

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

„[...] weil ich dadurch motivierter bin und viel Spaß am Lernen habe.“

Der Einsatz des Zeichenspiels „Identik“ im
Erwachsenenunterricht Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als
Fremdsprache

verfasst von | submitted by

Mag. Linda Unterrainer

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von | Supervisor:

Prof. i.R. Mag. Dr. Renate Faistauer

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die mich bei der Fertigstellung dieser Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Mein besonderer Dank gilt Elio, der stets an mich geglaubt und mir über viele Monate hinweg Aufgaben abgenommen hat, damit ich Zeit und Muße zum Schreiben hatte. Ebenso danke ich meiner Mama, die mich wochenlang entlastet hat, und meinem Papa, dessen Erfahrung mir sehr geholfen hat.

Meiner Betreuerin, Frau Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer, danke ich herzlich für ihre stets motivierende, konstruktive Art und die ausgezeichnete inhaltliche Betreuung.

Ein großes Dankeschön richte ich auch an Frau Mag. Dr. Birgit Hatwagner-Stiglitz und Herrn Mag. Matthias Bohun, die mir die Durchführung meiner Experimente ermöglicht haben, sowie an alle Teilnehmenden.

Herzlichen Dank auch an Lydia, die die Bildkarten des adaptierten Lernspiels mit viel Liebe und Geduld gestaltet hat.

Nicht zuletzt danke ich allen Familienmitgliedern und Freunden, die mich auf dem Weg zur Fertigstellung dieser Arbeit emotional begleitet haben.

Abkürzungsverzeichnis

A1, A2	Niveaustufen nach dem GeRS (Elementare Sprachanwendung)
bzw.	beziehungsweise
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
d. h.	das heißt
ebd.	eben diese/r
etc.	et cetera
EV	Niveaustufe am VWU (Studierende mit guten Vorkenntnissen)
f	folgend
ff	fortfolgende
FU	Fremdsprachenunterricht
GeRS	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
Hg.	Herausgeber/herausgegeben von
i. d. R.	in der Regel
L1	Erstsprache
LJ	Lebensjahr
m	männlich
Nr.	Nummer
no.	number (Nummer)
OeAD	Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung
o. J.	ohne Jahr
o. S.	ohne Seite
Pers.	Person/Personen
SLS	Sprachlernspiel
TN	Teilnehmende/TeilnehmerInnen
u. a.	unter anderem
UV	unabhängige Variable
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
vs.	versus
vol.	volume (Band)
VWU	Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten
w	weiblich
z. B.	zum Beispiel

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Zielsetzung und Forschungsfrage	1
1.2. Vorgehensweise und Aufbau	3
I. Theoretische Einbettung	4
2. Formale Kriterien von Spielen	5
2.1. Schwierigkeiten bei der Begriffsbestimmung.....	5
2.2. Klassifikationsmerkmale von (Sprach-)Lernspielen	9
3. Spielend Lernen im DaF/DaZ-Unterricht?	13
3.1. Der Zusammenhang zwischen Spielen und Lernen.....	13
3.2. Lernen und Spielen aus neurodidaktischer Perspektive	15
3.3. Lernendenvariablen	17
3.3.1. Der Faktor „Alter“.....	19
3.3.2. Der Faktor „Motivation“	21
3.4. Potenzielle Wirkungsweisen von (Sprach-)Lernspielen.....	22
3.4.1. Soziale und affektive Qualitäten	24
3.4.1.1. Steigerung der Motivation.....	27
3.4.2. Fertigkeiten und Kommunikation	28
3.4.3. Fähigkeiten auf verschiedenen sprachlichen Ebenen.....	30
3.5. Herausforderungen hinsichtlich des Einsatzes von Lernspielen im Unterricht	31
4. Das Gesellschaftsspiel „Identik“	34
Kurzcharakterisierung des Zeichenspiels „Identik“	34
4.1. „Identik“ als Sprachlernspiel?	36
4.2. Klassifikation als Lernspiel	41
4.3. Der Einsatz von „Identik“ im DaF/DaZ-Unterricht.....	46
4.3.1. Zugrundeliegende Sprachhandlungen.....	46
4.3.2. Zu erwartende positive Effekte beim Einsatz von „Identik“ im DaF/DaZ-Unterricht	49
4.3.3. Mögliche Schwierigkeiten beim Einsatz von „Identik“ im DaF/DaZ-Unterricht	50
II. Empirischer Teil	52
5. Forschungsdesign und methodisches Vorgehen.....	52
5.1. Experiment.....	57
5.2. Fragebogen.....	58
5.2.1. Methoden der Datenauswertung (quantitativ und qualitativ).....	60
5.3. Gütekriterien	62
6. Adaption des Zeichenspiels „Identik“ für den Lehr- bzw. Lernkontext	65

6.1. Bildkarten(motive).....	65
6.2. Bewertungskriterien.....	68
6.3. Spielregeln	68
6.4. Spielmaterialien	69
7. Erstellung des Fragebogens.....	70
8. Durchführung des Lernspiels und anschließende Datenerhebung	75
8.1. Institution und Rahmenbedingungen.....	77
8.2. Spielinstruktion und Spielablauf in der Praxis	78
8.3. Anmerkungen zur Praxis	80
9. Datenanalyse	83
9.1. Experiment 1 (Gruppe 1 und 2).....	83
9.2. Anpassung des Fragebogens zwischen Experiment 1 und Experiment 2.....	101
9.3. Experiment 2 (Gruppe 1 und 2).....	105
9.4. Vergleich der Ergebnisse von Experiment 1 und Experiment 2.....	123
III. Resümee und Ausblick.....	129
IV. Literaturverzeichnis	134
10. Abbildungsverzeichnis	141
11. Tabellenverzeichnis.....	142
V. Anhang	143
a) Fragebogen (Datenerhebung nach Experiment 1).....	143
b) Adaptierter Fragebogen (Datenerhebung nach Experiment 2)	146
c) Einverständnis-Erklärung.....	150
d) Fragebogen – Auswertung Experiment 1, Gruppe 1.....	151
e) Fragebogen – Auswertung Experiment 1, Gruppe 2.....	155
f) Inhaltsanalyse Experiment 1	160
g) Fragebogen – Auswertung Experiment 2, Gruppe 1.....	169
h) Fragebogen – Auswertung Experiment 2, Gruppe 2.....	173
i) Inhaltsanalyse Experiment 2	179
j) Spielmaterialien	191
i. Bildkarten mit Wortschatz und Kriterien	191
ii. Zeichenblätter mit Wortschatz	217
iii. Punktetabelle(n).....	230
iv. Spielanleitung	231
Abstract	233

1. Einleitung

„Trotz des reichhaltigen Angebots an Spielideen und der positiv beschriebenen und belegten Wirkung wird aktuell nach Umfragen bei Lehrenden und Lernenden immer noch die ‚Randerscheinung‘ [...] spielerischer, kreativer Formen des Arbeitens im FU [(Fremdsprachenunterricht)] bedauert“ (Koenig 2003: 10).

Mittlerweile haben sogenannte Sprachlernspiele – wenn auch in geringerem Ausmaß – Eingang in den Deutsch-als-Fremdsprache- (DaF) bzw. Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht (DaZ) für Erwachsene gefunden. Diese Entwicklung spiegelt sich jedoch noch nicht ausreichend in der Forschung über kreativ-spielerische, d. h. lustvolle, Lernaktivitäten für DaF- bzw. DaZ-Lernende wider. Bei der zum Themenkomplex existierenden Literatur kann zwischen theoretischen Arbeiten und praktischen Spielesammlungen für den Unterricht unterschieden werden. Während die theoretischen Arbeiten sich oft auf einer sehr abstrakten Ebene bewegen, liefern die für das Fremdsprachenlernen zusammengestellten Spielesammlungen Rezepte und Kopiervorlagen für den Unterricht, ohne genügend Reflexion hinsichtlich ihres Einsatzes anzuregen (vgl. Koenig 2003: 10). Dazu kommt, dass ein Großteil der Literatur bereits aus den 80er-Jahren stammt, als das Sprachlernspiel mit dem kommunikativen Ansatz seine Blütezeit erlebte (vgl. Kleppin 2007: 263). Neuere Literatur wiederum widmet sich vermehrt dem Thema „Digitale Spiele“.

Zudem ist festzuhalten, dass der Einsatz von Lernspielen im Erwachsenenunterricht nach wie vor umstritten ist. Obwohl in der Fachliteratur weitgehend Einigkeit über die potenziell positiven Effekte von Spielen im Sprachunterricht besteht, hält sich die „Spielskepsis“ sowohl bei Lehrenden als auch bei erwachsenen Lernenden weiterhin hartnäckig. Dazu kommt, dass es – wie bereits angedeutet – bisher nur wenige empirische Studien in Bezug auf diese Zielgruppen gibt, die sich speziell mit analogen Lernspielen im DaF/DaZ-Unterricht befassen. In diesem Sinne kann die vorliegende Arbeit einen sinnvollen Beitrag leisten.

1.1. Zielsetzung und Forschungsfrage

Die vorliegende Forschungsarbeit untersucht die subjektive Wahrnehmung erwachsener Lernender in Bezug auf den Einsatz von Spielen im DaF/DaZ-Unterricht anhand einer von der Verfasserin für den Lehr- bzw. Lernkontext adaptierten Version des Gesellschaftsspiels „Identik“.

Im Kern besteht das Zeichenspiel darin, dass die Teilnehmenden auf Grundlage von Bildbeschreibungen Skizzen anfertigen. Diese Skizzen werden anschließend nach

bestimmten Kriterien bewertet, die sowohl der beschreibenden als auch den zeichnenden Personen im Vorfeld unbekannt sind. Jede/r SpielerIn übernimmt mindestens einmal die Rolle der erklärenden Person. Für die Bildbeschreibung und das Anfertigen der Skizzen stehen insgesamt lediglich 90 Sekunden zur Verfügung.

Im Rahmen dieser Arbeit wurden mehrere Aspekte des Spiels angepasst: Die Bildkarten, die Bewertungskriterien, die Spielmaterialien und in geringerem Umfang wurden auch die Spielregeln adaptiert. Die wichtigste Anpassung bestand jedoch darin, thematisch geeignete Bildkarten für die Zielgruppe auf dem Sprachniveau A2 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeRS) zu gestalten und den Teilnehmenden für die Bildbeschreibung relevanten Wortschatz zur Verfügung zu stellen.

Ziel dieser Arbeit ist es, empirische Erkenntnisse in Bezug auf die existierende Forschungslücke hinsichtlich der Einstellung erwachsener Lernender zum Einsatz solcher Aktivitäten (vgl. Schwarzmayr 2004: 127) im DaF/DaZ-Unterricht zu liefern und in einen theoretischen Kontext zu setzen. In diesem Sinne soll die Arbeit das Wissen bereits existierender Forschungsarbeiten zu Spielen im Unterricht allgemein bzw. zur diesbezüglichen Sicht der Lernenden erweitern.

Die Erforschung der Thematik anhand eines konkreten Spiels scheint dabei sinnvoll, da viele verschiedene – auch mit dem jeweiligen Spiel in Zusammenhang stehende Faktoren – für die Entfaltung des motivierenden Potenzials von Spielen ausschlaggebend sind (vgl. Kleppin 2007: 266). Die Forschungsfrage lautet daher:

Inwiefern erscheint erwachsenen Lernenden der Einsatz einer adaptierten Version des Zeichenspiels „Identik“ im DaF/DaZ-Unterricht sinnvoll?

Dabei soll folgende Hypothese verifiziert bzw. falsifiziert werden:

Die erwachsenen Lernenden erachten den Einsatz des adaptierten Lernspiels „Identik“ als förderlich für ihr Sprachenlernen, besonders in Bezug auf die Motivation, den Wortschatz, die Grammatik sowie die Fertigkeiten „Sprechen“ und „Hören“.

Indem versucht wird, „Identik“ so zu adaptieren, dass es ein für die Niveaustufe A2 adäquates, echtes (Sprachlern-)Spiel darstellt, das auch zukünftig im DaF/DaZ-Unterricht einen Mehrwert haben kann, möchte die vorliegende Arbeit auch einen Beitrag zur Methodenvielfalt des Erwachsenenunterrichts leisten.

Die Wahl des Sprachniveaus A2 gemäß dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeRS) liegt darin begründet, dass für die Niveaustufe A (Elementare Sprachverwendung) naturgemäß weniger (echte) Spiele existieren, die Spaß machen und mit Freude und Leichtigkeit zum Lernerfolg beitragen (können). Gleichzeitig sind für das Spielen der adaptierten Version von „Identik“ bestimmte sprachliche Fähigkeiten notwendig, die erst auf dem Sprachniveau A2 vorausgesetzt werden können.

1.2. Vorgehensweise und Aufbau

Die Arbeit folgt einem qualitativen Forschungsansatz und berücksichtigt die begrenzten Sprachkenntnisse der Teilnehmenden. Das adaptierte Lernspiel wurde in zwei Deutschkursen des Vorstudienlehrgangs der Wiener Universitäten im Abstand von drei Wochen jeweils zweimal durchgeführt. Ein teilstandardisierter Fragebogen erfasst die subjektive Wahrnehmung der Lernenden. Die Auswertung erfolgt sowohl quantitativ als auch qualitativ mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring.

Die Gliederung der Arbeit umfasst einen Theorieteil und einen empirischen Teil. Ersterer beschäftigt sich mit formalen Kriterien von (Sprachlern-)Spielen, dem Zusammenhang zwischen Spielen und Lernen sowie dem konkreten Einsatz von Spielen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. Die gewonnenen Erkenntnisse werden mit dem im Rahmen dieser Arbeit im Fokus stehenden Spiel „Identik“ zusammengeführt (siehe Kapitel 4.1., 4.2. und 4.3.).

Der empirische Teil beinhaltet neben der Darstellung des Forschungsdesigns, der gewählten Methoden zur Datenerhebung (Experiment und teilstandardisierter Fragebogen) und Datenauswertung (Arithmetisches Mittel und qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring) und der Adaption des Zeichenspiels „Identik“ für den Lehr- bzw. Lernkontext auch eine Reflexion des Fragebogens, der Experimente und der Datenerhebungen sowie die quantitative und qualitative Auswertung der erhobenen Daten.

Abschließend wird im Resümee die Forschungsfrage beantwortet und ein Ausblick darüber gegeben, was dies für die konkrete Unterrichtspraxis sowie für die zukünftige Forschung in diesem Bereich bedeuten kann.

I. Theoretische Einbettung

Die vorliegende Arbeit lässt sich an der Schnittstelle der Forschungsfelder „Lernforschung“ und „Lernerforschung“ verorten. Während sich ersteres mit den Bedingungen, Prozessen und Ergebnissen des Sprachenlernens in natürlichen und gesteuerten Umgebungen beschäftigt, stehen bei zweiterem die Lernenden als Individuen im Mittelpunkt der Untersuchung (vgl. Caspari 2016: 15). Im Zentrum dieser Arbeit steht eine adaptierte Form des Zeichenspiels „Identik“ als „eine der Lehrformen in der Methodenvielfalt“ (Klip 2010: 91) für den Fremd- bzw. Zweitsprachenerwerb, wobei der Schwerpunkt auf den im Kontext der Anwendung dieses Spiels gemachten bzw. entstandenen subjektiven Wahrnehmungen von erwachsenen Lernenden liegt. Damit soll ein Beitrag zur existierenden Forschungslücke hinsichtlich der Einstellung erwachsener Lernender zum Einsatz von spielerischen Aktivitäten im DaF- bzw. DaZ-Unterricht geleistet werden (vgl. Schwarzmayr 2004: 127).

Ziel dieses Theorieteils ist es, neben der theoretischen Einordnung des Spiels „Identik“ auch Einblick in den für diese Arbeit relevanten Zusammenhang zwischen „(Lern-)Spiel“ und „Lernen“ bzw. „Motivation“ zu geben. Vor diesem Hintergrund wird von einer umfassenden Darstellung verschiedener Spieltheorien sowie der historischen Entwicklung des Spielbegriffs zugunsten konkreter, für diese Arbeit bzw. für das Spiel, mit dem sich diese Arbeit beschäftigt, relevant erscheinender Aspekte Abstand genommen. Diese Vorgehensweise scheint gerechtfertigt, da – wie in Kapitel 4.1. näher ausgeführt – davon ausgegangen werden kann, dass das Spiel „Identik“ als kommerziell erfolgreiches Spiel, die Hauptkriterien eines (guten) Spiels erfüllt. In diesem Sinne erscheint die Frage relevanter, ob die adaptierte Version des Spiels den Kriterien eines Sprachlernspiels entsprechen kann. Dazu kommt, dass mittlerweile eine Vielzahl an Publikationen bzw. Theorien zum Thema „Spiel“ existiert, ein Großteil dieser stammt aus der Blütezeit des kommunikativen Ansatzes in den 80er-Jahren (vgl. Kleppin 2007: 263). Neuere Veröffentlichungen widmen sich hingegen hauptsächlich den digitalen Spielen. Deshalb bezieht sich dieser Theorieteil u. a. auch auf ältere Werke, denen größtenteils in der aktuellen Fachliteratur Beachtung geschenkt wird.

Der Theorieteil gliedert sich in drei Abschnitte. Der erste Abschnitt thematisiert formale Kriterien von (Sprachlern-)Spielen und greift Problematiken möglicher Begriffsbestimmungen und Kategorisierungen auf. Im zweiten Abschnitt wird auf die im Zusammenhang von Spielen und Lernen postulierten Potenziale und Schwierigkeiten eingegangen. In diesem Kontext werden auch mögliche Wirkungsweisen sowie

Problemfelder beim Einsatz von Spielen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht herausgearbeitet. Ein besonderer Stellenwert kommt dabei dem Faktor „Motivation“ zu. Im abschließenden Abschnitt werden die Erkenntnisse aus den ersten beiden Abschnitten mit dem im Rahmen dieser Arbeit im Fokus stehenden Spiel „Identik“ zusammengeführt.

2. Formale Kriterien von Spielen

Um eine theoretische Einordnung von „Identik“ als (Sprachlern-)Spiel vornehmen zu können, muss vorab auf die vielschichtigen, in Zusammenhang mit einer möglichen Begriffsbestimmung bzw. Klassifikation von Spielen stehenden Themen eingegangen werden. Wie bereits erwähnt, liegt dabei der Fokus auf jenen Aspekten, die für das in dieser Arbeit im Zentrum stehende Spiel „Identik“ von Relevanz erscheinen.

2.1. Schwierigkeiten bei der Begriffsbestimmung

In der Vergangenheit haben sich zahlreiche Philosophen und Theoretiker mit einer möglichen Definition des Begriffes „Spiel“ beschäftigt und verschiedene Spieltheorien entwickelt. In diesem Zusammenhang hervorzuheben sind u. a. Ludwig Wittgenstein, Johan Huizinga, Roger Callois und Brian Sutton-Smith. Nichtsdestotrotz ist es

„[b]is heute [...] nicht gelungen, eine überzeugende Definition des Spiels zu liefern, mit der das allen Spielformen Gemeinsame begrifflich fixiert würde. Meist werden lediglich Teilaspekte aus dem Gesamtzusammenhang herausgelöst und zu einem individuellen Spielverständnis formuliert“ (Grätz 2001: 5).

Eine überzeugende Definition des Spiels wird teilweise als unmöglich (vgl. Scheuerl 1994: 13) bzw. unnötig angesehen (vgl. Buland 1999 zitiert nach Klip 2010: 70). Kluge (1981: 36) zufolge ist dies auch der Grund dafür, dass inzwischen üblicherweise bisherige Definitionsmerkmale genannt werden, von einer klassischen Definition jedoch weitgehend Abstand genommen wird.¹ In diesem Sinne identifiziert auch Fell fünf Merkmale von Spielen, über die interdisziplinäre Einigkeit herrsche:

- „Spielen ist eine wesentliche und selbstverständliche Verhaltenseigenart des Menschen;
- Spiel lässt sich bei Menschen aller Kulturen und auch im Tierreich beobachten;
- Spiel ist älter als Kultur;
- Spiel ist zunächst zweckfrei, aber nicht wirkungslos
- Spiel
 - bereitet Freude
 - schult die Sinne
 - fördert die geistigen Leistungen
 - begünstigt die Entwicklung sozialen Verhaltens“ (Fell 1987 zitiert in Klip 2010: 70).

¹ Im Gegensatz zum Englischen, in dem differenziertere Begrifflichkeiten existieren, „umfasst das deutsche Wort ‚Spiel‘ die unterschiedlichsten Arten und Formen von Spielen (Sportwettkampf, Musizieren, Roulette im Casino,...)“ (Schwarzmayr 2004: 27). Dazu kommt, dass beim Begriff „Spiel“ im Deutschen – im Gegensatz zu vielen anderen Sprachen – eine abwertende Konnotation mitschwingt, die sich auf dem Antagonismus zwischen Spiel und Arbeit begründet und auf Kant zurückgeht (vgl. Klip 2010: 92).

Diese Zusammenstellung an Merkmalen enthält einige wesentliche Aspekte, die im Laufe der Arbeit erneut aufgegriffen werden. Nichtsdestotrotz hat sich jedoch die Feststellung Klips bestätigt,

„daß es keine einheitliche Definition für das Spiel, geschweige denn für das Lern- und Sprachlernspiel gibt. Dies liegt auch darin begründet, daß es aus vielen unterschiedlichen Blickwinkeln und von vielen verschiedenen Wissenschaften betrachtet werden kann“ (Klip 2010: 91f).

Deshalb behelfen sich alle theoretischen Bestimmungen mit Vereinfachungen. Der Fokus wird auf bestimmte, für den jeweiligen Kontext relevante Elemente gelenkt, sodass das Ergebnis dessen eine bestimmte Funktion erfüllen kann (vgl. Vogelsang 1994 zitiert nach Klip 2010: 92). Vor diesem Hintergrund muss auch die Tatsache eingeordnet werden, dass keine einheitliche Begriffsverwendung für Spiele existiert, die dem Spracherwerb dienlich sind.²

Generell kommt in dieser Arbeit ein weitgefasstes Verständnis von Sprachlernspielen zur Anwendung, demzufolge grundsätzlich all jene Spiele als Sprachlernspiele klassifiziert werden, die entweder das Einüben sprachlicher Elemente fördern oder sprachliches Handeln voraussetzen und folglich der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten dienen (vgl. Hoppe 1985 zitiert nach Schwarzmayer 2004: 18). Da diese Definition jedoch sehr allgemein gehalten ist und für beinahe jedes Spiel argumentiert werden könnte, scheint es notwendig, weitere typische Elemente „guter“ (Sprach-)Lernspiele herauszuarbeiten.

Hansen hebt im Kontext von Sprachlernspielen die Unterschiede in psychologischer, sozialer und formaler Hinsicht zu anderen Lern- und Übungsformen sowie seine Funktion als Unterrichtsmittel hervor (vgl. Hansen 1990 zitiert nach Schwarzmayer 2004: 24). Kuty zufolge stellen Sprachlernspiele „Sprachhandlungen [dar], oft mit Wettbewerbscharakter, die vom Lehrer als spezifische Übungsformen [eingesetzt und] vom Schüler als lustbetonte Beschäftigung empfunden werden“ (Kuty 1993 zitiert in Schwarzmayer 2004: 25). Dabei werden Lernende teilweise auch ohne Kenntnis des Lernziels aufgrund des Spielziels dazu angeregt, in sprachlicher Hinsicht aktiv zu werden (vgl. Kuty 1993 zitiert in Schwarzmayer 2004: 25). Wie nachstehend ausgeführt, wird der Unterscheidung zwischen Lernziel und Spielziel in der Fachliteratur generell ein hoher Stellenwert beigemessen.

Grätz nennt folgende potenzielle Lernziele, die durch den Einsatz von Spielen im Fremdsprachenunterricht erreicht werden können:

- „Spiele bieten die Möglichkeit zum Kennenlernen (Förderung der Wahrnehmung).

² Klip (2010: 91) nennt in diesem Kontext die Begrifflichkeiten „Didaktische Spiele“, „Unterrichtsspiele“, „Übungsspiele“, „Spielübungen“, „Kommunikative Spiele“ und „Sprachlernspiele“.

- Spiele erleichtern den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten (Förderung der Einsicht in Lerninhalte).
- Spiele initiieren das freie, regelgeleitete Sprechen (Förderung von Ausdruck und Artikulation).
- Spiele integrieren nicht-sprachliche Ausdrucksformen (Förderung der Mehrsprachigkeit).
- Spiele kompensieren teilweise den fehlenden Bezug zum Zielsprachenland (interkulturelle Kompetenz).
- Spiele vermitteln kulturelle Inhalte (Landeskunde).
- Spiele fördern das Lernen durch Emotionen (Affektivität)“ (Grätz 2001: 6).

Da dies keine klassischen Lernzielformulierungen darstellen, gewinnt die Ansicht an Gewicht, dass „[d]er Begriff der erwarteten Effekte [...] für Spiele im Unterricht sinnvoller als der übliche wesentlich engere Begriff der Lernziele [scheint]“ (Kleppin 1980: 11). Als Gründe dafür nennt Kleppin, dass „nur wenige operationalisierbare Lernziele bei Spielen angegeben werden können“ (Kleppin 1980: 12). Dies bedeutet, dass sich ihr zufolge nur wenige Lernziele durch den Einsatz von Spielen in – durch Tests oder andere Messverfahren – quantifizierbaren Verhaltensänderungen manifestieren (können). Aufgrund dessen können wichtige Faktoren wie Spaß oder Motivation zwar nicht als Lernziele, selbstverständlich aber als zu erwartende Effekte festgelegt werden (vgl. Kleppin 1980: 11). Da Klippel (1980: 21) zufolge Spiel- und Lernziel identisch sein können, jedoch nicht deckungsgleich sein müssen, schlägt Klip (2010: 71) die Verwendung der Begriffe „Spielziel“ und „Lerneffekt“ vor. Letzterer Begriff besagt in diesem Kontext, dass das Lernen mit dem Spielen einhergeht (vgl. Klip 2010: 71f). In der neueren Literatur wird oft auf Wirkungsweisen (siehe z. B. Schwarzmayer 2004) bzw. Wirkungen (siehe z. B. Klip 2010) von Lernspielen eingegangen, was im zweiten Theorieteil näher betrachtet wird.

Im Hinblick auf das Verständnis, was ein Lernspiel ausmacht, scheint jedoch folgendes Zitat von Göbel interessant:

„Die besondere Eigenschaft von Lernspielen, eine zweifach zielgerichtete Tätigkeit zu ermöglichen, wobei oft der Lernzweck für die Agierenden hinter dem internen Spiel-Ziel zurücktritt, ohne ganz vergessen zu werden, beinhaltet wahrscheinlich einen großen methodischen Vorteil gegenüber anderen Übungsformen“ (Göbel 1979: 65).

Folglich sind Spiel- und Lernziel üblicherweise nicht deckungsgleich. Laut Hansen (1990) hätte eine Kongruenz der beiden negative Auswirkungen. Die Wahrscheinlichkeit einer solchen Kongruenz sinkt jedoch mit zunehmender Komplexität des Lernspiels (vgl. Hansen 1990 zitiert nach Schwarzmayer 2004: 20). Wichtig scheint weiters, dass das Lernziel das Spielziel nicht „erstickt“, da ansonsten der Reiz des Spiels abhandenkommt (vgl. Schwarzmayer 2004: 19):

„Beim Spiel streben die Spieler nach zeitlicher Ausdehnung. Je besser ein Spiel ist, um so größeren Wiederholungsanreiz besitzt es. Für die Lernspiele bedeutet dies, daß bei einem echten Lernspiel die Teilnehmer ohne Aufforderung noch einmal spielen wollen oder würden. Da dies in der Praxis selten der Fall ist, zeigt sich, wie oft das Verhältnis zwischen Spannung, Spielspaß und Freude auf der einen Seite und Anforderung und Anstrengung auf der anderen Seite unausgewogen ist. Viele

Lernspiele sind zu vorhersehbar, der Wiederholungsanreiz leidet durch mangelnde Neugier der Spieler auf den Spielverlauf und das Spielziel“ (Klip 2010: 72).

Damit ein Lernspiel auch tatsächlich ein Spiel bleibt, nennt Klip folgende zwei Punkte, die es erfüllen muss. Zum einen darf der Lerninhalt dem Spiel nicht „aufoktroziert“ werden, da künstlich hinzugefügte Lerninhalte oft einen Stör- und Ablenkungsfaktor darstellen, der den Spielspaß und Spielwert beeinträchtigt. Zum anderen stelle sich der anvisierte Lerneffekt dann am ehesten ein, wenn alle Lernenden aktiv am Spiel partizipieren (können) (vgl. Klip 2010: 75). Demgegenüber zählt Göbel sechs andere Faktoren auf, die als Maßstab hinsichtlich der „Echtheit“ eines Spiels dienen können. Dabei nennt er die Analogie zu Unterhaltungsspielen, die Existenz von Konkurrenz-Elementen sowie die Notwendigkeit, dass Spiel- und Lernziel sich unterscheiden, der Zufall eine Rolle spielt und die Aktivität zur Erheiterung beiträgt und Spannung erregt (vgl. Göbel 1979: 64). Einigkeit besteht jedoch dahingehend, dass eine Unterscheidung zwischen tatsächlichen Lernspielen und Übungen mit Spielcharakter getroffen werden muss (vgl. Göbel 1979: 64f, vgl. Klip 2010: 72), „um nicht Motivationsschwund durch Enttäuschung zu bewirken“ (Göbel 1979: 65) und „[d]as Lernspiel [...] in seinen Eigenschaften [zu entwerten]“ (Klip 2010: 80). Dabei sieht Klip die Hauptunterscheidungsmerkmale in den Faktoren „Spaß“ und „Motivation“: „Wo die Mitspieler keinen Spaß und keine Motivation haben, da handelt es sich auch nicht mehr um ein Spiel“ (Klip 2010: 72).

Wie die sechs genannten Faktoren im Hinblick auf die „Echtheit“ eines Spiels bereits erahnen lassen, muss ein Lernspiel auch abseits des Unterrichts als Spiel gesehen werden können (vgl. Göbel 1979: 64). Deshalb liegt der im Kontext von (Sprach-)Lernspielen von Klip argumentierte Rückgriff auf erfolgreiche Spiele und Spielprinzipien nahe:

„Um erfolgreiche Spiele zu ermitteln, sollte man die Spiele suchen, die aus reiner Spielfreude ausgeübt werden. Es bieten sich zwei Möglichkeiten. Traditionelle Spiele haben sich nur deswegen über Generationen erhalten, weil sie erfolgreich sind. Die zweite Möglichkeit ist das Angebot des Spielwarenmarktes. Da der Erfolg kommerzieller Spiele von der Begeisterung der Konsumenten abhängt, findet man hier mehrheitlich die Spiele und Spielformen, die die Kriterien eines guten Spiels erfüllen. Klassikern ist dabei der Vorzug zu geben, da diese Spiele sich wegen ihrer Qualität am Markt durchgesetzt haben“ (Klip 2010: 81).

Als Kriterien eines erfolgreichen Spiels werden dabei „Originalität“, „Wiederholreiz“, „Überraschung“, „Chancengleichheit“, „Siegchance“, „keinen Königsmacher-Effekt“,³ „kein vorzeitiges Ausscheiden“, „keine Wartezeiten“, „Entfaltungsmöglichkeiten“, „Einheit von Titel, Thema, Spielform und Grafik“, „Qualität des Spielmaterials“,

³ Der Königsmacher-Effekt bedeutet, dass eine Person, die selbst keine Möglichkeiten mehr hat, das Spiel zu gewinnen, mit ihrem Handeln darüber entscheidet, welche/r MitspielerIn SiegerIn des Spiels wird (vgl. Kramer 2018a: [o. S.]).

„eindeutige Zielgruppe oder einheitlicher Anspruch in der Spielregel“ und „Spannung“ genannt. Diese Faktoren sind Kramer (2018a: [o. S.]) zufolge grundsätzlich ausschlaggebend für die Spielfreude, wobei in diesem Kontext auch subjektive Präferenzen eine wichtige Rolle spielen. Im Kontext von Lernspielen nennt Schweckendiek (2001: 19) folgende Punkte:

- „Die Spielidee soll leicht anpassbar und variabel sein je nach Stoff und Schwierigkeitsgrad.
- Das Material soll für die TN attraktiv sein, auch unter ästhetischen Gesichtspunkten, so dass sie sich gern selbstständig damit beschäftigen.
- Es soll inhaltlich gut strukturiert und graphisch übersichtlich sein.
- Es soll dem Leistungsvermögen der TN entsprechen: Bekanntes üben, in anderen Zusammenhängen vertiefen.
- Es soll selbstständige Kontrolle durch die TN erlauben.
- Es soll für den Lehrer gut handhabbar sein: kopierbar, gut zu archivieren, gut zu transportieren“.

2.2. Klassifikationsmerkmale von (Sprach-)Lernspielen

Wie im vorhergehenden Teil deutlich wurde, findet in der Fachliteratur im Kontext von Spielen und (Sprach-)Lernspielen keine einheitliche Begriffsdefinition bzw. -verwendung statt. Diese Problematik lässt sich anhand der wissenschaftlichen Literatur zum Thema auch im Kontext möglicher Klassifikationsmerkmale bestätigen:

„Die konkreten Erscheinungsformen als Spielformen zu kennzeichnen und sie in einem Ordnungssystem zu erfassen zählte schon immer zu den erstrebenswerten Aufgaben der Spielforscher und Spielpädagogen. Den meisten Klassifikationsversuchen lag wohlweislich die Erkenntnis zugrunde, daß es ein ideales Einteilungsprinzip aus Gründen der Komplexität des Spielphänomens nicht geben kann“ (Kluge 1981: 39).

So wurden seit jeher aus unterschiedlichen Disziplinen heraus verschiedene Klassifikationssysteme entwickelt, die Kluge zufolge entweder „die spielhafte Erscheinung“ oder „das spielende Subjekt“ zum Fokus haben, wobei „[i]nnerhalb dieser Grobeinteilung [...] gewöhnlich weitere Einteilungsgesichtspunkte hinzu[treten]“ (Kluge 1981: 39). Er führt u. a. Einteilungsversuche aus psychologischer, sozial- und erziehungswissenschaftlicher Perspektive an (Kluge 1981: 40ff).

Scheuerl (1979: 137ff) gibt einen historischen Überblick über verschiedene Klassifikationsversuche und den ihnen zugrundeliegenden Ordnungskriterien. Hier nennt er u. a. Entwicklungsstufe/Lebensalter, körperliche vs. seelische/geistige sowie gesellige vs. einsame Spiele, wobei alle diesbezüglichen Einteilungsversuche mehr oder weniger willkürlich bleiben:

„FRIEDRICH LUTHER stellt anlässlich einer vergleichenden Betrachtung der verschiedenen Klassifikationsversuche fest, daß alle Einteilungen, auch die durchdachtesten, künstlich bleiben und zu Restbeträgen führen müßten, weil Spiel ‚nicht etwas Konkretes, sondern eine Erlebensform‘ sei. ‚Absolut stichhaltig‘ kann man seiner Ansicht nach ‚nur die Spiele selbst als komplexe Individuen in ihrer zufälligen formalen Verwandtschaft neben einander stellen‘ Als solche Anwendungsgebiete betrachtet er: Kinderspiel, Gesellschaftsspiel, Spielerei, Sport, Liebespiel, darstellendes Spiel, Glücksspiel und Spiel mit dem Ernst“ (Luther 1925 zitiert in Scheuerl 1979: 139).

Aber auch diese Einteilung erscheint Scheuerl (1979: 139) nicht präzise genug, „da etwa das Kinderspiel zugleich auch darstellend, das Gesellschaftsspiel zugleich Glücksspiel oder das Liebesspiel zugleich auch Spiel mit dem Ernst sein kann“. Mit der Unterscheidung zwischen definiten, indefiniten und uneigentlich definiten Spielen⁴ brachte Schulze (1931 zitiert nach Scheuerl 1979: 39) einen neuen Aspekt ein. Den Vorteil dieser Einteilung sieht Scheuerl (1979: 140) darin,

„daß sie ihre Gesichtspunkte nicht von außerhalb der Spielwelt als (biologisch, physiologisch, psychologisch) vorgezeichnete Schemata übernimmt, sondern in ‚morphologischer‘ Betrachtung aus dem So-sein der Spielgebilde selbst entwickelt.“

Andere Spieltheoretiker verzichten laut Scheuerl (1979: 140ff) teilweise ganz auf Klassifizierungen (z. B. Buytendijk), halten sich an bereits überlieferte Kategorisierungsversuche (z. B. Huizinga) oder kombinieren wie Château die Gliederungskriterien der verschiedenen Spieltheoretiker zu einem Klassifikationssystem. Scheuerl (1979: 142) zufolge bleiben jedoch alle in unterschiedlicher Weise unbefriedigend:

„Man kann nur die Fakten psychischer oder objektiv-geistiger Art, die dem Spiel zugrunde liegen, nicht aber die Spielerscheinungen selbst gliedern. Eine Gliederung der Fakten hat den einzigen Sinn, dem Suchenden das Auffinden der Erscheinungen zu erleichtern.“

Zwar birgt diese Aussage eine gewisse Resignation in sich, nichtsdestotrotz scheint solch eine Klassifikation von (Sprachlern-)Spielen im Hinblick auf ihren Einsatz im Unterricht hilfreich und sinnvoll zu sein. In diesem Sinne hat beispielsweise Kube die didaktischen Spielformen in „Lernspiel“, „Rollenspiel“ und „Planspiel“ unterteilt (vgl. Kube 1977), während Retter Spiele unter psychologisch-pädagogischen Aspekten den Kategorien „regelgebundene Spielformen“, „Symbol- und Rollenspiel“ und „Objektspiel: prozeß-/produktbezogene und effektbezogene Spielformen“ zuordnet (vgl. Retter 1979 zitiert nach Kluge 1981: 45). Als Merkmale regelgebundener Spielformen werden ein Spannungsgeladener Spielablauf, ein offenes Spielergebnis sowie der Einfluss von Glück, Zufall und Geschicklichkeit genannt (vgl. Kluge 1981: 46). In diesem Kontext scheint interessant, dass in der psychologischen Betrachtungsweise des Kinderspiels von Bühler⁵ das Regelspiel, „das Spielpartner und soziale Verhaltensweisen beim Spieler voraussetzt“ (Bühler 1928 zitiert nach Kluge 1981: 41), zu jenen Spielformen zählt, die erst bei älteren Kindern auftreten (vgl. Bühler 1928 zitiert nach Kluge 1981: 41). Nach wie vor wird in

⁴ „„Definit“ heißt auf einen inneren Abschluß zielend (wie etwa ein Jagdspiel); ‚indefinit‘ heißt: auf keinen inneren Abschluß zielend (wie etwa das Drachensteigenlassen oder Kreiselreiben). Zwischen beiden Gruppen gibt es noch die ‚uneigentlich definiten‘ Spiele, die zwar faktisch einen Abschluß haben, deren Spielidee selbst jedoch nicht auf diesen Abschluß hinzielt: Bei Faustball- oder Fußballspielen etwa ist der Abschluß lediglich von außen (durch Vereinbarung über die höchste Fehlerzahl oder die Spielzeit) bestimmt, während das Spiel aus sich heraus endlos dauern könnte“ (Schulze 1931 zitiert in Scheuerl 1979: 140).

⁵ Für diese und weitere Klassifizierungen von Spielen in der Kindheit siehe u. a. Fritz 1991, S. 49f.

der Fachliteratur die Ansicht vertreten, dass erwachsenengerechte Spiele üblicherweise Regelspiele sind (vgl. Klip 2010: 80).

Als weitere Kriterien für die Spielklassifikation können die folgenden, von Kramer (2018b: [o. S.]) angeführten, herangezogen werden:

- „Erscheinungsjahr oder Epoche (Spiele im Wandel der Zeit)
- Entstehungsorte: Kontinente, Länder (Spiele der Völker und Kulturen)
- Spielalter (Spiele für das Alter unter 3 Jahren, von 3-6 Jahren usw.) Diese Klassifizierung wird häufig von Verlagen und vom Handel angewandt; hier wird auch zwischen Kinder-, Familien- und Erwachsenenspielen unterschieden.
- Anzahl Spieler (Solospiele, Spiele für 2-4 Personen usw.)
- Spielmaterial (Brett-, Karten-, Würfelspiele),
- Spieldauer (unter 10 Minuten, 10 - 20 Minuten usw. bis mehr als 1 Tag)
- Spielziel (Start-Ziel-Spiel, letzte Figur auf dem Spielplan, größtes Gebiet usw.)
- Grad und Art der Anforderung an die Spieler“;

Für die Unterrichtspraxis können diese Kriterien unter bestimmten Bedingungen Sinn machen, beispielsweise wenn lediglich Spiele mit kurzer Spieldauer oder für wenige oder viele SpielerInnen in Frage kommen. Davon abgesehen, sagen diese Kategorien allerdings nichts über das besagte Spiel aus.

Sieht man sich verschiedene Lernspielesammlungen an, so fällt auf, dass die alphabetische Reihung der Spiele nach Namen (vgl. Kleppin 2003: 263f) sowie die Einteilung in der Spieleliteratur nach mehr oder weniger gängigen Spielformen häufig angewandt wird. Bei letzterer Kategorisierungsart stechen jedoch die verschiedenen Begrifflichkeiten ins Auge. Denn während z. B. Göbel (1979: 3ff) in seiner Spielesammlung „Dialogspiele“, „Kettenspiele“, „Pantomimespiele“, „Ratespiele“, „Würfelspiele“, „Erinnerungsspiele“, „Kartenspiele“, „Dominospiele“, „Schreib- und Zeichenspiele“ sowie „Ergänzungsspiele“ unterscheidet, nennen Koliander-Bayer/Faistauer (1999a: 15ff) die Kategorien „Kennenlernspiele“, „Warming-up-Aktivitäten“, „Gruppenfindungsspiele“, „Bewegungsspiele“, „Hauptspiele“, „Spielcasino“ sowie „Spielen und Darstellen“, denen sie einzelne Spiele zuordnen. Sie weisen jedoch bereits selbst auf die Problematik und Unvollständigkeit ihrer Einteilung sowie dadurch bedingte Überschneidungen hin (vgl. Koliander-Bayer/Faistauer 1999b: 5), wobei Begriffe wie „Kennenlernspiele“ oder „Warming-up-Aktivitäten“ – im Gegensatz zu vielen anderen Bezeichnungen – bereits Hinweise auf ihren möglichen Einsatz im Unterricht geben. In diesem Zusammenhang schreibt Kleppin (2003: 263):

„Eine Klassifikation verschiedener Sprachlernspieltypen wurde zwar diskutiert; doch Abgrenzungen wie etwa Rollenspiel, Simulation, szenisches Spiel, regelgeleitetes Spiel, freies Spiel, Diskussionsspiel, Gesellschaftsspiel, darstellendes Spiel, Computerspiel, Ratespiel geben keine Auskunft darüber, wie sie sich für den Bereich des Fremdsprachenlernens funktionell und strukturell voneinander unterscheiden.“

Somit besitzen sie auch keine Aussagekraft hinsichtlich der Einsatzmöglichkeiten der jeweiligen Spiele im Unterricht (vgl. Klippel 1980 zitiert nach Klip 2010: 106).

Weiters birgt diese Art der Klassifikation die Problematik, dass die Begriffe teilweise sehr unterschiedlich verwendet werden und somit ein und dieselbe Kategorie verschiedene Spielarten beinhaltet.⁶ Vermutlich gerade deshalb

„werden Lernspiele mancherorts nach fachlichen oder allgemein-pädagogischen Lernzielen, woanders wieder nach dem Schwierigkeits- und Komplexitätsgrad, nach dem Grad der Kommunikativität, nach den Organisationsformen oder nach der Größe der Spielgruppe klassifiziert“ (Klippel 1980 zitiert nach Schwarzmayr 2004: 26f).

In Hinblick auf Sprachlernspiele werden Spielesammlungen teilweise auch nach Teilfähig- und Teilfertigkeiten sowie nach zu erwarteten Effekten (z. B. Kreativ- und Debattenspiele) eingeordnet. Solche Klassifizierungen sind – wie bereits von Scheuerl (1979) festgehalten – für die AnwenderInnen hilfreich, können jedoch kaum als tatsächlicher Systematisierungsversuch verstanden werden (vgl. Kleppin 1980: 35). Dies gilt ebenso für Reihungen, denen die sprachliche Progression zugrunde liegt (z. B. Sánchez/Sanz/Dreke 2013).

Aus der Reihe der sehr unterschiedlichen Systematisierungsmodelle scheinen jene von Buschmann (1978), Löffler (1979), Klippel (1980) und Kleppin (1980) besonders erwähnenswert. Während das Raster von Buschmann auf den vier Fertigkeiten sowie den Analyse-Ebenen „Sub-Wort“, „Wort“, „Struktur“ und „Sprachhandlung“ aufbaut (vgl. Buschmann 1978 zitiert nach Kleppin 1980: 35f), nehmen Klippel und Löffler mit ihren Klassifikationsmodellen eine Zwei- bzw. Dreiteilung vor. Die Zweiteilung unterscheidet zwischen freien Spielen und Regelspielen und geht auf die englischen Begriffe „play“ und „game“ zurück (vgl. Klippel 1980: 17). Löffler hingegen nimmt eine Differenzierung hinsichtlich der kommunikativen Möglichkeiten „Lernen“, „Darstellen“ und „Interagieren“ vor (vgl. Löffler 1979 zitiert nach Klip 2010: 101). Kleppin (1980: 57) wiederum entwickelte ein „Instrument zur Erfassung und genauen Beschreibung von Sprachlernspielen“, das in seinen Grundzügen dem im Rahmen dieser Arbeit herangezogenen Klassifikationsmodell von Klip (2010) ähnelt.

Die generelle Problematik von Spielklassifikationen besteht darin, dass sich bei zu weit gefassten Kategorien Schwierigkeiten bei der Zuordnung ergeben können (vgl. Hering 1979 zitiert nach Kluge 1981: 47), während sehr konkrete, eng gefasste Kategorien oft Überschneidungen und Lücken bedingen, sodass für einzelne Spielformen keine sinnvolle Zuordnung getroffen werden kann (vgl. Kluge 1981: 47). Demgegenüber

⁶ Als Beispiel dafür nennt Kleppin (1980: 36, Fußnote 3) die Verwendung des Begriffs Simulation.

identifiziert Kleppin (1980: 37) in Hinblick auf Spielklassifikationen zwei andere, damit in Zusammenhang stehende Problematiken. Zum einen nennt sie die existierende Vielfalt an Ordnungskriterien, zum andern die Tatsache, dass „Spiele [...] nicht klar gegeneinander abgegrenzt werden [können]“. Weder Kluge (1981: 47) noch Klip (2010: 106) vertreten jedoch die Meinung, dass deswegen ganz auf Klassifikationsversuche verzichtet werden dürfe. In diesem Sinne entwickelt Klip (2010: 120ff) einen Entwurf einer komplexen Klassifikation von Sprachlernspielen, die zielgruppenbezogene, spielbezogene, lerninhaltsbezogene und herstellungsbezogene Parameter heranzieht. Da diese in Hinblick auf den erwachsenengerechten Fremdsprachenunterricht konzipiert wurde, scheint sie für das Anliegen dieser Arbeit besonders geeignet zu sein, sodass das Spiel „Identik“ gemäß dieser Klassifikation analysiert bzw. eingeordnet wird (siehe Kapitel 4.2.). Dabei wird auf den, im Rahmen dieser Klassifikation entwickelten Fragebogen zurückgegriffen, der eine ausführliche Darstellung der einzelnen Parameter vornimmt.

3. Spielend Lernen im DaF/DaZ-Unterricht?

Dieses Kapitel behandelt unterschiedliche Aspekte, die für das Lernen mit Spielen im DaF- bzw. DaZ-Unterricht relevant scheinen. Dabei wird zu Beginn der Zusammenhang zwischen Spielen und Lernen thematisiert. Anschließend widmet sich dieses Kapitel neurodidaktischen Erkenntnissen, die für das Lernen im Allgemeinen und folglich auch für das „spielende Lernen“ bzw. das Lernen mit bzw. durch Spiele bedeutsam sind. Besondere Bedeutung wird weiters den sogenannten Lernendenvariablen und dabei insbesondere, aufgrund der für den empirischen Teil ausgewählten Zielgruppe der erwachsenen Lernenden, dem Faktor „Alter“ sowie dem Faktor „Motivation“ beigemessen, sodass diese zwei Thematiken jeweils in einem kurzen Unterkapitel gesondert angesprochen werden. Anschließend wird, im Kontext von Lernprozessen, auf wesentliche Voraussetzungen von Lernspielen eingegangen, bevor abschließend potenzielle Wirkungsweisen von (Sprach-)Lernspielen sowie mögliche Problematiken in Hinblick auf den Einsatz von Spielen im Sprachunterricht erläutert werden.

3.1. Der Zusammenhang zwischen Spielen und Lernen

Bereits im 18. Jahrhundert wurde von Friedrich Schleiermacher (1957 zitiert nach Grätz 2001: 6) „als entscheidende methodische Idee die Entwicklung des Übens aus dem Spielen“ artikuliert. In diesem Sinne wird in der Geschichte der Pädagogik schon lange

ein Zusammenhang zwischen Spielen und Lernen hergestellt. 1922 hat der Spieltheoretiker Groos vom Spiel als „Selbstausbildung des heranwachsenden höheren Lebewesens“ (Groos 1922 zitiert in Schwarzmayr 2004: 13) geschrieben. Gleichzeitig hat er jedoch auch als einer der ersten dem Spiel Relevanz für Erwachsene beigemessen (vgl. Groos 1922 zitiert nach Schwarzmayr 2004: 14).

In der Fachliteratur finden sich unterschiedliche, teils einander widersprechende Ausführungen hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Spielen und Lernen. Die diesbezüglichen Meinungen reichen dabei von Spielen „als zweckfreie, freiwillige und lustbetonte Handlung“ (Koliander-Bayer 1999: 7) bis hin zur Gleichsetzung von Spielen und Lernen, da Spielen „eine Form der Erprobung der eignen Möglichkeiten, der Auseinandersetzung mit der natürlichen und sozialen Umwelt ist“ (Behr 1980 zitiert in Koliander-Bayer 1999: 7). Zwischen diesen Polen finden sich auch weniger radikale Meinungen wie z. B. jene von Krings (1976: 20), demzufolge das „Spiel [...] ein Element des Lebens, aber nicht das Leben selber [ist]; so ist es auch ein Element von Lernen, nicht das Lernen selber.“

Im Hinblick auf das Verhältnis von Spielen und Lernen scheinen weiters die Ausführungen Twellmanns (1983: 204ff) erwähnenswert. Ihm zufolge stellt Lernen zum einen eine Voraussetzung für das Spielen dar, da Spielende den Spielraum, das Spielmaterial und nicht zuletzt die Spielregeln kennenlernen müssen. Denn bei zu geringen Kenntnissen könne kein Spiel stattfinden. Zum anderen kann Twellmann zufolge mithilfe von Spielen bereits Gelerntes vertieft und gefestigt werden, wobei drittens nach erfolgreichen Lernprozessen, das Gelernte „„spielend“ zur Verfügung“ (Twellmann 1983: 204) steht. In diesem Zusammenhang wird Spiel als höhere Stufe von Können verstanden: „Wer spielt bewahrt und schafft gleichzeitig neu“ (Twellmann 1983: 207).

Nachdem bereits in Kapitel 2.1. eine Annäherung an den Spiel-Begriff erfolgt ist, stellt sich spätestens an dieser Stelle die Frage hinsichtlich einer möglichen Definition des Lern-Begriffes. Historisch haben sich unterschiedliche Lerntheorien entwickelt, von denen jene des Behaviorismus, des Kognitivismus und des Konstruktivismus die bedeutendsten darstellen. Letztere sieht Lernen als aktiven Prozess, für den persönliche Erfahrungen wesentlich sind (vgl. Klip 2010: 24). Daran anschließend definiert Klip (2010: 17) einen Lernprozess als beobachtbare Verhaltensänderung, die von relativer Dauer ist und auf persönlichen Erfahrungen beruht. Da sich diese – aus einem erfolgreichen Lernprozess resultierenden – beobachtbaren Verhaltensänderungen jedoch

üblicherweise erst zu einem späteren Zeitpunkt einstellen, lassen sie sich nur sehr schwer empirisch fundiert nachweisen. Folglich existieren verhältnismäßig wenig empirische Studien zu den in Kapitel 3.5. angeführten potenziellen Wirkungsweisen bzw. Effekten⁷ von (Lern-)Spielen (vgl. Kleppin 1980: 18). Nichtsdestotrotz herrscht in der Fachliteratur grundsätzlich Einigkeit darüber, „daß Spiele kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben helfen, trainieren und festigen“ (Koliander-Bayer 1999: 8). Dabei scheint vor allem auch im Kontext von Lernen mit bzw. durch Sprachlernspiele die Erkenntnis wichtig, dass sich „Lernen [...] immer auf einer Basis schon vorhandenen Wissens ab[spielt]. Was zu fremd und nicht anschließbar an dieses Wissen ist, weckt keine Neugier; was allzu wenig Neuheit bietet, das langweilt und reizt nicht zum Lernen“ (List 2002: 10). Scheuerl (1979: 179) bezeichnet Lernen im Spiel als Rekapitulation: „Es ist ein erprobendes Anwenden, ein Einüben durch Ausüben. Darin gleicht es einer wichtigen Phase zahlloser anderer Lernprozesse.“ Um diese besser verstehen zu können, scheint ein kurzer Exkurs in die Neurodidaktik sinnvoll.

3.2. Lernen und Spielen aus neurodidaktischer Perspektive

Der Zusammenhang zwischen Lernen und Spielen aus der Perspektive der Neurodidaktik lohnt sich im Hinblick auf Lernprozesse, da die Wahrnehmung

„Grundlage für das Lernen [...] durch die Sinne [ist]. Der Lernprozeß ist reflexiv, er funktioniert nicht ohne Einwirkung von außen. Basierend auf der Art und Weise, wie die Informationen (Stimuli) übertragen werden, spezialisieren sich die neurophysiologischen Lernmechanismen mehr oder weniger auf die Informationskanäle“ (Klip 2010: 26).

Diese Informationskanäle bedienen sich beispielsweise visueller, auditiver, visuell-auditiver oder taktil-haptischer Arten der Informationsaufnahme und sollten im Unterricht berücksichtigt werden (vgl. Sarter 2006: 63), da sich der Einbezug möglichst vieler Lernkanäle positiv auf die Behaltensquote auswirkt (vgl. Klip 2010: 27).

Um solche Empfehlungen für den Unterricht verstehen und besser einordnen zu können, scheint es notwendig, ein grundlegendes Verständnis über die während des Lernens im Gehirn ablaufenden Prozesse zu haben: Jede Sekunde erreichen ungefähr zehn Millionen Informationen (= Reize) unser Gehirn, von denen lediglich 20 bewusst wahrgenommen werden. Von diesen zwanzig werden vereinzelt Reize weitergeleitet und im Idealfall zu Neuronenpopulationen im Cortex⁸ verarbeitet. Der hier als Idealfall geschilderte Vorgang

⁷ In Anlehnung an Portele subsumiert Kleppin unter dem Schlagwort „erwartete Effekte“ alles, was „von den verschiedenen Autoren unsystematisch als Lernziele, Hypothesen, Hoffnungen, Funktionen, Vorteile und ‚Definitionsmerkmale‘ genannt wird“ (Portele 1976 zitiert in Kleppin 1980: 11). In der Literatur wird teilweise auch von „Wirkungsweisen“ gesprochen (siehe z. B. Schwarzmayer 2004).

⁸ In der Literatur auch Kortex oder Großhirnrinde (vgl. Grein 2013: 8).

beschreibt den Lernprozess aus neurobiologischer Perspektive (vgl. Grein 2013: 8). Voraussetzung für diesen Vorgang ist jedoch, dass der Reiz (z. B. eine neue Vokabel) als wichtig und sinnvoll eingestuft wird. Denn ist dies nicht der Fall, wird der Reiz vom Limbischen System, das eine Bewertung aller ankommenden Reize nach den Kriterien bekannt/unbekannt, wichtig/unwichtig und angenehm/unangenehm vornimmt, nicht weitergeleitet (vgl. Grein 2013: 10f). Demgegenüber werden die als sinnvoll und emotional ansprechend bewerteten Inhalte übermittelt, sodass die Möglichkeit besteht, dass sie „als fester Wissensbestand (Neuronenpopulation) im Cortex [...] landen“ (Grein 2013: 11). Interessant scheint dabei, dass hinsichtlich der für den Lernprozess wesentlichen Einschätzung der Lernenden darüber, welche Inhalte von Relevanz sind, die Motivation der Lehrperson eine wesentliche Rolle spielt (vgl. Grein 2013: 12). Analog dazu wird in der Fachliteratur die Ansicht vertreten, dass Lehrende nur jene Spiele im Unterricht einsetzen sollen, von denen sie selbst überzeugt sind:

„Damit LernerInnen ein Spiel als eine für ihre Zwecke geeignete Lern- und Übungsform akzeptieren, ist es unbedingt erforderlich, daß auch die Lehrperson dies tut. Hält sie tief in ihrem Inneren den Einsatz einer bestimmten Spielart (oder auch den Einsatz von Spielen allgemein) für Sprachlernzwecke nicht geeignet, so ist der Misserfolg im Unterricht in der Regel bereits vorprogrammiert. Erfahrungsgemäß wird die LehrerIn bewußt oder unbewußt die eigene Einstellung mitvermitteln – und sich damit in ihren Vorbehalten wieder selbst bestätigt sehen“ (Koliander-Bayer 1999: 9).

Auch weitere neurobiologische Erkenntnisse spiegeln sich in der Fachliteratur hinsichtlich des Lernens wider. Denn Herrmann (2006: 8f) zufolge möchte „das“ Gehirn neugierig gemacht werden – eine Feststellung, die List⁹ bereits in ähnlicher Weise ausgeführt hat.

Ebenso hat die neurodidaktische Erkenntnis, dass eine entspannte Atmosphäre (vgl. Grein 2013: 12) sowie kreative Tätigkeiten, Musik und Meditation für den Lernprozess förderlich sind, Eingang in die fachdidaktische Literatur gefunden. Für das Spiel spricht auch, dass es alle Gehirnregionen stimuliert. Durch das gleichzeitige Ansprechen von Logik und Emotionen stellt es für die Gehirntätigkeit eine komplexe Herausforderung dar (vgl. Klip 2010: 30f). Zudem reiche die alleinige Kenntnis einer grammatischen Regel nicht zur korrekten Anwendung dieser. Ebenso können korrekt angewendete Regeln nicht automatisch artikuliert werden. Dies impliziere, dass Lernen auf zwei Ebenen – einer bewussten und einer unbewussten – ablaufe. Beim Spielen werde von beiden Gebrauch gemacht (vgl. Klip 2010: 55f).

⁹ „Lernen spielt sich immer auf einer Basis schon vorhandenen Wissens ab. Was zu fremd und nicht anschließbar an dieses Wissen ist, weckt keine Neugier; was allzu wenig Neuheit bietet, das langweilt und reizt nicht zum Lernen“ (List 2002: 10).

Konkret wird beim Spielen – im Gegensatz zum Lösen von (reinen) Sprachübungen – die Aufmerksamkeit von der sprachlichen Richtigkeit auf das Inhaltliche gerichtet. Dabei werden Sprachwissen und -fertigkeiten unbewusst, d. h. analog zu ErstsprachlerInnen, die sich bei kommunikativen Prozessen auf den Inhalt und nicht auf die korrekte grammatische, morphologische und/oder syntaktische Ausdrucksweise konzentrieren, angewendet (vgl. Schweckendiek 2001: 9f). Folglich wird

„die Aufmerksamkeit von der sprachlichen Form, die während der Phase der Sprachaneignung im Mittelpunkt steht, auf das Inhaltliche gelenkt [...], was für die Anwendungsphase charakteristisch ist. Der frühzeitige Einsatz eines Spiels bedeutet also, dass der Lernweg abgekürzt wird und eine Anwendungsphase auf der Schwierigkeitsstufe einer reproduktiven, stark gesteuerten Übung stattfindet. Auf diese Weise wird der Logik des Unterrichtsmodells ein Schnippchen geschlagen“ (Schweckendiek 2001: 10).

Ebenso wirkt das dem Spiel inhärente ständige Wiederholen von Abläufen sowohl für Kinder als auch für Erwachsene lernfördernd (vgl. Klip 2010: 56). Klip (2010: 13) zufolge stellt das Spielen eine ganzheitliche Aktivität dar, bei der im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts nicht nur die Fremdsprache selbst, sondern auch weitere, davon unabhängige Fähigkeiten entwickelt und geübt werden können. In diese Richtung argumentiert auch Meyer (1987: 343), wenn er schreibt, dass

„Spielen [...] eine handelnde Auseinandersetzung mit den Mitspielern oder dem Spielobjekt [schafft]. Im Unterschied zur bloß wahrnehmenden, kognitiven Verarbeitung von Wirklichkeit, wie sie beim Lesen, im Gespräch oder in der Beobachtung vorliegt, setzt das Spielen eine Aktivität der Spieler voraus, die konkrete Erfahrungen über den Spielgegenstand, die Mitspieler und über sich selbst zulassen.“

Da jedoch für Lernprozesse im Allgemeinen und vor allem auch im Kontext von Spielen individuelle Lernvoraussetzungen ausschlaggebend sind, wird im Folgenden auf die sogenannten Lerner- bzw. Lernendenvariablen eingegangen.

3.3. Lernendenvariablen

Aufgrund ihres Einflusses auf individuelle Lernprozesse scheint ein Blick auf die sogenannten Lernendenvariablen (in der Literatur auch: Lernervariablen), die u. a. mit den bereits angesprochenen Lernkanälen zusammenhängen, sinnvoll. Denn trotz der Tatsache, dass die beim Lernen im Hintergrund ablaufenden neurobiologischen Prozesse grundsätzlich bei jedem Menschen dieselben sind, unterscheiden sich die Lernenden durch diverse – teils angeborene, teils durch Sozialisation erworbene – Faktoren, denen im Hinblick auf den Lernerfolg einzelner Individuen eine maßgebliche Rolle zukommt (vgl. Edmonson/House 2000: 175ff; vgl. Grein 2013: 27). Kniffka/Siebert-Ott (2012: 59) unterscheiden beispielsweise kognitive (vor allem Sprachlerneignung, Intelligenz,

Sprachlernstile¹⁰ und Sprachlernerfahrung), affektive und attitudinale (Einstellung zur Zielsprache, Motivation, Ängste und Persönlichkeitsmerkmale) sowie soziale Faktoren (soziokulturelle Erfahrungen), wobei nicht nur die einzelnen Variablen, sondern auch die Kombination verschiedener Faktoren Auswirkungen auf die individuellen Lernvoraussetzungen haben. Edmonson/House (2000: 175) differenzieren hingegen lediglich zwischen kognitiven (Intelligenz, Sprachlerneignung, kognitive Stile) und sozio-affektiven Faktoren (Motivation, Einstellung, Persönlichkeitsmerkmale). Kognitive Faktoren betreffen Denkweisen, Problemlösungsstrategien und die Verarbeitung von Reizen bzw. Umwelteinflüssen, sozio-affektive stehen hingegen mit jenen Gefühlen in Zusammenhang, die die Zielsprache bzw. Zielsprachenkultur bei den Lernenden hervorruft. Trotz dieser analytisch (scheinbar) eindeutigen Trennung muss die Einteilung verschiedener Faktoren in kognitiv und affektiv oft uneindeutig ausfallen. Zwar existiert mittlerweile eine umfangreiche Literatur zur Thematik der Lernendenvariablen, allerdings werden in diesem Zusammenhang wichtige Begriffe, wie beispielsweise Lernstile (vgl. Grotjahn 2003: 326), uneinheitlich verwendet. Auch Sarter (2006: 63f) vertritt die Meinung, dass die oft vorgenommene Unterteilung in visuelle, auditive, visuell-auditive, taktil-haptische und andere Lernertypen unzureichend ist. Denn die Gliederung anhand der Art der Informationsaufnahme schenke den für den Lernerfolg ebenso ausschlaggebenden Prozessen der Informationsverarbeitung, -kategorisierung, -repräsentation und -speicherung keine Beachtung. Klar scheint, dass dieselben Unterrichtsbedingungen für unterschiedliche Lernende verschiedene Auswirkungen haben. Für die praktische Umsetzung des Unterrichts bedeutet dies, „dass man lediglich einen Methodenmix mit Berücksichtigung der Wahrnehmungskanäle vorschlagen [kann]“ (Grein 2013: 69). Weiters „sind Methoden dann am erfolgreichsten, wenn sie ganzheitlich vorgehen, d. h. kognitive, kreative wie auch kommunikative Elemente anbieten, um das Gehirn in seiner Vielfalt und Aufnahmebereitschaft anzusprechen“ (Klip 2010: 57), ein Kriterium, das wie bereits erwähnt, auf Spiele zutrifft (vgl. Klip 2010: 13).

Im Folgenden wird auf die zwei Faktoren „Alter“ und „Motivation“ eingegangen, die im Kontext dieser Arbeit, u. a. aufgrund der gewählten Zielgruppe der erwachsenen Lernenden, besonders relevant erscheinen.

¹⁰ In der Literatur ist diesbezüglich teilweise auch von kognitiven Stilen bzw. kognitiven Lernstilen die Rede (vgl. Grein 2013: 27). Generell werden die Konzepte „Lernstil“ bzw. „kognitiver Stil“ in der Fachliteratur sehr uneinheitlich verwendet (vgl. Grotjahn 2003: 326). Dementsprechend finden sich in der Literatur hinsichtlich der konkreten Lernstile bei verschiedenen AutorInnen recht unterschiedliche Ausführungen (z. B. Grein 2013, Grotjahn 2003, Huneke/Steinig 2013, Sarter 2006).

3.3.1. Der Faktor „Alter“

Im Kontext der bereits thematisierten Lernendenvariablen wird auch der Faktor „Alter“ immer wieder genannt. Mittlerweile ist der diesbezüglich lange verbreitete „Mythos“, dass Kinder Zweitsprachen generell einfacher bzw. „besser“ lernen als Erwachsene widerlegt (vgl. Edmonson/House 2000: 180). Denn obwohl es in Bezug auf das (Sprachen-)Lernen im Laufe des Alterungsprozesses zu relevanten mentalen, kognitiven und physischen Änderungen kommt, spielen andere Variablen, wie beispielsweise die Motivation, der Input, der Bildungsstand und die Anzahl bereits erlernter Fremdsprachen, eine weitaus größere Rolle (vgl. Raz 2009 und Obler et al. 2010 zitiert nach Grein 2013: 60). Daher lassen sich anhand des Alters von Lernenden nur wenige Rückschlüsse für deren Lernprozess ziehen.¹¹

Bereits in Kapitel 3.1. wurde angedeutet, dass das (Lern-)Spiel lange Zeit hauptsächlich in Hinblick auf Kinder und Jugendliche untersucht wurde, was sich auch in der Fachliteratur widerspiegelt. Dennoch finden sich auch Überlegungen und Hinweise zum Einsatz von Spielen in der Erwachsenenbildung. Schmack (1983: 214f) zufolge ist

„[e]in breiter Spielkanon [...] im Rahmen der Medien auch für Erwachsene ‚heimisch‘ geworden, und die Aufforderung zur Ausübung oder Mitwirkung, vielleicht auch nur zur interessierten Beobachtung und unterhaltsamen Teilnahme geht von Quiz, Wettspiel, Gesellschaftsspiel, Theater, Hörspiel, Musiziergruppe und sportlicher Betätigung aus. Es kann strittig bleiben, ob solche Spielräume und -formen frei von Lernabsichten, -chancen und -erfolgen da oder dort zustandekommen. Überdeutlich verbindet sich das Spielerische mit der Ernstsituation, die sich aus Lerneifer, Training, Erfolgserwartung aufbaut, so daß manchmal – wie beobachtbar beim nicht erfolgreichen Ausgang einer Partie der Hinweis: ‚Es ist ja alles ein Spiel!‘ kaum tröstend wirkt.“

Dies scheint vor dem Hintergrund der Aussage Kreuzers (1983: 242) besonders spannend, weil Erwachsene – im Gegensatz zu Kindern – Spiele als etwas Abstraktes wahrnehmen können. Aus diesem Grund finden sich Kinder beim Spielen immer in einer Ernstsituation wieder. Obwohl Kreuzer (1983: 243) zufolge „Spielen als die eigentlich bedeutende Tätigkeit des Menschen gedacht werden [kann]“, scheint unbestritten, dass hinsichtlich der Tätigkeit selbst wesentliche Unterschiede zwischen Erwachsenen und Kindern existieren:

„Es [das Spielen] kann aber auch als etwas erscheinen, das sich der Erwachsene aus der Kindheit herüberrettet, im Spiel kann er wieder etwas vom Kindsein erleben und damit natürlich sein, aber der Erwachsene kann das Kinderspiel nicht mehr spielen, das er einmal gespielt hat, er kann es nur noch mitspielen“ (Kreuzer 1983: 243).

Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass sich für Kinder geeignete (Lern-)Spiele nicht eins zu eins für Erwachsene übernehmen lassen. Generell ändern sich jedoch

¹¹ Nichtsdestotrotz spielt das Alter, in dem ein Sprachlernprozess begonnen wird, eine Rolle für die Frage, welches Sprachniveau erreicht wird bzw. werden kann (vgl. Huneke/Steinig 2013: 14ff und Edmonson/House 2000: 178ff).

Spracherwerbsprozesse mit zunehmendem Alter nicht grundlegend, sodass wirkungsvolle Lernstrategien, wie z. B. Spiele, grundsätzlich bei Lernenden jeder Alterskategorie erfolgreich sein können (vgl. Klip 2010: 55).

Allerdings existiert die Tendenz, dass erwachsene LernerInnen das kognitive, regelgeleitete Lernen präferieren. Zum einen sind sie es größtenteils so gewohnt, zum anderen kann ihr – im Gegensatz zu Kindern – tendenziell geschlosseneres Weltbild zur emotionalen Ablehnung neuer Lerninhalte und Unterrichtsmethoden führen. Deshalb werden bekannte Unterrichtsinhalte und -methoden bevorzugt, die persönlich gemachte Erfahrungen bestätigen (vgl. Grassl 1998: 32ff). Dennoch können sich Erwachsene auch auf Neues einlassen. Nachstehendes Beispiel zeigt, dass die Konfrontation Erwachsener mit neuen Unterrichtsmethoden durchaus sinnvoll sein kann: Bei einer von Siebert (vgl. 1994: 645f) durchgeführten Befragung von Seminar-TeilnehmerInnen hinsichtlich ihrer präferierten Arbeitsformen zu Beginn des Semesters, haben Lernende überwiegend auf den LehrerInnenvortrag verwiesen. Trotz allem haben dieselben Lernenden am Ende des Semesters jene Lehrveranstaltungseinheiten am besten bewertet, die entgegen der genannten Präferenz mithilfe von aktivierenden Methoden gestaltet wurden.

Demnach scheint es jedoch notwendig, einige Hinweise zum erwachsenengerechten Spieleinsatz im Sprachunterricht zu geben. Bereits in Kapitel 2.2. wurde darauf hingewiesen, dass erwachsenengerechte Spiele üblicherweise in die Kategorie der Regelspiele eingeordnet werden können (vgl. Klip 2010: 80). Denn von erwachsenen Lernenden werden Regelspiele typischerweise als effektiver wahrgenommen als zum Beispiel Rollenspiele. Der Grund dafür dürfte u. a. darin liegen, dass die Definition von Lernzielen bei Regelspielen (üblicherweise) eindeutiger ausfällt. Aufgrund dessen sind die im Rahmen von Regelspielen zu lösenden kommunikativen Aufgaben sowie die für das erfolgreiche Meistern selbiger notwendigen sprachlichen Fähigkeiten klar festgelegt und folglich besser planbar. Gleichzeitig werden dabei jedoch weder der sprachlichen noch der gedanklichen Kreativität enge Grenzen gesetzt (vgl. Klippel 1980: 109). Um diesen „Vorteil“ von Regelspielen im erwachsenengerechten Unterricht nutzen zu können, müssen die Lernziele sowie der Zusammenhang zwischen dem betreffenden Spiel und dem sonstigen Unterrichtsgeschehen für die LernerInnen transparent gemacht werden. Bachmann (2003 zitiert nach Schwarzmayer 2004: 77) zufolge trifft dies vor allem bei Zweitsprachenlernenden zu, die üblicherweise eine stark zielgerichtete Motivation zum Erlernen der jeweiligen Sprache aufweisen. Daher sollte der Einsatz von Spielen im Erwachsenenunterricht mit Bedacht erfolgen, denn

„[a]ngesichts der heterogenen Zusammensetzung von Lernergruppen mit ihren unterschiedlichen Lernstilen und individuellen Präferenzen kann schon ein ‚Berieseln‘ aller Schüler eines Sprachkurses mit den selben Übungsangeboten eines Lehrwerks sehr problematisch sein. Diese Einschätzungen gelten aber ganz besonders für Aktivitäten mit einem spielerischen Charakter. Nicht alle Schüler spielen gerne alle Spiele. Gerade im Fach Deutsch als Fremdsprache sind häufig interkulturelle Barrieren durch eher traditionelle Lernsozialisationen und -verfahren anzutreffen und es verlangt von der Lehrperson ein hohes Maß an Fingerspitzengefühl für den jeweiligen Einsatz von kreativen Übungen, damit die personale Authentizität der Lerner nicht unterdrückt wird“ (Koenig 2003: 16).

Vor allem aber sollte der Einsatz von Spielen didaktisch gut begründet und diese Begründung transparent kommuniziert werden. Denn erst durch die Transparentmachung des Zusammenhangs zwischen dem jeweiligen Spiel und den relevanten Lerninhalten werden die erwachsenen Lernenden dem Spiel in Bezug auf den Lernprozess Bedeutung beimessen (vgl. Koliander-Bayer 1999: 9).

3.3.2. Der Faktor „Motivation“

Der zweite relevante Faktor, der sowohl in der Spiele-Literatur als auch in der Fachliteratur rund um die Thematik des Lernens immer wieder fällt, ist der Begriff der Motivation. Dieser wird als wesentlicher Faktor für den Lernerfolg identifiziert. Motivation zählt zu den affektiven Lernermerkmalen, die den Lernerfolg sowie die zum Erlernen der Zielsprache benötigte Zeit wesentlich mitbeeinflussen. Motivation stellt ein komplexes, vielschichtiges Phänomen dar, da es „nicht direkt beobachtbar“ (Riemer 2010: 219) ist, von Individuum zu Individuum variiert und sich mit der Zeit verändert. Im Kontext von DaF- bzw. DaZ-Unterricht ist vor allem die Lernmotivation relevant. Denn

„[d]ie grundsätzliche Entscheidung, eine Fremdsprache lernen zu wollen, ist oft schnell getroffen. Für viele Lerner stellt diese Entscheidung aber noch keine ausreichende Motivationsbasis dar, um konkrete Aufgabenstellungen in konkreten Unterrichtssituationen als signifikant und in der Folge motivierend zu erleben. Dies ist vor allem oft dann nicht der Fall, wenn das Üben formaler Teilaspekte der Sprache im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens steht und nicht mitteilungsbezogene Kommunikation“ (Krenn 2002: 34).

Unter Motivation kann somit die Triebkraft für eine bestimmte Verhaltensweise verstanden werden. Im Zusammenhang mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache spielen dabei (positive, neutrale oder negative) Einschätzungen der Lernenden hinsichtlich bestimmter Handlungsweisen, Lernmaterialien und -angebote vor dem Hintergrund der aktuellen Lebens- und Lernsituationen der LernerInnen eine entscheidende Rolle (vgl. List 2002: 6). Wesentlich scheint, dass die für die Motivation ausschlaggebenden Motive nicht konstant bleiben, sondern sich mit der Zeit verändern können. Folglich kann u. a. auch durch das Unterrichtsgeschehen auf die Lernmotivation Einfluss genommen werden (vgl. Berndt 2002: 14). An dieser Stelle scheint die begriffliche Unterscheidung zwischen intrinsischer bzw. extrinsischer Motivation

sinnvoll. Intrinsische bzw. in der Literatur teilweise auch innere Motivation genannt, hat ihren Ursprung in den Lernenden selbst (vgl. Widodo 2015: 61) – sie wird „von den Lernenden um die Sache selber investiert“ (List 2002: 6). Demgegenüber hat die der intrinsischen Motivation entgegenstehende extrinsische oder auch externe Motivation ihren Ursprung in „äußeren“ Faktoren (vgl. Widodo 2015: 61). Als extrinsische Motivation kann beispielsweise ein von außen gesetztes, für den bzw. die Lernende/n wichtiges Lernziel gesehen werden. Berndt (2002: 14) zufolge ist die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation jedoch schwammig. Sie stellt die Frage in den Raum, ob von extrinsischer Motivation „getriebene“ Lernende nicht früher oder später auch intrinsisch motiviert sein müssen, um langfristig motiviert bleiben zu können. In diesem Sinne fragt auch List (2002: 9): „Was kann Lernende dazu bringen, sich die Motivation zum Erwerb von Sprachen wirklich *zu Eigen* zu machen?“ Vor dem Hintergrund des Umstands, dass Motivation (mit)ausschlaggebend für den Lernerfolg ist, scheinen diese Fragen aus Sicht der LernerInnen und Lehrpersonen essenziell:

„Ein motivierter Lerner ist mit einem Motor zu vergleichen, der, gefüllt mit Treibstoff, für eine dauerhafte Leistung sorgt und für eine/n LehrerIn ein wertvolles Geschenk bedeutet. Um es zugespitzt zu formulieren: Lehren bedeutet nichts anderes als zu motivieren. Der Lernerfolg hängt stark davon ab, inwieweit die Lernenden zum Lernen motiviert sind. Darum versuchen die LehrerInnen stetig, die Lernenden zu motivieren, d.h. die Motivation der Lernenden zu wecken und zu steigern“ (Widodo 2015: 61).

Verständlicher- und notwendigerweise versuchen Lehrpersonen somit mittels Techniken, Materialien und Vorgehensweisen die Motivation der Lernenden zu vergrößern (vgl. List 2002: 6). Als extrinsische Motivationshilfe werden dabei auch Spiele, z. B. als Belohnung nach schwierigen, „trockenen“ Lernphasen, als Aktivierungsinstrument zu Beginn neuer Einheiten bzw. Lernprozesse oder als Aktivitäten, die zur Entspannung beitragen (sollen), eingesetzt (vgl. Mohr 1978 und Löffler 1979 zitiert nach Hoppe 1983: 292). Für den auch in sprachlicher Hinsicht sinnvollen Einsatz von Spielen im Unterricht müssen jedoch gewisse Rahmenbedingungen, wie unten ausgeführt wird, beachtet werden.

3.4. Potenzielle Wirkungsweisen von (Sprach-)Lernspielen

Inwieweit Spiele einen effektiven Beitrag zum Sprachenlernen leisten können, hängt jedoch nicht nur von den individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden, sondern auch vom jeweiligen Lernspiel sowie vom „richtigen“ Einsatz dieser ab. Generell können Lernspiele in der Übungs-, Anwendungs- und Transferphase des Unterrichts gewinnbringend eingesetzt werden, indem bereits eingeführter Lernstoff geübt bzw. aktiv angewendet wird. Folglich können Lernspiele mannigfaltige Übungsmöglichkeiten und Situationen bieten, in denen Lernende Sprache kommunikativ und kreativ anwenden

(müssen). Hinsichtlich der konkreten Lernmöglichkeiten des jeweiligen Spiels spielen u. a. die Variablen „Wettbewerb“ und „Kooperation“ sowie „Können“ und „Zufall“ eine Rolle. Steht ein Spiel ganz im Zeichen des Wettbewerbs, bei dem ausschließlich das Können entscheidet, so unterscheidet es sich kaum von traditionellen Übungsformaten. Günstigere Lernbedingungen bringen Spiele mit sich, die ein ausgewogenes Verhältnis aller vier Variablen aufweisen (vgl. Klippel [o. J.]: 150f). Darüber hinaus spielt auch der Inhalt eine wesentliche Rolle:

„Abgesehen von den subjektiven Lernvoraussetzungen und den situativen Rahmenbedingungen, hängt es also wesentlich vom jeweiligen Inhalt der im Spielvorgang zu vollziehenden Tätigkeit ab, welche sprachlichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen dabei im Einzelnen gefordert und dadurch eventuell gefestigt oder erweitert werden“ (Hoppe 1983: 290).

Folglich trägt nicht jedes Spiel, „das den Schülern oder den Lehrenden gefällt, [...] substantiell zum effektiven Erwerb einer Fremdsprache bei“ (Koenig 2003: 11). Daher ist es wichtig, die im Sprachunterricht eingesetzten Spiele auf ihre im Hintergrund ablaufenden Prozesse zu analysieren (vgl. Koenig 2003: 11), um sicherzustellen, dass die relevanten sprachlichen Phänomene auch tatsächlich geübt werden. Zudem sollte der Schwierigkeitsgrad des Spiels an das Können der LernerInnen angepasst sein und die Möglichkeit zu individuellem Feedback bestehen (vgl. Krenn 2002: 35).¹²

Selbst wenn nicht alle als (Lern-)Spiel deklarierten Aktivitäten bzw. nicht alle (Lern-)Spiele dasselbe leisten (können), herrscht in der Fachliteratur generell Einigkeit darüber, dass sich mithilfe von Spielen mannigfaltige Lernprozesse auf verschiedenen sprachlichen und nicht sprachlichen Ebenen initiieren lassen. Darüber hinaus werden für den zielsprachlichen Alltag wichtige Fähigkeiten und Fertigkeiten geübt und so wirkungsvoll auf reale Sprachverwendungssituationen vorbereitet (vgl. Koliander-Bayer 1999: 8).

Bevor nachstehend auf die potenziellen Wirkungsweisen von (Sprachlern-)Spielen (im Erwachsenenunterricht) eingegangen wird, sei noch einmal auf das dialektische Verhältnis zwischen Spiel und Lernen verwiesen. Dieses ergibt sich daraus, dass eine gewisse Sachbeherrschung bereits vor Spielbeginn vorausgesetzt werden muss, die dann folglich im Spielverlauf gesteigert wird. Läuft dieser Prozess erfolgreich ab, so verliert das Spiel an Attraktivität, sofern der Schwierigkeitsgrad nicht erhöht wird (vgl. Sutton-Smith 1978: 63). Gerade diese Tatsache erweist sich im Hinblick auf Lernspiele als sehr vorteilhaft.

¹² Eine diesbezügliche Analyse des Spiels „Identik“ findet in Kapitel 4.3.1. statt.

In den nachstehenden Unterkapiteln werden die den Sprachlernspielen in der Fachliteratur zugerechneten positiven Wirkungsweisen in die Kategorien „Soziale und affektive Qualitäten“, „Fertigkeiten und Kommunikation“ sowie „Fähigkeiten auf verschiedenen sprachlichen Ebenen“ eingeteilt. Dabei liegt der Fokus vor allem auf jenen Aspekten, die im Kontext von „Identik“ relevant scheinen. Aufgrund dessen wird das Thema „Motivation“ in einem eigenen Unterpunkt behandelt.

3.4.1. Soziale und affektive Qualitäten

Als positive Wirkungsweisen von Sprachlernspielen werden in der Fachliteratur häufig auch nicht-sprachliche Aspekte genannt. Wie in Kapitel 3.3. teilweise bereits dargelegt wurde, sind diese sozialen bzw. affektiven Faktoren, wie z. B. die Einstellung der Lernenden gegenüber der Zielsprache und -kultur, Persönlichkeitsmerkmale und Lernmotivation, für Lernprozesse durchaus relevant.

„Im Spielen

- lernen Schüler durch Probehandeln (auch als Spiel mit der Fremdsprache),
- machen Schüler soziale Erfahrungen (in Kommunikationssituationen und interkulturell),
- lernen Schüler ganzheitlich (strategisch handelnd, emotional eingebunden und kulturell reflektiert),
- vergessen Schüler leichter, dass sie lernen und der Lehrer lehrt,
- können auch die Stillen und Schüchternen, die nicht zwangsläufig die Schwachen sind, ihre Angst überwinden und im spielerischen Probehandeln nicht sie selbst, sondern die „Spielrolle“ sein,
- können Schüler positive Erfahrungen im Lernen machen durch das Erleben von Lustmomenten, die auch zu einer positiven Einstellung der zu lernenden Sprache gegenüber führen,
- können schwächere Schüler zumindest einen reduzierten Wortschatz flexibel einsetzen (Spiele zur Wortschatzerweiterung)“ (Grätz 2011: 6).

In seiner Aufzählung nennt Grätz nicht nur Aspekte wie „ganzheitliches Lernen“ (siehe auch Meyer 1987: 346) oder „eine positive Einstellung gegenüber der Zielsprache“, die bereits im Kontext der Lernervariablen genannt wurden (siehe Kapitel 3.3.), sondern auch das Ausprobieren von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Alltag von Vorteil sein können. In diesem Kontext liefert er auch das Argument, dass es hinsichtlich der mündlichen Sprachanwendung (eher) gehemmten, zögerlichen Lernenden aufgrund der anzunehmenden Spielrolle teilweise leichter fällt, (verbale) Sprachhandlungen zu setzen. Auch Schweckendiek (2001: 11) führt explizit emotionale und affektive Qualitäten von Spielen als Argument für deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht an:

„Die Atmosphäre in der Gruppe wird entspannter, das Lernen mit den Sinnen hat alle lernpsychologischen Vorteile für sich. Auch können sich die Lernenden im Spiel als ‚ganze‘ Persönlichkeiten mit oft verborgenen Talenten kennen lernen. Wenn sie sich gegenseitig besser wahrnehmen, steigert dies das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gruppe (integrationsfördernde Wirkung von Spielen). Dies ist nicht nur für das Lernklima gut, sondern nützt auch dem ‚Ruf‘ des Deutschunterrichts ganz allgemein.“

Ebenso betont Plattner (2001: 28) diese Stärken des Lernspiels. Denn trotz notwendiger Aktivität der Lernenden bleibe beim spielerischen Lernen „eine spezifische Lernanstrengung“ (Plattner 2001: 28) aus. Daher laufe der Spieleinsatz – zumindest, wenn den Lernumständen entsprechende Spiele zum Zug kommen – freudebetont und stressfrei ab (vgl. Plattner 2001: 28).

Hinsichtlich der positiven sozialen Effekte, die der Spieleinsatz im DaF- bzw. DaZ-Unterricht nach sich ziehen kann, werden weiters die Vermeidung von Langeweile und (folglich) die Steigerung der (Lern-)Motivation genannt. Als Ursachen für Langeweile identifiziert Fichten (1993: 132) Vermittlungsprobleme, den mangelnden Sinnbezug sowie die Zwanghaftigkeit des Unterrichtsgeschehens. Denn größtenteils sei nicht das mangelnde Interesse an Lerninhalten, sondern mangelnde methodische Flexibilität der Lehrperson für Langeweile verantwortlich. Des Weiteren sollten die im Unterricht ablaufenden Aktivitäten als sinnvoll erachtet werden und von den LernerInnen aktiv mitgestaltet werden können. Koenig (2003: 9) zufolge können Spiele allen drei Ursachen von Langeweile entgegenwirken.

Gerade im Hinblick auf die aktive Partizipation der Lernenden am Unterrichtsgeschehen bergen Spiele großes Potenzial, da durch den Einsatz von Spielen durch Lehrerzentrierung gekennzeichnete Phasen des Frontalunterrichts verringert werden können (vgl. Meyer 1987: 345). Die damit einhergehende (kurzfristige) Auflösung der klassischen Unterrichtsrollen „LehrerIn“ und „LernerIn“ wirkt sich oft förderlich auf das Unterrichtsklima aus, da die TeilnehmerInnen „bei vielen Spielen [...] direkt miteinander um[gehen], ohne sich immer wieder auf den Lehrer zu beziehen, und oftmals ist der Lehrer vor allem in seiner Funktion als Mitspieler gefragt und damit aus den Widrigkeiten seiner angestammten Rolle entlassen“ (Göbel 1979: 63). Auch Koliander-Bayer (1999: 8) betont das Potenzial von Spielen für die Ausbildung sozialer Kompetenzen. Unabhängig von Sieg oder Niederlage trage die gemeinsame Spieltätigkeit zum Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb der Gruppe bei. Dies resultiere üblicherweise in einer Verbesserung des Lernklimas und wecke folglich positive, für den Lernprozess förderliche Gefühle (vgl. Schwarzmayer 2004: 65). Hilfreich dafür scheint weiters, dass die Spieltätigkeit in einem sanktionsfreien Raum stattfindet, in dem der Fokus auf der Tätigkeit selbst und nicht auf der Leistung liegt (vgl. Bayer 1993: 8):

„Nicht die Spieler spielen ein Spiel, sondern das Spiel spielt mit den Spielenden. [...] Auf diese Weise entsteht jener eigenartige Schwebezustand, bei dem die Spielenden sich und ihre Umwelt nahezu völlig vergessen können. Das Spiel wird zum Geschehen, das in sich selbst seinen Sinn findet. Dieses Schwebezustandes wegen spielen nicht nur die Kinder, sondern auch die Erwachsenen. Er ist die Belohnung für den Zwang, dem sich die Spielenden freiwillig unterwerfen“ (Twelmann 1983: 199).

Folglich können LernerInnen – wie bereits erwähnt – „positive Erfahrungen im Lernen machen durch das Erleben von Lustmomenten, die auch zu einer positiven Einstellung der zu lernenden Sprache gegenüber führen“ (Grätz 2001: 6).

Für den Spracherwerb spielen laut Apeltauer (1987: 27f) auch die affektiven Bedürfnisse „Sicherheit“, „Zugehörigkeit“ und „Achtung“ eine Rolle. Im Kontext der Spieltätigkeit werde das Sicherheitsbedürfnis dann befriedigt, wenn Spiele in Kleingruppen gespielt werden. Denn diese bieten einen geschützten Raum, in dem das Agieren generell – und somit beispielsweise auch das Sprechen – leichter fällt. Dieses Spielen in (Klein-)Gruppen wirkt sich weiter positiv auf das Zusammengehörigkeitsgefühl aus. Auch das Achtungsbedürfnis werde beim Spielen durch die Tatsache erfüllt, dass beim Spielen – wie bereits in Kapitel 3.4. ausgeführt – sprachliches Können nicht allein über Sieg oder Niederlage entscheidet. Folglich können auch sprachlich weniger starke SpielerInnen, Spielsituationen positiv bewältigen, was sich in Achtung vor sich selbst sowie in Achtung seitens anderer MitspielerInnen niederschlagen kann.

Im Kontext von Kleingruppen scheinen auch die im Rahmen von Spielen existierenden Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung interessant. Binnendifferenzierung bedeutet, dass die LernerInnen nach verschiedenen Kriterien, z. B. verschiedenen Leistungsniveaus (in bestimmten Bereichen), in Gruppen eingeteilt werden, nichtsdestotrotz jedoch „gemeinsam“ in einer Lerngruppe unterrichtet werden (vgl. Klafki/Stöcker 1996: 173). Dafür sind Unterrichtsmethoden und -formen notwendig, die den Lernenden individuelle Gestaltungsräume zugestehen (vgl. Bönsch 1995: 137ff). Kleppin (2003: 264) schreibt in diesem Zusammenhang:

„Mit Spielen sind unterschiedliche Lernziele zu verbinden; aufgrund ihres offenen und ambivalenten Charakters können allerdings angestrebte und tatsächlich realisierte Ziele differieren, selbst innerhalb der Gruppe. Dies macht sie letztendlich auch interessant für die Förderung von Binnendifferenzierung und selbstgesteuertem Lernen [...].“

Um dem (weiteren) Auseinanderklaffen der Niveauunterschiede innerhalb einer Lerngruppe entgegenzuwirken, ist der Einsatz von Unterrichtsmaterialien sinnvoll, die innerhalb von Kleingruppen selbstständig verwendet werden können, deren Anpassung an den Unterrichtsstoff ohne allzu großen Aufwand möglich ist und die – wie im nächsten Unterpunkt ausgeführt – eine motivationssteigernde Wirkung haben (vgl. Schweckendiek 2001: 18).

3.4.1.1. Steigerung der Motivation

Wie bereits in Kapitel 3.3.2. ausgeführt, werden Spiele im Unterricht aus verschiedenen Gründen – z. B. zur Belohnung, zur Aktivierung oder zur Entspannung – als extrinsische Motivationshilfe eingesetzt. In diesem Kontext fällt auf, dass die von Dörnyei (vgl. 2002: 16f) empfohlenen Motivierungsstrategien für den Unterricht zahlreiche Aspekte beinhalten, die im Rahmen von spielerischen Tätigkeiten bedacht werden. So plädiert er beispielsweise für den Einsatz authentischer und außergewöhnlicher Zusatzmaterialien – beides Kriterien, die von Spielen erfüllt werden können. Des Weiteren solle der statische Charakter von Unterrichtsstunden gelegentlich unterbrochen und die klassische Rolle der Lehrperson zu Gunsten der Rolle der/des Organisierenden abgelegt werden, was üblicherweise beim Einsatz von Lernspielen (automatisch) der Fall ist. Dörnyei (2002: 16) weist weiters darauf hin, dass der Erfolg dieser Strategien wesentlich von der Lehrperson, den LernerInnen und der jeweiligen Lernsituation abhängt. Auch die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation legt nahe, dass die Motivation der Lernenden keineswegs allein in der Macht der Lehrperson liegt (vgl. List 2002: 6). So nimmt u. a. auch der Inhalt bzw. das Interesse am Subjekt wesentlich Einfluss auf die Motivation der Lernenden (vgl. List 2002: 9). Göbel (1979: 61f) zufolge sind diesbezüglich sowohl das Interesse der Lernenden an der Sache, am Inhalt und an der Tätigkeit entscheidend, wobei gerade „[d]ie Arbeitsform ‚Lernspiel‘ [...] die Eigenart [hat], schon durch das Interesse an der Tätigkeit an sich die Motivation der Teilnehmer zu erhalten, zu festigen oder zu fördern“ (Göbel 1979: 63). Dieser Meinung schließt sich auch Koliander-Bayer (1999: 8) an, wenn sie schreibt:

„Begünstigt wird der Lerneffekt vor allem durch die Spielen eigene intrinsische Motivation – das heißt, Spiele wirken per se motivierend: die Lernenden werden allein schon durch die Form des Spiels, die einem Lernstoff gleichsam übergestülpt wird, motiviert, auch wenn der Stoff an sich weit davon entfernt ist, die Lernenden zu begeistern.“

Denn beim Spielen werden die im Unterricht häufig als von der bzw. dem Lernenden „unfreiwillig“ wahrgenommenen, aber für das Sprachenlernen notwendigen reproduktiven und produktiven Äußerungen in der Zielsprache „durch den eigenen Wunsch, die an sich reizvolle Spielaufgabe, ungeachtet ihrer jeweiligen sprachlichen Anforderungen, um ihrer selbst willen und in für ihn befriedigender Weise zu erfüllen“ (Hoppe 1983: 293), ersetzt. Diese der spielerischen Tätigkeit inhärenten intrinsische Handlungsmotivation ist im Kontext des Fremd- bzw. Zweitsprachenunterrichts förderlich, um fehlende Motivation auszugleichen und Hemmungen bzw. Schwierigkeiten beim mündlichen Ausdruck entgegenzuwirken,

„die wesentlich dadurch bedingt sind, daß für die Schüler weder ein primäres Bedürfnis nach Ausdruck in der Fremdsprache noch primäre sachliche oder praktische Notwendigkeiten

vorhanden sind, die eine fremdsprachliche Äußerung oder Verständigung erforderlich machen. Denn im Rahmen eines von den Schülern gewollten Spiels, das hauptseitig auf mündlicher Äußerung, freier Rede oder sprachlicher Interaktion basiert, stellt deren konkrete Hervorbringung einerseits eine sachliche oder praktische Notwendigkeit zum Zwecke der Erfüllung der Spielaufgabe dar und entspricht sie andererseits dem subjektiven Bedürfnis nach angemessenem Vollzug der selbstgewollten spielerischen Betätigung“ (Hoppe 1983: 293).

Aufgrund dessen eignen sich Spiele besonders für Lernbereiche, die von den Lernenden oft nicht als reizvoll und motivierend empfunden werden (vgl. Wegener/Krumm 1982: 190). Wenn dementsprechend Spiele mit für den konkreten Unterricht relevanten Lerninhalten bzw. -zielen zum Einsatz kommen, wird das Motivationspotenzial von Spielen für den Unterricht nutzbar gemacht (vgl. Hoppe 1983: 292).

Dieses doppelte – intrinsische und extrinsische – Motivationspotenzial von Spielen stellt ein wesentliches Argument für den Einsatz von Lernspielen im DaF- bzw. DaZ-Unterricht dar. Dabei sollte jedoch die Tatsache nicht aus den Augen verloren werden, dass Motivation ein hoch komplexes, individuelles Phänomen ist.

3.4.2. Fertigkeiten und Kommunikation

Generell können durch den Einsatz von Sprachlernspielen die Fertigkeiten „Hörverstehen“, „Sprechen“, „Leseverstehen“ und „Schreiben“ gefördert werden (vgl. Hoppe 1983: 290). Im Kontext von Erwachsenenunterricht wird jedoch größtenteils von Spielen Gebrauch gemacht, die vor allem zur Förderung der sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten der LernerInnen beitragen (vgl. Koliander-Bayer 1999: 9).¹³ Diesbezüglich scheint wesentlich, dass durch den Einsatz von Lernspielen im Fremd- oder Zweitsprachenunterricht typischerweise mehrere sprachliche Fertigkeiten (z. B. Sprechen und Hörverstehen) und Fähigkeiten gleichzeitig trainiert werden (vgl. Schwarzmayr 2004: 48).

Da im Kontext des erwachsenengerechten Spieleinsatzes im Sprachunterricht der Sprechfertigkeit bzw. dem kommunikativen Aspekt eine besondere Rolle zukommt und selbiger – wie in Kapitel 4.3.1. ausgeführt wird – auch beim im Rahmen dieser Arbeit analysierten Spiel „Identik“ von besonderer Relevanz scheint, wird nachstehend näher auf die potenziellen Wirkungsweisen von Lernspielen hinsichtlich der kommunikativen Kompetenz von (erwachsenen) DaF- bzw. DaZ-LernerInnen eingegangen.

¹³ Diese Tendenz zum sogenannten Sprechspiel spiegelt sich auch in eigenen Publikationen wider. Zwei ältere Publikationen zum Thema von Helma Behme sind „Miteinander sprechen lernen. Sprechspiele im Unterricht“ (1992) und „Zur Theorie und Praxis des Sprechspiels unter besonderer Berücksichtigung interdisziplinärer Aspekte“ (1993) erschienen im Iudicium-Verlag.

Als Grund für den Einsatz von Sprachlernspielen zur Förderung der kommunikativen Kompetenz wird vor allem der Umstand genannt, dass Sprachlernspiele „als authentische Kommunikationssituationen betrachtet werden können“ (Hoppe 1983: 294).

„Denn als unbefriedigend und veränderungsbedürftig ist aus fremdsprachendidaktischer Sicht eben jene für den Fremdsprachenunterricht typische Redesituation anzusehen, die von den Lernenden aufgrund fehlender primärer Ausdrucksbedürfnisse und Verständigungsnotwendigkeiten als unnatürlich und künstlich konstruiert erlebt wird und in der so mancher, ‚zumal wenn er sich von seinen Landsleuten beobachtet weiß, das Gefühl (hat), sich etwas merkwürdig zu gebärden, und ein Gefühl von Unbehagen kaum unterdrücken (kann)‘“ (Parreren 1963 zitiert in Hoppe 1983: 293).

Um das Potenzial von Lernspielen auf der kommunikativen Ebene möglichst effizient ausschöpfen zu können, sollten im Rahmen dieser Spiele vor allem Redeabsichten Beachtung finden, die einen engen Bezug zu „alltäglichen“ bzw. real stattfindenden Kommunikationssituationen aufweisen (vgl. Hoppe 1983: 295).

Generell müsse Kommunikation kleinschrittig und abwechslungsreich mit themenzentrierten Sprechansätzen geübt werden (vgl. Klippert 2000: 17). Dies bedeutet, dass im Rahmen von Sprachlernspielen der Fokus auf vorab bestimmte Teilfertigkeiten der kommunikativen Kompetenz gelegt wird. Aufgrund dieses Herauslösens von Teilaspekten, d. h., aufgrund dieses in einen reduzierten Zusammenhang gestellten sprachlichen Teilausschnitts wird dieser leichter verständlich und folglich für die Lernenden anwendbar (vgl. Grätz 2001: 7).

Aber nicht nur während des Spiels werden – abhängig von den jeweiligen Lernzielen bzw. vom Verlauf des Spiels – kommunikative Fähigkeiten trainiert. Bereits vor dem Spiel müssen Spielregeln sowie der Spielablauf kommuniziert werden und eine Absprache der SpielerInnen untereinander erfolgen. Auch beim in Anschluss an das Spiel stattfindenden Austausch werden sprachliche Teilfertigkeiten geübt (vgl. Hoppe 1983: 289). Darüber hinaus existiert üblicherweise auch während des Spielverlaufs die Notwendigkeit, „verbal zu agieren, zu rezipieren und zu formulieren“ (Koliander-Bayer 1997: 53).

Obwohl auch im Rahmen von Spielen kommunikative Teilfertigkeiten herausgegriffen werden, finden die im Spielablauf getätigten Aussagen:

„eben nicht nur als isolierte Äußerung [...] [statt], sondern im Wechselspiel von Rede und Gegenrede, in zusammenhängenden Äußerungen und Diskursketten. Vorausgesetzt, daß die erforderlichen Redemittel vorher bereitgestellt wurden, kann für die Schüler damit neben der Befriedigung, die zur Erfüllung von Spielaufgaben erforderlichen Kommunikationsleistungen erbringen zu können, zugleich die für weiteres Sprachlernen motivierende Erfahrung verbunden sein, ‚daß ihre fremdsprachlichen Äußerungen Wirkungen haben, daß die Fremdsprache ‚funktioniert‘ (Mohr 1978, 7)“ (Hoppe 1983: 295).

Da – wie bereits erwähnt – Spiele authentische Sprechansätze bieten, motivieren sie zum freien Sprechen. Denn im Spielverlauf ist es für jede/n SpielerIn notwendig,

kommunikativ tätig zu sein. In diesem Sinne existiert eine reale Notwendigkeit zur mündlichen Sprachanwendung. Allerdings bedeutet das erfolgreiche Meistern kommunikativer Spielsituationen nicht automatisch, dass die Lernenden nicht-spielerischen Kommunikationssituationen gewachsen sind, da darauf auch soziale und emotionale Faktoren Einfluss nehmen. Dies stellt jedoch Hoppe zufolge keinen Grund dar, den „Nutzwert des Spiels für die Ausbildung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Bereich des normgemäßen, sach- und situationsgerechten Sprachgebrauchs“ abzuerkennen. Zu betonen ist vielmehr, dass sich

„in rein formaler Hinsicht der normgemäße, funktionale Gebrauch von Sprache auf der Ebene des Spiels eben nicht als ein spezifisch spielerischer Gebrauch qualitativ von dem entsprechenden Sprachgebrauch in primären Verwendungssituationen abhebt, sondern daß er im wesentlichen mit diesem identisch ist“ (Hoppe 1983: 290).

In diesem Sinne scheint der Einsatz von Spielen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht im Hinblick auf die Ausbildung kommunikativer Fähigkeiten besonderes Potenzial zu besitzen. Dafür eignen sich Klip (2010: 87) zufolge generell alle Spiele, die von mündlicher Kommunikation Gebrauch machen.

3.4.3. Fähigkeiten auf verschiedenen sprachlichen Ebenen

Neben den bereits erwähnten Fertigkeiten können mithilfe von Sprachlernspielen auch Kenntnisse im Bereich der Lexik, der Syntax und der Morphologie sowie Fähigkeiten hinsichtlich der Funktionsbereiche „Ausdruck“, „Darstellung“ und „Verständigung“ gefestigt oder auch neu angeeignet werden, die für eine selbstbestimmte Kommunikation notwendig sind (vgl. Hoppe 1983: 290). Als konkrete Fähigkeiten, die durch sprachliches Handeln im Rahmen von Spielen ausgebildet werden, finden sich in der Fachliteratur u. a. die Erweiterung des Wortschatzes, das Üben von Aussprache und Intonation sowie die Wiederholung und Festigung grammatischer Strukturen. Da Übungen zu diesen Bereichen oft nicht besonders lustbetont ablaufen, bieten Spiele diesbezüglich eine hervorragende Möglichkeit, das Üben dieser sprachlichen Elemente mit Freude zu verbinden (vgl. Wegener/Krumm 1982: 190). Vor allem im Hinblick auf formale Teilaspekte der Sprache, wenn der Fokus nicht auf die mitteilungsbezogene Kommunikation gerichtet ist, scheinen Spielformate sehr hilfreich zu sein. Dies trifft natürlich auch auf das Üben von Grammatikstrukturen zu, bei dem mithilfe von klaren Spielregeln und der Aussicht auf einen möglichen Sieg, die Motivation und Konzentration der LernerInnen beim Wiederholen und Anwenden bestimmter grammatischer Phänomene gesteigert werden kann (vgl. Krenn 2002: 34). Aber auch in Bezug auf das lexikalisch-semantische Wissen scheinen Sprachlernspiele sinnvoll, indem

sie dazu beitragen, Wortschatz zu aktivieren, zu festigen und zu erweitern (vgl. Schwarzmayer 2004: 53).

Von Vorteil scheint weiters, dass beim Einsatz von Sprachlernspielen beinahe immer Fähigkeiten auf mehreren sprachlichen Ebenen gleichzeitig gefördert werden (vgl. Schwarzmayer 2004: 48). Um positive Effekte auf mehreren sprachlichen Ebenen erzielen zu können, müssen Spiele klar festgelegte sprachliche Zielsetzungen aufweisen, die mithilfe von klaren Spielregeln verfolgt werden (vgl. Grewe 1992 zitiert nach Schwarzmayer 2004: 39).

3.5. Herausforderungen hinsichtlich des Einsatzes von Lernspielen im Unterricht

Trotz der zahlreichen positiven Stimmen in der Fachliteratur, existieren auch skeptische bis ablehnende Haltungen seitens Lehrender und Lernender in Hinblick auf den Einsatz von Sprachlernspielen im DaF- bzw. DaZ-Unterricht. Dabei scheint die von Schwarzmayer (2004: 76) geäußerte Vermutung naheliegend, dass die negative Haltung von Lehrpersonen gegenüber Sprachlernspielen u. a. oft auf ein konservatives Rollenverständnis ihrer beruflichen Tätigkeit sowie auf die Gleichsetzung von (effektivem) Unterricht mit Frontalunterricht zurückzuführen sei. Ebenso kommen Einwände gegen das Lernen mit Spielen oft von Lernenden mit hohem formellem Bildungsniveau, die zuvor vor allem mit kognitiven Lernmethoden in Kontakt gekommen sind und/oder bereits ein sehr hohes Sprachniveau aufweisen (vgl. Schreckendiek 2001: 10). Auch bei älteren Lernenden könne oft eine gewisse Scheu vor der Spieltätigkeit beobachtet werden (vgl. Schwarzmayer 2004: 81). Diesbezüglich scheinen in der Kleingruppe gespielte Regelspiele am wenigsten problematisch zu sein (vgl. Wegener/Krumm 1982: 191).

Schreckendiek (2001: 10) zufolge könnte es bezüglich der Scheu von Lernenden vor dem Spielen von Vorteil sein, nicht von Spielen, sondern von spielerischen Aktivitäten zu sprechen. Dieser Vorschlag muss vor dem Hintergrund eines angestrebten wiederholten bzw. längerfristigen Einsatzes von Lernspielen im DaF- bzw. DaZ-Unterricht jedoch kritisch hinterfragt werden, da diesbezüglich – wie in Kapitel 2.1. bereits ausgeführt – eine präzise Trennung zwischen tatsächlichen Spielen und spielerischen Übungen/Aktivitäten sinnvoll scheint, um die mit der Ankündigung eines Spiels im Idealfall einhergehende Freude der Lernenden nicht zu dämpfen bzw. ins Gegenteil zu verkehren (vgl. Wegener/Krumm 1982: 191).

Als weitere Gründe dafür, dass Spiele auf Lernende keine besonders motivierende bzw. im schlechtesten Fall sogar eine demotivierende Wirkung haben können, nennt Kleppin (2003: 266) folgende Beispiele: „zu häufiger Einsatz, zu lange Vorbereitungszeiten, mangelnde Adressatenspezifizität oder eine langweilige Nachbereitungsphase.“ Mit dem Merkmal der Adressatenspezifizität wird oft noch ein weiteres Argument gegen den Einsatz von Lernspielen im Sprachunterricht genannt: die aufwendige Herstellung. Denn einem adäquaten Lernspiel geht oft ein nicht unerheblicher Arbeits- und Zeitaufwand der Lehrperson voraus. Inhaltliche Aspekte des Spiels müssen durchdacht, das konkrete Spielmaterial muss (in entsprechender Stückzahl) hergestellt werden (vgl. Plattner 2001: 28f). In diesem Kontext müssen auch die Spielregeln sowie deren Vermittlung bedacht werden, da ihr Verstehen eine Grundvoraussetzung für den erfolgreichen Einsatz eines Spiels darstellt (vgl. Göbel 1981: XI). Kleppin (2003: 265) zufolge sollte „[d]ie Spielanweisung [...] möglichst knapp, aber klar sein und – um selbstbestimmtes Lernen zu fördern – transparent machen, welche Lernziele mit diesem Spiel erreicht werden können.“ Bei unterschiedlichen Spieltypen bzw. konkreten Spielen variieren die Möglichkeiten hinsichtlich einer Abwandlung der Spielregeln vor oder während des Spieles, wobei es vor allem im Hinblick auf spielunerfahrene Lernende sinnvoll scheint, auf möglichst eindeutige Spielregeln zurückzugreifen, die

„ihnen das Gefühl der Sicherheit und Berechenbarkeit des Spielverlaufs geben. Gerade dann, wenn Lehrer und Schüler wenig Spielerfahrung haben, werden sie leicht überfordert, wenn gleich zu Beginn sehr offene und kreativ auszugestaltende Spielregeln vereinbart werden“ (Meyer 1987: 347).

Ebenso wird oft der Zeitfaktor ins Treffen geführt, wenn es darum geht, den Einsatz von Spielen im Sprachunterricht als nicht zielführend darzustellen. Diesbezüglich unbestritten scheint, dass Spielen im Unterricht Zeit und Vorbereitung erfordert (vgl. Meyer 1987: 346). Diesem Argument können jedoch die vielfältigen – in Kapitel 3.4. bereits angeführten – potenziell positiven Effekte von Spielen entgegengehalten werden. Denn bei einem passenden Lernspiel werden relevante sprachliche Handlungen in authentischer Weise vorgenommen und folglich sprachliche Phänomene und Fertigkeiten geübt.

Als weiteren in der Fachliteratur genannten Kritikpunkt in Zusammenhang mit Spielen nennt Kleppin (1980: 20) u. a. das Phänomen des „safe ceiling“, bei dem Lernende größtenteils oder ausschließlich auf die einfachsten sprachlichen Strukturen zurückgreifen. Aber auch die Tatsache, dass gehäuft Fehler auftreten, wenn Lernende im Zuge von Spielen mit kommunikativen Bedürfnissen konfrontiert sind, für deren angemessene sprachliche Bewältigung ihnen bestimmte Fähigkeiten (noch) fehlen, oder dass im Zuge des Einnehmens von bestimmten Rollen oft auf persönliche,

bedeutungsvolle Äußerungen bezüglich der eigenen (Lern)Situation, vergessen wird, werden angeführt. Darüber hinaus scheint im Kontext von Lernspielen auch die Fehlerkorrektur problematisch.

Diese Problematik findet in der Fachliteratur breite Beachtung. So besteht weitgehend Konsens darüber, dass während des Spielens „keine Korrekturen seitens des Unterrichtenden“ (Klip 2010: 95) vorgenommen werden sollten (vgl. auch Knight 1977 sowie Goethals 1977 zitiert nach Kleppin 1980: 34). Uneinigkeit besteht jedoch dahingehend, ob sich die Lehrperson bereits im Vorfeld des Spieleinsatzes den aus ihrer Sicht wahrscheinlich auftretenden Fehlern annehmen sollte oder ob die während des Spiels tatsächlich gemachten Fehler von der Lehrperson notiert und im Anschluss an die Spieltätigkeit mit den Lernenden besprochen werden sollten (vgl. Black/Butzkamm 1977 zitiert nach Kleppin 1980: 34). Weiters finden sich auch Stimmen, die Fehlerkorrekturen in diesem Kontext generell ablehnen, da Fehler etwas Natürliches darstellen und sich analog zu jenen von ErstsprachlerInnen mit der Zeit selbst verflüchtigen (vgl. Asher 1977 zitiert nach Kleppin 1980: 34). Unabhängig davon, ob bzw. in welcher Form eine Fehlerkorrektur stattfindet, scheint die Aussage logisch, dass „[s]prachliche Fehler [...] ebenso wie andere für die aktuelle Spielsituation ungünstige Faktoren wie etwa Pech beim Würfeln ausschließlich über die durch die Spielregeln festgelegten Sanktionsmaßnahmen geahndet werden [dürfen]“ (Koliander-Bayer 1999: 9), da das Handhaben von Spielleistungen als für den Kurs relevante, bewertbare Leistungen die positiven Wirkungen von Lernspielen untergräbt (vgl. Koliander-Bayer 1999: 8).

Ein weiterer, in diesem Zusammenhang anzusprechender Kritikpunkt stellt die Anziehungskraft bestimmter Spiele auf die Lernenden dar. Diesbezüglich schreibt Hoppe:

„Doch nur unter der Bedingung, daß die im Spielvorgang zu vollziehenden sprachlichen Tätigkeiten zugleich soviel Anziehungskraft und Handlungsanreiz enthalten, daß sie um deretwillen vollzogen werden können, kann davon ausgegangen werden, daß es – über die Aktivierung des bereits vorhandenen Sprachmaterials und -vermögens hinaus – bei entsprechender Leistungsanforderung auch zur Entwicklung neuer sprachlicher Handlungskompetenzen kommt. Dabei ist die Wahrscheinlichkeit dessen aus motivations- und lerntheoretischer Sicht als um so höher einzuschätzen, je stärker einerseits der Reiz der durchzuführenden Tätigkeit und je größer andererseits das mit ihrem Vollzug einhergehende Befriedigungs- und Erfolgserlebnis ist“ (Hoppe 1983: 290).

Ob dies im Einzelnen jeweils der Fall ist, bleibt im Vorhinein schwer abzuschätzen, da „Spiele [...] auch Geschmackssache [sind]“ (Klip 2010: 82). Dies bedeutet folglich auch, dass immer wieder erneut zu prüfen ist, ob das einzusetzende Spiel für die jeweilige Zielgruppe geeignet scheint und ein (einmaliger) Erfolg bzw. Misserfolg nicht automatisch bedeuten muss, dass das entsprechende Spiel generell (nicht) funktioniert.

Diese Erkenntnis muss im Hinblick auf die subjektive Wahrnehmung von erwachsenen Lernenden in Bezug auf den Einsatz von „Identik“ im DaF/DaZ-Unterricht beachtet werden.

Im anschließenden dritten Theorieabschnitt wird das im Zentrum dieser Arbeit stehende Spiel „Identik“ in Bezug auf die in den ersten beiden Theorieabschnitten behandelten Thematiken beleuchtet.

4. Das Gesellschaftsspiel „Identik“

Da Spiele effiziente Möglichkeiten für das Fremdsprachenlernen bieten, trotz zahlreicher Spielesammlungen jedoch nicht genug Spiel-Vorschläge für Lernende auf den niedersten Niveaustufen existieren (vgl. Schweckendiek 2001: 9), scheint der im Rahmen dieser Arbeit verfolgte Ansatz der Adaption eines bereits existierenden Spiels für den DaF- bzw. DaZ-Unterricht der Niveaustufe A2 (gemäß dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen) gerechtfertigt. Gestützt wird diese Ansicht auch durch die Aussage Grätz' (2001: 7), dass solch eine Adaption für bestimmte Lerngruppen „nicht schwierig ist“. Nachstehend sollen die aus den ersten beiden theoretischen Abschnitten gewonnenen Erkenntnisse hinsichtlich der Begriffsbestimmung von (Sprach-)Lernspielen und der Möglichkeiten bezüglich der Klassifikationen von Spielen auf „Identik“ umgelegt werden. Für das Verständnis scheint es jedoch notwendig, vorab den Spielablauf sowie die Spielregeln von „Identik“ zu erläutern. Den Abschluss dieses Teils bildet eine Analyse, bei der „Identik“ in Bezug auf das im zweiten Theorieabschnitt angesprochene Thema „Lernen“ sowie auf die mit dem Einsatz von Spielen im Unterricht einhergehenden potenziellen Wirkungsweisen und möglichen Problematiken untersucht wird.

Kurzcharakterisierung des Zeichenspiels „Identik“¹⁴

Das Spiel „Identik“¹⁵ eignet sich laut Herausgeber für drei bis sechs SpielerInnen. Herzstück des Spiels bilden Bildkarten bestehend aus schwarz-weißen Zeichnungen sowie zehn an das jeweilige Bild angepasste Kriterien. In jeder Spielrunde gibt es eine/n ErklärerIn (laut Spielanleitung: Meister), der/die innerhalb von 90 Sekunden den anderen SpielerInnen (laut Spielanleitung: Künstler) eine möglichst präzise Bildbeschreibung

¹⁴ Teile der Kurzcharakterisierung des Zeichenspiels „Identik“ wurden mit minimalen Abweichungen aus dem bei der Studienprogrammleitung eingereichten Exposé übernommen.

¹⁵ „Identik“, erschienen 2009 im Asmodee Verlag. In der neueren Auflage wurde das Spiel „Identik“ in „Meisterwerke“ umbenannt.

liefert. Diese fertigen anhand der gegebenen Bildbeschreibung innerhalb der gegebenen Zeit eine Zeichnung an. Nach Ablauf der Zeit werden die Bilder an den/die nächste/n SpielerIn weitergegeben. Der/Die MeisterIn liest nun die zehn zum Bild gehörenden Kriterien, die ihm/ihr bis zu diesem Zeitpunkt selbst unbekannt waren, der Reihe nach vor. Die KünstlerInnen, die die Zeichnungen ihrer MitspielerInnen vor sich haben, entscheiden bei jedem einzelnen Kriterium, ob dieses erfüllt ist oder nicht. Für jedes erfüllte Kriterium bekommt der/die ZeichnerIn einen Punkt. Da die Kriterien teilweise absurde Umstände und Relationen beinhalten,¹⁶ bekommt üblicherweise nicht der/die SpielerIn mit der „gelungensten“ Zeichnung die meisten Punkte. Davon abhängig, wie viele Punkte die zeichnenden SpielerInnen erreichen konnten, bekommt auch die beschreibende Person Punkte zuerkannt. Das Spiel ist beendet, wenn jede/r TeilnehmerIn einmal in der Rolle des Meisters bzw. der Meisterin eine Bildbeschreibung abgegeben hat. Gewonnen hat der/die Spielende, der/die insgesamt am meisten Punkte sammeln konnte (vgl. Spielanleitung des Spiels „Identik“).

Die nachstehend abgebildete, originale Bildkarte des Spiels „Identik“ soll zur besseren Verständlichkeit beitragen.



Abbildung 1: Bildkarte „Bringt mich fort“ aus dem Originalspiel „Identik“

¹⁶ Beispiele dafür sind „Die Nase des Mannes ist größer als seine Füße.“ oder „Im Bild ist höchstens eine Nase zu sehen.“

Um mittels einer adaptierten Version des Spiels „Identik“ die im zweiten Theorieabschnitt beschriebenen Potenziale von Sprachlernspielen im DaF- bzw. DaZ-Unterricht nützen zu können, scheinen mehrere Anpassungen gegenüber dem Originalspiel notwendig. Zum einen müssen die Bildkarten thematisch an das der Zielgruppe entsprechende Sprachniveau A2 angepasst werden. Dies bedeutet, dass bei der Konzeption dieser darauf geachtet werden muss, dass für die Beschreibung der jeweiligen Bildkarte ein bestimmter thematischer Wortschatz benötigt wird, der sich größtenteils aus den Niveaustufen A1 und A2 speist, um ihn zu festigen (vgl. Kluge 1981: 63). Somit muss bei der Adaptierung der Bildkarten darauf geachtet werden, dass mit Hilfe dieser bestimmte Wortfelder bzw. sinnvolle Verbindungen geübt werden können. Themen für Bildkarten könnten demnach Lebensmittelgruppen, Bekleidung, Möbel oder Ähnliches darstellen. Weiters sollte die mündliche Beschreibung der Bildkarten von den Lernenden nicht als zu schwierig empfunden werden, um den für die motivierende Wirkung wichtigen Spaßfaktor nicht zu gefährden und Frustration zu vermeiden.¹⁷

Neben der Wortschatzarbeit scheint im Rahmen des hier angedachten Spiels auch die gezielte Arbeit an ausgewählten grammatischen Phänomenen möglich. Denkbar wären beispielsweise Bildkarten, anhand derer z. B. Wechselpräpositionen, räumliche Präpositionen oder unregelmäßige Verben (z. B. lesen – er liest) geübt werden.

4.1. „Identik“ als Sprachlernspiel?

Da das kommerziell vermarktete Spiel „Identik“ bzw. „Meisterwerke“ bereits in mehrfacher Auflage erschienen ist, keinen anderen Zweck als die Unterhaltung der Spielenden verfolgt und neben einer Nominierung für den Preis „Spiel des Jahres 2010“ in Deutschland auch den Preis „Goldene Ass“ sowie die Auszeichnung „Lieblingsspiele 2009“ vorweisen kann (Asmodee Deutschland 2018: [o. S.]), ist die Frage hinsichtlich der Erfüllung der Hauptkriterien von Spielen positiv zu beantworten. Nichtsdestotrotz soll nachstehend das Spiel „Identik“ anhand der Kriterien für gute Spiele von Kramer (2018a: [o. S.]) analysiert werden.

- Originalität: Bis dato gibt es kein anderes verbreitetes Spiel, bei dem SpielerInnen anhand von Bildbeschreibungen Skizzen anfertigen und diese anschließend nach Kriterien bewerten, die ihnen bis zur Bewertung nicht bekannt sind. Die Konsequenz dieser Tatsache, dass es bei diesem Zeichenspiel nicht darauf

¹⁷ Göbel (1981: IX) zufolge birgt der Einsatz von „falschen“ bzw. zu komplizierten Spielen im Sprachunterricht ein hohes Frustrationspotenzial.

ankommt, ob man zeichnen kann oder nicht, scheint den Kern der Originalität des Spiels auszumachen. In der Spielanleitung steht dazu: „WENN DU EIN KÜNSTLER BIST, DANN ZEICHNE NICHT ZU KLEIN UND VERSCHWENDE KEINE ZEIT FÜR SCHNÖRKELEIEN. DAS IST KEIN MALWETTBEWERB!“ (Spielanleitung des Spiels „Identik“).

- Wiederholreiz: Dieser ist dadurch gegeben, da in jeder neuen Runde nicht vorhersehbar ist, wer am besten abschneiden wird. In der Spielanleitung wird die Möglichkeit der Spielverlängerung genannt, indem man sich zu Beginn des Spiels darauf einigt, dass jede/r MitspielerIn nicht nur einmal, sondern zwei- oder dreimal die Rolle des Meisters innehat.
- Überraschung: Hinsichtlich der Abläufe und Konstellationen hält „Identik“ keine Überraschungen bereit. Nichtsdestotrotz wird man als SpielerIn immer wieder davon überrascht, welche Zeichnungen die meisten Punkte zuerkannt bekommen.
- Chancengleichheit: Diese ist gegeben, da kein/e SpielerIn – unabhängig von der Startreihenfolge – einen Vor- oder Nachteil hat.
- Siegchancen: Die Siegchancen bleiben üblicherweise sehr lange vorhanden, da zwei bis drei außergewöhnlich gute (oder für die anderen SpielerInnen schlechte) Runden den Punktestand drastisch ändern können. Dazu trägt auch die Tatsache bei, dass vor jeder Runde mittels Würfel eines der Bewertungskriterien zur Bonuspunktbewertung ausgewählt wird. Erfüllt ein/e KünstlerIn diese, so bekommt er/sie für dieses Kriterium statt des üblichen Punktes drei Punkte zuerkannt.
- Kein Königsmacher-Effekt: SpielerInnen können mit ihrem Handeln nicht darüber entscheiden, welche/r MitspielerIn das Spiel gewinnt. Denn zum einen kennt nicht einmal der Meister, der die Bildbeschreibung abgibt, die Bewertungskriterien, zum anderen muss er selbst ein Interesse daran haben, eine möglichst genaue Bildbeschreibung abzugeben, da seine erreichte Punkteanzahl davon abhängt, wie viele Bewertungskriterien die Skizzen seiner MitspielerInnen erfüllen.
- Kein vorzeitiges Ausscheiden: Alle SpielerInnen bleiben bis zuletzt im Spiel und haben zu jedem Zeitpunkt eine der beiden Spielrollen – MeisterIn oder KünstlerIn – inne.
- Wartezeiten: Während des Spielablaufs existieren keine Wartezeiten. Jede/r SpielerIn hat zu jedem Zeitpunkt eine der beiden Spielrollen – MeisterIn oder KünstlerIn – inne.

- Entfaltungsmöglichkeiten: Die SpielerInnen können mit ihrer eigenen Performance (möglichst genaue Bildbeschreibung abgeben, die Details der Beschreibung beachten und zeichnerisch umsetzen) das Spiel beeinflussen. Wenn die SpielerInnen in ihren Rollen nicht aktiv sind, findet kein Spiel statt.
- Einheit von Titel, Thema, Spielform und Grafik: Die am Spielwarenmarkt erhältliche Version des Spiels ist in sich stimmig und durchaus ansprechend gestaltet. Interessanterweise wurde jedoch diesbezüglich bereits eine Anpassung vorgenommen. Denn mit der zweiten Auflage wurde der Titel von „Identik“ auf „Meisterwerke“ geändert. Der neue Name kann als Hinweis auf ein Zeichenspiel verstanden werden.
- Spannung: Das Spiel weist definitiv keine zu langen Phasen ohne Spannung auf. Denn nach jeder erfolgten Bildbeschreibung, die jeweils 90 Sekunden dauert, findet die Punkteauswertung statt. Aufgrund der Tatsache, dass es unvorhersehbar ist, wer wie viele Punkte bekommt, stellt dies jeweils ein „Spannungs-Highlight“ dar.
- Einstieg und Erlernbarkeit: Die Spielregeln bzw. Abläufe sind verständlich, wobei Teilaspekte spielaffinen Personen oft bereits aus anderen Spielen bekannt sind. Zudem ist es beispielsweise in der Zeichenphase ausreichend zu wissen, dass anhand der Bildbeschreibung eine möglichst genaue Skizze angefertigt werden soll.
- Verhältnis der Komplexität der Spielregel zum Einfluss auf den Spielablauf: Wie in der Kurzcharakterisierung des Spiels „Identik“ dargestellt, existiert für das Spiel „Identik“ eine überschaubare Anzahl an Spielregeln, die relativ leicht verständlich sind. Für DaF- bzw. DaZ-Lernende könnten eventuell die Bezeichnungen „MeisterIn“ und „KünstlerIn“ zu Verwirrung führen, weshalb gegebenenfalls auf die verständlicheren Begriffe „ErklärerIn“ und „ZeichnerIn“ zurückgegriffen werden könnte.

Vor diesem Hintergrund kann gesagt werden, dass das Gesellschaftsspiel „Identik“ Kramers (2018a) Kriterien eines guten Spiels erfüllt. Dies scheint insofern relevant, da Klip (2010: 82) im Hinblick auf die Entwicklung neuer Sprachlernspiele auf die Fruchtbarkeit von Analogien zu erfolgreichen Spielen bzw. Spielprinzipien verweist. In einem nächsten Schritt soll nun gezeigt werden, dass sich das Spiel „Identik“ auch als Sprachlernspiel eignet. Dafür soll erneut Bezug auf Erkenntnisse aus dem ersten Theorieabschnitt genommen werden (siehe Kapitel 2).

Wie in Kapitel 2.1. ausgeführt wurde, sollte bei Lernspielen das Spielziel nicht mit dem Lernziel übereinstimmen. Auch dieses Kriterium erfüllt das Spiel „Identik“. Denn das Spielziel, die Anfertigung von Skizzen und das Abgeben einer Bildbeschreibung, die möglichst viele Kriterien der jeweiligen „Bewertung“ erfüllen, um dadurch möglichst viele Punkte zu erhalten, unterscheidet sich klar von den gleichzeitig angestrebten Lernzielen (Trainieren der Fertigkeiten Hören und Sprechen, Anwendung bestimmter Wortschatzfelder, gegebenenfalls Anwendung bestimmter grammatischer Strukturen, Förderung der Lernmotivation). Des Weiteren sollten sich Klip (2010: 75) zufolge die Lerninhalte „natürlich“ in das Spiel integrieren lassen, ohne dass diese sich als störender bzw. ablenkender Faktor entpuppen. Dies scheint beim Spiel „Identik“ der Fall zu sein, da Lerninhalte lediglich über die zu beschreibenden Bilder Eingang in das Spiel finden. Dies bedeutet, dass Bilder, zu deren Beschreibung bestimmte thematische Wortfelder oder grammatische Strukturen (z. B. (Wechsel-)Präpositionen etc.) notwendig sind, die originalen Bilder ersetzen. Lernenden, denen das Originalspiel nicht bekannt ist, sollte der Austausch der Bilder gar nicht auffallen. Als zweiten Punkt nennt Klip (2010: 75) die Tatsache, dass idealerweise alle SpielerInnen zu jedem Zeitpunkt aktiv am Spiel partizipieren sollten. Auch dies kann bejaht werden, da – unabhängig von der jeweiligen Spielrolle (MeisterIn, KünstlerIn) – jede Person in jeder Spielphase beschäftigt ist. Anfangs gibt der/die MeisterIn eine möglichst genaue Bildbeschreibung ab, die KünstlerInnen fertigen danach eine Zeichnung an. Anschließend nennt der/die MeisterIn die zehn Bewertungskriterien und jede/r KünstlerIn muss diese auf die ihr bzw. ihm vorliegende Zeichnung beziehen.

Auch den von Göbel (1979: 64) genannten sechs Kriterien, anhand derer Lernspiele als „echte“ Spiele identifiziert werden können, sollte in unserem Kontext Beachtung geschenkt werden. Aus den bisherigen Ausführungen kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass vier Faktoren – Analogie zu Unterhaltungsspielen, Existenz von Konkurrenz-Elementen, Spannung sowie die Notwendigkeit, dass sich Spiel- und Lernziel unterscheiden – beim Spiel „Identik“ gegeben sind. Auch der fünfte Faktor, demzufolge der Zufall eine gewisse Rolle spielen sollte, ist vorhanden, da es schlichtweg „Glückssache“ bzw. Zufall ist, ob der Meister in seiner Bildbeschreibung genau jene Proportionen und Details erwähnt, die schlussendlich im Bewertungskatalog vorkommen. In Hinblick auf den letzten Faktor „Erheiterung“ scheint erwähnenswert, dass Spiele natürlich Geschmackssache sind (vgl. Kramer 2018a: [o. S.]). Nichtsdestotrotz kann aufgrund des kommerziellen Erfolges des Spiels, der sich in

mehreren Auflagen und Auszeichnungen widerspiegelt, davon ausgegangen werden, dass das Spiel „Identik“ auch dieses Kriterium erfüllt.

Des Weiteren scheint auch die von Klippel ([o. J.]: 150f) angesprochene „allgemeine“ Eignung des Spiels für den Unterricht relevant. So wurde in Kapitel 3.4. das Verhältnis zwischen den Faktoren Wettbewerb/Kooperation und Können/Zufall als Einflussfaktor hinsichtlich der Lernmöglichkeiten von Spielen genannt (vgl. Klippel [o. J.]: 150f). Im Hinblick auf „Identik“ kann diesbezüglich ein ausgewogenes und somit förderliches Verhältnis festgestellt werden: Die Wettbewerbskomponente ist offensichtlich, da in Kleingruppen, jedoch nicht in Teams gespielt wird und es darum geht, als Individuum mit den meisten Punkten zu gewinnen. Gleichzeitig findet sich bei „Identik“ aber auch die Kooperationskomponente wieder, da jene/r SpielerIn, der/die die Bildbeschreibung abgibt, aufgrund des Mechanismus der Punktevergabe ein (Eigen-)Interesse daran haben muss, dass die Beschreibung für die MitspielerInnen möglichst verständlich ist. Umgekehrt werden sich auch die zeichnenden MitspielerInnen in ihrem eigenen Interesse bemühen, die erklärende Person richtig zu verstehen (vgl. Spielanleitung des Spiels „Identik“).

Ähnlich verhält es sich mit den Faktoren Können und Zufall. Denn sowohl als MeisterIn als auch als KünstlerIn sind sprachliche Fähigkeiten (z. B. eine Bildbeschreibung abgeben) und Fertigkeiten (Sprechen, Hörverstehen) auf einer bestimmten Niveaustufe notwendig, um die Spielaufgabe meistern zu können. Nichtsdestotrotz entscheidet schlussendlich nicht die (sprachlich) beste Leistung (Sprechen, Hörverstehen) oder die schönste Zeichnung darüber, wer das Spiel gewinnt. Wesentlich mit ausschlaggebend über Sieg oder Niederlage sind die bis zur Auflösung der jeweiligen Spielrunde allen SpielerInnen unbekannten Kriterien. Zwar sind präzise Bildbeschreibungen und Zeichnungen hilfreich, schlussendlich entscheidet aber auch der Zufall in Form von bis zur Auflösung allen SpielerInnen unbekannten Kriterien, wer die meisten Punkte zuerkannt bekommt (vgl. Spielanleitung des Spiels „Identik“).

Abschließend soll nun noch ein kurzer Blick auf die von Schweckendiek (2001: 19) genannten Punkte hinsichtlich der Auswahl und Herstellung von Unterrichtsmaterialien geworfen werden. So kann die Spielidee an sich leicht auf verschiedene Stoffgebiete (z. B. Wortschatzfelder) bzw. unterschiedliche Niveaustufen angepasst werden, allerdings ist dies mit einem erheblichen Aufwand (Entwicklung von Bildkarten und passenden Bewertungskriterien) verbunden. Wurden Bildkarten (inkl. Bewertungskriterien) zur Anwendung eines bestimmten Wortschatzes bzw. eines

bestimmten grammatischen Phänomens jedoch einmal erstellt, so können diese immer wieder mit verschiedenen Lerngruppen verwendet werden. Auch sind für eine Spielrunde „Identik“ bzw. für ein Wortfeld maximal sechs Bildkarten notwendig. Die Attraktivität des Spielmaterials liegt dabei in den Händen der gestaltenden Person. Das Kriterium der inhaltlichen Strukturierung und graphischen Übersichtlichkeit betrifft im Kontext von „Identik“ hauptsächlich die Spielanleitung. Einmal erstellt, kann diese für jede Ausführung des Lernspiels genutzt werden. Generell scheint das benötigte Spielmaterial für Lehrpersonen leicht archivier- und transportierbar zu sein.

Eine selbständige Kontrolle der SpielteilnehmerInnen ist insofern gegeben, dass z. B. die Detailgenauigkeit bzw. -korrektheit ihrer Zeichnungen im Verhältnis zu jener ihrer MitspielerInnen Aufschluss hinsichtlich ihrer Hörkompetenz geben kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich eine adaptierte Version des Spiels „Identik“ gemäß den unterschiedlichen Kriterien aus der Fachliteratur als (Sprach-)Lernspiel eignet. Von Vorteil dafür ist sicherlich die Tatsache, dass „Identik“ die objektiven Kriterien eines „guten“ Spiels erfüllt und sich Spiel- und Lernziel voneinander unterscheiden. Darüber hinaus weist „Identik“ ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den Faktoren Wettbewerb/Kooperation und Können/Zufall auf und Lerninhalte können auf natürliche Weise in das Spiel einfließen, ohne dass deswegen Änderungen am Spiel(-verlauf) vorgenommen werden müssten.

4.2. Klassifikation als Lernspiel

Wie bereits in Kapitel 2.2. ausgeführt, widerspricht Klip (2010: 106) den Stimmen, denen zufolge der Wert von Lernspieltypologien und -klassifikationen in Frage gestellt werden kann, da diese sehr wohl Aufschluss hinsichtlich des erfolgreichen Einsatzes des betreffenden Spiels geben können. Die von ihr entworfene komplexe, mehrparametrische Klassifikation von Sprachlernspielen, in die personen- und gruppenbezogene Parameter sowie (bei kommerziellen Spielen auch) spielbezogene Parameter miteinbezogen werden (vgl. Klip 2010: 120ff) wird hier auf das zu adaptierende, ursprünglich kommerziell erfolgreiche Spiel „Identik“/„Meisterwerke“ angewandt. In diesem Rahmen wird auf den von Klip als Analyseinstrument für bereits existierende Sprachlernspiele sowie zur Entwicklung neuer Lernspiele konzipierte „Fragebogen“ zurückgegriffen (siehe Tabelle 1 „Morphologische Analyse“).

Spielanalyse: ¹⁸	Identik/Meisterwerke
Quelle:	Asmodee Verlag
Alter:	8+
Was ist es?	Aktionsspiel
Wie geht es?	siehe 4. „Kurzcharakterisierung des Zeichenspiels ‚Identik‘“ ¹⁹
Was bringt es?	Training des Wortschatzes und gegebenenfalls – mit adaptierten Bildkarten – bestimmter grammatischer Phänomene Training der Sprech- und Hörfertigkeit
Anmerkungen:	keine

Morphologische Analyse:²⁰ siehe Tabelle 1

Parameter	Ausprägung	Eignung
Intensität	Übung mit Spielcharakter	
	Regelspiel	X
Zielgruppe/Alter	Kinderspiel – übertragbar	O
	ausgesprochenes Erwachsenenenspiel	O
Zielgruppe/Anzahl	Solitärspiel	
	Partnerspiel, 2 Personen	
	Kleingruppenspiel = Familienspiel	X
	Großgruppenspiel	X
	Plenumsspiel	
Spieldauer	Bis ca. 5 Minuten = Pausenspiel	
	Bis 20 Minuten	
	Bis 40 Minuten	X
	Bis 1,5 Stunden	
	Bis 3 Stunden	
	Über 3 Stunden	
Spielform	Aktionsspiel	X
	Gedächtnisspiel	
	Glücksspiel	
	Kommunikationsspiel	X
	Kreativitätsspiel	X
	Merkspiel	
	Ratespiel	
	Reaktionsspiel	
	Rollenspiel	
	Schreibspiel	
	Strategiespiel	
	Taktikspiel	
	Versteigerungsspiel	

¹⁸ Diese Klassifikation erfolgt in Anlehnung an jene von Klip (2010: 133ff).

¹⁹ Für eine Beschreibung des adaptierten Spiels siehe V. Anhang j) Spielmaterialien, iv. Spielanleitung.

²⁰ In Anlehnung an Klip bedeutet „X“ sehr zutreffend, „O“ bedingt zutreffend und keine Kennzeichnung gar nicht zutreffend (vgl. Klip 2010: 125).

	Wahrnehmungsspiel (Kim-Spiel)	
Spieltyp	Aktionsspiel ohne Material	
	Bodenspiel	
	Brettspiel	
	Kartenspiel	
	Legespiel	
	Schreibspiel	
Spielzweck	Kennenlernspiel	
	SLS (Sprachlernspiel)	X
	Simulationsspiel	
Spielmaterial	Ball	
	Finger	
	Holz	
	Karten	X
	Papier und Pappe	X
	Sprache	X
	Würfel	O
Aktionstyp	Kooperationsspiel	
	Konkurrenzspiel	X
	Planspiel	
Lernaktivität	Grundwortschatz verwenden	X
	Grundwortschatz abprüfen	
	Buchstabieren	
	Zahlen üben	O
	Orthographie üben	
	Sprechen	X
	Schreiben	
	Hören	X
	Lesen	
	Zeitformen verwenden	
	Konjugationen verwenden	O
	Komparativ üben	O
	Sätze bilden	O
	Fragen formulieren	O
	Imperativ verwenden	O
	Ausdrucksweise üben	O
	Beschreiben	X
	Formulieren	X
	Erzählen	
	Argumentieren	O
	Überzeugen	O
	Bedeutung von Wörtern erfassen	X
	Themen behandeln	X
	Kontext verstehen	
	Wortschatz erweitern	X
	Wortfamilien lernen	X
	Fachsprache verwenden	
	Assoziationen nutzen	X

	Kommunikationsfähigkeit steigern	X
	Nonverbale Kommunikation einsetzen	
	Allgemeine Informationen erhalten	O
	Landeskundl. Informationen erhalten	
	Interkulturelles Verständnis fördern	O
	Wissen abprüfen	
Lernphase	Einführung	
	Erarbeitung	
	Festigung	X
	Anwendung des Erlernten	X
Vorbereitungszeit	keine	
	gering	
	mittel	X
	hoch	
Verwendung	nur einmal	
	selten	
	häufig	X

Tabelle 1: Morphologische Analyse des Spiels „Identik“

Das Spiel „Identik“ kann gemäß der Klassifikation von Klip als Regelspiel charakterisiert werden, das sich vor allem für Erwachsene eignet und in der Klein- (3-5 TeilnehmerInnen) bzw. Großgruppe (6 TeilnehmerInnen) gespielt werden kann (vgl. Spielanleitung des Spiels „Identik“) sowie dessen Spieldauer maximal 40 Minuten beträgt. Des Weiteren stellt es ein klassisches Aktionsspiel dar, das jedoch auch Merkmale eines Kommunikations- bzw. Kreativitätsspiels aufweist. Die von Klip vorgegebenen Kategorien des Spieltyps (Aktionsspiel ohne Material, Bodenspiel, Brettspiel, Kartenspiel, Legespiel, Schreibspiel) scheinen grundsätzlich auf „Identik“ nicht anwendbar zu sein. Zwar wäre die Kategorie „Aktionsspiel“ zutreffend, allerdings benötigt man beim Spielen gewisse Spielmaterialien, ohne die kein Spiel zustande kommen kann (Bildkarten, Papier, Bleistifte, Stopp- oder Sanduhr). Bei großzügiger Auslegung könnte auch die Kategorie „Schreibspiel“ zutreffen, sofern diese auch Zeichenspiele beinhaltet.

Da im Wettstreit um die meisten Punkte alle MitspielerInnen in Konkurrenz zueinanderstehen, muss „Identik“ als Konkurrenzspiel charakterisiert werden, für das der Materialtyp „Karten“ benötigt wird. Als Lernaktivitäten sind „Grundwortschatz verwenden“, „Sprechen“, „Hören“, „Beschreiben“, „Bedeutung von Wörtern erfassen“ sowie in geringerem Ausmaß bzw. abhängig von der jeweiligen Bildkarte „Zahlen üben“, „Konjugationen verwenden“, „Komparativ üben“ und „Ausdrucksweise üben“ zu

nennen. Denn im Rahmen der Bildbeschreibung muss vor allem auf den bereits erlernten Wortschatz – auf dem Niveau A2 den Grundwortschatz – zurückgegriffen werden. Die Bildbeschreibung erfolgt mündlich, sodass dabei die Fertigkeit „Sprechen“ trainiert wird. Während ein/e SpielerIn eine Bildbeschreibung abgibt, müssen die anderen TeilnehmerInnen zuhören, die Bedeutung der Wörter erfassen und das Gehörte möglichst schnell bzw. parallel skizzieren. Da laut Spielanleitung besonders auf „die jeweilige Position der verschiedenen Objekte zueinander, ihre Größe und Anzahl“ (Spielanleitung des Spiels „Identik“) geachtet werden muss, spielen auch die Lernaktivitäten „Zahlen üben“ und „Komparativ üben“ eine Rolle. Da die eigene Punktezahl davon abhängt, ob die MitspielerInnen die getätigte Bildbeschreibung verstanden haben bzw. die Bildbeschreibung allgemein verständlich war, wird indirekt natürlich auch die Ausdrucksweise geübt. Dabei kann das Spiel der Festigung sowie der Anwendung von bereits Erlerntem dienen. Zwar kann es vorkommen, dass in der Rolle des Künstlers einzelne bis dato unbekannte Wörter aus dem Kontext erschlossen werden (müssen), allerdings müssen gewisse grammatische Strukturen sowie Vokabeln bereits eingeführt und erarbeitet worden sein, um überhaupt eine Bildbeschreibung abgeben zu können.

Die Vorbereitungszeit wird als „mittel“ eingestuft, da zwar der Vorbereitungsaufwand für neue bzw. an eine konkrete Lernsituation angepasste Bildkarten sehr hoch ist, diese in der Folge jedoch langfristig verwendet werden können. Zwar kann jede Bildkarte von jeder Gruppe nur einmal verwendet werden, allerdings können die Bildkarten selbst wiederholt verwendet werden. Aufgrund dessen wurde beim Parameter „Verwendung“ die Bestimmung „häufig“ als zutreffend befunden.

Obwohl mit Hilfe dieses spielandragogischen Klassifikationsmodells eine hilfreiche und relativ genaue Einordnung des Spiels „Identik“ als Sprachlernspiel vorgenommen werden konnte, zeigt der Parameter „Spieltyp“ in diesem Beispiel, dass auch die im Jahr 2010 veröffentlichte Klassifikation von Klip der von Kluge (1981: 47) angesprochenen Problematik hinsichtlich der durch konkret bzw. eng gefasste Kategorien entstehenden Zuordnungslücken nicht entkommen werden konnte.

Dass sich das Spiel aber generell gut in das Sprachlernspiel-Klassifikationsmodell von Klip für den erwachsenengerechten Fremdsprachenunterricht einfügt und sich problemlos mehrere Lernaktivitäten identifizieren lassen, deutet darauf hin, dass das Spiel durchaus

als Sprachlernspiel gesehen werden kann.²¹ In einem weiteren Schritt werden nun die in Kapitel 3.4. angesprochenen potenziellen Wirkungsweisen von Lernspielen bzw. in Kapitel 3.5. genannten möglichen Problematiken im Zusammenhang mit dem Einsatz von Lernspielen im Unterricht im Kontext des Spiels „Identik“ beleuchtet.

4.3. Der Einsatz von „Identik“ im DaF/DaZ-Unterricht

Verschiedene für den Einsatz von Spielen im Sprachunterricht relevante Aspekte – die im zweiten Theorieabschnitt „Spielend Lernen im DaF/DaZ-Unterricht“ behandelt wurden (siehe Kapitel 3) – werden anschließend in Hinblick auf das Sprachlernspiel „Identik“ in den nächsten drei Unterkapiteln analysiert.

4.3.1. Zugrundeliegende Sprachhandlungen

Um sicherstellen zu können, dass mit dem Einsatz von „Identik“ relevante sprachliche Prozesse ablaufen bzw. u. a. die vorgesehenen sprachlichen Phänomene geübt werden, scheint die Transparentmachung der beim Spielen von „Identik“ ablaufenden sprachlichen Prozesse notwendig (siehe Kapitel 3.4.). Deshalb werden in Anlehnung an die bei Koenig (2003: 10f) angeführte Analyse des bekannten Buchstabierspiels „Galgenmännchen“ im Folgenden die sprachlichen Anforderungen und Abläufe beim Spielen von „Identik“ beleuchtet. Dabei scheinen vorab ein paar allgemeine Anmerkungen, die auf das Lernspiel „Identik“ umgelegt werden, sinnvoll.

Generell kann der Einsatz von Bildern im (Sprach-)Unterricht verschiedene didaktische Zwecke verfolgen. Im Fall von „Identik“ stellt die jeweilige Zeichnung den Gegenstand für die mündliche Textproduktion (Bildbeschreibung) dar (vgl. Vanhaegendoren 2002: 135). Eine Bildbeschreibung verlangt von den Lernenden andere Sprachhandlungen als beispielsweise ein Bericht oder eine Erklärung. Diese Sprachhandlungen sind klar voneinander zu trennen und unterliegen ebenso wie grammatische Phänomene einer bestimmten Progression (vgl. Abraham 2014: 102). Im Folgenden werden einige für den DaF/DaZ-Unterricht relevante sprachliche Handlungen mit den ihnen zugrundeliegenden Unterschieden dargestellt.

²¹ In ihrem Werk „Spiele für den Fremdsprachenunterricht. Aspekte einer Spielandragogik“ unterzieht Klip (2010: 133ff) u. a. Spielklassiker wie „Ich sehe was, was du nicht siehst!“, „Memory“ oder „Activity“ der morphologischen Analyse.

Typ sprachlichen Handelns	Leitfrage	Typische Inhalte und Begriffe
Beschreiben/Schildern	Was gibt es zu sehen und ggf. zu hören/schmecken/riechen? Was wird nicht gezeigt?	Materialität/Beschaffenheit, Format/Größe, Dinge/Umrisse/Formen
Erzählen/Berichten	Was erzählt das Bild (was könnte vor diesem Augenblick geschehen sein, und/oder was sich aus ihm ergeben)?	Geschichte, Vorstellung, Verlauf, Ursache/Folge, Anfang/Ende
Deuten/Interpretieren	Was steckt dahinter?	Absicht/Wille/Intention, Symbol/Allegorie, Bedeutung, Aussage
Erklären/Erläutern	Was weiß man darüber?	Werk, Biografisches, Tradition, Gattung/Genre
Bewerten	Was ist davon zu halten?	Gefallen/Geschmack, Rang/Wert, Wirkung/Eindruck, Qualität, Kunst vs. Nicht-Kunst

Tabelle 2: Überlegungen zu Sprechen und Schreiben zu Bildern (Abraham 2014: 103)

Auch weniger schwierig eingestufte Sprachhandlungen, wie z. B. Bildbeschreibungen, müssen gelernt und geübt werden (vgl. Abraham 2014: 102).

Um die im Zuge des Spielens von „Identik“ ablaufenden sprachlichen Prozesse in ihrer Ganzheit erfassen zu können, muss auf beide Spielrollen – MeisterIn (ErklärerIn) und KünstlerIn (ZeichnerIn) – separat eingegangen werden: Der bzw. die MeisterIn muss innerhalb von 90 Sekunden die vorliegende Zeichnung möglichst exakt beschreiben. Dafür kann abhängig von der Gestaltung der Bildkarten die Anwendung bestimmter grammatischer Phänomene (z. B. unregelmäßige Verben, bestimmte Präpositionen etc.) unumgänglich sein. Ebenso wird das Anwenden und teilweise auch das Umschreiben von gewissen Wörtern erforderlich sein. Während also in jeder Spielrunde eine Person unter Zeitdruck eine möglichst präzise Bildbeschreibung abgibt und somit aktiv ihre Sprechfertigkeit trainiert, müssen ihre MitspielerInnen das Gesagte aufnehmen (Hörverstehen) und möglichst detailliert in eine Zeichnung „überführen“. Dabei wird das Hörverstehen geschult und idealerweise ein bestimmter Wortschatz (sogenannte Wortfelder) bzw. gewisse grammatische Strukturen aktiviert und/oder gefestigt.

Anschließend liest der bzw. die ErklärerIn die zur jeweiligen Bildkarte gehörenden Kriterien vor und die MitspielerInnen kontrollieren, ob die jeweiligen Kriterien auf die Zeichnung vor ihnen zutreffen (Hörverstehen) – nach Ablauf der 90 Sekunden werden die Zeichnungen an den bzw. die benachbarte MitspielerIn (ausgenommen davon ist der bzw. die MeisterIn) weitergereicht, damit niemand seine eigene Zeichnung bewertet. Dabei behalten die KünstlerInnen ihre eigene Zeichnung im Auge und sofern sie mit einer Entscheidung hinsichtlich der Punktevergabe nicht zufrieden sind, können sie

argumentieren, warum diese nicht gerechtfertigt scheint. Die dafür notwendigen Sprachhandlungen sind das (logische) Argumentieren bzw. das Erklären. Dann wird mittels demokratischer Abstimmung über die Punktevergabe entschieden (vgl. Spielanleitung des Spiels „Identik“).

Folglich werden die Fertigkeiten „Sprechen“ und „Hörverstehen“ aktiv trainiert. Demgegenüber spielt das Lesen nur beim Vorlesen der Kriterien eine – somit untergeordnete – Rolle. Schreibprozesse finden keine statt. Als relevante Sprachhandlungen lassen sich die Bildbeschreibung und gegebenenfalls auch das Argumentieren/Erklären identifizieren. Abhängig von der Konzeption der Bildkarten können auch bestimmte grammatische Phänomene und/oder sogenannte Wortfelder geübt werden. Dies zeigt, dass für die Durchführung des Spiels bzw. die Bewältigung der dahinterliegenden Aufgaben verschiedene sprachliche Fertigkeiten und Fähigkeiten angewendet werden müssen. Folglich kann davon ausgegangen werden, dass diese mit dieser Spieltätigkeit geübt werden.

Des Weiteren sollte Krenn (2002: 35) zufolge, der Schwierigkeitsgrad dem Können der Lernenden entsprechen und die Möglichkeit für individuelles Feedback bestehen. Ersteres hängt vor allem von der Konzeption der Bildkarten und der Formulierung der dazugehörigen Kriterien ab.²² Des Weiteren muss die Spielanleitung sprachlich an das Niveau der Lernenden (A2) angepasst werden. Die zweite Forderung nach individuellem Feedback wird teilweise bereits vom Spiel selbst erfüllt. Denn wenn Zeichnungen nicht mit der Bildbeschreibung übereinstimmen, könnte ein möglicher Grund dafür in einer nicht korrekten Ausdrucksweise oder Benennung von Gegenständen liegen. Zwar kann die Ursache für den Fehler auch bei den zeichnenden MitspielerInnen liegen, spätestens aber, wenn dieselbe Abweichung bei fast allen MitspielerInnen auftritt, lohnt es sich über die abgegebene Bildbeschreibung zu reflektieren. Gegebenenfalls wird eine Korrektur (z. B. eines Wortes) bereits beim abschließenden Herzeigen des Originalbilds von MitspielerInnen vorgenommen. Umgekehrt kann das Nichtverstehen der Bildbeschreibung seitens der ZeichnerInnen bedeuten, dass deren Hörverstehensfertigkeit nicht ausreichend trainiert ist, vor allem dann, wenn die MitspielerInnen diesbezüglich eine bessere Performance abliefern und es demnach nicht an einer unverständlichen Bildbeschreibung liegt. Wenn der Spielverlauf – unabhängig vom gezeichneten Outcome – generell gut funktioniert, erfahren die Lernenden idealerweise, dass ihre fremdsprachlichen Äußerungen (hier: Bildbeschreibungen)

²² Für diesbezügliche Erläuterungen siehe Kapitel 6.1. und 6.2.

wirksam sind. Dies hängt auch damit zusammen, dass mit dem Lernspiel „Identik“ eine authentische Kommunikationssituation für Lernende geschaffen wird und sich diese positiv auf die Motivation der Lernenden auswirkt (siehe Kapitel 3.4.1.1.).

In Anlehnung an Hoppe (1983: 295) sollen sich die Bildbeschreibungen auf Redeabsichten fokussieren, die in unmittelbarer Verbindung zu alltäglichen und für die Lernenden relevante Kommunikationssituationen stehen. Dies sollte bei der Erstellung der Bildkarten beachtet werden. Darüber hinaus werden bereits vor dem Spielen – ebenso wie nach dem Spielende – kommunikative Fähigkeiten geübt, da eine das Spiel betreffende Kommunikation nicht ausschließlich während der Spieltätigkeit stattfindet.

4.3.2. Zu erwartende positive Effekte beim Einsatz von „Identik“ im DaF/DaZ-Unterricht

Die Ausführungen im vorhergehenden Kapitel 4.3.1. legen nahe, dass mehrere sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten gleichzeitig trainiert werden. So kann das Spielen von „Identik“ zur Aktivierung und Festigung eines bestimmten Vokabulars sowie bestimmter grammatischer Phänomene beitragen. Wie in Kapitel 3.4.3. ausgeführt, scheint es wichtig, den erwachsenen Lernenden die mit dem Einsatz von „Identik“ verfolgten Lernziele vorab klar zu kommunizieren, wobei Lernziele – z. B. bezüglich grammatischer Phänomene – von Bildkarte zu Bildkarte variieren können.

Des Weiteren stellt der Einsatz des Lernspiels „Identik“ – wie der Großteil der (tatsächlichen) Lernspiele – eine Antwort auf die drei von Koenig (2003: 8f) identifizierten Ursachen (Vermittlungsprobleme, mangelnder Sinnbezug, Zwanghaftigkeit des Unterrichtsgeschehens) für Langeweile dar. Zum einen trägt sein Einsatz zur Methodenvielfalt bei, zum anderen scheint in Hinblick auf das Beherrschen einer neuen Sprache, die Fähigkeit, eine (Bild-)Beschreibung abgeben bzw. verstehen zu können, unabdingbar. Somit liegt es nahe, dass das Üben dieses sprachlichen Vorganges als sinnvoll angesehen wird. Außer Frage dürfte zudem die Tatsache sein, dass die Lernenden beim Einsatz von „Identik“ das Unterrichtsgeschehen aktiv mitgestalten (können). In diesem Sinne kann der Einsatz von „Identik“ auch einen Beitrag gegen die oft stark vorhandene Lehrerzentrierung leisten, da der Lehrperson während des Spielablaufs an sich keine besondere Rolle zukommt und die Lernenden das Spiel – sofern sie mit den Spielregeln und -materialien vertraut sind – autonom in Kleingruppen spielen können. Folglich verlieren – wie in Kapitel 3.4.1. erläutert – die klassischen LehrerIn-/LernerIn-Rollen an Wichtigkeit und der Fokus verschiebt sich auf das Zusammengehörigkeitsgefühl der Kleingruppen. Im Idealfall empfinden die Lernenden

beim Spielen Spaß, was zur Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber der Zielsprache beitragen kann. Auch die von Apeltauer (1987: 27f) genannten affektiven Bedürfnisse „Sicherheit“, „Zugehörigkeit“ und „Achtung“ werden aufgrund der Umstände, dass „Identik“ in Kleingruppen gespielt wird und nicht allein das sprachliche Können über Sieg oder Niederlage entscheidet, erfüllt.

Darüber hinaus eignet sich „Identik“ auf hervorragende Weise für die Binnendifferenzierung: Bei intelligenter Erstellung der Bildkarten werden verschiedene sprachliche Phänomene geübt. So könnten beispielsweise unterschiedliche Gruppen verschieden anspruchsvolle Bildkarten erhalten oder mittels bestimmter Bildkarten können in diversen Gruppen bewusst unterschiedliche grammatische Phänomene (z. B. Präpositionen, Komparativ etc.) bzw. ein bestimmter Wortschatz geübt werden.

4.3.3. Mögliche Schwierigkeiten beim Einsatz von „Identik“ im DaF/DaZ-Unterricht

Damit ein reibungsloser Spielablauf möglich ist, sollte der dem Spielverlauf vorhergehenden Phase, in der die Erklärung der Spielregeln vorgenommen wird, besondere Bedeutung beigemessen werden. Idealerweise sollte der Ablauf des Spiels mithilfe einer Bildkarte sowie die Bewertung einer Zeichnung anhand eines Beispiels gezeigt werden. Generell scheint „Identik“ jedoch aufgrund seiner in sich geschlossenen, klar festgelegten Spielregeln (vgl. Spielanleitung „Identik“) auch für Lernende geeignet, die bisher noch kaum Spielerfahrung im Unterricht gesammelt haben (vgl. Meyer 1987: 347).

Auch im Kontext von „Identik“ kann die Problematik des sogenannten „safe ceiling“, bei dem Lernende auf die einfachsten ihnen bekannten sprachlichen Strukturen zurückgreifen, nicht ausgeschlossen werden. Allerdings scheint dieses Phänomen im AnfängerInnenunterricht kaum problematisch, da zum einen die Auswahl an sprachlichen Ausdrucksweisen üblicherweise recht beschränkt ausfällt und es zum anderen vor allem um den aktiven Sprachgebrauch geht. Diesbezüglich scheint weiters die Anpassung der Bildkarten an die Zielgruppe der erwachsenen Lernenden auf dem Sprachniveau A2 besonders relevant. Dies erfordert seitens der Lehrkraft einen verhältnismäßig hohen Arbeitsaufwand. Existieren die Materialien jedoch, können sie beliebig oft mit unterschiedlichen Lerngruppen eingesetzt werden, sofern deren sprachliches Niveau mindestens jenem der ursprünglichen Zielgruppe entspricht.

Dem Argument, demzufolge das Spielen zu viel Unterrichtszeit in Anspruch nimmt, kann im Hinblick auf „Identik“ entgegengehalten werden, dass die benötigte Zeit relativ gut

abschätzbar ist, da beispielsweise das Erklären bzw. das Zeichnen auf jeweils 90 Sekunden beschränkt ist. Diesbezüglich scheint es jedoch von Vorteil, wenn die Kleingruppen eine ähnliche Größe aufweisen, damit alle Gruppen ungefähr dieselbe Spielzeit benötigen. Je kleiner die Gruppen sind, umso weniger Spielzeit ist notwendig. Generell sollten die Gruppen zwischen drei und sechs Mitglieder aufweisen (vgl. Spielanleitung des Spiels „Identik“). Des Weiteren kann auch auf die zahlreichen sprachlichen Phänomene sowie auf die Fertigkeiten „Hörverstehen“ und „Sprechen“ verwiesen werden, die beim Spielen von „Identik“ trainiert werden (siehe Kapitel 4.3.1. und 4.3.2.).

Viele weitere, in der Fachliteratur genannte Kritikpunkte im Hinblick auf den Einsatz von Sprachlernspielen im Unterricht beziehen sich auf Umstände, die in die Verantwortung der Lehrperson fallen. Diesbezüglich werden beispielsweise ein „zu häufiger Einsatz, zu lange Vorbereitungszeiten, mangelnde Adressatenspezifizität oder eine langweilige Nachbereitungsphase“ (Kleppin 2003: 266) genannt. Während die Problematik des zu häufigen Einsatzes beim Spiel „Identik“ wenig Relevanz besitzt, da für jeden Spieleinsatz neue Bildkarten benötigt werden, liegt es vor allem in der Verantwortung der Lehrperson, dass die Adressatenspezifizität gegeben und lange bzw. langweilige Vor- und Nachbereitungszeiten vermieden werden. In diesem Sinne kommt es auch im Kontext von „Identik“ nicht ausschließlich auf das Spiel bzw. die Anpassung des Spiels an die jeweilige Zielgruppe an sich, sondern auch auf den Umgang mit bzw. den spezifischen Einsatz von diesem an. Generell scheint jedoch das Ziel von kurzen Vor- und Nachbereitungsphasen im Rahmen von „Identik“ realisierbar, da als Vorbereitung eine Einführung in die sprachliche Handlung der Bildbeschreibung sowie die Vermittlung der Spielregeln notwendig sind. Erstere muss jedoch keineswegs unmittelbar vor dem Spieleinsatz erfolgen. Gegebenenfalls könnte es sogar einen Vorteil darstellen, die Bildbeschreibung bereits vorab eingeführt zu haben, sodass das Abgeben einer mündlichen Bildbeschreibung beim Spielen von „Identik“ eine Art Wiederholung bzw. Anwendung von bereits Gelerntem darstellt.

Trotzdem bleibt natürlich – wie auch bei jedem anderen Sprachlernspiel – die Möglichkeit, dass den jeweiligen Lernenden das Spiel „Identik“ generell nicht zusagt (vgl. Klip 2010: 82).

II. Empirischer Teil

Der empirische Teil dieser Arbeit gliedert sich inhaltlich in fünf Kapitel. Zunächst wird das Forschungsdesign sowie die methodische Vorgehensweise vorgestellt und die eingesetzten Methoden – „Experiment“ und „Fragebogen“ – ebenso wie die geplante quantitative und qualitative Auswertung der erhobenen Daten werden erläutert. Darüber hinaus werden die im Kontext der Forschung relevanten Gütekriterien behandelt. Anschließend wird die Adaption des Zeichenspiels „Identik“ präsentiert. Ebenso der für die Datenerhebung konzipierte Fragebogen. Danach werden die Rahmenbedingungen und die Durchführung der Experimente erläutert. Abschließend erfolgen die Darstellung und Auswertung der erhobenen Daten.

5. Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Wie von Caspari (2016: 9) im Hinblick auf die wissenschaftliche Forschung gefordert, wurden ausgehend von der Forschungsfrage methodische Entscheidungen getroffen. Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen die Fragen, wie erwachsene Lernende auf den Einsatz einer adaptierten Version des Zeichenspiels „Identik“ im DaF/DaZ-Unterricht reagieren und in welchen Bereichen (Wortschatz, Grammatik, Motivation) bzw. im Hinblick auf welche Fertigkeiten (Sprechen, Hören) das Spiel von erwachsenen Lernenden als (nicht) förderlich wahrgenommen wird. Die konkrete Forschungsfrage dieser Arbeit lautet:

Inwiefern erscheint erwachsenen Lernenden der Einsatz einer adaptierten Version des Zeichenspiels „Identik“ im DaF/DaZ-Unterricht sinnvoll?

In diesem Sinne soll folgende Hypothese verifiziert bzw. falsifiziert werden:

Die erwachsenen Lernenden erachten den Einsatz des adaptierten Lernspiels „Identik“ als förderlich für ihr Sprachenlernen, besonders in Bezug auf die Motivation, den Wortschatz, die Grammatik sowie die Fertigkeiten „Sprechen“ und „Hören“.

Die Fragestellung lässt wenig Spielraum hinsichtlich der Methodenwahl zu: Um eine Lehr- und Lernmethode in der Praxis beurteilen zu können, ist ihr Einsatz im Unterricht unausweichlich. Da es zudem um die subjektive Wahrnehmung der Lernenden geht, muss deren Wahrnehmung systematisch abgefragt und erfasst werden. Vorweggenommen werden kann, dass die gewählten Methoden – Experiment und teilstandardisierter schriftlicher Fragebogen – geeignet scheinen, um „die Forschungsfrage zielführend zu bearbeiten“ (Caspari 2016: 9). Bevor darauf im Detail eingegangen wird, erfolgt eine kurze methodische Einbettung des Forschungsinteresses.

Wie bereits im Abschnitt „Theoretische Einbettung“ (siehe Kapitel I) erwähnt, lässt sich die dieser Arbeit zugrundeliegende empirische Untersuchung an der Schnittstelle der Forschungsfelder „Lernforschung“ und „Lernerforschung“ verorten (Caspari 2016: 15). Denn zum einen geht es um Bedingungen für sowie Prozesse und Ergebnisse beim Sprachenlernen mit (Sprachlern-)Spielen (Lernforschung). Zum anderen werden jedoch nicht objektiv feststellbare Lernresultate, konkret die subjektive Einschätzung der Teilnehmenden hinsichtlich des (potenziellen) Lernerfolgs bzw. Faktoren, wie beispielsweise Motivation in Zusammenhang mit dem Einsatz des Zeichenspiels „Identik“, erhoben (Lernerforschung).

Im Zentrum des Forschungsinteresses liegt somit die subjektive Wahrnehmung erwachsener Lernender. Das Erkenntnisinteresse lässt sich folglich der qualitativen Sozialforschung zuordnen (Vogt/Werner 2014: 9, Abbildung 2). Denn die qualitative Sozialforschung beschäftigt sich mit subjektiven Phänomenen und greift dazu grundsätzlich nicht auf numerische, sondern auf text- bzw. bildsprachliche Daten zurück. Darüber hinaus sind qualitative Untersuchungen auch ergebnisoffener als quantitative Forschungsarbeiten, da nur die betroffenen „Subjekte“ selbst Fragen zu subjektiven Phänomenen beantworten können. Dementsprechend kann die Beantwortung einer Fragestellung schlussendlich ganz anders ausfallen, als dies von der Forscherin/dem Forscher im Vorhinein antizipiert wurde (Vogt/Werner 2014: 6). Ein weiterer grundlegender Unterschied zur quantitativen Sozialforschung liegt darin, dass bei der qualitativen Sozialforschung „aus dem Einzelfall allgemeinere theoretische Aussagen“ (Vogt/Werner 2014: 7) gewonnen werden (Induktion).

Festgehalten werden kann also, dass das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit dem qualitativen Forschungszugang zuzurechnen ist. Nichtsdestotrotz findet im Kontext dieser Masterarbeit eine Verknüpfung qualitativer und quantitativer Methoden statt, „um die Stärken beider Zugänge zu nutzen und Schwächen abzufedern“ (Vogt/Werner 2014: 8) sowie der Tatsache Rechnung zu tragen, dass zahlreiche weitere Faktoren in Entscheidungen hinsichtlich des Forschungsdesigns berücksichtigt werden müssen. So sollten methodische Entscheidungen immer die konkrete Forschungsfrage im Blick haben und einer genauen Prüfung in Bezug auf ihre Eignung zur Beantwortung ebendieser standhalten (Caspari 2016: 10).

Im Rahmen dieser Forschung findet eine Adaption des Zeichenspiels „Identik“ für den Lehr- bzw. Lernkontext (Sprachniveau A2) statt. Anschließend wird das adaptierte Zeichenspiel mit zwei Gruppen jeweils zweimal im Abstand von wenigen Wochen

durchgeführt. Diese Vorgehensweise entspricht der Methode „Experiment“. Darunter wird laut Zimmermann (1972: 37):

„eine wiederholbare Beobachtung unter kontrollierbaren Bedingungen [verstanden], wobei eine (oder mehrere) unabhängige Variable(n) derartig manipuliert wird (werden), daß eine Überprüfungsmöglichkeit der zugrundeliegenden Hypothese (Behauptung eines Kausalzusammenhangs) in unterschiedlichen Situationen gegeben ist.“

Vor dem Hintergrund der Forschungsfrage wurde bei der Erstellung des Forschungsdesigns für diese Masterarbeit die Entscheidung getroffen, das Experiment mit zwei Gruppen durchzuführen, um Vergleichsdaten zu haben und sowohl allgemeine Tendenzen als auch besondere Einzelfälle identifizieren zu können.

Auch die Tatsache, dass dieses Experiment mit jeder Gruppe im Abstand von wenigen Wochen durchgeführt wurde, stellt eine bewusste Entscheidung dar. Sie soll der Tatsache Rechnung tragen, dass – wie im Theorieteil dargelegt – auch Gewohnheiten bzw. das Anknüpfen an Bekanntes einen wesentlichen Faktor im Sprachlerngefüge darstellen. Dementsprechend scheint der Vergleich der nach dem ersten Experiment erhobenen Daten mit jenen des zweiten Experiments vielversprechend. Gleichzeitig wurde von einer darüber hinaus gehenden, mehrmaligen Durchführung des Experiments sowie der zweimaligen Durchführung in geringem zeitlichen Abstand abgesehen, um keine Langeweile zu provozieren.

Nach jedem im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Experiment werden, anders als auf den ersten Blick anzunehmen, keine qualitativen (mündlichen) Interviews mit den Lernenden durchgeführt, sondern auf teilstandardisierte schriftliche Fragebögen zurückgegriffen, die dann wiederum entsprechend ausgewertet und gegebenenfalls zwischen erstem und zweitem Experiment angepasst werden. Die Wahl dieses Instruments der Datenerhebung lässt sich mit dem noch nicht allzu hohen Sprachniveau der Teilnehmenden (A2) begründen und soll eine möglichst präzise Einschätzung der Lernenden gewährleisten, ohne sie damit zu überfordern. Nichtsdestotrotz soll ihnen im Rahmen der Datenerhebung auch die Möglichkeit gegeben werden, eigene Anmerkungen zu machen.

Letzteres trägt dem qualitativen Forschungsinteresse Rechnung, da somit „Raum“ besteht, um bis dato (noch) nicht antizipierte Ideen/Hypothesen hinsichtlich der Forschungsfrage zu erheben. Von den Lernenden gemachte Anmerkungen bzw. daraus ableitbare neue Sichtweisen sollen dann wiederum in einem adaptierten Fragebogen, der nach dem zweiten Einsatz des Spieles verwendet wird, Berücksichtigung finden. Die dafür notwendige qualitative Auswertung der Anmerkungen orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, die sich ebenfalls an der Schnittstelle von

qualitativer und quantitativer Forschungsmethode bewegt (Vogt/Werner 2014: 10). Diese Vorgehensweise bezieht Einschränkungen, die sich aus der Lebensrealität der Lernenden, in diesem Fall das Sprachniveau, ergeben, aktiv mit ein.

Schmelter (2014: 34) zufolge

„soll empirische Forschung in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ermöglichen, Prozesse und Produkte des Erwerbs sowie des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu beschreiben, zu ordnen sowie in ihren Zusammenhängen und Abhängigkeiten zu erklären. Mit den so gewonnenen Erkenntnissen können bestehende Praktiken begründet, konsolidiert oder verändert werden. Dabei stehen programmatische Fragestellungen im Mittelpunkt, die aus der Praxis an die Forschung herangetragen werden.“

Die Forschung im Rahmen dieser Masterarbeit lässt sich problemlos in diese Definition einordnen. Darüber hinaus erfüllt sie auch die Forderung Riemers, der zufolge Lernende als Individuen im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses von Forschungen im Bereich fremdsprachlicher Lernprozesse stehen sollten, da das Erkenntnisinteresse der subjektiven Wahrnehmung der Lernenden gilt (Riemer 2006 zitiert nach Schmelter 2014: 36). Weiters ist die vorliegende Untersuchung als anwendungsbezogene Forschung zu charakterisieren, da das Erkenntnisinteresse explizit dem Einsatz einer Lehr- bzw. Lernmethode im Unterricht zuzuordnen ist (vgl. Grotjahn 1999; Riemer 2007; Hallet/Königs 2010; Riemer/Settinieri 2010 zitiert nach Schmelter 2014: 34). Bei der sogenannten anwendungsorientierten Forschung der Fremdsprachendidaktik liegt laut Caspari (2016: 10):

„der Schwerpunkt [...] auf der Erzeugung von praxisrelevantem Wissen sowie der theoriegeleiteten, systematischen Entwicklung und empirischen Überprüfung von für die Praxis ‚nützlichen‘ Konzepten und Materialien.“

Denn die Frage, wie eine bestimmte Methode bzw. ein bestimmtes Spiel von Lernenden wahrgenommen wird, kann – sofern die Antwort darauf ernstgenommen wird – weitreichende Konsequenzen für den Unterricht nach sich ziehen.

Die nachstehende Abbildung „Makrostruktur des Forschungsdesigns“ verdeutlicht die gewählte Vorgehensweise:

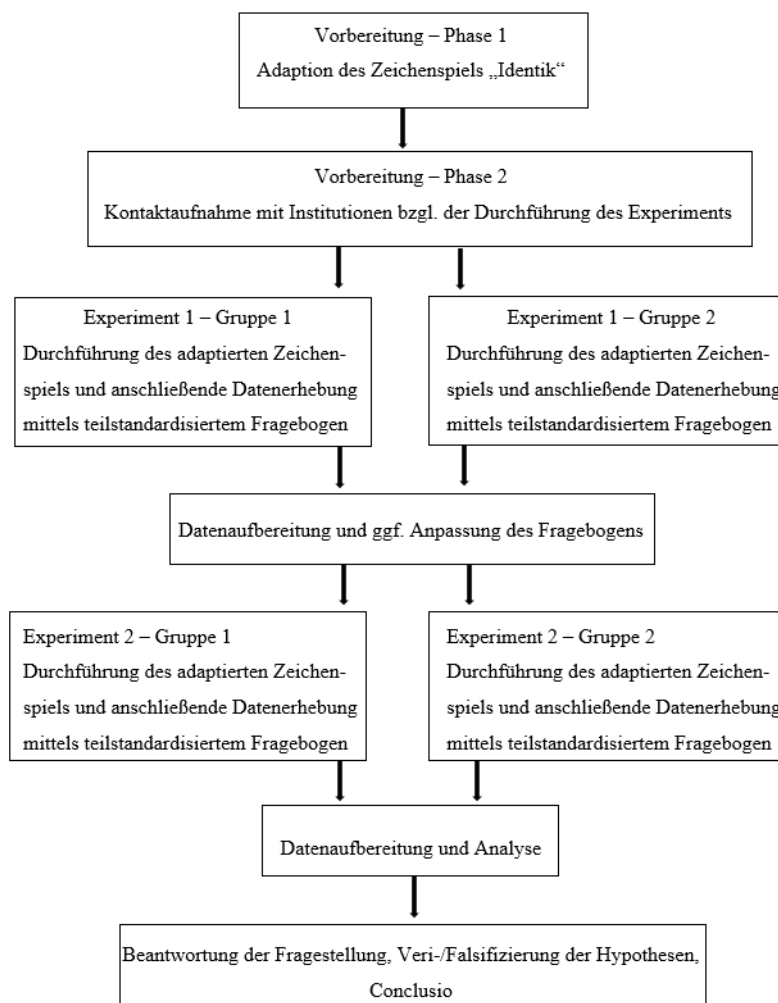


Abbildung 2: Makrostruktur des Forschungsdesigns (eigene Darstellung)

Die von Caspari (2016: 11) geforderte in „zweifacher Hinsicht systematische Vorgehensweise [wissenschaftlicher Forschung]“ ist zum einen gegeben, da durch das freie Textfeld für Anmerkungen im schriftlichen Fragebogen bis dahin nicht bedachte, aber für die Teilnehmenden wichtig erscheinende Faktoren und Aspekte aufgegriffen werden und Eingang in den zweiten Fragebogen finden können. Somit ist gewährleistet, „alles zu berücksichtigen, was man findet, und nicht nur das, was zur eigenen Vorstellung passt“ (Caspari 2016: 11).

Wie bereits im Theorieteil (siehe Kapitel I) erläutert, soll diese Arbeit Erkenntnisse hinsichtlich der subjektiven Empfindung erwachsener Lernender im Kontext von spielerischen Aktivitäten/Spielen im DaF- bzw. DaZ-Unterricht – einer von Schwarzmayer (2004: 127) identifizierten Forschungslücke – liefern und schließt somit an den aktuellen Status Quo der Forschung an. Um dieses Ziel erreichen zu können, müssen die Ergebnisse nachvollziehbar aufbereitet und dargestellt werden und bereits während der Durchführung des Experiments über das Forschungsdesign sowie die konkreten Rahmenbedingungen reflektiert werden.

5.1. Experiment

Wie bereits ausgeführt, wurde das adaptierte Zeichenspiel in Form eines Experiments wiederholt getestet. Die in Kapitel 5 angeführte Definition aus den 70er-Jahren bringt das Wesen eines Experiments auch noch Jahrzehnte später präzise auf den Punkt. Denn

„Experimente zielen darauf ab, kausale Zusammenhänge zwischen zwei Variablen zu untersuchen, beispielsweise die Wirkung eines Sprachförderprogramms auf die sprachlichen Kompetenzen. Technisch gesprochen wird die Hypothese überprüft, ob sich die vom Forschenden gezielt variierte unabhängige Variable (UV) – z. B. ein Sprachförderprogramm – auf die abhängige Variable – hier die sprachlichen Kompetenzen – auswirkt. Dabei wird die UV durch den Forschenden manipuliert, was auch als *Treatment* oder *Intervention* bezeichnet wird“ (Darsow/Felbrich 2014 zitiert nach Schramm 2021: 226).

Die im Rahmen dieser Arbeit zu überprüfende Hypothese lautet, dass die erwachsenen Lernenden den Einsatz des adaptierten Sprachlernspiels im Unterricht als sinnvoll und förderlich für ihre Motivation sowie für ihre sprachlichen Fähigkeiten in den Bereichen „Wortschatz“ und „Grammatik“ und hinsichtlich der Fertigkeiten „Sprechen“ und „Hörverstehen“ wahrnehmen. Folglich stellt das Zeichenspiel die unabhängige Variable (UV) dar, wogegen die subjektive Wahrnehmung betreffend „Motivation“ sowie hinsichtlich der genannten sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten die abhängigen Variablen darstellen. Um einen möglichen Zusammenhang zwischen diesen Variablen erkennen zu können, wurde im Rahmen der Durchführung des Experiments folgende Intervention bzw. Manipulation der Bedingungen vorgenommen:

1. Die Teilnehmenden stellen offiziell DaF/DaZ-Lernende der Niveaustufe A2 gemäß des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeRS) dar.²³
2. Es kommt das adaptierte Zeichenspiel (adaptierte Bildkarten, Zeichenblätter mit Wortschatz etc.) zum Einsatz.
3. Die Teilnehmenden erhalten jedes Mal dieselbe Spielanleitung, dieselben Spielregeln (z. B. Zeitfaktor) werden angewandt.
4. Das Experiment wird mit einer Varianz von +/-1 mit denselben Gruppengrößen durchgeführt.

Die Einhaltung dieser Bedingungen ist notwendig, um die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführten Experimente wissenschaftlich nachvollziehbar zu machen. Auf diesen Punkt wird in Kapitel 8.1. näher eingegangen. An dieser Stelle scheint der Verweis auf

²³ Der Grund dafür ist, dass Lernende auf diesem Sprachniveau bereits über ein gewisses Vokabular sowie grammatisches Wissen, das für Bildbeschreibungen unerlässlich scheint, verfügen. Aufgrund ihrer (noch) eingeschränkten sprachlichen Fähigkeiten der deutschen Sprache benötigen sie jedoch adaptierte Bildkarten, mittels derer ein bestimmter Wortschatz etc. geübt werden kann. Die Einschränkung auf DaZ-Lernende hat sich aus der Situation ergeben und wäre gemäß Forschungsdesign nicht notwendig.

die sogenannte Durchführungsobjektivität sinnvoll (siehe Kapitel 5.3.). Umgelegt auf ein Experiment bedeutet dies, dass die Durchführung des Experiments (und folglich das Ergebnis) nicht von der Spielleitung abhängen darf. D. h., dass zum einen die Spielanleitung so klar sein muss, dass eine „beliebige“ Person das Experiment durchführen könnte, ohne dass eine gravierende Abweichung zu erwarten wäre. Zum anderen, dass eine „objektive“ Durchführung auch möglich sein muss. An dieser Stelle muss jedoch der Hinweis erfolgen, dass in der Praxis aufgrund der menschlichen Komponente nie vollständig ausgeschlossen werden kann, dass die Durchführung der Lernaktivität nicht doch bis zu einem gewissen Grad unbewusst durch die handelnde Lehrperson beeinflusst wird. So schlagen sich laut Koliander-Bayer beispielsweise negativ geprägte Haltungen von Lehrpersonen in Bezug auf den Einsatz von Sprachlernspielen im Unterricht auf die Durchführung und folglich Wirkungsweise des durchgeführten Spiels nieder (vgl. Koliander-Bayer 1999: 9).

5.2. Fragebogen

Der Fragebogen wird generell den Methoden der quantitativen Datenerhebung zugerechnet, mit deren Hilfe „Meinungen, Einstellungen, Positionen zu Themen und Sachverhalten“ (Raab-Steiner/Benesch 2018: 47) erfasst werden können. Dabei ist wichtig, dass das Erkenntnisinteresse anhand konkreter Fragen abgefragt wird (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2018: 47). Ziel ist es „Ausschnitte der Realität genau zu beschreiben und abzubilden“ (Raab-Steiner/Benesch 2018: 47).

Trotz dieser Einordnung als quantitative Methode, scheint die Datenerhebung mittels Fragebogen – wie in Kapitel 5 dargelegt – geeignet, um die Fragestellung der vorliegenden Masterarbeit beantworten zu können. Dies wird weiters durch die Feststellung gestützt, dass die Befragung allgemein „auf die Innensicht einzelner Individuen [fokussiert], die durch die unterschiedlichsten Befragungsmethoden möglichst unverfälscht elizitiert werden soll“ (Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 103). Dies legt bereits nahe, dass es eine Bandbreite von Befragungsmethoden und folglich auch von schriftlichen Fragebögen gibt, die für unterschiedliche Kontexte passend sind.

Raab-Steiner/Benesch zufolge muss die Formulierung der Items²⁴ eines Fragebogens immer auf die entsprechende Zielgruppe abgestimmt sein (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2018: 55). Dementsprechend wird aufgrund des noch nicht allzu hohen Sprachniveaus

²⁴ Als Items werden sowohl Fragen als auch Aussagesätze (sogenannte Statements) bezeichnet, die im Rahmen eines Fragebogens abgefragt werden (vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 105).

der Zielgruppe dieser Untersuchung (A2) auf einen teilstandardisierten Fragebogen zurückgegriffen. Dies soll eine möglichst präzise Einschätzung seitens der Lernenden ermöglichen, ohne sie damit zu überfordern. Gleichzeitig soll jedoch aufgrund des qualitativen Forschungsinteresses im Rahmen der Datenerhebung für die Teilnehmenden die Möglichkeit bestehen, eigene Anmerkungen zu machen. Aufgrund dessen handelt es sich beim betreffenden Fragebogen um ein schriftliches, teilstandardisiertes Dokument, wobei sich der Grad der Standardisierung auf die Antwortmöglichkeiten bezieht (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2018: 43). Döring zufolge zählen teilstandardisierte Fragebögen weiters zu den qualitativen Fragebögen (vgl. Döring 2023: 394), sodass diese Erhebungsmethode dem qualitativen Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit entspricht.

Um das qualitative Potenzial dieser Datenerhebungsmethode ausschöpfen zu können, findet zwischen dem ersten und dem zweiten Experiment – basierend auf den Ergebnissen und Anmerkungen der ersten Datenerhebung – gegebenenfalls eine Anpassung des Fragebogens statt. Dafür werden die Begründungen und Anmerkungen, die von den Teilnehmenden im Rahmen der Datenerhebung nach Experiment 1 gemacht werden, gebündelt und kategorisiert (siehe Kapitel 5.2.1.). Diese Vorgehensweise soll dabei helfen, bis dahin noch nicht oder zu wenig beachtete Aspekte, in die weitere Forschung einfließen zu lassen. Auf die Adaption des Fragebogens nach Experiment 1 wird in Kapitel 9.2. näher eingegangen.

Generell sollte beim Erstellen von Fragebögen einiges beachtet werden, denn: „Fragen stellen ist nicht schwer, Fragebogen konstruieren sehr!“ (Kirchhoff/Kuhnt/Lipp/Schlawin 2003 zitiert in Raab-Steiner/Benesch 2018: 52). So muss bereits bei der Entwicklung der Fragen eine mögliche Auswertung mitgedacht werden (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2008: 48). Deshalb erfolgte bei der Formulierung der Fragen zum einen eine Orientierung an den von Daase/Hinrichs/Settinieri formulierten diesbezüglichen Richtlinien (vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 105), zum anderen wurden die zahlreichen von Raab-Steiner/Benesch zusammengetragenen Empfehlungen umgesetzt (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2018: 48ff). In Kapitel 7 wird im Detail auf die Erstellung des Fragebogens, diesbezügliche Richtlinien und Empfehlungen sowie die entsprechenden Frageitems eingegangen.

5.2.1. Methoden der Datenauswertung (quantitativ und qualitativ)

Aufgrund der gewählten Datenerhebungsmethode „Teilstandardisierter Fragebogen“ bzw. der damit einhergehenden geschlossenen und halboffenen Frageitems, muss hier sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Analyse der zu sammelnden Daten erfolgen.

Die Bewertungs-Skala der geschlossenen Frageitems besteht aus fünf unterschiedlichen Smileys mit einem neutralen Mittelpunkt (von sehr traurig bis sehr glücklich), die – für die quantitative Analyse – auf die Werte von eins bis fünf umgelegt bzw. analog zu „trifft gar nicht zu/stimme gar nicht zu“ bis „ist sehr zutreffend/stimme vollständig zu“ verbalisiert werden (können). Fünf stellt dementsprechend die höchstmögliche Punkteanzahl und die bestmögliche Bewertung dar. Das Umlegen auf numerische Werte ermöglicht es weiters, Durchschnittswerte zu errechnen, die die subjektiven Wahrnehmungen der einzelnen Lernenden zu einem größeren – quantitativ geprägten – Bild zusammenfügen und gegebenenfalls Tendenzen erkennen lassen.

Für die geplante qualitative (und quantitative) Analyse der im Rahmen der Datenerhebung bei den halboffenen Frageitems und im freien Textfeld gegebenenfalls gemachten Anmerkungen der Lernenden scheint die Methode „Zusammenfassende Inhaltsanalyse“ besonders geeignet, da mit ihr ausschließlich die inhaltliche Ebene des Materials analysiert und „zu einem überschaubaren Kurztext“ (Mayring 1991: 212) verarbeitet wird.

Die qualitative Inhaltsanalyse läuft dabei in verschiedenen, hintereinander folgenden Schritten ab, wobei – im vorliegenden Fall – die Ergebnisse einiger vorgesehener Schritte durch die spezifische Erhebung und Abgrenzung des zu untersuchenden Materials in gewisser Weise bereits vorgegeben sind. Denn üblicherweise werden mittels dieser Auswertungstechnik größere Textkonvolute analysiert. Nichtsdestotrotz stellt sie – vor allem auch in Hinblick auf die Kategorisierung von inhaltlichen Aussagen – im Kontext der vorliegenden Forschung eine sinnvolle Auswertungsmethode dar, sodass nachstehend auf die einzelnen Schritte der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring eingegangen wird (vgl. Mayring 1991: 210):

1. Festlegung des Materials: Das zu analysierende Material besteht aus allen schriftlichen Anmerkungen, die die Teilnehmenden im Rahmen einer der beiden Datenerhebungen (nach Experiment 1 bzw. Experiment 2) gegebenenfalls machen.

2. Analyse der Entstehungssituation: Die Erhebung der zu analysierenden Anmerkungen findet im Zuge des Fragebogeneinsatzes nach Experiment 1 und Experiment 2 mittels teilstandardisiertem Fragebogen statt. Dabei wird den Teilnehmenden bei den halboffenen Frageitems bzw. im freien Textfeld am Ende des Fragebogens die Möglichkeit für Begründungen und Anmerkungen eingeräumt.
3. Formale Charakteristika des Materials: Das zu untersuchende Material setzt sich aus den gegebenenfalls handschriftlich gemachten subjektiven Wahrnehmungen und Einschätzungen der Zielgruppe hinsichtlich des Untersuchungsgegenstands zusammen.
4. Richtung der Analyse: Um relevante bzw. zusätzliche inhaltliche Aspekte aus den Äußerungen der Lernenden herauszufiltern zu können, muss der „Text selbst“ (Mayring 1991: 210) analysiert werden.
5. Theoretische Differenzierung der Fragestellung: Folgenden Fragestellungen muss Beachtung geschenkt werden: Welche Aspekte erscheinen den Lernenden hinsichtlich des Spieleinsatzes (von „Identik“) im Unterricht besonders wichtig? Welche Aspekte werden seitens der Lernenden erwähnt und finden im vorliegenden Fragebogen bzw. der vorliegenden Forschung noch keine/kaum Beachtung?
6. Bestimmung der Analysetechnik(en) und Festlegung des konkreten Ablaufmodells: Für die qualitative Analyse des zu sammelnden Materials am geeignetsten scheint die zusammenfassende Inhaltsanalyse, da ihr Interesse ausschließlich auf die „inhaltliche Ebene des Materials“ (Mayring 1991: 212) abzielt.
7. Bestimmung der Analyseeinheiten: Als Analyseeinheiten werden „Spaß“, „Hilfe beim Spracherwerb“, „Motivation“ und „sonstige positive Effekte“ von Spielen im Sprachunterricht herangezogen. Die ersten drei Einheiten spiegeln wesentliche Erkenntnisse im Kontext von Sprachlernspielen bzw. die Hypothese der vorliegenden Arbeit wider. Die vierte Analyseeinheit bietet Raum für andere positive Effekte und Begründungen, die gegebenenfalls in diesem Kontext für die Lernenden relevant sind und folglich proaktiv im Fragebogen kommuniziert werden.²⁵

²⁵ Diese Analyseeinheiten scheinen für die Beantwortung der Forschungsfrage „Inwiefern erscheint erwachsenen Lernenden der Einsatz einer adaptierten Version des Zeichenspiels „Identik“ im DaF/DaZ-Unterricht sinnvoll?“ relevant.

8. Von der Paraphrasierung zu Reduktion (in einem Schritt):²⁶ Laut Mayring können die Schritte „Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen“, „Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus/Generalisierung unter diesem Abstraktionsniveau“, „1. Reduktion durch Selektion, Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen“, „2. Reduktion durch Bündelung, Konstruktion, Integration von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau“ in einem Schritt vollzogen werden (vgl. Mayring 1991: 221), was auch im vorliegenden Fall gemacht wird.
9. Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem und Rücküberführung des Kategoriensystems an Theorie und Material: Das Ergebnis dieses Schrittes stellen verschiedene Kategorien dar. Sie spiegeln die den Lernenden wichtig erscheinenden Aspekte hinsichtlich des Einsatzes von (Lern-)Spielen im Unterricht wider.
10. Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung: Die in Schritt 9 herauskristallisierten Kategorien werden anschließend in einen größeren Kontext gesetzt und vor dem Hintergrund theoretischer Erkenntnisse und weiterer Ergebnisse diskutiert.

5.3. Gütekriterien

Anhand der Einhaltung von Gütekriterien wird gezeigt, dass eine Untersuchung wissenschaftlichen Kriterien entspricht. Die Einhaltung solcher Kriterien ist notwendig, um wissenschaftliche bzw. wissenschaftlich gewonnene Erkenntnisse von subjektiven Erfahrungen unterscheiden zu können (vgl. Schmelter 2014: 33).

Lienert zufolge stellen für die empirische Forschung die Gütekriterien „Objektivität“, „Reliabilität“ und „Validität“ die drei Hauptkriterien dar (vgl. Lienert 1989 zitiert nach Stangl 2025). Bzgl. des Gütekriteriums „Objektivität“ wird dabei zwischen Durchführungsobjektivität und Interpretationsobjektivität (vgl. Lienert 1989 zitiert nach Stangl 2025) bzw. im Kontext von Tests und Fragebogen zwischen Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität unterschieden. Diese drei Arten der Objektivität können nur dann gegeben sein, wenn „klare und anwenderunabhängige Regeln für die Durchführung, Auswertung und Ergebnisinterpretation vorliegen“

²⁶ 8. Von der Paraphrasierung zu Reduktion (in einem Schritt) wird (ebenso wie Schritt 9) unter V. Anhang f) Inhaltsanalyse Experiment 1 und V. Anhang i) Inhaltsanalyse Experiment 2 im Detail dokumentiert. Die in Kapitel 8 zusammengefassten Schritte entsprechen den Schritten 2 bis 5 des Ablaufmodells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 1991: 211), das im Rahmen dieser Arbeit als Auswertungsmethode zur Anwendung kam.

(Moosbrugger/Kelava 2020: 18). Objektivität bedeutet, dass die Forschungsergebnisse nicht durch den Untersuchungsleiter beeinflusst werden (können), weder die Durchführung und die Auswertung noch die Interpretation der erhobenen Daten (vgl. Stangl 2025).

Das zweite Gütekriterium „Reliabilität“ bezieht sich auf die Zuverlässigkeit der Messmethode bzw. Genauigkeit der Forschung (vgl. Stangl 2025), wogegen das Kriterium „Validität“ „den Grad der Genauigkeit an[gibt], mit dem eine Untersuchung erfasst, was sie erfassen soll“ (Stangl 2025). Bei letzterem geht es also darum, dass mit den im Rahmen des jeweiligen Forschungsdesigns erhobenen Daten auch tatsächlich jene Daten vorliegen, die Antworten auf die Forschungsfrage liefern. Grundsätzlich stellt Objektivität die Voraussetzung für Reliabilität dar. Beide Gütekriterien müssen wiederum erfüllt sein, damit „Validität“ gegeben sein kann (vgl. Schmelter 2014: 38 und Caspari 2016: 17).

Da sich, wie bereits ausgeführt, diese Forschung im Bereich DaF/DaZ im Hinblick auf die angewandten Methoden an der Schnittstelle von quantitativen bzw. qualitativen Ansätzen einordnen lässt, scheint die Ausarbeitung Schmelters (2014: 35f) hilfreich, wobei sich auch bei Caspari (2016: 18) sehr ähnliche Ausführungen finden. Schmelter hat – aufgrund der Tatsache, dass es innerhalb einer Disziplin vor allem auch zwischen AnhängerInnen quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden zu unterschiedlichen Auffassungen hinsichtlich der zu erfüllenden Gütekriterien kommt – die folgenden sechs Gütekriterien herausgearbeitet, die unabhängig von der gewählten Methode erfüllt werden müssen (Schmelter 2014: 35f):

1. Nachvollziehbarkeit: Die Nachvollziehbarkeit der vorliegenden Forschung ist gegeben, da der genaue Gang der Untersuchung, die angewandten Methoden sowie die im Rahmen dieser Masterarbeit eingesetzten Materialien und erhobenen Daten sowie die Interpretation dieser im „Empirischen Teil“ bzw. im Anhang offengelegt werden. Darüber hinaus werden auch die Rahmenbedingungen dargelegt, unter denen die Experimente durchgeführt und die Daten erhoben wurden (siehe Kapitel 8 und 8.1.).
2. Offenlegung und Begründung des eigenen Gegenstandsverständnisses: Die Offenlegung und Begründung des eigenen Gegenstandsverständnisses ist bereits in der Einleitung erfolgt.
3. Berücksichtigung und damit Einbettung der Untersuchung in die Faktorenkomplexion: Im Theorieteil wurden für den Forschungsgegenstand

notwendige Grundbegriffe und Theorien dargelegt und diskutiert. Die Ausführungen hinsichtlich „guter“ Sprachlernspiele haben beispielsweise die Auswahl des Spiels, das für den Lehr- bzw. Lernkontext adaptiert wurde, beeinflusst bzw. bestätigt.

4. Anschlussfähigkeit an vorhergehende bzw. nachfolgende Forschung: Die vorliegende Arbeit knüpft an bereits existierende Theorien und Erkenntnisse an und zielt darauf ab, einen Beitrag bezüglich der von Schwarzmayer (2004: 127) identifizierten Forschungslücke hinsichtlich der subjektiven Wahrnehmung erwachsener Lernender zu spielerischen Aktivitäten im DaF/DaZ-Unterricht zu leisten.
5. Diskussion des Praxisbezuges: Der Praxisbezug ist auf mehreren Ebenen gegeben. Zum einen da sich die Forschung explizit mit einem Spiel für die Lern- bzw. Lehrpraxis befasst bzw. entsprechende Anpassungen vorgenommen wurden, sodass eine bereits existierende Spielidee im Unterricht entsprechend eingesetzt werden kann. Zum anderen wurde das konkrete Spiel auch in der Praxis „getestet“ (siehe dazu Kapitel 8).
6. Einhaltung ethischer Standards: Als ethische Standards der empirischen Forschung bzw. Forschungsethik werden Grundsätze verstanden, denen die bzw. der Forschende folgen sollte (vgl. Legutke/Schramm 2016: 108). Sie dienen der Sensibilisierung hinsichtlich (möglicher) Konsequenzen von Forschungshandlungen, stellen jedoch keinen Regelkatalog dar, bei dem es gilt, jeden einzelnen Punkt abzuhaken (vgl. Legutke/Schramm 2016: 114). In diesem Sinne tragen Forschende sowohl eine Verantwortung für sich selbst als auch für das Umfeld und gegenüber der scientific community, den Beteiligten und den Institutionen. Im Hinblick auf die Freiwilligkeit und die Vertraulichkeit scheint erwähnenswert, dass die Teilnehmenden freiwillig teilgenommen haben und im Rahmen der Fragebögen keine Namen erhoben wurden. Folglich wurden sie auch anonymisiert ausgewertet. Zusätzlich wurde von allen Teilnehmenden eine Einverständnis-Erklärung unterzeichnet. Die diesbezügliche Aufklärung ist mündlich erfolgt.

Die einzelnen Gütekriterien werden in den entsprechenden Abschnitten des empirischen Teils erneut aufgegriffen und thematisiert.

6. Adaption des Zeichenspiels „Identik“ für den Lehr- bzw. Lernkontext

Wie die Ausarbeitungen in den Kapiteln 4.1., 4.2., 4.3.1 und 4.3.2. gezeigt haben, birgt „Identik“ – bei entsprechender Adaption für ein bestimmtes Sprachniveau – durchaus hohes Potenzial als Sprachlernspiel (auch) für den Erwachsenenunterricht. Den Ausgangspunkt für die Adaption des Zeichenspiels „Identik“ für erwachsene Lernende der Niveaustufe A2 im Rahmen dieser Masterarbeit stellt u. a. die Feststellung dar, dass die Bildkarten des Originalspiels „Identik“ u. a. viele abstrakte Fantasiewesen beinhalten. Denn zum einen sollte Hoppe (1983: 295) zufolge bei Lernspielen ein Kontext zwischen den Redeabsichten und der Alltagsrealität bzw. -kommunikation der Lernenden bestehen. Zum anderen ist für die Beschreibung solch abstrakter Wesen – wie für die Beschreibung abstrakter Dinge generell – Vokabular notwendig, das über den Grundwortschatz hinausgeht. Generell scheint es aus Sicht der Lernenden auf dieser Niveaustufe sinnvoll, Vokabular zu festigen und auszubauen, das für das Meistern alltäglicher Gespräche und Situationen für die TeilnehmerInnen von Relevanz ist, da fehlender Sinnbezug eine der von Koenig (2003: 8f) herauskristallisierten Ursachen für Langeweile im Unterricht darstellt.

Die Einschätzung, dass die Adaption der Bildkarten für die gewählte Zielgruppe notwendig ist, wird weiters durch folgende Aussage von Abraham/Sowa (2016: 115) gestützt: „Selbst das ‚einfachste‘ Bild eröffnet eine solche Fülle von Aspekten, dass man nicht voraussetzungslos mit dem Beschreiben anfangen kann“. In diesem Sinne werden in den nachstehenden Kapiteln die auf den verschiedenen Ebenen vorgenommenen Adaptierungen des Zeichenspiels „Identik“ dargestellt und erläutert, die das Spiel zu einem für die Zielgruppe der DaF/DaZ-Lernenden auf dem Sprachniveau A2 sinnvollen Sprachlernspiel machen (sollen).

6.1. Bildkarten(motive)

Vor dem Hintergrund, dass erwachsene Lernende spielerischem Lernen aus diversen Gründen teils skeptisch gegenüberstehen (siehe Kapitel 3.5.), scheint es umso wichtiger, dass das durch das Spiel vermittelte bzw. gefestigte Vokabular Anknüpfungspunkte an bereits Gelerntes bietet und von den Lernenden als sinnvoll eingeordnet wird.

Die adaptierten Bildkarten lassen sich folgenden Themenbereichen (siehe Tabelle 3) zuordnen, die laut Goethe-Institut (vgl. Goethe-Institut 2004: 4) dem Niveau A1 zuzurechnen sind. Folglich kann davon ausgegangen werden, dass vor allem hinsichtlich des Wortschatzes entsprechende Anknüpfungspunkte existieren.

Bildkarte	Wortschatzfelder	Themenbereiche
Das Wohnzimmer	Wohnung, Räume, Einrichtung/Möbel	Wohnen
Das Büro		
Die Küche		
Das Badezimmer		
Der Kühlschrank	Haushalt/technische Einrichtungen, Lebensmittel	Einkaufen/Gebrauchsartikel, Person
Der Marktstand	Preis/Bezahlen, Lebensmittel, Aussehen, Kleidung	
Der Supermarkt	Geschäfte, Lebensmittel, Preis/Bezahlen, Kleidung	Essen/Trinken, Person, Einkaufen/Gebrauchsartikel, Umwelt
Das Restaurant	Lokale, Speisen, Getränke, Aussehen, Kleidung, Pflanzen	
Der Garten	Mahlzeiten, Pflanzen, Tiere, Klima/Wetter	Essen/Trinken, Umwelt Person
Der Park	Pflanzen, Aussehen, Kleidung, Tiere	Umwelt, Person, Einkaufen/ Gebrauchsartikel
Der Arztbesuch	Räume, Einrichtung/Möbel, Aussehen, Kleidung	Wohnen, Person, Einkaufen/ Gebrauchsartikel
Frau und Mann	Aussehen, Kleidung	Person, Einkaufen/ Gebrauchsartikel
Der Verkehr	Privater und öffentlicher Verkehr, Aussehen, Kleidung	Reisen/Verkehr, Person, Einkaufen/Gebrauchsartikel, Umwelt

Tabelle 3: Einordnung der adaptierten Bildkarten in Themenbereiche gemäß Goethe-Institut

Wie bereits angedeutet und anhand der Tabelle veranschaulicht, wurden für die adaptierten Bildkarten Motive ausgewählt, die grundsätzlich dem Grundwortschatz (Niveau A1/A2) entsprechen.²⁷ Dennoch zählen laut Goethe-Institut nicht alle auf den Karten abgebildeten Gegenstände, Aktivitäten etc. zum Grundwortschatz (vgl. Goethe-Institut 2004 und Goethe-Institut 2016). Nichtsdestotrotz scheinen diese Begrifflichkeiten für die Lernenden – vor allem im DaZ-Kontext – relevant zu sein.²⁸ Abgesehen davon, lassen sich viele Begriffe relativ leicht umschreiben.²⁹ Es ist zudem für ein erfolgreiches

²⁷ Die Motive lassen sich größtenteils auch problemlos in die in der Modulbeschreibung Deutsch des Vorstudienlehrgangs der Wiener Universitäten (VWU) genannten Themenschwerpunkte (z. B. Freizeit, Wohnen, Essen und Trinken, Gesundheit) einordnen (vgl. VWU-Kommission 2017).

²⁸ Gemäß der Wortliste des Goethe-Instituts entsprechen beispielsweise die Wörter „Supermarkt“ und „Kasse“ der Niveaustufe A2 (vgl. Goethe-Institut 2016: 27, 18). Somit können sie zwar noch nicht vorausgesetzt werden, zählen jedoch mit hoher Wahrscheinlichkeit vor allem im DaZ-Kontext zu jenem Vokabular, mit dem die Lernenden bereits in Kontakt gekommen sind. Da die Forschung im Rahmen dieser Masterarbeit in Österreich stattfindet, wurde im adaptierten Zeichenspiel die österreichische Variante von Kasse „Kassa“ verwendet (vgl. Duden [o. J.]).

²⁹ Beispielsweise können die Sonnenstrahlen auf der Bildkarte „Der Garten“ auch als Linien beschrieben werden. Allerdings kann das Geschehen auf der Bildkarte auch erfasst, beschrieben und gezeichnet werden, wenn dieses Detail nicht benannt werden kann.

Spielen nicht notwendig, dass alle Lernenden alle Begriffe rezeptiv und produktiv beherrschen. Die Problematik des fehlenden Wortschatzes wird durch das Zurverfügungstellen von relevanten Vokabeln auf jeder Bildkarte bzw. auf jedem Zeichenblatt entschärft. Dabei wurde sehr penibel darauf geachtet, welche Begriffe (in Singular oder auch im Plural) für die Beschreibung der Bildkarte und in Hinblick auf die entsprechenden Kriterien sinnvoll/notwendig erscheinen, damit die Liste nicht zu lange wird und übersichtlich bleibt. Damit ist sichergestellt, dass sich die Lernenden nicht unnötig lange mit fürs Spielen unwichtigen Begriffen aufhalten.³⁰

Die im Rahmen der Spieladaption bewusst getroffene Entscheidung, den Teilnehmenden (vor allem bzw. ausschließlich) für die Beschreibung der auf der Bildkarte abgebildeten Situation zentralen Wortschatz (inkl. relevantem Plural bei Nomen sowie den wichtigsten Verben), nicht jedoch Redemittel zur Verfügung zu stellen, kann mit der Niveaustufe A2 begründet werden. Denn auf diesem Sprachniveau sollten einfache Satzkonstruktionen bereits gefestigt sein (vgl. Goethe-Institut 2025). Dass, wie bereits angedeutet, nicht generell alle Nomen inkl. entsprechendem Plural in den zur Verfügung gestellten Wortschatz aufgenommen wurden, hat den Hintergrund, dass die vorhandene Spielzeit auch tatsächlich fürs Spielen verwendet werden soll. Wenn beispielsweise auf der Bildkarte „Der Park“ nur ein Hund zu sehen ist, ist es unnötig, den Plural von Hund vorzugeben bzw. die Lernenden daran zu erinnern. Es hätte schlichtweg den Rahmen gesprengt, alle auf den Bildkarten abgebildeten Gegenstände und Lebewesen, deren Plural, alle Aktivitäten und Details in den Wortschatz aufzunehmen. Die Liste wäre zu lang geworden, der Zeitaufwand für das Durchlesen und Durchgehen des Wortschatzes hätte die Durchführung des Spiels im regulären Sprachunterricht behindert. Der Mehrwert wäre dementsprechend gering gewesen, da ein Großteil des Wortschatzes im Laufe des Spiels nicht mehr aufgegriffen worden wäre und die Teilnehmenden sich im schlechtesten Fall beim Lesen einer sehr langen Vokabel-Liste bereits gelangweilt hätten, bevor das Spiel überhaupt richtig begonnen hat.

Folglich stellt die Zurverfügungstellung von relevantem Wortschatz (Nomen, Verben) auf jeder Bildkarte bzw. auf jedem Zeichenblatt eine weitere, dem Sprachniveau der Zielgruppe entsprechende Anpassung des Spiels an den Lern- bzw. Lehrkontext dar, die

³⁰ Nachdem die Entscheidung getroffen war, dass Wortschatz zur Verfügung gestellt werden soll, wurden anfangs Wortlisten erstellt, die alle für eine umfassende, bis ins Detail gehende Bildbeschreibung notwendigen Begriffe beinhalteten. Anschließend fand dann vor dem Hintergrund der Kriterien ein Wegstreichen von weniger relevantem Vokabular statt.

zur Konsequenz hat, dass – anders als beim Originalspiel – beim adaptierten Lernspiel Anhaltspunkte darüber bestehen, was auf der Bildkarte zu sehen ist.

6.2. Bewertungskriterien

Da die Kriterien der einzelnen Bildkarten – ebenso wie die Bildkarten selbst – ausschlaggebend für den Schwierigkeitsgrad des Spiels sind (siehe Kapitel 4.3.1.), wurde bei der Adaption des Spiels besonderes Augenmerk daraufgelegt. So wurde entschieden, dass acht (anstelle der ursprünglich zehn) Kriterien für die Bewertung ausreichend sind. Darüber hinaus wurde versucht, so allgemeine/einfache Kriterien zu wählen, dass jede/r TeilnehmerIn Punkte bekommt. Denn der Nicht-Erhalt von Punkten könnte bei den Lernenden zu Frustration führen, da der Aspekt Erfolg – wie von Hoppe (1983: 290) ausgeführt – durchaus Relevanz besitzt. Dies stellt zusätzlich zur inhaltlichen Adaption der Bildkarten die wohl größte Änderung dar, da die im Originalspiel gewählten Kriterien teilweise sehr spezifisch und präzise sind (z. B. „Beide Außerirdische sind näher am unteren Bildrand als der Mann.“ [siehe Kapitel 4, Abbildung 1]).

Nichtsdestotrotz spielen zumindest zwei der drei Aspekte „Position der verschiedenen Objekte zueinander“, „Größe“ und „Anzahl“ (vgl. Spielanleitung des Spiels „Identik“) nach wie vor eine wesentliche Rolle für die Punktevergabe. In diesem Sinne findet sich die Positionierung von verschiedenen Objekten zueinander in den Kriterien von zwölf von insgesamt 13 Bildkarten (Ausnahme: Bildkarte „Frau und Mann“) wieder, die Anzahl der einzelnen Objekte und Lebewesen (Singular – Plural) zeigt sich sogar im Wortschatz der Bildkarten. Lediglich die „Größe“ von Objekten ist in den Hintergrund gerutscht, was mit dem Umstand zu tun hat, dass die Bildkarten nun konkrete Alltagssituationen zeigen, in denen die Größenverhältnisse an die realen Gegebenheiten angepasst sind.

Neben den Bildkartenmotiven spielen auch die Kriterien für das Üben bestimmter sprachlicher Phänomene eine gewisse Rolle. So könnte man beispielsweise den Fokus auf Relationen oder Zahlen lenken. Dabei wäre es jedoch von Vorteil, den Spielenden das entsprechende grammatikalische Phänomen als Lernziel vorab zu kommunizieren.

6.3. Spielregeln

Der ursprüngliche Spielablauf und die Original-Spielregeln werden in Teil I. dieser Arbeit unter „Kurzcharakterisierung des Zeichenspiels ‚Identik‘“ sowie die adaptierte Version davon in der Spielanleitung im Anhang (siehe V. Anhang j) Spielmaterialien iv. Spielanleitung) erläutert. Letztere stellt eine adaptierte Spielanleitung dar, die gekürzt und

vereinfacht wurde. Denn auch eine an das entsprechende Sprachniveau angepasste Spielanleitung hätte zu viel Text beinhaltet, um sich in der vorhandenen Zeit die Regeln selbst aneignen zu können. Aufgrund dessen wurde entschieden, den Teilnehmenden die Spielregeln mündlich zu erklären und gegebenenfalls eine Proberunde zu spielen. Nichtsdestotrotz erschien eine Adaptierung der Spielanleitung notwendig und sinnvoll, da dieser Prozess der bewussten Reflexion des Spielablaufs diene und das Dokument in der Folge als Information für die Lehrkräfte genutzt werden konnte. Dabei wurde – wie bereits in Kapitel 4.1. als Möglichkeit angesprochen – auf die Begrifflichkeiten „ErklärerIn“ und „ZeichnerIn“ (im Gegensatz zu „MeisterIn“ und „KünstlerIn“ im Originalspiel) zurückgegriffen.

Bei der Adaption des Spiels wurde bewusst auf die Bonuspunktbewertung verzichtet, bei der mittels Würfel eines der Bewertungskriterien ausgewählt wird, das bei Erfüllung zwei Zusatzpunkte einbringt (siehe Kapitel 4.1.). Diese zusätzliche Spielregel wurde nicht in die adaptierte Spielanleitung aufgenommen und somit auch in der Praxis nicht angewandt. Denn bei den ersten Einsätzen des adaptierten Lernspiels sollte der Fokus auf dem Wesentlichen liegen, weshalb von dieser Spielregel abgesehen wurde.

6.4. Spielmaterialien

Im Zuge der Anpassung von „Identik“ an den Lehr- bzw. Lernkontext (Sprachniveau A2) wurden folgende Spielmaterialien erstellt und sind in dieser Reihenfolge unter V. Anhang j) Spielmaterialien zu finden:

- i. Bildkarten mit Wortschatz und Kriterien
- ii. Zeichenblätter mit Wortschatz
- iii. Punktetabelle(n)
- iv. Spielanleitung

Diese Materialien können ausgedruckt und für die Durchführung des Spiels in Deutschlerngruppen der Niveaustufe A2 verwendet werden. Die Lehrkraft kann abhängig vom Unterrichtsstoff, den Interessen oder Wissenslücken der Lernenden jeweils ausgewählte Bildkarten einsetzen und das Spiel kann abhängig von der Kleingruppengröße zwei bis maximal vier Mal eingesetzt werden, da jede Bildkarte in jeder Gruppe einmal verwendet werden kann.

7. Erstellung des Fragebogens

Wie bereits in Kapitel 5.2. erwähnt, existieren hinsichtlich der Erstellung eines wissenschaftlichen Fragebogens zahlreiche Empfehlungen. So wurden beispielsweise kurze, einfache Fragen formuliert und das verwendete Wording an die Ausdrucksweise bzw. das Sprachniveau der Lernenden angepasst. Darüber hinaus wurde versucht, die Fragen möglichst konkret zu stellen, Zweideutigkeiten, Suggestivfragen, die (doppelte) Negation und extreme Wörter wurden vermieden. Zudem wurde der Empfehlung in der Literatur folgend bei der Konstruktion geschlossener Fragen, wo es sinnvoll erschien, auf Aussagesätze, so genannte Statements, zurückgegriffen (vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 105f).

Weiters wurde bei der Konzipierung des Fragebogens für die Datenerhebung zum einen bei den halbgeschlossenen Items die verbalisierten Antwortmöglichkeiten „Ja, weil“/„Nein, weil“ gewählt, wobei das „weil“ auf Begründungen der Teilnehmenden abzielt, die dem qualitativen Forschungsinteresse Rechnung tragen, indem Lernende ihre Angabe präzisieren und erklären bzw. eigene Gedanken formulieren können, die unter Umständen nicht in die vorab strukturierten Antwortkategorien passen. Zum anderen wurde bewusst auf eine fünfteilige und somit ungerade Skala mit einem Mittelpunkt gesetzt. Dies stellt eine inhaltliche Entscheidung dar, die mit Bedacht getroffen werden sollte, „um undifferenziertem Ankreuzverhalten entgegenzuwirken“ (Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 106). Diesbezüglich wurde auch auf die von Raab-Steiner/Benesch genannte Möglichkeit der Verwendung von Smileys zurückgegriffen (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2018: 55). Die fünfteilige Smiley-Skala ist leicht auf verbalisierte Antworten (trifft vollständig bis trifft gar nicht zu bzw. stimme vollständig zu bis stimme gar nicht zu) oder auch auf eine numerische Skala (eins bis fünf) umzulegen, scheint jedoch gleichzeitig für die Zielgruppe leichter erfassbar als diverse verbale Abstufungen wie „trifft eher zu“, deren Formulierungen nicht dem Sprachniveau A2 entsprechen. Die Wahl von Smileys scheint auch mit dem Forschungsinteresse – der subjektiven Wahrnehmung der Teilnehmenden (im Gegensatz zu Fakten) – zusammen zu passen.

Auch die Reihung der einzelnen Fragen ist – wie in der wissenschaftlichen Literatur empfohlen – bewusst erfolgt, um Struktur zu erzeugen und das Ausfüllen so angenehm wie möglich zu gestalten. Dementsprechend werden beispielsweise demographische Daten zu Beginn abgefragt und die für den Forschungsgegenstand relevantesten Items im mittleren Drittel des Fragebogens platziert (vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 108).

Der diesbezüglichen Empfehlung in der Literatur folgend, werden die erwachsenen Teilnehmenden im Fragebogen durchgängig mit dem Personalpronomen „Sie“ angesprochen (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2018: 55). Ebenso wurden die als „Minimalinhalte“ der Einleitung und Instruktion definierten Punkte bedacht (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2018: 54), jedoch versucht, den Fragebogen auch diesbezüglich möglichst kurz zu halten und Doppelungen mit der gleichzeitig auszufüllenden Einverständnis-Erklärung zu vermeiden. So wurden jene Punkte, die sich explizit auf den Fragebogen beziehen, wie die Bitte hinsichtlich des vollständigen und aufrichtigen Ausfüllens, die Zusicherung der Anonymität sowie der Dank an die Teilnehmenden in die Einleitung des Fragebogens aufgenommen. Die Erklärung der Weiterverwendung der Daten sowie die Darstellung der Person finden demgegenüber in aller Kürze in der Einverständnis-Erklärung statt. Diese Vorgehensweise scheint gerechtfertigt, da erstens der Fragebogen nicht für sich alleinsteht, sondern direkt in Anschluss an die Durchführung des Experiments und zweitens zusammen mit der Einverständnis-Erklärung ausgefüllt wird. Ein weiterer Grund für diese Vorgehensweise besteht auch in der Tatsache, dass aufgrund des Sprachniveaus der Zielgruppe längere Textblöcke viel Zeit in Anspruch nehmen, zu Überforderung und/oder Langeweile bei den Lernenden führen könnten.

Das auf dem Fragebogen platzierte Ausfüllbeispiel soll den TeilnehmerInnen die korrekte Handhabung des Fragebogens vor Augen führen und wurde gleichzeitig dafür genutzt, die Dankbarkeit der Autorin auszudrücken.

Im Folgenden wird nun auf die einzelnen Fragen jenes Fragebogens eingegangen, der nach Experiment 1 zum Einsatz gekommenen ist. Dabei wird die im Vorfeld stattgefundenene Reflexion und Überprüfung der Fragen im Kontext des Forschungsinteresses offengelegt. Der Fragebogen für die erste Erhebung (Experiment 1) findet sich im Anhang (siehe V. Anhang a) Fragebogen – Datenerhebung nach Experiment 1).³¹

Frage 1 und 2:

Die ersten beiden Fragen – *1. Welches Geschlecht haben Sie? 2. Wie alt sind Sie?* – zielen auf die Abfrage persönlicher Daten (Geschlecht und Alter) ab. Der Faktor „Alter“ ist für den vorliegenden Forschungsgegenstand, vor allem hinsichtlich der Einordnung von

³¹ Der nach der ersten Erhebung angepasste Fragebogen findet sich auch im Anhang (siehe V. Anhang b) Adaptierter Fragebogen (Datenerhebung nach Experiment 2)). Die Unterschiede zwischen den beiden Fragebögen werden in Kapitel 9.2. erläutert und begründet.

möglichen (Lern-)Präferenzen und Gewohnheiten relevant (siehe Kapitel 3.3. bzw. 3.3.1.). Die Formulierung der Fragestellungen entspricht dem Sprachniveau der Zielgruppe.

Frageitems 3, 4, 5 und 6:

Diese Fragen lauten wie folgt:

3. *Wie viele Sprachen haben Sie vor Ihrem 3. Lebensjahr erlernt? Welche Sprache(n)?*
4. *Wie viele Sprachen sprechen Sie insgesamt?*
5. *Wie viele dieser Sprachen haben Sie in der Schule oder an der Universität gelernt?*
6. *Bitte kreuzen Sie alle richtigen Antworten an. Ich habe Fremdsprachen gelernt an...*
 - in der Schule/an der Universität*
 - in Sprachkursen*
 - mit Freunden/Familienmitgliedern*
 - im Tandem*
 - allein mit Büchern*
 - allein mit dem Internet/mit Apps*
 - im Ausland*
 - [freies Textfeld]*

Diese Fragen zielen darauf ab, herauszufinden, wie sprachlernerprobt die Lernenden sind und in welchen Settings (eher formell und/oder informell) sie bereits (wie viele) Sprachen gelernt haben. Diese Informationen sollen dazu beitragen, die individuelle „Ausgangslage“ der Teilnehmenden abzustecken. Dabei wurde besonders bei Frage 3 versucht, eine für die Teilnehmenden verständliche Formulierung zu finden und bewusst auf den Fachterminus „Erstsprache“ verzichtet.

7. Wie hoch ist Ihre aktuelle Motivation, Deutsch zu lernen?

Die Frage zur aktuellen Motivation, Deutsch zu lernen, scheint notwendig, um die Ergebnisse hinsichtlich der Forschungsfrage korrekt einordnen zu können. Ist die Motivation z. B. generell niedrig, dann wäre es wenig überraschend, wenn das Spiel ebenso negativ bewertet würde.

8. Ist das Spiel „Identik“ Ihrer Meinung nach hilfreich beim Deutschlernen?

Diese Fragestellung zielt auf die konkrete Beantwortung der Forschungsfrage *Inwiefern erscheint erwachsenen Lernenden der Einsatz einer adaptierten Version des Zeichenspiels „Identik“ im DaF/DaZ-Unterricht sinnvoll?* ab.

Frage 9 und 10:

Die Statements 9. *Das Spiel „Identik“ hilft beim Lernen... von Wortschatz. / von Grammatik.* sowie 10. *Beim Spielen von „Identik“ übe ich... das Hören. / das Sprechen.* dienen der Verifizierung bzw. Falsifizierung der Forschungshypothese.

11. Das Spiel hat mir Spaß gemacht.

Auch dieses Item soll indirekt zur Verifizierung bzw. Falsifizierung der Hypothese hinsichtlich der erzielten Motivationssteigerung beitragen. Denn wie im Theorieteil (siehe Kapitel 3.4.1.) erläutert, wirkt sich Methodenvielfalt (im Sinne der Vermeidung von Langeweile) positiv auf die Lernmotivation aus. Somit liegt der Schluss nahe, dass Sprachlernaktivitäten, die Spaß machen, sich tendenziell positiv (auf die Motivation) auswirken. Sollte ein Spiel den Lernenden keinen oder kaum Spaß bereiten, dann ist davon auszugehen, dass es (als Spiel) keine große Bereicherung für den Unterricht darstellt. In diesem Sinne schreibt Klip (2010: 72): „Wo die Mitspieler keinen Spaß und keine Motivation haben, da handelt es sich auch nicht mehr um ein Spiel“.³² Dabei sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass es natürlich immer möglich ist, dass ein Spiel (bestimmten) Lernenden einfach generell nicht zusagt (vgl. Klip 2010: 82) und es somit immer Ausreißer geben kann.

Frageitem 12, 13 und 14:

Diese Items lauten wie folgt:

12. Ich finde Spiele im Unterricht gut.

13. Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation.

14. Ich spiele gerne in meiner Freizeit.

Sie dienen der Erhebung, wie die Lernenden Spielen in der Freizeit bzw. im Unterricht gegenüberstehen und ob ihrer Ansicht nach ein Zusammenhang zwischen Spielen im Sprachunterricht und Lernmotivation besteht. Diesbezügliche Erkenntnisse können wiederum für die Einordnung der Ergebnisse eine wichtige Rolle spielen. So wäre beispielsweise eine negative Bewertung von Lernenden hinsichtlich des Spaßfaktors von „Identik“ unterschiedlich zu interpretieren, je nachdem wie sie zum Spielen in den unterschiedlichen Kontexten stehen. Wer Spiele generell nicht mag und nie Spaß beim Spielen hat, für den passt diese Lernmethode vermutlich nicht. Wer jedoch Spielen grundsätzlich positiv gegenübersteht und gerne spielt, jedoch keinen Spaß beim Spielen des adaptierten Zeichenspiels hatte, könnte dem spielenden Lernen im Lern- bzw.

³² Klip zufolge entscheiden die Merkmale „Spaß“ und „Motivation“ über die Kategorisierung als Spiel bzw. Übung mit Spielcharakter (vgl. Klip 2010: 72).

Lehrkontext generell skeptisch gegenüberstehen oder einen anderen Geschmack in Bezug auf Spiele haben. Es könnte jedoch auch ein Hinweis darauf sein, dass das Spiel nicht ideal gewählt bzw. angepasst wurde. Dabei muss bei der Interpretation der Ergebnisse auch beachtet werden, dass nicht jede Methode für jeden Lerntyp bzw. jedes Individuum passt (siehe Kapitel 3.3., 3.3.1. und 3.3.2.).

Darüber hinaus bieten die Fragen 12 und 13 gemäß dem qualitativen Forschungsinteresse die Möglichkeit, eigene Anmerkungen zu machen und somit Aspekte in die Forschung einzubringen, die bis dahin noch nicht bedacht wurden.

15. Anmerkungen – Was möchten Sie gerne mitteilen?

Dieser letzte Punkt trägt ebenfalls dem qualitativen Forschungsinteresse Rechnung, indem er Platz für Anmerkungen hinsichtlich noch nicht bedachter Faktoren und Aspekte bietet, die dann gegebenenfalls in den Fragebogen für Experiment 2 eingearbeitet werden. Die Platzierung am Ende entspricht dem Forschungsstandard, damit Teilnehmende die Chance haben, nochmals explizit auf gewisse Fragen oder Aspekte des Fragebogens Bezug zu nehmen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Fragen so entwickelt wurden, dass sie Antworten auf die Forschungsfrage bezüglich der subjektiven Wahrnehmung der Lernenden hinsichtlich des Einsatzes der adaptierten Version des Zeichenspiels im Unterricht liefern können, sodass das Gütekriterium der Validität erfüllt ist (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2008: 45). Darüber hinaus kann mit Hilfe der gestellten Fragen, eine Einschätzung der Lernenden (Alter, Geschlecht, Motivation, Spiellaffinität, Sprachlern-Erfahrung) vorgenommen werden, was im Kontext von Spielen im Sprachlernunterricht – unabhängig von den Untersuchungsergebnissen – von Relevanz ist. Dafür scheinen alle Fragen sinnvoll. Aufgrund der Zielgruppe wurde versucht, den Fragebogen (sprachlich) einfach und verständlich zu gestalten (Ja- / Nein-Fragen, Smiley-Skala) und möglichst kurz zu halten.

Ein (teil-)standardisierter Fragebogen wirkt sich üblicherweise positiv auf die Auswertungs- und Interpretationsobjektivität aus. Denn vorgegebene Antworten (z. B. auf einer [Smiley-]Skala von 1 bis 5 oder Ja/Nein) von geschlossenen Fragen lassen sich leichter „objektiv“ auswerten. Da der vorliegende teilstandardisierte Fragebogen jedoch auch Raum für individuelle Anmerkungen bietet, muss darauf geachtet werden, dass mit den von den Teilnehmenden gemachten Anmerkungen transparent und nachvollziehbar verfahren wird. Für Außenstehende sollten die Einordnung der gemachten Anmerkungen sowie deren gegebenenfalls weiterer Einbezug in die folgende Forschung (z. B. im Zuge

der Adaption des Fragebogens nach Experiment 1) nachvollziehbar sein. Da bei diesem Datenerhebungsinstrument keine Rück- oder Verständnisfragen gestellt werden können, existiert die Möglichkeit von Verständnis- oder Wissenslücken. Wägt man jedoch das Für (Sprachniveau der Teilnehmenden, TeilnehmerInnen-Anzahl, Auswertung) und Wider ab, so scheint dies trotz allem die passende Methode für die Datenerhebung im Rahmen dieser Masterarbeit zu sein. Darüber hinaus wird – wie in Kapitel 5.2.1. beschrieben – die qualitative Inhaltsanalysen nach Mayring mit ihrem klar vorgegebenen Ablaufmodell (vgl. Mayring 1991) zur qualitativen Auswertung der von den Teilnehmenden im Fragebogen gemachten Anmerkungen herangezogen, sodass die Auswertung jedenfalls transparent erfolgt.

8. Durchführung des Lernspiels und anschließende Datenerhebung

Die für den Lehr- bzw. Lernkontext adaptierte Version des Spiels „Identik“ wurde mit zwei Gruppen jeweils zweimal – insgesamt also viermal – durchgeführt. Das wiederholte Einsetzen des Spiels soll den Einfluss der Tatsache einschränken, dass Lernpräferenzen auch Gewohnheitssache sind und gegebenenfalls eine Tendenz hinsichtlich der Veränderung der diesbezüglichen Wahrnehmung der Lernenden sichtbar machen. Ein darüber hinaus gehender mehrmaliger Einsatz des Spiels könnte das Ergebnis verfälschen, da laut Fichten der zu häufige Einsatz derselben Methode bzw. desselben Spieles der gewünschten Methodenvielfalt im Unterricht entgegensteht und somit zu Langeweile führen könnte (vgl. Fichten 1993: 132).

Die erstmalige Durchführung des adaptierten Lernspiels (Experiment 1) fand am Vormittag des 3. November 2025 hintereinander mit zwei Gruppen des Vorstudienlehrgangs der Wiener Universitäten (VWU) statt. Direkt anschließend haben die Teilnehmenden den Fragebogen und die Einverständnis-Erklärung ausgefüllt.

Mit einer einzigen Überschneidung – Bildkarte „Frau und Mann“ – wurden in den beiden Gruppen unterschiedliche Bildkarten eingesetzt. Für die Proberunde wurde in beiden Gruppen die Bildkarte „Der Kühlschrank“ verwendet:

Experiment 1:	Gruppe 1 (12 Pers.):	Gruppe 2 (11 Pers.):
Proberunde:	Der Kühlschrank	Der Kühlschrank
Spielrunde 1:	Das Wohnzimmer	Frau und Mann
Spielrunde 2:	Frau und Mann	Die Küche
Spielrunde 3:	Der Garten	Der Park

Spielerunde 4:		Das Restaurant
-----------------------	--	----------------

Tabelle 4: Experiment 1 – Bildkarten

Bei Experiment 1 waren in Gruppe 1 zwölf Lernende, in Gruppe 2 elf Lernende anwesend, sodass in Kleingruppen zu je drei Personen (Gruppe 1 und Gruppe 2) bzw. zu je vier Personen (Gruppe 2) gespielt wurde. Dementsprechend wurden im Rahmen von Experiment 1 in Gruppe 1 drei reguläre Spielerunden und in Gruppe 2 vier reguläre Spielerunden gespielt, sodass eine Person der 3er-Gruppe in Gruppe 2 zweimal die Erklär-Rolle innehatte.

Experiment 2 wurde drei Wochen später, am 24. November 2025, in denselben Deutschkursen des VWU zuerst mit Gruppe 1 und anschließend mit Gruppe 2 durchgeführt. Instruktion und Ablauf des Spiels sowie die Datenerhebung mittels teilstandardisiertem Fragebogen³³ nach Abschluss des Spiels sowie die Einwilligung zur Weiterverwendung der erhobenen Daten liefen jeweils nach demselben Muster ab wie bei Experiment 1 (siehe Kapitel 8.2.).

Bei Experiment 2 waren in Gruppe 1 13 Lernende anwesend, sodass zwei 4er- und eine 5er-Gruppe gebildet wurden. Demgegenüber waren in Gruppe 2 am 24.11.2025 18 Teilnehmende vor Ort, die sich in drei 6er-Gruppen zusammengefunden haben. In diesem Sinne haben an Experiment 2 mehr Lernende teilgenommen als an Experiment 1, was bedeutet, dass einige das adaptierte Lernspiel zum ersten Mal gespielt haben.

Als „Erklärkarten“ kamen dieses Mal „Das Restaurant“ in Gruppe 1 und „Der Garten“ in Gruppe 2 zum Einsatz. Bis auf die Bildkarte „Der Marktstand“ wurden alle für das zweite Experiment vorgesehenen Bildkarten („Das Badezimmer“, „Das Büro“, „Der Arztbesuch“, „An der Supermarkt-Kassa“, „Der Verkehr“, „Der Marktstand“) in beiden Gruppen eingesetzt. Die Reihenfolge der Bildkarten wurde in den beiden Gruppen unterschiedlich festgelegt, sodass sichergestellt war, dass selbst bei der kleinstmöglichen Gruppengröße von drei Personen alle Bildkarten zum Einsatz kommen.

Experiment 2:	Gruppe 1 (13 Pers.):	Gruppe 2 (18 Pers.):
Proberunde:	Das Restaurant	Der Garten
Spielerunde 1:	Der Verkehr	Der Arztbesuch
Spielerunde 2:	Das Badezimmer	Das Büro
Spielerunde 3:	An der Supermarkt-Kassa	Der Marktstand

³³ Bei Experiment 2 kam dem Forschungsdesign entsprechend (siehe Kapitel 5) ein adaptierter Fragebogen zum Einsatz. Hintergründe und Details zur Adaption des ursprünglich erstellten Fragebogens sind in Kapitel 9.2. zu finden.

Spielrunde 4:	Der Arztbesuch	Die Supermarkt-Kassa
Spielrunde 5:	Das Büro	Das Badezimmer
Spielrunde 6:		Der Verkehr

Tabelle 5: Experiment 2 – Bildkarten

An beiden Experimenten zusammen (Gruppe 1 und 2) nahmen insgesamt 54 Lernende teil, die gesamt 19 Spielrunden in Kleingruppen absolvierten.³⁴

	Gruppe 1	Spielrunden	Gruppe 2	Spielrunden
Experiment 1	12 TN	3	11 TN	5
Experiment 2	13 TN	5	18 TN	6
Experiment 1 und 2	25 TN	8	29 TN	11

Tabelle 6: Experiment 1 und 2 – Teilnehmende und Spielrunden

Wie im Rahmen des Gütekriteriums „Einhaltung ethischer Standards“ (siehe Kapitel 5.3.) gefordert, wurde den Teilnehmenden von Beginn an klar kommuniziert, dass das Spiel mit jeder Gruppe im Abstand von drei Wochen insgesamt zweimal durchgeführt wird (Experiment 1 und Experiment 2).

Neben den adaptierten Spielmaterialien wurden für die Durchführung des wissenschaftlichen Experiments folgende Dokumente angefertigt und eingesetzt, die unter V. Anhang zu finden sind:

- a) Fragebogen (Datenerhebung nach Experiment 1)
- b) Adaptierter Fragebogen (Datenerhebung nach Experiment 2)
- c) Einverständnis-Erklärung

8.1. Institution und Rahmenbedingungen

Die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführten Experimente fanden – wie bereits erwähnt – mit zwei Deutschlerngruppen des Vorstudienlehrgangs der Wiener Universitäten (VWU) statt. Der VWU ist ein Lehrgang, der internationale Studienanwärter in Intensivkursen auf verpflichtende Ergänzungsprüfungen der Wiener Universitäten (Universität Wien, Wirtschaftsuniversität Wien, Technische Universität

³⁴ Viele, aber nicht alle der 54 Teilnehmenden, nahmen an Experiment 1 und Experiment 2 teil. Obwohl die Entscheidung gegen qualitative Interviews und für die Datenerhebung mittels teilstandardisierter Fragebögen ursprünglich aus anderen Gründen getroffen wurde (siehe Kapitel 5), hätten 54 qualitative Interviews den Rahmen der Machbarkeit gesprengt. Dies bestätigt die Wahl der Datenerhebungsmethode.

Wien, Medizinische Universität Wien, Universität für Bodenkultur Wien, Veterinärmedizinische Universität Wien) vorbereitet (vgl. OeAD 2005).

Die Durchführung der Experimente sowie die anschließende Datenerhebung in den Deutschkursen des VWU konnten unter „perfekten“ Rahmenbedingungen stattfinden. Nicht nur wurden von den Lehrpersonen keine Bedingungen (z. B. hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Zeit) gestellt, auch institutionell gab es keine Vorgaben (z. B. Pausenzeitpunkte), die die Durchführung in irgendeiner Weise eingeschränkt hätten.

Vielmehr waren die in Kapitel 5.1. angeführten standardisierten Bedingungen alle gegeben:

1. Die beiden Deutschgruppen (Gruppe 1 und Gruppe 2), mit denen das Experiment durchgeführt wurde, entsprechen dem Sprachniveau A2.
2. Das adaptierte Zeichenspiel kam zum Einsatz, wobei
3. die Instruktion – wie in Kapitel 8.2. näher ausgeführt – jedes Mal dieselbe war.
4. Das Lernspiel wurde mit Gruppen durchgeführt, deren Größe eine maximale Varianz von +/- 1 aufweist.

Hinsichtlich des Sprachniveaus der beiden Gruppen ist anzumerken, dass der VWU Deutschkurse in zwei Modulen anbietet. Modul 1 richtet sich an Studierende ohne bzw. mit geringen Vorkenntnissen und Modul 2 an Studierende mit fortgeschrittenen Sprachkenntnissen (vgl. VWU-Kommission 2017). Das Experiment wurde mit zwei Deutschkursen aus Modul 1 der Stufe EV (Studierende mit guten Vorkenntnissen) durchgeführt. Das Niveau A2 wurde von der Lehrkraft bestätigt, da dieses System nicht 1:1 auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeRS) umlegbar ist.

Die idealen Rahmenbedingungen am VWU wirkten sich auch positiv auf die Datenerhebungen aus, die jeweils direkt im Anschluss an die Experimente stattfanden. Denn aufgrund der fehlenden (zeitlichen) Einschränkungen konnten die Teilnehmenden die Fragebogen in Ruhe und ganz ohne Zeitdruck ausfüllen.

8.2. Spielinstruktion und Spielablauf in der Praxis

Dieses Kapitel dient der Offenlegung und Reflexion der Durchführungsrealität(en). Dafür wird der Ablauf, der grundsätzlich bei beiden Experimenten (sowohl in Gruppe 1 als auch in Gruppe 2) derselbe war, chronologisch dargelegt und gegebenenfalls kommentiert.

Nach der Vorstellung des Masterprojekts und einer kurzen Aufklärung darüber, wofür die – anonym erhobenen – Daten verwendet werden, wurde das Spiel zuerst mündlich erklärt. Danach fand jeweils eine Proberunde inklusive Punktevergabe anhand der Kriterien im Plenum statt. Diese Vorgehensweise stellte sich als sinnvoll heraus, weshalb sie sowohl in Gruppe 2 am selben Tag als auch bei Experiment 2 (Gruppe 1 und Gruppe 2) beibehalten wurde.³⁵

Nach den Proberunden wurden jeweils – wie geplant mit einer maximalen Varianz von +/-1 – möglichst gleich große Gruppen gebildet, denen auch die Punktetabelle (siehe V. Anhang j) Spielmaterialien iii.) ausgeteilt wurde. In diese trugen die Gruppenmitglieder ihre Namen ein. Dann wurde in jeder Gruppe gefragt, wer mit der Bildbeschreibung beginnt, und es wurden die Bildkarten sowie die notwendige Anzahl an Zeichenblättern an die einzelnen Gruppen ausgegeben.

Im Anschluss an das Ausgeben der Zeichenblätter wurde im Plenum gemeinsam der Wortschatz durchgegangen und diesbezügliche Fragen geklärt. Unklarheiten bestanden beispielsweise in Hinblick auf die Vokabeln „das Besteck“, „das Backrohr“, „der Akt – die Akten“, „der Aktenordner – die Aktenordner“, „das Lineal“, „der Zebrastreifen“, „die Verkehrsampel“, „der Hase“, „der Punkt – die Punkte“, „der Streifen – die Streifen“, „der (Garten-)Zaun“, „das Preisschild – die Preisschilder“ und „das Plakat – die Plakate“. Nach Klärung dieser und weiterer Vokabeln hat die Spielleiterin die Spielrunde und zeitgleich auch den Timer (90 Sekunden) gestartet. Sobald die Zeit abgelaufen war, was durch ein lautes Geräusch des Timers unüberhörbar war, wurden die ErklärerInnen dazu angehalten, nicht weiterzusprechen. Die ZeichnerInnen durften jedoch das bereits Gehörte noch kurz zu Papier bringen. Dann wurde sichergestellt, dass die Zeichnungen gruppenintern getauscht werden und den ErklärerInnen wurde gezeigt, dass sich die bis dahin unbekannten Kriterien auf der Rückseite der Bildkarte befinden. Danach folgte jene Phase, in der in jeder Gruppe eigenständig die Kriterien vorgelesen und bewertet werden. Abschließend wurde darum gebeten, die Punkte in die Punktetabelle einzutragen und (nochmals) darauf hingewiesen, dass die Erklärerin bzw. der Erklärer die höchste in

³⁵ Eine für die Lernenden verständliche Spielinstruktion stellt eine Voraussetzung für einen reibungslosen Ablauf bzw. Spielerfolg dar (vgl. Göbel 1981: XI). Aufgrund dessen sowie aufgrund der Tatsache, dass es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, ein Spiel einzuführen, wurde diesbezüglich die Lehrperson, die die Lernenden kennt und einschätzen kann, zu Rate gezogen. Ihre Empfehlung, eine Proberunde im Plenum, wurde umgesetzt, was sich als hilfreich erwies, da es insgesamt viermal geschah, dass Lernende in der Proberunde das Gehörte nicht zeichneten, sondern mitschrieben. Ebenso sensibilisierte die Proberunde die Lernenden jedes Mal aufs Neue für die kurze Zeitspanne, die für die Bildbeschreibung bzw. das Zeichnen des Gehörten vorgesehen ist.

dieser Runde in der Kleingruppe erzielte Punkteanzahl erhält. Während dieser Phase wurde die Bildkarte auch den restlichen Gruppenmitgliedern gezeigt.

Bei der Durchführung der Experimente waren die eigentlichen Lehrkräfte der Deutschgruppen nicht anwesend. Die Spielanleitung sowie die Spielleitung der Experimente übernahm in beiden Gruppen jeweils die Autorin. Aufgrund dessen sowie aufgrund der Tatsache, dass der Ablauf immer derselbe war, sind die Experimente in ihren Durchführungen vergleichbar und das Gütekriterium der Durchführungsobjektivität ist erfüllt. Diesbezüglich war sicherlich auch von Vorteil, dass die beiden Experimente jeweils am selben Tag mit beiden Gruppen hintereinander durchgeführt wurden, sodass die „Tagesverfassung“ der Spielleiterin grundsätzlich dieselbe war. Auch wurden die Experimente im „Klassenzimmer“ des jeweiligen Deutschkurses durchgeführt.

Für die abschließende Datenerhebung wurde der Fragebogen zusammen mit der Einverständnis-Erklärung an die Lernenden ausgeteilt. Dabei wurde nochmals darauf hingewiesen, dass die Datenerhebung und -auswertung anonymisiert erfolgt und darum gebeten, den Fragebogen möglichst ehrlich und vollständig auszufüllen. Es wurde davon abgesehen, den Fragebogen Frage für Frage durchzugehen, jedoch die Möglichkeit erwähnt, bei Unklarheiten Rückfragen stellen zu können. Auf diese Option wurde nach Experiment 1 in Zusammenhang mit 3. *Wie viele Sprachen haben Sie vor Ihrem 3. Lebensjahr erlernt? Welche Sprache(n)?* auch vereinzelt zurückgegriffen.

Als Nachteil der schriftlichen Befragung wird oft die Schwierigkeit genannt, eine standardisierte Erhebungssituation zu schaffen (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2008: 45). In diesem konkreten Fall stellte dies jedoch keine Schwierigkeit dar, da die Lernenden den Fragebogen direkt im Anschluss an das Experiment im Kursraum ausgefüllt haben und es diesbezüglich keine zeitliche Einschränkung gab. Generell lief die Datenerhebung bei Experiment 1 und 2 in Gruppe 1 und 2 nach demselben, eben dargelegten Muster ab, sodass die Durchführungsobjektivität gegeben ist. Darüber hinaus ist – nach mündlicher Aufklärung – das Ausfüllen des entsprechenden Fragebogens sowie der Einverständnis-Erklärung nach jeder Durchführung des adaptierten Zeichenspiels von allen Teilnehmenden freiwillig erfolgt.

8.3. Anmerkungen zur Praxis

Das Spiel hat generell bei beiden Experimenten in beiden Gruppen gut funktioniert. Die Kleingruppen haben das Spiel und seinen Ablauf schnell verstanden und selbständig umgesetzt. Die Aufgaben der Spielleiterin bestanden nach der Proberunde vor allem im

Durchgehen des Wortschatzes und der Klärung diesbezüglicher Fragen, in der Zeitnehmung und dem Austeilen der Zeichenblätter für die nächste Runde. Darüber hinaus war kaum Einmischung notwendig,³⁶ was die in der Literatur prognostizierte (siehe Kapitel 4.3.2.) mit Spielen einhergehende Abkehr von der Lehrerzentrierung im Kontext des adaptierten Lernspiels bestätigte.

Grundsätzlich war beim Einsatz des Spiels auch kein Unterschied zwischen der Durchführung in kleinen 3er-Gruppen und den doppelt so großen 6er-Gruppen zu bemerken. Letztere gehören offiziell bereits zur Kategorie „Großgruppe“ (siehe Kapitel 4.2.). Die Spielleiterin hatte allerdings das Gefühl, dass es bei mehreren Spielrunden leichter ist, in einen „Spiel-Flow“ zu kommen. Für zusätzliche Spielrunden könnten die Lernenden in 3er-Gruppen jedoch auch jeweils zweimal in die Rolle der Erklärerin bzw. des Erklärers schlüpfen, sodass jede 3er-Gruppe insgesamt sechs Spielrunden absolviert.

Insgesamt viermal musste bzw. durfte eine Person zweimal eine Bildbeschreibung abgeben, da nicht alle Kleingruppen dieselbe Größe hatten. Es war jedoch nie ein Problem, Freiwillige für die Rolle der Erklärerin bzw. des Erklärers zu finden.

Des Weiteren gab es auch keine Bildkarten, die nicht funktioniert hätten. Alle Motive und jeder Wortschatz schien für die Zielgruppe anschlussfähig zu sein. Die Rückfragen der Lernenden bzgl. des Wortschatzes legen dabei auch den Schluss nahe, dass die Bildkarten für das Niveau der Zielgruppe nicht zu einfach waren, da es meistens Vokabeln gab, die noch nicht gekannt wurden. Diesbezüglich bestanden aber große Unterschiede zwischen den einzelnen Lernenden. Überraschend war, dass teilweise eine sehr hohe Punktezahl erreicht werden konnte und der befürchtete Fall, dass jemand keine oder nur ein, zwei oder drei Punkte erreicht hat, so gut wie nie eintrat. Dies spricht dafür, dass die Anpassung an das Sprachniveau A2 grundsätzlich gelungen ist.

Darüber hinaus hat sich die postulierte (reine) Spieldauer von max. 40 Minuten (siehe Kapitel 4.1.) bewahrheitet, wobei diese von den Teilnehmenden und den Gruppengrößen abhängt. Wenn die vorbereitenden Wortschatzerläuterungen mehr Zeit in Anspruch nehmen, da es viele Unklarheiten und Rückfragen gibt und/oder die Bewertung der Zeichnungen anhand der Kriterien länger dauert, da zwischen Lernenden Uneinigkeiten bestehen und für oder gegen eine Punktegabe argumentiert wird, kann die Durchführung des Spiels in 5er- oder 6er-Gruppen auch ein wenig mehr Zeit in Anspruch nehmen. Die Argumentation für oder gegen eine Punktegabe konnte in bestimmten Kleingruppen

³⁶ Einmal wurde die Spielleiterin gefragt, ob ihrer Ansicht nach eine Zeichnung ein bestimmtes Kriterium erfüllt, da diesbezüglich Uneinigkeit innerhalb der Gruppe herrschte.

regelmäßig beobachtet werden und bestätigt den Lernspielcharakter des Spiels, da „Argumentieren“ und „Überzeugen“ weitere Lernaktivitäten darstellen (siehe Kapitel 4.2., Tabelle 1), für die das Spiel einen authentischen Anlass bietet bzw. bieten kann.

Darüber hinaus konnten die vorab genannten Lernaktivitäten in der Lernspielklassifikation nach Klip (siehe Kapitel 4.2.) in der Praxis beobachtet werden. So fanden u. a. Lernaktivitäten wie „Grundwortschatz verwenden“, „Sprechen“, „Hören“, „Beschreiben“, „Formulieren“, „Bedeutung von Wörtern erfassen“ beim Einsatz jeder Bildkarte statt. Andere Aktivitäten wie „Zahlen üben“, „Konjugationen verwenden“, „Argumentieren“, „Überzeugen“ und weitere konnten im Kontext bestimmter Bildkarten bzw. in bestimmten Spielsituationen und/oder Gruppenkonstellationen beobachtet werden. Die Tatsache, dass nicht jede Bildkarte jede Lernaktivität (in gleichem Maße) übt, birgt gleichzeitig das Potenzial, Bildkarten und/oder Bildkriterien für spezifische Lernaktivitäten zu erstellen bzw. zu adaptieren. Unter dem Begriff „Lernaktivitäten“ kann dabei auch das Üben gewisser grammatikalischer Strukturen subsumiert werden. Zukünftig könnten die Bildkarten – bei entsprechender Adaption der Bildkriterien – in verschiedenen Gruppen mit jeweils unterschiedlichem Fokus eingesetzt werden. Sofern eine diesbezügliche Adaption für ein bestimmtes grammatisches Phänomen stattfindet, scheint es sinnvoll, die Lernenden vorab darauf hinzuweisen, was in der jeweiligen Spielrunde geübt wird bzw. geübt werden soll (siehe Kapitel 4.3.2.).

Rückblickend wäre das Wegstreichen jener Spielregel, bei der den Lernenden aufgrund einer vorab gewürfelten Zahl bei Erfüllung des entsprechenden Kriteriums zwei Bonuspunkte zuerkannt werden, nicht notwendig gewesen. Denn diese hätte das Glücksmoment hervorgehoben, was für Lernende, die sich auf das Spiel einlassen (können), durchaus einen positiven Effekt haben könnte.³⁷ Die Umsetzung dieser Spielregel könnte z. B. im Plenum stattfinden, sodass nach der Wortschatzklärung und vor jeder Spielrunde von der Spielleiterin/dem Spielleiter gewürfelt wird. Idealerweise würde dafür kein klassischer Würfel, sondern ein achtseitiger Würfel verwendet werden, damit jedes Kriterium die „Chance“ hat doppelt zu zählen. Alternativ könnte jedoch auch ein normaler Spielwürfel zum Einsatz kommen. Das Spiel funktioniert jedoch auch ohne diese zusätzliche Spielregel, sodass deren Einsatz zukünftig als optional zu sehen ist.

³⁷ Glück stellt eines der von Göbel (1979: 64) identifizierten sechs Kriterien echter Spiele (im Lernkontext) dar.

9. Datenanalyse

Wie in Kapitel 5.2.1. dargelegt, werden im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit mittels teilstandardisiertem Fragebogen Daten erhoben, deren Auswertung quantitativ und/oder qualitativ erfolgen muss. Diese Auswertungen werden in den nachstehenden Kapiteln präsentiert und gegenübergestellt. In Kapitel 9.1. werden die nach der Durchführung von Experiment 1 erhobenen Daten (Gruppe 1 und Gruppe 2) analysiert. Daran anschließend widmet sich Kapitel 9.2. der in Hinblick auf die Datenerhebung nach Experiment 1 notwendig erscheinenden Anpassung des Fragebogens. In Kapitel 9.3. erfolgt – analog zu Kapitel 9.1. – die Datenauswertung jener Daten, die aus der zweiten Datenerhebung nach Experiment 2 stammen, wobei eine Gegenüberstellung der Daten von Gruppe 1 und Gruppe 2 stattfindet. Abschließend werden in Kapitel 9.4. die quantitativen und qualitativ ermittelten Ergebnisse von Experiment 1 und Experiment 2 zusammengeführt.

Um die Auswertungen und Vergleiche der Kapitel 9.1., 9.3. und 9.4. trotz der vielen Zahlen und Werte möglichst übersichtlich zu gestalten, wird dort, wo es hilfreich erscheint, auf Diagramme zurückgegriffen. Die Werte werden dabei auf zwei Kommastellen gerundet. Da davon auszugehen ist, dass – im Sinne der Vergleichbarkeit und vor dem Hintergrund der Forschungsfrage – dieselben Auswertungen sowohl hinsichtlich Experiment 1 als auch in Hinblick auf Experiment 2 sinnvoll sind, gibt es die einzelnen Abbildungen jeweils unter 9.1. (Experiment 1), 9.3. (Experiment 2) und 9.4. (Vergleich Experiment 1 und Experiment 2).

Sowohl die Items (Fragen und Aussagen) der Fragebögen als auch die Begründungen und Anmerkungen der Teilnehmenden werden im Fließtext kursiv geschrieben. Dabei wurden die Begründungen und Anmerkungen der Lernenden keiner Fehlerkorrektur unterzogen. Dies soll einer möglichen Datenverfälschung entgegenwirken, die die Auswertungs- und folglich auch die Interpretationsobjektivität gefährden könnte. Die Originalschreibweise spiegelt gleichzeitig das Können bzw. Sprachniveau der Teilnehmenden wider.³⁸

9.1. Experiment 1 (Gruppe 1 und 2)

Wie in Kapitel 5.2.1. erläutert, werden nachstehend die im Rahmen der Datenerhebung nach Experiment 1 gesammelten Daten beider Gruppen je nach Datenart quantitativ

³⁸ Zwar sind – wie in der Auswertung erläutert wird – ein paar wenige Aussagen zu unspezifisch, um sie in die Auswertung miteinbeziehen zu können. Grundsätzlich sind die Aussagen jedoch trotz zahlreicher Fehler auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen relativ klar und verständlich.

(geschlossene und halboffene Frageitems) bzw. mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring qualitativ ausgewertet und im Vergleich dargestellt.

Die nachstehenden Zahlen und Daten beziehen sich folglich alle auf die Auswertungen der Fragebögen von Gruppe 1 und Gruppe 2 nach Experiment 1, die unter V. Anhang d) und e) zu finden sind. Im Sinne der Leserlichkeit wird bewusst darauf verzichtet, bei den Auswertungen der einzelnen Fragen einen Verweis zur entsprechenden Auswertung der jeweiligen Gruppe im Anhang zu machen, zumal aus dem Kapitel generell (Experiment 1) bzw. aus dem Fließtext (Gruppe 1/Gruppe 2, Frage-Nr.) die exakte Datengrundlage hervorgeht.

Frage 1 und 2:

In Gruppe 1 (Experiment 1) waren insgesamt zwölf TeilnehmerInnen anwesend, davon vier männlich und acht weiblich. Gruppe 2 bestand beim ersten Experiment aus elf Teilnehmenden, fünf männlich und sechs weiblich, die sich, wie in Abbildung 3 dargestellt, über die angebotenen Alterskategorien verteilen.

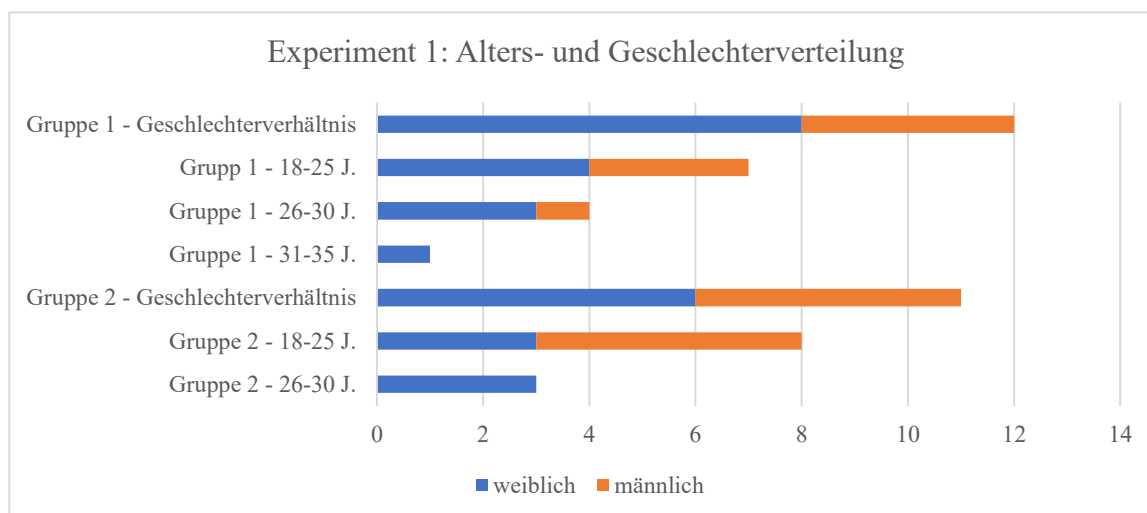


Abbildung 3: Experiment 1 – Alters- und Geschlechterverteilung

Es gab bei Experiment 1 zwischen den beiden Gruppen keine allzu großen Unterschiede hinsichtlich der Anzahl der Lernenden, der Alters- und der Geschlechterverteilung. Die Gruppenzusammensetzungen entsprachen grundsätzlich der für den VWU angenommenen prototypischen Gruppe tendenziell junger Erwachsener (siehe Kapitel 8.1.).

Frage 3:

Im Fragebogen, der nach Experiment 1 zum Einsatz kam, lautete Frage 3 *Wie viele Sprachen haben Sie vor Ihrem 3. Lebensjahr erlernt? Welche Sprache(n)?* Sieht man sich die im Zuge dieser Frage erhobenen Daten generell bzw. im Kontext der nachfolgenden

zwei Fragen an, bei denen es um die Anzahl der gesprochenen Sprachen (4. *Wie viele Sprachen sprechen Sie insgesamt?*) bzw. um die Anzahl jener Sprachen geht, die in der Schule oder an der Universität gelernt wurden (5. *Wie viele dieser Sprachen haben Sie in der Schule oder an der Universität gelernt?*), so scheinen die Angaben bei fast der Hälfte der Teilnehmenden beider Gruppen nicht plausibel.³⁹ Aufgrund dessen fehlt den wenigen plausibel scheinenden Antworten die Aussagekraft, sodass auf eine Auswertung dieser Frage an dieser Stelle bewusst verzichtet wird. Daher schien es notwendig bzw. sinnvoll, die Fragestellung hinsichtlich der Erstsprache(n) der Lernenden vor der Datenerhebung im Rahmen der Durchführung von Experiment 2 anzupassen.

Frage 4:

Die Frage nach der Anzahl der gesprochenen Sprachen 4. *Wie viele Sprachen sprechen Sie insgesamt?* wurde in Gruppe 1 und Gruppe 2, wie in Abbildung 4 dargestellt, beantwortet. Auch wenn diesbezüglich die Verteilung in den beiden Gruppen etwas variiert, bestehen beide Gruppen größtenteils aus Lernenden die mehrere (bzw. auch mehr als zwei) Sprachen sprechen.

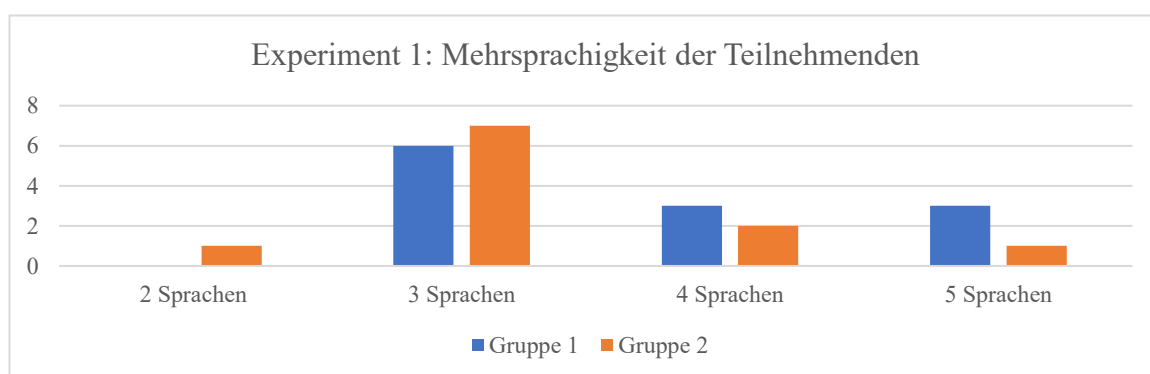


Abbildung 4: Experiment 1 – Mehrsprachigkeit der Teilnehmenden

Frage 5:

Auf Frage 5. *Wie viele dieser Sprachen haben Sie in der Schule oder an der Universität gelernt?* gab in beiden Gruppen jeweils eine Person an, (lediglich) eine Sprache institutionell erworben zu haben. Darüber hinaus haben in Gruppe 1 drei Personen zwei, fünf Personen drei und drei Personen vier Sprachen in diesem institutionellen Setting gelernt. In Gruppe 2 verteilten sich die restlichen zehn Lernenden gleichmäßig auf die Antwortmöglichkeiten zwei bzw. drei Sprachen.

³⁹Beispielsweise hat eine Person angegeben die vier Sprachen Arabisch, Englisch, Türkisch und Deutsch bereits vor dem dritten Lebensjahr erlernt zu haben. Dies scheint aus mehreren Gründen zweifelhaft: Erstens ist es sehr selten, dass jemand vier (so unterschiedliche) Erstsprachen hat. Zweitens kann diese Angabe aufgrund der aktuellen Deutschlernersituation angezweifelt werden und drittens scheint es zweifelhaft, weil angegeben wurde, dass diese Person insgesamt vier Sprachen spricht und Sprachen auch in institutionellen Kontexten erworben hat. Somit scheint es naheliegender, dass hier die wesentliche Information „vor Ihrem 3. Lebensjahr“ überlesen oder nicht verstanden wurde.

Frage 6:

Bei Aussageitem 6 – *Bitte kreuzen sie alle richtigen Antworten an. Ich habe Fremdsprachen gelernt... in der Schule/an der Universität; in Sprachkursen; mit Freunden/Familienmitgliedern; im Tandem; allein mit Büchern; allein mit dem Internet/mit Apps; im Ausland; [freies Textfeld];* – standen sieben unterschiedliche Kontexte (und ein freies Textfeld) zur Auswahl, in denen Fremdsprachen gelernt werden können (mehrere Auswahlmöglichkeiten). Gemäß der Eigenangabe der Teilnehmenden existierten (zumindest bis zu diesem Zeitpunkt) in beiden Gruppen noch keine Erfahrungen mit dem Lernkontext „Tandem“. Demgegenüber haben elf Personen aus Gruppe 1 und neun Personen aus Gruppe 2 angegeben, in der Schule und/oder an der Universität eine oder mehrere Fremdsprachen gelernt zu haben. Neun (Gruppe 1) bzw. zehn (Gruppe 2) Personen gaben an, in Sprachkursen Fremdsprachen gelernt zu haben. An dieser Stelle muss kritisch hinterfragt werden, warum diese Antwortmöglichkeit nicht von allen Teilnehmenden angekreuzt wurde – sitzen sie doch aktuell in einem Sprachkurs des VWU. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass die Frage in der Vergangenheitsform gestellt wurde („habe gelernt“) und die Teilnehmenden sie deshalb nicht auf den laufenden Kurs bezogen haben.

„Mit Freunden/Familienmitgliedern“ haben in Gruppe 1 fünf, in Gruppe 2 vier Personen ausgewählt. In Gruppe 1 haben sechs Lernende angegeben „allein mit Büchern“ Fremdsprachen gelernt zu haben, wogegen diese Kategorie von den Teilnehmenden der Gruppe 2 nicht ausgewählt wurde. Sowohl in Gruppe 1 als auch in Gruppe 2 gaben im Verhältnis ähnlich viele Lernende an „allein mit dem Internet/mit Apps“ (Gruppe 1: 6 Personen; Gruppe 2: 3 Personen) bzw. im Ausland (Gruppe 1: 7 Personen; Gruppe 2: 3 Personen) Fremdsprachen gelernt zu haben. Darüber hinaus ergänzte eine Person in Gruppe 2 im freien Textfeld *Basketball spielen*. Obwohl diese Antwort grundsätzlich in die Kategorie „mit Freunden/Familienmitgliedern“ fällt, ist diese Anmerkung dennoch interessant, da man daraus schließen kann, dass das Lernen mit den Mit- oder GegenspielerInnen während des Sports und nicht zuhause mit Büchern etc. stattfand. Es ist also davon auszugehen, dass diese Person ein weitgefasstes Lernverständnis bzw. die Erfahrung gemacht hat, dass das Lernen von Sprachen in diversesten Kontexten möglich ist.

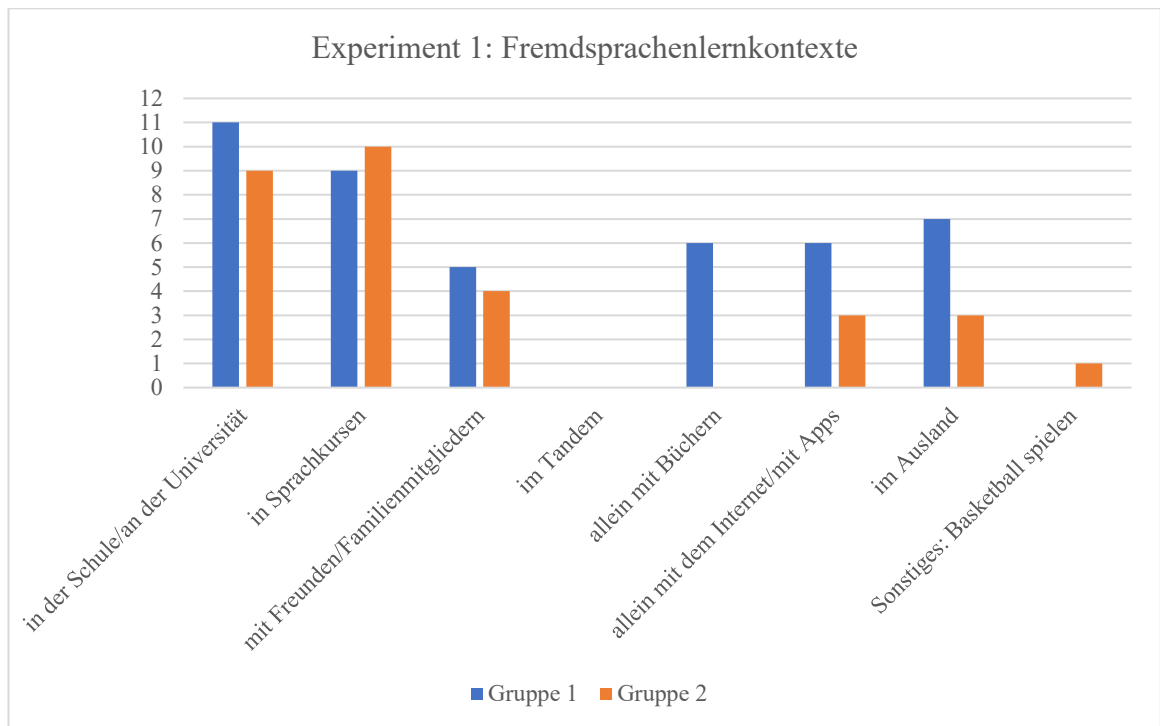


Abbildung 5: Experiment 1 – Fremdsprachenlernkontexte

Frage 7:

Die Verteilung der Antworten auf die Frage hinsichtlich der aktuellen Motivation, Deutsch zu lernen (7. *Wie hoch ist Ihre aktuelle Motivation, Deutsch zu lernen?*), ist in beiden Gruppen relativ ähnlich: In Gruppe 1 sind sieben Personen motiviert (vier von fünf Punkte) und fünf Personen sogar sehr motiviert (fünf von fünf Punkte), was einem Durchschnittswert von 4,42 Punkten entspricht. Die Lernenden von Gruppe 2 beantworteten die Frage mit sechsmal „motiviert“ und fünfmal „sehr motiviert“, durchschnittlich also mit 4,45 Punkten. Dementsprechend kann ausgeschlossen werden, dass ein mögliches negatives Abschneiden des adaptierten Zeichenspiels auf generell mangelnde Lernmotivation zurückzuführen wäre.

Frage 8:

Für die Forschungsfrage von besonderer Relevanz ist Frage 8. *Ist das Spiel „Identik“ Ihrer Meinung nach hilfreich beim Deutschlernen?* In Gruppe 1 haben nach dem ersten Experiment acht TeilnehmerInnen angegeben, dass sie „Identik“ für sehr hilfreich (fünf von fünf Punkte) halten. Drei haben das Spiel als hilfreich (vier von fünf Punkte) beurteilt und eine Person hat mit drei von fünf Punkten eine neutrale Bewertung abgegeben. Demgegenüber haben in Gruppe 2 drei Personen das Spiel als sehr hilfreich und sechs Personen als hilfreich wahrgenommen. Zwei Personen haben bei dieser Frage den neutralen Smiley (drei Punkte) angekreuzt.

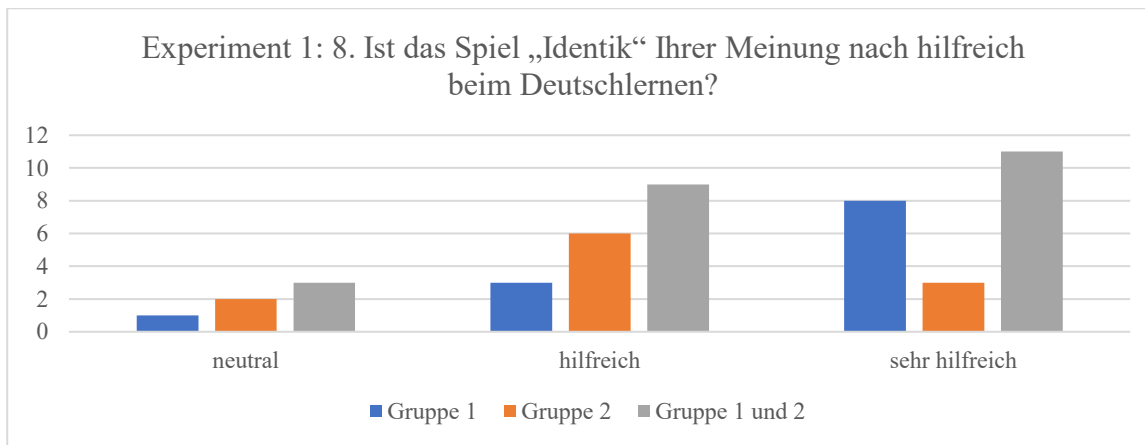


Abbildung 6: Experiment 1 – 8. Ist das Spiel „Identik“ Ihrer Meinung nach hilfreich beim Deutschlernen?

Auffällig ist, dass eine Person aus Gruppe 2 das Spiel in der Gesamtbewertung als „hilfreich“ (4 von 5 Punkten) einschätzte, bei den spezifischen Items zu Wortschatz, Grammatik, Hören und Sprechen jedoch jeweils die Höchstwertung (5 von 5 Punkten) vergab. Dies wirft die Frage auf, ob die Reihenfolge der Fragen – zuerst die Einzelbewertungen, dann die Gesamtbewertung – das Ergebnis beeinflusst haben könnte.

Auch bei den drei Personen, die das Spiel neutral bewerteten, zeigt sich ein ähnliches Muster: Sie stuften einzelne Aspekte wie den Wortschatz, die Fertigkeiten „Hören“ und „Sprechen“ als hilfreich oder sehr hilfreich ein und hatten teilweise großen Spaß am Spiel. Dies legt nahe, dass die Gesamtbewertung nicht immer die positiven Einzelbewertungen widerspiegelt und die Reihenfolge der Fragen einen Einfluss auf die Antworten gehabt haben könnte.

Insgesamt schnitt das Spiel in Gruppe 1 mit 4,58 und in Gruppe 2 mit 4,09 von fünf möglichen Punkten gut bis sehr gut ab. Rechnet man die Ergebnisse beider Gruppen zusammen, so erhielt das adaptierte Zeichenspiel nach dem ersten Einsatz durchschnittlich 4,35 von fünf Punkten.

Frage 9 und 10:

Um die Fragestellung bzw. die Hypothese der vorliegenden Forschungsarbeit im Detail beantworten zu können, ist die Auswertung der nächsten beiden Aussagen 9. *Das Spiel „Identik“ hilft beim Lernen... von Wortschatz./von Grammatik.* und 10. *Beim Spielen von „Identik“ übe ich... das Hören./das Sprechen.*, die die entsprechenden Lernbereiche bzw. Fertigkeiten abfragen, von besonderem Interesse.

In Gruppe 1 haben zehn Personen das Spiel beim Lernen von Wortschatz als sehr hilfreich (fünf Punkte) und zwei Personen als hilfreich (vier Punkte) eingestuft. Demgegenüber haben in Gruppe 2 auf diese Fragestellung fünf Personen fünf Punkte, fünf Personen vier

Punkte und eine Person drei Punkte vergeben. Dies bedeutet, dass das adaptierte Spiel hinsichtlich des Lernbereichs „Wortschatz“ von Gruppe 1 mit 4,83 und von Gruppe 2 mit 4,36 von fünf möglichen Punkten beurteilt wurde. Dies ergibt einen durchschnittlichen Wert von 4,61 Punkten.

Anders sehen die Ergebnisse der subjektiven Wahrnehmung der Teilnehmenden hinsichtlich des Lernens von Grammatik aus. So hat in Gruppe 1 die Mehrheit (7 von 12 Personen) diese Frage mit lediglich drei von fünf möglichen Punkten beurteilt. Drei Personen haben in diesem Kontext vier Punkte und zwei Personen haben fünf Punkte vergeben. Insgesamt hat Gruppe 1 diesen Aspekt somit mit durchschnittlich 3,58 Punkten bewertet. Bei Gruppe 2 wurden diesbezüglich teilweise sogar noch schlechtere Einschätzungen abgegeben. So hat jeweils eine Person einen bzw. zwei Punkte vergeben. Vier Personen haben diesen Aspekt des Spiels mit drei Punkten bewertet. Drei Personen haben bei dieser Frage vier und zwei Personen haben fünf Punkte vergeben. Insgesamt schnitt dieser Aspekt des Spiels in Gruppe 2 mit lediglich 3,36 Punkten verhältnismäßig schlecht ab. Durchschnittlich (Gruppe 1 und 2) wurden diesem Aspekt nach Durchführung des ersten Experiments somit 3,48 Punkte zuerkannt.

In diesem Kontext stellt sich die Frage, ob die subjektive Wahrnehmung der Lernenden anders ausgefallen wäre, wenn den Teilnehmenden vorab Lernziele im Hinblick auf bestimmte grammatikalische Phänomene (z. B. Präpositionen) kommuniziert worden wären (siehe Kapitel 4.3.2.) bzw. bei der Adaption der Bildkarten und der Kriterien ein größerer Fokus auf Grammatik gelegt worden wäre. Da dieser Aspekt im Laufe der Ausarbeitung der Bildkarten in den Hintergrund geraten ist, liegt der Schluss nahe, dass hier noch nicht das ganze Potenzial des Spiels ausgeschöpft wurde.⁴⁰

Auch die Fertigkeiten „Hörverstehen“ und „Sprechen“ wurden im Rahmen der Datenerhebung nach Experiment 1 separat abgefragt: *10. Beim Spielen von „Identik“ übe ich... das Hören./das Sprechen.* Im Hinblick auf die Fertigkeit „Hören“ gaben in Gruppe 1 sieben Teilnehmende an, dass es sehr zutreffe (fünf Punkte), dass diese beim Spielen von „Identik“ geübt werde. Fünf Lernende gaben diesem Aspekt vier Punkte. Dies entspricht einer durchschnittlichen Punktevergabe von 4,58 von fünf möglichen Punkten. In Gruppe 2 wurde diesbezüglich ebenfalls von sieben Teilnehmenden die höchste

⁴⁰ Beim neuerlichen Einsatz des Spieles (oder der zukünftigen Gestaltung von Bildkarten) könnten auch vorab je Bildkarte grammatikalische Phänomene als Lernziele formuliert und den Lernenden vor jeder Spielrunde kommuniziert werden. Im Hinblick auf zukünftige Forschungen in diesem Bereich könnte beispielsweise untersucht werden, ob dies einen wesentlichen Einfluss auf die subjektive Wahrnehmung der Teilnehmenden hat.

Punktezahl vergeben. Zwei Personen bewerteten diesen Aspekt des Spiels mit vier und jeweils eine weitere Person mit drei bzw. zwei Punkten. Gruppe 2 beurteilte die Fertigkeit „Hören“ somit durchschnittlich mit 4,36 Punkten. In beiden Gruppen zusammen wurde diesem Aspekt durchschnittlich 4,48 von fünf möglichen Punkten zuerkannt.

Die beiden objektiv schlechten Bewertungen (einmal zwei und einmal drei von fünf möglichen Punkten) hinsichtlich der Fertigkeit „Hören“ in Gruppe 2 sind insofern interessant, dass die Lernenden während des gesamten Spielablaufs – abgesehen von der verhältnismäßig kurzen Zeitspanne, in der sie die Erklärrolle innehaben – zuhören müssen (Bildbeschreibungen, Bewertungskriterien), wenn sie aktiv am Spiel partizipieren (wollen). Es kann nur darüber spekuliert werden, warum die subjektive Wahrnehmung dieser Lernenden so ausgefallen ist. Denkbar wäre, dass aufgrund des Zeitdrucks während der Erklär-/Zeichenphase das Zuhören (bei gleichzeitigem Zeichnen) sehr schwerfiel oder dass die Wahrnehmung sich darauf bezieht, dass die Mitspielenden möglicherweise keine oder zumindest nicht ausschließlich grammatikalisch korrekte Sätze gesprochen haben.

Beim Aspekt „Sprechen“ haben in Gruppe 1 sechs Personen die Maximalpunktezahl, vier Personen vier Punkte und zwei Personen drei Punkte vergeben, was einem durchschnittlichen Punktwert von 4,33 von fünf möglichen Punkten entspricht. In Gruppe 2 haben bei diesem Frageitem sieben Personen fünf Punkte, drei Personen vier Punkte und eine Person drei Punkt vergeben. Demnach wurde dieser Aspekt von Gruppe 2 durchschnittlich mit 4,55 Punkten bewertet. Insgesamt hat die Fragestellung hinsichtlich der Fertigkeit „Sprechen“ bei der Datenerhebung nach Experiment 1 im Durchschnitt 4,3 Punkte erhalten.

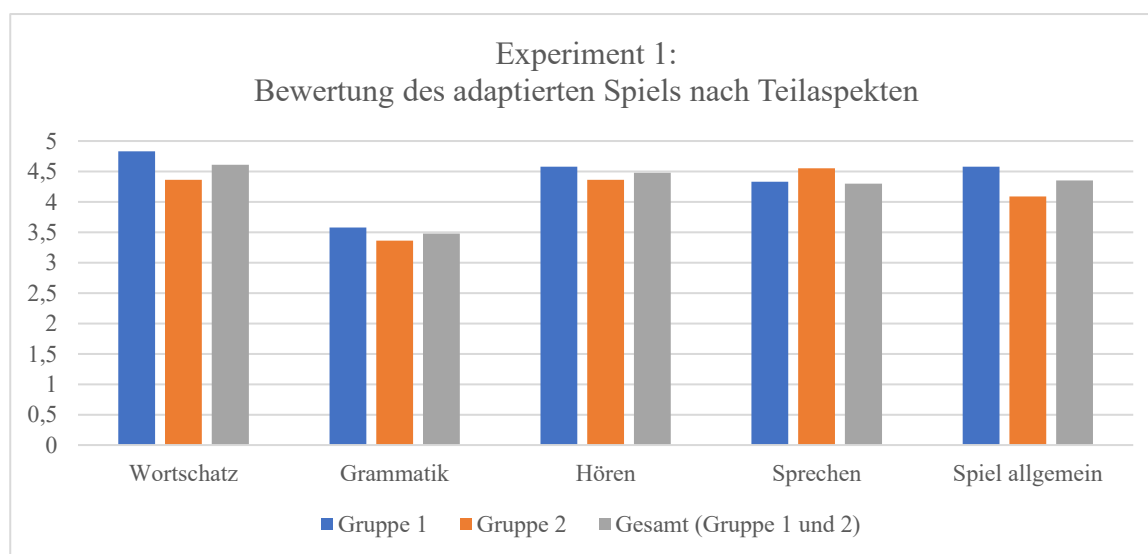


Abbildung 7: Experiment 1 – Bewertung des adaptierten Spiels nach Teilaspekten

Diese Darstellung veranschaulicht, dass das adaptierte Zeichenspiel – der subjektiven Wahrnehmung der Teilnehmenden entsprechend (Experiment 1) – bezüglich fast aller abgefragten Aspekte (Wortschatz, Hören, Sprechen, Spiel allgemein) eine durchschnittliche Punktezahl zwischen vier und fünf erhalten hat. Lediglich im Lernbereich Grammatik schnitt das Spiel mit einem Wert von knapp 3,5 nicht allzu gut ab.

Frage 11:

Frageitem 11. *Das Spiel hat mir Spaß gemacht.* ist die letzte Frage im Fragebogen, die sich konkret auf das adaptierte Zeichenspiel bezieht. In Gruppe 1 haben bei diesem Item elf Personen fünf Punkte und eine Person vier Punkte vergeben, was einem durchschnittlichen Wert von 4,92 entspricht. Die Antworten der Lernenden aus Gruppe 2 sind wie folgt ausgefallen: je fünfmal fünf bzw. vier Punkte und einmal drei Punkte; Durchschnittlich wurden von Gruppe 2 somit 4,36 Punkte vergeben. Im Durchschnitt beider Gruppen hat der Spaßfaktor somit 4,65 von fünf möglichen Punkten erhalten:

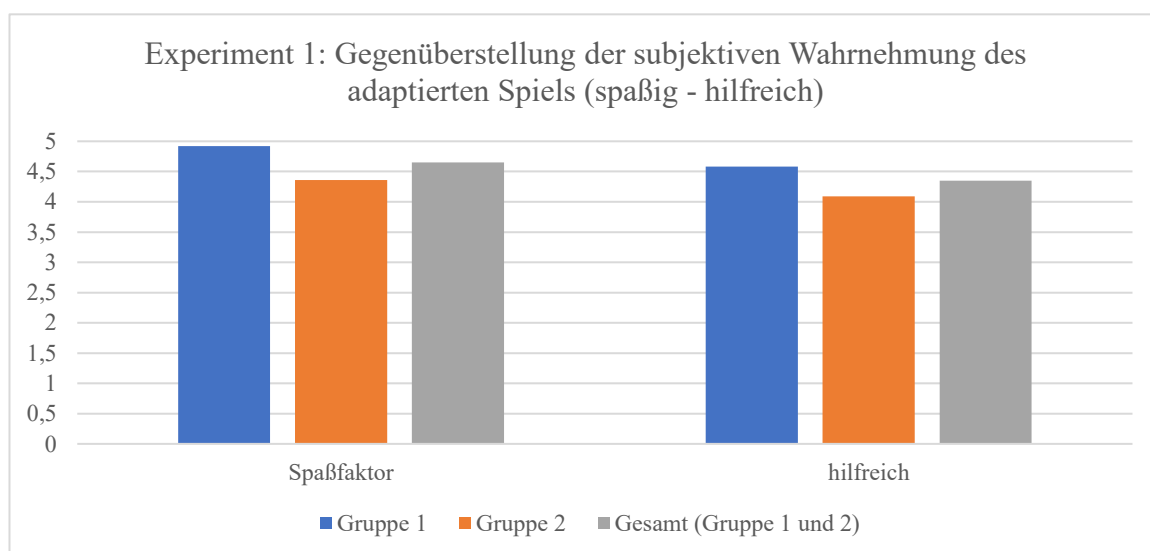


Abbildung 8: Experiment 1 – Gegenüberstellung der subjektiven Wahrnehmung des adaptierten Spiels (spaßig – hilfreich)

Das Diagramm macht deutlich, dass die adaptierte Version des Zeichenspiels grundsätzlich von beiden Gruppen hinsichtlich des Spaßfaktors 11. *Das Spiel hat mir Spaß gemacht.*, aber auch im Hinblick darauf, ob das Spiel beim Erlernen der deutschen Sprache als generell hilfreich empfunden wird, mit Werten zwischen 4,09 und 4,92 gut bis sehr gut abgeschnitten hat.

Interessant an dieser Darstellung ist, dass bei beiden Gruppen zugunsten des Spaßfaktors eine Differenz von circa 0,5 Punkten zwischen der subjektiven Wahrnehmung des

Spaßfaktors beim Spielen und der Einschätzung, wie hilfreich das adaptierte Zeichenspiel beim Deutschlernen ist, existiert.

Diese generell hohen Werte (siehe Abbildung 8) legen den Schluss nahe, dass im Zuge der Adaption ausreichend Anknüpfungspunkte an bereits Gelerntes geschaffen wurden und die adaptierte Version für die Niveaustufe A2 grundsätzlich passend ist. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass mangelnde Adressatenspezifität, einer jener Kritikpunkte, die im Kontext der Durchführung von Lernspielen im Sprachunterricht in der Fachliteratur oft genannt wird (vgl. Kleppin 2003: 266), in diesem Fall nicht gegeben ist. In diesem Sinne scheint auch die Forderung Krenns (2002: 35) erfüllt, den Schwierigkeitsgrad an das Niveau der Lernenden anzupassen. Dabei muss jedoch angemerkt werden, dass – trotz der Tatsache, dass dies eine Voraussetzung für ein gutes Lernspiel darstellt, damit Lernende das Spiel als sinnvoll erachten (siehe Kapitel 3.4.1.) und Erfolgserlebnisse haben können – nicht jedes schlechte Abschneiden eines Lernspiels darauf zurückzuführen ist. Dass Erfolgserlebnisse eine Rolle spielen (können), legt auch die Anmerkung einer Person aus Gruppe 2 *Das spiel ist sehr interessant. Ich habe gewonnen.* nahe.

Frage 12 und 13:

Die nächsten beiden Aussagen im Fragebogen gehören zu den halboffenen Items, die auf eine nähere Begründung der Teilnehmenden abzielen und (wie in Kapitel 5.2.1. erläutert) mittels der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring qualitativ ausgewertet werden. Dabei stellen die zu analysierenden Begründungen das Resultat folgender Abfragen dar (Schritt 2 „Analyse der Entstehungssituation“, siehe Kapitel 5.2.1.):

12. Ich finde Spiele im Unterricht gut.

Ja, weil...

Nein, weil...,

13. Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation.

Ja, weil...

Nein, weil...,

Die zu analysierenden Aussagen stellen somit Begründungen für oder gegen die gemachten Aussagen dar. Dabei geht es bei beiden Aussageitems um die subjektive Einschätzung bzw. Begründung von Spielen im (Sprach-)Unterricht.

Bei Frageitem 12. *Ich finde Spiele im Unterricht gut.* haben alle Teilnehmenden in der Datenerhebung nach Experiment 1 angegeben, dass sie Spiele im Unterricht gut finden, wobei auch alle eine Begründung dafür angegeben haben.

Gruppe 1:

	Begründungen
Ja, weil...	Lust hilfreich sein kann
	man Deutschsprachen üben kann.
	ich das Hören und Sprechen übe.
	interessant ist.
	es sehr interessant ist
	ich viel Spaß hatte. ⁴¹
	es hilft mit Konzentration bleiben
	die Motivation und die Interesse zum Lernen weckt
	sie hilfreich beim Lernen sind.
	ich besser Deutsch lernen kann.
	ich Deutsch üben kann.
	ich besser lernen kann.

Tabelle 7: Experiment 1, Gruppe 1 – 12. Ich finde Spiele im Unterricht gut. (Begründungen)

Wie auf einen Blick ersichtlich, zielen fast alle Begründungen darauf ab, dass Spiele im Unterricht interessant sind/Spaß machen/Lust bereiten und beim Lernen (generell) helfen, indem z. B. die sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Anwendung kommen. Aber auch die Aspekte „Konzentration“ und „Motivation“ werden je einmal genannt. Letzteres passt gut mit der Tatsache zusammen, dass Spiele von Lehrenden oft als extrinsische Motivationshilfe eingesetzt werden, da die Sprachlernmotivation in der Fachliteratur als wesentlicher Faktor in Bezug auf den Lernerfolg identifiziert wird (siehe Kapitel 3.3.2.).

Die Angabe *Ja, weil Lust hilfreich sein kann* scheint vor dem Hintergrund der Aussage von Kutý, dass Sprachlernspiele als „lustbetonte Beschäftigung empfunden werden“ (Kutý 1993 zitiert in Schwarzmayer 2004: 25, vgl. auch Koliander-Bayer 1999: 7) sowie der von Grätz daraus gefolgerten potenziellen Wirkungsweise von Spielen interessant: „Im Spielen [...] können Schüler positive Erfahrungen im Lernen machen durch das Erleben von Lustmomenten, die auch zu einer positiven Einstellung der zu lernenden Sprache gegenüber führen [...]“ (Grätz 2011: 6).

Mithilfe der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wurden hinsichtlich der von den Teilnehmenden (Gruppe 1) im Rahmen des Fragebogens angegebenen Gründe, warum Spiele im Unterricht für gut befunden werden, folgende vier Kategorien herausgearbeitet und – da es für diese Analyse der Ergebnisse von Interesse ist – quantifiziert: „hilfreich/Sprachanwendung“ (sechsmal), „Spaß/Interesse/Lust“ (fünfmal), Konzentration (einmal), Motivation (einmal) (siehe V. Anhang f) Inhaltsanalyse

⁴¹ Aus der Formulierung „Ja, weil ich viel Spaß hatte.“ kann geschlossen werden, dass diese Person die Frage – anders als beabsichtigt – nicht allgemein auf Spiele im Unterricht, sondern konkret auf den Einsatz von „Identik“ bezogen hat.

Experiment 1). Diesbezüglich scheint erwähnenswert, dass die Kategorie „hilfreich/Sprachanwendung“ zwei Argumentationsstränge vereint. Während der eine aus eher unkonkreten, aber dennoch bestimmten Aussagen wie *Ja, weil sie hilfreich beim Lernen sind.* oder *Ja, weil ich besser Deutsch lernen kann.* besteht, inkludiert der andere Argumentationsstrang alle Begründungen, die die Sprachanwendung allgemein oder konkret im Rahmen des Spieleinsatzes (z. B.: *Ja, weil man Deutschsprachen üben kann./Ja, weil ich das Hören und das Sprechen übe.*) ins Treffen führen.

Folgende Begründungen hinsichtlich 12. *Ich finde Spiele im Unterricht gut.* wurden von Gruppe 2 abgegeben:

	Begründungen
Ja, weil...	ich viel lerne.
	es interessant sein kann
	können wir mit dem spaß lernen
	wir miteinander sprechen.
	ich vielegentspannt habe.
	es gut ist.
	man hören und sprechen verbessern kann.
	dieses Spiel mir hilft, in Deutsch zu denken ⁴²
	die Spiele Leute näher bringt
	ich schnell lernen kan und in Deutsch denken
	man Kontakt mit verschiedenen Leute machen kann.

Tabelle 8: Experiment 1, Gruppe 2 – 12. Ich finde Spiele im Unterricht gut. (Begründungen)

Drei Begründungen der Lernenden aus Gruppe 2 können ebenfalls unter „hilfreich/Sprachanwendung“ subsumiert werden und zweimal wird der Aspekt „Spaß/Interesse“ genannt. Darüber hinaus treten im Zuge der Analyse dieser Aussagen jedoch drei weitere Kategorien auf: „soziale Aspekte“ (dreimal),⁴³ „auf Deutsch denken“ (zweimal) und „Entspannung“ (einmal) (siehe V. Anhang f) Inhaltsanalyse Experiment 1).

Die nachstehende Abbildung 9 fasst die von den Lernenden abgegebenen Begründungen in die erstellten Kategorien zusammen und gibt die entsprechende Häufigkeit an, mit der Aussagen bestimmter Kategorien gemacht wurden.

⁴² Diese Formulierung legt den Schluss nahe, dass sich diese Anmerkung auf das adaptierte Lernspiel und nicht auf Spiele generell bezieht.

⁴³ Die Kategorie „soziale Aspekte“ beinhaltet in dieser Auswertung „Interaktion“ und zweimal „Kennenlernen“ (siehe V. Anhang f) Inhaltsanalyse Experiment 1).

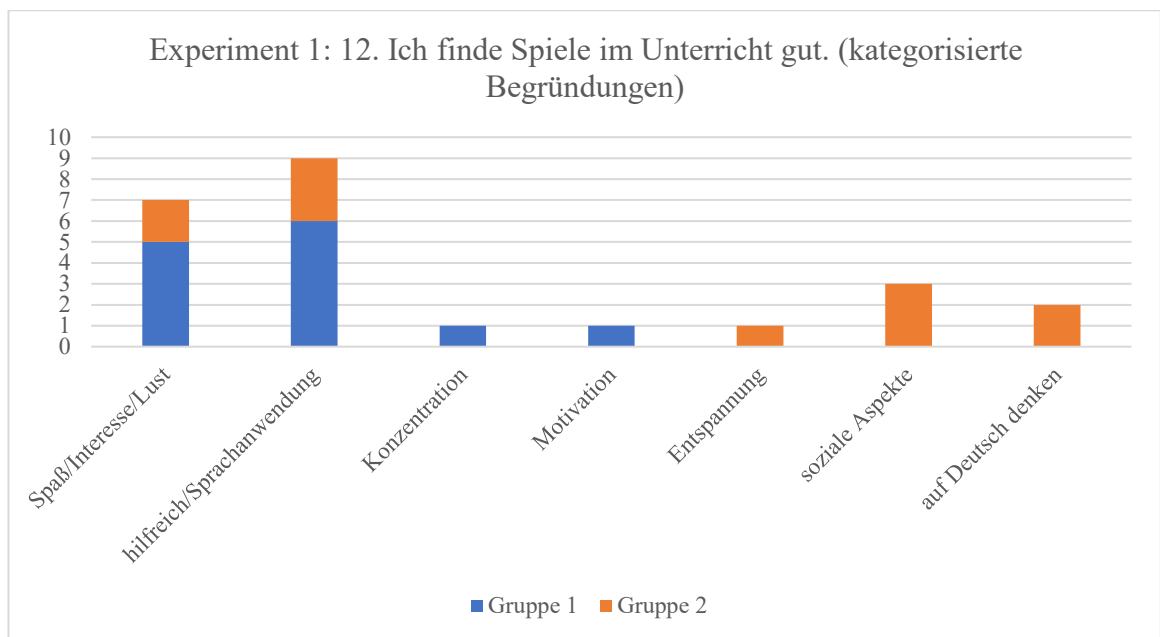


Abbildung 9: Experiment 1 – 12. Ich finde Spiele im Unterricht gut. (kategorisierte Begründungen)⁴⁴

Die dreimalige Nennung von Begründungen, die unter „soziale Aspekte“ gebündelt werden können, korreliert mit den in Kapitel 3.4.1. genannten sozialen und affektiven Qualitäten von Spielen (siehe Kapitel 3.4.1.). Diese werden beispielsweise von Schweckendiek (2001: 11) als wesentliches Argument für den Einsatz von Sprachlernspielen im Unterricht gesehen:

„Die Atmosphäre in der Gruppe wird entspannter, das Lernen mit den Sinnen hat alle lernpsychologischen Vorteile für sich. Auch können sich die Lernenden im Spiel als ‚ganze‘ Persönlichkeiten mit oft verborgenen Talenten kennen lernen. Wenn sie sich gegenseitig besser wahrnehmen, steigert dies das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gruppe (integrationsfördernde Wirkung von Spielen). Dies ist nicht nur für das Lernklima gut, sondern nützt auch dem ‚Ruf‘ des Deutschunterrichts ganz allgemein.“

Frage 13:

Aussageitem 13 des Fragebogens – *Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation.* – wurde ebenfalls in beiden Gruppen ausnahmslos bejaht und mit einer einzigen Ausnahme auch begründet.

Gruppe 1:

	Begründungen
Ja, weil...	-
	es mir Spaß macht
	es sehr Spaß ist.
	ein bisschen entspannen kann.
	ich etwas hören kann und auch zeichnen ⁴⁵

⁴⁴ Einzelne Begründungen bestehen aus zwei Teilen, die sich unterschiedlichen Kategorien zuordnen lassen. Diese Aussageteile wurden dementsprechend gewertet. Lediglich die Aussage *Ja, weil es gut ist.* (Gruppe 2) wurde keiner Kategorie zugeordnet. Deshalb entspricht die Anzahl der Aussagen nicht der Anzahl der TeilnehmerInnen.

⁴⁵ Diese Begründung bezieht sich auf die adaptierte Version des Zeichenspiels „Identik“ und nicht auf Spiele im Sprachlernunterricht allgemein.

	Spiele mir sehr helfen.
	damit kann ich meine Wortschatz verbessern
	ich beim Lernen genießt und mich nicht langweile.
	sie Spaß machen, und die Lernatmosphäre ändern.
	wir im der Sprachunterricht zusammen lernen können.
	es mir Spaß macht.
	es langweilig nicht ist.

Tabelle 9: Experiment 1, Gruppe 1 – 13. Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation. (Begründungen)

Die theoretischen Annahmen hinsichtlich des Zusammenhangs von Motivation und dem Einsatz von Lernspielen im Unterricht (siehe Kapitel 3.4.1.1.) spiegeln sich – bis zu einem gewissen Grad – in den Begründungen von Gruppe 1 wider. Immerhin verweisen sechs der elf Personen, die eine Begründung angegeben haben, explizit auf den Spaßfaktor bzw. den Mangel an Langeweile. Auch soziale bzw. affektive Qualitäten, die u. a. im Zitat von Schweckendiek, angesprochen werden (z. B. Entspannung, Lernatmosphäre, Gemeinschaft), werden im Kontext der Steigerung der Lernmotivation durch Spiele im Sprachunterricht von den Teilnehmenden selbständig angeführt. So fallen die Begründungen von Gruppe 1, warum Spiele im Sprachunterricht gut für ihre Lernmotivation sind, in die Kategorien „Spaß/Interesse“ (sechsmal), „soziale Aspekte“ (zweimal), „Sprachanwendung“ (zweimal) und „Entspannung“ (einmal) (siehe V. Anhang f) Inhaltsanalyse Experiment 1).

Alle bei dieser Aussage gemachten Begründungen von Gruppe 2 lassen sich in drei der eben genannten vier Kategorien einordnen und bergen somit keine inhaltlichen „Überraschungen“:

	Begründungen
Ja, weil...	ich immer lust hätte.
	man sich entspannen kann
	kann man ohne stress viele lernen
	ich das interessanten finde.
	wir unsere Sprechen gut machen Konnen
	ich viele Spaß habe.
	es interessant ist.
	es nichtt so langweillig, deutsch zu lernen wenn spielen wir beim Unterricht
	es mir Spaß macht
	ich viele wörter und viele grammatik lernen kan
	es Spaß macht

Tabelle 10: Experiment 1, Gruppe 2 – 13. Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation. (Begründungen)

In diesem Sinne können sieben Begründungen von Gruppe 2 in die Kategorie „Spaß/Interesse/Lust“ gezählt werden und jeweils zwei Anmerkungen passen in die

Kategorie „Entspannung“ und „hilfreich/Sprachanwendung“ (siehe V. Anhang f) Inhaltsanalyse Experiment 1).

Nachstehende Abbildung verdeutlicht die relative Einigkeit der Teilnehmenden von Experiment 1 (Gruppe 1 und Gruppe 2) hinsichtlich der Begründung, warum Spiele im Sprachunterricht förderlich für die Lernmotivation sind.⁴⁶

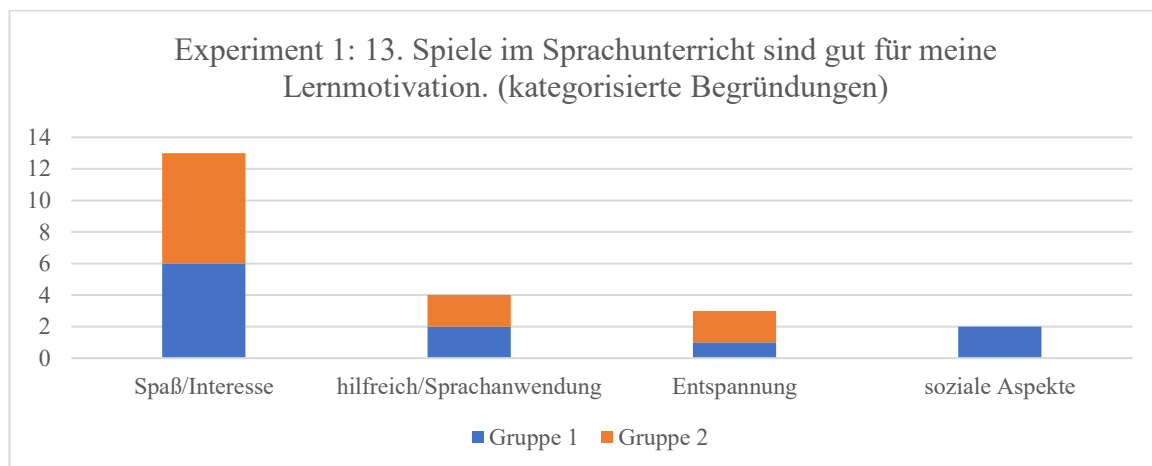


Abbildung 10: Experiment 1 – 13. Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation. (kategorisierte Begründungen)

Die Tatsache, dass die Teilnehmenden in diesem Kontext die Kategorie „Spaß/Interesse“ am häufigsten angegeben haben, spiegelt bis zu einem gewissen Grad die Einschätzung von List (2002: 9) wider, dass die Lernmotivation wesentlich durch Interesse am Subjekt bzw. Inhalt geprägt wird.

Frage 14:

Des Weiteren ist die Bewertung der Aussage 14. *Ich spiele gerne in meiner Freizeit.* interessant. In Gruppe 1 haben drei Lernende diese mit „trifft sehr zu“ (fünf Punkte), fünf mit „trifft zu“ (vier Punkte), drei neutral (drei Punkte) und eine Person mit lediglich zwei Punkten bewertet. Dies entspricht einem Durchschnittswert von 3,83 Punkten. Dieser Wert liegt deutlich unter den durchschnittlich 4,92 Punkten, die das adaptierte Lernspiel in Hinblick auf den Spaßfaktor von den Lernenden aus Gruppe 1 erhalten hat.

Bemerkenswert ist, dass jene Person, der zufolge die Aussage *Ich spiele gerne in meiner Freizeit.* nicht zutrifft (zwei Punkte), gleichzeitig jedoch Spiele im Unterricht gut findet (Begründung: *Ja, weil ich besser Deutsch lernen kann.*) und auch der Meinung ist, dass Spiele im Sprachunterricht gut für die eigene Lernmotivation sind (Begründung: *Ja, weil wir im der Sprachunterricht zusammen lernen können.*). In diesem Sinne hat diese Person auch angegeben, dass sie beim Spielen des adaptierten Spiels sehr viel Spaß (fünf Punkte)

⁴⁶ Die Begründung *Ja, weil Spiele mir sehr helfen* (Gruppe 1) ist aufgrund ihrer Offenheit (weil sie Spaß machen, beim Lernen oder beim Entspannen helfen...?) so unpräzise, dass eine Zuordnung reine Spekulation darstellen würde. Dementsprechend wurde diese Aussage nicht kategorisiert.

hatte und dass sie „Identik“ beim Deutschlernen generell und insbesondere im Bereich „Wortschatz“ sowie hinsichtlich der Fertigkeit „Hören“ sehr hilfreich findet (fünf Punkte). Ihre ablehnende Haltung gegenüber Spielen in der Freizeit spiegelt sich also nicht in ihrer Einschätzung des adaptierten Lernspiels im Unterricht wider.

Ähnliches ist bei jenen drei Personen zu beobachten, die bei 14. *Ich spiele gerne in meiner Freizeit.* neutral geantwortet haben. Denn diese finden Spiele im Unterricht laut eigener Aussage generell gut (Begründungen: *Ja, weil sie hilfreich beim Lernen sind./Ja, weil die Motivation und die Interesse zum Lernen weckt./Ja, weil es hilft mit Konzentration bleiben*) und Spiele im Sprachunterricht im Speziellen gut für ihre Motivation (Begründung: *Ja, weil sie Spaß machen, und die Lernatmosphäre ändern./Ja, weil ich beim Lernen genießt und mich nicht langweile./Ja, weil damit kann ich meine Wortschatz verbessern.*). Dementsprechend gaben alle drei Personen dem Spaßfaktor die Höchstpunktezahl. Zwei bewerteten das Spiel insgesamt als sehr hilfreich (fünf Punkte), eine als hilfreich (vier Punkte), was sich auch in den Detailbewertungen widerspiegelt. Das zeigt, dass die persönliche Einstellung zu Spielen in der Freizeit nicht zwingend die Wahrnehmung von Spielen im Unterricht beeinflusst.

Die Bewertung von Spielen in der Freizeit von Gruppe 2 fällt wie folgt aus: Fünf Personen haben fünf (von fünf) Punkte und vier Personen haben diesbezüglich vier Punkte vergeben. Zwei Personen verneinen die Aussage 14. *Ich spiele gerne in meiner Freizeit.*, indem sie diese Aussage lediglich mit einem bzw. zwei Punkten bewertet haben. Folglich hat Gruppe 2 diese Aussage mit durchschnittlich 4,36 Punkten bewertet. Rechnet man den Durchschnitt beider Gruppen aus, so bekommt man den Wert 4,09. Dies bedeutet, dass die Teilnehmenden von Gruppe 1 und Gruppe 2 in ihrer Freizeit im Durchschnitt gerne spielen.

Auch bei Gruppe 2 scheint es sinnvoll, die beiden Personen, die Aussage 14. *Ich spiele gerne in meiner Freizeit.* mit „trifft gar nicht zu“ (ein Punkt) und „trifft nicht zu“ (zwei Punkte) verneint haben, hinsichtlich ihrer anderen Antworten zu analysieren. Jene Person, die nur einen Punkt vergeben hat, hat die Frage, ob „Identik“ (generell) hilfreich beim Deutschlernen ist, neutral (drei Punkte) beantwortet. Bei den Lernaspekten „Wortschatz“ und „Grammatik“ hat sie vier Punkte, beim Sprechen sogar fünf Punkte und beim Hören drei Punkte vergeben. Laut eigener Aussage hat ihr das Spielen des adaptierten Spiels jedoch sehr viel Spaß bereitet. Darüber hinaus steht sie auch generell sehr positiv (fünf Punkte) zu Spielen im Unterricht und vertritt die Meinung, dass sich Spiele im Sprachunterricht positiv auf die Lernmotivation auswirken. Dies stellt ein interessantes

Beispiel dafür dar, dass auch Leute, die privat nicht gerne Spielen diese Aktivität im Unterricht als lustvoll erachten (können) bzw. unter Umständen auch Unterrichtsaktivitäten, die nur als bedingt hilfreich für den Spracherwerb wahrgenommen werden, trotzdem Spaß bereiten können. Demgegenüber hat jene Person, die laut Eigenangabe in ihrer Freizeit nicht gerne spielt (zwei Punkte), das adaptierte Lernspiel sowohl im Hinblick auf seine Sinnhaftigkeit für das Deutschlernen (8. *Ist das Spiel „Identik“ Ihrer Meinung nach hilfreich beim Deutschlernen?*) als auch hinsichtlich seines Spaßfaktors (11. *Das Spiel hat mir Spaß gemacht.*) neutral bewertet. Bemerkenswert ist, dass diese Person dem Spiel im Bereich „Wortschatz“ sowie in Bezug auf die Fertigkeiten „Hören“ und „Sprechen“ dennoch fünf Punkte gab. Auch findet sie Spiele im Unterricht grundsätzlich gut und sieht darin potenziell eine positive Wirkung auf die Lernmotivation.

Die folgende Darstellung (Abbildung 11) zeigt das Verhältnis zwischen der subjektiven Wahrnehmung von Spielen in der Freizeit und dem Einsatz von Spielen im Unterricht.

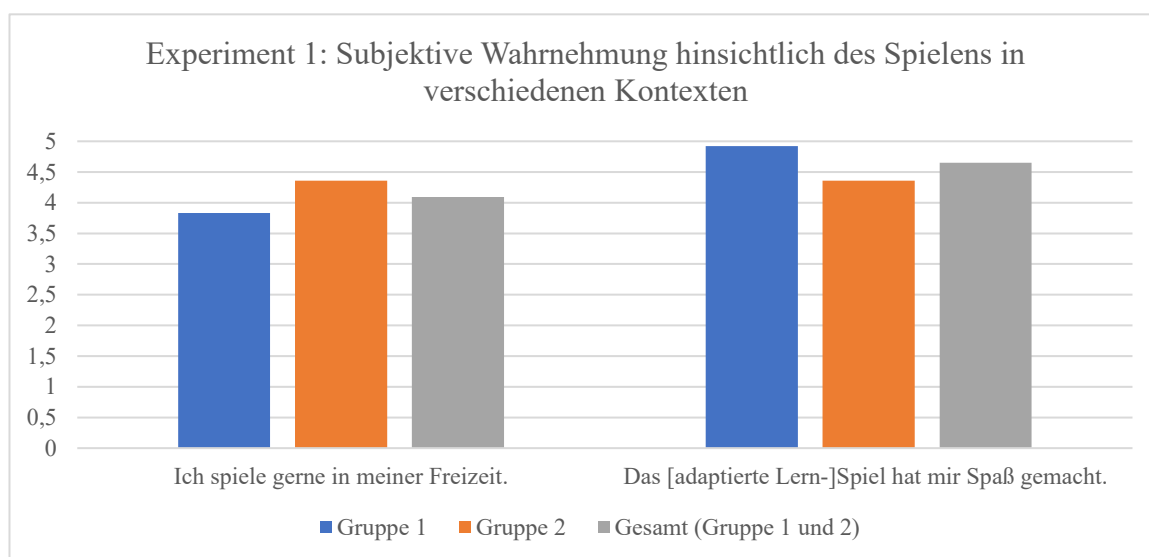


Abbildung 11: Experiment 1 – Subjektive Wahrnehmung hinsichtlich des Spielens in verschiedenen Kontexten

Frage 15:

Unter 15. *Anmerkungen – Was möchten Sie gerne mitteilen?* haben vier von zwölf Personen in Gruppe 1 und sogar alle elf Teilnehmenden von Gruppe 2 von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, eine Anmerkung zu hinterlassen.

- *Ich finde diese Spiel gut für lern Program weil das gut ist für aufmerksamkeit.*
- *Das Spiel ist sehr hilfreich, aber ich denke, dass die Zeit wenig ist. Es wird vielleicht gut, wenn noch ein bisschen mehr Zeit hätte.*
- *Was mir fehlt ... einleitungen*
z.b.

da steht...
Es hängt...

Die Einleitungen wäre gut... die Satz Struktur gut zu merken.

Von Gruppe 2 wurde die Möglichkeit, nach Experiment 1 unter Punkt 15 im Fragebogen relevante Anmerkungen zu machen, deutlich häufiger genutzt:

- *Ich möchte mit Ihnen teilen, dass ich viele Wörter wiederholen habe. Deutsch ist nicht einfach, aber ich bin immer motiviert Danke!*
- *Ich finde dieses Spiel ein bisschen schwierig, weil man schnell beschreiben muss. Trotzdem denke ich dass man mit diesem Spiel gut lernen kann.*
- *Das Spiel „Identik“ ist sehr interessant. Ich habe das mir sehr gefallen. Für Deutsch lernen das ist eine gute Spile, Perfekt für praktiks.*
- *Dieses Spiel war toll. Mann kann mehr Worter lehrnen oder wenn es mann schön gelernt hat zum spielen benutzen. Versuchen mehr zu reden es ist eine gute möglichkeit Deutsch besser zu lernen.*
- *Das Spiel war sehr entspannen. wir haben viel entspannt. mit diesem Spiel kann man ihre Sprachen verbessern und fließend sein. Auch hilf es im Hören zu verstehen*
- *Das spiel ist sehr interessant. Ich habe gewonnen.*
- *Das Spiel gefällt mir sehr gut, weil es eine interessante Art ist, Deutsch zu üben.*
- *Dieses macht mir zu Glücklich. Weil ich denke dass wir etwas spannend machen brauchen wenn starten wir eine andere fremdsprache lernen. Vielen Dank ☺*
- *Es war gut.*
- *Ich würde mir wünschen, dass das Spiel ein paar Minuten länger dauert. Ich würde das Spiel nicht sehr schwerieg zu sein.*
- *Ich empfehle die spiele steigern machen, weil Kollegen mehr Kontakt haben können, dann vielleicht Freundet und das bedeutet super Deutsch im Alltag üben.*

Darüber hinaus wünschte mir eine Person viel Erfolg für meine Masterarbeit und eine Person zeichnete zusätzlich einen Weihnachtsmann, was zumindest nicht offensichtlich in Zusammenhang mit dem Experiment steht.

Auch diese im Rahmen des freien Textfelds gemachten Anmerkungen wurden ausgewertet und in folgenden sechs Kategorien gebündelt: „Interesse“ (viermal), „hilfreich/Sprachanwendung“ (sechsmal), „soziale Aspekte“ (einmal), „Entspannung“ (einmal), „Aufmerksamkeit“ (einmal) und „Kritik/Optimierungsvorschläge“ (zweimal) (siehe V. Anhang f) Inhaltsanalyse Experiment 1).

Generell spiegeln viele der Kommentare (mit unterschiedlicher Begründung) die positive Bewertung des Spiels hinsichtlich verschiedener Faktoren wider. Darüber hinaus wurden sie genutzt, um Schwierigkeiten mitzuteilen und Anregungen zu geben. So erwähnen mehrere Teilnehmende den Zeitdruck negativ und eine Person merkt an, dass ihr Redemittel fehlten.⁴⁷ Diese Forderung passt in gewisser Weise mit dem von Kleppin (1980: 20) dargelegten Phänomen des „safe ceiling“ in Zusammenhang mit dem Einsatz von Lernspielen zusammen. Denn dabei greifen Lernende beim Spielen immer wieder auf die einfachsten sprachlichen Strukturen zurück. Wie in Kapitel 4.3.3. erläutert, scheint dieses Phänomen jedoch im Anfängerunterricht weit weniger problematisch. Darüber hinaus wurde bewusst entschieden, lediglich Wortschatz und keine Redemittel zur Verfügung zu stellen, da auf dem Sprachniveau A2 der einfache Satzbau grundsätzlich schon bekannt bzw. beherrscht werden sollte.

Erwähnenswert scheint weiters, dass sich die von den Teilnehmenden von Experiment 1 (Gruppe 1 und 2) gemachten Begründungen und Anmerkungen in acht Kategorien bündeln lassen.⁴⁸ Folgende Themen spielen seitens der Lernenden eine wesentliche Rolle: „Spaß/Interesse/Lust“ (24 x), „hilfreich/Sprachanwendung“ (19 x), „soziale Aspekte“ (sechsmal), „Entspannung“ (fünfmal), „Konzentration/Aufmerksamkeit“ (zweimal), „auf Deutsch denken“ (zweimal), „Motivation“ (einmal) und „Kritik/Optimierungsvorschläge“ (viermal) (siehe V. Anhang f) Inhaltsanalyse Experiment 1). Diese Auswertung spiegelt bis zu einem gewissen Grad den Forschungsstand im Bereich Spiel im (erwachsenen) Unterricht wider, was im Theorieteil dargestellt wurde.

9.2. Anpassung des Fragebogens zwischen Experiment 1 und Experiment 2

Wie bereits in Kapitel 5.2. erläutert, wurde der Fragebogen bewusst so (offen) konzipiert, dass Teilnehmende bei mehreren Fragen die Möglichkeit hatten, eigene Anmerkungen zu machen, sodass auch jene, von den Teilnehmenden als wesentlich empfundenen Aspekte

⁴⁷ Mohr zufolge müssen die entsprechenden Redemittel vorab bereitgestellt werden, damit sich im Zusammenhang mit dem Einsatz von Spielen im Unterricht eine Steigerung der Lernmotivation einstellen kann (vgl. Mohr 1978 zitiert in Hoppe 1983: 295).

⁴⁸ Wie bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse vorgesehen (siehe Mayring 1991: 211), erfolgen im Zuge dieser Auswertung auch Streichungen von sich grundsätzlich im zu untersuchenden Material befindlichen Begründungen/Anmerkungen. Dies stellt jedoch keinen Widerspruch zur Aussage hinsichtlich der Komprimiertheit des vorliegenden Materials dar, aufgrund derer grundsätzlich alles als bedeutungstragend definiert wird, da jene Aussagen weggestrichen werden, die zu unspezifisch (für die Weiterverarbeitung) waren. Ein Beispiel dafür ist die Begründung *Ja, weil es gut ist.* (Begründung für die Zustimmung zu 12. *Ich finde Spiele im Unterricht gut.*) (siehe V. Anhang f) Inhaltsanalyse Experiment 1). Die Begründung birgt keinen Mehrwert, eine Weiterverarbeitung wäre reine Spekulation und methodisch nicht haltbar sowie im Hinblick auf die Einhaltung der Gütekriterien nicht vertretbar.

Eingang in die Auswertung finden, die im Forschungsdesign bisher nicht (ausreichend) berücksichtigt wurden. Dies bedeutet, dass Aspekte, die im Fragebogen nach dem ersten Experiment Erwähnung finden, Eingang in die Datenerhebung nach der Durchführung des zweiten Experiments finden müssen, was eine Anpassung des Fragebogens nach sich zieht.

Im Fragebogen, der nach Experiment 1 (Gruppe 1 und Gruppe 2) zum Einsatz kam, wurden bei den unterschiedlichen Punkten mehrere Anmerkungen gemacht.⁴⁹ Diese wurden, wie in Kapitel 9.1. ausgeführt, kategorisiert. Folgende gemachte Anmerkungen waren in dieser Art noch nicht Teil der Datenerhebung.

1. Konkret gab es zwei Anmerkungen bzgl. der Thematik „Konzentration“:
 - Gruppe 1 – 12. *Ich finde Spiele im Unterricht gut.*
Ja, weil es hilft mit Konzentration bleiben
 - Gruppe 1 – 15. *Anmerkungen – Was möchten Sie gerne mitteilen?*
Ich finde diese Spiel gut für lern Programm, weil das gut ist für aufmerksamkeit.
2. Weiters wurden fünf Anmerkungen bzgl. dem Thema „Entspannung“ gemacht:
 - Gruppe 2 – 12. *Ich finde Spiele im Unterricht gut.*
Ja, weil ich vielegentspannt habe.
 - Gruppe 1 – 13. *Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation.*
Ja, weil ein bisschen entspannen kann.
 - Gruppe 2 – 13. *Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation.*
Ja, weil man sich entspannen kann
Ja, weil kann man ohne stress viele lernen
 - Gruppe 2 – 15. *Anmerkungen – Was möchten Sie gerne mitteilen?*
Das Spiel war sehr entspannen. Wir haben viel entspannt.
3. Darüber hinaus haben zwei Teilnehmende Anmerkungen gemacht, dass ihnen dieses Spiel bzw. Spiele im Allgemeinen helfen, auf Deutsch zu denken:
 - Gruppe 2 – 12. *Ich finde Spiele im Unterricht gut.*
Ja, weil dieses Spiel mir hilft, in Deutsch zu denken⁵⁰
Ja, weil ich schnell lernen kan und in Deutsch denken

⁴⁹ Eine Aufstellung der relevanten Anmerkungen findet sich in Kapitel 9.1. Alle Anmerkungen sind unter V. Anhang f) Inhaltsanalyse Experiment 1 dargestellt.

⁵⁰ Die Frage zielt auf Spiele allgemein ab, die oder der TeilnehmerIn bezieht sich hier aber offensichtlich auf das Spiel „Identik“.

4. Sechs Anmerkungen wurden zum sozialen Aspekt von Spielen gemacht:

- Gruppe 2 – 12. *Ich finde Spiele im Unterricht gut.*

Ja, weil wir miteinander sprechen

Ja, weil die Spiele Leute näher bringt

Ja, weil man Kontakt mit verschiedenen Leute machen kann.

- Gruppe 1 – 13. *Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation.*

Ja, weil sie Spaß machen, und die Lernatmosphäre ändern.

Ja, weil wir im der Sprachunterricht zusammen lernen können.

- Gruppe 2 – 15. *Anmerkungen – Was möchten Sie gerne mitteilen?*

Ich empfehle die spiele steigern machen, weil Kollegen mehr Kontakt haben

können, dann vielleicht Freundet und das bedeutet super Deutsch im Alltag üben.

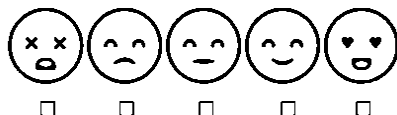
Aufgrund dieser zahlreichen Anmerkungen wurde der Fragebogen in Hinblick auf die Datenerhebung nach Experiment 2 um die Themen „Konzentration“, „Entspannung“, „auf Deutsch denken“ und „soziale Aspekte“ erweitert. In diesem Sinne wurden mehrere Fragen zusätzlich in den Fragebogen aufgenommen, wobei die auf den ersten Blick unüblich erscheinende Nummerierung der Fragen bewusst so gewählt wurde, damit sich die generelle Nummerierung der Fragen von Fragebogen 1 zu Fragebogen 2 nicht verschiebt. Somit ist beispielsweise Frage 11 in beiden Fragebögen dieselbe, die Fragen 11.a., 11.b. und 11.c. sind jedoch im adaptierten Fragebogen neu dazugekommen. Dies scheint für die Vergleichbarkeit bzw. die Auswertung der beiden Fragebögen von Vorteil zu sein.

Folgende Fragen sind neu hinzugekommen:

11.a. Beim Spielen von „Identik“ konnte ich entspannen.



11.b. Das Spiel „Identik“ war gut für meine Konzentration / Aufmerksamkeit.



11.c. Das Spiel „Identik“ hilft mir, auf Deutsch zu denken.



13.a. Spiele im Unterricht sind gut für die Gruppe.

- ☐ Ja, weil _____
- ☐ Nein, weil _____

Alle neu hinzugekommenen Aspekte, mit Ausnahme des Denkens auf Deutsch, korrelieren in der einen oder anderen Form mit der Fachliteratur. So wird beispielsweise der Aspekt „Entspannung“ in der Literatur als Argument für den Einsatz von Spielen im Unterricht genannt (vgl. Mohr 1978 und Löffler 1979 zitiert nach Hoppe 1983: 292). Auch der Aufmerksamkeit kommt im Kontext von Sprachlernspielen eine wichtige Rolle zu, denn beim Einsatz eines Spiels wird:

„die Aufmerksamkeit von der sprachlichen Form, die während der Phase der Sprachaneignung im Mittelpunkt steht, auf das Inhaltliche gelenkt [...], was für die Anwendungsphase charakteristisch ist. Der frühzeitige Einsatz eines Spiels bedeutet also, dass der Lernweg abgekürzt wird und eine Anwendungsphase auf der Schwierigkeitsstufe einer reproduktiven, stark gesteuerten Übung stattfindet. Auf diese Weise wird der Logik des Unterrichtsmodells ein Schnippchen geschlagen“ (Schweckendiek 2001: 10).

Es ist bemerkenswert, dass diese Aspekte auch von den Lernenden genannt werden. Der vierte neu hinzugekommene Aspekt „auf Deutsch denken“ scheint interessant, da er in der gesichteten Literatur keine Entsprechung findet.

Eine weitere Adaptierung des Fragebogens zwischen dem ersten und dem zweiten Experiment wurde auch bei Frage 3 vorgenommen.

3. Wie viele Sprachen haben Sie vor Ihrem 3. Lebensjahr erlernt?

Welche Sprache(n)?

- 1 Sprache** ☐ 1. _____
- 2 Sprachen** ☐ 1. _____
2. _____
- 3 Sprachen** ☐ 1. _____
2. _____
3. _____
- _____ ☐ _____

Bei der Auswertung der Fragebögen nach Experiment 1 schienen die bei dieser Frage gemachten Angaben in Kombination mit den Antworten der beiden nachfolgenden Fragen 4. *Wie viele Sprachen sprechen Sie insgesamt?* und 5. *Wie viele dieser Sprachen haben Sie in der Schule oder an der Universität gelernt?* zu einem großen Teil nicht plausibel (siehe V. Anhang d) und e) – Fragebogen-Auswertung Experiment 1, Gruppe 1 und 2). Zwar kann nicht vollständig ausgeschlossen werden, dass die Angaben dennoch korrekt sind, da die Plausibilität jedoch von jeweils fünf (also insgesamt zehn von 23

Fragebögen) in Zweifel gezogen werden kann, scheint eine Überarbeitung dieser Frage – vor dem Hintergrund der generellen Adaption des Fragebogens – unausweichlich. Dabei wurde versucht, die Frage noch einfacher bzw. verständlicher zu formulieren, ohne dabei Informationen zu verlieren. In Experiment 2 wurde noch die Frage nach der Muttersprache gestellt:

3.a. Haben Sie mehrere Muttersprachen?

- ☐ Nein, ich habe nur 1 Muttersprache.
☐ Ja, ich habe _____ (2, 3 ...) Muttersprachen.

3.b. Was ist Ihre Muttersprache? / Was sind Ihre Muttersprachen?

Die beiden Fragen 3.a. und 3.b. fragen in Summe dasselbe ab, wie Frage 3 im ursprünglichen Fragebogen und folgen somit auch der bereits oben erläuterten Nummerierungslogik. Des Weiteren wurde bewusst der Alltagssprachliche Begriff der Muttersprache verwendet, da davon auszugehen ist, dass der Zielgruppe der wissenschaftssprachliche Fachterminus „Erstsprache“ (L1) nicht geläufig ist.

9.3. Experiment 2 (Gruppe 1 und 2)

In diesem Kapitel findet analog zu Kapitel 9.1. die quantitative und qualitative Auswertung der im Rahmen von Experiment 2 erhobenen Daten (Gruppe 1 und Gruppe 2) statt. Die nachstehenden Zahlen und Daten beziehen sich folglich alle auf die Auswertungen der Fragebögen von Gruppe 1 und Gruppe 2 nach Experiment 2, die unter V. Anhang g) bzw. h) zu finden sind. Auch an dieser Stelle wird im Sinne der Leserlichkeit darauf verzichtet, bei jeder einzelnen Fragen einen Verweis zur entsprechenden Auswertung der jeweiligen Gruppe im Anhang zu machen, zumal aus dem Kapitel generell (Experiment 2) bzw. aus dem Fließtext (Gruppe 1/Gruppe 2, Frage-Nr.) die exakte Datengrundlage hervorgeht. Die Dokumentation der detaillierten Vorgehensweise inkl. Ergebnisse hinsichtlich der qualitativen Auswertung mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring findet sich unter V. Anhang i) Inhaltsanalyse Experiment 2.

Auch hier wurden alle von den Lernenden gemachten Begründungen und Anmerkungen bewusst in der Originalschreibweise ohne Fehlerkorrektur übernommen.

Frage 1 und 2:

Bei Experiment 2 waren in Gruppe 1 13 und in Gruppe 2 18 Teilnehmende anwesend. Die Geschlechter- bzw. Altersverteilung sieht wie folgt aus:

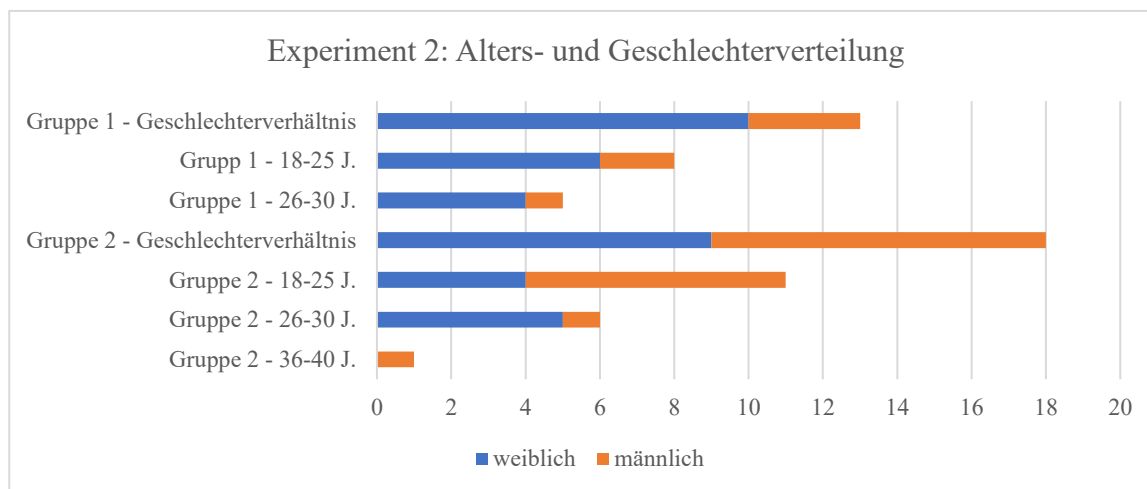


Abbildung 12: Experiment 2 – Alters- und Geschlechterverteilung

Frage 3.a. und 3.b.:

Die adaptierte Frage 3.a. *Haben Sie mehrere Muttersprachen?* wurde in Gruppe 1 von drei Lernenden bejaht. Zwei davon gaben an, zwei (Russisch und Georgisch bzw. Georgisch und Armenisch) zu haben. Die dritte Person führte sogar drei Erstsprachen (Nepali, Bhojpuri und Hindi) an. Insgesamt wurden in Gruppe 1 folgende angegeben: viermal Georgisch, zweimal Serbisch, zweimal Persisch, zweimal Albanisch, einmal Bosnisch, einmal Arabisch, einmal Russisch, einmal Armenisch, einmal Nepali, einmal Bhojpuri, einmal Hindi;

Mit zehn unterschiedlichen Muttersprachen bei 13 Teilnehmenden kann die Gruppe als heterogen eingestuft werden. Vor allem auch, da lediglich eine Sprache von mehr als zwei Personen auf dem L1-Niveau gesprochen wird und lediglich drei weitere Sprachen von zwei Personen als L1 angegeben wurden. In diesem Sinne kann festgehalten werden, dass die adaptierte Fragestellung bei Gruppe 1 funktioniert zu haben scheint.

Auch in Gruppe 2 haben drei Personen angegeben, mehr als eine L1 zu haben. 15 Personen haben Frage 3.a. *Haben Sie mehrere Muttersprachen?* verneint.⁵¹ Zwei der drei Personen, die die Frage 3.a. bejaht haben, haben angegeben, zwei Erstsprachen (Bhojpuri und Nepali bzw. Georgisch und Russisch) zu haben, die dritte Person hat diesbezüglich

⁵¹ Eine Person hat keine Option angekreuzt, jedoch dann bei 3.b. *Was ist Ihre Muttersprache?/Was sind Ihre Muttersprachen?* nur eine Sprache hingeschrieben, weshalb sie zu den 15 Personen gerechnet wird. Ebenso hat eine Person bei 3.a. „Ja“ angekreuzt, dann jedoch die ursprünglich angegebene Zahl, die mit jener der insgesamt gesprochenen Sprachen übereinstimmt, durchgestrichen und bei 3.b. nur eine L1 angegeben. Auch diese Angabe wurde als „Nein“ gewertet.

keine Angabe gemacht. Die Angabe dieser dritten Person ist somit nicht vollständig und kann nicht auf Plausibilität überprüft werden. Insgesamt haben zwei Personen von Gruppe 2 unter 3.b. *Was ist Ihre Muttersprache?/Was sind Ihre Muttersprachen?* keine Angabe gemacht. Dies stellt zwar eine kleine Informationslücke, gleichzeitig aber einen Fortschritt im Vergleich zur Datenerhebung nach Experiment 1 dar und legt die Schlussfolgerung nahe, dass die adaptierte Fragestellung von der Zielgruppe grundsätzlich verstanden wurde. Folgende Erstsprachen wurden in Gruppe 2 angegeben: fünfmal Serbisch (davon einmal Bosnisch/Kroatisch/Serbisch), dreimal Albanisch, dreimal Georgisch, zweimal Arabisch, einmal Birmanisch, einmal Russisch, einmal Türkisch, einmal Bhojpuri, einmal Nepali; Insgesamt haben die 18 Teilnehmenden neun Erstsprachen angegeben, von denen lediglich vier von jeweils nur einer Person gesprochen werden.

Frage 4:

Die nachstehende Abbildung 13 zeigt eine Zusammenstellung der nach Experiment 2 erhobenen Daten (Gruppe 1 und Gruppe 2) zur Fragestellung 4. *Wie viele Sprachen sprechen Sie insgesamt?*

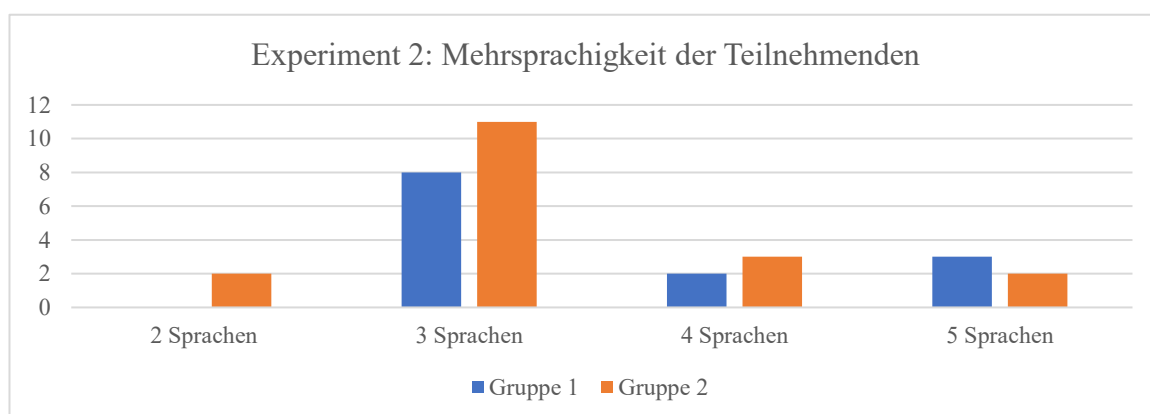


Abbildung 13: Experiment 2 – Mehrsprachigkeit der Teilnehmenden

Mit Ausnahme von zwei Personen haben alle Teilnehmenden angegeben, mehr als zwei Sprachen zu sprechen. Zehn der insgesamt 31 Lernenden, also ein knappes Drittel, sprechen laut Eigenangabe vier bzw. fünf Sprachen.

Frage 5:

Die Frage 5. *Wie viele dieser Sprachen haben Sie in der Schule oder an der Universität gelernt?* wurde von Gruppe 1 wie folgt beantwortet: Eine Person gab an, lediglich eine dieser Sprachen in einem solchen institutionellen Kontext erworben zu haben, sieben Personen gaben zwei Sprachen an. Vier Teilnehmende aus Gruppe 1 haben drei Sprachen in der Schule oder an der Universität gelernt und eine Person sogar vier.

In Gruppe 2 gaben zwei Personen an, lediglich eine Sprache im Rahmen einer schulischen oder universitären Ausbildung gelernt zu haben. Zehn Personen haben jeweils zwei Sprachen und sechs Personen laut Eigenangabe drei Sprachen in der Schule oder an der Universität gelernt.

Frage 6:

Für die Einordnung der Ergebnisse im Rahmen dieser Forschung scheinen die Kontexte, in denen bisher Sprachkenntnisse erworben wurden, interessant. Dafür wurde gefragt: 6. Bitte kreuzen sie alle richtigen Antworten an. Ich habe Fremdsprachen gelernt... in der Schule/an der Universität; in Sprachkursen; mit Freunden/Familienmitgliedern; im Tandem; allein mit Büchern; allein mit dem Internet/mit Apps; im Ausland; [freies Textfeld];

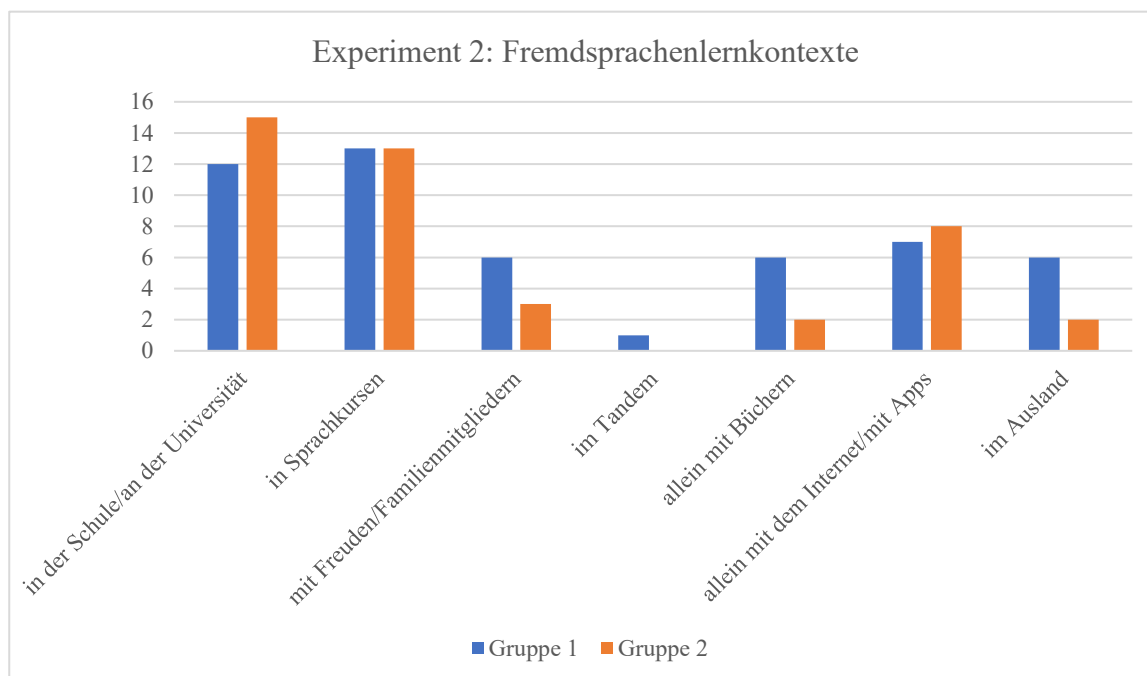


Abbildung 14: Experiment 2 - Fremdsprachenlernkontexte

Diese Daten zeigen, dass die Teilnehmenden Sprachen größtenteils in einem institutionellen Rahmen erworben haben. Darüber hinaus haben das Internet/Apps das klassische Selbststudium mit Büchern oder das Lernen mit Freunden und/oder Familienmitgliedern quantitativ bereits überholt. Hinterfragt werden muss an diese Stelle auch wieder die Tatsache, dass in Gruppe 2 nicht alle Teilnehmenden angegeben haben, dass sie Fremdsprachen bereits in Sprachkursen gelernt haben. Ebenso angezweifelt werden kann die insgesamt (Gruppe 1 und Gruppe 2) nur achtmal ausgewählte Antwort „im Ausland“. Diese scheint nur dann plausibel, wenn die restlichen Teilnehmenden Österreich (mittlerweile) als ihre Heimat ansehen würden, was weder verifiziert noch

falsifiziert werden kann, jedoch – auch aufgrund der Quantität (13 TeilnehmerInnen) – als eher unwahrscheinlich einzustufen ist.

Frage 7:

Wie bereits bei der Datenerhebung nach Experiment 1 hat sich auch bei jener nach Experiment 2 hinsichtlich der Lernmotivation der Teilnehmenden ein positives Bild gezeigt. So haben in Gruppe 1 sieben Teilnehmende auf die Frage 7. *Wie hoch ist Ihre aktuelle Motivation, Deutsch zu lernen?* angegeben, motiviert (vier von fünf Punkte) und sechs Lernende sehr motiviert (fünf Punkte) zu sein. Dies ergibt einen Durchschnitt von 4,46 (von fünf möglichen) Punkten.

Demgegenüber sind in Gruppe 2 jeweils sieben Lernende motiviert (vier Punkte) bzw. sehr motiviert (fünf Punkte), drei Personen haben diese Frage neutral beantwortet und eine Person hat diesbezüglich keine Angabe gemacht. Dies ergibt einen durchschnittlichen Wert von 4,24 Punkten, der gut 0,2 Punkte unter dem diesbezüglichen Durchschnittswert von Gruppe 1 liegt.

Frage 8:

Die äußerst relevante Frage 8. *Ist das Spiel „Identik“ Ihrer Meinung nach hilfreich beim Deutschlernen?* wurde von den Teilnehmenden aus Gruppe 1 fünfmal mit der höchstmöglichen Punktezahl (fünf Punkte) und sechsmal mit vier Punkten beantwortet. Darüber hinaus wurde zweimal die neutrale Antwortmöglichkeit angekreuzt. Dies ergibt einen Durchschnittswert von 4,23 von fünf möglichen Punkten.

Die beiden neutralen Antworten spiegeln sich jedoch nicht in den Aussageitems 9. *Das Spiel „Identik“ hilft beim Lernen... von Wortschatz./von Grammatik.* und 10. *Beim Spielen von „Identik“ übe ich... das Hören./das Sprechen.* wider, da beide Personen dem Spiel hinsichtlich des Lernbereichs „Wortschatz“ und jeweils eine Person der Fertigkeit „Hören“ und die andere der Fertigkeit „Sprechen“ die höchste Punktezahl zuerkennen. Der Bereich „Grammatik“ erhält einmal eine neutrale Bewertung (drei Punkte) und alle noch nicht explizit genannten Bewertungen dieser beiden Lernenden fallen mit jeweils vier von fünf möglichen Punkten gut aus. Auch an dieser Stelle stellt sich die Frage, ob eine andere Reihenfolge der Frageitems das Ergebnis beeinflussen hätte können.

In Gruppe 2 sah die Punktevergabe nach Experiment 2 hinsichtlich 8. *Ist das Spiel „Identik“ Ihrer Meinung nach hilfreich beim Deutschlernen?* wie folgt aus: Sieben Personen vergaben die höchste Punktezahl (fünf Punkte), acht Personen stufen das Spiel als hilfreich (vier Punkte) ein und wiederum zwei Personen gaben eine neutrale

Bewertung ab. Eine Person hat keine Angabe gemacht.⁵² Dies entspricht einem Durchschnittswert von 4,29 (von fünf möglichen Punkten) und bestätigt die diesbezügliche Einschätzung der Lernenden aus Gruppe 1.

Bei den beiden nach Experiment 2 abgegebenen neutralen Bewertung von Lernenden der Gruppe 2 hinsichtlich der Frage 8. *Ist das Spiel „Identik“ Ihrer Meinung nach hilfreich beim Deutschlernen?* scheint interessant, dass eine der beiden Personen sowohl diese Frage als auch die Frage hinsichtlich der aktuellen Deutschlernmotivation neutral beantwortet, jedoch bei 11. *Das Spiel hat mir Spaß gemacht.* fünf Punkte vergeben hat. Ihre Bewertung des adaptierten Lernspiels hinsichtlich der verschiedenen Lernaspekte entspricht jedoch der neutralen Gesamtbewertung.

Die zweite Person aus Gruppe 2 mit neutraler Bewertung von Frage 8 hat hinsichtlich ihrer aktuellen Deutschlernmotivation (Frage 7) sowie hinsichtlich des Spaßfaktors (Frage 11) von „Identik“ jeweils die höchste Punktezahl (fünf Punkte) vergeben. Ihrer Einschätzung nach schneidet das adaptierte Lernspiel im Bereich „Wortschatz“ neutral (drei Punkte), im Bereich „Grammatik“ und im Hinblick auf die Fertigkeit „Hörverstehen“ gut (vier Punkte) und hinsichtlich der Fertigkeit „Sprechen“ sogar sehr gut (fünf Punkte) ab, was die neutrale Gesamtbewertung nur teilweise widerspiegelt.

Nachstehende Abbildung 15 zeigt, wie die TeilnehmerInnen (Gruppe 1 und Gruppe 2) Frage 8 beantwortet haben.

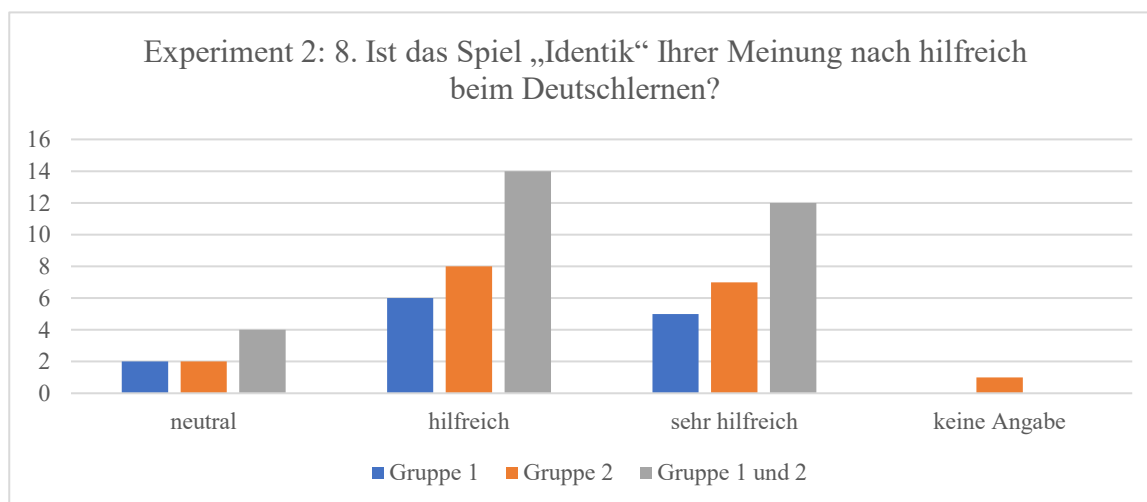


Abbildung 15: Experiment 2 – 8. Ist das Spiel „Identik“ Ihrer Meinung nach hilfreich beim Deutschlernen?

⁵² Diese Person hat auf der gesamten zweiten Seite (Frage 6 bis inklusive 11) keine Angaben gemacht. Da der Fragebogen ansonsten vollständig und unauffällig ausgefüllt wurde, ist davon auszugehen, dass diese Person die Seite schlichtweg übersehen hat.

Frage 9 und 10:

Wie die subjektive Wahrnehmung der Lernenden hinsichtlich der adaptierten Version von „Identik“ in den verschiedenen Lernbereichen ausfällt, wurde mit den Items 9. *Das Spiel „Identik“ hilft beim Lernen... von Wortschatz./von Grammatik.* und 10. *Beim Spielen von „Identik“ übe ich... das Hören./das Sprechen.* abgefragt. Bezüglich der Lernbereiche „Wortschatz“ und „Grammatik“ gaben die Teilnehmenden aus Gruppe 1 folgende Einschätzung ab: Neun Personen gaben dem Spiel im Hinblick auf den Aspekt „Wortschatz“ fünf Punkte und vier bewerteten den Aspekt mit vier Punkten, was einem Durchschnittswert von 4,69 von fünf möglichen Punkten entspricht. Weniger gut fiel die Bewertung des Lernbereichs „Grammatik“ aus. So gaben insgesamt lediglich drei Teilnehmende aus Gruppe 1 diesem Bereich fünf Punkte und fünf Lernende vier Punkte. Vier Personen kreuzten die neutrale Antwortoption (drei Punkte) an und eine Person vergab für diesen Bereich sogar nur zwei Punkte. Dies entspricht einem durchschnittlichen Wert von 3,77 von fünf möglichen Punkten.

Demgegenüber wurden in Gruppe 2 bei 9. *Das Spiel „Identik“ hilft beim Lernen... von Wortschatz.* fünfmal fünf Punkte, neunmal vier Punkte und dreimal drei Punkte vergeben, einmal wurde keine Angabe gemacht. Durchschnittlich wurden diesem Aspekt 4,12 Punkte vergeben, ein Wert, der unter den 4,69 Punkten von Gruppe 1 liegt.

Auch in Gruppe 2 schnitt der Lernbereich „Grammatik“ schlechter ab. So hat nur eine Person fünf Punkte vergeben, sechs Personen haben vier Punkte gegeben, acht Personen haben diesen Bereich neutral bewertet (drei Punkte) und zwei Personen haben ihm lediglich zwei Punkte zuerkannt. Laut subjektiver Wahrnehmung der Teilnehmenden von Gruppe 2 ist das adaptierte Lernspiel kaum hilfreich beim Lernen von Grammatik, da sie diesem Aspekt durchschnittlich nur 3,35 Punkte zuerkannt haben.

Von Relevanz ist weiters die Aussage 10. *Beim Spielen von „Identik“ übe ich... das Hören./das Sprechen.* Hinsichtlich der Fertigkeit „Hören“ haben insgesamt acht Lernende fünf Punkte, vier haben vier Punkte und ein Lernender hat drei Punkte vergeben. Durchschnittlich wurden dem Spiel in diesem Bereich von Gruppe 1 somit 4,54 von fünf möglichen Punkten zuerkannt. Die Fertigkeit „Sprechen“ wurde hingegen jeweils sechsmal mit fünf bzw. vier Punkten und einmal mit lediglich drei Punkten bewertet und schneidet somit mit einem Durchschnittswert von 4,38 nur unbedeutend schlechter ab als das „Hören“.

Auch bei 10. *Beim Spielen von „Identik“ übe ich... das Hören./das Sprechen.* liegen für Gruppe 2 lediglich 17 (der 18 möglichen) Einschätzungen vor. Der Fertigkeit „Hören“

geben acht Lernende fünf und sechs Lernende vier Punkte. Drei Personen bewerten das Spiel in diesem Bereich neutral (drei Punkte), was einem Durchschnittswert von 4,29 von fünf möglichen Punkten entspricht. Die subjektive Wahrnehmung der Teilnehmenden von Gruppe 2 im Hinblick auf die Fertigkeit „Sprechen“ fällt demgegenüber mit einem Durchschnittswert von 4,53 besser aus. In diesem Sinne haben 11 der 17 Lernenden, die diesbezüglich eine Angabe gemacht haben, angegeben, dass diese Aussage „vollständig zutrifft“ (fünf Punkte). Vier Personen haben diesem Aspekt vier Punkte geben und drei Personen haben ihn neutral (drei Punkte) bewertet.

Der Vergleich der Durchschnittswerte bzgl. der Fertigkeiten „Hören“ und „Sprechen“ scheint hinsichtlich der Angaben der Lernenden aus Gruppe 2 insofern interessant, da die Lernenden der Spielidee folgend weniger oft sprechen als zuhören, jedoch die Aussage *Beim Spielen von „Identik“ übe ich das Sprechen.* eine höhere Zustimmungsrate erhielt als dieselbe Aussage in Zusammenhang mit der Fertigkeit „Hörverstehen“.

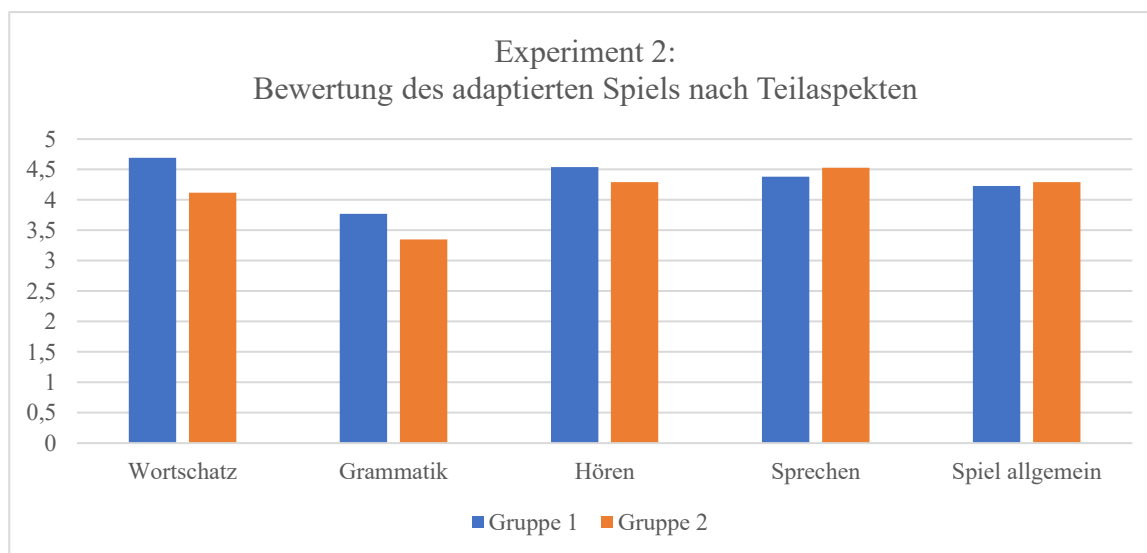


Abbildung 16: Experiment 2 – Bewertung des adaptierten Spiels nach Teilaspekten

Frage 11:

Die Aussage *11. Das Spiel hat mir Spaß gemacht.* hat in beiden Gruppen hohe Zustimmung erhalten. So haben von Gruppe 1 acht Lernende fünf und fünf Lernende vier Punkte vergeben, was einem Durchschnittswert von 4,62 entspricht. Bei der Datenerhebung in Gruppe 2 wurden sogar von 15 Personen fünf und von drei Personen vier Punkte, durchschnittlich also 4,83 Punkte, vergeben. Der Spaßfaktor war somit laut eigener Aussage bei Experiment 2 bei beiden Gruppen gegeben.

Frage 11.a., 11.b. und 11.c.:

Interessant scheinen die drei folgenden Aussageitems, die Resultat der Fragebogenadaptierung nach der ersten Datenerhebung (siehe Kapitel 9.2.) sind. Sie lauten:

11.a. Beim Spielen von „Identik“ konnte ich entspannen.

11.b. Das Spiel „Identik“ war gut für meine Konzentration / Aufmerksamkeit.

11.c. Das Spiel „Identik“ hilft mir, auf Deutsch zu denken.

Aus Platzgründen wurden in die Abbildung 17 lediglich jene Kategorien aufgenommen, die auch tatsächlich ausgewählt wurden, sodass pro Aussage teils unterschiedlich viele Diagrammbalken, d. h. Antwortkategorien, dargestellt werden.

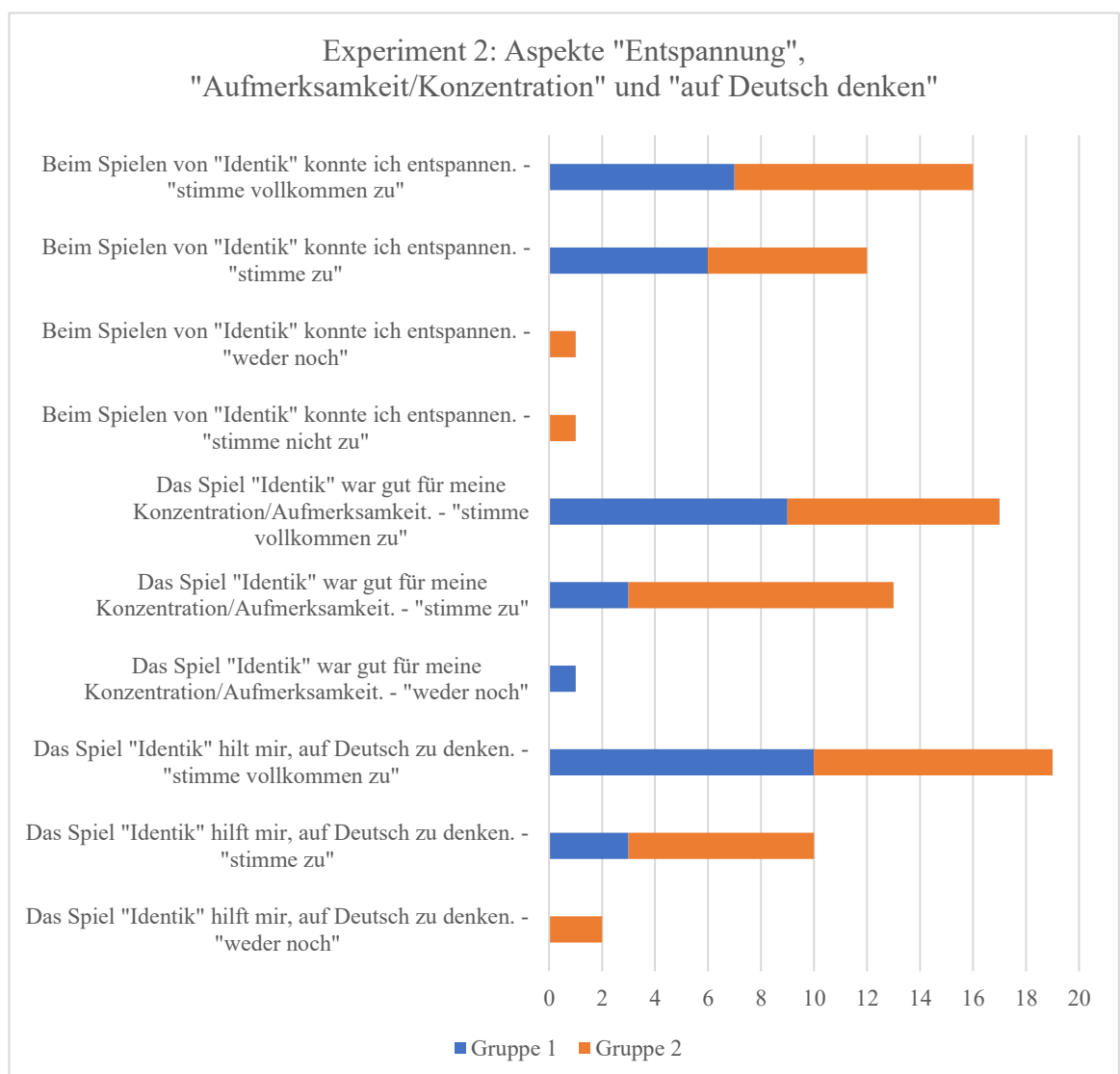


Abbildung 17: Experiment 2 – Aspekte "Entspannung", "Aufmerksamkeit/Konzentration" und "auf Deutsch denken"

Bei allen drei Aspekten zusammen wurden insgesamt lediglich vier neutrale (drei Punkte) bzw. eine negative (ein Punkt) Einschätzung abgegeben.

Frage 12 und 13:

Die folgenden halboffenen Fragen drehen sich – anders als die zuletzt genannten Items – nicht spezifisch um das adaptierte Lernspiel, sondern um Spiele (im Unterricht) generell. Analog zur Auswertung der Items 12 und 13 in Kapitel 9.1. werden auch sie mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse qualitativ ausgewertet, wobei das letzte der drei Items (13.a.) erst im Zuge der Adaptierung des Fragebogens nach der ersten Datenerhebung in den überarbeiteten Fragebogen aufgenommen wurde.

12. Ich finde Spiele im Unterricht gut.

Ja, weil...

Nein, weil...,

13. Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation.

Ja, weil...

Nein, weil...,

13.a. Spiele im Unterricht sind gut für die Gruppe.

Ja, weil...

Nein, weil...,

Alle Teilnehmenden von Experiment 2 (Gruppe 1 und Gruppe 2) haben die Aussage *12. Ich finde Spiele im Unterricht gut.* bejaht und dies auch – mit Ausnahme einer einzigen Person – begründet.

Gruppe 1:

	Begründungen
Ja, weil...	wir besser lernen.
	es mir Spaß macht.
	es Spaß macht
	ich auf Deutsch denken kann.
	es das Kopf stimuliert und besser Dynamik im Unterricht macht
	ich meine Vokabeln wiederhören kann.
	das mit Spiel ist und interessant ist.
	ich gleichzeitig das Hören und das zeichnen üben kann.
	es uns entspannt.
	viele Herausforderungen hat
	es ist sehr entspannen und Hilfreich
	interessant war und alle hätte spaß
	manchmal Spaß zu haben ist wichtig.

Tabelle 11: Experiment 2, Gruppe 1 – 12. Ich finde Spiele im Unterricht gut. (Begründungen)

Analysiert man die Begründungen in Tabelle 11, so kristallisieren sich folgende Kategorien heraus: „Spaß/Interesse“ (fünfmal), „hilfreich/Sprachanwendung“ (viermal), „soziale Aspekte“ (einmal), „Entspannung“ (zweimal), „auf Deutsch denken“ (einmal). Darüber hinaus begründen zwei Lernende ihre positive Einschätzung des Einsatzes von Spielen im Unterricht mit „Herausforderungen“ und der „Stimulation des Kopfes“. Da

diese beiden Begründungen auch in Richtung kognitive Prozesse abzielen, werden sie zu der bereits hier existierenden Kategorie „Konzentration“ gerechnet (siehe V. Anhang i) Inhaltsanalyse Experiment 2). Mit Ausnahme dieser Kategorie führen die Teilnehmenden von Gruppe 2 ähnliche Begründungen wie die Teilnehmenden von Gruppe 1 an:

	Begründungen
Ja, weil...	es mit Spiele leichter zu lernen ist
	es mir Spaß macht
	es wichtig ist, ein bisschen zu lachen und zu entspannen
	man die Grammatik und Präposition lernen kann
	-
	es mir Spaß macht.
	wir brauchen
	diese Spiele sehr entspannend ist.
	es spass macht
	sie den Unterricht interessanter machen
	ich sehr entspanne beim Spielen.
	man so übt
	es mich sehr motiviert.
	ich gut gefühl bin
	es zusammen arbeiten muss
	interessant ist
	ich viel sprechen und lerne
	der Unterricht interessanter ist.

Tabelle 12: Experiment 2, Gruppe 2 – 12. Ich finde Spiele im Unterricht gut. (Begründungen)

So haben die Teilnehmenden von Gruppe 2 vor allem den Aspekt „Interesse/Spaß“ (siebenmal) und die subjektive Wahrnehmung hervorgehoben, dass sie mit Spielen gut/besser lernen bzw. Fähigkeiten und Fertigkeiten üben können (Kategorie „hilfreich/Sprachanwendung“, viermal). Drei Personen haben wiederum den Aspekt „Entspannung“ genannt. Jeweils eine Person nennt einen „sozialen Aspekt“ und die aus dem Einsatz von Spielen für sie resultierende „Motivation“. Die beiden Antworten *Ja, weil ich gut gefühl bin* und *Ja, weil wir brauchen* sind nach Einschätzung der Autorin zu unspezifisch, um sie zu kategorisieren (siehe V. Anhang i) Inhaltsanalyse Experiment 2).

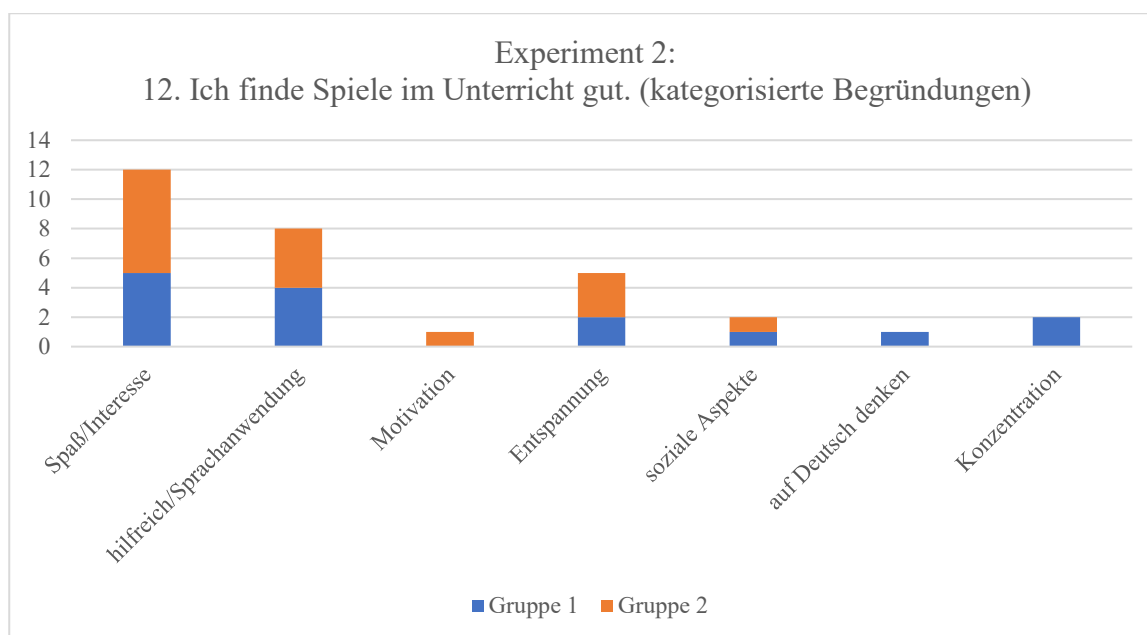


Abbildung 18: Experiment 2 – 12. Ich finde Spiele im Unterricht gut. (kategorisierte Begründungen)

Dass von den 31 TeilnehmerInnen von Experiment 2 zwölf Personen den Aspekt „Spaß/Interesse“ proaktiv als Begründung für Spiele im Unterricht nennen, bestätigt auch hier die theoretischen Überlegungen (siehe Kapitel 2.1.). Weiters geben acht Personen an, mit Spielen im Unterricht gut bzw. besser lernen zu können und/oder bestimmte sprachliche Strukturen, Fähigkeiten und/oder Fertigkeiten zu üben und fünf Personen begründen den Einsatz von Spielen im Unterricht mit dem Aspekt „Entspannung“ (siehe V. Anhang i) Inhaltsanalyse Experiment 2).

Interessant scheint, dass in Experiment 2 jeweils eine Person in Gruppe 1 und eine Person in Gruppe 2 die Aussage 13. *Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation.* verneint hat. Als Begründung wird angegeben:

- *Nein, weil das spielt keine Rolle mit Motivation.* (Gruppe 1)
- *Nein, weil spiel nicht alles ist* (Gruppe 2)

Erwähnenswert scheint, dass jene Person aus Gruppe 2, von der die letzte Begründung stammt, gleichzeitig einen sehr positiven Kommentar⁵³ hinterlassen hat.

Alle anderen Teilnehmenden, d. h. 12 Personen aus Gruppe 1 und 17 Personen aus Gruppe 2, haben Aussage 13. *Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation.* bejaht und bis auf eine Ausnahme auch eine Begründung dafür angegeben:

⁵³ Anmerkung im freien Textfeld am Ende des Fragebogens: *Heute haben wir viel Spaß gemacht und viel gesprochen über eines Bild, und das finde ich wirklich gut.*

Gruppe 1:

	Begründungen
Ja, weil...	wir zusammen lernen.
	ich meine Sprechen und Schreiben üben.
	man durch es gut lernt
	sehr entspannend sind.
	es das Kopf stimuliert und besser Dynamik im Unterricht macht
	man bei Lernen Spaß machen kann.
	das langweilig nicht ist.
	es macht den Unterricht interessant.
	es Spaß macht
	das macht mir einfach Spaß.
	es ist sehr interessant zu spielen
	ich nicht gut Grammatik weiß

Tabelle 13: Experiment 2, Gruppe 1 – 13. Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation. (Begründungen)

Die Aussagen lassen sich in Tabelle 13 in folgende Kategorien zusammenfassen: „Spaß/Interesse“ (sechsmal), „hilfreich/Sprachanwendung“ (zweimal), „soziale Aspekte“ (zweimal), „Entspannung“ (einmal) und „Konzentration“ (einmal) (siehe V. Anhang i) Inhaltsanalyse Experiment 2). Die letzte Begründung in der Tabelle *Ja, weil ich nicht gut Grammatik weiß* ist nicht präzise genug, um sie zuordnen zu können. Sie könnte beispielsweise darauf abzielen, dass man mit Spielen Grammatikdefizite aufholen kann oder dass Spiele als Aktivitäten wahrgenommen werden, für die keine/kaum Grammatikkenntnisse notwendig sind.

Folgende Begründungen wurden von den Lernenden der Gruppe 2 verschriftlicht:

	Begründungen
Ja, weil...	ich Spiele mag
	es Spaß macht.
	es viel Spaß ist
	sie mir entspannen macht
	es entspannend war.
	mehr Wörter lernen kann
	gewinnen angenehm ist.
	ich immer lust habe.
	ich dadurch motivierter bin und mehr Spaß am Lernen habe.
	es eine interaktive Spiel ist
	es mir viel Spaß macht
	ich mehr reden kann.
	ich Spaß habe
	Energie produziert
	wir viele Spaß haben.
	-
	ich mich entspanne und intensiver weiterlerne.

Tabelle 14: Experiment 2, Gruppe 2 – 13. Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation. (Begründungen)

Auffallend ist, dass auch bei der Auswertung der Antworten der Lernenden aus Gruppe 2 – ebenso wie bei Gruppe 1 – Begründungen, die in die Kategorie „Spaß/Interesse/Lust“ zu rechnen sind, mit Abstand am häufigsten hinsichtlich der Steigerung ihrer Lernmotivation angegeben wurden (insgesamt achtmal), was in gewisser Weise die im Theorieteil in Kapitel 3.4.1.1. herausgearbeiteten Potenziale von (Lern-)Spielen widerspiegelt. Des Weiteren fallen jeweils drei Begründungen in die Kategorie „hilfreich/Sprachanwendung“ und „Entspannung“. Einmal wurde ein „sozialer Aspekt“ angeführt und einmal „Motivation“. Letzteres (*Ja, weil ich dadurch motivierter bin [...]*) birgt für die Begründung, warum sich Spiele gut auf die Motivation auswirken keinen Mehrwert und wird somit nicht gezählt. Darüber hinaus wurde auch die Begründung *Ja, weil energie produziert* abgegeben, die zur Kategorie „Konzentration“ gezählt wird, in der bisher alle „kognitiven“ Erklärungsstränge gebündelt wurden (siehe V. Anhang i) Inhaltsanalyse Experiment 2). Die Antwort *Ja, weil gewinnen angenehm ist.* wird in der Analyse vernachlässigt (siehe V. Anhang i) Inhaltsanalyse Experiment 2), da diese sich nicht direkt auf Spiele beziehen muss.

Abbildung 19 zeigt die quantifizierten Kategorien der Begründungen beider Gruppen:

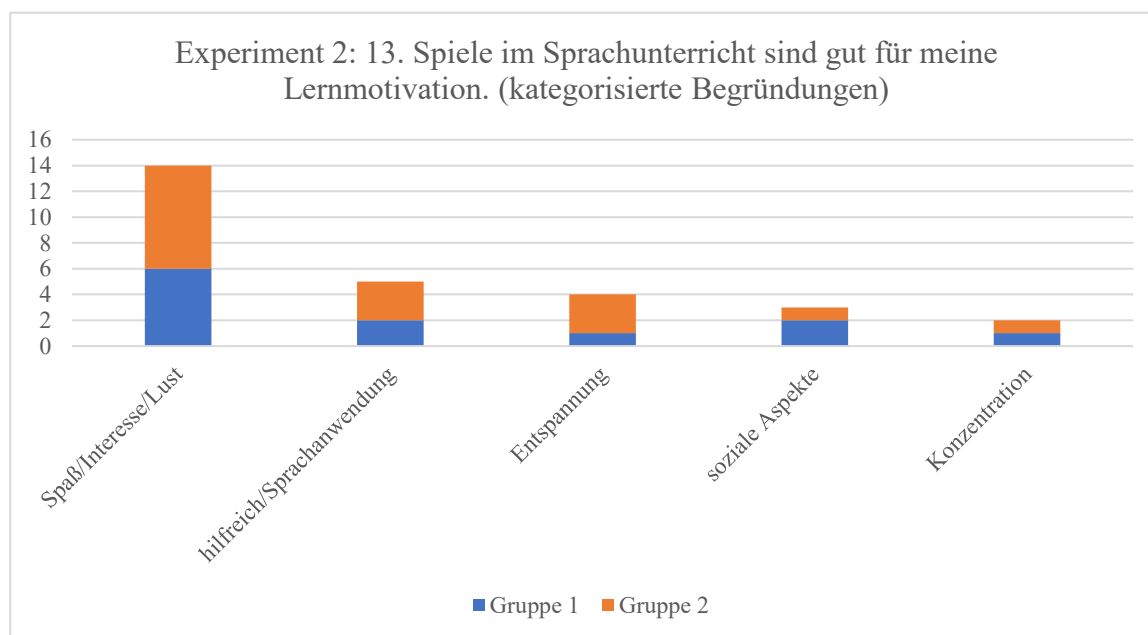


Abbildung 19: Experiment 2: 13. Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation. (kategorisierte Begründungen)

Frage 13.a.:

Mit der neu hinzugekommenen Aussage *13.a. Spiele im Unterricht sind gut für die Gruppe.* wurde die subjektive Wahrnehmung der Teilnehmenden hinsichtlich der bereits erwähnten sozialen Aspekte von Lernspielen abgefragt. Diese Aussage haben alle

Teilnehmenden (Gruppe 1 und Gruppe 2) bejaht und, wiederum mit einer einzigen Ausnahme, begründet.

Gruppe 1:

	Begründungen
Ja, weil...	es macht Spaß
	wir uns korrigieren können.
	-
	Gruppenarbeit sehr wichtig ist.
	es Menschen zusammen bringt
	alle sich gut kennenlernen können.
	ich neue Mitarbeiter/in / Kollege/Kollegin gefunden habe.
	man in der Gruppe besser lernen kann.
	wir zusammen arbeiten.
	viele verschiedene Leute sind.
	es macht Spaß und es ist eine neue Format für uns
	alle konzentrationen waren
	damit kann man Spaß haben

Tabelle 15: Experiment 2, Gruppe 1 – 13.a. Spiele im Unterricht sind gut für die Gruppe. (Begründungen)
Auch im Kontext dieser Frage wurden die Kategorien „soziale Aspekte“ (siebenmal), „Spaß“ (dreimal) und „hilfreich/Sprachanwendung“ sowie „Konzentration“ (jeweils einmal) ins Treffen geführt (siehe V. Anhang i) Inhaltsanalyse Experiment 2). Auf die Kategorie „soziale Aspekte“ wird nachstehend noch näher eingegangen.

Folgende Begründungen stammen von den Lernenden aus Gruppe 2:

	Begründungen
Ja, weil...	wir uns besser kennenlernen können
	es Spaß macht und viele Freunde machen können.
	wir mit einander reden können.
	man viel sprechen kann
	es viele untherschidende Meinung gab.
	es einander kennenzulernen hilft.
	mehr über unsere Meinung sprechen
	wir Gruppenarbeit lernen.
	wir diskutieren können
	sie die Zusammenarbeit fördern und wir dadurch besser miteinander kommunizieren.
	man mit andere menschen reden kann
	wir zusammen arbeiten
	ich mit meine Gruppe mehr lehren kann.
	ich Teamarbeit lerne
	zusammen lernen und damit sprechen.
	wir viele neue Leute kenennlernenhaben
	wir viel spaß haben
	die Gruppenarbeit immer gut ist

Tabelle 16: Experiment 2, Gruppe 2 – 13.a. Spiele im Unterricht sind gut für die Gruppe. (Begründungen)

Die Begründungen in Tabelle 16 lassen sich den drei Kategorien „soziale Aspekte“ (14 x), „hilfreich/Sprachanwendung“ (siebenmal) und „Spaß“ (zweimal) zuordnen (siehe V. Anhang i) Inhaltsanalyse Experiment 2) und können wie folgt dargestellt werden:

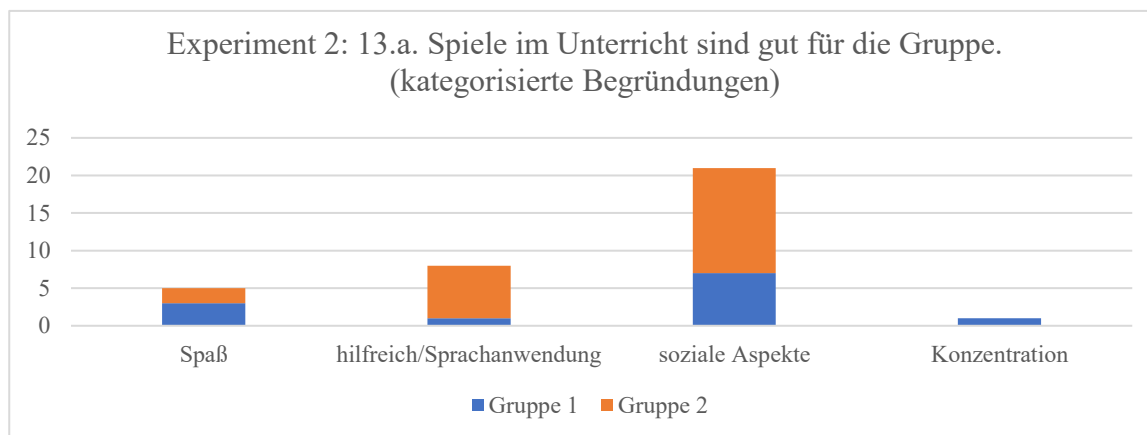


Abbildung 20: Experiment 2 – 13.a. Spiele im Unterricht sind gut für die Gruppe. (kategorisierte Begründungen)

Interessant ist, dass im Hinblick auf die positiven Effekte, die Spiele im Unterricht auf die Gruppe haben (können), nicht der Spaßfaktor, sondern vielmehr soziale Aspekte – vor allem Gruppenarbeit, gegenseitiges Kennenlernen, Zusammenarbeit, Vielfalt, Freunde finden und Interaktion – im Mittelpunkt stehen. Darüber hinaus wird im Rahmen der Anwendung von Sprache vor allem auf das Kommunizieren mit anderen Lernenden (Reden/Sprechen/Diskutieren) verwiesen.

Frage 14:

Die Bewertung von Aussage 14. *Ich spiele gerne in meiner Freizeit.* fiel nach Experiment 2 in Gruppe 1 und Gruppe 2 durchwachsen aus. In Gruppe 1 haben jeweils drei Lernende angegeben, dass sie „sehr gerne“ (fünf Punkte) bzw. „gerne“ (vier Punkte) spielen. Fünf Personen haben lediglich drei Punkte vergeben und jeweils eine Person von Gruppe 1 hat dieser Aussage „nicht“ (zwei Punkte) bzw. „gar nicht“ (ein Punkt) zugestimmt. Insgesamt erreicht diese Aussage in Gruppe 1 somit durchschnittlich 3,46 Punkte. In Gruppe 2 hingegen haben sechs Teilnehmende dieser Aussage fünf und neun Personen vier Punkte gegeben. Die restlichen drei Einschätzungen verteilen sich gleichmäßig auf drei, zwei und einen Punkt. Im Durchschnitt vergaben die Teilnehmenden von Gruppe 2 bei Item 14. somit vier Punkte.

Rechnet man die nach Experiment 2 erhobenen Werte der beiden Gruppen zusammen, so erhält man bei der Aussage 14. *Ich spiele gerne in meiner Freizeit.* den Durchschnittswert von 3,77 von fünf möglichen Punkten. Da die diesbezügliche Wahrnehmung der Lernenden vor allem im Kontext der Auswertung von Aussage 11. *Das Spiel hat mir Spaß gemacht.* interessant ist, wird in Abbildung 21 beides gegenübergestellt:

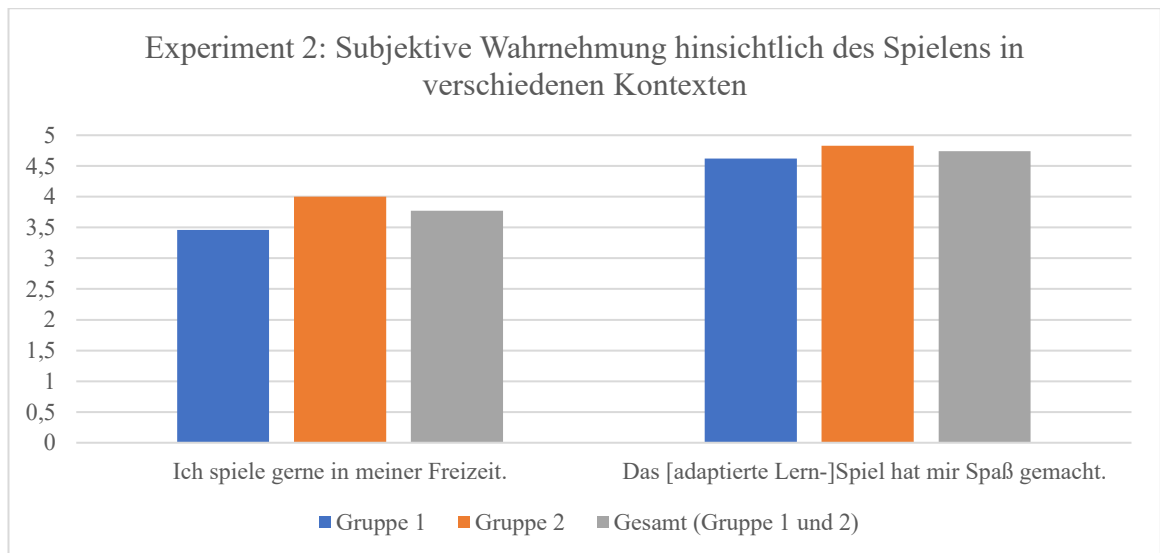


Abbildung 21: Experiment 2 – Subjektive Wahrnehmung hinsichtlich des Spielens in verschiedenen Kontexten

In Abbildung 21 fällt auf, dass die Aussage 11. *Das Spiel hat mir Spaß gemacht.* seitens der Lernenden beider Gruppen deutlich mehr Zustimmung erhalten hat als Aussage 14. *Ich spiele gerne in meiner Freizeit.*, sodass anzunehmen ist, dass zwischen den beiden Aussagen weniger Korrelation besteht als vielleicht anzunehmen wäre. Diese Einschätzung wird weiters durch die Tatsache gestützt, dass auch Personen, die Aussage 14 „gar nicht“ (ein Punkt) oder „nicht“ zustimmen, die adaptierte Version von „Identik“ hinsichtlich ihrer Sinnhaftigkeit für das Sprachenlernen 8. *Ist das Spiel „Identik“ Ihrer Meinung nach hilfreich beim Deutschlernen?* als auch hinsichtlich des Spaßfaktors – 11. *Das Spiel hat mir Spaß gemacht.* gut bzw. sehr gut bewertet haben.

Frage 15:

Abschließend wurden im Rahmen der Datenerhebung nach Experiment 2 unter 15. *Anmerkungen – Was möchten Sie gerne mitteilen?* folgende Kommentare geschrieben.

Gruppe 1:

- *Die zeit sollte vielleicht 20 sekunden mehr. Ich finde es schwerg wenn man sehr langsam spricht.*
- *sehr gut!! + Zeichnung „Daumen hoch“*
- *Wäre gut einleitungen wie*
„Linke seite hängt“
„auf dem steht“
usw.
Das hilft uns die sätze gut aufbauen und gramatik gut lernen.
- *Es ist sehr Spaß, wirklich hilfreich.*
- *Das Spiel war interessant, aber ich denke, dass die Wörter sehr einfach war*

Gruppe 2:

- *Heute haben wir viel Spaß gemacht und viel gesprochen über eines Bild, und das finde ich wirklich gut.*
- *Ich möchte gerne, dass mehr Sekunden wir brauchen, für diese Spiele.*
- *Ich habe sehr gute Zeit verbracht. Frau Linda war sehr nett. Zusammenfassung will ich wieder diese Spiel spielen. ☺*
- *Ich denke, so Kinder mit diesem Spiel könnte mehr Worten kennenlernen. Es ist auch interessant, motiviert sehr gut.*
- *Alles passt, wünsche für Lehrerin viel Erfolg ☺*

Die im Rahmen der Datenerhebung nach Experiment 2 gemachten Anmerkungen der Lernenden thematisieren größtenteils dieselben Aspekte, die bereits nach der erstmaligen Durchführung des Spieles (Experiment 1) gemacht wurden (siehe Kapitel 9.1.). So wurde zweimal der Zeitfaktor negativ erwähnt. Interessanterweise einmal auf die Problematik bezogen, dass eine langsam sprechende Erklärerin bzw. ein langsam sprechender Erklärer eine Schwierigkeit darstellt. Darüber hinaus wurde erneut der Wunsch nach Redemitteln geäußert.

Neu ist die Anmerkung, dass der Wortschatz sehr einfach ist. Dies dürfte die individuell unterschiedlichen Voraussetzungen der Teilnehmenden widerspiegeln, da demgegenüber andere Lernende – abhängig von der jeweiligen Bildkarte – verhältnismäßig viele Fragen in Bezug auf den Wortschatz hatten. Vor dem Hintergrund, dass Lernspiele lange Zeit beinahe ausschließlich in Zusammenhang mit Kindern und Jugendlichen Beachtung geschenkt wurde, scheint die Anmerkung *Ich denke, so Kinder mit diesem Spiel könnte mehr Worten kennenlernen. Es ist auch interessant, motiviert sehr gut.* bemerkenswert. Denn dabei wird von einer/einem Teilnehmenden proaktiv die Verbindung zwischen „Identik“ und Kindern hergestellt, wobei die sehr guten (fünf Punkte) Bewertungen des adaptierten Lernspiels hinsichtlich seiner Nützlichkeit beim Deutschlernen bzw. seines Spaßfaktors darauf schließen lassen, dass diese Person auch den Einsatz des Spiels im Erwachsenenunterricht befürwortet.

Des Weiteren hat eine Person aus Gruppe 2 im freien Textfeld eine Zeichnung mit dem Kommentar *Dieses Bild geht mir nicht aus dem Kopf* hinterlassen, was keinen Bezug zum Spiel zu haben scheint und auf das an dieser Stelle nicht näher eingegangen wird.

Fünf weitere Kommentare unterstreichen die positive Wahrnehmung der Lernenden gegenüber dem adaptierten Lernspiel. Diesbezüglich muss vor allem die Anmerkung *Ich habe sehr gute Zeit verbracht. [...] Zusammenfassung will ich wieder diese Spiel spielen.*

hervorgehoben werden. Denn wie bereits in Kapitel 2.1. erwähnt: „Je besser ein Spiel ist, um so größeren Wiederholungsanreiz besitzt es. Für die Lernspiele bedeutet dies, daß bei einem echten Lernspiel die Teilnehmer ohne Aufforderung noch einmal spielen wollen oder würden“ (Klip 2010: 72).

Quantifiziert man die herausgearbeiteten Kategorien (Experiment 2, Gruppe 1 und 2), so „gewinnt“ die Kategorie „Spaß/Interesse/Lust“ mit 36 Nennungen, vor den „sozialen Aspekten“ (26 x) und der Kategorie „Sprachanwendung/hilfreich“ (23 x). Die anderen fünf inhaltlichen Kategorien „Motivation“ (zweimal), „auf Deutsch denken“ (einmal), „Entspannung“ (neunmal), „Konzentration“ (einmal), „nützlich für Kinder“ (einmal) liegen quantitativ weit zurück.

9.4. Vergleich der Ergebnisse von Experiment 1 und Experiment 2

In diesem Kapitel werden die – vor allem in Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage – relevanten Ergebnisse der Datenauswertungen der beiden Fragebögen (Experiment 1 und Experiment 2) miteinander verglichen.

Vergleicht man die beiden Abbildungen 3 und 12 hinsichtlich der Geschlechter- und Altersverteilung, so fallen nur geringe Unterschiede ins Auge. Grundsätzlich scheinen sich die Teilnehmenden von Experiment 1 und Experiment 2 in ihrer Zusammensetzung relativ homogen aus eher jungen Lernenden – größtenteils im Alter zwischen 18 und 30 Jahren – zusammenzusetzen. Laut Eigenangabe der Lernenden gibt es lediglich drei Ausnahmen: An Experiment 1 nahmen zwei Lernende im Alter von 31 bis 35 Jahren teil, an Experiment 2 war ein Teilnehmer in der Kategorie „36-40 Jahre“.

Da die Fragestellung 3. *Wie viele Sprachen haben Sie vor Ihrem 3. Lebensjahr erlernt? Welche Sprache(n)?* des ursprünglichen Fragebogens offensichtlich von vielen Teilnehmenden nicht korrekt verstanden wurde, existieren diesbezüglich keine belastbaren Daten aus der ersten Datenerhebung (Experiment 1). Allerdings legen die Daten von Experiment 2 nahe, dass die Anzahl jener Lernenden, die mehr als einer Erstsprache sprechen, „vernachlässigbar“ ist, wenn gleich die Lernenden insgesamt viele verschiedene Erstsprachen vorweisen. Auch die Ergebnisse hinsichtlich der Mehrsprachigkeit der Teilnehmenden (Abbildung 4 und 13) scheinen im Vergleich zwischen Experiment 1 und Experiment 2 sehr ähnlich zu sein. Ebenso lieferte auch die Abfrage der Fremdsprachenlernkontexte (Abbildung 5 und 14), in denen die Teilnehmenden bereits Erfahrungen gesammelt haben, nach Experiment 1 und Experiment 2 ähnliche Daten. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die

Teilnehmenden beider Gruppen (Experiment 1 und Experiment 2) als Personen charakterisiert werden können, deren Mehrheit – laut Eigenangabe – drei oder mehr Sprachen sprechen, die sie in verschiedenen Lernkontexten erworben und/oder erweitert/gefestigt haben.

Hinsichtlich der angegebenen aktuellen Deutschlernmotivation weichen die Angaben zwischen den beiden Experimenten (nur) geringfügig voneinander ab:

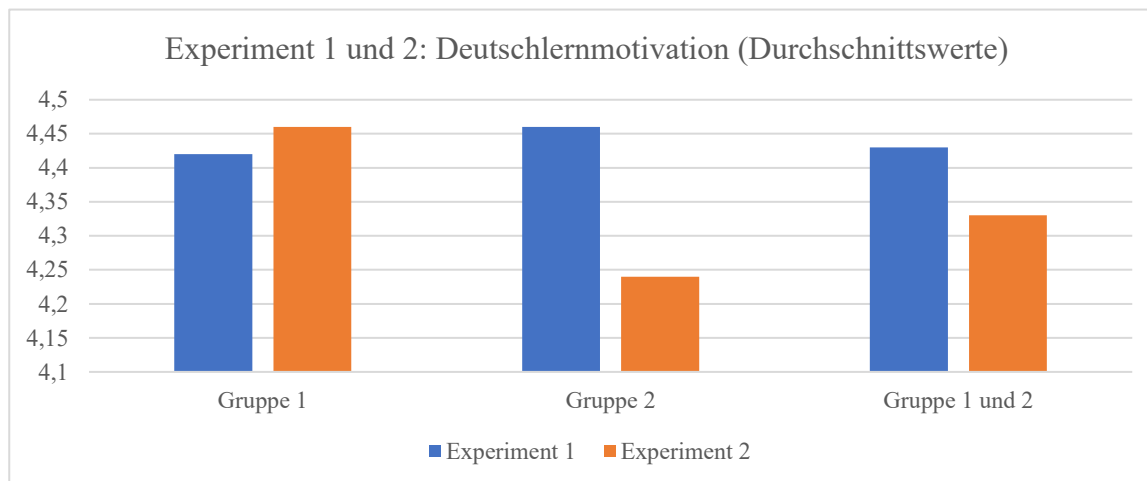


Abbildung 22: Experiment 1 und 2 – Deutschlernmotivation (Durchschnittswerte)

Zwar sehen die Unterschiede in Abbildung 22 auf den ersten Blick gravierend aus, dies ist jedoch der sehr niedrigen Maßeinheit geschuldet, sodass alle Werte in Hinblick auf die Deutschlernmotivation (Experiment 1 und 2, jeweils Gruppe 1 und 2 einzeln und im Durchschnitt) zwischen 4,24 und 4,46 (von fünf möglichen Punkten) liegen. Diesbezüglich scheint also ebenfalls kein grundlegender Unterschied zwischen den Gruppen und/oder den Experimenten bestanden zu haben.

Vor dem Hintergrund der relativen Homogenität hinsichtlich der demografischen Merkmale (Alter, Geschlecht), der Mehrsprachigkeit bzw. Sprachlernerfahrung sowie der angegebenen Deutschlernmotivation können etwaige Unterschiede in Bezug auf die subjektive Wahrnehmung der Lernenden bezüglich des Einsatzes von Spielen generell bzw. von „Identik“ im Speziellen im Sprachunterricht kaum darauf zurückgeführt werden.

Der Vergleich der nach Experiment 1 bzw. 2 erhobenen subjektiven Einschätzung der Lernenden hinsichtlich der Nützlichkeit des adaptierten Lernspiels für das Erlernen der deutschen Sprache generell bzw. im Hinblick auf einzelne Lernaspekte, birgt große Relevanz für die Beantwortung der Forschungsfrage.

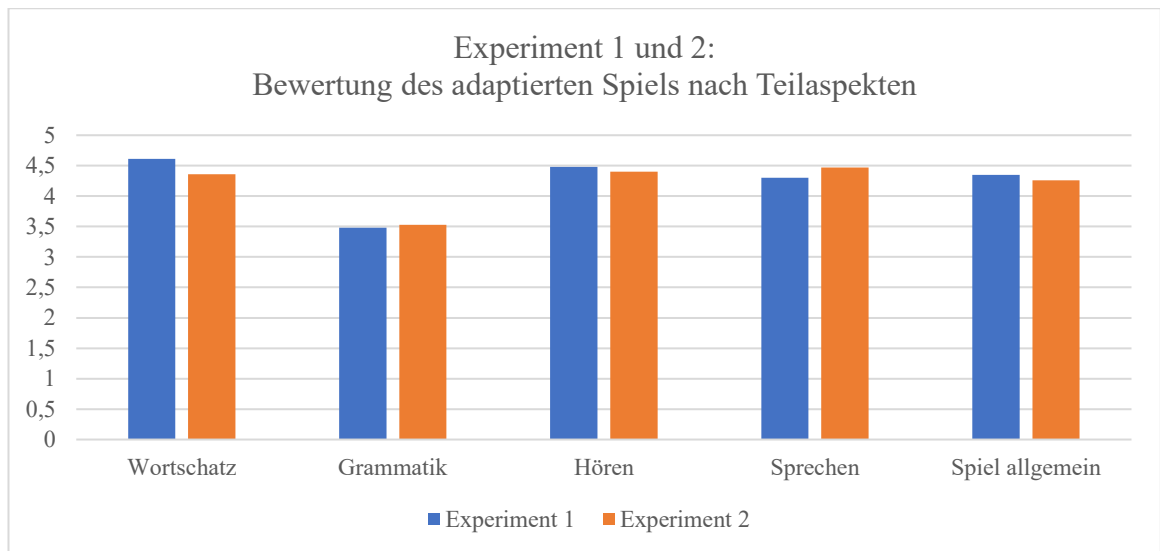


Abbildung 23: Experiment 1 und 2 – Bewertung des adaptierten Spiels nach Teilaspekten

Die durchschnittlichen Bewertungen der einzelnen Teilaspekte nach Experiment 1 weichen nur geringfügig von jenen nach Experiment 2 ab. In diesem Sinne schnitten der Aspekt „Wortschatz“, die Fertigkeit „Hörverstehen“ und das Spiel allgemein beim zweiten Einsatz minimal, d. h. mit einem Punkteunterschied von 0,09 bis maximal 0,25, schlechter ab. Die subjektive Wahrnehmung der Lernenden hinsichtlich des Lernbereichs „Grammatik“ blieb mit einem Plus von 0,05 Punkten nach dem zweiten Einsatz des Spiels (Experiment 2) quasi unverändert und fiel im Hinblick auf die Fertigkeit „Sprechen“ bei der zweiten Datenerhebung (Experiment 2) mit einem Punkteplus von 0,17 minimal positiver aus. Festgehalten werden kann somit, dass die subjektive Wahrnehmung der Teilnehmenden hinsichtlich einzelner Teilaspekte vom ersten zum zweiten Spieleinsatz stabil blieb und mit Ausnahme des Bereichs „Grammatik“ auch gut bis sehr gut bewertet wurde.

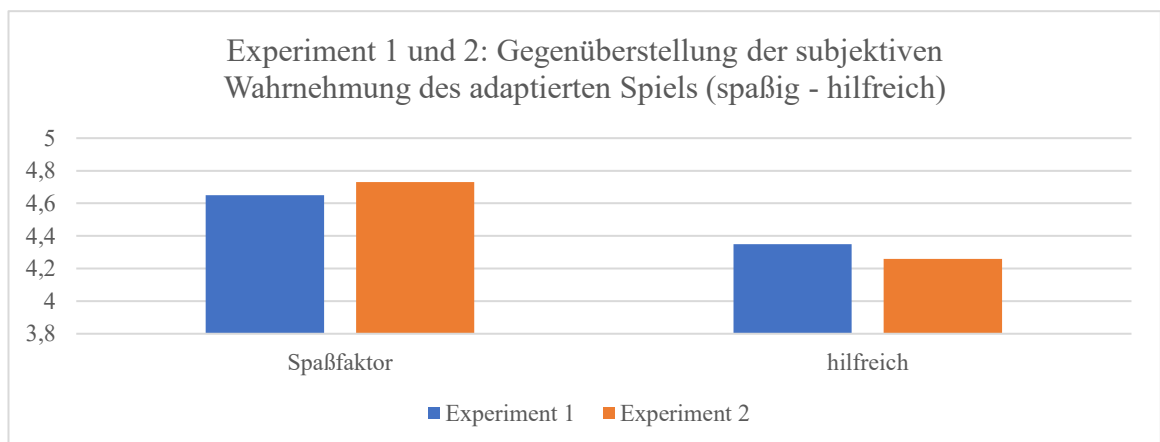


Abbildung 24: Experiment 1 und 2 – Gegenüberstellung der subjektiven Wahrnehmung des adaptierten Spiels (spaßig – hilfreich)

Auch die in Abbildung 24 dargestellten subjektiven Wahrnehmungen der Lernenden nach Experiment 1 weichen nur unwesentlich von jenen nach Experiment 2 ab. Diesbezüglich

fällt auf, dass der Spaßfaktor des Spiels (*11. Das Spiel hat mir Spaß gemacht.*) nach dem zweiten Spieleinsatz minimal besser und die Sinnhaftigkeit bzw. Nützlichkeit des Spiels für das Erlernen der deutschen Sprache minimal schlechter bewertet wurden. Interessanterweise differieren die Einschätzungen der Teilnehmenden dabei jeweils um genau 0,08 Punkte.

Einigkeit bestand bei allen Teilnehmenden (Experiment 1 und 2) darüber, dass sie Spiele im Unterricht gut finden (*12. Ich finde Spiele im Unterricht gut.*). Diesbezüglich gaben die Teilnehmenden auch nach beiden Experimenten ähnliche Begründungen ab, die gebündelt und kategorisiert wurden. Dabei kristallisierten sich folgende Kategorien heraus, die wie folgt quantifiziert wurden: „Spaß/Interesse/Lust“ (19 x), „hilfreich/Sprachanwendung“ (17 x), „Entspannung“ (sechsmal), „soziale Aspekte“ (fünfmal), „Konzentration“ (dreimal), „auf Deutsch denken“ (dreimal) und „Motivation“ (zweimal). Interessant dabei scheint, dass jede dieser sieben Begründungen sowohl nach Experiment 1 als auch nach Experiment 2 genannt wurden (siehe V. Anhang f) Inhaltsanalyse Experiment 1 und i) Inhaltsanalyse Experiment 2). Die Gewichtung bzw. Häufigkeit von Aussagen, die zur einen oder anderen Kategorie zählen, hat sich jedoch teilweise verschoben:

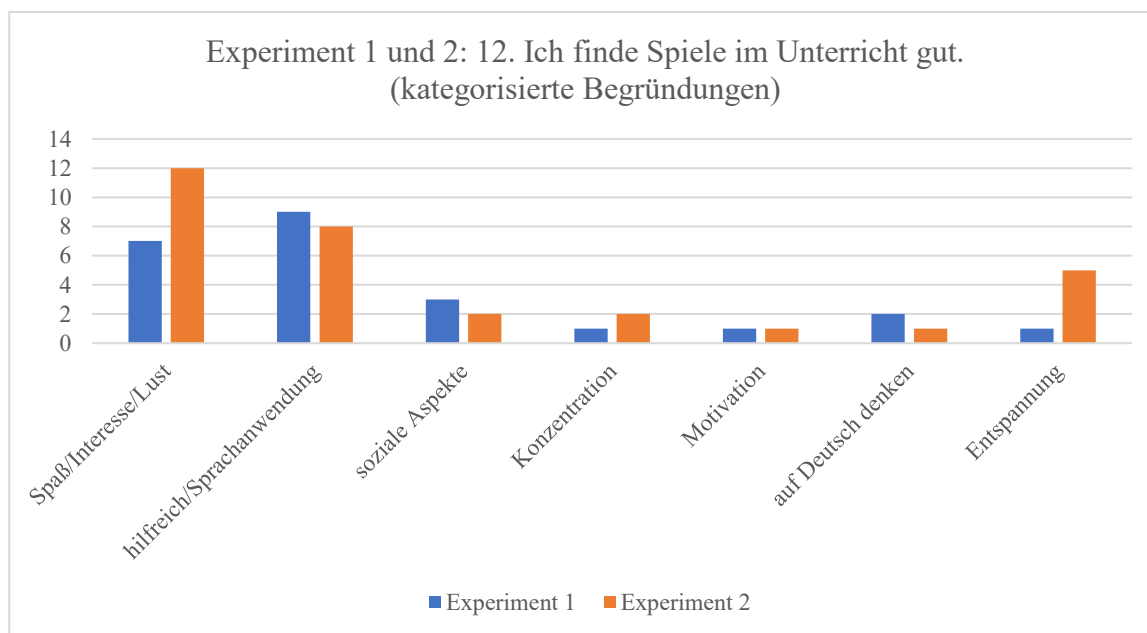


Abbildung 25: Experiment 1 und 2 – Gegenüberstellung, warum Spiele im Unterricht gut sind (kategorisierte Begründungen)

Weitgehende Einigkeit bei den Teilnehmenden beider Experimente besteht hinsichtlich *13. Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation.* Insgesamt wurde diese Aussage lediglich zweimal verneint, was jedoch nicht bedeutet, dass diese Personen „Identik“ nicht als spannend und/oder sinnvoll wahrgenommen haben. Denn beide haben

bei den Items 8. *Ist das Spiel „Identik“ Ihrer Meinung nach hilfreich beim Deutschlernen?* und 11. *Das Spiel hat mir Spaß gemacht.* jeweils vier (von fünf) Punkte vergeben.

Bei der qualitativen Auswertung der Aussage 13. *Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation.* zeigt sich folgendes Bild (siehe V. Anhang f) Inhaltsanalyse Experiment 1 und i) Inhaltsanalyse Experiment 2):

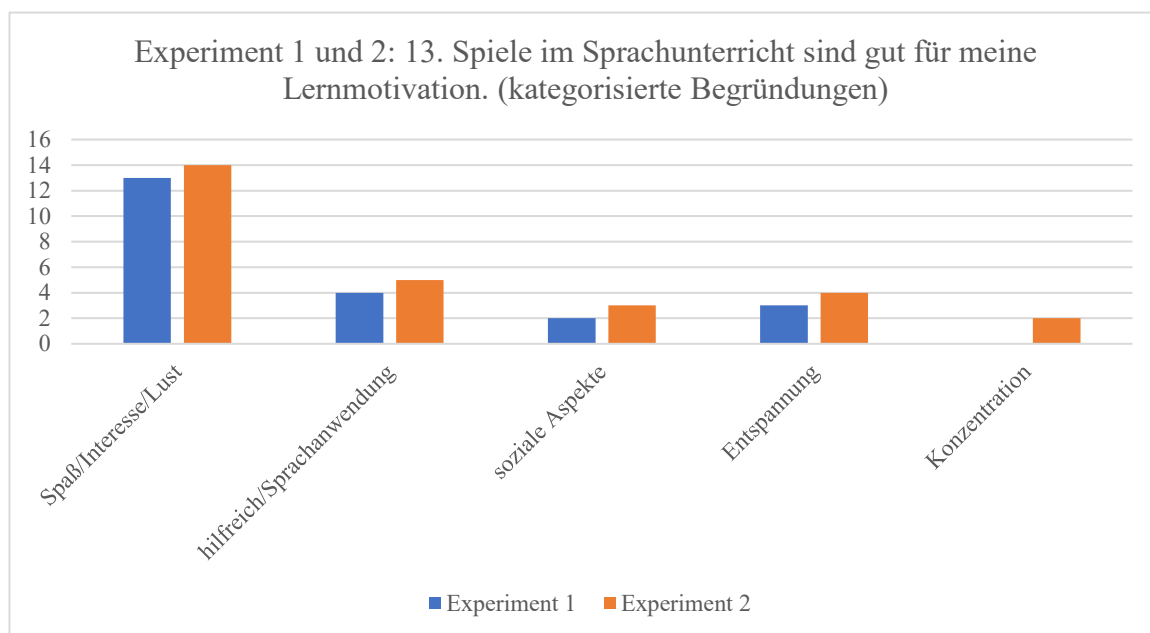


Abbildung 26: Experiment 1 und 2 – 13. Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation. (kategorisierte Begründungen)

Ein kleiner Unterschied zwischen den im Rahmen von Experiment 1 und den von Experiment 2 erhobenen Daten besteht hinsichtlich der Aussage 14. *Ich spiele gerne in meiner Freizeit.* Gaben die Teilnehmenden von Experiment 1 diesem Item durchschnittlich umgerechnet 4,09 Punkte, so erhielt selbiges nach Experiment 2 durchschnittlich nur noch den Wert 3,77. Interessant ist jedoch, dass das adaptierte Lernspiel – trotz der fehlenden Spieleuphorie in der Freizeit – bei der Datenerhebung nach Experiment 2 hinsichtlich des Spaßfaktors besser abschnitt als nach Experiment 1, an dem Lernende teilnahmen, deren Spielfreude in der Freizeit den eigenen Angaben zufolge durchschnittlich höher war (siehe Abbildung 24).

Abschließend soll noch ein kurzer Blick auf die Gesamtheit der von den Lernenden nach dem ersten und dem zweiten Experiment (jeweils Gruppe 1 und Gruppe 2) gemachten schriftlichen Begründungen und Anmerkungen geworfen werden. Da alle mit Ausnahme der in der Kategorie „Kritik/Optimierungsvorschläge“ zusammengefassten Aussagen

grundsätzlich positiv waren, scheint es an dieser Stelle legitim, auch die kategorisierten Anmerkungen des freien Textfeldes miteinzubeziehen.⁵⁴

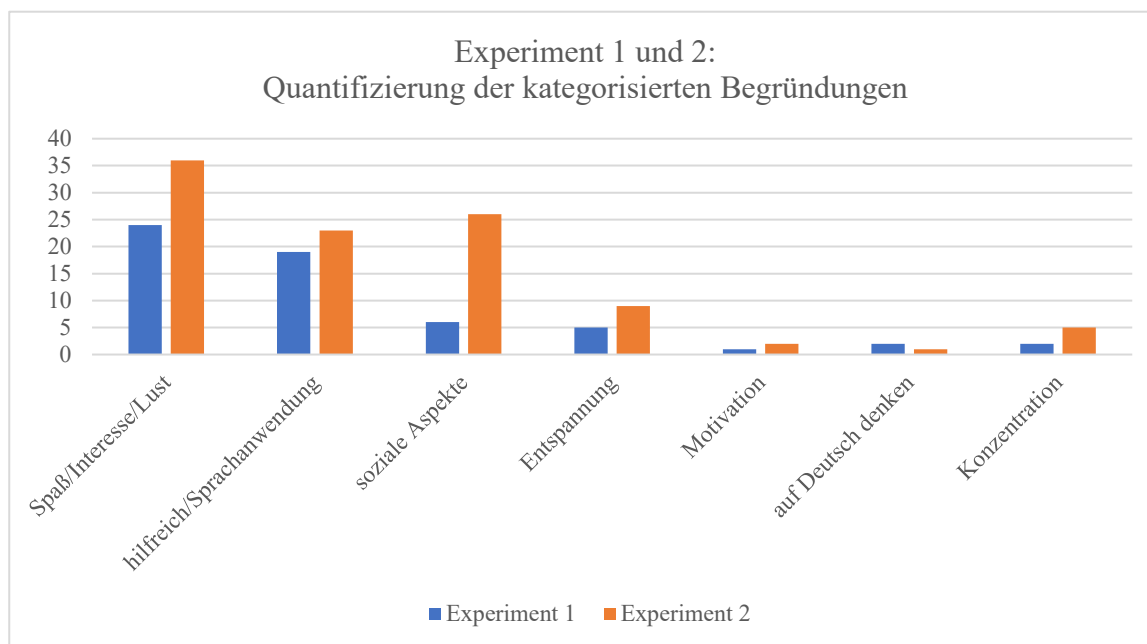


Abbildung 27: Experiment 1 und 2 – Quantifizierung der kategorisierten Begründungen

Die quantitativen Unterschiede zwischen Experiment 1 und Experiment 2 – wie in Abbildung 27 ersichtlich – sind u. a. auch darauf zurückzuführen, dass an Experiment 2 deutlich mehr Lernende teilgenommen haben und mit *13.a. Spiele im Unterricht sind gut für die Gruppe.* eine zusätzliche, quantitativ auszuwertende Frage in den adaptierten Fragebogen aufgenommen wurde. Abbildung 27 zeigt die am häufigsten von den Lernenden angegebenen positiven Effekte hinsichtlich des Einsatzes von Lernspielen im Unterricht: „Spaß/Interesse/Lust“, „hilfreich/Sprachanwendung“ und „soziale Aspekte“ und „Entspannung“. Während die Kategorien „Spaß/Interesse/Lust“ und „Entspannung“ selbsterklärend sind und die Kategorie „hilfreich/Sprachanwendung“ – wie bereits in Kapitel 9.1. erläutert – zwei Argumentationslinien vereint, soll abschließend noch ein kurzer Blick auf die Kategorie „soziale Aspekte“ geworfen werden. Denn unter dieser Bezeichnung finden sich Begründungen, die mit den Schlagworten „Kennenlernen“, „Interaktion“, „Zusammenarbeit/Gruppenarbeit“, „Unterrichtsdynamik“ und „Lernatmosphäre“ betitelt werden können und, sofern sich diese Effekte tatsächlich einstellen, längerfristige positive Auswirkungen auf eine Gruppe oder einen Kurs haben können.

⁵⁴ An dieser Stelle nicht miteinbezogen werden alle Anmerkungen, die als „Kritik/Optimierungsvorschläge“ gebündelt wurden. Ebenso die paraphrasierte Anmerkung „nützlich für Kinder“, da sie keine inhaltliche Begründung liefert bzw. keinen positiven Effekt von Spielen im (Erwachsenen-)Unterricht darstellt.

III. Resümee und Ausblick

Abschließend werden die zentralen Ergebnisse dieser Untersuchung präsentiert, kritisch reflektiert und im Hinblick auf ihre Relevanz für künftige Forschungsvorhaben sowie für die Unterrichtspraxis eingeordnet. Im Mittelpunkt stand dabei die Frage, inwieweit der Einsatz einer adaptierten Version des Zeichenspiels „Identik“ von erwachsenen Lernenden im DaF/DaZ-Unterricht als sinnvoll wahrgenommen wird.

Die in dieser Arbeit vorgenommene Auswertung der erhobenen Daten verdeutlicht, dass die in der Fachliteratur häufig angeführte Skepsis erwachsener Lernender gegenüber Spielen im Unterricht (siehe Kapitel 3.5.) nicht bestätigt werden konnte. Alle Teilnehmenden bewerteten den Einsatz von Spielen im Unterricht positiv und lediglich in zwei von 54 Fragebögen wurde ein positiver Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Spielen im Sprachunterricht und der Lernmotivation verneint (siehe Kapitel 9.4.).

Die quantitative Auswertung zeigt weiters, dass die Teilnehmenden das adaptierte Lernspiel – mit durchschnittlich 4,35 bzw. 4,26 von fünf Punkten – nach beiden Experimenten als generell hilfreich für das Erlernen der deutschen Sprache bewerteten. Vor allem im Bereich „Wortschatz“ bzw. in Bezug auf die Fertigkeiten „Hören“ und „Sprechen“ wurde es – mit Durchschnittswerten zwischen 4,3 und 4,61 nach Experiment 1 bzw. Werten zwischen 4,36 und 4,47 nach Experiment 2 (von jeweils fünf möglichen Punkten) – als förderlich empfunden. Lediglich im Bereich „Grammatik“ wurde das Spiel als kaum hilfreich für den Lernerfolg wahrgenommen. Die im Kontext von Spielen wichtige Beurteilung des Spaßfaktors fiel nach beiden Experimenten – mit den durchschnittlichen Werten 4,65 bzw. 4,73 – sehr gut aus (siehe Kapitel 9.4.).

Die Hypothese, dass der Einsatz des adaptierten Lernspiels „Identik“ von erwachsenen Lernenden als förderlich für ihr Sprachenlernen, besonders in Bezug auf die Motivation, den Wortschatz, die Grammatik sowie die Fertigkeiten „Sprechen“ und „Hören“ eingeschätzt wird, wurde durch die Ergebnisse somit weitgehend bestätigt – mit der Einschränkung, dass der Bereich „Grammatik“ relativ neutral bewertet wurde. Demgegenüber wurden von den Lernenden wiederholt soziale Aspekte als Argument für den Einsatz des Spiels angeführt (siehe Kapitel 9.4.), wie in weiterer Folge näher ausgeführt wird.

Bemerkenswert ist die Konstanz der Bewertungen: Die Unterschiede zwischen den beiden Experimenten sowie zwischen den zwei Gruppen (im Rahmen von Experiment 1 bzw. Experiment 2) fielen minimal aus (siehe Kapitel 9.4.), was die Aussagekraft der

Ergebnisse unterstreicht. Darüber hinaus zeigt dies – zumindest bis zu einem gewissen Grad – auch die Qualität des Lernspiels als echtes Spiel (im Unterschied zur bloßen spielerischen Übung). Diese Annahme wird weiters durch folgende Anmerkung einer bzw. eines Teilnehmenden nach Experiment 2 untermauert: „[...] Zusammenfassung will ich wieder diese Spiel spielen. ☺“. ⁵⁵

Die qualitative Analyse der handschriftlichen Anmerkungen identifizierte sieben Kategorien positiver Wirkungsweisen des Spieleinsatzes. Am häufigsten wurden dabei Komponenten der Kategorie „Spaß/Interesse/Lust“ genannt, gefolgt von Aspekten der Kategorie „hilfreich/Sprachanwendung“, sozialen Faktoren, „Entspannung“, „Motivation“, „Denken auf Deutsch“ und „Konzentration“ (siehe Kapitel 9.4.). Diese finden sich – mit Ausnahme des „Denkens auf Deutsch“ – auch in der didaktischen Spieleliteratur wieder und bestätigen somit bestehende wissenschaftliche Erkenntnisse in Bezug auf die angenommenen potenziell positiven Effekte von (Lern-)Spielen (siehe Kapitel 3.4.1., 3.4.1.1., 3.4.2. und 3.4.3.).

Hervorzuheben ist, dass der Zusammenhang zwischen fehlender Spielfreude in der Freizeit und der Einstellung zu Spielen im Unterricht weniger stark ausgeprägt war als ursprünglich angenommen. So schnitt das adaptierte Lernspiel in Hinblick auf den Spaßfaktor nach Experiment 2 sogar besser ab, obwohl die durchschnittlich angegebene Spielfreude verhältnismäßig deutlich unter dem diesbezüglich nach Experiment 1 erhobenen Wert lag (siehe Kapitel 9.4.). Dies stützt zusätzlich die dieser Arbeit zugrundeliegende Annahme, dass weitere Forschungen hinsichtlich der subjektiven Wahrnehmung erwachsener Lernender in Bezug auf den Einsatz von (Lern-)Spielen im Unterricht sinnvoll sind.

Die Ergebnisse bestätigen darüber hinaus, dass die im Theorieteil durchgeführte Analyse in Bezug auf die Eignung sowie die Potenziale des kommerziell erfolgreichen Spiels „Identik“ als Sprachlernspiel zutreffend war (siehe Kapitel 4.2., 4.3.1. und 4.3.2.). Die von der Verfasserin vorgenommene Adaption (siehe Kapitel 6) hat zu einem Lernspiel geführt, das sich als grundsätzlich geeignet für den spezifischen Lehr- und Lernkontext erwiesen hat. Da das Spiel auch künftig im DaF/DaZ-Unterricht eingesetzt werden kann, trägt die vorliegende Arbeit zur Erweiterung der Methodenvielfalt im Unterricht auf dem Niveau A2 mit erwachsenen Lernenden bei.

⁵⁵ Die Anmerkung wurde in der Originalschreibweise der oder des Teilnehmenden ohne Fehlerkorrektur übernommen.

Wie bereits ausgeführt, bestätigt die vorliegende Untersuchung zahlreiche Erkenntnisse der Fachliteratur hinsichtlich möglicher positiver Wirkungsweisen von Spielen (siehe Kapitel 3.4.1., 3.4.1.1., 3.4.2. und 3.4.3.), wobei einige Aspekte – wie etwa „Entspannung“ oder der positive Einfluss von Spielen auf die Gruppendynamik – explizit von den Lernenden selbst genannt wurden (siehe Kapitel 9.1. und 9.3.). Darüber hinaus zeigt die generell positive Bewertung von Spielen im DaF/DaZ-Unterricht als auch des adaptierten Lernspiels, dass die Sinnhaftigkeit von Spielen im Unterricht mehrheitlich nicht in Zweifel gezogen wird. Die Tatsache, dass dies – den Ergebnissen zufolge – auch auf Teilnehmende ohne ausgeprägte Spielfreude in der Freizeit zutrifft (siehe Kapitel 9.4.), stärkt den wissenschaftlichen Zugang, die in der Fachliteratur oft angeführte Spielskepsis erwachsener Lernender (siehe Kapitel 3.5.) kritisch zu hinterfragen und sich vermehrt empirisch mit der subjektiven Wahrnehmung dieser Zielgruppe auseinanderzusetzen.

Die hier präsentierten Ergebnisse deuten jedenfalls darauf hin, dass der Einsatz echter Lernspiele im Unterricht mit erwachsenen Lernenden einen spürbaren Mehrwert bieten kann. Aufgrund der häufigen Nennung sozialer Aspekte scheint insbesondere auch der Einsatz von Spielen zu Beginn eines Kurses nützlich, um das Zusammenwachsen als Gruppe zu fördern und die Lernatmosphäre zu verbessern. Darüber hinaus deutet die Häufigkeit, mit welcher soziale Aspekte von den Lernenden genannt wurden, auch auf die anhaltende Relevanz analoger Spiele im Unterrichtskontext hin.

Die Ergebnisse verdeutlichen zudem, dass die Anpassung bereits existierender Spiele oder Spielideen an spezifische Lehr- und Lernkontexte nicht nur möglich, sondern auch gewinnbringend ist.

Nichtsdestotrotz ist die Aussagekraft der vorliegenden Forschung durch die begrenzte Anzahl und die homogene Zusammensetzung der Teilnehmenden eingeschränkt. In den insgesamt 54 Fragebögen, mit denen nach Experiment 1 bzw. Experiment 2 Daten erhoben wurden (siehe Kapitel 8), wurden in Summe 51-mal die Alterskategorien „18-25“ und „26-30“ angegeben. Lediglich drei Personen waren älter. Darüber hinaus verfügten die meisten Teilnehmenden – mit wenigen Ausnahmen – bereits über vielfältige Sprachlernerfahrungen und beherrschten neben ihrer Erstsprache und Deutsch meist noch weitere Fremdsprachen. Belastbare Daten zu den Erstsprachen der Lernenden liegen lediglich für Experiment 2 vor, da das entsprechende Frageitem im ursprünglichen Fragebogen von vielen nicht korrekt verstanden wurde (siehe Kapitel 9.1 und 9.3.). Zwar wurde der Bildungshintergrund der Teilnehmenden nicht abgefragt, allerdings kann

aufgrund des Zwecks der Institution „Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten“ (siehe Kapitel 8.1.), an der die Experimente durchgeführt wurden, angenommen werden, dass auch dieser verhältnismäßig homogen ist: Denn alle Teilnehmenden erfüllen grundsätzlich die Voraussetzungen für ein Studium an einer österreichischen Universität, wobei mit hoher Wahrscheinlichkeit einige bereits in anderen Ländern universitäre Erfahrungen gemacht haben.

Auch die methodische Vorgehensweise bringt Einschränkungen mit sich: Das subjektive Erkenntnisinteresse in Verbindung mit dem niedrigen Sprachniveau der Teilnehmenden stellte eine besondere Herausforderung dar. Die Wahl der Methode „teilstandardisierter Fragebogen“ (siehe Kapitel 5.2.) erwies sich als sinnvoll, um dieser Problematik bestmöglich zu begegnen. Die freien Anmerkungen und Begründungen der Teilnehmenden lieferten wertvolle Einblicke, wobei die zahlreichen Rechtschreib- und Grammatikfehler darauf hindeuten, dass die sprachlichen Grenzen der Teilnehmenden erreicht wurden (siehe Kapitel 9.1. und 9.3.).

Im Gegensatz dazu verdeutlicht das Beispiel der qualitativ ausgewerteten Kategorie „soziale Aspekte“, dass das methodische Forschungsdesign (siehe Kapitel 5) im Wesentlichen erfolgreich war. Durch die handschriftlichen Anmerkungen der Teilnehmenden fand sie Eingang in die Auswertung und wurde in den nach Experiment 1 adaptierten Fragebogen aufgenommen. Dadurch wurden – wie beabsichtigt – auch Aspekte erfasst, die zuvor nur unzureichend berücksichtigt wurden, für die Lernenden jedoch von Bedeutung sind (siehe Kapitel 9.2.).

Des Weiteren ist hervorzuheben, dass sämtliche Experimente und Datenerhebungen unter einheitlichen und optimalen Bedingungen durchgeführt wurden (siehe Kapitel 8.1.). Dies ist insbesondere im Hinblick auf die Einhaltung wissenschaftlicher Gütekriterien und die Vergleichbarkeit der Ergebnisse von zentraler Bedeutung (siehe Kapitel 5.3.).

Wie bereits ausgeführt, erscheint eine vertiefende Forschung zum Einsatz analoger Spiele im DaF/DaZ-Unterricht weiterhin sinnvoll, insbesondere wenn der Schwerpunkt auf der subjektiven Wahrnehmung der erwachsenen Lernenden liegt. In diesem Sinne wäre beispielsweise eine Wiederholung der vorliegenden Untersuchung mit älteren Teilnehmenden oder mit Personen interessant, die zum Zeitpunkt der Experimente eine geringere Lernmotivation aufweisen.

Darüber hinaus bietet der von den erwachsenen Lernenden selbst eingebrachte und im überarbeiteten Fragebogen berücksichtigte Aspekt „Denken auf Deutsch“ einen vielversprechenden Ansatzpunkt für zukünftige Studien. Da dieser Aspekt in der

Datenerhebung nach Experiment 2 von beiden Gruppen positiv bewertet wurde (siehe Kapitel 9.3.), bislang jedoch – soweit der Autorin bekannt – in der Fachliteratur keine Beachtung findet, eröffnet sich hier eine potenzielle Forschungslücke.

Die Ergebnisse legen nahe, analoge Spiele zukünftig verstärkt im DaF/DaZ-Unterricht mit erwachsenen Lernenden einzusetzen. Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass diesem Aspekt auch bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, insbesondere für niedrigere Niveaustufen, künftig mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die vorliegende Arbeit möchte daher (angehende) Lehrkräfte dazu ermutigen, eigenständig Spiele oder Spielideen an den jeweiligen Lehr- und Lernkontext anzupassen, diese im Unterricht auszuprobieren und die gemachten Erfahrungen und – sofern es sinnvoll erscheint – auch die verwendeten Materialien mit anderen Lehrkräften zu teilen. Dabei können sicherlich auch weniger aufwendige Adaptionen (z. B. mit bereits existierendem Bildmaterial) zielführend sein. Insbesondere, wenn Spielideen gewählt werden, die bereits außerhalb des Unterrichts Freude bereiten. Denn wie in der Fachliteratur betont wird, stellt die Begeisterung der Lehrkraft für das eingesetzte Spiel eine zentrale Voraussetzung für einen erfolgreichen und sinnvollen Einsatz von Spielen und folglich für mehr Methodenvielfalt im Unterricht dar.

IV. Literaturverzeichnis

„**Identik**“ (2009): Asmodee Verlag. Seit 2012 erschienen unter dem Titel „Meisterwerke“.

Abraham, Ulf (2014): Sprechen und Schreiben über Bilder. Das produktive Zusammentreffen zweier Medien aus sprachdidaktischer Sicht. In: Roll, Heike/Spieß, Constanze (Hg.): Kunst durch Sprache – Sprache durch Kunst. Duisburg: Univ.-Verl. Rhein-Ruhr, 99-114.

Abraham, Ulf/**Sowa**, Hubert (2016): Bild und Text im Unterricht. Grundlagen, Lernszenarien, Praxisbeispiele. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Apeltauer, Ernst (1987): Einführung in den gesteuerten Zweitspracherwerb. In: Ebd. (Hg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Hueber, 9-50.

Asher, James J. (1977): Learning Another Language Through Actions. The Complete Teacher's Guidebook. Los Gatos, California: Sky Oak Productions.

Asmodee Deutschland (2018): Meisterwerke. In: <https://www.asmodee.de/produkte/meisterwerke#technical> [letzter Zugriff am 10.11.2019].

Bachmann, S. (2003): Was beim Spiel im Spiel ist... . In: <http://www.goethe.de/hs/bue/bachm/despvbac.htm> [letzter Zugriff am 13.12.2003].

Bayer, Claudia (1993): Sprach- und Rollenspiel als schulischer Beitrag zur Integration ausländischer Kinder und Jugendlicher in Österreich. Schwierigkeiten beim Erwerb der deutschen Sprache. Diplomarbeit. Universität Wien.

Behme, Helma (1992): Miteinander reden und lernen. Sprechspiele im Unterricht. 4., unveränderte Auflage. München: Iudicium-Verlag.

Behme, Helma (1993): Zur Theorie und Praxis des Sprechspiels unter besonderer Berücksichtigung interdisziplinärer Aspekte. München: Iudicium-Verlag.

Behr, Klaus (1980): Spiel im Unterricht. Informationen und Überlegungen zur theoretischen Begründung einer spielorientierten Lernpraxis. In: Der Deutschunterricht. Vol. 32, No. 4, S. 4-15.

Berndt, Annette (2002): Motivation ist nicht statisch – Motivation ändert sich. Der Faktor Motivation als Kernkompetenz lebenslangen Fremdsprachenlernens. In: Fremdsprache Deutsch. Vol. 26, 12-15.

Black, Colin/**Butzkamm**, Wolfgang (1977): Klassengespräche. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Bönsch, Manfred (1995): Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche Formen Strategien. München: Ehrenwirth Verlag.

Buland, Rainer (1999): Playing Science: Fraktale einer Prozeßorientierten Wissenschaft. In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik. Vol. 22, No. 3, 43-56.

Buschmann, Ulrich (1978): Gesellschaftsspiele im Fremdsprachenunterricht unter besonderer Berücksichtigung der Möglichkeit, damit fremdsprachliches Sprachhandeln zu fördern. Hektographierte, unveröffentlichte Magisterarbeit am Seminar für Sprachlehrforschung. Bochum.

- Bühler**, Charlotte (1928): Kindheit und Jugend: Genese des Bewusstseins. Leipzig: Hirzel.
- Caspari**, Daniela (2016): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael L./Schramm, Karen (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, 7-21.
- Daase**, Andrea/**Hinrichs** Beatrix/**Settinieri** Julia (2014): Befragung. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 103-122.
- Darsow**, Annkathrin/**Felbrich**, Anja (2014): Besondere Forschungsansätze: Experiment und Quasi-Experiment. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 229-241.
- Döring**, Nicola (2023): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 6., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Duden** [o. J.]: Kassa, die. In: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kassa> [letzter Zugriff am 27.11.].
- Edmonson**, Willis J. /**House**, Juliane (2000): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Fell**, Margret (1987): „Die neue Spiel-Geselligkeit: zur Renaissance der Gesellschaftsspiele“. In: Erwachsenenbildung. Vol. 33, No. 3, 143-147.
- Fichten**, Wolfgang (1993): Unterricht aus Schülersicht: die Schülerwahrnehmung von Unterricht als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand und ihre Verarbeitung im Unterricht. Frankfurt am Main: Lang.
- Fritz**, Jürgen (1991): Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim: Juventa Verlag.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen** (GeRS): <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php> [letzter Zugriff am 03.10.2025].
- Goethals**, Michaël (1977): Creative and Cognitive Foreign Language Learning. In: ITL – International Journal of Applied Linguistics. Vol. 36, 3-45.
- Goethe-Institut** (2004): Goethe-Zertifikat A1. Start Deutsch 1. Wortliste. In: https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/A1_SD1_Wortliste_02.pdf [letzter Zugriff am 15.11.2025].
- Goethe-Institut** (2016): Goethe-Zertifikat A2. Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Wortliste. In: https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/Goethe-Zertifikat_A2_Wortliste.pdf [letzter Zugriff am 15.11.2025].
- Goethe-Institut** (2025): GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN. NIVEAUSTUFEN A1-C2. In: <https://www.goethe.de/ins/de/de/uun/dln/ger.html#i10010848> [letzter Zugriff am 27.11.2025].

- Göbel, Richard** (1979): Lernen mit Spielen. Lernspiele für den Unterricht mit ausländischen Arbeitern. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Hochschul-Verbandes.
- Göbel, Richard** (1981): Vorwort. In: Spier, Anne: Mit Spielen Deutsch lernen. Spiele und spielerische Übungsformen für den Unterricht mit ausländischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor, VII-XI.
- Grassl, Stefan** (1998): Adäquates Lernen für Erwachsene. Eine empirische Untersuchung anhand einer AMS-Weiterbildungsmaßnahme. Dissertationen Universität Wien.
- Grätz, Roland** (2001): Vom Spielen, Leben, Lernen. In: Fremdsprache Deutsch. Vol. 25, 5-8.
- Grein, Marion** (2013): Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende. Ismaning: Hueber Verlag.
- Grewe, A.** (1992): Das Spiel als Arbeitform im Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. Hamburg: Diplomarbeit.
- Groos, Karl** (1922): Das Spiel. Zwei Vorträge. Jena: Verlag von Gustav Fischer.
- Grotjahn, Rüdiger** (1999): Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. Vol. 10, No. 1, 133–158.
- Grotjahn, Rüdiger** (2003): Lernstile/Lerntypen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearbeitet Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 326-331.
- Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G.** (2010): Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang; Königs/Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze: Klett, 11–17.
- Hansen, Maïke** (1990): Grundlagen und annotierte Auswahlbibliographie unter besonderer Berücksichtigung des Französischunterrichts. Tübingen: Narr.
- Hering, Wolfgang** (1979): Spieltheorie und pädagogische Praxis. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Herrmann, Ulrich** (2006): Gehirngerechtes Lehren und Lernen: Gehirnforschung und Pädagogik auf dem Weg zur Neurodidaktik? In: Ebd. (Hg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz Verlag, 8-15.
- Hoppe, Hans** (1983): Spiel im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. In: Kreuzer, Karl Josef (Hg.): Handbuch Spielpädagogik. Band 2. Das Spiel im frühpädagogischen und schulischen Bereich. Düsseldorf: Schwann, 285-303.
- Hoppe, Hans** (1985): Spieldidaktische Kriterien und Verfahrensvorschläge für den Einsatz von Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen. In: Info DaF. Vol. 12, No. 1, 4-14.
- Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang** (2013): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 6., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Kirchhoff, Sabine/Kuhnt, Sonja/Lipp, Peter/Schlawin, Siegfried** (Hg.) (2003): Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klafki, Wolfgang/Stöcker, Hermann** (1996): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Klafki, Wolfgang (Hg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Auflage, 173-208.

- Kleppin, Karin** (1980): Das Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht. Untersuchungen zum Lehrer- und Lernerverhalten in Sprachlernspielen. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kleppin, Karin** (2003): Sprachspiele und Sprachlernspiele. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearbeitet Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 263-266.
- Kleppin, Karin** (2007): Sprach- und Sprachlernspiele. In: Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 263-266.
- Klip, Elóide** (2010): Spiele für den Fremdsprachenunterricht. Aspekte einer Spielandragogik. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Klippel, Frederike** (1980): Lernspiele im Englischunterricht. Mit 50 Spielvorschlägen. Paderborn: Schöningh.
- Klippel, Friederike** [o. J.]: Funktionen und Integration von Spielen im Fremdsprachenunterricht. In: Donnerstag, Jürgen/Knapp-Potthoff, Annelie (Hg.): Kongreßdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 150-151.
- Klippert, Heinz** (2000): Kommunikations-Training. Übungsbausteine für den Unterricht II. 7. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Kluge, Norbert** (1981): Spielen und Erfahren. Der Zusammenhang von Spielerlebnis und Lernprozeß. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa** (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 3., aktualisierte Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Knight, Michael** (1977): Role-play. In: Zielsprache Englisch. Vol. 2, 6-12.
- Koenig, Michael** (2003): Nachdenken über Spiele. Ein Plädoyer für die spielerische Umgestaltung von Lernaktivitäten im Fremdsprachenunterricht. In: Babylonia. No. 1, 8-17. Online abrufbar unter: <http://babylonia-ti.ch/BABY103/PDF/koen.pdf> [letzter Zugriff am 12.02.2019].
- Koliander-Bayer, Claudia** (1997): Sprach- und Rollenspiele als schulischer Beitrag zur Integration ausländischer Kinder und Jugendlicher in Österreich. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Jahrbuch 1997. Innsbruck: Studien-Verlag, 50-73.
- Koliander-Bayer, Claudia** (1999): Zuerst die Arbeit, dann das Spiel? In: Koliander-Bayer, Claudia/Faistauer, Renate (Hg.): Spiele für den Fremdsprachenunterricht. Arbeitsunterlagen für den Fremdsprachenunterricht Nr. 8. Wien: Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle (PAF), 7-14.
- Koliander-Bayer, Claudia/Faistauer, Renate** (1999a): Spiele für den Fremdsprachenunterricht. Arbeitsunterlagen für den Fremdsprachenunterricht Nr. 8. Wien: Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle (PAF).
- Koliander-Bayer, Claudia/Faistauer, Renate** (1999b): Vorwort. In: Ebd. (Hg.): Spiele für den Fremdsprachenunterricht. Arbeitsunterlagen für den Fremdsprachenunterricht Nr. 8. Wien: Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle (PAF), 5-6.
- Kramer, Wolfgang** (2018a): Was macht ein Spiel zu einem guten Spiel? In: <http://www.kramer-spiele.de/vortraege/vortrag2.htm> [letzter Zugriff am 10.11.2019].

- Kramer**, Wolfgang (2018b): Wie können Spiele klassifiziert werden? In: <http://www.kramer-spiele.de/vortraege/vortrag3.htm> [letzter Zugriff am 17.11.2019].
- Krenn**, Wilfried (2002): Grammatik und Motivation – ein Widerspruch? Motivierungschancen und -strategien im Grammatikunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Vol. 25, 34-39.
- Kreuzer**, Karl Josef (1983): Zur Geschichte der pädagogischen Betrachtung des Spiels und der Spiele. In: Ebd. (Hg.): Handbuch der Spielpädagogik. Band 1. Düsseldorf: Schwann, 229-280.
- Krings**, Hermann (1976): Lernendes Spielen – Spielendes Lernen. In: Frommberger, Herbert/Freyhoff, Ulrich/Spies, Werner (Hg.): Lernendes Spielen – Spielendes Lernen. Hannover: Hermann Schroedel Verlag Kg, 7-20.
- Kube**, Klaus (1977): Spieldidaktik. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Kuty**, Margitta (1993): Spielideen nicht nur für den Englischunterricht. In: Fremdsprachenunterricht. Vol. 4, 204-206.
- Legutke**, Michael K./**Schramm**, Karen (2016): Forschungsethik. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, 108-116.
- Lienert**, Gustav A. (1989). Testaufbau und Testanalyse. München: Psychologie Verlags Union.
- List**, Gundula (2002): Motivation im Sprachunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Vol. 26, 6-10.
- Löffler**, Renate (1979) Spiele im Englischunterricht. München: Urban & Schwarzenberg.
- Mayring**, Philipp (1991): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst/Kneupp, Heiner/Rosenstiel, Lutz von/Wolf, Steffen (Hg.): Handbuch qualitative Forschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Beltz – Psychologie Verl. Union, 209-213.
- Meyer**, Hilbert (1987): Unterrichts-Methoden II: Praxisband. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mohr**, P. (Bearb.) (1978): Spielen im kommunikativen Englischunterricht. Hessisches Institut für Lehrerfortbildung. Fulda 1/Kassel.
- Moosbrugger**, Helfried/**Kelava**, Augustin (2020): Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“). In: Ebd.: Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. 3., vollständig neu bearbeitete, erweiterte und aktualisierte Auflage, 13-38.
- Obler**, Loraine K./**Rykhlevskaia**, Elena/**Schnyer**, David/**Clark-Cotton**, Manuella R./**Spiro**, Avron/**Hyun**, JungMoon/**Kim**, Dae-Shik/**Goral**, Mira/**Albert**, Martin L. (2010): Bilateral brain regions associated with naming in older adults. In: Brain and Language. Vol. 113, Issue 3, 113-123.
- OeAD** (2005): Über uns. In: <https://vorstudienlehrgang.oead.at/de/wien/ueber-uns> [letzter Zugriff am 14.11.2025].
- Parreren**, Carel F. van (1963): Psychologie und Fremdsprachenunterricht. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts. Vol. 1, 9ff.
- Plattner**, Sabine (2001): „Das Lernspiel kann durchaus anstrengend sein, ...“. In: Fremdsprache Deutsch. Vol. 25, 28f.

- Portele, Marei** (1976): Behauptete pädagogische Effekte von Simulationsspielen. In: Lehmann, J./Portele, G. (Hg.): Simulationsspiele in der Erziehung. Weinheim: Beltz Verlag, 235-246.
- Raab-Steiner, Elisabeth/Benesch, Michael** (2008): Der Fragebogen: von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. Wien: Facultas WUV.
- Raab-Steiner, Elisabeth/Benesch, Michael** (2018): Der Fragebogen: von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. 5., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Wien: Facultas WUV.
- Raz, Naftali** (2009): Decline and compensation in aging brain and cognition: promises and constraints. In: Neuropsychological Review. Vol. 19, No. 4, 411-414.
- Retter, Hein** (1979): Spielzeug: Handbuch zur Geschichte und Pädagogik der Spielmittel. Weinheim: Beltz.
- Riemer, Claudia** (2006): Entwicklungen in der qualitativen Fremdsprachenforschung. Quantifizierung als Chance oder Problem? In: Timm, Johannes-Peter (Hg.): Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung. Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer. Tübingen: Narr, 451–464.
- Riemer, Claudia** (2007): DaF/DaZ und empirische Forschung. Wechselnde Herausforderungen. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache. Vol. 34, 445–459.
- Riemer, Claudia** (2010): Motivation, die. In: Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: A. Francke Verlag, 219f.
- Riemer, Claudia/Settinieri, Julia** (2010): Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin: De Gruyter, 764–781.
- Sánchez, Juana/Sanz, Carlos/Dreke, Michael** (2013): Spielend Deutsch lernen. Interaktive Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene. München: Klett-Langenscheidt.
- Sarter, Heidemarie** (2006): Einführung in die Fremdsprachendidaktik. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Scheuerl, Hans** (1979): Das Spiel: Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Weinheim: Beltz.
- Scheuerl, Hans** (1994): Das Spiel: Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Band 1. Weinheim: Beltz.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst** (1957): Pädagogische Schriften. 2 Bände. Hrsg. von Erich Weniger. Düsseldorf: Küpper.
- Schmack, Ernst** (1983): Spielendes Lernen – Lernendes Spielen. In: Karl Josef Kreuzer (Hg.): Handbuch der Spielpädagogik. Band 1. Düsseldorf: Schwann, 211-227.
- Schmelter, Lars** (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 33-45.
- Schramm, Karen** (2021): Forschungsansätze zur Didaktik/Methodik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. In: Altmayer, Claus/Biebighäuser, Katrin/Haberzettl,

Stefanie/Heine, Antje (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden, 215-232.

Schulze, Walter (1931): Die Gestaltungseinheit im Spiel des Grundschülers. Eine morphologische Untersuchung auf Grund von Beobachtungen im Schullandheim. Diss. Hamburg.

Schwarzmayr, Maria (2004): Spielendes Lernen im erwachsenengerechten Zweitsprachenunterricht. Eine Analyse der Funktionen, Wirkungsbereiche und Problematik der Arbeitsform Spiel im Deutsch als Zweitspracheunterricht mit Erwachsenen. Diplomarbeit. Universität Wien.

Schweckendiek, Jürgen (2001): Spiele und Spielerisches. Zur Förderung der Gruppenintegration und zur Binnendifferenzierung. In: Fremdsprache Deutsch. Vol. 25, 9-19.

Siebert, Horst (1994): Seminarplanung und -organisation. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, 640-653.

Stangl, Werner (2025): Gütekriterien empirische Forschung. In: <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/Guetekriterien.shtml> [letzter Zugriff am 26.11.2025].

Sutton-Smith, Brian (1978): Die Dialektik des Spiels. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.

Twellmann, Walter: (1983): Spielen und Arbeiten – Spielen und Feiern – Spielen und Lernen. Ambivalente Bezüge des Spielens im Raum der Erziehung. In: Kreuzer, Karl Josef (Hg.): Handbuch der Spielpädagogik. Band 1 – Pädagogische, psychologische und vergleichende Aspekte. Düsseldorf: Schwann, 197-209.

Vanhaegendoren, Koen (2002): Fremdsprachendidaktik in Theorie und Praxis Deutsch als Fremdsprache. Lage: Verlag Hans Jacobs.

Vogelsang, Heide (1994): Spielpädagogik: Aspekte und Probleme des Spieles – exemplifiziert am Bewegungsstil. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.

Vogt, Stefanie/**Werner**, Melanie (2014): Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse. Fachhochschule Köln. In: https://www.th-koeln.de/mam/bilder/hochschule/fakultaeten/f01/skript_interviewsqualinhaltsanalyse-fertig-05-08-2014.pdf [letzter Zugriff am 06.02.2026].

VWU-Kommission (2017): Modulbeschreibung DEUTSCH gem. Beschluss der VWU Kommission vom 26.11.2008 [aktualisierte Version lt. Beschluss der VWU-Kommission vom 20.11.2017]. In: https://vorstudienlehrgang.oead.at/fileadmin/Dokumente/vorstudienlehrgang.at/VWU/Modulbeschreibungen/Modulbeschreibung_DEUTSCH_Nov.17.pdf [letzter Zugriff am 14.11.2025]).

Wegener, Heide/**Krumm**, Hans-Jürgen (1982): Spiele – Sprachspiele – Sprachlernspiele. Thesen zur Funktion des Spielens im Deutschunterricht für Ausländer. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Jahrbuch 8, 189-203.

Widodo, Pratomo (2015): Zur Entwicklung der motivierenden Lernmaterialien im DaF-Unterricht. In: Götze, Lutz/Akkramas, Pakini/Pommerin-Götze, Gabriele/ Traoré, Salifou (Hg.): Motivieren und Motivation im Deutschen als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, 61-70.

Zimmermann, Ekkart (1972): Das Experiment in den Sozialwissenschaften. Stuttgart: B. G. Teubner.

10. Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Bildkarte „Bringt mich fort“ aus dem Originalspiel „Identik“
- Abbildung 2: Makrostruktur des Forschungsdesigns (eigene Darstellung)
- Abbildung 3: Experiment 1 – Alters- und Geschlechterverteilung
- Abbildung 4: Experiment 1 – Mehrsprachigkeit der Teilnehmenden
- Abbildung 5: Experiment 1 – Fremdsprachenlernkontexte
- Abbildung 6: Experiment 1 – 8. Ist das Spiel „Identik“ Ihrer Meinung nach hilfreich beim Deutschlernen?
- Abbildung 7: Experiment 1 – Bewertung des adaptierten Spiels nach Teilaspekten
- Abbildung 8: Experiment 1 – Gegenüberstellung der subjektiven Wahrnehmung des adaptierten Spiels (spaßig – hilfreich)
- Abbildung 9: Experiment 1 – 12. Ich finde Spiele im Unterricht gut.
(kategorisierte Begründungen)
- Abbildung 10: Experiment 1 – 13. Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation. (kategorisierte Begründungen)
- Abbildung 11: Experiment 1 – Subjektive Wahrnehmung hinsichtlich des Spielens in verschiedenen Kontexten
- Abbildung 12: Experiment 2 – Alters- und Geschlechterverteilung
- Abbildung 13: Experiment 2 – Mehrsprachigkeit der Teilnehmenden
- Abbildung 14: Experiment 2 – Fremdsprachenlernkontexte
- Abbildung 15: Experiment 2 – 8. Ist das Spiel „Identik“ Ihrer Meinung nach hilfreich beim Deutschlernen?
- Abbildung 16: Experiment 2 – Bewertung des adaptierten Spiels nach Teilaspekten
- Abbildung 17: Experiment 2 – Aspekte "Entspannung", "Aufmerksamkeit/Konzentration" und "auf Deutsch denken"
- Abbildung 18: Experiment 2 – 12. Ich finde Spiele im Unterricht gut.
(kategorisierte Begründungen)
- Abbildung 19: Experiment 2: 13. Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation. (kategorisierte Begründungen)
- Abbildung 20: Experiment 2 – 13.a. Spiele im Unterricht sind gut für die Gruppe.
(kategorisierte Begründungen)
- Abbildung 21: Experiment 2 – Subjektive Wahrnehmung hinsichtlich des Spielens in verschiedenen Kontexten
- Abbildung 22: Experiment 1 und 2 – Deutschlernmotivation (Durchschnittswerte)
- Abbildung 23: Experiment 1 und 2 – Bewertung des adaptierten Spiels nach Teilaspekten
- Abbildung 24: Experiment 1 und 2 – Gegenüberstellung der subjektiven Wahrnehmung des adaptierten Spiels (spaßig – hilfreich)

Abbildung 25: Experiment 1 und 2 – Gegenüberstellung, warum Spiele im Unterricht gut sind (kategorisierte Begründungen)

Abbildung 26: Experiment 1 und 2 – 13. Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation. (kategorisierte Begründungen)

Abbildung 27: Experiment 1 und 2 – Quantifizierung der kategorisierten Begründungen

11. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Morphologische Analyse des Spiels „Identik“
Tabelle 2:	Überlegungen zu Sprechen und Schreiben zu Bildern (Abraham 2014: 103)
Tabelle 3:	Einordnung der adaptierten Bildkarten in Themenbereiche gemäß Goethe-Institut
Tabelle 4:	Experiment 1 – Bildkarten
Tabelle 5:	Experiment 2 – Bildkarten
Tabelle 6:	Experiment 1 und 2 – Teilnehmende und Spielrunden
Tabelle 7:	Experiment 1, Gruppe 1 – 12. Ich finde Spiele im Unterricht gut. (Begründungen)
Tabelle 8:	Experiment 1, Gruppe 2 – 12. Ich finde Spiele im Unterricht gut. (Begründungen)
Tabelle 9:	Experiment 1, Gruppe 1 – 13. Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation. (Begründungen)
Tabelle 10:	Experiment 1, Gruppe 2 – 13. Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation. (Begründungen)
Tabelle 11:	Experiment 2, Gruppe 1 – 12. Ich finde Spiele im Unterricht gut. (Begründungen)
Tabelle 12:	Experiment 2, Gruppe 2 – 12. Ich finde Spiele im Unterricht gut. (Begründungen)
Tabelle 13:	Experiment 2, Gruppe 1 – 13. Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation. (Begründungen)
Tabelle 14:	Experiment 2, Gruppe 2 – 13. Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation. (Begründungen)
Tabelle 15:	Experiment 2, Gruppe 1 – 13.a. Spiele im Unterricht sind gut für die Gruppe. (Begründungen)
Tabelle 16:	Experiment 2, Gruppe 2 – 13.a. Spiele im Unterricht sind gut für die Gruppe. (Begründungen)

V. Anhang

a) Fragebogen (Datenerhebung nach Experiment 1)

Sehr geehrte Teilnehmende!

Bitte füllen Sie den Fragebogen möglichst **vollständig und ehrlich** aus. Es gibt **keine richtigen oder falschen Antworten**. Jede Antwort ist wichtig. Ihre Antworten werden **anonym** ausgewertet.

Vielen Dank für Ihre Zeit
und Ihre Hilfe!

1. Ich bin gespannt auf die Ergebnisse des Fragebogens.

2. Ich danke Ihnen für Ihre Teilnahme.

☒ Ja, weil Sie mir damit sehr helfen!

☐ Nein, weil _____

1. Welches Geschlecht haben Sie?

☐ ☐ ☐
Männlich Weiblich Divers

2. Wie alt sind Sie?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
< 18 J. 18-25 J. 26-30 J. 31-35 J. 36-40 J. 41-50 J. 51-60 J. > 60 J.

3. Wie viele Sprachen haben Sie vor Ihrem 3. Lebensjahr erlernt?

Welche Sprache(n)?

1 Sprache ☐ 1. _____

2 Sprachen ☐ 1. _____
2. _____

3 Sprachen ☐ 1. _____
2. _____
3. _____

_____ ☐ _____

4. Wie viele Sprachen sprechen Sie insgesamt?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 oder mehr

5. Wie viele dieser Sprachen haben Sie in der Schule oder an der Universität gelernt?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 oder mehr

6. Bitte kreuzen Sie alle richtigen Antworten an.

Ich habe Fremdsprachen gelernt...

- ☐ in der Schule / an der Universität
- ☐ in Sprachkursen
- ☐ mit Freunden / Familienmitgliedern
- ☐ im Tandem
- ☐ allein mit Büchern
- ☐ allein mit dem Internet / mit Apps
- ☐ im Ausland
- ☐ _____

7. Wie hoch ist Ihre aktuelle Motivation, Deutsch zu lernen?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

8. Ist das Spiel „Identik“ Ihrer Meinung nach hilfreich beim Deutschlernen?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

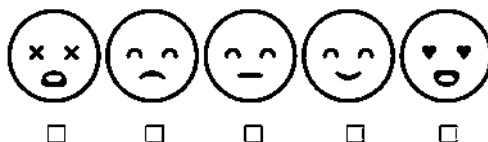
9. Das Spiel „Identik“ hilft beim Lernen...

... von Wortschatz. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

... von Grammatik. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

10. Beim Spielen von „Identik“ übe ich...

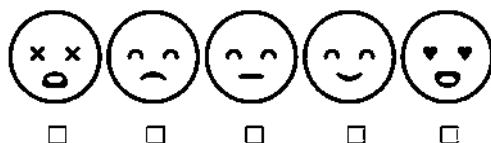
... das Hören.



... das Sprechen.



11. Das Spiel hat mir Spaß gemacht.



12. Ich finde Spiele im Unterricht gut.

☐ Ja, weil _____

☐ Nein, weil _____

13. Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation.

☐ Ja, weil _____

☐ Nein, weil _____

14. Ich spiele gerne in meiner Freizeit.



15. Anmerkungen – Was möchten Sie gerne mitteilen?

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

b) Adaptierter Fragebogen (Datenerhebung nach Experiment 2)

Sehr geehrte Teilnehmende!

Bitte füllen Sie den Fragebogen möglichst **vollständig und ehrlich** aus. Es gibt **keine richtigen oder falschen Antworten**. Jede Antwort ist wichtig. Ihre Antworten werden **anonym** ausgewertet.

Vielen Dank für Ihre Zeit
und Ihre Hilfe!

1. Ich bin gespannt auf die Ergebnisse des Fragebogens.

☹️ ☹️ ☹️ ☹️ 😊

☐ ☐ ☐ ☐ ☒

2. Ich danke Ihnen für Ihre Teilnahme.

☒ Ja, weil Sie mir damit sehr helfen!

☐ Nein, weil _____

1. Welches Geschlecht haben Sie?

☐

Männlich

☐

Weiblich

☐

Divers

2. Wie alt sind Sie?

☐☐☐☐☐☐☐☐

< 18 J. 18-25 J. 26-30 J. 31-35 J. 36-40 J. 41-50 J. 51-60 J. > 60 J.

3.a. Haben Sie mehrere Muttersprachen?

☐

Nein, ich habe nur 1 Muttersprache.

☐

Ja, ich habe _____ (2, 3 ...) Muttersprachen.

3.b. Was ist Ihre Muttersprache? / Was sind Ihre Muttersprachen?

4. Wie viele Sprachen sprechen Sie insgesamt?

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11 oder mehr

5. Wie viele dieser Sprachen haben Sie in der Schule oder an der Universität gelernt?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 oder mehr

6. Bitte kreuzen Sie alle richtigen Antworten an.

Ich habe Fremdsprachen gelernt...

- ☐ in der Schule / an der Universität
- ☐ in Sprachkursen
- ☐ mit Freunden / Familienmitgliedern
- ☐ im Tandem
- ☐ allein mit Büchern
- ☐ allein mit dem Internet / mit Apps
- ☐ im Ausland
- ☐ _____

7. Wie hoch ist Ihre aktuelle Motivation, Deutsch zu lernen?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

8. Ist das Spiel „Identik“ Ihrer Meinung nach hilfreich beim Deutschlernen?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

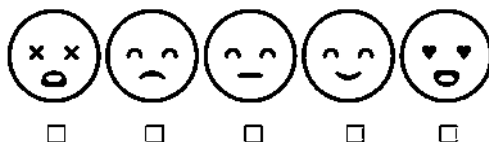
9. Das Spiel „Identik“ hilft beim Lernen...

... von Wortschatz. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

... von Grammatik. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

10. Beim Spielen von „Identik“ übe ich...

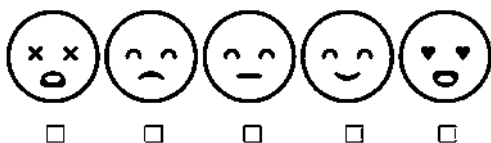
... das Hören.



... das Sprechen.



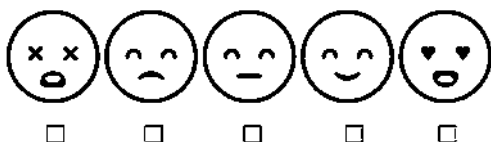
11. Das Spiel hat mir Spaß gemacht.



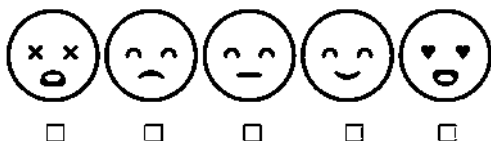
11.a. Beim Spielen von „Identik“ konnte ich entspannen.



11.b. Das Spiel „Identik“ war gut für meine Konzentration / Aufmerksamkeit.



11.c. Das Spiel „Identik“ hilft mir, auf Deutsch zu denken.



12. Ich finde Spiele im Unterricht gut.

☐ Ja, weil _____

☐ Nein, weil _____

13. Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation.

☐ Ja, weil _____

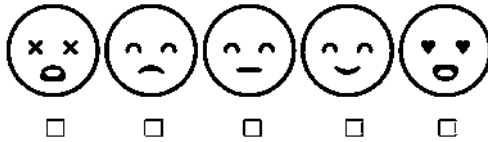
☐ Nein, weil _____

13.a. Spiele im Unterricht sind gut für die Gruppe.

☐ Ja, weil _____

☐ Nein, weil _____

14. Ich spiele gerne in meiner Freizeit.



15. Anmerkungen – Was möchten Sie gerne mitteilen?

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

c) Einverständnis-Erklärung

Einverständnis-Erklärung

für die Teilnahme und das Verwenden Ihrer Daten für die
Masterarbeit „Die subjektive Wahrnehmung erwachsener Lernender
hinsichtlich des Einsatzes einer adaptierten Version des
Zeichenspiels ‘Identik’ im DaF/DaZ-Unterricht“ (Arbeitstitel)

Ich, _____ (Name), nehme freiwillig an
der Durchführung des Spiels teil und bin damit einverstanden, dass die mit dem
Fragebogen erhobenen Daten für die Masterarbeit von Linda Unterrainer im
Bereich DaF/DaZ verwendet werden. Die Daten werden **anonymisiert**
ausgewertet und veröffentlicht.

Ich habe genug Informationen erhalten und hatte die Möglichkeit, Fragen zu
stellen.

Ort, Datum

Unterschrift

d) Fragebogen – Auswertung Experiment 1, Gruppe 1

12 Teilnehmende (12 Einverständnis-Erklärungen und 12 ausgefüllte Fragebögen)

1. Welches Geschlecht haben Sie?

Männlich: 4

Weiblich: 8

Divers: -

2. Wie alt sind Sie?

Von 4 m:

☐ 3 x 18-25 J.

☐ 1 x 26-30 J.

Von 8 w:

☐ 4 x 18-15 J.

☐ 3 x 26-30 J.

☐ 1 x 31-35 J.

Gesamt:

☐ <18 J.: 0

☐ 18-25 J.: 7

☐ 26-30 J.: 4

☐ 31-35 J.: 1

☐ 36-40 J.: 0

☐ 41-50 J.: 0

☐ 51-60 J.: 0

☐ >60 J.: 0

3. Wie viele Sprachen haben Sie vor Ihrem 3. Lebensjahr erlernt? Welche Sprache(n)?

Diese Frage wurde mit großer Wahrscheinlichkeit teilweise falsch verstanden. Denn schaut man sich die gemachten Angaben bei Frage 3 in Kombination mit den Fragen 4 und 5 an, so scheinen mehrere Fragebogen nicht plausibel ausgefüllt. Es wurde erstaunlich oft die Erstsprache „Deutsch“ genannt.

Eindeutig und plausibel:

4 x 1 Erstsprache:

- 1 Person mit 1 Erstsprache (Albanisch), insgesamt 3 Sprachen, davon 1 in der Schule/an der Uni
- 1 Person mit 1 Erstsprache (Bosnisch), insgesamt 4 Sprachen, 3 davon in der Schule/an der Uni
- 2 Personen mit 1 Erstsprache (Serbisch), insgesamt jeweils 3 Sprachen, davon alle 3 (auch) in der Schule bzw. an der Universität gelernt

2 x 2 Erstsprachen:

- 1 Person mit 2 Erstsprachen (Nepali, Bhojpuri), insgesamt 5 Sprachen, davon 4 (auch) in der Schule/an der Universität gelernt
- 1 Person mit 2 Erstsprachen (Georgisch, Mingrelisch (laut Angabe: Megrelianisch, höchstwahrscheinlich Mingrelisch, da Sprache, die im Westen Georgiens gesprochen wird); insgesamt 5 Sprachen, davon 3 in der Schule oder an der Universität gelernt

1 x 3 Erstsprachen:

- 1 Person mit 3 Erstsprachen (Georgisch, Russisch, Armenisch); insgesamt 5 Sprachen, davon 4 in der Schule oder an der Universität gelernt

Zweifelhafte Angaben:

- 1 Person: 4 Erstsprachen (Arabisch, Englisch, Türkisch, Deutsch), hat bei Frage 4 und 5 ebenfalls dieselbe Anzahl angegeben (würde plausibler erscheinen, wenn die genannten Sprachen z. B. Minderheitensprachen eines Landes oder Sprachen eines Nachbarlandes wären)
- 1 Person: 3 Sprachen bei Frage 3, 4, und 5 (Bosnisch, Englisch, Deutsch)
- 1 Person: 3 Sprachen bei Frage 3 und 4 (Serbisch, Englisch, Deutsch); 2 Sprachen bei Frage 5 – 1 Erstsprache und 2 Sprachen später institutionell gelernt oder 3 Erstsprachen, wovon 2 später institutionell (weiter) gelernt wurden?
- 2 Personen: 2 Erstsprachen bei Frage 3 (Englisch und Deutsch) – nur dann plausibel, wenn Deutsch danach komplett vernachlässigt wurde. Davon 1 Person: 3 Sprachen bei Frage 4 und 2 Sprachen bei Frage 5; 1 Person: 4 Sprachen bei Frage 4 und 2 Sprachen bei Frage 5

4. Wie viele Sprachen sprechen Sie insgesamt?

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN			6	3	3

5. Wie viele dieser Sprachen haben Sie in der Schule oder an der Universität gelernt?

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN	1	3	5	3	

6. Bitte kreuzen Sie alle richtigen Antworten an. Ich habe Fremdsprachen gelernt...

in der Schule / an der Universität	in Sprachkursen	mit Freunden / Familienmitgliedern	im Tandem	allein mit Büchern	allein mit dem Internet / mit Apps	im Ausland	Sonstiges
11	9	5		6	6	7	

7. Wie hoch ist Ihre aktuelle Motivation, Deutsch zu lernen?

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN				7	5

8. Ist das Spiel „Identik“ Ihrer Meinung nach hilfreich beim Deutschlernen?

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN			1	3	8

9. Das Spiel „Identik“ hilft beim Lernen...

... von Wortschatz.

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN				2	10

... von Grammatik.

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN			7	3	2

10. Beim Spielen von „Identik“ übe ich...

... das Hören.

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN				5	7

... das Sprechen.

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN			2	4	6

11. Das Spiel hat mir Spaß gemacht.

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN				1	11

12. Ich finde Spiele im Unterricht gut.

12 x Ja, weil...

0 x Nein, weil...

	Begründungen
Ja, weil...	Lust hilfreich sein kann
	man Deutschsprachen üben kann.
	ich das Hören und Sprechen übe.
	interessant ist.
	es sehr interessant ist
	ich viel Spaß hatte.
	es hilft mit Konzentration bleiben
	die Motivation und die Interesse zum Lernen weckt
	sie hilfreich beim Lernen sind.
	ich besser Deutsch lernen kann.
	ich Deutsch üben kann.
	ich besser lernen kann.

13. Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation.

12 x Ja, weil...

0 x Nein, weil...

	Begründungen
Ja, weil...	-
	es mir Spaß macht
	es sehr Spaß ist.
	ein bisschen entspannen kann.
	ich etwas hören kann und auch zeichnen
	Spiele mir sehr helfen.
	damit kann ich meine Wortschatz verbessern
	ich beim Lernen genießt und mich nicht langweile.
	sie Spaß machen, und die Lernatmosphäre [Lernatmosphäre] ändern.
	wir im der Sprachunterricht zusammen lernen können.
	es mir Spaß macht.
	es langweilig nicht ist.

14. Ich spiele gerne in meiner Freizeit.

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN		1	3	5	3

15. Anmerkungen – Was möchten Sie gerne mitteilen?

- Ich finde diese Spiel gut für lern Program weil das gut ist für aufmerksamkeit.
- Das Spiel ist sehr hilfreich, aber ich denke, dass die Zeit wenig ist. Es wird vielleicht gut, wenn noch ein bisschen mehr Zeit hätte.
- Was mir fehlt ... einleitungen
z.b.

da steht...

Es hängt...

Die einleitungen wäre gut... die Satz Struktur gut zu merken.

- Viel Erfolg mit den Masternarbeit!

e) Fragebogen – Auswertung Experiment 1, Gruppe 2

11 Teilnehmende (11 Einverständnis-Erklärungen und 11 ausgefüllte Fragebögen)

1. Welches Geschlecht haben Sie?

Männlich: 5

Weiblich: 6

Divers: -

2. Wie alt sind Sie?

Von 5 m:

- 5 x 18-25 J.

Von 6 w:

- 3 x 18-15 J.
- 3 x 26-30 J.

Gesamt:

- <18 J.: 0
- 18-25 J.: 8
- 26-30 J.: 3
- 31-35 J.: 0
- 36-40 J.: 0
- 41-50 J.: 0
- 51-60 J.: 0
- >60 J.: 0

3. Wie viele Sprachen haben Sie vor Ihrem 3. Lebensjahr erlernt? Welche Sprache(n)?

Die Frage wurde mit großer Wahrscheinlichkeit teilweise falsch verstanden. Denn schaut man sich die gemachten Angaben bei Frage 3 in Kombination mit den Fragen 4 und 5 an, so scheinen mehrere Fragebogen nicht plausibel ausgefüllt.

Eindeutig und plausibel:

4 x 1 Erstsprache:

- 1 Person mit 1 Erstsprache (Serbisch), insgesamt 3 Sprachen, davon 2 in der Schule bzw. an der Universität gelernt
- 1 Person mit 1 Erstsprache (Türkisch), insgesamt 3 Sprachen, davon 3 (auch) in der Schule/an der Universität gelernt
- 1 Person mit 1 Erstsprache (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch/Montenegrinisch); insgesamt 3 Sprachen, davon 3 in der Schule oder an der Universität gelernt
- 1 Person mit 1 Erstsprache (Arabisch), insgesamt 2 Sprachen, 1 davon in der Schule/an der Universität gelernt

1 x 2 Sprachen:

- 1 Person mit 2 Erstsprachen (Serbisch, Englisch); insgesamt 3 Sprachen, davon 2 in der Schule oder an der Universität gelernt

Zweifelhafte Angaben:

- 1 Person: 5 Sprachen bei Frage 3 (= Erstsprachen) und 4 (Nepali, Hindi, Bhojpuri, English, German), 2 davon (auch) in der Schule/an der Universität gelernt;
 - Es liegt der Schluss nahe, dass Nepali, Hindi und Bhojpuri Erstsprachen sind, während Englisch und Deutsch institutionell gelernt wurden.
- 2 Personen: 4 Sprachen bei Frage 3 und 4 (Georgisch, Englisch, Deutsch, Russisch),
- 1 Person: 5 Sprachen bei Frage 3 (Serbisch, Englisch, Deutsch, Latein, Italienisch)
 - Es scheint äußerst unrealistisch, dass Latein bereits vor dem 3. LJ erlernt wurde. Zudem gibt die Person an, dass sie insgesamt 3 Sprachen spricht + nicht „gesprochene“ Sprache Latein = 4, d. h. eine der bereits früh erlernten Sprachen wird nicht mehr gesprochen...
- 1 Person: Fragebogen ist speziell ausgefüllt: Frage 3: 1 Sprache *Korbyè (Afrikan sprache)* [eventuell Krobu??], dann ein Abstand, dann „3 Sprachen“ angekreuzt (Französisch, Englisch, Deutsch); Es scheint naheliegend, dass die afrikanische

Sprache die Erstsprache ist, aber die Frage 4 (Wie viele Sprachen sprechen Sie insgesamt?) wurde mit 3 (statt logischerweise 4) beantwortet, ebenso Frage 5;

- 1 Person mit 2 Erstsprachen (Englisch, Deutsch), insgesamt 3 Sprachen, davon 2 in der Schule/an der Universität gelernt → grundsätzlich plausibel ausgeführt, abgesehen von der Sprache Deutsch

4. Wie viele Sprachen sprechen Sie insgesamt?

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN		1	7	2	1

5. Wie viele dieser Sprachen haben Sie in der Schule oder an der Universität gelernt?

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN	1	5	5		

6. Bitte kreuzen Sie alle richtigen Antworten an. Ich habe Fremdsprachen gelernt...

in der Schule / an der Universität	in Sprachkursen	mit Freunden / Familienmitgliedern	im Tandem	allein mit Büchern	allein mit dem Internet / mit Apps	im Ausland	Sonstiges
9	10	4			3	3	Basketball spielen

7. Wie hoch ist Ihre aktuelle Motivation, Deutsch zu lernen?

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN				6	5

8. Ist das Spiel „Identik“ Ihrer Meinung nach hilfreich beim Deutschlernen?

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN			2	6	3

9. Das Spiel „Identik“ hilft beim Lernen...

... von Wortschatz.

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN			1	5	5

... von Grammatik.

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN	1	1	4	3	2

10. Beim Spielen von „Identik“ übe ich...

... das Hören.

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN		1	1	2	7

... das Sprechen.

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN			1	3	7

11. Das Spiel hat mir Spaß gemacht.

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN			1	5	5

12. Ich finde Spiele im Unterricht gut.

11 x Ja, weil...

0 x Nein, weil...

	Begründungen
Ja, weil...	ich viel lerne.
	es interessant sein kann
	können wir mit dem spaß lernen
	wir miteinander sprechen.
	ich vielegentspannt habe.
	es gut ist.
	man hören und sprechen verbessern kann.
	dieses Spiel mir hilft, in Deutsch zu denken
	die Spiele Leute näher bringt
	ich schnell lernen kan und in Deutsch denken
	man Kontakt mit verschiedenen Leute machen kann.

13. Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation.

11 x Ja, weil...

0 x Nein, weil...

	Begründungen
Ja, weil...	ich immer lust hätte.
	man sich entspannen kann
	kann man ohne stress viele lernen
	ich das interessanten finde.
	wir unsere Sprechen gut machen Konnen
	ich viele Spaß habe.
	es interessant ist.
	es nichtt so langweillig, deutsch zu lernen wenn spielen wir beim Unterricht
	es mir Spaß macht
	ich viele wörter und viele grammatik lernen kan
	es Spaß macht

14. Ich spiele gerne in meiner Freizeit.

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN	1	1		4	5

15. Anmerkungen – Was möchten Sie gerne mitteilen?

- Ich möchte mit Ihnen teilen, dass ich viele Wörter wiederholen habe. Deutsch ist nicht einfach, aber ich bin immer motiviert Danke!
- Ich finde dieses Spiel ein bisschen schwierig, weil man schnell beschreiben muss. Trotzdem denke ich dass man mit diesem Spiel gut lernen kann.
- Das Spiel „Identik“ ist sehr interessant. Ich habe das mir sehr gefallen. Für Deutsch lernen das ist eine gute spile, Perfekt für praktiks.
- Dieses Spiel war toll. Mann kann mehr Worter lehrnen oder wenn es mann schön gelernt hat zum spielen benutzen. Versuchen mehr zu reden es ist eine gute möglichkeit Deutsch besser zu lernen.
- Das Spiel war sehr entspannen. wir haben viel entspannt. mit diesem Spiel kann man ihre Sprachen verbessern und fließend sein. Auch hilf es im Hören zu verstehen
- Das spiel ist sehr interessant. Ich habe gewonnen.
- Das Spiel gefällt mir sehr gut, weil es eine interessante Art ist, Deutsch zu üben.
- Dieses macht mir zu Glücklich. Weil ich denke dass wir etwas spannend machen brauchen wenn starten wir eine andere fremdsprache lernen. Vielen Dank ☺
- Es war gut. + Zeichnung
- Ich würde mir wünschen, dass das Spiel ein paar Minuten länger dauert. Ich würde das Spiel nicht sehr schwerieg zu sein.
- Ich empfehle die spiele steigern machen, weil Kollegen mehr Kontakt haben können, dann vielleicht Freundet und das bedeutet super Deutsch im Alltag üben.

f) Inhaltsanalyse Experiment 1

Dokumentation der Vorgehensweise und Ergebnisse der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (inkl. Ergebnisse)

Nachstehend werden die Schritte 2-5 in einem (siehe Tabelle, zu lesen von links nach rechts) und anschließend Schritt 6 – Zusammenstellung der Aussagen als Kategoriensystem – des Ablaufmodells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 1991: 211) dargestellt.

Da für die vorliegende Forschungsarbeit unter anderem die Auswertung der einzelnen Fragen und der Vergleich zwischen Gruppe 1 und Gruppe 2 sinnvoll ist, erfolgt die Analyse je Frageitem und Gruppe.

Schritte 2-5 des Ablaufmodells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 1991: 211): Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen; Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus und Generalisierung der Paraphrasen unter diesem Abstraktionsniveau; Reduktion durch Selektion, Streichung bedeutungsgleicher Paraphrasen, Reduktion durch Bündelung, Konstruktion, Integration von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau (vgl. Mayring 1991: 211)

12. Ich finde Spiele im Unterricht gut.

Experiment 1, Gruppe 1:

	Begründungen ⁵⁶	Paraphrasierung/ Abstraktion/ Generalisierung/ Reduktion/ Bündelung/ Konstruktion		
Ja, weil...	Lust hilfreich sein kann	Lust	Lust	Spaß, Interesse, Lust
	man Deutschsprachen üben kann.	Sprachanwendung	Sprachanwendung	hilfreich/Sprachanwendung
	ich das Hören und Sprechen übe.	Sprachanwendung	Sprachanwendung	
	interessant ist.	Interesse	Interesse	
	es sehr interessant ist	Interesse	Interesse	
	ich viel Spaß hatte. ⁵⁷	Spaß	Spaß	
	es hilft mit Konzentration bleiben	Konzentration	Konzentration	Konzentration

⁵⁶ Die Kommentare wurden 1:1 so abgetippt, wie sie von den Lernenden geschrieben wurden. Es wurde bewusst keine Fehlerkorrektur vorgenommen.

⁵⁷ Aus der Formulierung „Ja, weil ich viel Spaß hatte.“ kann geschlossen werden, dass diese Person die Frage – anders als beabsichtigt – nicht allgemein auf Spiele im Unterricht, sondern konkret auf den Einsatz von „Identik“ bezogen hat. Nichtsdestotrotz scheint die Verarbeitung dieser Aussage möglich und sinnvoll, da sie in gewisser Weise einer Kann-Aussage entspricht, wie sie ebenfalls unter den Anmerkungen der Lernenden zu finden sind.

	die Motivation und die Interesse zum Lernen weckt	Motivation, Interesse	Motivation, Interesse	Motivation
	sie hilfreich beim Lernen sind.	hilfreich	hilfreich	
	ich besser Deutsch lernen kann.	hilfreich	hilfreich	
	ich Deutsch üben kann.	Sprachanwendung	Sprachanwendung	
	ich besser lernen kann.	hilfreich	hilfreich	

Schritt 6 des Ablaufmodells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 1991: 211): Zusammenstellung der Aussagen als Kategoriensystem (inkl. Quantifizierung):

- Spaß/Interesse/Lust: 5 x
- hilfreich/Sprachanwendung: 6 x
- Motivation: 1 x
- Sonstige positive Effekte:
 - Konzentration: 1 x

Schritte 2-5 des Ablaufmodells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 1991: 211): Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen; Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus und Generalisierung der Paraphrasen unter diesem Abstraktionsniveau; Reduktion durch Selektion, Streichung bedeutungsgleicher Paraphrasen, Reduktion durch Bündelung, Konstruktion, Integration von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau (vgl. Mayring 1991: 211)

12. Ich finde Spiele im Unterricht gut.

Experiment 1, Gruppe 2:

	Begründungen ⁵⁸	Paraphrasierung/ Abstraktion/ Generalisierung/ Reduktion/ Bündelung/ Konstruktion		
Ja, weil...	ich viel lerne.	hilfreich	hilfreich	hilfreich/Sprachanwendung
	es interessant sein kann	Interesse	Interesse	Spaß/Interesse
	können wir mit dem spaß lernen	Spaß	Spaß	
	wir miteinander sprechen.	Interaktion	Interaktion	soziale Aspekte
	ich vielegentspannt habe.	Entspannung	Entspannung	Entspannung

⁵⁸ Die Kommentare wurden 1:1 so abgetippt, wie sie von den Lernenden geschrieben wurden. Es wurde bewusst keine Fehlerkorrektur vorgenommen.

	es gut ist.			
	man hören und sprechen verbessern kann.	Sprachanwendung	Sprachanwendung	
	dieses Spiel mir hilft, in Deutsch zu denken	auf Deutsch denken	auf Deutsch denken	auf Deutsch denken
	die Spiele Leute näher bringt	Kennenlernen	Kennenlernen	
	ich schnell lernen kan und in Deutsch denken	Hilfreich, auf Deutsch denken	hilfreich, auf Deutsch denken	
	man Kontakt mit verschiedenen Leute machen kann.	Kennenlernen	Kennenlernen	

Schritt 6 des Ablaufmodells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 1991: 211): Zusammenstellung der Aussagen als Kategoriensystem (inkl. Quantifizierung):

- Spaß/Interesse: 2 x
- hilfreich/Sprachanwendung: 3 x
- Sonstige positive Effekte:
 - auf Deutsch denken: 2 x
 - soziale Aspekte (Interaktion/Kennenlernen): 3 x
 - Entspannung: 1 x

Quantifizierte Kategorien bzgl. 12. Ich finde Spiele im Unterricht gut. (Gruppe 1 und 2):

- Spaß/Interesse/Lust: 7 x
 - hilfreich/Sprachanwendung: 9 x
 - Motivation: 1 x
 - Sonstige positive Effekte:
 - Konzentration: 1 x
 - auf Deutsch denken: 2 x
 - soziale Aspekte: 3 x
 - Entspannung: 1 x
-

Schritte 2-5 des Ablaufmodells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 1991: 211): Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen; Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus und Generalisierung der Paraphrasen unter diesem Abstraktionsniveau; Reduktion durch Selektion, Streichung bedeutungsgleicher Paraphrasen, Reduktion durch Bündelung, Konstruktion, Integration von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau (vgl. Mayring 1991: 211)

13. Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation.

Experiment 1, Gruppe 1:

	Begründungen ⁵⁹	Paraphrasierung/ Abstraktion/ Generalisierung/ Reduktion/ Bündelung/ Konstruktion		
Ja, weil...	-			
	es mir Spaß macht	Spaß	Spaß	Spaß/Interesse
	es sehr Spaß ist.	Spaß	Spaß	
	ein bisschen entspannen kann.	Entspannung	Entspannung	Entspannung
	ich etwas hören kann und auch zeichnen ⁶⁰	Sprachanwendung	Sprachanwendung	Sprachanwendung
	Spiele mir sehr helfen.			
	damit kann ich meine Wortschatz verbessern	Sprachanwendung	Sprachanwendung	
	ich beim Lernen genießt und mich nicht langweile.	Spaß	Spaß	
	sie Spaß machen, und die Lernatmosphäre ändern.	Spaß, Lernatmosphäre	Spaß, Lernatmosphäre	soziale Aspekte
	wir im der Sprachunterricht zusammen lernen können.	Zusammenarbeit	Zusammenarbeit	
	es mir Spaß macht.	Spaß	Spaß	
	es langweilig nicht ist.	Interesse	Interesse	

⁵⁹ Die Kommentare wurden 1:1 so abgetippt, wie sie von den Lernenden geschrieben wurden. Es wurde bewusst keine Fehlerkorrektur vorgenommen.

⁶⁰ Diese Begründung legt den Schluss nahe, dass sich diese wiederum auf die adaptierte Version des Zeichenspiels „Identik“ und nicht auf Spiele im Sprachlernunterricht allgemein bezieht.

Schritt 6 des Ablaufmodells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 1991: 211): Zusammenstellung der Aussagen als Kategoriensystem (inkl. Quantifizierung):

- Spaß/Interesse: 6 x
- Sprachanwendung: 2 x
- Sonstige positive Effekte:
 - soziale Aspekte (Zusammenarbeit/Lernatmosphäre): 2 x
 - Entspannung: 1 x

Schritte 2-5 des Ablaufmodells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 1991: 211): Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen; Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus und Generalisierung der Paraphrasen unter diesem Abstraktionsniveau; Reduktion durch Selektion, Streichung bedeutungsgleicher Paraphrasen, Reduktion durch Bündelung, Konstruktion, Integration von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau (vgl. Mayring 1991: 211)

13. Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation.

Experiment 1, Gruppe 2:

	Begründungen ⁶¹	Paraphrasierung/ Abstraktion/ Generalisierung/ Reduktion/ Bündelung/ Konstruktion		
Ja, weil...	ich immer lust hätte.	Lust	Lust	Spaß/Interesse/Lust
	man sich entspannen kann	Entspannung	Entspannung	Entspannung
	kann man ohne stress viele lernen	Entspannung	Entspannung	
	ich das interessanten finde.	Interesse	Interesse	
	wir unsere Sprechen gut machen Konnen	Sprachanwendung	Sprachanwendung	Sprachanwendung
	ich viele Spaß habe.	Spaß	Spaß	
	es interessant ist.	Interesse	Interesse	
	es nichtt so langweillig, deutsch zu lernen wenn spielen wir beim Unterricht	Interesse	Interesse	
	es mir Spaß macht	Spaß	Spaß	

⁶¹ Die Kommentare wurden 1:1 so abgetippt, wie sie von den Lernenden geschrieben wurden. Es wurde bewusst keine Fehlerkorrektur vorgenommen.

	ich viele wörter und viele grammatik lernen kan	Sprachanwendung	Sprachanwendung	
	es Spaß macht	Spaß	Spaß	

Schritt 6 des Ablaufmodells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 1991: 211): Zusammenstellung der Aussagen als Kategoriensystem (inkl. Quantifizierung):

- Spaß/Interesse/Lust: 7 x
- hilfreich/Sprachanwendung: 2 x
- Sonstige positive Effekte:
 - Entspannung: 2

Quantifizierte Kategorien bzgl. 13. Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation. (Gruppe 1 und 2):

- Spaß/Interesse/Lust: 13 x
- hilfreich/Sprachanwendung: 4 x
- Sonstige positive Effekte:
 - soziale Aspekte: 2 x
 - Entspannung: 3 x

15. Anmerkungen – Was möchten Sie gerne mitteilen?

Experiment 1, Gruppe 1:

Anmerkungen ⁶²	Paraphrasierung/ Konstruktion	Abstraktion/ Generalisierung/	Reduktion/ Bündelung/
Ich finde diese Spiel gut für lern Program weil das gut ist für aufmerksamkeit.	Aufmerksamkeit	Aufmerksamkeit	Konzentration
Das Spiel ist sehr hilfreich, aber ich denke, dass die Zeit wenig ist. Es wird vielleicht gut, wenn noch ein bisschen mehr Zeit hätte.	zu wenig Zeit	Kritik/ Optimierungsvorschlag	Kritik/ Optimierungsvorschlag

⁶² Die Kommentare wurden 1:1 so abgetippt, wie sie von den Lernenden geschrieben wurden. Es wurde bewusst keine Fehlerkorrektur vorgenommen.

Was mir fehlt ... einleitungen z.b. da steht... Es hängt... Die einleitungen wäre gut... die Satz Struktur gut zu merken.	Redemittel fehlen	Kritik/ Optimierungsvorschlag	
Viel Erfolg mit den Masternarbeit!			

Schritt 6 des Ablaufmodells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 1991: 211): Zusammenstellung der Aussagen als Kategoriensystem (inkl. Quantifizierung):

- Konzentration (Aufmerksamkeit): 1 x
- Kritik/Optimierungsvorschläge: 2 x

15. Anmerkungen – Was möchten Sie gerne mitteilen?

Experiment 1, Gruppe 2:

Anmerkungen ⁶³	Paraphrasierung/ Konstruktion	Abstraktion/ Generalisierung/	Reduktion/ Bündelung/
Ich möchte mit Ihnen teilen, dass ich viele Wörter wiederholen habe. Deutsch ist nicht einfach, aber ich bin immer motiviert Danke!	Sprachanwendung	Sprachanwendung	hilfreich/ Sprachanwendung
Ich finde dieses Spiel ein bisschen schwierig, weil man schnell beschreiben muss. Trotzdem denke ich dass man mit diesem Spiel gut lernen kann.	Kritik, hilfreich	Kritik, hilfreich	Kritik/ Optimierungsvorschlag
Das Spiel „Identik“ ist sehr interessant. Ich habe das mir sehr gefallen. Für Deutsch lernen das ist eine gute spile, Perfekt für praktiks.	Interesse, hilfreich	Interesse, hilfreich	Interesse

⁶³ Die Kommentare wurden 1:1 so abgetippt, wie sie von den Lernenden geschrieben wurden. Es wurde bewusst keine Fehlerkorrektur vorgenommen.

Dieses Spiel war toll. Mann kann mehr Wörter lernen oder wenn es mann schön gelernt hat zum spielen benutzen. Versuchen mehr zu reden es ist eine gute möglichkeit Deutsch besser zu lernen.	Sprachanwendung	Sprachanwendung	
Das Spiel war sehr entspannen. wir haben viel entspannt. mit diesem Spiel kann man ihre Sprachen verbessern und fließend sein. Auch hilf es im Hören zu verstehen	Entspannung, Sprachanwendung	Entspannung, Sprachanwendung	Entspannung
Das spiel ist sehr interessant. Ich habe gewonnen.	Interesse	Interesse	
Das Spiel gefällt mir sehr gut, weil es eine interessante Art ist, Deutsch zu üben.	Interesse, Sprachanwendung	Interesse, Sprachanwendung	
Dieses macht mir zu Glücklich. Weil ich denke dass wir etwas spannend machen brauchen wenn starten wir eine andere fremdsprache lernen. Vielen Dank ☺	Interesse	Interesse	
Es war gut.			
Ich würde mir wünschen, dass das Spiel ein paar Minuten länger dauert. Ich würde das Spiel nicht sehr schwerig zu sein.	Kritik/ Optimierungsvorschlag	Kritik/ Optimierungsvorschlag	
Ich empfehle die spiele steigern machen, weil Kollegen mehr Kontakt haben können, dann vielleicht Freundet und das bedeutet super Deutsch im Alltag üben.	Kennenlernen	Kennenlernen	soziale Aspekte

Schritt 6 des Ablaufmodells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 1991: 211): Zusammenstellung der Aussagen als Kategoriensystem (inkl. Quantifizierung):

- Interesse: 4 x
- hilfreich/Sprachanwendung: 6 x
- Sonstige positive Effekte:
 - soziale Aspekte(Kennenlernen): 1 x

- Entspannung: 1 x
 - Kritik/Optimierungsvorschläge: 2 x
-

Quantifizierte Kategorien 15. Anmerkungen – Was möchten Sie gerne mitteilen? herauskristallisierte Kategorien (Gruppe 1 und 2):

- Interesse: 4 x
 - hilfreich/Sprachanwendung: 6 x
 - Sonstige positive Effekte:
 - soziale Aspekte: 1 x
 - Entspannung: 1 x
 - Konzentration (Aufmerksamkeit): 1 x
 - Kritik/Optimierungsvorschläge: 4 x
-

Gesamtquantifizierung der Kategorien (Experiment 1, alle Begründungen und Anmerkungen von Gruppe 1 und Gruppe 2):

- Spaß/Interesse/Lust: 24 x
- hilfreich/Sprachanwendung: 19 x
- Motivation: 1 x
- Sonstige positive Effekte:
 - soziale Aspekte (Interaktion, Kennenlernen, Zusammenarbeit, Lernatmosphäre): 6 x
 - Entspannung: 5 x
 - auf Deutsch denken: 2 x
 - Konzentration: 2 x
- Kritik/Optimierungsvorschläge: 4 x

g) Fragebogen – Auswertung Experiment 2, Gruppe 1

13 Teilnehmende (13 Einverständnis-Erklärungen und 13 ausgefüllte Fragebögen)

14. Welches Geschlecht haben Sie?

Männlich: 3

Weiblich: 10

Divers: -

15. Wie alt sind Sie?

Von 3 m:

- ☐ 2 x 18-25 J.
- ☐ 1 x 26-30 J.

Von 10 w:

- ☐ 6 x 18-15 J.
- ☐ 4 x 26-30 J.

Gesamt:

- ☐ <18 J.: 0
- ☐ 18-25 J.: 8
- ☐ 26-30 J.: 5
- ☐ 31-35 J.: 0
- ☐ 36-40 J.: 0
- ☐ 41-50 J.: 0
- ☐ 51-60 J.: 0
- ☐ >60 J.: 0

3.a. Haben Sie mehrere Muttersprachen?

10 x Nein

3 x Ja (davon 2 x 2 Muttersprachen und 1 x 3 Muttersprachen)

3.b. Was ist Ihre Muttersprache? / Was sind Ihre Muttersprachen?

- ☐ Bosnisch
- ☐ Serbisch
- ☐ Arabisch
- ☐ Albanisch

- Serbien
- Nepali, Bhojpuri und Hindi
- Persisch
- Persisch
- Albanisch
- Georgisch
- Russisch und Georgien
- Georgisch
- Georgisch, Armenisch

4. Wie viele Sprachen sprechen Sie insgesamt?

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN			8	2	3

5. Wie viele dieser Sprachen haben Sie in der Schule oder an der Universität gelernt?

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN	1	7	4	1	

6. Bitte kreuzen Sie alle richtigen Antworten an. Ich habe Fremdsprachen gelernt...

in der Schule / an der Universität	in Sprachkursen	mit Freunden / Familienmitgliedern	im Tandem	allein mit Büchern	allein mit dem Internet / mit Apps	im Ausland	Sonstiges
12	13	6	1	6	7	6	

7. Wie hoch ist Ihre aktuelle Motivation, Deutsch zu lernen?

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN				7	6

8. Ist das Spiel „Identik“ Ihrer Meinung nach hilfreich beim Deutschlernen?

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN			2	6	5

9. Das Spiel „Identik“ hilft beim Lernen...

... von Wortschatz.

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN				4	9

... von Grammatik.

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN		1	4	5	3

10. Beim Spielen von „Identik“ übe ich...

... das Hören.

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN			1	4	8

... das Sprechen.

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN			1	6	6

11. Das Spiel hat mir Spaß gemacht.

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN				5	8

11.a. Beim Spielen von „Identik“ konnte ich entspannen.

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN				6	7

11.b. Das Spiel „Identik“ war gut für meine Konzentration / Aufmerksamkeit.

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN			1	3	9

11.c. Das Spiel „Identik“ hilft mir, auf Deutsch zu denken.

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN				3	10

12. Ich finde Spiele im Unterricht gut.

13 x Ja, weil...

0 x Nein, weil...

	Begründungen
Ja, weil...	wir besser lernen.
	es mir Spaß macht.
	es Spaß macht
	ich auf Deutsch denken kann.
	es das Kopf stimuliert und besser Dynamik im Unterricht macht
	ich meine Vokabeln wiederhören kann.
	das mit Spiel ist und interessant ist.
	ich gleichzeitig das Hören und das zeichnen üben kann.
	es uns entspannt.
	viele Herausforderungen hat
	es ist sehr entspannen und Hilfreich
	interessant war und alle hätte Spaß

	manchmal Spaß zu haben ist wichtig.
--	-------------------------------------

13. Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation.

12 x Ja, weil...

1 x Nein, weil...

	Begründungen
Ja, weil...	wir zusammen lernen.
	ich meine Sprechen und Schreiben üben.
	man durch es gut lernt
	sehr entspannend sind.
	es das Kopf stimuliert und besser Dynamik im Unterricht macht
	man bei Lernen Spaß machen kann.
	das langweilig nicht ist.
	es macht den Unterricht interessant.
	es Spaß macht
	das macht mir einfach Spaß.
	es ist sehr interessant zu spielen
	ich nicht gut Grammatik weiß

	Begründungen
Nein, weil...	das spielt keine Rolle mit Motivation.

13.a. Spiele im Unterricht sind gut für die Gruppe.

13 x Ja, weil

0 x Nein, weil

	Begründungen
Ja, weil...	es macht Spaß
	wir uns korrigieren können.
	-
	Gruppenarbeit sehr wichtig ist.
	es Menschen zusammen bringt
	alle sich gut kennenlernen können.
	ich neue Mitarbeiter/in / Kollege / Kollegin gefunden habe.
	man in der Gruppe besser lernen kann.
	wir zusammen arbeiten.
	viele verschiedene Leute sind.
	es macht Spaß und es ist eine neue Format für uns
	alle Konzentrationen waren
	damit kann man Spaß haben

14. Ich spiele gerne in meiner Freizeit.

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN	1	1	5	3	3

15. Anmerkungen – Was möchten Sie gerne mitteilen?

- Die zeit sollte vielleicht 20 sekunden mehr. Ich finde es schwerg wenn man sehr langsam spricht.
- sehr gut!! + Zeichnung „Daumen hoch“
- Wäre gut einleitungen wie
„Linke seite hängt“
„auf dem steht“
usw.
Das hilft uns die sätze gut aufbauen und gramatik gut lernen.
- Es ist sehr Spaß, wirklich hilfreich.
- Das Spiel war interessant, aber ich denke, dass die Wörter sehr einfach war

h) Fragebogen – Auswertung Experiment 2, Gruppe 2

18 Teilnehmende (18 Einverständniserklärungen und grundsätzlich 18 ausgefüllte Fragebogen, allerdings bei einem Fragebogen eine ganze Seite ohne Angabe [wurde vermutlich übersehen, da der restliche Fragebogen vollständig und unauffällig ausgefüllt wurde])

1. Welches Geschlecht haben Sie?

Männlich: 9

Weiblich: 9

Divers: -

2. Wie alt sind Sie?

Von 9 m:

- 7 x 18-25 J.
- 1 x 26-30 J.
- 1 x 36-40 J.

Von 9 w:

- 4 x 18-25 J.
- 5 x 26-30 J.

Gesamt:

- <18 J.: 0

- 18-25 J.: 11
- 26-30 J.: 6
- 31-35 J.: 0
- 36-40 J.: 1
- 41-50 J.: 0
- 51-60 J.: 0
- >60 J.: 0

3.a. Haben Sie mehrere Muttersprachen?

15 x Nein (inkl. 1 x keine Angabe, aber bei Frage 3.b. wurde dann eine Sprache angeführt, deswegen als Nein gewertet; ebenso: 1 x bei 3.a. Ja angekreuzt, aber Zahl bei Ja durchgestrichen (= Zahl der insgesamt gesprochenen Sprachen) und bei 3.b. nur eine Muttersprache angegeben, deswegen als Nein gewertet)

3 x Ja (1 x ohne Angabe bei 3.b., 2 x 2 Sprachen)

3.b. Was ist Ihre Muttersprache? / Was sind Ihre Muttersprachen?

- Bosnisch/Kroatisch/Serbisch
- Meine Muttersprache ist Birmanisch (Burmese).
- Albanisch
- - (1 Muttersprache)
- Serbisch
- Bhojpuri, Nepali
- Meine Muttersprache ist Albanisch
- Georgisch
- - (mehrere Muttersprachen, jedoch keine Anzahl und keine Sprachen angegeben)
- Serbisch
- Türkisch
- Georgisch, Russisch
- Georgisch
- Arabisch
- Arabisch
- Serbisch
- Albanisch
- Serbisch

4. Wie viele Sprachen sprechen Sie insgesamt?

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN		2	11	3	2

5. Wie viele dieser Sprachen haben Sie in der Schule oder an der Universität gelernt?

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN	2	10	6		

6. Bitte kreuzen Sie alle richtigen Antworten an. Ich habe Fremdsprachen gelernt...

in der Schule / an der Universität	in Sprachkursen	mit Freunden / Familienmitgliedern	im Tandem	allein mit Büchern	allein mit dem Internet / mit Apps	im Ausland	Sonstiges
15	13	3		2	8	2	

7. Wie hoch ist Ihre aktuelle Motivation, Deutsch zu lernen?

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN			3	7	7

1 x keine Angabe

8. Ist das Spiel „Identik“ Ihrer Meinung nach hilfreich beim Deutschlernen?

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN			2	8	7

1 x keine Angabe

9. Das Spiel „Identik“ hilft beim Lernen...

... von Wortschatz.

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN			3	9	5

1 x keine Angabe

... von Grammatik.

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN		2	8	6	1

1 x keine Angabe

10. Beim Spielen von „Identik“ übe ich...

... das Hören.

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN			3	6	8

1 x keine Angabe

... das Sprechen.

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN			2	4	11

1 x keine Angabe

11. Das Spiel hat mir Spaß gemacht.

Antwort	1	2		3	4	5
Anzahl der TN					3	15

11.a. Beim Spielen von „Identik“ konnte ich entspannen.

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN		1	1	6	9

1 x keine Angabe

11.b. Das Spiel „Identik“ war gut für meine Konzentration / Aufmerksamkeit.

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN				10	8

11.c. Das Spiel „Identik“ hilft mir, auf Deutsch zu denken.

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN			2	7	9

12. Ich finde Spiele im Unterricht gut.

18 x Ja, weil...

0 x Nein, weil...

	Begründungen
Ja, weil...	es mit Spiele leichter zu lernen ist
	es mir Spaß macht
	es wichtig ist, ein bisschen zu lachen und zu entspannen
	man die Grammatik und Präposition lernen kann
	-
	es mir Spaß macht.
	wir brauchen
	diese Spiele sehr entspannend ist.
	es spass macht
	sie den Unterricht interessanter machen
	ich sehr entspanne beim Spielen.
	man so übt

	es mich sehr motiviert.
	ich gut gefühl bin
	es zusammen arbeiten muss
	interessant ist
	ich viel sprechen und lerne
	der Unterricht interessanter ist.

13. Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation.

17 x Ja, weil...

1 x Nein, weil...

	Begründungen
Ja, weil...	ich Spiele mag
	es Spaß macht.
	es viel spaß ist
	sie mir entspannen macht
	es entspannend war.
	mehr wörter lernen kann
	gewinnen angenehm ist.
	ich immer lust habe.
	ich dadurch motivierter bin und mehr Spaß am Lernen habe.
	es eine interaktive Spiel ist
	es mir viel spaß macht
	ich mehr reden kann.
	ich spaß habe
	energie produziert
	wir viele spaß haben.
	-
	ich mich entspanne und intensiver weiterlerne.

	Begründungen
Nein, weil...	spiel nicht alles ist

13.a. Spiele im Unterricht sind gut für die Gruppe.

18 x Ja, weil

0 x Nein, weil

	Begründungen
Ja, weil...	wir uns besser kennenlernen können
	es Spaß macht und viele Freunde machen können.
	wir mit einander reden können.
	man viel sprechen kann
	es viele untherschidende Meinung gab.
	es einander kennenzulernen hilft.
	mehr über unsere Meinung sprechen
	wir Gruppearbeit lernen.
	wir diskutieren können
	sie die Zusammenarbeit fördern und wir dadurch besser miteinander kommunizieren.

	man mit andere menschen reden kann
	wir zusammen arbeiten
	ich mit meine Gruppe mehr lehrnen kann.
	ich Teamarbeit lerne
	zusammen lernen und damit sprechen.
	wir viele neue Leute kenennlernenhaben
	wir viel spaß haben
	die Gruppearbeit immer gut ist

14. Ich spiele gerne in meiner Freizeit.

Antwort	1	2	3	4	5
Anzahl der TN	1	1	1	9	6

15. Anmerkungen – Was möchten Sie gerne mitteilen?

- Zeichnung, die nichts mit dem Spiel zu tun hat + Kommentar „Dieses Bild geht mir nicht aus dem Kopf“
- Heute haben wir viel Spaß gemacht und viel gesprochen über eines Bild, und das finde ich wirklich gut.
- Ich möchte gerne, dass mehr Sekunden wir brauchen, für diese Spiele.
- Ich habe sehr gute Zeit verbracht. Frau Linda war sehr nett. Zusammenfassung will ich wieder diese Spiel spielen. 😊
- Ich denke, so Kinder mit diesem Spiel könnte mehr Worten kennenlernen. Es ist auch interessant, motiviert sehr gut.
- Alles passt, wünsche für Lehrerin viel Erfolg 😊

i) Inhaltsanalyse Experiment 2

Dokumentation der Vorgehensweise und Ergebnisse der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (inkl. Ergebnisse)

Nachstehend werden die Schritte 2-5 in einem (siehe Tabelle, zu lesen von links nach rechts) und anschließend Schritt 6 – Zusammenstellung der Aussagen als Kategoriensystem – des Ablaufmodells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 1991: 211) dargestellt.

Da für die vorliegende Forschungsarbeit unter anderem die Auswertung der einzelnen Fragen und der Vergleich zwischen Gruppe 1 und Gruppe 2 sinnvoll ist, erfolgt die Analyse je Frageitem und Gruppe.

Schritte 2-5: Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen; Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus und Generalisierung der Paraphrasen unter diesem Abstraktionsniveau; Reduktion durch Selektion, Streichung bedeutungsgleicher Paraphrasen, Reduktion durch Bündelung, Konstruktion, Integration von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau (vgl. Mayring 1991: 211)

12. Ich finde Spiele im Unterricht gut.

Experiment 2, Gruppe 1

	Begründungen ⁶⁴	Paraphrasierung/ Abstraktion/ Generalisierung/ Reduktion/ Bündelung/ Konstruktion		
Ja, weil...	wir besser lernen.	hilfreich	hilfreich	hilfreich/ Sprachanwendung
	es mir Spaß macht.	Spaß	Spaß	Spaß/Interesse
	es Spaß macht	Spaß	Spaß	
	ich auf Deutsch denken kann.	auf Deutsch denken	auf Deutsch denken	auf Deutsch denken
	es das Kopf stimuliert und besser Dynamik im Unterricht macht	Kopf stimulieren, Unterrichtsdynamik	Kopf stimulieren, Unterrichtsdynamik	Konzentration, soziale Aspekte
	ich meine Vokabeln wiederhören kann.	Sprachanwendung	Sprachanwendung	
	das mit Spiel ist und interessant ist.	Interesse	Interesse	
	ich gleichzeitig das Hören und das zeichnen üben kann.	Sprachanwendung	Sprachanwendung	
	es uns entspannt.	Entspannung	Entspannung	Entspannung

⁶⁴ Die Kommentare wurden 1:1 so abgetippt, wie sie von den Lernenden geschrieben wurden. Es wurde bewusst keine Fehlerkorrektur vorgenommen.

	viele Herausforderungen hat	Herausforderungen	Herausforderungen	Konzentration
	es ist sehr entspannen und Hilfreich	Entspannung, hilfreich	Entspannung, hilfreich	
	interessant war und alle hätte spaß	Interesse/Spaß	Interesse/Spaß	
	manchmal Spaß zu haben ist wichtig.	Spaß	Spaß	

Schritt 6 des Ablaufmodells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 1991: 211): Zusammenstellung der Aussagen als Kategoriensystem (inkl. Quantifizierung):

- Spaß/Interesse: 5 x
- hilfreich/Sprachanwendung: 4 x
- Sonstige positive Effekte:
 - auf Deutsch denken: 1 x
 - soziale Aspekte (Unterrichtsdynamik): 1 x
 - Entspannung: 2 x
 - Konzentration (Kopf stimulieren/Herausforderungen): 2 x

12. Ich finde Spiele im Unterricht gut.

Experiment 2, Gruppe 2:

	Begründungen ⁶⁵	Paraphrasierung/ Abstraktion/ Generalisierung/ Reduktion/ Bündelung/ Konstruktion		
Ja, weil...	es mit Spiele leichter zu lernen ist	hilfreich	hilfreich	hilfreich/ Sprachanwendung
	es mir Spaß macht	Spaß	Spaß	Spaß/ Interesse
	es wichtig ist, ein bisschen zu lachen und zu entspannen	Spaß, Entspannung	Spaß, Entspannung	Entspannung
	man die Grammatik und Präposition lernen kann	Sprachanwendung	Sprachanwendung	
	-			
	es mir Spaß macht.	Spaß	Spaß	
	wir brauchen			

⁶⁵ Die Kommentare wurden 1:1 so abgetippt, wie sie von den Lernenden geschrieben wurden. Es wurde bewusst keine Fehlerkorrektur vorgenommen.

	diese Spiele sehr entspannend ist. ⁶⁶	Entspannung	Entspannung	
	es spass macht	Spaß	Spaß	
	sie den Unterricht interessanter machen	Interesse	Interesse	
	ich sehr entspanne beim Spielen.	Entspannung	Entspannung	
	man so übt	Sprachanwendung	Sprachanwendung	
	es mich sehr motiviert.	Motivation	Motivation	Motivation
	ich gut gefühl bin			
	es zusammen arbeiten muss	Zusammenarbeit	Zusammenarbeit	soziale Aspekte
	interessant ist	Interesse	Interesse	
	ich viel sprechen und lerne	Sprachanwendung/ hilfreich	Sprachanwendung/ hilfreich	
	der Unterricht interessanter ist.	Interesse	Interesse	

Schritt 6 des Ablaufmodells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 1991: 211): Zusammenstellung der Aussagen als Kategoriensystem (inkl. Quantifizierung):

- Spaß/Interesse: 7 x
- hilfreich/Sprachanwendung: 4 x
- Motivation: 1 x
- Sonstige positive Effekte:
 - soziale Aspekte (Zusammenarbeit): 1 x
 - Entspannung: 3 x

Quantifizierte Kategorien bzgl. 12. Ich finde Spiele im Unterricht gut. (Gruppe 1 und 2):

- Spaß/Interesse: 12 x
- hilfreich/Sprachanwendung: 8 x
- Motivation: 1 x
- Sonstige positive Effekte:
 - auf Deutsch denken: 1 x

⁶⁶ Aus der Formulierung „Ja, weil diese Spiele sehr entspannend ist.“ kann geschlossen werden, dass diese Person die Frage – anders als beabsichtigt – nicht allgemein auf Spiele im Unterricht, sondern konkret auf den Einsatz von „Identik“ bezogen hat. Nichtsdestotrotz scheint die Verarbeitung dieser Aussage möglich und sinnvoll, da sie in gewisser Weise einer Kann-Aussage entspricht, wie sie teilweise auch unter den Anmerkungen der Lernenden zu finden sind.

- soziale Aspekte (Unterrichtsdynamik/Zusammenarbeit): 2 x
- Entspannung: 5 x
- Konzentration (Kopf stimulieren/Herausforderungen): 2 x

13. Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation.

Experiment 2, Gruppe 1:

	Begründungen ⁶⁷	Paraphrasierung/ Abstraktion/ Generalisierung/ Reduktion/ Bündelung/ Konstruktion		
Ja, weil...	wir zusammen lernen.	Zusammenarbeit	Zusammenarbeit	soziale Aspekte
	ich meine Sprechen und Schreiben üben.	Sprachanwendung	Sprachanwendung	Sprachanwendung/ hilfreich
	man durch es gut lernt	hilfreich	hilfreich	
	sehr entspannend sind.	Entspannung	Entspannung	Entspannung
	es das Kopf stimuliert und besser Dynamik im Unterricht macht	Kopf stimulieren, Unterrichtsdynamik	Kopf stimulieren, Unterrichtsdynamik	Konzentration
	man bei Lernen Spaß machen kann.	Spaß	Spaß	Spaß/Interesse
	das langweilig nicht ist.	Spaß	Spaß	
	es macht den Unterricht interessant.	Interesse	Interesse	
	es Spaß macht	Spaß	Spaß	
	das macht mir einfach Spaß.	Spaß	Spaß	
	es ist sehr interessant zu spielen	Interesse	Interesse	
	ich nicht gut Grammatik weiß			

Schritt 6 des Ablaufmodells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 1991: 211): Zusammenstellung der Aussagen als Kategoriensystem (inkl. Quantifizierung):

- Spaß/Interesse: 6 x
- hilfreich/Sprachanwendung: 2 x
- Sonstige positive Effekte:

⁶⁷ Die Kommentare wurden 1:1 so abgetippt, wie sie von den Lernenden geschrieben wurden. Es wurde bewusst keine Fehlerkorrektur vorgenommen.

- soziale Aspekte (Zusammenarbeit/Unterrichtsdynamik): 2 x
- Entspannung: 1 x
- Konzentration (Kopf stimulieren): 1 x

	Begründungen ⁶⁸	
Nein, weil...	das spielt keine Rolle mit Motivation.	Generelle Verneinung ohne spezifische Begründung.

13. Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation.

Experiment 2, Gruppe 2:

	Begründungen	Paraphrasierung/ Abstraktion/ Generalisierung/ Reduktion/ Bündelung/ Konstruktion		
Ja, weil...	ich Spiele mag	Interesse	Interesse	Interesse/Spaß/Lust
	es Spaß macht.	Spaß	Spaß	
	es viel spaß ist	Spaß	Spaß	
	sie mir entspannen macht	Entspannung	Entspannung	Entspannung
	es entspannend war.	Entspannung	Entspannung	
	mehr wörter lernen kann	hilfreich	hilfreich	hilfreich/ Sprachanwendung
	gewinnen angenehm ist.			
	ich immer lust habe.	Lust	Lust	
	ich dadurch motivierter bin und mehr Spaß am Lernen habe.	Spaß, Motivation	Spaß, Motivation	
	es eine interaktive Spiel ist ⁶⁹	Interaktion	Interaktion	soziale Aspekte
	es mir viel spaß macht	Spaß	Spaß	
	ich mehr reden kann.	Sprachanwendung	Sprachanwendung	
	ich spaß habe	Spaß	Spaß	

⁶⁸ Die Kommentare wurden 1:1 so abgetippt, wie sie von den Lernenden geschrieben wurden. Es wurde bewusst keine Fehlerkorrektur vorgenommen.

⁶⁹ „Ja, weil es eine interaktive Spiel ist“ deutet daraufhin, dass sich diese Aussage nicht auf Spiele im Allgemeinen, sondern konkret auf „Identik“ bezieht. In diesem Sinne wird diese Begründung jedoch als Kann-Aussage gewertet. Da der Kern der Aussage sich auf den interaktiven Charakter bezieht, wird diese Begründung ebenfalls zur Kategorie „soziale Aspekte“ gezählt.

	energie produziert	Energie produzieren	Energie produzieren	Konzentration
	wir viele spaß haben.	Spaß	Spaß	
	-			
	ich mich entspanne und intensiver weiterlerne.	Entspannung, hilfreich	Entspannung, hilfreich	

Schritt 6 des Ablaufmodells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 1991: 211): Zusammenstellung der Aussagen als Kategoriensystem (inkl. Quantifizierung):

- Spaß/Interesse/Lust: 8 x
- hilfreich/Sprachanwendung: 3 x
- Motivation: 1 x → Motivation als Begründung für Motivation ist nicht aussagekräftig/birgt keine Zusatzinformation, weshalb diese Aussage nicht gewertet wird
- Sonstige positive Effekte:
 - Entspannung: 3 x
 - soziale Aspekte (Interaktion): 1 x
 - Konzentration (Energie produzieren): 1 x

	Begründungen⁷⁰	
Nein, weil...	spiel nicht alles ist	Generelle Verneinung ohne spezifische Begründung bzw. indirekter Verweis auf weitere Faktoren, ohne diese zu nennen.

Quantifizierte Kategorien bzgl. 13. *Spiele im Sprachunterricht sind gut für meine Lernmotivation.* (Gruppe 1 und 2):

- Spaß/Interesse/Lust: 14 x
- hilfreich/Sprachanwendung: 5 x
- Motivation: 1 x → macht als Begründung für Motivation keinen Sinn bzw. ist nicht aussagekräftig, weshalb diese Aussage nicht gewertet wurde
- Sonstige positive Effekte:
 - Soziale Aspekte (Zusammenarbeit/Unterrichtsdynamik/Interaktion): 3 x
 - Entspannung: 4 x
 - Konzentration (Kopf stimulieren/Energie produzieren): 2 x

⁷⁰ Die Kommentare wurden 1:1 so abgetippt, wie sie von den Lernenden geschrieben wurden. Es wurde bewusst keine Fehlerkorrektur vorgenommen.

13.a. Spiele im Unterricht sind gut für die Gruppe.

Experiment 2, Gruppe 1:

	Begründungen ⁷¹	Paraphrasierung/ Abstraktion/ Generalisierung/ Reduktion/ Bündelung/ Konstruktion		
Ja, weil...	es macht Spaß	Spaß	Spaß	Spaß
	wir uns korrigieren können.	Sprachanwendung	Sprachanwendung	Sprachanwendung
	-			
	Gruppenarbeit sehr wichtig ist.	Gruppenarbeit	Zusammenarbeit	soziale Aspekte
	es Menschen zusammen bringt	Kennenlernen	Kennenlernen	
	alle sich gut kennenlernen können.	Kennenlernen	Kennenlernen	
	ich neue Mitarbeiter/in / Kollege / Kollegin gefunden habe.	Kennenlernen	Kennenlernen	
	man in der Gruppe besser lernen kann.	Gruppenarbeit	Zusammenarbeit	
	wir zusammen arbeiten.	Zusammenarbeit	Zusammenarbeit	
	viele verschiedene Leute sind.	Vielfalt	Vielfalt	
	es macht Spaß und es ist eine neue Format für uns ⁷²	Spaß	Spaß	
	alle konzentrationen waren	Konzentration	Konzentration	Konzentration
	damit kann mann Spaß haben	Spaß	Spaß	

Schritt 6 des Ablaufmodells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 1991: 211): Zusammenstellung der Aussagen als Kategoriensystem (inkl. Quantifizierung):

- Spaß: 3 x
- Sprachanwendung: 1 x
- Sonstige positive Effekte:
 - soziale Aspekte (Kennenlernen/Zusammenarbeit/Vielfalt): 7 x

⁷¹ Die Kommentare wurden 1:1 so abgetippt, wie sie von den Lernenden geschrieben wurden. Es wurde bewusst keine Fehlerkorrektur vorgenommen.

⁷² „Neues Format“ wird in diesem Kontext als interessant interpretiert.

- **Konzentration:** 1 x

13.a. Spiele im Unterricht sind gut für die Gruppe.

Experiment 2, Gruppe 2:

	Begründungen⁷³	Paraphrasierung/ Abstraktion/ Generalisierung/ Reduktion/ Bündelung/ Konstruktion		
Ja, weil...	wir uns besser kennenlernen können	Kennenlernen	Kennenlernen	soziale Aspekte
	es Spaß macht und viele Freunde machen können.	Spaß, Kennenlernen/Freunde finden	Spaß, Kennenlernen	Spaß
	wir mit einander reden können.	Interaktion, Sprachanwendung	Interaktion, Sprachanwendung	Sprachanwendung/ hilfreich
	man viel sprechen kann	Sprachanwendung	Sprachanwendung	
	es viele untherschidende Meinung gab.	Vielfalt	Vielfalt	
	es einander kennenzulernen hilft.	Kennenlernen	Kennenlernen	
	mehr über unsere Meinung sprechen	Sprachanwendung	Sprachanwendung	
	wir Gruppenarbeit lernen.	Gruppenarbeit	Zusammenarbeit	
	wir diskutieren können	Sprachanwendung	Sprachanwendung	
	sie die Zusammenarbeit fördern und wir dadurch besser miteinander kommunizieren.	Zusammenarbeit	Zusammenarbeit	
	man mit andere menschen reden kann	Interaktion, Sprachanwendung	Interaktion, Sprachanwendung	
	wir zusammen arbeiten	Zusammenarbeit	Zusammenarbeit	
	ich mit meine Gruppe mehr lehrnen kann.	Interaktion, hilfreich	Interaktion, hilfreich	
	ich Teamarbeit lerne	Zusammenarbeit	Zusammenarbeit	
	zusammen lernen und damit sprechen.	Zusammenarbeit, Sprachanwendung	Zusammenarbeit, Sprachanwendung	

⁷³ Die Kommentare wurden 1:1 so abgetippt, wie sie von den Lernenden geschrieben wurden. Es wurde bewusst keine Fehlerkorrektur vorgenommen.

	wir viele neue Leute kennenlernen haben	Kennenlernen	Kennenlernen	
	wir viel Spaß haben	Spaß	Spaß	
	die Gruppenarbeit immer gut ist	Gruppenarbeit	Zusammenarbeit	

Schritt 6 des Ablaufmodells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 1991: 211): Zusammenstellung der Aussagen als Kategoriensystem (inkl. Quantifizierung):

- Spaß: 2 x
- Sprachanwendung/hilfreich: 7 x
- Sonstige positive Effekte:
 - soziale Aspekte (Kennenlernen/Interaktion/Vielfalt/Zusammenarbeit): 14 x

Quantifizierte Kategorien bzgl. 13.a. *Spiele im Unterricht sind gut für die Gruppe.* (Gruppe 1 und 2):

- Spaß: 5 x
- Sprachanwendung: 8 x
- Sonstige positive Effekte:
 - soziale Aspekte (Kennenlernen/Vielfalt/Zusammenarbeit/Interaktion): 21 x
 - Konzentration: 1 x

15. Anmerkungen – Was möchten Sie gerne mitteilen?

Experiment 2, Gruppe 1:

Anmerkungen ⁷⁴	Paraphrasierung/ Abstraktion/ Generalisierung/ Reduktion/ Bündelung/ Konstruktion		
Die Zeit sollte vielleicht 20 Sekunden mehr. Ich finde es schwer, wenn man sehr langsam spricht.	mehr Zeit	Kritik/ Optimierungsvorschläge	Kritik/ Optimierungsvorschläge
sehr gut!! [+ Zeichnung „Daumen hoch“]			

⁷⁴ Die Kommentare wurden 1:1 so abgetippt, wie sie von den Lernenden geschrieben wurden. Es wurde bewusst keine Fehlerkorrektur vorgenommen.

Wäre gut einleitungen wie „Linke seite hängt“ „auf dem steht“ usw. Das hilft uns die sätze gut aufbauen und gramatik gut lernen.	Redemittel fehlen	Kritik/ Optimierungsvorschläge	
Es ist sehr Spaß, wirklich hilfreich.	Spaß, hilfreich	Spaß, hilfreich	hilfreich
Das Spiel war interessant, aber ich denke, dass die Wörter sehr einfach war	Interesse, sehr einfache Wörter	Interesse, Kritik	Spaß/Interesse

Schritt 6 des Ablaufmodells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 1991: 211): Zusammenstellung der Aussagen als Kategoriensystem (inkl. Quantifizierung):

- Spaß/Interesse: 2 x
- hilfreich: 1 x
- Kritik/Optimierungsvorschläge: 3 x

15. Anmerkungen – Was möchten Sie gerne mitteilen?

Experiment 2, Gruppe 2:

Anmerkungen	Paraphrasierung/ Abstraktion/ Generalisierung/ Reduktion/ Bündelung/ Konstruktion		
Dieses Bild geht mir nicht aus dem Kopf [+ Zeichnung, die mEn nichts mit dem Spiel zu tun hat]			
Heute haben wir viel Spaß gemacht und viel gesprochen über eines Bild, und das finde ich wirklich gut.	Spaß, Sprachanwendung	Spaß, Sprachanwendung	
Ich möchte gerne, dass mehr Sekunden wir brauchen, für diese Spiele.	mehr Zeit	Kritik/ Optimierungsvorschlag	

Ich habe sehr gute Zeit verbracht. Frau Linda war sehr nett. Zusammenfassung will ich wieder diese Spiel spielen. ☺	Spaß	Spaß	
Ich denke, so Kinder mit diesem Spiel könnte mehr Worten kennenlernen. Es ist auch interessant, motiviert sehr gut.	nützlich für Kinder, Interesse, Motivation	nützlich für Kinder, Interesse, Motivation	
Alles passt, wünsche für Lehrerin viel Erfolg ☺			

Schritt 6 des Ablaufmodells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 1991: 211): Zusammenstellung der Aussagen als Kategoriensystem (inkl. Quantifizierung):

- Spaß/Interesse: 3 x
- Sprachanwendung: 1 x
- Motivation: 1 x
- Sonstige positive Effekte:
 - nützlich für Kinder: 1 x
- Kritik/Optimierungsvorschläge: 1 x

Quantifizierte Kategorien 15. Anmerkungen – Was möchten Sie gerne mitteilen? (Gruppe 1 und 2):

- Spaß/Interesse/Lust: 5 x
- Sprachanwendung: 2 x
- Motivation: 1 x
- Sonstige positive Effekte:
 - nützlich für Kinder: 1 x
- Kritik/Optimierungsvorschläge: 4 x

Gesamtquantifizierung der Kategorien (Experiment 2, alle Begründungen und Anmerkungen von Gruppe 1 und Gruppe 2):

- Spaß/Interesse/Lust: 36 x
- hilfreich/Sprachanwendung: 23 x
- Motivation: 2 x

- Sonstige positive Effekte:
 - soziale Aspekte: 26 x
 - auf Deutsch denken: 1 x
 - Entspannung: 9 x
 - Konzentration: 5x
 - nützlich für Kinder: 1 x
- Kritik/Optimierungsvorschläge: 4 x

j) Spielmaterialien

i. Bildkarten mit Wortschatz und Kriterien

Bildkarte „Der Garten“

Wortschatz:

- der Tisch, der Stuhl – die Stühle
- das (Wein-)Glas – die (Wein-)Gläser, der Teller – die Teller, die Tasse, die Flasche, das Geschirr, das Besteck, das Messer, die Gabel
- der Mann, die Frau
- das Tier – die Tiere, der Vogel, der Schmetterling, der Hase, der Hund, die Katze, der (Garten-)Zaun
- der Baum – die Bäume, die Blume – die Blumen

Verben:

- sein
- geben – gibt
- sitzen
- stehen



Kriterien – Bildkarte „Der Garten“:

1. Im Garten steht ein Tisch.
2. Auf dem Tisch stehen (Wein-)Gläser und Teller.
3. Eine Frau und ein Mann sitzen am Tisch.
4. Im Garten gibt es Tiere.
5. Es gibt einen (Garten-)Zaun.
6. Im Garten steht ein Baum.
7. Es gibt Blumen.
8. Im Garten sitzt ein Hund.

Bildkarte „Das Wohnzimmer“

Wortschatz:

- die Couch / das Sofa, der Sessel / der Stuhl, der kleine Tisch, das Regal
- die Lampe – die Lampen, das Bild – die Bilder, die Vase, der Polster – die Polster, das Buch – die Bücher
- die (Kaffee-)Tasse, die Schüssel/ die Schale
- die Blumen, der Blumenstrauß

Verben:

- geben – gibt
- stehen
- liegen
- hängen



Kriterien – Bildkarte „Das Wohnzimmer“:

1. Im Wohnzimmer stehen ein Sessel / Stuhl und ein kleiner Tisch.
2. Auf dem Tisch steht eine (Kaffee-)Tasse.
3. Es gibt eine Couch / ein Sofa.
4. Auf der Couch liegen zwei Polster.
5. Auf dem Tisch stehen Blumen.
6. Von der Decke hängen zwei Lampen.
7. An der Wand hängen Bilder.
8. Im Regal stehen Bücher.

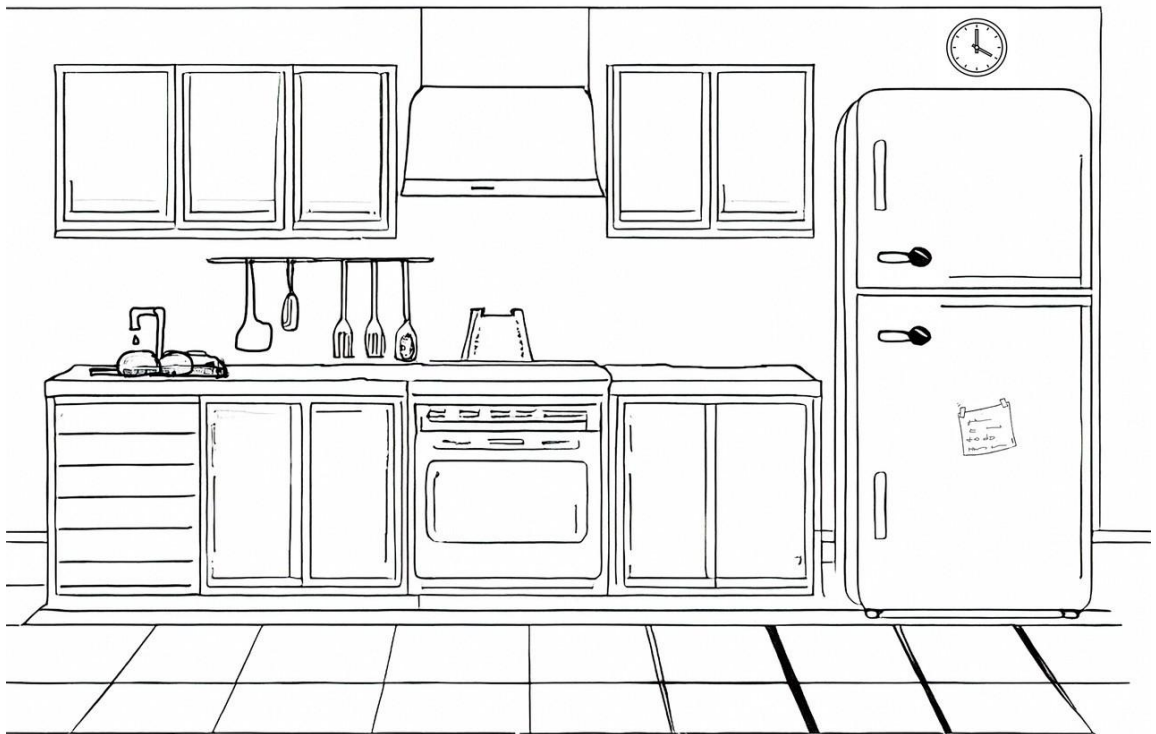
Bildkarte „Die Küche“

Wortschatz:

- das Backrohr, der Kühlschrank, der Herd, die Abwasch, der Wasserhahn
- die Wand, der Boden, die Fliesen
- der Schrank – die Schränke
- das (Koch-)Besteck, die Uhr, der Zettel

Verben:

- geben – gibt
- sein – ist
- haben – hat
- stehen
- hängen
- tropfen



Kriterien - Bildkarte „Die Küche“:

1. In der Küche gibt es einen Kühlschrank.
2. In der Küche steht ein Herd.
3. Es gibt mehrere Schränke.
4. An der Wand hängt Besteck.
5. Der Wasserhahn tropft.
6. Der Herd hat ein Backrohr.
7. Am Boden sind Fliesen.
8. In der Küche hängt eine Uhr.

Bildkarte „Frau und Mann“

Wortschatz:

- die Frau, der Mann
- das Gesicht – die Gesichter, das Auge – die Augen, die Haare (lang, kurz, gerade, lockig), die Nase – die Nasen, der Mund – die Münder, die Lippe – die Lippen, der Bart
- der (Ober-)Körper – die (Ober-)Körper, der Kopf – die Köpfe
- der Schmuck, der Ohrring – die Ohrringe, die Halskette, die Brille
- die Kleidung, das Oberteil – die Oberteile, das T-Shirt – die T-Shirts, der Pullover – die Pullover, der Streifen – die Streifen, der Punkt – die Punkte

Verben:

- sein – ist
- haben – hat
- tragen – trägt



Kriterien – Bildkarte „Frau und Mann“:

1. Auf dem Bild sind eine Frau und ein Mann.
2. Die Frau trägt eine Brille.
3. Die Frau hat lange Haare.
4. Die Frau trägt Schmuck.
5. Die Frau hat Punkte auf ihrem Kleid.
6. Der Mann trägt ein gestreiftes Oberteil.
7. Der Mann hat einen Bart und kurze Haare.
8. Auf dem Bild sind keine Beine zu sehen.

Bildkarte „Der Park“

Wortschatz:

- die Person – die Personen, der Mensch – die Menschen, die Frau – die Frauen, der Mann, der Hund
- der Weg, die Bank – die Bänke, die Straßenlaterne, der Papierkorb / der Mistkübel, der Kinderwagen
- der Baum – die Bäume

Verben:

- sein – ist
- geben – gibt
- stehen
- sitzen
- (spazieren) gehen



Kriterien – Bildkarte „Der Park“:

1. Auf dem Bild ist ein Weg.
2. Es gibt Bäume.
3. Vier Personen / Menschen sind auf dem Bild.
4. Mehrere Personen / Menschen sitzen auf Bänken.
5. Eine Frau geht mit einem Hund spazieren.
6. Neben einer Bank steht ein Kinderwagen.
7. Auf dem Weg steht ein Papierkorb.
8. Auf dem Weg steht eine Straßenlampe.

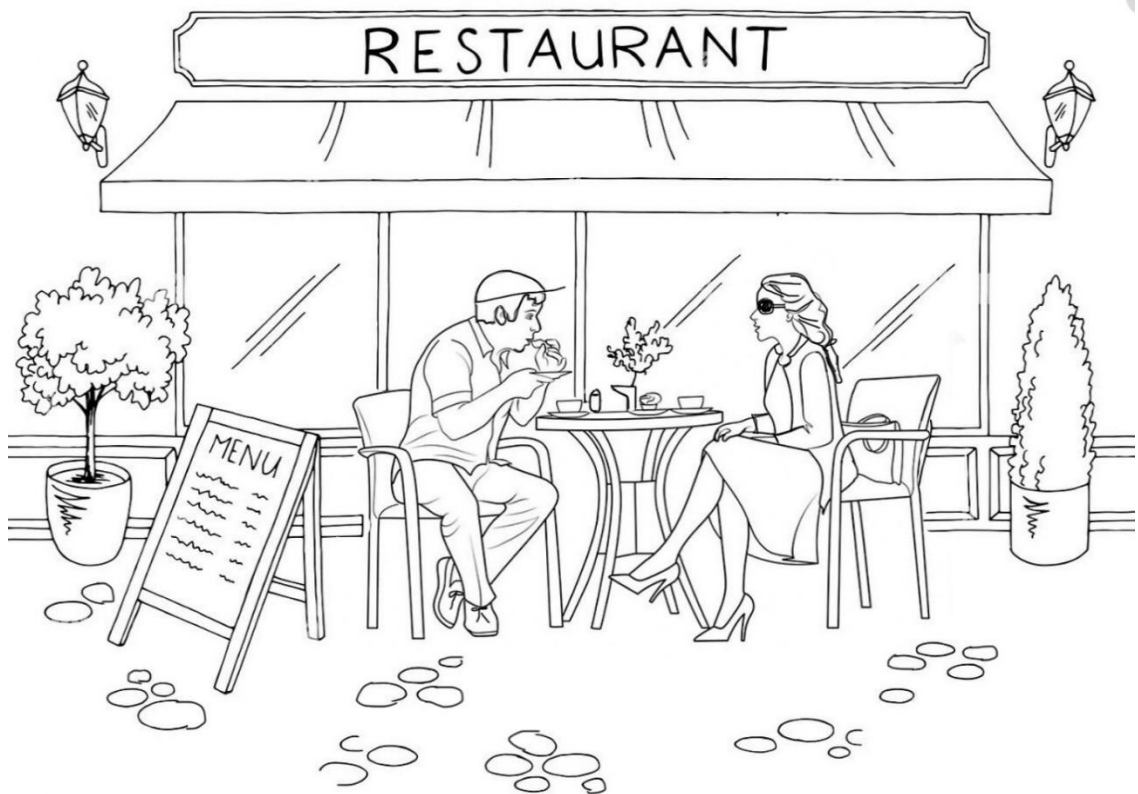
Bildkarte „Das Restaurant“

Wortschatz:

- die Frau, der Mann
- der Tisch, der Stuhl – die Stühle / der Sessel – die Sessel, die Lampe – die Lampen, die Pflanze – die Pflanzen
- das Geschirr, die (Kaffee-)Tasse – die (Kaffee-)Tassen, der Teller – die Teller, die (Menü-)Tafel
- die Hose, das Hemd, das Kleid, der Schuh – die Schuhe, die Mütze, die Sonnenbrille, die Tasche

Verben:

- geben – gibt
- stehen
- sitzen
- tragen
- essen – isst



Kriterien – Bildkarte „Das Restaurant“:

1. Vor einem Restaurant steht ein Tisch.
2. Dort sitzen ein Mann und eine Frau.
3. Der Mann isst.
4. Es steht Geschirr auf dem Tisch.
5. Der Mann und die Frau tragen Schuhe.
6. Neben dem Tisch steht eine (Menü-)Tafel.
7. Vor dem Restaurant stehen zwei Pflanzen.
8. Eine Person trägt eine Sonnenbrille.

Bildkarte „Das Badezimmer“

Wortschatz:

- die Badewanne, die Dusche, das WC / die Toilette / das Klo, das Waschbecken, der Spiegel
- die Wand, der Boden, die Fliesen
- der Duschvorhang, der Teppich – die Teppiche, die Klobürste
- das Handtuch – die Handtücher, der Kamm, die Haarbürste, der Föhn, die Seife – die Seifen, der Becher, die Zahnbürste – die Zahnbürsten

Verben:

- geben – gibt
- liegen
- stehen
- hängen



Kriterien – Bildkarte „Das Badezimmer“:

1. Es gibt eine Badewanne.
2. An der Wand hängt ein Spiegel.
3. Vor dem Spiegel stehen zwei Zahnbürsten.
4. Auf dem Boden liegt ein Föhn.
5. Im Raum hängen mehrere Handtücher.
6. Es gibt ein/e WC/Klo/Toilette und ein Waschbecken.
7. Auf dem Waschbecken liegt eine Seife.
8. Auf dem Boden liegen zwei Teppiche.

Bildkarte „Das Büro“

Wortschatz:

- die Wand, der Boden, das Fenster – die Fenster
- das Regal, der (Schreib-)Tisch, der (Büro-)Stuhl / der (Schreibtisch-)Sessel, die (Tisch-)Lampe
- der Bildschirm, die Tastatur, die Uhr, die (Topf-)Pflanze, der Akt – die Akten, der Aktenordner – die Aktenordner
- der Stift – die Stifte, das Lineal

Verben:

- geben – gibt
- liegen
- stehen
- hängen



Kriterien – Bildkarte „Das Büro“:

1. Im Büro gibt es einen (Schreib-)Tisch.
2. Es gibt einen Bürostuhl / einen Schreibtischsessel.
3. Auf dem Schreibtisch liegt eine Tastatur.
4. Auf dem Schreibtisch steht ein Bildschirm.
5. An der Wand hängt eine Uhr.
6. Im Büro steht eine Lampe.
7. Auf dem Regal stehen eine Pflanze und Akten(ordner).
8. Hinter dem (Schreib-)Tisch gibt es ein Fenster.

Bildkarte „Der Verkehr“

Wortschatz:

- die Frau, der Mann, der Radfahrer
- das Haus – die Häuser, die Straße, der Zebrastreifen, die (Verkehrs-)Ampel, das Verkehrsschild, die (Straßen-)Laterne, der Baum – die Bäume
- das Fahrrad, das Auto – die Autos
- der Fahrradhelm
- die Haare

Verben:

- geben – gibt
- sehen – sieht
- gehen
- stehen
- fahren – fährt



Kriterien – Bildkarte „Der Verkehr“:

1. Man sieht eine große Straße.
2. Es gibt viele Häuser.
3. Es gibt Bäume.
4. Eine Frau geht auf einem Zebrastreifen.
5. Ein Auto steht auf der Straße.
6. Ein Mann mit einem Fahrradhelm fährt Fahrrad.
7. Auf dem Zebrastreifen steht ein Verkehrsschild.
8. Es gibt eine Ampel.

Bildkarte „An der Supermarkt-Kassa“

Wortschatz:

- der Verkäufer, der Mann, die Frau, die Kundin
- die (Supermarkt-)Kassa, das (Kühl-)Regal, der Einkaufswagen, die Tasche
- die Lebensmittel, das Getränk – die Getränke, die Wurst, der Käse, das Brot, der (Blatt-)Salat, die Milch, die Nudeln, das Ei – die Eier, das Obst, die Banane – die Bananen, der Apfel – die Äpfel
- voll ≠ leer, viel ≠ wenig

Verben:

- stehen
- liegen
- kaufen
- tragen – trägt
- geben – gibt
- sein – ist



Kriterien – Bildkarte „An der Supermarkt-Kassa“:

1. Hinter der (Supermarkt-)Kassa steht ein Verkäufer.
2. An der Kassa liegen Lebensmittel.
3. Eine Frau steht vor der Kassa.
4. Die Frau trägt eine Tasche.
5. Vor der Kassa liegt Obst.
6. Auch Eier, Milch und Wurst liegen dort.
7. Hinter dem Verkäufer stehen viele Getränke.
8. Der Einkaufswagen ist leer.

Bildkarte „Der Marktstand“

Wortschatz:

- der Verkäufer, der Kunde
- der Markt(-stand), die Waage
- der Hut, die Mütze, die Sonnenbrille
- das Preisschild – die Preisschilder, das Geld, die Münze
- das Gemüse, das Obst, die Chili, die Banane – die Bananen, die Zwiebel – die Zwiebeln, die Gurke – die Gurken, der Pilz – die Pilze, der Kürbis – die Kürbisse

Verben:

- geben – gibt
- haben – hat
- stehen
- liegen
- hängen
- tragen – trägt



Kriterien – Bildkarte „Der Marktstand“:

1. Hinter dem Marktstand steht ein Verkäufer.
2. Vor dem Verkäufer liegen Obst und Gemüse.
3. Am Marktstand hängen Bananen.
4. Vor dem Marktstand steht ein Kunde.
5. Der Kunde trägt eine Mütze und eine Sonnenbrille.
6. Der Kunde hat Geld/eine Münze in der Hand.
7. Auf dem Boden liegen Kürbisse.
8. Es gibt mehrere Preisschilder.

Bildkarte „Der Arztbesuch“

Wortschatz:

- der Mann – die Männer, der Arzt, der Patient
- die Kleidung, der Arztkittel, das Hemd, die Hose, der Schuh – die Schuhe, die Brille
- die Liege, die (Schreib-)Tischlampe,
- das Plakat – die Plakate, der (Blei-)Stift

Verben:

- geben – gibt
- liegen
- stehen
- hängen
- tragen – trägt
- schreiben



Kriterien – Bildkarte „Der Arztbesuch“:

1. Ein Patient liegt auf der Liege.
2. Der Patient trägt ein Hemd und eine Hose.
3. Der Arzt steht neben der Liege.
4. Der Arzt trägt eine Brille.
5. Der Arzt trägt einen Arztkittel.
6. Der Arzt schreibt mit einem (Blei-)Stift.
7. Es hängen Plakate an der Wand.
8. Es gibt eine (Schreibtisch-)Lampe.

Bildkarte „Der Kühlschrank“

Wortschatz:

- das Regal – die Regale, das Fach – die Fächer
- die Tube, die Flasche – die Flaschen
- die Wurst, der Käse, die Milch, das Ei – die Eier, das (Erdbeer-)Joghurt, das Ketchup
- das Obst, die Ananas, der Apfel, die Banane – die Bananen
- das Gemüse, die Paprika, die Tomate, die Gurke, die Melanzani, die Karotte

Verben:

- sein – ist
- haben – hat
- geben – gibt
- liegen
- stehen



Kriterien – Bildkarte „Der Kühlschrank“:

1. Im Kühlschrank gibt es Obst und Gemüse.
2. Neben dem Käse liegt eine Wurst.
3. Vor der Tomate liegt eine Gurke.
4. Es gibt Eier im Kühlschrank.
5. Im Kühlschrank liegen Bananen.
6. Im Kühlschrank stehen zwei Flaschen.
7. Im Kühlschrank steht eine Milch.
8. Der Kühlschrank hat mehrere Fächer.

ii. Zeichenblätter mit Wortschatz

Bildkarte „Der Garten“

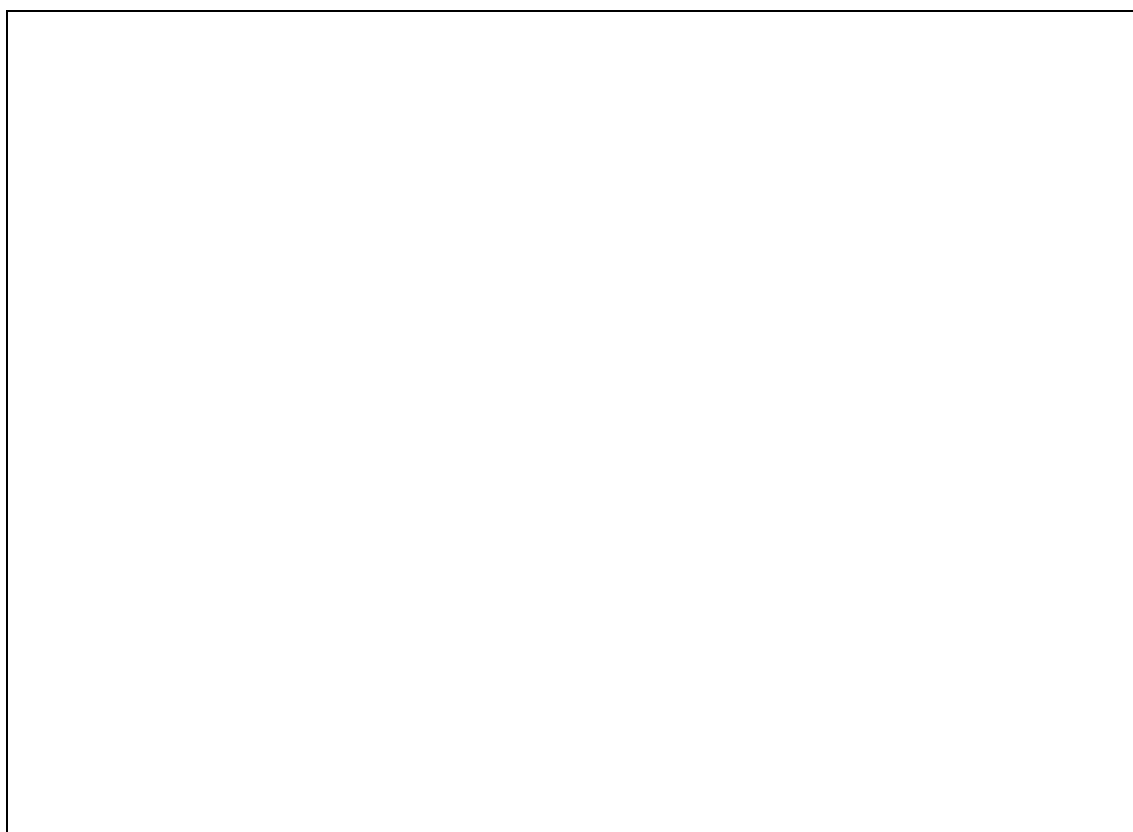
Wortschatz:

- der Tisch, der Stuhl – die Stühle
- das (Wein-)Glas – die (Wein-)Gläser, der Teller – die Teller, die Tasse, die Flasche, das Geschirr, das Besteck, das Messer, die Gabel
- der Mann, die Frau
- das Tier – die Tiere, der Vogel, der Schmetterling, der Hase, der Hund, die Katze, der (Garten-)Zaun
- der Baum – die Bäume, die Blume – die Blumen

Verben:

- | | |
|----------------|----------|
| ○ sein – ist | ○ sitzen |
| ○ geben – gibt | ○ stehen |

Ihre Zeichnung:



Nach dem Zeichnen – Bewertung der Kriterien:

Kriterium	1	2	3	4	5	6	7	8	Punkte
JA									
NEIN									

Bildkarte „Das Wohnzimmer“

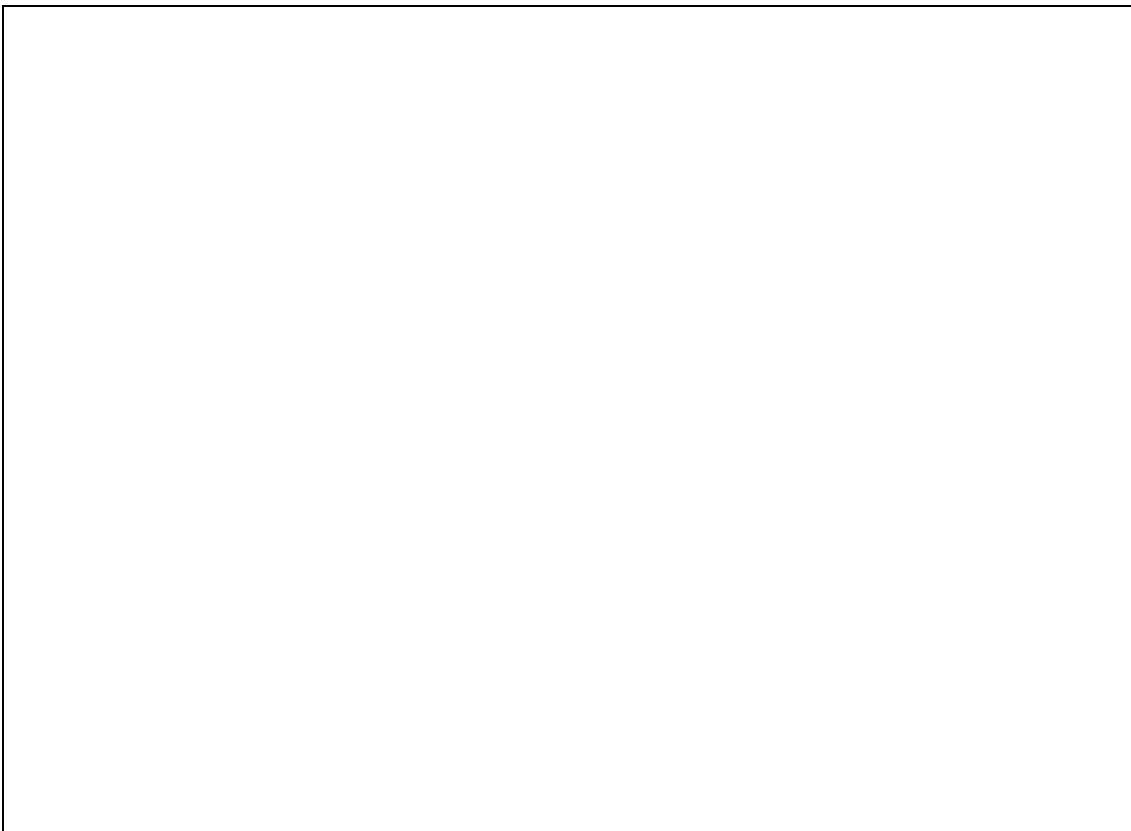
Wortschatz:

- die Couch / das Sofa, der Sessel / der Stuhl, der kleine Tisch, das Regal
- die Lampe – die Lampen, das Bild – die Bilder, die Vase, der Polster – die Polster, das Buch – die Bücher
- die (Kaffee-)Tasse, die Schüssel/ die Schale
- die Blumen, der Blumenstrauß

Verben:

- geben – gibt
- stehen
- liegen
- hängen

Ihre Zeichnung:



Nach dem Zeichnen – Bewertung der Kriterien:

Kriterium	1	2	3	4	5	6	7	8	Punkte
JA									
NEIN									

Bildkarte „Die Küche“

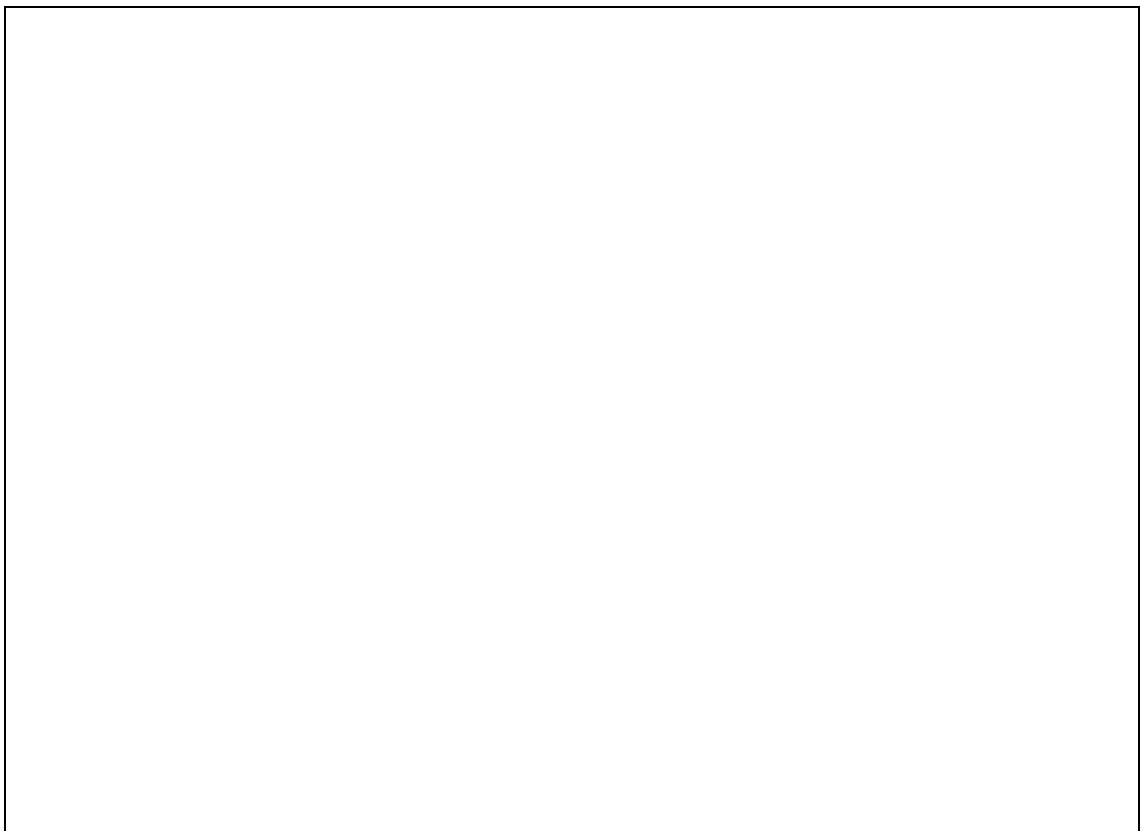
Wortschatz:

- das Backrohr, der Kühlschrank, der Herd, die Abwasch, der Wasserhahn
- die Wand, der Boden, die Fliesen
- der Schrank – die Schränke
- das (Koch-)Besteck, die Uhr, der Zettel

Verben:

- | | |
|----------------|-----------|
| ○ geben – gibt | ○ stehen |
| ○ sein – ist | ○ hängen |
| ○ haben – hat | ○ tropfen |

Ihre Zeichnung:



Nach dem Zeichnen – Bewertung der Kriterien:

Kriterium	1	2	3	4	5	6	7	8	Punkte
JA									
NEIN									

Bildkarte „Frau und Mann“

Wortschatz:

- die Frau, der Mann
- das Gesicht – die Gesichter, das Auge – die Augen, die Haare (lang, kurz, gerade, lockig), die Nase – die Nasen, der Mund – die Münder, die Lippe – die Lippen, der Bart
- der (Ober-)Körper – die (Ober-)Körper, der Kopf – die Köpfe
- der Schmuck, der Ohrring – die Ohrringe, die Halskette, die Brille
- die Kleidung, das Oberteil – die Oberteile, das T-Shirt – die T-Shirts, der Pullover – die Pullover, der Streifen – die Streifen, der Punkt – die Punkte

Verben:

- sein – ist
- haben – hat
- tragen – trägt

Ihre Zeichnung:

Nach dem Zeichnen – Bewertung der Kriterien:

Kriterium	1	2	3	4	5	6	7	8	Punkte
JA									
NEIN									

Bildkarte „Der Park“

Wortschatz:

- die Person – die Personen, der Mensch – die Menschen, die Frau – die Frauen, der Mann, der Hund
- der Weg, die Bank – die Bänke, die Straßenlaterne, der Papierkorb / der Mistkübel, der Kinderwagen
- der Baum – die Bäume

Verben:

- sein – ist
- geben – gibt
- stehen
- sitzen
- (spazieren) gehen

Ihre Zeichnung:

Nach dem Zeichnen – Bewertung der Kriterien:

Kriterium	1	2	3	4	5	6	7	8	Punkte
JA									
NEIN									

Bildkarte „Das Restaurant“

Wortschatz:

- die Frau, der Mann
- der Tisch, der Stuhl – die Stühle / der Sessel – die Sessel, die Lampe – die Lampen, die Pflanze – die Pflanzen
- das Geschirr, die (Kaffee-)Tasse – die (Kaffee-)Tassen, der Teller – die Teller, die (Menü-)Tafel
- die Hose, das Hemd, das Kleid, der Schuh – die Schuhe, die Mütze, die Sonnenbrille, die Tasche

Verben:

- | | |
|----------------|------------------|
| ○ geben – gibt | ○ stehen |
| ○ sitzen | ○ tragen – trägt |
| ○ essen – isst | |

Ihre Zeichnung:

Nach dem Zeichnen – Bewertung der Kriterien:

Kriterium	1	2	3	4	5	6	7	8	Punkte
JA									
NEIN									

Bildkarte „Das Badezimmer“

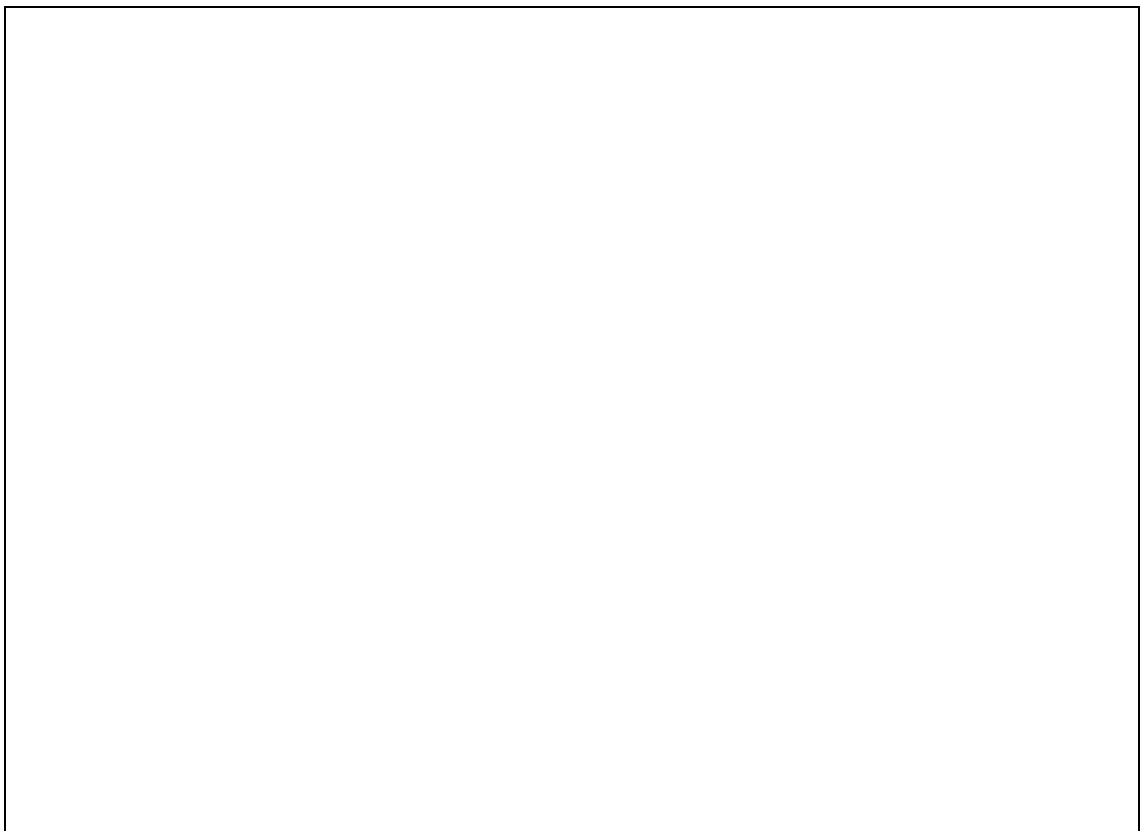
Wortschatz:

- die Badewanne, die Dusche, das WC / die Toilette / das Klo, das Waschbecken, der Spiegel
- die Wand, der Boden, die Fliesen
- der Duschvorhang, der Teppich – die Teppiche, die Klobürste
- das Handtuch – die Handtücher, der Kamm, die Haarbürste, der Föhn, die Seife – die Seifen, der Becher, die Zahnbürste – die Zahnbürsten

Verben:

- geben – gibt
- liegen
- stehen
- hängen

Ihre Zeichnung:



Nach dem Zeichnen – Bewertung der Kriterien:

Kriterium	1	2	3	4	5	6	7	8	Punkte
JA									
NEIN									

Bildkarte „Das Büro“

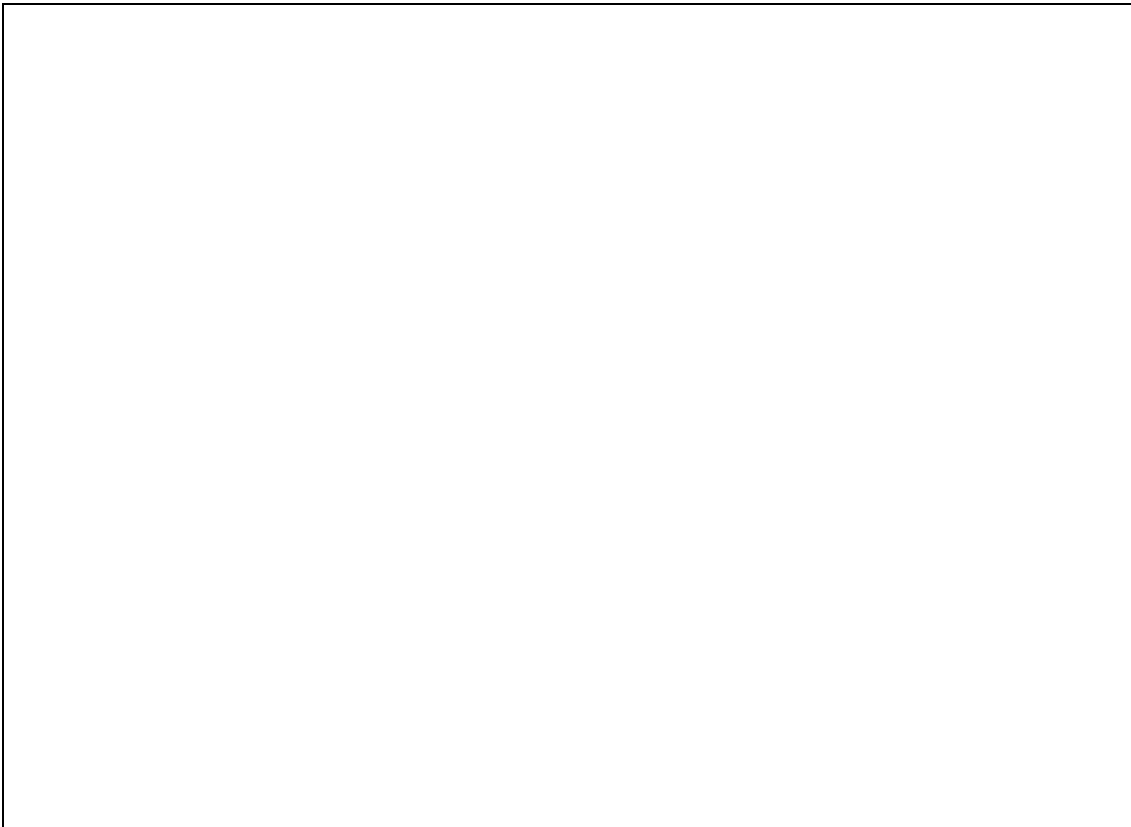
Wortschatz:

- die Wand, der Boden, das Fenster – die Fenster
- das Regal, der (Schreib-)Tisch, der (Büro-)Stuhl / der (Schreibtisch-)Sessel, die (Tisch-)Lampe
- der Bildschirm, die Tastatur, die Uhr, die (Topf-)Pflanze, der Akt – die Akten, der Aktenordner – die Aktenordner
- der Stift – die Stifte, das Lineal

Verben:

- geben – gibt
- liegen
- stehen
- hängen

Ihre Zeichnung:



Nach dem Zeichnen – Bewertung der Kriterien:

Kriterium	1	2	3	4	5	6	7	8	Punkte
JA									
NEIN									

Bildkarte „Der Verkehr“

Wortschatz:

- die Frau, der Mann, der Radfahrer
- das Haus – die Häuser, die Straße, der Zebrastreifen, die (Verkehrs-)Ampel, das Verkehrsschild, die (Straßen-)Laterne, der Baum – die Bäume
- das Fahrrad, das Auto – die Autos
- der Fahrradhelm
- die Haare

Verben:

- geben – gibt
- sehen – sieht
- gehen
- stehen
- fahren – fährt

Ihre Zeichnung:

Nach dem Zeichnen – Bewertung der Kriterien:

Kriterium	1	2	3	4	5	6	7	8	Punkte
JA									
NEIN									

Bildkarte „An der Supermarkt-Kassa“

Wortschatz:

- der Verkäufer, der Mann, die Frau, die Kundin
- die (Supermarkt-)Kassa, das (Kühl-)Regal, der Einkaufswagen, die Tasche
- die Lebensmittel, das Getränk – die Getränke, die Wurst, der Käse, das Brot, der (Blatt-)Salat, die Milch, die Nudeln, das Ei – die Eier, das Obst, die Banane – die Bananen, der Apfel – die Äpfel
- voll ≠ leer, viel ≠ wenig

Verben:

- stehen
- liegen
- kaufen
- tragen – trägt
- geben – gibt
- sein – ist

Ihre Zeichnung:

Nach dem Zeichnen – Bewertung der Kriterien:

Kriterium	1	2	3	4	5	6	7	8	Punkte
JA									
NEIN									

Bildkarte „Der Marktstand“

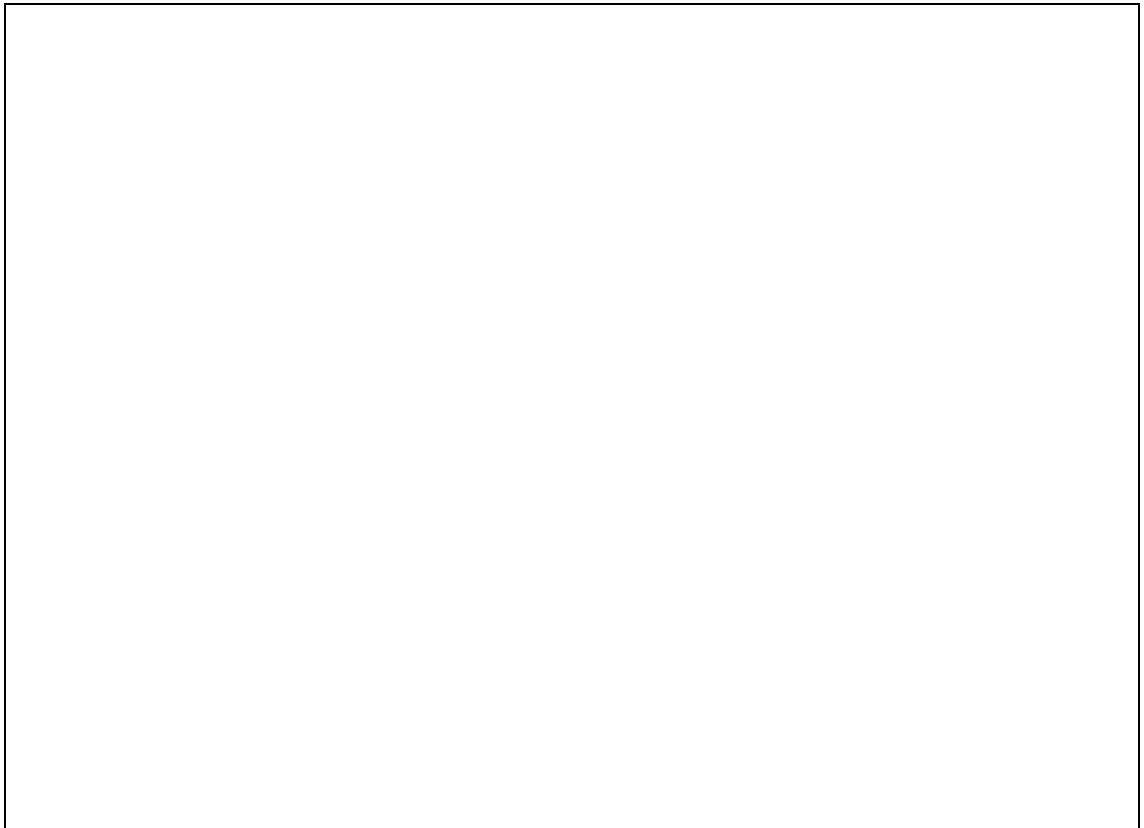
Wortschatz:

- der Verkäufer, der Kunde
- der Markt(-stand), die Waage
- der Hut, die Mütze, die Sonnenbrille
- das Preisschild – die Preisschilder, das Geld, die Münze
- das Gemüse, das Obst, die Chili, die Banane – die Bananen, die Zwiebel – die Zwiebeln, die Gurke – die Gurken, der Pilz – die Pilze, der Kürbis – die Kürbisse

Verben:

- | | |
|----------------|------------------|
| ○ geben – gibt | ○ liegen |
| ○ haben – hat | ○ hängen |
| ○ stehen | ○ tragen – trägt |

Ihre Zeichnung:



Nach dem Zeichnen – Bewertung der Kriterien:

Kriterium	1	2	3	4	5	6	7	8	Punkte
JA									
NEIN									

Bildkarte „Der Arztbesuch“

Wortschatz:

- der Mann – die Männer, der Arzt, der Patient
- die Kleidung, der Arztkittel, das Hemd, die Hose, der Schuh – die Schuhe, die Brille
- die Liege, die (Schreib-)Tischlampe,
- das Plakat – die Plakate, der (Blei-)Stift

Verben:

- geben – gibt
- liegen
- stehen
- hängen
- tragen – trägt
- schreiben

Ihre Zeichnung:

Nach dem Zeichnen – Bewertung der Kriterien:

Kriterium	1	2	3	4	5	6	7	8	Punkte
JA									
NEIN									

Bildkarte „Der Kühlschrank“

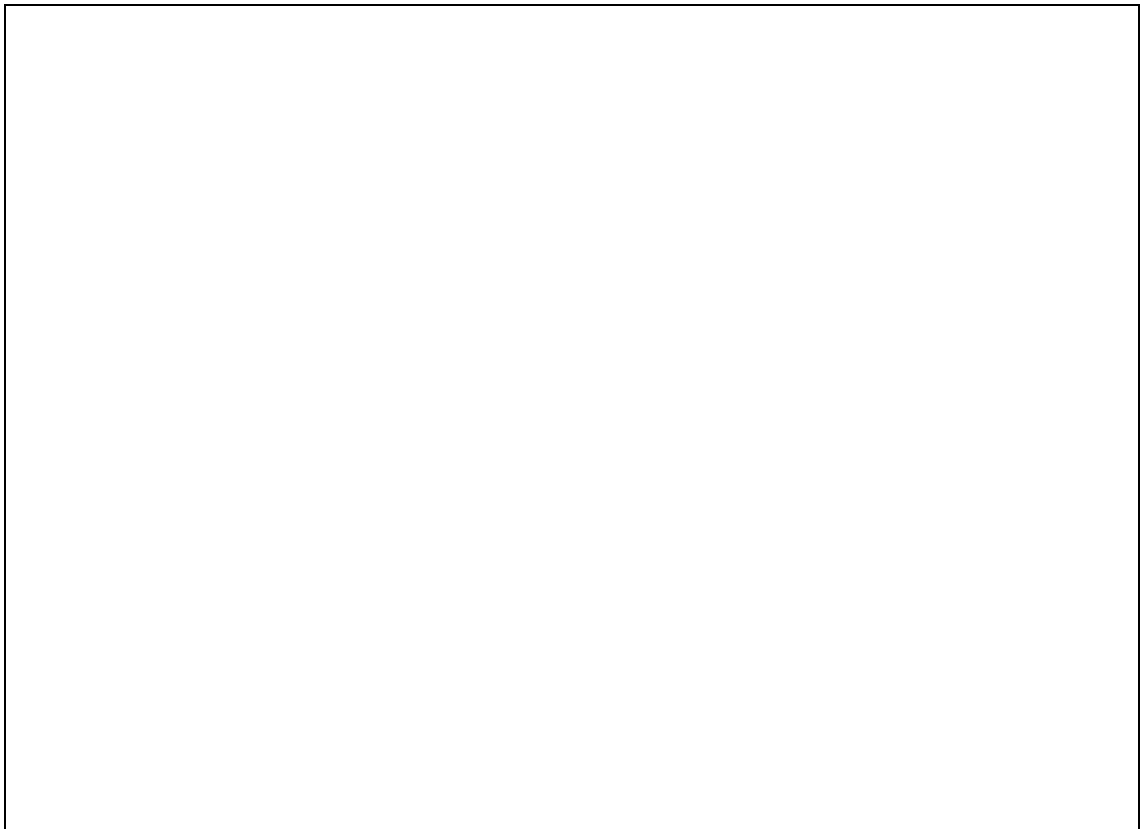
Wortschatz:

- das Regal – die Regale, das Fach – die Fächer
- die Tube, die Flasche – die Flaschen
- die Wurst, der Käse, die Milch, das Ei – die Eier, das (Erdbeer-)Joghurt, das Ketchup
- das Obst, die Ananas, der Apfel, die Banane – die Bananen
- das Gemüse, die Paprika, die Tomate, die Gurke, die Melanzani, die Karotte

Verben:

- | | |
|----------------|----------|
| ○ sein – ist | ○ liegen |
| ○ haben – hat | ○ stehen |
| ○ geben – gibt | |

Ihre Zeichnung:



Nach dem Zeichnen – Bewertung der Kriterien:

Kriterium	1	2	3	4	5	6	7	8	Punkte
JA									
NEIN									

iii. Punktetabelle(n)

Name						
Runde 1						
Runde 2						
Runde 3						
Runde 4						
Runde 5						
Runde 6						
Punkte gesamt						

Name						
Runde 1						
Runde 2						
Runde 3						
Runde 4						
Runde 5						
Runde 6						
Punkte gesamt						

Name						
Runde 1						
Runde 2						
Runde 3						
Runde 4						
Runde 5						
Runde 6						
Punkte gesamt						

Spielanleitung

Spielvorbereitung:

Die Teilnehmenden bilden möglichst gleich große Kleingruppen mit 3 bis 6 SpielerInnen und setzen sich gruppenweise zusammen.

Spielidee:

Jede/r SpielerIn beschreibt ihren MitspielerInnen eine Bildkarte und übt somit das Sprechen. Währenddessen zeichnen die MitspielerInnen das Gehörte und üben die Fertigkeit „Hören“.

Spielziel:

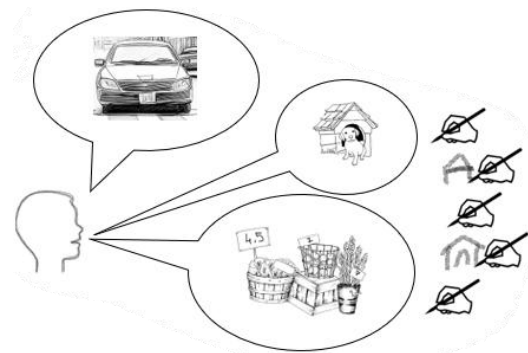
Die/Der SpielerIn mit den meisten Punkten nach Ende des Spiels hat gewonnen.

Rollen:

3-6 SpielerInnen, davon:

- 1 ErklärerIn
- 2-5 ZeichnerInnen

1 SpielleiterIn, die/der die Zeit stoppt



In jeder Spielrunde gibt es eine/n ErklärerIn. Die restlichen MitspielerInnen sind ZeichnerInnen. Die Rollen wechseln jede Runde.

Als ErklärerIn beginnt ein/e Freiwillige/r oder der/die jüngste SpielerIn. Die Erklär-Rolle wird im Uhrzeigersinn weitergegeben.

Spieldauer:

Die Anzahl der SpielerInnen entscheidet über die Anzahl der Runden und somit auch über die Spieldauer. Das Spiel endet, wenn jede/r SpielerIn eine Bildkarte beschrieben hat. Optional: Bei nur drei SpielerInnen hat jede/r SpielerIn zweimal die Rolle der Erklärerin/des Erklärers inne.

Ablauf einer Spielrunde:

1. Vorbereitung:

Wenige Minuten zum Lesen des Wortschatzes – nur die/der ErklärerIn sieht die Bildkarte.

2. Erklären/Zeichnen (90 Sekunden):

Die/Der ErklärerIn beschreibt die Bildkarte und die ZeichnerInnen zeichnen das Gehörte. Nur die/der ErklärerIn sieht die Bildkarte. Die/Der SpielleiterIn stoppt die Zeit. Eine Erklär-/Zeichenrunde dauert 90 Sekunden.

3. Nachbereitung:

Die Zeichnungen werden im Uhrzeigersinn weitergegeben, sodass jede/r SpielerIn (außer die/der ErklärerIn) eine Zeichnung vor sich liegen hat (nicht die eigene!). Die/Der ErklärerIn liest die geheimen Bildkriterien laut vor und die ZeichnerInnen entscheiden, ob die vor ihnen liegende Zeichnung die Kriterien erfüllt oder nicht. Für jedes erfüllte Kriterium gibt es einen Punkt. Die ZeichnerInnen notieren die Punkte.

Die/Der ErklärerIn erhält dieselbe Punkteanzahl wie jene/r SpielerIn, die/der die meisten Punkte in dieser Runde erreicht hat.

Die Punkte werden in die Punktetabelle eingetragen und am Ende des Spiels zusammengezählt.

Danach beginnt eine neue Runde mit der/dem nächsten ErklärerIn.

Beispiel Zeichenblatt mit Bewertung:

Ihre Zeichnung:



Nach dem Zeichnen – Bewertung der Kriterien:

Kriterium	1	2	3	4	5	6	7	8	Punkte
JA	X	X				X		X	4
NEIN			X	X	X		X		

Viel Spaß beim Spielen!

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit untersucht, inwiefern erwachsene Lernende den Einsatz einer adaptierten Version des Zeichenspiels „Identik“ im Deutsch-als-Fremdsprache-(DaF) bzw. Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht (DaZ) als sinnvoll erachten. Dafür wurde das für den DaF/DaZ-Erwachsenenunterricht der Niveaustufe A2 angepasste Lernspiel in zwei Deutschkursen innerhalb von drei Wochen zweimal durchgeführt.

Im Anschluss an die Durchführung des Spiels wurden die individuellen Einschätzungen der erwachsenen Teilnehmenden durch teilstandardisierte Fragebögen erfasst. Die erhobenen Daten wurden sowohl quantitativ als auch mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (nach Mayring 1991) ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmenden das Lernspiel insbesondere im Hinblick auf die Motivation, den Wortschatz sowie die Fertigkeiten „Hören“ und „Sprechen“ als förderlich einschätzten. Demgegenüber wurde der Aspekt „Grammatik“ relativ neutral bewertet. Die Resultate waren in beiden Lerngruppen und Experimenten konsistent, was die Aussagekraft der Ergebnisse unterstreicht.

Die Untersuchung verdeutlicht, dass der gezielte Einsatz analoger und „echter“ Spiele im DaF/DaZ-Unterricht auch für erwachsene Lernende einen Mehrwert bieten kann und möglich sowie sinnvoll ist.