was emphasized by the teachers. According to my

colleagues, whether LLG lead to increased learning effects and easier memorization of grammar rules is influenced by individual learner differences. With regard to the potential of LLG to facilitate learning, T2 pointed to an interesting distinction between high- and low-performing students by stating:

Ich glaube, es kommt aufs Kind manchmal an. Ich glaube, dass die schwächeren Schüler sehr wohl das brauchen, dieses Spielerische. [...] Weil sie es dann unbewusst lernen. Die Starken checken es so oder so, aber ich glaube, die Schwächeren kommen da beim Lernspiel, sie festigen es einfacher. Glaube ich schon, glaube ich schon. [...] Weil sie es dann anwenden und merken, wann sie es anwenden. (T2: 152)

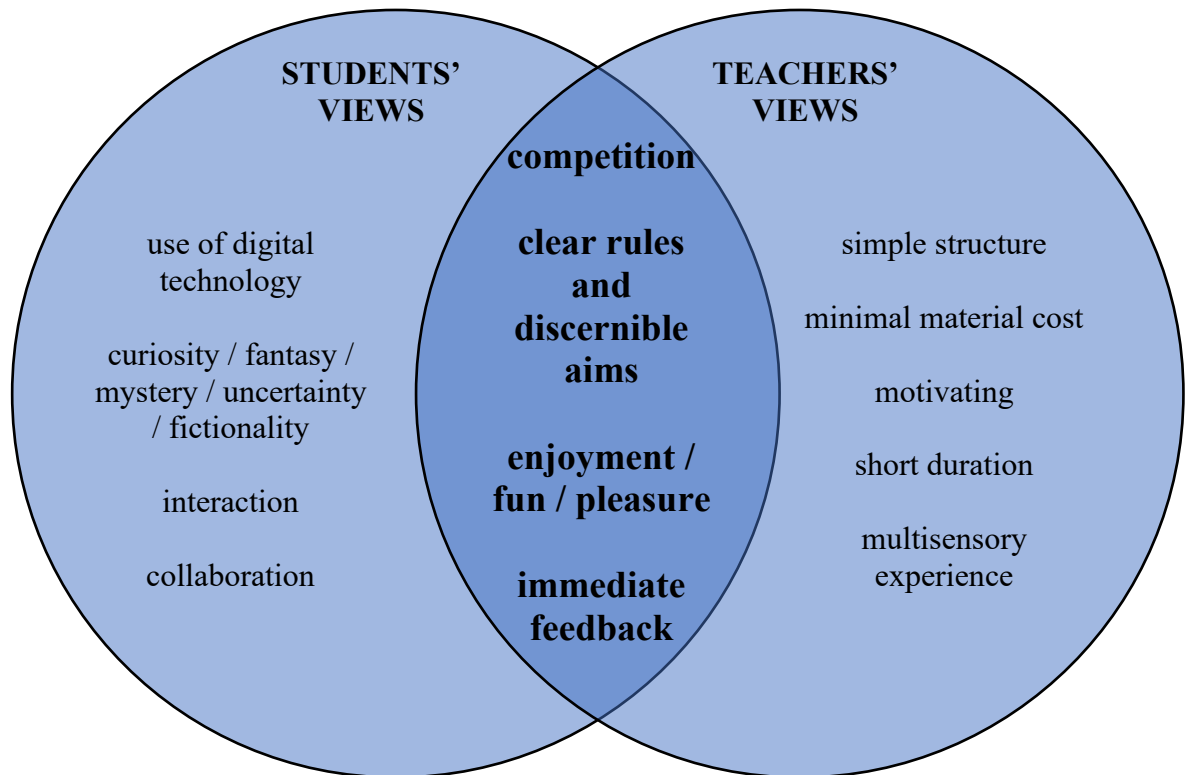
The comparison of the items referring to the capacity of LLG to generate a positive classroom atmosphere revealed that, once again, both students and teachers held the opinion that LLG can significantly contribute to a more engaging classroom atmosphere. In this respect, T2 added that, especially for lower-proficiency students, LLG have the potential to create a more encouraging environment and hence increase learners' involvement.

7.3 Attitudes towards the features of the LLG

The following figure contrasts learners' and teachers' perspectives on the most typical attributes of LLGs. The diagram reveals that teachers' and students' views coincide in relation to the features of clear rules and aims, the element of competition, enjoyment / fun / pleasure²⁵ as well as instant feedback (middle dark blue field). The presence of these four prototypical attributes seems to be especially important for both students and teachers when it comes to the employment of LLG in class. As for other essential features typical of LLG, students' and teachers' views seem to diverge. However, it is important to note that several attributes mentioned by students, such as collaboration or interaction, were also named by the interviewed teachers, yet they were described as less typical. Even though partly different attributes were identified by students and teachers in different studies, the overall proportion of agreement and disagreement in this study is comparable with previous research (Waddington & Bannikova Charikova, 2022: 51-52).

²⁵ This LLG attribute will be discussed in the following subchapter due to its close connection to the benefits of LLG.

Figure 27: Characteristic attributes of LLG from students' and teachers' perspective



The question arising at this point might be why teachers and learners perceived particularly these features as the most prototypical attributes of LLG. The students' and teachers' perspectives on the aspect of competition were surprising and hence warrant further discussion. The initial hypothesis based on theoretical arguments was that especially lower-proficiency students could harbor negative feelings towards LLG due to the demotivating aspect of losing (Wright et al., 2006: 1-2). Contrary to the views adopted in theoretical publications analyzing the feature of competition in LLG, over 90% of the surveyed learners showed positive attitudes to competition in LLG. These results agree with the findings of Johnen's study, which found out that the vast majority of students enjoyed playing LLG in competitive environments (Johnen, 2020: 62-63).

Similar to the findings in previous research (Waddington & Bannikova Charikova, 2022: 52), the present study has shown that both teachers believed that the employment of LLG can create an atmosphere of healthy competition in class. T1 commented on this aspect by stating:

Nervosität ist mir da nicht aufgefallen. Im Gegenteil, ich habe sogar gemerkt, dass schwache Kinder dann eigentlich durch solche Spiele auch zu ihrer Höchstform sich steigern [...] weil sie vielleicht eben nicht verlieren wollen und vielleicht sich ein bisschen mehr anstrengen oder vielleicht im Vorfeld schon ein bisschen üben. (T1: 109)

The teacher goes on to elaborate that the role of the teacher is essential in this process. They should always provide students with feedback and praise them for their performance in the LLG. This comment points to another essential attribute of LLG identified by both students and my colleagues, namely the role of immediate feedback, which offers numerous benefits for learners (s. subsection 4.2.10). T1 then adds that learners do not particularly seek absolute victory in a LLG, but are also glad about, for instance, the second or third place. My colleagues also emphasized the role of a teacher as a game master (Rixon, 1981: 59; Kurzreiter, 1981: 19), leading the LLG and exerting influence on its course. In this role, the teacher can namely ensure that LLG are not won exclusively by high-performing students by grouping students based on their proficiency levels (i.e., high-proficiency learners playing against each other and lower-level students against one another). As T1 argues, non-linguistic skills or chance (Kleppin, 2017: 326) can also influence the outcome of a LLG and hence favor lower-level students even more.

Inextricably connected to the element of competition are students' feelings of sadness or demotivation after losing in a LLG as well as the feeling of discomfort when providing a wrong answer. Whereas none of the teachers believed that losing in a LLG can substantially demotivate students or that giving a wrong answer can cause long-term feelings of sadness, discomfort or awkwardness, the students held more divergent views on the issue. As shown in figure 15, the majority of learners reported not feeling demotivated or sad in the case of loss. However, 20% of the students indicated that they, at least partly, experienced negative feelings when they lost in a LLG. Similarly, over 40% of students (strongly) agreed that they felt uncomfortable or frustrated when they "got something wrong" in front of the entire class. These are not negligible but significant numbers that must be taken into consideration by teachers when incorporating LLG into classroom since, as was found in previous research, such negative experiences in class can result in a growing sense of shame or embarrassment over time (Waddington & Bannikova Charikova, 2022: 50).

The overall genuinely positive attitudes to competition in LLG could imply that students perceive winning in a LLG as a successful mastery of a specific language task or competence and losing as motivation and room for improvement (Betrus & Botturi, 2010: 51; Marek & Wu, 2019: 765). However, for some students, the experience of losing a LLG or making a mistake was rather unpleasant or frustrating experience – results which corroborate those of earlier research (Johnen, 2020: 72).

With regard to the second common attribute of LLG, both teachers emphasized the importance of structural simplicity and straightforward game rules. For instance, T2 made the following comment when discussing typical features of LLG: "[E]s muss ganz, ganz einfach aufgebaut sein. [...] Nicht so

kompliziert. Einfache Regeln.” (T2: 146). This view points to the aforementioned criteria and principles for designing game-based learning environments outlined in section 2.2.3. A possible explanation for this belief might be that teachers hold the opinion that if a LLG is non-linguistically or structurally too complex, learners might experience difficulties with focusing on the linguistic aspect of the LLG (Butler, 2019: 314), which in turn causes the loss of its actual function.

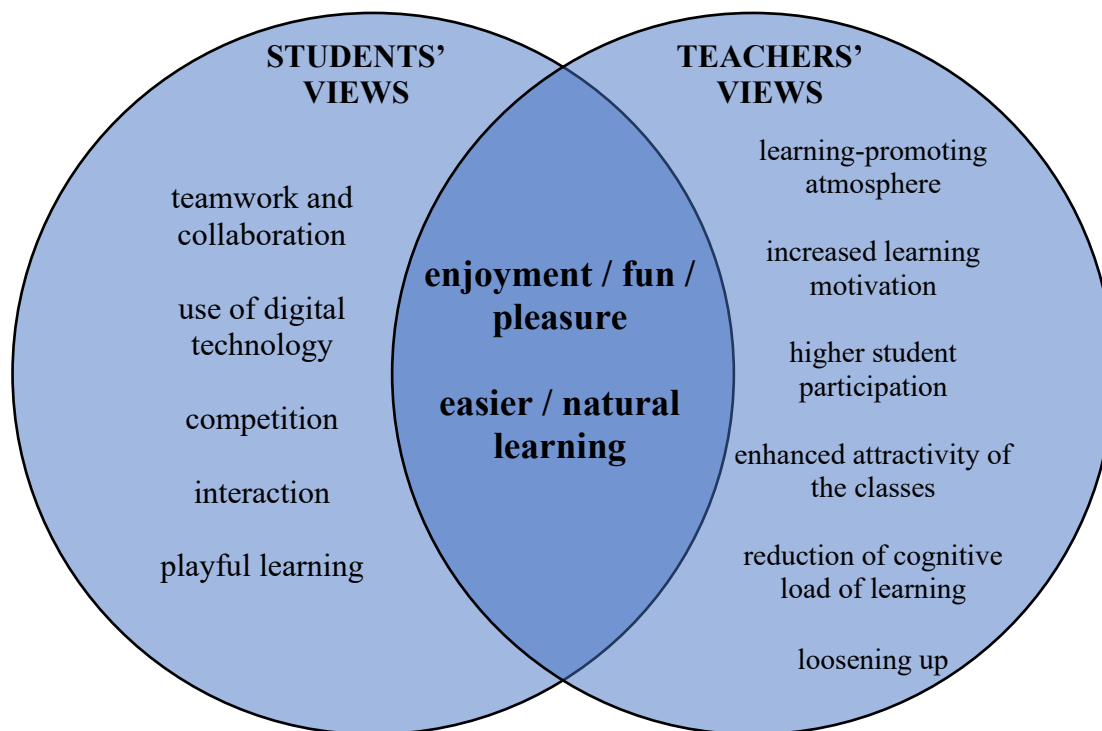
Similarly, T1 pointed out that in her opinion LLG should be feasible with minimal material resources. Closely related to this attribute is the aspect of the short duration of LLG, which was emphasized by my colleagues several times. Paradoxically, this feature was identified as one of the most prominent disadvantages of LLG from students’ perspectives.

Furthermore, students’ and teachers’ views on the least characteristic features of LLG are also partly in accord. Both parties identified physical activation / the element of movement as the least common trait of LLG. This should, however, not lead to the conclusion that physical activation is unnecessary in (foreign language) learning. It only suggests that this element was perceived as the least characteristic of LLG by the surveyed study population.

7.4 Attitudes towards the positive and negative aspects of LLG

This subsection of the thesis at hand will focus on students’ and teachers’ perceptions of the benefits and drawbacks related to LLG. For this purpose, another two Venn diagrams were created to illustrate the most frequent overlapping and contradicting views.

Figure 28: Perceived positive aspects of LLG from students' and teachers' perspective



As shown in figure 28, there are certain features that are perceived particularly positively by solely students, solely teachers and by both parties. A closer look at the diagram reveals some overlaps with the previous figure. Both teachers and students tended to indirectly categorize some attributes of LLG as their advantages. The variety of these benefits is astonishing. Many of them point to multiple principles and arguments as well as earlier research findings outlined in the theoretical part of this thesis.

The most prominent advantages of LLG shared by students and teachers were the aspects of enjoyment / fun / pleasure and easier / natural learning. The former feature, which is highly appreciated by learners and teachers, was also frequently identified as an essential feature of LLG in previous research studies (cf. Hainey et al., 2013; Uzun et al., 2013; Ladstätter, 2019; Johnen, 2020; Waddington & Bannikova Charikova, 2022). The high ranking of this LLG attribute is possibly also indicative of children's natural joy of playing (Betrus & Botturi, 2010: 44), which was also identified in the present study (cf. figure 11). The high level of enjoyment also indicates that students genuinely enjoyed playing the individual LLG and did not perceive them as less attractive or inferior to out-of-school games they are probably used to (Betrus & Botturi, 2010: 48).

From a pedagogical point of view, these findings have important implications for designing game-based learning. As mentioned above, for students to fully benefit from LLG, they not only need to serve a proper linguistic goal, but also need to be appealing and enjoyable as a game (Klippel, 1980:

74). If a LLG lacks its engaging quality, the intended learning objectives may not even be achieved by students (Klippel, 1980: 29). Additionally, when the linguistic and game goals are combined, the strict distinction between learning and playing becomes less pronounced since, as Prensky argues, learning “does not *feel* like work when you’re having fun” (Prensky, 2001: 18). Moreover, “[s]tudents who are having fun and are engaged tend to find the learning experience meaningful and memorable” (Betrus & Botturi, 2010: 44). This fact could also explain why the majority of surveyed students claimed that grammar LLG facilitate their memorization of grammar rules (cf. figure 20) and render the English classes more engaging (cf. figure 18).

Another important aspect emphasized in literature is that linking feelings with language can also lead to an increased retention of linguistic structures (Klippel, 1980: 104). In the present research, 88% of student participants, indeed, believed that LLG can lead to enhanced learning outcomes (cf. figure 21). However, perhaps the greatest advantage of integrating the element of fun and enjoyment into LLG is the fact that by deriving pleasure from LLG, students can develop positive attitudes towards foreign language learning (Kleppin, 2017: 326). The results of this study provide compelling empirical evidence that the aspect of enjoyment / fun / pleasure is not only one of the major benefits of using LGG in class but also an inherent feature of LLG as such.

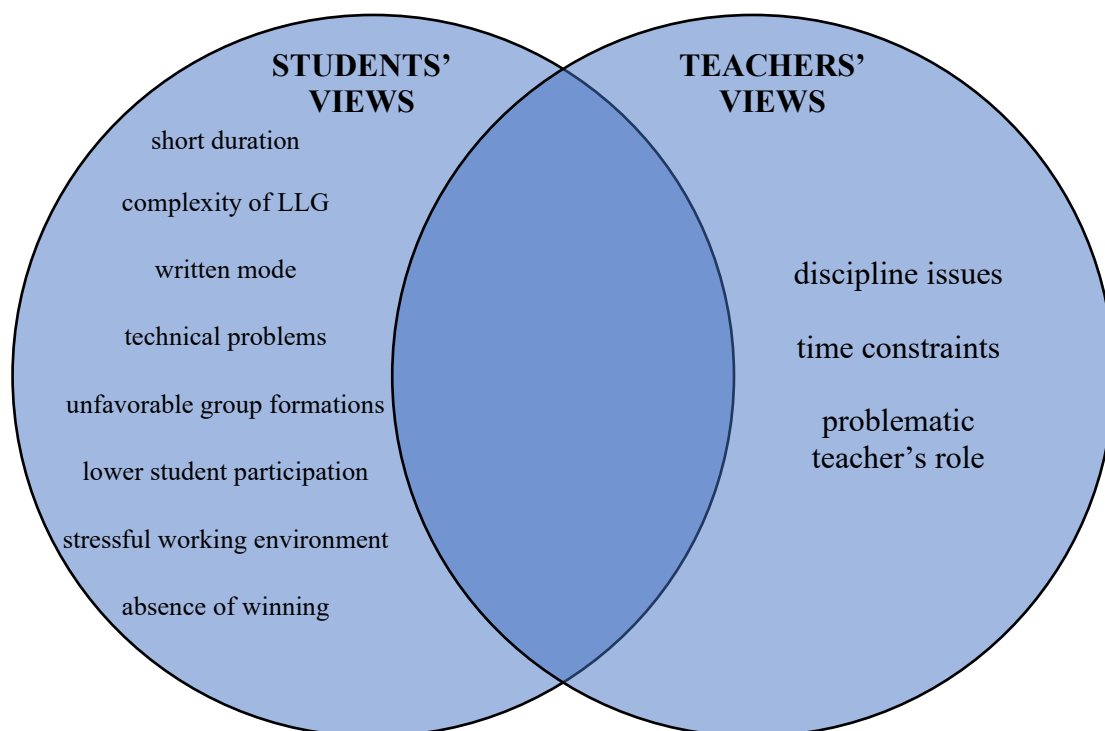
The second common positive aspect of LLG reported by both students and teachers centers on the perception that language learning via LLG is perceived as easier and more natural. Together with the learning-promoting atmosphere, this benefit also received one of the highest rankings in Ladstätter’s and Wakonig’s research (Ladstätter: 2019: 42; Wakonig, 2019: 77). The finding suggests that, during gameplay, the game objectives take center stage in learners’ attention and learning proceeds incidentally without students’ conscious effort (Klippel, 1980: 16, 31). This experience of full engrossment is comparable to the previously introduced term “flow” established by Csíkszentmihályi (2008).

T1 also elaborated on this aspect on multiple occasions in the course of the interview. She believed that LLG represent an ideal medium of natural subconscious learning (Edegger, 2008: 23) and stated that this was her primary motivation for employing LLG in English lessons. Or in T1’s words: “[E]s festigt, ohne dass die Kinder das checken. Das ist ja meine Hauptmotivation, dass die Kinder nicht merken, dass sie eigentlich jetzt was lernen.” (T1: 117). T2 concurred with this statement when responding to a different question, asserting that, in her opinion, students are generally unaware that they are learning while engaged in gameplay – “Das ist für sie ein reines Spiel. Sie checken nicht, dass das mit Lernen zu tun hat” (T2: 143). T2 also added that she believes students acquire grammar aspects

more easily via LLG, thereby pointing to another benefit of LLG, namely, lightening the burden of grammar learning (Hadfield, 2001: 4). As described in greater detail in section 2.3.3, LLG establish meaningful situations and contexts in which students can experience the functional use of language and practice it naturally (Wright et al., 2006: 2; Edegger, 2008: 30; Butler, 2019: 310). This asset was also highlighted by my colleague who claimed that by playing a LLG, students actively learn the language in a meaningful situational context. Or as T2 puts it: “Weil sie es dann eigentlich im Hirn abspeichern, nicht nur blöd hinschreiben, sondern sie sind aktiv dabei! [...] [s]ie spielen es, sie wenden das an, was wir gerade erlernt haben” (T2: 148). This interactional and collaborative format of LLG, in which students could freely practice language items with their peers (Rixon, 1981: 33; Butler, 2019: 307), was also highly valued by the majority of learners participating in my study.

Whereas the perspectives on the positive effects of LLG seemed to converge, a different picture emerged when addressing the drawbacks of LLG. Surprisingly, no overlaps have been identified between teachers’ and students’ perceptions of the negative effects of LLG.

Figure 29: Perceived negative aspects of LLG from students’ and teachers’ perspective



However, there are other revealing aspects that can be abstracted from figure 29. In accordance with previous research (Waddington & Bannikova Charikova, 2022: 51), students seemed to have more concerns about LLG and pinpointed issues that had not been taken into account in the preparation

phase of the study. Although this might appear to be a genuine concern, the data should be interpreted with caution. It must not go unmentioned that the most prominent reply to questions about negative aspects of LLG in the student questionnaire was “gar nichts”. Additionally, in four questionnaires, this item was left blank. The answer “nothing whatsoever” and no answer provided to the question about disliked features can therefore be seen as a general satisfaction with the gaming sessions. Moreover, it should be noted that the overall number of students and teachers was significantly disproportionate and thus more concerns raised on the part of learners is a natural outcome.

Other frequent comments on negative aspects of LLG were related to the generally short duration of individual LLG, which was already mentioned in section 7.3. Despite the fact that the gaming intervention extended over a period of three consecutive periods, many students reported that they would have been glad if the individual LLG had lasted longer (cf. Johnen, 2020: 71). Although some aspects mentioned by learners, such as problems with internet connection (LLG3) or the necessity of writing during gameplay (LLG2, LLG4), often lie beyond teachers’ sphere of control or are necessary for the proper functioning of LLG, there are other aspects that can at least partly be guided by teachers. Several learners complained about unfavorable group formations, conflicts with their co-players or their unfair playing. These problematic relationships, which were also identified in Johnen’s study (Johnen, 2020: 70), could partly be attributed to the fact that in some LLG, shared responsibility and teamwork were key to winning (Johnen, 2020: 73). In a similar vein, a number of students referred to a stressful learning environment and limited participation in class. This could be attributed to a major drawback voiced by both teachers, namely students’ disruptive behavior and discipline issues, which will be discussed in greater detail below.

Before turning to the disadvantages of LLG voiced by my colleagues, it is important to note that, even though there appear to be no evident overlaps between students’ and teachers’ views on negative aspects of LLG, the teachers proved to be fully aware of students’ concerns. In response to the question about the negative features of LLG from learners’ perspectives, my colleagues mentioned the unstable internet connection, the short duration of the LLG and problematic student relationships within a team.

Discipline issues were perhaps the most frequently addressed negative aspect of LLG employment by the interviewed teachers. This perspective is fully in line with the findings of previous research studies (e.g. Ladstätter, 2019: 43). My colleague elaborated on this issue by stating:

Genau das ist der Punkt, das wollte ich auch sagen, also so was kannst du ja nur machen, wenn du die Klasse im Griff hast. Spielen neigt immer dazu, dass dir die Disziplin entgleitet, ja? Das ist im Turnunterricht auch ganz massiv. Also, da musst du eine Klasse

im Griff haben oder von Anfang an unterrichten, sodass sie das Spielen gewohnt sind in deinem Unterricht. (T1: 109)

As mentioned above, for T2, students' disruptive behavior was the most decisive factor that hindered her from employing LLG in class more often. The findings of the current study do not support the previous research by Waddington and Bannikova Charikova, in which most of the teachers did not agree with the statement that the use of LLG often results in students becoming overexcited and not working properly (Waddington & Bannikova Charikova, 2022: 49).

Similar to the argument put forward by Wright et al. (2006: 10), T1 also claimed that discipline is a vital prerequisite for the implementation of game-based learning. In her own words:

Wobei großer Nachteil ist sicher in erster Linie die disziplinarische Schwierigkeit, ja? Weil, wenn da, wenn du da einen Schüler hast, der zum Toben anfängt, weil er ausscheidet, ja? Wenn der das probiert bei dir überhaupt zu toben, dann kannst du es schmeißen, ja? Also das ist sicher eins der größten Nachteile. (T1: 119)

Despite teachers' beliefs concerning the advantages and added value of LLG, the time available for planning, designing and implementing LLG still seems to pose a substantial obstacle to teachers. The expenditure of time associated with the use of LLG is indeed significantly higher compared to traditional teaching approaches (Betrus & Botturi, 2010: 47). Regarding time constraints, T2 further commented that in the past, the additional time expenditure was not a disadvantage for her, but now, her available time for designing LLG is rather limited. T1 stated that she would employ LLG even more frequently if not for the lack of time.

These findings could have considerable educational implications as discipline problems or additional time costs may deter educators who recognize the utility of LLG in foreign language teaching from putting them into practice (Ladstätter, 2019: 62; Wakonig, 2019: 60).

One last commonly voiced drawback of using LLG in class was that, in a game-based learning environment, teachers sometimes relinquish control over their students. This problematic teacher's role was described by T2 as follows: "[S]ie zucken dann immer aus. Dann ist immer Reden, Reden, Reden [...] Es fängt einer an. Es ist laut, geht's weiter und das ist ein Kreislauf und es schaukelt sich alles hoch" (T2: 158). These results differ from those of previous studies, such as that by Ladstätter, in which the problematic teacher's role received the fewest votes, suggesting that teachers generally did not view it as a significant drawback (Ladstätter, 2019: 42).

Not only time constraints or discipline problems, but also the lack of total control over procedures and learning in class may discourage teachers from employing LLG in class. Or as T2 puts it:

“Früher ist es besser gegangen, weil die Kinder halt disziplinierter waren. Jetzt denk ich mir, nein, ich stehe lieber da vorne, schaue, dass ich zurechtkomme mit dem Unterricht, mit ihnen. Und wenn dann nachher noch Zeit bleibt und ich sehe, okay, sie sind eh gut drauf und es funktioniert und sie hören mir zu, dann mache ich es vielleicht am Schluss als Festigung von dem Ganzen.” (T2: 140)

In this regard, it is important to realize that learners’ behavior changes when they play LLG and teachers should possibly refrain from expecting the same level of control as they would have in a traditional class (Waddington & Bannikova Charikova, 2022: 49).

7.5 Discernible differences according to the selected variables

As mentioned above, this thesis also set out to identify some noticeable differences regarding students’ enjoyment of LLG and some specific variables (learners’ age, gender, general attitudes to games and playing, their knowledge of English and enjoyment of English classes and grammar learning). Contrary to expectations and partly to teachers’ opinions, the results of the correlational analysis revealed that no significantly relevant correlations could be identified in the present data set ($p > .05$).

Therefore, it is plausible that irrespective of students’ individual differences – gender, age, attitudes to playing, playing behavior, knowledge of English (grammar), enjoyment of English learning, English classes and grammar learning – learners seem to hold equally positive attitudes towards LLG. In other words, due to generally high level of support, there seems to be no statistically significant correlation between the aforementioned learners’ variables and students’ attitudes towards LLG. Therefore, these empirical results do not appear to be in line with the study findings discussed in section 4.1.

8. Research limitations

Finally, a number of important limitations of the present study need to be addressed. The findings of this study are subject to at least three limitations. First, the use of Likert scale items in research opens up room for diverse interpretations. That is to say, for instance, what one respondent might categorize as ‘agree’ could be considered ‘strongly agree’ by another (Cohen, Manion & Morrison 2011: 387). Although I tried to phrase the individual questionnaire items unequivocally, “[t]he problem of ambiguity in words is intractable; at best it can be minimized rather than eliminated altogether” (Cohen, Manion & Morrison 2011: 397). The next limitation of this study was the ranking of items in the teacher interviews. As was mentioned before, the ranking questions turned out to be particularly challenging for my colleagues. It implies that this particular type of question item may not have been the most suitable method for exploring teachers’ beliefs. Third, the high number of genuinely positive perspectives on LLG and their attributes among students could also be attributed to the fact that

especially younger learners might not have developed their reflective competence and were thus overly optimistic about individual aspects of game-based learning intervention. Another hypothetical reason for students' positive responses on Likert scale questions might be the general tendency of respondents to exhibit bias towards the left side of a bipolar scale, with categories on the left side typically being ticked more frequently than those on the right side of a scale (Cohen, Manion & Morrison 2011: 388). However, this is nothing but a personal hypothesis that could not be tested within the scope of the current research study.

In light of the above limitations, caution must be exercised when generalizing or extending these findings to different contexts. Careful interpretation is also necessary due to the limited sample size, especially among teacher representatives, as well as the specific focus of the study on learners' and teachers' perspectives. Therefore, more research on this topic would need to be undertaken before general conclusions can be drawn.

9. Conclusion and future research

In the pursuit of answering the research questions outlined in subsection 5.1, this study delved into the intriguing realm of LLG in the context of grammar instruction in an EFL environment. The detailed analysis of outcomes obtained through questionnaires and interviews has offered valuable insights into the attitudinal perceptions of both students and teachers, shedding light on key aspects of LLG integration in the EFL context. As expected, the use of a mixed-method approach combining student questionnaires and teacher interviews allowed for a thorough and multi-faceted comprehension of the intricate subject under investigation.

Generally, the overwhelming majority of students and both teachers showed themselves to be well-disposed towards the grammar LLG employed in the study. These positive attitudes towards LLG align with findings from prior research (e.g., Ladstätter, 2019; Wakonig, 2019; Johnen, 2020) and support the integration of LLG into the classroom.

A closer look at students' and teachers' multi-faceted responses revealed some interesting insights into individual aspects of LLG, contributing to the nuanced comprehension of the phenomenon of LLG. Examining teachers' and students' perceptions of LLG attributes revealed a convergence of views on features such as clear rules and discernible aims, competition, enjoyment and instant feedback. For instance, with regard to the element of competition, the present study made an unexpected finding. In contrast to previous research findings, more than 90% of the surveyed learners in this study exhibited favorable attitudes towards competition in LLG. Commonalities between students' and teachers'

perspectives were also identified when asked about the main advantages of LLG. Both students and teachers highlighted enjoyment and the naturalness of learning as the most prominent benefits of LLG. The greatest divergence between teachers' and students' perspectives surfaced concerning the perception of negative aspects of LLG. Here, varying disadvantages associated with the use of LLG in class have been identified, with students expressing more concerns, particularly related to the short duration of LLG and problematic group dynamics. The drawbacks voiced by my colleagues concerned more the dimension of implementation of LLG, such as discipline problems or time constraints. This shows that the surveyed learners and teachers are fully aware of both the potential and dangers of LLG employed in EFL classes.

With regard to diverging opinions of teachers and learners, the study has also identified a discrepancy between teachers' reported frequency of LLG use and students' perceptions thereof. However, despite these varying perspectives, the positive attitudes of teachers towards LLG support the conclusion that my colleagues perceive LLG as an effective and motivating instructional method for teaching grammar and do not view them merely as entertaining activities reserved for the end of a lesson or a school year (Lee, 1979: 3; Hadfield, 1999: 8).

The investigation into students' attitudes towards grammar classes also revealed that, as expected, there is a considerable number of students who exhibit disinterest in studying grammar in regular classes. Given the learners' pronounced affinity for games and playing along with their and teachers' recognition of the positive impact of LLG on students' enjoyment and retention of grammar, it can be concluded that digital and non-digital LLG offer an appealing alternative to traditional approaches to teaching grammar. This important discovery, that LLG offer an effective and motivating instructional method, aligns with the recent findings by Musaoğlu Aydın and Akkuş Çakır (2022: 1828), who argue that thoughtfully designed game-based language learning interventions can be just as effective as conventional teaching methods, but with the extra benefit of enhancing learner motivation.

These and other significant findings of the present research fundamentally contribute to the existing body of knowledge on students' and teacher's perceptions of (grammar) LLG. Moreover, they bear considerable relevance and offer valuable insights to teaching practitioners, who aim to provide enjoyable, attractive and memorable grammar instruction to their students and positively influence their attitudes to foreign language learning. The insights presented in this thesis may also help educators to determine which forms and aspects of LLG are suitable for their class. In this regard, one last striking finding needs to be mentioned. The present study revealed that learners appear to hold equally positive attitudes towards LLG regardless of their gender, age, attitudes to playing, playing

behavior, knowledge of English (grammar), enjoyment of English learning, English classes and grammar learning.

The study has not only contributed to the exploration of the phenomenon at hand, but also encourages its further, more detailed and focused exploration. The present data set could potentially be explored and analyzed in more depth to find answers to a plethora of different research questions. Future research could, for instance, investigate to what degree students' positive attitudes are the result of a combination of LLG attributes present in individual LLG. Another aspect that could be the subject of further scientific exploration is the relationship between students' performance in particular LLG and their attitudes towards them. In further studies, interviews with learners could be conducted to verify the aforementioned findings and determine if students' positive perspectives on individual aspects of LLG align with their actual perceptions. Subsequent research studies could also investigate students' immediate reactions to the individual LLG to obtain even more nuanced and comprehensive results. It would also be interesting to investigate whether increasing the sample size would reveal significant correlations between learners' individual differences and their attitudes towards LLG²⁷.

²⁷ However, it is rather unlikely that increasing the number of study participants would substantially change the research outcomes, given the study findings of previous research outlined in the theoretical part of this thesis, for instance, those by Butler, Someya and Fukuhara. The researchers analyzed the playing behavior of over three thousand learners and identified only minor differences concerning variables, such as gender (Butler, Someya & Fukuhara, 2014: 270).

10. Bibliography

- Acquah, E. O. & Katz, H. T. (2020). Digital game-based L2 learning outcomes for primary through high-school students: a systematic literature review. *Computers & Education*, 143.
- Bedwell, W. L., Pavlas, D., Heyne, K., Lazzara, E. H. & Salas, E. (2012). Toward a taxonomy linking game attributes to learning: an empirical study. *Simulation & Gaming*, 43(6), 729–760.
- Benini, S., & Thomas, M. (2021). A critical review of research on gamification and second language acquisition. In M. Peterson, K. Yamazaki, & M. Thomas (eds.), *Digital games and language learning: theory, development and implementation* (9–46). Bloomsbury Academic.
- Betrus, A. K. & Botturi, L. (2010). Principles for playing games for learning. In A. Hirumi (ed.), *Playing games in school: video games and simulations for primary and secondary education* (33–56). International Society for Technology in Education.
- Bundesministerium für Bildung. (2022). *Lehrplan der Mittelschulen. Lebende Fremdsprache (erste, zweite)*.
<https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40226180/NOR40226180.pdf>
 (November 26, 2023).
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: a guide for practitioners*. Taylor & Francis.
- Bush, J. C. (2015). The impact of classroom games on the acquisition of second language grammar. *Language in Focus*, 1(2), 17–29.
- Butler, Y. G. (2019). Gaming and young learners. In S. Garton & F. Copland (eds.), *The Routledge handbook of teaching English to young learners* (305–319). Routledge.
- Butler, Y. G., Someya, Y., & Fukuhara, E. (2014). Online games for young learners' foreign language learning. *ELT Journal*, 68(3), 265–275.
- Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E. & Killingsworth, S. S. (2016). Digital games, design, and learning. *Review of Educational Research*, 86(1), 79–122.
- Chou, M.-H. (2014). Assessing English vocabulary and enhancing young English as a foreign language (EFL) learners' motivation through games, songs, and stories. *Education 3-13*, 42(3), 284–297.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. ed.). Routledge.
- Cook, G. (2000). *Language play, language learning*. Oxford University Press.
- Csikszentmihályi, M. (2008). *Flow: the psychology of optimal experience*. HarperCollins.
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: a systematic mapping study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 75–88.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Edegger, F. (2008). *Pervasive Gaming als ein neuer Weg zur Beeinflussung von Denken und Handeln: eine Anwendung im Lernkontext*. Springer Gabler.
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: a research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441–467.
- Hadfield, J. (1999). *Beginners' communication games*. Longman.
- Hadfield, J. (2001). *Elementary grammar games: a collection of grammar games and activities for elementary students of English*. Longman.
- Hadfield, J. (2003). *Intermediate grammar games: a collection of grammar games and activities for intermediate students of English*. Longman.
- Hainey, T., Westera, W., Connolly, T., Boyle, L., Baxter, G., Beeby, R. B., & Soflano, M. (2013). Students' attitudes toward playing games and using games in education: Comparing Scotland and the Netherlands. *Computers & Education*, 69, 474–484.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5. ed.). Pearson Education.

- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University Press.
- Huizinga, J. (1998). *Homo ludens: a study of the play-element in culture*. Routledge.
- Jauregi-Ondarra, K., & Canto, S. (2022). Interaction games to boost intercultural communication in virtual worlds and video-communication. In M. Peterson & N. Jabbari (eds.), *Digital games in language learning: case studies and applications* (158–182). Routledge.
- Jentges, S. (2009). Vom Spielen und Lernen. In T. Anz & H. Kaulen (Eds.), *Literatur als Spiel: evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Konzepte* (pp. 617–643). de Gruyter.
- Johnen, A. B. (2019). *The use of non-digital grammar games in the lower secondary EFL classroom* [Diploma thesis]. Universität Graz.
- Kleppin, K. (1995). Sprach- und Sprachlernspiele. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3., 220–223). A. Francke Verlag.
- Kleppin, K. (2003). Sprach- und Sprachlernspiele. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. ed., 263–266). A. Francke Verlag.
- Kleppin, K. (2017). Sprachlernspiele. In C. Surkamp (ed.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. ed., 325–327). J. B. Metzler Verlag..
- Klippel, F. (1980). *Lernspiele im Englischunterricht: mit 50 Spielvorschlägen*. Schöningh.
- Kormos, J. & Smith, A. M. (2023). *Teaching languages to students with specific learning differences*. Multilingual Matters.
- Kurzreiter, J. (1981). *Spielen in der Schule*. Herold Druck und Verlag GmbH.
- Ladstätter, N. (2019). *Teachers' beliefs regarding games in English and Russian as a foreign language classrooms* [Diploma thesis]. Universität Wien.
- Lee, W. R. (1979). *Language teaching games and contests* (2. ed.). Oxford University Press.
- Lhorsumeth, P. (3223). *A survey study of attitudes towards English grammar learning of Thai private university students* [Diploma thesis]. Universität Graz.
- Macedonia, M. (2005). Games and foreign language teaching. *Support for Learning*, 20(3), 135–140.
- Marek, M. W., & Wu, W.-C. V. (2019). Creating a technology-rich English language learning environment. In X. Gao (ed.), *Second Handbook of English Language Teaching* (2. ed., 757–777). Springer.
- Musaoğlu Aydın, S., & Akkuş Çakır, N. (2022). The effects of a game-enhanced learning intervention on foreign language learning. *Educational Technology Research and Development*, 70(5), 1809–1841.
- Parker, L. E., & Lepper, M. R. (1992). Effects of fantasy contexts on children's learning and motivation: making learning more fun. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(4), 625–633.
- Peterson, M., & Jabbari, N. (2022). Digital games and foreign language learning: context and future development. In M. Peterson & N. Jabbari (eds.), *Digital games in language learning: case studies and applications* (1–13). Routledge.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. The McGraw-Hill Companies.
- Purpura, J. E. (2004). *Assessing Grammar*. Cambridge University Press.
- Reinders, H. (2012). Introduction. In H. Reinders (ed.), *Digital games in language learning and teaching* (1–8). Palgrave Macmillan.
- Reinders, H. (2017). Digital games and second language learning. In S. L. Thorne & S. May (eds.), *Language, education and technology* (3rd ed., 329–343). Springer.
- Rinvolutri, M. (1984). *Grammar Games: cognitive, affective and drama activities for EFL students*. Cambridge University Press.
- Rinvolutri, M., & Davis, P. (1995). *More grammar games: cognitive, affective and movement activities for EFL students*. Cambridge University Press.
- Rixon, S. (1981). *How to use games in language teaching*. Macmillan Publishers.

- SchoolFox. (2023). *SchoolFox: Intuitive Nutzung in über 40 Sprachen*.
<https://foxeducation.com/de/schoolfox/intuitive-multilingual-utilisation/> (November 26, 2023).
- Scrivener, J. (2010). *Teaching English grammar: what to teach and how to teach it*. Macmillan Publishers.
- Steiner, Elisabeth; Benesch, Michael. 2021. *Der Fragebogen: von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. (6. ed.). Wien: facultas.
- Swan, M. (2002). Seven bad reasons for teaching grammar – and two good ones. In J. C. Richards & W. A. Renandya (eds.), *Methodology in language teaching: an anthology of current practice* (148–152). Cambridge University Press.
- Thornbury, S. (2009). *How to teach grammar* (6. ed.). Pearson Education.
- Tirén, S. (2021). *A mixed method study of teachers' and students' attitudes to digital games and its effects in English language learning* [Diploma thesis]. University of Gävle.
- Ur, P. (2012). *A course in English language teaching* (2. ed.). Cambridge University Press.
- Uzun, L., Ekin, M. T. Y., & Kartal, E. (2013). The opinions and attitudes of the foreign language learners and teachers related to the traditional and digital games: age and gender differences. *International Journal of Game-Based Learning*, 3(2), 91–111.
- Vandercruysse, S., Vandewaetere, M., Cornillie, F., & Clarebout, G. (2013). Competition and students' perceptions in a game-based language learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 61(6), 927–950.
- Waddington, J., & Bannikova Charikova, D. (2022). Children's and teachers' views on digital games in the EFL classroom. *ELT Journal*, 76(1), 44–57.
- Wakonig, N. (2019). *The use and perception of grammar games in the Austrian secondary EFL classroom* [Diploma thesis]. Universität Graz.
- Wang, L., & Ha, A. S. (2012). Factors influencing pre-service teachers' perception of teaching games for understanding: a constructivist perspective. *Sport Education and Society*, 17(2), 261–280.
- Werbach, K. & Hunter, D. (2020). *For the win: the power of gamification and game thinking in business, education, government, and social impact* (revised and updated edition). Wharton School Press.
- Wilson, K. A., Bedwell, W. L., Lazzara, E. H., Salas, E., Burke, C. S., Estock, J. L., Orvis, K. L. & Conkey, C. (2009). Relationships between game attributes and learning outcomes. *Simulation & Gaming*, 40(2), 217–266.
- Wright, A., Betteridge, D. & Buckby, M. (2006). *Games for language learning* (3. ed.). Cambridge University Press.
- York, J. & deHaan, J. W. (2018). A Constructivist approach to game-based language learning: student perceptions in a beginner-level EFL context. *International journal of game-based learning*, 8(1), 19–40.

11. Appendix

11.1 Parental consent form

Einverständniserklärung

zur Teilnahme an Studie zum Thema „Grammatiklernspiele im Fremdsprachenunterricht“

Sehr geehrte Eltern! Sehr geehrte Erziehungsberechtigte!

Im Rahmen einer Studie am Institut für Anglistik und Amerikanistik an der Universität Wien zum Thema **„Students' & teachers' attitudes to grammar learning games in Austrian lower-secondary EFL context“** (Meinungen der Lehrpersonen und Schüler*innen zu Grammatiklernspielen im Englischunterricht in der Sekundarstufe I) möchte ich herausfinden, wie Schüler*innen auf den Einsatz von analogen und digitalen Grammatiklernspielen im Englischunterricht reagieren. Dabei sollen ausgewählte Aspekte des Fremdsprachenlernens und des Lernens durch Spiele (z.B. Lernmotivation, Schwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht, Einstellungen und Haltungen zu einzelnen Spielen und Spielmerkmalen, Spielpräferenzen und Spielverhalten) genau untersucht werden. Die Erfahrungen Ihres Kindes würden die Durchführung dieser Studie ermöglichen. Die Ergebnisse der Studie sollen letzten Endes zur Optimierung des Englischunterrichts beitragen, wovon auch Ihre Tochter / Ihr Sohn in Zukunft profitieren kann.

Für die Realisierung dieses Vorhabens ist Ihr Einverständnis erforderlich. Daher möchte ich Sie mit diesem Schreiben freundlichst bitten, mich bei der Forschungsstudie zu unterstützen. Zur Durchführung dieses Projekts ist der Einsatz mehrerer Grammatiklernspiele im Ausmaß von ca. 3 Unterrichtsstunden in diesem Semester in der Klasse Ihres Sohnes / Ihrer Tochter geplant. Im Zuge dessen werden durch Fragebogen Daten zu Erfahrungen der Schüler*innen erfasst. Die von mir erhobenen Daten werden selbstverständlich streng vertraulich behandelt und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet. Alle Daten bleiben sowohl im Fragebogen als auch in der Studie anonym. Somit kann aus den Antworten keine Verbindung zu Ihren Kindern hergestellt werden.

Sind Sie mit den oben beschriebenen Teilnahmebedingungen einverstanden, bitte ich Sie, die beiliegende **Einverständniserklärung** digital am Bildschirm zu **unterschreiben**. Sollten Sie mit der Teilnahme Ihres Kindes nicht einverstanden sein, antworten Sie bitte einfach auf diese Mitteilung mit „Nein“. Das Einverständnis zur Teilnahme an dieser Studie ist freiwillig.

Ich hoffe sehr auf Ihre Unterstützung bei der Durchführung meiner Forschungsarbeit und bedanke mich bei Ihnen herzlich schon im Voraus für Ihr Vertrauen und Ihre Bereitschaft zur Mithilfe! Mit der Teilnahme an der Studie leisten Ihre Kinder und Sie einen wichtigen Beitrag zur Erforschung des Englischunterrichts und dabei, den Unterricht interessanter gestalten zu können.

Sollten Sie weitere Fragen zur Studie oder Teilnahme Ihres Kindes haben, zögern Sie bitte nicht, mich per Mail (tomas.mruz@edu.magwien.gv.at) oder per SchoolFox zu kontaktieren.

Einverständniserklärung



Ich erkläre mich hiermit einverstanden, dass Herr Tomas Mruz im Rahmen der Studie zum Thema „Grammatiklernspiele im Fremdsprachenunterricht“ die Daten im Englischunterricht meiner Tochter / meines Sohnes _____ (Vor- und Nachname) erheben und auswerten darf. Alle im Rahmen dieser Studie gewonnenen Daten werden streng vertraulich und anonym behandelt.

Ort, Datum

Unterschrift des*der Erziehungsberechtigten

11.2 Student questionnaire

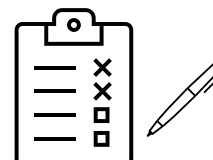
Liebe Schülerin! Lieber Schüler!

Deine Meinung ist uns wichtig! Um herauszufinden, wie gern du spielst, welche Spiele dir gefallen und wie du Lernspiele im Englischunterricht findest, führen wir diese Befragung durch. Lies dir bitte die Fragen in Ruhe aufmerksam durch und beantworte sie ehrlich. Deine Antworten sind anonym, das heißt, wir werden nicht feststellen können, welche Antworten du gegeben hast. Mit deiner Teilnahme hilfst du uns sehr, den Englischunterricht zu erforschen und in Zukunft noch interessanter zu gestalten.

Vielen Dank schon im Voraus!

--	--	--

Fragebogen-Nummer



1. Über dich

Geschlecht	☐ männlich	☐ weiblich		
Alter	_____			
Schulstufe	☐ 5	☐ 6	☐ 7	☐ 8

2. Englischunterricht & Englischkenntnisse		stimme zu	stimme fast zu	stimme weniger zu	stimme gar nicht zu	weiß nicht
a	Ich lerne Englisch gern .	☐	☐	☐	☐	☐
b	Der Englischunterricht gefällt mir.	☐	☐	☐	☐	☐
c	Der Englischunterricht stresst mich.	☐	☐	☐	☐	☐
		1 (sehr gut)	2 (gut)	3 (befriedigend)	4 (genügend)	5 (nicht genügend)
d	Schätze ein: Wie gut sind deine Englischkenntnisse ?	☐	☐	☐	☐	☐
e	Schätze ein: Wie gut kannst du englische Grammatik ?	☐	☐	☐	☐	☐
f	Im Semesterzeugnis hatte ich folgende Note in Englisch:	☐	☐	☐	☐	☐
g	Das fällt mir beim Englisch-Lernen am schwersten : (max. 3 Antworten anzukreuzen)	☐ Grammatik ☐ Vokabeln ☐ Leseverstehen			☐ Hörverstehen ☐ Sprechen ☐ Schreiben	
h	Das fällt mir beim Englisch-Lernen am leichtesten : (max. 3 Antworten anzukreuzen)	☐ Grammatik ☐ Vokabeln ☐ Leseverstehen			☐ Hörverstehen ☐ Sprechen ☐ Schreiben	
3. Grammatik-Lernen		stimme zu	stimme fast zu	stimme weniger zu	stimme gar nicht zu	weiß nicht
a	Englische Grammatik lerne und übe ich gern .	☐	☐	☐	☐	☐
b	Ich arbeite im Unterricht gerne mit , wenn wir Grammatik lernen.	☐	☐	☐	☐	☐
c	Grammatik-Aufgaben kann ich nicht so gut lösen.	☐	☐	☐	☐	☐
d	Es fällt mir schwer, englische Grammatikregeln selbst anzuwenden .	☐	☐	☐	☐	☐
e	Ich glaube, dass es beim Englisch-Lernen wichtig ist, auch grammatische Regeln zu können .	☐	☐	☐	☐	☐

4. Spielverhalten		stimme zu	stimme fast zu	stimme weniger zu	stimme gar nicht zu	weiß nicht
a	Ich spiele gern.	☐	☐	☐	☐	☐
b	In meiner Freizeit spiele ich ... (z.B. Computerspiele, Brettspiele, Rätselspiele, ...)	☐ nie ☐ manchmal ☐ oft				
c	Lieber spiele ich:	☐ digitale Spiele (z.B. Spiele mit Handy, PC, Spielkonsole) ☐ nicht-digitale Spiele (z.B. Brettspiele, Kartenspiele, Rätselspiele) ☐ Ich spiele beide Spielarten gleich gern.				
d	Im Englischunterricht werden Spiele ... gespielt.	☐ nie ☐ manchmal ☐ oft				

5. Meinung zu einzelnen Lernspielen		stimme zu	stimme fast zu	stimme weniger zu	stimme gar nicht zu	weiß nicht
SPIEL 1 (Picture game / Linking words game)						
a	Das Spiel machte mir Spaß .	☐	☐	☐	☐	☐
b	Ich denke, dass ich bei diesem Spiel etwas gelernt habe.	☐	☐	☐	☐	☐
c	Ich hätte mich gefreut, wenn das Spiel noch länger gedauert hätte.	☐	☐	☐	☐	☐
d	Ich musste mich anstrengen , um gut in diesem Spiel zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐
e	Beim Spielen dachte ich über die richtige Grammatik (Richtigkeit der Antworten) nach.	☐	☐	☐	☐	☐
f	Ich bin zufrieden mit meiner Leistung in diesem Spiel.	☐	☐	☐	☐	☐
g	Ich denke, dass ich bei diesem Spiel Folgendes geübt habe:	☐ Grammatik ☐ Vokabeln ☐ Leseverstehen			☐ Hörverstehen ☐ Sprechen ☐ Schreiben	
h	Bei diesem Spiel habe(n) ich/wir ...	☐ gewonnen. ☐ verloren. ☐ unentschieden gespielt.				

SPIEL 2 (Pronoun game)		stimme zu	stimme fast zu	stimme weniger zu	stimme gar nicht zu	weiß nicht
a	Das Spiel machte mir Spaß .	☐	☐	☐	☐	☐
b	Ich denke, dass ich bei diesem Spiel etwas gelernt habe.	☐	☐	☐	☐	☐
c	Ich hätte mich gefreut, wenn das Spiel noch länger gedauert hätte.	☐	☐	☐	☐	☐
d	Ich musste mich anstrengen , um gut in diesem Spiel zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐
e	Beim Spielen dachte ich über die richtige Grammatik (Richtigkeit der Antworten) nach.	☐	☐	☐	☐	☐
f	Ich bin zufrieden mit meiner Leistung in diesem Spiel.	☐	☐	☐	☐	☐
g	Ich denke, dass ich bei diesem Spiel Folgendes geübt habe:	☐ Grammatik ☐ Vokabeln ☐ Leseverstehen			☐ Hörverstehen ☐ Sprechen ☐ Schreiben	
h	Bei diesem Spiel habe(n) ich/wir ...	☐ gewonnen. ☐ verloren. ☐ unentschieden gespielt.				

SPIEL 3 (Kahoot quiz)		stimme zu	stimme fast zu	stimme weniger zu	stimme gar nicht zu	weiß nicht
a	Das Spiel machte mir Spaß .	☐	☐	☐	☐	☐
b	Ich denke, dass ich bei diesem Spiel etwas gelernt habe.	☐	☐	☐	☐	☐
c	Ich hätte mich gefreut, wenn das Spiel noch länger gedauert hätte.	☐	☐	☐	☐	☐
d	Ich musste mich anstrengen , um gut in diesem Spiel zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐
e	Beim Spielen dachte ich über die richtige Grammatik (Richtigkeit der Antworten) nach.	☐	☐	☐	☐	☐
f	Ich bin zufrieden mit meiner Leistung in diesem Spiel.	☐	☐	☐	☐	☐
g	Es hat mir gefallen, dass wir beim Spielen Handys/Laptops verwenden konnten.	☐	☐	☐	☐	☐
h	Ich denke, dass ich bei diesem Spiel Folgendes geübt habe:	☐ Grammatik ☐ Vokabeln ☐ Leseverstehen			☐ Hörverstehen ☐ Sprechen ☐ Schreiben	
i	Bei diesem Spiel habe(n) ich/wir ...	☐ gewonnen. ☐ verloren. ☐ unentschieden gespielt.				

SPIEL 4 (Battleships / What would you do if...?)		stimme zu	stimme fast zu	stimme weniger zu	stimme gar nicht zu	weiß nicht
a	Das Spiel machte mir Spaß .	☐	☐	☐	☐	☐
b	Ich denke, dass ich bei diesem Spiel etwas gelernt habe.	☐	☐	☐	☐	☐
c	Ich hätte mich gefreut, wenn das Spiel noch länger gedauert hätte.	☐	☐	☐	☐	☐
d	Ich musste mich anstrengen , um gut in diesem Spiel zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐
e	Beim Spielen dachte ich über die richtige Grammatik (Richtigkeit der Antworten) nach.	☐	☐	☐	☐	☐
f	Ich bin zufrieden mit meiner Leistung in diesem Spiel.	☐	☐	☐	☐	☐
g	Ich denke, dass ich bei diesem Spiel Folgendes geübt habe:	☐ Grammatik ☐ Vokabeln ☐ Leseverstehen		☐ Hörverstehen ☐ Sprechen ☐ Schreiben		
h	Bei diesem Spiel habe(n) ich/wir ...	☐ gewonnen. ☐ verloren. ☐ unentschieden gespielt.				

6. Spielmerkmale & Lernen durch Spiele		stimme zu	stimme fast zu	stimme weniger zu	stimme gar nicht zu	weiß nicht
a	Es war für mich wichtig, dass Spiele klare Regeln und ein erkennbares Ziel hatten.	☐	☐	☐	☐	☐
b	Es war für mich wichtig, dass Spiele schön aussahen .	☐	☐	☐	☐	☐
c	Es hat mir gefallen, dass ich mich beim Spielen bewegen konnte.	☐	☐	☐	☐	☐
d	Es hat mir Spaß gemacht, die Spiele zu zweit oder im Team zu spielen.	☐	☐	☐	☐	☐
e	Ich war traurig , wenn ich ein Spiel verlor .	☐	☐	☐	☐	☐
f	Es hat mir gefallen, dass ich während des Spiels mit meinen Mitspielern reden konnte.	☐	☐	☐	☐	☐
g	Es hat mir gefallen, dass ich bei den Spielen etwas Unbekanntes/Neues herausfinden musste.	☐	☐	☐	☐	☐

h	Es hat mir gefallen, wenn ich beim Spielen schnell handeln musste.	☐	☐	☐	☐	☐
i	Es hat mir Spaß gemacht, gegen andere zu spielen.	☐	☐	☐	☐	☐
j	Es war für mich wichtig, beim Spielen sofort zu erfahren, ob eine Antwort richtig oder falsch war.	☐	☐	☐	☐	☐
k	Wenn ich eine Frage nicht richtig beantworten konnte, war es mir vor meinen Mitschülern unangenehm .	☐	☐	☐	☐	☐
l	Die Unterrichtsstunden vergingen schneller , wenn ich Grammatik spielerisch geübt habe.	☐	☐	☐	☐	☐
m	Ich finde, dass ich im Unterricht mehr mitarbeite , wenn wir Grammatik durch Spiele erlernen/üben.	☐	☐	☐	☐	☐
n	Das Grammatik-Lernen durch Spiele ist spannender als Grammatik-Lernen ohne Spiele.	☐	☐	☐	☐	☐
o	Ich merke mir die Grammatikregeln besser , wenn ich sie spielerisch übe.	☐	☐	☐	☐	☐
p	Durch Spiele im Unterricht lerne ich mehr .	☐	☐	☐	☐	☐
q	Spiele im Unterricht machen gute Stimmung .	☐	☐	☐	☐	☐
r	Ich finde, dass Spiele im Unterricht eine Zeitverschwendung sind.	☐	☐	☐	☐	☐
s	Ich fühle mich zu alt für Spiele im Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐
t	Ich möchte auch in Zukunft öfter Grammatikspiele im Unterricht spielen.	☐	☐	☐	☐	☐
u	Welches Spiel hat dir am meisten gefallen? (1 Antwort anzukreuzen)	☐ Spiel 1 (Picture game) ☐ Spiel 2 (Pronoun game) ☐ Spiel 3 (Kahoot quiz) ☐ Spiel 4 (Battleships)				
v	Welches Spiel hat dir am wenigsten gefallen? (1 Antwort anzukreuzen)	☐ Spiel 1 (Picture game) ☐ Spiel 2 (Pronoun game) ☐ Spiel 3 (Kahoot quiz) ☐ Spiel 4 (Battleships)				
w	Was hat dir beim Spielen besonders gut gefallen?					
x	Was hat dir beim Spielen nicht so gut gefallen? Welches Spiel würdest du verbessern und wie?					
y	Gibt es noch etwas, was du uns schreiben möchtest?					

Super! Du hast es geschafft! **Vielen Dank** für deine **Mitarbeit** und **Unterstützung!** ☺

11.3 Transcripts of the teacher interviews

11.3.1 Interview with T1

TomasMruz: Also, ich habe jetzt ein paar Kategorien und dann einzelne Fragen dazu.

Teacher1: Ähm... gut!

TomasMruz: Und ich würde dann gleich mit dem, mit deinem Unterricht mal beginnen, bevor wir zum Thema Grammatik und Lernspiele übergehen. So, wie viele Jahre unterrichtest du - das ist eine Infofrage - als Lehrperson in der Sekundarstufe I?

Teacher1: Mit einer fast 7-jährigen Unterbrechung, 44 Jahre.

TomasMruz: 44 Jahre. Okay. Plus die sieben Jahre?

Teacher1: Nein. Also abzüglich dieser sieben Jahre.

TomasMruz: Nur in der Sekundarstufe I hast du unterrichtet?

Teacher1: Ja.

TomasMruz: Okay. Gut. Wenn du jetzt an den Englischunterricht denkst, was fällt deiner Erfahrung nach den Schülern beim Englisch-Lernen am schwersten? Also wenn man sich die four skills ...

Teacher1: Die Grammatik!

TomasMruz: Und am leichtesten? Also die vier Skills und dann noch Grammatik und Wortschatz? Was glaubst du, fällt ihnen am leichtesten?

Teacher1: Learning by doing.

TomasMruz: Learning by doing. Okay, und von den Fertigkeiten, von den Sprachfertigkeiten? Listening, reading, writing, speaking?

Teacher1: Reading.

TomasMruz: Reading. Okay, gut. Gut.

Teacher1: Also, ähm. Also, da waren früher waren so Bildgeschichten, die du pantomimisch mit ihnen dargestellt hast.

TomasMruz: Okay.

Teacher1: Da war ein Bild und ein Satz dazu. Die haben quasi das, also dargestellt und gesprochen den Satz. Und das hat ihnen, das war beim „The New You and Me“ fast bei jeder Lektion dabei. Und das war learning by doing. Also, das war ... da haben sie geschauspielert und den Satz dazu gesprochen. Da waren aber auch Bilder dazu, ja?

TomasMruz: Okay, verstehe.

Teacher1: Das hat ihnen ... da haben sie wahnsinnig viel behalten.

TomasMruz: Also das war nach dem Lesen prinzipiell so eine Zusammenfassung, oder?

Teacher1: Na ja, also im Buch waren nur die Bilder. Bei der Listening hast du den Satz gehört und so und pantomimisch haben sie es dargestellt. Das heißt, es sind im Grunde alle drei Typen hier zum Handkuss gekommen. Und das habe ich irrsinnig gut gefunden. Also das hat aber, wie hat das geheißen? Das hat nicht learning by doing geheißen. Da könnte ich eventuell noch nachschauen. Das hat mir am besten gefallen, weil das war sprachlich natürlich. Sie haben einen ganzen Satz da richtig behirnt, ganz einfach.

TomasMruz: Verstehe. Und deswegen fällt ihnen sozusagen Reading am leichtesten?

Teacher1: Das konnten sie dann ... na, das, das wäre eigentlich dann gar nicht das Reading, sondern das wäre eigentlich Listening, weil dann den Satz selber hätten sie, wenn ich ihn ihnen dann net angeboten hätte, gar nicht gesehen. Sie haben das nur... Learn through mime!

Teacher1: Learn through mime!

TomasMruz: Ah, okay! Verstehe!

Teacher1: Learn through mime - so hat das geheißen, diese Episode! War fast in jeder Unit.

TomasMruz: Super! Das ist sogar besser als das, was es in MORE gibt.

Teacher1: Auf jeden Fall!

TomasMruz: Das gibt es auch in jeder Unit, diese rhymes, aber das sind teilweise so Wörter, die entweder sehr schwierig sind oder teilweise gar keinen Sinn haben.

Teacher1: Du meinst ...?

TomasMruz: Sie sind ...

Teacher1: Genau! Das ist dann wieder was anderes. Das war auch immer – Aussprache-Übungen. Aber das sind keine Aussprache-Übungen, nein, nein, nein. Das waren Bildgeschichten eigentlich. Da war ein Shopping-Dialog, da war mehreres, also wirklich gut. Dies haben sie echt gern gemacht. Also ich muss ja dann, wenn du mich das fragst, auch jetzt, ich kann ja net nur mit dem aktuellen Englischbuch [unverständlich].

TomasMruz: Nein, nein, nein, das ist nicht beschränkt auf ein Lehrbuch. Okay. Und wie unterrichtest du englische Grammatik? Also, wenn du jetzt ein neues Thema einführen musst? [lange Pause] Weil es gibt da diese zwei Arten induktiv und deduktiv. Deduktiv wäre - ich präsentiere die Regeln und dann wird geübt.

Teacher1: Nein, das hab ich nie gemacht!

TomasMruz: Induktiv - selbst die Regel entdecken.

Teacher1: Ja, genau! Selbst draufkommen.

TomasMruz: Dann besprechen und dann üben. Also eher induktiv?

Teacher1: Ja! Also, da fallen mir wieder diese Satzbeispiele ein mit den IF-Sätzen, der eine hat den einen Satz, der andere den anderen. Dann lege ich mir das auf und dann schau ich mal, was ist da, was ist dort? Das habe ich bei den Modalverben genauso gemacht. Was jetzt die Irregular verbs betrifft, auch eigentlich. Als ich die dritte Form eingeführt habe, habe ich ihnen nur das dritte, die dritte Form gezeigt, dann, zum Beispiel, habe ich gesagt, wer errahnt, wie die anderen zwei heißen, was passt am ehesten dazu.

TomasMruz: So eine Regelfindung? So selbstständig.

Teacher1: Ja! Ein bisschen logisches Denken.

TomasMruz: Aber dann fasst du das für sie auch zusammen, oder? Das ist jetzt die Regel, so funktioniert es.

Teacher1: Na ja, natürlich! Die Regel wird dann letztendlich schon [unverständlich], ja.

TomasMruz: Aber du schreibst es nicht mehr als eine Schulübung, sondern ...

Teacher1: Nicht mehr. Früher schon, früher schon. Das ist ganz einfach, mit der Leistungsqualität habe ich auch stofflich sehr zurückfahren müssen.

TomasMruz: Ähm. Okay. Glaubst du, dass deine Schüler Spaß am Grammatiklernen und Grammatiküben haben?

Teacher1: Na ... Es kommt darauf an, wie man es aufbereitet. Ich meine, jetzt diese stupiden Zeitformen, die wir da gemacht hat, das hat ihnen sicher net sehr viel Spaß gemacht, weil da haben wir ja jetzt Vollgas gegeben eigentlich. Wenn man es jetzt spielerisch mit zum Beispiel Lesketten erarbeitet, wo sie gar nicht checken, dass es um Grammatik geht, dann schon.

TomasMruz: Okay, haben sie, aber das hast du ja eigentlich schon erwähnt, haben Ihre Schülerinnen Schwierigkeiten beim Grammatiklernen?

Teacher1: [Ein Schüler fragt, wo sich die Toiletten befinden] Toilette ist gegenüber der Rezeption, wo ich gezahlt habe. Ja. So ...

TomasMruz: Ja, das hast du, glaube ich aber eh schon erwähnt, ob die Schüler Schwierigkeiten beim Grammatiklernen haben?

Teacher1: Ja, auf jeden Fall.

TomasMruz: Glauben Sie, dass? Glaubst du, dass, es für sie wichtig ist, wenn man eine Fremdsprache lernt, dass man auch die Grammatik beherrscht?

Teacher1: Das kommt drauf an, inwieweit ich diese Fremdsprache dann ausüben möchte. Wenn ich jetzt nur aus touristischer Art und Weise jetzt eine Sprache lerne, glaube ich, ist es nicht so wichtig.

TomasMruz: Und für deinen Unterricht? Also welchen Stellenwert hat da die Grammatik?

Teacher1: Na, ja, schon. Wenn ich Aufsätze schreibe, ohne Grammatik kann ich keine Aufsätze schreiben.

TomasMruz: Okay, also es ist schon wichtig. Wie oft verwendest du Lernspiele im Englischunterricht? Nie, einmal im Jahr, einmal pro Semester, einmal pro Monat. Woche?

Teacher1: Ja, fast in jeder Englischstunde.

TomasMruz: Fast in jeder Englischstunde. Okay.

Teacher1: Also jede Stunde wird ein bisschen was gespielt, ja das sicher!

TomasMruz: In jeder Stunde?

Teacher1: Ja.

TomasMruz: Okay. Gut. Also, wenn nein, dann...

Teacher1: Schreib mal, was weiß ich, von den vier Stunden, auf jeden Fall die Hälfte. Ein Spiel ist meistens dabei pro Stunde.

TomasMruz: Wirklich pro Stunde?

Teacher1: Ja!

TomasMruz: Na, das ist bewundernswert.

Teacher1: Aber das kann ja auch nur ein Englisch-König sein.

TomasMruz: Genau. Also ganz kurz. In jeder Stunde.

Teacher1: Ja, bestimmt.

TomasMruz: Okay. Ich meine, es muss ja nicht ein Spiel, sondern ein spielerischer Aspekt...

Teacher1: Ja. Ja.

TomasMruz: Okay. Für welchen Zweck verwendest du meistens Spiele und da ... Aber du hast keine Brille da, oder? Ich kann es dir auch natürlich vorlesen, wie du willst.

Teacher1: Brille ist da. Da ist mein Rucksack.

TomasMruz: Ist es deine Wasserflasche?

Teacher1: Ja. Ich habe mir gedacht, wenn es heiß wird.

TomasMruz: Ja.

Teacher1: Weil gestern habe ich auch immer wieder trinken müssen.

TomasMruz: Also, da kannst du es ankreuzen, ja, also, für welchen Zweck verwendest du sie? Du kannst auch mehrere ankreuzen.

Teacher1: Ja, müsste ich auch machen.

TomasMruz: Ja. Das glaube ich auch.

Teacher1: Also das Einzige, was ich nicht mache, ist das da – als Leistungsüberprüfung, alles andere müsste ich ...

TomasMruz: Okay, dann streiche ich das hier durch. Und sonst noch irgendwelchen, ähm, zu irgendwelchem anderen Zweck?

Teacher1: [länger nachdenkend] Was könnte man noch?

TomasMruz: Muss aber nicht sein. Wenn du sagst, das ist es, dann passt es so.

Teacher1: Ja, jetzt hab ich's zum Beispiel gemacht als Semesterabschluss, hab ich gespielt mit der 4a, ja?

TomasMruz: Also, das wäre dann Abschluss der Stunde, oder, wo steht das, Stundenabschluss. Oder ja, okay, als Semesterabschluss, könnte man auch.

Teacher1: Ja! Ja! Aber sonst ... Ist es von dir ja zusammengestellt worden?

TomasMruz: Ja.

Teacher1: Oder gibt's da eigentlich eh nix mehr, oder?

TomasMruz: Ja, also, mir fällt auch nichts mehr ein. Ja. Okay. Gut. Fällt es dir leichter, den Schülern die Lerninhalte durch Lernspiele beizubringen als ohne Lernspiele?

Teacher1: Oh, fällt es leichter ... na leichter ... es ist schon mit mehr Arbeit verbunden, sich das einfallen zu lassen, als wenn ich nur mit dem Buch da jetzt vorgehe, laut [anonymisierter Lehrer].

TomasMruz: Also leichter eher nicht, aber leichter im Sinne von vielleicht auch, dass sie es auch behirnen, dass sie es auch wirklich gut verstehen.

Teacher1: Na das schon. Ja! Aber du als Lehrer machst es dir es nicht leichter, weil das Erstellen oder auch, du musst dir ganz einfach mehr überlegen. Also die Stunden, ich mein, das weißt du ja selber. Ich glaube nicht, dass sich [anonymisierter Lehrer] viel überlegt, wie er die Stunden macht, sondern der macht das halt in der Reihenfolge, wie es auch den [anonymisierter Lehrer 2] schätze ich so ein. Weißt du, was ich meine? Buch auf und so mach ma das jetzt, genauso. Ich mach aber oft nicht die erste Übung als erstes, sondern ich mach vielleicht die fünfte Übung am Stundenanfang.

TomasMruz: Ja, das muss man sich aber schon überlegen.

Teacher1: Na ja, und auch welche Spiele mach ich ... Genau, also die Reihenfolge. Das „Wie“ kostet mich die meiste Zeit. Wenn ich das „Wie“ einmal beantwortet habe, ja, und dann überlege ich mir auch „Was“. Na was, jetzt hast du es schon zweimal gemacht, sag ma mal, also jetzt will ich wieder was anders machen, damit es nicht sich, das wird dann auch schon zur Gewohnheit, ja? Habe ich da Stundenwiederholung. Ist da Stundenwiederholung [bezugnehmend auf die vorige Frage]?

TomasMruz: Stundenwiederholung?

Teacher1: Zur Wiederholung!

TomasMruz: Ah, okay. Ja, das kann man dazu schreiben.

Teacher1: Also zur Wiederholung.

TomasMruz: Stimmt. Einstieg. Einstieg in die Stunde, aber. Ja. Gut. Festigung. Ja.

Teacher1: Zur Wiederholung. Ja, zur Festigung.

TomasMruz: Genau. Na, das habe ich nicht ... Ja, stimmt. Okay. Verstehe.

Teacher1: Auch zum Üben für, vor einer Schularbeit!

TomasMruz: Okay, also das wäre quasi auch Festigung, sozusagen.

Teacher1: Ja, genau.

TomasMruz: Okay. Aber macht es dir selbst Spaß, Grammatik durch Lernspiele zu unterrichten?

Teacher1: Ja, ja, ja. [lacht laut]

TomasMruz: Ich glaube, ja. Okay, also die zweite Frage ist dann obsolet, ob sich Lernspiele für Übung von Grammatik eignen?

Teacher1: Ja

TomasMruz: Schon, ja. Ähm... Glaubst du, dass Lehrpersonen, die Lernspiele im Unterricht einsetzen, ein Umfeld mit gesunder Konkurrenz schaffen?

Teacher1: Ein Umfeld mit gesunder Konkurrenz ...

TomasMruz: Das ist jetzt. Damit ist das gemeint, weißt du, wenn es wirklich sehr viel darauf ankommt, dass es ein Wettbewerb ist und man muss nur gewinnen, dann sind die Leistungsschwächeren vielleicht ein bisschen demotiviert. Aber ob du glaubst, dass wenn man Lernspiele einsetzt im Unterricht, dass es eine, ja schon eine natürliche, gesunde Konkurrenz ist, in dem Sinne, dass sie nicht nur daran denken „Oh Gott, jetzt muss ich gewinnen und es geht jetzt um alles,“ sondern ...

Teacher1: Na ja, Nervosität ist mir da nicht aufgefallen. Im Gegenteil, ich habe sogar gemerkt, dass schwache Kinder dann eigentlich durch solche Spiele auch zu ihrer Höchstform sich steigern.

TomasMruz: Das ist eine gute Beobachtung.

Teacher1: [anonymisierter Schüler 1], zum Beispiel, [anonymisierter Schüler 2], die sind sogar dann durch diese kleinen Geschenke, die ja vielleicht locken, viel motivierter! [lächelt]

TomasMruz: Okay.

Teacher1: Also ich habe da wirklich schon tolle Erfahrungen gemacht. Du kannst es als Lehrer schon ein bisschen lenken.

TomasMruz: Ja, ja.

Teacher1: Aber ... der freut sich ja schon, der muss ja gar nicht gewinnen, freut sich auch auf einen zweiten Platz und er freut sich ja schon mal, wenn er im Finale ist. Also, das habe ich schon...

TomasMruz: Auch wenn er nichts gewinnt.

Teacher1: Ja, genau! Weil ich ihn dann lobe und sage: „Hearst, das ist ein Wahnsinn, die Silbermedaille hast du jetzt!“

TomasMruz: Super. Okay, dann die nächste Frage. Sind Schüler in der Regel aufgeregter bei Spielen im Sinne von, ähm, dass sie dann lauter werden und vielleicht auch Schwierigkeiten haben, sich zu konzentrieren oder bei der Sache zu bleiben? Dass das Lernen dann vielleicht teilweise in den Hintergrund rückt und das eher das Spiel im Vordergrund ... Es geht nur darum, möglichst schnell eine Antwort zu geben, ohne wirklich nachzudenken, ob das jetzt richtig ist oder falsch. Und jetzt denkt man dann vielleicht auch früher, weil ich weiß, du hast jetzt heutzutage, also heute gar keine Disziplinschwierigkeiten mehr.

Teacher1: Genau das ist der Punkt, das wollte ich auch sagen, also so was kannst du ja nur machen, wenn du die Klasse im Griff hast. Spielen neigt immer dazu, dass dir die Disziplin entgleitet, ja? Das ist im Turnunterricht auch ganz massiv. Also, da musst du eine Klasse im Griff haben oder von Anfang an unterrichten, sodass sie das Spielen gewohnt sind in deinem Unterricht.

TomasMruz: Okay...

Teacher1: Wenn du jetzt als Lehrer in eine Klasse kommst, die drei Jahre net gespielt hat, wirst du am Anfang massivste Schwierigkeiten haben, weil es schon leichte Entgleitungen gab.

TomasMruz: Okay, kann man es ihnen aber beibringen?

Teacher1: Ja, indem du sofort das Spiel beendest, wenn es, wenn sie sich nicht an Spielregeln halten. Das machst du aber nur einmal, weil sie wollen ja spielen.

TomasMruz: Okay.

Teacher1: Aber du musst dann wirklich sagen: „Okay, ihr seid leider nicht reif genug. Man kann das mit euch nicht machen.“ Ah, und du switchst sofort in den Frontalunterricht und dann sind sie angefressen auf den, der das vielleicht provoziert hat. Ja, also...

TomasMruz: Ähm, also das hast du auch schon mal gemacht?

Teacher1: Ja freilich, ja, ja, freilich!

TomasMruz: Und dann geht's?

Teacher1: Ich musste das in der 1a zum Beispiel machen als ich suppliert habe. Als ich das nächste Mal suppliert habe, musste ich es nicht machen.

TomasMruz: Okay, na das ist ... [lacht] Aber prinzipiell ist es, neigt irgendwie das Spiel dazu, dass es ein bisschen lauter wird.

Teacher1: Ja, aber es kommt darauf an. Ist das jetzt laut und und und du verlierst den Überblick oder ist es laut, weil sie mitfiebern und wen anfeuern? Das ist dann eine angenehme Lautstärke, ja? Da muss man auch sehr differenzieren.

TomasMruz: Und ob sie jetzt wirklich bei der Sache sind oder einfach nur stören?

Teacher1: Wenn das so entgleitet, dass du die, die jetzt reden, nimmer hörst, dann hat das ja mit ... dann ist das schon ausgeartet.

TomasMruz: Ja, okay. Du hast die Frage super beantwortet. Okay, ich glaube, das habe ich dich eh schon mal gefragt, aber ich frage dich noch einmal. War das Thema Grammatik-Lernspiele mal ein Thema in deiner Ausbildung?

Teacher1: In meiner Ausbildung sicher nie, weil die war nur theoretisch. Meine Ausbildung als Hauptschullehrer, weil ich habe ...

TomasMruz: Also gar keine Fachdidaktik?

Teacher1: Ich habe das nicht ... wie soll ich sagen, nebenbei gemacht. Ich bin ja nicht auf die, ich bin schon auf die Hochschule gegangen, aber das war ja dann quasi die Abendschule. Das war nur Theorie und diese ganzen didaktisch-methodischen Sachen, Fertigkeiten habe ich gelernt zur Ausbildung von meiner Volksschule, aber sicher auch, weil ich halt ganz einfach, ja, mich da sehr gerne kreativ befasste damit.

TomasMruz: Also die ...

Teacher1: Meine Ausbildung. Meine Ausbildung - Deutsch, Englisch – hat damit gar nichts.

TomasMruz: Das ist aber ganz spannend, weil bei dir war das gar nicht das Thema. Das habe ich auch von einer, einer Professorin mitbekommen. Ja, die ist auch so circa in deinem Alter, die hat auch gesagt, Fachdidaktik war nie ein Thema in der Ausbildung. Mit [T2] habe ich gesprochen. Sie hat dann wirklich ganz ganz viel zum Thema Lernspiele an der Uni, an der Hochschule gehabt.

Teacher1: Na schau dir an! Ja, ja...

TomasMruz: Sie haben da teilweise, also jeder hat da eine Unit bekommen und sie mussten ein Lernspiel zu gestalten. Und wiederum bei mir auch nichts. Also Fachdiaktik schon, aber Lernspiele ... Hätte ich mir, Hätte ich jetzt nicht auch Slowakisch studiert, hätte ich gar kein Seminar zum Thema Lernspiele gehabt. Aber das Slowakisch habe ich mir absichtlich ausgesucht, damit das Thema

Lernspiele ... zwei Mal ... Spiele im Fremdsprachenunterricht und das zweite war Grammatik kreativ. Es wird nie...

Teacher1: Nie! Methodik-Didaktik war gar nicht, glaube ich.

TomasMruz: Es wird nie angesprochen.

Teacher1: Nein, Methodik-Didaktik war gar nicht, glaube ich.

TomasMruz: Es wird vielleicht erwähnt, ja? Schüler lernen sehr gut durch das Spiel. Wie kann ich das aber machen, das ist dir überlassen. Das werden wir nicht besprechen.

Teacher1: Deshalb war mir die auf der in der Burggasse war das, das Pädagogische Institut war das, nicht die Pädagogische Hochschule, sondern das Pädagogische Institut in der Burggasse und deshalb waren die ja, wie soll ich sagen, überrascht, dass ich dann dieses Thema gewählt habe - Rechtschreibspiele im Unterricht. Und dann haben sie mich dann auch gefragt, ob sie das dann in die Bibliothek stellen dürfen, weil das für sie so fremd war.

TomasMruz: Na, siehst du?

Teacher1: Aber das hatte ich sicher schon, das habe ich sicher in der Volksschule mitgenommen, weil da habe ich dir erzählt, habe ich Mathematik gehabt als Hausarbeit und da habe ich gehabt die Mengenlehre, dann habe ich Ravensburger ja angeschrieben...

TomasMruz: Ja, genau!

Teacher1: ob ich nur die Regeln haben dürfte.

TomasMruz: Ja! Die Spielanleitungen.

Teacher1: Und dann haben sie mir die ganzen Spiele geschickt. Also da war ich schon so mit dem Spielen, weißt du, weil die Mengenlehre, das ist ganz neu eingeführt worden, damals als Schülerin war. Die Lehrerin hat sich wahnsinnig schwer getan, die Lehrerin, uns das zu unterrichten, weil das für sie ein Neuland war. Und mich, hat das so so beeindruckt, diese Mengenlehre, wie man da logisch lernt zu denken, dass ich das als Hauptthema genommen habe, weil das logische Denken fasziniert mich ganz einfach. Und ja.

TomasMruz: Und du hast mich...

Teacher1: Und durch dieses Spielen, mathematische Spiele, weil Mathematik ist ja ein saufader Unterricht, eigentlich, wenn ...

TomasMruz: Fand ich immer so. [lacht]

Teacher1: Ja? Weil, da hast du nicht diese Abwechslung wie in den Sprachen.

TomasMruz: Nein.

Teacher1: Würde ich aber auch reinbringen, weil auch in Mathematik kannst du dich deppert spielen.

TomasMruz: Ja. Also das Thema ist so spannend, dass du mich da auch inspiriert hast, weil ich habe auch lange mit dem Gedanken gespielt, was nehme ich jetzt als Thema für die Masterarbeit?

Teacher1: Ach so. Ja, das war gar nicht ernst gemeint eigentlich, wie ich dir das vorgeschlagen habe, aber ich finde das ...

TomasMruz: Nein! Ich habe darüber nachgedacht. Ja, das will ich machen!

Teacher1: ... weil es deinen Alltag als Lehrer so versüßt.

TomasMruz: Ja, sicher!

Teacher1: Ja, wirklich schöner macht.

TomasMruz: Und das macht man kreativ, man geht einfach einen neuen Weg, finde ich.

Teacher1: Ja, genau!

TomasMruz: Nicht einen Weg, das prinzipiell jeder Lehrer machen kann, also mit dem Buch zu arbeiten und die Übungen, Übung nach Übung zu machen, sondern etwas Kreatives, etwas Eigenes. Ja, okay. Also die [lacht] nächste Frage ist dann wieder ganz blöd für dich: Ich würde Spiele öfters in meinem Englischunterricht einsetzen, wenn. Punkt, Punkt, Punkt. Aber ich glaube, da ist es jetzt ...

Teacher1: Na ja, Oja. Ich würde es wieder auf 5 Stunden pro Woche ausweiten.

TomasMruz: Also wenn du mehr Zeit hättest?

Teacher1: Ja, der Zeitfaktor ist schon ein Hindernis. Ja, Okay.

TomasMruz: Gut. Jetzt die Kategorie „Lernspiele und ihre Merkmale“. Was sind deiner Meinung nach typische Merkmale von Lernspielen im Fremdsprachenunterricht? Also, was macht prinzipiell ein gutes Lernspiel aus? Ich glaube, das haben wir schon damals mal besprochen. Also dass du, du hast dann damals gemeint, es muss eigentlich die Regeln müssen ganz klar sein.

Teacher1: Von dem Spiel.

TomasMruz: Von einem Spiel.

Teacher1: Ja, ja.

Teacher1: Aber dir geht es ja eher um die Effizienz, oder?

TomasMruz: Ja, also was macht prinzipiell ein gutes Lernspiel oder Grammatiklernspiel aus? Wie soll denn ein ...?

Teacher1: Ja, ganz einfach erklärt und ohne viel Materialaufwand. Wenn geht – ohne. Ohne Materialaufwand, eigentlich. Jederzeit einsatzbereit, also von der Länge her, ja? Spannend. Motivierend. Klare Strukturen, einfache Strukturen.

TomasMruz: Okay.

Teacher1: Und wie gesagt, deine Spiele fallen ja da eigentlich aus meinem Sektor schon raus, ein bisschen. Na ja, weil sie mit viel zu viel Arbeitsaufwand verbunden sind, ja?

TomasMruz: Ja, ich habe es selber deswegen gemacht. Einerseits, weil ich muss es irgendwie beweisen.

Teacher1: Natürlich. Nein, es ist eine Arbeit.

TomasMruz: Und andererseits, ich tue mir dann nicht so leicht, ich bin nicht so fortgeschritten wie du, dass dir sofort ein Spiel einfällt, ja? ich brauche dann wirklich so eine Vorbereitung,

Teacher1: Ja, das ist schon klar. Du hast dann ein Repertoire an Spielen letztendlich dir mit der Zeit angeeignet, wobei man vergisst es aber alles, weißt du was ich ... Wenn ich da jetzt zusammenräume, werde ich wieder so viel finden und mich ärgern, dass ich das erst jetzt gefunden habe wieder. Man müsste sich das alles aufschreiben, aber das liest du dir dann ja auch nicht immer durch. Weißt du, was ich meine?

TomasMruz: Na ja schon und die Zeit noch zum Aufschreiben.

Teacher1: Ja, und bis du es gefunden hast, schreibe ich mir wieder was Neues. Also es ist dann wirklich sehr mühsam.

TomasMruz: Okay, und wenn du dir die Merkmale mal anschaust hier bei der Frage, weil das sind auch einige Merkmale, die oft erwähnt werden im Zusammenhang Lernspiele. Ah, was habe ich denn da geschrieben?

Teacher1: Ich weiß nicht, ich habe da jetzt zwei Spiele im Englischunterricht gemacht. Jetzt weiß ich gar nicht, ob ich mir die schon mitheimgenommen habe. Die habe ich echt gut gefunden. Die habe ich jetzt mit der 4a gespielt. Das eine muss ich dir echt, das bringe ich dir dann eventuell morgen mit.

TomasMruz: Okay.

Teacher1: So, welche? Sehr typisch, weniger typisch, gar nicht typisch. Kooperationsbedarf, was meinst du damit?

Teacher1: Das heißt, dass Schülerinnen miteinander arbeiten müssen, zum Beispiel kommunizieren, damit sie zum Beispiel dieses Spiel gewinnen, ja? Konkurrenz - sie müssen gegeneinander spielen.

Teacher1: Also das ist auf jeden Fall...ähm... [notiert die Antworten] Unbedingt.

Teacher1: Etwas Neues lernen...

TomasMruz: Die kognitive Aktivierung / Challenge würde meinen, sie sind weder überfordert noch unterfordert, bei der Challenge.

Teacher1: Weniger typisch würde ich das so... Kognitive Aktivierung, boah...

TomasMruz: Dass das Spiel weder überfordernd noch unterfordernd ist, dass es wirklich eine Challenge ist, also, es ist nicht so leicht, das Spiel zu gewinnen. Ich muss mich schon anstrengen.

Teacher1: Ist es nicht aber überall? Es kommt darauf an, vielleicht, wenn du es als Wiederholung machst, ist es sicher leichter, als wenn du es als Einführung machst.

TomasMruz: Ja, sicher. Ja, aber ich glaube, da geht es eher darum, dass man sagt, okay, die Merkmale sind aber wirklich jetzt sehr, sehr typisch für jedes Spiel.

Teacher1: Ja, ja, das ist sehr sehr, dann ist es in der Mitte.

TomasMruz: Es muss ja nicht alles...

Teacher1: Kommunikation mit anderen? Ja, ich weiß nicht. Ist es eine Kommunikation, wenn der eine das Vokabel vor dem anderen sagt?

TomasMruz: Eher nicht. Nein. Kooperation oder Kommunikation wäre zum Beispiel etwas, was wir, das letzte Spiel, was wir gespielt haben, dass sie sich gegenseitig Fragen stellen.

Teacher1: Lesekette? Passt es da dazu?

TomasMruz: Ähm, ja, da geht es eher um den Austausch bei Kommunikation, muss aber nicht sein. Das heißt ja nicht, es muss ja überall ein Einser stehen.

Teacher1: Also Schnelligkeit auch nicht immer.

TomasMruz: Okay.

Teacher1: Kommunikation mit anderen ist eigentlich nicht so typisch für ein Spiel.

TomasMruz: Okay. Gut.

Teacher1: Gar nicht, kann man auch nicht sagen, Altersbezug. Gar nicht.

TomasMruz: Alltagsbezug, ja? Okay.

Teacher1: Gar nicht typisch, nein, ist für alle, auch Erwachsene spielen irrsinnig gern.

TomasMruz: Ähm, aber Alltags-, nicht Altersbezug.

Teacher1: Ach so, okay, dann habe ich schlecht gelesen. So, dann machen wir das - eigene Kontrolle über Ausgang.

TomasMruz: Also, das ist jetzt damit gemeint, es ist kein Bingo. Bingo ist kein Lernspiel, da geht es wirklich nur um reinen Zufall. Ja. Also im Sinne von, hat das Spiel, kann man das beeinflussen, ob man gewinnt?

Teacher1: Na ja, das, naa, das kommt darauf an, wie du Bingo spielst.

TomasMruz: Ja sicher, aber abgesehen jetzt, weißt du, was ich meine? Es kommt bei dem Spiel nicht nur darauf an, dass egal, wie sehr ich mich anstrengte, es ist nur ein reiner Zufall, ob ich gewinne oder

nicht. Das wäre, glaube ich, ein Merkmal eher von normalen Spielen, also Bingo ist zum Beispiel ein Zufallsspiel.

Teacher1: Jein. Jein.

TomasMruz: Normales Bingo, meine ich.

Teacher1: Ein normales Bingo. Ein normales Bingo spiele ich ja nicht.

TomasMruz: Als Gesellschaftsspiel?

Teacher1: Ach so.

TomasMruz: Ja, aber da geht es um Lernspiel.

Teacher1: Es geht um Lernspiel. Also nehmen wir an, du hast ein Bingofeld von drei mal drei und schreibst jetzt neun englische Begriffe hinein oder die Antwort auf eine Frage „What's the name of Great Britain's King?“ Da ist es nicht nur Glück.

TomasMruz: Nein, Nein.

Teacher1: Weil wenn der die Antwort nicht weiß, also ich ...

TomasMruz: Kann er das nicht ...

Teacher1: Eigentlich mache ich das im Englischen gar nicht so oft, sondern eher jetzt, sagen wir mal in Biologie und nehme das gleich als Wiederholung oder als Übungsstunde für die nächste Biologieüberprüfung. Da gebe ich quasi den Kindern 20 Antworten vor und sie sollen sich daraus neun aussuchen. Und dann sage ich „Wie hieß der Mensch, der vor so und so viel Jahren dort und dort gefunden wurde?“

TomasMruz: Okay.

Teacher1: Dann, und die haben jetzt dort „Ötzi“ dort stehen, dann müssen sie es schon. Weil wenn die jetzt keine Antwort, die schreiben da irgendeinen Begriff in das Kästchen, wissen aber nicht, dass es die Antwort auf meine Frage ist. Ich finde schon, dass man dann lernt.

TomasMruz: Also ein Lerneffekt ist sicherer dabei. Aber es ist prinzipiell reiner Zufall, ob man gewinnt.

Teacher1: Das schon. Was für eine Frage ich dann nehme, net?

TomasMruz: Dann wäre das vielleicht nicht so typisch, aber.

Teacher1: Aber auch eine Zwei, net?

TomasMruz: Ja, okay.

Teacher1: Alltagsbezug?

TomasMruz: Im Sinne von: muss man wirklich nur Lernspiele machen, die mit dem Alltag irgendwie zusammenhängen, oder kann das auch?

Teacher1: Im Fremdsprachenunterricht?

TomasMruz: Im Fremdsprachenunterricht.

Teacher1: Boah!

TomasMruz: Schwierig.

Teacher1: Na Alltag. Wenn du es als Kommunikationsmittel nimmst, ist es auch Alltag, oder?

TomasMruz: Ja, schon.

Teacher1: Na.

TomasMruz: Aber die Frage ist vielleicht: Muss dieses Merkmal unbedingt in jedem Spiel sein?

Teacher1: Nein. Dann nehme ich wieder Zwei.

TomasMruz: Ja, Ja.

Teacher1: Neugierde.

TomasMruz: Neugierde wecken vielleicht.

Teacher1: Weniger typisch. Körperliche Aktivierung...

TomasMruz: Also sich beim Spiel bewegen.

Teacher1: Ist ein Lernspiel... Weiß ich jetzt eigentlich keins, wo sie sich körperlich jetzt wirklich sehr aktivieren, also bei, wenn sie zur Tafel laufen. Ja, aber das ist nur eines, eigentlich, nur eines von ...

TomasMruz: Okay. Dann ist es weniger oder gar nicht typisch?

Teacher1: Eigentlich, nicht typisch, nein, nicht typisch.

TomasMruz: Okay, gut.

Teacher1: Kooperationsbedarf...

Speaker 1: Muss man zusammenarbeiten, damit man dieses Spiel gewinnt, zum Beispiel, oder?

Teacher1: Ist auch nicht typisch, nein.

TomasMruz: Nicht typisch. Okay. Perfekt. Gut. Fallen dir da vielleicht noch weitere Merkmale ein, oder? Ich meine, das sind aber schon viele. Was macht ein...? Aber das hast du ja eh schon erwähnt. Was macht ein gutes Spiel aus? Ähm, gut. Was sind aus deiner Sicht Vorteile beim Einsatz von Lernspielen im Englischunterricht?

Teacher1: Was die Vorteile sind?

TomasMruz: Ja.

Teacher1: Na, das ist da oben erwähnt, dass sie, halt, ganz einfach die Stunde attraktiver gestalten. Dass die Kinder aktiver dadurch am Unterricht teilnehmen, dass die Kinderaktivität dadurch auch sehr, also die Kinderaktivität ist ja generell oft durch ...

TomasMruz: Die Schülerbeteiligung?

Teacher1: Schülerbeteiligung? Die aktive, ja, ja, ja. Weil, weil das soll ja, eigentlich sollten die Schüler ja mindestens 70 % an dem Unterricht in einer Stunde beteiligt sein. Das ist sehr oft nicht und der Lehrer Monolog führt. Also die Schüleraktivität ist sicher da. Die Schülermotivation wird gesteigert dadurch. Es bringt Abwechslung, es festigt, ohne dass die Kinder das checken. Das ist ja meine Hauptmotivation, dass die Kinder nicht merken, dass sie eigentlich jetzt was lernen.

TomasMruz: Also ein natürliches Lernen, sozusagen.

Teacher1: Und Lernen ist generell schon einmal mit Ablehnung verbunden, ja? Das ist so negativ behaftet, ja? Auch wenn du als Student sagst - „Heute Nachmittag muss ich noch lernen, ja?...“ - bist du auch negativ beeinflusst. Aber wenn man jetzt, zum Beispiel, das, was ich jetzt wirklich dadurch weniger mache, ich gehe auch weniger in den EDV-Raum mit ihnen, weil wir hatten da echt gute, auch Lernspiele digitaler Art und Weise früher mit dem „New You and Me“, da hatte ich als fünf Stunden hatte, einen Tag, wo ich diese Lernspiele mit ihnen gemacht habe, digital, ja?

TomasMruz: Die waren zusätzlich zum Buch da?

Teacher1: Ja, die waren schon fest im Computer eingespeichert von unserem...

TomasMruz: Na, MORE! bietet so was ...

Teacher1: Gar nicht.

TomasMruz: Also es gibt ein Spiel, aber das ist die, die Wortschlange.

Teacher1: Ja, na ja, aber nein, ich meine da war ein eigenes Programm, ein eigenes Programm zu jeder Unit gesplittet Listening, Reading, Wortschatz. Das hast du können von dem Bild dann das verbinden. Also das war echt super. Als Festigung hab ich das dann immer am Ende einer Unit gemacht.

TomasMruz: Also so was wie die Cyberworks ein bisschen ähnlich, aber...

Teacher1: Lustbetonter, lustbetonter, wirklich ganz lieb und immer sehr angebunden an das Englischbuch. Also es war dann nichts Neues auf einmal, sondern es war sehr, sehr nett und also das hat ... Aber was war jetzt die Ursprungsfrage?

TomasMruz: Die Vorteile von Lernspielen.

Teacher1: Die Vorteile, ja.

TomasMruz: Also du hast schon viele erwähnt, da sind noch ein paar...

Teacher1: Okay.

TomasMruz: Und wenn du sie jetzt anordnen würdest im Sinne von eins ist der größte Vorteil und sechst der kleinste Vorteil, sozusagen, dann wie würdest du das einschätzen?

Teacher1: Also das ist für mich eigentlich, ja, gleich die ersten drei wären für mich eigentlich oder sogar die ersten vier gleich. Das das zu splitten fällt mir total schwer.

TomasMruz: Okay, na dann kannst du es gerne machen ...

Teacher1: Wenn, dann wäre das natürliche Spaß am Lernen. [Pause] Das ist, das geht für mich aber ...

TomasMruz: Du musst es aber nicht splitten, du kannst gerne auch mehrere Einser dazuschreiben, wenn es für dich gleich wert ist, dann...

Teacher1: Dann sage ich jetzt, zwei, das auch zwei

TomasMruz: Okay. Gut. Und jetzt im Gegenteil: Was sind meiner Meinung nach Nachteile von Lernspielen?

Teacher1: Na ja, Nachteile für den Lehrer oder für den Schüler?

TomasMruz: [lacht] Allgemein? Also auch für, na eher für Lehrer, oder? Zeitaufwand - das hast du schon erwähnt.

Teacher1: Im Vorfeld, aber nicht in der Stunde.

TomasMruz: Ja, ja. Na allgemein, auch im Vorfeld. [lange Pause] Wenn dir kein Nachteil einfällt, dann können wir auch gleich zu der Frage ... das sind ein paar...

Teacher1: Na ja, die disziplinierten Schwierigkeiten, das hab ich ja selber bemerkt, weil ich ja, das hat mir die Stefi eigentlich sogar, die war früher bei mir im Deutschunterricht und hat sich da halt einiges angeschaut und dann hat sie es bei ihr gemacht und dann hat sie gesagt, es ist total in die Hose gegangen. Weil sie selber nicht gern spielt, das, sagt sie auch, sie spielt selber nicht gern. Sie tut sich auch schwer, mit ihren Kindern zu spielen.

TomasMruz: Aha, okay.

Teacher1: Sie findet es toll, wenn sie so zuschaut bei mir, ja? Sie ist total begeistert, aber sie selber möchte, kann es nicht so umsetzen im Unterricht. Ich vergleiche es immer mit einem Kuchenrezept, also es hat jeder das gleiche Rezept und trotzdem schmeckt es bei jedem anders, ja? Das ist für mich ein toller Vergleich, weil eben ganz einfach vielleicht bei dem Einen das Gewisse fehlt beim Kuchen, ja?

TomasMruz: Ja, stimmt, ja! Also eher die disziplinierten Schwierigkeiten und vielleicht das ...

Teacher1: Nein, selber die Einstellung zum Spiel hat, also wenn du selber nicht gerne spielst, dann ist das für dich kein Thema.

TomasMruz: Okay, also eher so ein Persönlichkeitsmerkmal, oder?

Teacher1: Du musst selber hinter der Sache stehen und deine Begeisterung überspringen lassen, ja?

TomasMruz: Du glaubst, das kann man lernen oder man ist halt so oder man hat es oder ...?

Teacher1: Schwer zu sagen, ob man das hat oder ... Gewisse Dinge kannst du, glaube ich, nicht lernen. Ich glaube, dass du gewisse Dinge nicht lernen kannst. Du kannst fachliche Sachen lernen, aber ob du jetzt empathisch bist oder nicht, zum Beispiel, ja, das hat mit Spielen jetzt nichts zu tun. Na ja, eigentlich schon, weil ich mich schon in die Kinder versuche hineinzuversetzen natürlich. Also gehört schon eine Portion Empathie als Lehrer dazu, aber wenn du es, ich weiß nicht, wie man das lernen kann.

TomasMruz: Okay ist, ist nicht so wichtig.

Teacher1: Ich glaube schon, dass ich mich geändert habe mit dem, mit meinen eigenen Kindern. Ich glaube schon, dass man sein Leben lang nicht aufhört eigentlich dazuzulernen. Das ist ja das Attraktive am Leben, ne?

TomasMruz: Na ja, man lernt nie aus. Okay. Und wenn du die jetzt, Nachteile irgendwie differenzieren müsstest, was ist, glaubst du, ein größerer Nachteil oder was ist dann eher kein Nachteil oder nur sehr geringer?

Teacher1: Was verstehst du unter problematischer Rolle?

TomasMruz: Na, ja, das was du vorhin erwähnt hast, das mit der Disziplin, dass du dann sozusagen die Kontrolle verlierst und du bist ja nicht mehr im Mittelpunkt.

Teacher1: Ja, ja, ja. Großer Nachteil! Wobei großer Nachteil ist sicher in erster Linie die disziplinarische Schwierigkeit, ja? Weil, wenn da, wenn du da einen Schüler hast, der zum Toben anfängt, weil er ausscheidet, ja? Wenn der das probiert bei dir überhaupt zu toben, dann kannst du es schmeißen, ja? Also das ist sicher eins der größten Nachteile, ja, das, das und natürlich das ist für mich, geht einher, ja? Weil ob du Disziplin hast oder nicht, hängt von der Lehrperson ab.

TomasMruz: Dass du deine Rolle, sozusagen, als führende Person in der Klasse verlierst.

Teacher1: Begrenzte Schulische Bedingungen, nein, das ist eigentlich kein Nachteil.

TomasMruz: Dass man kein Material oder dass man sich die Materialien selbst erstellen muss.

Teacher1: Ich will ja spiele, wo ich keine brauche, ne?

TomasMruz: Ja, okay.

Teacher1: Jetzt habe ich wieder ein tolles Spiel gesehen, aber das lässt sich auch ... Du müsstest ein Wort finden. Du müsstest ein Wort finden. Nein. Du müsstest, anders muss man das formulieren, du müsstest Buchstaben finden, mit denen du viele Wörter machen kannst.

TomasMruz: Okay.

Teacher1: Fünf Buchstaben. Nehmen wir das einmal mit fünf Buchstaben. Das sind fünf Kinder und jedes Kind hat einen Buchstaben.

TomasMruz: Einen anderen?

Teacher1: Einen anderen, okay? Und dann hast du zwei Kinder, die versuchen innerhalb einer bestimmten Zeit so viele mögliche Wörter mit diesen Buchstaben zu bilden und sie müssen die Kinder immer so hinstellen, dass du das Wort auch liest. Weißt du, was ich meine?

TomasMruz: Ja, sowas haben wir ja schon oft gespielt. Also, da hat jemand begonnen, das Alphabet leise anzusagen – A – dann sagst du Stopp – D – zum Beispiel und dann schreiben in einer Minute alle Wörter auf einen Zettel, die mit D beginnen.

Teacher1: Ja, aber in dem Fall hast du fünf Kinder bei der Tafel stehen und jedes Kind hat einen anderen Buchstaben.

TomasMruz: Okay...

Teacher1: Auf einem Zettel, ja? Der hat ein A, der hat ein L, der hat ein R, der hat ein S und der hat ein U.

TomasMruz: Okay...

Teacher1: Und wir zwei müssen jetzt schauen, wie muss ich ... aha ... wenn ich die so stelle, habe ich SAU. Weißt du, was ich meine? Mit diesen fünf Buchstaben, also Wörter ...

TomasMruz: Bilden!

Teacher1: Bilden!

TomasMruz: Die nur diese Buchstaben beinhalten?

Teacher1: Jawohl!

TomasMruz: Aha, verstehe!

Teacher1: Du kannst es jetzt schwierigkeitsgradmäßig ...

TomasMruz: Na, wie Scrabble, also ...?

Teacher1: Eigentlich Scrabble, nur mit diesen Buchstaben. Genau. Nur musst du dir da im Vorfeld halt, musst du dir Wörter überlegen. Nein. Buchstaben überlegen, wo du zumindest acht Wörter bilden kannst. Aber das ist nicht so ...

TomasMruz: Und es darf kein Buchstabe hinzukommen?

Teacher1: Nein, nein, nein. Aber du kannst doch, wenn da jetzt fünf Kinder draußen stehen, kannst du ja sagen: Es gelten auch Wörter mit ab drei Buchstaben, ja?

TomasMruz: Ja!

Teacher1: Und ich habe das sogar mal, das habe ich jetzt wieder mal gesehen bei einer Quizsendung. Und ich habe das aber schon mal gemacht. Ich glaube sogar mit der Klasse, da hatte hatten fünf Schüler zwei Buchstaben.

TomasMruz: Fünf Schüler, zwei Buchstaben, okay...

Teacher1: Ja, einen da [zeigt auf die Brust] und anderen am Rücken.

TomasMruz: Ach so! Und sie mussten sich dann so aufstellen. Na ja, das ist wie Grammatik mit Bewegung.

Teacher1: Ja, das ist wie Grammatik mit Bewegung.

TomasMruz: Die Satzglieder vor der Tafel.

Teacher1: Zum Beispiel. Genau, genau, genau. Also, das ist auch lustig. Da war aber war so, dass die fünf, da hast du dann ein Wort gesagt und die mussten sich dann so hinstellen. Jetzt musste man aber einem sagen, was der am Rücken hat.

TomasMruz: Ja, ja, na spannend!

Teacher1: Also da ist Teambuilding gefragt. Da gibt es dann einen, der eigentlich das checkt und managt, ne? Also das ist auch ur lustig. Zum Fasching hab ich das einmal gespielt. Also das sind so ...

TomasMruz: Na, sehr gute Idee! Und was braucht man da? *Post-its*, oder? Nichts mehr.

Teacher1: Ich habe nicht kleine Zettel, hab ich nicht genommen. Ich habe solche Zettel genommen und mit einem entweder mit einer Sicherheitsnadel oder mit einer, ja, anderen Stecknadel da innen das befestigt am Gewand.

TomasMruz: Cool!

Teacher1: Das ist so lieb auch. Und manchmal muss es, ich finde, dass es ja nicht immer muss jedes Spiel was bringen? Kann es nicht nur mal ein Spaßfaktor sein, der fünf Minuten die Stunde unterbricht mit Lachen, mit Freude, mit Spaß? Ich finde, es muss, es ist ja eh trotzdem ein Lernspiel, ja? Aber muss es immer diesen Lernfaktor haben? Finde ich nicht, weil durch diese kurze Spielunterbrechung oder wenn sie wissen, am Ende der Stunde spiel ma fünf Minuten, dann sind sie viel motiviert, die ganze Stunde dabei, weil da lockt was, ja?

TomasMruz: Dann spielst du dann vielleicht nur eine Runde oder? Weil in fünf Minuten was, was geht sich da aus in fünf Minuten?

Teacher1: Na, English king hast du sofort, Bei Vokabelwiederholung, das hast du sofort!

TomasMruz: Also zum ersten Mal musst du aber mehr einplanen oder wenn du ...

Teacher1: Na ja, wieso?

TomasMruz: Für die Erklärung von ...

Teacher1: English king brauche ich nicht erklären. Ihr zwei seid dran. Wer es zuerst weißt, setzt sich oder bleibt stehen, was auch immer, das ist ja sofort gemacht.

TomasMruz: Ja, ja, na das schon, ja.

Teacher1: Ja, ja?

TomasMruz: Okay.

Teacher1: Und wenn ich nur acht habe, so wie in 4a, dann nehme ich alle acht gleichzeitig dran und die stellen sich zur Tafel, dann sage ich ein Wort auf Deutsch. Wer weißt es zuerst auf Englisch, okay, bist ist in der nächsten Runde, ja? Bis dann nur mehr einer überbleibt, der setzt sich.

TomasMruz: Also du machst ja English king eher zum Stundenabschluss, oder?

Teacher1: Kann am Anfang auch sein, wenn ich eine Hausübung wiederhole.

TomasMruz: Ja, also kurze Lernspiele zum Studienabschluss, wenn man nur fünf Minuten hat.

Teacher1: Als Einstieg nehme ich das oft, als Einstieg nehme ich das auch sehr oft. Ich fange oft mit einem Spiel an.

TomasMruz: Und was eignet sich noch, wenn man die letzten fünf Minuten irgendwie spielerisch gestalten möchte?

Teacher1: Die letzten fünf Minuten? Na ja, da mache ich Hush, zum Beispiel.

TomasMruz: Okay.

Teacher1: Weißt du, kennst du das?

TomasMruz: Nein.

Teacher1: Hat nichts mit Rauschgift zu tun. Hush ist was anderes. Aber das, ich habe das mal, Simon says, kennst du aber schon, oder?

TomasMruz: Simon says, ja, ja, ja.

Teacher1: Also, das machst du aber nur in der ersten. Aber das Hush: Also, da nimmst du jetzt eine Malreihe, nehmen wir vier, und die Kinder stehen alle und jede Zahl beziehungsweise Ziffer, die vier beinhaltet, oder in der vier... Es ist vielleicht für dich kein Spiel.

TomasMruz: Wieso?

Teacher1: [lacht laut]

TomasMruz: [lacht laut] Ach so, jetzt verstehe ich. [beide lachen laut] Solche Spiele spielst du aber nicht im Englischunterricht, oder? Obwohl es kling so Englisch...

Teacher1: Nein, das ist ein Englisch-Spiel, oja. Na gut, also, bleib ma bei vier, ja. Also, jede Zahl, die vier beinhaltet oder in der vier enthalten ist.

TomasMruz: Vier als Wort oder Buchstabenanzahl oder wie?

Teacher1: Ja. Also vier, wirklich, wo vier drinnen ist.

TomasMruz: Das Wort vier?

Teacher1: Ja, oder vier enthalten ist, also, die ganze Viermal-Reihe. Wie spät ist es denn?

TomasMruz: 52. Acht Minuten haben wir noch.

Teacher1: Okay. So, alle Kinder stehen. Viermal-Reihe. So jetzt sagt der erste „one“, dann der nächste „two“, der dritte „three“, der vierte „Hush“, weil vier.

TomasMruz: Aha, okay.

Teacher1: Der nächste Hush ist dann der achte.

TomasMruz: Ja.

Teacher1: Dann wäre es der zwölfte.

TomasMruz: 12, ja, 16 ...

Teacher1: Aber auch 14.

TomasMruz: Aha, okay, das war aber gemein!

Teacher1: Siehst du, du müsstest dich schon setzen. [beide lachen]

TomasMruz: Ja, ja, verstehe, okay.

Teacher1: Und ganz witzig ist es und da sind sie ganz ruhig, weil, wenn sich wer irrt, setzt er sich auch. Dann muss der Nächste das Richtige sagen. Dann ist es jetzt ganz ruhig in der Klasse.

TomasMruz: Okay.

Teacher1: Und lustig ist es ja dann, wenn du kommst zu 40, weil dann hast du ja Hush, Hush, Hush, Hush, Hush, Hush, Hush, da musst du mitzählen. 40, 41, 42, das sind lauter Husher, lauter Husher.

TomasMruz: Also, das machst du aber eher mit mit Zahlen, oder? Also mit ...

Teacher1: Das geht nur mit Zahlen. Das geht nur mit Zahlen, aber das ist ja ein ganz tolles Stunden-English-Spiel.

TomasMruz: Auf Englisch hast du es auch schon mal gemacht?

Teacher1: Nur auf English.

TomasMruz: Nur auf Englisch? Okay.

Teacher1: Ich mach das auf Deutsch gar nicht, habe ich noch nie gehabt in Deutsch eigentlich.

TomasMruz: Also wo kommt das Wort four vor? Also four, eight, twelve, fourteen ...

Teacher1: Ja, aber du kannst es mit jeder Malreihe machen, ne? Aber du musst dann halt als Lehrer, musst halt dann wirklich, weil wenn du zwei nimmst, hast du sehr oft Hush, bei 20, 21, 22, musst selber dann mitzählen, wie viel, wie oft, muss ich immer Hush sagen.

TomasMruz: Ja. Das ist auch für Lehrer eigentlich auch eine Aufgabe.

Teacher1: Na ja, deshalb weiß ich halt nicht so richtig, ne? [lacht laut]

TomasMruz: Du bist aber gemein! Ich hatte immer, okay, immer wäre übertrieben, aber die schlimmste Note, die ich in Mathe hatte, war eine Zwei.

Teacher1: Die schlimmste?

TomasMruz: Im Zeugnis, im Zeugnis.

Teacher1: Echt. Boah, na da kann ich nicht mit...

TomasMruz: [lacht] Also, ich war schon ein Einser-Schüler. [lacht]

Teacher1: Okay. Nein, das ist sehr nettes Spiel. Oder ich, oder Wort, dass du eine Wortfamilie sagst und sie müssen dann sich was einfallen lassen, ja? Das ist auch ein nettes Abschlussspiel. Alle stehen lassen – school things or things in the classroom – irgendwann weiß einer nichts mehr, der setzt sich. Clothes. Wortfamilie und sie müssen.

TomasMruz: Und da lässt du sie aber vor der Tafel...?

Teacher1: Nein, die stehen alle in der Klasse, so wie sind.

TomasMruz: In der Klasse, okay. Beim Tisch.

Teacher1: Bei sich, ja, genau. Und ein guter Tipp ist immer, wenn man solche Spiele macht, wo sie stehen, dass sie den Sessel von außen so weit wegrücken, dass sie keinen Lärm machen, wenn sie sich hinsetzten, weil das Verschieben, des Quietschen und so weiter, das ist so ... lähmend. Verstehst du?

TomasMruz: Ja.

Teacher1: Gerade bei Hush ist es ganz wichtig, ja, ja?

TomasMruz: Okay, na spannend!

Teacher1: Also Wortfeld-Spiele, das mache ich auch eher am Stundenschluss. Wir werden aber jetzt switchen müssen, nicht? Hätte mich gewundert, wenn wir das in einer halben Stunde geschafft hätten.

TomasMruz: Ja. Machen wir vielleicht noch das, die letzten zwei Nachteile fertig und dann sind wir prinzipiell mit dem Teil fertig

Teacher1: [liest] Begrenzte Einsatzmöglichkeiten der Spiele, ja, das kommt darauf an... ... So und das andere mach ma unten, ne?

TomasMruz: Passt. Ja.

Teacher1: Hast du, wie viele Seiten hast da du bei der [T2] ausgelassen?

TomasMruz: [lacht laut]

TomasMruz: Das heißt, mit den Nachteilen sind wir schon fertig. Prinzipiell würdest du da keinen jetzt Nachteil hinzufügen, oder? Das war sehr ...

Teacher1: Spiele, ja, also.

TomasMruz: Und glaubst du, dass Lernspiele für leistungsschwächere Schülerinnen...

Teacher1: Unbedingt!

TomasMruz: ... ein Hindernis darstellen?

Teacher1: Nein!

TomasMruz: Das, das meine ich. Ja, dass es sie vielleicht demotiviert oder dass sie dann sagen, „Na, ich spiel nicht mehr, ich kann sowieso kein Englisch“ oder so was in dem Sinne, dass sie dann aufgeben und vielleicht die Erfahrung machen, ich werde eh nie gewinnen, dann wozu mitmachen?

Teacher1: Das habe ich noch nie gehabt.

TomasMruz: Weil du es dann so adaptiert hast, dass auch die Leistungsschwächere irgendwann mal auch immer gewinnen.

Teacher1: Na, ja, weil sie vielleicht eben nicht verlieren wollen und vielleicht sich ein bisschen mehr anstrengen oder vielleicht im Vorfeld schon ein bisschen üben.

TomasMruz: Okay, aber, hast du es dann auch so adaptiert und manchmal bis du dann geschaut hast, okay, jetzt muss jemand, der ziemlich schwach ist, gewinnen. Das ist jetzt umgekehrt, zum Beispiel setzen sich die Gewinner nieder.

Teacher1: Na, das mache ich auch. Natürlich! Ja, ja. Na, das mache ich immer wieder so. Ja, ja. Ja, ja.

TomasMruz: Dass du dann geschaut hast, dass nicht nur die Besten...

Teacher1: Na, alle drankommen. Ja, ja. Natürlich.

TomasMruz: Okay. Gut. Ähm... Glaubst du, dass alle Lernspiele lernförderlich sind? Oder wenn nein, dann wovon ...

Teacher1: Ob alle Lernspiele lernförderlich sind? Na, wann schimpft sich ein Spiel Lernspiel?

TomasMruz: Wie? Wann...?

Teacher1: Wann sage ich [unverständlich] Spiel Lernspiel?

TomasMruz: Na ja, aber ob sie alle jetzt auch einen Lerneffekt haben? Oder denkst du, dass ...

Teacher1: Du wirst nie alle erreichen. Du willst ...

TomasMruz: Ja, aber alle, ob alle Lernspiele wirklich einen Lerneffekt haben oder ob du sagst, nein, es gibt ein Spiel, zum Beispiel das, was ich dir vorhin erwähnt habe. Es gibt ein Buch, 2016 herausgegeben, das heißt „Lernspiele und Wettbewerbe“. Aber keins davon ist tatsächlich für mich ein Lernspiel. Das war nur eine alternative Übung, aber nicht wirklich ein Lernspiel. Und ob sie dabei was lernen, weiß ich jetzt nicht. Oder im Sinne von, na ja, aber langweilig. Oder können die dann zum Beispiel ...

Teacher1: Ja, ich weiß nicht. Redest du jetzt von Lernspielen, die du dir selber einfallen lässt oder von Lernspielen, die es gibt? Weil es gibt ja auch ...

TomasMruz: Eher allgemein.

Teacher1: ... Lernspiele als Gesellschaftsspiele.

TomasMruz: Ja.

Teacher1: Das, was ich da jetzt gemacht habe mit der 4a, das sind ja wirkliche Gesellschaftsspiele, aber die habe ich echt gut gefunden, ja? Vor allem ...

TomasMruz: Aber nur adaptiert für den Fremdsprachenunterricht?

Teacher1: Nein, nein. Das sind Englisch-Spiele. Das sind eigene Englisch-Spiele, ja? Nur...

TomasMruz: Aber du würdest dann sagen, die sind schon lernförderlich. Ich mein, lernt man sozusagen bei jedem Lernspiel?

Teacher1: Eigentlich schon, ja, weil sonst dürfen sie sich nicht Lernspiel nennen, sage ich einmal, nicht? Das muss ja auch definiert sein, ne?

TomasMruz: Ja, ja. Okay, passt. Und glaubst du, dass eine positive Einstellung der Lernspielen gegenüber mit einigen Faktoren im Zusammenhang stehen kann? Welche Faktoren das sein können, habe ich dir da aufgelistet.

Teacher1: So, noch einmal. Wie? Bin ich der Meinung...

TomasMruz: Bist du der Meinung, dass, wenn man eine positive Einstellung zu Spielen gegenüber hat, ...

Teacher1: Ja.

TomasMruz: als Schüler ...

Teacher1: Ja, ach so, als Schüler.

TomasMruz: Ob das vielleicht irgendwie ... Oder ob man, na anders, ob man dann ein Lernspiel als, zum Beispiel, spannend bezeichnen würde, dass man da positive Einstellung zu diesem Spiel hat. Ob das jetzt von einigen Faktoren, wie zum Beispiel Geschlecht, Alter oder Englischkenntnisse im Zusammenhang stehen kann? Und da habe ich dir die Faktoren aufgelistet. Ob du glaubst, dass Schüler eher eine positivere Einstellung zu Lernspielen haben, wenn sie zum Beispiel älter sind oder wenn sie gut in Englisch oder wenn sie alle...

Teacher1: Also, ich glaube schon, dass es ein bisschen mit dem Alter zu tun hat, ja?

TomasMruz: Okay, kannst du dann einkreisen.

Teacher1: Aber nicht, wenn Sie älter sind.

TomasMruz: Okay. Die Frage ist nur vielleicht, ob es genauso gut in der ersten Klasse wie auch in der vierten funktionieren kann.

Teacher1: Ja, das auf jeden Fall.

TomasMruz: Schon, oder?

Teacher1: Ja, ja, ja, sicher!

TomasMruz: Und wie meinst du, dass es mit dem Alter im Zusammenhang steht?

Teacher1: Dass sie, je jünger sie sind, desto lieber spielen sie. [unverständlich] Wenn du allerdings keine Pause machst mit dem Spielen, ja, spielen sie immer gern. Aber es gibt dann halt auch Erwachsene, die haben schon so lange nicht gespielt, dass sie sich auch nicht dazu überwinden können, jetzt wieder mal was zu spielen, ja? Wir haben nie aufgehört zu spielen, mein Mann und ich. Also wir haben schon früher Spieleabende gehabt mit unseren Freunden und dann sind die Kinder gekommen und da spielst du sowieso. Und dann, eben, wir spielen auch jetzt sehr oft zu zweit.

TomasMruz: Gesellschaftsspiele?

Teacher1: Ja.

TomasMruz: Ja, ja, ja.

Teacher1: Karten. Wir sind momentan ganz deppert auf Karten. Scrabble haben wir müssen aufhören, weil wir nun gestritten haben. Gibt's das? [lacht]

TomasMruz: Ja, ich spiele auch gerne!

Teacher1: Da hat unsere Tochter gesagt, also, ihr sollt vielleicht das Spiel ändern. Jetzt spielen wir Karten. Also, wenn du eine positive Einstellung hast zu Spielen, hat es mit dem Alter nix zu tun. Aber wenn ich das jetzt auf die Schule transportiere und du hast nie gespielt und dann auf einmal fängst du an, könnte es schwierig werden.

TomasMruz: Das wäre dann die allgemeine positive Einstellung zu zum Spiel. Das wäre ein Faktor, oder? Also wenn man, wenn man nie spielt zu Hause, dann ist man ja auch den Lernspiel gegenüber skeptisch.

Teacher1: Ja. Was täte ich da jetzt ...?

TomasMruz: Also was glaubst du, was hängt, welche Faktoren hängen mit positiver Einstellung zu den Lernspielen zusammen?

Teacher1: Unbedingt das.

TomasMruz: Okay. Auch vielleicht, wie gut man in Englisch ist, oder glaubst du, dass es ...?

Teacher1: Glaub ich nicht, nein, glaube ich eigentlich nicht.

TomasMruz: Geschlecht auch nicht?

Teacher1: Weil, mit einer Gruppe, die nicht gut ist in English, spiele ich was anderes.

TomasMruz: Aber trotzdem kann man mit ihnen spielen, oder auch wenn sie...

Teacher1: Na, freilich. Na, umso mehr!

TomasMruz: ... dem Fach gegenüber skeptisch?

Teacher1: Natürlich! Gerade, wenn sie dem Fach gegenüber skeptisch sind, muss ich sie motivieren.

TomasMruz: Ja. Okay, passt. Gut. Und jetzt Lernspiele aus der ... oder noch was?

Teacher1: Das glaube ich eigentlich nicht, dass das alles, ja ...

TomasMruz: Okay. Na, dann nur das. Okay. Gut. Jetzt einfach Fragen zur Kategorie Lernspiele aus der Sicht der Schüler und Schülerinnen. Sind deiner Meinung nach Schüler motivierter, wenn Lernspiele im Unterricht eingesetzt werden?

Teacher1: [nickt]

TomasMruz: Lernen Schüler durch Lernspiele besser oder leichter als im traditionellen Unterricht

Teacher1: Ja.

TomasMruz: Lernen sie auch mehr im Vergleich zu eher traditionellen Unterrichtsmethoden?

Teacher1: Boah, lernen Sie mehr ... sicher individuell ...

TomasMruz: Oder glauben Sie, die Behaltensquote größer ist als im Vergleich zum Frontalunterricht, zum Beispiel?

Teacher1: Na ja. Das auf jeden Fall. Im Vergleich zum Frontalunterricht, ja.

TomasMruz: Schon, oder?

Teacher1: Ja ... Vom Schultyp, glaube ich, hängt das schon vom Schultyp ab, weißt du? Weil ein AHS-Schüler, der setzt sich vielleicht wirklich hin und lernt am Nachmittag Vokabeln, aber unsere nicht.

TomasMruz: Das hat auch die [T2] gesagt, dass in Gymnasien gar nicht so viel gespielt wird. Und ich sagte ihr, na ja, aber ich glaube, in Gymnasien wollen sie, glaube ich, auch spielen, ja? Also es kommt nicht unbedingt auf den Schultyp an.

Teacher1: Na ja, natürlich! Ja, aber das war natürlich generell auch dem anderen Ausbildungssystem geschuldet, weil die Lehrer, die auf AHS unterrichten, die haben ja nur Theorie gehabt, weißt du? Wir haben ja noch eher Methodik-Didaktik gehabt. Deshalb war das in unserem Schultyp vielleicht vom Haus aus mehr vertreten. Jetzt ist es durchmischt und jetzt wird bei uns auch nicht mehr gespielt, weißt du, was ich mein?

TomasMruz: Ja. Voll. An der Uni ist eigentlich nur Inhalt dabei, also natürlich auch Fachdidaktik, aber Lernspiele, wie gesagt, fast nie. Okay, sind Schüler*innen im Unterricht aktiver, wenn sie durch Lernspiele lernen.

Teacher1: Ja, ja, ja, ja, sicher. Ja, ja, auf jeden Fall aktiver, ja.

TomasMruz: Ja, okay. Lernen Sie, glaubst du auch befreiter und mit weniger Druck?

Teacher1: Ja.

TomasMruz: Okay. Macht es ihnen Spaß, durch Lernspiele zum Beispiel Grammatik zu erlernen oder zu üben?

Teacher1: Es wird denen ja nicht bewusst,

TomasMruz: ...dass es Lernen ist.

Teacher1: ... dass es Lernen ist. Es wird ihnen ja nicht bewusst, das ist ja das unbewusste Lernen.

TomasMruz: Aber glaubst du, sie haben wirklich, sie genießen es, wenn sie durch Lernspiele lernen?

Teacher1: Ja. Ja, Ja. Ja. Sie machen es sehr gerne.

TomasMruz: Schon, oder? Nicht, dass sie sofort gleich sagen: „Ach schon wieder spielen ...“

Teacher1: Nein. Nein, gar nicht. Habe ich nie erlebt. Sonst würde ich es ja nicht machen, wenn ich dann negative Rückmeldungen bekomme.

TomasMruz: Okay, okay. Was glaubst du, was bevorzugen Schüler im Allgemeinen - digitale oder analoge Lernspiele?

Teacher1: Das kann ich dir nicht sagen. Also, ich glaube, dass im Klassenverband, sie lieber in der Klasse spielen und nicht allein digital. Also, du meinst das Kahoot, oder?

TomasMruz: Zum Beispiel.

Teacher1: Ja, das ja. Ja, das ist vielleicht eine Ausnahme, weil man da einen generellen Wettbewerb macht, einen sichtbaren, ja? Aber ich glaube, dass du in erster Linie meinst so digitale Spiele, die sie alleine machen, nicht?

TomasMruz: Na ja, es gibt dann auch solche digitalen Lernspiele in dem Sinne, dass man ...

Teacher1: Aber ist es ein Lernspiel dieses Kahoot? Das ist ja ein Wissensquiz eigentlich. Was lernst du dann dabei? Du lernst vielleicht, dass du schlechter bist als der, weiß ich wer.

TomasMruz: Aber du wiederholst dann zum Beispiel ...

Teacher1: Als Lernspiel würde ich es nicht bezeichnen.

TomasMruz: Das kommt auch darauf an, was du als, welche Fragen du stellst. Wenn du zum Beispiel Wissensfragen stellst, aber das war ja zum Beispiel so adaptiert, dass es jetzt tenses wiederholt hat. Oder ich habe zum Beispiel in der ersten Klassen es mit Uhr gemacht – sie bekamen immer ein Bild mit Uhren und sie mussten die Uhrzeit sagen.

Teacher1: Ja, aber da bin ich mir nicht sicher, ob was hängen bleibt.

TomasMruz: Okay... Und warum? Auch wenn, weil ich habe es danach so gemacht, also [unverständlich] danach haben wir uns die Frage noch einmal angeschaut und die richtige Antwort begründet.

Teacher1: Gleich danach, meinst du?

TomasMruz: Ja, nach jeder Frage.

Teacher1: Aber ich glaube nicht, dass sie da so wirklich konzentriert dabei sind, muss ich ehrlich sagen.

TomasMruz: Weil das ist das, was ich vorhin gesagt habe, da rückt das Lernen eher in den Hintergrund ...

Teacher1: Ja, eigentlich ja.

TomasMruz: ... und es geht mehr darum zu gewinnen.

Teacher1: Bei dem schon. Ich habe, aber das ist, weil ich's vielleicht selber nicht mache, auch nicht jetzt [unverständlich].

TomasMruz: Also glaubt du, dass es eher zu wettbewerbsfokussiert ist?

Teacher1: Ja, ja, unbedingt! Ja. Das ja. Weil die ganze Klasse da jetzt eigentlich gleichzeitig spielt, ja?

TomasMruz: Also der Wettbewerbsaspekt könnte auch hinderlich sein in dem Sinne.

Teacher1: In dem, ja also, da schon, ja? In dem Fall, also, ich habe jetzt nicht an digitale Spiele gedacht, die ganze Zeit nicht jetzt, als du mich gefragt hast.

TomasMruz: Ja, ja. Ja, ist in Ordnung.

Teacher1: Ja.

TomasMruz: Okay. Gut. Welches Spiel, also jetzt kommen wir zu einzelnen Spielen, die wir gespielt haben. Kannst du dich noch ein bisschen erinnern?

Teacher1: Ja, Ja, natürlich.

TomasMruz: Ja. Welches Spiel hat dich als Lehrer in den einzelnen Unterrichtssequenzen am meisten angesprochen und am wenigsten angesprochen? Das haben wir das Linking words game, Pronoun game, Kahoot quiz Tenses und What would you do if... - und dann mussten sie, die zweite Hälfte vervollständigen

Teacher1: Also das mit den linking words hat mir sehr gut gefallen. Das war auch kürzer, ja? Das hat sich nicht über so eine lange Zeit gezogen. Das Kahoot hat mir auch gefallen. Mir gefallen tut es mir schon, ja? Aber über die, aber über die, ob sie da tatsächlich was lernen, und dann schauen, wer hat das wirklich behirnt, ...

TomasMruz: ist fraglich?

Teacher1: [nickt]

TomasMruz: Okay. Aber am meisten gefallen hat dir dann eher, als Lehrer meine ich, das mit den linking words.

Teacher1: Das mit den linking words, ja, weil das so eher in meine Schiene gegangen ist. Das mit dem Schiffchenversenken, also das diesen Charakter hat, das wäre mir zu viel Zeitaufwand gewesen, ganz ehrlich, ja? Zu viel Zeitaufwand für den Lehrer, was die Vorbereitung betrifft und was den, du nimmst zu viel Raum für dieses Spiel ein in der Stunde, ja?

TomasMruz: Das stimmt. Das dauert sicher mindestens, na ja, fast die ganze Stunde. Also das das vierte Spiel hat dir am wenigsten gefallen?

Teacher1: Ich will nicht sagen, dass es mir nicht gefallen hat. Es hat besser funktioniert als ich geglaubt habe, muss ich ganz ehrlich sagen. Aber es steht in keiner Relation für mich. Das wäre mir zu viel Aufwand, ja?

TomasMruz: Aufwand. Okay, verstehe.

Teacher1: Es war ein Wahnsinn, was du dir da für eine Arbeit gemacht hast.

TomasMruz: Na ja ...

Teacher1: Das ist ... Ja, nein. Du brauchst das nicht unter den Tisch kehren. Das ist wirklich, da muss man weg dann in der Praxis, weil dich das zu lange aufhält, ja? Du hast ja dann 22 Stunden, ja?

TomasMruz: Das ist dann gut, wenn man es jetzt vorbereitet und dann kann man es ...

Teacher1: Das ist richtig. Natürlich! Also die Spiele, die mit sehr viel Aufwand vorbereitet werden, haben den Vorteil, dass du sie hast bis zur Pensionierung, ja?

TomasMruz: Deswegen muss man schauen, dass sie auch allgemein sind.

Teacher1: Ja, genau, genau!

TomasMruz: Ich mache da kein Lernspiel zu einem Buch, ja? Auch Handouts, ich schaue, dass die Handouts meistens sehr allgemein sind, ja, damit sie immer wieder verwendet werden können.

Teacher1: Ja, so ist es, ja.

TomasMruz: Okay und jetzt umgekehrt: Welches Spiel, glaubst du, hat den Schülern am meisten gefallen? Und ich sage dir dann auch die Auflösung.

Teacher1: Sagst du mir noch einmal ...

TomasMruz: Die vier Spiele, ja? Das Linking words game, Pronoun game, das war das, wo Sie einen Zettel bekommen haben und das richtige Pronomen mussten Sie auf die Tafel schreiben, dann die Tafel zuklappen. Kahoot quiz und What would you do ...

Teacher1: Na das hat mir eigentlich ... Also gefallen haben mir alle drei, nur das ist mir zu aufwendig, ja?

TomasMruz: Okay. Und den Schülern, was glaubst du ...?

Teacher1: Ich meine, generell mir hätte das [Kahoot quiz] am meisten Spaß gemacht.

TomasMruz: Als Schüler?

TomasMruz: Ja. Das war tatsächlich auch so, ja? Also das haben sie am meisten angekreuzt.

Teacher1: Ja?

TomasMruz: Ja. Und am wenigsten: Was glaubst du, was hat ihnen am wenigsten gefallen?

Teacher1: Na eh das Battleships.

TomasMruz: Ja, richtig! So ist es. Wobei Pronoun game in der Klasse nicht, aber in den ersten hat es ihnen nicht so gefallen.

Teacher1: Nicht so? Na echt? An der Tafel nicht? Geh! Komisch ...

TomasMruz: Nein, aber einige haben es [unverständlich].

Teacher1: Na ja, weil sie da vielleicht alleine im Mittelpunkt standen.

TomasMruz: Ja, aber ich habe mir gedacht, alleine dass man zur Tafel laufen kann, das ist schon spannend, oder?

Teacher1: Na ja, aber man, wer schlecht ist. Das wird öffentlich gemacht. Das glaube ich hat sie gestört in den ersten, ja?

TomasMruz: Aber das ist ihnen nicht bewusst. Das bringen sie nicht zum Ausdruck. Das ist, also, es gab da eine Frage „Was hat dir beim Spielen nicht so gut gefallen?“ und ich glaube, da hat niemand geschrieben, weil ich sozusagen bloßgestellt wurde oder weil ich mich vor der Klasse dann irgendwie geoutet habe.

Teacher1: Ja, na was haben sie schreiben?

TomasMruz: Das, was ihnen nicht gefallen hat, war ... Na ja, viele schreiben einfach „nichts, alles hat mir gefallen“ und das ...

Teacher1: Ja, ja, na, da bist du schneller fertig.

TomasMruz: Zum Beispiel bei Kahoot, das war nicht in der 4b so, aber bei Kahoot hat es in der 1a nicht so gut geklappt, weil da gab es Internetprobleme, ja? Das ist dann ein Nachteil von digitalen Lernspielen. Wenn das Internet nicht funktioniert, dann kannst du es vergessen. Das haben viele geschrieben, dass die Internetverbindung schlecht war. Was ihnen auch nicht so gefallen hat, war, na ja, dass das Pronoun game irgendwie ein bisschen langweilig war.

Teacher1: Echt?

TomasMruz: Ja ... Was noch? Gleich fällt es mir wieder ein, wenn wir zu der Frage, zu den letzten kommen. Oder dass es, dass es zu kurz gedauert hat, das haben sie auch erwähnt, dass das Spiel war zu kurz. Oder teilweise auch, dass sie mit Schülern zusammenarbeiten mussten, mit denen sie nicht zusammenarbeiten wollten.

Teacher1: Ja, ja. Das verstehe ich.

TomasMruz: Okay, gut. Und dann kommen wir gleich zu fast letzten Fragen. Welche Aspekte oder Spielmerkmale haben deiner Meinung nach Schüler beim Spiel besonders geschätzt? Also welche waren für sie dann besonders wichtig? Und die habe ich dir noch einmal aufgeschrieben.

Teacher1: Aha!

TomasMruz: Die sind jetzt aber nur für uns so formuliert, ja? Also beim Layout, zum Beispiel, stand „Es war für mich wichtig, dass das Spiel gut aussieht“, ja? ... Falls irgendwas unklar ist, dann sag Bescheid. Herausfinden fehlender Infos - damit ist, zum Beispiel, das vierte Spiel gemeint, dass sie miteinander reden mussten, damit sie diese Informationen, die sie brauchen, verstehen.

Teacher1: Ich glaube, dass es auch wichtig ist, ihnen, dass Sie wissen, was falsch war.

TomasMruz: Okay.

Teacher1: Na ja, das auch. Das vielleicht zur Hälfte.

TomasMruz: Okay. Gut. Darf ich dir die Auflösung sagen? Also in den Studien, die ich mir angeschaut habe, circa sechs, ja, also kommt, es kommt immer auf den Kontext an, es kommt immer irgendwas anderes raus, ja, weil Schüler unterschiedlich sind.

Teacher1: Ja.

TomasMruz: Aber sehr oft erwähnt wird, was die Schüler am meisten schätzen, ist die Challenge, also dass sie weder überfordert noch unterfordert sind, dass sie wirklich etwas tun müssen und sich anstrengen müssen, damit sie gewinnen.

Teacher1: Also kognitive Aktivierung. Okay, okay.

TomasMruz: Dann Kontrolle über eigene Handlungen, dass es kein Zufallsprinzip ist, also kein Zufallsspiel, also ...

Teacher1: Wo steht das denn?

TomasMruz: Da.

Teacher1: Da. Na, das habe ich eh.

TomasMruz: Okay. Dann Spaß.

Teacher1: Ja.

TomasMruz: Neugierde, oder, oder, oder, dass sie etwas Neues lernen, etwas Neues herausfinden.

Teacher1: Wo steht das da?

TomasMruz: Das wäre dann da. Das da.

Teacher1: Ach so.

TomasMruz: Und Wettbewerb. Das ist das, was sie am meisten schätzen.

Teacher1: Ja.

TomasMruz: Gut. Die Ergebnisse. Wirst du die Ergebnisse von 1abc oder von der 4b sehen?

Teacher1: Na ja, ich würde ... Machen wir zuerst die Fragen fertig.

TomasMruz: Wir sind schon am Ende.

Teacher1: Ach so, wir sind schon am Ende.

TomasMruz: Ich hab das jetzt so gemacht. Das sind jetzt 1abc-Ergebnisse. Dann nur die 4b und dann alle gemeinsam.

Teacher1: Ja, na dann nehmen wir mal 4b.

TomasMruz: Nur die 4b?

Teacher1: Ja.

TomasMruz: Okay. Spannend, aber bei ihnen kam raus, dass sie die körperliche Aktivierung am meisten geschätzt haben, dann Kommunikation und Interaktion mit anderen, dann Teamarbeit, Partnerarbeit, Spaß und klare Regeln und erkennbares Ziel, Verwendung von Handy und Wettbewerb. Das waren die sieben und jetzt allgemein gesehen zuerst Wettbewerbsfaktor, dann das Handy, dass die digitalen Medien verwenden. Klare Regeln und erkennbares Ziel.

Teacher1: Ja, ja.

TomasMruz: Herausfinden neuer oder unbekannter Infos.

Teacher1: Na, schau! Das wundert mich, ja!

TomasMruz: Partner- und Teamarbeit - das haben ganz ganz viele erwähnt, dass ich endlich mal mit jemand anderem zusammenarbeiten konnte. Und dass sie, ein Schüler, das war ganz arg, der war, glaube ich, in der 1c. Der hat geschrieben: „Was hast du besonders geschätzt oder was hat dir besonders gefallen“ – „Dass ich endlich mal im Englischunterricht reden konnte,“ im Partnerarbeit, ja?

Teacher1: Aha. Wahnsinn! Hearst?

TomasMruz: Also, dass sie reden, dass sie zu zweit arbeiten wollen und das war, weil an der Uni machen wir das eigentlich fast immer, ja? In meiner Schulzeit, es gab sehr sehr viel Partnerarbeit. Hier, ich habe mich gewundert, dass wir eigentlich ganz wenig Partnerarbeit im Unterricht haben. Dann habe ich darüber nachgedacht und es war bei mir tatsächlich so, dass wir in der Unterstufe ganz wenig Partnerarbeit hatten. Weil, du weißt, du kannst nicht alle gleichzeitig kontrollieren, dann fangen sie an, Deutsch zu reden oder sie unterhalten sich über was anderes.

Teacher1: Aber wenn sie das dann präsentieren müssen, was sie da gemeinsam erarbeiten, dann, glaube ich ... haben wir ja immer gemacht, oder?

TomasMruz: Ja, ja, ja, dann schon! Aber wir haben z.B. Sachen wie Diskussion immer in Partnerarbeit gemacht, ja? Das vermissen sie ein bisschen. Und dann die, wie du gesagt hast, an siebter Stelle war ...

Teacher1: Na ja, dieses guessing game kannst du ja. Das ist schon ab und zu in den Büchern, guessing game, ja?

TomasMruz: Guessing game? Dass sie da Hinweise bekommen und müssen erraten ...?

Teacher1: Ja. Ja. War jetzt, warte mal, was hab ich da gemacht? Man denkt an ein Geschenk ...

TomasMruz: Ja.

Teacher1: ... und ich muss durchs Raten draufkommen, welches Geschenk ich gekauft habe.

TomasMruz: Durch Ja-Nein-Fragen, oder?

Teacher1: Müssen eigentlich Entscheidungsfragen sein. Ja, Ja, genau, ja.

TomasMruz: Und der siebte Faktor war unmittelbare Rückmeldung – ob eine Antwort richtig oder falsch war.

Teacher1: Okay, okay.

TomasMruz: Okay, passt. Dann sind wir fertig. Falls du noch etwas hinzufügen möchtest, was nicht vorgekommen ist ...

Teacher1: Ja, sehr interessant! Danke! Die Arbeit ist ja wirklich ein Wahnsinn! So umfassend! Irre!

TomasMruz: Na, ich bin schon gespannt, was da rauskommt. Danke dir, ...

Teacher1: Ja, sehr gerne!

TomasMruz: dass du dir da fast eineinhalb Stunden dafür Zeit genommen hast.

11.3.2 Interview with T2

TomasMruz: Gut. Also prinzipiell möchte ich dir nur ein paar Fragen zu dem Thema Lernspiele stellen und auch zum Thema Grammatik, wie du Grammatik unterrichtest. Also die erste Frage wäre dann „Wie viele Jahre unterrichtest du schon als Englischlehrerin?

Teacher2: 18 Jahre.

TomasMruz: 18 Jahre. Okay. Die ganze Zeit nur in der Sekundarstufe 1?

Teacher2: Ja.

TomasMruz: Okay, passt. Was fällt deiner Meinung nach den Schülern beim Englischlernen am schwersten? Also wenn man sich jetzt die vier Skills anschaut und Grammatik und Wortschatz.

Teacher2: Also von four skills?

TomasMruz: Genau! Und die Grammatik und Wortschatz dazu. Was glaubst du, was fällt ihnen am schwersten?

Teacher2: Na ja. Writing skills. Warum? Weil sie es auf Deutsch nicht können.

TomasMruz: Okay.

Teacher2: Weil sie nicht lesen, es ist da schon das Problem. Die Deutschkenntnisse.

TomasMruz: Ja.

Teacher2: Sie können es so schon nicht auf Deutsch in Worte fassen, geschweige denn dann in Englisch. Du erkennst halt die Kinder, die sich privat halt, die schon viel lesen oder privat halt sich englische Filme anschauen und so halt mündlich gut sind, die sind dann auch schriftlich gut. Aber sonst?

TomasMruz: Also eher writing?

Teacher2: Ich finde eher der Writing-Bereich.

TomasMruz: Und am leichtesten?

Teacher2: Und vielleicht auch der Listening, Listening. Kommt auf die Listening an, ja?

TomasMruz: Also das eindeutig, ist eindeutig schwieriger als Grammatik zum Beispiel?

Teacher2: Ich find schon, weil Grammatik kannst du eintrainieren und kannst ihnen erklären. Du kannst ihnen erklären, dass sie es verstehen. Aber wenn du von Haus aus nicht schreiben kannst, nie schreiben konntest, kannst du es auf Englisch auch nicht.

TomasMruz: Ja.

Teacher2: Du siehst ja die Kinder, die gut in Deutsch sind im Schreiben, sie können auch in Englisch besseren Aufsatz verfassen, ja? Und können sich besser ausdrücken.

TomasMruz: Verstehe.

Teacher2: Finde ich halt.

TomasMruz: Und was fällt ihnen, glaubst du, ihnen am leichtesten von den vier Skills und Grammatik und Wortschatz dazu?

Teacher2: Vielleicht eher Wortschatz, weil du es ja mit Picture Dictionaries immer gut trainieren und einüben kannst. Kommt halt drauf auch an, was für ein Lerner du bist.

TomasMruz: Okay.

Teacher2: Bist du eher ein visueller Typ, bist du einer, der gut zuhören kann und der das umsetzen kann oder bist du einer, der privat auch viel liest, dann tust du dir ja in Englisch auch leichter. Es kommt halt, ich glaube, es kommt halt immer darauf an, was für ein Typ Lerner du auch bist.

TomasMruz: Ja, auf jeden Fall. Glaube ich auch. Ja.

Teacher2: Ist schwierig. Aber es kommt aber auch auf die Listeners und Readings an.

TomasMruz: Na, sicher! Na, sicher! Okay. Die dritte Frage ist dann wie, aber das weiß ich prinzipiell, wie unterrichtest du Grammatik im Englischen?

Teacher2: Wie unterrichte ich Grammatik? Na ja, zuerst einmal irgendwie aktivieren in Form eines Spiels oder so, wenn es umsetzbar ist. Wir wissen in der C-Klasse nicht, in der B-Klasse geht's. Immer

so dieses unbewusste Lernen einmal, wie man es eben bei der ing-Form mit der Present continuous gemacht haben, mit den Sachen.

TomasMruz: Ja, genau.

Teacher2: Und dann macht man einen Schulübungshefteintrag und dann üben wir die ganze Sache einfach, damit sie wissen, wann man was anwendet.

TomasMruz: Genau, und dann, wenn man selbstständig beim Writing es anwendet.

Teacher2: Ja, genau!

TomasMruz: Okay, gut. Glaubst du, dass deine Schüler Spaß am Grammatiklernen oder Grammatiküben haben? Machen Sie das ...?

Teacher2: Nein! Die 1c nicht, die 1b vielleicht schon und die 1a. Die 1c nicht. Aber ich glaube, Spaß, es kommt halt immer darauf an, wie du das aufbaust, wie du die Stunde aufbaust, wie du die Grammatikstunde aufbaust.

TomasMruz: Ja.

Teacher2: Wenn sie es in Form von Spielen machen, sicher haben sie dann Spaß. Aber wenn es ein fades Thema ist, ja, was willst du da großartig machen.

TomasMruz: Voll! Genau

Teacher2: Es kommt halt immer aufs Thema drauf an.

TomasMruz: Und wie du es verkaufst? Okay, gut. Das hast du eigentlich eh schon gesagt. Haben deine Schüler Schwierigkeiten beim Grammatiklernen oder glaubst du, die tun sich dann mit diesem System leichter?

Teacher2: Nein, Ich glaube, sie tun sich eigentlich leichter beim Grammatiklernen als beim Aufsatzschreiben. Das glaube ich eigentlich schon, weil du es eintrainieren kannst, weil du es lernen kannst, weil du es eintrainieren kannst. Du kannst es ihnen erklären, wie es funktioniert, ja?

TomasMruz: Ja, voll! Man kann es auch nachlesen in Schulübungen.

Teacher2: Weil sie genug Möglichkeit haben nachzuschauen, wie sie was machen können.

TomasMruz: Okay. Ähm ... und glaubst du, dass die Beherrschung von englischer Grammatik wichtig ist, wenn man eine Fremdsprache lernt?

Teacher2: Kommt darauf an, welche Grammatik ... Die Zeiten?

TomasMruz: Zum Beispiel.

Teacher2: Wenn sie reden und sie versuchen eine Konversation zu führen und sie reden die ganze Zeit in der, weiß ich nicht, present tense und sie meinen aber eigentlich die past tense, ...

TomasMruz: Voll.

Teacher2: ... versteht's keiner.

TomasMruz: Dann ist es schon wichtig. Ja, ja.

Teacher2: Es kommt halt auch wirklich immer aufs Grammatik-Thema an. Manche Sachen verschlucken ja selber auch die Engländer, ist ihnen wurscht, wie das 3. Person -s.

TomasMruz: Genau, so ist es. Oder „she don't“ ist auch ziemlich häufig.

Teacher2: Ja, genau, solche Dinge. Aber, ich glaube, die Zeiten sind halt schon wichtig, damit es klar ist, wovon du sprichst.

TomasMruz: Okay, gut. Verwendest du oder hast du schon mal Lernspiele im Englischunterricht?

Teacher2: Ja, oft.

TomasMruz: Okay, oft. Und ...

Teacher2: Memories ... über offenes Lernen habe ich früher viel verwendet. Es kommt halt immer auf die Klasse drauf an, wie die Klassenzusammensetzung ist, nehmen Sie es an, wie ist die Disziplin in der Klasse. In der 1c kannst du das nicht machen, weil sie völlig verrücktspielen. In 1b kann ich mir das durchaus viel besser vorstellen.

TomasMruz: Okay, also wenn es umsetzbar ist, würdest du es vielleicht einmal im Monat oder einmal pro Woche machen?

Teacher2: Ja! Auf jeden Fall! Auf jeden Fall! Ja, ja, ja!

TomasMruz: Okay, okay, gut. Also wenn nein, braucht man prinzipiell gar nicht mehr beantworten. Also bei 1c hast du gemeint, zum Beispiel, du verwendest keine Lernspiele, weil die Klasse dann zu laut ist oder es sie sind zu unruhig.

Teacher2: Wenig. Ja, ja, unruhig, laut. Außer wir haben sie in der Kleingruppe, dann geht's schon.

TomasMruz: Dann geht's schon?

Teacher2: Aber mit der ganzen Klasse unmöglich.

TomasMruz: Okay, und wenn du dir das jetzt anschauen würdest, also für welchen Zweck verwendest du Lernspiele im Unterricht?

Teacher2: Na, Einstieg in der Stunde auf jeden Fall. So ich es dir anzeichnen?

TomasMruz: Okay, ja bitte.

Teacher2: Einführung in ein neues Thema. [liest] ... grammatische Strukturen ... Ja, eigentlich ur viele ... muss ich da mehrere ...?

TomasMruz: Ja, du kannst gerne mehrere, kannst gerne mehrere ankreuzen.

Teacher2: Wortschatzübung, Auflockerung [liest].

TomasMruz: Okay, perfekt.

Teacher2: Grammatik, wenn man es so erklärt ... Nein, ich würde so ... Wortschatz, ja vielleicht Wortschatz auch ... aber nicht Leistung und nicht Stundenabschluss.

TomasMruz: Okay, als Einstieg, Einführung.

Teacher2: Ja, schon.

TomasMruz: Okay. Super. Ähm, und fällt es dir dann auch leichter, die die Lerninhalte durch Lernspiele denen beizubringen?

Teacher2: Ob es mir leichter, leichter fällt?

TomasMruz: Ja, leichter als zum Beispiel ...

Teacher2: Nein, nein. Aber, wie gesagt, es kommt ...

TomasMruz: Weil da musst man sich schon mehr überlegen, oder?

Teacher2: Ja. Es kommt halt immer auf die Klasse an. Früher ist es besser gegangen, weil die Kinder halt disziplinierter waren. Jetzt denk ich mir, nein, ich stehe lieber da vorne, schaue, dass ich zurechtkomme mit dem Unterricht, mit ihnen. Und wenn dann nachher noch Zeit bleibt und ich sehe, okay, sie sind eh gut drauf und es funktioniert und sie hören mir zu, dann mache ich es vielleicht am Schluss als Festigung von dem Ganzen.

TomasMruz: Okay, okay, als Festigung.

Teacher2: Aber mit der Klasse im Moment ...

TomasMruz: ... ist nicht einfach ... na ja, sicher, das ist dann leichter, die Regeln zu erklären und dann wird es geübt.

Teacher2: Bist eh drinnen, hast eh selber gesehen, was sie aufführen. Sie halten sich ja auch teilweise nicht an Regeln. Das hast du selber gesehen. Auch wenn drei Lehrer drin sind, holladaro ... ist schwierig.

TomasMruz: Aber dir persönlich macht es dann mehr Spaß, wenn du Grammatik durch Lernspiele unterrichtest?

Teacher2: Sicher! Ja, auf jeden Fall macht mir das mehr Spaß als ständig nur frontal vorne zu stehen und ein Schulübungshefteintrag zu machen und dann ein Arbeitsblatt auszuteilen.

TomasMruz: Ja, ist nicht so ...

Teacher2: Aber in der Großgruppe ist es im Moment schwer umzusetzen.

TomasMruz: Okay, und glaubst du, dass die Grammatik sich eignet, wenn, also, dass die Lernspiele sich eignen, um Grammatik zu üben?

Teacher2: Ja. Warum nicht? Ja.

TomasMruz: Ja, ja, okay, gut, nein, nein, wollte nur wissen. Okay, gut. Glaubst du, dass wenn man Lernspiele einsetzt im Englischunterricht, dass da ein Umfeld mit gesunder Konkurrenz entsteht? Also, dass sie gegeneinander spielen wollen, dass es in Ordnung so ist.

Teacher2: Ja, sicher, sicher.

TomasMruz: Schon, oder? Weil es gibt dann auch Theorien, dass, zum Beispiel die, die eher schwächer sind, dann sich durch dieses, durch diesen Wettbewerbscharakter irgendwie demotiviert fühlen.

Teacher2: Vielleicht würde ich es sogar auch so aufziehen, dass immer ein Starker mit einem Schwachen zusammen gehen muss und dass sie sich so ergänzen.

TomasMruz: Okay, ja.

Teacher2: Ja? So irgendwie, also nicht nur schwach – schwach.

TomasMruz: Aber schon, dass sie da, zum Beispiel, gegeneinander spielen?

Teacher2: Sicher sollen sie gegeneinander spielen. Aber ich würde die Starken aufteilen.

TomasMruz: Okay, das hast du jetzt eh schon angedeutet. Sind Schüler ...

Teacher2: Das haben wir ja eh auch gemacht bei dem einen Memory oder, was weiß ich, was es war, wo man immer die Starken gegeneinander spielen haben lassen.

TomasMruz: Ja, genau, also es geht schon.

Teacher2: Ja, ja, das hab ich absichtlich damals so gemacht. Die Starken und Schwachen, weil dann hat der immer Demotivation.

TomasMruz: Genau.

Teacher2: Wobei in der C-Klasse, zum Beispiel, hat es dann auch ein Schwacher gewonnen. Da hat es damals nicht einmal der Starke gewonnen.

TomasMruz: Ja, ja. Und das motiviert dann wieder.

Teacher2: Ja, ja, auf jeden Fall!

TomasMruz: Okay. Das hast du ja eigentlich eh schon angedeutet, ob die Schüler dann in der Regel beim Spielen aufgeregter sind als sonst, ja? Oder ob es ...

Teacher2: Oja, sie sind aufgeregter. Weil sie müssen ...

TomasMruz: ... ob sie dann Schwierigkeiten haben, sich zu konzentrieren, bei der Sache zu bleiben?

Teacher2: Kommt aufs Spiel darauf an.

TomasMruz: Kommt aufs Spiel darauf an. Okay. Dass, weißt du, was ich meine, dass das Lernen dann nicht in den Hintergrund rückt, wenn man, einigen geht es eher darum ...

Teacher2: Ich glaube, dass sie unbewusst merken, dass sie es lernen. Ich glaube, dass sie unbewusst dann merken, ja?

TomasMruz: Dass sie es merken? Okay.

Teacher2: Weil, wie bei dem Memory. Also, Ich glaub, das war das Memory, oder? Nein, das war dieses A1 ...

TomasMruz: Genau, ja, das Picture game.

Teacher2: Da mussten sie wirklich die richtige Form verwenden, weil sonst sind sie ausgeschieden.

TomasMruz: Also du glaubst, dass es ihnen nicht bewusst ist, dass sie jetzt tatsächlich was lernen, sondern dass sie spielen?

Teacher2: Na, denen ist das nicht bewusst, dass sie was lernen.

TomasMruz: Sie glauben, dass sie nur spielen?

Teacher2: Sie glauben, dass sie spielen. Nein, nein.

TomasMruz: [lacht] Ach so, okay, okay.

Teacher2: Weil für sie ist Spielen was anderes. Also, schon, aber das ist für sie ein reines Spiel. Sie checken nicht, dass das mit Lernen zu tun hat. Das glaub ich nicht.

TomasMruz: Also, du glaubst nicht, dass es ihnen nur darum geht, zu gewinnen, das Spiel zu gewinnen, unabhängig davon, ob es richtig ist oder falsch.

Teacher2: Genau. Ich glaub, die wollen einfach nur gewinnen.

TomasMruz: Okay. Also du glaubst, dass sie dann nicht zu viel an die, zum Beispiel, Richtigkeit der Antworten denken, oder?

Teacher2: Kommt auf die Kinder drauf an, wie, wieder sage ich dir, weil in der A-Klasse gibt es, zum Beispiel, ein paar Ehrgeizler, die schauen, dass sie immer die Schnellsten sind, obwohl es eigentlich dann teilweise falsch ist. Das ist mir auch schon aufgefallen.

TomasMruz: Genau, also das erste zu sagen, was mir einfällt, unabhängig davon, ob es richtig ist.

Teacher2: Ja, genau. Schnell, schnell. Ja und dann sagen ihnen eh schon die anderen entweder „Hey, bitte denkt nach, bevor du es sagst!“.

TomasMruz: Aber das kann man ja einschränken, wenn man sagt, also falsche Antwort ist automatisch, scheidest du aus.

Teacher2: Ja, genau! Und dann, glaube ich, denken sie wieder bissl um „Aha, ich soll zuerst nachdenken“.

TomasMruz: Aha, okay.

Teacher2: Haben wir eh so gemacht, mit den object pronouns, oder was das war.

TomasMruz: Mit den object pronouns. Genau. Ja, ja.

Teacher2: Ja.

TomasMruz: Eigentlich auch bei dem A1, B2. Wenn man falsche Antwort gegeben hat, dann ...

Teacher2: Genau, ja.

TomasMruz: Okay. Und war das Thema Grammatik- oder oder allgemein Sprachlernspiele ein Thema in deiner Ausbildung, wurde es irgendwo ...?

Teacher2: Lernspiele, ja!

TomasMruz: Echt? Okay.

Teacher2: Vieeel!

TomasMruz: Na Wahnsinn!

Teacher2: In der Fachdidaktik, also das war früher gang und gäbe, da haben wir, also unser Professor, der hat uns da so Blankoformulare gezeigt und mit denen konnten wir oder wir haben uns aufgeteilt, vom You&Me war das damals, eine Gruppe macht zu der Unit ein Spielchen, eine Gruppe macht zu der Unit ein Spielchen.

TomasMruz: Echt?

Teacher2: Und das haben wir, ja das war in Geschichte und in Englisch normal. Also er hat uns gezeigt, wie man Memories aufbaut auf Englisch, wie man Trminos aufbaut, wie man diese Nagelbretter, was man aus denen machen kann, ja?

TomasMruz: Da hast du, das hast dann direkt auch eingesetzt?

Teacher2: Ja, ja, das habe ich in mein, ja, oja. Ich habe das heute noch alles, ich habe das alles noch.

TomasMruz: Hätte ich mich nicht freiwillig für ein Seminar mit Thema Lernspiele entschieden, dann hätte ich das in der ganzen Ausbildung nicht gehabt.

Teacher2: Aber ich muss sagen, das war ein Professor, der war jahrelang hat er unterrichtet und sie auch!

TomasMruz: Ja, ja, wir haben auch an der Uni Leute, die immer noch unterrichten, aber Lernspiele sind nie ein Thema.

Teacher2: Ja, ich sag dir was. Die sind vom Gymnasium. Die machen das ja nicht.

TomasMruz: Ja, aber da kann man, in der Unterstufe brauchen sie auch Spiele.

Teacher2: Ja, aber das machen sie nicht, das sage ich dir. Die machen keine Spiele im Gymnasium. Da wird nix gespielt. Es ist nur Frontalunterricht. Warum? Weil wir halt glauben, dass sie es einfacher so lernen.

TomasMruz: Na sicher lernen sie es so einfacher!

Teacher2: Im Gymnasium setzen sie voraus, dass sie es eh können und dass die Eltern sich zu Hause hinsetzen. Wir wissen, bei uns passiert zu Hause nichts.

TomasMruz: Aber das wird auch an der Uni gepredigt, „Nein, bitte nicht immer nur Frontalunterricht, die die Unterrichtsform abwechseln!“

Teacher2: Geh ins Gymnasium, schau dir das an, wie dort unterrichtet wird. Frag die Lehrer ...

TomasMruz: Es ist ein Wahnsinn. Und dass sich dann niemand beschwert ...

Teacher2: Es beschwert sich keiner, wir würden uns beschweren, weil wir wissen es, wie wir es anders machen. Die [anonymisierte Lehrerin 3] sagt auch, sie sieht das, es ist irre, was sie mit der Kleinen lernt, lernt, lernt, ja? Und es kommt nicht mehr heraus, was wir uns antun bei unseren Kindern, ja? Und dort ...

Teacher2: ... ist es ihnen egal ...

TomasMruz: Es ist alles egal. Sie schreiben keine gescheiten Schulübungseinträge, es wird nicht, die Struktur für einen Text gelehrt oder mal einen gemeinsam schreiben, damit man es umsetzen kann für die anderen. Das wird nicht gemacht. Das setzen sie voraus, dass sie es können.

TomasMruz: Frechheit, oder? Wie sollten sie es dann lernen? Wozu ist dann die Schule?

Teacher2: Vielleicht jetzt durch die Uniabgänger. Ich weiß nicht, ich weiß nicht, warum das so ist.

TomasMruz: Nein, also das Niveau ist eindeutig höher als damals durch die Medien, ja?

Teacher2: Ja.

TomasMruz: Aber das heißt bei weitem noch nicht, dass sie wirklich gute Texte schreiben. Sie haben super Wortschatz, ja? Aber trotzdem reden sie mit Fehlern, ja, weil sie Grammatik halt nicht ...

Teacher2: Auf der anderen Seite denke ich mal, who cares, Hauptsache, sie reden und sie trauen sich reden. Deswegen bin ich, zum Beispiel, nicht so Lehrer, ich bessere selten aus, wenn Sie reden.

TomasMruz: Genau. So sollte es auch sein.

Teacher2: Weil, wenn du sie dauernd ausbesserst, dann trauen sie sich gar nicht mehr reden.

TomasMruz: Na, so sollte es sein, wenn es eine fluency-Übung ist, dann ...

Teacher2: Ich bin froh, wenn sie reden, wenn sie versuchen ...

TomasMruz: Genau!

Teacher2: Und das ist super, weil so trauen sie sich auch, den Aufsatz zu schreiben, auch wenn er teilweise strotzt vor Fehlern. Aber mir ist teilweise Aufsatz lieber, der strotzt vor Fehlern als „es steht nichts da“.

TomasMruz: Ja. Na sicher!

Teacher2: Ist mir lieber.

TomasMruz: Sicher.

Teacher2: Weil das kannst du ihnen irgendwie austrainieren, dass sie das dann irgendwie besser machen, als wenn sie schreiben von Haus aus gar nichts.

TomasMruz: Ja, das ist sicher besser. Okay. Wenn du den Satz vervollständigen müsstest „Ich würde Spiele öfters in meinem Englischunterricht einsetzen, wenn ...“

Teacher2: [lacht] meine Schüler disziplinierter wären.

TomasMruz: [lacht] Okay, nein, verstehe ich total.

Teacher2: Wenn sie sich an Regeln halten, wenn sie leise sind, wenn ich sie darum bitte.

TomasMruz: Ja, okay.

Teacher2: Ich ... du weißt eh ...

TomasMruz: Nein, es ist so. Ich tue mir genauso schwer, wenn es disziplintechnisch nicht klappt ...

Teacher2: Es muss die Disziplin da sein, sonst kannst du es nicht umsetzen.

TomasMruz: Ja! Ähm ... was sind aus deiner Sicht typische Merkmale von einem guten Lernspiel für Fremdsprachenunterricht? Wie soll, was macht eigentlich ein gutes Lernspiel aus?

Teacher2: Vielleicht, dass es auch alle Sinne anspricht, weil es ist nicht jedes Kind immer gleich gepolt. Manche brauchen das Visuelle, manche wollen gerne hören und sind im Hören auch gut.

TomasMruz: Richtig.

Teacher2: Lesen. Ich finde, es sollte ein bisschen was von allem drin sein. Du sollst alle Sinne ansprechen. Ja, und es muss ganz, ganz einfach aufgebaut sein.

TomasMruz: Also einfache Regeln?

Teacher2: Nicht so kompliziert. Einfache Regeln.

TomasMruz: Okay.

Teacher2: Vielleicht auch gar nicht so lang. Ich würde es auch gar nicht zu lang machen. Mehrere kurze Spiele als ein ganz, ganz langes.

TomasMruz: Ja. Das hat mir genauso auch die [T1] gesagt.

Teacher2: Ja? Schau, das sind die älteren Lehrer.

TomasMruz: Ja. [lacht] Nein, aber es ist halt so, das ist so und wenn du dir die Merkmale mal anschauen würdest. Das sind die Merkmale, die in der Forschung sehr oft erwähnt werden, wie ein Lernspiel ausschauen kann. Was würdest du deiner Meinung nach sagen, was ist eher sehr typisch, ein sehr typisches Merkmal, ein wenig typisches Merkmal und gar nicht typisch bei einem Lernspiel. Sind alle klar. Wenn nicht, dann kann ich es auch erklären.

Teacher2: Klare Spielregeln und das Ziel ist wichtig. Warum? Das haben wir schon gesagt. Ja, Spaß.

TomasMruz: Mit der kognitiven Aktivierung, da ist damit gemeint, dass sie weder überfordert noch unterfordert sind. Also, dass es wirklich eine Challenge ist, ja?

Teacher2: Ja.

TomasMruz: Und was haben wir dann noch? Schnelligkeit, also, dass es wirklich auch darum geht, schnell eine Antwort zu geben. Kein Zufallsprinzip heißt, dass sie, also, wie bei dem, weißt du, zum Beispiel bei Bingo - das ist ein reines Zufallsspiel. Also, da können sie wirklich nichts beeinflussen.

Teacher2: [liest] neugierig ... [liest]

TomasMruz: Ist eher nicht so typisch, oder, dass sie sich beim Spiel bewegen können?

Teacher2: Nein [liest] ... Neues lernen ...

TomasMruz: Okay.

Teacher2: Ja, [liest] ... wobei, ja ...

TomasMruz: Also gegeneinander spielen. Kooperation, also dass sie zum Beispiel, um das Spiel zu gewinnen, miteinander reden müssen.

Teacher2: Ja, das brauchen sie schon! Ja ... Wobei sie reden ja nicht miteinander. Unsere reden doch nicht miteinander. Wo reden sie miteinander? ...

TomasMruz: Unsere nicht?

Teacher2: [liest] ... ja ...

TomasMruz: Okay, dieses Merkmal eigentlich, ja, dass ein Lernspiel diese Merkmale erfüllen sollte oder Kriterien.

Teacher2: Ich weiß nicht ... [liest] ...

TomasMruz: Nein, also, nur deiner Erfahrung nach. Das ist ja ein Unterschied. Wie du sagst, das ist individuell, es kommt auf das Spiel an.

Teacher2: Mach ma so.

TomasMruz: Okay, okay. Super. Gut. Das haben wir schon besprochen. Was glaubst du, sind Vorteile beim Einsatz von, zum Beispiel, Grammatiklernspielen?

Teacher2: Was Vorteile sind?

TomasMruz: Ja. Was würdest du einem jungen Lehrer, zum Beispiel, sagen, der ... ?

Teacher2: Na ja, dass die Stunde ein bisschen aufgelockert wird, ja?

TomasMruz: Okay.

Teacher2: Dass, überhaupt am Anfang, du steigst ein mit einem Spielchen, sie haben Spaß, es taugt ihnen. Und dann holst du sie ein bisschen runter, vielleicht auch von der Pause. Wir machen das jetzt gemeinsam, einfach einmal aktivieren, zum Thema hinführen.

TomasMruz: Okay.

Teacher2: Ja! Das, das glaube ich.

TomasMruz: Also Auflockerung.

Teacher2: Auflockerung, auf jeden Fall, im Unterricht!

TomasMruz: Okay.

Teacher2: Und wenn du es am Schluss machst, Festigung vom Erlernten, wenn du es am Schluss machst.

TomasMruz: Das ist dann ein Vorteil, dass dadurch der Stoff gefestigt wird. Okay, okay.

Teacher2: Genau, ja!

TomasMruz: Okay, okay.

Teacher2: Weil sie es dann eigentlich im Hirn abspeichern, nicht nur blöd hinschreiben, sondern sie sind aktiv dabei!

TomasMruz: Genau, ja, aktiv anwenden!

Teacher2: Genau, sie spielen es, sie wenden das an, was wir gerade erlernt haben. Wenn ich es am Ende des Unterrichts mache, sie speichern es dann ab, glaube ich, weil sie es aktiv das machen müssen. Es ist die Sicherung vom Erlernten.

TomasMruz: Voll, okay, ja. Genau! Und wenn du dir dann hier die Vorteile anschauen würdest, wie würdest du die anordnen im Sinne von, äh, großer Vorteil, kein Vorteil, von 1 bis 6. Von diesen. Oder wenn du sagst, nein, das ist für mich kein Vorteil, dann kannst du es auch durchstreichen, es geht auch.

Teacher2: Von 1 bis 6?

TomasMruz: Wobei 1, ja, der größte Vorteil sein soll und 6 der kleinste.

Teacher2: Was meinst du mit „natürliches Lernen“?

TomasMruz: Ähm, na ja, das, was du vorhin erwähnt hast, dass die, dass es ihnen gar nicht bewusst ist, dass sie jetzt gerade lernen, ja? Dass ...

Teacher2: [liest]

TomasMruz: ... dass es alles unbewusst abläuft.

Teacher2: So. So würde ich es machen.

TomasMruz: Super. Okay. Und sonst noch etwas? Oder sind das die ...?

Teacher2: Naaa.

TomasMruz: Okay. Und jetzt im Gegenteil. Was sind eher die Nachteile?

Teacher2: Von Lernspielen? Ich sehe da keine Nachteile.

TomasMruz: Okay.

Teacher2: Nein. Ich sehe eigentlich nur Vorteile.

TomasMruz: Okay. Okay. Also lauter Vorteile?

Teacher2: Was sollte ein Nachteil sein?

TomasMruz: Da sind ein paar, die auch in der Literatur erwähnt werden, zum Beispiel. Also, wenn du sie auch anordnen würdest.

Teacher2: Ach so, ja! Zeitaufwand. Ja.

TomasMruz: Das ist das, ja?

Teacher2: Es kommt halt immer auf den Lehrer an, investiert er Zeit für sowas oder investiert er nicht?

TomasMruz: Voll!

Teacher2: Macht es ihm Spaß, so was zu erstellen? Früher war es mir sehr viel wert, aber da hatte ich auch die Zeit dafür.

TomasMruz: Okay.

Teacher2: Jetzt habe ich nicht mehr die Zeit. Die Disziplin widersteht, ja?

TomasMruz: Ist es für dich dann auch so, dass wenn du siehst, dass es wird nicht wertgeschätzt, dann mache ich ...

Teacher2: Genau! Dann mache ich es nicht. Dann mach ich's nicht. Soll ich das jetzt da irgendwie ...?

TomasMruz: Ja. Also, wenn du ...

Teacher2: Okay, warte mal.

TomasMruz: Ja, 1 wäre dann, wie steht es da, 1 ist der größte Nachteil und ...

Teacher2: Größter Nachteil.

TomasMruz: Ja, großer Nachteil ist 1 und 5 ist dann ...

Teacher2: [liest] Ja, das kommt halt auf die Person an.

TomasMruz: Welcher Nachteil?

Teacher2: Na ja, wenn du 5, kein Nachteil ist, ist für mich der Zeitaufwand, ja ...

TomasMruz: Für dich, für dich. Nicht allgemein, sondern nur für dich.

Teacher2: Na, jetzt kommt es drauf an, wann. Früher war es für mich kein Nachteil, mir war es wurscht, ja? Ich hab's gern gemacht.

TomasMruz: Okay. Ja. Dann kannst du es auch auslassen, wenn du sagst, nein, dass es für mich absolut kein Nachteil, dann streichst du durch oder mach ein X, dann weiß, es ist kein Nachteil.

Teacher2: Kein Nachteil. Es ist für mich kein Nachteil. [liest] So ... [liest] So ... okay.

TomasMruz: Super. Okay. Äh ... gut. Das mit Nachteilen hätten wir dann schon. Ach ja, das habe ich schon erwähnt, dass, ob es vielleicht die Leistungsschwächeren manchmal demotivieren kann? Oder ob du glaubst, dass es ihnen manchmal vielleicht peinlich ist, wenn sie, wenn sie eine Frage falsch beantworten.

Teacher2: Nein! Ich glaube, unseren Kids ist es wurscht.

TomasMruz: Ist es wurscht, oder? Okay, gut.

Teacher2: Glaube ich, dass es ihnen wurscht ist.

TomasMruz: Okay, gut.

Teacher2: Vielleicht nur für den Moment, aber nachher ist es ihnen komplett wurscht.

TomasMruz: Okay. Also, ein paar Fragen noch. Glaubst du, dass alle Lernspiele lernförderlich sind? Also alle, prinzipiell jedes Lernspiel ...

Teacher2: Na ja, wenn ich ... Ich, ich, ich erstelle sie ja selber. Ich denk mir ja was dabei. Ich erstelle für mich ja nur Lernspiele in dem Zusammenhang, wo ich es gerade anwende und da glaube ich, das ist schon lernförderlich.

TomasMruz: Und du schaust da, dass die Kriterien dann erfüllt werden?

Teacher2: Genau. Genau. Ich meine, ich nehme nicht irgendein Lernspiel, nur weil, es gerade irgendwer anders gemacht hat. Ja, außer das gefällt mir und es passt genau gut rein, dann mach ich's. Aber ich nehme nicht, weil das grad in der Literatur steht ...

TomasMruz: Voll.

Teacher2: ... wenn es auch für den und den Bereich ... Wenn ich sage, ich kenne meine Schüler, die nehmen das nicht an, es ist ihnen zu kompliziert, mache ich es gar nicht. Also ich, meistens, es sind ja meistens mehr Lernspiele, die ich selber gemacht habe oder die ich irgendwo gesehen habe und ich gesehen habe, es funktioniert, wie der es angewendet hat.

TomasMruz: Okay. Also der Erfolg hängt ja von Kriterien ab und auch von dem Kontext ziemlich stark?

Teacher2: Genau, genau!

TomasMruz: Weil ich hab auch die Erfahrung gemacht, in alten Büchern gibt es ganz, ganz tolle Lernspiele, ja?

Teacher2: Ja.

TomasMruz: Es gibt aber auch immer wieder neue Bücher zu Lernspielen, die prinzipiell nur das Alte irgendwie adaptieren, ja?

Teacher2: Genau.

TomasMruz: Aber das neueste Buch, das ich gefunden habe, 2016 war das. Das waren, ein Minimum waren wirklich gute Lernspiele, wo ich mir gedacht habe, das könnten wir mal machen, weil das meist, die meisten waren dann nur ...

Teacher2: viel zu kompliziert, viel zu viel ...

TomasMruz: ... vielleicht ein bisschen alternativere Aktivitäten, aber nicht als Spiel. Das war nicht, kein Spiel, das war nur, ja, eine spannendere Übung als, als zum Beispiel ein Lückentext, ja? Aber keine, und das hat wirklich so geheißen „Spiele und Wettbewerbe“ waren aber gar keine Spiele.

Teacher2: Lückentext ist für mich kein Spiel. Das ist Arbeitsblatt.

TomasMruz: Ja, genau.

Teacher2: Das ist für mich schon mal kein Spiel.

TomasMruz: Ja, na sicher.

Teacher2: Was ist das für ein Spiel? [unverständlich] Du fügst da ein Wort im Lückentext ein. Das ist kein Spiel.

TomasMruz: Ja, aber da waren tatsächlich ein paar alternative Übungen als Spiele bezeichnet. Das ist ganz komisch.

Teacher2: Na ja, die Theoretiker.

TomasMruz: Okay. Glaubst du, dass eine positive Einstellung zu den Lernspielen gegenüber, also von Schülern her, mit diesen Faktoren, die ich da aufgelistet habe, irgendwie zusammenhängen kann? Also, zum Beispiel, wenn ich gerne spiele, ja?

Teacher2: Wenn du gerne spielst ...

TomasMruz: Wenn ich gerne spiele, ja ...

Teacher2: Wenn du zu Hause, zum Beispiel, Gesellschaftsspiele oder so gespielt hast. Ich rede jetzt nicht nur vom Computer.

TomasMruz: Genau.

Teacher2: Wenn du das zu Hause mitbekommen hast, glaube ich sehr wohl, dass die gerne spielen, aber wenn sie nie zu Hause gespielt haben, gemeinsame Interaktion gehabt haben, wird es auch in der Schule nicht funktionieren.

TomasMruz: Okay. Okay, dann nicht. Also c) ist unbedingt ein Faktor, also allgemeine positive Einstellung zum Spiel auf jeden Fall. Also wenn sie gerne zu Hause

Teacher2: Ja, ja.

TomasMruz: Also wenn sie gerne zu Hause

Teacher2: [liest] Na, Englisch, Englisch sollten sie natürlich auch ... Spaß am Englischlernen [liest]

TomasMruz: Aha.

Teacher2: Spaß. Ich finde, dieses Grammatiklernen impliziert schon dieses Englischlernen.

TomasMruz: Aber auf das Alter oder Geschlecht kommt es dann eher nicht an, oder?

Teacher2: Nein, nein. Ich meine, in der vierten spielen sie genauso gern wie in der ersten, habe ich halt die Erfahrung gemacht. Da spielen sie sogar auch noch lieber ...

TomasMruz: Echt?

Teacher2: ... weil sie, oft eh zu trocken ist, der ganze Alltag. Und wenn du dann in der vierten mit einem Lernspiel da herkommst, freuen sie sich voll drüber.

TomasMruz: Okay, ja.

Teacher2: Aber ja ...

TomasMruz: Also auf das Alter kommt es und das Geschlecht nicht an. Okay, passt, gut. Glaubst du, die sind auch motivierter, wenn sie, wenn Lernspiele im Unterricht eingesetzt werden?

Teacher2: Sicher, natürlich, natürlich. Es ist nicht so trocken die ganze Zeit als wenn du frontal vorne stehst. Das ist einfach Auflockerung vom ganzen Unterricht, das glaube ich schon.

TomasMruz: Und das ist jetzt eine spannende Frage: Glaubst du, sie lernen auch besser oder leichter, wenn sie durch Lernspiele lernen?

Teacher2: Ich glaube, es kommt aufs Kind manchmal an. Ich glaube, dass die schwächeren Schüler sehr wohl das brauchen, dieses Spielerische.

TomasMruz: Okay.

Teacher2: Weil sie es dann unbewusst lernen. Die Starken checken es so oder so, aber ich glaube, die Schwächeren kommen da beim Lernspiel, sie festigen es einfacher. Glaube ich schon, glaube ich schon.

TomasMruz: Na, das ist interessant.

Teacher2: Weil sie es dann anwenden und merken, wann sie es anwenden. Bei der Present continuous hast du es gesehen.

TomasMruz: Genau!

Teacher2: Wir machen es jetzt in dem Moment und da haben die Schwachen schon gecheckt, ja und dann hast du ...

TomasMruz: Da haben sie diese Verbindung hergestellt.

Teacher2: Genau! Diese Verbindung hergestellt. Wenn wir es jetzt in dem Moment machen, dann verwenden wir die ing-Form.

TomasMruz: Okay.

Teacher2: Weil sie es selber angewendet haben.

TomasMruz: Ja, genau!

Teacher2: Die Stärkeren können so oder so das verstehen, aber die Schwächeren ...

TomasMruz: Aber denen macht es auch Spaß.

Teacher2: Ja, Spaß macht es ihnen sowieso, aber sie können so oder so, glaube ich halt.

TomasMruz: Okay. Und glaubst du, dass sie auch mehr lernen, wenn sie, wenn Lernspiele im Unterricht eingesetzt werden?

Teacher2: Ja sicher!

TomasMruz: Im Vergleich zu, zum Beispiel, traditionellen Unterrichtsmethoden?

Teacher2: Ja, ja, schon.

TomasMruz: Und sind sie auch aktiver, also ist die Schülerbeteiligung ...

Teacher2: Auf jeden Fall sind sie aktiver dann! Weil die Schwachen trauen sich auch mehr, natürlich trauen sie sich mehr, weil sie, vor allem die, die halt gerne spielen. Ja.

TomasMruz: Und glaubst du, sie lernen auch mit weniger Druck, also irgendwie befreiter?

Teacher2: Ja, auf jeden Fall! Spiel ist immer ohne Druck, finde ich.

TomasMruz: Spaß ...

Teacher2: Außer es ist ein megamäßiger Wettbewerb, aber das ist es halt nicht bei Lernspielen. Es ist ja kein richtiger Wettbewerb.

TomasMruz: Man gewinnt ja nichts.

Teacher2: Du gewinnst ja nichts. Deswegen ist es auch kein richtiger Druck da.

TomasMruz: Ja.

Teacher2: Und sie kriegen ja auch keine Noten bei diesem Spiel, deswegen ist auch kein Druck da. Und deswegen, glaube ich, melden sich da die Schwächeren mehr, als wenn du es in einer Stunde machst, wenn du Grammatik frontal machst und aufzeigst. Spiel bewerten tust du ja nicht und wenn du es frontal machst ...

TomasMruz: Und sagst du es ihnen auch, dass es jetzt nicht beurteilt wird, oder, oder?

Teacher2: Nein, habe ich noch nie, aber das wissen sie ja, ich glaube, das kriegen die Kinder so und so mit.

TomasMruz: Das spüren sie schon.

Teacher2: Ja.

TomasMruz: Und was glaubst du, was bevorzugen die Schüler im Allgemeinen - digitale oder analoge Lernspiele oder Spiele?

Teacher2: Na, unsere Generation auf jeden Fall die digitalen Lernspiele.

TomasMruz: Die digitalen, oder?

Teacher2: Ja.

TomasMruz: Ja, das hat sich auch bestätigt. Gut. Und jetzt noch der letzte Teil zu, zu einzelnen Spielen, die wir, äh, gespielt haben. Kannst dich noch erinnern? Das waren, dieses Picture grid, also A1 ...

Teacher2: Ja, ja.

TomasMruz: Dann Pronomen an der Tafel.

Teacher2: Ja, ja.

TomasMruz: Dann haben wir Kahoot gespielt mit Uhrzeiten.

Teacher2: Kahoot. Mit der Uhrzeit.

TomasMruz: und das vierte war ...

Teacher2: Das Schifferlversenken!

TomasMruz: Das Schifferlversenken, genau, ja, zum Thema Present tense und free time activities.

Teacher2: Genau.

TomasMruz: Genau. Ähm, welches Spiel hat dich in den einzelnen Unterrichtssequenzen am meisten angesprochen, von den vier?

Teacher2: Am meisten?

TomasMruz: Ja.

Teacher2: Ich glaube das mit dem Schifferlversenken.

TomasMruz: Schifferlversenken?

Teacher2: Ja, das hat ihnen viel Spaß gemacht, glaube ich.

TomasMruz: Okay.

Teacher2: Na natürlich, Kahoot, weil es digital ist, weil da können sie ihr Handy ... aber mich halt, das Schifferlversenken, ich fand das super!

TomasMruz: Dich als Lehrer mal!

Teacher2: Mir das Schifferlversenken, weil du mit dem Ding eigentlich viele verschiedene Themen abdecken kannst und die Kinder sind gezwungen, die ganze Zeit zu sprechen, weil sie herausfinden müssen, wo das Schiff ist und deswegen müssen sie reden.

TomasMruz: Voll! Ja.

Teacher2: Das ist ein unbewusstes Lernen und Sie müssen einfach einmal aktiv reden.

TomasMruz: Und sie spielen gegeneinander, deswegen zeigen sie sich das auch nicht.

Teacher2: Genau, genau! Und sie müssen reden.

TomasMruz: Und am wenigsten angesprochen hat dich ...?

Teacher2: Das mit den object pronouns.

TomasMruz: Object pronouns?

Teacher2: Ja, aber das ist, wie, wie willst du es anders umsetzen?

TomasMruz: Ja. Ja, genau. Ja, man muss dabei, man muss bedenken, es ist ein Lernspiel.

Teacher2: Manche Sachen, ja, manche Sachen sind halt schwer ein bisserl umzusetzen.

TomasMruz: Ja. Gut. Und jetzt im Gegenteil: Was glaubst du, hat die Schüler am meisten und am wenigsten angesprochen?

Teacher2: Na, das Kahoot hat sie am meisten angesprochen.

TomasMruz: Am meisten? Und am wenigsten?

Teacher2: Am wenigsten das mit den object pronouns.

TomasMruz: Okay. Soll ich dir jetzt sagen, was das Ergebnis war?

Teacher2: Ja.

TomasMruz: Also am meisten hat sie tatsächlich in allen drei Klassen Kahoot angesprochen. Und am wenigstens die Battleships?

Teacher2: Eeeecht???

TomasMruz: Ja. Wobei gleich danach waren die Pronomen dann.

Teacher2: Ja, weil sie was da ein bisserl zu tun haben müssen selber.

TomasMruz: Genau!

Teacher2: Weil sie das selber aktiv anwenden müssen. Natürlich sind sie zu faul.

TomasMruz: Wollten nicht reden.

Teacher2: Genau, wollten sie nicht reden, ja.

TomasMruz: Gut und was hat, was glaubst du, hat den Schülern beim Spielen, das war, kannst dich erinnern, das waren die zwei offenen Fragen, besonders und nicht so gut gefallen? Jetzt nicht das Spiel per se, sondern, ähm, beim Spielen. Was hat sie angesprochen? Was hat sie eher nicht angesprochen?

Teacher2: Beim Spielen selber?

TomasMruz: Zum Beispiel, ja, ich weiß nicht, dass sie sich bewegen mussten, so zur Tafel zu gehen, und dass sie miteinander reden mussten.

Teacher2: Vielleicht, dass ihr Handy nicht funktioniert hat, dass die WLAN-Verbindung schlecht war.

TomasMruz: Okay.

Teacher2: Die Verbindung, weil da waren sie immer demotiviert. Sie konnten nicht draufdrücken, obwohl sie Antwort gewusst haben.

TomasMruz: Vor allem die 1a.

Teacher2: Ja! Das ist halt immer nicht so ... Ich weiß nicht ...

TomasMruz: Oder was hat sie angesprochen eher? Was glaubst du, hat ihnen getaugt?

Teacher2: Na ja, dass es Abwechslung zum normalen Unterricht war, dass wirklich einmal eine ganze Stunde lang nur gespielt worden ist, das kennen Sie ja nicht, eine ganze Stunde lang nur spielen? Gibt's ja sonst nicht in der Regel, ja?

TomasMruz: Ja. Ja. Ja, das stimmt.

Teacher2: Und das eine ganze Woche lang. Das kennen sie ja nicht.

TomasMruz: Okay. Und jetzt sind wir wieder bei den Spielmerkmalen. Also, was glaubst du, ähm, hat den, haben die Schüler, welche Spielmerkmale oder Aspekte haben die Schüler bei den Spielen am meisten geschätzt? Die Fragen waren da ein bisschen anders formuliert, aber ich habe das dir da aufgeschrieben, das sind prinzipiell die Merkmale, die du, die du eh schon beantwortet hast.

Teacher2: Merkmale, die sie am meisten geschätzt haben?

TomasMruz: Also, zum Beispiel, klare Spielregeln, ja. Was glaubst du, was haben sie am meisten geschätzt?

Teacher2: [liest] Na ja, sicher Wettbewerb ... [liest] Ja, die drei habe ich ...

TomasMruz: Okay. Okay. Gut. Also in der Literatur, also da gibt es sehr, sehr viele Studien. Es kommt darauf an, mit welchen Schülern du arbeitest, aber meistens wird sehr oft bezeichnet, dass die kognitive Aktivierung sie anspricht, dass es für Sie eine Challenge ist, ja? Ist halt so, ich weiß nicht warum. Kontrolle über eigene Handlungen ist auch ein Faktor, dass sie irgendwie das Ergebnis beeinflussen können, den Ausgang des Spiels. Spaß, auf jeden Fall. Ähm ...

Teacher2: Ja, das natürlich, das habe ich vergessen, Spaß.

TomasMruz: Ja, ich meine, es kommt darauf an. Neugierde auch und ...

Teacher2: Neugierig sein, okay.

TomasMruz: und Wettbewerb.

Teacher2: Wettbewerb, schon, ja.

TomasMruz: Ja. Und was unsere Schüler dann bezeichnet haben, also jetzt in der Reihenfolge, was sie am meisten angesprochen hat, war Herausfinden fehlender oder neuer und unbekannter Infos.

Teacher2: Waaas?

TomasMruz: Ja, das sie, zum Beispiel, Battleships, es war so komisch. Sie haben Battleships als das schlimmste Spiel bezeichnet, aber trotzdem hat es ihnen getaugt, dass sie etwas herausfinden mussten. Wo ist das Schiff versteckt?

Teacher2: Aha.

TomasMruz: Dann Wettbewerbsfaktor, Verwendung von Handys, ja?

Teacher2: Ja, na ja.

TomasMruz: Klare Spielregeln, das war ihnen auch wichtig ...

Teacher2: Ja, ja! Das habe ich auch ...

TomasMruz: ... und dass es ein Ziel hatte, unmittelbare Rückmeldung der Lehrkraft, dass sie sofort erfahren haben, ob das richtig oder falsch ist.

Teacher2: Ja, ja.

TomasMruz: Und das haben sie sehr, sehr oft hervorgehoben, dass Sie im Team oder in Partnerarbeit gespielt haben.

Teacher2: Wirklich? Interessant.

TomasMruz: Ja!

Teacher2: Interessant.

TomasMruz: Und das haben ganz, ganz viele genau bei der offenen Frage geschrieben „Was hat dir besonders gefallen beim Spiel? Dass wir miteinander ...“

Teacher2: Dass wir mehr Teamarbeit-Geschichten machen.

TomasMruz: Genau, oder in Partnerarbeit. Dass wir miteinander

Teacher2: Ja, wenn sie sich benehmen, mache ich das alles ur gern.

TomasMruz: Ja, ja, voll!

Teacher2: Aber sie zucken dann immer aus. Dann ist immer Reden, Reden, Reden ...

TomasMruz: Genau, ja!

Teacher2: Dann ist immer Reden, Reden, Reden und ja ...

TomasMruz: Ja, aber einigen hat's wirklich gefallen: „Weil ich im Unterricht reden durfte“, haben sie geschrieben.

Teacher2: Ja, aber du weißt eh, wie das ist mit dem Im-Unterricht-Reden?

TomasMruz: Voll. Na ja, ich weiß, ich weiß. Ich finde es auch nicht.

Teacher2: Es fängt einer an. Es ist laut, geht's weiter und das ist ein Kreislauf und es schaukelt sich alles hoch, vor allem in der 1a und in der 1c sowieso.

TomasMruz: Ja, ja. Das Gute ist, habe ich das Gefühl, bei den Erstklässlern ist, dass sie, wenn sie, zum Beispiel, in Partnerarbeit arbeiten, dann reden sie auch Englisch. Sie probieren es irgendwie.

Teacher2: Ja.

TomasMruz: Die Vierten haben das versucht. Na ja, wenn ich nicht daneben stehe ...

Teacher2: Sie sind zu faul.

TomasMruz: ... dann reden Sie Deutsch, ja?

Teacher2: Wurscht, ja, ja. Die sind zu faul.

TomasMruz: Aber die ersten haben es probiert.

Teacher2: Sie probieren es noch und es nimmt aber dann ab mit den Jahren das Interesseniveau.

TomasMruz: Es ist schade.

Teacher2: Ja.

TomasMruz: Okay, gut, und da sind wir eigentlich auch schon am Ende angelangt. Ich wäre, als, ja, letzte Frage vielleicht noch: Wärst du vielleicht daran interessiert, Fortbildungen zum Thema Grammatiklernspiele zu besuchen, weil ...

Teacher2: Nein. Ich habe so viele Lernspiele zu Hause.

TomasMruz: Okay, okay. Gut ...

Teacher2: Ich bilde mich in der Hinsicht nicht mehr fort, vor allem, weil ich die neuen Sachen nicht gut finde.

TomasMruz: Ja.

Teacher2: Mir ist es zu kompliziert. Es ist teilweise nicht umsetzbar für unsere Schüler. Und ich bin, mein Altes, ich bin mit meinen alten Dingen wirklich immer gut gefahren und ich verwende es bis

heute und ich mache das jetzt seit 17 Jahren und es funktioniert noch immer. Nein, ich brauche das nicht, nein.

TomasMruz: Okay, gut,

Teacher2: [T1], glaube ich, auch nicht.

TomasMruz: Ich glaube auch nicht.

Teacher2: Sie ist mit den Sachen auch immer gut gefahren.

TomasMruz: Und willst du dann noch was zu den Grammatiklernspielen sagen und vielleicht zur Motivation der Schüler oder so eine abschließende offene Frage. Etwas, was im Interview nicht vorgekommen ist?

Teacher2: Nein, nein. Das war alles.

TomasMruz: Okay. Na dann ...

Teacher2: Okay! Passt!

TomasMruz: ... vielen, vielen Dank. Perfekt!

11.4 Classroom materials (LLG)

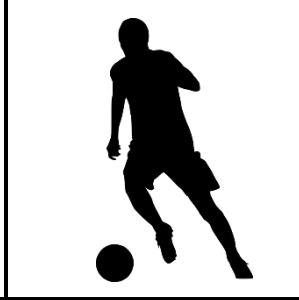
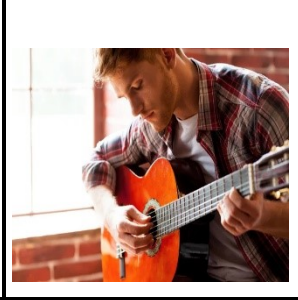
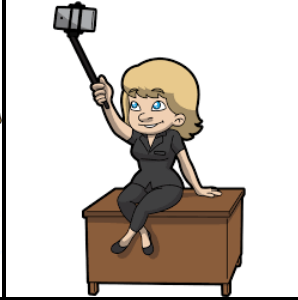
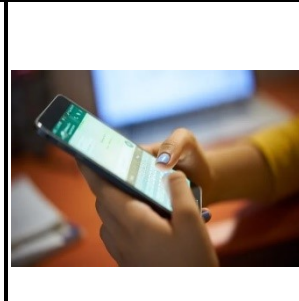
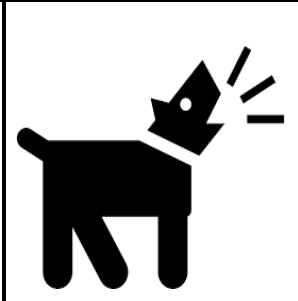
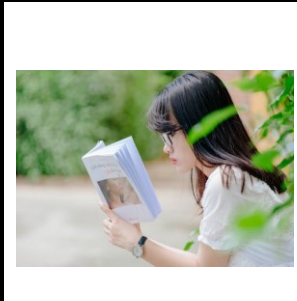
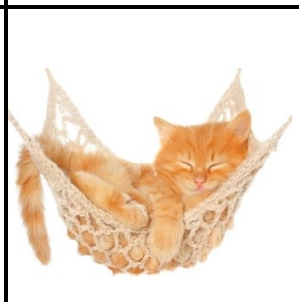
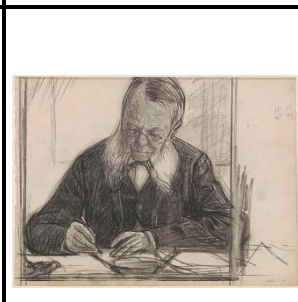
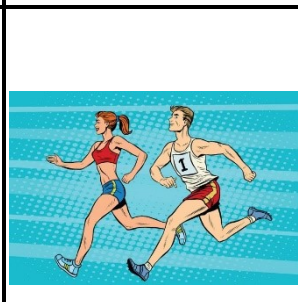
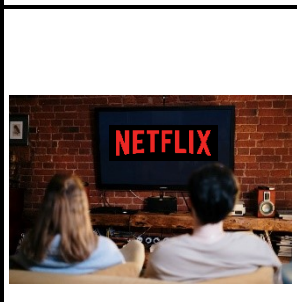
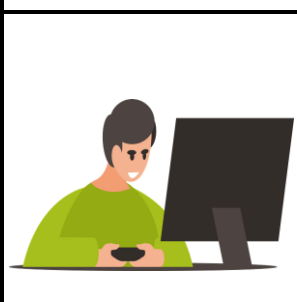
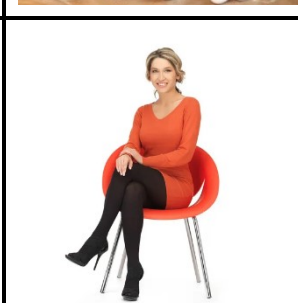
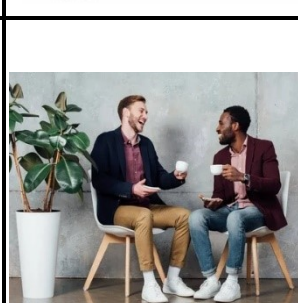
11.4.1 Grade 1

LLG1

1. _____ has got three apples. (Laura)
2. _____ shoes are very nice. (you)
3. I have a flower for _____. (mother)
4. Do you like _____ new house? (Sandra and Peter)
5. _____ love spaghetti Carbonara. (I and my friend Marco)
6. We see _____ teachers. (we)
7. _____ schoolbag is very heavy! (I)
8. This is _____ favorite TikTok star. (Lucas)
9. _____ glass is empty. (Jessica)
10. _____ are tired today. (I and my sister)
11. Do you have a problem? Can I help _____?
12. They have a cat. It's _____ cat.
13. This is _____ sister. Her name is Natalie.
14. Who are they? Do you know _____?
15. My sister isn't here. _____ is at work.
16. We have a big house. It's _____ house.
17. Mom, I need new jeans! I really need _____.
18. Laura and I play tennis every Wednesday! _____ love it!
19. My grandparents live in New York. _____ often come and see us.
20. _____ favorite subjects are English and German. I love them!

PRONOUNS

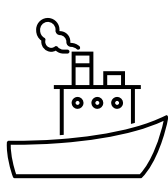


A**B****C****D****1****2****3****4****5****6**

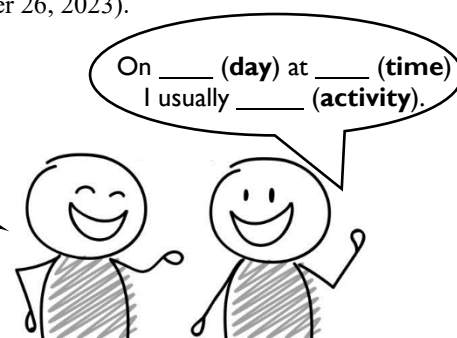
LLG3

<https://play.kahoot.it/v2/?quizId=83c476fd-4839-479b-b50d-1801921066d9> (November 26, 2023).

LLG4



What do you usually do on
____ (day) at ____ (time)?



My free time activities

day / time	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
9:30					
10:15					
15:45					
20:00					

_____ 's free time activities

day / time	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
9:30					
10:15					
15:45					
20:00					

11.4.2 Grade 4

LLG1

1. _____ shoes are very nice. (you)
2. It's my birthday. My family wishes _____ good luck. (I)
3. Do you like _____ new house? (Sandra and Peter)
4. We see _____ teachers. (we)
5. _____ phoned _____ yesterday. (she/he)
6. We see _____ every day in the Donauzentrum. (you and your friend)
7. This is _____ favorite TikTok star. (Lucas)
8. This is Sarah: _____ have known _____ for years. (we/she)
9. We can't do all the work by _____. (we)
10. Whose bag is it? It's _____. (they)
11. Have you got _____ pen or would you like to borrow _____? (you, I)
12. Mom, I need new jeans! I really need _____!
13. My little son hurt _____ while he was playing with _____ friends.
14. Has the dog had _____ food?
15. Do you have a problem? Can I help _____?
16. Don't play with knives, Mike! You may hurt _____.
17. Mr. Mruz, these are _____ keys. _____ forgot them on the teacher's desk.
18. Jenny is writing a letter to _____ friend John. She often writes to _____.
19. _____ favorite subjects are English and German. We really love them!
20. Have _____ seen my pencil? I can't find _____.

PRONOUNS



LLG2

(PowerPoint presentation)

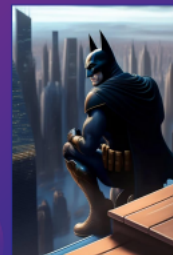
LINKING WORDS

Can you guess the correct linking word?

WHEN HOWEVER IN ORDER TO

The movie is very famous.

Many people don't like it.



BECAUSE ALTHOUGH ALSO



It was cold outside.

She wasn't wearing a coat.

WHEN SO THAT WHILE



I want my mom to wash my favourite dress.

I can wear it tomorrow to school.

BECAUSE OF BUT DURING



Jessica is very kind.

She doesn't have many friends.

WHILE IN ORDER TO ALSO



He leaves the school.

He wants to get a job and make money.

BECAUSE WHILE HOWEVER



I finished the homework.

It wasn't easy.

DURING AFTER ALTHOUGH



I had had breakfast.

I went to school.

SO THAT WHEN DURING



I am buying a scooter.

I can ride to school.

WHEN BECAUSE OF IN ORDER TO



The bell rang.

The students were in class.

10

ALTHOUGH WHEN WHILE



We arrived in Italy.
We immediately went to the beach.

13

WHILE DURING ALSO



our holidays in San Francisco
We did a lot of sightseeing.

11

BECAUSE OF HOWEVER BEFORE



I always have lunch at school.
I go home.

14

BECAUSE OF ALTHOUGH BUT



I woke up today.
the noise from my neighbour's house

12

BECAUSE DURING WHILE



We were walking to the cinema.
It started to rain.

15

BECAUSE OF IN ORDER TO ALTHOUGH



She worked all summer.
save money for her trip to the USA

16

BECAUSE THEN WHILE



I will finish this work.
We can go out.

18

SO WHEN ALSO



I am going to bed at ten P.M..
Don't call me after that time.

17

WHEN DURING ALSO



Jack is tired.
He is very hungry.

19

SO THAT WHEN DURING



I am buying a scooter.
I can ride to school.

LLG3

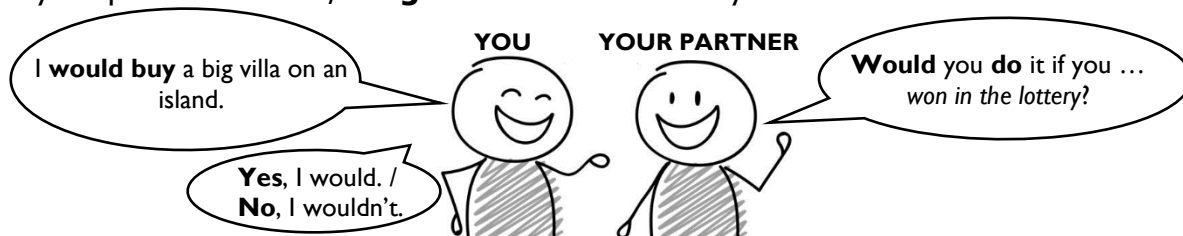
<https://play.kahoot.it/v2/?quizId=83c476fd-4839-479b-b50d-1801921066d9> (November 26, 2023).

LLG4

1. **Complete** the sentences for yourself.

- A) **If I were famous,** _____
- B) **If I saw a robbery,** _____
- C) **If I were a man/woman,** _____
- D) **If I found a wallet full of money on the street,** _____
- E) **If I met a famous celebrity,** _____
- F) **If it rained every day,** _____
- G) **If I had longer summer holidays,** _____
- H) **If I could do anything I wanted,** _____
- I) **If somebody broke a window in class,** _____
- J) **If I were the richest person in the world,** _____
- K) **If I met an alien,** _____
- L) **If I won in the lottery,** _____
- M) **If I were a headmaster,** _____
- N) **If it was Friday every day,** _____
- O) **If I had a car,** _____
- P) **If I lost my door key,** _____
- Q) **If I saw someone cheating during the exam,** _____
- R) **If I were the person sitting next to me,** _____

2. Now **choose 1** of the sentences above. **Read out only the part you have written** to your partner. Can he/she **guess** which sentence you mean?



Cross out the **letters of your partner's sentences** which you **guessed correctly**:

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

11.5 SPSS data

ID	Gender	Age	E_knowledge	E_grammar_knowledge	E_grade	E_like	E_classes	E_grammar_like	E_grammar_participation	E_grammar_problems	Play_like	Play_frequency
1	2	11	3	2	2	1	1	1	1	2	1	2
2	2	12	2	1	2	1	1	1	1	4	2	2
3	1	11	3	3	3	5	3	3	2	4	1	2
4	2	11	3	3	2	1	2	1	1	4	1	2
5	1	11	4	3	4	2	2	3	1	4	1	3
6	2	11	2	2	2	3	3	3	3	4	2	3
7	1	11	3	3	3	2	3	3	2	2	2	1
8	1	12	4	4	5	3	2	3	3	4	1	3
9	1	11	1	1	1	1	1	1	1	4	1	3
10	2	10	2	3	2	3	3	3	3	3	1	3
11	2	12	3	2	3	2	1	2	1	2	1	3
12	2	10	2	2	1	2	2	3	2	4	2	2
13	1	11	1	2	1	1	1	2	2	3	1	3
14	2	11	2	2	2	3	4	2	1	4	1	3
15	2	11	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2
16	1	11	2	1	1	1	2	2	1	4	1	3
17	2	10	2	2	2	3	2	3	3	3	1	3
18	1	12	2	1	2	2	2	2	2	4	1	3
19	2	11	2	2	3	2	2	2	1	3	1	3
20	1	11	1	2	1	1	2	1	1	3	1	1
21	2	10	1	2	1	1	1	1	1	4	1	2
22	1	11	3	2	3	2	1	2	2	3	2	2
23	2	11	2	3	1	1	1	3	3	2	2	2
24	2	10	3	2	3	1		3	2	4	1	2
26	2	10	2	2	1	2	1	2	2	3	1	3
27	1	12	1	1	1	1	1	2	1	4	1	3

28	1	12	4	4	3	1	1	1	2	3	1	1
29	1	11	2	2	2	1	4	1	2	1	1	3
30	2	11	3	1	5	3	4	4	3	2	1	3
31	2	11	3	4	3	2	2	3	3	3	1	2
32	2	11	2	2	1	1	1	1	1	3	1	3
35	2	12		1	1	1	1	2	1	4	3	1
36	3	12	2	2	3	2	1	2	2		1	3
38	1	12	4	3	3	4	4	4	3	2	2	2
39	2	11	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2
40	2	10	2	2	2	1	2	1	2	2	1	3
41	1	11	1	1	1	2	5	1	2	4	1	3
42	1	11	2	1	2	2	3	2	1	4	1	3
43	1	11	3	2	3	4	4	4	1	2	1	3
44	1	11	3	4	2	2	3	4	4	2	1	3
45	1	10	3	4	2	2	2	4	3	2	1	3
46	2	10	1	1	1	1	2	3	1	4	1	2
47	2	11	1	2	1	1	1	2	2	5	1	2
48	2	11	2	2	4	1	1	2	1	3	1	3
49	3	12	2	3	2	3	2	4	3	2	2	2
51	2	10	3	4	3	3	3	1	2	3	1	2
50	2	11	2	2	2	2	2	3	2		1	3
52	2	11	5	5	2	2	2	3	3	3	1	3
53	2	11	2	2	1	2	2	1	2	4	1	2
55	2	11	2	2	3	1	1	1	1	3		1
56	1	11	3	2	3	1	1	1	1	1	1	3
57	1	11	1	1	1	2	2	2	2	1	1	3
58	1	12	2	2	2	1	3	3	3	4	1	
62	2	11	2	2	1	1	1	3	2	5	1	2
63	2	11	3	3	2	2	1	2	2	4	1	2
64	1	11	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2
65	1	11	2	2	2	2	1	1	1	4	1	3

66	1	11	1	1	1	1	1	1	1	4	1	2
68	2	11	3	2	3	3	2	3	3	5	1	2
69	2	11	1	2	1		2	1	1	4	1	
71	2	11	1	1	1	1	1	1	1	4	1	2
72	2	11	2	1	2	2	1	3	1	1	1	2
73	2	12		2	1	2	3	3	2	4	1	2
74	1	11	2	1	2	2	2	2	2	4	1	3
75	2	11	1	1	1	1	1	2	1	4	1	3
76	1	14	3	3	3	2	2	2	3	3	1	3
77	1	14	3	3	3	2	2	3	2	3	1	3
79	2	16	2	2	2	1	1	2	2	3	1	2
80	2	14	5	4	5	5	3	3	4	2	2	1
81	1	15	2	2	3	1	2	1	2	3	1	3
82	2	14	1	2	2	1	1	2	1	4	1	3
83	2	14	2	2	2	1	2	2	2	3	2	2
84	1	14	2	3	3	2	2	3	3	4	1	3
86	1	15	2	2	1	3	3	3	2	3	1	3
87	2	15	4	3	3	2	3	1	1		1	2
88	1	15	3	3	3	3	2	4	3	1	1	3
89	2	13	2	2		1	1	1	1	3	1	2
90	2	14	3	3	4	2	2	3	4	2	3	2
91	2	14	2	3	2	2	2	2	2	4	1	2
93	1	14	2	3	4	2	2	2	2	4		2
94	1	15	3	3	3	4	4	4	3	2	1	3
95	2	14	3	3	3	2	2	3	2	2		
96	2	14	2	2	3	2	2	2	1	3		
98	1	14	2	3	2	1	2	3	4	3	1	2
99	1	14	3	3	4	4	3	4	3	2		

ID	Play_ preference	Games_ E_class	Sadness_ lost	Awkwardness_ wrong	E_classes_ faster	E_classes_ participation	E_classes_ enjoyment	Grammar_ rules_ memorable	More_ learning	Class_ atmosphere	Waste_ of_ time	Games_ age_ too_old
1	3	2	4	4	1	2	1	1	1	1	4	4
2	3	2	4	4	4	1	1	1	1	1		3
3	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	1	2	3	3	2	1	1	3	1	1	4	4
5	3	2	4	1	5	1	5	1	1	1	4	4
6	3	2	4	4	4	1	1	4	4	4	4	4
7	1	2	5	2	2	2	2	4	3		2	
8		3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
9	1	3	3	4	1	1	1	4	1	1	4	2
10	3	2	3	3	1	1	1	1	1	1	4	4
11	1	2	2	1	2	1	2	2	3	1	4	4
12	3	2	4	4	4	4	1	1	1	4	4	4
13	3	2	4	4	4	4	1	3	3	2	4	2
14	3	2	4	4	4	1	4	1	1	1	4	4
15	1	3	4	4	2	2	1	2	2	1	4	4
16	1	2	5	4	1	1	1	1	1	1	4	4
17	3	2	4	1	1	1	1	1	1	1	4	4
18	1	2	3	3	2	3	2	1	2	2	4	3
19	1	2	4	4	1	1	1	1	1	1	4	4
20	3	3	4	4	4	2	1	4	1	1	3	4
21	3	2	3	2	2	1	1	1	1	1	4	4
22	1	2	4	4	1	1	1	1	1	1	4	4
23	3	2	4	4	4	1	1	1	1	1	4	4
24	1	2		2	1	1	3	2	1	1	4	4
26	3	2	3	3	1	1	1	1	2	1	4	4
27	3	2	4	1	1	4	1	4	1	1	4	4
28	3	2	1	3	2	1	1	2	1	3	1	2
29	1	1	1	1	4	3	3	4	4	3	1	1

30	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	4	4
31	1	2	3	3	1	1	2	1	3	1	4	
32	1	2	4	3	1	2	3	2	2	1	4	4
35	1	1	4	1	1	1	1	4	4	2	4	4
36	1		5	4	5	5	5	5	2		4	4
38	1	2	2	2	3	1	1	1	1	1	4	2
39	3	2	1	1	1	1	3	1	3	1	4	4
40	1	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	3
41	1	2	3	1	1	1	1	1	1	1	4	4
42	1	2	2	3	3	2	2	2	2	3	4	4
43	3	1	4	1	2	1	1	5	3	2	4	2
44	3	2	5	1	1	1	1	1	1	1	5	5
45	3	2	4	4	2	1	1	1	1	1	4	4
46	3	2	3	2	1	1	1	1	1	1	4	4
47	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4
48	3	2	4	5		1	2	1	1	1	2	2
49	3	2	3	3	1	1	1	2	2	1	4	4
51	1	2	4	2	1	1	1	1	1	1	5	1
50	1	2	4	3	1	1	1	2	2	1	4	4
52	1	2	4	4	1	2	1	3	2	1	4	4
53	3	2	4	2	1	1	1	1	1	1	4	4
55	1	2	4	3	1	2	1	1	1	1	4	4
56	3	2	4	4	1	1	4	1	1	1	4	4
57	1	2	1	3	1	1	1	5	5	1	4	4
58	1	2	3	2	2	1	2	2	2	1	4	4
62	3		1	2	1	2	5	1	1	2	4	4
63	1	2	2	1	1	2	2	1	1	1	4	4
64	1	2	3	1	2	1	1	1	1	1	3	4
65	3	2	4	4	1	1	1	1	1	1	4	1
66	1	2	3	3	1	1	1	1	1	1	4	4
68	1	2	4	3	2	2	2	3	2	2	3	3

69	2		3	4	2	1	4	1	1	1	4	4
71	3	2	3	4	1	1	1	1	1	1	4	4
72	3	2	4	2	1	1	1	1	2	1	4	4
73	3	1	4	1	1	2	1	2	1	2	4	4
74	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	4	4
75	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	4	4
76	1	2	4	2	3	2	3	3	1	1	4	4
77	3	2	3	4	2	2	2	1	1	1	4	4
79	3	1	4	4	1	1	1	1	1	1	4	4
80	3	2	4	1	4	4	1	1		1	4	2
81	1	2	4	3	2	2	1	1	1	1	4	4
82	3	2	4	4	2	2	1	1	1	1	4	4
83	3	2	3	3	1	1	1	1	1		4	4
84	1	2	4	2	3	3	1	1	1	1	4	4
86	1	1	3	2	1	2	1	1	1	1	3	4
87	1	2	2	3	2	1	1	2	1	1	4	3
88	1	2	4	2	1	3	1	3	1	1	4	4
89	3	3	4	5	1	1	1	2	2	1	4	4
90	3	2	3	3	2	2	2	1	2	2	4	4
91	3	2	3	3	1	1	1	1	2	1	4	3
93	3	2	4	4	1	3	2	3	2	2	4	4
94	1	2	4	4	3	2	1	2	2	1	4	3
95			4	4	1	1	1	1	2	1	4	1
96			4	4	1	1	1	1	1	1	4	4
98	3	2	4	3	1	3	1	1	1	1	4	3
99			5	4	1	1	1	1	1	1	4	4

	Name	Type	Width	Decimals	Label	Values	Missing	Columns	Align	Measure	Role
1	ID	Numeric	8	0	identification number	None	None	8	Right	Nominal	Input
2	Gender	Numeric	8	0	Gender	{1, Male}...	None	8	Right	Nominal	Input
3	Age	Numeric	8	0	Age of the participants	None	None	8	Right	Ordinal	Input
4	E_know	Numeric	8	0	English knowledge (self-assessment)	{1, Sehr gut}...	None	8	Right	Ordinal	Input
5	E_GR_know	Numeric	8	0	English grammar knowledge (self-assessment)	{1, Sehr gut}...	None	8	Right	Ordinal	Input
6	E_grade	Numeric	8	0	Grade in English (Semesterzeugnis)	{1, Sehr gut}...	None	8	Right	Ordinal	Input
7	E_like	Numeric	8	0	Enjoyment of learning English	{1, strongly agree}...	None	8	Right	Ordinal	Input
8	E_classes	Numeric	8	0	Enjoyment of English classes	{1, strongly agree}...	None	8	Right	Ordinal	Input
9	E_GR_like	Numeric	8	0	Enjoyment of learning English grammar	{1, strongly agree}...	None	8	Right	Ordinal	Input
10	E_GR_participation	Numeric	8	0	Participation in class when studying grammar	{1, strongly agree}...	None	8	Right	Ordinal	Input
11	E_GR_problems	Numeric	8	0	Problems when studying grammar	{1, strongly agree}...	None	8	Right	Ordinal	Input
12	Play_like	Numeric	8	0	Enjoyment of playing in general	{1, strongly agree}...	None	8	Right	Ordinal	Input
13	Play_frequency	Numeric	8	0	Frequency of playing in free time	{1, never}...	None	8	Right	Ordinal	Input
14	Play_preference	Numeric	8	0	Preference of games	{1, digital}...	None	8	Right	Ordinal	Input
15	Game_E_class	Numeric	8	0	Frequency of using games in English classes	{1, never}...	None	8	Right	Ordinal	Input
16	Sadness_lost	Numeric	8	0	The grade of sadness when losing a game (e)	{1, strongly agree}...	None	8	Right	Ordinal	Input
17	Awkwardness_wrong	Numeric	8	0	The grade of awkwardness when wrong answer (k)	{1, strongly agree}...	None	8	Right	Ordinal	Input
18	E_classes_faster	Numeric	8	0	English classes passing quickly with games (l)	{1, strongly agree}...	None	8	Right	Ordinal	Input
19	E_classes_participation	Numeric	8	0	English classes more engaging with games (m)	{1, strongly agree}...	None	14	Right	Ordinal	Input
20	E_classes_enjoyment	Numeric	8	0	English classes more enjoyable with games (n)	{1, strongly agree}...	None	8	Right	Ordinal	Input
21	Gr_rules_memorable	Numeric	8	0	Grammar rules easier to memorize via games (o)	{1, strongly agree}...	None	8	Right	Ordinal	Input
22	More_learning	Numeric	8	0	More learning with games (p)	{1, strongly agree}...	None	8	Right	Ordinal	Input
23	Class_atmosphere	Numeric	8	0	Positive class atmosphere with games (q)	{1, strongly agree}...	None	8	Right	Ordinal	Input
24	Waste_of_time	Numeric	8	0	Games in English classes = waste of time (r)	{1, strongly agree}...	None	8	Right	Ordinal	Input
25	Games_age	Numeric	8	0	Feeling too old for games in class (s)	{1, strongly agree}...	None	8	Right	Nominal	Input

11.6 Translation of tables

Table 11: Responses to questionnaire item 6w (What did you particularly like about playing?) (n=119)

Category	Number of replies
Partner work / Teamwork (team spirit, cooperation, collaboration, playing together)	42
Fun	15
Use of cellphones	7
Everything	6
Competition (playing against each other)	5
Speaking (talking with each other)	4
Playful learning (playful grammar practice)	4
Better / Easier learning	4
Variety	2
Movement	2
Good atmosphere (laughing)	2
Speedy action	2
Writing (writing on the board)	2
Victory (winning)	2
Individual formulation of answers (building individual sentences)	1
Discovering unknown information	1
No writing	1
Positive emotions	1
Playing in the plenary	1
No answer	2
TOTAL	119

Table 12: Responses to questionnaire item 6x (What did you particularly not like about playing?) (n=62)

Category	Number of replies
Nothing whatsoever	16
Too short duration of the game	6
Writing	4
Complexity of the game (the game was too complicated)	4
Technical issues (non-functioning internet, non-functioning cellphone)	3
Partner work / Teamwork (I had to work together with XY)	3
Sometimes not called on	3
Stress (the game was too stressful for me)	2
Losing / No victory	2
No learning effect (the game was too easy for me)	2

Don't know	2
Individual work (I had to play alone and not with others)	2
Volume (it was too loud in the class)	1
No prize won	1
Individual formulation of answers (I had to build individual sentences)	1
Grammar accuracy (I had to think a lot about the correct grammar)	1
Standing	1
Speedy action	1
Movement	1
Competition (I had to play against others)	1
Analog character of the game	1
No answer	4
TOTAL	62

12. German abstract

Das Spielen nimmt einen bedeutenden Platz im Leben der Menschen ein. Das Spiel ist allerdings nicht nur eine lustbetonte Freizeitbeschäftigung, sondern auch - insbesondere im Kindesalter - ein wichtiges Medium des Lernens, des Erkundens eigener Umgebung und der Entwicklung von diversen Fähigkeiten. Daher wird das Potenzial von Spielen für didaktische Zwecke im Fremdsprachenunterricht seit geraumer Zeit aus verschiedenen Blickwinkeln intensiv erforscht. Dieser wissenschaftliche Fokus spiegelt sich in einem wachsenden Verständnis der Möglichkeiten von Lernspielen wider, sowohl in traditionellen Klassenzimmern als auch in digitalbasierten Lernumgebungen.

Die vorliegende Forschungsstudie fokussiert sich auf das Thema Grammatiklernspiele im Englischunterricht der Sekundarstufe I. Die Hauptmotivation für die Auswahl dieses bestimmten Forschungsbereichs lag darin, dass das Thema Sprachlernspiele in meinem Studium bisher keine detaillierte Thematisierung erfahren hat, jedoch äußerst relevant für meinen Lehrberuf ist. Konkret zielt die Arbeit darauf ab, die Einstellungen der Schüler*innen und Lehrer*innen gegenüber Grammatiklernspielen im Englischunterricht zu erforschen. Darüber hinaus versucht die Studie, charakteristische Merkmale von Sprachlernspielen zu identifizieren, die aus Schüler*innen- und Lehrer*innenperspektive besonders und wenig attraktiv sind.

Zu diesem Zweck wurden 85 Schüler*innen mittels Fragebögen und zwei Englischlehrer*innen mittels standardisierter Interviews nach ihren affektiven Einstellungen und Erfahrungen betreffend vier Grammatiklernspiele befragt. Die in dieser Studie gewählte Methode kombinierte also eine quantitative mit einer qualitativen Datenanalyse. Durch die Einbeziehung von Sichtweisen der

Lehrkräfte zu diesem Thema war es möglich, zu einem umfassenden und multiperspektivischen Verständnis des komplexen Themas zu gelangen und einen direkten Vergleich zwischen Perspektiven der Schüler*innen und jenen ihrer Lehrer*innen zu ziehen.

Die Studie konnte wertvolle Einblicke in die facettenreichen Einstellungswahrnehmungen von Schüler*innen und Lehrer*innen geben sowie Schlüsselaspekte der Integration von Sprachlernspielen im EFL-Kontext beleuchten. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass die deutliche Mehrheit der Schüler*innen gleichermaßen positive Einstellungen gegenüber den in der Studie verwendeten Grammatiklernspielen hatte – und dies unabhängig von individuellen Variablen, wie etwa Geschlecht, Alter, Einstellungen zum Spielen, Englischkompetenzen oder Freude am Englischlernen. Die Untersuchung der Spielmerkmale zeigte beispielsweise eine Übereinstimmung der Schüler*innen- und Lehrer*innenansichten in Bezug auf die als positiv angesehenen Merkmale von Sprachlernspielen, zu denen klare Spielregeln und erkennbares Ziel, Wettbewerbsaspekt, Spaßfaktor und Feedback der Lehrkraft zählen.

Angesichts der ausgeprägten Affinität der Lernenden zu Spielen und dem Bewusstsein der Lehrkräfte für die positiven Wirkungen von Sprachlernspielen auf die Lernmotivation der Schüler*innen und die Lerneffektivität kann man schlussfolgern, dass digitale und analoge Sprachlernspiele eine ansprechende Alternative zu traditionellen Ansätzen der Grammatikvermittlung und -wiederholung bieten. Diese und andere signifikante Erkenntnisse der vorliegenden Forschungsstudie tragen grundlegend zum bestehenden Wissensstand über die Einstellungen von Schüler*innen und Lehrenden zu (Grammatik)lernspielen bei. Darüber hinaus sind sie von erheblicher Relevanz und bieten wertvolle Einblicke für praktizierende Lehrpersonen, die einen unterhaltsamen, attraktiven und einprägsamen Grammatikunterricht für ihre Schüler*innen anstreben und deren Einstellungen zum Fremdsprachenlernen positiv beeinflussen möchten.

13. English abstract

Playing holds a significant place in people's lives. However, games are not merely a pleasurable leisure activity but also - especially in childhood - an important medium for learning, exploring one's environment and developing various skills. Therefore, the potential of games for pedagogical purposes in foreign language classes has been extensively researched from various perspectives. This scientific focus is reflected in a growing understanding of the possibilities of learning games, both in traditional classrooms and digital-based learning environments.

The present research study focuses on the topic of grammar learning games in the lower-secondary EFL context. The main motivation for selecting this specific research area was that the subject of language learning games has not been discussed in detail in my studies so far, but is highly relevant to my teaching profession. Specifically, the study aims to explore students' and teachers' attitudes towards grammar learning games in English classes. Furthermore, the study seeks to identify characteristic attributes of language learning games that are particularly attractive or unappealing from students' and teachers' perspective.

To achieve this, 85 students were surveyed using questionnaires and two English teachers were interviewed through standardized interviews regarding their affective attitudes and experiences concerning four grammar learning games. The method chosen for this study combined quantitative and qualitative data analysis. By incorporating the teachers' perspectives on this topic, it was possible to arrive at a comprehensive and multi-perspective understanding of the complex subject and draw a direct comparison between the perspectives of students and their teachers.

The study provided valuable insights into students' and teachers' multifaceted attitudinal perceptions, shedding light on key aspects of integrating language learning games in the EFL classes. The results show that the vast majority of students had equally positive attitudes towards the grammar learning games used in the study – regardless of individual variables such as gender, age, attitudes towards playing, English proficiency or enjoyment of learning English. The examination of game attributes revealed, for example, a consensus between student and teacher views regarding the positively perceived features of language learning games, including clear rules and objectives, a competitive aspect, enjoyment and teacher feedback.

Given the pronounced affinity of learners to games and teachers' awareness of the positive effects of language learning games on students' motivation and learning effectiveness, it can be concluded that digital and analog language learning games offer an appealing alternative to traditional approaches to grammar instruction and revision. These, along with other significant findings of the research study, contribute fundamentally to the existing knowledge about the students' and teachers' attitudes towards (grammar) learning games. Furthermore, they are of considerable relevance and provide valuable insights for practicing teachers who aim to deliver entertaining, engaging and memorable grammar instruction for their students and wish to positively influence their attitudes towards foreign language learning.