

# 3 Sprachlernspiele: Begriff und Forschungsstand

In der heutigen Fremdsprachendidaktik ist bereits akzeptiert, dass Spiele zum Verstehen und Gebrauch einer Fremdsprache beitragen können (vgl. Dauvillier und Meese 2004, S. 20) und als fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts angesehen werden sollten (vgl. Jentges 2007, S. 21). Die zahlreichen Spielsammlungen und Spielmaterialien, die seit der kommunikativen didaktischen Wende auf dem Markt zu finden sind, sowie die Tatsache, dass sich ein Band des Fernstudienprojekts zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache dem Thema „Spiele im Deutschunterricht“ (Dauvillier und Meese 2004) widmet, sprechen dafür (vgl. Mátyás 2009, S. 114).

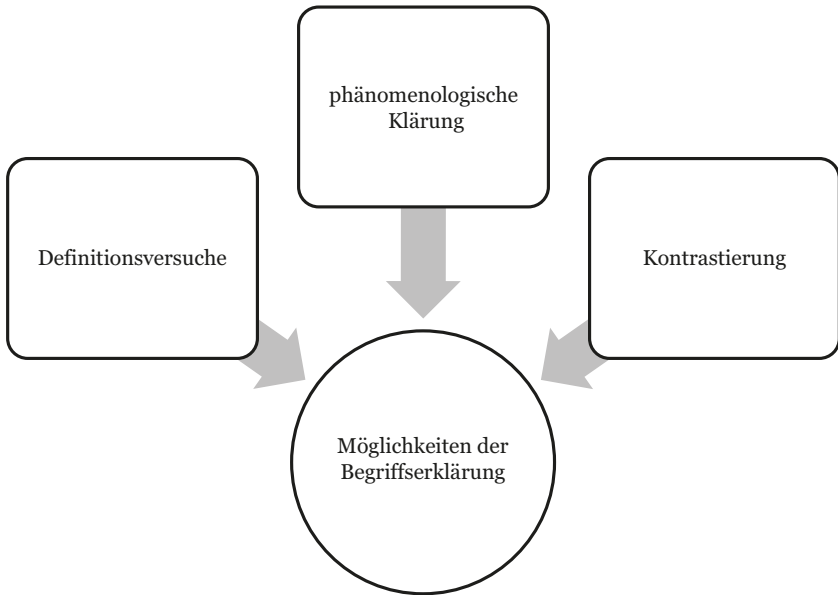
Weil es keine allgemeine Definition für ein Spiel gibt, gibt es auch in der Fachliteratur bis heute keine einheitliche Definition zu dem Begriff Sprachlernspiel. Für die vorliegende Forschung ist es wichtig, zuerst einen Definitionsversuch des Sprachlernspiels aus meinem Blickwinkel zu liefern (siehe Kapitel 3.1 und 3.2). Danach werden die erwarteten Effekte von Sprachlernspielen dargestellt (siehe Kapitel 3.3). Das Kapitel 3.4 liefert einen Überblick zu den empirischen Forschungen von Sprachlernspielen im europäischen und asiatischen Fremdsprachenunterricht.

## 3.1 Zur Definition vom Spiel im allgemeinen Sinn

Viele Spielautorinnen und -autoren sind sich darin einig, dass es schwierig ist, eine einheitliche Definition für den Begriff Spiel zu finden (vgl. Kacjan 2010, S. 1179; Klippel 1980b, S. 36; Kilp 2003; ebenda, S. 91; Steinhilber 1986, S. 6; Grätz 2001, S. 5).

Klippel (1980) gibt einen Überblick über die drei Möglichkeiten der Begriffsklärung, die in der Literatur zu finden sind. Dies sind „Definitionsversuche“, „phänomenologische Klärung“ und „Kontrastierung mit vermeintlich gegensätzlichen Phänomenen“ (vgl. Klippel 1980b, S. 36) (siehe Abbildung 2).

Die Kontrastierungsmethode zur Begriffsklärung des Spieles wird in der Literatur vielfach benutzt. Am häufigsten wird Arbeit als gegensätzlicher Begriff zum Spiel genannt. Klippel (1980b, S. 45f.) weist nach, dass es drei Positionen zu den Verhältnissen von Spiel und Arbeit gibt. Ältere Spieltheoretiker teilen die Ansicht, dass Spiel und Arbeit ein Gegensatzpaar bilden, während die neueren Theorien behaupten, dass Spiel und Arbeit Komplementärmengen sind. Eine



**Abbildung 2:** Drei Möglichkeiten der Begriffserklärung nach Klippel (1980b)

dritte Stellungnahme plädiert dafür, dass das Spiel als Vorbereitung eines Kindes auf die Tätigkeit eines Erwachsenen angesehen werden soll.

Es wird selten versucht, den Spielbegriff mit umfassender und ausführlicher Definition zu erklären (vgl. ebenda, S. 36). So Steinhilber(1986, S. 6):

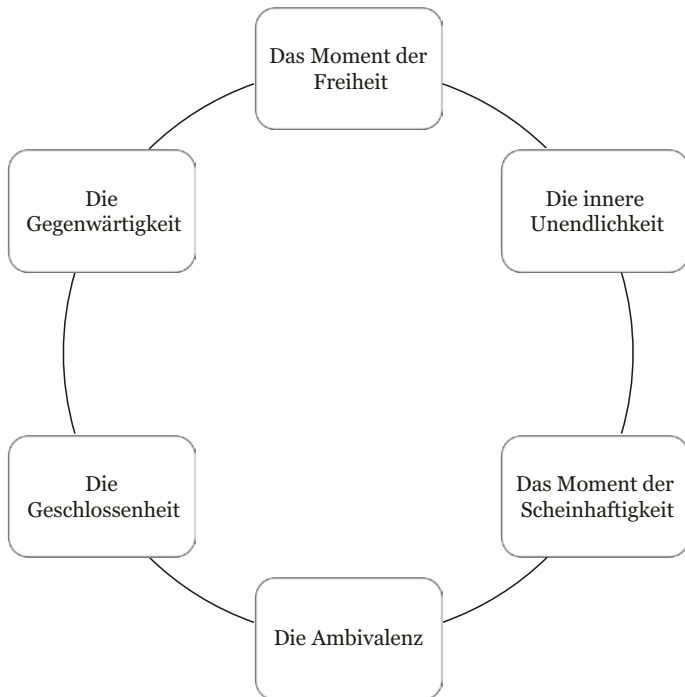
*Die Fülle der Erscheinungsformen und die komplizierte Struktur des Spiels haben auch zu der Auffassung geführt, eine zufriedenstellende Begriffsbestimmung des Spiels könne nicht geleistet werden.*

Etymologische Untersuchungen bieten eben einen Zugang zum Definitionsversuch des Spielbegriffs. Das Wort „Spiel“ stammt vom alt- bzw. mittelhochdeutschen Wort „Spil“ ab, das mit einer kreisenden Tanzbewegung verbunden ist (vgl. Klippel 1980b, S. 36).

Es gibt auch andere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich mit dem Vergleich der Bedeutungen des Wortes „Spiel“ in verschiedenen Sprachen auseinandersetzen. Kilp (2003, S. 92) deutet an, dass das Wort „Spiel“ auf Deutsch sehr unpräzise ist, negativer als in anderen Sprachen besetzt und mit dem Nichtstun verbunden ist. Kleppin (1989, S. 185) vergleicht das Wort „Spiel“ mit „game“ und „play“ auf Englisch und findet heraus, dass, wenn man das Wort

„Spiel“ ins Englische übersetzt, muss man sich entscheiden, ob man damit „play“ oder „game“ meint. Während „play“ freies Spiel bedeutet, ist „game“ ein regelgeleitetes Spiel.

Um Spiel genau zu definieren, ist eine Abgrenzung zwischen Spiel und Nicht-Spiel nötig. Man versucht, das Spiel vom Nicht-Spiel mit bestimmten Merkmalen abzugrenzen. „Der Altmeister der Spielpädagogik“ (Grätz 2001, S. 5) Hans Scheuerl liefert ein umfassendes Konzept zu Merkmalen des Spiels, das von Spielforschenden in der Fremdsprachendidaktik oft als Beispiel genommen wird (vgl. Klippel 1980b, S. 40–45; Mátyás 2009, S. 90–92). Scheuerl (1991, S. 203–206) versucht, dem Spielbegriff eine phänomenologische Klärung mit sechs Merkmalen zu geben (siehe Abbildung 3).



**Abbildung 3:** Die sechs Merkmale des Spiels im Scheuerls Konzept

Hier muss man aber fragen: Kann man mit den Merkmalen ein Spiel vom Nicht-Spiel abgrenzen? Ist Spiel ein objektives Phänomen, oder ist ein Spiel vom Spieler subjektiv hervorgebracht? Klippel (1980b, S. 88) schreibt zu den Fragen:

Jing Zeng - 9783631800638

*Die Grenzen zwischen Spiel und Nicht-Spiel liegen [...] nicht vorwiegend in der Natur der Tätigkeit, sondern in der Einstellung des Spielenden.*

Moderne Spieltheoretiker sprechen dafür, dass jede Tätigkeit sowohl Arbeit als auch Spiel sein kann (vgl. Kleppin 1989, S. 185). Klippel (1980b, S. 39) empfiehlt, dass eine allgemein gültige Definition zur Untersuchung spezieller Spielformen keine unabdingbare Voraussetzung darstellt, weil die Frage keine unmittelbaren Auswirkungen auf die Beschäftigung mit unterrichtlichen Spielformen hat. Auch andere Forschende teilen die gleiche Position (vgl. Koenig 2003, S. 10; Jentges 2007, S. 21).

Daher wird hier auf eine weitere Auseinandersetzung zur Definition zum Spiel im allgemeinen Sinn verzichtet. Allerdings ist eine Begriffsklärung und Abgrenzung vom Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht für die Durchführung der empirischen Forschung von Bedeutung. Im Folgenden soll geklärt werden, was unter dem Begriff Sprachlernspiel in der vorliegenden Forschung im Rahmen der Fremdsprachendidaktik verstanden werden kann.

### **3.2 Zur Definition von Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht**

Wie bei der Definition vom Begriff Spiel im allgemeinen Sinn, gibt es in der Fachliteratur noch keine einheitliche Definition oder Bezeichnung zum Spiel-einsatz im Fremdsprachenunterricht.

Obwohl Sprachlernspiele seit den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts in einigen wissenschaftlichen Veröffentlichungen so präsent sind, dass sie als fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts gesehen werden können, herrscht im Bereich der Einordnung und Terminologie Divergenz (vgl. Jentges 2007, S. 21). Kleppin (2017, S. 325) weist darauf hin, dass Sprachlernspiele zur Zeit der kommunikativen Wende einen besonderen Stellenwert einnahmen und heute dem Unterrichtsprinzip aufgabenorientierten Lernens zugeordnet werden können.

Im Folgenden wird versucht, zuerst einen Überblick über die Einordnung vom Sprachlernspiel im Lernkontext der Fremdsprachendidaktik zu verschaffen. Danach wird eine Abgrenzung zwischen Sprachlernspielen und Spielen im allgemeinen Sinne sowie zwischen Sprachlernspielen und anderen Arbeits- und Übungsformen im Fremdsprachenunterricht gemacht, um zu veranschaulichen, wie der Begriff Sprachlernspiel in der vorliegenden Arbeit verstanden werden kann.

### 3.2.1 Die Terminologien und die Zuordnung der Sprachlernspiele

Manche Forschende sind der Meinung, dass ein Spiel im Unterricht eine Art von Arbeits- oder Übungsform ist (vgl. Rösler 1994, S. 126; Behme 1985b, S. 10; Kilp 2003, S. 94; Bohn und Schreiter 2001, S. 419f.). Manche ordnen Spiel dem Oberbegriff Tätigkeit (vgl. Klippel 1980a, S. 39) oder Aktivität (vgl. Steinhilber 1986, S. 6) zu.

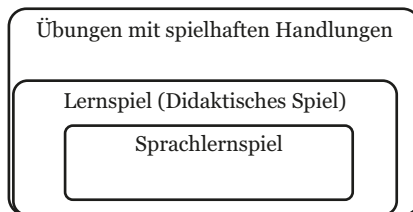
Kilp (2003, S. 91) verweist darauf, wie uneinheitlich die Verwendung des Begriffs „Spiel“ im Unterricht ist: „es ist festzustellen, dass es keine einheitliche Definition für das Spiel, geschweige denn für das Lern- und Sprachlernspiel gibt.“

Begriffe wie „Unterrichtsspiel“ (Steinhilber 1986), „communicative activities“ (Klippel 2010), „Lernspielmaterialien“ sowie „Lernspiel“ (Klippel 1980a) und „Sprechspiel“ (Behme 1985a) tauchen in verschiedenen Spielsammlungen sowie Spielforschungen auf.

Um die Begriffe zu definieren, versuchen manche Autorinnen und Autoren, die Begriffe zur Gruppe zu ordnen.

Kilp (2003, S. 93) spricht sich dafür aus, dass der Begriff Sprachlernspiel als Oberbegriff von allen Spielen, die im Sprachunterricht und Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, verstanden werden soll.

Bohn und Schreiter (2001, S. 419f.) benutzen den Begriff „Sprachlernspiel“ und zählen ihn zu der „umfangreichen und vielfältigen Gruppe der Lernspiele“. Lernspiel wird als Synonym zum „didaktischen Spiel“ verstanden und unter dem Oberbegriff „Übungen mit spielhafter Handlungen“ dem Fremdsprachenunterricht zugeordnet (siehe Abbildung 4).



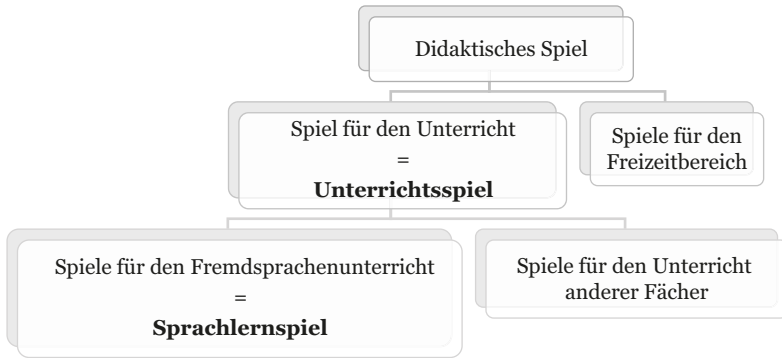
**Abbildung 4:** Zuordnung vom Sprachlernspiel von Bohn und Schreiter (vgl. Bohn und Schreiter 2001, S. 419f.)

Stellfeld (1995, S. 61f.) erörtert, dass man unter „didaktischem Spiel“ nicht nur Spiele im Unterricht sondern auch Spiele im Freizeitbereich verstehen kann. Er bevorzugt deswegen in seiner Forschung eher den Begriff „Unterrichtsspiel“.

Mátyás (2009) geht auch davon aus und gibt einen Überblick von der hierarchischen Beziehung zwischen dem didaktischen Spiel, dem Unterrichtsspiel und dem Sprachlernspiel. In ihrer Abbildung (siehe Abbildung 5) sieht man, dass das Sprachlernspiel eine Form des Unterrichtsspiels ist, das besonders im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird.

Es ist nötig, hier an dieser Stelle noch den Unterschied zwischen Sprachspiel und Sprachlernspiel zu verdeutlichen, obwohl beide Begriffe manchmal als Synonyme benutzt werden (vgl. Kleppin 1989, S. 185):

Ein Sprachspiel ist nicht immer ein Lernspiel. Es verwendet die Sprache als Spielelement (vgl. Kilp 2003, S. 93) und bezieht sich hauptsächlich auf den kreativen Umgang mit einer Sprache (vgl. Mátyás 2009, S. 93). Kleppin (1989, S. 185) deutet an, dass der Begriff Sprachspiel sprachphilosophisch belegt ist.



**Abbildung 5:** Hierarchische Beziehung zwischen den Begriffen didaktisches Spiel, Unterrichtsspiel und Sprachlernspiel (vgl. Mátyás 2009, S. 93)

In der vorliegenden Forschung wird das Wort **Sprachlernspiel** benutzt, da die anderen Begriffe entweder zu weit (z. B. Unterrichtsspiel, didaktisches Spiel) oder zu eng (z. B. Sprechspiel) gefasst sind.

Da weder die Einordnung des Sprachlernspiels unter den didaktischen Fachbegriffen noch die Abgrenzung zwischen Sprachspiel und Sprachlernspiel nachgewiesen werden kann, und was genau ein Sprachlernspiel ist und welche Einsatzformen dem zugeordnet werden können, ist im Folgenden eine nähere

Auseinandersetzung bezüglich Sprachlernspiel, Spiel im allgemeinen Sinn und andere Übungsformen zu finden. Dadurch wird veranschaulicht, was in der vorliegenden Arbeit unter dem Begriff Sprachlernspiel genau verstanden wird.

### **3.2.2 Abgrenzung und Gemeinsamkeiten von Sprachlernspielen und Spiel**

„Die Grenzen zwischen dem freizeitlich- unterhaltenden Beschäftigungsspiel und dem Lernspiel sind meiner Meinung nach fließend.“ So schrieb Behme (1985b, S. 12). Um die Fragen, ob Sprachlernspiel ein Spiel ist und was der Unterschied zwischen Sprachlernspiel und Spiel ist, zu beantworten, wird hier versucht, die gemeinsamen Merkmale und die Unterschiede zwischen Sprachlernspiel und Spiel im allgemeinen Sinn aufzulisten.

Davor wird zuerst das im Kapitel 3.1 erwähnte Scheuerlkonzept zu den Merkmalen des Spiels näher bestimmt. Scheuerl listet sechs Merkmale des Spiels auf: die Freiheit, die innere Unendlichkeit, die Scheinhaftigkeit, die Ambivalenz, die Geschlossenheit und die Gegenwärtigkeit (vgl. Scheuerl 1991, S. 203–206). Die folgende Zusammenfassung von Interpretationen der genannten Merkmale in der Tabelle 3 dient als Ausgangspunkt für die Annäherung der Definitionen von Spiel und Sprachlernspiel.

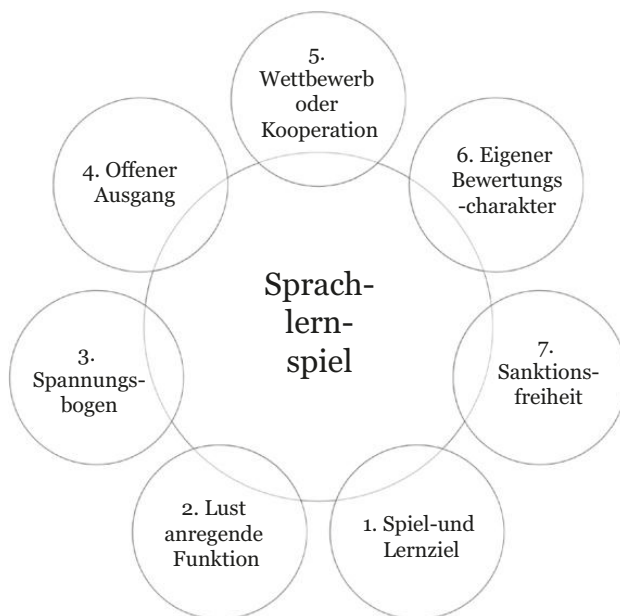
Mit den sechs Merkmalen kann man unter Spiel verstehen, dass eine Tätigkeit bezeichnet wird, die ein besonderes Zeitsystem hat, die Freude spendet, sodass man den Verlauf der Tätigkeit genießen und die Wirklichkeit vergessen kann. Die Freiheit, die Gegenwärtigkeit und die Scheinhaftigkeit erlauben einem, sich im Spiel ganz frei und ohne Angst zu verhalten, weil die Handlungen im Spiel keine Konsequenzen für die Wirklichkeit haben. Spiele im Unterricht einzusetzen kann deswegen eine angstfreie und motivierende Atmosphäre realisieren, in der die Teilnehmer sich frei äußern und mit Freude lernen können.

**Tabelle 3:** Die sechs Merkmale eines Spiels vom Scheuerl und deren Interpretationen

<b>Merkmal</b>	<b>Bedeutung des Merkmals</b>
Das Moment der Freiheit	Die Bedeutung dieses Merkmals variiert von Autor zu Autor (vgl. Klippel 1980b, S. 40). Bei manchen Autoren wird auch Zweckfreiheit genannt, z. B. Steinhilber (1986, S. 17). Das Merkmal wird häufig als zentrales Merkmal des Spiels verstanden (vgl. Klippel 1980b, S. 40). Scheuerl (1994, S. 67) sieht das Merkmal als „Eines der hervorstechendsten Merkmale des Spiels“. Klippel fasst so zusammen: „für Scheuerl ist das Spiel Selbstzweck für den Spielenden“ (Klippel 1980b, S. 40).
Die innere Unendlichkeit	Dieses Merkmal bedeutet, dass die Spieler dazu tendieren, das Spiel so lange wie möglich zu führen oder zu wiederholen (vgl. ebenda, S. 41). So Scheuerl (1991, S. 205): „Das Ende (eines Spiels) kommt jedes Mal durch Mächte, die für die Spielbewegung selber äußerlich sind: durch den Ruf der Mutter, durch Hunger, Müdigkeit, Ungeduld, alterseigentümlicher Zappeligkeit - jedenfalls nicht aus der gestalthaften Verlaufsform des Spiels selber.“
Das Moment der Scheinhaftigkeit	Im Spiel vergisst der Spieler das reale Leben. Es ist möglich, fiktiv zu handeln (vgl. Scheuerl 1994, S. 77–85; Klippel 1980b, S. 41).
Die Ambivalenz	Kennzeichnung der Spielspannung, die weder zu gering noch zu groß sein darf, sodass der Spieler sich nicht gelangweilt oder überfordert fühlt (vgl. Klippel 1980b, S. 43; Mátyás 2009, S. 91; Scheuerl 1991, S. 204).
Die Geschlossenheit	Das Spiel hat eine räumliche und zeitliche Grenze, folgt bestimmten Regeln und Normen (vgl. Scheuerl 1991, S. 204; Klippel 1980b, S. 43f.; Mátyás 2009, S. 91).
Die Gegenwärtigkeit	Der Spielverlauf ist wichtiger als das Resultat. Die Aufmerksamkeit des Spielenden ist auf die Gegenwart in der Spielzeit gerichtet (vgl. Mátyás 2009, S. 92; Klippel 1980b, S. 44; Scheuerl 1994, S. 95–102).



Ein Spiel im Fremdsprachenunterricht, also ein Sprachlernspiel, hat noch einige besondere Merkmale gegenüber Spiel im allgemeinen Sinn. Mátyás vergleicht in ihrer Forschung das Scheuerlkonzept mit den Charakteristika des Sprachlernspiels (siehe Abbildung 6), die von Kleppin (1980, S. 38–40) zusammengestellt wurden, und kommt zu folgendem Resultat:



**Abbildung 6:** Kriterien des Sprachlernspiels nach Kleppin von Mátyás (2009, S. 94)

Mátyás (2009, S. 101) kommt zum Schluss, dass die Liste der Kleppin'schen Charakteristika vom Sprachlernspiel sich größtenteils mit den theoretischen Überlegungen des Scheuerl-Spielkonzepts decken. Mit dem Vergleich dieser zwei Listen vom Merkmalen stellt Mátyás fest, dass der wichtigste Unterschied zwischen Sprachlernspiel und Spiel darin besteht, dass Sprachlernspiel außer Spielziel noch ein Lernziel hat (vgl. ebenda, S. 94). Ein Spiel soll nach dem Merkmal der Freiheit von Scheuerl zweckfrei sein. Aber der Einsatz eines Sprachlernspiels ist immer zweckgebunden (vgl. Jentges 2007, S. 23). So Meyer (1994, S. 344):

*Spielen im Unterricht ist nicht zweckfrei, sondern ein zielgerichteter Versuch zur Entwicklung der sozialen, kreativen, intellektuellen und ästhetischen Kompetenzen der Schüler.*

Mit der Zweckgebundenheit des Sprachlernspiels geht das Freiheit-Merkmal eines Spiels teilweise verloren. Allerdings sollen die Teilnehmer das Sprachlernspiel während eines Spielverlaufs subjektiv zweckfrei erleben, damit sie den Eindruck haben, dass sie nicht um des Lernens willen, sondern um des Spielens willen das Sprachlernspiel spielen. So kann eine völlige Konzentration auf das Spiel erst erfolgen (vgl. Mátyás 2009, S. 95).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass einige Merkmale, die für Spiele im allgemeinen Sinne typisch sind, für Sprachlernspiele in unterschiedlichem Maße charakteristisch sind (vgl. ebenda, S. 101):

**Tabelle 4:** Gegenüberstellung des Kleppin-Konzepts zum Scheuerlkonzept nach Mátyás (2009, S. 101f.)

Sprachlernspiel Charakteristika von Kleppin		Gekoppeltes Merkmal vom Scheuerlkonzept
Charakter	Bedeutung	
Spannungsbogen	„Der Wechsel zwischen dem Anwachsen und Nachlassen der Spielsammlung, was die Spielenden zur Fortsetzung des Spiels motiviert.“ (Mátyás 2009, S. 97)	Die Ambivalenz
Eigener Bewertungscharakter	Das Spiel hat wegen vereinbarter Spielregeln ein eigenes Bewertungssystem und schafft damit die Möglichkeit, selbst zu evaluieren (vgl. ebenda, S. 100).	Die Geschlossenheit
Die Sanktionsfreiheit	Ein Sprachlernspiel soll nicht von der Lehrperson bewertet werden (vgl. ebenda, S. 100).	Die Gegenwärtigkeit Die Scheinhaftigkeit

Die Kriterien des Sprachlernspiels nach Kleppin, die vom Scheuerlkonzept fürs Spiel im Allgemeinen Sinne nicht ausgeschlossen werden, sind die Lust anregende Funktion, der offene Ausgang und der Wettbewerbscharakter des Sprachlernspiels.

Laut Mátyás (2009, S. 96) soll ein Sprachlernspiel so konzipiert werden, dass die Teilnehmer ein freudiges Erlebnis haben können. Nur dadurch kann die motivierende Funktion einer Spieltätigkeit wirken. Außerdem muss das Sprachlernspiel auch offen sein, sodass man den Verlauf und das Ergebnis nicht genau vorhersagen kann und Spannung und Freude im Spiel entstehen können (vgl. ebenda, S. 98). Ein angemessener Wettbewerbscharakter bietet im Spielverlauf Kooperationsmöglichkeiten zwischen Gruppen, verschafft Interaktionen, fördert Offenheit des Spielausgangs. Deswegen sollen die Elemente Wettbewerb

und Kooperation einen festen Platz nebeneinander in dem Spiel haben (vgl. ebenda, 100–103).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein Sprachlernspiel ein Spiel ist, das von DidaktikerInnen und Lehrenden aus einem Spiel im allgemeinen Sinn für Fremdsprachenlernende adaptiert wird (vgl. Dauvillier und Meese 2004, S. 18). Ein Sprachlernspiel hat das Erlernen einer Sprache als Zweck und kann als eine Art von Arbeits- und Übungsform im Fremdsprachenunterricht verstanden werden (vgl. Kilp 2003, S. 93f.). Im Folgenden wird veranschaulicht, wie sich ein Sprachlernspiel von anderen Arbeits- und Übungsformen unterscheidet.

### 3.2.3 Abgrenzung und Gemeinsamkeiten von Sprachlernspielen und anderen Arbeits- und Übungsformen

Nach Kilp (2003, S. 93f.) kann das Sprachlernspiel als Extremform von Übungen verstanden werden. Aber was ist eine Übung? Wohin kann man das Sprachlernspiel im Kontext des Fremdsprachenunterrichts einordnen? Hier wird versucht, Antworten auf diesen Fragen zu liefern.

Jentges (2007, S. 21) deutet an, dass eine Auseinandersetzung mit Grundbegriffen des Unterrichts nötig ist, um diese Fragen zu beantworten. Bevor das Sprachlernspiel als Übungs- oder Aufgabenform definiert wird, werden hier an erster Stelle die Grundbegriffe zur Übungsform erklärt.

Wie bei den Begriffen Spiel und Sprachlernspiel, gibt es in der Fachliteratur ebenso kaum eine endgültige einheitliche Definition für den Begriff Übung:

*Die Terminologie, mit der die Vorlagen bezeichnet werden, an denen sich Üben vollziehen soll, ist unscharf und widersprüchlich. Das Verständnis von Übungsformen, Übungstyp und schließlich Übungstypologie wird von jedem Autor unterschiedlich gedeutet. [...] In jeder fremdsprachendidaktischen ‚Epoche‘ waren Autoren bestrebt, Übungsformen und Übungstypen zu einer sinnvollen, unmittelbar einsetzbaren Übungstypologie zu vereinigen (Schwerdtfeger 1989, S. 188).*

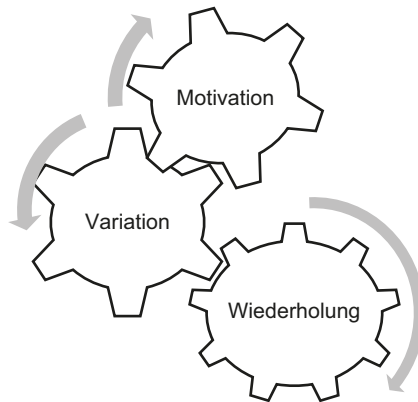
Auch wenn die Autoren sich nicht darauf verständigen können, was man unter Übung genau verstehen kann, sind sie sich doch darin einig, dass die Übung für Fremdsprachenunterricht ein enorm wichtiger Bestandteil des Lernprozesses ist und als zentrale Phase betrachtet werden sollte (vgl. Rösler 1994, S. 126; Schwerdtfeger 1989, S. 187; Huneke und Steinig 2010, S. 229; Kieweg 2010, S. 182).

Rösler (1994, S. 127) ordnet Übung als Arbeitsform ein und greift auf die Definition der Übung von Schwerdtfeger zurück:

*Übung ist eine Handlung des Lernenden, in deren Verlauf er identische oder ähnliche Sachverhalte wieder und wieder lernt, um sie zu behalten und für den eigenen produktiven Umgang zur Verfügung zu haben (Schwerdtfeger 1989, S. 187f.).*

Schwerdtfeger (1989, S. 187f.) weist noch den Unterschied zwischen Arbeitsform und Übungsform nach: Arbeitsform beschreibt ein umfassenderes und generelleres unterrichtliches Geschehen als der Begriff Übungsform, und obwohl beide Begriffe oft synonym verwendet werden, ist der Begriff Übungsform spezieller. Sie ist der Meinung, dass eine Übung die Funktion hat, die Stabilität und Deutlichkeit des Gelernten in der kognitiven Struktur zu verstärken und den Grad ihrer Dissoziierbarkeit und ihrer Bewahrung im Gedächtnis zu erhöhen.

Huneke und Steinig (2010, S. 229f.) finden, dass die Übung als Abschlussphase im Lernprozess angesehen werden soll und eine Voraussetzung für die Anwendung des gelernten Wissens bildet. Sie stützen sich darauf, dass eine erfolgreiche Übung 3 Merkmale besitzt: Wiederholung, Variation und Motivation. Die drei Merkmale sind miteinander fest verknüpft. Wiederholen dient als das grundlegende Element des Übens. Man wiederholt das Gelernte mehrmals, bis man davon überzeugt ist, dass man das Gelernte richtig beherrscht. Das heißt aber nicht, dass jede Wiederholung mit der anderen identisch sein muss. Nur wenn beim Üben eine gewissen Variation von Übungen zur Verfügung steht, kann eine Wiederholung effektiv sein, weil es motivierender ist. Nur wenn das Üben für einen Lernenden motivierend ist, kann die Übung erfolgreich sein (siehe Abbildung 7).



**Abbildung 7:** Die miteinander verknüpften Merkmale

Man kann feststellen, dass es nicht leicht ist, eine Übung erfolgreich durchzuführen. Für Lehrende ist es eine Herausforderung, eine Übung für die Lernenden motivierend und wirksam zu konzipieren. Dazu schreibt Rösler (1994, S. 127):

*Das Üben oft als langweilig empfunden werden und oft recht eintönig sind, hat eher mit der mangelnden Phantasie der Übungsmacher zu tun oder mit ihrem Glauben daran, dass in einem bestimmten Ansatz nur bestimmte Übungen zulässig seien, als damit, dass es an Beschreibungen einer möglichen Übungsvielfalt fehlt.*

Übungen sind sprachbezogen, behandeln ein sprachliches Phänomen, und betonen den Einsatz von vorab festgelegten Strukturen, Redemitteln oder Fertigkeiten. Sie sind nicht mitteilungsbezogen (vgl. Huneke und Steinig 2010, S. 232; Klippel 2010, S. 186; Dauvillier und Meese 2004, S. 12).

Während eine Übung stark lenkend ist, eine eindeutige Lösung und einen vorgegebenen Lernweg hat (vgl. Dauvillier und Meese 2004, S. 12), ist eine Aufgabe offener, freier und kommunikativ (vgl. Dauvillier und Meese 2004, S. 14; Huneke und Steinig 2010, S. 232). Obwohl es fließende Grenzen zwischen den verschiedenen Arbeitsformen gibt, kann man eine Reihe von Unterschieden in der Übung und der Aufgabe feststellen, so Huneke und Steinig (2013):

**Tabelle 5:** Die Prototypische Gegenüberstellung von Übung und Aufgabe (Huneke und Steinig 2013, S. 233)

<b>Übung</b>	<b>Aufgabe</b>
Ziel: korrekte Sprachverwendung; sprachbezogen	Ziel: Gelingen von Mitteilung und Verstehen bei der Kommunikation in der Lerngruppe; mitteilungsbezogen
vom Lehrer erstellt	im Unterrichtsprozess entstanden
ein vorgeplanter Lösungsweg	Lösungswege müssen von den Lernern gefunden werden
eine richtige Lösung	mehrere Lösungen möglich
fordert und fördert Orientierung an der (sprachlichen) Norm	fordern und fördern Autonomie
haben dienende Funktion: Erleichterung der Lösung von Aufgabe	sind dem Übungsgeschehen übergeordnet: erfordern Übungen, um leichter lösbar zu sein
tendenziell: „Geschlossenheit“	tendenziell: „Offenheit“

Die Gegenüberstellung verdeutlicht, dass die Offenheit einer Arbeitsform für die Abgrenzung zwischen Übung und Aufgabe am wichtigsten ist. Die Offenheit der Aufgabe betrifft drei Faktoren: die Aufgabestellung, die Lösungswege und das Ergebnis. Für die Lernenden heißt dies, dass sie in einer Aufgabe einen

individuellere und kreativere Lernprozesse erleben können. Bei der Lösung einer Aufgabe können sie selbstständiger mit der Zielsprache umgehen. Sie können das Vorgegebene antizipieren, verändern, umstrukturieren, ausweiten und die Perspektive wechseln. Eine offene und kreative Aufgabe kommt dem Sprachlernspiel nahe (vgl. Dauvillier und Meese 2004, S. 15f.).

Kilp (2003, S. 94) versteht das Sprachlernspiel als eine Extremform der Übung, die den höchsten Freiheitsgrad bei allen Übungsformen hat. Rösler (1994, S. 133) sieht Spiele im Fremdsprachenunterricht als unterschiedliche Aktivitäten, die klein und zeitlich sehr begrenzt sind. Sie werden als Übungen zielgerichtet eingesetzt. Klippel (2010, S. 187) schließt sich dieser Meinung an und akzeptiert Sprachlernspiele als eine „Teilmenge von Activities und Übungen“.

Die Grenze zwischen Sprachlernspiel und anderen Übungsformen ist fließend (vgl. Schweckendiek 2001, S. 11). Das hat einerseits mit subjektiver Wahrnehmung zu tun (vgl. Klippel 2010, S. 188), was im Kapitel 3.1 zum Spiel diskutiert wird. Andererseits ist man auch davon überzeugt, dass viele als Spiel bezeichnete Arbeitsformen im Fremdsprachenunterricht eigentlich traditionellen Übungsformen entsprechen. Es ist die Art und Weise, wie die Übung, Aufgabe oder Aktivität durchgeführt werden. Damit wird bestimmt, ob eine Arbeitsform ein Spiel im Unterricht ist. Sprachlernspiel ist kein bestimmter Übungstyp, keine Methode, sondern das Wie einer Übung, einer Aufgabe oder einer Aktivität, die im Fremdsprachenunterricht durchgeführt wird (vgl. Jentges 2007, S. 22f.).

#### **In der vorliegenden Arbeit werden Sprachlernspiele so verstanden:**

Ein Sprachlernspiel ist eine, von Didaktikern und Lehrenden aus einem Spiel oder anderen Arbeits- und Übungsformen, fürs Lernen adaptierte kreative Aufgabenstellung. Sie vermittelt und festigt die Lerninhalte auf spielerische Weise. Zu Sprachlernspielen gehören alle Aktivitäten, die in einem handlungsorientierten, kommunikativen und Lernautonomie fördernden Unterricht sind, die auch wie „spielerische Übungen und Aufgaben“ bezeichnet werden (vgl. Dauvillier und Meese 2004, S. 18f.).

Sprachlernspiele können von jeder Übung, Aufgabe oder Aktivität adaptiert werden, weil die Art und Weise der Durchführung entscheidender ist als der Inhalt. Sprachlernspiele sollen der Mehrheit der genannten Charakteristika von Kleppin (Kapitel 3.2.2) entsprechen, außer dem „offenen Ausgang“. Es gibt nämlich Spiele wie Kreuzworträtsel, die für Fremdsprachenunterricht gut geeignet sein können, aber nur eine richtige Antwort haben. Außerdem werden Rollenspiele in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung von Klippel (2010, S. 189) nicht als Sprachlernspiele betrachtet, weil sie keine Regelspiele bzw. „games“ sind, sondern „play“. Außerdem ist zu bemerken, dass subjektive Wahrnehmung

dabei immer eine Rolle spielt, was man unter Spiel versteht. Kilp (2003, S. 94) schreibt dazu:

*Was für Kinder ein Spiel ist, kann für Erwachsene lediglich eine Übung mit spielerischem Charakter sein. Übungen, die für Kinder Spiele darstellen, müssen für Erwachsene nicht die gleiche Bedeutung haben.*

### 3.3 Die Effekte der Sprachlernspiele

In diesem Kapitel geht es um die Diskussion der erwarteten Effekte bzw. Funktionen von Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht.

Um die Effekte von Sprachlernspielen besser zu verstehen, werden im Vordergrund die Funktionen des Spiels im Allgemeinen diskutiert. Danach werden die möglichen Effekte von Sprachlernspielen beschrieben.

#### 3.3.1 Die Funktion von Spielen im allgemeinen Sinn

Seit langer Zeit diskutiert man über das Spiel, über dessen Definition, Klassifikation und Funktionen. Das Spiel ist ein vielschichtiges und komplexes Phänomen. Deswegen ist bis heute keine einheitliche Definition gelungen (vgl. Döring 1997, S. 59; Klippel 1980b, S. 38; Steinhilber 1986, S. 6; Jentges 2007, S. 21; Kreuzer 1983, S. 7). Keine Spieltheorien oder Denkmodelle reichen aus, das spielerische Verhalten zu erklären (vgl. van der Kooij 1983, S. 303).

Erst im 17. und 18. Jahrhundert wird das Spiel von den Philosophen als notwendige Entwicklungsphase von Kindern erkannt (vgl. ebenda, S. 297f.). Schiller schreibt in seinem fünfzehnten Brief über die ästhetische Erziehung einen oft zitierten Satz (vgl. Scheuerl 1983, S. 34; Koenig 2003, S. 11; Hansen und Wendt 1990, S. 15): „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ (Schiller 1991, S. 37).

Heute ist man sich darin einig, dass Spiele kognitive, emotionale, soziale und kreative Fähigkeiten fördern und motivierend sein können (vgl. Döring 1997, S. 28; Warwitz und Rudolf 2004, S. 82). Spiele können als ein Lernprozess verstanden werden. Zu der Frage „Warum spielen Kinder?“ schreibt Spitzer (2000, S. 62), dass manche Verhalten, wie Kampfverhalten z. B., nur erlernt werden können, wenn sie ohne Schaden für den Organismus immer wieder geübt werden können. Im Spiel kann risikoarmes Lernen stattfinden. Man erwirbt im Spiel Kompetenzen, die zur Bewältigung der Konflikte und Aufgaben im Leben notwendig sind (vgl. Oerter 1997, S. 283).

Scheuerl (1983, S. 33) erörtert, dass Spiele in der Gesamtheit menschlicher Aktivitäten und Erlebnisweisen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen einen sehr unterschiedlichen Stellenwert haben.

Für das Kind ist das Spiel ein Medium, in dem sich kognitive und emotionale Anteile vereinen, wo Emotionen deutlich ausgedrückt werden können, und gleichzeitig die Realität nachgespielt und umgestaltet werden kann (vgl. Oerter 1997, S. 263).

Im Erwachsenenalter transformiert sich das kindliche Spiel auf eine andere Ebene. Spiele werden in andere Tätigkeiten integriert und institutionalisiert. So leben Erwachsene ihren Spieltrieb z. B. bei öffentlichen Wettkämpfen und sportlichen Spielen aus. Dabei können Preise gewonnen und sogar Karriere gemacht werden, etwa beim Fußball oder Tennis. „Spiele“ finden auch im privaten Bereich statt; sie werden dann als Hobbys bezeichnet und dienen der Entspannung und dem Zeitvertreib. Erwachsene spielen also anders, aber dennoch mit ähnlichen Zielen wie Kinder (vgl. ebenda, S. 310–315). Van der Kooij (1983, S. 324) schließt sich auch dieser Meinung an:

*Der Erwachsene tritt ins Spiel ein als in eine durch ihn geschaffene Scheinwelt, die der Realität der Arbeitswelt gegenübersteht. Das Kind hingegen macht im Spiel Erfahrungen zum Zwecke einer besseren Beherrschung der Wirklichkeit.*

Zusammenfassend lässt sich sagen:

1. Das Spiel ist eine Form des risikoarmen Lernens, das Kinder auf das spätere Sozialleben vorbereiten kann. Kinder lernen im Spiel nötige Fertigkeiten zum Bewegen, Denken und gesellschaftlichen Leben. Den Erwachsenen dient Spiel hauptsächlich als Erholung und Entspannung von der Arbeit und zweckgerichtetem Leben.
2. Im Spiel werden Emotionen angeregt, die den psychischen Zustand von Kindern und Erwachsenen beeinflussen können. Spiele sind Lust anregend und Angst abbauend.

Warwitz und Rudolf (2004, S. 83) heben hervor, dass Spiele neue Dimensionen fürs Lernen eröffnen können:

*Es schafft befreite, offene Situationen, die es ermöglichen, sich aktiv und schöpferisch mit Problemen und Aufgaben auseinanderzusetzen[...]Spielendes Lernen eröffnet die Chance, selbstständig zu experimentieren, originelle Lösungen zu finden und kreativ zu sein. Es nutzt zudem die Motivationskraft des Spielens. Beim spielerischen Lernen wird Denken als Probehandeln, als Auseinandersetzung mit eigenen Möglichkeiten und Grenzen herausgefordert...*



Infolgedessen kann man vermuten, dass Spiele für Kinder und auch für Erwachsene wichtig sind und eine Chance fürs Lernen bieten können. Im Folgenden werden die Effekte von Spielen im Fremdsprachenunterricht unter die Lupe genommen.

### 3.3.2 Effekte von Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht

Groos (1991, S. 70) gibt Aufschluss über das Erwerben von Sprache:

*Teils ohne Spielstimmung, zum Teil aber auch in spielender Betätigung [...] erwirbt ein jedes Kind durch Nachahmung den köstlichsten Kulturschatz eines Volks, die Muttersprache. Es erlernt sie von selbst - und viele unter den großen Pädagogen haben es als ein Ideal bezeichnet, den Menschen auch die Fremdsprachen in solch spielender Weise erlernen zu lassen.*

Hopp (1983, 288) stimmt dieser Meinung zu und pointiert, dass alles sprachliche Handeln Inhalt des Spiels sein kann, weil alle Arten von Tätigkeiten des menschlichen Lebens mögliche Inhalte bzw. Bestandteile eines Spiels sein können.

Im Folgenden werden die Effekte von Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht unter drei Hauptaspekten zusammengefasst, nämlich dem Aspekt von Motivation, dem Aspekt von Kommunikation und Interaktion, und dem Aspekt von Lerneffizienz und Wissensvermittlung.

#### 3.3.2.1 Aspekt der Motivation

Die motivierende Funktion von Sprachlernspielen wird von vielen Autoren bestätigt (vgl. Hoppe 1983, 293; Koenig 2003, S. 9; Hoppe 1985, S. 7; Steinhilber 1986, S. 15f.; Dauvillier und Meese 2004, S. 24; Hansen und Wendt 1990, S. 35; Jentges 2007, S. 37; Kacjan 2008, S. 59; Bohn und Schreiter 2001, S. 421).

Mátyás (2010, S. 396) findet, dass die motivierende Funktion eine der wichtigsten Eigenschaften von Sprachlernspielen ist. Die angstabbauenden und lustanregenden Effekte des Spiel können eine ideale Lernatmosphäre schaffen. Besonders für schwache Lernende sind Sprachlernspiele geeignet.

Nach Bohn und Schreiter (2001, S. 421) kann der Wettbewerbscharakter des Spiels und der Reiz des Neuen die Lernmotivation in besonderer Weise stärken.

Die extrinsischen Motivationskräfte des Sprachlernspiels wie Auflockerung, Belohnung und Entspannung können die Einstellung des Lernenden zur Fremdsprache und zum Unterricht verbessern (vgl. Kleppin 2007, S. 264; Hansen und Wendt 1990, S. 35; Hoppe 1985, S. 7; Grätz 2001, S. 6). Die intrinsische Motivationskraft bzw. die innere Endlosigkeit des Spiels führt dazu, dass der Spielende die Tätigkeit fortsetzen und wiederholen will (vgl. Hansen und Wendt 1990, S. 35; Steinhilber 1986, S. 16).

### 3.3.2.2 *Aspekt der Kommunikation und Interaktion*

Hopp (1983, S. 291f.) analysiert die Situation des Fremdsprachenunterrichts und vergleicht sie mit der des muttersprachlichen Unterrichts, und kommt zu folgender Zusammenfassung: Im fremdsprachlichen Unterricht gibt es keine unmittelbaren Anwendungserfordernisse der Zielsprache und der Unterricht ist vom starken Übungs- und Trainingscharakter geprägt. Die Redesituation und die Sprechhandlung ist uneigentlich und künstlich. Die praktische Anwendung, kreative Handhabung von Sprache sowie die Reflexion über situative, soziale und ästhetische Funktionen des sprachlichen Gebrauchs von Fremdsprache im Fremdsprachenunterricht können nicht mit dem muttersprachlichen Unterricht verglichen werden. Er geht davon aus, dass das Spiel eine Möglichkeit bietet, einen auflockernden und kommunikationsfreundlichen Kontext zu bauen, in dem man die isolierten Wörter und Sätze in konkrete kommunikative Situationen einbetten kann (vgl. ebenda, S. 292–295).

Bohn und Schreiter (2001, S. 425) haben folgende kommunikativen Vorteile vom Spieleinsatz im Fremdsprachenunterricht zusammengefasst:

1. *Mit Spiel schafft man echte, situative Sprechansätze*
2. *Spiele bringen die Lernenden in Situationen, in denen kreativsprachliches Handeln gefordert ist.*

Kleppin (1980, S. 21–28) betont den interaktiven Charakter von Sprachlernspielen. Sie beschreibt die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, der Kooperationsbereitschaft und der Solidarität als zentrale Komponente des Spielens, und kommt zu dem Schluss, dass Sprachlernspiele Kontakte in der Klasse erleichtern und die beste Form von echter Sprachanwendung sind.

Im Spiel wird die Fremdsprache als Mittel zum Erreichen eines Zwecks gebraucht, wobei kreatives sprachliches Handeln gefordert ist, um das Ziel zu erreichen, da Spiele gemeinsame Eigenschaften mit echten kommunikativen Situationen aufweisen und Interaktion mit kommunikativer Absicht ermöglichen können (vgl. Schweckendiek 2001, S. 11; Mátyás 2009, S. 112). Spiele können das freie, regelgeleitete Sprechen imitieren (vgl. Grätz 2001, S. 6) und als authentische Kommunikationssituation betrachtet werden (vgl. Hoppe 1985, S. 9; Kleppin 2007, S. 264).

Wegen der motivierenden Funktion des Spiels ist auch zu erwarten, dass die Sprechzeit der Lernenden im Sprachlernspiel erhöht werden kann (vgl. Schweckendiek 2001, S. 11), besonders bei schwachen Lernenden (vgl. Grätz 2001, S. 6; Mátyás 2010, S. 395).

### 3.3.2.3 *Aspekt der Lerneffizienz und Wissensvermittlung*

Die motivierenden und kommunikativen Effekte sprechen schon dafür, dass Sprachlernspiele die Lerneffizienz im Fremdsprachenunterricht erhöhen können.

Das Argument von Hoppe (1983, S. 288), dass alles sprachliche Handeln zum Inhalt des Spiels gemacht werden kann, wird von Kleppin (2007, S. 264) bestätigt: „Mit Spielen sind unterschiedliche Lernziele zu verbinden... Sprachlernspiele sind in allen Lern- und Unterrichtsphasen, in allen Sozialformen und medienunterstützt einsetzbar.“

Sprache wird in der Spielsituation unbewusst geübt (vgl. Mátyás 2010, S. 395). Im Spiel können fremdsprachliche Strukturen wiederholt und variiert werden (vgl. Koenig 2003, S. 9), dabei wird die Übungszeit intensiver genutzt (vgl. Schweckendiek 2001, S. 11). Das Lernen ist ganzheitlich (vgl. Grätz 2001, S. 6). Das Sprachlernspiel ermöglicht unbewusstes Üben, das zur Automatisierung von Sprachabläufen führen kann (vgl. Bohn und Schreiter 2001, S. 425).

Das Sprachlernspiel bietet außerdem eine Möglichkeit, affektiv zu lernen. Die Wichtigkeit der Emotionen und ihrer Verbindung mit Kognition wird von neurobiologischer Forschung nachgewiesen (vgl. Haß 2017a, S. 45). Die beim Spiel beteiligten Emotionen verbessern den Lernfortschritt, ermöglichen eine effektive Informationsverarbeitung und langfristige Speicherung von Informationen im Gehirn (vgl. Mátyás 2010, S. 396; Dauvillier und Meese 2004, S. 25).

Klippel (1998, S. 5) betont, dass eine entscheidende Wirkung des Spiels in der Erhöhung der Aufmerksamkeit liegt: „Während des Spiels richtet sich die Aufmerksamkeit der Lernenden zuerst auf das Spielziel und diejenigen sprachlichen Aufgaben, die es erreichen helfen.“ Die Konzentration kann die Fähigkeit des Gedächtnisses fördern, Informationen zu behalten. Das spricht dafür, dass ein Abwechslung und Freude bietendes Sprachlernspiel den Lernprozess positiv prägen kann (vgl. Dauvillier und Meese 2004, S. 24).

Außer sprachlicher Wissensvermittlung kann man auch mit Sprachlernspielen folgendes Wissen im Unterricht erweitern:

1. Vermittlung von kulturellem und landeskundlichem Wissen (vgl. Kleppin 1980, S. 29f., 2007, S. 264; Hansen und Wendt 1990, S. 36; Kleppin 1989, S. 186; Grätz 2001, S. 6)
2. Kommunikationskompetenzen (vgl. Jentges 2007, S. 36; Hansen und Wendt 1990, S. 33; Kleppin 1989, S. 186, 1980, S. 24, 2007, S. 264)
3. Lernstrategien (vgl. Jentges 2007, S. 36; Kleppin 2007, S. 264)

Da die Sprachlernspiele den Lernenden helfen, kommunikative Kompetenz und Lernstrategien zu entwickeln und die Sprechzeit auszuweiten, können sie auch autonomes Lernen fördern (vgl. Hansen und Wendt 1990, S. 36; Kleppin 1980, S. 30–32; Koenig 2003, S. 9; Kleppin 2007, S. 264f.; Klippel 1998, S. 5f.).

Sprachlernspiele schaffen eine angstfreie Unterrichts Atmosphäre, reduzieren Zeit- und Notendruck, weil Sprachlernspiele die Bewertung durch die Lehrperson durch mehr Selbstbewertung und Gruppenverantwortung ersetzt (vgl. Dauvillier und Meese 2004, S. 16). Zur Lernumgebung schreibt Haß (2017a, S. 45): „Die Gestaltung einer angenehmen, entspannten und anregenden Lernumgebung hat auf den Erfolg von Lernprozessen großen Einfluss.“

Sprachlernspiele bieten eine Möglichkeit, im Unterricht soziale Fähigkeiten, insbesondere die Fähigkeit zur Teamarbeit, zu verbessern (vgl. Jentges 2007, S. 36), sie fördern Selbstvertrauen der Spielenden (vgl. Kacjan 2008, S. 59) und dienen dem Zweck der Binnendifferenzierung (vgl. Mátyás 2009, S. 116; Kleppin 2007, S. 264).

Über die Multifunktionalität von Sprachlernspielen schreibt Meyer (1994, S. 344):

*Spielen im Unterricht ist nicht zweckfrei, sondern ein zielgerichteter Versuch zur Entwicklung der sozialen, kreativen, intellektuellen und ästhetischen Kompetenzen der Schüler.*

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Spiele im Fremdsprachenunterricht das Lernen ganzheitlich fördern können. Sprachlernspiele sollten ein fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein. Wegen der Multifunktionalität sollen Sprachlernspiele die WTC von Fremdsprachenlernenden fördern.

Allerdings gibt es heute immer noch eine Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis des Spieleinsatzes im Fremdsprachenunterricht. Um dieses Problem zu veranschaulichen, wird der Forschungsstand zu den Wirkungen des Sprachlernspiels im Folgenden unter die Lupe genommen.

## 3.4 Forschungsstand vom Einsatz der Sprachlernspiele

### 3.4.1 Allgemeiner Forschungsstand des Spieleinsatzes im Fremdsprachenunterricht

Den Spieleinsatz im Fremdsprachenunterricht gibt es seit Anfang der neuzeitlichen Pädagogik in Europa. J. A. Comenius berücksichtigte in seiner im Jahr 1656 veröffentlichten *Schola ludus (Schule als Spiel)* das Spiel ausführlich und integrierte das Lernspiel als Mittel für den Erwerb und das Festigen von fremdsprachlichen Strukturen (vgl. Hansen und Wendt 1990, S. 16; Mátyás 2009, S. 110).

Im 19. Jahrhundert berücksichtigen pädagogische Theorie und Praxis der Philanthropen das Spiel in noch stärkerem Maße als bei Comenius, nicht zuletzt auch unter dem Einfluss der Gedanken einer Reihe bedeutender politischer Denker wie Locke und Rousseau. Dichtern wie Lessing, Schiller und Goethe sowie Philosophen wie Kant und Hegel (vgl. Klippel 1980b, S. 63; Kube 1977, S. 26f.). Laut Kube (1977, S. 26f.) galt das Spiel als Möglichkeit der Entwicklung kreativer Fähigkeiten von Kindern, zur Entspannung und Entlastung von Arbeit und als Medium, um mit Kindern zu kommunizieren. In dieser Zeit wird die Rolle des Spiels in der allgemeinen Erziehung von Kindern stark beachtet. Es handelte sich noch nicht spezifisch um Fremdsprachenunterricht oder Spielandragogik.

Die positive Einschätzung des Spiels für die Entwicklung des Menschen und die unterrichtliche Verwendung geht in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im Zug des Herbartianismus und des aufkommenden Frontalunterrichts wieder verloren und wird erst mit der Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts wieder ins Zentrum pädagogischer Betrachtung zurückgebracht (vgl. Kube 1977, S. 27f.; Klippel 1980a, S. 15).

Die Aufmerksamkeit der Wissenschaft gilt allerdings traditionell vorwiegend dem kindlichen Spiel (vgl. Hansen und Wendt 1990, S. 15). Der Spielandragogik fehlen noch gesicherte Grundlagen. Allerdings kann man überall eine Übertragung auf Erwachsene finden (vgl. ebenda, S. 17). Kube (1977, S. 8) hebt hervor, dass die Entwicklung einer entsprechenden Spieldidaktik erst am Anfang steht.

Die Forschungsentwicklung des fremdsprachendidaktischen Aspektes vom Spiel wurde wegen des fächerübergreifenden Charakters des Spiels und auch des Verhältnisses zwischen allgemeiner Didaktik und Fremdsprachendidaktik, die nicht als besonders eng bezeichnet werden kann, verhindert (vgl. Klippel 1980a, S. 51). Am Ende der 70er und Anfang der 80er Jahre sind einige wichtige AutorenInnen mit ihren Werken zum Spieleinsatz im Fremdsprachenunterricht zu nennen: Klippel 1980b, 1980a; Steinhilber 1979; Kleppin 1980. Allerdings wird das Thema danach nur sporadisch behandelt.

Das bestätigt Hoppe (1983, S. 286) durch seine Untersuchung der Zeitschrift „*Praxis des neusprachlichen Unterrichts*“, in der er in den Jahrgängen 1953 bis 1978 nur drei kleine Beiträge zur Thematik Spiel bzw. darstellendem Spiel im Fremdsprachenunterricht fand, also insgesamt 20 Seiten in den genannten Zeitschriften, in denen mehr als 5000 Seiten fachdidaktische Themen behandelt werden. Eine zunehmende Aufgeschlossenheit für Fragen der Spielverwendung im Fremdsprachenunterricht fand Kube aber im Jahr 1979, wo sich die erste Ausgabe der genannten Zeitschrift dem Thema „Lernspiele für die Praxis“ widmete. Es gab etwa zur gleichen Zeit auch erste Ansätze von systematischer Behandlung

und Begründung unterrichtlichen Spielens im Fremdsprachenunterricht: Kleppin (1980) und Steinhilber (1979).

Der Überblick der spieltheoretischen Forschung zeigt, dass weder alle Funktionen noch alle Erscheinungsformen des Spiels vollständig bekannt und untersucht sind. Im Hinblick auf die Eigenschaften und Wirkungen von Spielen ist noch vieles ungeklärt (vgl. Klippel 1980a, S. 14). Wenn man sich den Stand der Diskussion und die vorhandenen Materialien ansieht, bekommt man den Eindruck, dass Spiele eine allgemein anerkannte Stellung in der Fremdsprachendidaktik gefunden hätten. Allerdings widerspricht die Praxis der „vorgeblichen Spielfreudigkeit“. Spiele sind trotz der umfangreichen dafür sprechenden Theorie eine „Randerscheinung“ des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Kleppin 1980, S. 1; Klippel 1998, S. 4).

Die von Klippel (1998) zusammengestellte Auswahlbibliografie zu Spielen im Fremdsprachenunterricht zeigt deutlich, dass die Spielpädagogik und die Spieldidaktik im Fremdsprachenunterricht in den 1970er Jahren ihre goldene Zeit erlebten. Viele Werke zum Thema Spiel, zur Theorie und Geschichte der Spieelforschung, sind in den siebziger Jahren erschienen. Umfangreiche Literatur zur Spielvorschlägen und Spielmaterialien ist auch in den achtziger Jahren zu finden. Ab 1990 wurden hauptsächlich Spielesammlungen und Spielmaterialien herausgegeben, allerdings keinerlei weiterführende theoretische oder empirische Forschungen (vgl. Koenig 2003, S. 9; Klippel 1998, S. 13). Spiele werden in den 70er und 80er Jahren so stark erforscht, dass ab den neunziger Jahren Spielelemente generell Eingang in Lehrwerke und Übungsmaterialien (in Deutschland) finden (vgl. Niewalda 2014, S. 241; Klippel 1998, S. 4).

Heutzutage, 50 Jahre nach der goldenen spieldidaktischen Zeit des 20. Jahrhunderts, bleibt der Forschungsschwerpunkt des Sprachlernspiels immer noch in der theoretischen Welt von Spielesammlungen und -materialien. Es wird angenommen, dass Spiele motivierend sind, Angst abbauen können, und positive Wirkungen im Unterricht haben. Es gibt Themenhefte der einschlägigen Zeitschriften, die den Spielen und spielerischen Übungen gewidmet sind. Aber ob diese umfangreiche Literatur zum Thema Spiel im Fremdsprachenunterricht überhaupt für den Spieleinsatz in der Praxis führt, ist unbekannt (vgl. Koenig 2003, S. 9).

Dass es Bedarf an weiterer empirischer Forschung zum Spieleinsatz im Fremdsprachenunterricht besteht, bestätigen viele Autoren (vgl. Hansen und Wendt 1990, S. 41; Koenig 2003, S. 9; Bohn und Schreiter 2001, S. 420; Mátayás 2009, S. 114). Dazu erörtert Jentges (2007, S. 36) beispielsweise, dass sich die bis 2007 verfassten wissenschaftlichen Arbeiten hauptsächlich mit dem Sprachlernspiel im nicht-deutschen, also Fremdsprachen-Unterricht im schulischen

Kontext beschäftigen. Jentges (2007, S. 40–56) analysiert die Untersuchungen zur Wirkung der Motivationssteigerung von Sprachlernspielen und meint, die allgemein verbreitete Annahme, dass Sprachlernspiele im Fremdsprachenunterricht motivierende Funktion haben, kann nicht belegt werden und bedarf weiterer Untersuchungen. Den Untersuchungen zur Effizienz des Erreichens von fremdsprachlichen Lernzielen sei es auch nicht überzeugend gelungen, die Effizienz von Sprachlernspielen als Lernform im Fremdsprachenunterricht nachzuweisen.

Klippel (2010, S. 189) erwähnte folgenden Gründe für die entzogene empirische Validierung des Spiels:

1. die Individuell unterschiedlichen Reaktionen von Lernenden auf Spiele.
2. Fremdsprachenlehrkräfte gründen ihre Verwendung von Sprachlernspielen auf ihre individuelle Haltung gegenüber spielerischen Aktivitäten.
3. Eine empirische Spielforschung müsste erhebliche Hürden überwinden, denn die Vielzahl der Faktoren, die Spielfreude und Spielerfolg beeinflussen, lässt ein experimentelles Forschungsdesign wenig geeignet erscheinen.

Zum zukünftigen Forschungsbedarf schreibt sie (ebenda, S. 189): „Es ist die Aufgabe der fremdsprachendidaktischen Forschung zu untersuchen, warum und in welcher Hinsicht bestimmte Spiele oder activities gute Lernsituationen darstellen.“

Im Folgenden werden einige empirische Untersuchungen zum Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht vorgestellt, um einen Überblick über die bisherige Praxis der Spieldidaktik im Fremdsprachenunterricht zu geben.

### **3.4.2 Empirische Forschungen zum Einsatz der Sprachlernspiele im DaF-Unterricht**

In diesem Teil werden einige empirische Forschungen zu Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht vorgestellt. Forschungen aus europäischen und asiatischen Räumen werden hier unter die Lupe genommen, um den Einsatz vom Spiel in den verschiedenen Kulturkreisen näher zu betrachten.

#### *3.4.2.1 Empirische Forschungen zum Einsatz der Sprachlernspiele im europäischen Raum*

Seit der kommunikativen Wende gewinnt das Spiel einen festen Platz im Fremdsprachenunterricht (vgl. Kleppin 2017, S. 325). Steinhilber (1979/1986) und Kleppin (1980) gehören zu den ersten, die Sprachlernspiele im Rahmen von Fremdsprachenunterricht in Deutschland untersucht haben.

Die Forschung von **Steinhilber (1979/1986)** fokussiert sich auf die Wirkung des Spieleinsatzes auf Leistung und Motivation im schulischen Lateinunterricht. Das Experiment, das mit Experimental- und Kontrollgruppen durchgeführt wird, hat insgesamt 14 Tage gedauert. Der Lernerfolg wurde durch Vortest-Nachtest-Behaltenstest definiert. Zwischen dem Vortest und dem Nachtest wurde die Experimentalgruppe mit Spieleinsatz, und die Kontrollgruppe konventionell, also ohne Spiele, unterrichtet. Zwischen den Nachtests und den Behaltenstests wird in beiden Gruppen konventionell gelehrt, um den Lernerfolg zu überprüfen. Die Beurteilung der Motivationsfunktion des Spiels wird durch Befragung erfasst. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lernenden der Experimentalklasse mit Spieleinsatz mehr gelernt haben als die der Parallel-Klasse ohne Spiele. Eine erhöhte Motivation der Schüler kann man in der Spiele-Klasse beobachten. Allerdings treten die Einstellungsänderungen nicht so deutlich hervor wie der Lernerfolg. Die eingesetzten Unterrichtsspiele können zu besseren Lern- und Behaltensergebnissen führen, auf die Einstellung der Schüler zum Fach üben sie aber keinen nachhaltigen Einfluss aus (vgl. Steinhilber 1986, S. 135).

Die Hauptforschungsziele von **Kleppin (1980)** sind die Beschreibungen des Verhaltens sowohl von Lernenden als auch von Lehrenden im Sprachlernspiel, und zwar mit einem selbstentwickelten Untersuchungsinstrumentarium. Mit Hilfe des Instrumentariums sollen die Interaktionsverläufe in Spielen und die subjektive Einstellung gegenüber den Spielen dargestellt und beschrieben werden. Das Instrumentarium besteht aus einer Reihe von Befragungen und Unterrichtsprotokollen zum Interaktions- und Zeitverlauf.

Die Untersuchung wurde im Französisch-Unterricht im Hochschulbereich durchgeführt und versuchte damit aufzuzeigen, dass auch für Erwachsene das Sprachlernspiel durchaus effektiv sein kann. Um die Effizienz von Spielen zu messen, werden zwei verschiedene Gruppen unter kontrollierten Unterrichtsbedingungen als Probanden genommen. Der Lernerfolg wird nicht durch einen Test, sondern durch die subjektiven Beurteilungen der Lernenden bestimmt, weil ein Abschlusstest der Forscherin „aufgrund der vielen nicht kontrollierbaren äußeren Variablen (z. B. die psychische Verfassung der Probanden)“ (ebenda, S. 62) unmöglich zu konstruieren war, und der „Scheinobjektivität“ vieler Untersuchungen ihrer Meinung nach die Problematik verschleiern kann (vgl. ebenda, S. 61–63). Die Untersuchung fand in drei Kursen statt. Jedes durchgeführte Sprachlernspiel wurde mit einem Video aufgenommen. Mehrere Lehrende nahmen an der Forschung teil. Am Ende wurden insgesamt 11 Spiele in die Bewertung einbezogen (vgl. ebenda, S. 152–362).

Die Forschung von Kleppin (1980) zeigt: Obwohl man bei der Durchführung des Spiels mit vielen Schwierigkeiten und Problemen konfrontiert sein kann, sollen und



können Sprachlernspiele ihren sinnvollen Platz in der Fremdsprachenmethodik haben, wenn der Einsatz bewusst erfolgt. Sprachlernspiele bedürfen einer genauen Planung durch die Lehrperson, die dafür bereit ist, Signale aus der Lerngruppe aufzunehmen, zu verarbeiten, und zu versuchen, Gründe für Spielhemmungen, Unlust am Spiel, Probleme mit Korrekturen usw. herauszufinden und eigenes Verhalten zu verändern (vgl. ebenda, S. 466).

Wie im Kapitel 3.3.1 diskutiert, gibt es nur begrenzte empirische Forschungen, die Wirkungen von Sprachlernspielen systematisch belegen können. **Jentges (2007)** versuchte mit ihrer Forschung zur Effektivität des Sprachlernspiels auf Wortschatzerwerb dieses Forschungsdefizit zu verbessern. Sie führt eine systematische empirische Forschung mit zwei unabhängigen Gruppen anhand des Lateinischen Quadrates durch. Die Datenerhebungsmethode besteht aus vier Prüfungen, die über einen dreimonatigen Zeitraum stattfinden. Die Probanden sind ausländische Studierende an der Phillips-Universität Marburg. Um die Untersuchung durchzuführen, wird eine zweiwöchige Lehrveranstaltung mit dem Titel „Spielend Deutsch lernen“<sup>8</sup> in drei Semestern kostenlos angeboten. Insgesamt haben 105 Personen an der Lehrveranstaltung teilgenommen. Die Kursteilnehmenden kommen aus 34 Ländern, wobei nur 9 Personen<sup>9</sup> aus dem ostasiatischen Raum stammen. Die Mehrheit davon kommt aus englischsprachigen Ländern.

In dieser Forschung werden Methoden in beiden Gruppen anschaulich gemacht, sodass man weiß, dass das Experiment in einem methodisch vergleichbaren Kontext stattfindet. Die Ergebnisse zeigen, dass der Unterricht mit Sprachlernspielen kurz- und mittelfristig effizienter als der Unterricht ohne Spiele ist. Auf das langfristige Behalten haben die zwei Vermittlungsmethoden keinen Unterschied (vgl. ebenda, S. 110f.). Insgesamt gesehen können Sprachlernspiele als effiziente Unterrichtsmethode im Vergleich mit anderen betrachtet werden und sollten einen festen Platz im Fremdsprachenunterricht haben. Gleichzeitig wird auch betont, dass ein individueller Akzeptanzunterschied von

---

8 Bei der spielerischen Vermittlungsmethode in der genannten Forschung soll betont werden, dass Jentges Sprachlernspiel im engeren Sinn versteht als in der vorliegenden Arbeit. Sie betont, dass Sprachlernspiele als „echte Spiele“ wahrgenommen werden sollen. Sie sieht z. B. Kreuzworträstel nicht als Sprachlernspiel, sondern nur als spielerische Übung an (vgl. Jentges 2007, S. 51). In der vorliegenden Arbeit wird allerdings die spielerische Übung als Unterbegriff vom Sprachlernspiel verstanden, wobei Kreuzworträstel als Sprachlernspiel betrachtet wird.

9 Darunter sind 5 aus Japan, 2 aus Taiwan und 2 aus Südkorea (vgl. Jentges 2007, S. 67).

Sprachlernspielen in der Forschung deutlich wird. In der Zukunft sollen ihrer Meinung nach noch weitere Forschungen zur Akzeptanz von Sprachlernspielen bei Lernenden mit verschiedenen persönlichen, kulturellen und sozialen Merkmalen durchgeführt werden (vgl. ebenda, S. 123).

Während die Forschungen von Steinhilber (1979/1986), Kleppin (1980) und Jentges (2007) einen Blick auf den Spieleinsatz im Fremdsprachenunterricht in Deutschland bieten, untersuchen Mátyás (2009) und Kacjan (2008) die Rolle von Sprachlernspielen im DaF-Unterricht in Finnland, Ungarn und Slowenien.

Das Forschungsprojekt von **Mátyás (2009)** wurde als Dissertationsarbeit an der Universität Jyväskylä, Finnland vorgelegt. Ziel der Untersuchung ist, die Spielpraxis im Fremdsprachenunterricht der gymnasialen Oberstufe in Finnland und Ungarn zu beschreiben und zu vergleichen. Dabei werden die Meinungen der Lehrenden zum Spieleinsatz im DaF-Unterricht berücksichtigt. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass der Spieleinsatz im finnischen und ungarischen DaF-Kontext wie in früheren Forschungsarbeiten (vgl. Koenig 2003, S. 10; Klippel 1998, S. 4) als Randerscheinung angesehen wird, obwohl die Sprachlernspiele nach der subjektiven Einschätzung der Lehrkräfte in beiden Unterrichtskontexten als eine gleichberechtigte Unterrichtstechnik betrachtet werden. Als Gründe des mangelnden Spieleinsatzes wurden von den Befragten Zeitmangel im Unterricht sowie schwierige Zugänglichkeit der Sprachlernspiele genannt (vgl. Mátyás 2010, S. 392f.).

Signifikanter Unterschied zwischen dem finnischen und dem ungarischen DaF-Unterricht konnte beim Einsatz verschiedener Spieltypen bemerkt werden. Während im finnischen Kontext kooperative Sprachlernspiele bevorzugt werden, sind die kompetitiven Sprachlernspiele bei ungarischen Lehrkräften ein beliebter Spieltyp. Die Forscherin begründet, dass es im finnischen Fremdsprachenunterricht eine lange Tradition kooperativer Lernformen gibt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Unterrichtskultur und -tradition eines Landes, die Leitlinien der Lehrpläne und der didaktische Hintergrund der Lehrkräfte die Unterrichtspraxis stark beeinflussen können (vgl. ebenda, S. 393).

Die **Kacjan-Forschung (2008)** findet im schulischen Kontext in Slowenien statt und hat auch die Spielwirkung auf den Wortschatzerwerb zum Ziel. Wegen der geringen Probandenzahl (6 Schüler) (vgl. ebenda, S. 103) wird hier darauf verzichtet, eine weitere Darstellung dieser Forschung zu liefern. Zum nächsten wenden wir den Blick auf die Spielpraxis in Asien. Da es nur sehr begrenzte Literatur zum Spieleinsatz im Fremdsprachenunterricht in asiatischem Raum gibt, werden im Folgenden die empirischen Forschungen zum Spieleinsatz im DaF-Unterricht in Japan und in China berücksichtigt.

### 3.4.2.2 *Empirische Forschungen zum Einsatz der Sprachlernspiele in Japan*

Laut Niewalda (2014, S. 241) gibt es nur wenige Studien in Japan, die Sprachlernspiele im Fremdsprachenunterricht untersuchen. Es gibt eine große Distanz vom Forschungsstand in Japan mit Vergleich zu dem im deutschsprachigen Raum. Um diese Forschungslücke zu füllen, hat Niewalda zwei empirische Forschungen jeweils aus Lehrer- und Lernerperspektive durchgeführt.

In der Forschung zum Spieleinsatz aus Sicht der Lernenden versucht Niewalda (2014) herauszufinden, ob die Lernenden Sprachlernspiele als effektive Lehrmethode einschätzen und wenn ja, inwiefern. Die Forschung ist als Aktionsforschungsprojekt zu verstehen und besteht aus drei Teilen. Zum ersten wurden zwei Spiele im Unterricht eingesetzt, dann diskutierten die Lernenden in Kleingruppen über ihre Spielerfahrung. Der dritte Bestandteil ist das Lehrtagebuch der Forscherin als Ergänzung zu den Ergebnissen der Diskussionen.

Die Untersuchung fand im Juli 2013 an der Universität Matsuyama statt. 40 Studierende aus unterschiedlichen Fachrichtungen, die Deutsch als zweite Wahlpflichtfremdsprache lernen, bildeten die Probanden. Die Probanden haben sehr wenige Erfahrungen mit Sprachlernspielen und sind Deutsch-Anfänger. Insgesamt werden zwei Spiele im Unterricht eingesetzt und evaluiert. Gleich nach der Durchführung vom Spiel wurde in Kleingruppen darüber diskutiert. Alle Diskussionen wurden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und transkribiert (vgl. ebenda, S. 247–250).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Großteil der Studierenden Sprachlernspiele als positiv einschätzen und als ernstzunehmende Arbeitsform im DaF-Unterricht wahrnehmen. Die Lernenden sind sich bewusst, dass Sprachlernspiele nicht nur die strukturelle sprachliche Fähigkeit verbessern, sondern auch kommunikative sowie soziale Techniken vermitteln können. Die Effektivität von Sprachlernspielen im DaF-Unterricht wird von den Lernenden bestätigt (vgl. Niewalda 2014, S. 256).

Auf der organisatorischen Ebene wurden einige problematische Aspekte von Studierenden genannt, dass es zum Beispiel zeitlich nicht ausreichend war, ein Spiel zu Ende zu spielen, oder dass die Regeln nicht für alle verständlich waren. Außerdem fühlten manche sich überfordert, weil das Spiel ihrer sprachlichen Kompetenz nicht ganz entsprach (vgl. ebenda, S. 255f.).

Die zweite Forschung von Niewalda (2015) liefert einen ersten Einblick zum Einsatz von Sprachlernspielen an japanischen Universitäten aus Lehrer-Perspektive (vgl. Niewalda 2015, S. 127). Diese empirische Forschung zeigt eine

ausführliche Darstellung über die Stellungnahmen der DaF-Lehrenden an japanischen Universitäten über den Einsatz von Sprachlernspielen.

Das Forschungsinstrument bestand aus Fragebögen. Diese wurden 2013 in drei Fachtagungen sowie Konferenzen in Japan ausgegeben. Von 210 ausgegebenen Fragebögen wurden 42 zurückgeschickt. Um die 20 % Rücklaufquote zu erhöhen, wurde der Fragebogen 2014 noch einmal online angeboten. 25 zurückgeschickte Fragebögen der Onlinebefragung wurden in die Auswertung einbezogen. Außerdem wurden Interviews mit sechs Lehrenden durchgeführt (vgl. ebenda, S. 129–131).

Unter den 67 Befragungsteilnehmenden waren 34 japanische Lehrende und 26 deutsche Lehrende. 46 davon hatten mehr als 10 Jahre Unterrichtserfahrung, nur 4 unterrichteten weniger als 3 Jahre. 23 % der befragten Lehrenden hatten einmal an einer Fortbildung zum Thema Sprachlernspiel teilgenommen und 65 % hatten Interesse an einer solchen Veranstaltung gehabt (vgl. ebenda, S. 132).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die befragten Lehrenden, sowohl deutsche als auch japanische, eine positive Stellung gegenüber Sprachlernspielen hatten. Durch die relativ niedrig Rücklaufquote der Fragebogen kann man annehmen, dass die Problematik „Sprachlernspiel“ für die meisten japanischen Lehrenden nicht interessant oder attraktiv genug war, da es zwischen der Anzahl der deutschen (26) und die der japanischen (34) Beteiligten keinen großen Unterschied gab, obwohl die Befragungen in Japan durchgeführt wurden.

Die Mehrheit der Befragten verwendeten Sprachlernspiele nicht regelmäßig und setzten sie in einem Semester nur ein- bis dreimal ein (vgl. ebenda, S. 135). Manche Lehrenden meinten, dass die Lernenden Zeit für die Gewöhnung haben sollten (vgl. Niewalda 2015, S. 146). Viele Lehrende waren der Meinung, dass Sprachlernspiele aufwendige Vorbereitungen benötigen und bei der Durchführung zeitintensiv sein können (vgl. ebenda, S. 148). Die japanischen Befragten wiesen noch darauf hin, dass sie als Lehrende keine Erfahrungen mit Sprachlernspiele in eigenen Lernprozessen gemacht haben, und wussten deswegen nicht, wie man das macht (vgl. ebenda, S. 150f.). Darüber hinaus sollen die Rahmenbedingungen wie Gruppenstärke, Raumbedingungen und das Image der Universität eine entscheidende Rolle im Spieleinsatz spielen. Ein japanischer Lehrer schrieb, dass Sprachlernspiele an bestimmten Universitäten nicht erwünscht sind, sogar als Tabu betrachtet werden (vgl. ebenda, S. 151f.).

Infolgedessen kann man sagen, dass Sprachlernspiele im DaF-Unterricht in Japan auch nur eine Randerscheinung im Unterricht sind, obwohl der Einsatz von Sprachlernspielen von den Lernenden befürwortet wird. Die Wirkung vom Spieleinsatz wird in der Praxis von den Lehrenden bestätigt. Allerdings finden

die meisten Befragten, dass es zeitintensiv ist, die Spiele vorzubereiten und durchzuführen.

### 3.4.2.3 *Empirische Forschungen zum Einsatz der Sprachlernspiele in China*

Eine systematische Forschung zum Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht in China ist nicht zu finden. Zwei Dissertationsarbeiten zu den Unterrichtsmethoden liefern einen begrenzten Blick zum Spieleinsatz im chinesischen DaF-Unterricht für das Vokabellernen.

Beide Dissertationsarbeiten versuchen, die verschiedenen Lernstrategien für Vokabellernen im DaF-Unterricht in China zu vergleichen. Während Yeh (2014) die Akzeptanz von verschiedenen Methoden bei chinesischen Lernenden untersucht, spielt bei der Untersuchung von Yang (2017) die Effektivität von verschiedenen Methoden die Hauptrolle.

Die Forschung von **Yeh (2014)** befasst sich mit der Akzeptanz von fünf verschiedenen Wortschatzlernmethoden bei chinesischen Lernenden. In der Forschung werden insgesamt 754 Germanistik-Studierende befragt (vgl. ebenda, S. 116), um ihre Meinung gegenüber den verschiedenen Methoden zu sammeln. Dabei werden die linguistisch-kognitive Methode, die situativ-imitative Methode, Sprachlernspiele, multimediale und internetgestützte Methoden und die Vermittlung von Wortschatzlernstrategien und -techniken als Methode berücksichtigt (vgl. ebenda, S. 80). Die Forschung zeigt, dass die Befragten nur sehr wenig Erfahrung mit Sprachlernspielen haben (vgl. ebenda, S. 119). Die Methode wird von der Mehrheit der Befragten als positiv bewertet (vgl. ebenda, S. 149). Allerdings zeigen Sprachlernspiele im Vergleich mit anderen Methoden relativ niedrigere Akzeptanz (vgl. ebenda, S. 199). Die Akzeptanz der linguistisch-kognitiven Methode liegt am höchsten (vgl. ebenda, S. 194).

**Yang (2017)** hat vier Methoden verglichen. Zwei davon sind in China weit verbreitet und häufig eingesetzt, nämlich Auswendiglernen und Vokabellernen im Wortfeld. Die anderen zwei sind in China selten eingesetzt, nämlich das „Memory“-Spiel und digitale Lernprogramme (vgl. ebenda, S. 147). Die empirische Forschung wird nach dem Forschungsverfahren des Lateinischen Quadrats durchgeführt, dauert insgesamt sechs Wochen bzw. acht Unterrichtsstunden an einer chinesischen Universität. Insgesamt haben 45 chinesische Bachelor-Studierende im Fach Germanistik an der Forschung teilgenommen. Als Datenerhebungsmethoden werden Tests und Befragungen eingesetzt, um Lernfortschritte, Lernerbiographie und Meinungen gegenüber eingesetzten Methoden von den Lernenden zu sammeln. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass Sprachlernspiele

im Vergleich zu den traditionellen Methoden besser von den Studierenden bewertet werden, weil sie die Atmosphäre im Unterricht verbessern und interaktionsanregender sind (vgl. ebenda, S. 190). Auch die Testergebnisse bestätigen die bessere Wirkung vom Sprachlernspiel als Auswendiglernen und Wortfeld-Methode (vgl. ebenda, S. 208). Außerdem wird herausgefunden, dass die Lernenden kaum Erfahrung mit spielerischer Übungsform haben (vgl. ebenda, S. 188).

Die zwei Forschungen bestätigen, dass der Einsatz von Sprachlernspielen bis jetzt eine seltene Methode im DaF-Unterricht in China ist. Anders als in Deutschland, gewinnt der Spieleinsatz im Fremdsprachenunterricht erst in den letzten Jahren Aufmerksamkeit in China. Es gibt kaum von Chinesen konzipierte Lehrwerke mit Sprachlernspielen oder Spielesammlungen für Fremdsprachenunterricht. Erst in der jüngeren Zeit gewinnt das Spiel Raum in chinesischen DaF-Lehrwerken. **Liangs (2018)** Untersuchung zur spielerischen Übungen in den Lehrwerk-Reihen „Studienweg Deutsch“ gibt den ersten Überblick über Spiele in chinesischen DaF-Lehrwerken. Es wird herausgefunden, dass spielerische Übungen in genannten Lehrwerken etwa 7 % bis 10 % der Gesamtübungen einnehmen, wobei Rollenspiele und Brainstorm auch spielerischen Übungen zugeordnet werden (vgl. ebenda, S. 102). Nach eigener Unterrichtserfahrung bemerkt Liang (ebenda, S. 103), dass spielerische Übungen sehr zeitaufwendig sind. Viele Lehrende behandeln die spielerischen Übungen nicht, weil sie keine Zeit dafür haben. Oder sie führen solche Übungen mit traditioneller lehrerzentrierter Methode durch. Außerdem wirken sich die mangelnden Variationen nach bestimmter Zeit nur langweilig für die Lernenden aus.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass Sprachlernspiele in China genau so wenig wie in Japan behandelt werden. Es gibt bisher keine systematische Forschung zum Einsatz von Sprachlernspielen. Diese werden auch in der Unterrichtspraxis wenig verwendet.

#### *3.4.2.4 Schlussfolgerung zu den empirischen Forschungen*

Jede der vorgestellten Forschungen besitzt ihre eigene Perspektive zum Thema Sprachlernspiel. Manche Forschungen betrachten hauptsächlich subjektive Meinungen (vgl. Kleppin 1980; Mátyás 2009; Niewalda 2014, 2015; Liang 2018). Andere Forschungen versuchen die Wirkung des Spieleinsatzes mit Hilfe von Tests zu bestätigen (vgl. Steinhilber 1986; Jentges 2007; Kacjan 2008; Yang 2017).

Durch die Studien in den letzten 10 Jahren kann festgestellt werden, dass die Lern- und Lehrtradition den Einsatz von Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht stark beeinflussen können. Aufgrund verschiedener Lerntraditionen

können verschiedene Spieltypen vorkommen (vgl. Mátyás 2009). Die Problematik vom Sprachlernspiel ist im Fremdsprachunterricht in China, genau wie in Japan, sehr wenig erforscht. Der Einsatz von Sprachlernspielen kann von den betroffenen regionalen Rahmenbedingungen be- oder sogar verhindert werden. Deswegen ist es sinnvoll, eine Organisationsmethode für spielerische Unterrichtsmethoden zu entwickeln, die in die Lehr- und Lerntradition und die spezifischen Rahmenbedingung in China integriert werden kann. Die „westliche“ Methode soll modifiziert werden, um sich dem chinesischen Unterricht anzupassen und dort Raum zu erhalten. Auch Jentges (2007, S. 123) spricht über weiteren Forschungsbedarf zum Spieleinsatz in anderem Lernkontext.

Obwohl die Forschungen einen wichtigen Beitrag zum Sprachlernspiel geleistet haben, zeigen sie einige gemeinsame methodische Schwächen:

1. Die Dauer der empirischen Forschungen ist m. E. ungenügend. Die Experimentierzeit der Wirkungsforschungen mit Tests dauert von 14 Tage (vgl. Steinhilber 1986) bis drei Monate (vgl. Jentges 2007). Es fehlen Langzeitergebnisse, die die Wirkungen von Sprachlernspielen auf Lernfortschritte bestätigen können.
2. Die eingesetzten Spiele werden meistens nicht als normaler Unterrichtsbestandteil behandelt, sondern als Forschungsmethode in Sonderstunden oder Sonderkursen eingesetzt. Bei der Kleppin- und Niewalda-Forschung beispielsweise werden die eingesetzten Spiele nicht in die Unterrichtseinheit integriert. In der Niewalda-Forschung (2014) finden die Diskussionen gleich nach dem Spiel in derselben Stunde statt. So ist der Unterricht wegen des Spieleinsatzes und der Befragung bzw. Diskussion nicht vollständig. Bei der Forschung von Jentges (2007) nehmen die Probanden in einer spielspezifischen Lehrveranstaltung teil.
3. Die Anzahl der eingesetzten Spiele ist begrenzt. In der Forschung von Kleppin (1980) werden 11 Spiele analysiert, während die ganz Forschung 2 Semester dauert. Die Niewalda-Forschung hat nur 2 Spiele analysiert. Das heißt, dass die Sprachlernspiele auch in den meisten genannten zum Spieleinsatz nicht als reguläre Unterrichtsmethode eingesetzt werden.
4. Bei der Mehrheit der Forschungen zu den Wirkungen der Sprachlernspiele auf den Lernfortschritt handelt es sich um Vokabellernen (vgl. Jentges 2007; Kacjan 2008; Yang 2017), aber nicht um die ganzheitliche Sprachfähigkeit. Sprachlernspiele sind allerdings in allen Unterrichtsphasen zur verschiedenen Lernzielen einsetzbar (vgl. Kleppin 2017, S. 325).
5. Bei der Mehrheit der Wirkungsforschungen bezüglich Lernfortschritt werden die Unterrichtsverläufe der Kontrollgruppe nicht genau dargestellt (vgl.

- Steinhilber 1986; Kacjan 2008). Es kann nicht festgestellt werden, ob der bessere Lernfortschritt von der spielerischen Methode oder nur von einer längeren Übungszeit und mehr Übungsmöglichkeiten verursacht wird.
6. Es gibt keinen Vergleich auf der zeitlichen Ebene. Es wird nicht nachgewiesen, ob Sprachlernspiele mehr Zeit im Unterricht in Anspruch nehmen als vergleichbare traditionelle Übungen.
  7. Bis heute ist der Einsatz von Sprachlernspielen im Unterrichtsalltag an chinesischen Universitäten unsystematisch erforscht. Die interkulturelle Barriere wird von Koenig (2003, S. 16) als Schwierigkeit des Spieleinsatzes angesehen. Der sozialkulturelle Hintergrund, die Rahmenbedingungen vor Ort, die Lern- und Lehrtradition sowie deren Einfluss auf Spieleinsatz werden unzureichend betrachtet.

### 3.5 Zwischenfazit

Es kristallisiert sich heraus, dass das Sprachlernspiel eine wichtige Unterrichtsmethode sein soll. Die im Kapitel 3.3 diskutierten Effekte zeigen, dass Sprachlernspiele einen speziellen Beitrag für DaF-Unterricht in China leisten können:

Sprachlernspiele können die Lernenden motivieren, weil sie lustanregend sind und eine angstfreie Unterrichtsatmosphäre bilden können. Durch Sprachlernspiele kann die Gruppenzugehörigkeit gefördert werden, sodass man sich in der Gruppe sicher fühlt. Da Angst, Peinlichkeit und Stress zur Schweigsamkeit im Unterricht führen (vgl. Smith und King 2018, 325), können eine verbesserte Unterrichtsatmosphäre und starke Gruppenzugehörigkeit die Kommunikationsbereitschaft (WTC) fördern.

Außerdem werden Sprachlernspiele meistens in der Form von Gruppen- oder Partnerarbeit durchgeführt, was für die Erhöhung von WTC auch von besonderer Bedeutung ist (siehe Kapitel 2.2.4). Diese beide Sozialformen sind eben für guten Großgruppenunterricht vorrangig (siehe Kapitel 2.2.3.2).

Sprachlernspiele bieten Chancen für kontextuelles Lernen mit allen Sinnen an, erhöhen Aufmerksamkeit und Sprechzeit und fördern autonomes Lernen (siehe Kapitel 3.3.2.3). Mit der erhöhten Motivation und Interaktion im Unterricht ist zu erwarten, dass Sprachlernspiele die sprachliche Fähigkeit der Lernenden begünstigen können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Sprachlernspiele eine ideale Unterrichtsmethode gegen die Schweigsamkeit und den Interaktionsmangel der chinesischen Fremdsprachenlernenden sein können. Allerdings wird die Wirkung



von Sprachlernspielen im DaF-Unterricht noch nicht systematisch erforscht, sowie deren Einsetzbarkeit und Akzeptanz im chinesischen Kontext.

In der vorliegenden Untersuchung wird versucht, den heutigen Untersuchungsstand zum Einsatz der Sprachlernspiele im Fremdsprachenunterricht zu ergänzen. Die Effizienz von Sprachlernspielen im chinesischen DaF-Unterricht wird auf Leistungs- und Motivationsebenen überprüft. Außerdem wird die praxisorientierte organisatorische Methode des Einsatzes der Sprachlernspiele in China mit einbezogen. Dabei wird beispielsweise herausgefunden, ob Sprachlernspiele zeitlich genau so effizient wie traditionelle Übungen organisiert werden können, und ob man traditionelle Übungen als Sprachlernspiele adaptieren kann. Das letzte Ziel ist für den DaF-Unterricht in China von herausragender Bedeutung, weil es kaum Spielesammlungen für den Fremdsprachenunterricht in China gibt und man manchmal mit einem bestimmten Lehrwerk arbeiten muss, das kein spielerisches Element enthält. Der Blick richtet sich eben auf die regionale Besonderheit und deren Einfluss auf den Spieleinsatz, weil die Rahmenbedingungen in China anders als die in Europa sind (siehe Kapitel 2.2).

Darüber hinaus sollen die Sprachlernspiele als fester Bestandteil eines einheitlichen Unterrichts integriert werden, sodass sie als eine reguläre Methode des Unterrichts von Studierenden wahrgenommen werden können. Außerdem kann die ganzheitliche Wirkung von Sprachlernspielen aufs Erlernen einer Fremdsprache dadurch überprüft werden, was bisher noch nicht systematisch behandelt wird. Im Folgenden wird die Herangehensweise der empirischen Untersuchung veranschaulicht.

