

**Universität Bielefeld**  
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft

---

---

**Gergana Boyanova Marinova**

---

---

**LERNEREINSTELLUNGEN  
ZUM NUTZEN DES SPIELS  
BEIM FREMDSPRACHENERWERB**

---

---

**Eine explorative empirische Studie**

---

---

DISSERTATION  
zur Erlangung des akademischen Grades  
eines Doktors der Philosophie (Dr. Phil.)

Erstgutachterin: Professor Dr. Claudia Riemer  
Zweitgutachterin: Professor Dr. Karin Aguado

Bielefeld  
2007

## DANKSAGUNG

*Herzlich bedanken möchte ich mich bei allen, die zur Durchführung und Fertigstellung meiner Dissertation beigetragen haben.*

*An erster Stelle möchte ich mich bei Frau Prof. Dr. Claudia Riemer, Leiterin des Fachs Deutsch als Fremdsprache der Universität Bielefeld, bedanken, die durch ihre wissenschaftliche Betreuung und ihr Interesse an meinem Forschungsprojekt das Zustandekommen dieser Arbeit maßgeblich gefördert hat. Sie nahm sich trotz räumlicher Distanz zwischen Bielefeld und Sofia der Betreuung meiner Arbeit umfassend, bis ins wissenschaftlich-theoretische wie redaktionelle Detail und immer motivierend an.*

*Prof. Dr. Karin Aguado vom Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Kassel danke ich ganz besonders für die fachkundige Beratung und emotionale Unterstützung während der Zeit meiner Promotion.*

*Weiterhin möchte ich mich sehr bei Herrn Prof. Dr. Göran Kauermann von der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Bielefeld und Frau Prof. Dr. Marusia Bojkova von der Fakultät für Mathematik und Informatik an der Sofioter Universität für ihre wertvolle Unterstützung bei statistischen Fragestellungen bedanken.*

*Ich danke herzlich allen Teilnehmern des DaF-Doktorandenkolloquiums (2003–2006) an der Universität Bielefeld: für das konstruktive Feedback während unserer Diskussionen, aber auch speziell für ihre Unterstützung und Geduld bei meinen ersten Versuchen auf dem Gebiet der „Faktorenanalyse“.*

*Für die Zusammenarbeit möchte ich mich bei meinen bulgarischen Kollegen – Hochschuldozenten und Studenten an der Sofioter Universität – bedanken, ohne deren Bereitschaft zur Teilnahme an den Befragungen die vorliegende Arbeit nicht möglich gewesen wäre.*

*Sehr verpflichtet bin ich Frau Doz. Dr. habil. Galina Pavlova, die als Leiterin des Lehrstuhls für Fremdsprachen an der Sofioter Universität meine empirischen Untersuchungen unterstützt hat, insbesondere für ihr Verständnis, die fachspezifischen Anregungen und Literaturvorschläge.*

*Mein ganz spezieller persönlicher Dank gilt auch Herrn Prof. Dr. Gert Henrici, der mir die Welt der Fremdsprachenerwerbsforschung erschlossen hat. Seine wissenschaftliche Toleranz ist mir immer ein Vorbild.*

*Sofia-Bielefeld, Dezember 2006*

# INHALT

<b>Einleitung</b>	5
<b>1 Explizierung der Fragestellung</b>	10
<b>2 Grundsätzliches zum Spielbegriff</b>	20
2.1 Das Wort „Spiel“	20
2.2 Begriffsgeschichte	23
2.2.1 Fragmente eines Spielbegriffs	23
2.2.2 Philosophischer Spielbegriff	24
2.2.3 Klassische Spieltheorien	26
2.3 Moderne spieltheoretische Ansätze	28
2.3.1 Phänomenologie des Spiels: Die Merkmale des Spiels	29
2.3.2 Psychologie des Spiels: Die Funktionen des Spiels	39
2.3.2.1 Kognitive Funktionen	40
2.3.2.2 Soziale Funktionen	45
2.3.2.3 Emotionale Funktionen	51
2.4 Fremdsprachendidaktische Bilanzierung	54
2.4.1 Das Fremdsprachenunterrichtsspiel. Definition	54
2.4.2 Exkurs: Der Fremdsprachenunterricht	57
2.4.3 Potenzielle Leistungen des Spiels beim Fremdsprachen- erwerb	61
<b>3 Methodologische Erläuterungen</b>	68
3.1 Operationalisierung	68
3.1.1 Begriffliche Zergliederung des Forschungsgegenstands	68
3.1.2 Arbeitshypothesen	74
3.2 Forschungsdesign	75
3.2.1 Untersuchungsmethoden und Gegenstandsbereiche	75

3.2.2 Forschungsstrategien	79
3.2.3 Erhebungsinstrumente	84
3.2.3.1 Phase I: Fragebogen (A1)	85
3.2.3.2 Phase II: schriftliche Arbeit (B) und Fragebogen (A2)	90
3.2.4 Auswertungsverfahren	91
3.2.4.1 Faktorenanalyse	92
3.2.4.1.1 Grundidee der Faktorenanalyse	92
3.2.4.1.2 Begriffe der Faktorenanalyse	94
3.2.4.1.3 Faktorenextraktion und Faktorenrotation	97
3.2.4.2 Typologische Analyse	106
<b>4 Auswertung und Interpretation</b>	<b>109</b>
4.1. Erste quantitative Befragung: Fragebogen (A1)	109
4.1.1 Anlage der Untersuchung und Kodierung	109
4.1.2 Charakterisierung der Stichprobe (Deskriptivstatistik)	113
4.1.3 Analyse und Interpretation	117
4.2 Qualitative Befragung: Schriftliche Arbeit (B)	153
4.2.1 Anlage der Untersuchung	153
4.2.2 Charakterisierung der Stichprobe (Deskriptivstatistik)	154
4.2.3 Analyse und Interpretation	155
4.3 Zweite quantitative Befragung: Fragebogen (A2)	180
4.3.1 Anlage der Untersuchung und Kodierung	180
4.3.2 Charakterisierung der Stichprobe (Deskriptivstatistik)	182
4.3.3 Analyse und Interpretation	183
4.5 Hypothesen	200
<b>5 Ausblick</b>	<b>203</b>
<b>Literatur</b>	<b>207</b>

## EINLEITUNG

Die Idee für diese Arbeit entstand in der Unterrichtspraxis während des spontanen Einsatzes von Spielen. Ausgangspunkt waren alltägliche, nicht wissenschaftliche Beobachtungen spielerischer Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht und dadurch ausgelöste Interaktionen sowie freie Gespräche mit Lernenden über ihre Einstellung, Erwartung und Wahrnehmung gegenüber einer spielerischen Herangehensweise beim Fremdsprachenlernen. So bin ich auf das Thema „Spiel beim Fremdsprachenerwerb“ gekommen und habe meinen Blick und mein Interesse auf die Bedingungen gerichtet, unter denen das Spielen einen tatsächlichen Beitrag zur Effektivierung des Fremdsprachenunterrichts leisten kann. Meine Absicht bestand darin, Spielen als ein Unterrichtsinstrument zu begreifen, das sowohl von wissenschaftlicher Seite fundiert als auch auf tatsächliche praktische Einsetzbarkeit ausgelegt wäre.

Das Forschungs- und Erkenntnisinteresse dieser Arbeit richtet sich darauf, ob und wie dieser Weg zu gehen sei.

Innerhalb des umfangreichen Arbeitsgebietes der Fremdsprachenwissenschaft versucht die Studie mit ihren empirischen Ergebnissen unter anderem auch mögliche Antworten auf den folgenden fremdsprachenspezifischen Fragenkomplex zu finden: *Inwieweit stehen individuelle Unterschiede und universelle Fremdsprachenerwerbsprozesse in wechselseitiger Beziehung zueinander – und des Weiteren: Wie kann die gewonnene Einsicht in die Wechselwirkung von individuell variierenden Faktoren einen konkreten Beitrag zur Effektivierung des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs und ihren Anteil an der praktischen Verwirklichung von flexiblen lernerorientierten Prinzipien im Fremdsprachenunterricht leisten?*

Die Effizienz der Sprachlernspiele hängt ohne Zweifel von einer Vielzahl von Faktoren ab, die ich nicht global hätte untersuchen können. In dieser Arbeit bin ich ausschließlich der Annahme nachgegangen, dass sie im Wesentlichen durch die persönlichen – positiven wie negativen – Lernereinstellungen bedingt ist. Forschungsobjekt dieser Studie sind also *die subjektiven Einstellungen erwachsener Fremdsprachlernender zu Sprachlernspielen in Bezug auf ihre Nützlichkeit für den eigenen (individuellen) Fremdsprachenerwerb.*

In den Kontext der Studie gehören auch die Zusammenhänge zwischen der im Spiel entstehenden Realität und den Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts, die den Verlauf des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs beeinflussen. Die Untersuchung befasst sich also auch damit, unter welchen fremdsprachenunterrichtlichen Bedingungen Lernende der Meinung sind, dass Spielen ihr Lernen begünstigt bzw. behindert, und welche Faktoren dabei entscheidend sind.

Bei der Ausführung der Arbeit war ich einerseits um eine subjektiv orientierte Herangehensweise bemüht, andererseits habe ich versucht, die auf diese Weise gewonnenen Erkenntnisse mit der bisherigen Forschung in Verbindung zu bringen.

In Bezug auf das gesamte Thema „Spiel beim Fremdsprachenerwerb“ werden **zwei globale Ziele** verfolgt:

ein **theoretisches**: die Spielaktivitäten in der Fremdsprachenunterrichtsrealität einem System von Regeln entsprechend in einem geschlossenen Modell nachprüfbar zu rekonstruieren (Kriterium der Wahrheit) und ein **praktisches**: mit Hilfe der Forschungsergebnisse ein rationales Herangehen an FU-Spiele und dadurch effektiveres Lernen im FU zu ermöglichen (Kriterium der Nützlichkeit).

**Die konkreten Ziele** der empirischen Untersuchung sind:

**erstens** die Isolierung und Benennung relevanter fremdsprachenspe-

zifischer Dimensionen, die hinter den subjektiven Einschätzungen der Lernenden über die Wirksamkeit von Spielen (und anderen Fremdsprachenaktivitäten) stehen und diese erklären können,

**zweitens** die Typisierung der Lernereinstellungen zum Spielen im Fremdsprachenunterricht und

**drittens** die Formulierung von Hypothesen auf Grund der Resultate.

Darüber hinaus hoffe ich, bei der Suche nach Antworten auf die konkret gestellten Forschungsfragen einen, wenn auch bescheidenen, Beitrag zu einer einheitlichen Methodologie der empirischen Fremdsprachenforschung geleistet zu haben. Ich habe versucht, die theoretisch formulierten Annahmen bezüglich der für das Fremdsprachenlernen spezifischen Realitäten nach festgelegten Regeln zu überprüfen, indem ich im empirischen Teil der Arbeit ein fremdsprachenspezifisches methodologisches Vorgehen gewählt habe. Die Methodologie der Arbeit ist an meinem Erkenntnisinteresse und dem konkreten Forschungsobjekt ausgerichtet. Meine Ausführungen zum Thema sind inhaltlich in fünf Kapitel gegliedert:

Im **1. Kapitel (Explizierung der Fragestellung)** versuche ich die wichtigsten Probleme, die diese Arbeit zu lösen hat, darzustellen und deutlich abzugrenzen, um sie schließlich als wissenschaftliche Fragestellungen formulieren zu können.

Der theoretische Rahmen des **2. und 3. Kapitels** versucht einen angemessenen Begründungszusammenhang zwischen der beschriebenen Problematik des Spiels im Fremdsprachenunterricht und dem antizipierten Verwertungsaspekt der empirischen Ergebnisse herzustellen:

Im **2. Kapitel (Grundsätzliches zum Spielbegriff)** wird die theoretische Argumentation der Arbeit ausgebaut. Hier wird der Vorgang der Herausbildung brauchbarer theoretischer Relationen nachgezeichnet, indem sich die Arbeit nur anfänglich an das Bekannte hält. Zunächst

werden die meines Erachtens für die vorliegende Untersuchung maßgeblichen Erkenntnisse der bisherigen Spielforschung zusammengefasst und überdacht, um wichtige Bezüge zum empirischen Teil der Arbeit herzustellen. Ich versuche hier vor allem die wichtigsten Aspekte des Spiels herauszuarbeiten, um sie im weiteren Verlauf der Untersuchung zu überprüfen.

An den spieltheoretischen Teil schließt sich ein weiteres Unterkapitel, eine Betrachtung über den Einsatz des Spiels im Fremdsprachenunterricht an. Hier schlage ich auch meine Definition des Spiels im Fremdsprachenunterricht vor und führe meine Auffassungen über die potenziellen Möglichkeiten und die denkbaren Leistungen des Spiels beim Fremdsprachenlernen aus. Dabei habe ich den Anspruch verfolgt, möglichst ein Leitmotiv beizubehalten, um die Ausrichtung auf den Kern der Arbeit, zu gewährleisten.

Im **3. Kapitel (Methodologische Erläuterungen)** beschreibe ich die von mir unternommenen Schritte, die die empirische Durchführung und damit auch die Gewinnung neuer Erkenntnisse am Ende der Untersuchung gewährleisten sollten. Als Erstes erfolgt hier eine methodologische Auflösung der schon formulierten Fragestellungen. Das erste Unterkapitel dient dazu, terminologische Klarheit zu schaffen, indem der Untersuchungsgegenstand begrifflich dargelegt und eingeschränkt wird. Die relevanten Begriffe werden konkret definiert, um später die Merkmale des Forschungsgegenstands als einzelne Variablen isolieren zu können. In diesem Zusammenhang habe ich aus der teilweise abstrakten Vorstellung, dass durch Spielen der Fremdspracherwerb (für bestimmte Personen) im Unterricht begünstigt werden könnte, Arbeitshypothesen formuliert, die durch die späteren Forschungsergebnisse einzuschränken sein werden. In einem weiteren Unterkapitel beschreibe ich das konkrete Forschungsdesign der Studie, indem die

schon bekannten und die nur wahrscheinlichen Momente zusammengezogen werden. Dargestellt werden auch meine Überlegungen zur Wahl von Forschungsstrategien und Methoden der Datenermittlung und die abgeleiteten Kriterien für die Güte der zu verwendenden Erhebungs- und Auswertungsinstrumente. Folglich handelt es sich hier um den pragmatischen Aspekt der Methodologie.

**Das 4. Kapitel (Auswertung und Interpretation)** dokumentiert die empirische Datengewinnung. Hier geht es um die praktische Durchführung der empirischen Untersuchung, die ich als explorativ verstehe. Gezeigt wird die tatsächliche Anwendung der im vorhergehenden Kapitel diskutierten Untersuchungsmethoden und -instrumente. Hier werden die nächsten sehr wichtigen Phasen des Forschungsablaufes dargestellt, nämlich die Erhebung, Codierung und Analyse der Daten sowie auch deren Interpretation. Ziel all dieser Schritte ist die exakte Formulierung der Hypothesen.

**Das letzte Kapitel (Ausblick)** ist der potenziellen didaktischen Verwendung der empirischen Resultate gewidmet. Unter diesem Verwertungsaspekt werden die Analyseergebnisse zusammengefasst und einige fremdsprachendidaktische Schlussfolgerungen und Konsequenzen über bzw. für die praktische Förderung des Spiels im Fremdsprachenunterricht abgeleitet. Und indem ich schließlich neue Fragestellungen formuliere, liefere ich eine Vorschau auf die meiner Meinung nach gangbaren Wege und Perspektiven im Zusammenhang mit der sich andeutenden Tendenz zum Einsatz des Spiels im Fremdsprachenunterricht.

Abbildungen und Diagramme, die eng mit den Ausführungen verbunden sind, sind an den entsprechenden Stellen in die Arbeit eingebunden; andere, die die Untersuchungsergebnisse nur illustrieren oder ergänzen, werden gesondert im Anhang dargestellt.

# 1 EXPLIZIERUNG DER FRAGESTELLUNG

„Bisher jedenfalls hat das Spiel noch jeder logischen und definitiven Endgültigkeit der Philosophien und Wissenschaften sein Schnippchen geschlagen. Das scheint so seine Art: Nicht nur dem theoretisierenden Betrachter, auch dem Spieler selber schlägt es ja immer wieder ein Schnippchen: Es zieht ihn in seinen Bann, erregt und beglückt ihn; aber sobald er es beherrschen, erzwingen oder festhalten will, entwindet es sich seinem Zugriff oder bricht zusammen ... Es ist so einfach und vielfältig, elementar und hochproblematisch zugleich. Es enthält offenbar eine Fülle von Paradoxien.“ (Scheuer 1991:9)

Das allgemeine Thema „Spiel beim Fremdsprachenerwerb“ wird in der vorliegenden Arbeit unter einer speziellen Fragestellung betrachtet. In dem nun folgenden Kapitel lege ich dar, welche konkreten Fragen durch die Beschäftigung mit dem Forschungsthema zu klären sind und wie die konkrete Fragestellung, die ich kurz in der Einleitung vorgestellt habe, entwickelt wurde.

Die Problematik des Spiels in Bezug auf Fremdsprachenlernen ist vor allem mit der in den 70er-Jahren vollzogenen „kommunikativen Wende“ in der Fremdsprachendidaktik und der Ausweitung des Sprachbegriffs auf eine kommunikative Handlungstheorie verbunden. Gleichzeitig ist das Spiel im Zusammenhang mit den offensichtlich immer häufiger verwendeten „alternativen Methoden“ zu betrachten: Durch sein Doppelziel – Lernziel und echtes Spielziel – scheint das Spiel zu einer Methodik des beiläufigen Lernens zu passen und dem seit jeher angestrebten Kompromiss zwischen Zwang und Wunsch im Fremdsprachenunterricht nahezukommen.

Tatsächlich ist es bereits intensiv geübte Praxis, die sogenannten traditionellen Übungen durch Spiele zu ersetzen. Und nicht selten ist in der Praxis zu beobachten, dass in einem solchen „alternativen“ Unterricht ein hohes Maß an sprachlicher Aktivität und Interaktion erreicht wird, wobei das Fremdsprachenlernen in spielerischer Atmosphäre Lernern und Lehrern Spaß bereitet.

Doch möchte ich im Spiel nicht zwangsläufig die beste oder einzige Möglichkeit zur Annäherung an alltägliches, absichtsloses Lernen sehen. Das Fremdsprachenunterrichtsspiel verstehe ich nicht als Alternative, denn der Einsatz von Spielen bricht nicht mit der Tradition der Fremdsprachendidaktik der letzten Jahrzehnte, sondern knüpft an schon entwickelte fremdsprachendidaktische Modelle an, die zum Teil in die Unterrichtspraxis umgesetzt worden sind. Viele Fremdsprachenlehrende schaffen es heute intuitiv, beim Einsatz von Unterrichtsspielen verschiedene, die aktuelle Entwicklung der Disziplin prägende Theorien (behavioristische, kognitivistische oder konstruktivistische) zu integrieren. Darüber hinaus hat sich inzwischen die Notwendigkeit einer Begründung für die Verwendung von Spielen im Fremdsprachenunterricht so gut wie erübrigt: Das Problem, vom Sinn des Spielens überzeugen oder zu dieser Praxis „überreden“ zu müssen, existiert kaum mehr.

Aber obschon man für das Einsetzen von Spielen keine Werbung mehr zu machen braucht, gibt es immer noch kein Spielkonzept, das die in der Spielpraxis anzutreffende spontane Integration älterer und neuerer fremdsprachendidaktischer Ansätze und Verfahren theoretisch begründet (die bedeutendsten Erkenntnisse und Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung und Sprachlehrforschung sollen hier berücksichtigt sein). Außerdem fehlen auch heute noch empirische Untersuchungen, die plausibel veranschaulichen, welchen konkreten Beitrag das Spiel zum Fremdsprachenlernen leistet, genauso wie solche, die mögliche

Zusammenhänge zwischen Spiel und Fremdsprachenerwerbssituation der Lernenden zum Gegenstand haben. Der Bedarf an empirischen Untersuchungen von spielerischen Erscheinungen im Fremdsprachenunterricht ist offensichtlich, zumal das Fremdsprachenunterrichtsspiel inzwischen etwas Selbstverständliches geworden ist. Offen bleibt beim Einsatz von Sprachlernspielen jedoch, inwieweit sie eine universelle didaktische Funktion haben können. In Bezug auf die individuelle Wahrnehmung der Sprachlernspiele bzw. auf deren Wirksamkeit für den individuellen Fremdspracherfolg gilt in vollem Umfang, was Riemers (2001:712) über die Erforschung des Einflusses individueller Lernercharakteristiken für den Fremdsprachenerwerb geäußert hat: „Hypothesengenerierende Forschungen, die eine einfache Adaption psychologischer Konstrukte und Instrumentarien vermeiden, sind [...] ein dringliches Desiderat.“

Eine Untersuchung von Phänomenen, die Bezüge zur Sprache haben, muss notwendigerweise interdisziplinär sein. Fremdsprachenwissenschaft ist auf die Verarbeitung von Ergebnissen, Konzepten und Methoden anderer Wissenschaften angewiesen. Durch die Fokussierung auf das Spiel vergrößern sich die Schwierigkeiten, einen geeigneten fremdsprachentheoretischen Rahmen zu finden, der die vielfältigen Aspekte berücksichtigen kann und dabei noch eine gewisse Einheitlichkeit aufweist: Das Phänomen Spiel ist außerordentlich vielschichtig und schwer zu erfassen. Die Domäne teilen sich vor allem Philosophie, Psychologie, Soziologie, Pädagogik, Ästhetik und Mathematik; wobei man deren Gemeinsamkeiten nicht immer nachvollziehen kann. Die Vagheit und die damit verbundenen Definitionsdefizite des betrachteten Themengebiets gelten praktisch für alle wissenschaftlichen Bereiche, die sich für das Spiel interessieren. Selbst spieltheoretisch sind die Auffassungen und Erklärungen sehr unterschiedlich – für fast jede These, die das Spiel

erklären will, lässt sich auch eine Gegenthese formulieren. Scheuerl (1991) fasst die theoretischen Widersprüche des Spielbegriffs in folgender Weise zusammen:

– **Spiel** ist eine Erholung und diese Funktion erklärt und begründet seinen wahren Reiz – so haben Philosophen und Pädagogen des 18. Jahrhunderts unter dem utilitarischen Anspruch des rationalistischen Zeitalters die scheinbare Nutzlosigkeit der Spielbeschäftigungen erklärt und das Spiel zu rechtfertigen versucht.

ABER: Man kann auch bis zur Erschöpfung oder sogar bis zum Zusammenbruch spielen und dabei in Leidenschaften und Rauschszustände verfallen, die alles andere als erholsam sind.

– **Spiel** ist eine Übung der Kräfte, es gibt innerhalb ungefährdeter Freiräume, die vom Daseinskampf und seinen wirklichen Gefahren entlastet sind, die Gelegenheit zur Vorübung und Einübung lebensnotwendiger Funktionen – als solches haben es die vom Darwinismus beeindruckten Evolutionstheoretiker des späten 19. Jahrhunderts verstanden, um die biologische Zweckmäßigkeit der scheinbar zwecklosen Spiele nachweisen zu können.

ABER: Es gibt auch Spiele, die niemanden für biologische Zwecke trainieren. Und einige Spiele setzen, bevor sie gekonnt werden und Spaß machen, selbst anstrengende Übung und hartes Training voraus.

– **Spiel** ist auch Katharsis, Reinigung der Seele, Abreaktion überschüssiger Kräfte und gefährlicher Triebenergien auf relativ harmlosem Feld. Es hat einen diagnostischen und einen therapeutischen Wert, indem es die Ökonomie der Triebe und Bedürfnisse von Stauungen und unbewältigten Konflikten entlastet – so haben die Psychoanalytiker und auch einige biologisch orientierte Spieltheoretiker gelehrt.

ABER: Es gibt Spiele, die etwa aggressives Verhalten nicht abbauen, sondern es durch die spielerische Ausübung geradezu erst erlernen las-

sen und verstärken.

– **Spiel** ist auch Gegenpol zu anderen Grunderscheinungen menschlichen Lebens. Viele Theoretiker versuchen seine zentralen Merkmale über den Kontrast zu Ernst, Arbeit, Kampf, Sport, Kunst und Kultur zu kennzeichnen.

ABER: Es gibt Spiele, die ohne Ernst, ohne konzentrierte Vor- und Mitarbeit, ohne kämpferische Strategien und Taktiken, ohne Training, ohne ästhetische Sensibilität, ohne heilige Rituale nicht gelingen können.

– **Spiel** ist außerdem Weltsymbol, metaphysischer Spiegel, Gleichnis für ein vollkommeneres, höheres Leben – so die euphorischen oder tröstenden Zusprüche von Poeten und Philosophen.

ABER: Es gibt auch wirklich geistlos mechanisierte und borniert affektgeladene Spiele, die mit solch erhabener Charakteristik auch nur zu assoziieren schon an die Grenze der Lächerlichkeit führt (vgl. Scheuerl 1991:10–11).

Die erste Schwierigkeit für diese Arbeit ergibt sich also allein schon daraus, dass nicht leicht zu definieren ist, was eigentlich ein Spiel ist. Auch die Fremdsprachendidaktik hat keine einheitliche Definition von Spielen im Fremdsprachenunterricht entwickelt. An dieser Stelle meiner Überlegungen habe ich eine erste wichtige Entscheidung für meine weitere Forschung getroffen: Ich habe auf jegliche Zusammenfassung oder Kritik verschiedener fremdsprachendidaktischer Auffassungen vom Spiel verzichtet, auch wenn dies ein möglicher, sicherlich sehr interessanter Weg der Annäherung an das von mir gewählte Thema hätte

---

\* Eine Ausnahme macht hier die Suggestopädie, die ein eigenes relativ gut entwickeltes Spielkonzept hat, das noch nicht genug erforscht ist. Einschränkend ist hier jedoch zu erwähnen, dass die von Lozanov entwickelte „suggestopädische“ Idee nicht ausschließlich für das „Fremdsprachenlernen“ konzipiert wurde. Lozanov entwickelte seine Theorie in Anbetracht des Lernens überhaupt, seine ersten empirischen Untersuchungen experimenteller Art fanden aber im Bereich „Fremdsprachenlernen“ statt.

sein können. Der wichtigste Grund dafür, diesen Weg auszuschließen, war die Überlegung, dass die bestehenden fremdsprachendidaktischen Konzepte auf unterschiedlichen Spieltheorien beruhen, die ihre jeweils eigene Logik haben\*. Es ergab sich für mich in diesem Zusammenhang folgender Gedanke: Ist es nicht vielleicht sinnvoller, statt pedantisch danach zu fragen, was Spiel im Fremdsprachenunterricht ist, sich in Auseinandersetzung mit verschiedenen Spieltheorien eine gewisse Freiheit bei der Deutung des Spiels im FU zu erlauben, um schließlich die Fragen in den Mittelpunkt zu stellen, die mich in erster Linie an dem Thema interessierten, als ich es wählte. Die Welt der Spiele ist derart komplex, dass man sie auf vielfältige Weise untersuchen kann. Das Thema dieser Arbeit ist ohne Zweifel stark interdisziplinär geprägt. Schon zu Beginn war mir bewusst, dass es sinnvoll sein würde, eingeschränkte fremdsprachenspezifische Fragestellungen zu behandeln. Ich habe mich dafür entschieden, viele unterschiedliche Aspekte und Sichtweisen, die nicht unbedingt eine bestimmte Argumentationsreihenfolge implizieren, zu berücksichtigen und die Ergebnisse verschiedener wissenschaftlicher Gebiete einzubeziehen, um die Spielproblematik auch im Bereich „gesteuerter Fremdsprachenerwerb“ deutlich zu machen. An diesem Punkt kam ich zu einer zweiten wichtigen Entscheidung, nämlich der, dass diese Studie auf keinen Fall auf eine allgemeingültige Definition des Begriffs „Spiel“ zielen sollte, die verschiedenen Spieldefinitionen dürften in dieser empirisch orientierten Untersuchung nur als Annahmen betrachtet werden, die aber unbedingt umzudeuten und einer fremdsprachenorientierten Betrachtungsweise anzupassen seien. Die empirischen Ergebnisse der Arbeit sollten zur Ergänzung und Kontrolle des vorgeschlagenen Spielbegriffs dienen. Die wichtigsten Fragen, die ich bei einem ersten fremdsprachenfokussierten Überdenken der Spielproblematik im Kontext des Fremdspra-

chenerwerbs in den Vordergrund stellte, waren:

*Was ist Spiel und was ist ein Fremdsprachenunterrichtsspiel bzw. was wird im Fremdsprachenunterricht von Lernenden als Spiel akzeptiert? Ist Spiel etwas objektiv Bestimmbares oder gibt es nur subjektive Betrachtungsweisen darüber? Könnte für Lerner alles im FU eine Art Spiel sein oder wird auch das im Lehrbuch mit „Spiele“ Markierte lediglich als Übung (anstrengend bzw. langweilig) wahrgenommen?*

*Wie reagieren Lerner auf verschiedene Spiele? Haben sie eine positive oder eine negative Einstellung gegenüber Spielen im FU? Freuen sie sich über Spiele nur, weil sie sich dabei entspannen können oder finden sie sie für das Fremdsprachenlernen nützlich?*

*Welche Faktoren spielen für die Lernereinstellung gegenüber Sprachlernspielen eine entscheidende Rolle? Hängt die Einstellung vom Lerner-  
typ und anderen persönlichen Eigenschaften ab oder beeinflusst vielmehr die Gruppe die Einstellung gegenüber dem Spielen im Unterricht? Wann machen die Lerner mit und wann nicht?*

*Welchen Beitrag leistet das Spiel zum Fremdsprachenerwerb im Unterricht? Lernt man besser durch Spielen oder kann man durch ein Spiel auch vom Lernen abgehalten werden? Hängt der Lernererfolg bei spielerischen Aktivitäten von der Einstellung zum Spielen ab oder nicht?*

Diesem umfangreichen Fragenkomplex konnte natürlich nicht in einer einzigen Studie erschöpfend nachgegangen werden. Doch waren die verschiedenen Fragen wichtiger Ausgangspunkt für die theoretische Behandlung von Spielkonzepten im Folgekapitel.

In der Regel wird von empirisch zu bearbeitenden wissenschaftlichen Problemstellungen erwartet, dass sie von vornherein klar formuliert sind. Da ich aber diese Untersuchung schon zu Beginn als explorativ verstanden habe, wollte ich nicht dem Muster der Hypothesenprüfung folgen

und habe in diesem Sinn das Postulat nach exakter Vorformulierung der Fragestellungen relativiert. Den Ausgangspunkt der Untersuchung bildet die Existenz einer praktischen Anwendung von Spielen im Fremdsprachenunterricht und nicht die von einer konkreten Fremdsprachentheorie ausgehende Hypothesenableitung. Die Arbeit sollte auf das Erkennen und Verstehen von bisher nur wenig oder gar nicht Bekanntem abzielen. Ich wollte mich bewusst um – wenn auch möglicherweise beschränkte – Neuigkeitspotenziale in der Fremdsprachenforschung bemühen: Im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit der gewählten Problematik habe ich also während der gesamten Arbeit einen Erkenntnisstil des Entdeckens angestrebt. Die obengenannten Fragen, die ich mir ganz am Anfang als eine erste Annäherung an das Thema gestellt habe, blieben während meiner Forschungsarbeit zum Großteil unbeantwortet, dafür wurden aber zum Schluss andere Forschungsfragen beantwortet. Der Um- und Neufokussierung meines ursprünglichen Forschungsthemas habe ich versucht in weiteren Kapiteln entsprechende Aufmerksamkeit zu widmen.

Die vorliegende Untersuchung hat demnach einen eindeutig explorativen Charakter; ihr Ziel ist die Ermittlung empirischer Basisdaten im beschriebenen Kontext des Forschungsthemas (vgl. Kromrey 1994:55). Der gedankliche Hintergrund meiner Forschungskonzeption basiert auf der Überlegung, dass der erfolgreiche Fremdsprachenerwerb von der individuellen persönlichen Einstellung abhängt und nicht unbedingt von Intelligenz oder der sogenannten Sprachlerneignung. Eine Vielzahl fremdsprachenwissenschaftlicher Untersuchungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten hat in den letzten Jahrzehnten gezeigt, dass gute sprachliche Leistungen mit der Einstellung der Lernenden zur Zielkultur und mit ihrem Interesse (instrumenteller oder integrativer Art) an der Zielsprache korrelieren (vgl. z. B. Gardner/Lambert 1972, zum Überblick vgl.

Riemer 1997:9–15). Mit dieser Arbeit will ich der daraus abgeleiteten Schlussfolgerung nachgehen, dass Fremdsprachenerwerb auch durch individuelle Einstellungen gegenüber Lerninstrumenten bedingt sein könnte. Ich versuche demnach, das Sprachlernspiel als ein Instrument zum Fremdsprachenerwerb zu begreifen. Den Fremdsprachenlernenden stehen eine Vielzahl unterschiedlicher Spielanwendungen zur Verfügung, aber es existiert wenig gesichertes Wissen darüber, wie sie Spiele tatsächlich wahrnehmen. Der Gestaltungsspielraum ist sehr groß, sodass den individuellen Einstellungen und den formalen Bedingungen des Spieleinsatzes eine besondere Bedeutung zukommt. Die Art und Weise des Einsatzes von Spielen im FU kann nicht theoretisch hergeleitet werden, die Kenntnis einer möglichst großen Zahl dieser Arten und Weisen ist jedoch notwendig, um das Instrument Sprachlernspiel zu bestehenden theoretischen Ansätzen in Beziehung zu setzen.

Nach den oben dargestellten Überlegungen habe ich schließlich folgende Frage in den Vordergrund gestellt: *Werden Sprachlernspiele von erwachsenen Lernern für das Erlernen einer Fremdsprache als nützlich wahrgenommen?*

Ich bin also zu der Entscheidung gelangt, die Einstellungen erwachsener Fremdsprachenlernender gegenüber Spielen und deren Nützlichkeit beim Fremdsprachenerwerb zu untersuchen. Die empirische Antwort auf diese Kernfrage meiner Spieluntersuchung sollte zusätzlich eine Grundlage für das erneute fremdsprachendidaktische Überdenken der Spielproblematik schaffen und damit auch neue Anregungen zur Diskussion über folgende Punkte liefern:

- **Gründe**, im Unterricht mit Erwachsenen zu spielen respektive nicht zu spielen;
- **Bedingungen**, unter denen ein Spiel im Fremdsprachenunterricht gelingen, respektive nicht gelingen kann;

– **Zuordnung** und **Anpassung** der Spiele zu bzw. an immer präzisere didaktische Zwecke und andere Unterrichtskomponenten.

Ich habe mich dafür entschieden, die subjektiven Einstellungen erwachsener Fremdsprachenlerner zu Sprachlernspielen in Bezug auf ihre Effizienz für den individuellen Fremdsprachenerwerb zu untersuchen. Um sicherzugehen, dass die empirische Untersuchung nicht die prinzipiellen Einstellungen zum Spiel, sondern speziell diejenigen gegenüber dem Spiel im Kontext des Fremdsprachenerwerbs erfassen würde, habe ich mich für eine Untersuchung der Einstellungen zum Instrument Sprachlernspiel in Gegenüberstellung zu Einstellungen anderen Fremdsprachenaktivitäten gegenüber entschieden.

## 2. GRUNDSÄTZLICHES ZUM SPIELBEGRIFF

Zu allen Zeiten, in allen Kulturen, Gesellschaftsgruppen und Kreisen haben die Menschen gespielt, Huizinga (1958, 1997:12–13) spricht vom Spiel als einem „Kulturfaktor“. Das Spielerische hat eine lange Tradition, die bis in die Antike zurückreicht und vielleicht noch weiter: Spielerische Aspekte werden auch in frühen Freskenmalereien angedeutet. In jenen Zeiten gab es aber keine eigentliche begriffstheoretische Erörterung des Spiels. **Der Spielbegriff ist viel jünger als das Spiel selbst.**

Im Laufe der vorliegenden Untersuchung werde ich den Blick auf den didaktischen Gebrauch des Spiels im Fremdsprachenunterricht begrenzen. Ich will aber nicht schon im Vorhinein eine Reduzierung der Spielerscheinerungen vornehmen. In diesem Abschnitt versuche ich, über den Sprachgebrauch des Wortes Spiel und die historische Entwicklung des Spielbegriffs einige für die theoretische Konzeptualisierung und den anschließenden empirischen Teil der Studie wichtige Bezüge zu erarbeiten.

### 2.1 DAS WORT „SPIEL“

Eingangs kann als allgemeine Orientierung für diese Spieluntersuchung die Verwendung des Wortes Spiel in der Sprache dienen. Um den Spielbegriff definieren zu können, untersucht schon Huizinga sehr ausführlich die Bedeutung des Wortes und die unterschiedliche Wertung des Spielbegriffs in verschiedenen Sprachen, indem er sich mit den Bezeichnungen für Spiel im Griechischen, im Sanskrit, im Chinesischen, in den Sprachen der Indianer, im Japanischen, in den

semitischen, romanischen und germanischen Sprachen auseinandersetzt (vgl. Huizinga 1997:39–51). Scheuerl beschäftigt sich grundlegend mit dem „Sprachgebrauch als Wegweiser zur Wesensbestimmung des Spiels“\* (Scheuerl 1990:114–126), mit dessen Hilfe er seine Hypothese vom Wesen des Spiels zu belegen versucht. Er sieht seine Aufgabe in der Klärung, ob und wie der Gebrauch des Wortes Spiel im Einzelnen mit dem Urphänomen Spiel in Verbindung gebracht werden kann. Er stellt fest, dass man sehr unterschiedliche Erscheinungen und Sachverhalte der Wirklichkeit sprachlich als Spiel kennzeichnet und es nur wenige andere Wörter gibt, denen mehr unterschiedliche Bedeutungen zugewiesen werden:

„Es gibt das Spiel der Wellen, und es gibt Farbenspiele. Es gibt Schauspiele und das Spiel der Musik. Es gibt die Spiele von Tieren und Menschen. Kinder, Jugendliche und Erwachsene, primitive und hochzivilisierte Menschen spielen auf sehr verschiedene Weise: Sie spielen einzeln, in Paaren oder in Gruppen; mit oder ohne Gegenstände; miteinander oder gegeneinander; nach strengen Regeln oder völlig frei. Bei alledem spielen sie mit Heiterkeit, Leichtigkeit oder auch mit Hingabe und feierlichem Ernst. Darüber hinaus hat die Pädagogik ‚Lernspiele‘ entwickelt, und man kann auch sonst mancherlei Anforderungen im Leben ‚spielend‘ bewältigen.“ (Scheuerl 1990:12)

Jeder findet schnell weitere Beispiele aus dem Sprachgebrauch: *Liebespiel, Rollenspiel, Geduldsspiel, Geschicklichkeitsspiel, Ballspiel, Lichterspiel, Schattenspiel, Wettspiel, Gesellschaftsspiel, Glücksspiel...* Es gibt solche Ausdrücke wie: *ein doppeltes Spiel spielen; die Finger im Spiel haben; alles/etwas aufs Spiel setzen; das Spiel verderben; freies*

---

\* Titel eines der einführenden Kapitel des in der Spielforschung grundlegenden Buches von Scheuerl „*Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogische Möglichkeiten und Grenzen.*“

*Spiel lassen; Lassen sie mich aus dem Spiel!; ein Spiel des Zufalls; ein Spiel mit dem Feuer; Ich gebe das Spiel auf.*

Suchen wir in einem beliebigen Synonymwörterbuch, werden wir sehr wahrscheinlich folgende so oder in ähnlicher Weise angeordnete Wörter, synonym zum Wort Spiel, finden: *Wettkampf; Partie; Theaterstück; Darbietung; Flirt; Kleinigkeit* (vgl. z. B. Görner/Klempcke 1973:347). Es gibt so viele Bedeutungsübertragungen des Wortes Spiel in der alltäglichen wie auch in der poetischen und wissenschaftlichen Sprache, dass man leicht in Verwirrung geraten kann. Im Wörterbuch der deutschen Umgangssprache (Küpper 1990:781–782) stehen sechsundzwanzig verschiedene Bedeutungen im Zusammenhang mit dem Wort Spiel und in Grimms Wörterbuch (Grimm/Grimm 1905:1275–2319) sind zu diesem Wort ein paar Hundert Bedeutungen verzeichnet, die bis heute gebräuchlich oder zumindest historisch überliefert sind. Auch im Internet kann man viele Beispiele für die zahlreichen Bedeutungen von Spiel finden (vgl. z. B. <http://wikiludia.mathematik.uni-muenchen.de/wiki/index.php/Spiel>).

Die Vieldeutigkeit des Wortes Spiel beschäftigte schon den Sprachphilosophen Ludwig Wittgenstein, der sich mit dessen Verwendung auseinandersetzt und die vorhandenen Definitionsversuche einer ausführlichen Analyse unterzieht. Dabei wird sichtbar, dass keine Definition existiert, die gleichzeitig alle Spiele und nur die Spiele umfasst. Wittgenstein kommt zu der Schlussfolgerung, dass eine Spieldefinition, die für alle Spiele zutrifft, nicht möglich ist, weil es kein Merkmal gibt, das allen Spielen gemeinsam ist (Wittgenstein 1973:116–119).

„Spiel‘ und ‚Spielen‘ sind Wörter der Umgangssprache und per se noch keine wissenschaftlichen Termini“, schreibt Scheuerl (1991:221) dazu und äußert desweiteren seine Skepsis gegenüber einer allgemeinen Spieldefinition: „Für alle diese Geschehnisse in ihrer phänomenalen

Vielfalt eine gemeinsame abstrakte Definition oder Erklärungstheorie zu suchen, wäre so aussichtslos, als wenn man eine Theorie der Sterne zu entwerfen versuchte, die neben Himmelskörpern auch Bühnenstars und Christbaumsterne umfassen sollte. Phänomenologisch sind ‚Spiel‘ und ‚Spielen‘ primär bildhafte Ausdrücke. Gleichwohl sollte man auch diese Bildgehalte, die ja in unserer Alltagsverständigung eine wichtige Rolle spielen, auch wissenschaftlich als Ausgangslage für alle späteren Abstraktionen, Forschungsstrategien und Designs entnehmen. Denn für die Praxis, für deren Aufklärung wir doch (hoffentlich) arbeiten, sind sie ja wirksam.“ (Scheuerl 1991:221)

## **2.2 BEGRIFFSGESCHICHTE**

### **2.2.1 FRAGMENTE EINES SPIELBEGRIFFS**

Fragmente eines Spielbegriffs finden sich schon in den Epochen der Antike und des Mittelalters.

In der Antike betrachtet Platon das Spiel als ein wichtiges Mittel zur Erziehung. Bewertungen und Erklärungen von Spielen trifft man an vielen Stellen in seinen Abhandlungen über den Staat. In Platons „Staat“ wird darauf verwiesen, dass „um der Stabilität des Staates willen“ die Veränderung in den Spielen der Menschen „nicht gering geschätzt“ werden darf. Für den altgriechischen Philosophen existiert sogar ein Zusammenhang zwischen der Beständigkeit des kindlichen Spiels und der Festigkeit der Staatsverfassung (vgl. Hering 1979:10–12, Scheuerl 1991:14).

Auch von Aristoteles wird das Spiel als ein wesenhafter Charakterzug des Kindes verstanden. Es soll ihm als Übung und Vorübung für das spätere Leben dienen. Die antiken Motive der Freiheit für das Spiel

und der Formung durch das Spiel ziehen sich von da ab durch die Geschichte, über Cicero, Quintilian und Seneka. Aus dieser Überzeugung vom Nutzen des Spiels rührt eine eindeutig positive Einstellung gegenüber jenem her, die jahrhundertlang vorherrscht.

Nach den Moralvorstellungen der christlichen Religion im Mittelalter ist das Spiel etwas Verachtens- und sogar Verdammenswertes. Überzeugt von der Sündhaftigkeit und Verkommenheit der Menschen sehen die Kirchenväter und die Philosophen des Hochmittelalters Verworfenheit und Unkeuschheit bereits im Lustgefühl der spielenden Kinder.

Luther und Comenius sind Vorläufer einer neuen pädagogischen Bewegung (vgl. Daniels/Mehl 1985:68), die sich am Kind orientiert und bei der das Spiel wieder Anerkennung erlangt.

Die Schrift „Schola ludus“ (1657) enthält Vorschläge dafür, wie die Schule ein Vorspiel („Praeludium“) des Lebens werden könnte, wobei es vor allem um das darstellende Spiel geht.

Die Bedeutung des Spielens wird im späten Mittelalter wiederentdeckt und betont, aber nicht theoretisch erklärt. In der Zeit der „asketischen Ethik des Christentums“ (Hering 1979:10) stoßen die Ideen der Verknüpfung von kindlichem Lernen und Spielen zwangsläufig auf scharfe Kritik und Ablehnung von theologischer Seite her.

### **2.2.2 PHILOSOPHISCHER SPIELBEGRIFF**

Als philosophischer ist Spiel ein bürgerlicher Begriff. Er taucht auf mit Einsetzen der Vormachtstellung des Bürgertums und drückt vor allem den Protest gegen die Entfremdung aus. Der Protest formulierende Spielbegriff war Teil einer Ideologie – unter dieser Perspektive sind viele Spieltheorien, von denen Schillers bis zu denen Huizingas, zu betrachten. Mit Einschränkungen gilt dies sogar heute noch, wobei aber der im Allgemeinen kritische Charakter der Spielideologie des

19. und 20. Jahrhunderts allmählich verloren geht.

Zur Zeit der Aufklärung, zu Beginn des bürgerlichen Zeitalters, in dem sich auch die Trennung der Freizeit von der Arbeit herauskristallisiert, wächst das Interesse am Spiel. Nun werden vor allem die pädagogischen Spielideen, die schon in der antiken Philosophie begründet wurden, neu bedacht und weiterentwickelt. Es wird wieder die Notwendigkeit erkannt, Freiraum für das Spiel zu schaffen. Einige Motive sind für die Spielbetrachtung in dieser Epoche kennzeichnend: die im Spiel entstehende Verbindung zwischen den disziplinierenden Zügen einerseits und die Abwendung von der Künstlichkeit unter Betonung des Natürlichen bei der Erziehung andererseits.

Bei dem Aufklärer und Philanthropen Rousseau erhalten die Spiele einen hohen pädagogischen Stellenwert, sie haben Sinn und Nutzen, die „auch ohne die Rechtfertigung einer pädagogischen Indienstrafe schon vorhanden [sind] und erhalten bleib[en]“ (nach Hering 1979:11).

„Viel Phantasie soll der Erzieher darauf verwenden, um Spiele zu erfinden, und Arrangements vorzubereiten“, schreibt Rousseau in seinem „Emile“ (in Scheuerl 1991:21–23).

In der Philosophie der Klassik und Romantik steht der ganze Mensch im Zentrum der Betrachtungen und damit werden auch dem Spiel existenziell bedeutsame Inhalte zugeschrieben. Schillers berühmter Satz „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ zeigt welcher hoher Stellenwert dem Spiel zugeschrieben wird. Das Spiel wird als Grundlage einer ästhetischen Erziehung betrachtet (vgl. Schiller in Scheuerl 1991:34–40).

Parallel zu diesem philosophischen und pädagogischen Verständnis vom Spiel stellt sich die Ästhetik des 18. Jahrhunderts die Aufgabe, den Unernst des Spiels ernsthaft zu betrachten und zu analysieren.

Dabei beschränkt sie sich aber ausschließlich auf ihr eigenes Gebiet, die künstlerischen Formen des Schauspiels und des Musikspiels.

In der Pädagogik des 19. Jahrhunderts wird das Spiel wieder auf die kindliche Welt beschränkt. Für Friedrich Flöbel, den Begründer der Kindergartenpädagogik, ist das Spiel die höchste Stufe der Kindes- und Menschheitsentwicklung, da es „die freitätige Darstellung des Innern“ sei (vgl. Flöbel in Scheuerl 1991:46–50). Für ihn hat das Spiel eine wichtige Funktion innerhalb der Persönlichkeitsentwicklung und ist als methodisches Mittel einzusetzen. Es soll als Vorbereitung für das spätere Leben dienen und im Prozess des Erwachsenwerdens von der Arbeit abgelöst werden. Flöbels Behauptung, dass Spiel nicht Spielerei sei, wurde später vielfach verwendet und zitiert (z. B. Bruner 1975, Grabolle 1978).

### **2.2.3 KLASSISCHE SPIELTHEORIEN**

Ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts werden individuelle Spieltheorien formuliert, von denen einige heute als „klassische Spieltheorien“ gelten. Die Anfänge dieser wissenschaftlichen Betrachtungen des Spiels sind deutlich auch von Darwins Lehre beeinflusst (besonders die Rekapitulationstheorie und die Energieüberschusstheorie). Aus dieser Zeit stammt zum Beispiel auch die utilistische Auffassung, dass das Spielen ein Überbleibsel stammesgeschichtlich überlebter Formen des Handelns sei, die in der Kindheitsphase des Menschen wieder auftauchen.

Alle klassischen Spieltheorien sind eindeutig biologistisch orientiert, erklären meist nur einen Aspekt des Spiels (vgl. Scheuerl 1975) und sind Vorläufer der späteren Betrachtung des Spiels als eine Form der Triebbefriedigung (vgl. Freud, Hartmann 1976).

Aus Sicht der **Energieüberschusstheorie** von Spencer (1855) ergibt

sich das Spiel aus einem Energieüberschuss, den der Mensch zur Erhaltung der Art nicht mehr braucht (vgl. auch die Darstellung von Millar 1973:14–16). Der Mensch als höhere Tierart\* verfügt im Gegensatz zu niederen Tieren, die ihre ganze Energie aufwenden müssen, um ihren Fortbestand zu sichern, über andere Fähigkeiten, die die Grundlage für ein energiesparendes Funktionieren schaffen. Doch sind die Menschen als höhere Tiere von Natur aus aktive Organismen, ihre Motivation zur Aktivität ist genetisch angelegt. Beim Spiel wird deshalb der Energieüberschuss abgebaut, die übrig gebliebene Energie wird für spielerische Tätigkeiten freigesetzt (vgl. Spencer in Scheuerl 1991:55–57).

Die **Rekapitulationstheorie** von Hall (1906) ist eine atavistische Theorie: Art und Entwicklung des Spielverhaltens sind durch Vererbung bestimmt (vgl. auch die Darstellung von Millar 1973:16–18). Alle Erfahrungen werden dieser Theorie nach im Laufe der Evolution erblich verankert und so erscheint das Spiel als eine Äußerung atavistischer Instinkte. „Im Spiel ist jeder Gemütszustand und jede Bewegung Ausdruck von Erblichkeit.“ (Hall 1906:379, vgl. auch „biogenetische Theorie“ in Scheuerl 1991:99)

Die **Einübungstheorie** von Groos (1922) ist von der Biologie und dem Evolutionsgedanken geprägt. Das Spiel ist demnach der Impuls, angeborene, unvollständige Eigenschaften und Instinkte zu üben (vgl. auch die Darstellung von Millar 1973:18–20). Die erblichen und ästhetischen Aspekte des Spiels werden dabei besonders betont: Spiel ist Übung und Selbstausbildung von potenziellen Dispositionen (erblichen Eigenschaften). Auch stellt Spielen eine Ergänzung dar – Bereicherung oder Vervollständigung des menschlichen Lebens neben der Eintönigkeit der Arbeit. Es besitzt einen Katharsis-Effekt und verschafft Genuss

---

\* Begriff nach Darwin

und Freude (vgl. in Scheuerl 1991:66–73).

Die **Erholungs-** und **Entspannungstheorie** von Lazarus (1883) beschreibt das Gegenteil der Spencerschen Energieüberschusstheorie: Spiel ist Folge des Bedürfnisses, einem Mangel an Energie zu begegnen. Dabei werden Spiel und Arbeit deutlich voneinander abgegrenzt: Spiel ist demnach nur Selbstzweck, d. h. man spielt nur zum Spaß, es stellt ein Abbild der Realität dar – das Wesen des Spiels kann also nur als „So-tun-als-ob“ beschrieben werden (vgl. in Scheuerl 1991:64–65).

### 2.3 MODERNE SPIELTHEORETISCHE ANSÄTZE

Spiel und Spielen werden in neuerer Zeit als Forschungsgegenstand verschiedener Wissenschaften aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Daher gibt es auch keine einheitliche Spieltheorie, sondern verschiedene Ansätze, die ich hier flexibel behandeln möchte. Bei einer solchen Betrachtung geht es nicht um ein „Entweder-Oder“, es geht vielmehr um ein „Nicht-nur-sondern-auch“. Das Spiel ist ein komplexes Geschehen motorischer, intellektueller, emotionaler und sozialer Art, weswegen auch keine Spieltheorie alleine alle möglichen Spielverhalten erklären kann. Die wissenschaftlichen und methodologischen Zugriffe der modernen Spielforschung lassen sich in drei Hauptansätze unterteilen, was ihr Verständnis bei der Betrachtung erleichtert: die **Phänomenologie des Spiels**, die **Psychologie des Spiels** und die **Strategie des Spiels**. Im Folgenden werde ich nur die ersten beiden behandeln, da sie meines Erachtens relevant für den Forschungsgegenstand der Untersuchung sind\*.

---

\* Beim dritten Ansatz handelt es sich um die mathematische „Spieltheorie“, bei der aber keine wesentlichen Bezüge zu dieser empirischen Arbeit festzustellen sind. Dieser Ansatz versteht das Spiel als ein mathematisches Modell und analysiert es vor allem als Wechselwirkungen zwischen Konflikt und Kooperation. In diesem Kontext ist die „Spieltheorie“ eine Wissenschaft vom strategischen Denken, deren Wert vor allem in ihrer Anwendung in den Wirtschaftswissenschaften liegt.

Bei der Darstellung der genannten Spielansätze liegt das zu referierende Material nicht historisch vor, es wird auch keine Vollständigkeit beansprucht. Die wichtigsten theoretischen Positionen werden nur abrissartig dargestellt, indem ich versuche, durch weitere Gliederung und Analyse, die typischen Denkmodelle verschiedener wissenschaftlicher Richtungen gegenüber und zueinander in Bezug zu stellen, um schließlich daraus Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht ziehen zu können. Hier wird also über den Sprachgebrauch hinaus eine Wesensbestimmung des Spiels angestrebt.

### **2.3.1 PHÄNOMENOLOGIE DES SPIELS: DIE MERKMALE DES SPIELS**

Die Phänomenologie als die Lehre von den Erscheinungen versucht diese nicht zu erklären, sondern unvoreingenommen zu beschreiben und zu verstehen. Es geht in diesem Abschnitt vorrangig um die phänomenologischen Antworten auf die Fragen „Was ist Spiel?“ und „In welchen Erscheinungsformen ist es anzutreffen?“ Hier werden also vor allem die **Merkmale des Spiels** behandelt.

Beim phänomenologischen Ansatz wird das Spiel als etwas Eigenständiges, Eigenartiges und Eigenwertiges betrachtet, als „Urphänomen“. Das Spiel insgesamt wird als Grunderscheinung und die einzelnen Spiele als Ausdruck und Anzeichen von Lebensfunktionen aufgefasst. Ziel phänomenologischer Spielforschung ist die Analyse der Art und der Struktur der Begegnung des Spielenden mit seiner Umwelt.

Eben bei diesem Ansatz geht es um „Spieltheorien“ in reinster Form. Man beschränkt sich in den phänomenologisch orientierten Spieltheorien meist auf die Beschreibung der Mannigfaltigkeit der Spielerscheinungen. Für Röhrs (1981:3) ist das Spiel „ein Urphänomen des Lebens“ und dafür gibt er folgende Argumente:

„Einmal ist das Spiel einer der ursächlichen Faktoren für jegliche

Entwicklung des Lebens. Zum anderen verkörpert es eine konstruktive Begleiterscheinung alles Lebendigen [...]. Es ist einerseits auf den ganzen Menschen bezogen und spricht ihn emotional, volitiv und kognitiv an; andererseits kann es sich schwerpunkthaft an einzelne Qualifikationsstrukturen wenden und Sonderfunktionen als didaktisches oder heilpädagogisches Spiel wahrnehmen. Als mathematisches, wirtschaftliches, militärisches (Taktik-)Spiel durchdringt es einzelne Lebensbereiche, um sie im spielerischen Vollzug zu elementarisieren und dem Verständnis nahe zu bringen. Als Schauspiel verbindet es sich schließlich mit der Kunst der Verwandlung, Rollenübernahme und -darstellung sowie der ihr eigenen Weltdeutung.“

Der Begriff „Urphänomen“ ist hier im Sinne Goethes zu verstehen – damit wird die ursprüngliche Einheit in der Vielfalt und dem Formenreichtum des Bestehenden bezeichnet (vgl. Röhrs 1981:3).

Bei der phänomenologischen Klärung des Spiels kommt man oft auch zu einer für jede empirische Forschung verwirrenden Schlussfolgerung: „Dieselbe Tätigkeit kann Spiel und Nicht-Spiel sein, der Spielvorgang von einem Zuschauenden als Spiel und als Nicht-Spiel erlebt werden.“ (Heidemann 1968:5) Ich werde jedoch trotz aller Widersprüchlichkeit auf einige wichtige phänomenologische Spieldefinitionen und Deutungen des Spielbegriffs verweisen, die die gesamte heutige Spielforschung entscheidend beeinflusst haben und auf die auch die Fremdsprachenforschung nicht verzichten kann. Je nach theoretischer Position sind die Spieldefinitionen unterschiedlich und berücksichtigen verschiedene Punkte. Der große holländische Historiker und Kulturphilosoph Johan Huizinga, eine der wichtigsten Figuren der phänomenologischen Spielforschung, entwickelt in seiner Schrift „Homo ludens“ ein Spielkonzept, das die Entstehung der Kultur aus dem Spiel und nicht die Entstehung des

Spiels aus der Kultur erklärt. Alle kulturellen Äußerungen beginnen ihm zufolge spielerisch; je stärker der Spielcharakter erhalten bleibe, desto höher sei die Kultur zu bewerten. Spielen ist nach Huizinga eine allgemeine Aktivität des Menschen und stellt eine primäre Lebenskategorie dar. Seine Definition des Begriffs lautet:

„Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des ‚Andersseins‘ als das ‚gewöhnliche Leben‘. So definiert scheint der Begriff geeignet zu sein, alles zu umfassen, was wir bei Tieren, Kindern und erwachsenen Menschen Spiel nennen: Geschicklichkeits- und Kraftspiele, Verstandes- und Glücksspiele, Darstellungen und Aufführungen.“ (Huizinga 1997:37, vgl. auch in Scheuerl 1991:42–149)

Wie Kooij (1974:29, vgl. auch in Kreuzer 1983:304) feststellt, geht man beim „phänomenologischen Axiom“ davon aus, dass „Spielen ein Sich-spielend-in-der-Welt-befinden bedeutet, was das Vorhandensein einer Situation und einer existenziellen Beziehung zur Umgebung erfordert“. Als Zentralbegriffe der Spielforschung nennt Kooij (in Kreuzer 1983:304–305) „Zielgerichtetheit“ (oder „Intentionalität“), „Situation“ und „Beziehung“ (dynamischer Prozess mit zwei sich ständig gegenseitig beeinflussenden Polen: Person und Umwelt).

Das Spielen ist bei vielen phänomenologischen Forschern auch durch eine Wechselbeziehung markiert: „Spielen ist also nicht nur, dass jemand mit etwas spielt, sondern auch, dass etwas mit dem Spielenden spielt.“ (Buytendijk, 1933:90, vgl. auch in Scheuerl 1991:134–142)

Der phänomenologische Ansatz betrachtet die Möglichkeiten des Spiels

nicht unter dem Aspekt der Ernsthaftigkeit, sondern interessiert sich vor allem für die „sich haltende“ Struktur zwischen Bindung und Lösung des Spielverhaltens:

„Spiel ist immer ein Spielen mit etwas, das auch mit dem Spieler spielt\* [...]. Bildhaftigkeit und Ansprechbarkeit sind die Wesenseigentümlichkeiten des Spielobjekts bzw. des Mitspielers [...]. Spielen ist also für den Menschen ein Sich-Halten im Zwischen in Doppelter Hinsicht. Einmal gelingt es ihm nur, wenn er die beständig gegenwärtige Wirklichkeit abdeckt: Insofern scheint sie ihm ständig in die geschlossene Sphäre des Spiels hinein. Zum anderen hält er sich in ihr nur durch die Wahrung des labilen Zwischenzustands einer immer wieder zu erneuernden Bindung, die gegenseitig und gegensinnig zugleich ist, weil sie in Binden und Sich-Binden-Lassen besteht. Auf diese Ambivalenz eines doppelten Zwischen: zwischen Wirklichkeit und Schein, zwischen Binden und Gebundensein reagiert der Mensch – mit Lachen.“ (Plessner 1950:102)

Gadamer (1975:100) betont am Spiel vor allem die subjektive Entlastung und die Abwesenheit von Anstrengung:

„Das Spiel stellt offenbar eine Ordnung dar, in der sich das Hin und Her der Spielbewegung wie von selbst ergibt. Zum Spiel gehört, dass die Bewegung nicht nur ohne Zweck und Absicht, sondern auch ohne Anstrengung ist. Es geht wie von selbst. Die Leichtigkeit des Spiels, die natürlich kein wirkliches Fehlen von Anstrengung zu sein braucht, sondern phänomenologisch allein das Fehlen der Angestrenztheit meint, wird subjektiv als Entlastung erfahren. Das Ordnungsgefüge des Spieles lässt den Spieler gleichsam in sich

---

\* Verweis auf Buytendik.

aufgehen und nimmt ihm damit die Aufgabe der Initiative ab, die die eigentliche Anstrengung des Daseins ausmacht.“

Trotz der anscheinenden Unversöhnlichkeit der vorhandenen Definitionen versucht Hans Scheuerl einige Charakteristika herauszuarbeiten und eine Reihe von Wesensmerkmalen des Spiels abzuleiten, die die phänomenologische Vorstellung über das Spiel anschaulich machen. Die sechs von Scheuerl (1990:67–102) beschriebenen Momente\*, anhand derer sich Spiel und Spielerisches in verschiedenen Bereichen erkennen und kennzeichnen lassen, sind:

1. Das Spiel ist in den Vorstellungen der meisten Spieltheorien frei von Ziel- und Zwecksetzungen. Es verfolgt keine außerhalb seiner selbst liegende Absicht. Es ist also frei von Problemen, Sorgen etc. Demnach müssen die Spielenden frei sein bzw. sich für das Spiel frei machen. Diese Freiheit gilt, auch wenn das Spiel in sich geregelt ist: „Sie (die Spielenden) sind nach außen hin frei, mögen sie innerhalb ihres Spiels auch noch so sehr an Regeln und Vorschriften gebunden sein.“ (Scheuerl) Falls sie sich von spielfremden Zwecksetzungen nicht befreien oder distanzieren können, wird das ganze Spiel zunichte.

2. Das Moment der **inneren Unendlichkeit\*\***. Spiel ist nicht teleologisch ausgerichtet. Es hat eine besondere Zeitstruktur. Im Gegensatz zu allen Zweck- und Bedürfnishandlungen (Arbeit, Kampf, künstlerisches Schaffen u. a.) soll es nicht erledigt, eliminiert, zu Ende gebracht werden, sondern ist auf die „Ewigkeit“ angelegt. Es macht Spaß und will Ausdehnung in der Zeit. Das bedeutet, dass der Vorgang

---

\* Obzwar es auch bei Scheuerl um einige psychologische Aspekte des Spiels geht, bleibt er in seiner Spielklärung vor allem im Bereich der Phänomenologie.

\*\* Die Scheuerlsche Bezeichnung „innere Unendlichkeit“ ist angelehnt an die Ästhetik von P. Valéry. In einer anderen (späteren) Darstellung der Wesensmerkmale des Spiels vereinigt Scheuerl (in Kreuzer 1983:37–38) die Momente der inneren Unendlichkeit und der hier als Letztes erwähnten Gegenwärtigkeit und bleibt bei der vielleicht verständlicheren Kennzeichnung „Gegenwärtigkeit“.

des Spielens gefühlsmäßig ewig andauern könnte, was gegebenenfalls auch zur ständigen (unter Umständen variierenden) Selbstwiederholung führen könnte.

3. Das Moment der **Scheinhaftigkeit**. Die bereits beschriebene Freiheit des Spiels von äußeren Zielsetzungen und die Tendenz zur unendlichen Wiederholung sind sozusagen „phänomenal“ gegeben, aber nur im Erlebnis der beteiligten Spieler und auch Zuschauer: Sie können es sich erlauben, der Realität zu entkommen und sich dem Schein hinzugeben. Die Freiheit und das Gefühl der Ewigkeit beziehen sich auf den „Zwang der Realität“. Das Spielen erfolgt also auf einer scheinhaften Ebene, die sich von der sonstigen Realität abhebt. Es ist ein Erzeugen von Bildern und ein „Sich-Hingeben“\* an sie. Die Spielenden heben die Realität aller möglichen Determinationen auf wie auch die reale Zuordnung des Spiels in die Kontinuität der gewohnten Abläufe. Hier ist ausnahmslos die Illusion oder Fiktion eines „Als-ob“ gemeint, in diesem Sinne hat das Spiel immer eine bildhafte\*\* Seite.

4. Das Moment der **Ambivalenz**. Im Spiel bestehen immer Doppeldeutigkeit, Unbestimmtheit und Unentschiedenheit, die von der Offenheit seines Ausgangs herrühren und Spannung bewirken. Der ambivalente Charakter des Spiels lässt den Anschein erwecken, es sei „eine ungewisse Betätigung“ (vgl. auch unten Chaillois). Die Spannung im Spiel darf nicht zu klein sein, sonst verliert es seinen Reiz, darf aber auch nicht zu groß und nicht zu langandauernd sein, da anderenfalls der Wunsch nach Bewältigung entsteht und somit aus dem Spiel eine Zweck- und Bedürfnishandlung wird. Die notwendige Spannung ist nur zu erreichen und aufrechtzuerhalten, wenn etwa gleich starke Kräfte

---

\* Begriff nach Buytendijk

\*\* „Das Moment der Scheinhaftigkeit“ als Wesenskennzeichen des Spiels wird von Scheuerl (in Kreuzer 1983:38) auch „Bildhaftigkeit“ genannt.

aufeinandertreffen. Das Spiel ist „ein Sich-Einpendeln auf mittlerem Spannungspegel“, der nie zur Ruhe kommen darf: In dem Augenblick, in dem die Ambivalenz in Eindeutigkeit übergeht, endet das Spiel.

5. Das Moment der **relativen Geschlossenheit\***. Damit das Spiel seine ambivalente Offenheit aufrechterhalten kann, ohne dabei gestaltlos zu zerfließen, setzt es nicht nur einen Freiraum voraus, sondern auch eine Begrenzung. Die oben erwähnte Spielrealität grenzt sich klar ab von der eigentlichen Realität, die Spielwelt ist in sich geschlossen. Dadurch wird das Spiel in sich objektiv und erhält eine beschreibbare Form. Die Geschlossenheit entsteht also durch diese Begrenzung. Die Funktion der Begrenzung kann durch verschiedene vorgegebene Sachverhalte erfüllt werden, z. B. durch außerhalb des Spiels vereinbarte Regeln oder durch eine bestimmte Fiktion und deren Logik. Für die Spieler ergeben sich also aus dem Spiel kausale Zusammenhänge, wenngleich diese auf die Realität nicht übertragbar sind. Die vollzogene Ausgrenzung des Spiels aus der „gewöhnlichen Welt“\*\* bedeutet aber nicht zwangsläufig, dass das Spielgeschehen ohne Konsequenzen für das übrige Leben bleiben muss. Für die Beteiligten gewährleistet die Spielstruktur ein Mindestmaß an äußerer Form und Geschlossenheit.

6. Das Moment der **Gegenwärtigkeit**. Dem Spielenden ist die verstreichende Zeit nicht bewusst, er empfindet so etwas wie „zeitlose Gegenwart“, wenngleich von außen gesehen die verstreichende Zeit messbar ist. Diese Eigenschaft des Spiels bezieht sich auf die Organisation des zeitlichen Ablaufs. Das Spielen ist eine „gestaltete Zeit“\*\*\*, innerhalb derer es immer eine Ausgangssituation und eine Endsituation gibt. Auch bei solchen Spielen, deren Verlauf von einem

---

\* Dieses Wesensmerkmal des Spiels nennt Scheuerl später „Systemcharakter“ (vgl. in Kreuzer 1983:38), indem er es an erster Stelle, schon vor der „Freiheitstendenz“ einordnet.

\*\* Begriff nach Huizinga

\*\*\* Begriff nach Portman

angestrebten Ergebnis bestimmt ist, liegt das Spielerische darin, dass jede Vorausbestimmung über die augenblickliche Phase hinaus offen und ambivalent bleibt und man weiterspielt oder zuschaut, um zu erleben, ob die Situation weiterhin (spielerisch) offen bleibt oder ob sie sich entscheidet.

Aus diesen sechs Wesensbestimmungen ergibt sich die Spieldefinition Scheuerls:

„Spiel im weitesten wie im engsten, im übertragenen wie im ‘eigentlichen’ Sinn müsste stets auf irgendeine – wenn auch noch so vage – Weise mit dem Urphänomen jener Bewegungsganzheit in Verbindung gebracht werden können, deren Charakteristika die Freiheit, die innere Unendlichkeit, die Scheinhaftigkeit, die Ambivalenz, Geschlossenheit und zeitenthobene Gegenwärtigkeit sind.“ (Scheuerl 1968:123)

Sehr nah an dieser Auffassung vom Spiel ist mit seiner Beschreibung der französische Schriftsteller und Philosoph Roger Caillois, ihm zufolge ist das Spiel:

- „1. eine freie Betätigung, zu der der Spieler nicht gezwungen werden kann, ohne dass das Spiel alsbald eines Charakters der Anziehenden und fröhlichen Unterhaltung verlustig ginge;
2. eine abgetrennte Betätigung, die sich innerhalb genauer und im voraus festgelegter Grenzen von Raum und Zeit vollzieht;
3. eine ungewisse Betätigung, deren Ablauf und deren Ergebnis nicht von vornherein feststeht, da bei allem Zwang, zu einem Ergebnis zu kommen, der Initiative des Spielers notwendigerweise eine gewisse Bewegungsfreiheit zugebilligt werden muss;
4. eine unproduktive Betätigung, die weder Güter noch Reichtum noch sonst ein neues Element erschafft und die, abgesehen von einer Verschiebung des Eigentums innerhalb des Spielkreises,

bei einer Situation endet, die identisch ist mit der zu Beginn des Spiels;

5. eine geregelte Betätigung, die Konventionen unterworfen ist, welche die üblichen Gesetze aufheben und für den Augenblick eine neue, allgemeingültige Gesetzgebung einführen;

6. eine fiktive Betätigung, die von einem spezifischen Bewusstsein einer zweiten Wirklichkeit oder einer in bezug auf das gewöhnliche Leben freien Unwirklichkeit begleitet wird.“ (in Scheuerl 1991:163)

Caillois (erstmalig 1958) rückt, wie Huizinga, den Zusammenhang zwischen Spiel und Kultur in den Mittelpunkt seiner Spielbetrachtung und akzentuiert den antithetischen Charakter des Spiels. Grundlegend für seine Spielforschung ist für das Spiel die Festlegung von vier Merkmalen: *Agôn* (Wettkampf), *Alea* (Glück), *Mimikry* (Verkleidung) und *Ilinx* (Rausch). Sie lassen sich zwischen zwei entgegengesetzten Polen einordnen. Der erste (*Paidia*) ist das „Prinzip des Vergnügens, der freien Improvisation und der unbekümmerten Lebensfreude, wodurch eine gewisse unkontrollierbare Phantasie [...] zum Ausdruck kommt“ (Caillois 1982:20). Er wird durch eine gegenläufige Tendenz bezähmt – durch den zweiten Pol (*Ludus*), also durch das „Bedürfnis, die anarchische Natur willkürlichen, gebieterischen und absichtlich hemmenden Konventionen zu unterwerfen [...], um so den Weg zu dem ersehnten Resultat möglichst unbequem zu gestalten“ (Caillois 1982:20). Es geht auch bei Caillois wieder um Regeln, Selbstbeherrschung und Disziplin. Der Dreh- und Angelpunkt von Caillois' Ausführungen über das Spiel ist der *Agôn*, also der Wettkampfcharakter: „Die Triebfeder des Spiels ist für jeden Konkurrenten der Wunsch, sein hervorragendes Können auf einem Gebiet anerkannt zu sehen. Deshalb erfordert

die Praxis des Agôn eine gespannte Aufmerksamkeit, entsprechendes Training, ausdauernde Anstrengungen und den Willen zum Sieg. Eine derartige Praxis setzt Disziplin und Beharrlichkeit voraus.“ (Caillois 1982:22) Die Spielentwicklung geht „von der Ausgelassenheit zur Regel“ (Caillois 1982:36).

Auch der amerikanische Sozialphilosoph Goffman (1977) versucht das Spiel phänomenologisch zu definieren, indem er vor allem auf das Merkmal der Abgeschlossenheit des Spiels von der Realität hinweist. Nach Goffman macht immer der primäre Rahmen, also die Wirklichkeit, die anscheinend sinnlosen Spielereignisse sinnvoll. Außerdem gäbe es beim Spiel immer auch ein Modul\*, das gewährleiste, dass das Spiel von den Beteiligten als solches akzeptiert und anerkannt werde und nicht als etwas anderes. Es ist nicht notwendig, dass jemand definieren kann, was Spielen ist, um etwas als Spiel anzunehmen. Das Spielen ist etwas an sich bereits Sinnvollem getreu nachgebildet – die Wirklichkeit dient dabei als Modell. Es besteht eine Umsetzung – „eine *Transformation* im geometrischen, nicht im Chomskyschen Sinne“ (Goffman 1977:52), die Teile der Wirklichkeit zum Spiel umformt. Beim Spielen geschieht eine systematische Transformation, die die entsprechende, aus der Wirklichkeit übernommene Tätigkeit möglicherweise nur minimal verändert, dafür aber entscheidend verändert, was für die Mitspieler vor sich geht.

- „1. Beim Spiel handelt sich um eine systematische Transformation eines Materials, das bereits im Rahmen eines Deutungsschemas sinnvoll ist, ohne welches das Spiel selbst sinnlos wäre.
2. Die Beteiligten wissen und sprechen offen aus, dass diese sys-

---

\* Ein „Modul“ ist „das System von Konventionen, wodurch eine bestimmte Tätigkeit, die bereits innerhalb eines primären Rahmens sinnvoll ist, in etwas transformiert wird, das dieser Tätigkeit nachgebildet ist, von den Beteiligten als etwas ganz anderes gesehen wird“ (Goffman 1977:54).

tematische Umwandlung eintritt, und das, was vor ihren Augen vor sich geht, grundlegend neu bestimmt.

3. Es gibt Hinweise auf den Beginn und das Ende der Transformation (zeitliche Klammern), wie auch auf den Bereich, wo sie sich in jedem bestimmten Fall erstrecken soll (räumliche Klammern).

4. Das Spiel ist nicht auf genau festgelegte Vorkommnisse beschränkt, die in obligatorischen Zusammenhängen erfolgen und unter bestimmten Aspekten gesehen werden.

5. Für die Beteiligten sollten alle Spiele als das gleiche erscheinen (eben Spiel) – ganz anders, als wenn die im Spiel dargestellten Tätigkeiten im Ernst ausgeführt werden.“ (Goffman 1977:77)

In verschiedensten Äußerungen vieler Spieltheoretiker über das Spiel sind fast alle der hier beschriebenen Wesensmerkmale des Spiels zu erkennen (vgl. Scheuerl 1990:67–102). Zusammenfassend ist anzumerken, dass die phänomenologischen Interpretationen des Spielbegriffs im Allgemeinen das Verhältnis zwischen Spiel und Ernst bzw. Arbeit nicht generell als Kontrast charakterisieren, vielmehr versuchen sie für das Spiel einen Bereich zu bestimmen, der außerhalb der herrschenden Realität liegt.

### **2.3.2 PSYCHOLOGIE DES SPIELS: DIE FUNKTIONEN DES SPIELS**

Aus psychologischer Perspektive ist „Spiel als Urphänomen“ ein außerwissenschaftlicher Begriff, er vereint mannigfaltige Verhaltensformen, die präziserer Begriffe bedürften. Einige phänomenologische Spieltheorien haben diverse lernorientierte oder entwicklungstheoretische Aussagen gemacht, aber nur hypothetisch und rein spekulativ. Die psychologisch orientierten Wissenschaften entkräften empirisch die phänomenologischen Aussagen über das Spiel, indem sie die Spielphänomene in

strukturierbare Abläufe auflösen. Sie versuchen über die rein geistige Anschauung des Wesens des Spiels hinaus auch zu seinen psychischen Aspekten vorzudringen und so eine rationale Erkenntnis über das Spiel zu erlangen.

Der psychologische Ansatz führt die Spielphänomene auf theoretisch beschreibbare Handlungen und Verhaltensformen zurück. Verhalten wird dabei in verschiedene interdependente Teilaspekte unterteilt: motorische, intellektuelle (kognitive), emotionale und soziale.

Es handelt sich also in diesem Abschnitt vorwiegend um die **Funktionen** des Spiels. Bei der Ausführung treten insbesondere kognitive, emotionale und soziale Aspekte in den Vordergrund, die nicht immer deutlich voneinander abgegrenzt werden. Auf die sensomotorischen bzw. psychomotorischen Aspekte des Spiels werde ich im großen Ganzen nicht eingehen, nicht zuletzt deshalb, weil sich die meisten psychologischen Spielkonzepte auf das Kindspiel konzentrieren, das außerhalb des Forschungsinteresses dieser Untersuchung liegt. Die für die vorliegende Untersuchung meines Erachtens wichtigsten Zusammenhänge der Spielfunktionen betreffen die Erkenntnis, die Sozialisation und das emotionale Erleben.

### 2.3.2.1 KOGNITIVE FUNKTIONEN

#### *Erkenntnis durch Spiel (Weltaneignung, Erkundung und Phantasieren)*

Die am besten ausgearbeitete Spieltheorie, die sich mit der Relation „Spiel – kognitive Entwicklung“ beschäftigt, ist sicherlich die Jean Piagets, bei der im Vergleich zu denen anderer Entwicklungsforscher eine offensichtliche Überordnung des kognitiven über den affektiven Aspekt zu erkennen ist. Piagets detailliertes und anspruchsvolles spieltheoretisches System ist durch seine Psychologie der kognitiven Entwicklung geprägt. Piaget beschäftigt sich kaum mit der phänome-

nologischen Klärung des Spiels, sondern betrachtet es als einen Mechanismus psychischer Bewältigung kognitiver Funktionen. Er fügt das Spiel in seine Intelligenz- und Entwicklungspsychologie ein, indem er die pädagogischen Aspekte des Spiels wie auch seine schöpferischen Momente nicht in Betracht zieht. Das Spiel ist für ihn ein wichtiges, aber auch begrenztes Stadium innerhalb der Intelligenzentwicklung. Piaget beschreibt die Entwicklung der Intelligenz mit Hilfe zweier grundlegender Kategorien: Akkommodation und Assimilation, die entscheidend auch für seine Spiellehre sind. Die Akkommodation ist die Angleichung und Anpassung des Organismus an die äußere Welt. Dank der Akkommodation ist das Aufnehmen der Welt überhaupt möglich. Die Assimilation stellt die Einverleibung und Einordnung des schon aufgenommenen Fremden in den eigenen Organismus dar. Dieses Ineinander von Akkommodation und Assimilation kennzeichnet nach Piaget alle Lebensprozesse, darunter auch die Entwicklung der menschlichen Intelligenz, d. h. der kognitiven, sprachlichen, sozialen, moralischen Entwicklung des Menschen. Das Phänomen „Spiel“ wird in dieses Grundmodell integriert, indem es mit einem weiteren Phänomen, nämlich der „Nachahmung“ (Imitation), in wechselseitigen Zusammenhang gestellt wird: Wenn der Vorgang der Akkommodation überwiegt, dann befindet sich der Organismus in einem Zustand der Imitation. Wenn aber die Assimilation überwiegt, dann spricht Piaget vom Spiel. Die Intelligenz vereinigt beide. „Wenn der Intelligenzakt ein Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkommodation erreicht, während die Imitation nur die Akkommodation fortführt, kann man umgekehrt sagen, dass das Spiel im wesentlichen Assimilation ist oder dass die Assimilation die Akkommodation hier überwiegt.“ (Piaget 1975:117) und: „Mit dem Auftauchen aufgeschobener und inteorisierte Verhaltensweisen, die die Anfänge des Vorstellungsvermögens anzeigen,

erwirbt die Nachahmung, die dann eine Akkommodation an nicht vorhandene und nicht nur an gegenwärtige Objekte ist, allein durch diese Tatsache die Funktion des ‚Zeichens‘, das auf Bedeutungen (auf die ‚bezeichneten‘ Gegenstände) hinweist. Dabei können diese bezeichneten Dinge in einem Anpassungsprozess oder in einem Spielprozess enthalten sein, ob sie aus einer aktuell-akkommodierten Assimilation herrühren oder aus einer deformierten Assimilation. Die erste ist Merkmal der Intelligenz, die zweite Merkmal des Spiels.“ (Piaget 1975:138)

Der grundlegende Prozess des Spielens besteht nach Piaget darin, dass bereits gegebene Verhaltens- und Denkschemata auf mehr oder weniger große Wirklichkeitsausschnitte ausgedehnt werden. Dabei wird die gegebene Realität merklich in den Dienst des spielenden Subjekts gestellt und in seinem Eigenwert unter Umständen nicht berücksichtigt. Die Wirklichkeitsausschnitte unterliegen der Willkür des spielenden Subjekts. Das Spiel gehört also zu den Techniken der Weltaneignung und ist daher bei Piaget auf die Entwicklung des Kindes beschränkt. In diesem Sinne misst Piaget auch die Spielerscheitungen vor allem an der Realitätserkenntnis. Das Spiel hat eine kompensatorische Funktion gegenüber den noch nicht erreichten Formen des Erwachsenendenkens. Die Verhaltensforschung interessiert sich für das Spiel als exploratives Verhalten. In verhaltensbiologischer Hinsicht ist das Spiel mit zwei anderen Verhaltensweisen sehr nah verwandt (vgl. Hassenstein in Röhrs 1981:159): dem Erkunden und dem Neugierverhalten. Vom „Erkunden“ spricht man, wenn ein Lebewesen mit seinen Sinnen die Umgebung untersucht. Vom „Neugierverhalten“ ist die Rede, wenn diese Untersuchung auf etwas Bestimmtes gerichtet, also zielgerichtet, ist. Im Spielverhalten sind immer Elemente des Erkundens und des Neugierverhaltens enthalten. Daraus ergibt sich Exploration als wesentliche Funktion des Spiels.

Hassenstein sieht im Spiel ein „in sich geschlossenes Aktionsprogramm mit einem gemeinsamen Funktionsziel: möglichst viele Voraussetzungen zu gewinnen, um später ins selbständige und soziale Erwachsenendasein hineinzuwachsen“ (Hassenstein in Röhrs 1981:159). Das Spiel dient demnach als eine Art Vorübung (vgl. auch die Einübungstheorie von Groos, S. 23–24).

Einsiedler (1992:118) beruft sich auf Hutts (1978:175–194) Analyse, um das Zusammenspiel von Exploration und Spiel aufzuzeigen: „Mit psychologischen Messungen fand Hutt heraus, dass Kinder in Explorationsphasen eher angespannt Informationen aufnehmen und in nachfolgenden Spielphasen eher locker und lustvoll mit den untersuchten Objekten umgehen. Die beiden Phasen bildeten eine sinnvolle Einheit: Kinder können nicht beständig Informationen aufnehmen, der Wechsel mit Spielphasen erlaubt eine Lernkonsolidierung.“

Auch Hering (1979) betont das enge Verhältnis zwischen Spiel und erkundendem Verhalten, indem er auf Berlynes Theorie des Neugierverhaltens verweist: Wenn man eine Situation als unbekannt oder unerwartet wahrnimmt, wendet man sich dieser Situation neugierig und aufmerksam zu. „Entscheidend für dieses ganze Konzept ist die Tatsache, dass das Aktivierungspotential, also die explorationsinduzierende Stimulation [...] vom Individuum nur dann als positiv und angenehm empfunden wird, wenn es sich auf einem mittleren Niveau befindet; sowohl ein zu niedriges als auch ein zu hohes Aktivierungspotential führt zu einer Erhöhung der Erregung oder Aktivierung.“ (Hering 1979) Die symbolische Funktion des Spiels, die es gebraucht und entfaltet, wird vor allem in psychoanalytischen Darstellungen betont. Die symbolische Spielfunktion umfasst nicht nur die gesprochene Sprache, sondern auch die Körpersprache. Auf diese Weise kann die verdrängte psychische Innenwelt an die Oberfläche kommen.

Bei Sigmund Freud ist das Fantasieren einer der wesentlichen Teilaspekte bei der Spielbetrachtung. Freud verbindet Spiel mit Fantasieren und Träumen und trennt diese Bereiche von der „Wirklichkeit“. Das Spiel hat ihm zufolge auch Ausdrucks- und Gestaltungsfunktionen. „Jedes spielende Kind benimmt sich wie ein Dichter, indem es sich eine eigene Welt erschafft oder, richtiger gesagt, die Dinge seiner Welt in eine neue, ihm gefällige Ordnung versetzt. Es wäre dann unrecht zu meinen, es nähme diese Welt nicht ernst, es verwendet große Affektbeträge darauf. Der Gegensatz zu Spiel ist nicht Ernst, sondern Wirklichkeit. Das Kind unterscheidet seine Spielwelt sehr wohl, trotz aller Affektbesetzung, von der Wirklichkeit und lehnt seine eingebildeten Objekte und Verhältnisse gerne an sichtbare und greifbare Dinge der realen Welt an. Eben diese Anlehnung unterscheidet das ‚Spielen‘ des Kindes noch vom ‚Phantasieren‘.“ (Freud 1982:175)

In neuerer Zeit erweitert Gerd Schäfers Spielkonzeption (1986, 1989) die psychoanalytische Ansicht über die Spielfantasie. Spiel ist für Schäfer ein intermediärer Raum zwischen den Welten, in dem sich innere und äußere Realität verbinden lassen: „Spiel ist als äußere Realität inszenierte Phantasie.“ (Schäfer 1986:292)

Einsiedler (in Bauer 1992:114) schreibt den Fantasie- und Rollenspielen auch eine Lernfunktion zu: Bereits in frühem Alter verwandeln Kinder Gegenstände in Fantasieobjekte, denken sich fiktive Situationen aus und übernehmen Rollen (vgl. auch „Soziale Funktionen“, S. 36–39). Er verweist auf mehrere Studien, die nachweisen, dass bei Fantasieumwandlungen die Kinder gleichzeitig besser kognitive Aufgaben lösen, Geschehensabläufe ordnen und sich in andere Perspektiven versetzen können (vgl. auch Überblick Einsiedlers 1991:77–79).

Röhrs (1981) verweist auf spielpädagogische Untersuchungen, aus denen ersichtlich wird, dass das Spielen wesentlich für die Entfaltung der

Fantasie sein kann. Eine wichtige Rolle sollten dabei die Pädagogen spielen, da die Untersuchungen gezeigt haben, dass „in Kleingruppen, die durch einen Erzieher im Spiel angeleitet werden, ein bedeutender Anstieg im Kreativitätsverhalten (einem Kreativitätstest zufolge) gegenüber nicht betreuten Kindern festzustellen ist; die Kinder werden erfindungsreicher und selbständiger“ (Röhrs 1981:10). Röhrs kommt zu dem Schluss, dass auch das Spielen zu lernen sei, wobei es aber oft einer Vermittlung bedürfe. „Der Spontaneitätscharakter wird keineswegs begrenzt, wenn der Erzieher ‚mitspielend‘ einen Gedankenaustausch anregt.“ (Röhrs 1981:11)

Die Entwicklungspsychologie versucht unter anderem auch die Funktionszusammenhänge zwischen Spielen und Entfaltung der Kreativität sowie Erfindungs- und Kombinationsfähigkeit genauer zu fassen. Zu erwähnen ist der Versuch Sutton-Smiths (1967 nach Flitner 1973: 45–47), der von folgenden Hauptfragen ausgeht: erstens, ob intensiv spielenden Kindern ein größeres Handlungsrepertoire zur Verfügung steht als Kindern, die die entsprechenden Spiele nicht gespielt haben und zweitens, welcher Teil der kindlichen Handlungsfähigkeit tatsächlich durch das Spielen erweitert wird. Dieser Versuch bestätigt die Vermutung, dass durch intensives Spielen nicht nur die kognitiven Funktionen zunehmen, sondern dass darüber hinaus Kreativität und Flexibilität hinsichtlich der Anwendungsbereiche zunehmen und dadurch neue Kombinationsmöglichkeiten im kognitiven Feld entstehen.

### **2.3.2.2 SOZIALE FUNKTIONEN**

#### *Spiel zwischen Integration und Selbstfindung*

Rollentheoretisch gesehen ist der Mensch während seines ganzen Lebens an eine Vielzahl von Rollen gebunden. Diese Rollenvielfalt steht am Anfang des Sozialisationsprozesses eines jeden Menschen. Im Zusam-

menhang mit Integrationsprozessen wird das Spiel als soziale Erscheinung betrachtet, die eine wichtige Bedeutung für die Entwicklung des Sozialverhaltens hat. Demgemäß wird hier ein deutlicher Unterschied gemacht zwischen dem Spielen in einer Gruppe (was mindestens zwei Spielpartner voraussetzt) und dem Spielen vor sich hin. Die sozial orientierten Wissenschaften haben insofern Interesse am Spiel, als es das menschliche Zusammen-Spiel grundsätzlich als soziales Ereignis auffasst. Unter dem sozialen Aspekt ist Spiel eine Form der Interaktion. Vor allem vom Rollenspiel ist hier die Rede. Dieses wird im sozialpsychologischen Kontext als Einübungsfeld wünschenswerter Sozialisationsleistungen dank seiner Grundeigenschaft empfohlen, „sich auf neue Definitionen einzulassen und in Handlungsgemeinschaften an der Rolleninterpretation zu arbeiten“ (Flitner 1973:99). Diese Grundeigenschaft wird in weitere Qualifikationen unterteilt, die die vier wichtigsten Aspekte des Rollenspiels (dazu Flitner 1973:99; Schuster 1995:213) darstellen und auch auf das reale Leben angewendet werden können:

1. Rollendistanz ist die Fähigkeit, die übernommenen Rollen kritisch betrachten und beurteilen zu können. Grundlegend für eine angemessene Rollendistanz ist laut Goffman (1973) die Abgrenzung, einerseits gegen die übermäßige Identifizierung mit der Rolle (overattachment), andererseits gegen die Entfremdung, d. h. die Unfähigkeit, sich mit der Rolle zu identifizieren (alienation).
2. Empathie ist die Fähigkeit, sich in einen Interaktionspartner hineinzuversetzen und damit seine Erwartungen zu übernehmen oder vorwegzunehmen.
3. Ambiguitätstoleranz ist die Fähigkeit, mehrdeutige Situationen zu ertragen, d. h. die divergierenden Rollenerwartungen der Rollenpartner anzunehmen und mit Personen verschiedener Anschauungen, Interessen und Bedürfnisse kooperieren zu können, indem man unter Umständen

auch kulturelle und gesellschaftliche Versetzungen, die nicht in Übereinstimmung gebracht werden können, akzeptiert.

4. Ich-Stärke\* ist die Fähigkeit, trotz Selbstdistanz, Einfühlungsvermögen und Wendigkeit eine eigene Interpretation der Rolle zu entwickeln und dadurch an der eigenen Identität festhalten und in der Interaktion mit anderen Menschen zu einem offenen Rollensystem gelangen zu können. Aus den rollentheoretischen Ansätzen ergeben sich Forderungen an eine adäquate Sozialisation. Ansatzpunkt für die Problemstellung der Sozialisationsfunktion des Spiels ist in der Regel die kritische Auseinandersetzung mit den Aussagen Piagets und ihre empirische Überprüfung. Die Rollenspiele werden dabei als pädagogische Basis für den Bereich des sozialen Lernens betrachtet.

Wichtiges Ergebnis kulturvergleichender Untersuchungen ist auch, dass Spiele eindeutig von der jeweiligen Kultur geprägt sind (vgl. Flitner 1973).

Konfliktsozialisierung im Spiel ist auch für Sutton-Smiths Spielkonzeption und seine „Konflikt-Enkulturations-Hypothese“ grundlegend – ihm zufolge drücken sich die Konflikte einer Gruppe oder Kultur in ihren Spielen aus. Durch das Spielen wird man befähigt, mit den durchgespielten Konflikten und Antithesen umzugehen (Scheuerl 1975:128). Wichtig ist, dass im Spiel die Konflikte „in dynamische Interaktion umgeformt“ (Sutton-Smiths 1975:125) werden. Spiel ist eine „bipolare Abstraktion des Lebens“, „in der allgemeine Lebensspannungen auf die manipulierbare Spannung des Spiels selbst reduziert worden sind“ (Sutton-Smiths 1978:58). Nach Sutton Smith „sozialisiert das Spiel den Heranwachsenden für die ihn erwartenden gesellschaftstypischen Situationen“ (Zitat nach

---

\* Flitner (1973:100) nennt diese Grundfähigkeit des Rollenspiels auch „Eigene Identität“. Andere Autoren verwenden die Bezeichnung „Kommunikative Kompetenz“ (vgl. z. B. Krappmann 1972; Schuster 1995:213), die aber mehrdeutig und in der Fremdsprachenforschung in einem anderen Kontext gebraucht wird.

Scheuerl in Flitner 1978:45). Im Spiel können neben sozialem Verhalten Werte und Normen der Gesellschaft übernommen werden.

Psychoanalytische Spieldeutungen in Bezug auf Anpassungs- und Integrationsprozesse zielen auf Angstabwehr (vgl. Kap. 2.3.2.3) und Erfahrungsverarbeitung. Unangenehme, negative Erlebnisse werden durch wiederholtes Spielen verarbeitet. Durch wiederholtes Durchspielen versucht man Bewältigungsstrategien zu erarbeiten, um die Situation zu lösen. Spiel kann aber auch Regression, Tarnung oder Flucht sein, man kann in einen bereits überwundenen Entwicklungsstand zurückfallen, wenn man in Situationen gerät, die einen überfordern.

Auch Château betrachtet die Integration durch Spiel als den wichtigsten Spielaspekt (ab dem Schulalter). Durch den Appell der Älteren oder die Herausforderung durch Ältere entsteht auch die Motivation zu Spielverhalten. Das Spiel besitzt eine dynamische Kraft, die sich im Wunsch äußert, ins Spiel Älterer integriert zu werden (Château 1974:52).

Ein weiterer wichtiger Spielaspekt bei Château ist die Neigung zu Disziplin und Ordnung, die sich in der Neigung zu Spielregeln äußert. Spielregeln sind ein Instrument zur Persönlichkeitsentwicklung. Die Anpassung an Regeln ist nach Château eine Form von Selbstbestätigung: Durch Geordnetheit dank Spielregeln wird die Handlung vereinfacht. Und so kann sich das Ich ausdrücken und bestätigen, man kann im Spiel leichter seine Kräfte ausprobieren und seine Fähigkeiten erproben und zeigen.

„Im Spiel gibt sich das Kind eine Aufgabe, sozusagen ein Aktionsprogramm, und Spielen heißt vor allem, diesem Programm folgen. Der Spielerfolg besteht in der Verwirklichung des Programms.“ (Château 1974:52) Châteaus Spielkonzeption betont die ordnenden Kräfte des Spiels und seine Regelgebundenheit.

Das menschliche Spiel ist nach Château (1974:53) „immer in irgend-

einer Form Selbstbestätigung [...]. Spielen heißt Held sein, Dämonen besiegen, die Welt herausfordern, kämpfen. Beim Kind besteht also ein sehr enger Zusammenhang zwischen Regeln und Kampf“.

Der Wunsch nach Autonomie und Unabhängigkeit ist auch bei Freud eine wichtige Deutungsfacette des Spiels, wobei es aber bei ihm um ein Streben nach Autonomie und Unabhängigkeit in leicht abgewandelter Form geht. Hier ist es nicht ein Bemühen um Bestätigung oder Anerkennung, sondern ein ehrgeiziger Wunsch, selbständig über die Wunscherfüllung zu verfügen (vgl. Freud 1920:12–13).

Freud spannt das Spiel in den Rahmen der Wunscherfüllung (versteckte Erfüllung von Wünschen im Spiel) ein – man kann im Spiel etwas, das man passiv erlitten hat, aktiv in seinen Kompetenzbereich integrieren und selbst bestimmen, es geht hier also um die Freude an der eigenen Autonomie (Freud 1920:13–15).

Erikson (1978:34) entwickelt die Idee vom Spiel als Entwurf: „Während wir in bestimmten Spielvorgängen das ‚Durcharbeiten traumatischer Erlebnisse erkennen, stellen wir doch fest, dass gerade das Spielerische sie in Akte der Erneuerung verwandelt. Wenn manche dieser Vorgänge von einem Kommunikationsbedürfnis oder gar einem Bekenntnisdrang beherrscht scheinen, fügt doch das spielerische Element die Freude am Selbsta Ausdruck hinzu. Und wenn das Spiel so offensichtlich die Einübung wachsender Fähigkeiten begünstigt, dann tut es das erfinderisch und hingebungsvoll.“

Bei Erikson ist Selbsta Ausdruck im Spiel eine Ich-Synthese oder Selbstfindung. Spiel ist eine „Modellsituation“, in der „Aspekte der Vergangenheit wiederbelebt und erneuert werden und die Zukunft antizipiert wird“ (Erikson 1978:36). In diesem Punkt gelangen die entwicklungspsychologischen und die psychoanalytischen Spielforschungen zu einer Einigung: Es geht um die Suche nach dem und die Erfindung des Neuen

im Spiel. (z. B. Bühler 1924, Heckhausen 1964, Herron/Sutton-Smith 1971, Reilly 1974, Berlyne 1974).

Ein weiterer Begriff im Zusammenhang mit Sozialisation ist der des „organisierten Spiels“ („game“), das sich nach Mead (1968) gegenüber dem „Spiel“ („play“) dadurch auszeichnet, dass der Teilnehmer bereit sein muss, „die Haltung aller in das Spiel eingeschalteten Personen zu übernehmen“ (Mead 1968:193). Dabei haben die verschiedenen Rollen eine „definitive Beziehung zueinander“. Um sich als Individuum in der Gruppe zurechtzufinden, muss man ein bestimmtes Symbolinventar erlernen, was auf zweifache Weise möglich ist. Die erste besteht im „play“ (Spiel) und beinhaltet die Selbsterfahrung dadurch, dass man die Rolle eines anderen übernimmt. Bei der zweiten Möglichkeit – „game“ (organisiertes Spiel) – überwiegt die „Bereitschaft, die Haltung aller in das Spiel eingeschalteten Personen zu übernehmen“. Man muss also nicht lediglich eine einzelne Rolle, sondern die gesamte organisierte Gruppentätigkeit übernehmen und die am Spiel Beteiligten in definitive Beziehung zueinander setzen. Auf diese Weise erlebt man seine innere Einheit als Selbst. Das „organisierte Spiel“ ist nach Mead also ein Modell für den Aufbau von Identität durch Übernahme von sozialen Rollen. Dieses Modell organisierter Tätigkeit könnte mit den Worten Meads folgenderweise beschrieben werden: Die organisierte Gemeinschaft (Gruppe) ist der verallgemeinerte Andere, die konkrete Bezugsperson aus dieser Gemeinschaft ist der signifikante Andere. Aus diesem Modell folgt auch die Unterscheidung von „me“ und „I“, die den Platz des Individuums in der Theorie des symbolischen Interaktionalismus bestimmt: Das „me“ ergibt sich aus der Rollenübernahme in der Gesellschaft, das „I“ ist Folge impulsiver Reaktionen des Unbewussten.

### 2.3.2.3 EMOTIONALE FUNKTIONEN

#### *Spiel und Gefühlsleben*

Als affektive Funktionen des Spiels werden einerseits die Bewältigung von negativen und andererseits die Erzeugung von positiven Gefühlen betrachtet.

In der Wirklichkeit unterdrückt man oft Gefühle wie Angst, Hass oder Rachsucht – im Spiel kann man seine Gedanken und Gefühle zum Ausdruck bringen, auch die, die unbewusst sind. Das Spiel ermöglicht ein Ausleben dieser Emotionen und kann Einblick in den inneren Gemütszustand geben. Diese Überlegungen macht sich vor allem die psychoanalytische Spielbetrachtung zu Nutze. Angenehme und unangenehme Erfahrungen können wiederholt und nachgespielt werden, was den Prozess der Bewältigung und Verarbeitung erleichtert. Auch in Bezug auf diesen emotionalen Aspekt wird von Assimilation (vgl. Assimilation im Kap. 2.3.2.1) durch das Spiel gesprochen, jedoch in einem anderen Zusammenhang: Assimiliert werden die Spielerlebnisse, die auf vergangene Traumata zurückgehen oder Schwierigkeiten betreffen, die die Aneignung von Neuem hervorrufen kann (vgl. Wälder). Es werden solange Variationen gespielt, bis man Muster gebildet hat, mit denen man die negativen Erfahrungen und Erlebnisse individuell bewältigen kann. Eine der wichtigsten affektiven Funktionen des Spiels ist also die Bewältigung von Angst und Verletzung. Im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen Abwehrmechanismen, d. h. die Verfahren, die man im Spiel anwendet, um Angst zu beseitigen oder zu reduzieren. Das passiv Erduldete wird im Spiel aktiv einer Sache oder einem Mitspieler zugefügt. „Indem das Kind aus der Passivität des Erlebens in die Aktivität des Spielens übergeht, fügt es einem Spielgefährten das Unangenehme zu, das ihm selbst widerfahren war, und rächt sich so an der Person dieses Stellvertreters.“ (Freud 1920 in Scheuerl 1975:82)

Die Psychoanalytikerin Lili Peller definiert das Spiel „als einen Versuch des Ichs, all dem zu begegnen, was sowohl die äußere Realität an Schlägen und Versagungen bereithält, als auch dem, was aus den Spannungen von Es und Über-Ich resultiert“ (Peller 1981:100).

Die psychoanalytische Betrachtungsweise deutet die Funktionen des Spiels als Alternativbefriedigung und stellt vielleicht eines der detailliertesten spieltheoretischen Systeme dar. Die psychoanalytischen Spieltheorien beruhen grundsätzlich auf zwei Vorstufen: erstens auf der alten Lehre der Katharsis, zu der die Psychoanalyse mit ihren spieltheoretischen Beschäftigungen eine Fortsetzung darstellt, und zweitens auf der Beschäftigung mit psychischen Phänomenen, die als mit dem Spiel verwandt angesehen werden. Schon als Kind gestaltet man sich die Wirklichkeit in einer angenehmen, lustbringenden Weise um. Das kindliche Spiel ist bei dieser Betrachtungsweise Teil der Trieb- und Wunschwelt des Menschen. Die psychoanalytische Spieltherapie entwickelt aus einem anderen Blickwinkel heraus den entwicklungspädagogischen Gedanken der Anpassung an die Realität durch Spiel (vgl. Kap. 2.3.2.1) und zeigt, dass das kindliche Spiel durch die wirkliche Welt, die Erwachsenenwelt, beeinflusst wird. Diese Wirklichkeit wird vom Kind nachgeahmt und variiert. So können Enttäuschungen überwunden und Erwartungen vonseiten der Umwelt eine Zeit lang außer Kraft gesetzt werden. Das Spiel ist die infantile Form der menschlichen Fähigkeit, fiktive Situationen zu gestalten, mit deren Hilfe die Realität durch Erfahrung und Experiment begriffen und bewältigt wird. Die Psychoanalytiker gehen davon aus, dass kein Kinderspiel zufällig ist, sondern in irgendeiner Weise durch die Umwelt beeinflusst wird. Spiel ist Nachahmung der Wirklichkeit, die von Triebimpulsen geführt wird. Dabei erfolgt eine alternative Befriedigung (Spaß am Spiel), z. B. indem man Freude und Begeisterung oder Angst und Schrecken auslebt, dem Bedürfnis

nach Bewegung nachgibt, Verbotenes macht oder sich sogar aggressiv verhält, aber zum Schluss zu einem positiven Handlungsende kommt. Bei Freud wird die Triebsublimierung als ein neben dem Fantasieren sehr wichtiger Aspekt beschrieben (vor allem mit libidinösen Wünschen verbunden). Die Trennung von Spiel einerseits und Wirklichkeit andererseits macht es möglich, dass das Spiel eine Wunschwelt imaginiert, die gleichzeitig aus der Realität als unakzeptabel ausgeschlossen wird. Einerseits handelt es sich um die Erfindung einer eigenen, subjektiven Welt, die den Fantasiewelten des Dichters nahekommt (vgl. Kap. 2.3.2.1). Andererseits ist diese subjektive Welt laut Freud auf die libidinösen und ehrgeizigen Wünsche reduziert.

Ganz anders deutet dieselbe Spielfunktion Goffman. Spieler spielen freiwillig, aus Freude und Spaß am Spiel, auf Grund von spontanem Engagement, meint er in seinem Buch „Spaß am Spiel“ (1973). Er sieht die Ursache des Spaßes am Spielen erstens in der Ungewissheit des Spielausgangs (d. h. der Ausgang bzw. der Lohn soll bis zum Ende des Spiels ungewiss bleiben, Goffman 1973:75) und zweitens in der „Gelegenheit, Eigenschaften zur Schau zu stellen, die in der sozialen Welt geschätzt werden“ (Goffman 1973:77). Diese zwei Grundlagen sind nach Goffman die nötigen Bedingungen, damit ein Spiel gelingt: „Ein erfolgreiches Spiel wäre dann eines, das zuerst einmal einen problematischen Ausgang hat und es dann innerhalb dieser Grenzen gestatten würde, extern relevante Attribute in größtmöglichem Maß zur Schau zu stellen.“ (Goffman 1973:77)

## **2.4 FREMDSPRACHENDIDAKTISCHE BILANZIERUNG**

### **2.4.1 DAS FREMDSPRACHENUNTERRICHTSSPIEL. DEFINITION**

Der sprachliche Sinngehalt des Wortes „Spiel“ wie auch die historische Entwicklung des Spielbegriffs zeigen die großen Schwankungen, die das Verständnis von Spiel erfahren hat. Die Uneinigkeit bzw. die Widersprüchlichkeit des Spielbegriffs in der Fremdsprachendidaktik lässt sich zum Teil schon aus den beschriebenen möglichen Variationen im Sprachgebrauch des Wortes „Spiel“ (auf nicht wissenschaftlichem, umgangssprachlichem Niveau) erklären. Sicherlich hat Scheuerl (1990) genug Gründe, zu behaupten, dass beim Versuch, eine umfassende und akzeptable Spieldefinition zu erstellen, bislang einjeder gescheitert sei. Während gleichzeitig gilt: „Das Phänomen des Spiels ist eine alltägliche Erfahrung. Sie setzt niemanden in Erstaunen.“ (Heidemann 1968:3) Offensichtlich versteht jeder etwas unter „Spiel“, nur ist die Frage, ob alle dasselbe meinen. Das gilt natürlich auch für Lernende und Lehrende, wenn sie an Spiele im Fremdsprachenunterricht denken. Der Sprachgebrauch dient in diesem Fall mit allen Bedeutungsnuancen, Färbungen und Zusammenhängen des Wortes „Spiel“, auch wenn es in einem einer gewissen Assoziation nahestehenden Sinn verwendet wird, genauso als Anhaltspunkt wie auch als Irreführung. Die vorliegende empirische Untersuchung benötigt einen anwendbaren Spielbegriff, der zusätzlich weiter operationalisiert werden kann. In diesem Sinne ist der Hinweis auf den Verzicht auf sprachliche Konnotationen für die folgende Entwicklung der Arbeit überaus notwendig. Sonst bliebe auch die Diskussion über den Einsatz von Spielen im Fremdsprachenunterricht vorwiegend auf die Frage beschränkt, ob bestimmte Tätigkeiten echtes Spiel oder etwas anderes seien. Notwendigerweise soll auch bei

dieser Untersuchung die Frage Scheuerls in den Vordergrund gestellt werden, nämlich, „ob es so etwas wie ein ‚Wesen des Spiels‘ überhaupt gäbe, oder ob das Wort Spiel nicht nur ein nomen für verschiedene res sei?“ (Scheuerl 1990:66). Es wäre für die Spieldeutung innerhalb dieser empirischen Studie sinnvoll, gegenüber der nominellen Auffassung des Spielbegriffs eine für den Fremdsprachenunterricht hypothetisch „realistische“ zu konzipieren.

Ich will davon ausgehen, dass wenn auch keine allgemeingültige Spieldefinition zu formulieren ist, unter der sich alles Spielerische vereinigen ließe, dennoch jede einzelne wissenschaftliche Disziplin – auch die Fremdsprachenwissenschaft – einen brauchbaren Spielbegriff erarbeiten kann, der geeignet ist, die Spielerscheinungen im Sinne des jeweiligen Fachgebietes zu verbinden und sich in dessen spezielle Problematik zu integrieren. Spieldefinitionen anderer Wissenschaften können selbstverständlich als Präsumtionen genommen werden, müssen aber nachfolgend umgedeutet und der fremdsprachenwissenschaftlichen Denk- und Betrachtungsweise angepasst werden.

In der Fremdsprachendidaktik gibt es sicherlich wenige Begriffe, Kategorien oder Bezeichnungen, die allgemeiner verwendet werden als das „Spiel“ und die so schwer zu fassen sind, wenn man sie genauer untersuchen möchte. (vgl. z. B. Wegener/Krumm 1982, Ehnert 1982, Bausch/Christ/Krumm 1995:220–222). Auch in der Fremdsprachendidaktik zeigen sich Positionen gegenüber dem Spiel, wie sie ähnlich in der allgemeinen Spielforschung anzutreffen sind. Auch hier wird das Spiel als Ausdruck von Protest betrachtet oder als Versuch, dem Unernst ernst zu begegnen; das Spiel kommt als Übung oder als Erholung bzw. Entspannung vor, diskutiert werden seine „ästhetischen“ oder „natürlichen“ Aspekte. In dieser Arbeit werde ich diese Diskussionen nicht aufnehmen. Im Folgenden möchte ich meine Herangehensweise

an das Sprachlernspiel veranschaulichen, die auch als Grundlage für die methodologischen Überlegungen im Vorfeld der empirischen Untersuchungen dienen wird.

Bei der Ausarbeitung eines methodisch-didaktischen Spielkonzepts besteht immer die Gefahr, verschiedene Elemente der spieltheoretischen Ansätze vorschnell und unangemessen zu didaktisieren. Entsprechend ist es wichtig, die Kriterien und die Herangehensweise festzulegen, die das Spiel im Fremdsprachenunterricht als zweckmäßig erschließen könnten. Völlig verzichten werde ich auf die Definierung des Spiels als eine unproduktive Betätigung (vgl. z. B. Caillois). Und das Verständnis vom Spiel als Abwesenheit von Anstrengung und als Freiheit von Ziel- und Zwecksetzungen möchte ich in seiner Pauschalität relativieren. Als Ausgangspunkt zur Ausarbeitung eines Spielkonzepts im fremdsprachenwissenschaftlichen Kontext erscheint mir Goffmans Definition (vgl. Kap. 2.3.1) am geeignetesten. Ähnlich wie Goffman (auch auf phänomenologischer Ebene) geht an die Spielproblematik auch die Fremdsprachendidaktikerin Gertraude Heyd (1991:153) heran: „Angesichts der Vielfalt von Spielformen lässt sich eine allgemeingültige Definition kaum erstellen. Wir wollen deshalb mit Portele als das wichtigste Kriterium ‚von Spiel bezeichnen, dass es sich um eine Tätigkeit handelt, die diejenigen, die an dieser Tätigkeit beteiligt sind als Tätige oder Beobachter oder Interaktionspartner, als Spiel definieren und dies hat reale Konsequenzen‘ (Portele 1976:119, zitiert nach Wagner 1983:72).“ Wichtig ist also vor allem die Auffassung der Beteiligten: Eine Tätigkeit ist dann als Spiel zu betrachten, „wenn die Beteiligten sie als solches empfinden“ (Heyd 199:153).

Der Begriff „*Spiel*“ („*Spiel im FU*“) bezeichnet in dieser Untersuchung **eine systematische, zeitlich und räumlich festgelegte, aber in keinen obligatorischen Zusammenhängen erfolgende Transformation eines**

**fremdsprachenunterrichtlichen Materials, die von Lernenden als Spiel wahrgenommen wird.**

Spiele im Fremdsprachenunterricht werden hier also nicht als einzelne Handlungen oder Handlungsformen betrachtet, sondern als Handlungsrahmen, innerhalb derer bestimmte fremdsprachenunterrichtliche Beschäftigungen eine andere Bedeutung und Organisation erhalten. Nach außen ist ein Fremdsprachenunterrichtsspiel **geschlossen**, was durch Regeln garantiert wird (in diesem Sinne „**geregelt**“). Innerhalb seines Rahmens bleibt es aber **offen** (in diesem Sinne „**frei**“). Folglich ist das Fremdsprachenunterrichtsspiel stark **situier**t – aus diesem Grund ist es in vielen Fällen passender, von Spielsituationen im Fremdsprachenunterricht zu sprechen und nicht von Spielen, da damit z. B. in Spielesammlungen konkrete Spielformen gemeint sein könnten.

#### **2.4.2 EXKURS: DER FREMDSPRACHENUNTERRICHT**

##### ***Spiel im Fremdsprachenunterricht versus***

##### ***Fremdsprachenunterricht im Spiel***

Folgendes Kapitel stellt einen Exkurs über den Fremdsprachenunterricht als sozialen Rahmen im Spielkontext dar. Wenn man die Spielfrage aus einem fremdsprachendidaktischen Interesse heraus betrachtet, benötigt man als Voraussetzung einen FU-Begriff. Das Sprachlernspiel wird durch die spezifische soziale Funktion des Fremdsprachenunterrichts definiert: Es ist nicht einfach Spiel, sondern Spiel in einer konkreten Umgebung. All seine typischen Attribute werden unter einem bestimmten typischen Aspekt projiziert.

Unter Berücksichtigung des Objekts *Spiel* in der konkreten *Fremdsprachenunterrichtsumgebung* halte ich es für besonders wichtig, an dieser Stelle auch den Fremdsprachenunterricht als Handlungsrahmen, innerhalb dessen sich differente Arten von Interaktionen abspielen, zu

betrachten. Der Grund dafür ist, dass es in der vorliegenden Arbeit oft um den gleichzeitigen Verlauf von Spiel und Unterricht geht, sodass zwangsläufig gewisse Zusammenhänge zwischen den zwei Realitäten entstehen, die im Endeffekt auch den Verlauf des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs beeinflussen können.

Wenn man sich mit den Zusammenhängen zwischen dem Fremdsprachenunterrichts- und dem Spielrahmen auseinandersetzen möchte, können sie als zwei verschiedene Arten von Transformationen der Wirklichkeit betrachtet werden.

Der Fremdsprachenunterricht ist eine soziale Veranstaltung\*, die jeweils durch eine ausschließlich dafür bestimmte Ausstattung unterstützt wird – verschiedene Details, die nicht nur eine funktionale Bedeutung haben, sondern auch als eine Art „Bühnenbild“ der Veranstaltung dienen. Der Fremdsprachenunterricht ist wie das Spiel ein Handlungsrahmen, der zeitlich und räumlich begrenzt ist und auch allen Situationen bzw. Spielsituationen, die dabei entstehen und sich entwickeln, einen bestimmten strukturellen Kontext zuweist. Wie bei allen anderen sozialen Veranstaltungen wird auch hier ein Verhaltensmuster anerkannt, was bedeutet, dass eine gewisse Norm garantiert sein muss. Für den konkreten Verlauf des Fremdsprachenunterrichts können eine oder mehrere Personen die Verantwortung tragen.

Die einzelnen Interaktionen und Situationen, die im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts stattfinden, werden durch die Verhaltensregeln dieser konkreten sozialen Veranstaltung, also des Fremdsprachenunterrichts selbst, bestimmt.

Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts als sozialer Veranstaltung gibt es eine eindeutige Hauptaktivität, die vom Endziel oder auch dem

---

\* Der Begriff wird in Anlehnung an Goffmans Schrift „Verhalten in sozialen Situationen“ (1971) verwendet.

sozialen Sinn dieses Unterrichts bestimmt wird, nämlich dem Erwerben einer fremden Sprache. Das ist aber nicht die einzige Aktivität der Beteiligten, es gibt auch andere Beschäftigungen, die dem „Verhaltensreglement“ des Fremdsprachenunterrichts nicht widersprechen oder zumindest im Rahmen desselben Billigung finden.

Diese Aktivitäten können unter Umständen auch Bezüge zu Aktivitäten außerhalb des Fremdsprachenunterrichts aufweisen, da darunter nicht nur die einzelne Unterrichtsstunde fällt, sondern eine Reihe solcher Stunden als ähnliche Gelegenheiten, die in einem zeitlich festgelegten Zyklus erfolgen; der Begriff „Fremdsprachenunterricht“ bezeichnet demnach die Einheit dieser ganzen Reihe.

Die Hingabe an das Erlernen der Fremdsprache wie auch das persönliche Engagement der einzelnen Personen für diese Hauptaktivität zeigen kein Gleichmaß innerhalb des Verlaufs vom Anfang bis zum Ende. Die Kurve des Engagements verläuft wechselhaft während ihres gesamten Verlaufs. Außerdem können Lernende in ein und derselben Situation ganz unterschiedliche Rollen annehmen (vgl. Goffman 1971). Im Fremdsprachenunterricht wird die Wirklichkeit reduziert und auseinandergenommen, um sie wahrnehmbar und erkennbar zu machen. Einer Verfremdung unterliegt auch die zu lernende „wirkliche“ Sprache, damit sie eingängig wird. Sie dient „als Vorbild, als ausführliche nachzuahmende Vorlage, als Formgrundlage“ (Goffman 1977:42), aber wird im Fremdsprachenunterricht auf keinen Fall so gebraucht, wie in der Alltagswirklichkeit. Es existiert auch hier ein Modul, genauso wie beim Spiel (vgl. Kap. 2.3.1), das die Wirklichkeit in eine Unterrichtswirklichkeit bzw. die reelle (zu lernende) Sprache in eine Unterrichtssprache transformiert, indem der Fremdsprachenunterricht von den Unterrichtsteilnehmern als etwas ganz anderes als die Wirklichkeit angesehen wird.

Wie beim Spiel besteht auch beim Fremdsprachenunterricht als Handlungsrahmen eine systematische Transformation, die die Wirklichkeit umformt. „Fremdsprachenunterricht“ kann man nach Goffmans Model genauso wie das Spiel als „Modulation der Wirklichkeit“ (Goffman 1977:52) auffassen und dabei ähnliche Charakteristika wie beim Spiel feststellen:

1. Beim Fremdsprachenunterricht handelt es sich um eine systematische Transformation verschiedener Elemente der Wirklichkeit, die an sich bereits sinnvoll sind. Daher wird der Fremdsprachenunterricht selbst als Modulation sinnvoll.

2. Die Lernenden wissen und sprechen offen aus, dass im Fremdsprachenunterricht eine systematische Umwandlung der Wirklichkeit eintritt und dadurch alles grundlegend neu bestimmt wird.

3. Es gibt Hinweise auf den Beginn und das Ende (**zeitliche Klammern**) der Transformation wie auch auf den Bereich (**räumliche Klammern**), innerhalb dessen sie sich in jedem bestimmten Fall zu erstrecken haben. Das bedeutet, dass nicht alles, was eine Unterrichtsstunde ausmacht, eine Modulation (also Fremdsprachenunterricht) darstellt. Es gibt Vorkommnisse, die einem primären Rahmen angehören, die also „wirklich“, nicht transformiert sind.

4. Der Fremdsprachenunterricht ist nicht auf eindeutig festgelegte Vorkommnisse beschränkt, die in obligatorischen Zusammenhängen erfolgen und unter bestimmten Aspekten gesehen werden. Thema des Fremdsprachenunterrichts können praktisch alle Sozial- wie auch Naturereignisse sein.

5. Für die Lernenden erscheinen alle Fremdsprachenunterrichtsstunden (egal von welchen Handlungen und Beschäftigungen sie ausgefüllt werden) als das Gleiche: nämlich als Fremdsprachenunterricht – ganz anders, als wenn die Fremdsprachenunterrichtstätigkeiten in

einem wirklichen Bezugssystem ausgeführt würden (vgl. Kap. 2.3.1 nach Goffman 1977:57).

Aus dieser Logik folgt erstens, dass das Fremdsprachenunterrichtsspiel (wie auch das Spiel überhaupt) zum einen eine Modulation der Wirklichkeit, gleichzeitig aber auch eine Modulation der Fremdsprachenunterrichtswirklichkeit ist\*. Zweitens ist zu vermuten, dass sich (bei einzelnen Personen) die zwei Modulationen der objektiven Wirklichkeit – „Spiel“ und „Unterricht“ – überlagern können: Die Transformation der Realität während des Unterrichts kann (von einzelnen Personen) als eine Art Spiel wahrgenommen wird.

### **2.4.3 POTENZIELLE LEISTUNGEN DES SPIELS BEIM FREMDSPRACHENERWERB**

Aus den behandelten Spieltheorien, vor allem aus den psychologischen Ansätzen, wurde ersichtlich, dass dem Spielen viele Leistungen eigen sind, die eigentlich die psychische Basis für das Lernen bzw. für das Fremdsprachenlernen darstellen. Auf Grund der in den Kapiteln 2.2 und 2.3 aufgeführten Aspekte, Merkmale und Funktionen des Spiels wären meiner Meinung nach folgende potenzielle Leistungen des Spiels beim Fremdsprachenlernen Erwachsener zu erwarten bzw. im Fremdsprachenunterricht anzustreben:

#### **I. Kognitive Einordnung der aufgenommenen Informationen**

Diese potenzielle Leistung eines Spiels im Fremdsprachenunterricht ist im Kontext von Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung (vgl. Kap.

---

\* Aus derselben Logik kann auch das Umgekehrte folgen, dass der Fremdsprachenunterricht eine Modulation des Spiels ist. Auf solche Interpretationen wird aber hier verzichtet, da sie auf einem zu weiten Spielbegriff beruhen (das „Spiel“ etwa im Sinne Huizinga deuten) und für die vorliegende Untersuchung ungeeignet wären: Wenn eine solche Relation zwischen Fremdsprachenunterricht und Spiel überhaupt der Fall wäre, wäre das aus **fremdsprachendidaktischer Perspektive** eher ein Sonderfall.

2.3.2.1) zu betrachten, in der das Spiel als eine Technik der Aneignung des „Fremden“ betrachtet wird (bei Piaget jedoch nur auf das kindliche Stadium der Intelligenzentwicklung als eine Art Kompensation beschränkt). Die Assimilation (Einverleibung bzw. Einordnung) auch von fremdsprachlichen Einheiten sollte mit Rücksicht auf Piagets Theorie einem Prozess der Angleichung, Anpassung oder des Aufnehmens der fremden Sprache folgen. Parallelen zu dieser Auffassung sind auch im Bereich der Fremdsprachenforschung zu finden. So bezieht sich Butzkamm (1993) auf den Mutterspracherwerb, der ihm zufolge nicht allein auf Kommunikation beschränkt ist (vgl. Butzkamm 1993:62), um die funktionale Bedeutung des Spielens auch beim Fremdspracherwerb herauszustellen. Es bestehen nach Butzkamm fünf Arten des Erwerbs der Muttersprache: „Kommunizieren im Vollsinn des Wortes“, „Spontanes Imitieren in Dialogsituationen“, „Mit sich selber sprechen“ („Begleitendes Reden“), „Sich selbst ühend wiederholen“ und „Variieren und Durchspielen von Sprachmustern“ (vgl. Butzkamm 1993:62). Das partnerlose, formbezogene Probieren und Spielen mit der Sprache bildet also entsprechend diesem Modell den Gegenpol zum partnerbezogenen (echten) Kommunizieren in der Muttersprache. „Im Zweitspracherwerb kann sich formbezogenes Spielen zu gezieltem Üben und Durchprobieren von Strukturen ausweiten. Die Produktivität sprachlicher Regelungen wird ausgelotet. Dem Postulat dialogischen Lernens ist somit ein spielerisches Ausreizen des kommunikativen Potenzials von Strukturen an die Seite zu stellen („exploration“/„consolidation of structures“). Diese Strukturarbeit unterstützt die natürliche Sprachverwendung, statt sie zu verdrängen.“ (Butzkamm 1993:146) Diese These Butzkamms stellt auch eine Ausweitung von Hutts Analyse des Zusammenwirkens von Exploration und Spiel (vgl. Kap. 2.3.2.1) im Kontext des Fremdspracherwerbs dar. Zusätzlich ist ergänzend zu vermuten, dass durch

Spiele beim Fremdsprachenlernen eine größere Flexibilität in Bezug auf die Anwendungsbereiche der schon aufgenommenen sprachlichen Strukturen (oder auch Wörter und Laute) erreicht werden kann, was wiederum zur Entstehung neuer fremdsprachlicher Kombinationsmöglichkeiten im kognitiven Feld beitragen kann.

## **II. Förderung der Flexibilität der Egogrenzen**

Zu erwarten ist, dass die Grundvoraussetzungen für das Rollenspiel, nämlich *Rollendistanz*, *Empathie*, *Ambiguitätstoleranz* und *Ich-Stärke* (vgl. Kap. 2.3.2.2), dazu beitragen können, dass Lerner die Mehrdeutigkeit und Widersprüchlichkeit der fremdsprachlichen Systeme leichter wahrnehmen und ertragen. Die Flexibilität der Egogrenzen ist Bestandteil der stabilen Persönlichkeitsstruktur, die man nicht nach Wunsch ändern kann. Es ist jedoch denkbar, dass im Spiel als spezifischem Handlungsrahmen (vgl. Kap. 2.4.1) eine zeitweilige Veränderung der stabilen Persönlichkeitsstruktur eintritt, die den Fremdsprachenerwerb positiv beeinflussen kann. Obwohl in der empirischen Fremdsprachenforschung bislang nicht ausreichend aussagekräftige Belege für die Wirksamkeit dieser Faktoren beim Fremdsprachenlernen ermittelt werden konnten (vgl. Riemer 2001), werden besonders „Empathie“ und „Ambiguitätstoleranz“ als positive Einflussfaktoren beim Fremdsprachenerwerb als selbstverständlich angenommen (vgl. dazu Rubin 1975, Stern 1975, Naiman/Fröhlich/Stern u. a. 1978 nach Riemer 2001).

## **III. Selbstbestätigung in der Fremdsprache**

Das Spiel ist nach Château (1974:53) immer eine Form der Selbstbestätigung (vgl. Kap. 2.3.2.2). Nach ihm ist auch die Anpassung an die Spielregeln eine Form von Selbstbestätigung. Durch die Spielregeln erfolgt eine Vereinfachung, weshalb man sich im Spiel leichter auspro-

bieren und sein Können zeigen, sich ausdrücken und bestätigen kann. In diesem Kontext kann auch das Spielen im Fremdsprachenunterricht als ein Instrument betrachtet werden, mit dem man die Schwierigkeiten bei der Beherrschung der Fremdsprache leichter überwinden und somit sein Bedürfnis nach Autonomie und Unabhängigkeit bei der Benutzung der Sprache erfüllen kann.

Es ist anzunehmen, dass die beim Spielen erlangte Selbstbestätigung insgesamt positiv auf den Faktor „Selbstbewusstsein“ (vgl. „linguistic self-confidence“, Clément 1980) bei der Verwendung der Fremdsprache wirken kann. Die Selbstsicherheit der Lerner („Selbstbewusstsein“, „self-confidence“) wird in den letzten Jahrzehnten als ein wichtiger interner Einflussfaktor beim Fremdspracherwerb intensiv untersucht. Die Parallelen dieses Forschungsthemas zum Einsatz von Spielen im Fremdsprachenunterricht sind vor allen bei der Bewertung der positiven Selbsteinschätzung zu suchen. Der Faktor „Selbstbewusstsein“ ergibt sich nach Clément/Gardner/Smythe (1980:294) aus der positiven Selbsteinschätzung der eigenen Leistung (Clément/Gardner/Smythe 1980:294) und nach Clément (1980:150–151) aus der positiven Selbsteinschätzung hinsichtlich der Bewältigung von Interaktionen mit Mitgliedern der Zielsprachengruppe. Das Selbstbewusstsein wird an gegenwärtigen Leistungen gemessen und diese Tatsache lässt sich mit der Organisation des zeitlichen Ablaufs eines Spiels gut vereinbaren. Die Offenheit des Spielerischen, das Fehlen jeder Vorausbestimmung bei einem gelungenen Spiel, kann dazu beitragen, dass sich Lernende von ihren eventuellen (unterbewussten) negativen Vorstellungen, Erinnerungen oder Gefühlen in Bezug auf frühere Misserfolge im Zusammenhang mit der Fremdsprache befreien und dadurch das Selbstvertrauen hinsichtlich ihrer Verwendung stärken. In diesem Sinne sind auch viele der Thesen der von Lozanov entwickelten Suggestopädie zu interpretieren.

#### **IV. Angstbewältigung**

Die Angstbewältigung als potenzielle Leistung des Spiels im Fremdsprachenunterricht kann als eine Erweiterung der vorigen betrachtet werden, jedoch in der entgegengesetzten Richtung liegend. Nach Clement (1980, 1986) ist die Ängstlichkeit („anxiety“) ein Teilaspekt des Selbstbewusstseins („self-confidence“). Fehlt die Selbstsicherheit, so stellt sich dafür Angst hinsichtlich des Gebrauchs der Fremdsprache ein, was den Fremdsprachenerwerb negativ beeinflussen kann. Die Angstbewältigung als eine der wichtigsten Funktionen des Spiels wurde im Kapitel 2.3.2.3 behandelt. Hinsichtlich des Fremdsprachenlernens ist sie vor allem auf die sogenannte „fremdsprachenspezifische Angst“ (vgl. Riemer 1997:16–17) zu beziehen. Zu den typischen Erscheinungen der Angst im Fremdsprachenunterricht zählen nach Riemer (1997:17) die Sprechangst, die Angst vor negativer Bewertung durch Mitlernende und Lehrende und die Angst in Testsituationen, wobei für die Überwindung der Letzteren das Spiel nicht das geeignete Mittel sein kann. Die Ängstlichkeit („anxiety“) wird seit den 1970er-Jahren als ein wichtiger Einflussfaktor beim Fremdsprachenerwerb betrachtet. Scovel (1978) unterscheidet zwischen „facilitating anxiety“ und „debilitating anxiety“. Die erste Variante („facilitating anxiety“) kann im Unterricht als Ansporn dienen, während die andere eine negative Wirkung hat, da sie die Lernenden an der Beherrschung der Fremdsprache hindern kann. Das oben diskutierte Ausprobieren von noch nicht beherrschten sprachlichen Phänomenen während des Spielens kann in Verbindung mit dem für den Fremdsprachenerwerb relevanten Einflussfaktor Risikobereitschaft (zum Überblick vgl. Riemer 1997, 2001) betrachtet werden. Außerdem kann man erwarten, dass die Spiele als Form der Übung es den Lernenden im Unterricht leichter machen, sprachliche Risiken einzugehen, d. h. sprachlich aktiv zu sein und ihre Ängstlichkeit zu überwinden.

## **V. Förderung des „hervorragenden“ Könnens in der Fremdsprache**

Diese möglichen Leistungen des Fremdsprachenunterrichtsspiels sind eng mit der oben erwähnten Selbstbestätigung und dem Wunsch nach Anerkennung im Bereich „Fremdsprachenlernen“ oder vielmehr „Fremdsprachenkönnen“ verbunden. Je höher die Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkompetenz ist, desto selbstbewusster und motivierter zum Fremdsprachenlernen sind auch laut Clement (1980, 1986) die Lehrner. Die Merkmale des Wettelferns, das Bemühen seitens der an Spielen mit Wettkampfcharakter Beteiligten, etwas immer besser als die anderen zu machen, weisen Gemeinsamkeiten mit dem in der Fremdsprachenforschung diskutierten „Konkurrenzgeist“ („competitiveness“) auf. Besonders im Unterrichtskontext wird dieser Faktor für eine wichtige Einflussgröße gehalten (vgl. Bailey 1983). Darunter wird das Bedürfnis verstanden, sich mit anderen Lernern zu vergleichen. Der ständige Vergleich mit den anderen kann einerseits ein starkes Bemühen um Erfolg initiieren und damit Anstöße zum Lernen geben, andererseits aber auch Angst auslösen und schließlich auch das Interesse an der Fremdsprache schwächen und auf ihre Beherrschung insgesamt hemmend wirken (Bailey 1983:96). Zu vermuten ist, dass durch Spiel diese negative Wirkung relativiert werden kann. Auch ist denkbar, dass Spiele mit Wettkampfcharakter, für die hervorragende Leistungen bzw. Kompetenzen in der Fremdsprache verlangt werden, auf den Erfolg von Lernern mit hoher Leistungsmotivation (vgl. „need for achievement“ bei Dörnyei 1994:77) sehr förderlich wirken können.

Zusammenfassend kann man hier schließen, dass das Spiel im Fremdsprachenunterricht in Verbindung mit der Förderung der intrinsischen Motivation (vgl. Dörnyei 1994:275) oder mit der intrinsischen Motivation ähnlichen Variablen wie Interessen und na-

---

---

türliche Neugier (vgl. Dörnyei 1994:277–278) unbedingt in Betracht zu ziehen ist. Der Einsatz von Sprachlernspielen im Unterricht kann bewirken, dass Lernende durch das Spielen den Wunsch entwickeln, die Fremdsprache zu lernen, weil sie ihnen Freude und Spaß bereitet und ihr Interesse und ihre natürliche Wissbegier weckt. Gleichzeitig kann man vermuten, dass Lernende, die auf eine andere Weise motiviert werden, Spiele im Fremdsprachenunterricht als überflüssig oder sogar als den Lernprozess störend empfinden könnten.

## **3 METHODOLOGISCHE ERLÄUTERUNGEN**

### **3.1 OPERATIONALISIERUNG**

In diesem Kapitel soll die Art und Weise erläutert werden, mit der im Rahmen der Studie die theoretischen Konstrukte in messbare Größen überführt, also operationalisiert werden. Ziel ist es, durch Angabe der einzelnen vorgenommenen (und überprüfbaren) Operationen jeden der Schritte zu präzisieren bzw. standardisieren.

#### **3.1.1 BEGRIFFLICHE ZERGLIEDERUNG DES FORSCHUNGSGEGENSTANDS**

Alle Aussagen (nicht nur) dieser Untersuchung hängen entscheidend von den verwendeten Begriffen ab, deswegen beschäftigt sich dieses Unterkapitel mit einigen fachlich-terminologischen Erläuterungen zum Forschungsobjekt der Studie.

Nach der expliziten Benennung des Untersuchungsgegenstandes ist auch seine tatsächliche Restriktion bedeutsam, da es unmöglich ist, ihn insgesamt wahrzunehmen: Bei einer systematischen Erfassung des gewählten Problems können immer nur Ausschnitte erfasst werden (vgl. Atteslander 1995:51). Die Ausarbeitung dieser Ausschnitte stellt einen Operationalisierungsvorgang dar, der für die praktische Durchführung der empirischen Untersuchung unentbehrlich ist. Damit er aber auch sinnvoll ist, müssen alle Begriffe systematisch und theorieorientiert erhoben werden. Nach Kromrey (1983:84) ist „unter Operationalisierung eines Begriffs die Angabe derjenigen Vorgehensweisen, derjenigen Forschungsoperationen zu verstehen, mit deren Hilfe entscheidbar wird, ob und in welchem Ausmaß der mit dem Begriff bezeichnete Sachverhalt in der Realität vorliegt.“

Der empirischen Untersuchung soll eine terminologische „Übersetzung“

vorangehen, die die Messungen der empirischen Erscheinungen, die der noch nicht wissenschaftliche Ausdruck „subjektive Einstellungen zu Sprachlernspielen“ bezeichnet, ermöglichen kann. Dieser Übersetzungsvorgang erfasst „die Schritte der Zuordnung von empirisch erfassbaren, zu beobachtenden oder zu erfragenden Indikatoren“ (Atteslander 1995:61) zu dem zu untersuchenden Objekt.

Wie schon bei der Explizierung der Fragestellung gezeigt wurde, liegen aus wissenschaftlicher Sicht bisher nur unzureichende Kenntnisse über die subjektive Wahrnehmung des Spiels beim Fremdsprachenlernen vor. Im Folgenden werden die Schritte der Eingrenzung des Untersuchungsobjekts beschrieben. Die hier erfolgende Beschreibung und die Reflexion der eigenen Vorgehensweise werden als ein Teil der explorativen Auseinandersetzung mit der Problemstellung dieser Arbeit verstanden.

Forschungsobjekt dieser Studie sind *die subjektiven Einstellungen erwachsener Fremdsprachenlerner zum Spiel im FU in Bezug auf seine Nützlichkeit für den individuellen Fremdspracherwerb im Vergleich mit anderen Fremdsprachenaktivitäten.*

Im **Kern** des so definierten Forschungsgegenstands stehen: ***Einstellungen zum Spiel im FU.*** Einstellungen sind Objekt der Untersuchung, aber nicht im Allgemeinen, sie selbst beziehen sich auf ein konkretes Objekt: ***Spiel im FU*** ist das Objekt (im logischen und nicht im grammatischen Sinne) der zu untersuchenden subjektiven Einstellungen.

***Spiel im FU*** ist also der zentrale Begriff dieser Studie. Der Herausbildung des für diese Untersuchung brauchbaren Spielbegriffs war deswegen das vorangegangene theoretische Kapitel gewidmet.

In diesem Abschnitt werde ich als Erstes mein Verständnis von „Einstellungen“ ausführen. Anschließend versuche ich eine terminologische

Eingrenzung der im Forschungsgegenstand explizit benannten Begriffe zu gewährleisten und begriffliche Klarheit über weitere für die nachfolgende empirische Untersuchung als relevant antizipierte Sachverhalte zu schaffen.

Die theoretische Festlegung des Einstellungsbegriffs wird unterschiedlich ausgeführt, ich werde hier jedoch die Diskussion darüber nicht referieren (zum Überblick vgl. z. B. DeFleur/Westie 1963). Im Wesentlichen werden zwei theoretische Konzeptionen innerhalb der umfangreichen Forschungsliteratur unterschieden. Die erste – mehrdimensionale – Einstellungskonzeption geht auf den behavioristischen Ansatz zurück und versteht Einstellungen als gelernte Reiz-Reaktions-Verbindungen. Demnach besteht eine Konsistenz zwischen Einstellungen und Verhaltensweisen. Dies bedeutet, dass unabhängig von den jeweiligen situativen Bedingungen auf bestimmte Reize ähnliche oder gleiche Reaktionen erfolgen, die auf Grund ihrer übereinstimmenden Organisation oder Struktur bis zu einem gewissen Grade voraussagbar und entsprechend messbar sind (vgl. DeFleur/Westie 1971:296). Nach dieser Wahrscheinlichkeitskonzeption besteht bei Einstellungen eine enge Beziehung zwischen ihren kognitiven, affektiven und konativen (verhaltensbezogenen) Komponenten – die Einstellungen implizieren die kognitive Objektbeurteilung (Wahrnehmungsurteile oder erkenntnismäßige Überzeugungen), gefühlsmäßige Bewertungen des Objekts und darüber hinaus eine gewisse Verhaltensbereitschaft gegenüber diesem Objekt:

„[...] an enduring system of three components centering about a single object: the beliefs about the object – the cognitive component; the affect connected with the object – the feeling component; and the disposition to take action with respect to the object – the action tendency component“ (Krech/Crutchfield/Balachev 1962:146).

Die zweite Einstellungskonzeption geht von einer weitgehenden Ungebundenheit von Reiz und Reaktion bzw. von Einstellungen und Verhaltensweisen aus.

Die zweite Einstellungskonzeption geht von einer weitgehenden Ungebundenheit von Reiz und Reaktion bzw. von Einstellungen und Verhaltensweisen aus.

Demnach wird die Einstellung als ein latenter innerpsychischer Prozess aufgefasst, bei dem eine gelernte, aber ausschließlich affektiv-evaluative Bereitschaft zur Reaktion auf den Einstellungsgegenstand vorhanden ist. Einstellungen werden als **affektive Bewertungen** gegenüber dem Einstellungsgegenstand verstanden (vgl. Fishbein 1967, Sherif/Sherif 1969). Diese Bewertungen beruhen auf Erfahrungen des Individuums, die es entweder in direktem Kontakt mit dem in Betracht gezogenen Gegenstand erworben hat oder aber auch durch Berichte anderer Personen oder vorherrschende Anschauungen.

Einstellungen zeigen sich nach dieser Auffassung als Bereitschaft zum Verhalten, die in allen möglichen Ausprägungsgraden – von der Gewohnheit bis zum Handeln auslösenden Antrieb – in Erscheinung treten kann:

„An attitude is a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related.“ (Allport 1971:19)

In Anbetracht der Tatsache, nicht alle Vor- und Nachteile beider wichtigsten Einstellungskonzeptionen in Betracht ziehen und gründlich erwägen zu können, wird hier versucht, den Einstellungsbegriff auf eine theoretische Aussage zu begrenzen, über die Einigkeit unter den Einstellungstheoretikern besteht, nämlich dass Einstellungen gelernt und relativ stabil sind

und dass sie sich jeweils auf einen bestimmten Gegenstand beziehen, gegenüber dem sie gleichbleibende Verhaltensweisen hervorbringen.

Unter „**Einstellungen**“ werden in dieser Studie also erlernte und relativ überdauernde mentale Dispositionen, auf Objekte in einer konsistenten Art und Weise zu reagieren, verstanden. Demnach bedingen Einstellungen die verbalen Äußerungen, Wahrnehmungen, Interpretationen und offenen Reaktionen der Individuen in Bezug auf das Einstellungsobjekt. Wie es allgemein üblich ist, werden bei der empirischen Untersuchung als Indikatoren für Einstellungen **verbalisierbare Meinungen** verwendet. Es wird sich um die Erfassung der **Richtung** der subjektiven Einstellungen (d. h. Befürwortung oder Ablehnung) zum Objekt ***Spiel im FU***, um die Bestimmung ihrer **Intensität** und das Ermitteln ihrer **Bedeutung** für die untersuchten Personen (vgl. Hermann 1978:10–13) im Kontext des individuellen Fremdsprachenerfolgs handeln.

Der beschriebene begriffliche Kern des Forschungsgegenstands hat seine **Umgebung**, in der einige weitere Begriffe stehen, die den Forschungsgegenstand einschränken bzw. zusätzlich prägen.

Die erste Einschränkung ist, dass es in der Studie um Einstellungen ***erwachsener Fremdsprachenlernender*** geht. Darunter verstehe ich Lerner über 16 Jahre.

Die Betonung der **Nützlichkeit** der FU-Spiele ist die nächste Einschränkung. Die subjektiven Bewertungen werden nur in Anbetracht der Zweckdienlichkeit des Spiels hinsichtlich des Fremdspracherwerbs abgegeben (nicht etwa in Bezug darauf, ob sie an sich z. B. unterhaltsam oder spannend sind). Dies bedeutet, dass die Einstellungen zum Spielen im Fremdsprachenunterricht grundsätzlich auch von den

individuellen **Vorstellungen über Fremdsprachenlernen** im Allgemeinen abhängen.

Unter **Fremdsprachenaktivitäten** werden alle Tätigkeiten verstanden, die die Fremdsprache als Objekt, Medium oder Ziel haben.

Beim Begriff **Fremdsprachenerwerb** werde ich mich auf die Ausführungen der Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld (1996) beziehen, in denen unter „Fremdsprachenerwerb“ ein dynamischer Prozess verstanden wird, „in dem der Lernende einen in Interaktionen wahrnehmbaren Input kognitiv verarbeitet, um Situationen in rezeptiver und produktiver Weise zu bewältigen, die von einer Sprache bestimmt sind, die der Lernende zu einem Zeitpunkt lernt, zu dem er eine erste bereits ganz oder teilweise beherrscht“.

In einigen Zusammenhängen verwende ich „**Erwerben**“, um den prozessualen Charakter der Fremdsprachenbewältigung zu betonen. Im Unterschied dazu sollte der Begriff „**Erwerb**“ als der hypothetische Endpunkt derselben verstanden werden – synonym dazu werden zugunsten einer leichteren Verständlichkeit in manchen Fällen auch die eher allgemeinsprachlichen Ausdrücke „**Fremdsprachenbeherrschung**“ und „**Fremdsprachenbewältigung**“ verwendet.

Mit „**Fremdsprachenlernen**“ meine ich prinzipiell sprachliches Lernen (egal ob es sich um „Langue“ oder „Parole“ handelt, respektive um „Kompetenz“ oder „Performanz“). Der Erwerb von Kenntnissen im Bereich der Landeskunde, Literatur u. Ä. ist nicht „Fremdsprachenlernen“, gehört jedoch zum Gegenstandskomplex des Fremdsprachenunterrichts und ist als „Lernen“ zu bezeichnen.

### 3.1.2 ARBEITSHYPOTHESEN

Wie es sich bis hierher gezeigt hat, bezieht sich die Zielsetzung dieser Arbeit nicht auf eine einzelne Frage, sondern auf einen ganzen Fragenkomplex. Eine sehr wichtige Aufgabe schon im Vorfeld der geplanten Untersuchung ist die exakte Formulierung einer Reihe theoretischer Grundannahmen über die subjektiven Einstellungen zum Spiel beim Fremdsprachenlernen, die für die Konzeption und Durchführung des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit notwendig sind.

Die Untersuchung hat sich zum Hauptziel gesetzt, einige für die Fremdsprachenwissenschaft relevante Dimensionen zu finden, die „hinter“ den subjektiven Einstellungen der Lernenden gegenüber der Wirksamkeit der Sprachlernspiele (wie auch der anderen Fremdsprachenaktivitäten) beim Fremdsprachenerwerb stehen.

Als Ausgangspunkt werden dabei folgende drei vorläufige Annahmen entwickelt:

- A) **Es gibt mehrere fremdsprachenspezifische Dimensionen (Faktoren), die für die Herausbildung der persönlichen Einstellung gegenüber der Effizienz der verschiedenen Fremdsprachenaktivitäten relevant sind.**
  
- B) **Die Kombinationen dieser Dimensionen (Faktoren) bedingen bei den verschiedenen Personen auch unterschiedliche subjektive Einstellungen gegenüber dem Nutzen der Sprachlernspiele für den individuellen Fremdspracherwerb.**
  
- C) **Es gibt mehrere Typen persönlicher Erwartungen an zu erzielende Leistungen, Funktionen und konkrete Bei-**

**träge der Sprachlernspiele beim Fremdsprachenlernen, die auch die subjektiven Einstellungen gegenüber deren Nutzen bedingen.**

## **3.2 FORSCHUNGSDESIGN**

Dieses Kapitel befasst sich vor allem mit der Art und Weise des Einsatzes von Untersuchungsinstrumenten, also mit dem pragmatischen Aspekt der Methodologie. Dargestellt werden meine Überlegungen zur Wahl von Forschungsstrategien und Methoden der Datenermittlung wie auch die abgeleiteten Kriterien für die Güte der zu verwendenden Instrumentarien und Auswertungsverfahren. Angestrebt wird die Erstellung eines wissenschaftlich gesicherten und begründeten fremdsprachenspezifischen Instrumentariums, das vor allem auf tatsächliche Anwendbarkeit hin konstruiert wird, um der Bewältigung der konkreten empirischen Aufgaben dienen zu können.

### **3.2.1 UNTERSUCHUNGSMETHODEN UND GEGENSTANDSBEREICHE**

Methoden sind in der empirischen Forschung von Theorien geleitete Mittel, um Realitäten zu erfassen, und führen zu Aussagen, die auf bestimmten Stichproben von Objekten, von Räumen und von Zeiten basieren. „Was der andere denkt und wie man denkt, ist meinem Zugriff entzogen. Ich habe mich an das zu halten, was er in Worten und durch Handlungen zum Ausdruck bringt“, sagt *Geiger* (1953:6). Anzufügen ist: und an das, was er geschaffen hat, was als greifbares Objekt der Analyse zugänglich ist.“ (Atteslander 1995:67) Die für diese Untersuchung wichtigste methodologische Frage ist, mit welchen Methoden Fremdsprachenunterrichts- bzw. Fremdsprachenerwerbsrealitäten erfasst werden können. Unter „Untersuchungsmethode“ wird hier die

geregelte und nachvollziehbare Anwendung von Erfassungsinstrumenten verstanden, also **Befragung**, **Beobachtung** (je nach dem Grad der Kontrolle des Forschungsablaufs auch **Experiment**) und **Inhaltsanalyse** (vgl. auch Atteslander 1995). Die konkreten Mittel zur Durchführung der Forschungsmethoden werden als „Instrumente“ („Erfassungs-“ oder „Messinstrumente“) bezeichnet und im nächsten Unterkapitel behandelt. Die meisten Spieltheorien enthalten Zusammenhänge, deren Aussagen nicht in allen Teilen an der Fremdsprachenunterrichtsrealität überprüfbar sind. Deswegen wird die Untersuchung nur jene theoretischen Aspekte umfassen, die an realen Erfahrungen überprüft werden können.

Bei der vorliegenden Untersuchung wird eine fremdsprachenwissenschaftliche Darstellung methodologischer Vorgehen angestrebt. Ich habe mir erlaubt, mich methodologisch an der Position der Bielefelder Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld zu orientieren, nach der bei fremdsprachenerwerbsspezifischen empirischen Untersuchungen eine nach den Erkenntnisinteressen und dem Forschungsgegenstand ausgerichtete „integrative“ Forschungsmethodologie gefordert ist und die theoretischen Annahmen auf empirischen Befunden gründen sollen (vgl. Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld 1996a).

Die im Fremdsprachenunterricht beobachtbaren Erscheinungen sollen mit den theoretischen Vorstellungen und abstrakten Elementen in Zusammenhang gebracht werden. Zu den empirisch wahrnehmbaren auf Lerner fixierten Erscheinungen in der Fremdsprachenunterrichtsrealität gehören: **Lernerverhalten** (dazu **Handeln** und **Erleben**), sowie von Lernern geschaffene **Fremdsprachprodukte (Dokumente in der Fremdsprache)**.

Um dem empirischen Teil der Arbeit die angestrebte systematische Ordnung entsprechend der Methodologie zu verschaffen, bin ich von folgendem Modell (*Abb.1*) ausgegangen:

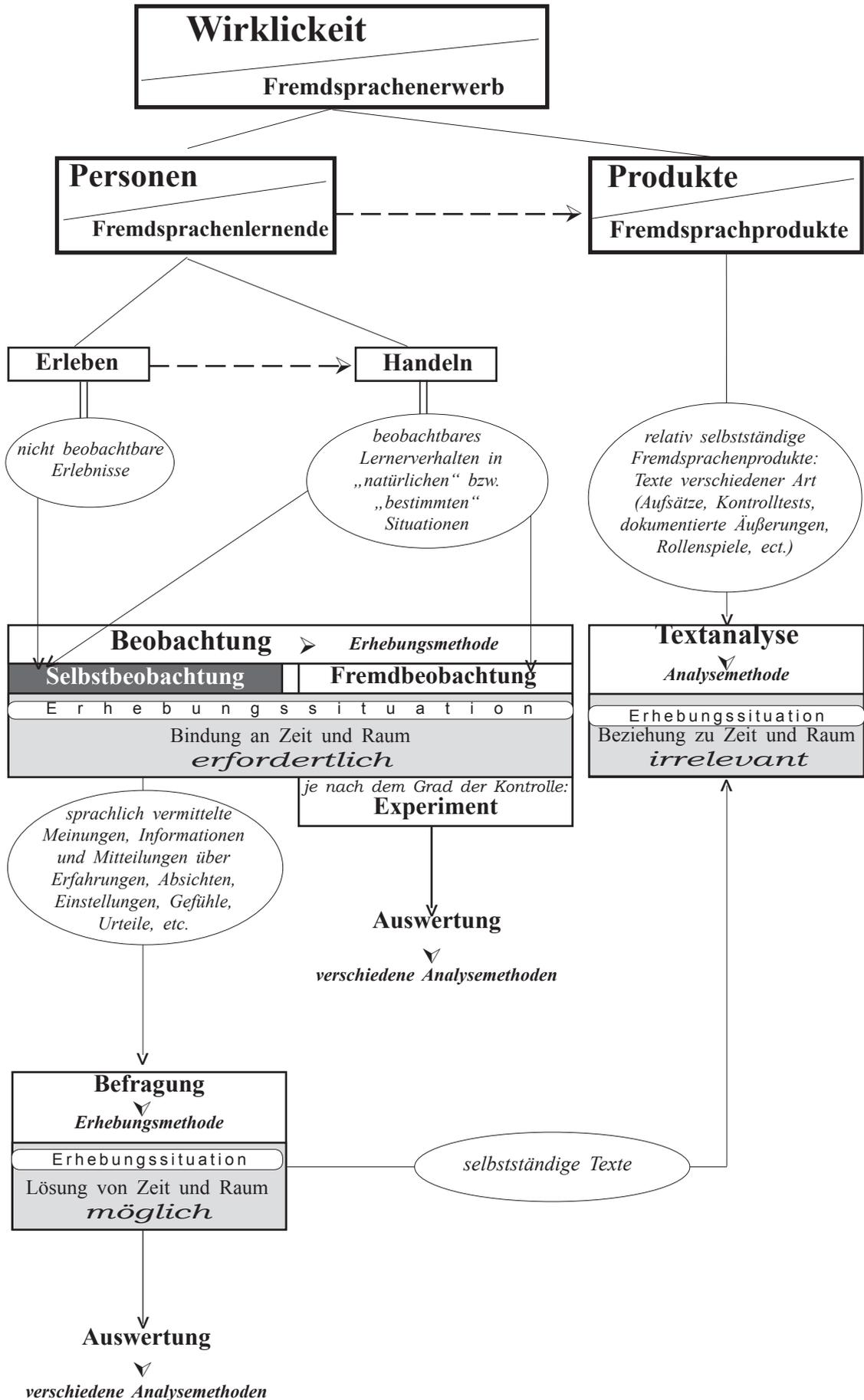


Abb.1  
Eigene Quelle  
(in Anlehnung an Atteslander 1995:72, Abb.2-11)

Die vorliegende explorative Studie zielt darauf, verbalisierbare Meinungen zu einem konkreten Objekt („Sprachlernspiele im FU“) und nicht etwa zu einem Versuchsgeschehen zu ermitteln. Zur Erfassung der subjektiven Einstellungen zu Spielen werden dokumentierte Informationen über das Verhalten der Probanden in Bezug auf das Objekt benötigt.

Beim so definierten Erhebungsziel ist als Forschungsmethode an erster Stelle eine (fachkundige) Befragung vorzunehmen, die ihrerseits auf einer freien Selbstbeobachtung (d. h. nicht kontrollierbarer Beobachtung und Analyse der eigenen Erlebnisse und Handlungen in Vergangenheit und Gegenwart seitens der Probanden) beruht. An zweiter Stelle ist auf die infolge der Befragung entstandenen selbstständigen Texte eine Textanalyse anzuwenden. Es handelt sich somit um eine Kombination der Methoden „Selbstbeobachtung“, „Befragung“ und „Textanalyse“: Die Probanden werden dazu aufgefordert, bereits stattgefunden Erlebnisse und Handlungen in Bezug auf Sprachlernspiele schriftlich, per Fragebögen bzw. in Aufsätzen zu dokumentieren. Ein Teil der dokumentierten Antworten, die selbstständige Texte darstellen, werden daraufhin qualitativ analysiert. Im Gegensatz zur teilnehmenden Beobachtung wird bei der Selbstbeobachtung der Akteur, in diesem Fall der einzelne Fremdsprachenlernende, zum Beobachter der eigenen Person, indem er das eigene Handeln und Erleben erfasst (vgl. auch Bortz/Döring 2002:324). Der entscheidende Vorteil der Selbstbeobachtung als Methode, auch den explorativen Zielen der Untersuchung entsprechend, ist, dass sie auch nicht direkt beobachtbare Erlebnisse erfassen kann. Schon an dieser Stelle soll aber betont werden, dass die Selbstbeobachtung nur auf bewusste Phänomene beschränkt ist, das heißt, sie ist immer stark selektiv und kann von den internen Schemata der Probanden beeinflusst werden. Für die vorliegende Untersuchung bedeutet das, dass durch diese Methode jedoch nur Ausschnitte aus der Gesamtheit des Forschungsobjekts „Lernereinstellungen

zu Sprachlernspielen“ ermittelt werden können. Entscheidend für den Umfang der erfassten Ausschnitte, also für die Vollständigkeit des untersuchten Gegenstands sind daher die ausgearbeiteten Forschungsstrategien für die Durchführung der Befragung bzw. deren Anwendung sowie auch die Konstruktion der einzelnen Erhebungsinstrumente.

### 3.2.2 FORSCHUNGSSTRATEGIEN

Der Forschungsablauf der vorliegenden Untersuchung ist in erster Linie durch die behandelten spieltheoretischen Positionen und die Eigenart der zu untersuchenden Fremdsprachenunterrichtsrealität bedingt, aber auch durch den zur Verfügung stehenden Zugang zum institutionellen Fremdsprachenunterricht und die Bereitschaft zur Mitwirkung seitens der Fremdsprachenlehrenden. Hier werde ich als „Forschungsstrategien“ die wichtigsten Grundsatzentscheidungen bei der Planung der empirischen Untersuchung nennen, in Abgrenzung zu den detaillierten Instrumenten der Datengewinnung.

Bei der Durchführung der empirischen Untersuchung handelt es sich um:

- eine **Primäranalyse**: Neue Daten werden gewonnen, die unter den im Vorfeld gestellten Fragen auszuwerten sind.
- eine **Querschnittuntersuchung**: Eine bestimmte Anzahl von Stichproben wird nur einmal zu einem festgelegten Zeitpunkt erfasst.
- eine **Meinungsumfrage**: Die Meinung der Probanden wird mithilfe von standardisierten Fragebögen oder nicht standardisierten Befragungen erhoben.

Das Forschungsobjekt wird mittels drei verschiedener Erhebungsinstrumente untersucht (vgl. Kap. 3.2.3), dementsprechend wurde ein Untersuchungsplan mit folgenden drei Schritten der Datenermittlung konzipiert: **1.** In einer **ersten** Stufe soll eine Stichprobe bulgarischer Studenten nach dem Kriterium der Zufälligkeit mittels eines standardisierten

Fragebogens befragt werden. Primäres Ziel dieses Schrittes ist es, die Lernereinstellungen zum potenziellen Nutzen der Sprachlernspiele im Zusammenhang – im Vergleich bzw. in der Gegenüberstellung – zu anderen Fremdsprachenaktivitäten zu untersuchen und entsprechende fremdsprachenspezifische Dimensionen zu finden. Zusätzlich wird versucht, neue Bezüge der ermittelten Dimensionen zu weiteren Persönlichkeitsmerkmalen herzustellen.

2. Darauf folgend werden im Rahmen einer **zweiten** Stufe zufällig ausgewählte Probanden mittels einer qualitativen (nicht standardisierten) schriftlichen Befragung untersucht. Die untersuchten Personen sollen direkt nach ihren Einstellungen zum Nutzen des Spiels beim Fremdsprachenerwerb gefragt werden. Die nicht standardisierte schriftliche Arbeit wird in das komplexe quantitative Design vor allem als Strategie der Instrumentenkonstruktion (Anfertigung des zweiten Fragebogens) integriert.

3. Hierauf aufbauend sollen in der **dritten** Stufe zufällig ausgewählte Personen mittels eines neu konstruierten und standardisierten Fragebogens schriftlich nach den Bedingungen gefragt werden, unter denen sie die Spiele im Fremdsprachenunterricht als nützlich für ihren individuellen Fremdsprachenerfolg empfinden.

Zentrale und leitende Idee dieses Aufbaus ist es, die drei Datenmaterialien nicht nur nebeneinander zu stellen und getrennt voneinander abzuhandeln, sondern sie durch eine spezifische Kombination der Erkenntnisse eng miteinander zu verbinden. So sollen die Erkenntnisse und das Interpretationsmuster bei der Analyse des ersten standardisierten Datensatzes wie auch die Angaben aus der nicht standardisierten schriftlichen Befragung die Konzeption der Items für den zweiten Fragebogen beeinflussen und in die Auswahl der Variablen für die Verrechnung der standardisierten Daten im Rahmen einer neuen Analyse zur Bestimmung der subjektiv

zu erwartenden Spielfunktionen beim Fremdsprachenerwerb einfließen. Dieser zentralen Anforderung entsprechend teilt sich die Untersuchungskonzeption in zwei Abschnitte mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Bezüglich der Erhebung und Auswertung der Daten wird dabei in folgender chronologischer Reihenfolge vorgegangen:

### Untersuchungsphase I

- A. Erste quantitative Erhebung (Fragebogen **A1**)
- B. Kodierung der erhobenen Daten
- C. Deskriptive Auswertung des Datenmaterials des Fragebogens **A1**
- D. Multivariate Auswertung der Items bezüglich der subjektiven Einstellungen zum Nutzen der verschiedenen Fremdsprachenaktivitäten
- E. Bestimmung spezifischer Fremdsprachendimensionen
- F. Interpretation der neuen fremdsprachenspezifischen Dimensionen
- G. Formulierung von Hypothesen auf Grund der ermittelten Dimensionen
- H. Versuch, wechselseitige Beziehungen zwischen den neuen Dimensionen und anderen durch **A1** gemessenen individuellen Eigenschaften bzw. grundlegenden Verhaltensweisen der Probanden festzustellen
- I. Formulierung von Hypothesen auf Grund vorhandener bzw. nicht vorhandener Korrelationen zwischen den Dimensionen und den gemessenen Persönlichkeitscharakteristika

## Untersuchungsphase II

- J. Durchführung einer schriftlichen Arbeit (**B**) zur Nützlichkeit der Sprachlernspiele beim Fremdsprachenlernen
- K. Typologische Analyse der Arbeit
- L. Auswertung und Interpretation der schriftliche Abhandlung
- M. Entwicklung der Items für den Fragebogen **A2**
- N. Zweite quantitative Erhebung (Fragebogen **A2**)
- O. Kodierung der erhobenen Daten
- P. Deskriptive Auswertung des Datenmaterials des Fragebogens **A2**
- Q. Multivariate Auswertung der Items bezüglich der subjektiv zu erwartenden Charakteristika eines Fremdsprachenunterrichtsspiels
- R. Bestimmung von Typen von Einstellungen zu potenziellen Leistungen der Sprachlernspiele im Fremdsprachenunterricht
- S. Interpretation der ermittelten Einstellungstypen zum Spiel im Fremdsprachenunterricht
- T. Formulierung von Hypothesen auf Grund der ermittelten Typen
- U. Abschließende exakte Formulierung von Hypothesen

Weitere mit diesem Stufenplan verbundenen methodologischen Aspekte werden im Kapitel „Auswertung und Interpretation“ Schritt für Schritt detailliert besprochen.

An dieser Stelle soll ein grafisches Schema (vgl. *Abb.2*) den Untersuchungsplan des empirischen Teils der Arbeit verdeutlichen.

# EXPLORATION

## Lernereinstellungen zum Nutzen vom Spiel beim Fremdsprachenerwerb

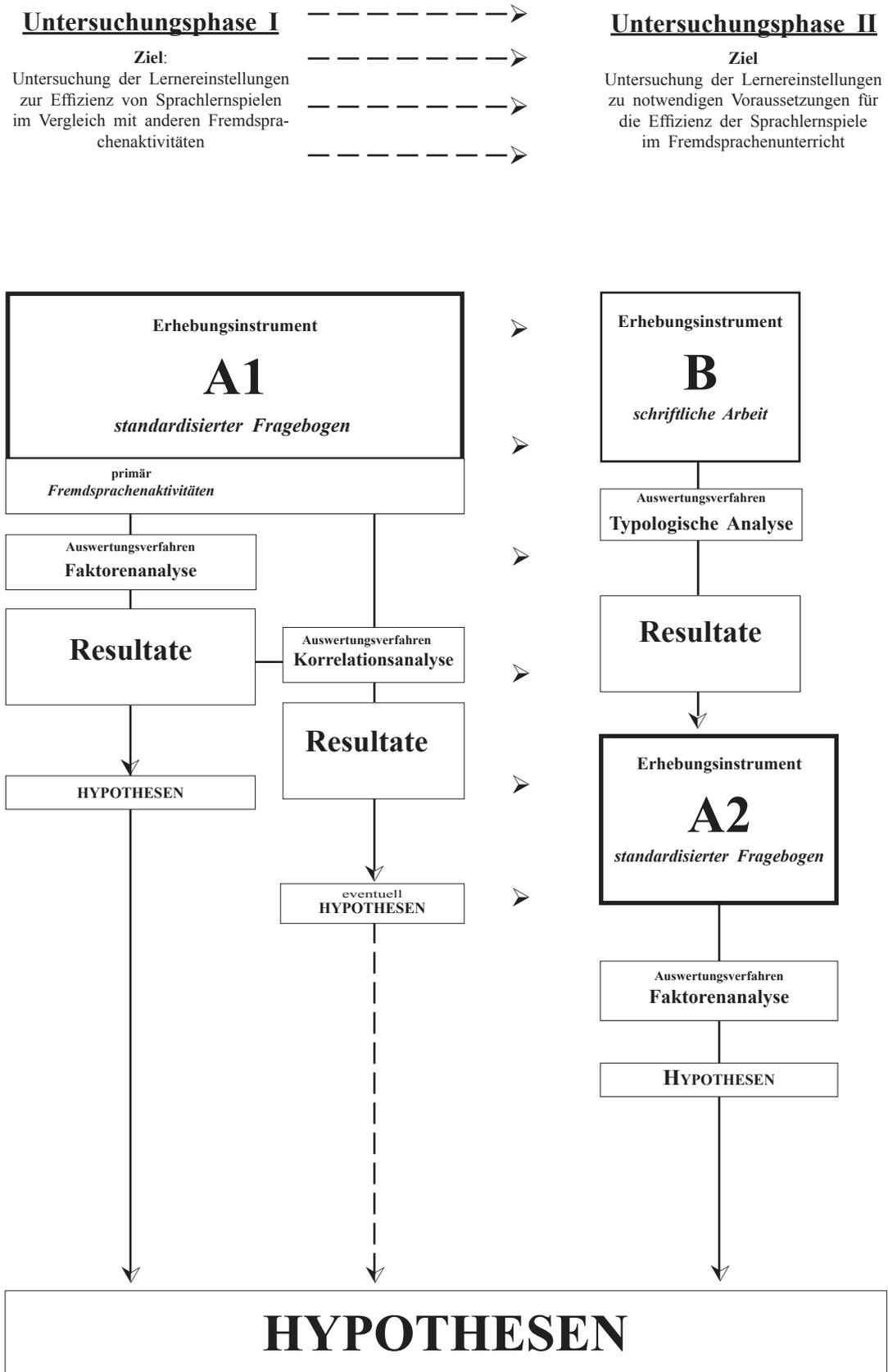


Abb.2

### **3.2.3 ERHEBUNGSINSTRUMENTE**

Hier werden die wichtigsten Intentionen bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente dieser Studie wie auch deren Vorzüge und einige damit verbundene Messprobleme behandelt. Zur Gewinnung der Basisdaten der Untersuchung wird als Methode die Befragung mittels zweier standardisierter Fragebögen (**A1** und **A2**) gewählt. Ein Vorteil dieser Art der Befragung ist, dass die Befragten unbeeinflusst von der untersuchenden Person antworten können und dadurch die eventuelle Neigung zu sozial erwünschten Antworten verringert wird. Zusätzlich wird bei der Entwicklung der Items für den zweiten Fragebogen eine qualitative schriftliche Befragung (**B**) durchgeführt, indem die Probanden in einem vorgegebenen Zeitrahmen zu einem bestimmten Thema eine schriftliche Arbeit anfertigen. Die standardisierten Messinstrumente der Untersuchung sind durch die Markierung „**A**“ gekennzeichnet, Markierung „**B**“ dagegen weist auf „nicht standardisiert“ bzw. „qualitativ“ hin. Die qualitative schriftliche Befragung (**B**) wird durchgeführt, indem die Probanden in einem vorgegebenen Zeitrahmen zu einem bestimmten Thema eine schriftliche Arbeit anfertigen. Die standardisierten Messinstrumente der Untersuchung sind durch die Markierung „**A**“ gekennzeichnet, Markierung „**B**“ dagegen weist auf „nicht standardisiert“ bzw. „qualitativ“ hin.

Die qualitative schriftliche Befragung (**B**) und der standardisierte Fragebogen (**A2**) werden in diesem Kapitel gemeinsam behandelt, da sie methodologisch eng zusammengehören. Diese Teilung entspricht logisch den zwei Hauptphasen des im vorigen Kapitel diskutierten Forschungsplans:

**1. Phase:** Untersuchung der subjektiven Einstellungen zum Nutzen der Sprachlernspiele im Vergleich mit anderen Fremdsprachenaktivitäten (Fragebogen **A1**)

**2. Phase:** Untersuchung der subjektiven Einstellungen zu den potenziellen Leistungen der Sprachlernspiele im Fremdsprachenunterricht (Aufsatz **B**, darauf aufbauend Fragebogen **A2**).

### **3.2.3.1 UNTERSUCHUNGSPHASE I**

#### *FRAGEBOGEN A1*

Im Vorfeld der Erhebung wurde ein zwei Seiten umfassender, standardisierter Fragebogen erstellt (vgl. Anhang: 2–3 deutsche Fassung und Anhang:4–5 bulgarische Fassung). Von primärer Bedeutung für die Forschungsziele war die erste Seite des Fragebogens. Sie umfasste neben einigen demographischen Variablen der zu untersuchenden Personen auch zwei standardisierte Fragen. Und zwar sollten die Personen angeben, ob sie erstens Fremdsprachen im Prinzip gerne lernen und zweitens, als wie nützlich bei der Beherrschung einer Fremdsprache sie persönlich konkrete Tätigkeiten und Beschäftigungen einschätzen. Abgedeckt wurden dabei sechunddreißig typische Fremdsprachenaktivitäten. Als Anhaltspunkt bei der Entwicklung dieser sechunddreißig Items dienten neben meiner eigenen Erfahrung als Deutschlehrende auch sämtliche Lehrbücher für Deutsch und Englisch als Fremdsprache. Anschließend wurden die von mir vorgeschlagenen Fremdsprachenaktivitäten von vier Fremdsprachenlehrern der Sofioter Universität redigiert, um eine gewisse Repräsentativität der folgenden Liste zu gewährleisten:

- (1) *Lautlesen*
- (2) *Diktate*
- (3) *Erzählen von Geschichten und Nacherzählen von Texten*
- (4) *Wiederholungen von Ausdrücken und Sätzen im Chor*
- (5) *Übersetzen aus der Muttersprache in die Fremdsprache*
- (6) *Übersetzen aus der Fremdsprache in die Muttersprache*
- (7) *freie Gespräche in der Fremdsprache*

- (8) *automatisierende grammatische Standardübungen (mit Lehrer)*
- (9) *Standardübungen zum korrekten Gebrauch von Wörtern mit spezifischen Bedeutungen (mit Lehrer)*
- (10) *Fremdsprachenwettbewerbe für sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten*
- (11) *Lieder in der Fremdsprache*
- (12) *selbständiges, gezieltes Lernen von Wörtern und Ausdrücken (schreiben, wiederholen)*
- (13) *Auswendiglernen von Dialogen und anderen kurzen Texten*
- (14) *Hören von Texten mit Fragen und dazugehörigen Aufgaben*
- (15) *Lesen von Texten mit Fragen und dazugehörigen Aufgaben*
- (16) *selbständiges Halten von Vorträgen, Referaten in der Fremdsprache vor Zuhörern*
- (17) *Zuhören von Vorlesungen fremdsprachiger Lektoren über verschiedene Themen*
- (18) *theoretische Erklärungen grammatischer Regeln (eventuell auch in der Muttersprache)*
- (19) *Erläuterungen über Wortbedeutungen (von einem Lehrer oder anderen Personen)*
- (20) *schriftliche Kontrollarbeiten*
- (21) *mündliche Prüfungen*
- (22) *Lösen von Sprachtests unterschiedlicher Art zu Übungszwecken (selbstständig, ohne Bewertung von außen)*
- (23) *Teilnahme an Diskussionen und (formalen) Debatten in der Fremdsprache*
- (24) *Anfertigung verschiedener Projekte oder Semesterarbeiten in der Fremdsprache*
- (25) *Spiele in der Fremdsprache*
- (26) *Vorbereitete Dramatisierungen, Rollenspiele, Theater in der*

*Fremdsprache*

- (27) *Spielen von Dialogen im Unterricht, Durchspielen verschiedener Situationen (ohne besondere Vorbereitung)*
- (28) *selbständiges Lesen von Büchern, Zeitschriften u.a. in der Fremdsprache*
- (29) *Anschauen von Videofilmen und anderen spezialisierten Videoprogrammen zum Fremdsprachenlernen*
- (30) *Fernsehen und Anschauen von Filmen in der Fremdsprache (ohne konkretes Lernziel)*
- (31) *Schreiben von Aufsätzen und Essays in der Fremdsprache*
- (32) *Arbeit mit Wörterbüchern und anderen Lernmitteln zu lexikalischen Bedeutungen und Gebrauch*
- (33) *Arbeit mit dem Internet*
- (34) *Benutzung theoretischer Grammatikbücher, Tabellen und Modelle*
- (35) *Arbeit mit Audiolernprogrammen zum Fremdsprachenlernen*
- (36) *Anhören von Radioprogrammen und Hörtexten in der Fremdsprache (ohne konkretes Lernziel)*

Die aufgezählten sechunddreißig Fremdsprachenaktivitäten (Variablen) waren absichtlich nicht ausschließlich im Kontext des gesteuerten Fremdspracherwerbs angesiedelt. Die mit „Spielen“ korrespondierenden Variablen (wie zum Beispiel Var. 10, 25, 26, und eventuell auch 27) waren absichtlich nicht hervorgehoben oder auf irgendeine Weise markiert oder abgesondert. Die Probanden sollten nicht wissen, dass ihre Einstellung zum Spiel für die Untersuchung von besonderer Bedeutung war, was auch der Intention dieser Untersuchungsphase entsprach. Die Absicht bei der Entwicklung des Erhebungsinstrumentes bestand darin, ein umfassendes standardisiertes Datenmaterial über die Einstellungen der Gruppe zu verschiedensten Tätigkeiten und Beschäftigungen bei der

Beherrschung einer Fremdsprache zu erhalten und damit die Möglichkeit zum Analysieren unter verschiedensten Gesichtspunkten zu eröffnen. Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit denen anderer Studien wurde nicht angestrebt, da keine ähnlichen Untersuchungen vorliegen.

Als Indikatoren für die subjektiven Einstellungen der Befragten sollten die Noten dienen, die sie den aufgezählten Fremdsprachenaktivitäten gaben. Die Probanden sollten die sechsunddreißig Variablen mit bulgarischen Schulnoten (von 2 bis 6), also auf einer 5-Rang-Skala bewerten:

- *unerlässlich/absolut notwendig* (Schulnote 6)
- *sehr nützlich* (Schulnote 5)
- *nützlich* (Schulnote 4)
- *weniger nützlich* (Schulnote 3)
- *unnötig/überflüssig* (Schulnote 2)

Das Schulnotensystem wurde gewählt, da es den Probanden sehr vertraut ist und die für die Durchführung der Faktorenanalyse (vgl. Kap. 3.2.4.1) notwendige Intervallskalierung gewährleistet.

Bei der Formulierung der Frage selbst, „*Welche der aufgezählten Tätigkeiten und Beschäftigungen sind für Sie persönlich nützlich, wenn Sie eine Fremdsprache lernen?*“, war das Wort „*persönlich*“ unterstrichen, um die Probanden darauf aufmerksam zu machen, dass bei der Antwort ihre persönliche subjektive Meinung wichtig ist und nicht etwa ihre eventuellen Kenntnisse und ihr Wissen betreffend die Didaktik des Fremdsprachenlernens.

Die erste Frage „Lernen Sie Fremdsprachen im Prinzip gern?“ sollte dazu dienen, eventuelle positive oder negative Korrelationen zwischen einer ausgesprochenen Bereitwilligkeit Fremdsprachen zu lernen und den mit „Spielen“ korrespondierenden Variablen zu entdecken. Die Antworten auf diese Frage waren nicht durch Schulnoten, aber wieder in 5 Ränge skaliert, wie folgt:

- *Ja*
- *Eher ja*
- *Kann nicht bestimmen*
- *Eher nein*
- *Nein*

Die zweite Seite des Fragebogens hat nur eine ergänzende Funktion. Hier werden zwölf Fragen gestellt, mit denen versucht wird einige Persönlichkeitscharakteristika der Probanden zu bestimmen. (vgl. Anhang:3, Frage 3, A–L). Im Unterschied zur Bewertung der Nützlichkeit der sechunddreißig Fremdsprachenaktivitäten, die Indikatoren für **subjektive** Einstellungen sind, sollten die Antworten auf die zwölf Fragen von Seite 2 als Indikatoren für **objektive** Persönlichkeitscharakteristika fungieren. Dadurch, dass die Personen sich selbst beurteilen mussten, ist die Validität dieser Messungen relativiert. Deswegen sollten diese Fragen nur als Orientierung bei der Interpretation der zu ermittelnden Faktoren dienen, falls sich überhaupt herausstellen würde, dass zwischen den Variablen oder den Faktorenwerten und den kodierten Antworten auf diese Fragen Korrelationen bestünden.

Die ursprüngliche Intention war, diese zwölf Fragen in den folgenden drei, inhaltlich unterschiedlichen Flächen anzusiedeln, als Versuch, durch die tatsächliche Wiederholung die Zuverlässigkeit der Antworten zu steigern:

- Spontaneität + Impulsivität **vs.**  
Überlegtheit + Planungsbedürftigkeit  
(Items B, F, J, K, Frage 3, Anhang:3)
- Kooperationsbereitschaft + Diskussionsbedürftigkeit **vs.**  
Selbstständigkeit + Eigenständigkeit  
(Items A, E, H, L, Frage 3, Anhang:3)
- Intuitivität + praktische Orientiertheit **vs.**  
Rationalität + Neigung zur Theoretisierung  
(Items C, D, G, I, Frage 3, Anhang:3)

Zwei Items im Fragebogen **A1** (M, N, Frage 3, Anhang:3) beziehen sich direkt auf die Wahrnehmung der Probanden von Spielgeschehen überhaupt und nicht nur im Kontext des Lernens. Erzielt wird dadurch die Feststellung eventueller Zusammenhänge zwischen positiven Einstellungen zum „Spielen im Leben“ und den Einstellungen zum „Spielen im Fremdsprachenunterricht“.

Die letzten zwei Fragen des Fragebogens (Frage 4 und 5, Anhang:3) betreffen die Sprachlernbiographie der untersuchten Personen und haben lediglich eine ergänzende Funktion innerhalb des Fragesatzes. Sie werden in die Analyse der gesuchten fremdsprachenspezifischen Faktoren einbezogen, falls gewisse Zusammenhänge zwischen ihnen und anderen Variablen festgestellt werden.

### **3.2.3.2 UNTERSUCHUNGSPHASE II**

#### ***SCHRIFTLICHE ARBEIT B***

Die Erstellung des Erhebungsinstruments B besteht eigentlich in der genauen Formulierung des Aufsatzthemas zur Nützlichkeit der Sprachlernspiele. Bevorzugt wurde die Direktheit einer Entscheidungsfrage die unmissverständlich das Wort „nützlich“ enthält.

Bei der schriftlichen Behandlung des Themas zur Nützlichkeit der Spiele sollten die Probanden lediglich folgende Frage beantworten:

***Sind Spiele beim Fremdsprachenlernen nützlich oder nicht?***

Das ist ein ziemlich einfaches Instrument in Bezug auf die Konzeption und auch auf die Gewinnung von Daten. Die Schwierigkeiten bei der Analyse der damit ermittelten Daten können aber erheblich sein, da es sich dabei um rohes, nicht standardisiertes, eindeutig qualitatives Datenmaterial handelt.

## **FRAGEBOGEN A2**

Nach dem Untersuchungsplan der Studie sollte der Fragebogen **A2** erst nach der Bearbeitung und Analyse der Resultate aus dem Erhebungsinstrument **B** erstellt werden. Die Hauptintention war, einen relativ kompakten (einseitigen), standardisierten Fragebogen auszuarbeiten. Er sollte neben den gleichen demographischen Variablen wie im Fragebogen **A2** nur noch eine Frage mit einer Reihe standardisierter Antworten enthalten. Die Probanden sollten bestimmen, welchen Bedingungen ein Fremdsprachenunterrichtsspiel entsprechen soll, damit sie es persönlich als nützlich im Fremdsprachenunterricht akzeptieren.

Die endgültige Fassung der standardisierten Antworten auf die im Fragebogen **A2** gestellte Frage ist im Anhang:5, deutsch und Anhang:6, bulgarisch zu lesen. Sie ist erst nach der Bearbeitung der Daten der qualitativen schriftlichen Befragung **B** entstanden.

### **3.2.4 AUSWERTUNGSVERFAHREN**

Im Folgenden werden die zur Auswertung der Daten herangezogenen Verfahren dargestellt. Dabei wird insbesondere auf die Anwendungsvoraussetzungen sowie auf die Zielsetzungen der einzelnen Analysemethoden eingegangen. Es soll ein Bezug zum verwendeten Datenmaterial und der Fragestellung der vorliegenden Untersuchung hergestellt werden, der die Anwendung der entsprechenden Methoden und Techniken rechtfertigt. Im Verlauf der Auswertung werden als Hilfsmittel verschiedene Verfahren der deskriptiven Statistik wie auch Korrelationsanalysen verwendet, die hier nicht beschrieben werden. Diskutiert werden nur die zentralen Auswertungsverfahren dieser Untersuchung, die im Mittelpunkt des methodologischen Vorgehens stehen.

### 3.2.4.1 FAKTORENANALYSE

#### 3.2.4.1.1 GRUNDIDEE DER FAKTORENANALYSE

Die Faktorenanalyse beschreibt die Variation innerhalb der Daten, indem die Ausgangsvariablen „gemäß ihrer korrelativen Beziehungen in voneinander unabhängige Gruppen klassifiziert werden“ (Bortz 1993:473). Dabei geht es um die Definition und Konstruktion hypothetischer Größen (latenter Variablen) aus den in der Datenmatrix enthaltenen Ausgangsvariablen. Diese neuen Größen, „Faktoren“ genannt, können nicht direkt beobachtet oder gemessen werden, sie stehen hinter den Beobachtungen. Die herausgefundenen Faktoren sollen die gegebene Datenmatrix entsprechend genau abbilden, indem aber auch deren Anzahl möglichst klein gehalten wird. Die wichtigsten Ziele einer Faktorenanalyse sind demnach:

- **die Dimension der Daten zu reduzieren** – dieses Ziel besteht darin, die Ausgangsvariablen, wie sie in den Fragebögen vorkommen, ohne große Informationsverluste durch wenige neue voneinander unabhängige Variablen (Faktoren) zu ersetzen, um die weitere Verwendung des Datenmaterials leichter zu gestalten. Jeder Faktor repräsentiert dabei mehrere wechselseitig korrelierende Variablen. Es wird davon ausgegangen, dass es in der empirischen Realität Zusammenhänge nicht nur zwischen zwei Untersuchungsvariablen gibt, sondern dass viele Variablen zusammenhängen können. „Die Faktorenanalyse ist ein ‚datenreduzierendes‘ Verfahren“ (Bortz 1993:474), da sie die Dimensionalität des Untersuchungsraums verringert.
- **die Daten neu zu strukturieren** – mit der Faktorenanalyse wird versucht, ein System zu erstellen, das mit dem theoretischen Bezugsrahmen der ursprünglichen Variablen am besten

zu vereinbaren ist. Auf dieser Basis können Hypothesen über die Struktur der untersuchten Merkmale formuliert werden. „Die Faktorenanalyse ist ein heuristisches hypothesengenerierendes Verfahren.“ (Bortz 1993:475)

- **Ansätze für weitere Analysen zu bieten** – man kann durch die Faktorenanalyse definieren, durch welche einzelnen Indikatoren komplexe Merkmale zu operationalisieren sind. „Die Faktorenanalyse ist ein Verfahren zur Überprüfung von Dimensionalität komplexer Merkmale.“ (Bortz 1993:475)

Zur Bearbeitung der durch die zwei im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Fragebögen gewonnenen Daten wird die Hauptkomponentenanalyse, eine der Extraktionsmethoden bei der Faktorenanalyse\*, verwendet: Im ersten Fall sollen die quantitativen Bewertungen der Lernenden über den Nutzen der verschiedenen Fremdsprachenaktivitäten auf wenige hypothetische fremdsprachenspezifische Dimensionen (Hauptkomponenten oder Faktoren\*\*) zurückgeführt, im zweiten die quantitativen Beurteilungen über die Wichtigkeit der einzelnen erwarteten bzw. erwünschten Charakteristika des Fremdsprachenunterrichtsspiels zusammengefasst werden.

Bei der Durchführung der Faktorenanalyse werden folgende Schritte ausgeführt: Rohdatenaufbereitung (deskriptive Statistik), Extraktion der Faktoren, kriteriengeleitete Festlegung der gültigen Faktoren, Rotation, Hypothesenformulierung und weitere inhaltliche Auswertungen der Ergebnisse. Die konkrete Auswertung der erhobenen Daten durch die

---

\* Zu der „Faktorenanalyse“ zählen auch andere mathematische Extraktionsalgorithmen, deren wichtigsten Unterschiede bei der Erläuterung des Begriffs „Faktorextraktion“ behandelt werden. Eine ausführliche Darstellung der in dieser Arbeit erwähnten und anderer Extraktionsverfahren der Faktorenanalyse ist z. B. bei Ost 1984 und Fahrmei/Hamerle 1984:583–585 zu finden.

\*\* In der Literatur werden die Begriffe „Hauptkomponenten“ versus „Faktoren“ unzureichend bzw. uneinheitlich abgegrenzt. In dieser Arbeit werden sie synonym gebraucht.

Faktorenanalyse und die dabei getroffenen Entscheidungen werden im Kapitel 4 ausführlich beschrieben.

#### **3.2.4.1.2 BEGRIFFE DER FAKTORENANALYSE**

Um auf die Grundidee der Faktorenanalyse näher eingehen und deren Ausführung besser darlegen zu können, sollen vorweg noch folgende wichtige Begriffe erläutert werden:

##### **A. Variablen**

Variablen sind die Merkmale (standardisierte Messwerte), die faktorisiert werden sollen. Die Variablen bilden in jedem Datensatz den Ausgangszustand. Die anfänglich vorhandenen Variablen sind im ersten Datensatz der vorliegenden Untersuchung die quantitativen Bewertungen der Lernenden über die Nützlichkeit der verschiedenen Fremdsprachenaktivitäten für den individuellen Fremdsprachenerwerb, im zweiten die quantitativen Lernerbeurteilungen über die notwendigen Eigenschaften des Fremdsprachenunterrichtsspiels in Bezug auf seinen Nutzen im Fremdsprachenunterricht.

##### **B. Faktoren**

Die Faktoren sind latente Variablen, die erst durch die Faktorisierung (Faktorenextraktion) entstanden sind. Die Faktoren stellen in jedem Datensatz den zu erreichenden Zielzustand dar.

Jeder extrahierte Faktor bindet die Ausgangsvariablen auf Grund ihrer Korrelationen zusammen. Er selbst enthält keine Messwerte und ist ohne eine eigene Hypothese inhaltlich nutzlos. Wenn es nicht möglich ist, den Faktor zu hypothetisieren, kann praktisch die durchgeführte Faktorenanalyse nicht ausgewertet werden.

Die Faktoren sind zugleich die konkreten Dimensionen des entstande-

nen Faktorraum. Von allen Dimensionen werden nur jene weiterhin genutzt, die genügend Varianz aufklären. Meistens sind dies auch jene, die inhaltlich vorstellbar sind.

### **C. Faktorraum**

Der Faktorraum ist ein meist mehrdimensionaler Raum, der durch die Dimensionen der Faktoren aufgespannt wird. Er entsteht durch die Extraktion der Faktoren. Der Faktorraum kann durch wiederholte Rechnung der Extraktion mit jeweils veränderten Kriterien optimiert werden.

### **D. Faktorladungen der Variablen**

Faktorladungen sind die Korrelationswerte jeder Ausgangsvariable gegenüber den einzelnen Faktoren. „Eine Faktorladung entspricht der Korrelation zwischen einer Variable  $i$  und einem Faktor  $j$ .“ (Bortz 1993:480) Die Korrelation ist umso höher, je kürzer die räumliche Entfernung zwischen Faktor und Variable ist. So kann auch die Relevanz der einzelnen Faktoren für weitere Prognosen abgelesen werden. „Die Faktorladung kennzeichnet also nicht nur die Enge des Zusammenhangs einer Variablen mit dem für sich betrachteten Faktor, sondern auch die Bedeutung eines Faktors für die multiple Vorhersage der Variablen in der Faktorengesamtheit.“ (Gaensslen/Schubö 1976:215) Einfacher ausgedrückt ist dieser Zusammenhang folgender: Eine Ladung von 1 bedeutet, dass die Variable mit dem Faktor identisch ist, eine Ladung von 0, dass sie von ihm vollkommen unabhängig ist.

### **E. Eigenwerte der Faktoren**

Der Eigenwert eines Faktors gibt den Anteil der Gesamtvarianz aller Variablen an, die durch diesen Faktor erfasst bzw. aufgeklärt wird.

Der Eigenwert ergibt sich unabhängig von dem Extraktionsalgorithmus immer aus der Summe aller quadrierten Faktorladungen der Variablen. Die hypothetische Maximalzahl aller Faktoren ist immer gleich der Zahl der Ausgangsvariablen, die Eigenwerte der Letzteren liegen jedoch bei Null. Eigenwerte spielen bei der Faktorenanalyse die quasi entscheidende Rolle. Sie dienen zumeist als Kriterium für die Entscheidung, ob Faktoren im faktorenanalytischen Modell beibehalten oder weggelassen werden.

Die Eigenwertbestimmung der Faktoren dient dazu, unwichtige Faktoren zu eliminieren. Ist ein Eigenwert kleiner als 1, erklärt er also weniger als die Varianz einer einzigen Variablen, wird der entsprechende Faktor für unbedeutend erklärt.

#### **F. Kommunalitäten der Variablen**

Kommunalität ist die Summe der quadrierten Faktorladungen einer Variable. Sie gibt an „in welchem Ausmaß eine Variable durch die Faktoren aufgeklärt bzw. erfasst wird“ (Bortz 1985:626). Die Kommunalität jeder Ausgangsvariable ist der Anteil ihrer Varianz, der durch das extrahierte Faktorenmodell, also durch alle Faktoren, erklärt wird. Die Kommunalitätenwerte liegen zwischen 0 (= 0 % der Varianz der Variable wird erklärt) und 1 (= 100 % der Varianz der Variable wird erklärt). Als Kommunalität wird also die Höhe der erklärten Varianz für die Ausgangsvariable durch die Faktoren bezeichnet.

Die Kommunalität ist auch ein Kennzeichen dafür, wie gut eine Variable in den Reigen der anderen Variablen passt. Eine geringe Kommunalität weist darauf hin, dass man diese Variable möglicherweise zu Unrecht den anderen zugeordnet hat, da ihre Varianz stark abweicht. Möglicherweise liegt dem Antwortverhalten der Probanden für dieses Item eine Gesetzmäßigkeit zugrunde, die man zuvor nicht bedacht hat.

## G. Matrizen

Bei der Datenbearbeitung und der Beschreibung der praktischen Durchführung der Faktorenanalyse können zusätzlich folgende drei Matrizentypen in Frage kommen:

- Die **Datenmatrix** beschreibt den Zusammenhang zwischen Merkmalen (Ausgangsvariablen) und Personen bzw. Objekten (Fällen).
- Die **Ladungsmatrix** beschreibt den Zusammenhang zwischen Merkmalen (Ausgangsvariablen) und Faktoren (den latenten Variablen).
- Die **Faktorenmatrix** beschreibt den Zusammenhang zwischen Faktoren (den latenten Variablen) und Personen bzw. Objekten (Fällen).

### 3.2.4.1.3 FAKTORENEXTRAKTION UND FAKTORENROTATION

Extraktion ist die Rechenmethode, mit der die in den Variablen enthaltene Varianz „extrahiert“ wird. Die Faktoren werden durch einen bestimmten Extraktionslogarithmus erzeugt. Die verschiedenen Rechenmethoden, die zur Extraktion verwendet werden, weisen jeweils verschiedene Vor- und Nachteile auf, deswegen gibt es keine allgemein verbindliche Extraktionsmethode.

Als wichtigste Extraktionsalgorithmen der Faktorenanalyse gelten:

**Hauptkomponentenanalyse** (principle component analysis, PCA) und **Hauptfaktorenanalyse** (principle factor analysis, PFA)\*, auch „Faktorenanalyse im engeren Sinne“ genannt.

Beide Verfahren unterscheiden sich hauptsächlich in der Bestimmung der Kommunalität.

---

\* Dazu zählen mehrere mathematische Extraktionsformen, die zur Bildung der Faktoren führen, wie „Hauptachsenanalyse“, „Kleinste Quadrate“, „Maximum Likelihood“, „Alpha-Faktorisierung“, „Image-Faktorisierung“.

Die verschiedenen Methoden liefern trotz der unterschiedlichen rechnerischen Verfahren jedoch oft sehr ähnliche statistische Resultate.

Theoretisch kann man die Varianz jeder Variable zu 100 % erklären. Dies würde jedoch bedeuten, dass einerseits eventuell die Anzahl der Faktoren mit der Anzahl der Variablen übereinstimmte, was nicht im Sinne der Datenreduktion durch die Faktorenanalyse wäre. Andererseits könnten auch Faktoren entstehen, die nur die Varianz einer einzigen Variable erklären (Einzelrestvarianz).

Praktisch gesehen, gibt es immer eine Kommunalität, die kleiner als 1 ist, weil die Varianz keiner Variable zu 100 % erklärt werden kann. Die beiden Methoden unterscheiden sich darin, wie die Kommunalität bestimmt wird.

Die Hauptkomponentenanalyse geht davon aus, dass die Varianz einer jeden Variable vollständig erklärt werden kann, deshalb wird der Startwert 1 gesetzt. Als nächstes wird die Varianz einer Variable in zwei Teile zerlegt, in den durch die Faktoren erklärbaren Teil und in den nicht erklärbaren Varianzanteil, der sich aus der Varianz möglicher Einzelrestvarianzen und nicht erklärbarer Varianz zusammensetzt. Die Hauptkomponentenanalyse besteht aus einer orthogonalen Transformation der Originalvariablen in eine Menge neuer, unkorrelierter Variablen, die sogenannten Hauptkomponenten. Die Hauptkomponenten sind Linearkombinationen der ursprünglichen Variablen.

Bei diesem Verfahren geht es um die Darstellung der auf einen Faktor reduzierten Variablen durch einen Sammelbegriff (Hauptkomponente). Hauptziel ist hier also die Datenreduktion im Sinne der Zusammenfassung von Variablen.

Bei der Hauptfaktorenanalyse wird schon zu Beginn davon ausgegangen, dass die Varianz einer Variable sich in Kommunalität und Einzelvarianz aufteilen lässt. Da jedoch bei der Faktorenanalyse nur die Faktoren und die jeweiligen Kommunalitäten von Interesse sind, wird der Startwert für die Kommunalitäten der einzelnen Variablen kleiner als 1 gesetzt.

Diese Kommunalitäten kann man auf Grund inhaltlicher Überlegungen definieren oder mit Hilfe von statistischen Computerprogrammen durch Iterationen suchen lassen. Bei der Hauptfaktorenanalyse geht es primär um die Bezeichnung der Ursache, die für die hohen Ladungen der Variablen auf diesen Faktor verantwortlich ist.

Zusammenfassend ist also zu sagen, dass es sich bei der Hauptkomponentenanalyse um eine möglichst gute Reproduktion der Daten mit Hilfe möglichst weniger Komponenten (Faktoren) handelt. Bei der Hauptfaktorenanalyse handelt es sich dagegen um eine Erklärung der Varianz durch hypothetische Größen (Faktoren). Da beide Extraktionsmethoden iterativ vorgehen, liegt der Unterschied hauptsächlich in der Interpretation und nicht in der Berechnung.

Zur Bearbeitung der durch die Fragebögen gewonnenen Daten wird als Extraktionsmethode in dieser Untersuchung die Hauptkomponentenanalyse verwendet, da keine kausale Interpretation der Faktoren angestrebt wird, es werden auch keine Annahmen über die Verteilung der Ursprungsvariablen gemacht. Liegt keine spezifische Hypothese über die Größenordnung der Kommunalitäten vor, wie es in der vorliegenden Untersuchung der Fall ist, so ist eine Hauptkomponentenanalyse vorzuziehen, da sie eine mathematisch exakte und methodisch nachvollziehbare Zerlegung der gesamten Varianz aller Indikatoren über eine Eigenwertanalyse der Korrelationsmatrix darstellt. Von anderen Extraktionsalgorithmen der Faktorenanalyse unterscheidet sie sich dadurch, dass sie ein rein numerisches Verfahren darstellt, wogegen andere Extraktionsmethoden von statistischen Modellvoraussetzungen ausgehen. Aus diesem Grunde ist sie für die Bearbeitung der in dieser Untersuchung erhobenen Daten am geeignetsten, erst recht dadurch, dass sie eine gewisse Objektivität beweist und ihre Durchführung mit Hilfe statistischer Computerprogramme unkompliziert ist. Sie wird hier

ihre wesentliche Bedeutung als parameterfreie, beschreibende Methode erfüllen, wobei zusätzlich Elemente der konfirmatorischen Statistik eingebracht werden können, sofern die untersuchten Personen eine Stichprobe aus einer multinormalverteilten Grundgesamtheit darstellen. Da aber die Annahme der Multinormalverteilung relativ häufig nicht zutrifft, stehen in der vorliegenden Arbeit beim Einsatz der Hauptkomponentenanalyse die durch sie erzielte Dimensionserniedrigung und die Erklärung der Variablenstruktur im Vordergrund. Darüber hinaus kann auch die Verwendung ausgewählter Hauptkomponenten an Stelle der Ausgangsvariablen, vor allem in der graphischen Repräsentation der Objekte, eine Rolle spielen. Ausführlich wird die Hauptkomponentenanalyse in einer Vielzahl von Standardwerken zur multivariaten Statistik behandelt (vgl. z. B. Morrison 1990, Jackson 1991 und die darin genannten Quellen).

In der vorliegenden Arbeit wird unter dem Begriff „Faktorenanalyse“ immer die Methode „Hauptkomponentenanalyse“ verstanden.

Nachdem die Faktoren extrahiert worden sind, wird fast immer auch eine Faktorenrotation durchgeführt. Dies ist ein weiterer Versuch, neue Achsen zu legen, die inhaltlich noch sinnvoller sind als die der ursprünglichen Faktoren. Die Rotation ist also eine Entscheidungshilfe für die inhaltliche Interpretation der Faktoren. Zur Verfügung stehen verschiedene Verfahren: Varimax (orthogonal), Quartimax (orthogonal), Biquartimax (orthogonal), Promax (schiefwinklig) Equimax (orthogonal), Oblimin (schiefwinklig). Die Verfahren nähern sich der Lösung iterativ an und erfordern meist zwischen zehn und fünfzig Iterationsrechnungen. In der vorliegenden Untersuchung wird das VARIMAX-Rotationsverfahren angewendet, das in der Regel die am einfachsten zu interpretierenden Lösungen liefert. Es maximiert die Ladungen eines Items (Variable) auf jeweils einem Faktor und minimiert die Ladungen dieses Items

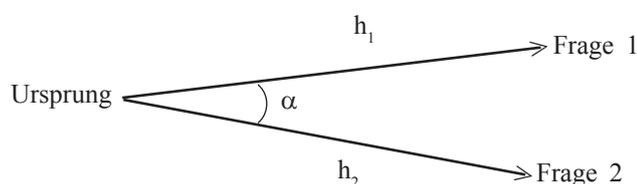
auf den übrigen Faktoren. Damit wird erreicht, dass die Ladungen der Variablen auf einen Faktor „polarisiert“ werden, d. h. möglichst nahe bei 1 bzw. Null liegen (vgl. Hildebrand/Franke 1988:88).

Die Hauptkomponentenanalyse bietet die mathematisch am einfachsten zu ermittelnde Lösung an, die jedoch nur eine der unendlich vielen möglichen Lösungen ist. „Die übrigen Lösungen erhalten wir, wenn das Koordinatensystem der Faktoren um einen beliebigen Winkel *rotiert* wird. Dadurch resultieren neue Ladungen der Merkmale auf den rotierten Achsen, die die Variablenkorrelationen in gleicherweise erklären wie die ursprünglich PCA-Lösung.“ (Bortz 1993:483)

Die folgenden graphischen Darstellungen sollen die Mechanismen der Faktorenextraktion und der darauf folgenden Faktorenrotation besser veranschaulichen.

**Abbildung 3** stellt geometrisch dar, welcher Art die Korrelation zwischen den Antworten auf zwei Fragen in einem Fragebogen ist. In der Faktorenanalyse betrachtet man eine Frage als einen Vektor. Die Korrelationen zwischen zwei Fragen wird durch den Winkel  $\alpha$  zwischen den Vektoren und deren Länge ausgedrückt. Die Korrelation ist größer, wenn der Winkel bei konstanten Längen kleiner ist. Präzise gilt

$$r_{12} = \cos \alpha \cdot h_1 \cdot h_2 \quad (\text{Holm 1976:11}).$$



**Abb.3**  
Quelle:  
Holm 1976:11, Zeichnung 1

Die Ausgangsvariablen (Messwerte, kodierte Antworten auf Fragen) für eine Faktorenanalyse bilden üblicherweise eine Korrelationsmatrix. Nicht nur zwei Fragen wie auf der Abbildung oben, sondern alle Fragen

des Datensatzes sollen bei der Faktorenanalyse interkorreliert werden. „Wenn eine 3. und 4. Frage mit hinzukommen wird, dann lässt sich das in aller Regel nicht mehr in der zweidimensionalen Fläche graphisch darstellen. Bei drei Fragen entsteht dann ein Körper, bei vier Fragen und mehr dann sozusagen ein ‚Hyper-Körper‘.“ (Holm 1976:11) Die nächste Abbildung (4) veranschaulicht an einem Beispiel mit zwei Variablen wie die Faktorisierung in der Hauptkomponentenanalyse erfolgt. Die Abbildung zeigt die standardisierten Antworten der Versuchspersonen auf zwei Fragen aus dem Fragebogen (Ausgangsvariablen). Die zwei Fragen bilden die Achsen  $x$  und  $y$  im Koordinatensystem. Die Punkte im Koordinatensystem stellen die Probanden dar, deren Koordinaten den bezüglich der Fragen 1 und 2 (Achsen  $x$  und  $y$ ) gegebenen Antworten entsprechen, d. h. die Projektionen auf die Achsen  $x$  und  $y$  geben die kodierten Antworten bezüglich der zwei Fragen wieder. Die Verteilung der Punkte in diesem Beispiel weist darauf hin, dass zwischen den Antworten auf beide Fragen eine relativ hohe negative (für die Mehrzahl), resp. positive Korrelation (für zwei Personen) besteht.

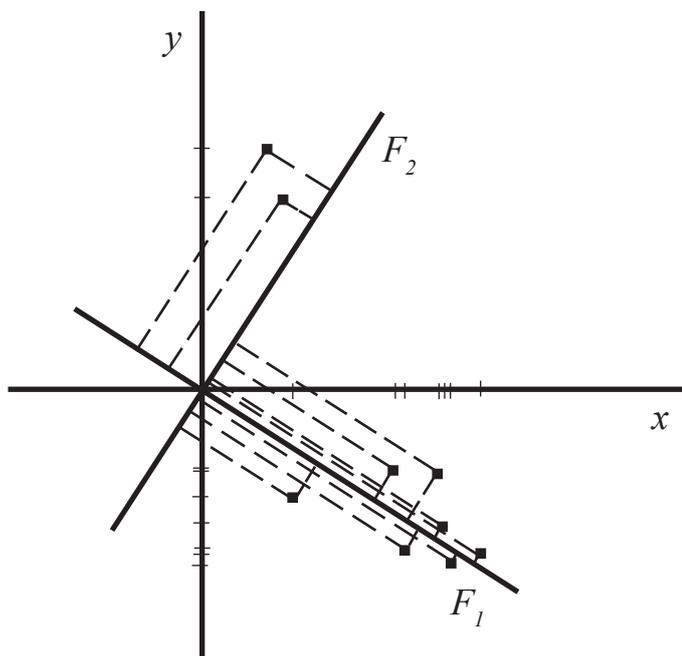


Abb.4  
Eigene Quelle  
(vgl. andere graphische  
Interpretation der Faktorenextaktion  
Bortz 1993:478, Abb.15.1.)

Das Koordinatensystem wird bei der Hauptkomponentenanalyse so gedreht, dass die Korrelation zwischen beiden neuen Achsen Null wird (d. h. sie sind orthogonal) und die Punkte auf der ersten neuen Achse ( $F_1$ ) maximale Varianz haben (vgl. Bortz 1993:478).

Die beiden ursprünglichen Achsen  $x$  und  $y$  werden um einen Winkel zu den neuen Achsen  $F_1$  und  $F_2$  rotiert. Die Projektionen der Probanden auf der Achse  $F_1$  unterscheiden sich erheblich mehr als auf der ursprünglichen Achse  $x$ , während die Unterschiede auf der Achse  $F_2$  gegenüber der alten Achse  $y$  nicht beträchtlich sind. Eine Vorhersage der Ausprägungen auf der Achse  $F_2$  auf Grund der Ausprägungen auf der Achse  $F_1$  „ist nicht möglich, [...] [denn] die beiden neuen Achsen korrelieren zu Null miteinander“ (Bortz 1993:479). Bei der Hauptkomponentenanalyse soll die Rechtwinkligkeit der Achsen erhalten bleiben, auch wenn sie nicht nur bei zwei Variablen (Fragen) durchgeführt wird, was nicht mehr geometrisch zu veranschaulichen ist. Das bei der Faktorenanalyse entstandene mehrdimensionale Koordinatensystem wird so gedreht, dass die Projektionen der Probanden auf einer der neuen Achsen (1. Faktor) maximal streuen – diese Achse klärt dann einen maximalen Anteil der Gesamtvarianz auf. Die verbleibenden Achsen werden dann weiter so gedreht, dass eine weitere Achse (2. Faktor) einen maximalen Anteil von der restlichen Varianz aufklärt. Die verbleibenden Achsen werden so gedreht, dass von der Restvarianz, die durch die zwei Achsen nicht erfasst wird, eine dritte Achse (3. Faktor) einen maximalen Anteil aufklärt. Die letzte Achse ist nach der Festlegung der vorletzten nicht mehr frei rotierbar. „Sie klärt zwangsläufig einen minimalen Varianzanteil auf. Dieses Vorgehen bezeichnet man als eine sukzessiv varianzmaximierende, orthogonale Rotationsformation.“ (Bortz 1993:479)

Die Faktorisierung bei der Hauptkomponentenanalyse ist nur eine der

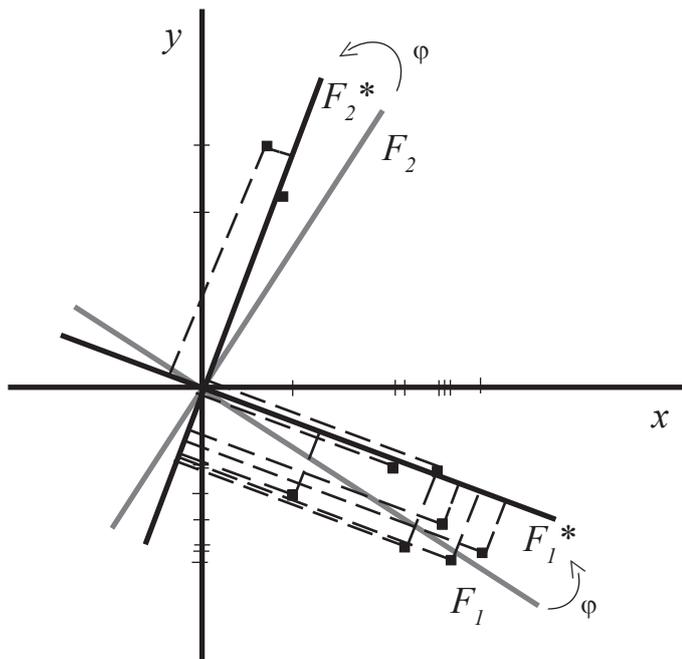
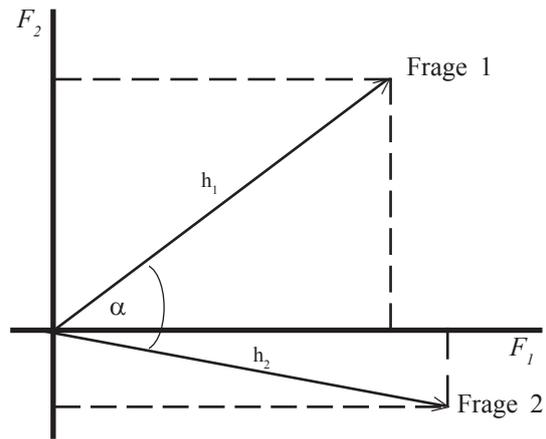


Abb.5  
Eigene Quelle

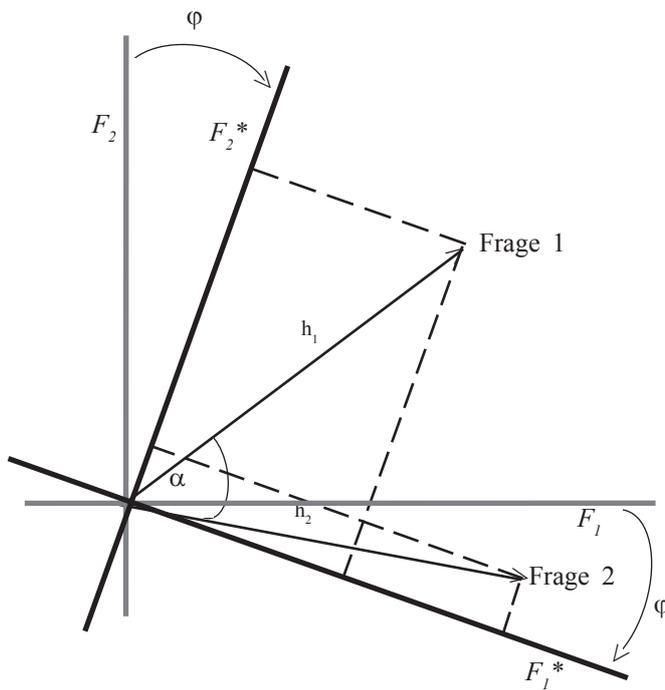
unendlich vielen Lösungen. Das Koordinatensystem auf **Abbildung 5** ist um einen beliebigen Winkel  $\varphi$  rotiert worden, wodurch die neuen Achsen  $F_1^*$  und  $F_2^*$ , die die neuen rotierten Faktoren bezeichnen. Die Projektionen der Probanden auf den Achsen  $F_1^*$  und  $F_2^*$  sind wieder anders als auf den Achsen  $F_1$  und  $F_2$ .

Bei den verschiedenen Lösungen entstehen auch verschiedene Faktorenmatrizen. Die ursprüngliche beschreibt den Zusammenhang zwischen den untersuchten Personen und den extrahierten Faktoren. Bei jeder Rotation entstehen neue Faktorenmatrizen, die das Verhältnis der Personen zu den neuen rotierten Faktoren zeigen.

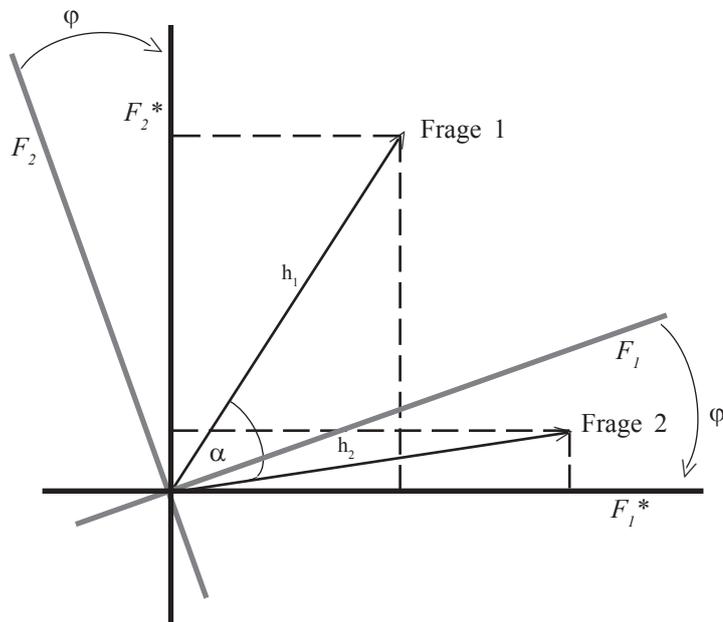
Durch die Rotation resultieren auch neue Ladungsmatrizen – neue Ladungen der Ausgangsvariablen (resp. Antworten auf Fragen) auf den rotierten Achsen. Die **Abbildung 6** veranschaulicht die durch die ursprüngliche Hauptkomponentenanalyse (Faktoren  $F_1$  und  $F_2$ ) erklärte Variablenkorrelation an einem vereinfachten Beispiel mit zwei Fragen. Wenn die Achsen  $F_1$  und  $F_2$  um einen beliebigen Winkel zu den Achsen  $F_1^*$  und  $F_2^*$  rotiert werden, entstehen neue Faktorladungen der Variablen auf den neuen Achsen.



**Abb.6**  
Eigene Quelle  
(vgl. ähnliche Darstellung  
mit 4 Fragen  
bei Holm 1976:13, Zeichnung 2)



**Abb.7**  
Eigene Quelle  
(vgl. ähnliche Darstellung  
mit 4 Fragen  
bei Holm 1976:17, Zeichn. 3,  
und mit 6 Variablen  
bei Bortz 1993:482, Abb.15.2.)



**Abb.8**  
Eigene Quelle

Die **Abbildung 7** zeigt, wie die Variablenkorrelation zwischen Fragen 1 und 2 (**Abb.6**) durch die rotierten Faktoren  $F_1^*$  und  $F_2^*$  erklärt wird. Durch die Rotation des ganzen Koordinatensystems (**Abb.8**) wird auch optisch deutlich (es wird nur der Blickwinkel verändert, und nicht die räumliche Konstellation), dass die Variablenkorrelation durch die Faktoren  $F_1^*$  und  $F_2^*$  in gleicher Weise wie durch die ursprüngliche Lösung (**Abb.6**) erklärt wird. Die Ausgangsvariablen (Fragen) haben auf den rotierten Achsen  $F_1^*$  und  $F_2^*$  jedoch andere Ladungen als auf den Achsen  $F_1$  und  $F_2$ . Es entsteht also auch eine neue Ladungsmatrix, die den Zusammenhang zwischen den Ausgangsvariablen und den neuen rotierten Faktoren beschreibt.

„Es existiert kein objektives Kriterium dafür, welche dieser unendlich vielen Lösungen die ‚richtige‘ ist. *Man entscheidet sich letztlich für diejenige Lösung, die nach dem jeweiligen Stand der Theorienbildung über die untersuchten Variablen am plausibelsten ist.*“ (Bortz 1993:483)

Die Faktorenanalyse ist ein kompliziertes Verfahren der höheren Mathematik. In diesem Kapitel habe ich, ohne mathematische Tiefgründigkeit zu erstreben, auf möglichst einfache Weise nur diese Aspekte der Methode beschrieben, die, meiner Meinung nach, eine Relevanz für das Verständnis der nachfolgenden Analyse und deren Interpretation besitzen.

#### **3.2.4.2 TYPOLOGISCHE ANALYSE**

Zur Bearbeitung des durch die schriftlich angefertigte Arbeit (vgl. Kap. 3.2.3.2) gewonnenen Datenmaterials wird die typologische Analyse angewandt. Die typologische Analyse ist ein deskriptives Verfahren, das in einer Reihe weiterer sozialwissenschaftlicher Textanalysemethoden (vgl. Mayring 2002:103–137, Flick 2002:243–379) steht. Sie versucht

ähnlich wie die qualitative Inhaltsanalyse, systematisch und intersubjektiv an das zu analysierende sprachliche Material heranzugehen, indem sie aber auch der Interpretationsbedürftigkeit und Bedeutungsfülle des Textes gerecht wird. Im Gegensatz zu quantitativen Textanalyseverfahren erstrebt man durch die typologische Analyse keine zahlenmäßigen Zusammenhänge zu entdecken, die gebrachten Ergebnisse können auch nicht repräsentativ für eine Grundgesamtheit sein. Der Grundgedanke dieses Analyseverfahrens ist, nach vorher festgelegten Kriterien typische Elemente aus einem umfangreicheren Datenmaterial heraus zu suchen und zu filtern, die es in besonderer Weise repräsentieren bzw. vorstellen. Die herausgelösten Bestandteile werden detailliert beschrieben, indem versucht wird, das nicht standardisierte Textmaterial zu ordnen, ohne auf darin vorhandene ausführliche und für die Untersuchung eventuell relevante Darstellungen zu verzichten. Aus diesen Gründen ist die typologische Analyse als Auswertungsverfahren besonders zur Exploration wenig erforschter Gebiete geeignet und kann die Basis für zukünftige Theoriebildung schaffen.

Die Vorgehensweise bei typologischen Analysen (nach Mayring 2002) lässt sich hauptsächlich charakterisieren durch die sukzessive Festlegung von:

- **Fragestellung**
- **Material**, das untersucht werden soll
- **Typisierungsdimensionen** (*Inhalte, über die typisiert werden soll*)
- **Typisierungskriterien** (z. B. *Idealtypen, besonders häufige Fälle, Extremtypen oder Fälle von besonders großem theoretischem Interesse*).

Bei typologischen Analysen werden im Prinzip zwei Durchgänge des Datenmaterials ausgeführt. Im ersten Durchgang erfolgt die Typen-

konstruktion: Dabei werden die Typen bestimmt. Im zweiten erfolgt die Typendeskription: Dabei werden die Textteile herausgefiltert, die die Typen besonders anschaulich und detailliert beschreiben. Schließlich kann auch eine Rücküberprüfung der Verallgemeinerbarkeit der Typen erfolgen. In der vorliegenden Studie soll die Anwendung der typologischen Analyse als Auswertungsverfahren jedoch ausschließlich Anhaltspunkte für die nachfolgende standardisierte Erhebung liefern, unter Umständen auch solche für die abschließende Konzeptbildung. Sie wird also nur der Typenbestimmung dienen und keine Typenbeschreibung und Generalisierung der Ergebnisse bieten. Aus diesem Grund wird nur ein Durchgang des Datenmaterials ausgeführt.

## **4 AUSWERTUNG UND INTERPRETATION**

Das Forschungsdesign umfasste, wie im vorigen Kapitel dargestellt, drei Arbeitsschritte der Datenerhebung. Als Nächstes werden die drei Datensätze stufenweise analysiert und interpretiert wie folgt:

1. Fragebogen **A1**
2. Schriftliche Arbeit **B**
3. Fragebogen **A2**

### **4.1 ERSTE QUANTITATIVE BEFRAGUNG: FRAGEBOGEN A1**

#### **4.1.1 ANLAGE DER UNTERSUCHUNG UND KODIERUNG DER DATEN**

Im Rahmen der geplanten ersten Stufe der Untersuchung der Lernereinstellungen zum Nutzen des Spiels beim Fremdsprachenerwerb wurden im Sommersemester 2003 und im Wintersemester 2004/2005 die ersten Daten erhoben, auf denen ein wichtiger Teil der vorliegenden Untersuchung basiert.

Die Grundgesamtheit der Befragung bildeten Studenten der Sofioter Universität, die zum Erhebungszeitraum Fremdsprachenseminare (Deutsch, Englisch oder Französisch) in den Fachrichtungen Tourismus, Internationale Beziehungen und Pädagogik besuchten. Bevor die eigentliche Datenerhebung durchgeführt wurde, fanden Pre-Tests mit fünf Studenten statt, um die Verständlichkeit des Fragebogens zu testen und die Dauer zu ermitteln, die das Ausfüllen des relativ kompakten Fragebogens in Anspruch nimmt. Das Ausfüllen des Fragebogens wurde dann weitgehend als Seminarraumbefragung unter Aufsicht der zur Mitwirkung bereiten Dozenten durchgeführt. So konnte der Stichprobenplan zufriedenstellend

realisiert und eine sehr hohe Rücklaufquote erreicht werden. Für die vorliegende Arbeit wurden nur diejenigen Fragebögen verwertet, die vollständig und korrekt ausgefüllt waren.

Im weiteren Verlauf wurden die relevanten Fragebögen von mir kodiert, um daraus einen computerlesbaren Datensatz erstellen zu können. Zur Auswertung des Datenmaterials habe ich das Statistikprogramm *Statistica für Windows (Version 4.3, 1993)* verwendet.

Alle den Probanden gestellten Fragen sind Variablen in der Datenmatrix. Die Antworten, die über eine 5-Rang-Skala abgebildet werden, sind mit den Ziffern 0 bis 4 kodiert.

Die Kodierung der Bewertung des Nutzens der sechsunddreißig Fremdsprachenaktivitäten mittels bulgarischer Schulnoten ist folgende:

- 0 = *unnötig/überflüssig* (Schulnote 2)
- 1 = *wenig nützlich* (Schulnote 3)
- 2 = *nützlich* (Schulnote 4)
- 3 = *sehr nützlich* (Schulnote 5)
- 4 = *unerlässlich/absolut notwendig* (Schulnote 6)

Den Antworten auf die anderen Fragen entspricht folgende Kodierung:

- 0 = *nein (keine)*
- 1 = *eher nein*
- 2 = *kann nicht bestimmen*
- 3 = *eher ja*
- 4 = *ja*

Für die Variable **GESCHLECHT** steht entsprechend:

- FEMALE für *weiblich* und
- MALE für *männlich*.

Für die Variable *ALTER* stehen die angegebenen Lebensjahre.

Für die Variablen *ZAHL DER ERLERNETEN FREMDSPRACHEN* und *ZAHL DER FREMDSPRACHENLEHRER* stehen die angegebenen Zahlen. In Fällen, in denen die Anzahl nicht exakt angegeben wird, sondern nur mit „mehr als...“ oder „über...“, wird die genannte Zahl um 0,1 erhöht. So entspricht z. B. der Antwort „über 10 (Lehrer)“ die Kodierung „10,1“ und der Antwort „über 15 (Lehrer)“ die Kodierung „15,1“.

Die ersten sechsunddreißig Variablen sind die 36 Fremdsprachenaktivitäten (vgl. Kap. 3.2.3.1) und können in nachfolgenden Diagrammen und Tabellen mit diesen Abkürzungen vorkommen:

- Var 1: LAUTLESE** für *Lautlesen*
- Var 2: DIKTATE** für *Diktate*
- Var 3: NACHERZ** für *Erzählen und Nacherzählen*
- Var 4: WIEDERHO** für *Wiederholungen im Chor*
- Var 5: UBER\_M\_F** für *Übersetzen aus der MS\* in die FS\*\**
- Var 6: UBER\_F\_M** für *Übersetzen aus der FS in die MS*
- Var 7: FR\_GESPR** für *Freie Gespräche in der FS*
- Var 8: GR\_UBUNG** für *Automatisierende grammatische Übungen (mit Lehrer)*
- Var 9: LX\_UBUNG** für *Lexikalische Übungen (mit Lehrer)*
- Var 10: WETTBWB** für *Fremdsprachenwettbewerbe*
- Var 11: LIEDER** für *Lieder in der FS*
- Var 12: WORTER\_S** für *Selbständiges Wortlernen (schreiben, wiederholen)*
- Var 13: AUSWEND** für *Auswendiglernen von Texten*
- Var 14: HV** für *Texte zum Hörverstehen*
- Var 15: LV** für *Texte zum Leseverstehen*
- Var 16: REFERATE** für *Selbständiges Halten von Vorträgen, Referaten in der FS*
- Var 17: VORLESUN** für *Vorlesungen fremdsprachiger Lektoren*

---

\* MS = Muttersprache

\*\* FS = Fremdsprache

<b>Var 18: GRAMMAT</b>	für <i>Theoretische Erklärungen grammatischer Regeln (Lehrer)</i>
<b>Var 19: LEXIK</b>	für <i>Erläuterungen über Wortbedeutungen und Ausdrücke (Lehrer)</i>
<b>Var 20: KONTROLL</b>	für <i>Schriftliche Kontrollarbeiten</i>
<b>Var 21: PRUFUNG</b>	für <i>Mündliche Prüfungen</i>
<b>Var 22: TESTS_S</b>	für <i>Selbständiges Testen</i>
<b>Var 23: DISKUSS</b>	für <i>Diskussionen und (formale) Debatten in der FS</i>
<b>Var 24: PROJEKT</b>	für <i>Projekte in der FS</i>
<b>Var 25: SPIELE</b>	für <i>Spiele in der FS</i>
<b>Var 26: ROLLEN</b>	für <i>Rollenspiele, Theater in der FS</i>
<b>Var 27: DIALOGE</b>	für <i>Situationen (ohne Vorbereitung)</i>
<b>Var 28: LESEN_S</b>	für <i>Selbständiges Lesen in der FS (Bücher, Zeitschriften u.a.)</i>
<b>Var 29: VIDEO</b>	für <i>Videoprogramme zum Fremdsprachenlernen</i>
<b>Var 30: FERNSEH</b>	für <i>Fernsehen und Filme in der FS (ohne konkretes Lernziel)</i>
<b>Var 31: ESSAY</b>	für <i>Aufsätze und Essays</i>
<b>Var 32: WORTERBU</b>	für <i>Wörterbucharbeit</i>
<b>Var 33: INTERNET</b>	für <i>Arbeit mit Internet</i>
<b>Var 34: THEORIEB</b>	für <i>Benutzung theoretischer Grammatikbücher, Tabellen, Modelle</i>
<b>Var 35: AUDIO</b>	für <i>Audioprogramme zum Fremdsprachenlernen</i>
<b>Var 36: RADIO</b>	für <i>Radio und Hörtexte in der FS (ohne konkretes Lernziel)</i>

Eine weitere Abkürzung ist:

**Var 37: GERN** für *Fremdsprachen gern lernen*  
(vgl. Frage 1 in **A1**, Anhang:2)

Für die Antworten A–N auf Frage 3 in **A1** (Anhang:3) steht:

<b>Var 38: GRUPPE</b>	für <b>A</b>
<b>Var 39: VORBEREI</b>	für <b>B</b>
<b>Var 40: PRAGMAT</b>	für <b>C</b>
<b>Var 41: ABSTRAKT</b>	für <b>D</b>

<b>Var 42: EIGENSTE</b>	für <b>E</b>
<b>Var 43: IMPROVIS</b>	für <b>F</b>
<b>Var 44: RAZIO</b>	für <b>G</b>
<b>Var 45: UMSEHEN</b>	für <b>H</b>
<b>Var 46: INTUITIO</b>	für <b>I</b>
<b>Var 47: KONTAKTE</b>	für <b>J</b>
<b>Var 48: SPONTAN</b>	für <b>K</b>
<b>Var 49: ALLEIN</b>	für <b>L</b>
<b>Var 50: SPIELEN</b>	für <b>M</b>
<b>Var 51: SEHEN</b>	für <b>N</b>

Die Bezeichnung **Var 52: FR\_SPR** steht für die Anzahl der erlernten Sprachen (vgl. Frage 4, Anhang:3). Die Bezeichnung **Var 53: LEHRER** steht für die Anzahl der Fremdsprachenlehrer (vgl. Frage 5, Anhang:3). **Var 54: ALTER** entspricht dem Alter (vgl. Anhang:2, oben) und **Var 55: GESCHL** dem Geschlecht (vgl. Anhang:2, oben).

Die verschiedenen Personen (Einzelfälle) werden mit laufenden Zahlen von 1 bis 161 kodiert, in Klammern wird dazu mit (f) bzw. (m) das Geschlecht und schließlich das Alter angegeben, z. B.:

„18 (m) 21“ oder „161 (f) 19“.

Die kodierten Daten sind auf zwei Sätze (**Var 1–36** und **Var 37–55**) verteilt und im Anhang:8–16 vollständig zu finden.

#### **4.1.2 CHARAKTERISIERUNG DER STICHPROBE (DESKRIPTIVSTATISTIK)**

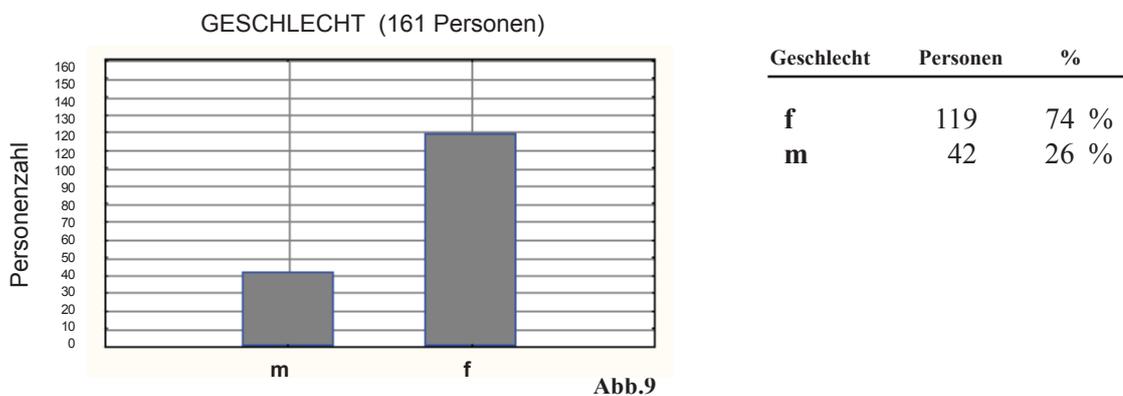
Der Fragebogen **A1** wurde an insgesamt 200 bulgarische Studenten beiderlei Geschlechts\* im Alter\* von 18 bis 24 Jahre (vgl. **Abb.9** und **Abb.10**) verteilt. Ergebnis der gesamten Erhebung waren 161 gültige Fragebögen. Die übrigen 39, die nicht vollständig bzw. nicht gemäß

---

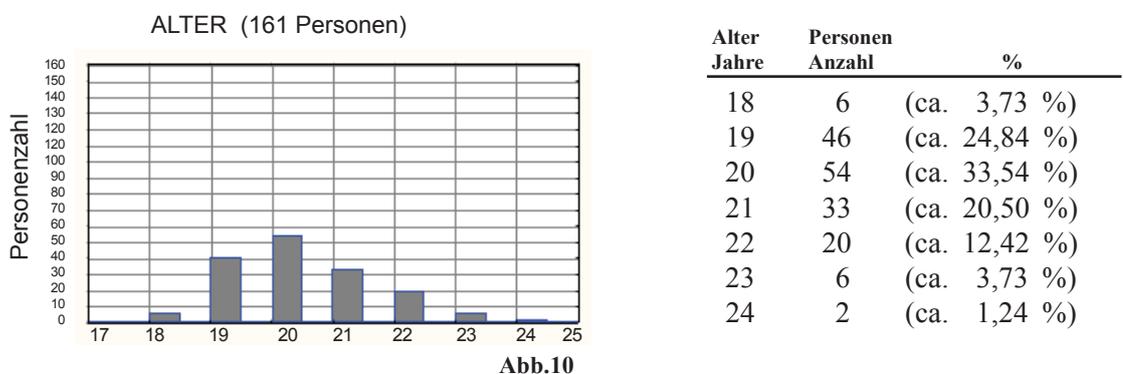
\* Die Faktoren „Geschlecht“ und „Alter“ werden in dieser Studie nicht untersucht.

den Instruktionen ausgefüllt waren, wurden nicht ausgewertet.

Von den 161 befragten Personen mit gültigen Antworten sind 119 weiblichen und 42 männlichen Geschlechts (*Abb.9*). Dies entspricht einem Verhältnis von etwa **74 %** Studentinnen zu **26 %** Studenten. Damit sind die Frauen innerhalb der Stichprobe im Hinblick auf bulgarische Universitäten überrepräsentiert, aber nicht im Hinblick auf die Fachrichtungen Tourismus, Internationale Beziehungen und Pädagogik, in denen die Untersuchung durchgeführt wurde.



Die Altersverteilung der befragten Studenten lässt sich an folgendem Diagramm (*Abb.10*) ablesen:



Zur Charakterisierung der Stichprobe ist es zusätzlich wichtig zu erwähnen, dass es sich insgesamt ausschließlich um Personen handelt, die eine positive Einstellung zum Fremdsprachenlernen haben (vgl. *Abb.11*

und **Abb.12**). Auf Frage 1 in **A1** „Lernen Sie Fremdsprachen im Prinzip gerne?“ (vgl. Anhang:2) gibt es keine einzige eindeutig negative Antwort, die eindeutig positiven Antworten dagegen machen **62,1%** aus.

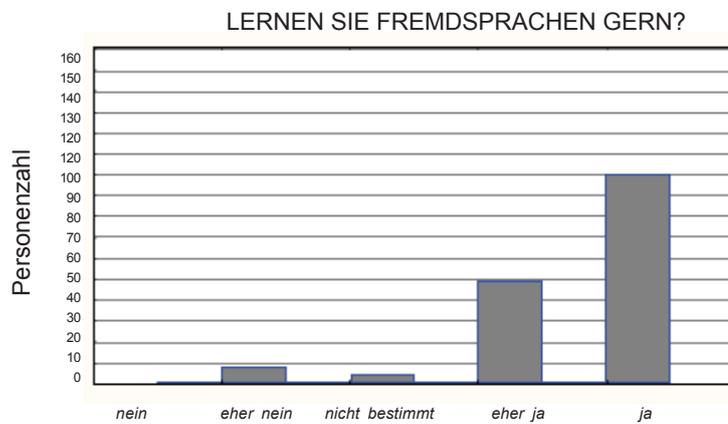


Abb.11

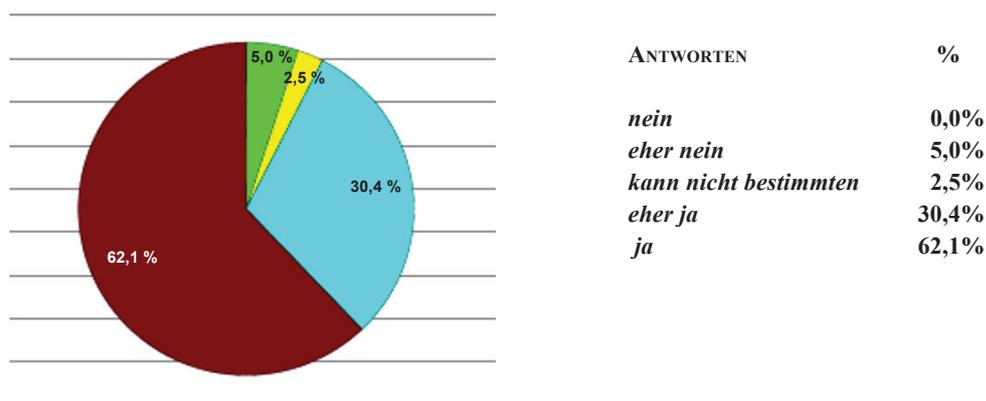


Abb.12

An dieser Stelle ist mit Hilfe von zwei weiteren Diagrammen auf zwei Fragen (vgl. Fragen 4 und 5 in **A1**, Anhang:3) zu verweisen, die die Stichprobe zusätzlich hinsichtlich der Fremdsprachenlernbiographie der einzelnen Personen charakterisieren. Es geht nämlich um die Zahl der Fremdsprachen (**Abb.13**), die die Probanden bis zum Zeitpunkt der Befragung erlernt (jedoch nicht unbedingt beherrscht) haben, und um die Zahl der Fremdsprachenlehrer (**Abb.14**), von denen sie bis zu diesem Moment unterrichtet worden sind.

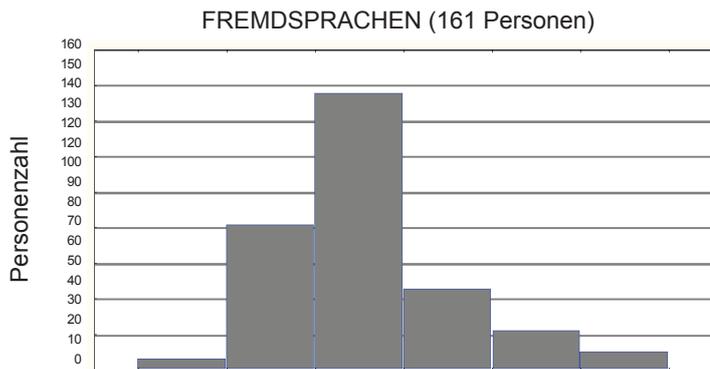


Abb.13

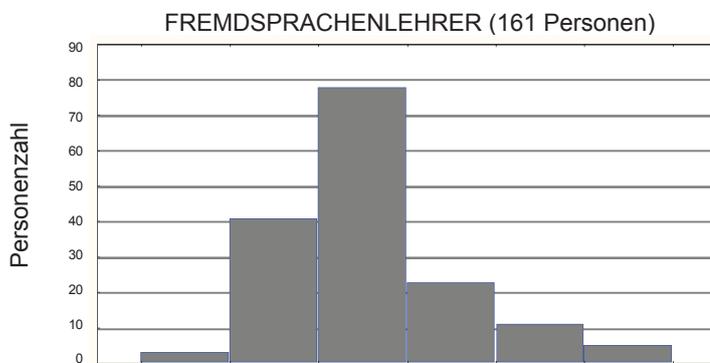


Abb.14

Zusammenfassend ist zu sagen, dass es sich bei der Stichprobe um Personen handelt, die bereits über relativ weitreichende Erfahrungen auf dem Gebiet „Fremdsprachenlernen“ verfügen, was bei der Auswahl der Studienfachrichtungen zu hoffen und erwarten gewesen war. Sie haben insgesamt relativ viele Fremdsprachen gelernt und relativ viele Lehrer gehabt, was vermuten lässt, dass sie auch mit verschiedenen Typen von Lehrbüchern, Herangehensweisen und eventuell auch Unterrichtsmethoden vertraut sind. Die Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen sind von Vorteil für die Untersuchung, da sich diese ausschließlich auf die Selbstreflexion der Probanden stützt. Es ist zu erwarten, dass bei dieser Stichprobe eventuelle positive bzw. negative Einstellungen zu bestimmten Fremdsprachenaktivitäten nicht oder nur geringfügig zufäl-

lig sein können. So ist zum Beispiel nahezu ausgeschlossen, dass die gemessenen subjektiven Einstellungen von einem einzigen (Lieblings-) Lehrer abhängen oder dass sie nur von den Wahrnehmungen während einer Ausbildung in einer Fremdsprache herrühren, die aus verschiedenen Gründen als Zwang oder Pflicht empfunden wurde.

#### 4.1.3 ANALYSE UND INTERPRETATION

Zunächst werden die ersten sechsunddreißig Variablen aus dem Datensatz, der nach der Kodierung der Antworten des Fragebogens **A1** vorliegt (vgl. Anhang:7–22), analysiert. Die statistische Analyse der gegebenen Noten für die Nützlichkeit der sechsunddreißig Fremdsprachenaktivitäten hinsichtlich des individuellen Fremdsprachenerwerbs zeigt, dass sowohl „Sprachlernspiele“ als auch „Rollenspiele“ und „Wettbewerbe“ von den Probanden relativ niedrige Bewertungen erhalten haben.

Das Resultat lässt an dieser Stelle den Schluss zu, dass in der erwähnten Stichprobe in Bezug auf das Lernen nicht viel von einem Fremdsprachenunterrichtsspiel erwartet wird bzw. nicht viele Personen aus der Stichprobe der Meinung sind, dass ein Spiel zu ihrem individuellen Fremdsprachenerwerb beitragen kann. **Tabelle 1**, in der alle sechsunddreißig Fremdsprachenaktivitäten nach dem Mittelwert („mean“, 5. Spalte) der gegebenen Noten eingeordnet werden, verdeutlicht dieses statistische Ergebnis.

SPIELE, ROLLENSPIELE und WETTBEWERBE werden meistens meistens – von je **37** bis **40 %** der Personen – als „nützlich“ (Kodierung **2**) und von nur je **7** bis **13 %** der Personen als „beim Fremdsprachenlernen absolut notwendig“ (Kodierung **4**) beurteilt. Die Histogramme im Anhang (16–27) veranschaulichen grafisch die genaue Häufigkeitsverteilung der Messwerte aller 36 Fremdsprachenaktivitäten.

Variables	Valid N	Min	Max	Mean
FR_GESPR	161	1	4	3.75
UBER_F_M	161	1	4	3.50
LESEN_S	161	0	4	3.50
UBER_M_F	161	0	4	3.42
WORTERBU	161	0	4	3.37
ESSAY	161	0	4	3.34
FERNSEH	161	1	4	3.34
LEXIK	161	0	4	3.32
GR_UBUNG	161	1	4	3.12
LV	161	0	4	3.11
DIKTATE	161	0	4	3.09
LX_UBUNG	161	0	4	3.07
HV	161	1	4	3.06
VIDEO	161	1	4	3.05
NACHERZ	161	1	4	3.01
WORTER_S	161	0	4	3.01
DISKUSS	161	0	4	2.96
KONTROLL	161	0	4	2.94
TESTS_S	161	0	4	2.89
THEORIEB	161	0	4	2.85
GRAMMAT	161	0	4	2.83
PRUFUNG	161	0	4	2.83
RADIO	161	0	4	2.80
LAUTLESE	161	0	4	2.78
INTERNET	161	0	4	2.77
VORLESUN	161	0	4	2.71
PROJEKT	161	0	4	2.67
DIALOGE	161	0	4	2.66
REFERATE	161	0	4	2.60
AUDIO	161	0	4	2.49
SPIELE	161	0	4	2.17
ROLLEN	161	0	4	1.99
WETTBUW	161	0	4	1.92
LIEDER	161	0	4	1.70
AUSWEND	161	0	4	1.60
WIEDERHO	161	0	4	1.08

Tab.1

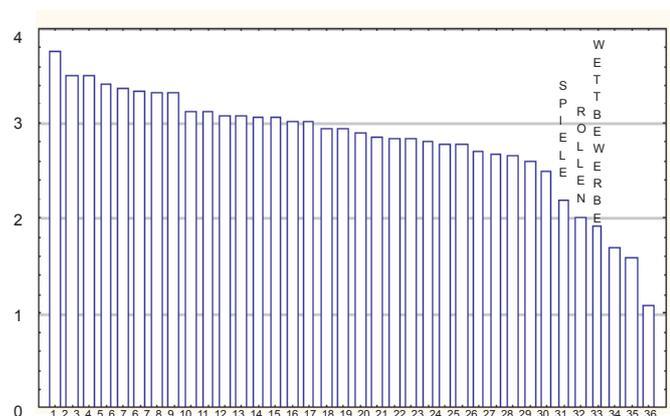


Abb.15

Es wurden ebenfalls keine signifikanten Korrelationen zwischen den drei Variablen (SPIELE, ROLLENSPIELE und WETTBEWERBE) und den Ant-

worten auf Frage 1 im A1 („Fremdsprachen gerne lernen“) festgestellt (vgl. Anhang:28). Wesentliche positive Korrelationen ergaben sich nur zu den Variablen: LAUTLESEN (0,24), DIKTATE (0,25), GRAMMATISCHE ÜBUNGEN (0,19), LENIKALISCHE ÜBUNGEN (0,22), KONTROLLARBEITEN (0,27), MÜNDLICHE PRÜFUNGEN (0,25), WÖRTERBUCHARBEIT (0,22) (vgl. vollständige Korrelationsmatrix, Anhang:28). Das Resultat lässt offenbar die Entwicklung von Hypothesen zu, kann aber nicht auf die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung bezogen werden.

Als nächster und für die Ziele der Untersuchung wichtigster Schritt wird eine Faktorenanalyse mit denselben sechsunddreißig Variablen durchgeführt. Der vorhandene Datensatz ist hochdimensional und soll durch die Faktorenanalyse in einem niedrigdimensionalen Raum dargestellt werden. Die Noten, die in Bezug auf ihren Nutzen den verschiedenen Fremdsprachenaktivitäten gegeben wurden, sollen durch die Faktorisierung in neue, nicht korrelierte Variablen, die sogenannten Faktoren, transformiert werden. Die neuen quantitativ extrahierten Faktoren erklären die engeren Relationen einiger der subjektiven Bewertungen zwischeneinander nur mathematisch. Die nächste Aufgabe besteht nun darin, die Resultate nicht mathematisch zu interpretieren und auf Basis der extrahierten Faktoren die relevanten fremdsprachenspezifischen Dimensionen zu definieren.

Die Darstellung entspricht folgenden Ablaufschritten:

- Analyse der Zusammenhänge zwischen Variablen
- Rechnerische Ermittlung der Faktoren
- Bestimmung der Faktorenanzahl
- Interpretation der Faktoren

Voraussetzung für die Durchführung der Faktorenanalyse ist, dass Korrelationen zwischen einzelnen Variablen bestehen. Je höher die Korrelation zwischen den Ausgangsvariablen, desto besser können die resultierenden Faktoren erklärt werden. Die durchgeführte Korrelati-

onsanalyse hat ergeben, dass in der Itemskala des Fragebogens **A1** für jedes der sechsunddreißig Items relativ hohe Korrelationen mit anderen Items existieren (vgl. vollständige Korrelationsmatrix, Anhang:29–32). Variablen, die generell mit allen anderen Variablen nur niedrige Korrelationen aufweisen bzw. deren Korrelationen mit anderen Variablen durchgängig nicht signifikant (signifikant bei  $p < 0,05$ ) sind, finden sich kaum in der Skala (nur bei Variable 1 „Lautlesen“). Festzustellen sind einige sehr hohe Korrelationswerte wie z. B. **0,80** zwischen „HV“ und „LV“, **0,74** zwischen den Übersetzungen „aus der Fremdsprache“ und „in die Fremdsprache“, **0,64** zwischen „Spiele“ und „Rollenspiele“. Die Punktwolke in **Abbildung 16** (entspricht der Korrelationsmatrix, Anhang: 29–32) veranschaulicht die Korrelationen aller sechsunddreißig Variablen untereinander.

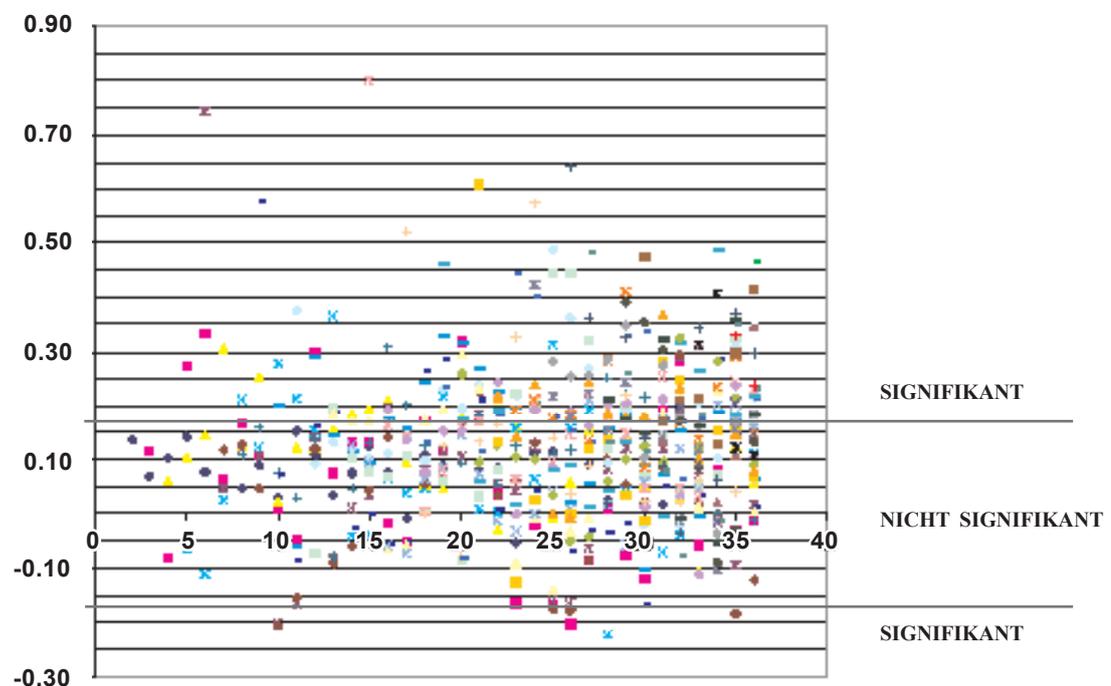


Abb.16

Auf Grund dieser Ergebnisse konnte die Faktorenanalyse fortgesetzt werden. Für die Faktorenextraktion wurde die Option *PRINCIPAL COM-*

*PONENTS* (Hauptkomponentenanalyse) des Statistikprogramms *Statistica für Windows* verwendet.

Anhand der Faktorenanalyse wurde eine orthogonale Transformation der ursprünglichen sechsunddreißig Ausgangsvariablen in eine neue Menge unkorrelierter Daten (Faktoren) vorgenommen. Die Transformation wird dabei so gewählt, dass der erste Faktor den größten Anteil der Gesamtvariabilität der Ausgangsvariablen repräsentiert, der zweite Faktor den zweitgrößten Anteil, der dritte den drittgrößten Anteil und so weiter. Dabei entspricht die Summe aller Eigenwerte der Faktoren genau der Gesamtvarianz aller Variablen. Die Eigenwerte und die erklärte Varianz der extrahierten Faktoren der Itemskala zum Fragebogen **A1** werden grafisch in **Abbildung 17** dargestellt.

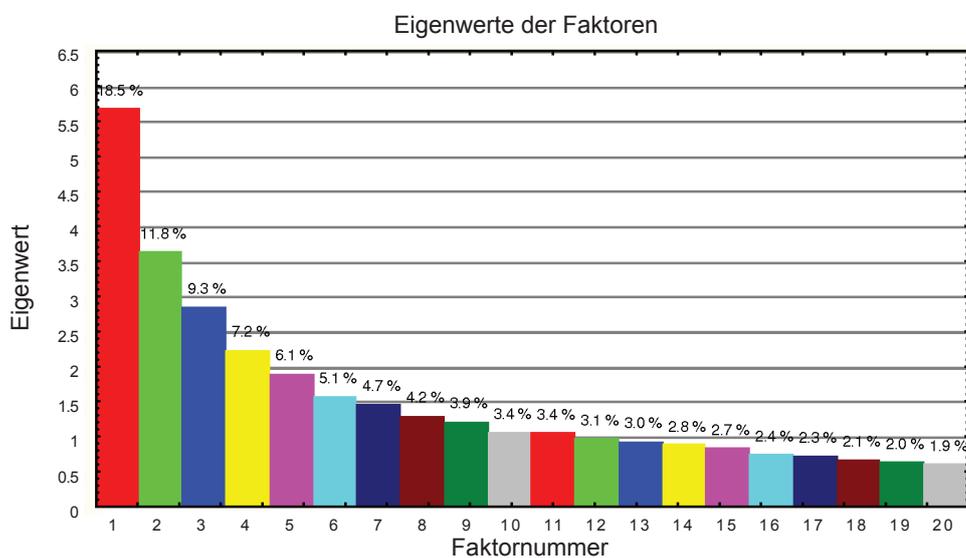


Abb.17  
Eigenwerte der ersten  
20 extrahierten Faktoren

**Tabelle 2** informiert über den Eigenwert (2. Spalte), den Anteil der Gesamtvarianz (3. Spalte) sowie den kumulierten Eigenwert (4. Spalte) und die kumulierte Varianz (5. Spalte) aller sechsunddreißig potenziell zu extrahierenden Faktoren.

No Faktor	Eigenwert	% Gesamtvarianz	Kumul. Eigenwert	% kumulativ
1	5.669730	15.749250	5.669730	15.74925
2	3.621548	10.059854	9.291278	25.80910
3	2.841927	7.894242	12.133204	33.70335
4	2.223006	6.175016	14.356210	39.87836
5	1.886555	5.240430	16.242765	45.11879
6	1.563426	4.342850	17.80619	49.46164
7	1.450781	4.029947	19.25697	53.49159
8	1.284039	3.566774	20.541011	57.05836
9	1.206997	3.352769	21.748008	60.41113
10	1.046929	2.908135	22.794936	63.31927
11	1.040840	2.891222	23.835776	66.21049
12	.955203	2.653341	24.790979	68.86383
13	.920201	2.556114	25.711180	71.41994
14	.869965	2.416570	26.581145	73.83651
15	.817324	2.270344	27.398469	76.10686
16	.729324	2.025901	28.127793	78.13276
17	.707356	1.964879	28.835150	80.09764
18	.656528	1.823689	29.491678	81.92133
19	.622892	1.730255	30.114570	83.65158
20	.593255	1.647931	30.707825	85.29951
21	.542122	1.505894	31.249946	86.80541
22	.507025	1.408403	31.756971	88.21381
23	.500966	1.391572	32.257938	89.60538
24	.461596	1.282211	32.719534	90.88759
25	.411129	1.142025	33.130662	92.02962
26	.383704	1.065845	33.514367	93.09546
27	.354404	.984456	33.868771	94.07992
28	.330037	.916770	34.198808	94.99669
29	.307271	.853531	34.506079	95.85022
30	.302644	.840679	34.808724	96.69090
31	.267603	.743341	35.076326	97.43424
32	.242206	.672793	35.318532	98.10703
33	.224579	.623829	35.543110	98.73086
34	.191806	.532795	35.734917	99.26366
35	.155229	.431191	35.890146	99.69485
36	.109854	.305151	36.000000	100.00000

EIGENWERT &gt; 1

Die maximal extrahierte Anzahl der Faktoren entspricht immer der Anzahl der Ausgangsvariablen, in diesem Fall sechsunddreißig. Tabelle 2 zeigt, wie sie nacheinander in absteigender Bedeutung konstruiert werden, indem aber die ersten auf sich einen Großteil der Gesamtvarianz versammeln. Die Extraktion von sechsunddreißig Faktoren führt noch nicht zur vom Modell angestrebten Sparsamkeit, deswegen folgt als weiterer sehr wichtiger Schritt die Bestimmung der Anzahl der relevanten Faktoren. Der Frage, welche Faktoren näher betrachtet werden sollten, welche Faktoren als „wichtig“ oder „wesentlich“ zu gelten haben, sind zahlreiche Arbeiten nachgegangen. Es geht dabei darum, ein Kriterium festzulegen, das die Entscheidung unterstützt, welche Faktoren berücksichtigt und in das reduzierte Modell zur Beschreibung der Datenmatrix aufgenommen werden sollen und welche verworfen werden können. Unterschiedliche Kriterien zur Bestimmung der Anzahl der „wesentlichen“ Faktoren können auch zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen führen. Insofern sind die verschiedenen Verfahren nur als Anhaltspunkte für die Anzahl der im Modell zu berücksichtigenden Faktoren zu verstehen.

Ein Verfahren mit einer vorgegebenen Anzahl von Faktoren könnte die Datenstruktur möglichst klar wiedergeben. Bei dieser Herangehensweise werden wenige voneinander unabhängige Faktoren behandelt, deren geringe Anzahl die Anwendung regressionsanalytischer Methoden prinzipiell erlauben würde. Für die vorliegende Untersuchung kann es jedoch kein A-priori-Kriterium für die Anzahl der Faktoren geben, da sie sich explorative Aufgaben gestellt hat.

Deswegen werden bei der Analyse zuerst die zwei gebräuchlichsten Abbruchkriterien angewendet:

- das Kaiser-Kriterium (Eigenwert  $> 1$ ) und
- das Ellenbogenkriterium (grafische Bestimmung)

Das Kaiser-Kriterium gilt als Standardkriterium bei der Durchführung der

Faktorenanalyse: Liegt der Eigenwert des Faktors unter  $1$  (wie es ab dem 12. Faktor der Fall ist, vgl. **Tab.2**), so wird durch diesen weniger Variabilität repräsentiert als durch eine Ausgangsvariable – solche Faktoren haben im Prinzip keinen Sinn. Nach diesem Kriterium sollten im Modell maximal elf Faktoren berücksichtigt werden. Doch auch die Eigenwerte des 10. und des 11. Faktors liegen nur unwesentlich über  $1$  (10:**1,05**; 11:**1,04**). Sie versammeln auf sich also nicht mehr Varianz als eine beliebige Ausgangsvariable (die ebenfalls eine Varianz von  $1$  mitbringt).

Nach dem Ellenbogenkriterium, auch „Scree-Test“ genannt, werden Faktoren bis zu dem Punkt ins Modell aufgenommen, an dem ein Bruch im Diagramm auftaucht, und die Eigenwerte beginnen, asymptotisch zu verlaufen (vgl. z. B. Bortz 1985:663, 1993:511). Der Scree-Plot (**Abb.18**) ist eine grafische Darstellung des Eigenwerteverlaufs, in der die Größe der Eigenwerte der Faktoren als Funktion ihrer Rangnummer gezeigt wird. Ein mögliches Problem bei der Anwendung dieses Kriteriums ergibt sich, wenn es keine deutliche Bruchstelle gibt oder mehrere Bruchstellen auftreten. Der Scree-Test der durchgeführten Faktorenanalyse führt tatsächlich zu keinem eindeutigen Resultat, da keine eindeutige Bruchstelle im Diagramm der Eigenwerte zu bestimmen ist (vgl. **Abb.18**).

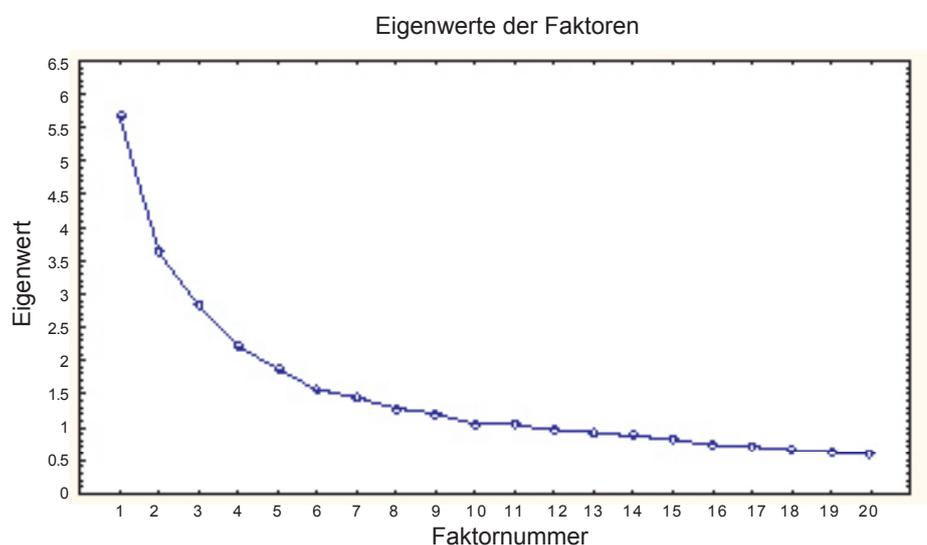


Abb.18

Mögliche Lösungen nach diesem Kriterium wären **5** (vgl. *Abb.19*) oder **9** Faktoren (vgl. *Abb.20*), wobei beide nicht sehr überzeugend sind. Aus diesem Grund wird bei der weiteren Analyse auf den Scree-Test als Kriterium zur Bestimmung der Faktorenanzahl verzichtet.

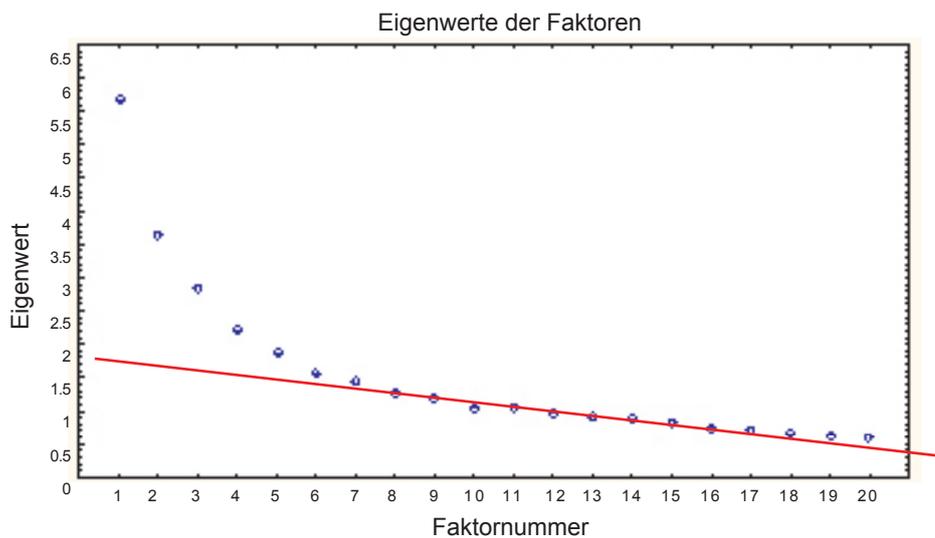


Abb.19

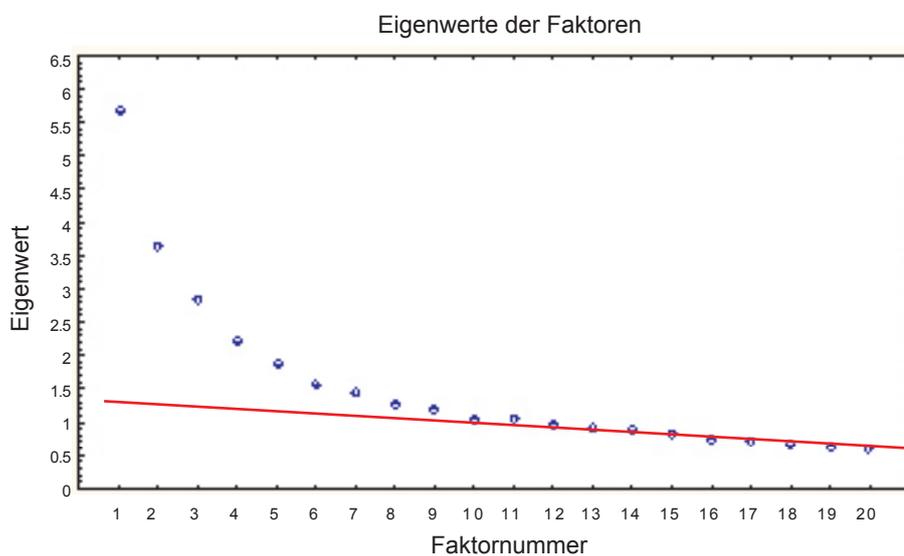


Abb.20

Die Entscheidung über die **maximale** Anzahl zu extrahierender Faktoren wird also anhand des Kaiser-Kriteriums erfolgen. Beim vorliegenden Datenmaterial bringt die Faktorenanalyse demnach elf „wesentliche“ Faktoren hervor, die insgesamt **66,21 %** der Gesamtvarianz aller Variablen erklä-

ren (vgl. **Tab.2**). Da es durchaus möglich ist, dass auch Faktoren, die zur Erklärung der Gesamtvarianz relativ wenig beitragen (wie z. B. die Faktoren 8, 9, 10, 11, aber auch 6 und 7, vgl. **Tab.2**), Bedeutung für die subjektiven Einstellungen zur Effizienz der verschiedenen Fremdsprachenaktivitäten haben, steht die Reduktion auf möglichst wenige Faktoren mit hohen Eigenwerten bei dieser explorativen Untersuchung nicht im Mittelpunkt. Da die subjektiven Einstellungen entscheidend von den persönlichen Vorstellungen und Überzeugungen, wie man eine Fremdsprache erfolgreich lernen kann, abhängen, ist relativ ausgeschlossen, dass sie mit einer geringen Anzahl latenter Variablen begründet werden könnten. Fremdspracherwerb ist ohne Zweifel ein komplexer Prozess, bei dem auch individuelle Unterschiede eine bedeutende Rolle spielen, deswegen wäre es unseriös zu erwarten, diesen durch zwei oder drei latente Größen erklären zu können. Gleichzeitig ist aber anzunehmen, dass wenn bei der Analyse zu viele Faktoren mit niedrigeren Eigenwerten extrahiert werden, Letztere inhaltlich nicht mehr interpretierbar sein können. Die ausschließliche Verwendung des Kaiserkriteriums kann dazu führen, dass bei großer Variablenanzahl (wie es bei dem Datensatz **A1** der Fall ist) zu viele Faktoren extrahiert werden, die selten durchgängig sinnvoll interpretiert werden können (vgl. dazu z. B. Bortz 1985, 1993).

Auf Basis der durchgeführten Faktorenanalyse kann zunächst festgehalten werden, dass sowohl ein 1-Faktorenmodell als auch eines mit 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 oder 11 Faktoren möglich ist, wobei auf keinen Fall nur statistische Kennwerte, sondern auch theoretische Überlegungen (Interpretierbarkeit der Faktoren) als Entscheidungsgrundlage heranzuziehen sind (vgl. Holm 1976:27).

Technische Grundlage für die bessere Interpretierbarkeit der einzelnen Faktoren ist deren Rotation nach der Varimax-Methode (vgl. Kap. 3.2.4.1.3). Sie hat zum Ziel, die Datenstruktur möglichst klar und eindeutig

wiederzugeben. Ein entscheidendes Merkmal aller Rotationsmethoden ist jedoch die Tatsache, dass die Koeffizienten der rotierten Faktoren nicht unabhängig von der Anzahl der im Modell berücksichtigten Faktoren sind. Dies bedeutet, dass, wenn man  $x$  Faktoren einer Gesamtmenge von Faktoren rotiert, sich andere Koeffizienten ergeben werden, als wenn man  $x+1$  Faktoren derselben Gesamtmenge rotiert. Da die Summe aller Eigenwerte der zur Rotation ausgewählten Faktoren auch nach der Rotation gleich bleiben soll, ändern sich dabei die Eigenwerte der einzelnen Faktoren (d. h. beispielsweise, dass ein Faktor mit dem Eigenwert 6 nach der Rotation den Eigenwert 3 haben kann). Um feststellen zu können, ob dieser Tatbestand auch den inhaltlichen Gehalt der neuen Dimensionen verändert, bin ich an dieser Stelle zu der Entscheidung gekommen, die Rotation mehrmals durchzuführen, mit je 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 und 11 Faktoren, wobei als Kriterium die inhaltliche Interpretierbarkeit aufgestellt wird (vgl. Holm 1976:25–26). Mit dieser Prozedur wird auch versucht die Tatsache zu kompensieren, dass die „technischen“ Verfahren zur Bestimmung der Faktorenanzahl bei diesem Datensatz keine eindeutige Lösung erbracht haben.

Die inhaltliche Interpretation der Faktoren wird sich auf die Faktorladungstabellen beziehen, die wiederum auf den rotierten Faktorladungsmatrizen der Itemskalen beruhen (vgl. Anhang:34–53). Da eine Rotation nur bei mehr als einem Faktor möglich ist, soll bei dem 1-Faktorenmodell die unrotierte Matrix eingefügt werden (vgl. Anhang:33). In den Tabellen sind die Variablen für jeden extrahierten Faktor entsprechend der Höhe der Faktorladung in absteigender Reihenfolge geordnet. Im Fettdruck werden diese Ausgangsvariablen dargestellt, die als Interpretationshilfe dienen sollen. Die Entscheidung dafür orientiert sich an der Größe, die die entsprechende Variable erfasst. Als *hoch* werden Ladungen betrachtet, die absolut  $> 0,7$  (in den Tabellen fett, unterstrichen) sind. Ladungen, mit absoluten Werten

zwischen **0,5** und **0,7** (in den Tabellen fett) werden als mittlere Ladungen bezeichnet. Die Faktorladung ist für die Interpretation dann von Bedeutung, wenn ihr absoluter Wert größer oder gleich **0,5** ist (vgl. Backhaus 1994:254).

Um den Faktoren eine zuverlässige inhaltliche Deutung geben zu können, werden nacheinander das 1-, 2-, 3-, 4-, 5-, 6-, 7-, 8-, 9-, 10- und 11-Faktorenmodell analysiert. Die Interpretation orientiert sich immer am Vorzeichen und an der Größe der Koeffizienten der Faktorladungsmatrizen (Anhang:33–53). Jede Faktorladungsmatrix beschreibt im Kontext dieser Untersuchung den Zusammenhang zwischen den Bewertungen der Fremdsprachenaktivitäten und den hypothetischen noch nicht benannten fremdsprachenerwerbsspezifischen Faktoren.

Die Analyse aller Faktorenmodelle (vgl. Anhang:33–53) ergibt, dass die herausgefundenen Faktoren auf eine ziemlich konsistente inhaltliche Struktur hinweisen: In allen Modellen finden sich Faktoren mit denselben Leitvariablen (mit hohen oder mittleren Ladungen), eine Ausnahme macht dabei nur das 1-Faktorenmodell (Anhang:33). Bei dem einzigen Faktor des 1-Faktorenmodells haben alle Variablen positive Koeffizienten der Faktorladungen. Dieser Generalfaktor ist eine Art „Zieldimension“\* **aller** Variablen (Fremdsprachenaktivitäten) zu verstehen, und ist deswegen in Bezug **nur** auf Sprachlernspiele schwer zu interpretieren (zur Deutung des ersten Faktors einer unrotierten Lösung als „mit der Zieldimension identisch“ vgl. z. B. Holm 1976:29–31).

---

\* Eine solche Interpretation des ersten Faktors einer **nicht** rotierten Lösung als „Zieldimension“ ist im gewissen Sinne auf die Entstehungsgeschichte der Faktorenanalyse im Rahmen der Intelligenzforschung zurückzuführen. Die von Spearman (1904, zitiert in Überla 1977:8) entwickelte 2-Faktoren-Theorie beruht auf der Annahme der Existenz eines **allgemeinen Intelligenzfaktors**, der alle betrachteten Variablen – in dem Fall eben **Intelligenztests** – beeinflusst, der zweite Faktor dabei ist für eine bestimmte Leistung (einen Test) spezifisch. Im Laufe der folgenden Jahrzehnte wurde die Idee eines einzigen allgemeinen Faktors immer unhaltbarer, was zur Entwicklung der von Thurstone (1945, zitiert in Überla 1977:9) begründeten multiplen Faktorenanalyse (auf deren Grundlage die meisten heute üblichen Extraktionsverfahren basieren) und der ungefähr parallel dazu entstandenen Hauptkomponentenanalyse (Hotelling 1933) führte (vgl. auch *Historischer Steckbrief der Faktorenanalyse* bei Bortz 1993:475–476).

Die Zieldimension ist eine sozusagen mathematische Antwort auf die im Fragebogen gestellten Fragen, eine Art direkte Reaktion auf das konstruierte Erhebungsinstrument **A1**: Es wird dort nach „Nützlichkeit“ gefragt und als erster Faktor entsteht eben die Nützlichkeit der Fremdsprachenaktivitäten, wie diese von der Stichprobe verstanden wird. Es geht also bei dieser Dimension um die erwartete oder vermutete tatsächliche Nutzung von Kenntnissen und Fertigkeiten, die während der Ausübung der aufgezählten Tätigkeiten gewonnen bzw. gelernt werden. Bei der einfaktoriellen Lösung soll der extrahierte Generalfaktor anhand der Variablen mit den höchsten Faktorladungen interpretiert und benannt werden. Er misst einen Sachverhalt, der als etwas „Konkretes“ oder „Brauchbares“ bezeichnet werden kann. Bei den verschiedenen Personen (daher auch bei verschiedenen Stichproben) kann sicherlich der Inhalt dieser Bezeichnung variieren, insofern auch die Ziele des Fremdsprachenlernens individuell variieren. Bei dem 1-Faktorenmodell dieser Untersuchung können z. B. die hohen Noten bei VIDEO- und AUDIOPROGRAMMEN, RADIO, HV, DIALOGEN, ROLLENSPIELEN, SPIELEN mit folgenden Intentionen erklärt werden: *Leben im Zielsprachenland, freie Kommunikation mit Muttersprachlern, Vorbereitung auf berufliche Situationen*; bei TEST, WETTBEWERBEN, ESSAYS, HV: *Vorbereitung auf Prüfungen, Selbsteinschätzung (dem Selbstbewusstsein dienend)*; bei PROJEKTEN, VORLESUNGEN FREMDSPRACHLICHER LEKTOREN, VIDEO- und AUDIOPROGRAMMEN: *Vorbereitung auf Arbeit in den gewählten Berufssphären oder wissenschaftlichen Gebieten*.

Der erwerbspezifische Faktor in diesem eindimensionalen Modell, der die persönlichen Einstellungen der Probanden bedingt, bezieht sich auf den Grad der Anwendungsbezogenheit der verschiedenen Fremdsprachenaktivitäten. Er gibt summarisch die innere Überzeugung der einzelnen Lerner dieser Stichprobe wieder, die glauben, dass ihr persönlicher Fremdsprachenerwerb erfolgreicher gelingt, wenn sie das lernen, was sie konkret

brauchen bzw. wovon sie glauben, dass sie es in Zukunft brauchen werden. Da die inhaltliche Fülle dieses Faktors in der praktischen Verwertung des Gelernten besteht, habe ich für ihn hier die Bezeichnung „VERWERTEN“ gewählt. Auf der Grundlage der Zieldimension der Befragung ist es aber unmöglich, Hypothesen über die Lernereinstellungen zum Sprachlernspiel zu entwickeln, da eine Zieldimension nicht zur Erklärung der Variablenstruktur führen kann. Die Verwendung eines allgemeinen Faktors „VERWERTEN“ an Stelle aller Fremdsprachenaktivitäten in Folgeanalysen wäre nicht sinnvoll, weswegen hier darauf verzichtet wird. Die persönliche Überzeugung, dass eine Fremdsprachenaktivität *nützlich* für bestimmte Zwecke in Gegenwart oder Zukunft sein kann, also sich verwerten lässt, ist als ein konkreter Ausdruck der individuellen Lernermotivation zu betrachten, deswegen kann der Generalfaktor bei verschiedenen Stichproben (bei einer Datenerhebung mit demselben Instrument) inhaltlich stark variieren.

Im Folgenden werden also die insgesamt elf Faktoren aller rotierten Lösungen behandelt. Bei der Analyse der Faktorladungstabellen (Anhang:34–53) wird schon auf den ersten Blick klar, dass es in jedem neu erzeugten Modell Faktoren gibt, bei denen die höchsten Faktorladungen derselben Ausgangsvariablen angehören. (Einzuschränken wäre diese Aussage nur hinsichtlich des 10. Faktors, der einen geringeren Zusammenhalt in Bezug auf die Leitvariablen aufweist, vgl. den 10. Faktor im 10- und 11-Faktorenmodell im Anhang:50;53).

Die Faktoren werden im Folgenden nach der Reihenfolge ihrer „Entstehung“ dargestellt, indem schon zu Beginn nicht nur nach den quantitativen Koeffizienten (Größe und Vorzeichen der Faktorladungen), sondern auch nach einem inhaltlichen – qualitativen – Kriterium entschieden wird.

Bei der Darstellung wird mit dem ersten und dem zweiten Faktor aus dem 2-Faktorenmodell begonnen, indem untersucht wird, ob es Faktoren in den anderen Modellen gibt, die dieselbe inhaltliche Fülle haben (unabhängig

davon, mit welcher Nummer sie im entsprechenden Modell extrahiert worden sind). Es wird von der Faktorladungsmatrix ausgegangen, der entnommen wird, mit welchen gemessenen Variablen die zwei Faktoren eng korrelieren. Lassen sich die in jedem der untersuchten Faktoren hochladenden Variablen alle unter einen gemeinsamen Messgegenstand subsumieren, so ist damit auch eine mögliche Beschreibung des Faktors gefunden (vgl. Gaensslen/Schubö 1976:256–258).

Als nächster Schritt wird der dritte Faktor betrachtet, der erst im 3-Faktorenmodell „entsteht“. In den weiteren Modellen wird dann nach derselben inhaltlichen Struktur gesucht. Danach kommt der vierte Faktor aus dem 4-Faktorenmodell, dann der fünfte aus dem 5-Faktorenmodell, und so wird der Reihe nach vorgegangen. Nun werden die Faktorladungstabellen zu den jeweiligen Faktoren, die in den verschiedenen Modellen als „dieselben“ erkannt werden, einander gegenübergestellt, um jenen leichter eine inhaltliche Interpretation zuordnen zu können. Die Interpretation wird auf den in den oben aufgeführten Tabellen stehenden Leitvariablen beruhen.

Allen anfänglich nur mathematisch entwickelten Dimensionen werden Namen gegeben, die den Inhalt dieser Dimensionen sinngemäß und kompakt wiedergeben sollen. Da es bei den Ausgangsvariablen um FremdsprachenAKTIVITÄTEN geht, habe ich mich bei den Faktorenbezeichnungen für Verben bzw. Verbalphrasen entschieden. Bei dieser Entscheidung spielte an erster Stelle die Überlegung eine Rolle, dass das gemeinsame – nicht direkt beobachtbare bzw. messbare – Merkmal der Fremdsprachenaktivitäten, also der ermittelte Faktor, auch eine Tätigkeit sein müsse. Jedem Faktornamen folgt eine Kurzbeschreibung der interpretativ zugeschriebenen, vermuteten fremdsprachenerwerbsspezifischen Dimension, die durch den Faktor gemessen wird. Diese Beschreibungen haben einen rein hypothetischen Charakter. Sie sind Produkt dieser explorativen Studie und sind in erster Linie als Annahmen bezogen auf die konkrete Stichprobe zu be-

trachten. Da diese aber relativ groß ist, wäre eine gewisse Generalisierung der Resultate als Hypothese denkbar, die in weiteren empirischen Studien mit konfirmatorischen Designs überprüft werden sollte.

Bei den weiteren Phasen der vorliegenden Untersuchung werden diejenigen der ermittelten Faktoren eine Rolle spielen, bei denen die mit Sprachlernspielen korrespondierenden Variablen hochladen.

Anfangs werden jedoch alle ermittelten fremdsprachenspezifischen Dimensionen inhaltlich interpretiert, um keine von ihnen vorschnell als für den Forschungsgegenstand irrelevant aus der weiteren Analyse auszuschließen. Dies folgt auch aus der schon im Vorfeld der Erhebung getroffenen Entscheidung, die Einstellungen erwachsener Fremdsprachenlerner zum Spiel nicht isoliert zu untersuchen, sondern im Vergleich mit Einstellungen zu anderen Fremdsprachenaktivitäten.

Auf den folgenden Seiten werden nur Auszüge aus den Faktorladungstabellen zu den einzelnen Faktoren (vgl. vollständige Tabellen, Anhang:34–53) und die entsprechenden von mir vorgeschlagenen Interpretation dargestellt. In den Auszügen sind ausschließlich die Variablen mit hohen und mittleren Faktorladungen (größer oder gleich **0,5**), in manchen Fällen – auf Basis der vermuteten inhaltlichen Kriterien – auch die als Nächstes folgenden Variablen dargestellt.

## FAKTOR 1

Variablen	Faktor 1/2 *	Variablen	Faktor 1/3 *	Variablen	Faktor 1/4 *
<u>SPIELE</u>	<u>0.710</u>	<u>SPIELE</u>	<u>0.727</u>	<u>SPIELE</u>	<u>0.705</u>
<u>ROLLEN</u>	<u>0.665</u>	<u>ROLLEN</u>	<u>0.653</u>	<u>ROLLEN</u>	<u>0.668</u>
AUDIO	0.597	AUDIO	0.642	AUDIO	0.609
DIALOGE	0.586	WETTBWB	0.590	WETTBWB	0.589
VIDEO	0.584	LIEDER	0.574	LIEDER	0.587
WETTBWB	0.567	WIEDERHO	0.485	DIALOGE	0.514
LIEDER	0.557	DIALOGE	0.479	WIEDERHO	0.456
PROJEKT	0.544	RADIO	0.473		
RADIO	0.526				
DISKUSS	0.487				
VORLESUN	0.471				
Variablen	Faktor 1/5 *	Variablen	Faktor 1/6 *	Variablen	Faktor 1/7 *
<u>SPIELE</u>	<u>0.691</u>	<u>SPIELE</u>	<u>0.706</u>	<u>SPIELE</u>	<u>0.750</u>
<u>ROLLEN</u>	<u>0.664</u>	<u>ROLLEN</u>	<u>0.671</u>	<u>LIEDER</u>	<u>0.672</u>
LIEDER	0.586	WETTBWB	0.628	<u>ROLLEN</u>	<u>0.652</u>
WETTBWB	0.582	LIEDER	0.616	DIALOGE	0.604
AUDIO	0.559	DIALOGE	0.598	AUDIO	0.590
DIALOGE	0.513	AUDIO	0.561	WETTBWB	0.568
WIEDERHO	0.461	WIEDERHO	0.492	WIEDERHO	0.551
Variablen	Faktor 1/8 *	Variablen	Faktor 1/9 *	Variablen	Faktor 1/10 *
<u>SPIELE</u>	<u>0.806</u>	<u>SPIELE</u>	<u>0.825</u>	<u>SPIELE</u>	<u>0.802</u>
<u>ROLLEN</u>	<u>0.706</u>	<u>ROLLEN</u>	<u>0.767</u>	<u>ROLLEN</u>	<u>0.752</u>
LIEDER	0.647	<u>LIEDER</u>	<u>0.665</u>	<u>LIEDER</u>	<u>0.679</u>
WETTBWB	0.631	WETTBWB	0.593	WETTBWB	0.602
DIALOGE	0.575	DIALOGE	0.558	DIALOGE	0.541
AUDIO	0.566	AUDIO	0.472		
Variablen	Faktor 1/11 *				
<u>SPIELE</u>	<u>0.818</u>				
<u>ROLLEN</u>	<u>0.764</u>				
LIEDER	0.640				
WETTBWB	0.588				
DIALOGE	0.540				
AUDIO	0.446				
				VARIANZ	8.8%

## 1. FAKTOR

## SICH AMÜSIEREN

Man lernt dann eine Fremdsprache erfolgreich, wenn man Spaß und Vergnügen daran hat und insgesamt positive Emotionen mit ihr verbindet.

**Wichtig** beim Umgang mit der Fremdsprache ist die Erzeugung eines Gefühls der Freude und Zufriedenheit.

\* Die hochgestellte Zahl gibt an um welches x-Faktorenmodell es bei der jeweiligen Tabelle geht.

## FAKTOR 2

Variablen	Faktor 2/2	Variablen	Faktor 2/3	Variablen	Faktor 2/4
KONTROLL	0.611	KONTROLL	0.628	<u>LV</u>	<u>0.636</u>
WORTERBU	0.588	GR_UBUNG	0.608	<u>HV</u>	<u>0.625</u>
LX_UBUNG	0.540	THEORIEB	0.599	KONTROLL	0.548
DIKTATE	0.538	WORTERBU	0.564	PRUFUNG	0.523
UBER_M_F	0.531	WORTER_S	0.553	ESSAY	0.501
PRUFUNG	0.530	GRAMMAT	0.544	NACHERZ	0.466
UBER_F_M	0.526	LX_UBUNG	0.544	WORTER_S	0.433
WORTER_S	0.526	LEXIK	0.536		
GR_UBUNG	0.501	DIKTATE	0.482		
LEXIK	0.472	PRUFUNG	0.425		
GRAMMAT	0.435				
Variablen	Faktor 2/5	Variablen	Faktor 2/6	Variablen	Faktor 2/7
<u>HV</u>	<u>0.700</u>	<u>KONTROLL</u>	<u>0.733</u>	<u>PRUFUNG</u>	<u>0.735</u>
<u>LV</u>	<u>0.686</u>	<u>PRUFUNG</u>	<u>0.716</u>	<u>KONTROLL</u>	<u>0.728</u>
ESSAY	0.560	ESSAY	0.554	ESSAY	0.527
KONTROLL	0.542	DIKTATE	0.494	WORTER_S	0.420
PRUFUNG	0.502	WORTER_S	0.444		
LESEN_S	0.449				
WORTER_S	0.415				
DIKTATE	0.389				
Variablen	Faktor 2/8	Variablen	Faktor 2/9	Variablen	Faktor 2/10
<u>PRUFUNG</u>	<u>0.757</u>	<u>PRUFUNG</u>	<u>0.787</u>	<u>PRUFUNG</u>	<u>0.790</u>
<u>KONTROLL</u>	<u>0.753</u>	<u>KONTROLL</u>	<u>0.727</u>	<u>KONTROLL</u>	<u>0.767</u>
ESSAY	0.516	ESSAY	0.609	ESSAY	0.508
LESEN_S	0.417	LX_UBUNG	0.334	LX_UBUNG	0.439
LX_UBUNG	0.404	WORTER_S	0.318	GR_UBUNG	0.414
WORTER_S	0.403	LESEN_S	0.315	WETTBWB	0.307
GR_UBUNG	0.322	WETTBWB	0.313		
Variablen	Faktor 2/11			VARIANZ	6.3%
<u>PRUFUNG</u>	<u>0.757</u>				
<u>KONTROLL</u>	<u>0.721</u>				
<u>ESSAY</u>	<u>0.654</u>				
DIKTATE	0.328				

## 2. FAKTOR

## MITEINANDER KONKURRIEREN

Man lernt dann eine Fremdsprache erfolgreich, wenn man seinen sprachlichen Fortschritt ständig selbst evaluiert, sich mit anderen vergleicht oder nach einer Norm beurteilen lässt.

**Wichtig** beim Umgang mit der Fremdsprache ist der Wettkampf um die beste Leistung, wobei sowohl die Vorbereitung als auch der „Preis“ fördernd wirken.

## FAKTOR 3

Variablen	Faktor 3/ <sup>3</sup>	Variablen	Faktor 3/ <sup>4</sup>	Variablen	Faktor 3/ <sup>5</sup>
<u>PROJEKT</u>	<u>0.680</u>	<u>VORLESUN</u>	<u>0.702</u>	<u>REFERATE</u>	<u>0.759</u>
<u>VORLESUN</u>	<u>0.637</u>	VIDEO	0.631	<u>PROJEKT</u>	<u>0.689</u>
REFERATE	0.629	PROJEKT	0.628	<u>VORLESUN</u>	<u>0.684</u>
VIDEO	0.577	REFERATE	0.597	<u>DISKUSS</u>	<u>0.658</u>
LESEN_S	0.576	DISKUSS	0.548	FR_GESPR	0.440
DISKUSS	0.505	FERNSEH	0.547	VIDEO	0.377
FR_GESPR	0.434	LESEN_S	0.477		
ESSAY	0.432	FR_GESPR	0.366		
FERNSEH	0.416	INTERNET	0.340		
PRUFUNG	0.397				
Variablen	Faktor 3/ <sup>6</sup>	Variablen	Faktor 3/ <sup>7</sup>	Variablen	Faktor 3/ <sup>8</sup>
<u>REFERATE</u>	<u>0.772</u>	<u>REFERATE</u>	<u>0.770</u>	<u>REFERATE</u>	<u>0.764</u>
<u>PROJEKT</u>	<u>0.686</u>	<u>VORLESUN</u>	<u>0.682</u>	<u>VORLESUN</u>	<u>0.685</u>
<u>VORLESUN</u>	<u>0.685</u>	<u>PROJEKT</u>	<u>0.662</u>	<u>PROJEKT</u>	<u>0.656</u>
DISKUSS	0.647	<u>DISKUSS</u>	<u>0.651</u>	DISKUSS	0.649
FR_GESPR	0.439	FR_GESPR	0.426	FR_GESPR	0.439
VIDEO	0.367	LX_UBUNG	0.348	LX_UBUNG	0.361
NACHERZ	0.361	VIDEO	0.347	VIDEO	0.357
LX_UBUNG	0.347				
Variablen	Faktor 3/ <sup>9</sup>	Variablen	Faktor 3/ <sup>10</sup>	Variablen	Faktor 3/ <sup>11</sup>
<u>REFERATE</u>	<u>0.750</u>	<u>REFERATE</u>	<u>0.755</u>	<u>REFERATE</u>	<u>0.763</u>
<u>VORLESUN</u>	<u>0.726</u>	<u>VORLESUN</u>	<u>0.739</u>	<u>VORLESUN</u>	<u>0.753</u>
<u>DISKUSS</u>	<u>0.713</u>	<u>DISKUSS</u>	<u>0.716</u>	<u>DISKUSS</u>	<u>0.699</u>
<u>PROJEKT</u>	<u>0.656</u>	<u>PROJEKT</u>	<u>0.664</u>	<u>PROJEKT</u>	<u>0.654</u>

VARIANZ 7.7%

## 3. FAKTOR

## SPRACHE KREATIV ANWENDEN

Man lernt dann eine Fremdsprache erfolgreich, wenn man die Sprache ungesteuert in sozial wichtigen Bereichen bei kreativen und verantwortungsvollen Aufgaben benutzt.

**Wichtig** beim Umgang mit der Fremdsprache ist das Vorhandensein von Anlässen zu ernsthafter und auf konkrete Ziele ausgerichteter Interaktion, bei denen man interpretierend anerkannten gesellschaftlichen Mustern folgen kann.

## FAKTOR 4

Variablen	Faktor 4/ <sup>4</sup>	Variablen	Faktor 5/ <sup>5</sup>	Variablen	Faktor 5/ <sup>6</sup>
<u>THEORIEB</u>	<u>0.737</u>	<u>GR_UBUNG</u>	<u>0.730</u>	<u>THEORIEB</u>	<u>0.714</u>
<u>GRAMMAT</u>	<u>0.657</u>	LX_UBUNG	0.642	<u>GRAMMAT</u>	<u>0.662</u>
WORTERBU	0.620	LEXIK	0.562	LEXIK	0.647
LEXIK	0.576	THEORIEB	0.560	GR_UBUNG	0.585
GR_UBUNG	0.537	GRAMMAT	0.499	LX_UBUNG	0.537
INTERNET	0.441	WIEDERHO	0.462	WORTERBU	0.402
LX_UBUNG	0.436	KONTROLL	0.443		
KONTROLL	0.424	WORTER_S	0.413		
WORTER_S	0.389				

Variablen	Faktor 5/ <sup>7</sup>	Variablen	Faktor 5/ <sup>8</sup>	Variablen	Faktor 5/ <sup>9</sup>
<u>THEORIEB</u>	<u>0.699</u>	<u>THEORIEB</u>	<u>0.716</u>	<u>THEORIEB</u>	<u>0.692</u>
<u>GRAMMAT</u>	<u>0.669</u>	<u>GRAMMAT</u>	<u>0.684</u>	<u>GRAMMAT</u>	<u>0.690</u>
<u>LEXIK</u>	<u>0.651</u>	<u>0.649</u>	GR_UBUNG	LEXIK	0.644
GR_UBUNG	0.597	0.567	LX_UBUNG	LX_UBUNG	0.598
LX_UBUNG	0.581	0.555	WORTERBU	GR_UBUNG	0.594
WORTERBU	0.373	0.393		WORTERBU	0.378
				WORTER_S	0.359

Variablen	Faktor 4/ <sup>10</sup>	Variablen	Faktor 4/ <sup>11</sup>
<u>GRAMMAT</u>	<u>0.701</u>	<u>LEXIK</u>	<u>0.737</u>
<u>THEORIEB</u>	<u>0.697</u>	<u>GRAMMAT</u>	<u>0.731</u>
<u>LEXIK</u>	<u>0.673</u>	THEORIEB	0.582
LX_UBUNG	0.481	WORTERBU	0.517
WORTERBU	0.459		
GR_UBUNG	0.439		
WORTER_S	0.415		

VARIANZ 6.6%

## 4. FAKTOR

## SPRACHE STRUKTURIEREN

Man lernt dann eine Fremdsprache erfolgreich, wenn man die Struktur und die innere Logik der Sprache rekonstruiert und erkennt.

**Wichtig** beim Umgang mit der Fremdsprache ist das Vorhandensein zuverlässiger Quellen (Lehrer, Bücher, Tabellen etc.), mit deren Hilfe alle sprachlichen Erscheinungen klar formuliert und unmissverständlich erläutert und erklärt werden können.

## FAKTOR 5

Variablen	Faktor 4/5	Variablen	Faktor 4/6	Variablen	Faktor 4/7
<u>INTERNET</u>	<u>0.661</u>	<u>FERNSEH</u>	<u>0.694</u>	<u>FERNSEH</u>	<u>0.738</u>
FERNSEH	0.631	INTERNET	0.603	VIDEO	0.612
VIDEO	0.561	VIDEO	0.568	INTERNET	0.524
RADIO	0.553	RADIO	0.508	LESEN_S	0.497
WORTERBU	0.550	WORTERBU	0.454	RADIO	0.488
THEORIEB	0.471	LESEN_S	0.367	TESTS_S	0.354
				WORTERBU	0.348

Variablen	Faktor 4/8	Variablen	Faktor 4/9	Variablen	Faktor 10/10
<u>FERNSEH</u>	<u>0.841</u>	<u>FERNSEH</u>	<u>0.828</u>	<u>RADIO</u>	<u>0.726</u>
VIDEO	0.564	RADIO	0.575	<u>FERNSEH</u>	<u>0.642</u>
RADIO	0.531	VIDEO	0.559	INTERNET	0.577
LESEN_S	0.493	INTERNET	0.505	VIDEO	0.470
INTERNET	0.454	LESEN_S	0.441	AUDIO	0.429
WORTERBU	0.321	WORTERBU	0.351		

Variablen	Faktor 10/11
<u>RADIO</u>	<u>0.718</u>
<u>FERNSEH</u>	<u>0.677</u>
INTERNET	0.547
VIDEO	0.498
AUDIO	0.405

VARIANZ 6.1%

## 5. FAKTOR

## AUFNEHMEN

Man lernt dann eine Fremdsprache erfolgreich, wenn man sich frei und ungesteuert authentisches sprachliches Material zuführen lässt.

**Wichtig** beim Umgang mit der Fremdsprache ist die Gewährleistung eines freien sprachlichen Inputs durch verschiedene Medien.

## FAKTOR 6

Variablen	Faktor 6/6	Variablen	Faktor 6/7	Variablen	Faktor 6/8
<b><u>LV</u></b>	<b><u>0.874</u></b>	<b><u>LV</u></b>	<b><u>0.898</u></b>	<b><u>LV</u></b>	<b><u>0.899</u></b>
<b><u>HV</u></b>	<b><u>0.838</u></b>	<b><u>HV</u></b>	<b><u>0.857</u></b>	<b><u>HV</u></b>	<b><u>0.861</u></b>
TESTS_S	0.358	TESTS_S	0.313	TESTS_S	0.288
LESEN_S	0.262	AUDIO	0.239		
AUDIO	0.232				

Variablen	Faktor 6/9	Variablen	Faktor 6/10	Variablen	Faktor 6/11
<b><u>LV</u></b>	<b><u>0.895</u></b>	<b><u>LV</u></b>	<b><u>0.899</u></b>	<b><u>LV</u></b>	<b><u>0.898</u></b>
<b><u>HV</u></b>	<b><u>0.872</u></b>	<b><u>HV</u></b>	<b><u>0.884</u></b>	<b><u>HV</u></b>	<b><u>0.883</u></b>
TESTS_S	0.287	AUDIO	0.301	AUDIO	0.287
AUDIO	0.265	TESTS_S	0.264	NACHERZ	0.213
		RADIO	0.205	RADIO	0.201
				<b>VARIANZ</b>	<b>5.8%</b>

### 6. FAKTOR

#### BEGREIFEN

Man lernt dann eine Fremdsprache erfolgreich, wenn man gesteuert sprachliche Bedeutungen und Inhalte in der Variationsbreite der Ausdrucksweise erkennt und verstehen lernt.

**Wichtig** beim Umgang mit der Fremdsprache ist die prüfende Berührung mit unterschiedlichen inhaltlich zusammenhängenden Aussagen und Texten mit variierendem formalen Aufbau.

## FAKTOR 7

Variablen	Faktor 7/7	Variablen	Faktor 7/8	Variablen	Faktor 7/9
<u>UBER_M_F</u>	<u>0.759</u>	<u>UBER_M_F</u>	<u>0.763</u>	<u>UBER_F_M</u>	<u>0.772</u>
<u>UBER_F_M</u>	<u>0.745</u>	<u>UBER_F_M</u>	<u>0.753</u>	<u>UBER_M_F</u>	<u>0.761</u>
DIKTATE	0.504	DIKTATE	0.506	DIKTATE	0.523
WORTERBU	0.504	WORTERBU	0.501	WORTERBU	0.491
LAUTLESE	0.407	LAUTLESE	0.406	LAUTLESE	0.445

Variablen	Faktor 7/10	Variablen	Faktor 7/11
<u>UBER_F_M</u>	<u>0.782</u>	<u>UBER_M_F</u>	<u>0.819</u>
<u>UBER_M_F</u>	<u>0.769</u>	<u>UBER_F_M</u>	<u>0.809</u>
DIKTATE	0.515	DIKTATE	0.434
WORTERBU	0.475	LAUTLESE	0.414
LAUTLESE	0.433	WORTERBU	0.414

VARIANZ 6.0%

## 7. FAKTOR

## ÜBERTRAGEN

Man lernt dann eine Fremdsprache erfolgreich, wenn man sprachliche Elemente von einem in ein anderes System bei gleichzeitiger Anwendung verschiedener sprachlicher Fertigkeiten transferiert (wie z. B. an erster Stelle Übersetzungen von einer in eine andere Sprache, aber auch Überführungen von der schriftlichen in die mündliche Form der Sprache und umgekehrt).

**Wichtig** beim Umgang mit der Fremdsprache ist die Entwicklung der Gewandtheit in der technischen Anwendung der Sprache durch das Zusammenwirken von persönlichen Eigenschaften, Erlerntem und Erfahrung.

## FAKTOR 8

Variablen	Faktor 8/ <sup>8</sup>	Variablen	Faktor 8/ <sup>9</sup>	Variablen	Faktor 8/ <sup>10</sup>
<u>AUSWEND</u>	<u>0.698</u>	<u>AUSWEND</u>	<u>0.748</u>	<u>AUSWEND</u>	<u>0.805</u>
NACHERZ	0.521	WIEDERHO	0.563	WIEDERHO	0.533
WIEDERHO	0.495	NACHERZ	0.328	LIEDER	0.303
		AUDIO	0.246	ESSAY	0.266
				NACHERZ	0.248
<b>Variablen</b>	<b>Faktor 8/<sup>11</sup></b>				
<u>AUSWEND</u>	<u>0.813</u>				
WIEDERHO	0.587				
LIEDER	0.332				
WORTER_S	0.286				
NACHERZ	0.250				
AUDIO	0.227				
ESSAY	0.211				
<b>VARIANZ</b>	<b>4.5%</b>				

## 8. FAKTOR

## IMITIEREN

Man lernt dann eine Fremdsprache erfolgreich, wenn man verschiedene sprachliche Elemente bewusst imitierend konstruiert, sowohl auf der inhaltlichen, als auch auf der formalen Ebene der Sprache (wie z. B. Artikulation, Satzmelodie, syntaktische Strukturen, Ausdrucksweise, Stil).

**Wichtig** beim Umgang mit der Fremdsprache ist das Vorhandensein von zuverlässigen und für die Nachahmung geeigneten sprachlichen Modellen.

## FAKTOR 9

Variablen	Faktor9 <sup>9</sup>	Variablen	Faktor 9/ <sup>10</sup>	Variablen	Faktor 9/ <sup>11</sup>
<u>FR_GESPR</u>	<u>0.737</u>	<u>FR_GESPR</u>	<u>0.694</u>	<u>FR_GESPR</u>	<u>0.754</u>
<u>NACHERZ</u>	<u>0.626</u>	<u>NACHERZ</u>	<u>0.676</u>	<u>NACHERZ</u>	<u>0.616</u>
LESEN_S	0.435	LX_UBUNG	0.357	LESEN_S	0.400
				FERNSEH	0.328
				<b>VARIANZ</b>	<b>4.4%</b>

## 9. FAKTOR

## ERLEBEN

Man lernt dann eine Fremdsprache erfolgreich, wenn man frei seine Gedanken und Intentionen (sprachlich) ausdrückt und die der anderen versteht.

**Wichtig** beim Umgang mit der Fremdsprache ist die freie Kommunikation, bei der man sich an den gegebenen Tatsachen und konkreten Situationen orientiert anstatt Regeln zu folgen.

## FAKTOR 10

Variablen	Faktor 5/ <sup>10</sup>	Variablen	Faktor 11/ <sup>11</sup>
<b>LESEN_S</b>	<b>0.706</b>	<b>TESTS_S</b>	<b>0.730</b>
<b>FERNSEH</b>	<b>0.524</b>	<b>LESEN_S</b>	<b>0.602</b>
ESSAY	0.354	<b>VIDEO</b>	<b>0.516</b>
VIDEO	0.331	<b>WORTER_S</b>	<b>0.459</b>
WORTERBU	0.280	LX_UBUNG	0.249
TESTS_S	0.249		
FR_GESPR	0.247	<b>VARIANZ</b>	<b>4.7%</b>
WORTER_S	0.239		

### 10. FAKTOR

#### AUSPROBIEREN

Man lernt dann eine Fremdsprache erfolgreich, wenn man selbstständig und in aller Ruhe überprüft und feststellt, ob die Sprache tatsächlich so funktioniert, wie man es gelernt hat.

**Wichtig** beim Umgang mit der Fremdsprache ist das spontane, aber bewusste (intuitive) Erproben der Sprache bzw. das Testen des eigenen sprachlichen Könnens.

## FAKTOR 11

Variablen	Faktor 5/11
<b>GR_UBUNG</b>	<b>0.736</b>
<b>LX_UBUNG</b>	<b>0.726</b>
KONTROLL	0.331
AUDIO	0.289
WIEDERHO	0.288
<b>VARIANZ</b>	<b>5.4%</b>

### 11. FAKTOR

#### SICH DRILLEN

Man lernt dann eine Fremdsprache erfolgreich, wenn man gesteuert überprüft oder überprüfen lässt, ob man verschiedene sprachliche Inhalte und Strukturen richtig gelernt hat.

**Wichtig** beim Umgang mit der Fremdsprache ist das ständige systematische Üben und Einlernen von einzelnen sprachlichen Elementen.

In Bezug auf die im Vorfeld der Erhebung entwickelten Arbeitshypothesen (vgl. Kap. 3.1.2) kann man anhand der Ergebnisse der durchgeführten Faktorenanalyse Folgendes schließen:

– Es sind tatsächlich mehrere **inhaltlich stabile fremdsprachenerwerbsspezifische Dimensionen** innerhalb der subjektiven Einstellungen festzustellen. Sie beruhen auf den persönlichen Vorstellungen davon bzw. Erfahrungen damit, wie man eine Fremdsprache erfolgreich erwerben kann. Die festgestellte Intersubjektivität der Dimensionen lässt vermuten, dass diese auch objektiv als verschiedene Spracherwerbsmechanismen existieren, die – alle oder zum Teil – bei jeder einzelnen Person so zusammenwirken, dass der individuelle Fremdsprachenerwerb tatsächlich erfolgt.

– Die Unterschiede in den subjektiven Einstellungen zum konkreten Nutzen der Sprachlernspiele für den individuellen Fremdsprachenerwerb bei einzelnen Personen werden **nicht** durch unterschiedliche Kombinationen der ermittelten Dimensionen bedingt. Das Spielen erweist sich eher als ein möglicher **selbständiger Mechanismus** zum Fremdspracherwerb: Durch die Faktorenanalyse wurde das Sprachlernspiel als der „Tenor“ (vgl. Ost 1984:616) einer der fremdsprachenerwerbsspezifischen Dimensionen herausgestellt. Diese Dimension hat, wie auch die übrigen, einen Tätigkeitscharakter und wird mit „**SICH AMÜSIEREN**“ beschrieben, sie kann aber auch als „**SPIELEN IM WEITEREN SINNE**“ interpretiert werden. Kennzeichnend für sie ist der Spaß beim Umgang mit der Fremdsprache und das Gefühl, dass man freiwillig, ohne einen erkennbaren Lernzweck und zum Vergnügen mit der Sprache beschäftigt ist (mit ihr „spielt“).

– Die Analyse des Datenmaterials aus dem Fragebogen **A1** hat zu **keinen** Resultaten geführt, die die Annahme der Existenz verschiedener Typen persönlicher Erwartungen in Bezug auf die konkreten Beiträge der Sprachlernspiele beim Fremdsprachenlernen bestätigen oder widerlegen.

Im Vergleich bzw. bei der Gegenüberstellung mit anderen Tätigkeiten, die dem Fremdsprachenlernen dienen sollen, wird das Spiel offensichtlich deutlich von allen anderen Beschäftigungen unterschieden und subjektiv eher als das „Andere“, „Verschiedene“ oder sogar „Abweichende“ wahrgenommen. Dieses empirische Resultat unterstützt die theoretische Definierung des Fremdsprachenunterrichtsspiels als ein innerhalb des Unterrichts in sich geschlossener Handlungsrahmen (vgl. Kap. 2.4.1), kann aber nicht ausschließen, dass einzelne Personen den Beitrag des Spielens zum Fremdsprachenerwerb subjektiv anders interpretieren.

Nach der Interpretation der neuen fremdsprachenspezifischen Dimensionen als unterschiedliche Mechanismen zum Fremdsprachenerwerb soll hier des Weiteren versucht werden, wechselseitige Beziehungen zwischen einer subjektiven Bevorzugung einzelner Spracherwerbsmechanismen und anderen Persönlichkeitsmerkmalen und Herangehensweisen festzustellen. Da dieser Teil des Erhebungsinstruments **A1**, der die Persönlichkeitscharakteristika messen sollte (vgl. Frage 3, Anhang:2), wie der gesamte Fragebogen schon im Vorfeld der empirischen Untersuchung erstellt wurde, konnten bei seiner Konstruktion die Resultate der durchgeführten Faktorenanalyse nicht berücksichtigt werden. Aus diesem Grund sind nicht alle geplanten und durchgeführten Messungen als zweckmäßig zu beurteilen bzw. fehlen andere, die erst nach den Ergebnissen der Faktorenanalyse als relevant antizipiert werden konnten. Von Vorteil ist jedoch, dass ausnahmslos alle Personen, die die Fremdsprachenaktivitäten bewertet haben, auch Angaben über ihre Persönlichkeit gemacht haben. Diese Tatsache erlaubt es, eine Korrelationsanalyse zwischen den Faktorenwerten\* im

---

\* Koeffiziente in der Faktorenmatrix (vgl. Kap. 3.2.4.1.2), die sich auf die Personen/Probanden beziehen.

11-Faktorenmodell und den Variablen 37–55 (vgl. **Var 37** bis **Var 55** in Kap. 4.1.1 und Anhang:3) durchzuführen.

Generell kann man feststellen, dass sich bei der Analyse nicht sehr hohe Korrelationswerte ergeben. Das gilt insbesondere für den Versuch, einen Zusammenhang zwischen den neuen Dimensionen und den gegenübergestellten Paaren *intuitiv/praktisch – rational/theoretisch* (vgl. Items C, D, G, I, Frage 3, Anhang:3) herzustellen.

Anhand der **Tabelle 3**, die die festgestellten Korrelationen (signifikante Werte fett gedruckt) zwischen den Variablen 37–55 und den 11 Faktoren veranschaulicht (vgl. auch die Korrelationswerte zwischen den Variablen 37–55: *Persönlichkeitscharakteristika* und den Variablen 1–36: *Fremdsprachenaktivitäten* im Anhang:54), lassen sich einige weitere Schlüsse ziehen. Hinsichtlich des Forschungsgegenstands wird bei der Interpretation besondere Aufmerksamkeit den Zusammenhängen der Variablen mit dem Faktor **1/SICH AMÜSIEREN** geschenkt (**Abb.21**), da nur dieser laut der vorgeschlagenen Interpretation der elf Faktoren als

	FA1	FA2	FA3	FA4	FA5	FA6	FA7	FA8	FA9	FA10	FA11
GERN	0.04	<b>0.26</b>	0.01	0.04	-0.07	0.02	0.13	-0.07	-0.01	0.02	0.12
GRUPPE	0.08	0.01	<b>0.21</b>	0.01	0.05	-0.08	-0.13	<b>0.18</b>	-0.01	-0.07	-0.06
VORBEREI	0.03	<b>0.19</b>	-0.06	0.02	<u>-0.14</u>	0.13	0.05	-0.05	0.00	<b>-0.17</b>	0.11
PRAGMAT	0.07	0.07	-0.10	-0.03	-0.05	-0.05	-0.10	0.00	0.00	-0.07	0.09
ABSTRAKT	-0.07	0.11	-0.10	0.07	-0.10	0.01	0.10	0.12	-0.06	-0.09	-0.01
EIGENSTE	0.10	-0.07	-0.03	0.06	<u>0.15</u>	0.05	-0.06	0.04	-0.01	0.06	<u>0.14</u>
IMPROVIS	<u>0.15</u>	0.00	0.04	-0.03	0.03	0.06	0.00	-0.01	-0.01	0.02	-0.11
RAZIO	0.13	0.11	-0.09	0.09	-0.05	0.06	-0.08	-0.09	0.04	0.07	0.09
UMSEHEN	0.11	<u>0.14</u>	0.00	0.01	0.07	0.06	0.04	-0.03	<u>-0.15</u>	-0.04	-0.02
INTUITIO	-0.04	0.01	0.06	0.03	-0.02	0.09	0.01	-0.01	<b>0.19</b>	0.05	<u>-0.15</u>
KONTAKTE	0.03	-0.05	-0.06	<b>0.28</b>	-0.11	0.00	0.04	-0.06	<u>0.15</u>	0.06	-0.10
SPONTAN	0.07	-0.04	-0.02	0.06	-0.01	0.00	0.02	-0.05	<b>0.18</b>	0.05	-0.07
ALLEIN	0.08	-0.02	-0.04	0.13	0.11	0.08	0.13	-0.10	0.02	0.05	0.10
SPIELEN	<b>0.33</b>	-0.10	<u>-0.15</u>	0.07	-0.01	<u>0.15</u>	-0.04	-0.13	0.10	-0.05	-0.04
SEHEN	<b>0.17</b>	-0.06	0.07	<b>0.20</b>	-0.06	0.10	0.09	0.11	0.09	0.00	-0.10
FR_SPR	0.04	0.10	<b>0.19</b>	0.07	0.05	-0.03	0.09	0.12	<b>0.17</b>	-0.05	0.01
LEHRER	-0.08	0.14	0.12	<b>-0.18</b>	<u>0.15</u>	0.06	-0.03	-0.04	0.09	-0.01	0.01
ALTER	0.10	<b>0.19</b>	0.02	0.09	0.10	-0.06	0.08	0.06	-0.09	-0.05	-0.02
GESCHL	-0.02	-0.02	-0.12	0.03	-0.05	<b>0.22</b>	0.06	0.04	0.11	<b>0.20</b>	-0.05

signifikant  $p < 0.05$

Tab.3

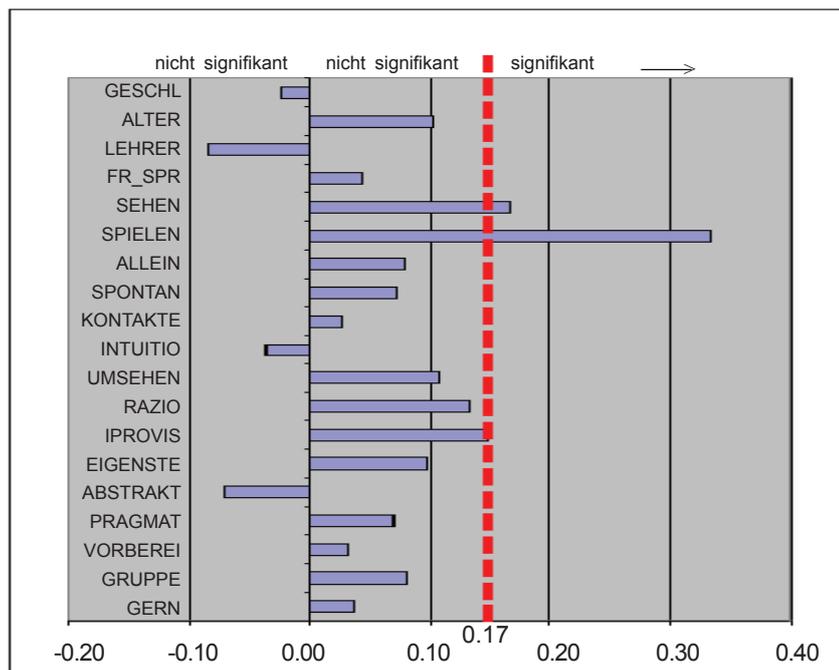
Faktor 1      **SICH AMÜSIEREN**

Abb.21

repräsentativ für die subjektiven Einstellungen zum Nutzen vom Spiel beim Fremdsprachenerwerb gelten kann.

Die Resultate der Korrelationsanalyse sprechen dafür, dass:

**erstens** generell **nur** solche Personen dazu neigen, eine Fremdsprache durch Spiele und andere „amüsierende“ Fremdsprachenaktivitäten zu erwerben, die von sich behaupten, dass sie Spiele im Allgemeinen mögen, im Leben selbst gern spielen und auch gern anderen beim Spielen zuschauen; **zweitens** diese Neigung sehr wahrscheinlich von keiner anderen persönlichen Eigenschaft und Verhaltensweise entscheidend abhängt. Eine relativ hohe Korrelation, jedoch keine signifikante, besteht nur mit einer Variable, die als „Vorliebe für Improvisation“ (vgl. IMPROVIS, **Tab.3** und **Abb.21**) bezeichnet werden kann. Die Bevorzugung einer solchen Handlungsweise ist jedoch wieder im Kontext einer allgemeinen Neigung zum „Spielen im Leben“ zu betrachten: IMPROVISIEREN heißt, etwas *spontan* und ohne Vorbereitung zu tun, das auch *unvorhergesehen* oder *unerwartet* wirkt – Eigenschaften, die generell dem Spiel als menschlicher Betätigung zugeschrieben werden (vgl. Kap. 2).

## **Exkurs**

An dieser Stelle möchte ich einen Exkurs einfügen, indem ich einige weitere empirische Resultate behandle, die nicht unmittelbar zum Forschungsgegenstand der Studie gehören. Folgende Erkenntnisse gehören in den Kontext des Forschungsbereichs „*Individuelle Unterschiede vs. universelle Prozesse beim Fremdsprachenerwerb*“, in dem auch das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit liegt (vgl. Einleitung), gehen aber über das konkrete Forschungsthema „*Spiel beim Fremdsprachenerwerb*“ hinaus, da sie auf andere Fremdsprachenerwerbsmechanismen und Unterrichtsinstrumente zu beziehen sind. Die Schlussfolgerungen, auf den durchgeführten Faktoren- und nachfolgenden Korrelationsanalysen basierend, sind ein Produkt des Explorationsprozesses der Studie und können, obschon sie mit Sprachlernspielen nicht direkt zu verknüpfen sind, meines Erachtens eine wichtige Bedeutung für die Fremdspracherwerbsforschung haben und bedürfen aus diesem Grund nun zumindest einer kurzen Erläuterung (zukünftig auch eine Überprüfung):

– Personen, die im Prozess der Fremdsprachenbeherrschung den Mechanismus der Strukturierung der Sprache (Faktor 4) bevorzugen, bezeichnen sich selbst auch als solche, für die die zwischenmenschlichen Kontakte und der Meinungs austausch von großer Bedeutung sind. Diese Wechselbeziehung könnte vielleicht dadurch erklärt werden, dass es für solche Personen sehr wichtig ist, in der Kommunikation sprachlich „perfekt“ zu sein.

– Personen, die im Prozess der Fremdsprachenbeherrschung den Mechanismus der gezielten kreativen Anwendung der Sprache (Faktor 3) bevorzugen, bezeichnen sich selbst auch als solche, die prinzipiell gerne im Team arbeiten und diskutieren. Es ist anzunehmen, dass mit zunehmender Erfahrung auf dem Gebiet des Fremdsprachenlernens die Vorliebe für diesen Mechanismus zum Fremdsprachenerwerb deutlicher

wird.

– Personen, die im Prozess der Fremdsprachenbeherrschung den Mechanismus der Konkurrenz und Erfolgsmessung (Faktor 2) bevorzugen, bezeichnen sich selbst auch als solche, die alles Nötige lieber immer im Voraus erledigen, damit später alles ohne Probleme abläuft. Es ist anzunehmen, dass mit zunehmendem Alter die Vorliebe für diesen Mechanismus zum Fremdsprachenerwerb größer wird. Diese Personen bezeichnen sich auch als solche, die das Fremdsprachenlernen im Prinzip gern mögen. Dieser Zusammenhang könnte dadurch entstehen, dass der institutionelle Fremdsprachenunterricht hauptsächlich mit Leistungsmessung arbeitet und aus diesem Grund auch das Erlernen einer Fremdsprache im institutionellen Unterricht vor allem Personen gefällt, die diesen Mechanismus prinzipiell als fördernd empfinden.

– Personen, die im Prozess der Fremdsprachenbeherrschung den Mechanismus des Erlebens der Sprache (Faktor 9) bevorzugen, bezeichnen sich selbst einerseits als spontan und impulsiv im Leben, andererseits auch als intuitiv handelnd. Zu vermuten ist, dass vielleicht umgekehrt für Leute, die immer gründlich überlegen, bevor sie handeln, dieser Mechanismus nicht sehr erfolgversprechend wäre. Mit wachsender Zahl an erlernten Fremdsprachen wächst höchstwahrscheinlich die Fähigkeit, von diesem Mechanismus zum Fremdsprachenerwerb zu profitieren.

– Personen, die im Prozess der Fremdsprachenbeherrschung den Mechanismus der gezielten Imitation (Faktor 8) bevorzugen, bezeichnen sich selbst auch als solche, die lieber in einer Gruppe arbeiten und mit ihr über ihre Probleme diskutieren. Die Deutung des festgestellten Verhältnisses wäre, im Zusammenhang mit einem in der Psychologie behandelten Konstrukt zu suchen, nach dem Leute, die der Gruppe einen Vorrang gegenüber sich selbst einräumen, auch dazu neigen, von der Gruppe anerkannte Modelle nachzubilden. „Gruppe“ wäre hier unter

Umständen auch als „Zielsprachengemeinschaft“ zu interpretieren (vgl. *Tab.3*).

Nach der inhaltlichen Interpretation der durch die Faktorenanalyse ermittelten Dimensionen als verschiedene Spracherwerbsmechanismen möchte ich abschließend noch ein Modell (*Abb.22*) zum Fremdspracherwerb vorschlagen. Es soll, auf den empirischen Resultaten der vorliegenden Untersuchung basierend, grafisch veranschaulichen, wie durch das Zusammenwirken verschiedener Mechanismen der Fremdspracherwerb stattfindet.

Dieses Modell soll als Hypothese betrachtet werden. Dabei wird das Zusammenwirken der elf behandelten Spracherwerbsmechanismen (Faktoren) bei der konkreten Stichprobe gezeigt. Sie werden in der Darstellung mit dem Buchstaben **F** und jeweils der entsprechenden Faktornummer von **1** bis **11** markiert.

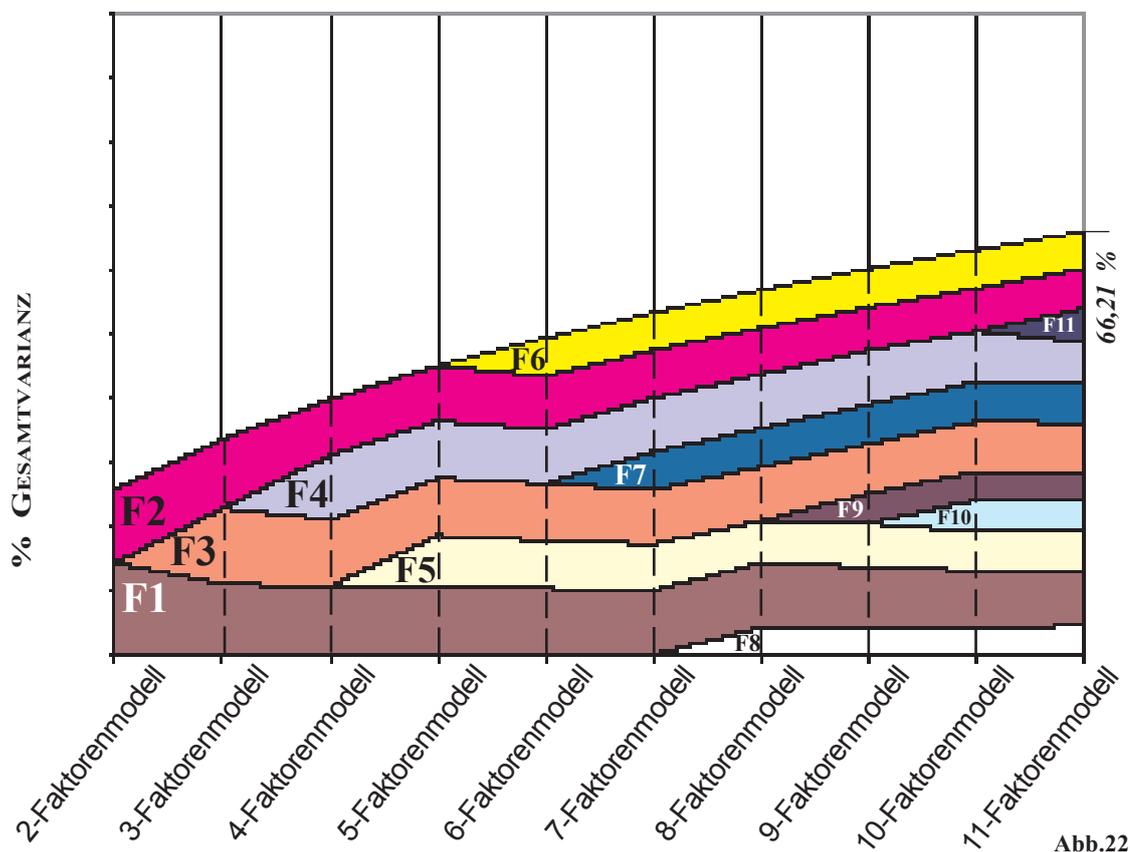


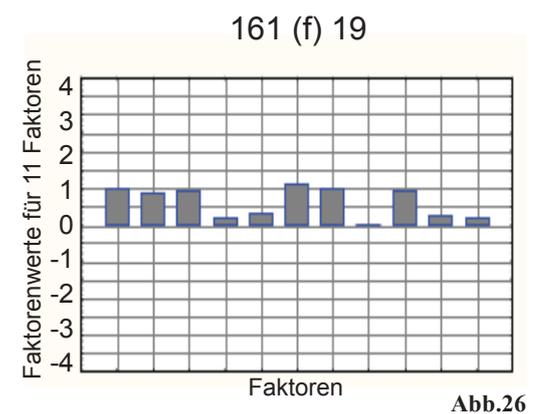
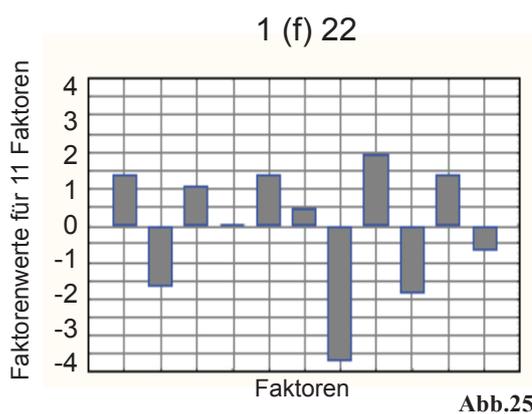
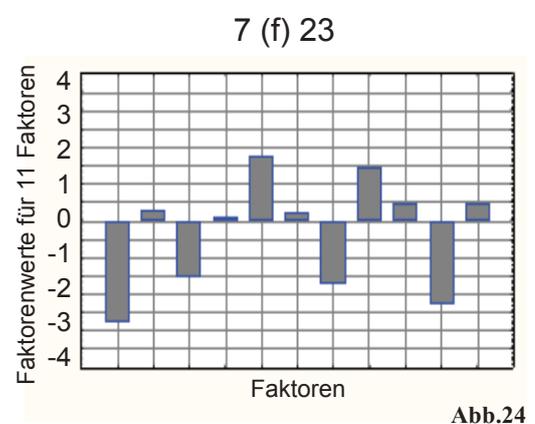
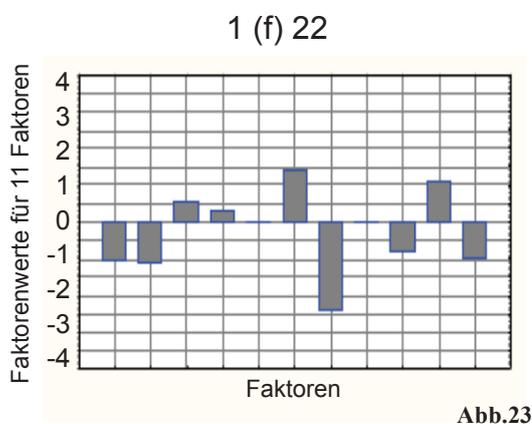
Abb.22

Das Modell stellt nicht den Anspruch, den komplizierten Prozess des Fremdsprachenerwerbs vollständig zu erklären – selbst das Design der Untersuchung wurde nicht mit dieser Intention konzipiert – die Ergebnisse der durchgeführten Faktorenanalyse sprechen aber dafür, dass es ein **mögliches Herangehen** an das Problem ist.

Die elf Erwerbsmechanismen erklären bei dieser Stichprobe bulgarischer Studenten hypothetisch **66,21 %** des gesamten Fremdsprachenerwerbsprozesses. Bei einer anderen Stichprobe kann dieser Anteil selbstverständlich anders sein. Da die Fremdsprachenerwerbsmechanismen entscheidend von den konkreten persönlichen Fremdsprachenerfahrungen der einzelnen Individuen der jeweiligen Stichprobe abhängen, ist es durchaus möglich, dass einige der hier behandelten Erwerbsmechanismen bei einer neuen Stichprobe überhaupt nicht repräsentiert werden, dafür aber andere zu extrahieren sind. Zum Beispiel sind einige Erwerbsmechanismen sicherlich nur bei Personen bestimmter Nationen anzutreffen, was nicht bedeuten soll, dass sie bei Menschen anderer Nationen überhaupt nicht funktionieren könnten, sondern lediglich, dass sie bei den einzelnen Individuen auf Grund fehlender Erfahrung nicht entwickelt worden sind. Um ein solches Herangehen an das komplexe Problem „Fremdspracherwerb“ erfolgreich durchzuführen, ist es sehr wichtig, die Ausgangsvariablen bei einer späteren Faktorenanalyse sorgfältig und zuverlässig zu bestimmen. Der vorliegenden Untersuchung kann zum Beispiel entnommen werden, dass die Variable *LAUTLESEN* nicht sehr gut ins Modell passt, da sie eine niedrige Kommunalität (vgl. Kap. 3.2.4.1.2) aufweist (vgl. Tabelle der Kommunalitätenwerte, Anhang:55). Dies liegt daran, dass sie mit keiner anderen Variable signifikant korreliert. Das kann bedeuten, dass entweder die Aktivität „Laut lesen“ ein selbständiger Mechanismus zum Fremdsprachenerwerb ist oder dass im Fragebogen **A1** schlichtweg keine Fremdsprachenaktivitäten angeboten sind, denen das laute Lesen

auf Grund bestimmter Gemeinsamkeiten verbunden wäre. So müsste man schon im Vorfeld einer zukünftigen empirischen Untersuchung darüber nachdenken, wie (durch welche andere Ausgangsvariable) diese eventuelle latente Dimension zu enthüllen wäre. Zu überlegen ist auch, mit welchen weiteren Variablen die hier extrahierten Faktoren *ERLEBEN*, *AUSPROBIEREN* und *DRILLEN* bei einer nächsten Analyse „unterstützt“ werden könnten, um sie noch deutlicher abzugrenzen.

Eine weitere Frage, die sich aus der vorliegenden Untersuchung ergibt und offen bleibt, bezieht sich auf die Möglichkeit, auf Grund der ermittelten fremdsprachenerwerbsspezifischen Dimensionen Fremdsprachenprofile der einzelnen Personen zu entwickeln, um darzustellen, inwieweit sich die konkrete Person der verschiedenen Spracherwerbsmechanismen bedient (vgl. z. B. die Profile beliebiger Probanden aus der Stichprobe, *Abb.23–26*).



Die Faktorenwerte jeder Person können positiv oder negativ ausfallen bzw. näherungsweise bei Null liegen. Ein **positiver** Faktorwert zeigt, dass die Person bezüglich des betrachteten Faktors und im Vergleich mit den anderen untersuchten Personen *überdurchschnittlich* ausgeprägt ist. Ein **negativer** Faktorwert zeigt dagegen, dass die entsprechende Person *unterdurchschnittlich* ausgeprägt ist. Ein Faktorwert **nahe Null** spricht für eine *durchschnittliche* Ausprägung in Bezug auf den betrachteten Faktor.

## 4.2 QUALITATIVE BEFRAGUNG: SCHRIFTLICHE ARBEIT B

### 4.2.1 ANLAGE DER UNTERSUCHUNG

Im Rahmen der zweiten geplanten Stufe der Untersuchung der Lerner-einstellungen zum Nutzen des Spiels beim Fremdsprachenerwerb wurde im Sommersemester 2004/2005 das Aufsatzthema an Studenten aus der Fachrichtung Tourismus an der Sofioter Universität gegeben, die zum Erhebungszeitraum Fremdsprachenseminare (Deutsch oder Englisch) besuchten.

Innerhalb von 10–15 Minuten sollten sie die Frage „*Sind Spiele beim Fremdsprachenlernen nützlich oder nicht?*“ schriftlich beantworten. Die Probanden sollten spontan, ohne jegliche Vorbereitung ihre Meinung zum Problem aufschreiben. Es wurde im Voraus nicht diskutiert, was unter „*Spiele*“ verstanden werden sollte. Die Instruktion lautete, dass jeder frei sein Verständnis vom Spiel im Fremdsprachenunterricht äußern sollte und, falls für die Verständlichkeit des Geschriebenen nötig, auch Beispiele für die gemeinten Spielarten und -formen anführen sollte. Eine Probandin hat darum gebeten, ihre Arbeit zu Hause bearbeiten und am nächsten Tag abgeben zu können. Die Arbeit wurde gedruckt abgegeben und ist im Anhang (77) unter Nummer **22** zu finden.

#### 4.2.2 CHARAKTERISIERUNG DER STICHPROBE (DESKRIPTIVSTATISTIK)

An der qualitativen schriftlichen Befragung (**B**) nahmen 27 bulgarische Studenten teil. Abgegeben wurden – nach dem Prinzip der Freiwilligkeit – insgesamt 22 Aufsätze.

Von den 22 befragten Personen, die ihre Arbeiten abgegeben haben, sind **13** weiblichen und **9** männlichen Geschlechts (vgl. **Abb.27**). Das Verhältnis der Geschlechter beträgt also etwa **59 %** zu **41 %**.

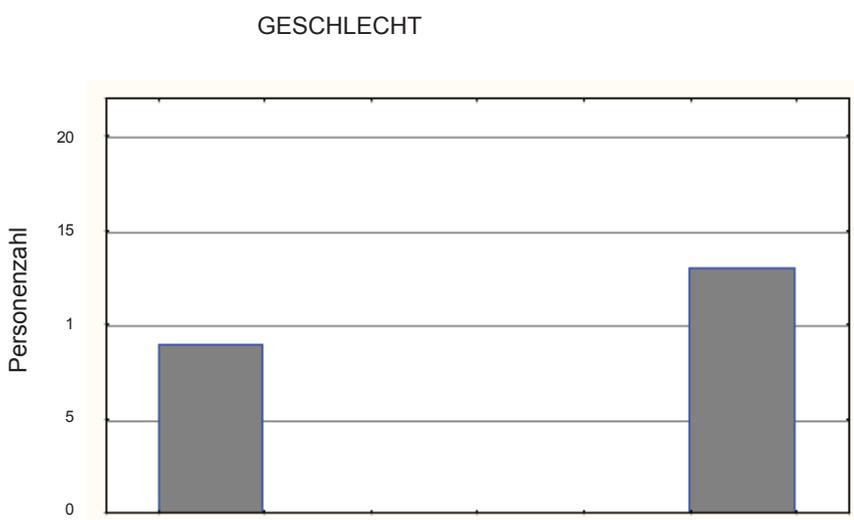


Abb.27

Die Altersverteilung der befragten Studenten stellt sich wie folgt dar (**Abb.28**):

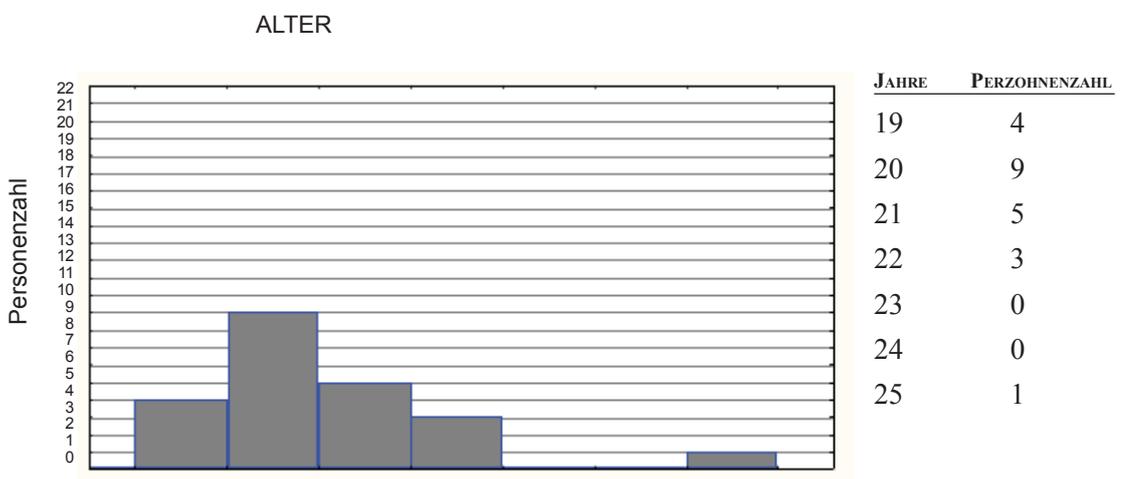


Abb.28

### 4.2.3 ANALYSE UND INTERPRETATION

Das schriftliche Material aus den Aufsätzen (vgl. Anhang:56–77) wird in einer typologischen Analyse (vgl. Kap. 3.2.4.2) bearbeitet. Als Erstes wird dabei ein Kriterium bestimmt, nach dem das sprachliche Datenmaterial systematisch analysiert werden kann. Selbst bei der Formulierung des Aufsatzthemas wurde vermutet, dass die Probanden bei ihren Beurteilungen, ob Sprachlernspiele beim Fremdsprachenlernen nützlich oder nutzlos sind, vor allem verschiedene mögliche Aufgaben des Spielens innerhalb des gesamten Lernprozesses behandeln würden. Eventuell könnten auch noch einige sozusagen immanente und subjektiv als typisch wahrgenommene Spieleigenschaften erwähnt werden, auf Grund derer gewisse positive Ergebnisse (hinsichtlich der Sprachbeherrschung) bei der Durchführung eines Fremdsprachenunterrichtsspiels zu erwarten seien. Diese Inhalte wurden als Typisierungsdimension bei der Analyse festgelegt und unter dem Begriff **SPIELLEISTUNG** zusammengefasst. Dies bedeutet, auf die konkrete Durchführung der typologischen Analyse bezogen, dass beim Durchsehen des Materials immer nach solchen Elementen gesucht wird, bei denen Spielaufgaben oder Spieleigenschaften Erwähnung finden.

Auf den nächsten Seiten wird versucht das nichtstandardisierte Textmaterial grafisch so darzustellen (vgl. *Abb.29–50*), dass die verschiedenen in den Aufsätzen erwähnten Spielleistungen visuell leicht wahrgenommen werden können.

Das Einstellungsobjekt **SPIEL** sowie auch die erwähnten **SPIELLEISTUNGEN** werden in Ovalen dargestellt.

Die Beurteilungen in Bezug auf die Nützlichkeit werden in Form von Rechtecken visualisiert, wobei die weiße Farbe einer positiven Einschätzung und die schwarze einer negativen Einschätzung bzw. einer Einschränkung der positiven Äußerung entspricht.

Zusätzlich werden in Sechsecken die von den Probanden gegebenen Beispiele dargestellt. Meistens sind das konkrete Spielarten oder -formen, in Einzelfällen aber auch erwähnte Beispiele für andere Übungsarten oder Lernaufgaben.

Bemerkenswerte Äußerungen werden in den Darstellungen frei – unmittelbar an der entsprechenden Spielleistung – angegeben.

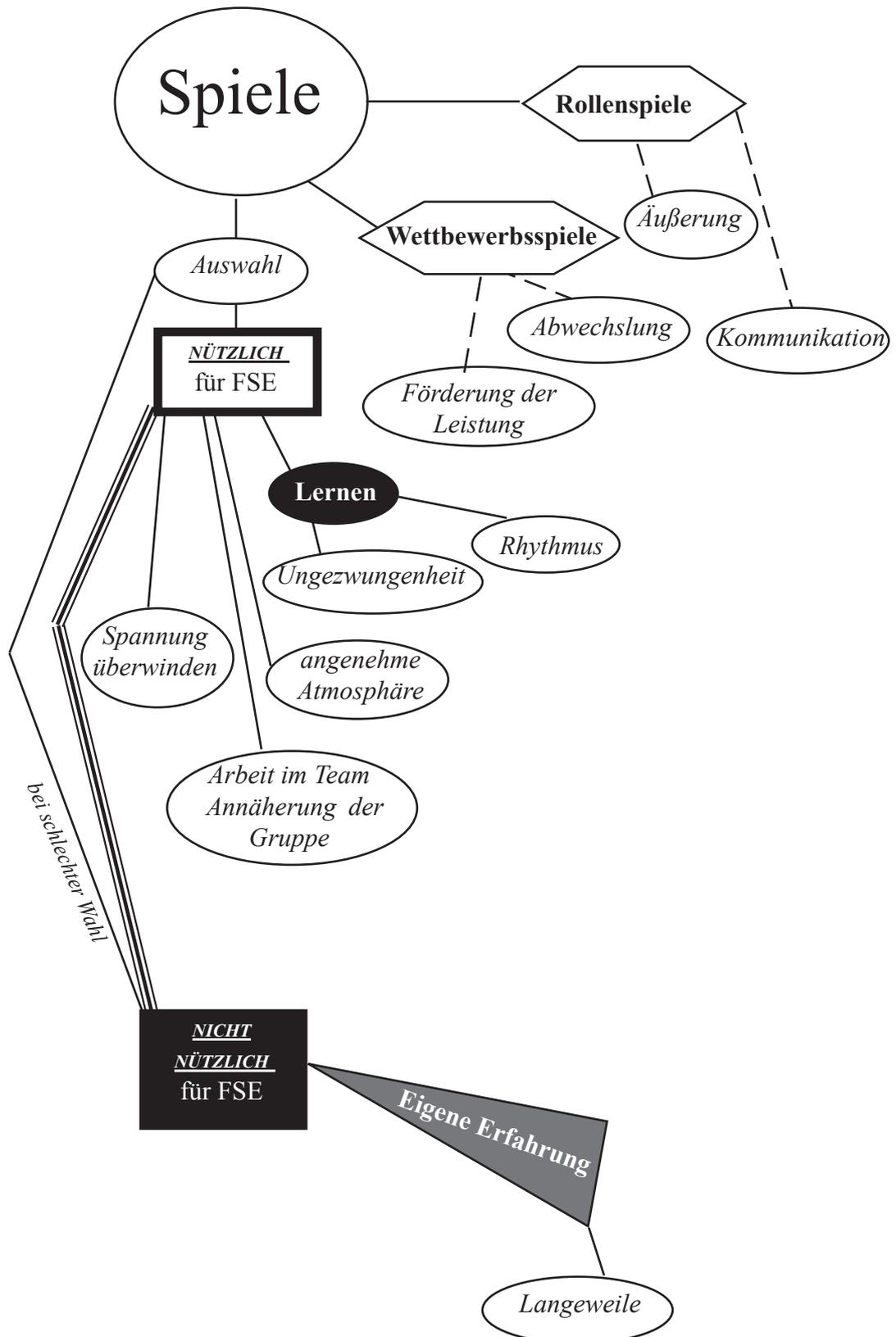
In grauen Dreiecken wird gesondert markiert, wenn der Proband ausdrücklich geschrieben hat, dass er etwas auf Grund seiner eigenen Erfahrung behauptet.

Die einzelnen Probanden werden oben links auf den Abbildungen (29–50) mit laufenden Zahlen von 1 bis 22 und drei Großbuchstaben (z. B. ELE oder PLA) kodiert, dazu wird mit f bzw. m das Geschlecht und anschließend das Alter angegeben, z. B.: “1: ELE, f, 20“ oder “4: PLA, m, 21“.

Die vollständigen Texte des Datenmaterials (B) sind in deutscher Übersetzung im Anhang (56–77) zu finden. Als Kriterium für die Übersetzung der Aufsätze wurde die möglichst exakte Wiedergabe des Originaltextes aufgestellt. Dementsprechend wurde beim Übersetzen weniger Rücksicht auf den deutschen Sprachgebrauch und Sprachstil genommen. Die deutsche Fassung enthält auch untypische Konstruktionen, um dadurch erkennen zu lassen, was der bulgarische Text wörtlich aussagt.

Damit habe ich auch versucht, subjektive Meinungen über die Bedeutung der auch in den Originaltexten unklar formulierten Stellen weitgehend auszuschließen (entsprechend der Intention des Forschungsdesigns, dass sich die Probanden in kurzer Zeit zum Thema äußern sollten, um eine gewisse Spontaneität der Antworten zu gewährleisten).

1: ELE, f\*, 20\*\*



\* Angabe des Geschlechts  
 \*\* Angabe des Alters

Abb.29

2: WXL, f, 20

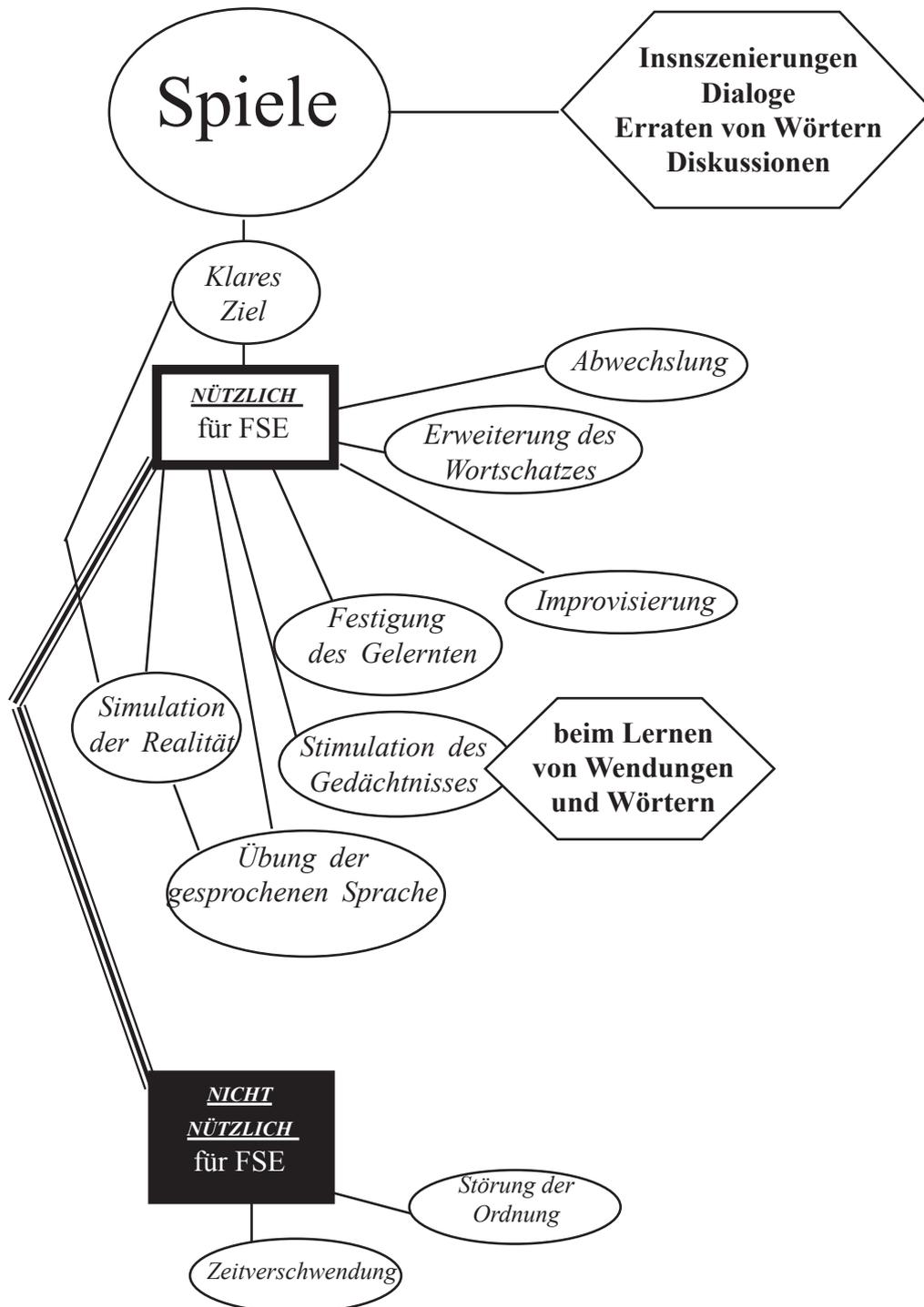


Abb.30

3: XLX, f, 22

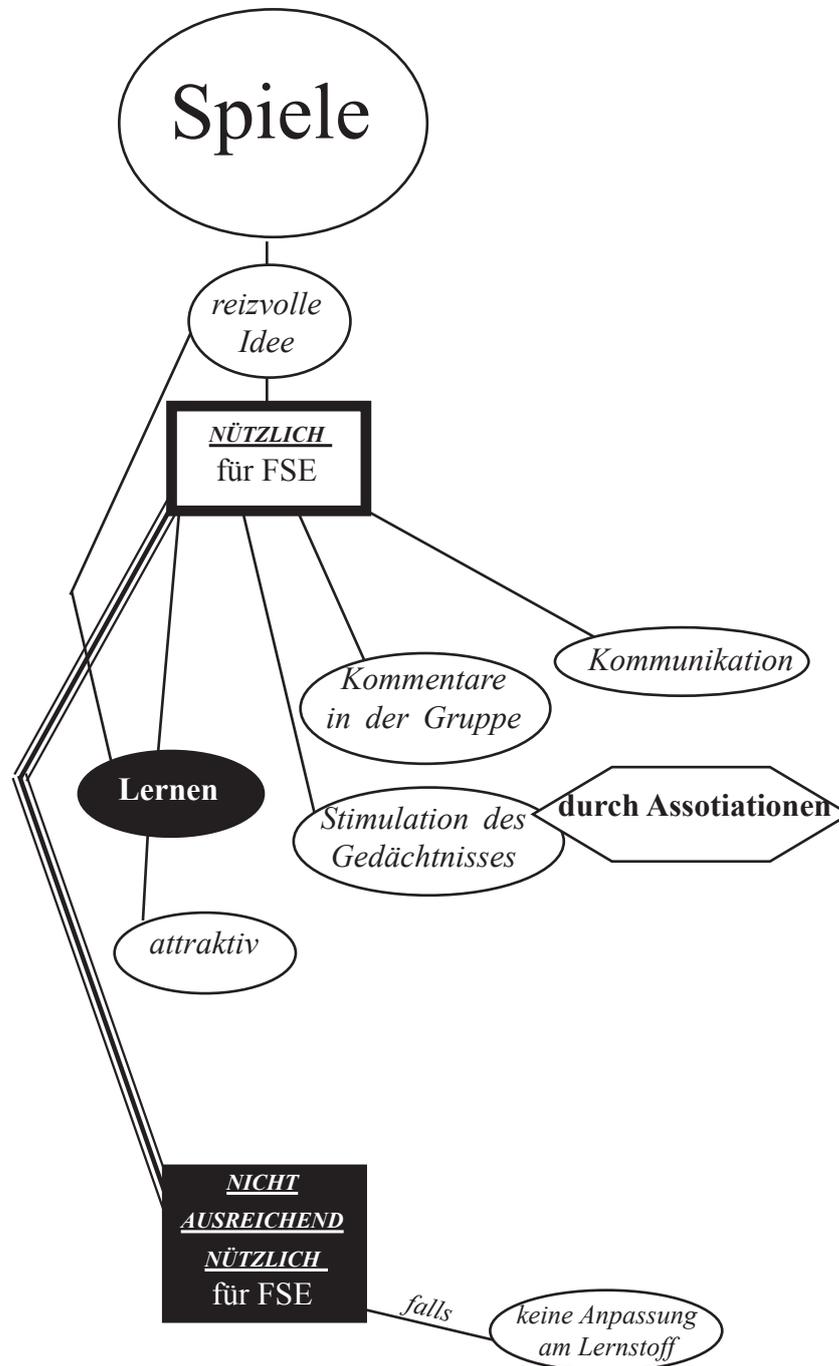


Abb.31

4: PLA, m, 21

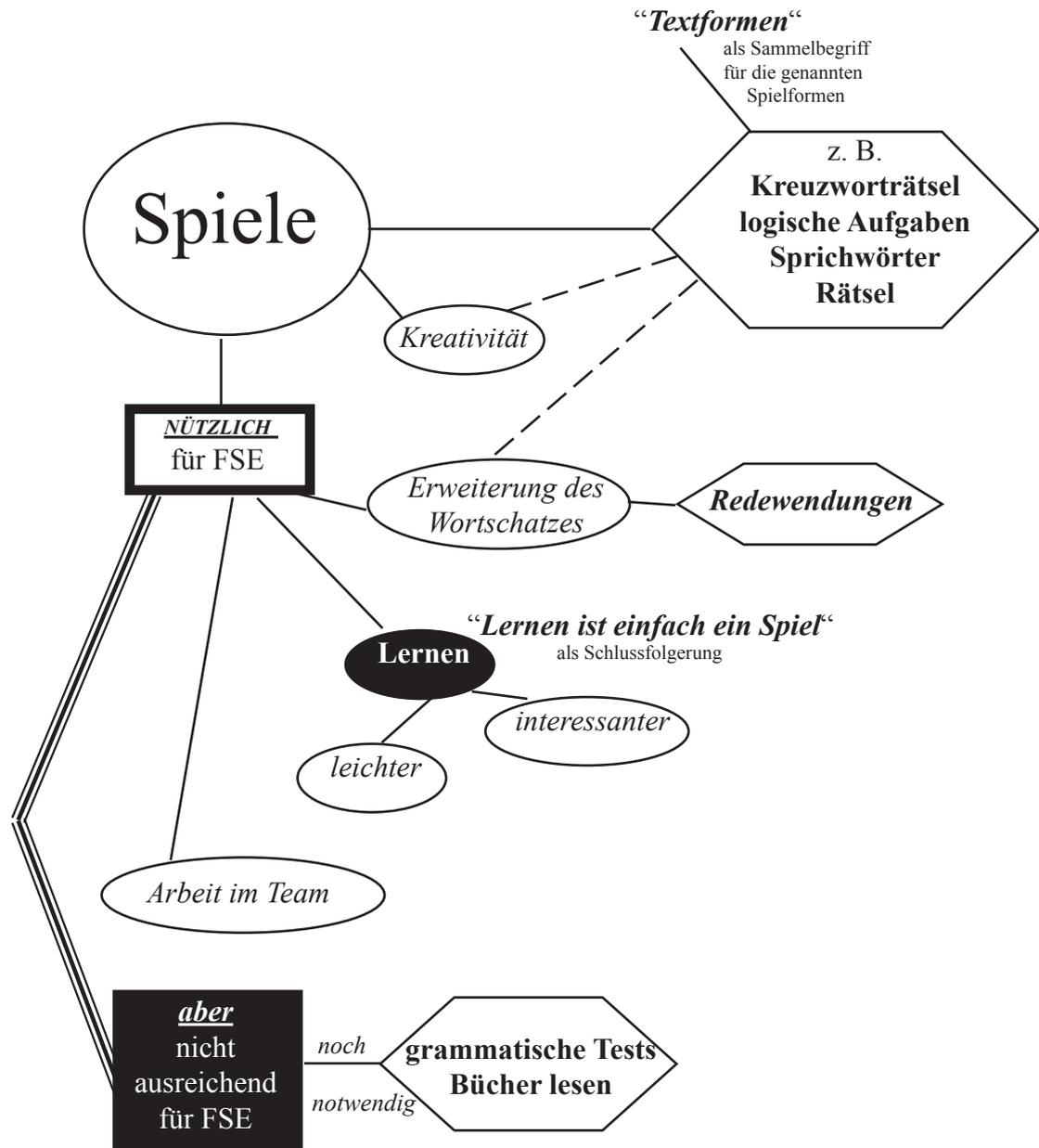


Abb.32

5: NEL, f, 21

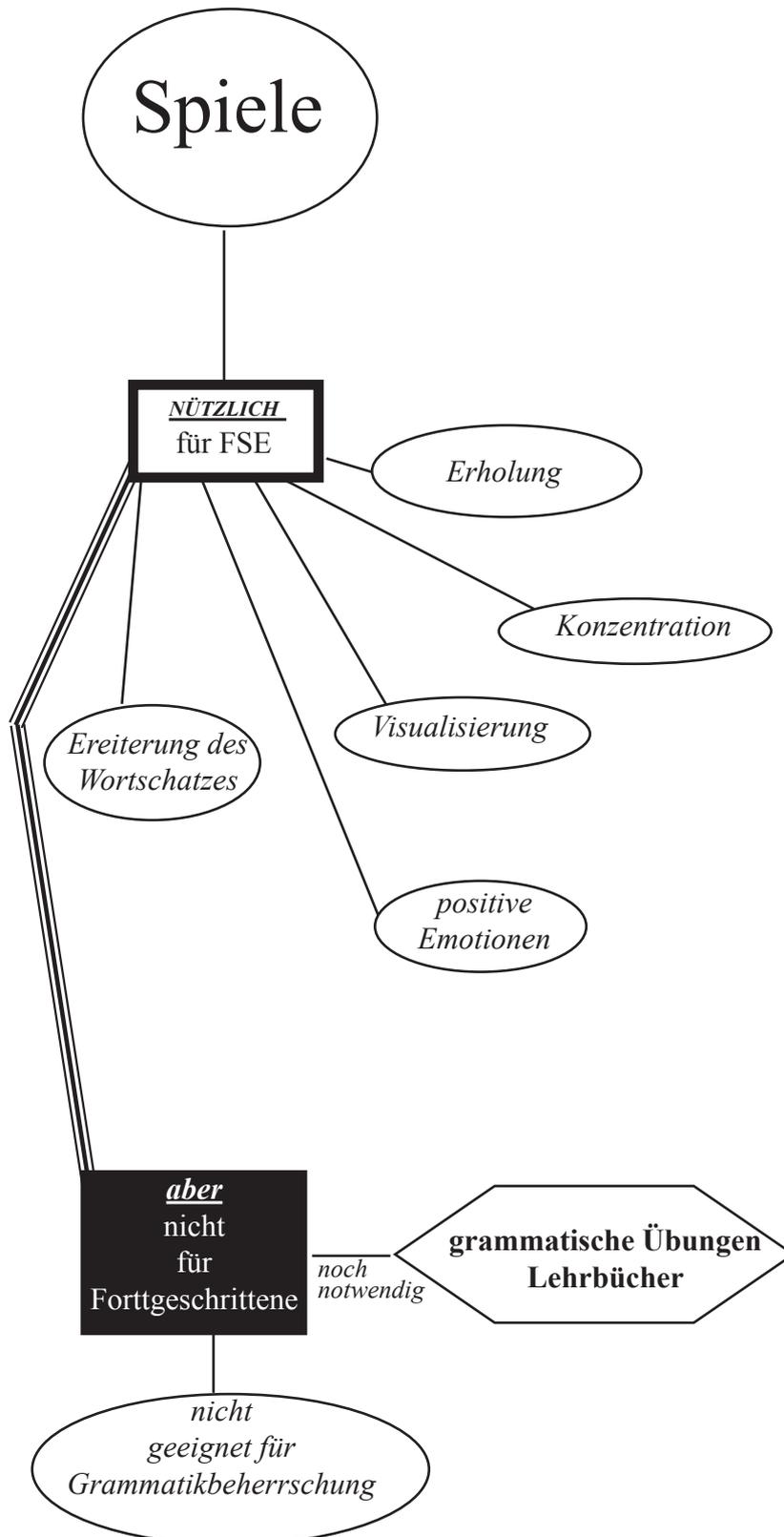
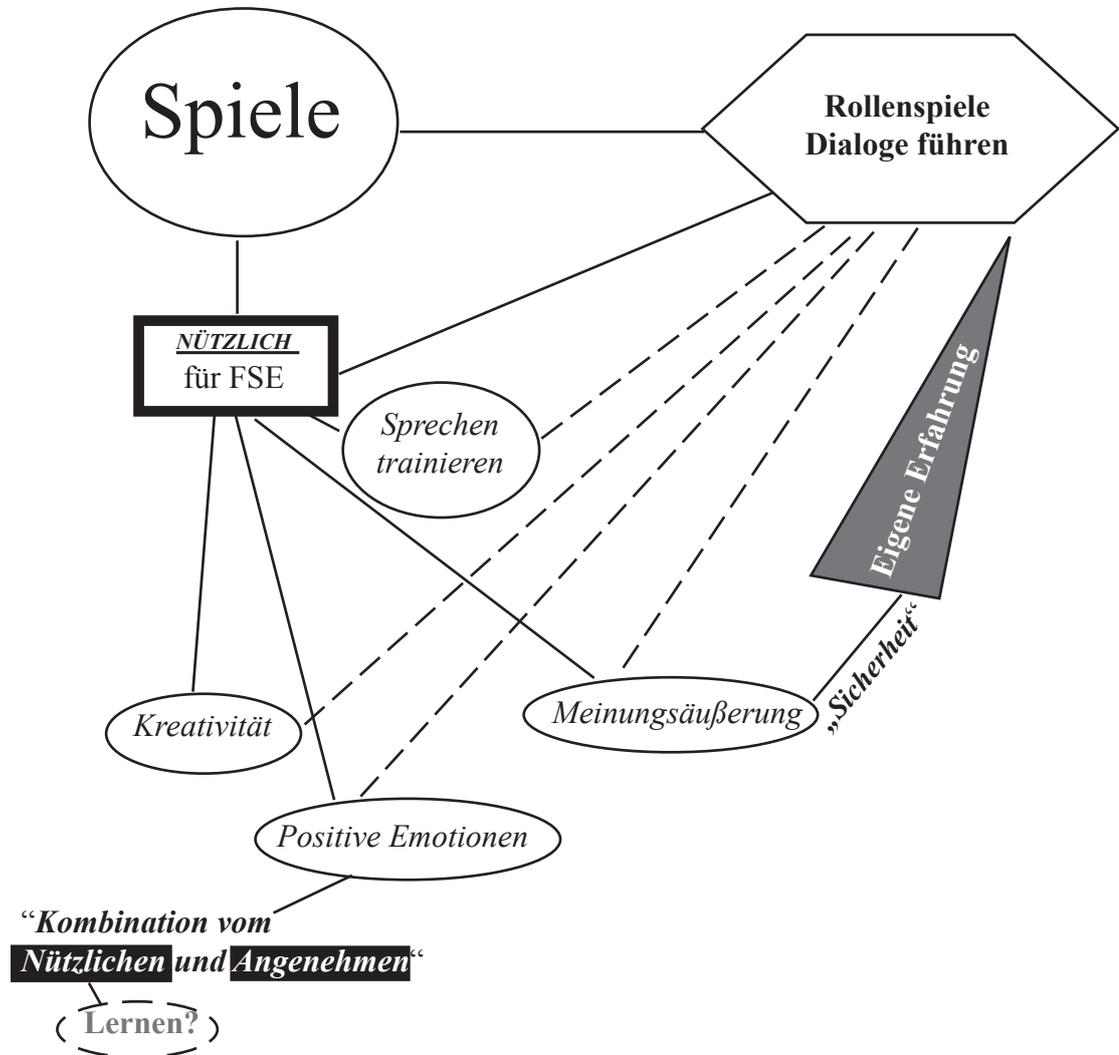


Abb.33

6: DIL, f, 21



7: PAV, m, 20

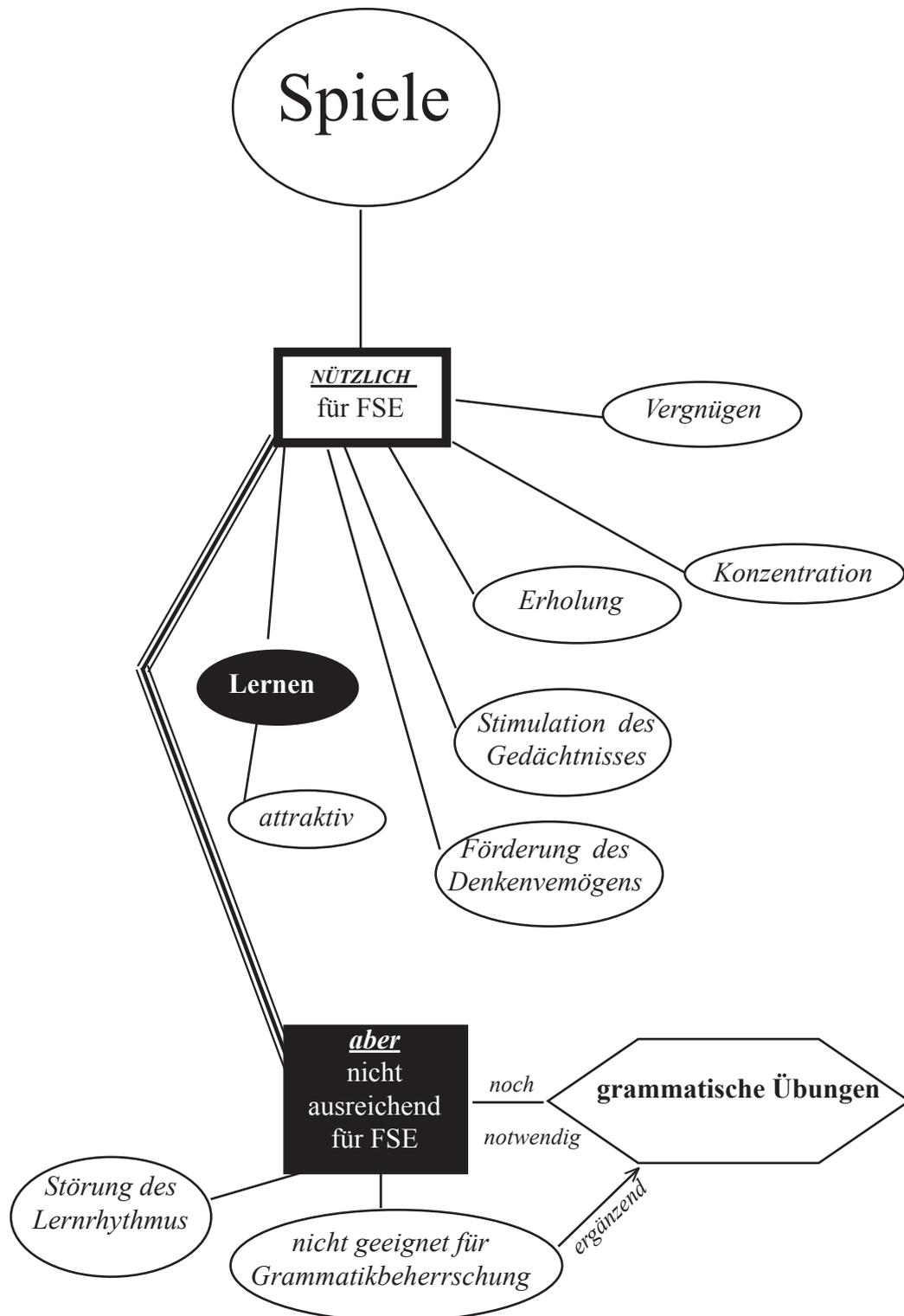


Abb.35

8: GAL, f, 19

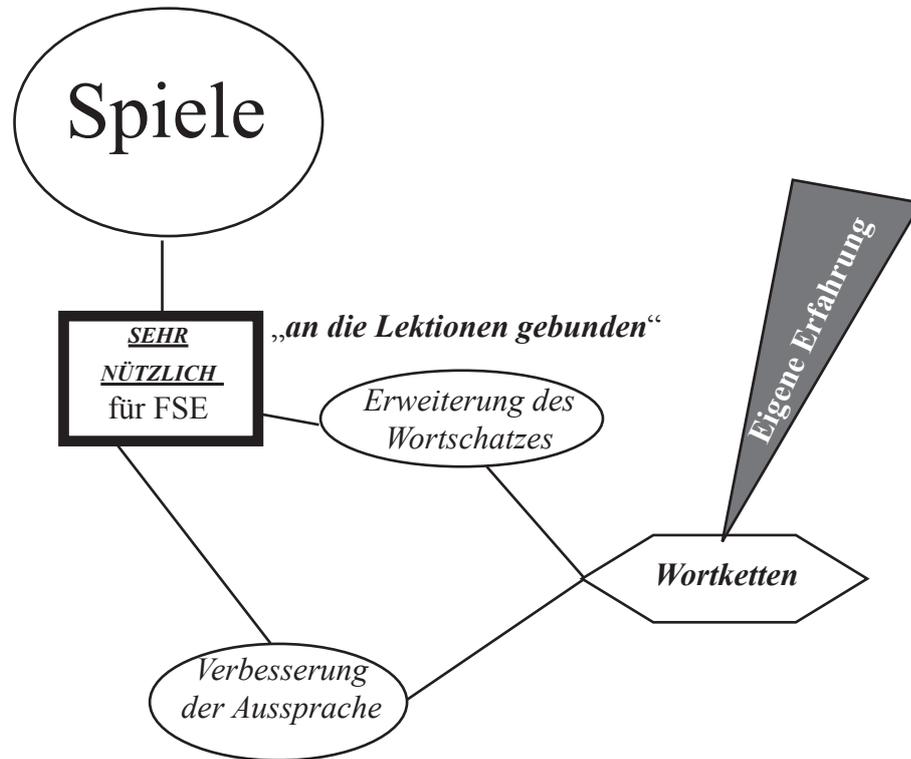
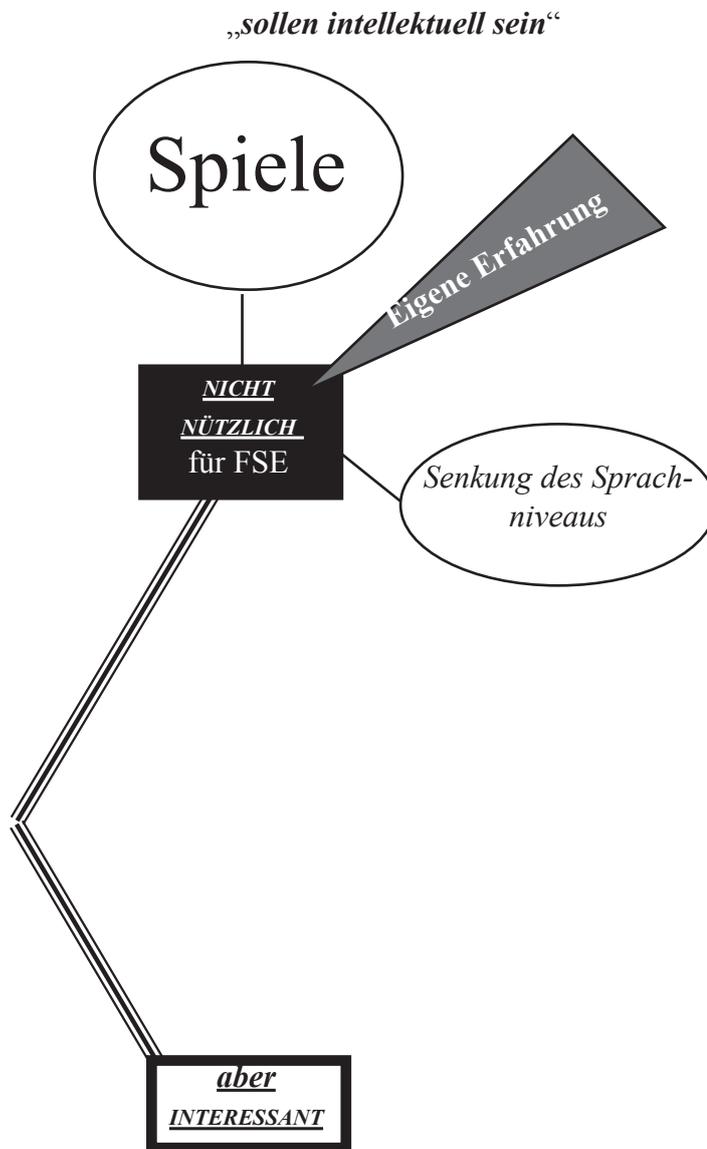


Abb.36

9: DON, f, 19



10: ISA, f, 19

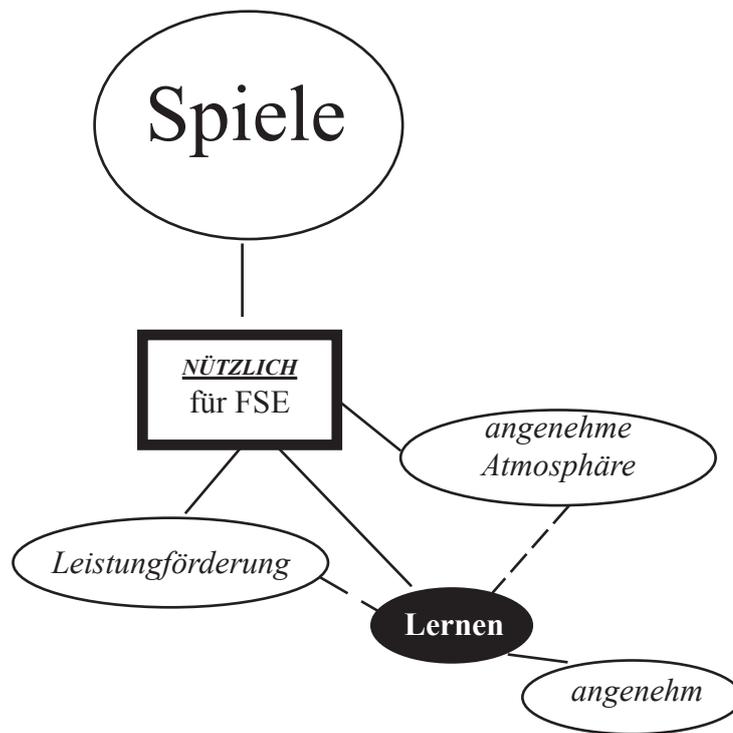


Abb.38

11: XAR, f, 20

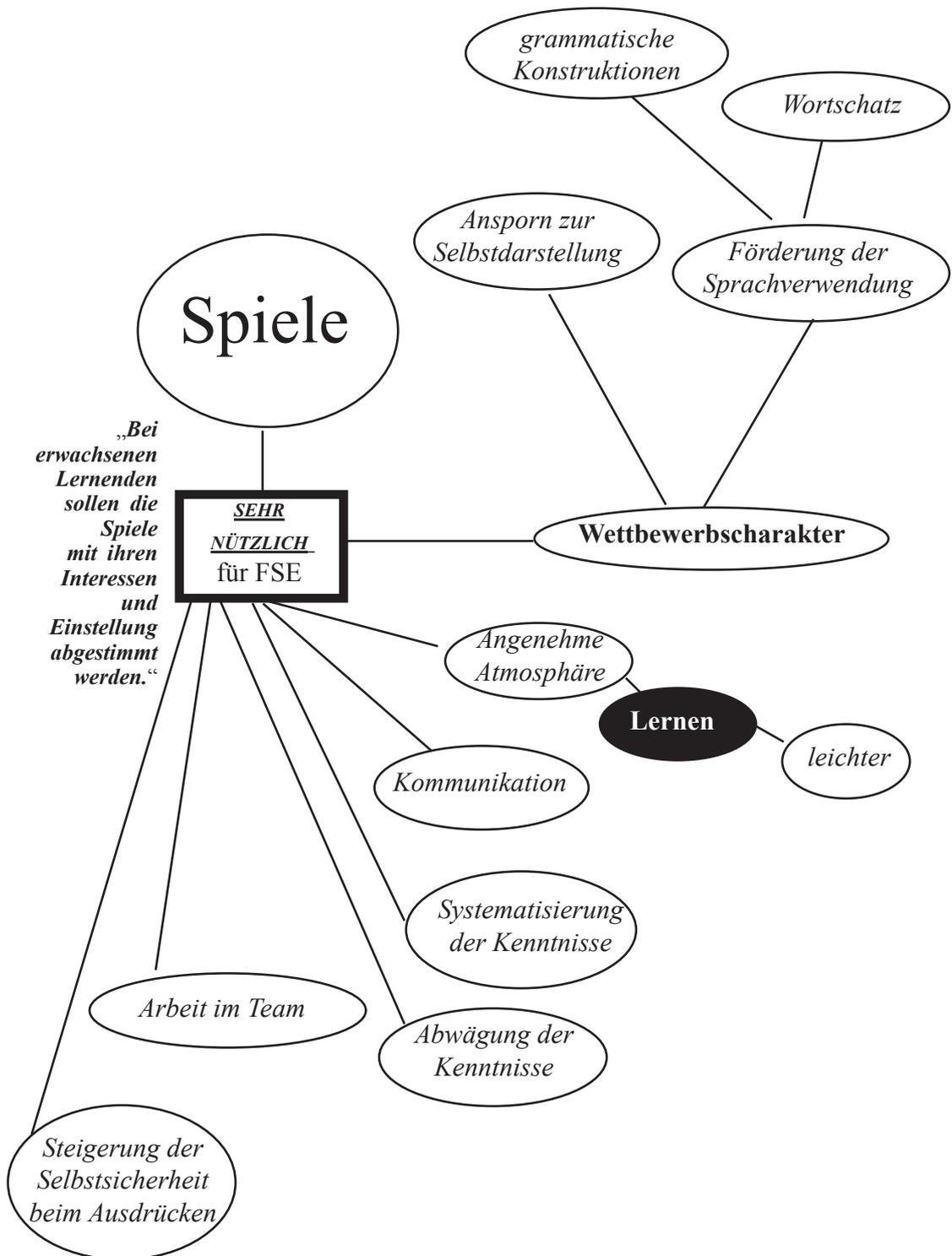
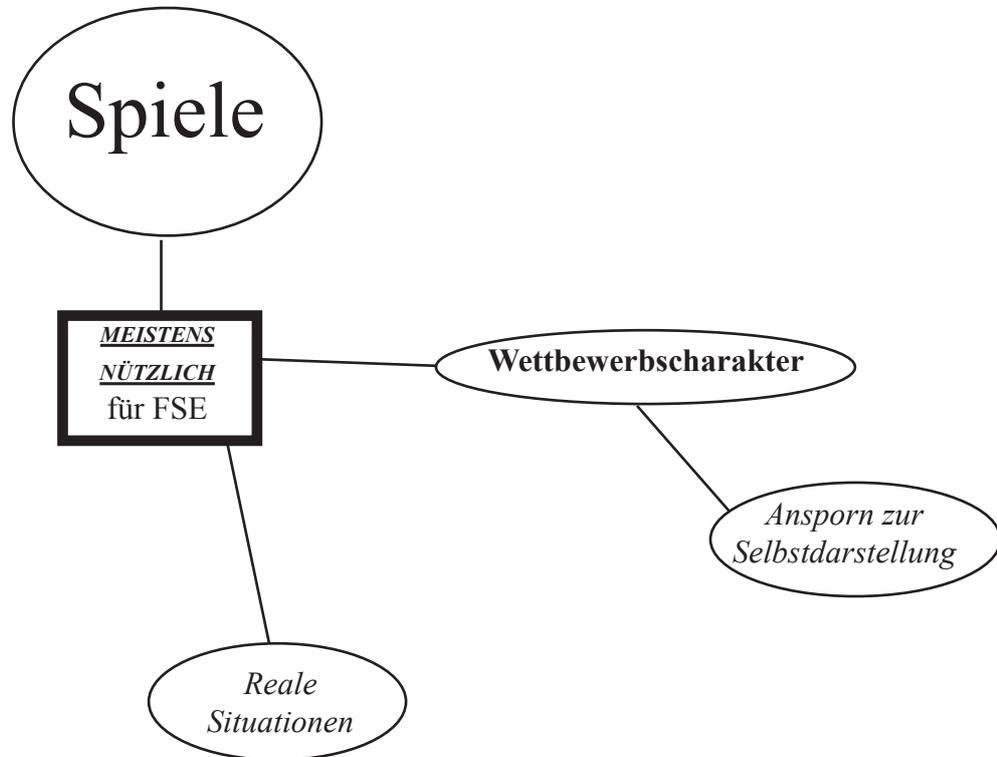


Abb.39

12: FIL, m, 20



13: RIN, f, 20

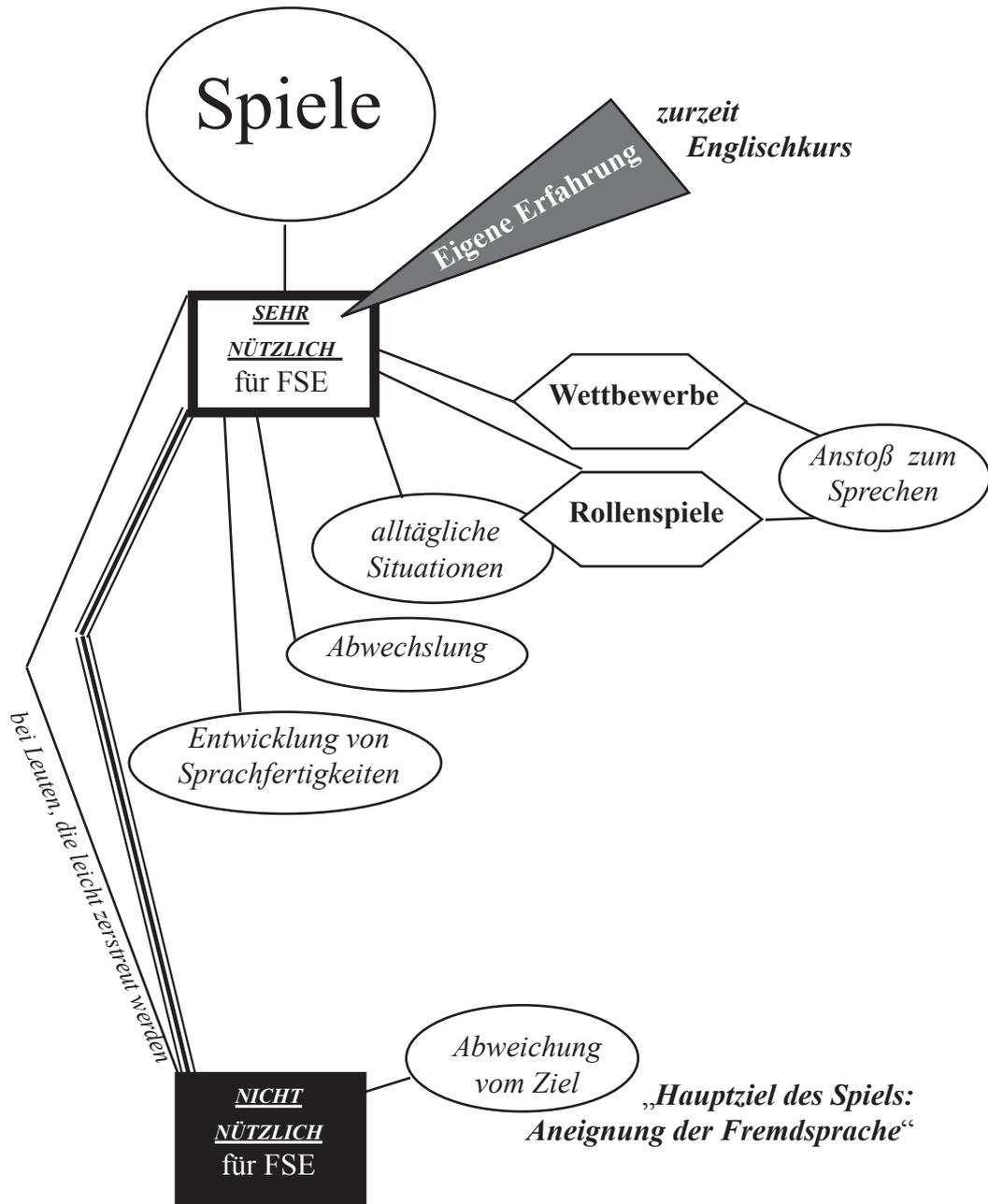


Abb.41

14: DID, m, 20

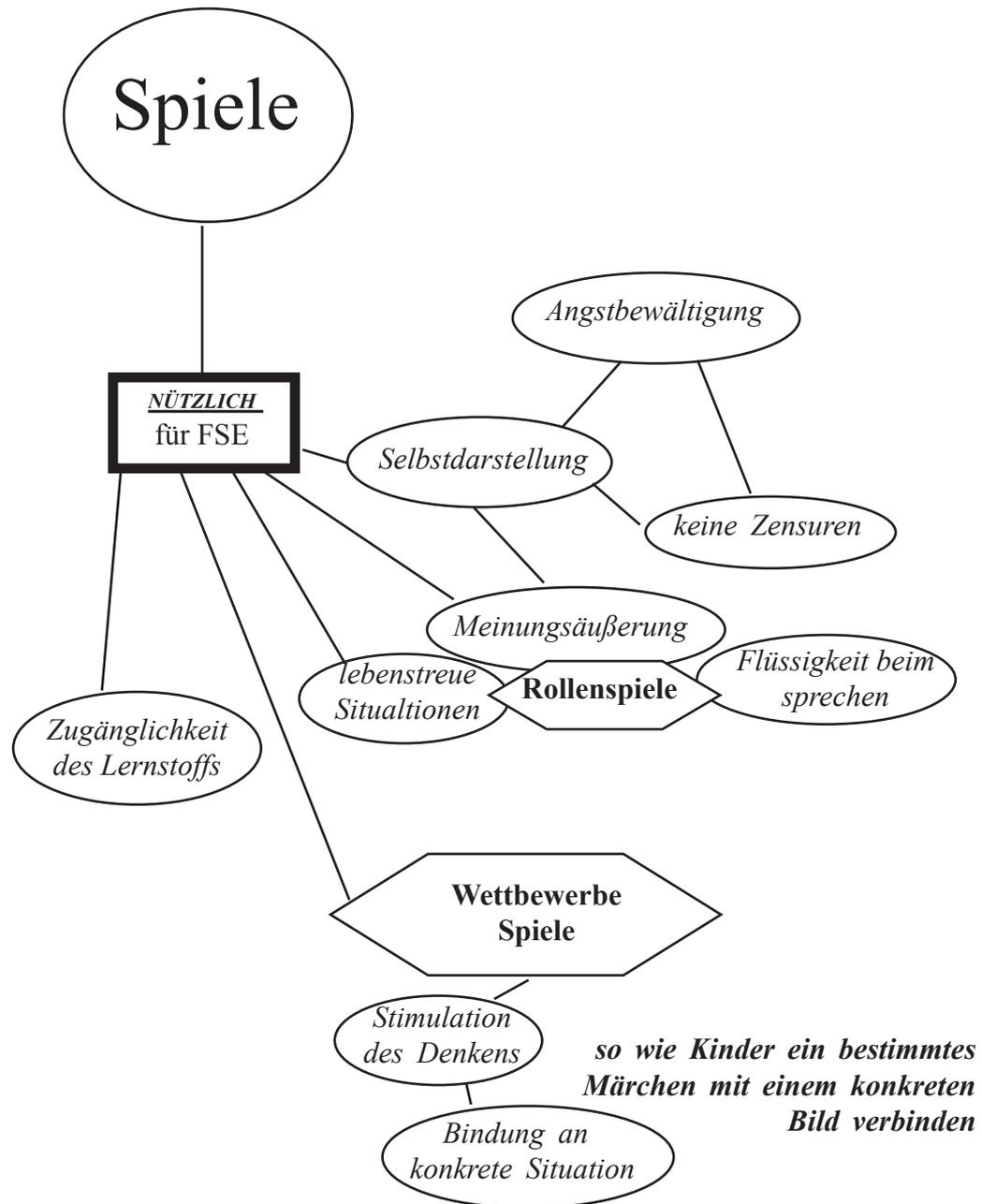
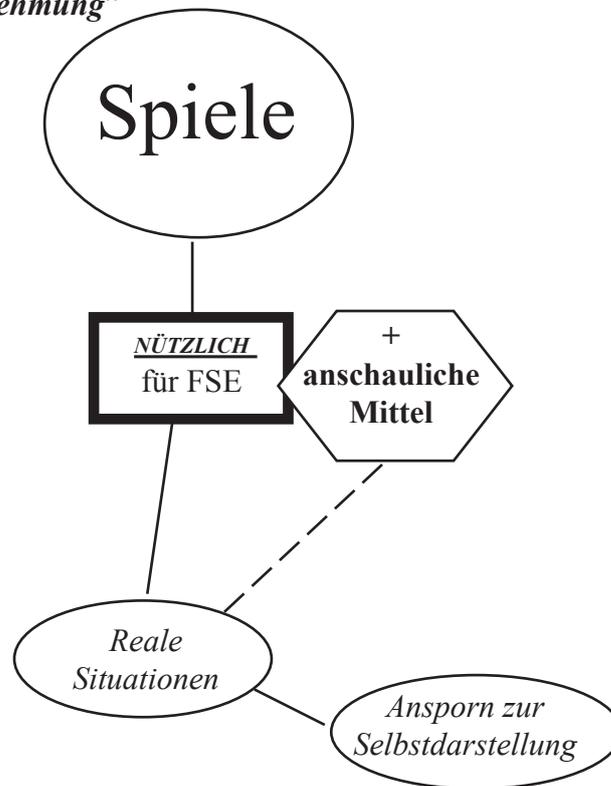


Abb.42

15: VLA, m, 25

„Grundlegendes Verfahren zur  
Weltwahrnehmung“



16: DIM, m, 21

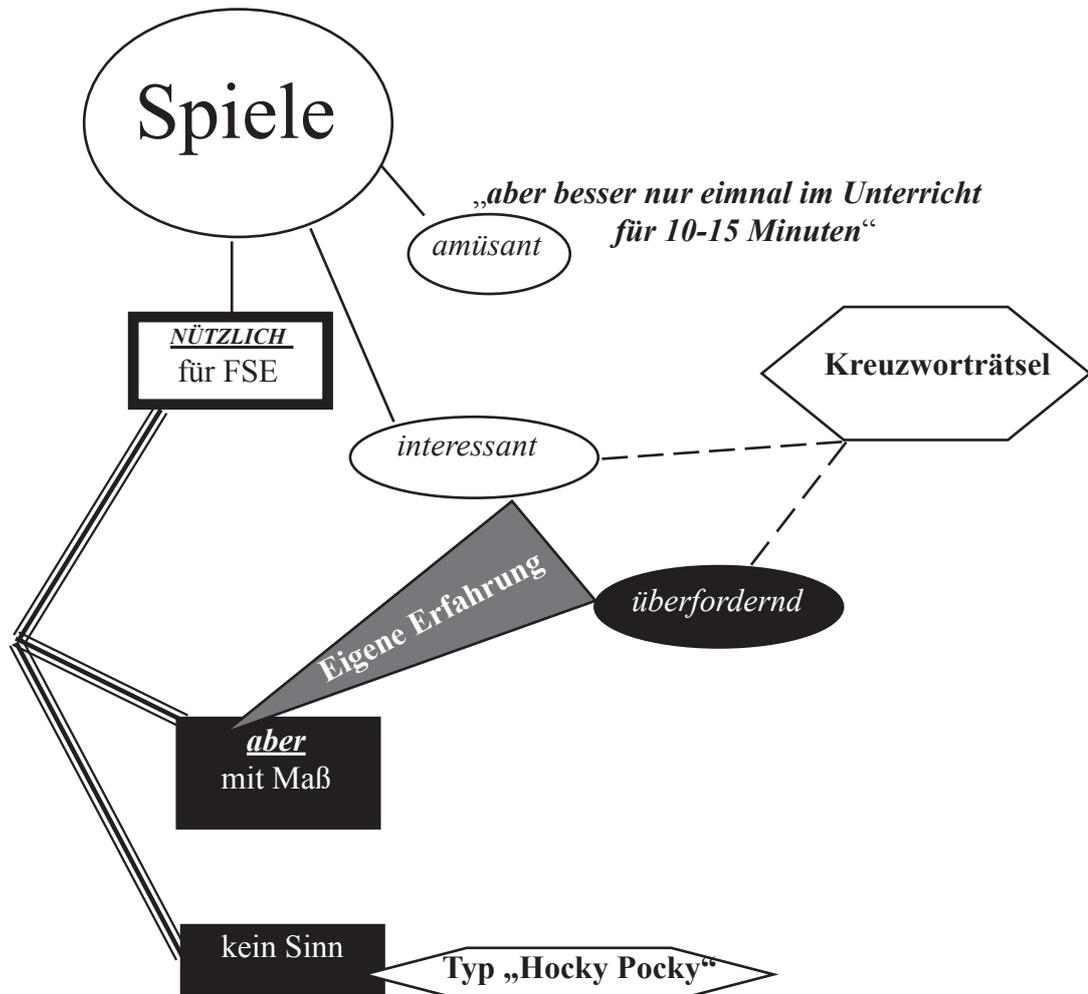
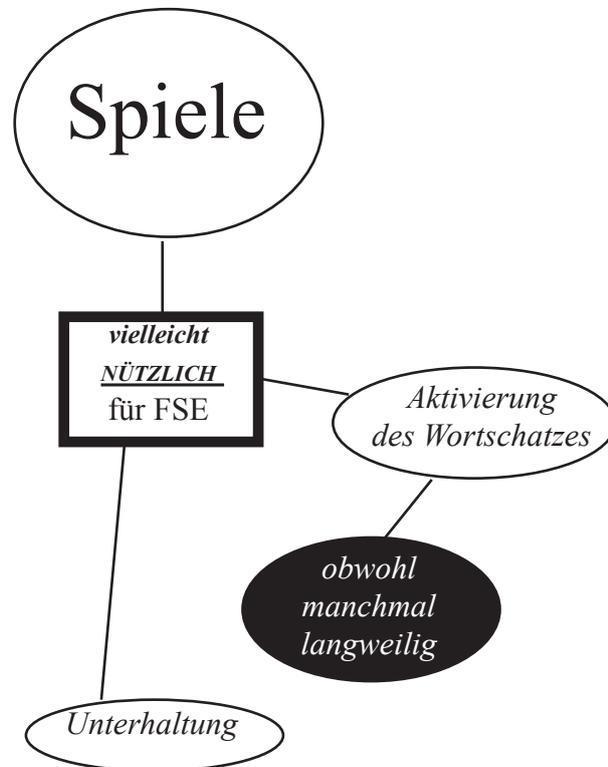


Abb.44

17: MAR, m, 22



18: VED, m, 19

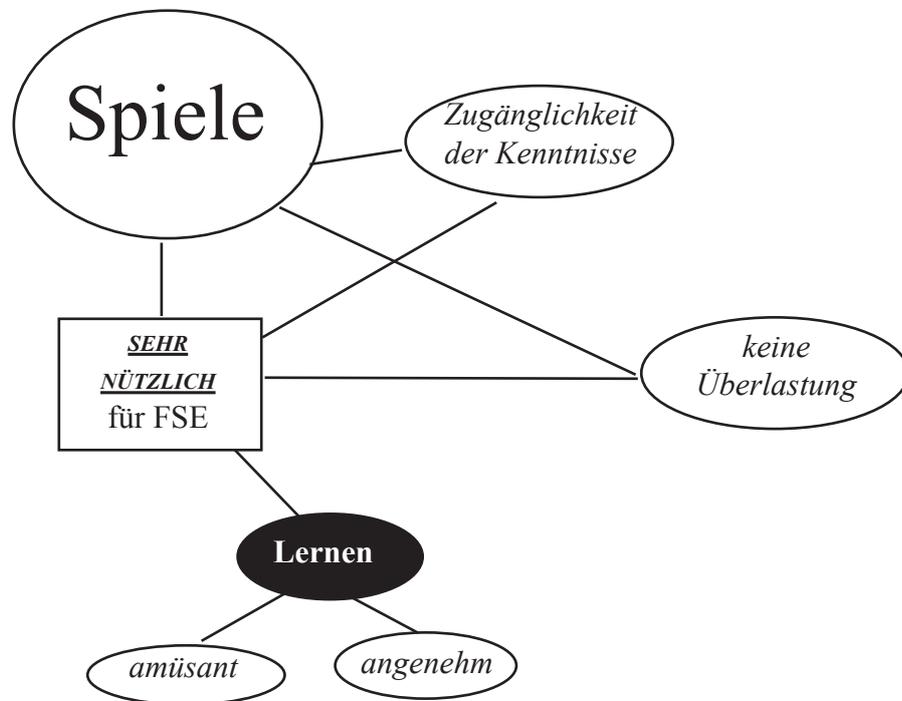


Abb.46

19: TAN, f, 20

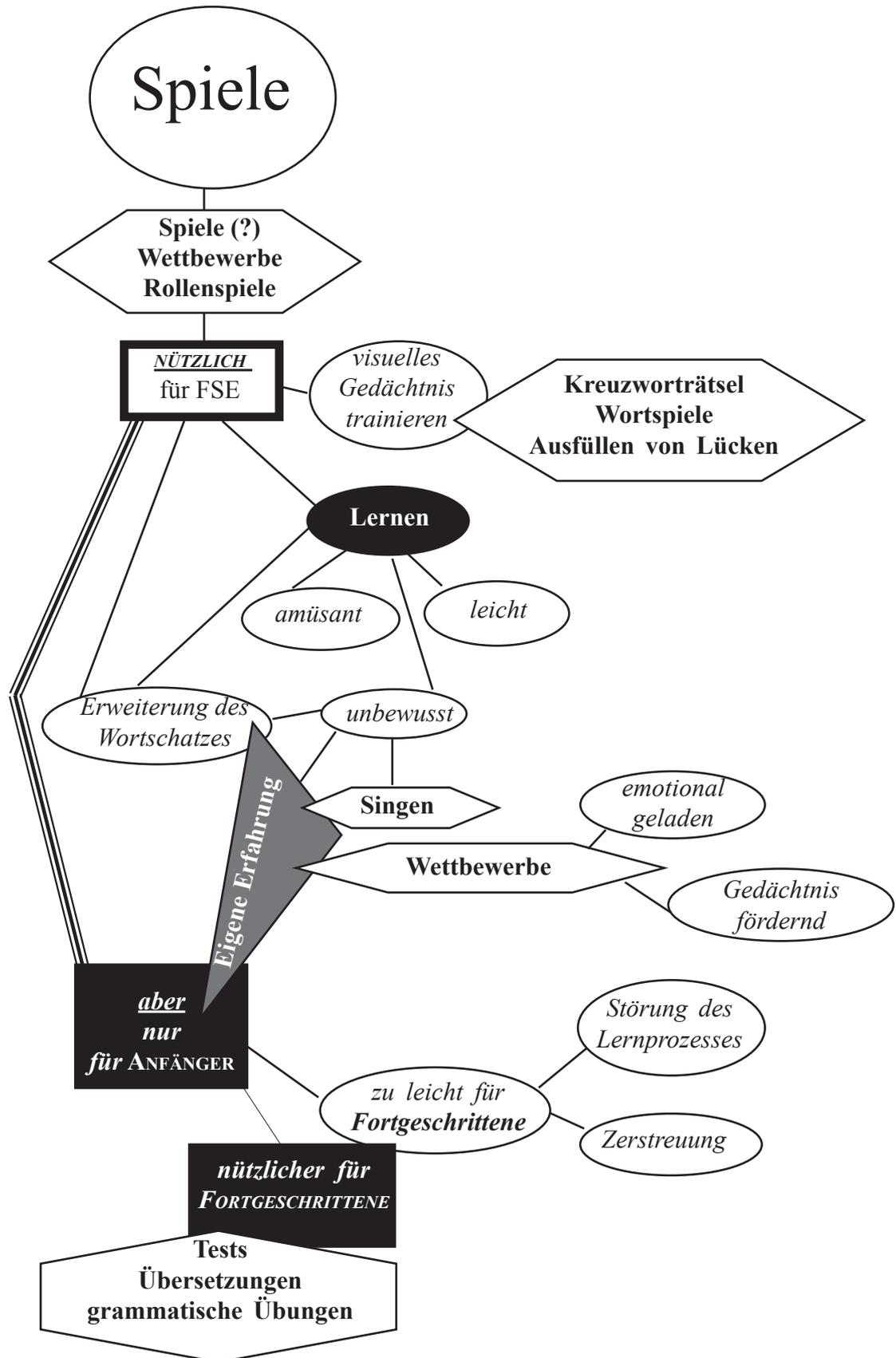


Abb.47

20: MSI, f, 20

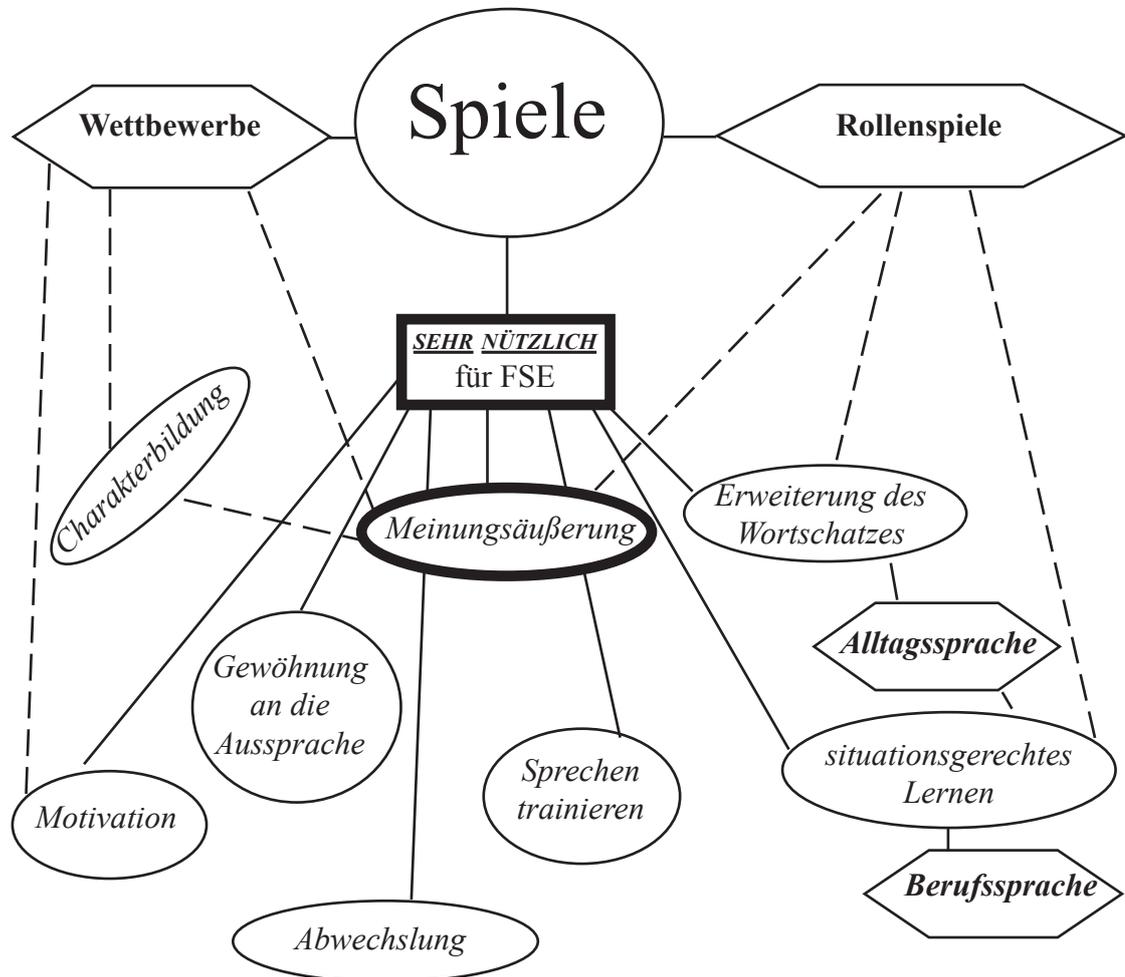
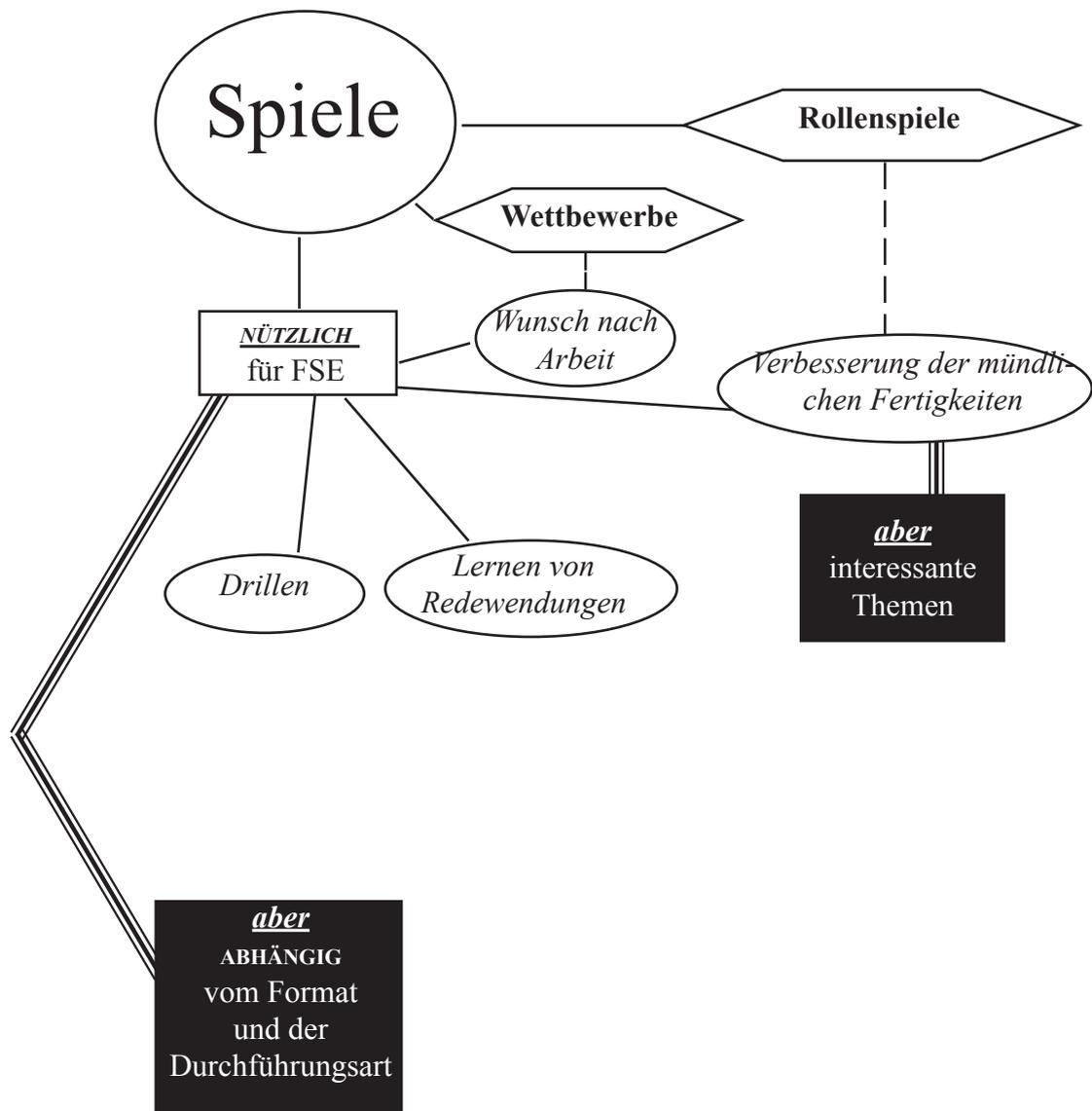


Abb.48

21: STO, m, 20



22: JAS, f, 23

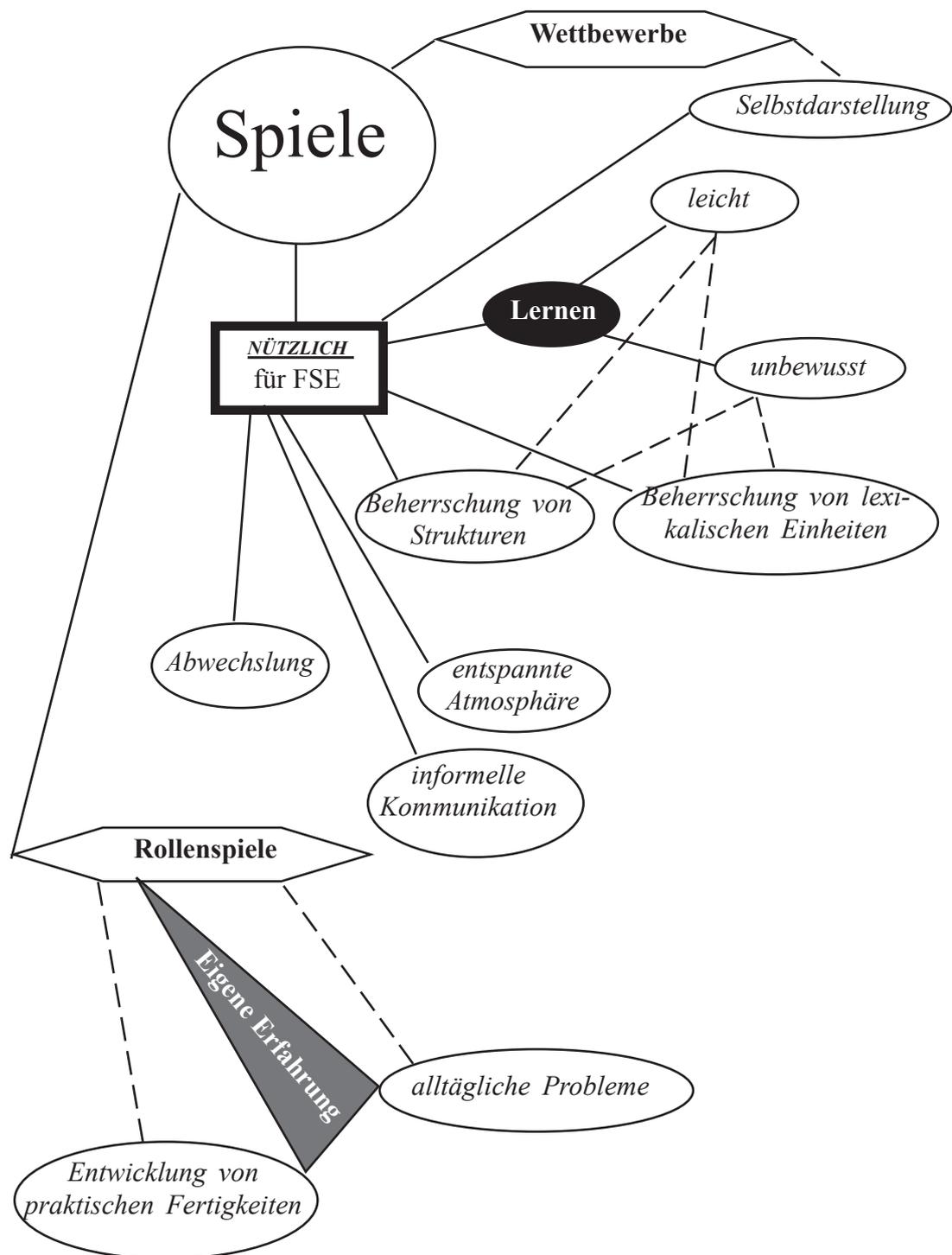


Abb.50

Die Bearbeitung und Analyse der schriftlichen Arbeiten (**B**) sollte primär der Erstellung des Erhebungsinstruments **A2** dienen. Doch ist es an dieser Stelle interessant zu erwähnen, dass die Sprachlernspiele in den Arbeiten generell positiv eingeschätzt werden – im Unterschied zu den Resultaten aus dem Fragebogen **A1**, in dem aber die Benotung der Spiele im Vergleich mit anderen Fremdsprachenaktivitäten erfolgte. Eine Ausnahme macht nur Proband 9/DON (vgl. **Abb.36** und Anhang:94), in dessen Arbeit Spiele eindeutig als „nicht nützlich“ beurteilt werden. Bei allen anderen Probanden ist die Bewertung von Spielen eher positiv, wobei sie bei den verschiedenen Personen selbstverständlich variiert.

Aus dem gesamten Material wurden 15 positive Spielleistungen extrahiert.

Die Spiele im FU sind demnach:

- (1) entspannend, erholsam
- (2) die Kommunikation fördernd
- (3) kreativ, schöpferisch
- (4) zu konkreten Fremdsprachenkenntnissen und -fertigkeiten beitragend
- (5) zur persönlichen Darstellung beitragend
- (6) intellektuell herausfordernd
- (7) unterhaltsam, lustig
- (8) den Unterrichtsrahmen brechend/den Unterricht übergreifend
- (9) klar/sinnvoll geregelt
- (10) frei von Sanktionen
- (11) wettbewerblich orientiert
- (12) angepasst/angemessen
- (13) gemeinschaftlich, kollektiv
- (14) einfach/leicht durchführbar
- (15) frei, ungezwungen

Auf der Basis dieser 15 Spielleistungen wurden die 15 standardisierten Antworten im Fragebogen **A2** entwickelt (vgl. Anhang:6).

### 4.3 ZWEITE QUANTITATIVE BEFRAGUNG: FRAGEBOGEN A2

#### 4.3.1 ANLAGE DER UNTERSUCHUNG UND KODIERUNG DER DATEN

Im Rahmen der geplanten dritten Stufe der empirischen Untersuchung wurden im Wintersemester 2005/2006 die Daten aus dem Fragebogen **A2** (vgl. Anhang:6) erhoben.

Grundgesamtheit der Befragung waren wieder Studenten der Sofioter Universität, die zum Erhebungszeitraum Fremdsprachenseminare (Deutsch oder Englisch) in der Fachrichtung Tourismus besuchten. Das Ausfüllen des Fragebogens **A2** (sowie **A1**) wurde in Seminarräumen unter Aufsicht der zur Mitwirkung bereiten Dozenten durchgeführt. Für die Analyse wurden nur die Fragebögen ausgewertet, die vollständig und korrekt ausgefüllt waren. Diese wurden dann von mir kodiert, um das Statistikprogramm *Statistica für Windows* zur Auswertung des Datenmaterials verwenden zu können.

Die Benotung der standardisierten Antworten auf die Frage *Welchen Bedingungen soll ein Spiel im Fremdsprachenunterricht entsprechen, damit Sie es persönlich als nützlich akzeptieren?* (vgl. **A2**, Anhang:6) wird mit den Ziffern von 0 bis 4 kodiert wie folgt:

**0** = *ohne Bedeutung* (Schulnote 2)

**1** = *mit wenig Bedeutung* (Schulnote 3)

**2** = *wichtig* (Schulnote 4)

**3** = *sehr wichtig* (Schulnote 5)

**4** = *unverzichtbar* (Schulnote 6).

Bei der Variable **GESCHLECHT** steht:

– **FEMALE** für *weiblich* und

– **MALE** für *männlich*.

Bei der Variable **ALTER** stehen die angegebenen Lebensjahre.

In weiteren Diagrammen und Tabellen können für die 15 angegebenen Spielleistungen (vgl. standardisierte Antworten in A2, Anhang:6) folgende Abkürzungen vorkommen::

<b>Var 1: ERHOLUNG</b>	für Antwort 1
<b>Var 2: SOZIAL</b>	für Antwort 2
<b>Var 3: KREATIV</b>	für Antwort 3
<b>Var 4: NUTZEN</b>	für Antwort 4
<b>Var 5: SELBSTDA</b>	für Antwort 5
<b>Var 6: KONNEN</b>	für Antwort 6
<b>Var 7: LUSTIG</b>	für Antwort 7
<b>Var 8: VERGESS</b>	für Antwort 8
<b>Var 9: REGEL</b>	für Antwort 9
<b>Var 10: KEINE_NO</b>	für Antwort 10
<b>Var 11: WETTBWRB</b>	für Antwort 11
<b>Var 12: ANGEPASS</b>	für Antwort 12
<b>Var 13: ANDERE</b>	für Antwort 13
<b>Var 14: EINFACH</b>	für Antwort 14
<b>Var 15: FREIHEIT</b>	für Antwort 15

**Var 16: ALTER** und **Var 17: GESCHL** sind Abkürzungen für das Alter bzw. Geschlecht (vgl. Anhang:6, oben rechts).

Die Personen (Einzelfälle) werden mit laufenden Zahlen von **1** bis **96** kodiert, in Klammern wird mit **(f)** bzw. **(m)** das Geschlecht, anschließend das Lebensalter angegeben, wie bei der Kodierung des Fragebogens **A1**.

Alle kodierten Daten des Fragebogens **A2** sind dem Anhang (78–79) zu entnehmen.

### 4.3.2 CHARAKTERISIERUNG DER STICHPROBE (DESKRIPTIVSTATISTIK)

Der Fragebogen **A2** wurde insgesamt an 100 bulgarische Studenten beider Geschlechter verteilt. Als gültig (vollständig und nach den Instruktionen ausgefüllt) erwiesen sich **96** von ihnen.

Die Geschlechterverteilung beträgt **65** (etwa **68 %**) Studentinnen zu 31 (etwa 32 %) Studenten (vgl. *Abb.51*).

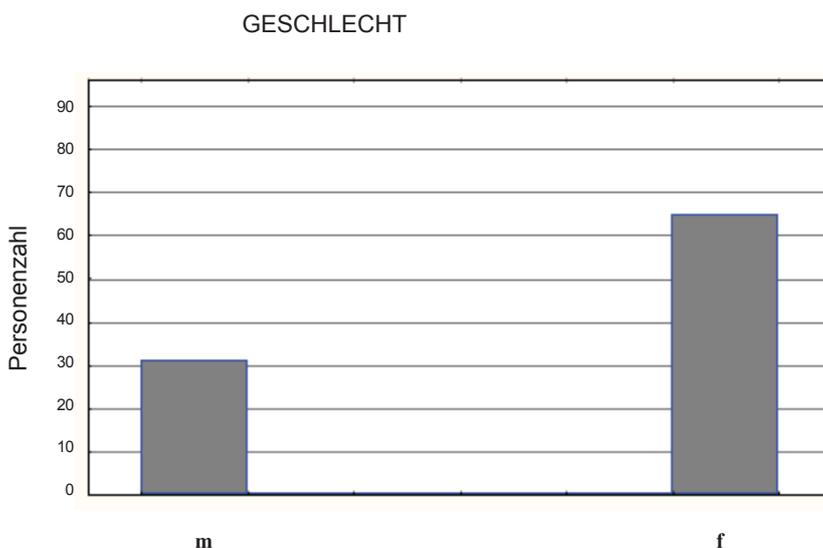


Abb.51

Das Alter der Probanden variierte zwischen 18 und 27 Jahren (vgl. *Abb.52*).

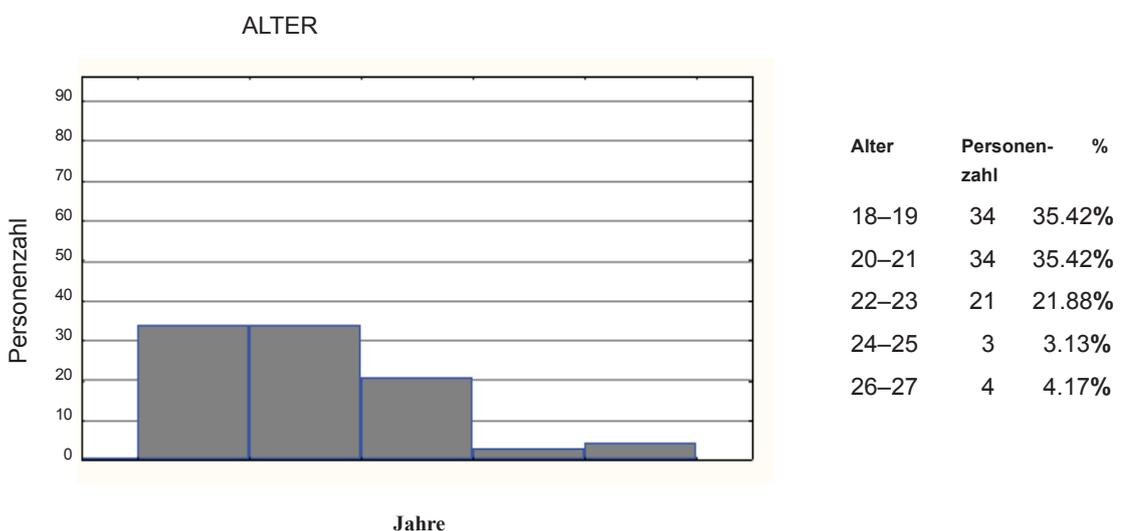


Abb.52

### 4.3.3 ANALYSE UND INTERPRETATION

Bei der Analyse des Datenmaterials des Fragebogens **A2** wird analog zu **A1** vorgegangen. In die Faktorenanalyse werden die ersten 15 Variablen aus dem Datensatz **A2** einbezogen (vgl. Anhang:78–79).

Die Zusammenstellung der Ergebnisse der Befragung zu den subjektiven Einstellungen erwachsener Lerner betreffend die Akzeptabilität der Spiele im Unterricht zeigt, dass als wichtigste Charakteristik eines Sprachlernspiels sein Beitrag für das Erwerben konkreter Kenntnisse und Fertigkeiten in der Fremdsprache (**Var 4: NUTZEN**) genannt wird. **Tabelle 4** und **Abbildung 53**, in denen die 15 Spielleistungen nach dem Mittelwert der gegebenen Noten (5. Spalte in **Tab.4**) eingeordnet sind, veranschaulichen, wo die aufgezählten Spielleistungen auf der Prioritätenliste der Probanden rangieren. Gleich nach der Erwartung an

Variables	Valid N	Min	Max	Mean
<b>1 NUTZEN</b>	96	1	4	<b>3.542</b>
<b>2 REGEL</b>	96	0	4	<b>3.219</b>
<b>3 SOZIAL</b>	96	0	4	<b>3.104</b>
<b>4 ANDERE</b>	96	0	4	<b>3.031</b>
<b>5 KREATIV</b>	96	0	4	<b>3.021</b>
<b>6 ERHOLUNG</b>	96	0	4	<b>3.000</b>
<b>7 LUSTIG</b>	96	0	4	<b>2.938</b>
<b>8 EINFACH</b>	96	0	4	<b>2.667</b>
<b>9 FREIHEIT</b>	96	0	4	<b>2.656</b>
<b>10 KONNEN</b>	96	0	4	<b>2.521</b>
<b>11 VERGESS</b>	96	0	4	<b>2.479</b>
<b>12 ANGEPASS</b>	96	0	4	<b>2.479</b>
<b>13 SELBSTDA</b>	96	0	4	<b>1.979</b>
<b>14 KEINE_NO</b>	96	0	4	<b>1.948</b>
<b>15 WETTBWRB</b>	96	0	4	<b>1.469</b>

Tab.4

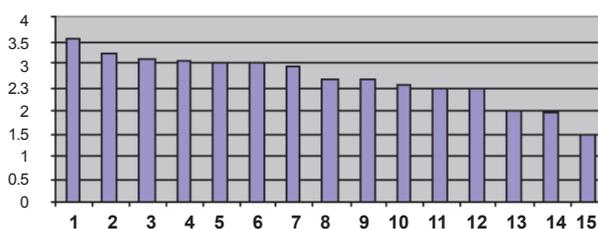


Abb.53

den konkreten Nutzen kommt die Erwartung an klare Regeln und die Verständlichkeit des Spiels, und einen Platz weiter, auf dem 4. Platz, die Erwartung, dass auch die anderen Lerner beim Spiel mitmachen. Dieses Ergebnis spricht dafür, dass die Probanden (erwachsene Fremdsprachenlerner) vor allem dann ein Spiel im Unterricht akzeptieren, wenn auch während seiner Durchführung dem anerkannten Verhaltensmuster des Fremdsprachenunterrichts gefolgt wird und alle entstandenen Spielsituationen den strukturellen Kontext des Unterrichts behalten (vgl. auch Kap. 2.4.2). Es überwiegt also die Einstellung, dass der Fremdsprachenunterricht durch Spielen nicht zerstört werden darf, sondern alle einzelnen Spielhandlungen „an dem richtigen Platz“ sein sollten. Im Anhang (80–84) sind Histogramme abgebildet, die vollständig die Häufigkeitsverteilung der Antworten (Noten) zu den 15 Variablen (Spielleistungen) veranschaulichen.

Als nächstes wird eine Faktorenanalyse mit den 15 Variablen durchgeführt, um sie in neue, nicht korrelierte Variablen zu transformieren. Die extrahierten Faktoren sollen die engeren Relationen zwischen den Bedingungen, unter denen das Spiel im Unterricht subjektiv als nützlich empfunden wird, erklären. Auf dieser Grundlage wird dann versucht, spezifische Erwartungstypen in Bezug auf die konkreten Beiträge der Fremdsprachenunterrichtsspiele zu definieren.

Bei der Darstellung wird nach den gleichen Ablaufschritten wie bei der Analyse von **A1** vorgegangen:

- Analyse der Zusammenhänge zwischen Variablen
- Rechnerische Ermittlung der Faktoren
- Bestimmung der Faktorenanzahl
- Interpretation der Faktoren

Die Korrelationsanalyse der 15 Ausgangsvariablen (**A2**) hat ergeben, dass in der Itemskala ohne Ausnahmen für alle 15 einzelnen Variablen

hohe Korrelationen (signifikant bei  $p < 0,05$ ) mit anderen Items existieren (vgl. vollständige Korrelationsmatrix im Anhang:85). Die hohen Korrelationswerte rühren auch daher, dass es keine „zufällige“ Variable in der Skala gibt, alle sind eindeutig auf „Spiel im FU“ bzw. dessen potenziellen Leistungen im Unterricht bezogen, was schon bei der Planung und Entwicklung des Erhebungsinstruments **A2** vorausgesetzt wurde. **Abbildung 54** (entspricht der Korrelationsmatrix im Anhang:85) veranschaulicht die Korrelationen aller 15 Items untereinander.

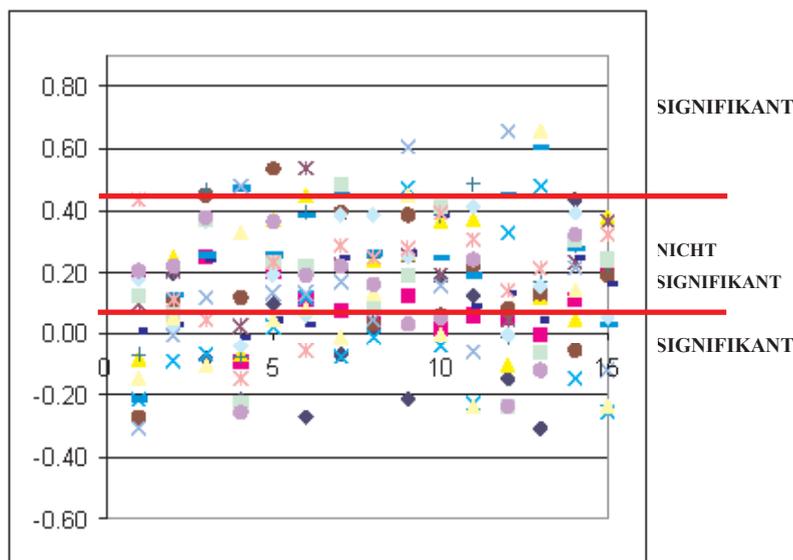


Abb.54

Die Faktorenextraktion erfolgte anhand der Option *PRINCIPAL COMPONENTS* (Hauptkomponentenanalyse) des Statistikprogramms *Statistica für Windows*.

**Tabelle 5** zeigt alle potenziell zu extrahierenden Faktoren in absteigender Bedeutung und liefert vollständige Informationen über den Eigenwert (2. Spalte), den Anteil der Gesamtvarianz (3. Spalte), den kumulierten Eigenwert (4. Spalte) und die kumulierte Varianz (5. Spalte).

Bei der Bestimmung der Anzahl der weiterhin bei der Analyse in Betracht zu ziehenden Faktoren werden die zwei gebräuchlichsten Abbruchkriterien, also das Kaiser-Kriterium und der Scree-Test (vgl. Kap.

.1.3) angewendet.

Nach dem Kaiser-Kriterium (Eigenwert des Faktors größer  $1$ ) sollen im Modell 4 Faktoren berücksichtigt werden (vgl. **Tab.5**).

No Faktor	Eigenwert	% Gesamtvarianz	Kumul. Eigenwert	% kumulativ
1	3.601650	24.01100	3.60165	24.0110
2	2.733468	18.22312	6.33512	42.2341
3	1.695009	11.30006	8.03013	53.5342
4	1.331603	8.87735	9.36173	62.4115
5	.958602	6.39068	10.32033	68.8022
6	.829797	5.53198	11.15013	74.3342
7	.762143	5.08096	11.91227	79.4152
8	.661463	4.40976	12.57374	83.8249
9	.596499	3.97666	13.17024	87.8016
10	.450279	3.00186	13.62051	90.8034
11	.396173	2.64115	14.01669	93.4446
12	.309461	2.06307	14.32615	95.5077
13	.279098	1.86066	14.60525	97.3683
14	.226546	1.51031	14.83179	98.8786
15	.168207	1.12138	15.00000	100.0000

**EIGENWERT > 1**

Tab.5

Der Scree-Test spricht ebenfalls für 4 Faktoren, da es eine deutliche Bruchstelle im Diagramm gibt. Der Bruch taucht am Punkt des 5. Faktors auf (vgl. **Abb.55**)) und die Werte der darauf folgenden Fakto-

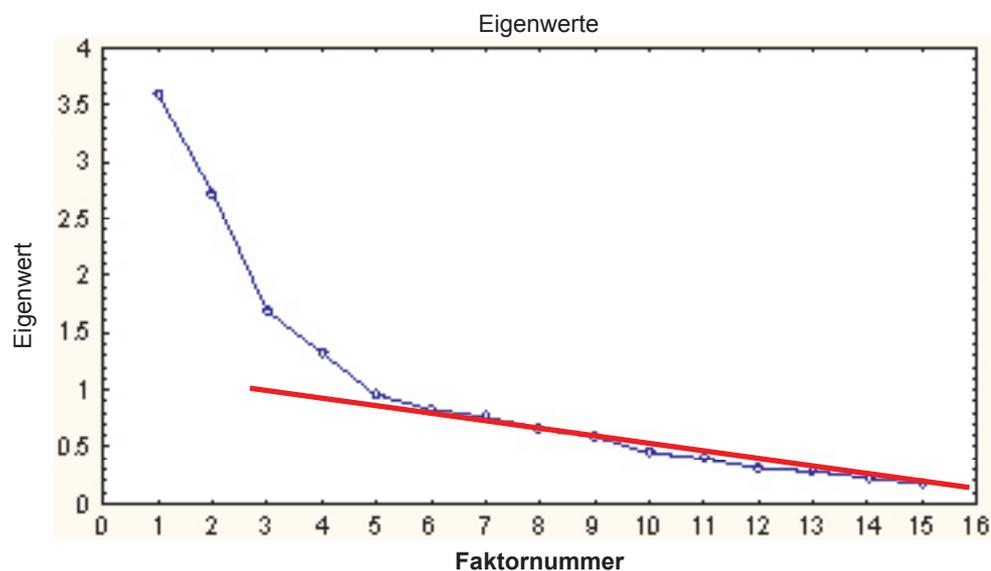


Abb.55

ren beginnen sich sehr ähnlich zu sein. Da der Graph einen deutlichen Knick aufweist, kann man alle Eigenwerte rechts von diesem Knick als nur zufällig von Null verschieden auffassen, um sie dann nicht weiter zu verwenden.

Die Entscheidung über die Bestimmung der wesentlichen Faktoren bei der Auswertung des Datenmaterials (**A2**) fällt nach den zwei üblichen Kriterien eindeutig zugunsten der Zahl **4** aus. Dies spricht für die Konsistenz der vier neuen Dimensionen, die auch den Großteil – **62,41%**, – der Gesamtvarianz aller Ausgangsvariablen auf sich versammeln (vgl. **Tab.5**).

Im Folgenden werden die vier Faktoren der rotierten Lösung behandelt. Die Rotation erfolgt nach der Varimax-Methode (vgl. Kap. 3.2.4.1.3). Auf Grund der eindeutigen Lösung bezüglich der Anzahl der wichtigen Faktoren bei diesem Datensatz wird nur das 4-Faktorenmodell analysiert. Die inhaltliche Interpretation der Faktoren wird sich auf die Faktorladungstabelle (**Tab.6**) beziehen, die die rotierte Faktorladungsmatrix des 4-Faktorenmodells darstellt. Im Fettdruck werden nur die Faktorladungen dargestellt, die als Interpretationshilfe dienen sollen, deren absoluter Wert also größer oder gleich 0,5 ist. In Einzelfällen werden auch die nächstfolgenden Faktorladungen von Variablen unterstrichen, die meiner Meinung nach ebenfalls der Interpretation dienen können.

Die vier durch die Faktorenanalyse ermittelten Dimensionen werden zunächst bezeichnet und kurz beschrieben, um sie auch inhaltlich zu bestimmen. Die Faktorladungsmatrix zeigt bei diesem Datensatz den Zusammenhang zwischen den Bewertungen der aufgezählten Spielleistungen und den hypothetischen noch nicht benannten Typen von subjektiven Erwartungen in Bezug darauf, was ein Spiel im Fremdsprachenunterricht ausmachen muss, um einen Nutzen beim Fremdsprachenerwerb zu gewährleisten.

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4
VAR 1: ERHOLUNG	.016298	-.264014	<b>.790250</b>	.083950
VAR 2: SOZIAL	-.148650	.047679	.318443	<b>.570978</b>
VAR 3: KREATIV	<b>.484204</b>	-.058451	-.243630	<b>.572370</b>
VAR 4: NUTZEN	-.130824	<b>.677808</b>	-.234486	-.066862
VAR 5: SELBSTDA	.119965	.120603	.046815	<b>.758290</b>
VAR 6: KONNEN	.178037	.160769	<b>-.475221</b>	<b>.662921</b>
VAR 7: LUSTIG	<b>.719129</b>	.066235	-.166897	.300477
VAR 8: VERGESS	<b>.556131</b>	.140370	.150782	-.064494
VAR 9: REGEL	.393450	<b>.724698</b>	-.096719	.264244
VAR 10: KEINE_NO	<b>.776059</b>	.063523	.198136	-.021703
VAR 11: WETTBWRB	<b>.666188</b>	-.250148	-.000793	.248775
VAR 12: ANGEPASS	-.072587	<b>.822421</b>	.120055	-.045568
VAR 13: ANDERE	.139130	<b>.858020</b>	-.042432	.044781
VAR 14: EINFACH	<b>.444807</b>	.178826	<b>.704663</b>	.151539
VAR 15: FREIHEIT	.162789	-.257966	.259772	<b>.618248</b>
EXPL.VAR	<b>2.596303</b>	<b>2.702194</b>	<b>1.747716</b>	<b>2.315517</b>
PRP.TOTL	<b>17,3 %</b>	<b>18,0 %</b>	<b>11,7 %</b>	<b>15,4 %</b>

Tab.6

*Tabelle 7* zeigt die Gruppierung der Variablen nach ihren Faktorladungen in den vier Faktoren. Damit wird versucht zu veranschaulichen, wie die vier bei der Durchführung der Faktorenanalyse entstandenen Dimensionen durch die Ausgangsvariablen inhaltlich gestützt werden, damit ihnen schließlich auch sinnvolle Namen gegeben werden können. In der abgebildeten rotierten Matrix (*Tab. 7*) werden zur besseren Übersichtlichkeit Werte unter *0,15* unterdrückt, die höchsten Werte pro Zeile grau unterlegt und die Spilleistungen (Ausgangsvariablen) in der Reihenfolge ihrer höchsten Ladung nach Faktoren sortiert. In der

ersten Spalte wird die Nummer der Ausgangsvariable (vgl. auch Tab.6, Seite 189 oder A2, Anhang:6) angegeben. In der zweiten Spalte sind Kurzbeschreibungen der potentiellen Spielleistungen angegeben, die die Probanden subjektiv nach ihrer Wichtigkeit bewerten sollten. In der dritten Spalte befinden sich die Faktorladungen der Variablen, die Korrelationswerte jeder Ausgangsvariable (Spielleistung) gegenüber den vier neuen Dimensionen (den gesuchten Erwartungstypen).

No Var	<b>WICHTIG</b> <i>beim Spielen im FU ist, dass...</i>	Spiel im FU ist...	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
<b>1. Faktor</b> = Alternative 17,3 %						
10	es keine Noten gibt		0.78		0.20	
7	das Spiel amüsiert		0.72		-0.17	0.30
11	das Spiel mit Wettbewerbscharakter ist		0.67	-0.25		0.25
8	man den Unterricht vergessen kann		0.56	0.14	0.15	
3	man schöpferisch tätig sein kann		0.48		-0.24	0.57
14	das Spiel einfach ist		0.44	0.18	0.70	0.15
<b>2. Faktor</b> = Lerninstrument 18,0 %						
13	alle Lerner mitmachen		0.14	0.86		
12	das Spiel am Lernprozess angepasst ist			0.82	0.12	
9	das Spiel klare Regeln hat		0.39	0.72		0.26
4	man den konkreten Nutzen für den FSE sehen kann		-0.13	0.68	-0.23	
<b>3. Faktor</b> = Erholung 11,7 %						
1	man sich entspannt			-0.26	0.79	
14	das Spiel einfach ist		0.44	0.18	0.70	0.15
6	(-) man sein Können beweisen kann		0.18	0.16	-0.48	0.66
<b>4. Faktor</b> = Selbstdarstellung 15,4 %						
5	man sich zeigen kann		0.12	0.12		0.76
6	man sein Können beweisen kann		0.18	0.16	-0.48	0.66
15	man sich frei fühlt		0.16	-0.26	0.26	0.62
3	man schöpferisch tätig sein kann		0.48		-0.24	0.57
2	man die Anderen kennen lernen kann		-0.15		0.32	0.57

Tab.7

**FAKTOR 1** mit dem Namen „**ALTERNATIVE**“ entspricht einem Erwartungstyp, nach dem das Spiel im Fremdsprachenunterricht als eine alternative Betätigung aufgefasst wird und daher in einem gewissen Gegensatz zu dem steht, was im Unterricht als „üblich“ gilt. Hier finden sich einerseits Items, die direkt darauf hinweisen, dass im Spiel die Flucht vor der Unterrichtswirklichkeit gesucht wird (Var 10, 8 und in gewissem Kontext auch 14), und andererseits solche, die das Spiel als *amüsan*t, *spannend* und *kreativ* kennzeichnen (Var 7, 11 und 3) – Charakteristika, die dem Fremdsprachenunterricht (leider oft) fehlen. Spiel gilt hier als die „andere“ und auch „bessere“ Möglichkeit, Fremdsprachen zu lernen: Dadurch, dass die Sprachlernspiele einen neugierig machen und Interesse wecken, sodass man sich ganz auf sie konzentriert, kann der Fremdspracherwerb absichtslos und der Unterricht gelockert stattfinden, was nach diesem Denkmuster auch als erfolgsversprechender aufgefasst wird.

Im **FAKTOR 2** sind Items, die eindeutig auf eine perfekte Integration des Spiels in die Fremdsprachenunterrichtsrealität hinweisen (Var 13, 12, 9 und 4), deswegen wird der Faktor mit der Überschrift „**LERN-INSTRUMENT**“ versehen. Er entspricht einem Erwartungstyp, nach dem das Spiel im Fremdsprachenunterricht nur als ein gut ausgearbeitetes methodisches Mittel einzusetzen ist, dessen allgemein anerkannten (und oft als verbindlich geltende) Regeln die Arbeit bzw. Zusammenarbeit aller Lernenden im Unterricht garantieren. Spielen wird nach diesem Erwartungstyp als eine Art Übung betrachtet, die vielleicht etwas einfacher, amüsanter und deswegen angenehmer ist, aber auch unbedingt planvoll und nach klaren Vorgaben durchgeführt werden sollte. Wenn die Sprachlernspiele nicht nach diesem Muster stattfinden, werden sie von den entsprechenden Personen als sinnlos und überflüssig oder zumindest als rein zusätzlich und für das Fremdsprachenlernen unwichtig

empfunden werden – und daher im Unterricht auch unerwünscht sein.

Der **FAKTOR 3** wird „**ERHOLUNG**“ genannt, denn außer den zwei Items (**Var 1** und **Var 14**), die das subjektive Bedürfnis nach einer (zeitweilig) geringeren Intensität der Unterrichtsbeschäftigungen aufdecken, ist hier auch ein Item (**Var 6**) mit einem hohen absoluten Wert, aber mit negativem Vorzeichen enthalten, das auf geistige Anstrengung hinweist. Das Spielen im Unterricht ist nach diesem Erwartungstyp eine Erholungspause, an der gelegentlich mehrere Personen (vgl. auch Faktorladung von **Var 2** in diesem Faktor, **Tab.6** oder **Tab.7**) beteiligt sind. Das Spiel hat hier also ergänzende Funktionen und wird deutlich von der „Arbeit“ abgegrenzt, indem es sich von den spezifischen Lernzielen des Fremdsprachenunterrichts löst.

Im **FAKTOR 4** – „**SELBSTDARSTELLUNG**“ – sind unterschiedliche Aspekte der Spielfunktionen im Fremdsprachenunterricht vereinigt. Kennzeichnend für diesen Erwartungstyp ist jedoch die soziale Komponente. Das Spiel ist hiernach ein Mittel zur Bestätigung sowohl der „Persönlichkeit“ im Allgemeinen (**Var 5**, **Var 15**, **Var 3**, in gewissem Kontext auch **Var 2**) als auch der „Autorität“ auf dem Gebiet des Fremdsprachenlernens (**Var 6**). Die Sprachlernspiele dienen dabei in hohem Maße dem persönlichen Streben nach sozialer Anerkennung – etwas, das sich auch im Wunsch nach einem deutlich ausgedrückten und gelegentlich „gelobten“ Erfolg bzw. Sieg (vgl. dazu Faktorladung von **Var 11** in diesem Faktor) äußern kann. Entsprechend sollen die Spiele nach diesem Erwartungsmuster im Fremdsprachenunterricht auch die Aufgabe übernehmen, den Prozess der Lernerintegration in die Gruppe zu unterstützen (vgl. Faktorladung von **Var 2**).

Da bei der Hauptkomponentenanalyse immer eine Rechtwinkligkeit der

Achsen bestehen muss und auch die nachfolgend durchgeführte Varimax-Rotation eine rechtwinklige Rotation ist, sind die vier extrahierten Faktoren voneinander unabhängige Größen (*rechtwinklig/orthogonal* bedeutet im Sinne der Faktorenanalyse *unkorreliert*). Die vier Erwartungstypen bedingen sich also gegenseitig nicht.

Die Plots mit den Faktorladungen (**Abb.56–61**) veranschaulichen, wie die Ausgangsvariablen (über die die vier extrahierten Erwartungstypen gemessen wurden, da sie selbst nicht direkt messbar sind) auf den Faktorenachsen zu positionieren sind (vgl. auch **Tab.6** und **Tab.7**).

### FAKTORLADUNGEN: FAKTOR 1 vs. FAKTOR 2

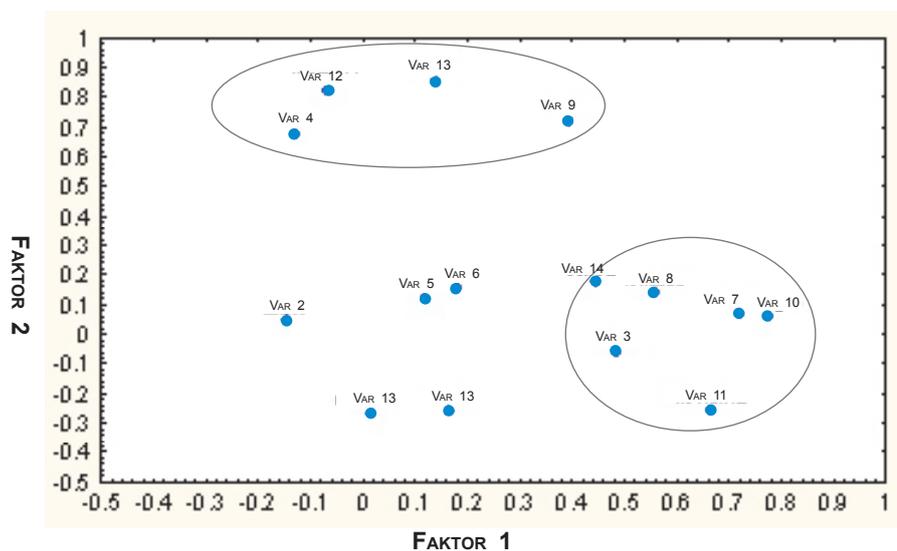


Abb.56

### FAKTORLADUNGEN: FAKTOR 1 vs. FAKTOR 3

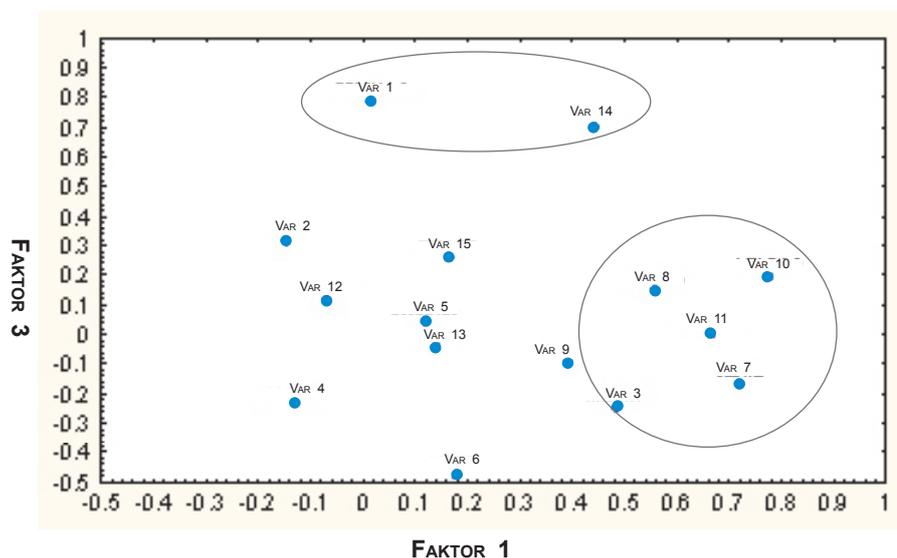


Abb.57

**FAKTORLADUNGEN: FAKTOR 1 vs. FAKTOR 4**

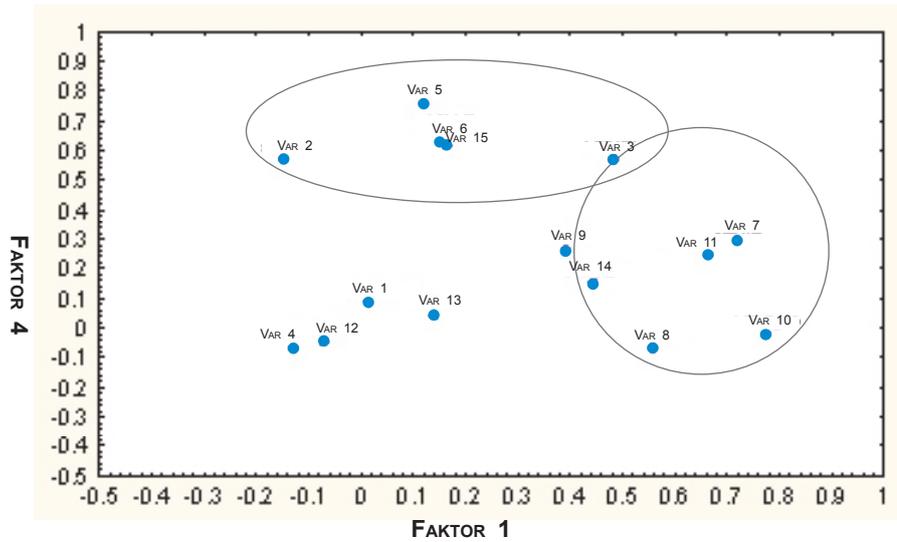


Abb.58

**FAKTORLADUNGEN: FAKTOR 2 vs. FAKTOR 3**

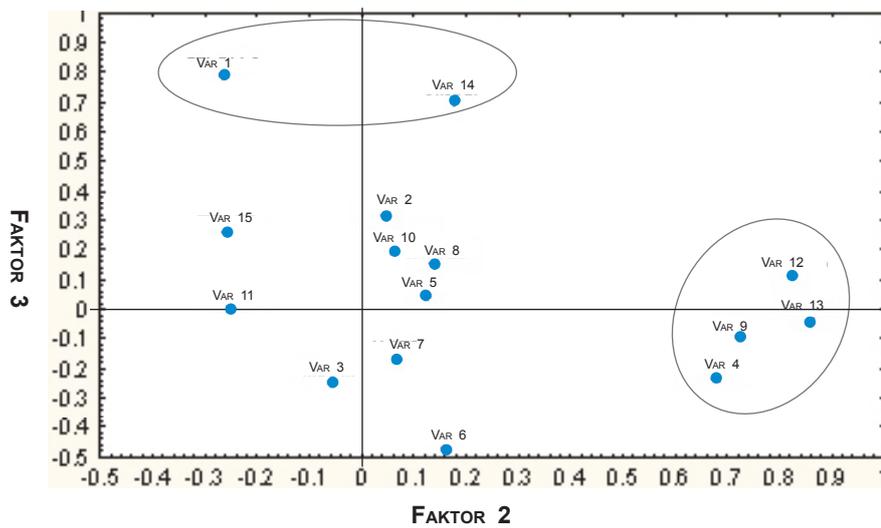


Abb.59

**FAKTORLADUNGEN: FAKTOR 2 vs. FAKTOR 4**

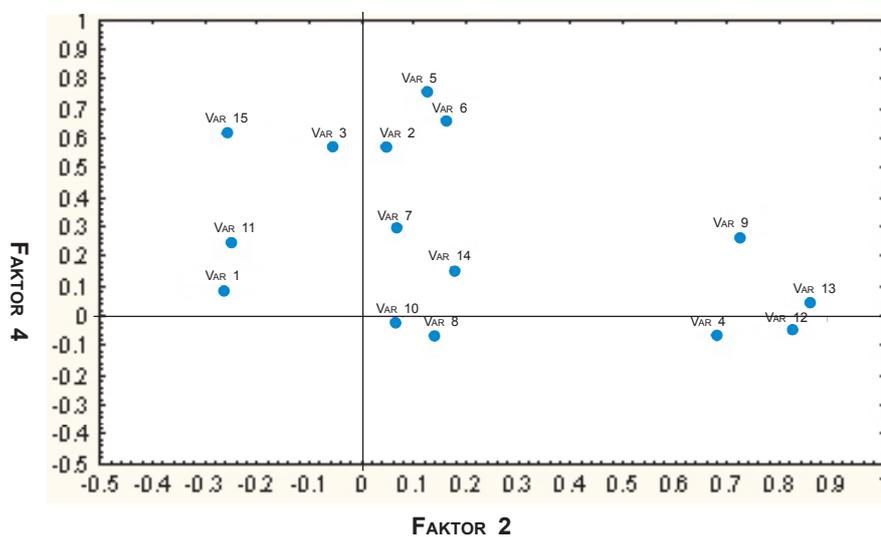


Abb.60

## FAKTORLADUNGEN: FAKTOR 3 vs. FAKTOR 4

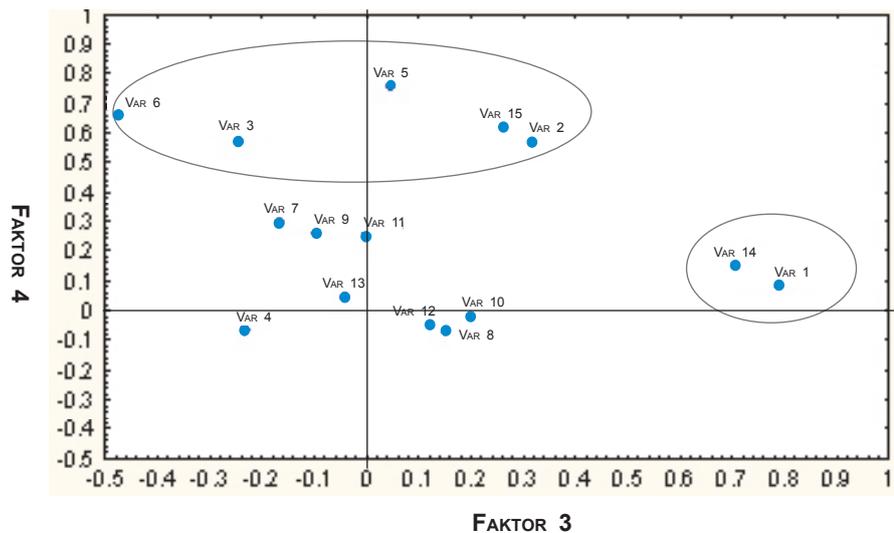


Abb.61

Wie auf den Plots zu sehen ist, sind die vier Typen von Lernererwartungen voneinander unabhängig, aber nicht generell gegensätzlich. Sie können nach verschiedenen Kriterien positiv oder negativ laden (also auch Oppositionen bilden) oder aber auch neutral bleiben.

Auf den nächsten Darstellungen (*Abb. 62–63*) wird versucht, auf Grund der vorgeschlagenen inhaltlichen Interpretationen der vier Faktoren (*145–146*) grafisch zu zeigen, wo die vier Typen von Lernererwartungen hinsichtlich einiger Kriterien für Spiele als Handlungsformen im Unterricht rangieren.

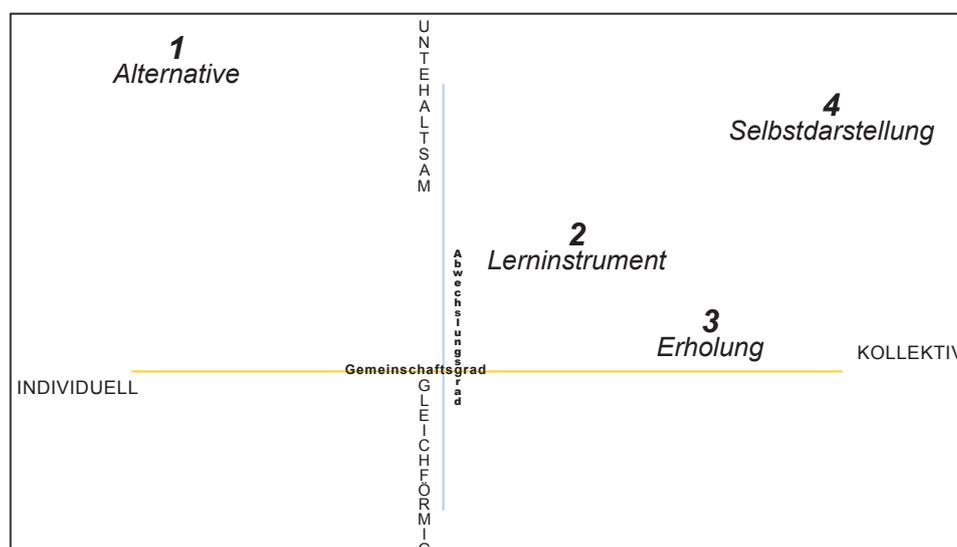


Abb.62

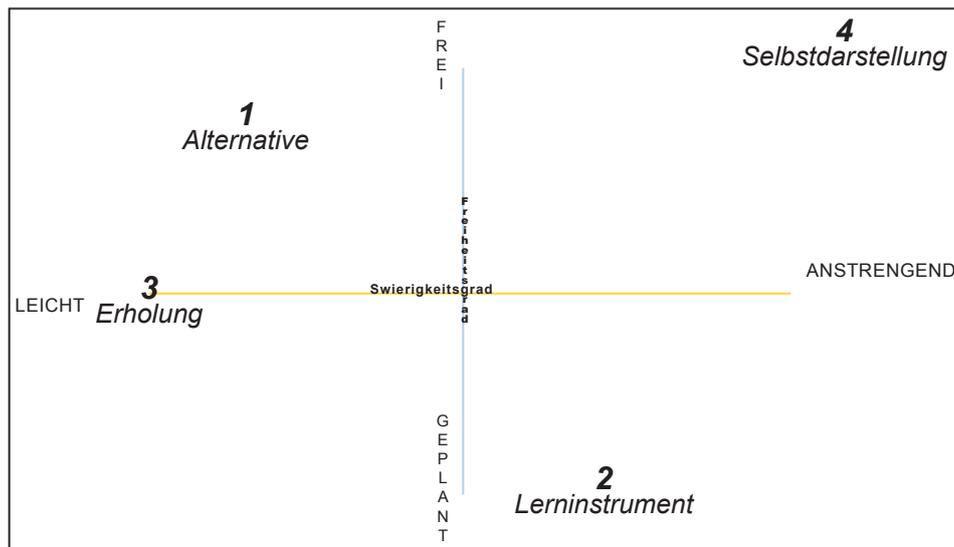


Abb.63

Als Kriterien (Achsen in den Darstellungen) sind hier – nur beispielhaft – vier in spieltheoretischen Behandlungen oft erwähnten Spielmerkmale gewählt, nämlich: der *Abwechslungsgrad*, der *Gemeinschaftsgrad*, der *Freiheitsgrad* und der *Schwierigkeitsgrad* der Spiele. Es soll dadurch deutlich werden, dass einige der Merkmale/Kriterien den verschiedenen Erwartungsmustern gemeinsam sein können.

Anhand der durchgeführten Faktorenanalyse wird demnächst bestimmt, welche Werte die Personen aus der Stichprobe hinsichtlich der vier Erwartungstypen annehmen. Jeder Person sind konkrete Werte bezüglich der Ausprägung der extrahierten Faktoren zugeordnet (vgl. Anhang:86–87). Die Interpretation der Faktorwerte ergibt sich daraus, dass die Eigenschaft der Standardisierung der messbaren Variablen auch auf die latenten Variablen (Faktoren) übertragen wird. Die Faktoren sind dadurch ebenfalls standardisiert, indem sie einen Mittelwert von  $0$  und eine Varianz und Standardabweichung haben. Die Interpretation im Hinblick auf den betrachteten Faktor ist:

- $\approx 0$  : Durchschnittliche Ausprägung
- $> 0$  : Überdurchschnittliche Ausprägung
- $< 0$  : Unterdurchschnittliche Ausprägung.

Die Histogramme (**Abb.64–67**) stellen grafisch die Häufigkeiten der Faktorenwerte aller Personen aus der Stichprobe zu jedem der vier Faktoren dar.

Die Abbildungen illustrieren, dass in Bezug auf die gesamte Stichprobe die vier extrahierten Erwartungstypen in hohem Maße gleichmäßig verteilt sind. Gleichzeitig können die vier Faktorenwerte jeder einzelnen Person untereinander verglichen werden. Anhand der ermittelten Faktorenwerte (Anhang:86–87) kann man beispielsweise behaupten, dass die Erwartung *Spiel soll eine Alternative des FU darstellen* (1) bei Person Nummer 10 aus der Stichprobe (vgl. Anhang:86) wesentlich stärker ausgeprägt ist als die Erwartungstypen: *Spiel soll ein Lerninstrument im FU sein* (2), *Spiel soll ein Mittel zur Erholung im FU sein* (3) und *Spiel soll ein Mittel zur Selbstdarstellung im FU sein* (4). Diese Person erwar-

#### FAKTOR 1: „SPIEL ALS ALTERNATIVE“

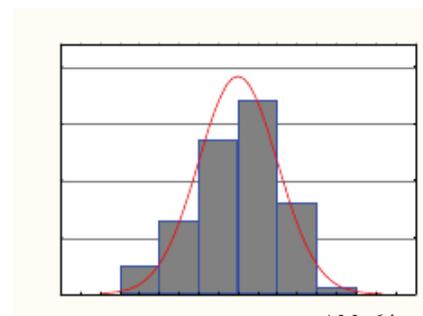
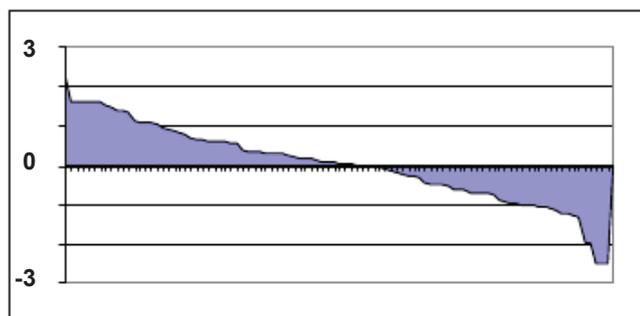


Abb.64

#### FAKTOR 2: „SPIEL ALS LERNINSTRUMENT“

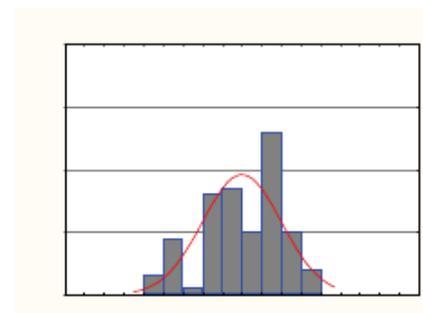
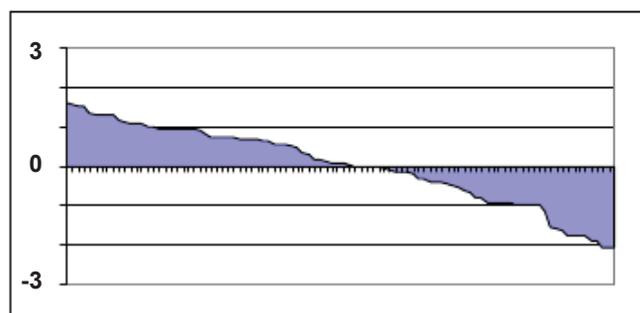


Abb.65

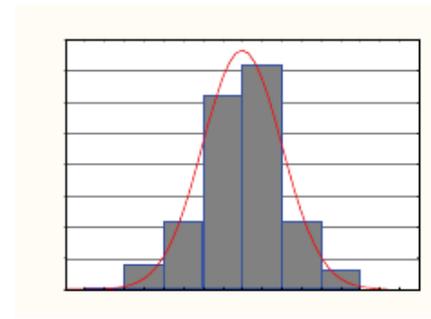
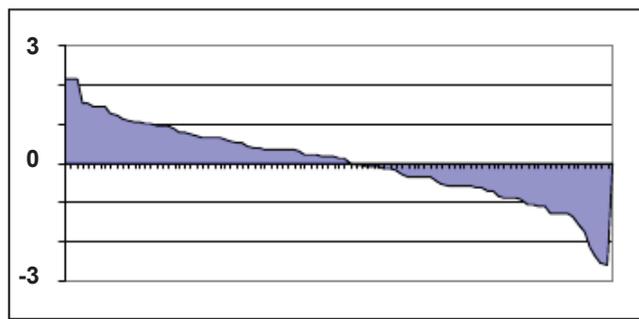
**FAKTOR 3: „SPIEL ALS ERHOLUNG“**

Abb.66

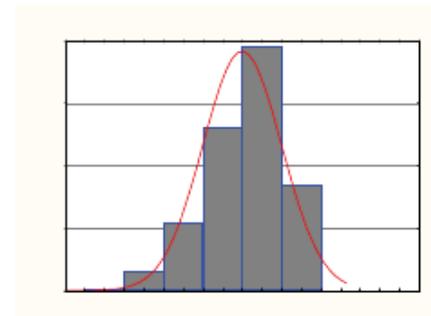
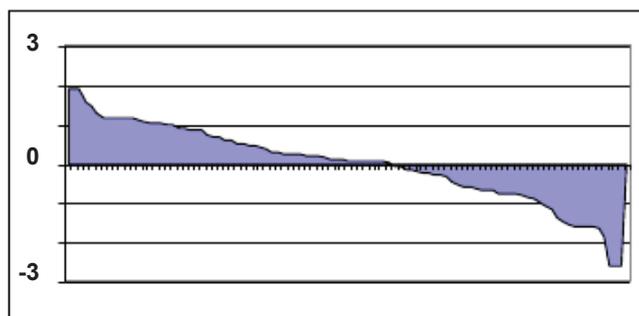
**FAKTOR 4: „SPIEL ALS SELBSTDARSTELLUNG“**

Abb.67

tet von Sprachlernspielen ausschließlich, dass sie den Lernenden eine *Alternative* der typischen Unterrichtsaktivitäten anbieten (vgl. **Abb.68**). Da die vier extrahierten Typen von Lernererwartungen (Faktoren) voneinander unabhängig (orthogonal) sind, sollten auch die Vektoren **1**, **2**, **3** und **4**, die ihnen entsprechen (vgl. **Abb.68**), nicht als entgegengesetzte Größen betrachtet werden. Dies kann natürlich in einem zweidimensionalen Bild nicht dargestellt werden: In diesem Fall – ab vier Faktoren – wäre von einem „Hyper-Körper“ (nach Holm 1976:11) zu sprechen. Die Abbildung kann also den „Hyper-Körper“ der subjektiven Einstellungen zu Sprachlernspielen der ausgewählten Person nur vereinfacht darstellen.

Bei jeder einzelnen Person aus der Stichprobe werden die vier Erwartungstypen anders repräsentiert, aus diesem Grund werden auch die

Einzelfall/Person  
10 (f) 21

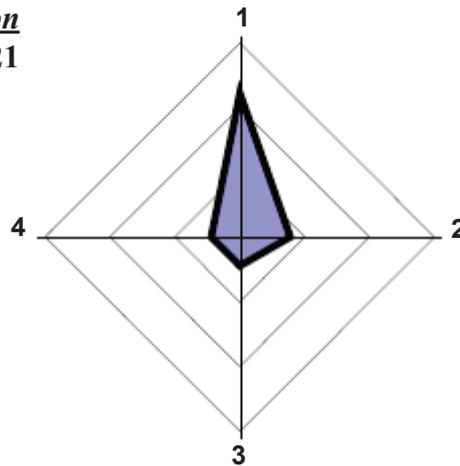


Abb.68

1 (f) 22

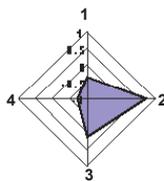


Abb.69

2 (m) 22

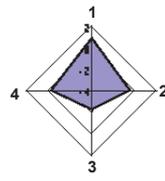


Abb.70

3 (f) 22

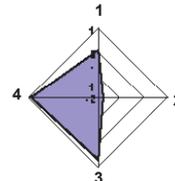


Abb.71

4 (f) 20

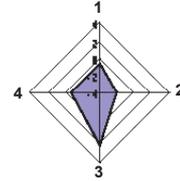


Abb.72

„Hyper-Körper“, die den individuellen persönlichen Einstellungen zu Sprachlernspielen entsprechen, wesentlich voneinander abweichen (vgl. z. B. die vier Darstellungen, **Abb.69–72**, die den Faktorenwerten der ersten vier Personen aus der Stichprobe **A2** entsprechen, dazu Anhang:86).

**Tabelle 8** veranschaulicht die Korrelationen zwischen den vier Typen von Lernererwartungen in Bezug auf die Spielleistungen im Fremdsprachenunterricht und den erhobenen Daten zu Alter und Geschlecht innerhalb der Stichprobe (**Var 16** und **Var 17** in **A2**, vgl. Anhang:78–79).

Festzustellen ist, dass der erste und der zweite Erwartungstyp eine Abhängigkeit vom Geschlecht aufweisen. Fett gedruckte Werte zeigen Korrelationen auf, die hochsignifikant (bei  $p < 0,01$ ) sind.

	FAKTOR 1 Alternative	FAKTOR 2 Lerninstrument	FAKTOR 3 Erholung	FAKTOR 4 Selbstdarstellung
<b>ALTER</b>	– 0.01	– 0.15	– 0.12	0.00
<b>GESCHL</b>	– <b>0.27</b>	<b>0.28</b>	– 0.07	– 0.12

Tab.8

Sprachlernspiele stellen also für Männer öfter als für Frauen eine Alternative im Fremdsprachenunterricht dar, „die andere Möglichkeit“, eine Fremdsprache zu beherrschen.

Die Frauen bevorzugen Spiele als gut geplante und dem Lernprozess angepasste Mittel, die ihren Platz im Unterricht finden.

Die anderen zwei Erwartungstypen (*Spiel = Erholung* und *Spiel = Selbstdarstellung*) sind gegenüber den Variablen GESCHLECHT und ALTER neutral.

In Bezug auf die im Vorfeld der Erhebung entwickelte dritte Arbeitshypothese (vgl. Kap. 3.1.2) kann man anhand der Resultate der durchgeführten Analyse (**A2**) folgende Schlussfolgerungen ziehen:

– Es gibt tatsächlich verschiedene Typen persönlicher Erwartungen an die potentiellen Leistungen der Sprachlernspiele im Fremdsprachenunterricht, die die subjektiven Lernereinstellungen zum Nutzen des Spiels beim Fremdsprachenerwerb bedingen. In der vorliegenden Studie wurden vier solcher Erwartungstypen isoliert, die voneinander unabhängig sind (oben diskutiert).

– Auch wenn das Spielen allen anderen Fremdsprachenaktivitäten im Unterricht in vieler Hinsicht gegenübergestellt und als ein nach außen geschlossener Handlungsrahmen aufgefasst wird (vgl. die Analyse von **A1**), deuten die einzelnen Personen seinen Beitrag zum Fremdsprachenerwerb subjektiv ganz unterschiedlich. Die spezifischen Kombinationen der Ausprägungen der vier extrahierten Erwartungstypen (**A2**) bedingen bei den einzelnen Lernern ihre differenten Vorlieben (positive Einstellungen) zu den verschiedenen Arten und Formen von Sprachlernspielen im Unterricht und dadurch eventuell auch die unterschiedliche Effizienz dieser Spiele beim individuellen Fremdsprachenerwerb.

## 4.5 HYPOTHESEN

Das wichtigste wissenschaftliche Produkt jeder explorativen Untersuchung ist die Generierung von Hypothesen. Folgende Hypothesen ergeben sich aus den Forschungsergebnissen aller Untersuchungsphasen dieser Studie. Sie werden aber hier nicht nach Forschungsphasen ausgelegt, sondern so systematisiert und eingeordnet, dass jede von ihnen sinnvoll oder notwendigerweise zur nächsten führt. Diese Systematik stellt in aller Kürze meinen Versuch dar, eine wissenschaftliche Erklärung der wichtigsten Zusammenhänge in Bezug auf das Forschungsobjekt der Arbeit zu geben. Ich bin dabei von diesen Annahmen über die subjektiven Einstellungen erwachsener Fremdsprachenerlerner zum Nutzen des Spiels beim Fremdsprachenerwerb ausgegangen, die auf Grund der empirischen Resultate in hohem Maße als richtig zu erkennen sind.

A. (a) Sprachlernspiele werden beim Fremdsprachenerlernen dann als „nützlich“ für den Fremdsprachenerwerb wahrgenommen, wenn sie positive Emotionen erzeugen\*.

(b) Sie dienen damit einem für viele Personen gültigen Fremdsprachenerwerbsmechanismus, der darin besteht, sich bei der Beschäftigung mit der Fremdsprache zu AMÜSIEREN (vgl. Analyse von A1).

B. Das Vorhandensein von positiven Emotionen (Gefühlen der Freude, des Vergnügens oder der Zufriedenheit) während des Spielens bedingt die Lernerüberzeugung,

---

\* Wenn das nicht der Fall ist – wenn man sich während des Spielens nicht amüsiert – könnten die einem Spiel zugeschriebenen positiven Beiträge zum Fremdsprachenerwerb erfolgreicher durch andere Aktivitäten erzielt werden. (Die Intention beim Einsatz eines Spiels ist, dass aus Spaß am Spielen Spaß am Lernen wird.) Ähnlich ist die Situation z. B. auch mit dem Singen im Fremdsprachenunterricht.

dass Sprachlernspiele immer einen gewissen Nutzen beim Fremdsprachenerwerb haben (vgl. Analyse von **B**).

**C.** Der Grad der Nützlichkeit der Sprachlernspiele ist immer subjektiv geprägt (vgl. Analysen von **A1**, **B** und **A2**).

**D.** Im Vergleich mit anderen Fremdsprachenaktivitäten wird der Beitrag der Sprachlernspiele zum Fremdsprachenerwerb von erwachsenen Lernern meistens als mittelmäßig beurteilt (vgl. Analyse von **A1**).

**E.** Erwachsene Lernende akzeptieren Sprachlernspiele im Unterricht meistens dann, wenn sie einen erkennbaren Beitrag zum Erwerb konkreter Sprachkenntnisse und -fertigkeiten leisten (vgl. Analysen von **B** und **A2**).

**F.** Die subjektive Einschätzung des Nutzens einzelner Sprachlernspiele beim Fremdsprachenerwerb hängt (außerdem) bei jedem Individuum von zwei Bedingungen ab:

1. generell davon, ob die Person das **AMÜSIEREN** während des Lernens überhaupt als einen für sie erfolgsversprechenden Erwerbsmechanismus akzeptiert (vgl. Analyse von **A1**), und

2. konkret davon, inwieweit die Person beim einzelnen Spiel ihre subjektiven Erwartungen an Spielleistungen erfüllt sieht (vgl. Analysen von **B** und **A2**).

**G.** Die vier verbreitetsten Erwartungen bei erwachsenen Fremdsprachenlernern in Bezug auf Sprachlernspiele und ihre potentiellen Leistungen im Unterricht sind:

1. *Spiele sollen eine Alternative zu den traditionellen Aktivitäten im FU darstellen.*
2. *Spiele sollen ein gut ausgearbeitetes Lerninstrument des FU sein.*
3. *Spiele sollen der Erholung im FU dienen.*
4. *Spiele sollen die Selbstdarstellung im FU fördern.*

(vgl. Analyse von **A2**)

**H.** Damit ein Sprachlernspiel von erwachsenen Fremdsprachenlernern überhaupt als nützlich empfunden wird, soll es **mindestens** einem der vier Erwartungstypen entsprechen, wobei dieser Typ bei verschiedenen Individuen variiert (vgl. Analyse von **A2**).

**I.** Unabhängig von ihren konkreten Erwartungen in Bezug auf die Spielleistungen profitieren von Spielen beim Fremdsprachenerwerb die Personen stärker, die in anderen Lebensbereichen bereits positive Spielerfahrungen gesammelt haben (vgl. Analyse von **A1**).

## 5 AUSBLICK

In diesem Kapitel wird auf der Basis der gewonnenen Erkenntnisse die Rolle der Sprachlernspiele im gesteuerten Fremdsprachenerwerb reflektiert.

Im Verlauf der Studie wurden elf fremdsprachenspezifische Dimensionen isoliert, die ich „Fremdsprachenerwerbsmechanismen“ genannt habe. Je nachdem, inwieweit sich die einzelnen Personen dieser Mechanismen bedienen können, werden ihre subjektiven Lernereinstellungen zu verschiedenen Fremdsprachenaktivitäten bezüglich ihrer Nützlichkeit für den Fremdsprachenerwerb bestimmt. Einer dieser Mechanismen, hier mit **SICH AMÜSIEREN** bezeichnet, ist eng mit dem Spiel als Fremdsprachenaktivität verbunden\*: Spiel wird von den meisten anderen Fremdsprachenaktivitäten dadurch unterschieden, dass es von den Lernenden als „amüsant“ eingeschätzt wird, auch wenn das nach außen hin nicht immer sichtbar wird (z. B. bei sehr komplizierten Spielformen). Die subjektiv positiven Einstellungen zu seinem **Nutzen im Fremdsprachenerwerb** hängen damit zusammen, ob der einzelne Lerner vom Mechanismus **SICH AMÜSIEREN** Gebrauch machen kann (mit ihm vertraut ist).

Die Studie ergab außerdem vier Typen von Lernererwartungen hinsichtlich der Spielleistungen im Fremdsprachenunterricht, deren Kombinationen die subjektiven Einstellungen der einzelnen Personen zu konkreten Spielen (Spielformen) bedingen.

Die im vorigen Abschnitt (Kap. 4.5) dargestellten Hypothesen fassen auf interpretative Weise die wichtigsten Ergebnisse der Studie zusammen, deshalb werde ich in diesem Schlusskapitel nicht dieselben erwerbsspe-

---

\* In diese Kategorie fällt laut der empirischen Resultate auch die Aktivität „Singen in der Fremdsprache“.

zifischen Fragen akzentuieren. Folgende abschließende Anmerkungen sind vor allem der potenziellen didaktischen Verwendung der Resultate gewidmet, die sich meiner Meinung nach transferieren lassen und als relevant für eine zukünftige Entwicklung spielerischer Herangehensweisen im Fremdsprachenunterricht erweisen können.

In Bezug auf die auch von mir mitgetragene Ansicht (vgl. Heid 1991:153), dass es am sinnvollsten ist, eine Aktivität im Fremdsprachenunterricht dann als Spiel anzusehen, wenn die Beteiligten sie als Spiel empfinden (vgl. auch die in dieser Arbeit vorgeschlagene Spieldefinition, Kap. 2.4.1) ist zu betonen, dass eine kausale Beziehung zwischen den positiven Lernereinstellungen zum konkreten Spiel und seinem tatsächlichen Gelingen als Spiel im Fremdsprachenunterricht besteht. Mindestens ein Teil der Erwartungen jedes Lerner sollte bei einem „Spiel“ erfüllt werden, damit es von ihm als angenehm eingeschätzt werden kann, also im Unterricht gelingt. Wenn das nicht der Fall ist, könnte eine als Spiel geplante Aktivität im Unterricht nicht mehr als Spiel empfunden werden. Da die Einstellungen zum Spiel von Individuum zu Individuum variieren, sollte im Fremdsprachenunterricht zusätzlich berücksichtigt werden, dass sie auch von Gruppe zu Gruppe variieren können.

In diesem Zusammenhang möchte ich zwei in der Fremdsprachendidaktik verbreiteten Auffassungen über den Einsatz von Sprachlernspielen im Unterricht widersprechen bzw. mindestens deren Richtigkeit bezweifeln. Die erste lautet, dass die Lehrperson während der Durchführung eines Sprachlernspiels in den Hintergrund treten soll, damit Lernende ihre Natürlichkeit im Spiel bewahren. Es ist meiner Meinung nach eher unwahrscheinlich, dass sich erwachsene Leute „natürlich“ in einem Spiel verhalten, wenn sie dabei verschiedene Erwartungen haben. Gerade beim Spielen kann das Auftreten der Lehrperson besondere Bedeutung erlangen, indem sie die Spieleinstellungen der Gruppe bewusst wahrnimmt und

darauf adäquat reagiert (und nur unter Umständen zurücktritt). Nur auf diese Weise kann das Gelingen des Spiels im Unterricht gewährleistet werden. Mit Spielen wird auf Spontaneität im Lernprozess gezielt – dabei geht es aber darum, dass Lerner im Spielen spontan handeln und folglich auch die Fremdsprache spontan anwenden und nicht darum, dass sie spontan – irgendwie von selbst, unaufgefordert – das Spiel anfangen und weiterführen. Die Lehrenden sind diejenigen, die entscheiden, wann, wie lange und ob überhaupt gespielt wird. Im Prinzip sollte also eine schon entstandene Spielsituation durch Lehrpersonen nicht zerstört werden können. Es ist Aufgabe der Lehrperson sich um die Entstehung und Erhaltung der Spielsituationen zu bemühen, indem sie die Lernererwartungen berücksichtigt. Die vier in dieser Studie herausgestellten Erwartungstypen können dabei eine Orientierung sein. Eine interessante Fragestellung, die in diesem Zusammenhang auftritt, könnte die Untersuchung der möglichen Kombinationen der isolierten Erwartungstypen bei unterschiedlichen Personen zwecks Bestimmung von Lernertypen hinsichtlich der Spielsituationen im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen sein. Dies könnte den Lehrenden dabei helfen, die Spiele den jeweiligen Unterrichtskomponenten zuzuordnen und sie an diese anzupassen.

Die zweite Auffassung, bezüglich deren Richtigkeit ich Zweifel äußern möchte, ist die, dass Spielen eine der besten Lernformen ist bzw. es keine bessere Lernform als das Spielen gibt, da dabei die Lernziele mit dem Spielbedürfnis der Lernenden verbunden werden. Das kann wohl stimmen, aber dieser Untersuchung zufolge nur bei bestimmten Lernern. Nicht alle erwachsenen Lerner haben das Bedürfnis im Unterricht zu spielen, da sie auch im Leben keine Spieltypen sind. Außerdem können sich nur einige (nach dieser Untersuchung eher wenige) erwachsene Lerner des Fremdsprachenerwerbsmechanismus' **SICH AMÜSIEREN**, ihren

eigenen Ansprüchen an Qualität entsprechend, bedienen. Eine weitere Frage für empirische Forschungen könnte lauten, ob es möglich ist, im Fremdsprachenunterricht zu lernen, von diesem Mechanismus Gebrauch zu machen und ihn als Erwerbsstrategie zu entwickeln, auch wenn man in anderen Lebensbereichen keine Erfahrungen damit hat. Es wäre außerdem zu untersuchen, ob das überhaupt notwendig ist, falls andere erfolgversprechende Mechanismen zum Fremdsprachenerwerb existieren (dieser Studie zufolge mindestens noch zehn.)

Es ist mir bewusst, dass die Hypothesen und Interpretationen, die ich vorgeschlagen habe, noch keine endgültigen Beweise sind – dazu bedarf es weiterer Forschungsergebnisse, an denen auch andere Forscher arbeiten werden. Wenn auch nicht vollends gesichert, sind sie doch das wichtigste Forschungsergebnis, zu dem meine explorative Studie gekommen ist. Ich habe mich dabei bemüht, die subjektiv motivierten Schritte (vgl. mehr dazu Aguado 2000:120–124) während des Forschungsprozesses und der gesamten Arbeit durch möglichst hohe Transparenz bei der Darstellung des Designs wie auch der Beschreibung der getroffenen Entscheidungen auszugleichen.

Nicht alle Fragen, die mich zur Wahl des Forschungsthemas bewegt haben, konnten mithilfe der vorliegenden Arbeit beantwortet werden, da sie auf neue Erkenntnisse vor allem über das Forschungsobjekt „Subjektive Einstellungen erwachsener Fremdsprachenlernender zu Sprachlernspielen“ zielte. Trotzdem bin ich davon überzeugt, dass im Kontext der durch die Studie gewonnenen Einsichten plausible Antworten auf die zu Anfang der Forschung formulierten Fragen (vgl. Kap. 1) gegeben werden können.

# LITERATUR

- Aguado, K. 2000: *Empirische Fremdsprachenforschung*. Ein Plädoyer für mehr Transparenz. In: Aguado (Hrsg.) 2000: *Zur Methodologie in der Fremdsprachenforschung*. Perspektiven Deutsch als Fremdsprachen, Bd. 13, 117–131, Hohengehren.
- Alemann, H. v. 1977: *Der Forschungsprozess*. Eine Einführung in die Praxis der empirischen Sozialforschung, Stuttgart.
- Atteslander, P. 1995: *Methoden der empirischen Sozialforschung*, Berlin – New York.
- Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld (1996a): *Fremdsprachenerwerbsspezifische Forschung. Aber wie? Theoretische und methodologische Überlegungen (I)*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 33 (3), 144–155.
- Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld (1996b): *Fremdsprachenerwerbsspezifische Forschung. Aber wie? Theoretische und methodologische Überlegungen (II)*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 33 (4), 200–210.
- Arbeitsgruppe Soziologie 1993: *Denkweisen und Grundbegriffe der Soziologie*. Eine Einführung, Frankfurt/M.–New York.
- Backhaus K. et al. 2003: *Multivariate Analysemethoden*. Eine anwendungsorientierte Einführung, Berlin [u. a.].
- Bacher J. 1986: *Faktorenanalyse und Modelle des Antwortverhaltens*, Wien.
- Bailey, K. M. 1983. *Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies*. In: Seliger/ Long. (Hrsg.): *Classroom-Oriented Research in Second Languages*, 67–103, Rowley.
- Bauer, G.G. (Hrsg.) 1992: *Homo Ludens*. Der spielende Mensch II. Internationale Beiträge des Instituts für Spielforschung und Spielpädagogik an der Hochschule „Mozarteum“ Salzburg; München–Salzburg.
- Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg.) 1995: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen [u. a.].
- Börsch, S. (Hrsg.) 1987: *Die Rolle der Psychologie in der Sprachlehrforschung*, Tübingen.
- Bortz, J. 1985: *Lehrbuch der Statistik*, Berlin–Heidelberg.
- Bortz, J. 1993: *Statistik für Sozialwissenschaftler*, Berlin–Heidelberg.
- Bortz, J./ Döring, N. 2002 *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*, Berlin [u.a.].
- Brenner, G. 1994: *Kreatives Schreiben*, Frankfurt/ M.
- Butzkamm, W. 1993: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen und Basel
- Butzkamm, W. 1996: *Unterrichtssprache Deutsch*, Ismaning.
- Buytendijk, F. J. 1933: *Wesen und Sinn des Spiels*, Berlin.
- Caillois, R. 1960: *Die Spiele und die Menschen*, Stuttgart.
- Caillois, R. 1982: *Die Spiele und die Menschen*. Frankfurt/M.
- Château, J. 1969: *Das Spiel des Kindes*. Paderborn.
- Château, J. 1974: *Spiele des Kindes*. Stuttgart.
- Clément, R./ Gardner, R.C. / Smythe, P.C. 1980: *Social and individual factors in second language acquisition*. In: *Canadian Journal of Behavioural Science* 12, 293–302.
- Clément, R. 1980: *Ethnicity, contact and communicative competence in a second language*. In: Giles, H./ Robinson, W./ Smith, P. (Hrsg.): *Language: Social psychological perspectives*, 147–154, Oxford.

- Clément, R. 1986: *Second language proficiency and acculturation: an investigation of the effects of language status and individual characteristics*. Journal of Language and Social Psychology 5, 271–290.
- Daniels, K./ Mehl, I. 1985: *Konzepte emotionellen Lernens in der Deutsch-Didaktik*, Bonn–Bad Godesberg.
- Dörnyei, Z. 1994: *Motivation and motivating in the foreign language classroom*. In: The Modern Language Journal 78, 273–284.
- Ebneter, Th. 1976: *Angewandte Linguistik 2*. Eine Einführung, München.
- Ehnert, R. 1982: *Zum Einsatz von Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 8, 204–211.
- Einsiedler, W. 1991: *Das Spiel der Kinder*. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels, Bad Heilbrunn.
- Flick, U. 2002: *Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung*, Reinbek bei Hamburg.
- Flitner, A. 1972: *Allgemeine Paedagogik*, Stuttgart.
- Flitner, A. 1973: *Spielen-Lernen*. Praxis und Deutung des Kinderspiels, München.
- Flitner, A. (Hrsg.) 1978: *Das Kinderspiel*. Alte und neue Spieltheorien, München.
- Friedrichs, J./ Lüdtke, H. 1973: *Teilnehmende Beobachtung*. Einführung in die sozialwissenschaftliche Feldforschung, Weinheim–Basel.
- Friedrichs, J. 1990: *Methoden empirischer Sozialforschung*, Opladen.
- Friedrich, T./ Jan, E. v. 1992: *Lernspielekartei*. Spiele und Aktivitäten für einen kommunikativen Sprachunterricht, Ismaning.
- Freud, S. 1982: *Der Dichter und das Phantasieren* (1908). In: Freud, S.: Studienausgabe. Bd. 10 (Bildende Kunst und Literatur), 169–180, Frankfurt/M.
- Freud, S. 1920: *Deutung des Spiels eines anderthalbjährigen Knaben* (1920). In: Scheuerl (Hrsg.) 1975, Theorien des Spiels, 80–83. Weinheim [u. a.].
- Freud, A. 1984: *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, München.
- Gadamer, H.-G. 1975: *Wahrheit und Methode*. Tübingen.
- Gaensslen, H. / Schubö W. 1976: *Einfache und komplexe statistische Analyse*. Eine Darstellung der multivariaten Verfahren für Sozialwissenschaftler und Mediziner, München [u. a.].
- Geiger, T. 1953: *Ideologie und Wahrheit*. Eine soziologische Kritik des Denkens, Stuttgart [u. a.].
- Goffman, E. 1971: *Verhalten in sozialen Situationen*. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum, Gütersloh.
- Goffman, E. 1977: *Rahmenanalyse*. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen, Frankfurt/M.
- Goffman, E. 1973: *Interaktion: Spaß am Spiel*. Rollendistanz, München.
- Grimm, J./ Grimm, W.: *Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm*, Bd. 10, 1, Leipzig.
- Groos, K. 1899: *Die Spiele der Menschen*, Jena.
- Hedemann, Ingeborg 1968: *Der Begriff des Spiels und das ästhetische Weltbild in der Philosophie der Gegenwart*, Berlin.
- Helbig, G./ Götzte, L./ Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hrsg.) 2001: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Bd. 1, Berlin–New York.
- Hering, W. 1979: *Spieltheorie und pädagogische Praxis*. Zur Bedeutung des kindlichen Spiels, Düsseldorf.
- Heyd, G. 1991: *Deutsch lehren*, Frankfurt/M.
- Heyd, G. 1997: *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF)*, Ein Arbeitsbuch, Tübingen.

- Holm, K. (Hrsg.) 1976: *Die Befragung*, Bd. 3: Die Faktorenanalyse, München.
- Huizinga, J. 1956: *Homo ludens*. Vom Ursprung der Kultur im Spiel, Hamburg.
- Hunke, H.-W./ Steinig, W. 1997: *Deutsch als Fremdsprache*, Eine Einführung, Berlin.
- Hutt, C. 1978 *Exploration und Play*. In: Sutton Smith: Play und Learning, 175–194, New York.
- Jackson, J. E. 1991: *A User's Guide to Principal Components*, Wiley New York.
- Jonassen, D.H./ Grabowski, B.L. 1993: *Handbook of Individual Differences, Learning, and Instruction*, Hillsdale.
- Kant, I. 1923: *Über die Pädagogik*, Akademie-Ausgabe, Band 9, Berlin und Leipzig.
- Kochan, B. (Hrsg.) 1974: *Rollenspiel als Methode sprachlicher und sozialer Lernens*, Kronberg.
- Kolb, D.A./ Rubin, I.M./ McInture, J.M. 1971: *Organizational Psychology, An Experimental Approach*, New Jersey.
- Kolb, D.A., 1981: Learning Styles and Disciplinary Differences. in: Chickering, A.W. and Associates: *The Modern American College*, 232–305, San Francisco–Washington–London.
- Krämer, S./ Walter, K.-D. 1994: *Effektives Lernen in der erwachsenen Bildung*, Ismaning.
- Krech, D./Crutchfield, R.S. /Ballachey, E.L. 1962: *Individual in society*. A textbook of social psychology, Tokyo.
- Kreuzer, K. J (Hrsg.) 1983 1984: *Handbuch der Spielpädagogik*, Band 1: Das Spiel unter pädagogischem, psychologischem und vergleichendem Aspekt, Düsseldorf.
- Kromrey, H. 1983: *Empirische Sozialforschung*. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung, Stuttgart.
- Kromrey, H. 1983: *Empirische Sozialforschung*. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung, Stuttgart.
- Kromrey, H. 1994: *Empirische Sozialforschung*, Opladen.
- Krzanowski, W.J. 1993: *Attribute Selection in Correspondence Analysis of Incidence Matrices*. In: Applied Statistics 42, 529–541.
- Küpper, H. 1990: *Wörterbuch der deutschen Umgangssprache*, Stuttgart.
- Lozanov, G. 1977: *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*, New York.
- Mayring, P. 2002: *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*, Weinheim–Basel.
- Mead, G. H. 1968: *Geist, Identität und Gesellschaft*, Frankfurt/M.
- Messelken, H. 1971: *Empirische Sprachdidaktik*, Heidelberg.
- Morrison, D. F. 1990: *Multivariate Statistical Methods*, New York.
- Millar, S. 1973: *Psychologie des Spiels*, Ravensburg.
- Naiman, N./ Fröhlich, M./ Stern H. H. et. al. 1978: *The good language learner*, Research in Education Series 7, Toronto.
- Oerter, R. 1993: *Psychologie des Spiels*. Ein handlungstheoretischer Ansatz, München.
- Ost, F. 1984: *Faktorenanalyse*. In: Fahrmeir, L./ Hamerle, A. (Hrsg.): *Multivariate statistische Verfahren*, 575–641, Berlin–New York.
- Paivio, A. 1986 *Mental Representations: A Dual Coding Approach*, Oxford.
- Peller, L. E. 1981: *Das Spiel im Zusammenhang der Trieb- und Ichentwicklung*. In: Röhrs, H. (Hrsg.): *Spiel und Sportspiel – ein Wechselverhältnis*, 99–117, Hannover.
- Piaget, J. 1975: *Nachahmung, Spiel und Traum*, Stuttgart.
- Piaget, J. 1972: *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf.
- Plessner, H. 1950: *Lachen und Weinen*, München.
- Popitz, H. 1994: *Spielen*, Göttingen.

- Rickheit, G./ Strohner, H. 1993: *Grundlagen der Kognitiven Sprachverarbeitung*, Tübingen [u. a.].
- Riemer, C. 1997: *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb*. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren, Hohengehren.
- Riemer, C. 2001: *Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess III: Kognitive Variablen*. In: Helbig, G./ Götze, L./ Henrici, G./ Krumm, H.-J. (Hrsg.) 2001: *Deutsch als Fremdsprache*. Ein internationales Handbuch, Bd. 1, 707–714, Berlin [u. a.].
- Ritsert, J. (Diskussionsleiter) 1993: *Denkweisen und Grundbegriffe der Soziologie*, Frankfurt/M. [u. a.].
- Röhrs, H. (Hrsg.) 1981: *Das Spiel – ein Urphänomen des Lebens*, Wiesbaden.
- Rubin, J. 1975: *What the „good language learner“ can teach us*. In: *TESOL Quarterly* 9, 41–51.
- Runkel, G. 1986: *Soziologie des Spiels*, Frankfurt/ M.
- Schäfer, G. E. 1986: *Spiel, Spielraum und Verständigung: Untersuchungen zur Entwicklung von Spiel und Phantasie im Kindes- und Jugendalter* Weinheim [u. a.].
- Schäfer, G. E. 1989: *Spielphantasie und Spielumwelt: Spielen, Bilden und Gestalten als Prozesse zwischen Innen und Aussen*, Weinheim [u. a.].
- Schäfers, B. (Hrsg.) 1995: *Grundbegriffe der Soziologie*, Opladen.
- Scheuerl, H. 1955: *Beiträge zur Theorie des Spiels*. Weinheim [u. a.].
- Scheuerl, H. (Hrsg.) 1975: *Theorien des Spiels*. Weinheim [u. a.].
- Scheuerl, H. 1990: *Das Spiel*. Band 1, Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogische Möglichkeiten und Grenzen, Hemsbach.
- Scheuerl, H. 1991: *Das Spiel*. Band 2, Theorien des Spiels, Hemsbach.
- Schiller, F. 1962: *Über die Ästhetischerziehung des Menschen*. In: *Sämtliche Werke*, Bd. 5, München.
- Scovel, T. 1978: *The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research*. *Language Learning*, 28, 129–142.
- Selg, H./ Klapprot, J./ Kamenz, R. 1992: *Forschungsmethoden der Psychologie*, Stuttgart [u. a.].
- Simmel, G. 1970: *Die Geselligkeit*. In: ders. *Grundfragen der Soziologie*, Berlin.
- Spitz, René 1970: *Nein oder Ja*. Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation, Stuttgart.
- Stern, H. H. 1975: *What can we learn from the good language learner?* In: *Canadian Modern Language Review* 31, 304–318.
- Sutton-Smith, B. 1978: *Die Dialektik des Spiels*. Schorndorf.
- Timm, J.-P. (Hrsg.) 1995: *Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht*, Weinheim.
- Turner, V. 1989: *Vom Ritual zum Theater*. Der Ernst des menschlichen Spiels, Frankfurt/M.
- Wallance, K. J. 1991: *Training Foreign Language Teachers*, Areflective aproach, Glasgow.
- Wegener, H./ Krumm, H.-J. 1982: *Spiele – Sprachspiele – Sprachlernspiele: Thesen zur Funktion des Spielens im Deutschunterricht für Ausländer*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 8, 189–203.
- Wegener-Spöhring, G. 1995: *Aggressivität im kindlichen Spiel: Grundlegung in den Theorien des Spiels und Erforschung ihrer Erscheinungsformen*, Weinheim.
- Weidenmann, B./ Krapp/ A./ Hofer, M./Huber, G./ Mandl, H. 1993: *Pädagogische Psychologie*. Weinheim, Basel.
- Werder, L. v. 1993: *Lehrbuch des Kreativen Schreibens*, Berlin.
- Wesche, M. 1981: *Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems*. In: Diller, K. (Hrsg.): *Individual differences and universals in language learning aptitude*, 119–154, Rowley.
- Wittgenstein, L. 1973: *Philosophische Grammatik*, Frankfurt/M.