

*Emese Mátyás (Debrecen)*

## **Sprachlernspiele im ungarischen DaF-Unterricht im Kontext der gymnasialen Oberstufe**

### **1. Einleitung**

Im vorliegenden Beitrag geht es darum, einen Überblick über meine Dissertation<sup>1</sup> zur Thematik Sprachlernspiele im ungarischen und finnischen DaF-Kontext in der gymnasialen Oberstufe zu geben. Die Zielsetzung der Dissertation war dreifach. Erstens wollte ich Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen DaF-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe liefern, wobei vorausgeschickt werden soll, dass ich nicht generelle Repräsentativität erzielt habe. Zweitens wollte ich die subjektiven Einstellungen und Einschätzungen, d.h. die subjektiven Theorien der Lehrenden zum Einsatz von Sprachlernspielen, in den Mittelpunkt der Untersuchung stellen. Drittens wurde der Frage nachgegangen, welche eventuellen Unterschiede im Hinblick auf die ersten zwei Forschungsfragen zwischen den finnischen und ungarischen Unterrichtskontexten bestehen. Auf die Forschungsfragen habe ich mit Hilfe einer Fragebogenuntersuchung, durch den Einsatz von halbstandardisierten Interviews sowie durch die Dokumentanalyse der Lehrpläne beider Länder Aufschlüsse bekommen. Im folgenden Artikel verzichte ich aber auf die Darstellung des kontrastiven Aspekts und konzentriere mich vor allem auf die Forschungsergebnisse im ungarischen Kontext. Zunächst werden aber neben einigen Vorbemerkungen Fragen zur Begriffsbestimmung und zu Klassifikationsversuchen, der Gegenstandsbereich und das Forschungsdesign meiner Dissertation sowie das Konzept der subjektiven Theorien skizziert.

### **2. Vorbemerkungen**

#### **2.1. Bisheriger Forschungsstand zu Sprachlernspielen**

Während wissenschaftliche Arbeiten zum Einsatz von Sprachlernspielen überwiegend in den 80er und 90er Jahren vorgelegt worden sind, bedeutet das nicht, dass das Interesse am fremdsprachenunterrichtlichen Einsatz von Sprachlernspielen zurückgegangen wäre. Das belegen die zu Anfang der 2000er Jahre für

---

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

den DaF-Bereich erschienenen Themenhefte (Spielen – Denken – Handeln, Fremdsprache Deutsch 2001; Spielen im Deutschunterricht. D-Blatt 2002; Didaktische Spiele im Fremdsprachenunterricht. Babylonia 2003), Erfahrungsberichte aus der einschlägigen Literatur (Kolodzy 2002; Leitzke-Ungerer 2002) und eine Vielzahl neuer Spielsammlungen (Baumgartner 1999; Koliander-Bayer 1999; Rinvolucris/Davis 1999; Pfau/Schmid 2001; Piel 2002; Macedonia 2003). Auch die im Jahre 2004 erschienene Fernstudieneinheit (Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004) widmet sich dem Thema Spieleinsatz. Als letzte wissenschaftliche Arbeiten im DaF-Bereich können weiterhin die Dissertationen von Kilp (2003) und Jentges (2007) erwähnt werden.

## **2.2. Warum ist die Erforschung von Sprachlernspielen heutzutage nach wie vor aktuell?**

Die Auseinandersetzung mit früheren wissenschaftlichen Arbeiten hat ergeben, dass nach wie vor viele vernachlässigte Aspekte in diesem Bereich bestehen, die ich in meiner Dissertation versucht habe, zu beachten. Erstens bildeten die Lehrenden der gymnasialen Oberstufe die Zielgruppe meiner Untersuchung. Das eröffnete eine neue Perspektive in der Forschung zu Sprachlernspielen, weil der Kontext der gymnasialen Oberstufe in der Forschungsliteratur bis jetzt, wie darauf Kleppin (1980), Julkunen (1985) und Jentges (2007) Bezug genommen haben, außer Acht gelassen worden ist. Zweitens war es ein Hauptanliegen meiner Dissertation, die Rolle affektiver und sozialer Lehrziele in Bezug auf den Spieleinsatz zu untersuchen. Auf diesen Mangel haben die Spielforscher Steinhilber (1979) und Behme (1993) aufmerksam gemacht. Drittens wurde in der Arbeit der vernachlässigte Aspekt berücksichtigt, ob die Sprachlernspiele für bestimmte Lerner besonders effizient sind.

## **3. Theoretischer Hintergrund der Arbeit**

### **3.1. Spielbegriff**

In der Forschungsliteratur besteht Einigkeit darüber, dass der Begriff Sprachlernspiel wegen seines komplexen Charakters durch eine einzige Definition nicht eindeutig beschrieben werden kann. Deshalb wurde vielfach versucht, das Phänomen durch ein Geflecht von verschiedenen Merkmalen zu charakterisieren (s. u.a. Steinhilber 1979; Kleppin 1980; Klippel 1980b; Rittelmeyer 1983; Behme 1993; Stellfeld 1995; Grätz 2001; Kleppin 2003). In meiner Dissertation habe ich mich an die von Kleppin (2003: 264) zusammengestellten Kriterien, die sie zur Abgrenzung der Sprachlernspiele von anderen Übungsformen als notwendig

betrachtet hat, angeschlossen. Kleppin (2003) bezeichnet Sprachlernspiele als Aktivitäten, die neben dem Spielziel auch ein sprachliches Lehrziel verfolgen und zur Lust an der Erfindung, am Entdecken, am Darstellen und an der konkreten Betätigung anregen. Als weitere wesensbestimmende Merkmale nennt die Forscherin den offenen Ausgang sowie den Spannungsbogen, also den ständigen Wechsel zwischen dem Anwachsen und Nachlassen der Spielspannung. Hinsichtlich des pädagogischen Einsatzes der Sprachlernspiele sind weiterhin die von Kleppin genannten Merkmale Sanktionsfreiheit und eigener Bewertungscharakter von Belang. Letztendlich hält Kleppin für einen grundlegenden Aspekt, dass Sprachlernspiele von der Interaktionsform her als Wettbewerb und in Kooperation der Gruppenmitglieder durchgeführt werden können. Die oben erwähnten Merkmale sind in *Abbildung 1* unten zusammengefasst.

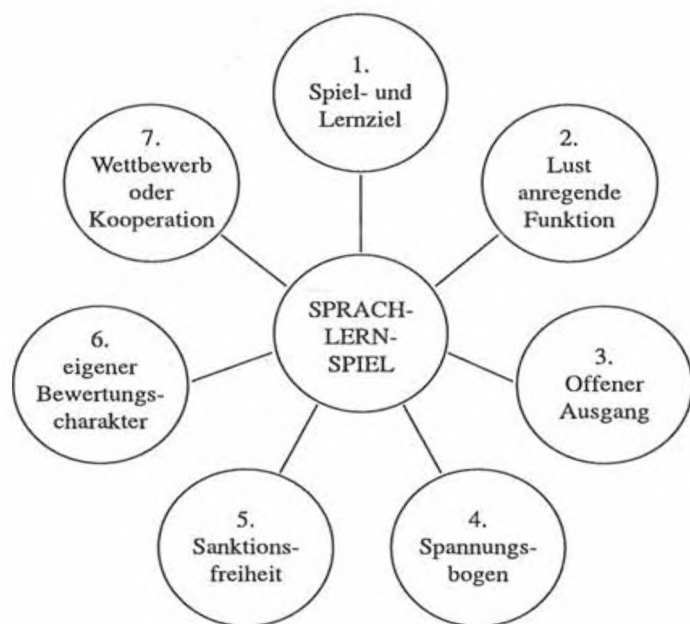


Abbildung 1: Kriterien zur Abgrenzung von Sprachlernspielen nach Kleppin (2003: 264)

### 3.2. Klassifizierungsversuche

Eine allgemeingültige Typologisierung von Sprachlernspielen ist bisher wegen des komplexen und vielschichtigen Charakters und des Fehlens einer eindeutigen Spieldefinition nicht gelungen. Ferner scheint es für viele Didaktiker problematisch zu sein, dass Spiele nach nur einem Kriterium nicht klar gegeneinander abgegrenzt werden können (Kleppin 1980: 37; Bohn/Schreiter 1986: 170; Stellfeld 1995: 85-86; Klippel 1998: 12). Obwohl die Klassifikation von Sprachlernspielen also nicht frei von Schwierigkeiten ist, können die verschiedenen Gliederungs-

versuche<sup>2</sup> für die richtige Auswahl und den zielgerichteten Einsatz im Fremdsprachenunterricht äußerst hilfreich sein. In meiner Forschungsarbeit wurde als Gliederungsprinzip der Grad der Kommunikativität verwendet und demzufolge die Gruppen der vorkommunikativen und kommunikativen Sprachlernspiele voneinander unterschieden.

Zwischen vorkommunikativen und kommunikativen Sprachlernspielen bestehen Unterschiede in zwei Hinsicht. Zum ersten unterscheiden sie sich in der Spielstruktur. Während das Erste durch eine relative geschlossene Spielstruktur gekennzeichnet ist, was eine ziemlich genaue Vorhersage des im Spiel notwendigen Spielverhaltens und der zu verwendenden Redemittel ermöglicht, ist der Handlungsbereich der Teilnehmer bei den kommunikativen Sprachlernspielen nicht so stark reguliert (Klippel 1980a: 28). Vorkommunikative und kommunikative Spiele bilden die Enden eines Kontinuums, wo die Grenze zwischen ihnen nicht genau zu ziehen ist. Die Enden des Kontinuums werden durch die Eigenschaften Geschlossenheit vs. Offenheit gekennzeichnet. Zum zweiten ist ein Unterschied zwischen den zwei Grundtypen in ihrer Funktion zu bemerken. Nach Lohfert (1982: 13) haben Spiele der ersten Gruppe die Funktion, sprachliche Mittel zu üben und beziehen sich auf sprachliche Teillernziele, während Spiele der zweiten Gruppe die Möglichkeit zur Anwendung sprachlicher Mittel, zur freien Kommunikation anbieten und in ihrem Mittelpunkt Lernzielkombinationen stehen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Schwerpunkt bei den vorkommunikativen Sprachlernspielen vor allem auf der grammatisch und lexikalisch korrekten Sprachverwendung, bei kommunikativen Sprachlernspielen dagegen auf der Förderung flüssiger und angemessener Kommunikation liegt. Die prägnantesten Merkmale der zwei Grundtypen werden in *Tabelle 1* unten veranschaulicht.

	Vorkommunikative Sprachlernspiele	Kommunikative Sprachlernspiele
<b>Spielstruktur</b>	relativ geschlossen	offen
<b>Funktion, Ziel</b>	sprachliche Mittel üben; Trainieren einzelner Teillernziele > Ziel: Förderung grammatisch, lexikalisch korrekter Sprachverwendung	sprachliche Mittel anwenden; Trainieren von Lernzielkombinationen > Ziel: Förderung flüssiger und angemessener Kommunikation

*Tabelle 1: Merkmale von vorkommunikativen und kommunikativen Sprachlernspielen*

<sup>2</sup> Siehe z.B. Göbel 1979; Apelt 1981; Lohfert 1982; Wegener/Krumm 1982; Wagner 1983; Löffler 1984; Behme 1985; Friedrich/van Jan 1985; Spier 1985; Bohn/Schreiter 1989; Heyd 1991; Stellfeld 1995; Grätz 2001; Klippel 2001.

### 3.3. Welche Spielformen wurden in der Untersuchung berücksichtigt?

Unter dem Etikett „Spiele im Fremdsprachenunterricht“ verbergen sich in der Forschungsliteratur unterschiedliche Inhalte. Im Folgenden wird erläutert, welche Formen von Sprachlernspielen in meiner Dissertation berücksichtigt wurden. Zuerst wird definiert, was in der Untersuchung nicht unter dem Begriff Sprachlernspiel verstanden wurde. Ich ging nicht auf *szenische Spiele* ein, weil sie auf eine lange und intensive Vorbereitung bzw. Aufführung zielen und damit sich eher für Schulfeiern und Projektwochen eignen (s. Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004: 5). Ferner wird in ihnen festes Textmaterial benutzt, damit entsprechen sie nicht dem Kriterium der Offenheit der Ausgestaltung sowie des Ausgangs von Spielen. Der Einsatz von *Planspielen* hätte den Rahmen der Arbeit auch gesprengt, weil sie eher in virtuellen sozialen, ökonomischen und politischen Konflikten zum Entscheidungstraining verwendet werden (s. Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004). Formen des *Psychodramas* wurden ebenfalls nicht berücksichtigt, weil ich mit Kleppin (2003: 265) der Auffassung bin, dass sie „nicht unreflektiert auf den Fremdsprachenunterricht übertragen werden [sollten], da hierbei möglicherweise die fremdsprachlernspezifischen durch verhaltenstherapeutische Ziele überlagert werden. Hierfür sind Lehrer in der Regel nicht ausgebildet.“ Verse, Lieder, Tanz und Basteln sowie Spiele mit Stofftieren, Handpuppen, Masken, Marionetten bzw. Schattentheater wurden in der Arbeit wegen des Alters der Zielgruppe außer Acht gelassen. Trotz der obigen Eingrenzungen sind die in der vorliegenden Arbeit berücksichtigten Sprachlernspiele sehr unterschiedlich in ihrer Gestalt, die Skala reicht u.a. von den klassischen, allgemein bekannten *Memory-, Domino-, Kim-, Quiz-, und Quartettspielen über Rate-, Such-, Sprachbaukasten-, Zuordnungs-, Assoziations-, würfelgesteuerte Karten und Würfelspiele* bis hin zu *Rollenspielen und Simulationen*<sup>3</sup>. Anhand *Abbildung 2* soll im Folgenden versucht werden, die in meiner Dissertation berücksichtigten Spielformen zusammenfassend darzustellen. Zur Beschreibung der Spielformen wurden zwei in den obigen Erörterungen bereits erwähnten, als zentral angesehenen Kriterien der Sprachlernspiele ausgewählt. Das Kriterium Spielstruktur bildet die waagerechte Achse (Geschlossenheit vs. Offenheit). Sie wird durch das

<sup>3</sup> Zusammenfassend lässt sich sagen, dass unter Simulationen Gruppendiskussionen mit Problemlösungscharakter verstanden werden (Richards/Platt/Weber 1985; Pasanen 1992: 36), Rollenspiele im Gegensatz dazu in dialogischer Form ablaufende Nachahmung von Alltagssituationen sind (Pauels 2003: 304). Im ersten Fall können beispielsweise Planung eines neuen Schulgebäudes, Erstellung einer Zeitungsseite oder Vorschläge für eine Studienfahrt, im zweiten Fall Kaufgespräche oder Planung von Freizeitaktivitäten genannt werden. Beide Formen des Sprachlernspiels haben das Ziel, den Sprachgebrauch in realen und spontanen Kommunikationssituationen zu fördern.

Kriterium Interaktionsform (Kooperation vs. Wettbewerb), die die senkrechte Achse bildet, ergänzt. Die behandelten Spielformen werden den entsprechenden Quadranten der Abbildung zugeordnet. Im *Quadrat 1* sind Rollenspiele und Simulationen untergebracht, da sie durch eine offene Spielstruktur sowie die kooperative Arbeit der Teilnehmer charakterisiert werden können. Das heißt, dass die Durchführung durch die Zusammenarbeit der Mitspieler erfolgt und sie zur Bewältigung der Situation freie Hand bekommen. Ins *Quadrat 2* gehören solche Spiele, die einen Wettbewerbscharakter aufweisen, trotzdem aber den Teilnehmern ein Freiraum zur Versprachlichung kommunikativer Situationen gewährleistet wird. U.a. die Spielform Würfelspiel kann eine solche Kombination der zwei Kriterien aufweisen. Ziel der Teilnehmer ist es in dieser Spielform nämlich, die Felder des Brettspiels so schnell wie möglich zu durchlaufen und zugleich die Fremdsprache in kommunikativen Situationen frei und kreativ anzuwenden. Als repräsentative Spielformen werden im *Quadrat 3* Domino-, Sprachbaukasten-, Memory-, Kim-, Quiz-, Quartett-, Rate-, Such-, und Würfelspiele untergebracht. Sie können einerseits durch eine geschlossene Spielstruktur charakterisiert werden, andererseits werden in ihnen ziemlich stark ritualisierte Redemittel verwendet. Sie verlangen von den Teilnehmern keine Kreativität, geben ihnen aber Sicherheit während der Sprachverwendung. Bei der Betrachtung der Abbildung fällt es auf, dass würfelgesteuerte Brettspiele sowohl im *Quadrat 2* und als auch im *Quadrat 3* einen Platz gefunden haben. Das aus dem Grunde,

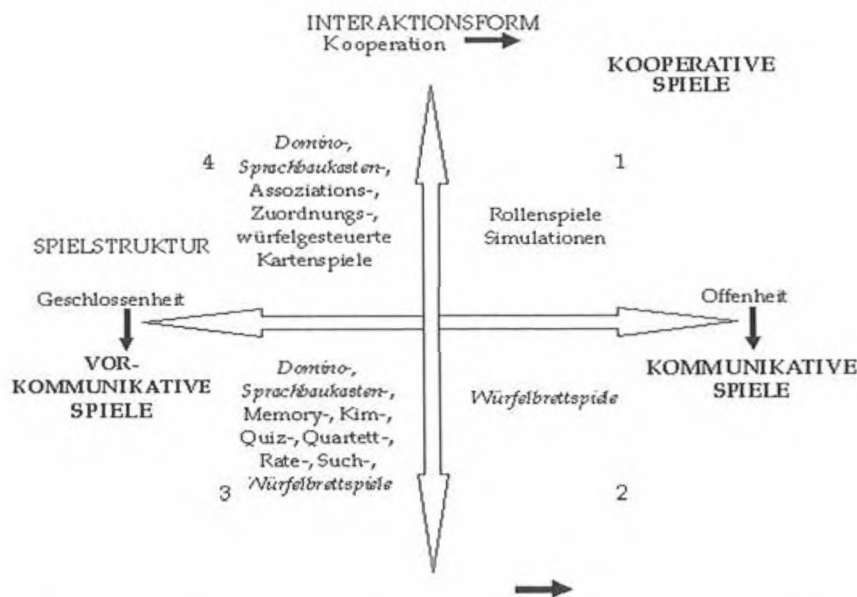


Abbildung 2: Gegenstandsreichweite meiner Dissertation, geordnet nach den Kriterien Spielstruktur vs. Interaktionsform

weil sie dem Inhalt entsprechend, trotz der geschlossenen Spielstruktur, in vielen Fällen auch eine kommunikative Dimension aufweisen können. Zwischen den *Quadranten 3 und 4* sind ebenso Überlappungen zu bemerken. Bestimmte Spielformen, in der Abbildung die kursivierten Domino-, und Sprachbaukastenspiele, können sowohl mit als auch ohne Wettbewerbscharakter durchgeführt werden. Es liegt an der Lehrperson, ob er/sie den kompetitiven oder den kooperativen Charakter in diesen Spielen hervorhebt, natürlich unter der Berücksichtigung der individuellen Präferenzen der Lernenden. Diese Spiele können in Kleingruppen entweder so durchgeführt werden, dass Individuen gegeneinander spielen und das Spiel dann zu Ende ist, wenn jemand als Erster alle Karten/Dominosteine angelegt hat. In diesem Fall hat er/sie gewonnen. Oder die Spiele können durch die Kooperation der Mitspieler gespielt werden. In diesem Fall helfen die Teilnehmer einander gegenseitig, suchen zusammen die passenden Karten oder Dominosteine, es gibt weder Verlierer noch Gewinner. Das Spiel ist zu Ende, wenn alle Karten richtig angelegt sind.

### **3.4. Zum Konzept der subjektiven Theorien**

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

#### 4. Forschungsdesign

In der Untersuchung kam eine Methodentriangulation zum Einsatz, wo sowohl quantitative als auch qualitative Datenerhebungsmethoden ihren Platz hatten. Ein Teil der Empirie der Studie wurde mit einem Fragebogen<sup>4</sup> abgedeckt, der sowohl geschlossene als auch offene Fragestellungen enthalten hat. In der zweiten Phase der Untersuchung wurde das qualitative Instrument, das halbstandardisierte Interview<sup>5</sup> im Sinne von Flick (2000: 99-105) eingesetzt. Dieser Typ der Leitfaden-Interviews<sup>6</sup> eignete sich für die Rekonstruktion der Inhalte subjektiver Theorien, da laut Flick (2000: 94) in der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation die subjektiven Sichtweisen der Interviewpartner besonders gut zur Geltung kommen. Die Erhebungsinstrumente besaßen einen gleich wichtigen Stellenwert in der Untersuchung, aber in ihnen wurden schwerpunktmäßig verschiedene Forschungsfragen betont. Während der Fragebogen mit der Zielsetzung vor Augen erstellt worden ist, Einblick in die Spielpraxis des finnischen und des ungarischen DaF-Unterrichts zu liefern, wurden durch den Fragebogeneinsatz zu den subjektiven Theorien von Lehrenden nur erste Hinweise ermittelt. Mit der Verwendung der Lehrerinterviews wurde im Gegensatz vor allem beabsichtigt, die subjektiven Sichtweisen der finnischen und ungarischen Deutschlehrer zum Einsatz von Sprachlernspielen zu rekonstruieren. Während der Rekonstruktion der Inhalte subjektiver Theorien richtete sich meine Analyse teilweise auch auf den Stellenwert von Sprachlernspielen im DaF-Unterricht einzelner Lehrenden. Als eine dritte Datenerhebungsmethode wurde weiterhin eine Datenanalyse (s. Caspari/Helbig/Schmelter 2003: 502) durchgeführt: Durch die Analyse des finnischen und ungarischen Lehrplans wurden wichtige Hintergrundinformationen zur Interpretation der Forschungsergebnisse ermittelt.

Der Ansatz der subjektiven Theorien hat sich zur Erforschung des fremdsprachenunterrichtlichen Spieleinsatzes als geeignet herausgestellt, mit Hilfe von halbstandardisierten Interviews ist es mir gelungen, die Inhalte der subjektiven Lehrtheorien zu rekonstruieren. Das mehrstufige Verfahren des thematischen Kodierens im Sinne von Flick (2000) zum Zwecke der Datenanalyse war auch

---

4 Der Fragebogen wurde von 49 ungarischen und 48 finnischen DaF-Lehrern beantwortet.

5 Zur Analyse standen 5 Lehreinterviews aus dem ungarischen und 8 Lehrerinterviews aus dem finnischen Kontext zur Verfügung.

6 Das halbstandardisierte Interview wird an dieser Stelle, wie oben erwähnt, als ein Typ der Leitfaden-Interviews betrachtet. Es muss allerdings in Anlehnung an Frierbersthäuser (1997: 372) angemerkt werden, dass die Bezeichnung halbstandardisiertes Interview für Leitfaden-Interviews oft auch in synonyme Bedeutung verwendet wird. Frierbersthäuser weist zugleich auf die Problematik hin, dass eine Fülle von Bezeichnungen für die diversen Interviewtechniken in der Forschungsliteratur existiert, was oft zu Verwirrungen führen kann.

geeignet für meine Ziele, weil mit seiner Hilfe gruppenspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede identifiziert werden konnten, die Mehrstufigkeit des Verfahrens ließ aber darüber hinaus die Rekonstruktion der subjektiven Theorien als selbstständige Einheiten zu. Die geschlossenen Fragen des Fragebogens wurden einer statistischen Analyse unterzogen. Zur Analyse und Datenauswertung wurde das Softwarepaket SPSS verwendet. Die offenen Fragen wurden mit der gleichen Methode wie die Interviewdaten kodiert.

## **5. Forschungsergebnisse**

### **5.1. Merkmale der Spielpraxis**

Sprachlernspiele werden nach den Forschungsergebnissen im ungarischen DaF-Kontext in der gymnasialen Oberstufe von der Mehrheit der Befragten einmal in der Woche oder einmal im Monat eingesetzt. Sie können, ähnlich wie bei Klippel (1998: 4) und bei König (2003: 10) als „Randerscheinung“ in der gymnasialen Oberstufe betrachtet werden. Den Grund für den relativ seltenen Einsatz sehen die Lehrenden vor allem im Zeitmangel im Unterricht sowie in der schwierigen Zugänglichkeit der Sprachlernspiele. Beide Faktoren kann man gut verstehen. Die Anforderungen der heutigen Spracherziehung in der gymnasialen Oberstufe sind neben der geringen wöchentlichen Stundenzahl in den Fremdsprachen in Ungarn sehr hoch und die Lehrwerke im DaF-Bereich verfügen über ein bescheidenes Spielangebot, was die Forschungsergebnisse der vorliegenden Arbeit auch belegten. An der letztgenannten Situation konnte anscheinend nicht einmal die Fülle von Spielsammlungen ändern, die in den letzten Jahren für den DaF-Bereich erschienen.

Die Forschungsergebnisse zeigen nichtsdestoweniger, dass die Sprachlernspiele nach der subjektiven Einschätzung der ungarischen Lehrkräfte als eine gleichberechtigte Unterrichtstechnik neben anderen betrachtet werden. Das kann auch damit untermauert werden, dass sich aus den subjektiven Theorien der befragten Lehrer ein vielfältiges Bild über die Möglichkeiten des Spieleinsatzes herauskristallisierte. Somit bin ich zu der Schlussfolgerung gekommen, dass die Stärken der Sprachlernspiele von den Lehrenden größtenteils erkannt worden sind, ihr Einsatz in der Unterrichtspraxis aber aus den oben genannten Gründen nicht besonders frequent erfolgt.

Im Vergleich zum Ergebnis früherer Forschungsarbeiten (Klippel 1980a; Julkunen 1985; Stellfeld 1995) konnte eine wesentliche Veränderung in den Lehrzielen bei der Spielverwendung konstatiert werden. Spiele werden nach der vorliegenden Arbeit nicht mehr bloß zum Üben und Wiederholen des früher Erlernten verwendet oder fungieren nicht nur als eine beliebte Motivationstechnik, sondern ihnen wird auch bei der Förderung der kommunikativen Handlungsfähigkeit der

Lerner eine große Bedeutung beigemessen. Das mag damit zusammenhängen, dass die Förderung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden heute als eine zentrale Zielsetzung im ungarischen DaF-Unterricht gilt. Die veränderten Zielsetzungen der Spracherziehung spiegeln sich also beim Spieleinsatz wider. Die Veränderung in den Lehrzielen steht auch damit im Zusammenhang, dass von den Lehrenden nicht mehr bloß die Möglichkeit zur Durchführung einer abwechslungsreichen Übungsphase, sondern auch das Schaffen authentischer Kommunikationssituationen in der Anwendungsphase hervorgehoben wurde. Es wurde weiterhin im ungarischen Kontext darauf Wert gelegt, dass die Sprachlernspiele am Anfang der Unterrichtsstunde, zum Aufwärmen eingesetzt werden können.

Auf Grund der Forschungsergebnisse kann als ein typisches Merkmal des ungarischen DaF-Unterrichts hervorgehoben werden, dass in der Mehrheit der Fälle kompetitive Sprachlernspiele verwendet werden und die Lernenden in irgendeiner Art und Weise – entweder mit Pluspunkten, die später in richtige Noten, in Fünf umgetauscht werden, oder mit kleinen Bonbons – belohnt werden.<sup>7</sup> Man darf nicht vergessen, dass im 1995 als Gesetz erlassenen ungarischen Lehrplan (NAT 1995)<sup>8</sup> die Anforderung steht, dass sich die Lernenden an Aktivitäten mit Wettbewerbscharakter beteiligen sollen. Es liegt also in diesem Falle nahe, dass die Leitlinien des ungarischen Lehrplans sich in der Spielpraxis widerspiegeln. Es wurde trotzdem von den ungarischen Lehrenden nachdrücklich

<sup>7</sup> Beim Einsatz kooperativer und kompetitiver Sprachlernspiele konnte ein signifikanter Unterschied zwischen dem finnischen und ungarischen DaF-Unterricht bemerkt werden. Das kann auf die lange Tradition kooperativer Lernformen im finnischen Fremdsprachenunterricht zurückgeführt werden. Ihr Gebrauch wird im finnischen Lehrplan (s. OPS 1994; 2003) im Gegensatz zum ungarischen (NAT 1995, 2003) deutlicher berücksichtigt und den Fremdsprachenlehrern wurde in Finnland lange Zeit sowohl im Rahmen ihres Pädagogikstudiums als auch innerhalb von Fortbildungsveranstaltungen Kurse zur Thematik angeboten. Als ein weiterer wesentlicher Unterschied kann erwähnt werden, dass die Belohnung durch die finnischen Lehrenden nur selten verwendet wird. Die Gründe dafür liegen offensichtlich auch in der unterschiedlichen Unterrichtskultur.

<sup>8</sup> Die Empirie der Arbeit wurde im Zeitraum von März bis Oktober 2005 gesammelt. In meiner Arbeit wurden die Zielsetzungen des 1995 als Gesetz erlassenen Lehrplans (NAT 1995) analysiert, weil angenommen wurde, dass dieser zum Zeitpunkt der Datenerhebung auf das didaktische Handeln der Lehrenden einen Einfluss ausgeübt hat. Die zweite Version des Lehrplans wurde im Jahre 2003 herausgegeben, in Kraft ist er aber ab September 2004, Schritt für Schritt in den einzelnen Klassenstufen getreten und nicht gleich für den ganzen Unterricht in der gymnasialen Oberstufe gültig geworden. (Internetseite des ungarischen Bildungsministeriums (o.J.) Das neue Curriculum (NAT 2003) konnte also zum Zeitpunkt der Datenerhebung die Unterrichtspraxis noch nicht in völligem Maße bestimmen und wurde deswegen im Hinblick auf die Empirie meiner Dissertation als nicht relevant betrachtet.

unterstrichen, dass kompetitive Sprachlernspiele wegen ihrer negativen gruppendynamischen Auswirkungen vor allem gegen Teams und nicht gegen Individuen erfolgen sollen.

Der Einsatz mediengestützter Sprachlernspiele scheint auf Grund der Fragebogenantworten im heutigen ungarischen DaF-Unterricht eher sporadisch zu sein. Dieses Ergebnis kann folgendermaßen erklärt werden: Beim Spielangebot überwiegen erstens nach wie vor die Angebote der Printmedien, wenn auch ein Zuwachs an spielerischen Lernmöglichkeiten im Internet sowie in Form von Sprachlernprogrammen festgestellt werden konnte. Zweitens darf man nicht vergessen, dass der Zeitmangel als ein bedeutendes Problem beim Spieleinsatz nach Meinung vieler Lehrkräfte gilt. Demzufolge sehen die Lehrenden den Platz mediengestützter Spiele höchstwahrscheinlich stärker im Selbstlernprozess, da die Mehrheit der Spiele eine Bewertung zulässt und die Korrektur durch den Lehrer in diesem Falle nicht nötig ist.

Was das Spielangebot in den verwendeten DaF-Lehrwerken betrifft, waren die ungarischen Lehrenden unzufrieden. In Ungarn rief die Qualität der Spiele die größte Unzufriedenheit unter den Lehrern hervor. Sie wurden für kindisch, blöd, miteinander identisch und nicht realisierbar gehalten. Unter den Lehrbüchern der ungarischen Lehrbuchverlage wurden *Start* und *Start neu* sowie *Unterwegs* und *Unterwegs neu*, unter den Lehrbüchern deutscher Lehrbuchverlage *Ping Pong*, *Tangram* und die *Delphin-Bücher* als negative Beispiele für ihr Spielangebot erwähnt. Interessanterweise wurden die zwei letzteren Lehrwerke von anderen Lehrern wegen ihres Spielangebots auch gelobt. Ein Lehrer hielt die vorhandenen Spielsammlungen wegen ihres hohen Preises für unerreichbar. Ein anderer wünschte sich weitere Sammlungen mit Hilfsmaterialien und besonders mit Spielen für Anfänger.

Für die Lehrwerkautoren sind die folgenden Aspekte als zu bedenkende Anregungen auf Grund der Forschungsergebnisse zu benennen. Die Lehrenden betonten in den Interviews an mehreren Stellen, wie wichtig sie es finden, dass die Lehrwerke Sprachlernspiele enthalten. Das begründeten sie erstens damit, dass sie wegen Zeitmangel selbstständig keine Sprachlernspiele erstellen würden. Zweitens wurde mehrmals erwähnt, dass die Sprachlernspiele in den verwendeten Lehrwerken das Interesse der Lehrenden für den Spieleinsatz im Deutschunterricht geweckt haben. Drittens kam zum Ausdruck, dass die Sprachlernspiele in den Lern- und Übungsbüchern und nicht bloß in den Lehrerhandbüchern einen Platz bekommen müssen, da sie sonst leicht unberücksichtigt bleiben.

## 5.2. Subjektive Theorien der Lehrenden

Als ein bedeutender Unterschied zu früheren Untersuchungsergebnissen ergab sich, dass die Stärken sozio-affektiver Lehrziele beim Spieleinsatz von den

Lehrenden in einem immer größeren Maße erkannt wurden, obwohl die Förderung kognitiver Lehrziele nach wie vor im Vordergrund steht. Diese Wandlung kann als eine natürliche Folge eines längeren Prozesses angesehen werden, da seit den 80er und 90er Jahren in der fremdsprachendidaktischen Diskussion Ansätze dazu zu beobachten sind, im Fremdsprachenunterricht neben den kognitiven Fähigkeiten der Lerner auch die Förderung sozio-affektiver Lehrziele zu beachten und den Unterricht zu individualisieren (s. Düwell 2003: 350). Im ungarischen Kontext wurden als sozio-affektive Zielsetzungen die Förderung der Kooperationsfähigkeit und der Selbstständigkeit der Lerner erwähnt. Sprachlernspiele können nämlich den Lehrenden die Gelegenheit bieten, sich aus der Rolle des dominanten Lehrers zu verabschieden und die Lernerautonomie zu fördern. Die Spielregeln schaffen für das Spiel ein eigenes Bewertungssystem, was ermöglicht, dass die Evaluation der Leistungen im Spiel auch ohne den Eingriff des Lehrenden abläuft. Die Tatsache, dass die Schüler die Verantwortung für die Evaluation und auch für den Verlauf des Spiels übernehmen können, hat zur Folge, dass die Abhängigkeit vom Lehrer abnimmt. Die veränderte Lehrerrolle als Mitgestalter und Berater der Sprachlernspiele trägt zum Schaffen einer lernerorientierten Atmosphäre im Klassenzimmer bei. Als eine dritte sozio-affektive Zielsetzung war die Persönlichkeitsbildung der Lerner durch den Spieleinsatz genannt, was den Anforderungen des ungarischen Lehrplans entspricht (s. NAT 1995: 31). Die Lehrkräfte hoben die Funktion der Sprachlernspiele hervor, dass sie zum Abbau von Sprechhemmungen und dadurch zur Steigerung der Selbstsicherheit der Lerner beitragen. Ich halte es für äußerst wichtig, die Möglichkeit zur Förderung sozio-affektiver Lehrziele in einem noch größeren Maße den Lehrkräften bewusst zu machen, damit sie die Verwendung der Sprachlernspiele nicht nur mit kognitiven Zielsetzungen verbinden und den großen Zeitaufwand des Spieleinsatzes nicht als Zeitvergeudung betrachten, sondern den Sprachlernspielen einen festen Platz im Fremdsprachenunterricht einräumen.<sup>9</sup> Auf diesem Gebiet könnten Fortbildungsveranstaltungen, die von den Lehrkräften eindeutig vermisst wurden, eine Wandlung herbeiführen.

---

<sup>9</sup> Die Zentralität sozio-affektiver Lehrziele zeigte sich wesentlich betonter im finnischen Kontext. Im Zentrum der subjektiven Theorien mehrerer finnischen Interviewpartner standen solche sozio-affektive Lehrziele beim Spieleinsatz wie die Individualisierung des Unterrichts nach den unterschiedlichen Lernertypen (erwähnt wurden der analytische, auditive und kinästhetische Lernertyp) sowie die Bestrebung nach ganzheitlichem Lernen, die im ungarischen Kontext völlig fehlten. Es kann ähnlich dem Forschungsergebnis von Stellfeld (1995) festgestellt werden, dass den ungarischen Lehrern im Vergleich zu ihren finnischen Kollegen in einem geringeren Maße bewusst ist, welche Stärken in den Sprachlernspielen hinsichtlich der Realisierung sozialer und affektiver Lehrziele vorhanden sind.

Obwohl die Mehrheit der Lehrenden von einer allgemein positiven Aufnahme der Sprachlernspiele von Seiten der Lernenden berichtete, wurde auch den individuellen Lernerunterschieden beim Spieleinsatz eine große Bedeutung zugeschrieben. Vereinzelt kam der Gedanke zum Ausdruck, dass erfolgreiche Schüler die Sprachlernspiele unnötig und etwas kindisch finden. Nach der subjektiven Sichtweise vieler Lehrer bieten die Sprachlernspiele dagegen für leistungsschwache Schüler eine ideale Übungsmöglichkeit und tragen damit zur Erleichterung ihrer Lernschwierigkeiten bei, da sie in einer risikofreien Atmosphäre, ohne Hemmungen und ohne direkte Lehrerkontrolle die Fremdsprache verwenden können. Wie eine Interviewpartnerin vorschlug, könnten die Lehrwerke als fakultatives Übungsmaterial Sprachlernspiele direkt für leistungsschwache Lernende enthalten, weil diese Zielgruppe durch den Einsatz der Sprachlernspiele als eine Art extrinsische Belohnung besser zum Erlernen der Fremdsprache motiviert werden könnte.

Wie oben erwähnt, hat die Mehrheit der Lehrenden darüber berichtet, dass die Vorliebe für die Sprachlernspiele auch in der gymnasialen Oberstufe vorhanden ist. Trotzdem herrschte im ungarischen Kontext Einigkeit darüber, dass der Spieleinsatz direkt vor einer Prüfungssituation von den Lernenden abgelehnt wird. Im Hintergrund dessen mag einerseits eine Rolle spielen, dass der Spaß in der Spielsituation für die Lernenden eindeutig im Vordergrund steht und sie die ernste Arbeit mit dem Spielen nicht verbinden können. Andererseits möchten sich die Lernenden in dieser Phase nur auf die zu erwartenden Übungstypen der eventuellen Prüfung konzentrieren.

In Bezug auf die Ängstlichkeit der Lernenden waren die Erfahrungen der Lehrenden recht geteilt. Ein Teil der befragten Lehrkräfte vertrat die Ansicht, dass die situationelle Ängstlichkeit der Lerner in der Spielsituation abgebaut werden kann und die Lerner leicht zum Mitmachen motiviert werden können. Andere schätzten dagegen die Sprachlernspiele als nicht besonders günstige Situationen für ängstliche Lerner in der gymnasialen Oberstufe ein und waren der Meinung, dass ängstliche Lerner nur schwierig in Sprachlernspiele einbezogen werden können, in der Spielsituation passive Rollen übernehmen und für sie ist es schwierig, in Sprachlernspielen einen Partner zu finden. Zusammenfassend kann im Zusammenhang mit den individuellen Lernervariablen formuliert werden, dass der Spieleinsatz eine feine Nase, also die genaue Beachtung der Präferenzen und Bedürfnisse der einzelnen Schüler und der einzelnen Gruppen fordert. Das Schlagwort heißt also Zielgruppenorientiertheit, wie auch die Forschungsarbeit von Jentges (2007) belegte.

In Bezug auf die Funktion der Sprachlernspiele im Sprachlernprozess herrschte unter den befragten Lehrkräften im Einklang mit der Ansicht von Kluge (1980), Wegener/Krumm (1982), Schibor/Weichert (1984) und Klippel (1998) Einigkeit insofern, als der Einsatz von Sprachlernspielen beiläufiges Lernen ermöglicht, d.h. die Sprache in der Spielsituation unbewusst geübt wird und die

Anstrengungen von den Lernern nicht als solche empfunden werden. Für zentral hielten die Lehrenden weiterhin, dass die in der Spielsituation entstandenen positiven Emotionen die Einprägung von Informationen und damit die Effektivität des Lernprozesses fördern. Als Voraussetzung für das erfolgreiche Einprägen wurde die entspannte und lockere Atmosphäre bei den Spielen im Einklang mit Experten der Hirnforschung (s. Markowitsch 2002) erwähnt. Gerade aus diesem Grunde wurde der Spieleinsatz im Rahmen des Sprachunterrichts von mehreren Lehrenden nicht als Zeitvergeudung, sondern als eine lernfördernde Tätigkeit eingeschätzt.

Die motivierende Funktion wurde sowohl in den Fragebogenantworten als auch in den Interviewsituationen automatisch als eine der wichtigsten Eigenschaften der Sprachlernspiele genannt. Die erwähnten motivierenden Faktoren unterschieden sich aber nicht wesentlich von denen in der didaktischen Literatur. Für die ungarischen Lehrer besteht die motivierende Funktion der Sprachlernspiele vor allem darin, eine angenehme Atmosphäre zu schaffen und Abwechslung in das fremdsprachliche Klassenzimmer zu bringen. Das wird damit untermauert, dass die ungarischen Lehrer in den Likert-skalierten Fragen in einem hohen Maße der Ansicht waren, dass die Sprachlernspiele die Motivation der Lerner nur kurzfristig als eine auf Abwechslung ausgerichtete Arbeitsform fördern.

## 6. Ausblick

Meine Forschungsergebnisse haben belegt, dass die ungarischen DaF-Lehrer im Kontext der gymnasialen Oberstufe über vielschichtige subjektive Theorien zum Einsatz von Sprachlernspielen verfügen. Im Gegensatz dazu steht die Tatsache, dass die Sprachlernspiele im heutigen DaF-Unterricht neben anderen Übungsformen nicht besonders frequent eingesetzt werden. Trotz der Vorbehalte der Lehrenden gegen den Spieleinsatz wegen des hohen Zeitaufwands darf man aber nicht vergessen, dass Spiele im Allgemeinen heutzutage eine zentrale Rolle im Leben der Jugendlichen einnehmen. Man kann also kaum davon ausgehen, dass Sprachlernspiele nichts mit dem Fremdsprachenunterricht in der gymnasialen Oberstufe zu tun haben. Ich bin der Ansicht, dass die Möglichkeiten der Spiele im Fremdsprachenunterricht besser ausgenutzt werden könnten, wenn die für die Lernenden bekannten Spielformen in einer größeren Zahl in den Fremdsprachenunterricht adaptiert würden. Meiner Meinung nach wird auch die Verbreitung der Smartboards neue Möglichkeiten für den Spieleinsatz eröffnen.

Neben den aus früheren Forschungsarbeiten allgemein bekannten positiven Auswirkungen des Spieleinsatzes sollen zum Schluss folgende Aspekte zur richtigen Beurteilung von Sprachlernspielen herangezogen werden:

- Sprachlernspiele können als Element eines individualisierten, die unterschiedlichen Lerner beachtenden Unterrichts fungieren. In den subjektiven

Theorien der befragten Lehrenden kam zum Ausdruck, dass man mit Hilfe der Sprachlernspiele den DaF-Unterricht auch leistungsschwachen Lernern näher bringen könnte, deren Motivieren im Fremdsprachenunterricht nicht immer einfach ist.

- Durch den Spieleinsatz können im Fremdsprachenunterricht neben kognitiven Zielsetzungen fachübergreifende sozio-affektive Lehziele gefördert werden.
- Als ein weiterer, in der fremdsprachendidaktischen Literatur diskutierter, in der Empirie meiner Untersuchung aber nicht thematisierter Aspekt der Sprachlernspiele kann hervorgehoben werden, dass sie wegen ihres eigenen Bewertungscharakters zum Zwecke der Binnendifferenzierung im Klassenzimmer einsetzbar sind, um die häufig bestehende Heterogenität der Lerngruppe einigermaßen zu reduzieren (s. Schweckendiek 2001; Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004).
- Schließlich sind Sprachlernspiele nach Leitzke-Ungerer (2002) geeignet, die Lerner durch den Spieleinsatz auch zur erfolgreichen interkulturellen Kommunikation zu befähigen.

#### Literatur

- Apelt, Walter 1981: Motivation und Fremdsprachenunterricht. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Baumgartner, Beate (Hg.) 1999: Wortschatzspiele. Graz: Universitätslehrgang Deutsch als Fremdsprache an der Karl-Franzens-Universität.
- Behme, Helma 1985: Miteinander reden lernen. Sprechspiele im Unterricht. München: Judicium.
- Behme, Helma 1993: Zur Theorie und Praxis des Sprechspiels unter besonderer Berücksichtigung interdisziplinärer Aspekte. München: Judicium.
- Bohn, Rainer/ Schreiter, Ina 1986: Sprachlernspiele im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 23 (3), 167-172.
- Bohn, Rainer/ Schreiter, Ina 1989: Sprachspielereien für Deutschlernende. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Caspari, Daniela 2001: Vom Interview zum Strukturbild und darüber hinaus – Zur Erforschung des beruflichen Selbstverständnisses von Fremdsprachenlehrer/innen. In: Müller-Hartmann, A./ Schocker-v. Ditfurth, M. (Hg.): Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen: Narr, 238-263.
- Caspari, Daniela 2003: Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela/ Helbig, Beate/ Schmelter, Lars 2003: Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In: Bausch, K.-H./ Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hg.): Hand-

- buch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 499-505.
- Dauvillier, Christa/ Lévy-Hillerich, Dorothea 2004: Spiele im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 28. Berlin: Langenscheidt.
- de Florio-Hansen, Inez 1998: Zur Einführung in den Themenschwerpunkt oder: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern – wozu? In: Henrici, G./ Zöfgen, E. (Hg.): Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern. 27. Jahrgang. Tübingen: Narr, 3-11.
- Didaktische Spiele im Fremdsprachenunterricht. Babylonia. Die schweizerische Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen. 2003/1, URL: [www.babylonia-ti.ch/BABY103/baby103it.htm](http://www.babylonia-ti.ch/BABY103/baby103it.htm) [6.10.2003]
- Düwell, Henning 2003: Fremdsprachenlerner. In: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 347-352.
- Flick, Uwe 2000: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie.
- Friebersthäuser, Barbara 1997: Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebersthäuser, B./ Prengel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, 371-396.
- Friedrich, Thorsten/ van Jan, Eduard 1985: Lernspielkartei. Spiele und Aktivitäten für einen kommunikativen Sprachunterricht. München: Hueber.
- Göbel, Richard 1979: Lernen mit Spielen. Lernspiele für den Unterricht mit ausländischen Arbeitern. Frankfurt am Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Hochschulverbandes.
- Grätz, Ronald 2001: Vom Spielen, Leben, Lernen. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Spielen – Denken – Handeln. München: Klett Edition Deutsch 25, 5-8.
- Groeben, Norbert/ Wahl, Diethelm/ Schlee, Jörg/ Scheele, Brigitte 1988: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- Grotjahn, Rüdiger 1998: Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven. In: Henrici, G./ Zöfgen, E. (Hg.): Fremdsprachen Lehren und Lernen. 27/98. Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern. Tübingen: Narr, 33-59.
- Heyd, Gertraude 1991: Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Internetseite des ungarischen Bildungsministeriums (o.J.): URL: [www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf) [8.6.2008]
- Jentges, Sabine 2007: Effektivität von Sprachlernspielen. Zur Theorie und Praxis des Spieleinsatzes im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache. Band 21. Hohengehren: Schneider.

- Julkunen, Kyösti 1985: Kielipelit ala-asteen englannin kielen opetuksessa [Sprachlernspiele im Englischunterricht im Primarbereich]. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o. 7.
- Kallenbach, Christiane 1996: Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Kilp, Eloide 2003: Spiele für den Fremdsprachenunterricht. Aspekte einer Spieltherapie. Tübingen: Stauffenburg.
- Kleppin, Karin 1980: Das Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht. Untersuchungen zum Lehrer- und Lernerverhalten in Sprachlernspielen. Tübingen: Narr.
- Kleppin, Karin 2003: Sprachspiele und Sprachlernspiele. In: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 263-266.
- Klippel, Friederike 1980a: Lernspiele im Englischunterricht. Mit 50 Spielvorschlägen. Paderborn: Schöningh.
- Klippel, Friederike 1980b: Spieltheoretische und pädagogische Grundlagen des Lernspielansatzes im Fremdsprachenunterricht. Europäische Hochschulschriften. Reihe 11, Pädagogik. Band 93. Frankfurt am Main: Lang.
- Klippel, Friederike 1998: Spielen im Englischunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 5, 4-13.
- Klippel, Friederike 2001: Spielend lernen: Lernspiele im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, U. O. H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik. Band 2. 3. durchgesehene Auflage. Frankfurt am Main: Lang, 341-347.
- Kluge, Norbert 1980: Lernspiele: Spiel- oder Arbeitsmittel? In: Kluge, N. (Hg.): Spielpädagogik. Klinkhards Pädagogische Quellentexte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 77-83.
- Koliander-Bayer, Claudia 1999: Spiele für den Fremdsprachenunterricht. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.
- Kolodzy, Elke 2002: Nicht nur für Vertretungsstunden. In: Fremdsprachenunterricht 1, 46-49.
- König, Michael 2003: Nachdenken über Spiele. Ein Plädoyer für die spielerische Umgestaltung von Lernaktivitäten im Fremdspracheunterricht. In: Babylonia. 1, 8-17, URL: [www.babylonia-ti.ch/BABY103/PDF/koen.pdf](http://www.babylonia-ti.ch/BABY103/PDF/koen.pdf) [12.9.2003]
- Leitzke-Ungerer, Eva 2002: Spiel und interkulturelles Lernen im Französischunterricht. In: Fremdsprachenunterricht 1, 1-9.
- Lohfert, Walter 1982: Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. Spielpläne und Materialien für die Grundstufe. München: Hueber.
- Löffler, Renate 1984: Spiele im Fremdsprachenunterricht. Vom „Lückenfüller“ zum integrierten Lernangebot. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 37 (4), 205-211.
- Macedonia, Manuela 2003: Tipps und Ideen zum Sprachenlernen. 3. Auflage. Linz: Veritas.

- Markowitsch, Hans-Joachim 2002: Dem Gedächtnis auf der Spur. Vom Erinnern und Vergessen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mátyás, Emese 2009: Sprachlernspiele im DaF-Unterricht. Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe sowie in die subjektiven Theorien der Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen. *Jyväskylä studies in humanities* 120. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- NAT [Nationaler Grundlehrplan] 1995: Budapest: Művelődési és Közoktatási Minisztérium.
- NAT [Nationaler Grundlehrplan] 2003: Budapest: Művelődési és Közoktatási Minisztérium, URL: [www.om.hu/main.php?folderID=391&articleID=1478&ctag=article-list&iid=1](http://www.om.hu/main.php?folderID=391&articleID=1478&ctag=article-list&iid=1) [6.5.2006]
- OPS [Grundlehrplan für den Gymnasialbereich] 1994: Helsinki: Opetushallitus.
- OPS [Grundlehrplan für den Gymnasialbereich] 2003: Helsinki: Opetushallitus, URL: [www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627,1560](http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627,1560) [6.7.2007]
- Pasanen, Ulla-Maija 1992: Roolileikkejä kielellä. Kieliä draaman ja musiikin keinoin [Rollenspiele mit Sprache. Sprachen mit Drama und Musik]. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Pauels, Wolfgang 2003: Kommunikative Übungen. In: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 302-305.
- Pfau, Anita/Schmid, Ann 2001: 22 Brettspiele. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Klett.
- Piel, Alexandra 2002: Sprache(n) lernen mit Methode: 170 Sprachspiele für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Richards, Jack C./ Lockhart, Charles 1994: *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack/ Platt, John/ Weber, Heidi 1985: *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Harlow, Essex: Longman.
- Rinvolucri, Mario/ Davis, Paul (Hg.) 1999: 66 Grammatik-Spiele Deutsch als Fremdsprache. Übersetzt und bearbeitet von Huter, B./ Schauf, S. Stuttgart: Klett.
- Rippen, Gilda 1998: Subjektive Lehrtheorien über Fachkompetenz als Voraussetzung für fachsprachlichen Englischunterricht an Hochschulen und Fachhochschulen. In: Henrici, G./ Zöfgen, E. (Hg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 27/98. Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern. Tübingen: Narr, 163-179.
- Rittelmeyer, Christian 1983: Spiel. In: Lenzen, D./ Mollenhauer, K. (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Band 1. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart: Klett-Cotta, 541-546.
- Schart, Michael 2003: Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider.
- Scheele, Brigitte/ Groeben, Norbert 1998: *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremd-

- sprachenunterricht. In: Henrici, G./ Zöfgen, E. (Hg.): Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern. Tübingen: Narr, 12-32.
- Schibor, Dorothea/ Weichert, Inge 1984: Sprachspiele mit Beispielen in Russisch, Englisch und Französisch. Berlin: Volk und Wissen.
- Schweckendiek, Jürgen 2001: Spiele und Spielerisches. Zur Förderung der Gruppenintegration und zur Binnendifferenzierung. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Spielen – Denken – Handeln. München: Klett Edition Deutsch 25, 9-19.
- Spielen – Denken – Handeln. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 2001. Heft 25. München: Klett Edition Deutsch.
- Spielen im Deutschunterricht. D-Blatt. Das Magazin für Deutschlehrer in den Niederlanden. 2002. 19, URL: [www.digischool.nl/du/lehrer/dms/dblatt/dblatt\\_inhalte.htm](http://www.digischool.nl/du/lehrer/dms/dblatt/dblatt_inhalte.htm) [16.12.2003]
- Spier, Anne 1985: Mit Spielen Deutsch lernen. Spiele und spielerische Übungsformen für den Unterricht mit ausländischen Jugendlichen und Erwachsenen. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Scriptor.
- Steinhilber, Jürgen 1979: Zur Didaktik des Unterrichtsspiels im Fremdsprachenunterricht. Berlin. Dissertation.
- Stellfeld, Elke 1995: Zu Schreibspielen als Sprachlernspiele im Fremdsprachenunterricht des mittleren Schulalters. (Russisch). Magdeburg. Dissertation.
- Wegener, Heide/ Krumm, Hans-Jürgen 1982: Spiele – Sprachspiele – Sprachlernspiele. Thesen zur Funktion des Spielens im Deutschunterricht für Ausländer. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Band 8, 189-203.
- Woods, Devon 1996: Teacher-cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom-practice. Cambridge: Cambridge University Press.