
EINE EXPLORATIVE EMPIRISCHE STUDIE ZUR EFFIZIENZ DER SPRACHLERNSPIELE AUS SICHT DER LERNENDEN

GERGANA BOYANOVA

Lehrstube für Fremdsprache

Gergana Boyanova. EINE EXPLORATIVE EMPIRISCHE STUDIE ZUR EFFIZIENZ
DER SPRACHLERNSPIELE AUS SICHT DER LERNENDEN

In der vorliegenden Arbeit werden die Einstellungen erwachsener Fremdsprachenlerner zu Sprachlernspielen in Bezug auf ihre Nützlichkeit für den individuellen Fremdsprachenerwerb untersucht. Anders als in vergleichbaren Studien, in denen Meinungen von Lernenden zum Fremdsprachenerwerb erforscht werden, wird hier nicht das „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ zugrunde gelegt, sondern ein Versuch durchgeführt, Einstellungen als latente Dispositionen mittels einer statistischen Hauptkomponentenanalyse zu eruieren.

Im Rahmen der empirischen Untersuchung werden elf relevante fremdsprachenspezifische Dimensionen isoliert und benannt, die hinter den Einstellungen der Lernenden stehen und ihre subjektiven Einschätzungen über die Wirksamkeit von Spielen im Vergleich zu anderen fremdsprachigen Aktivitäten erklären. Die Analyse der Lernereinstellungen zum Spielen im Fremdsprachenunterricht führt zu vier Faktoren, die die Bedingungen der Nützlichkeit von Sprachlernspielen näher konstituieren. Die Arbeit schließt mit insgesamt neun ausdifferenzierten Hypothesen, die aus den empirischen Ergebnissen aufeinander aufbauend generiert werden.

Schlüsselwörter: Fremdsprachenerwerb – Sprachlernspiele – individuell variierende Faktoren – subjektive Einstellungen – Hauptkomponentenanalyse

Гергана Боянова. ЕКСПЛОРАТИВНО ЕМПИРИЧНО ИЗСЛЕДВАНЕ ЗА ЕФЕКТИВНОСТТА НА УЧЕБНИТЕ ЕЗИКОВИ ИГРИ ОТ ГЛЕДНА ТОЧКА НА УЧЕЩИТЕ

В настоящата работа се изследват нагласите на учещите чужд език към учебните езикови игри с оглед на полезността им за индивидуалното усвояване на чужд език. За

разлика от подобни проучвания, които изследват мнението на учещите относно ученето на чужди езици, тук не се изхожда от „изследователската програма на субективните теории“, а се прави опит за идентифициране на нагласите като латентни диспозиции чрез статистически анализ на главните компоненти.

В рамките на емпиричните изследвания се изолират и идентифицират единадесет релевантни чуждоезикови измерения, които изразяват нагласите на учещите и обясняват техните субективните оценки за ефективността на игрите в съпоставка с други чуждоезикови дейности. Анализът на нагласите на учащите към играта в часа по чужд език извежда четири други фактора, които допълнително дефинират условията за полезност на езиковите игри. Работата завършва с общо девет диференцирани, генерирани от емпиричните резултати хипотези, които взаимно се надграждат.

Ключови думи: усвояване на чужд език – учебни езикови игри – индивидуално вариращи фактори – субективни нагласи – анализ на главните компоненти (АГК)

Gergana Boyanova. AN EXPLORATIVE EMPIRICAL STUDY ON THE EFFICIENCY OF THE LANGUAGE LEARNING GAMES FROM A LEARNER'S ' PERSPECTIVE

The paper examines the attitudes of adult foreign language learners to language learning games in terms of their usefulness for individual language acquisition. Unlike other such studies that explore learners' views on language learning, this study does not employ the “Research Program Subjective Theories”, but makes an attempt at identifying attitudes as latent dispositions by means of principal component analysis.

The empirical research isolates and identifies eleven relevant foreign language-specific dimensions that are behind learners' attitudes and explain their subjective assessments of the effectiveness of games compared to other foreign language activities. The analysis of learner attitudes to games in foreign language classes outlines four additional factors that further define the conditions of usefulness of language learning games. The study concludes in nine differentiated hypotheses, generated by the empirical results, which build on each other.

Keywords: foreign language acquisition – language learning games – individually varying factors – subjective attitudes – principal component analysis (PCA)

1. EINLEITUNG

Im Folgenden werden die wichtigsten Resultate der im Rahmen meiner Doktorarbeit durchgeführten empirischen Studie über die Effizienz der Sprachlernspiele vorgestellt. 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. Die Idee für die Untersuchung 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 Fremdsprachenlernender 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.

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 fremdsprachenspezifischer 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 war ich auch bestrebt, bei der Suche nach Antworten auf die konkret gestellten Forschungsfragen einen, wenn auch bescheidenen, Beitrag zu einer einheitlichen Methodologie der empirischen Fremdsprachenforschung zu leisten. 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.

In der vollständigen Fassung (Boyanova Marinova 2007) der Untersuchung sind die Ausführungen zum Thema inhaltlich in fünf Kapitel gegliedert:

Im **1. Kapitel (Explizierung der Fragestellung)** werden die wichtigsten Probleme, die diese Arbeit zu lösen hat, dargestellt und deutlich abgegrenzt, damit sie schließlich als wissenschaftliche Fragestellungen formuliert werden 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 Fremdsprachenerwerb (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.

Im Folgenden wird eine kürzere Fassung der ursprünglichen Arbeit dargestellt, die jedoch deren Logik und strukturellem Aufbau folgt. Vor allem habe ich hier auf die ausführliche spieltheoretische Argumentation verzichtet und den empirischen Teil der Untersuchung in Vordergrund gebracht. Der Fokus liegt hier auf der funktionalen Beschreibung aller Forschungsphasen, also der Planung und des tatsächlichen Ablaufs der empirischen Untersuchungsphase, wie auch der Auswertung der Daten und deren Analyse und Interpretation.

Abbildungen und Diagramme, die eng mit den Ausführungen verbunden sind, sind an den entsprechenden Stellen in den Text eingebunden; andere, die die Untersuchungsergebnisse nur illustrieren oder ergänzen, werden gesondert, in der vollständigen Fassung der Arbeit (Boyanova Marinova 2007) in einem Anhang dargestellt, und in dieser kürzeren Fassung jedoch fortgelassen.

2. THEORETISCHES

2.1. Problemstellung

Die Problematik des Spiels in Bezug auf Fremdsprachenlernen ist vor allem mit der in den 1970er 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.

In der ursprünglichen Fassung dieser Untersuchung wurde versucht, über den Sprachgebrauch des Wortes Spiel und die historische Entwicklung des Spielbegriffs einige für die theoretische Konzeptualisierung und den anschließenden empirischen Teil wichtige Bezüge zu erarbeiten. Im Laufe der empirischen Studie wird der Blick auf den didaktischen Gebrauch des Spiels im Fremdsprachenunterricht begrenzt. Im Unterschied zu der vollständigen Fassung wird hier schon im Vorhinein eine Reduzierung der Spielerscheinungen vorgenommen.

Dem umfangreichen Fragenkomplex aller Spieltheorien kann natürlich nicht in einer einzigen Studie erschöpfend nachgegangen werden. 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 steht 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 Fremdsprachenlernender 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.

2.2. 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 ein jeder 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 verschieden 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 Spielerscheitungen 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 (z. B. bei 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 (1977) Definition am geeignetsten. Er 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. 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 situiert** – 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.

2.3. Potenzielle Leistungen des Spiels beim Fremdspracherwerb

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 der vollständigen Fassung der Arbeit aufgeführten

Aspekte, Merkmale und Funktionen des Spiels wären 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 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 Fremdsprachen- chenerwerb 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 Zweitsprachenerwerb 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 im Kontext des Fremdsprachenerwerbs 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*, 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 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. 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 ausprobieren 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 Fremdsprachenerwerb 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 wird in vielen Spieltheorien 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 Lerner. Die Merkmale des Wetteiferns, 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 Wettkampfscharakter, 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 natürliche 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, lie-gen 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/Ballachey 1962: 146).

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 Fremdsprachenlerner* 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 **Fremdspracherwerb** werde ich mich auf die Ausführungen der Arbeitsgruppe Fremdspracherwerb Bielefeld (1996) beziehen, in denen unter „Fremdspracherwerb“ 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 zu- gunsten 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 Fremdspracherwerb 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 Beiträge 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:

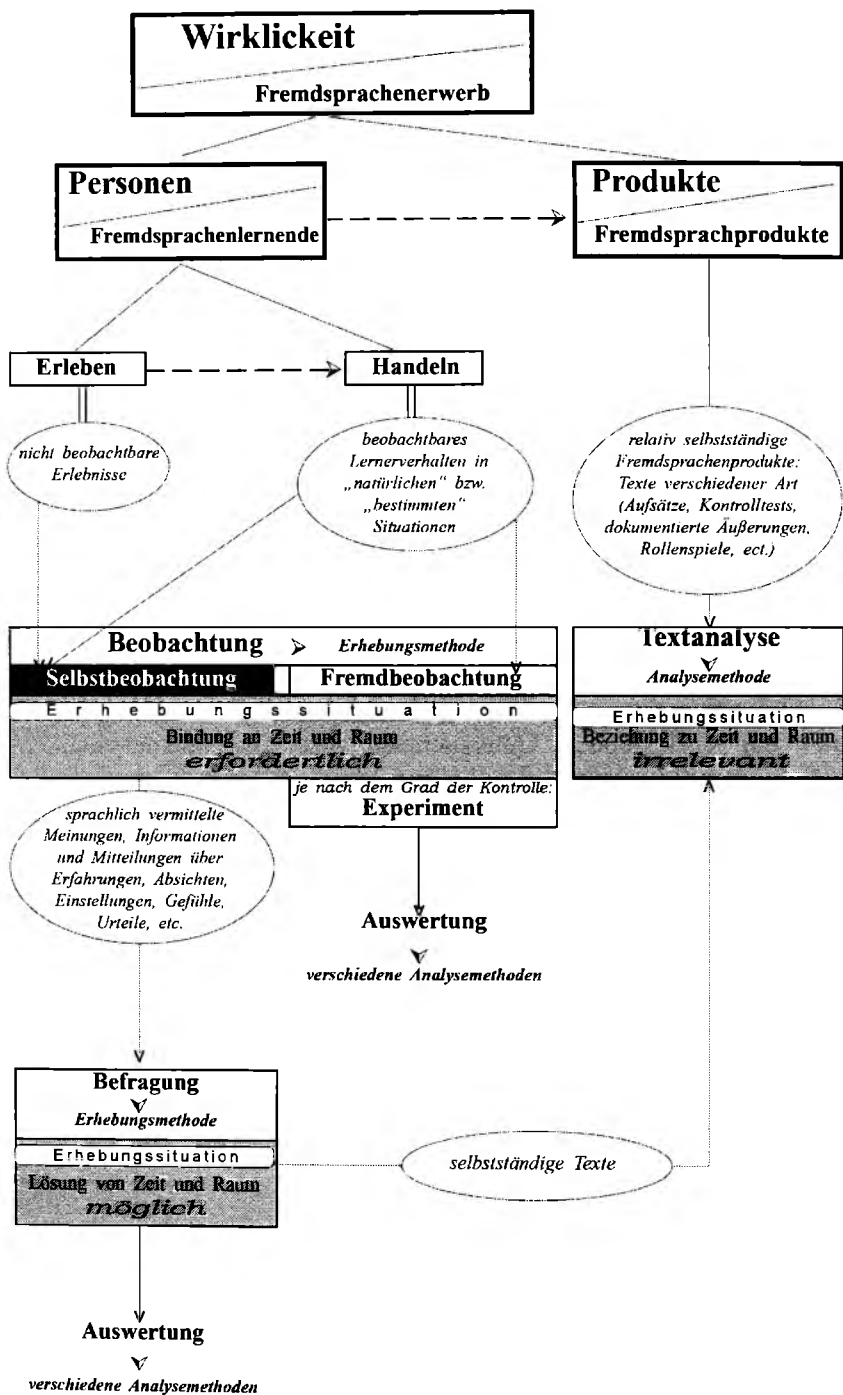


Abb.1
Eigene Quelle
(in Anlehnung an Atteslander 1995:72, Abb.2-11)

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 stattgefundene 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, 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 Fremdspracherfolg 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 schriftlichen 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 verbundene methodologische 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 Fremdspracherwerb

Untersuchungsphase I

Ziel:

Untersuchung der Lernereinstellungen zur Effizienz von Sprachlernspielen im Vergleich mit anderen Fremdsprachenaktivitäten

Untersuchungsphase II

Ziel

Untersuchung der Lernereinstellungen zu notwendigen Voraussetzungen für die Effizienz der Sprachlernspiele im Fremdsprachenunterricht

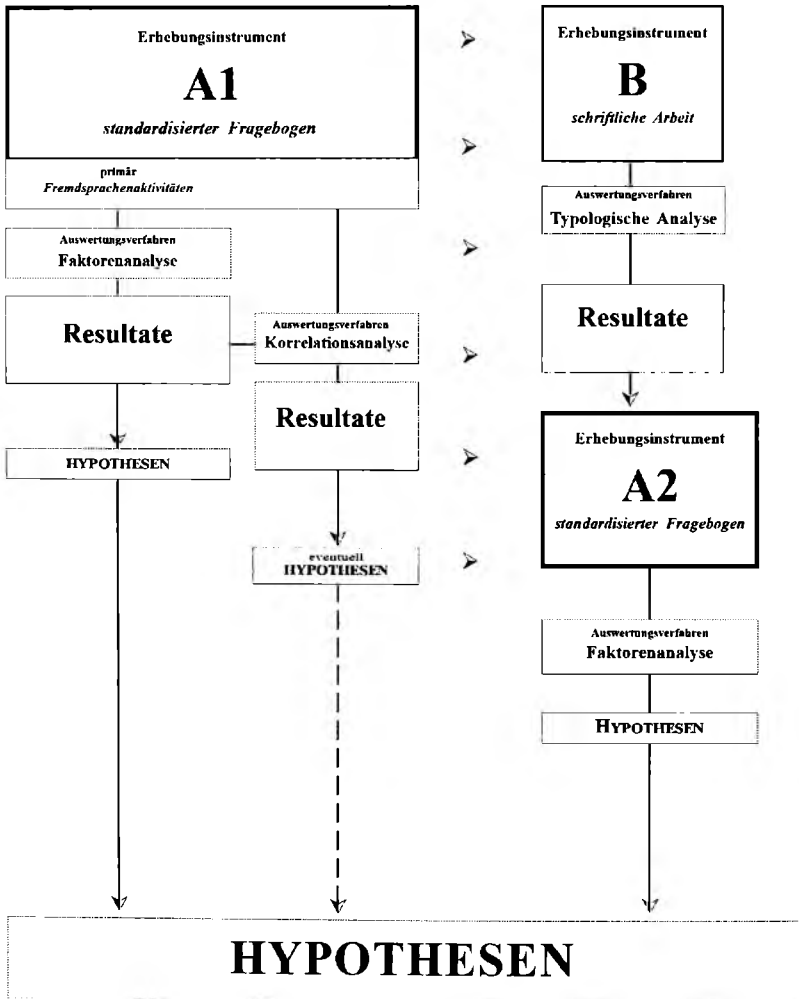


Abb.2

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: **A1**). 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

sechsenddreißig typische Fremdsprachenaktivitäten. Als Anhaltspunkt bei der Entwicklung dieser sechsenddreißig 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 sechsunddreißig 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:A1, Frage 3, A–L). Im Unterschied zur Bewertung der Nützlichkeit der sechsunddreißig 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:A1)
- Kooperationsbereitschaft + Diskussionsbedürftigkeit vs.
Selbstständigkeit + Eigenständigkeit
(Items A, E, H, L, Frage 3, Anhang:A1)
- Intuitivität + praktische Orientiertheit vs.
Rationalität + Neigung zur Theoretisierung
(Items C, D, G, I, Frage 3, Anhang:A1)

Zwei Items im Fragebogen **A1** (M, N, Frage 3, Anhang:**A1**) 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:**A1**) 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 in deutscher Übersetzung im Anhang: **A2** 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 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

* 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.

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 hypothesisieren, kann praktisch die durchgeführte Faktorenanalyse nicht ausgewertet werden.

Die Faktoren sind zugleich die konkreten Dimensionen des entstandenen Faktorraumes. 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.

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

* 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.

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 α zwischen den Vektoren und deren Länge ausgedrückt. Die Korrelation ist größer, wenn der Winkel bei konstanten Längen kleiner ist. Präzise gilt

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

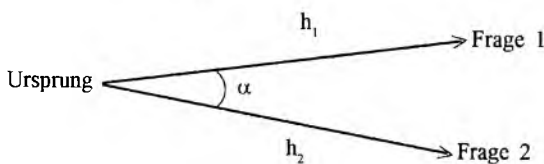


Abb.3
Quelle:
Holm 1976:11, Zeichnung 1

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.

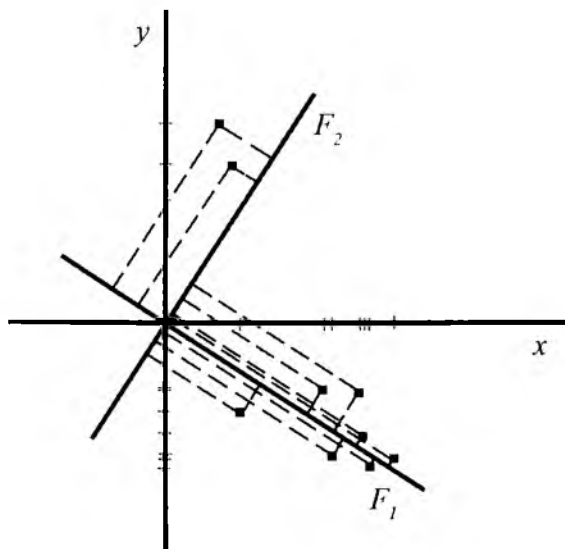


Abb.4
Eigene Quelle
(vgl. andere graphische
Interpretation der Faktorextraktion
Bortz 1993:478, Abb.15.1.)

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)

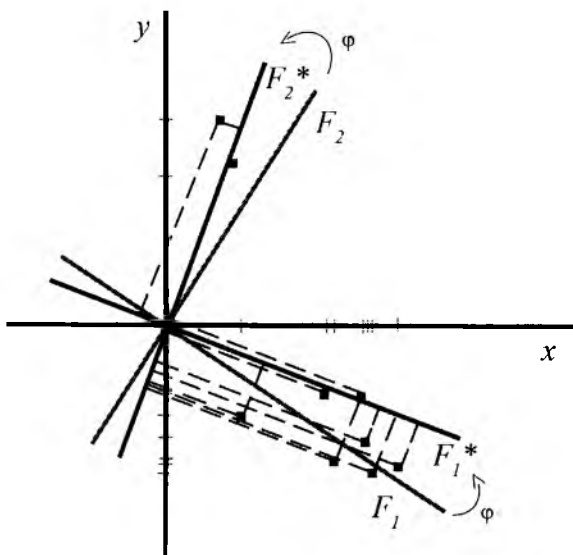


Abb.5
Eigene Quelle

Die Faktorisierung bei der Hauptkomponentenanalyse ist nur eine der unendlich vielen Lösungen. Das Koordinatensystem auf **Abbildung 5** ist um einen beliebigen Winkel ϕ 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.

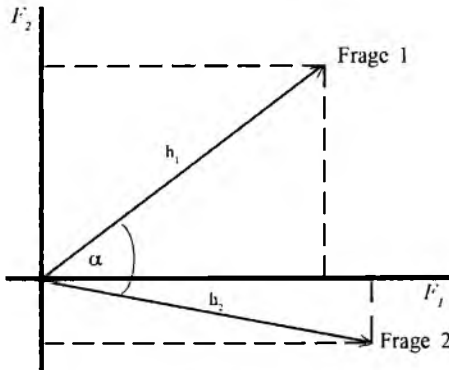


Abb.6
Eigene Quelle
(vgl. ähnliche Darstellung
mit 4 Fragen
bei Holm 1976:13, Zeichnung 2)

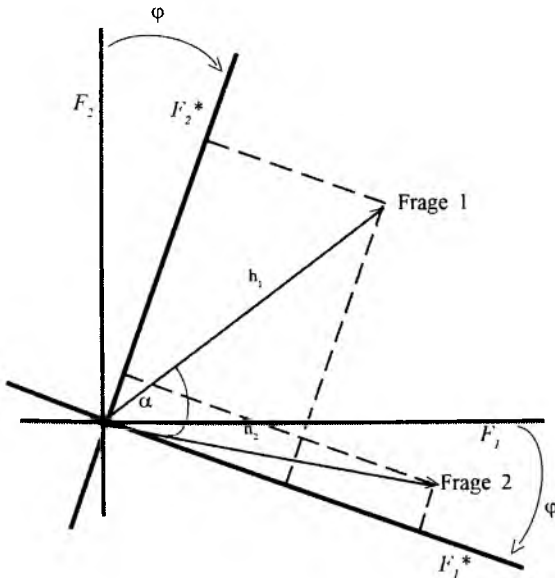


Abb.7
Eigene Quelle
(vgl. ähnliche Darstellung
mit 4 Fragen
bei Holm 1976:17, Zeichn. 3,
und mit 6 Variablen
bei Bortz 1993:482, Abb.15.2.)

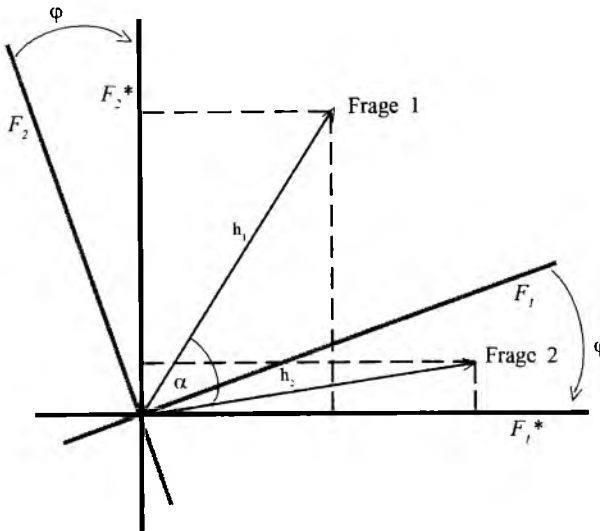


Abb. 8
Eigene Quelle

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 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 Typenkonstruktion: 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 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

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 durchgeführt. So konnte der Stichprobenplan zufriedenstellend realisiert und eine sehr hohe Rücklaufquote erreicht werden. Für die Studie wurden nur diejenigen Fragebögen verwertet, die vollständig und korrekt ausgefüllt waren.

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 erlernten 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 und kommen in nachfolgenden Diagrammen und Tabellen mit Abkürzungen vor.

Var 1: LAUTLESE	für <i>Lautlesen</i>
Var 2: DIKTATE	für <i>Diktate</i>
Var 3: NACHERZ	für <i>Erzählen und Nacherzählen</i>
Var 4: WIEDERHO	für <i>Wiederholungen im Chor</i>
Var 5: UBER_M_F	für <i>Übersetzen aus der MS* in die FS**</i>
Var 6: UBER_F_M	für <i>Übersetzen aus der FS in die MS</i>
Var 7: FR_GESPR	für <i>Freie Gespräche in der FS</i>
Var 8: GR_UBUNG	für <i>Automatisierende grammatische Übungen (mit Lehrer)</i>
Var 9: LX_UBUNG	für <i>Lexikalische Übungen (mit Lehrer)</i>
Var 10: WETTBWB	für <i>Fremdsprachenwettbewerbe</i>
Var 11: LIEDER	für <i>Lieder in der FS</i>
Var 12: WORTER_S	für <i>Selbständiges Wortlernen (schreiben, wiederholen)</i>
Var 13: AUSWEND	für <i>Auswendiglernen von Texten</i>
Var 14: HV	für <i>Texte zum Hörverstehen</i>
Var 15: LV	für <i>Texte zum Leseverstehen</i>
Var 16: REFERATE	für <i>Selbständiges Halten von Vorträgen, Referaten in der FS</i>
Var 17: VORLESUN	für <i>Vorlesungen fremdsprachiger Lektoren</i>
Var 18: GRAMMAT	für <i>Theoretische Erklärungen grammatischer Regeln (Lehrer)</i>
Var 19: LEXIK	für <i>Erläuterungen über Wortbedeutungen und Ausdrücke (Lehrer)</i>
Var 20: KONTROLL	für <i>Schriftliche Kontrollarbeiten</i>
Var 21: PRUFUNG	für <i>Mündliche Prüfungen</i>
Var 22: TESTS_S	für <i>Selbständiges Testen</i>
Var 23: DISKUSS	für <i>Diskussionen und (formale) Debatten in der FS</i>
Var 24: PROJEKT	für <i>Projekte in der FS</i>
Var 25: SPIELE	für <i>Spiele in der FS</i>
Var 26: ROLLEN	für <i>Rollenspiele, Theater in der FS</i>
Var 27: DIALOGUE	für <i>Situationen (ohne Vorbereitung)</i>
Var 28: LESEN_S	für <i>Selbständiges Lesen in der FS (Bücher, Zeitschriften u.a.)</i>
Var 29: VIDEO	für <i>Videoprogramme zum Fremdsprachenlernen</i>
Var 30: FERNSEH	für <i>Fernsehen und Filme in der FS (ohne konkretes Lernziel)</i>

* MS = Muttersprache

** FS = Fremdsprache

Var 31: ESSAY	für <i>Aufsätze und Essays</i>
Var 32: WORTERBU	für <i>Wörterbucharbeit</i>
Var 33: INTERNET	für <i>Arbeit mit Internet</i>
Var 34: THEORIEB	für <i>Benutzung theoretischer Grammatikbücher, Tabellen, Modelle</i>
Var 35: AUDIO	für <i>Audioprogramme zum Fremdsprachenlernen</i>
Var 36: RADIO	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)

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

Var 38: GRUPPE	für A
Var 39: VORBEREI	für B
Var 40: PRAGMAT	für C
Var 41: ABSTRAKT	für D
Var 42: EIGENSTE	für E
Var 43: IMPROVIS	für F
Var 44: RAZIO	für G
Var 45: UMSEHEN	für H
Var 46: INTUITIO	für I
Var 47: KONTAKTE	für J
Var 48: SPONTAN	für K
Var 49: ALLEIN	für L
Var 50: SPIELEN	für M
Var 51: SEHEN	für N

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.

Var 54: ALTER entspricht dem Alter und **Var 55: GESCHL** dem Geschlecht.

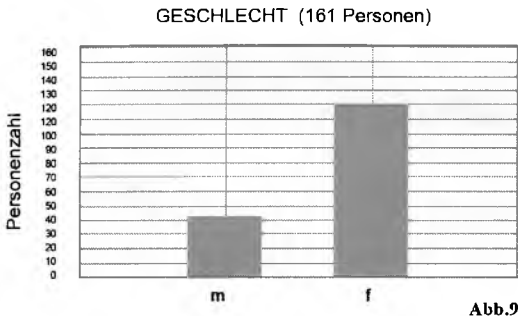
Die verschiedenen Personen (Einzelfälle) werden mit laufenden Zahlen von 1 bis 161 kodiert, in Klammern wird dazu mit (f) bzw. (m) das Geschlecht und schließlich das Alter angegeben, z. B.: „**18 (m) 21**“ oder „**161 (f) 19**“.

4.1.2. Charakterisierung der Stichprobe (Deskriptivstatistik)

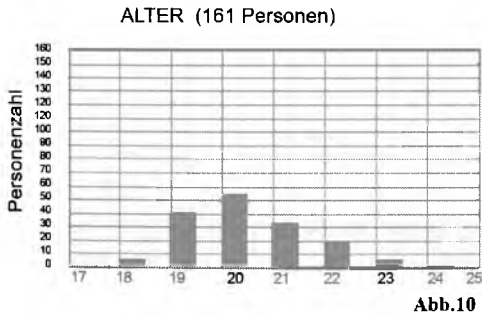
Der Fragebogen **A1** wurde an insgesamt 200 bulgarische Studenten beiderlei Geschlechts* im Alter* von 18 bis 24 Jahre (vgl. **Abb.9** und **Abb.10**) verteilt. Ergebnis der gesamten Erhebung waren 161 gültige Fragebögen. Die übrigen 39, die nicht vollständig bzw. nicht gemäß den Instruktionen ausgefüllt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

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

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?“ gibt es keine einzige eindeutig negative Antwort, die eindeutig positiven Antworten dagegen machen **62,1%** aus.

LERNEN SIE FREMDSPRACHEN GERN?

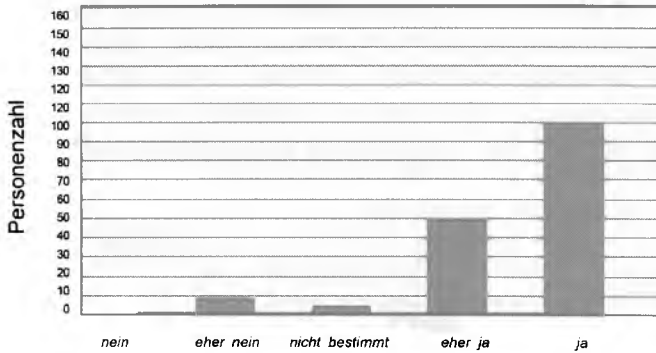
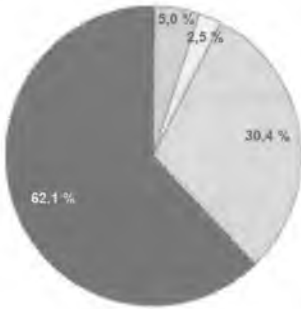


Abb.11



ANTWORTEN	%
<i>nein</i>	0,0%
<i>eher nein</i>	5,0%
<i>kann nicht bestimmten</i>	2,5%
<i>eher ja</i>	30,4%
<i>ja</i>	62,1%

Abb.12

An dieser Stelle ist mit Hilfe von zwei weiteren Diagrammen auf zwei Fragen (vgl. Fragen 4 und 5 in A1, Anhang) 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.

FREMDSPRACHEN (161 Personen)

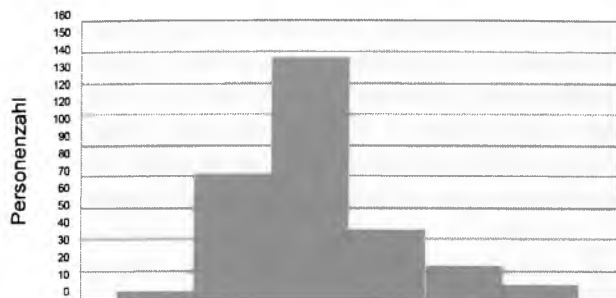


Abb.13

ERLÄRTE FREMDSPRACHEN	PERSONEN AUS DER STICHPROBE
1	1
2	47
3	61
4	33
5	13
6	4
7	1
8	1

FREMDSPRACHENLEHRER (161 Personen)

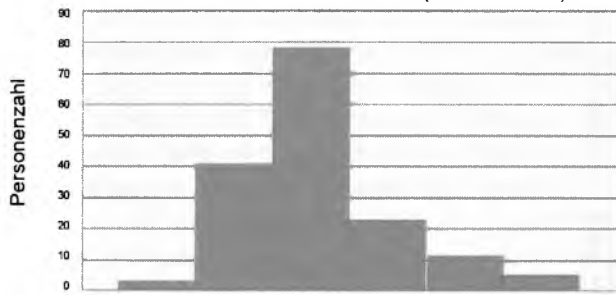


Abb.14

FREMDSPRACHEN- LEHRER	PERSONEN AUS DER STICHPROBE
< 5	3
< 10	41
< 15	78
< 25	11
< 30	5

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 zufällig 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), analysiert. Die statistische Analyse der gegebenen Noten für die Nützlichkeit der sechsunddreißig Fremdsprachenaktivitäten hinsichtlich des individuellen Fremdspracherwerbs zeigt, dass sowohl „Sprachlernspiele“ als auch „Rollenspiele“ und „Wettbewerbe“ von den Probanden relativ niedrige Bewertungen erhalten haben.

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
WETTBWB	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

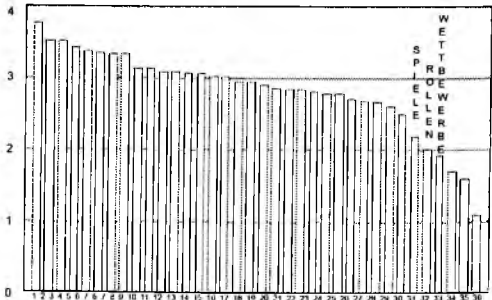


Abb.15

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 – 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.

Es wurden ebenfalls keine signifikanten Korrelationen zwischen den drei Variablen (Spiele, Rollenspiele und Wettbewerbe) und den Antworten 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), Lexikalische Übungen (0,22), Kontrollarbeiten (0,27), Mündliche Prüfungen (0,25), Wörterbucharbeit (0,22). 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 Korrelationsanalyse 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** veranschaulicht die Korrelationen aller sechsunddreißig Variablen untereinander.

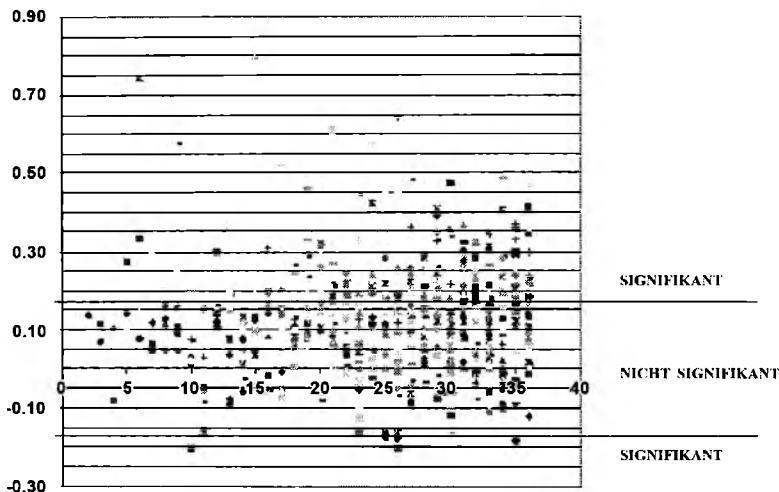


Abb.16

Auf Grund dieser Ergebnisse konnte die Faktorenanalyse fortgesetzt werden. Für die Faktorenextraktion wurde die Option *PRINCIPAL COMPONENTS* (Hauptkomponentenanalyse) 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.

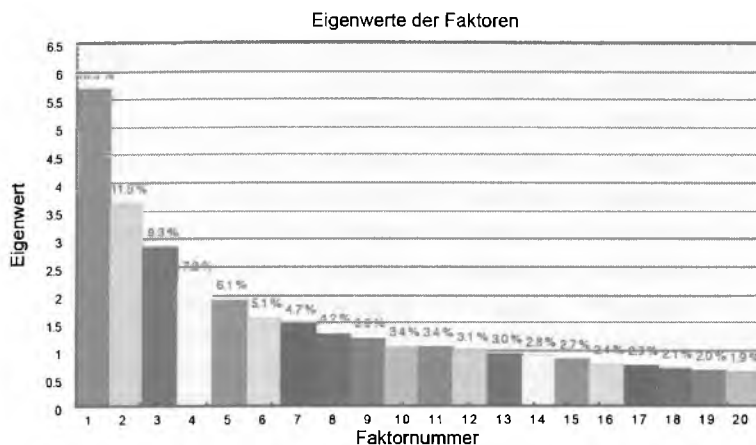


Abb.17
Eigenwerte der ersten
20 extrahierten Faktoren

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 (36) potenziell zu extrahierenden Faktoren.

No Faktor	Eigenwert	% Gesamtvarianz	Kumul. Eigenwert	% kumulativ	
1	5.669730	15.749250	5.669730	15.74925	EIGENWERT > 1
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	

Tab.2

Die maximal extrahierte Anzahl der Faktoren entspricht immer der Anzahl der Ausgangsvariablen, in diesem Fall sechsenddreißig. 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 sechsenddreißig 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**).

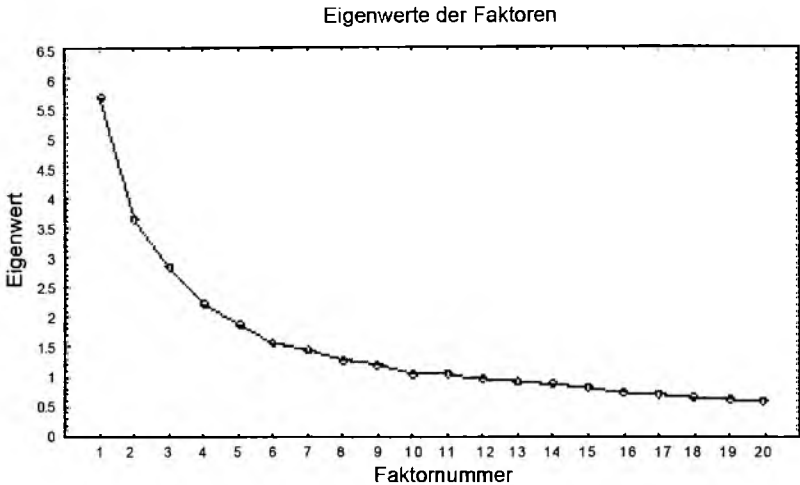


Abb.18

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.

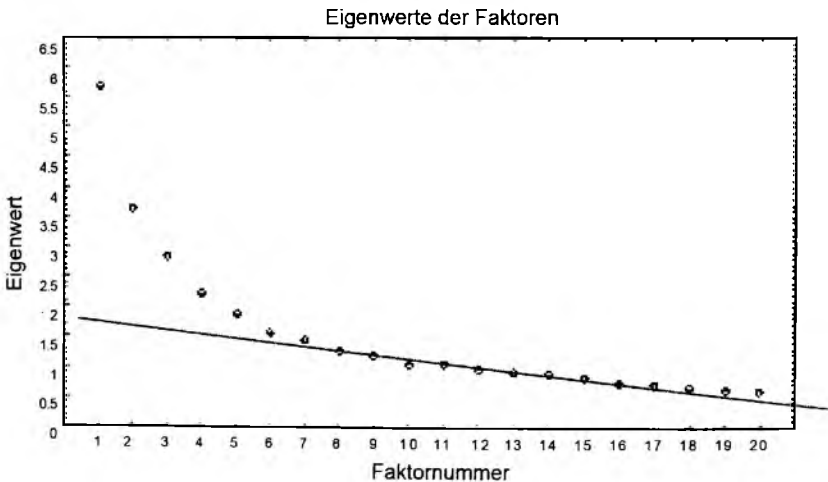


Abb.19

Eigenwerte der Faktoren

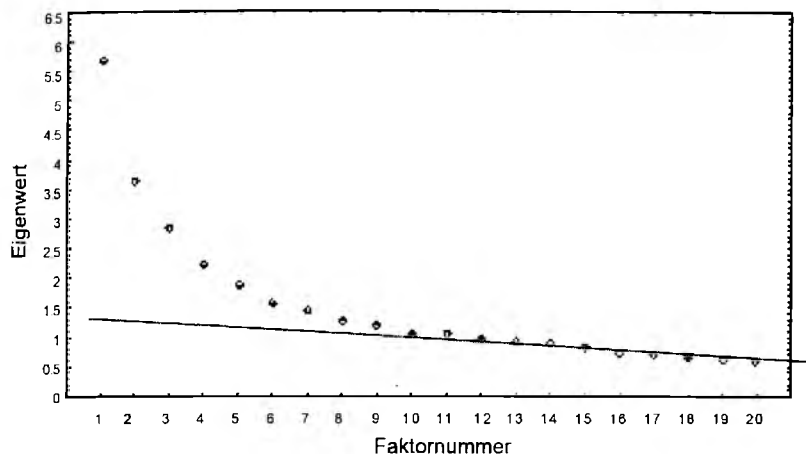


Abb.20

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 erklären (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. 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. Da eine Rotation nur bei mehr als einem Faktor möglich ist, soll bei dem 1-Faktorenmodell die unrotierte Matrix eingefügt werden. 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. 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 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. Bei dem

einzigsten 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).

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

* 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).

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 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).

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 fremdspracherwerbsspezifischen 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 betrachten. 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 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 *
<u>SPIELE</u>	<u>0.710</u>
<u>ROLLEN</u>	<u>0.665</u>
AUDIO	0.597
DIALOGUE	0.586
VIDEO	0.584
WETTBWB	0.567
IEDER	0.557
PROJEKT	0.544
RADIO	0.526
DISKUSS	0.487
VORLESUN	0.471

Variablen	Faktor 1 ³ *
<u>SPIELE</u>	<u>0.727</u>
<u>ROLLEN</u>	<u>0.653</u>
AUDIO	0.642
WETTBWB	0.590
IEDER	0.574
WIEDERHO	0.485
DIALOGUE	0.479
RADIO	0.473

Variablen	Faktor 1 ⁴ *
<u>SPIELE</u>	<u>0.705</u>
<u>ROLLEN</u>	<u>0.668</u>
AUDIO	0.609
WETTBWB	0.589
IEDER	0.587
DIALOGUE	0.514
WIEDERHO	0.456

Variablen	Faktor 1 ⁵ *
<u>SPIELE</u>	<u>0.691</u>
<u>ROLLEN</u>	<u>0.664</u>
IEDER	0.586
WETTBWB	0.582
AUDIO	0.559
DIALOGUE	0.513
WIEDERHO	0.461

Variablen	Faktor 1 ⁶ *
<u>SPIELE</u>	<u>0.706</u>
<u>ROLLEN</u>	<u>0.671</u>
WETTBWB	0.628
IEDER	0.616
DIALOGUE	0.598
AUDIO	0.561
WIEDERHO	0.492

Variablen	Faktor 1 ⁷ *
<u>SPIELE</u>	<u>0.750</u>
<u>IEDER</u>	<u>0.672</u>
<u>ROLLEN</u>	<u>0.652</u>
DIALOGUE	0.604
AUDIO	0.590
WETTBWB	0.568
WIEDERHO	0.551

Variablen	Faktor 1 ⁸ *
<u>SPIELE</u>	<u>0.806</u>
<u>ROLLEN</u>	<u>0.706</u>
IEDER	0.647
WETTBWB	0.631
DIALOGUE	0.575
AUDIO	0.566

Variablen	Faktor 1 ⁹ *
<u>SPIELE</u>	<u>0.825</u>
<u>ROLLEN</u>	<u>0.767</u>
<u>IEDER</u>	<u>0.665</u>
WETTBWB	0.593
DIALOGUE	0.558
AUDIO	0.472

Variablen	Faktor 1 ¹⁰ *
<u>SPIELE</u>	<u>0.802</u>
<u>ROLLEN</u>	<u>0.752</u>
<u>IEDER</u>	<u>0.679</u>
WETTBWB	0.602
DIALOGUE	0.541

Variablen	Faktor 1 ¹¹ *
<u>SPIELE</u>	<u>0.818</u>
<u>ROLLEN</u>	<u>0.764</u>
IEDER	0.640
WETTBWB	0.588
DIALOGUE	0.540
AUDIO	0.446

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	LV	<u>0.636</u>
WORTERBU	0.588	GR_UBUNG	0.608	HY	<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
HY	<u>0.700</u>	KONTROLL	<u>0.733</u>	PRUFUNG	<u>0.735</u>
LV	<u>0.686</u>	PRUFUNG	<u>0.716</u>	KONTROLL	<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
PRUFUNG	<u>0.757</u>	PRUFUNG	<u>0.787</u>	PRUFUNG	<u>0.790</u>
KONTROLL	<u>0.753</u>	KONTROLL	<u>0.727</u>	KONTROLL	<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				
PRUFUNG	<u>0.757</u>				
KONTROLL	<u>0.721</u>				
ESSAY	<u>0.664</u>				
DIKTATE	0.328				
				VARIANZ	6.3%

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/ ³
<u>PROJEKT</u>	<u>0.680</u>
<u>VORLESUN</u>	<u>0.637</u>
REFERATE	0.629
VIDEO	0.577
LESEN_S	0.576
DISKUSS	0.505
FR_GESPR	0.434
ESSAY	0.432
FERNSEH	0.416
PRUFUNG	0.397

Variablen	Faktor 3/ ⁴
<u>VORLESUN</u>	<u>0.702</u>
VIDEO	0.631
PROJEKT	0.628
REFERATE	0.597
DISKUSS	0.548
FERNSEH	0.547
LESEN_S	0.477
FR_GESPR	0.366
INTERNET	0.340

Variablen	Faktor 3/ ⁵
<u>REFERATE</u>	<u>0.759</u>
<u>PROJEKT</u>	<u>0.689</u>
<u>VORLESUN</u>	<u>0.684</u>
<u>DISKUSS</u>	<u>0.658</u>
FR_GESPR	0.440
VIDEO	0.377

Variablen	Faktor 3/ ⁶
<u>REFERATE</u>	<u>0.772</u>
<u>PROJEKT</u>	<u>0.686</u>
<u>VORLESUN</u>	<u>0.686</u>
DISKUSS	0.647
FR_GESPR	0.439
VIDEO	0.367
NACHERZ	0.361
LX_UBUNG	0.347

Variablen	Faktor 3/ ⁷
<u>REFERATE</u>	<u>0.770</u>
<u>VORLESUN</u>	<u>0.682</u>
<u>PROJEKT</u>	<u>0.662</u>
<u>DISKUSS</u>	<u>0.651</u>
FR_GESPR	0.426
LX_UBUNG	0.348
VIDEO	0.347

Variablen	Faktor 3/ ⁸
<u>REFERATE</u>	<u>0.764</u>
<u>VORLESUN</u>	<u>0.685</u>
<u>PROJEKT</u>	<u>0.656</u>
DISKUSS	0.649
FR_GESPR	0.439
LX_UBUNG	0.361
VIDEO	0.357

Variablen	Faktor 3/ ⁹
<u>REFERATE</u>	<u>0.750</u>
<u>VORLESUN</u>	<u>0.726</u>
<u>DISKUSS</u>	<u>0.713</u>
<u>PROJEKT</u>	<u>0.656</u>

Variablen	Faktor 3/ ¹⁰
<u>REFERATE</u>	<u>0.755</u>
<u>VORLESUN</u>	<u>0.739</u>
<u>DISKUSS</u>	<u>0.716</u>
<u>PROJEKT</u>	<u>0.664</u>

Variablen	Faktor 3/ ¹¹
<u>REFERATE</u>	<u>0.763</u>
<u>VORLESUN</u>	<u>0.753</u>
<u>DISKUSS</u>	<u>0.699</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 ⁴	Variablen	Faktor 5 ⁵	Variablen	Faktor 5 ⁶
<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>	<u>LX_UBUNG</u>	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 ⁷	Variablen	Faktor 5 ⁸	Variablen	Faktor 5 ⁹
<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>LEXIK</u>	<u>0.649</u>	LEXIK	0.644
GR_UBUNG	0.597	GR_UBUNG	0.567	LX_UBUNG	0.598
LX_UBUNG	0.581	LX_UBUNG	0.555	GR_UBUNG	0.594
WORTERBU	0.373	WORTERBU	0.393	WORTERBU	0.378
				WORTER_S	0.359

Variablen	Faktor 4 ¹⁰	Variablen	Faktor 4 ¹¹
<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
<u>INTERNET</u>	<u>0.661</u>
FERNSEH	0.631
VIDEO	0.581
RADIO	0.553
WORTERBU	0.550
THEORIEB	0.471

Variablen	Faktor 4/ ⁶
<u>FERNSEH</u>	<u>0.694</u>
INTERNET	0.603
VIDEO	0.568
RADIO	0.508
WORTERBU	0.454
LESEN_S	0.367

Variablen	Faktor 4/ ⁷
<u>FERNSEH</u>	<u>0.738</u>
VIDEO	0.612
INTERNET	0.524
LESEN_S	0.497
RADIO	0.488
TESTS_S	0.354
WORTERBU	0.348

Variablen	Faktor 4/ ⁸
<u>FERNSEH</u>	<u>0.841</u>
VIDEO	0.564
RADIO	0.531
LESEN_S	0.493
INTERNET	0.454
WORTERBU	0.321

Variablen	Faktor 4/ ⁹
<u>FERNSEH</u>	<u>0.828</u>
RADIO	0.575
VIDEO	0.559
INTERNET	0.505
LESEN_S	0.441
WORTERBU	0.351

Variablen	Faktor 10/ ¹⁰
<u>RADIO</u>	<u>0.726</u>
<u>FERNSEH</u>	<u>0.642</u>
INTERNET	0.577
VIDEO	0.470
AUDIO	0.429

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
LV	<u>0.874</u>
HV	<u>0.838</u>
TESTS_S	0.358
LESEN_S	0.262
AUDIO	0.232

Variablen	Faktor 6/ ⁷
LV	<u>0.898</u>
HV	<u>0.857</u>
TESTS_S	0.313
AUDIO	0.239

Variablen	Faktor 6/ ⁸
LV	<u>0.899</u>
HV	<u>0.861</u>
TESTS_S	0.288

Variablen	Faktor 6/ ⁹
LV	<u>0.895</u>
HV	<u>0.872</u>
TESTS_S	0.287
AUDIO	0.265

Variablen	Faktor 6/ ¹⁰
LV	<u>0.899</u>
HV	<u>0.884</u>
AUDIO	0.301
TESTS_S	0.264
RADIO	0.205

Variablen	Faktor 6/ ¹¹
LV	<u>0.898</u>
HV	<u>0.883</u>
AUDIO	0.287
NACHERZ	0.213
RADIO	0.201

VARIANZ **5.8%**

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/ ⁸
AUSWEND	0.698
NACHERZ	0.521
WIEDERHO	0.495

Variablen	Faktor 8/ ⁹
AUSWEND	0.748
WIEDERHO	0.563
NACHERZ	0.328
AUDIO	0.246

Variablen	Faktor 8/ ¹⁰
AUSWEND	0.805
WIEDERHO	0.533
LIEDER	0.303
ESSAY	0.266
NACHERZ	0.248

Variablen	Faktor 8/ ¹¹
AUSWEND	0.813
WIEDERHO	0.587
LIEDER	0.332
WORTER_S	0.286
NACHERZ	0.250
AUDIO	0.227
ESSAY	0.211
VARIANZ	4.5%

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

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/ ¹⁰	Variablen	Faktor 11/ ¹¹
<u>LESEN_S</u>	<u>0.706</u>	<u>TESTS_S</u>	<u>0.730</u>
FERNSEH	0.524	LESEN_S	0.602
ESSAY	0.354	VIDEO	0.516
VIDEO	0.331	WORTER_S	0.459
WORTERBU	0.280	LX_UBUNG	0.249
TESTS_S	0.249		
FR_GESPR	0.247	VARIANZ	4.7%
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
GR_UBUNG	0.736
LX_UBUNG	0.726
KONTROLL	0.331
AUDIO	0.289
WIEDERHO	0.288
VARIANZ	5.4%

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 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 „*Spiele 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. 2.2), 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 11-Faktorenmodell und den Variablen 37–55 (vgl. **Var 37** bis **Var 55**) 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:A1) herzustellen.

Anhand der **Tabelle 3**, die die festgestellten Korrelationen (signifikante Werte fett gedruckt) zwischen den Variablen 37–55 und den 11

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

* Koeffiziente in der Faktorenmatrix, die sich auf die Personen/Probanden beziehen.

	FA1	FA2	FA3	FA4	FA5	FA6	FA7	FA8	FA9	FA10	FA11
GERN	0.04	0.26	0.01	0.04	-0.07	0.02	0.13	-0.07	-0.01	0.02	0.12
GRUPPE	0.08	0.01	0.21	0.01	0.05	-0.08	-0.13	0.18	-0.01	-0.07	-0.06
VORBEREI	0.03	0.19	-0.06	0.02	<u>-0.14</u>	0.13	0.05	-0.05	0.00	-0.17	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	0.19	0.05	<u>-0.15</u>
KONTAKTE	0.03	-0.05	-0.06	0.28	-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	0.18	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	0.33	-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	0.17	-0.06	0.07	0.20	-0.06	0.10	0.09	0.11	0.09	0.00	-0.10
FR_SPR	0.04	0.10	0.19	0.07	0.05	-0.03	0.09	0.12	0.17	-0.05	0.01
LEHRER	-0.08	0.14	0.12	-0.18	<u>0.15</u>	0.06	-0.03	-0.04	0.09	-0.01	0.01
ALTER	0.10	0.19	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	0.22	0.06	0.04	0.11	0.20	-0.05

signifikant $p < 0.05$

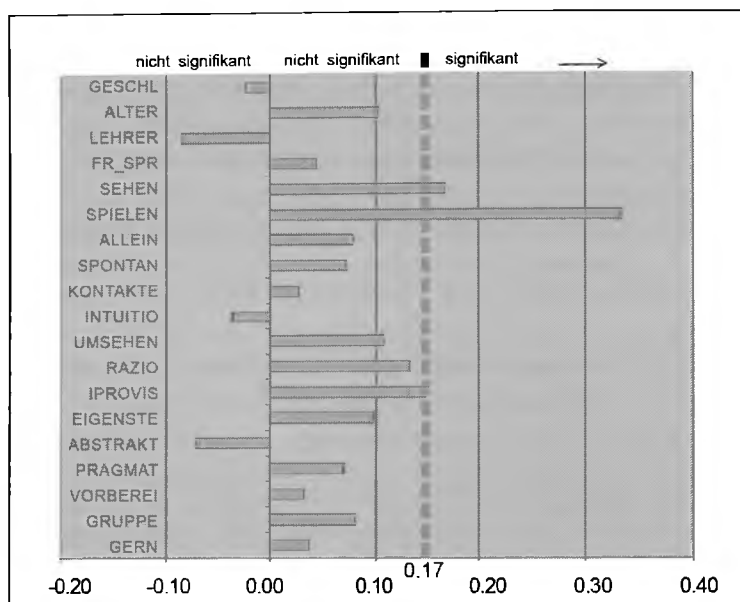


Abb.21

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.

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 Fremdsprachenerwerbsforschung 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 Meinungsaustausch 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 Fremdsprachenerwerb vorschlagen. Es soll, auf den empirischen Resultaten der vorliegenden Untersuchung basierend, grafisch veranschaulichen, wie durch das Zusammenwirken verschiedener Mechanismen der Fremdsprachenerwerb 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.

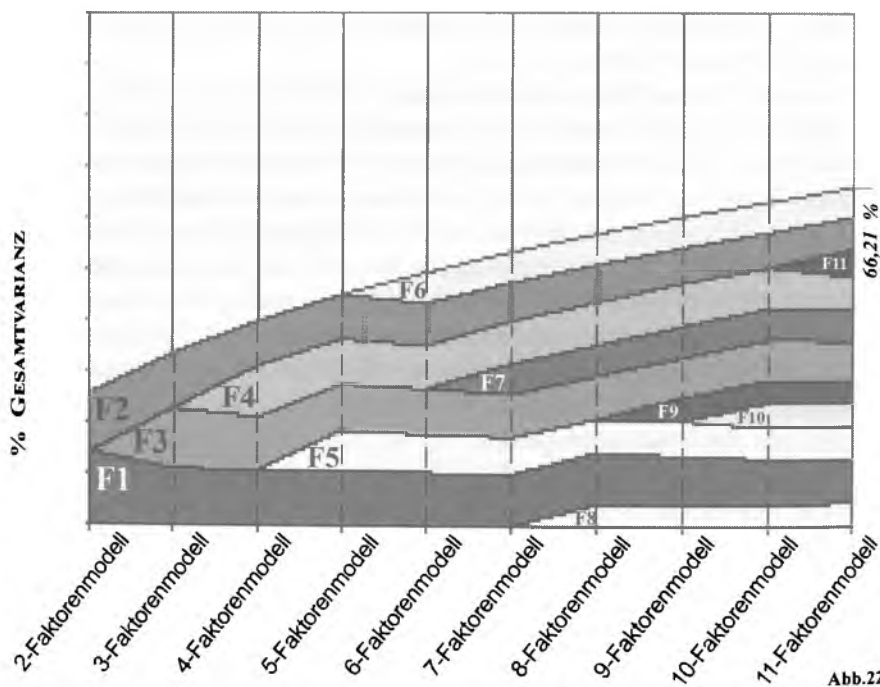


Abb.22

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 Fremdspracherfahrungen 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 „Fremdsprachenerwerb“ 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. 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**).

1 (f) 22

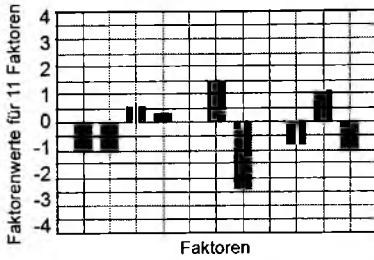


Abb.23

7 (f) 23

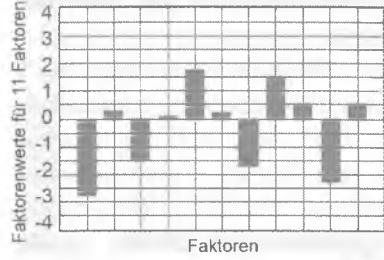


Abb.24

1 (f) 22

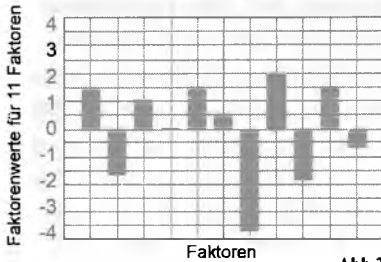


Abb.25

161 (f) 19

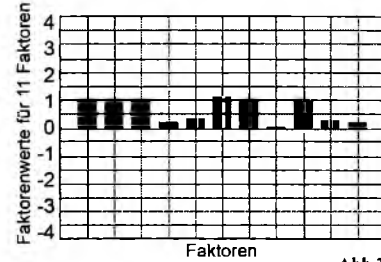


Abb.26

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 Fremdspracherwerb wurde 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.

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**):

ALTER

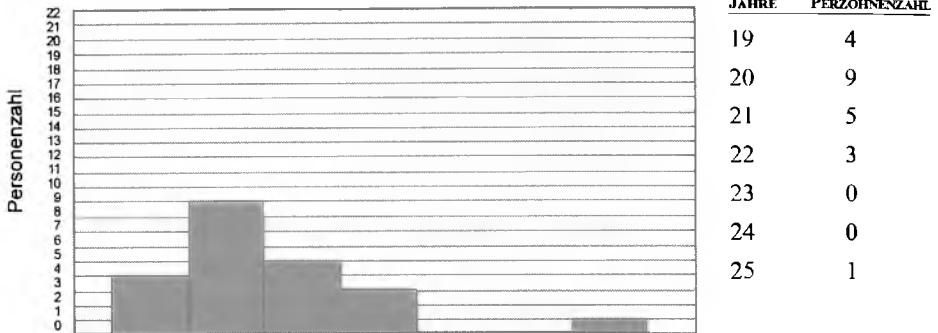


Abb.28

4.2.3. Analyse und Interpretation

Das schriftliche Material aus den Aufsätzen wird in einer typologischen Analyse 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.

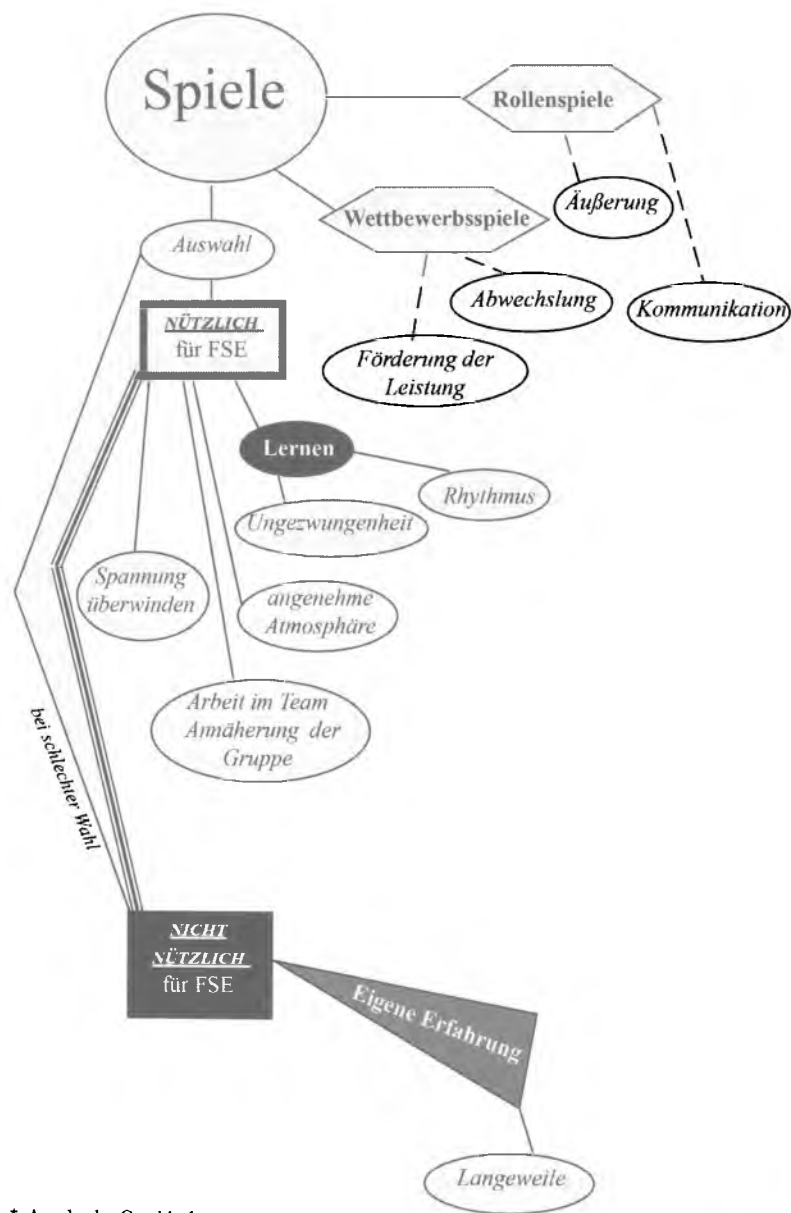
Bemerkenswerte Äußerungen werden in den Darstellungen frei – unmittelbar an der entsprechenden Spielleistung – angegeben.

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) der Originalfassung (Boyanova Marinova 2007) 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).



* Angabe des Geschlechts

** Angabe des Alters

Abb.29

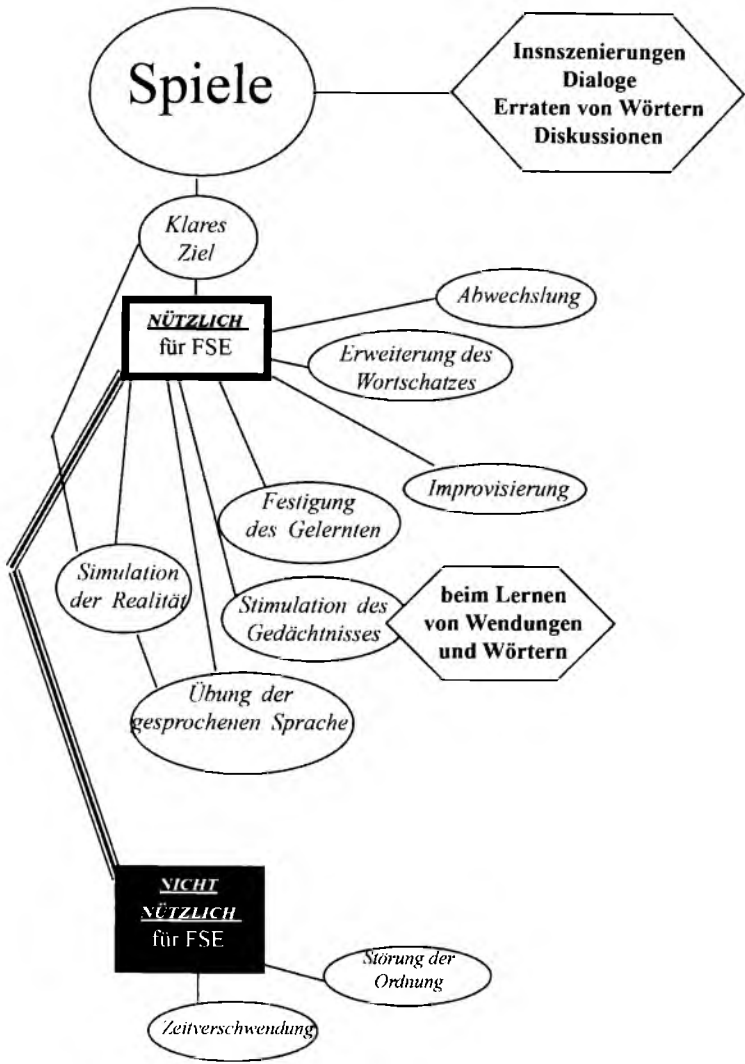


Abb.30

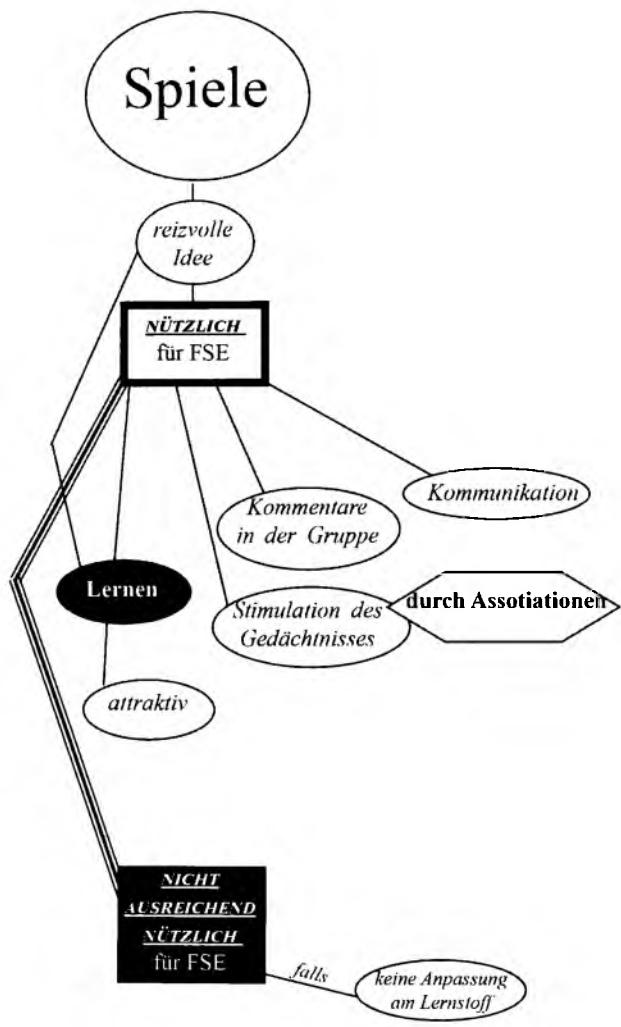


Abb.31

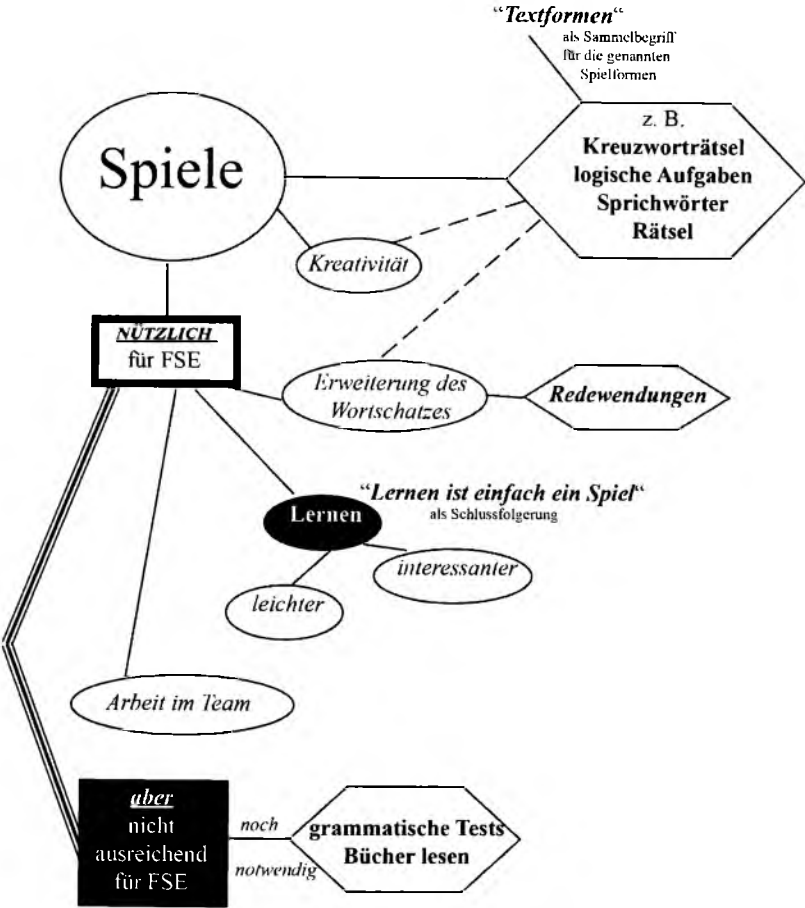


Abb.32

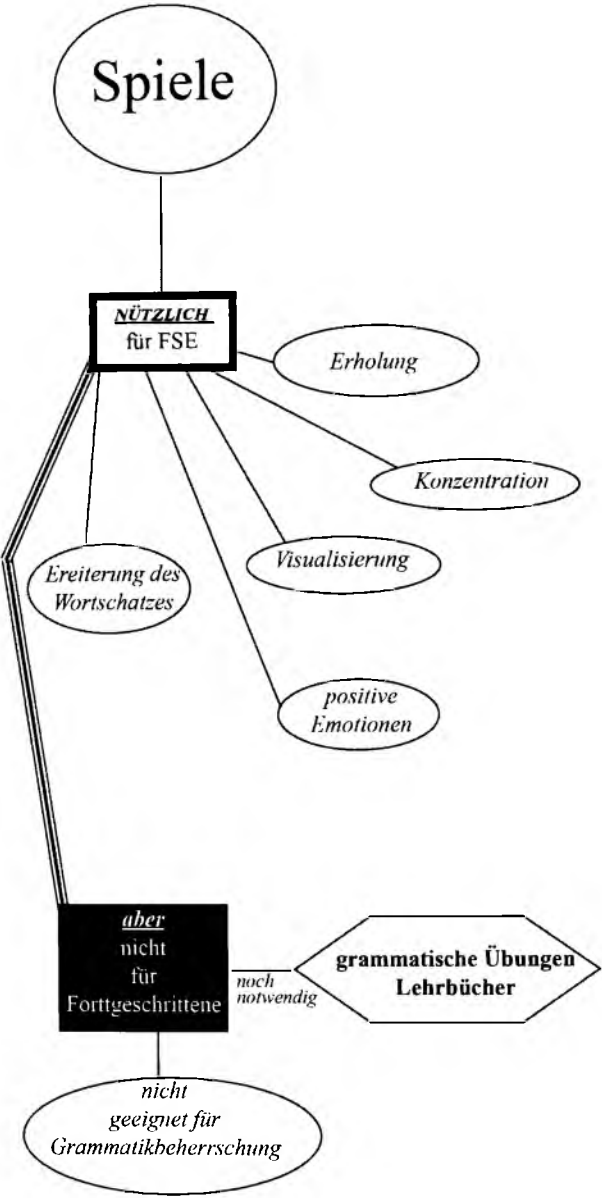


Abb.33

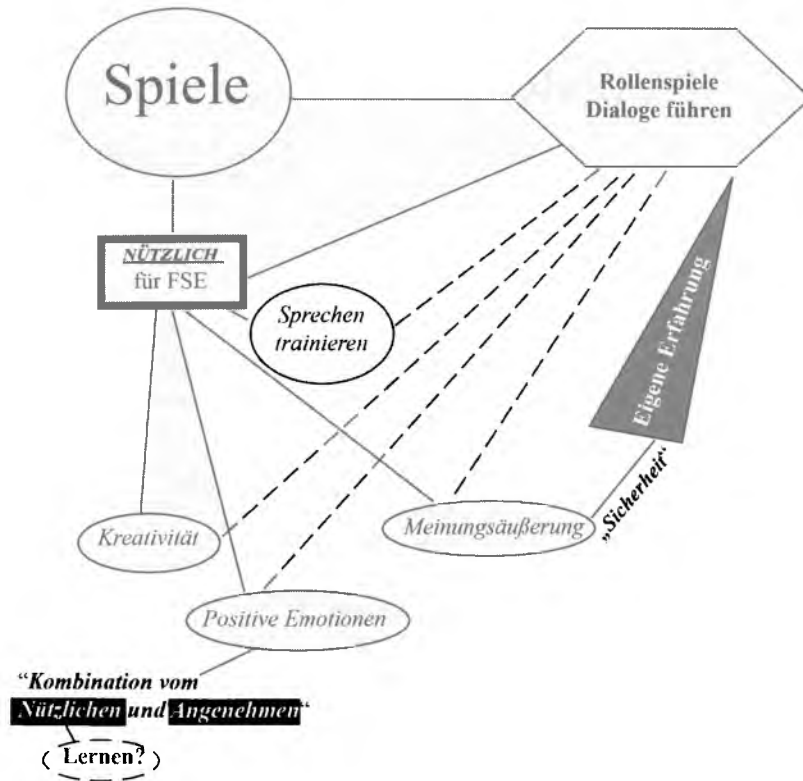


Abb.34

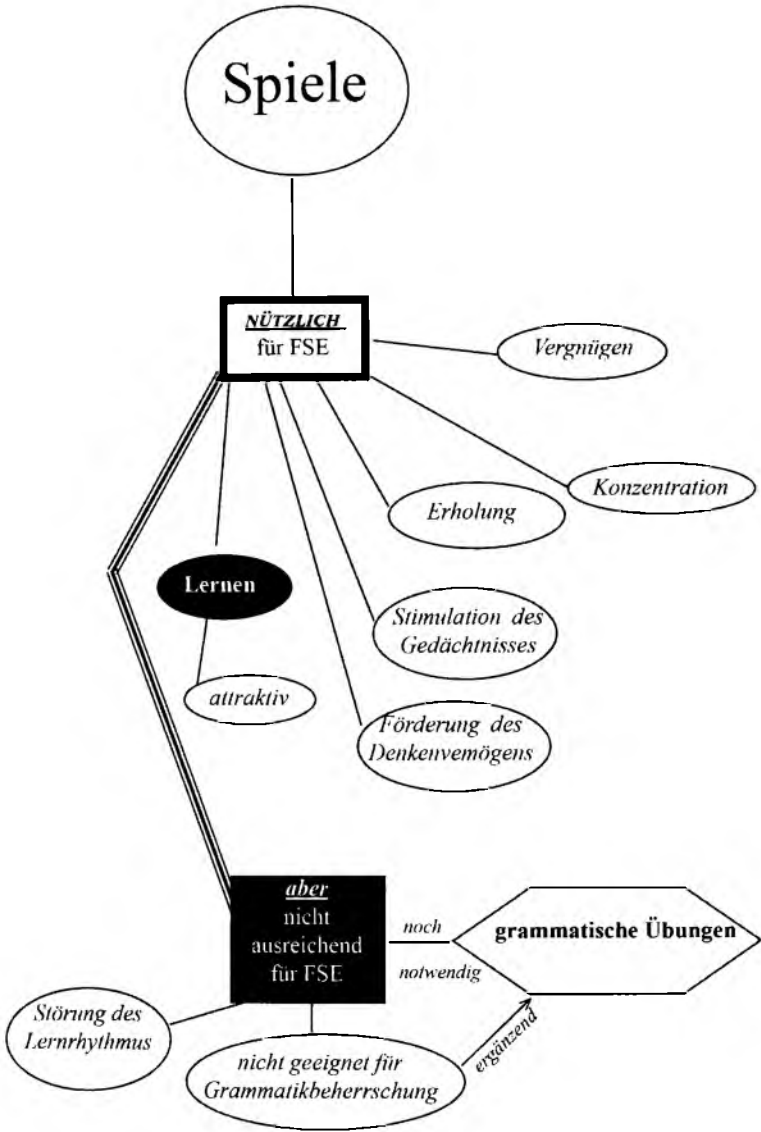


Abb.35

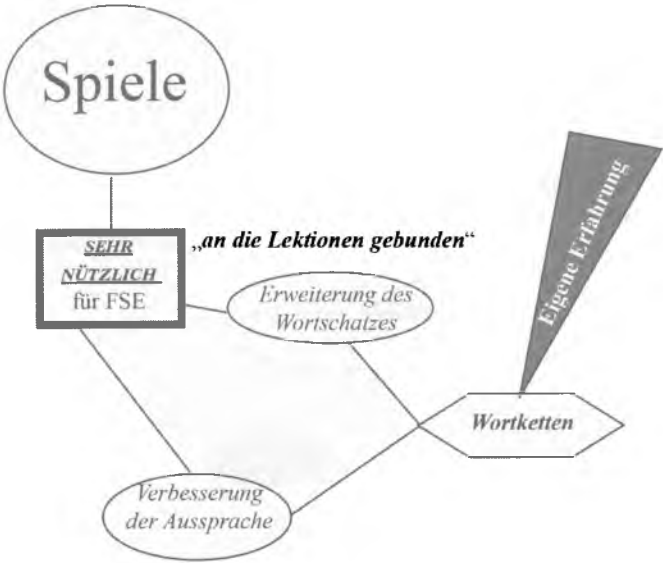


Abb.36

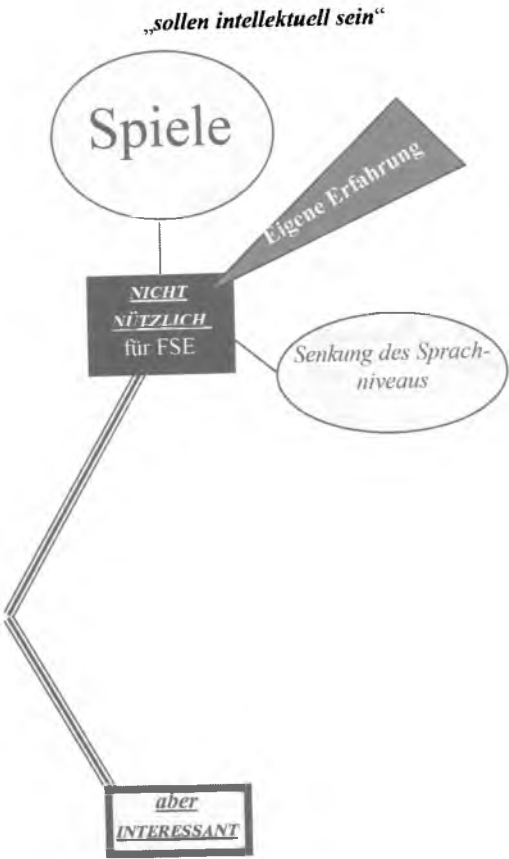


Abb.37

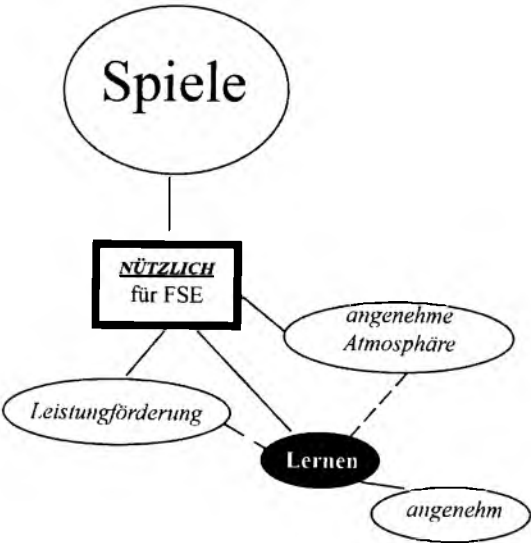


Abb.38

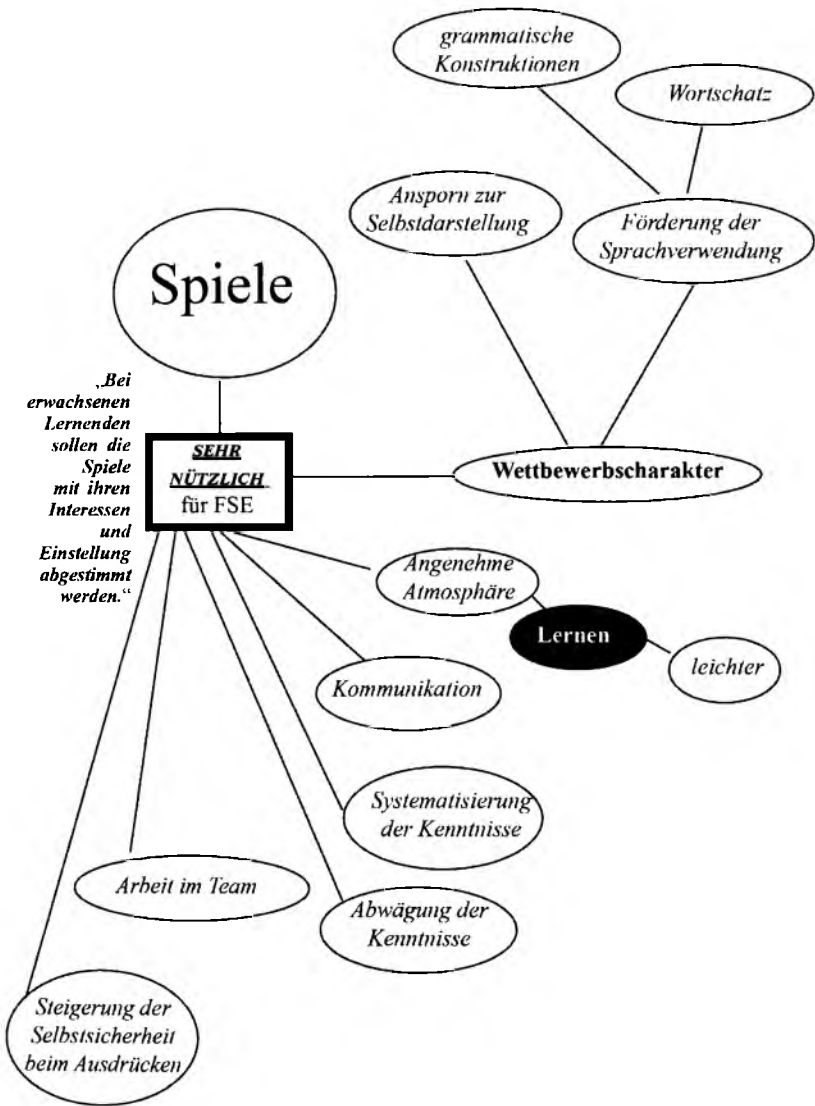


Abb.39

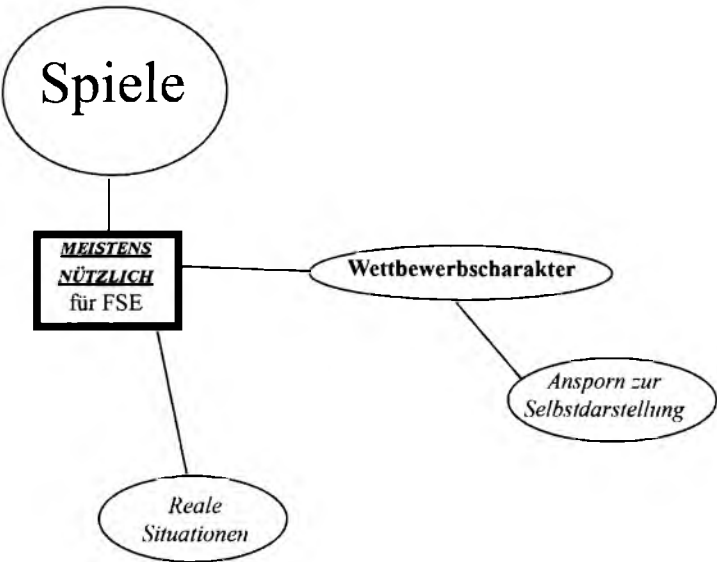


Abb.40

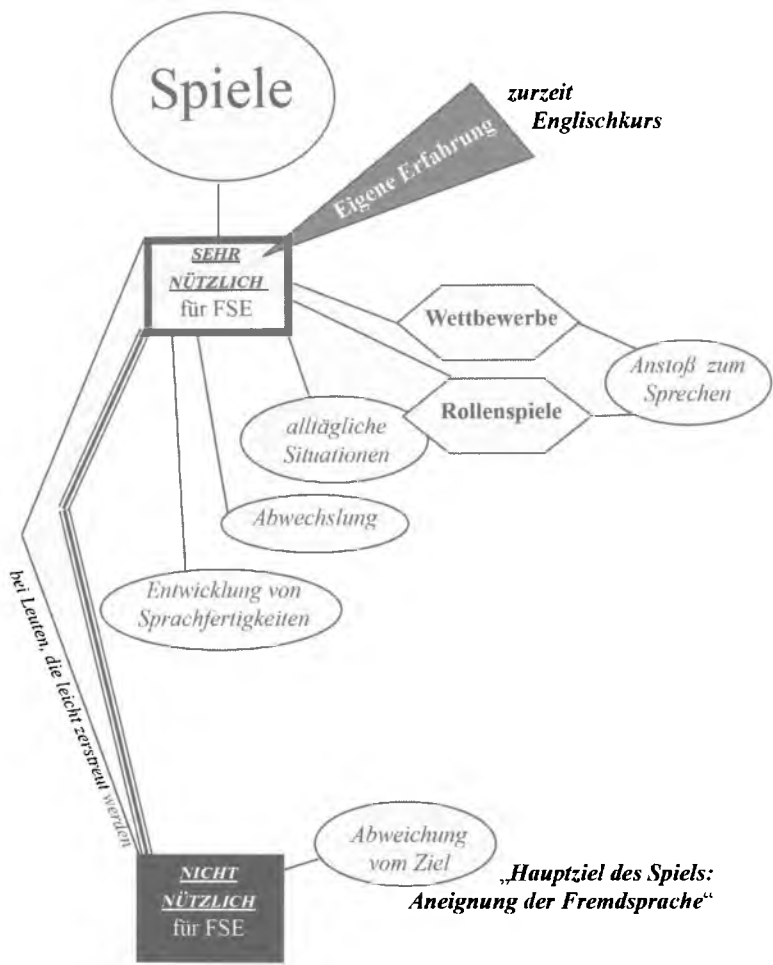


Abb.41

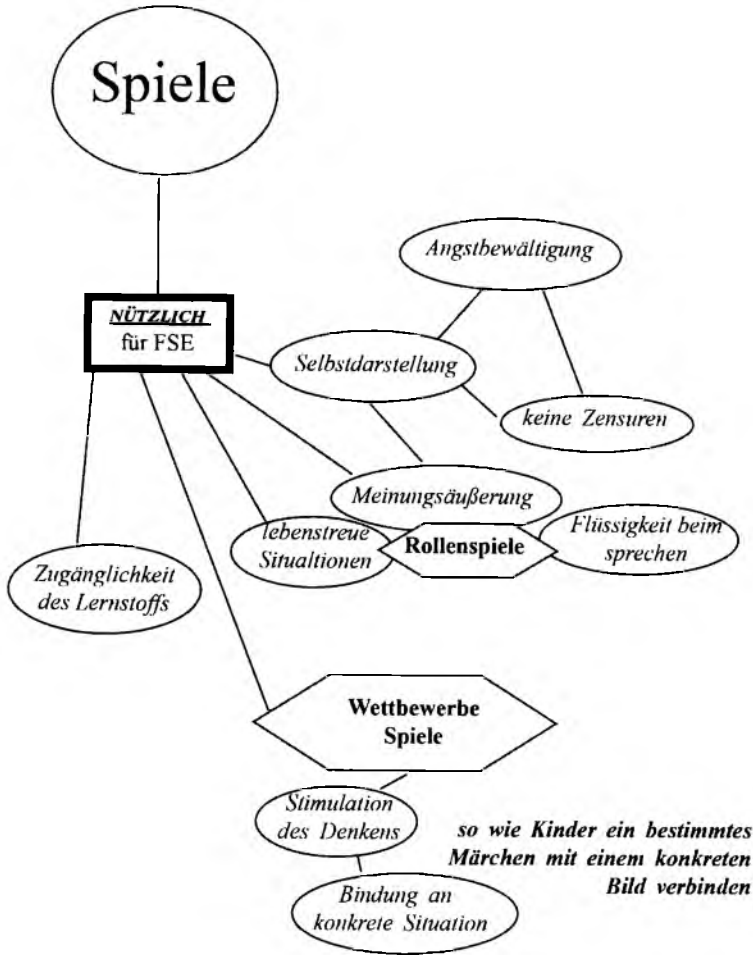


Abb.42

„Grundlegendes Verfahren zur
Weltwahrnehmung“

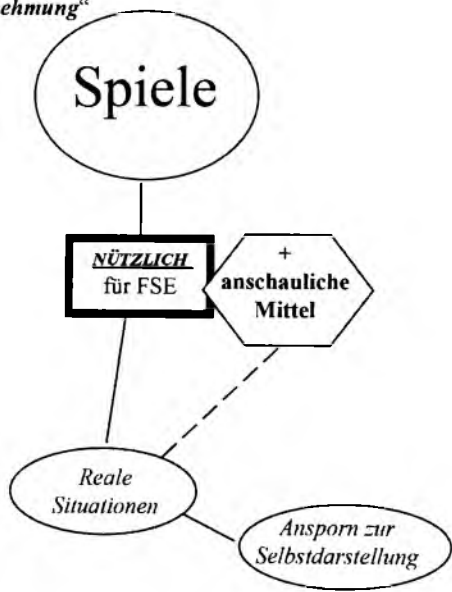


Abb.43

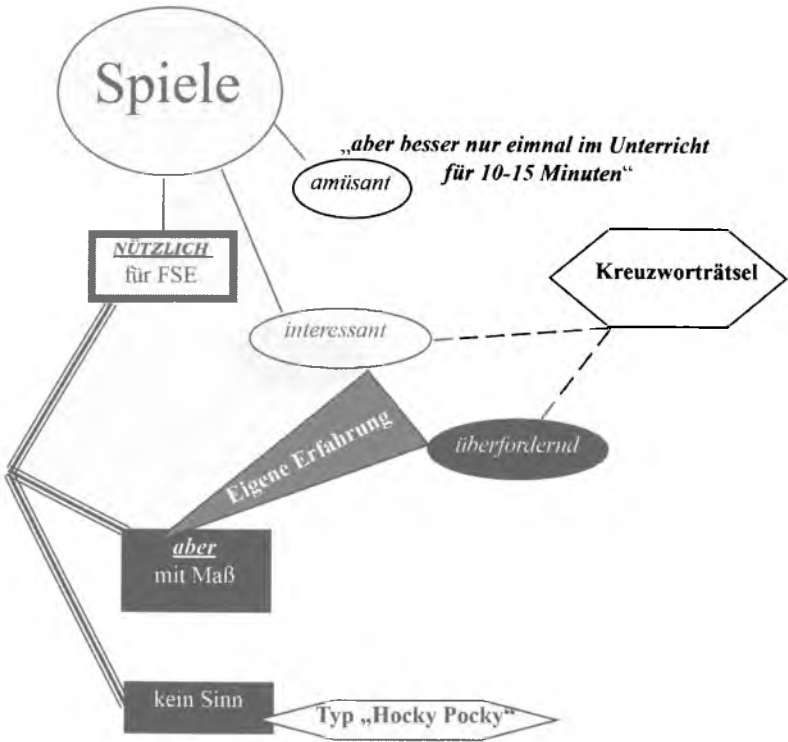


Abb.44

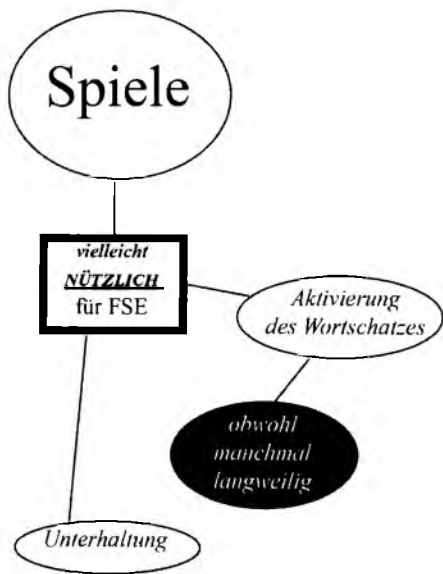


Abb.45

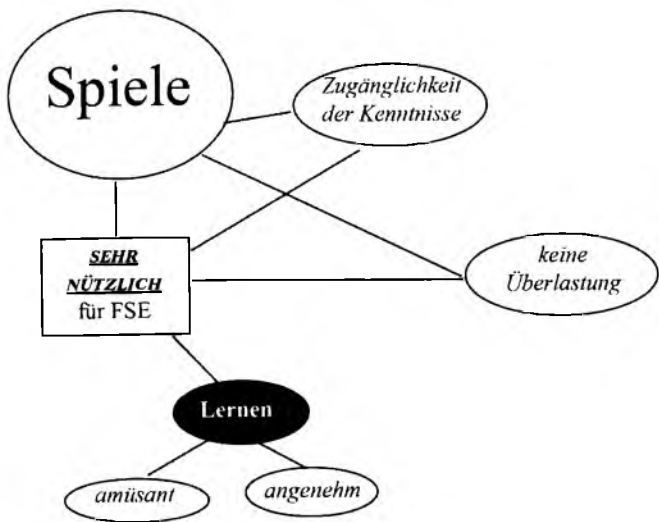


Abb.46

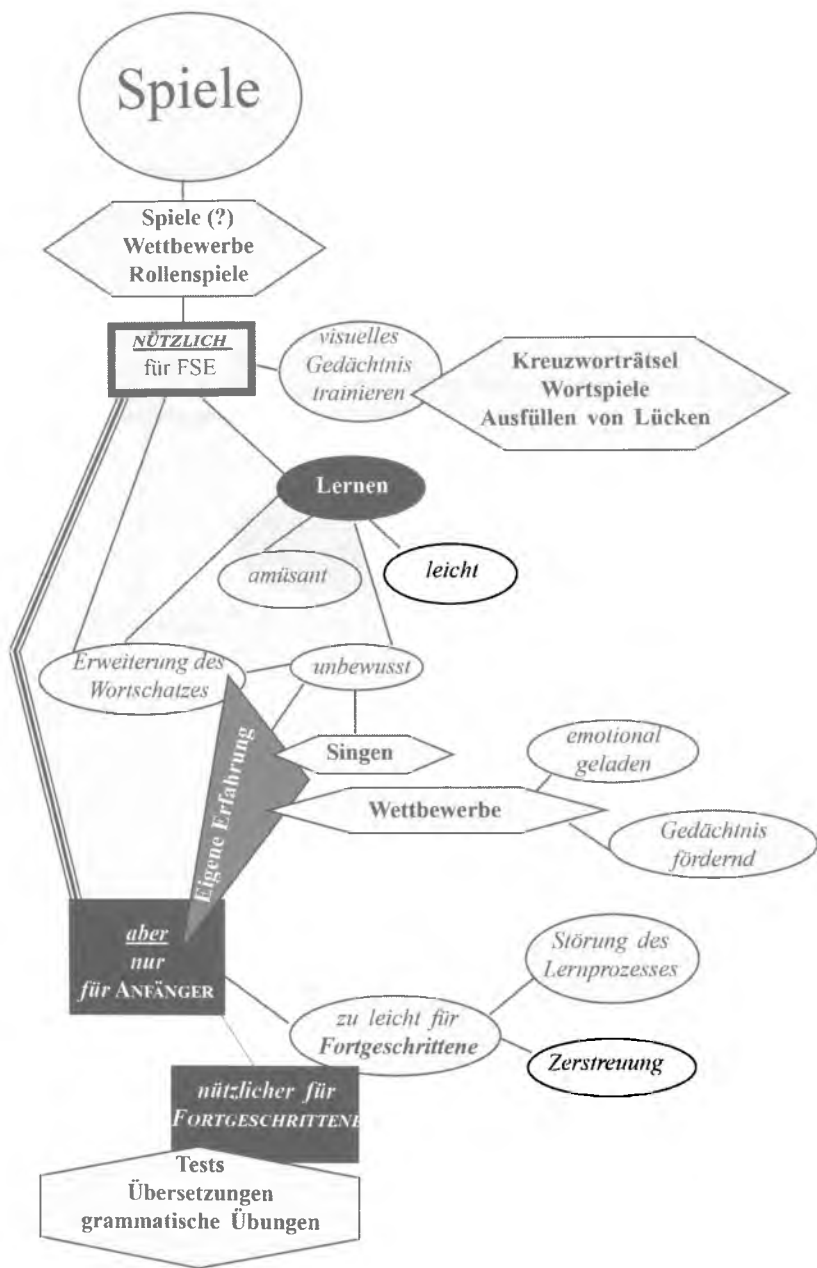


Abb.47

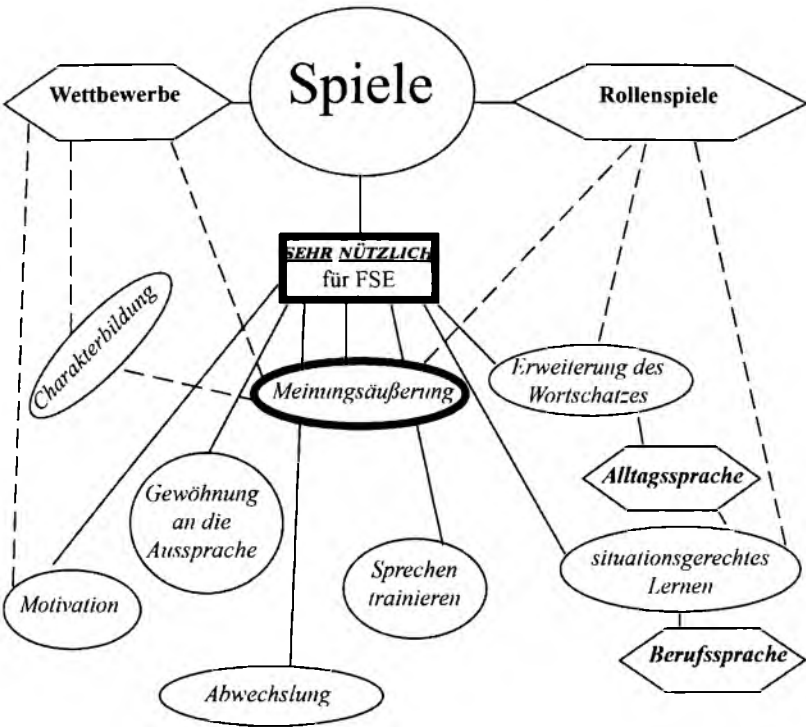


Abb.48

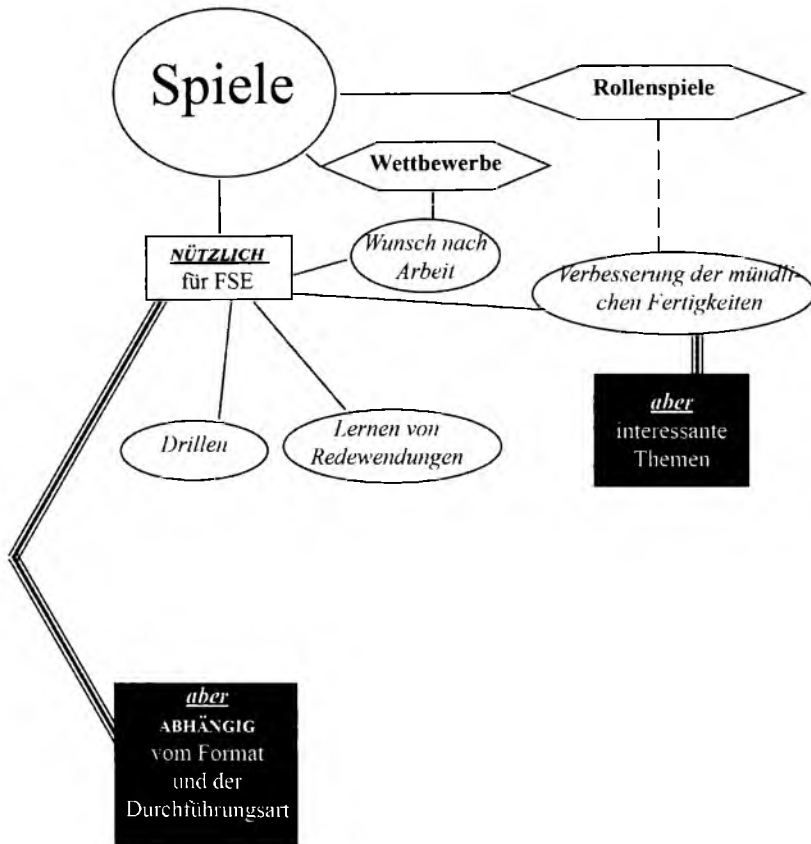


Abb.49

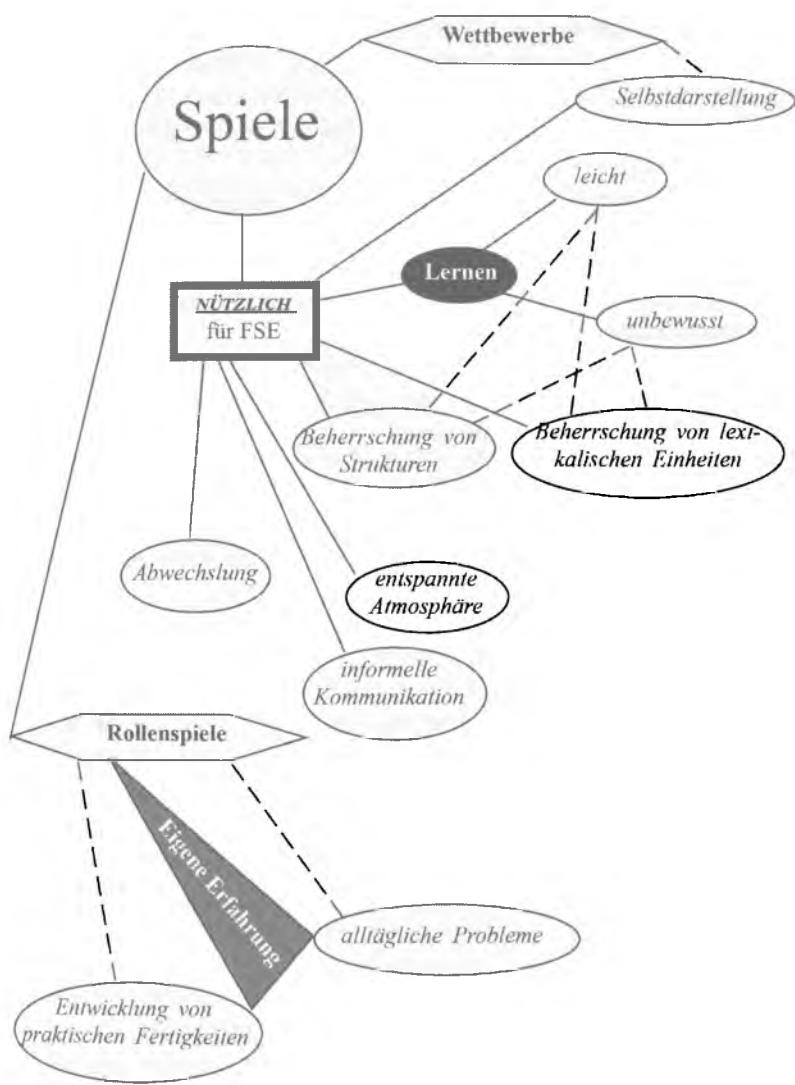


Abb.50

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, 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).

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 die Daten aus dem Fragebogen **A2** (vgl. Anhang) 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 durchgeführt. Für die Analyse wurden nur die Fragebögen ausgewertet, die vollständig und korrekt ausgefüllt waren.

Diese wurden dann 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) 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) folgende Abkürzungen vorkommen:

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

Var 16: ALTER und **Var 17: GESCHL** sind Abkürzungen für das Alter bzw. Geschlecht.

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**.

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

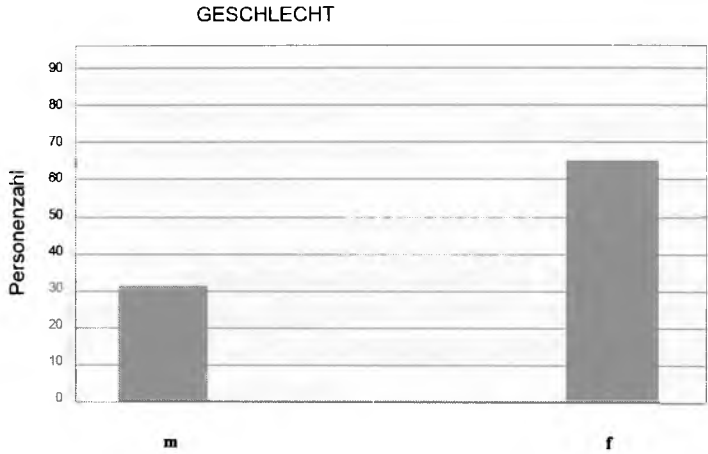
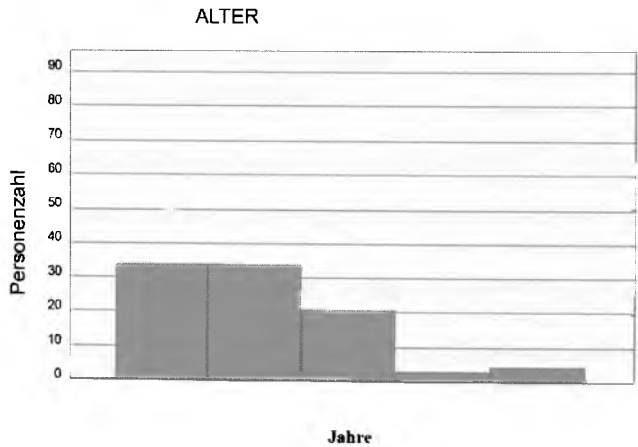


Abb.51



Alter	Personen- zahl	%
18–19	34	35.42%
20–21	34	35.42%
22–23	21	21.88%
24–25	3	3.13%
26–27	4	4.17%

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.

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 Spieleleistungen nach dem Mittelwert der gegebenen Noten (5. Spalte in **Tab.4**) eingeordnet sind, veranschaulichen, wo die aufgezählten Spieleleistungen auf der Prioritätenliste der Probanden rangieren. Gleich nach der Erwartung an

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

Tab.4

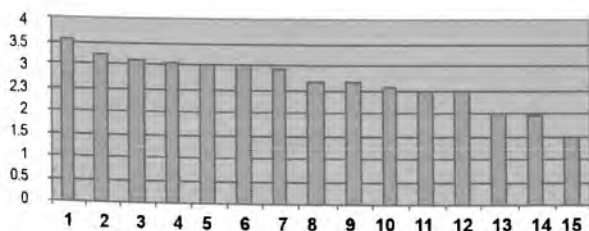


Abb.53

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. Es überwiegt also die Einstellung, dass der Fremdsprachenunterricht durch Spielen nicht zerstört werden darf, sondern alle einzelnen Spielhandlungen „an dem richtigen Platz“ sein sollten.

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.

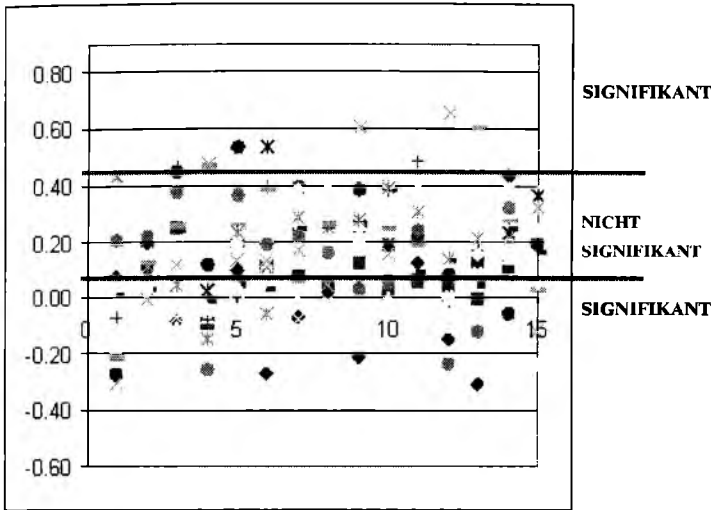


Abb.54

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).

No Faktor	Eigenwert	% Gesamtvarianz	Kumul. Eigenwert	% kumulativ	
1	3.601650	24.01100	3.60165	24.0110	EIGENWERT > 1
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	

Tab.5

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

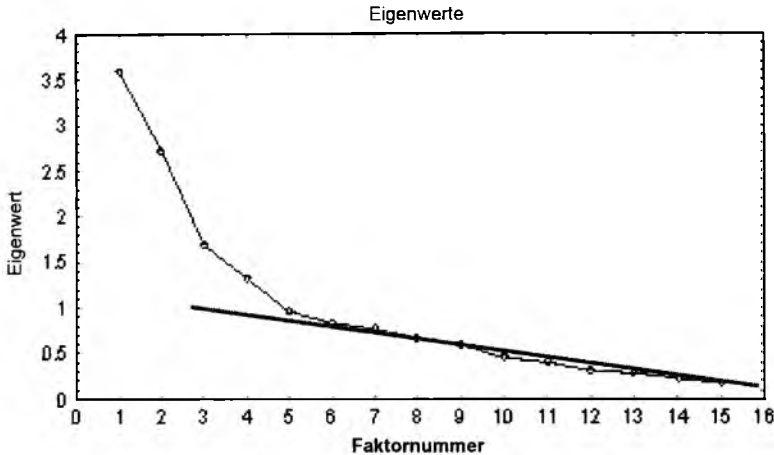


Abb.55

Faktors auf (vgl. **Abb.55**)) und die Werte der darauf folgenden Faktoren 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. 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 Fremdspracherwerb zu gewährleisten.

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

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 Spielleistungen (Ausgangsvariablen) in der Reihenfolge ihrer höchsten Ladung nach Faktoren sortiert. In der ersten Spalte wird die Nummer der Ausgangsvariable (vgl. auch Tab.6, oder A2, Anhang) 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 sind die Faktorladungen der Variablen, die Korrelationswerte jeder Ausgangsvariable (Spielleistung) gegenüber den vier neuen Dimensionen (den gesuchten Erwartungstypen).

No Var	WICHTIG beim Spielen im FU ist, dass...	Spiel im FU ist...	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
1. Faktor = 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		0.43		-0.24	0.57
14	das Spiel einfach ist		0.44	0.18	0.70	0.15
2. Faktor = 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	
3. Faktor = 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
4. Faktor = 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 *amüsant*, *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 Fremdsprachenerwerb 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 „**Lerninstrument**“ 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 ein- facher, 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 zu- mindest 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

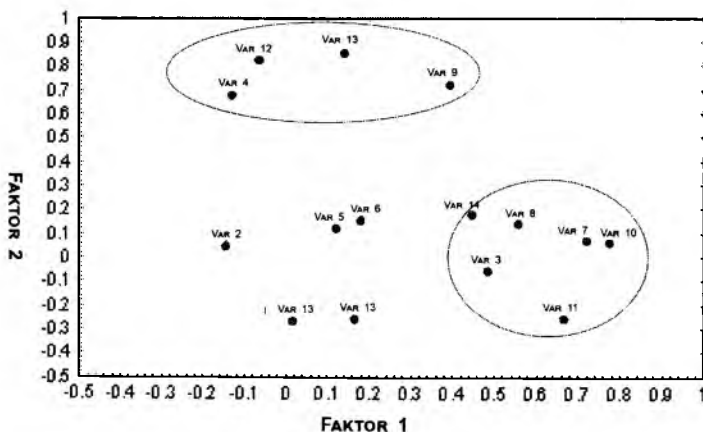


Abb.56

FAKTORLADUNGEN: FAKTOR 1 vs. FAKTOR 3

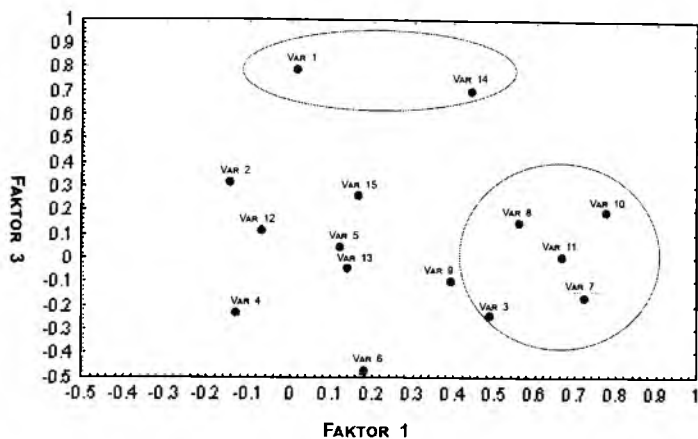


Abb.57

FAKTORLADUNGEN: FAKTOR 1 vs. FAKTOR 4

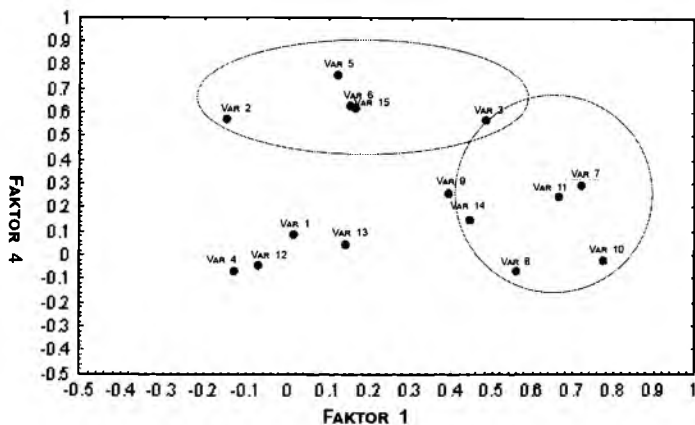


Abb.58

FAKTORLADUNGEN: FAKTOR 2 vs. FAKTOR 3

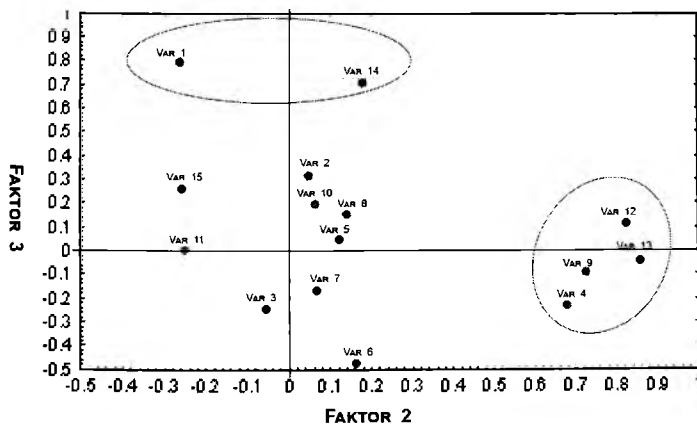


Abb.59

FAKTORLADUNGEN: FAKTOR 2 vs. FAKTOR 4

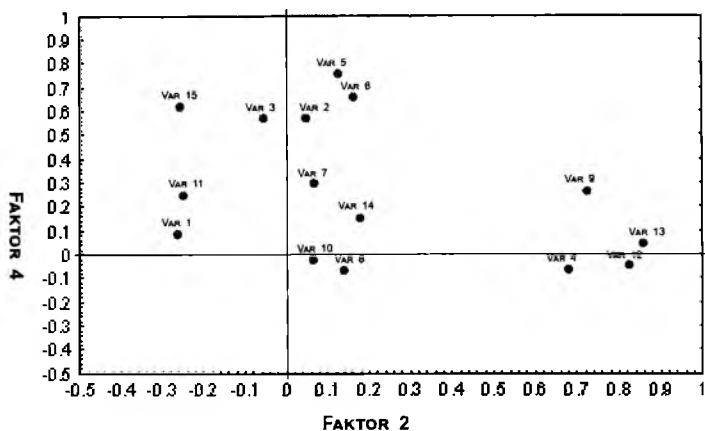


Abb.60

FAKTORLADUNGEN: FAKTOR 3 vs. FAKTOR 4

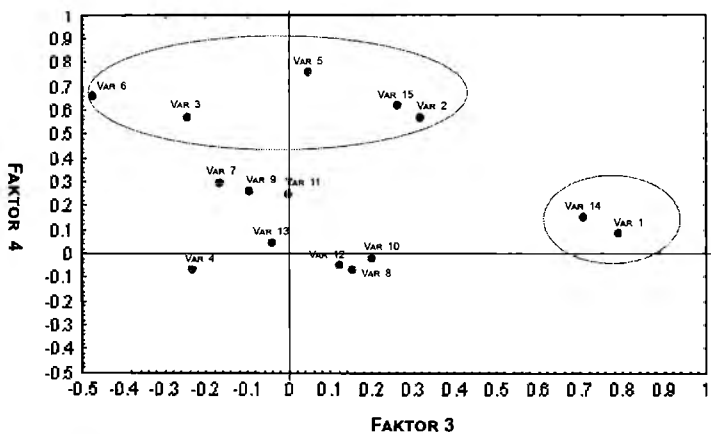


Abb.61

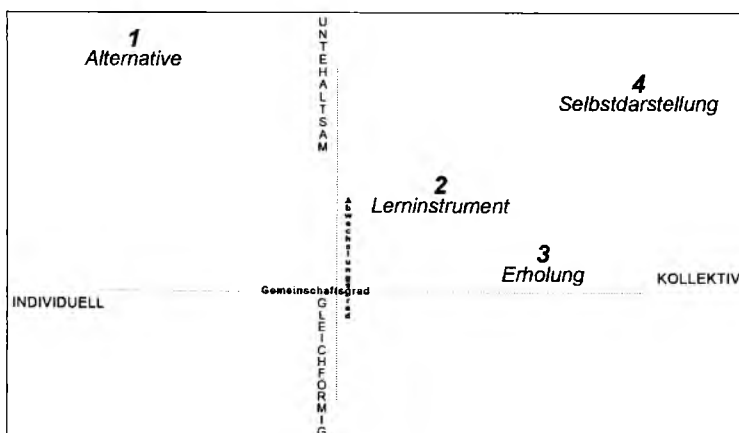


Abb.62

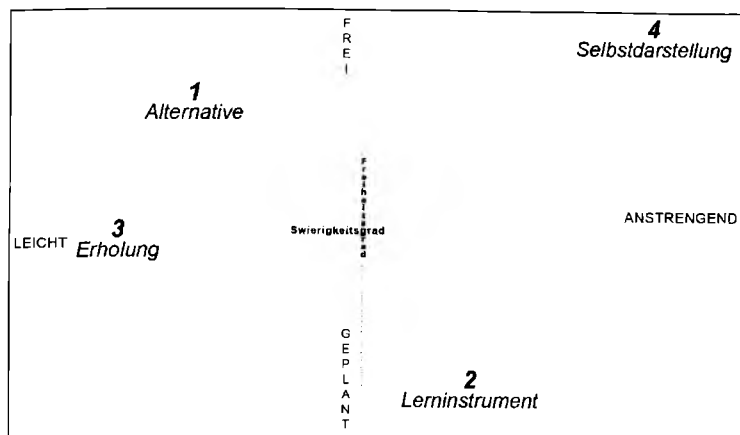


Abb.63

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. 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:

- ~ 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 kann man beispielsweise

behaupten, dass die Erwartung *Spiel soll eine Alternative des FU darstellen* (1) bei Person Nummer 10 aus der Stichprobe 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 erwartet von Sprachlernspielen ausschließlich, dass sie den Lernenden eine *Alternative* der typischen

FAKTOR 1: „SPIEL ALS ALTERNATIVE“

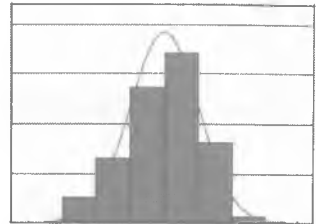
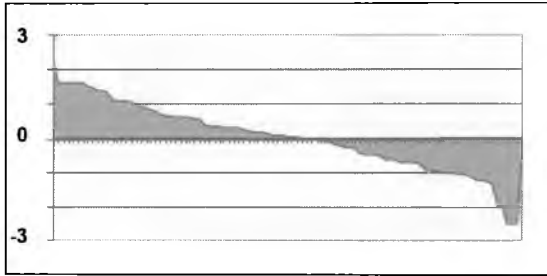


Abb.64

FAKTOR 2: „SPIEL ALS LERNINSTRUMENT“

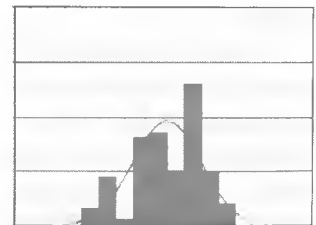
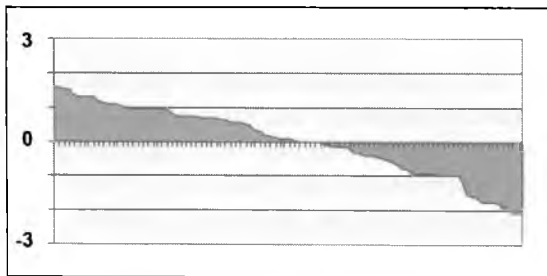


Abb.65

FAKTOR 3: „SPIEL ALS ERHOLUNG“

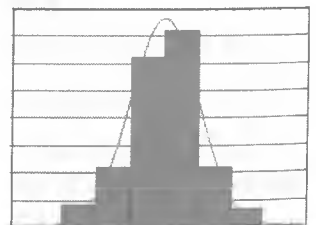
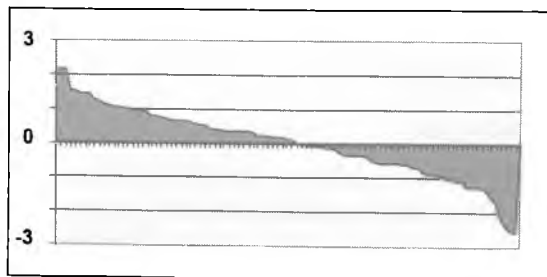


Abb.66

FAKTOR 4: „SPIEL ALS SELBSTDARSTELLUNG“

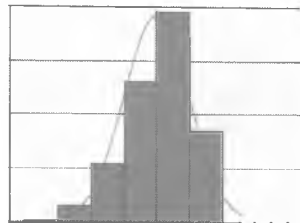
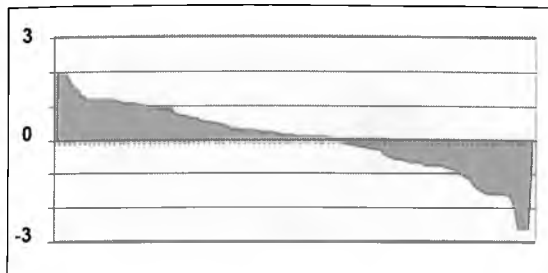


Abb.67

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 „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).

Einzelfall/Person
10 (f) 21

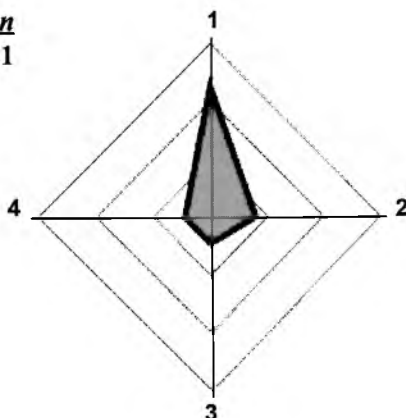


Abb.68

1 (f) 22

2 (m) 22

3 (f) 22

4 (f) 20

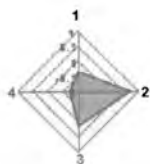


Abb.69

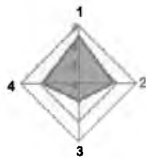


Abb.70

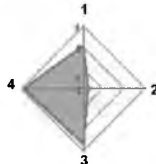


Abb.71

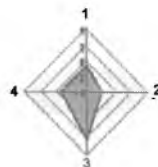


Abb.72

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.

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	FAKTOR 2	FAKTOR 3	FAKTOR 4
	Alternative	Lerninstrument	Erholung	Selbstdarstellung
ALTER	– 0.01	– 0.15	– 0.12	0.00
GESCHL	– 0.27	0.28	– 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 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 Fremdspracherwerb 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 Fremdspracherwerb 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 Fremdspracherwerb.

4.4. 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 Fremdsprachenerwerber zum Nutzen des Spiels beim Fremdspracherwerb ausgegangen, die auf Grund der empirischen Resultate in hohem Maße als richtig zu erkennen sind.

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

(b) Sie dienen damit einem für viele Personen gültigen Fremdspracherwerbsmechanismus, 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, dass Sprachlernspiele immer einen gewissen Nutzen beim Fremdspracherwerb haben (vgl. Analyse von B).

* Wenn das nicht der Fall ist – wenn man sich während des Spielens nicht amüsiert – könnten die einem Spiel zugeschriebenen positiven Beiträge zum Fremdspracherwerb 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.

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 Fremdspracherwerb 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 Fremdspracherwerb 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 Spilleistungen 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 Spilleistungen profitieren von Spielen beim Fremdspracherwerb 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 Fremdspracherwerb reflektiert.

Im Verlauf der Studie wurden elf fremdsprachenspezifische Dimensionen isoliert, die ich „Fremdspracherwerbsmechanismen“ 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 Fremdspracherwerb 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 Fremdspracherwerb** 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 dargestellten Hypothesen fassen auf interpretative Weise die wichtigsten Ergebnisse der Studie zusammen, deshalb werde ich in diesem Schlusskapitel nicht dieselben erwerbsspezifischen 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) 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 Lerners 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 diese Kategorie fällt laut der empirischen Resultate auch die Aktivität „Singen in der Fremdsprache“.

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 erfolversprechende 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 Fremdsprachenlerner 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 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): Fremdspracherwerbsspezifische Forschung. Aber wie? Theoretische und methodologische Überlegungen (I). In: Deutsch als Fremdsprache 33 (3), 144–155.
- Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld (1996b): Fremdspracherwerbsspezifische 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.].
- Boyanova Marinova G. 2007: Lernereinstellungen zum Nutzen des Spiels beim Fremdspracherwerb: Eine explorative empirische Studie. Bielefeld: Universität Bielefeld. 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 Pädagogik*, Stuttgart.
- Flitner, A. 1973: *Spiele-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./ Götze, 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: *Spiele*, Göttingen.
- Rickheit, G./ Strohnner, H. 1993: *Grundlagen der Kognitiven Sprachverarbeitung*, Tübingen [u. a.].
- Riemer, C. 1997: *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*, Hohengehren.

- Rierner, 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.

ANHANG

A-1

Datum: _____
Alter: _____
Geschlecht: _____
Beruf: _____
Name*: _____

1. Lernen Sie Fremdsprachen im Prinzip gern?

☐ Ja. ☐ Eher ja. ☐ Kann nicht bestimmen. ☐ Eher nein. ☐ Nein.

2. Welche der aufgezählten Tätigkeiten und Beschäftigungen sind für Sie persönlich nützlich, wenn Sie eine Fremdsprache lernen?

Antworten Sie bitte auf **alle** Varianten, indem Sie die 6-Noten-System benutzen, wie folgt:

6 = unerlässlich, absolut notwendig, 5 = sehr nützlich, 4 = nützlich, 3 = von zweifelhaftem Nutzen, 2 = unnötig, überflüssig

- | | |
|---|--------------------------|
| (1) Lautlesen | <input type="checkbox"/> |
| (2) Diktate | <input type="checkbox"/> |
| (3) Erzählen von Geschichten und Nacherzählen von Texten | <input type="checkbox"/> |
| (4) Wiederholungen von Ausdrücken und Sätzen im Chor | <input type="checkbox"/> |
| (5) Übersetzen aus der Muttersprache in die Fremdsprache | <input type="checkbox"/> |
| (6) Übersetzen aus der Fremdsprache in die Muttersprache | <input type="checkbox"/> |
| (7) Freie Gespräche, in der Fremdsprache geführt | <input type="checkbox"/> |
| (8) Automatisierende grammatische Standardübungen (mit Lehrer) | <input type="checkbox"/> |
| (9) Standardübungen zum korrekten Gebrauch von Wörtern mit spezifischen Bedeutungen (mit Lehrer) | <input type="checkbox"/> |
| (10) Fremdsprachenwettbewerbe für sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten | <input type="checkbox"/> |
| (11) Lieder in der Fremdsprache | <input type="checkbox"/> |
| (12) Selbständiges, gezieltes Lernen von Wörtern und Ausdrücken (schreiben, wiederholen) | <input type="checkbox"/> |
| (13) Auswendiglernen von Dialogen und anderen kurzen Texten | <input type="checkbox"/> |
| (14) Hören von Texten mit Fragen und Aufgaben dazu | <input type="checkbox"/> |
| (15) Lesen von Texten mit Fragen und Aufgaben dazu | <input type="checkbox"/> |
| (16) Selbständiges Halten Vorträge, Referate in der Fremdsprache vor Zuhörern | <input type="checkbox"/> |
| (17) Zuhören von Vorlesungen fremdsprachiger Lektoren über verschiedene Themen | <input type="checkbox"/> |
| (18) Theoretische Erklärungen grammatischer Regeln (eventuell auch in der Muttersprache) | <input type="checkbox"/> |
| (19) Erläuterungen über Wortbedeutungen (von einem Lehrer oder anderen Personen) | <input type="checkbox"/> |
| (20) Schriftliche Kontrollarbeiten | <input type="checkbox"/> |
| (21) Mündliche Prüfungen | <input type="checkbox"/> |
| (22) Lösen von Sprachtests unterschiedlicher Art zum Training (selbstständig, ohne Bewertung von außen) | <input type="checkbox"/> |
| (23) Teilnahme an Diskussionen und (formalen) Debatten in der Fremdsprache | <input type="checkbox"/> |
| (24) Anfertigung verschiedener Projekte oder Semesterarbeiten in der Fremdsprache | <input type="checkbox"/> |
| (25) Spiele in der Fremdsprache | <input type="checkbox"/> |
| (26) Vorbereitete Dramatisierungen, Rollenspiele, Theater in der Fremdsprache | <input type="checkbox"/> |
| (27) Spielen von Dialogen im Unterricht zu verschiedenen Situationen (ohne besondere Vorbereitung) | <input type="checkbox"/> |
| (28) Selbständiges Lesen von Büchern, Zeitschriften u.a. in der Fremdsprache | <input type="checkbox"/> |
| (29) Anschauen von Videofilme und andere spezialisierte Videoprogrammen zum Fremdsprachenlernen | <input type="checkbox"/> |
| (30) Fernsehen und Anschauen von Filmen in der Fremdsprache (ohne konkretes Lernziel) | <input type="checkbox"/> |
| (31) Schreiben von Aufsätzen und Essays in der Fremdsprache | <input type="checkbox"/> |
| (32) Arbeit mit Wörterbüchern und anderen Lemmitteln zu lexikalischen Bedeutungen und Gebrauch | <input type="checkbox"/> |
| (33) Arbeit mit dem Internet | <input type="checkbox"/> |
| (34) Benutzung theoretischer Grammatikbücher, Tabellen, Modelle | <input type="checkbox"/> |
| (35) Arbeit mit Audioprogrammen zum Fremdsprachenlernen | <input type="checkbox"/> |
| (36) Anhören von Radioprogrammen und Hörtexten in der Fremdsprache (ohne konkretes Lernziel) | <input type="checkbox"/> |

* Ihr echter Name ist für die Untersuchung nicht von Bedeutung. Wenn es Ihnen lieber ist, können Sie einfach einen Kodename ausdenken, den Sie in die Fragebögen schreiben, um sich von den anderen zu unterscheiden. (Das in dieser Spalte Geschriebene wird nicht zitiert.)

3. Sind Sie der Meinung, dass Sie im Prinzip eine Person sind, die:

A. die Probleme lieber durch Diskussion erledigt / alles gern mit der Gruppe bespricht?

☐ Ja. ☐ Eher ja. ☐ Kann nicht bestimmen. ☐ Eher nein. ☐ Nein.

B. lieber alles überlegt und plant / immer im Voraus vorbereitet ist?

☐ Ja. ☐ Eher ja. ☐ Kann nicht bestimmen. ☐ Eher nein. ☐ Nein.

C. gerne experimentiert / nach praktischer Anwendung und Nutzen der Sachen sucht?

☐ Ja. ☐ Eher ja. ☐ Kann nicht bestimmen. ☐ Eher nein. ☐ Nein.

D. gerne mit theoretischen Modellen und Regeln arbeitet / Neigung zum abstrakten Denken hat?

☐ Ja. ☐ Eher ja. ☐ Kann nicht bestimmen. ☐ Eher nein. ☐ Nein.

E. lieber zuerst allein und auf ihre eigene Art und Weise an die Aufgaben herangeht, ohne es vor den anderen zu kommentieren?

☐ Ja. ☐ Eher ja. ☐ Kann nicht bestimmen. ☐ Eher nein. ☐ Nein.

F. gerne improvisiert?

☐ Ja. ☐ Eher ja. ☐ Kann nicht bestimmen. ☐ Eher nein. ☐ Nein.

G. an die Probleme lieber rational herangeht?

☐ Ja. ☐ Eher ja. ☐ Kann nicht bestimmen. ☐ Eher nein. ☐ Nein.

H. sich die Situation gern von allen Seiten ansieht, bevor sie zu handeln beginnt?

☐ Ja. ☐ Eher ja. ☐ Kann nicht bestimmen. ☐ Eher nein. ☐ Nein.

I. sehr auf ihre Gefühle und Intuition baut?

☐ Ja. ☐ Eher ja. ☐ Kann nicht bestimmen. ☐ Eher nein. ☐ Nein.

J. große Bedeutung den persönlichen Kontakten, der Meinungs-austausch mit Kollegen und Freunden zuschreibt?

☐ Ja. ☐ Eher ja. ☐ Kann nicht bestimmen. ☐ Eher nein. ☐ Nein.

K. gerne spontan im Augenblick reagiert und ihre Impulsivität mag?

☐ Ja. ☐ Eher ja. ☐ Kann nicht bestimmen. ☐ Eher nein. ☐ Nein.

L. die Verantwortung selbst übernimmt / ihre eigene Entscheidungen lieber nicht erklärt bzw. bespricht?

☐ Ja. ☐ Eher ja. ☐ Kann nicht bestimmen. ☐ Eher nein. ☐ Nein.

M. gerne spielt?

☐ Ja. ☐ Eher ja. ☐ Kann nicht bestimmen. ☐ Eher nein. ☐ Nein.

N. gerne zusieht, wie andere spielen?

☐ Ja. ☐ Eher ja. ☐ Kann nicht bestimmen. ☐ Eher nein. ☐ Nein.

4. Wie viele Fremdsprachen haben Sie bis jetzt gelernt (unabhängig vom erreichten Niveau)?

5. Wie viele Fremdsprachenlehrer haben Sie bis jetzt gehabt (unabhängig von der Lernzeit)?

Datum: _____
 Alter: _____
 Geschlecht: _____
 Beruf: _____
 Name* : _____

Welchen Bedingungen soll ein Spiel im Fremdsprachenunterricht entsprechen, damit Sie es persönlich als nützlich akzeptieren?

Antworten Sie bitte auf **alle** Varianten, indem Sie die 6-Noten-System benutzen, wie folgt:

6 = unerlässlich, absolut notwendig, 5 = sehr nützlich, 4 = nützlich, 3 = von zweifelhaftem Nutzen, 2 = unnötig, überflüssig

- | | |
|---|--------------------------|
| (1) es soll von der geistigen Arbeit des Lernens entspannen | <input type="checkbox"/> |
| (2) es soll Ihnen gute Möglichkeit zur Zusammenarbeit mit den Kollegen aus der Gruppe geben | <input type="checkbox"/> |
| (3) es soll Ihnen gute Möglichkeit zur Kreativität geben | <input type="checkbox"/> |
| (4) es soll Ihnen dabei helfen etwas Konkretes in der Fremdsprache zu lernen | <input type="checkbox"/> |
| (5) es soll Bedingungen für Ihre persönliche Darstellung vor den anderen schaffen | <input type="checkbox"/> |
| (6) es soll herausfordernd sein, Konzentration, Fähigkeiten und Eigenschaften verlangen | <input type="checkbox"/> |
| (7) es soll unterhalten | <input type="checkbox"/> |
| (8) es soll dazu beitragen zu vergessen, dass Sie im Unterricht sind | <input type="checkbox"/> |
| (9) es soll klare Regeln haben, man soll seinen Sinn begreifen | <input type="checkbox"/> |
| (10) es darf die Benotung nicht beeinflussen | <input type="checkbox"/> |
| (11) es soll einen Wettbewerbscharakter haben | <input type="checkbox"/> |
| (12) es soll Ihren Fähigkeiten angepasst sein, man darf davon keine Komplexe bekommen | <input type="checkbox"/> |
| (13) es soll auch von den anderen Teilnehmer gut angenommen werden | <input type="checkbox"/> |
| (14) es soll einfach bei der Durchführung sein, keine Spannung und Müdigkeit verursachen | <input type="checkbox"/> |
| (15) es soll ein Gefühl der Freiheit schaffen | <input type="checkbox"/> |

* Ihr echter Name ist für die Untersuchung nicht von Bedeutung. Wenn es Ihnen lieber ist, können Sie einfach einen Kodename ausdenken, den Sie in die Fragebögen schreiben, um sich von den anderen zu unterscheiden. (Das in dieser Spalte Geschriebene wird nicht zitiert.)