

„Man vergaß fast, dass man Deutsch sprach“

**Die Förderung spontaner Gespräche im
Fremdsprachenunterricht: Eine Studie zur Verwendung des
Computerspiels *Keep Talking and Nobody Explodes***

Masterarbeit vorgelegt von

Knut Wik Opheim

Beratung:

Åsta Haukås



Institut für Fremdsprachen

Universität zu Bergen

Mai 2021

Danksagung

Ein herausforderndes Jahr mit dem Schreiben und der Forschung für meine Masterarbeit inmitten einer Pandemie ist vorbei und an dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei allen bedanken, die mich durch diesen Prozess unterstützt haben.

Vor allem möchte ich mich bei meiner Professorin Åsta Haukås bedanken, die mich bei dieser Arbeit begleitet hat. Ihre ständige Erreichbarkeit, ihr Fachwissen und ihre Bereitschaft zu helfen sind von enormer Bedeutung gewesen.

Ein herzlicher Dank geht auch an meine Freundin und baldige Lebensgefährtin, Sara, die mich bei der Arbeit Woche für Woche unterstützt hat.

Ein besonderer Dank geht auch an allen, die mir bei dem aktiven Forschungsprozess geholfen haben. Ohne die Bereitwilligkeit der teilnehmenden Lernenden, sowie das Personal an der aktuellen Schule, wäre diese Studie nicht durchführbar gewesen.

Außerdem möchte ich David Simunovic für das Korrekturlesen dieser Arbeit herzlich danken. Ein großer Dank gebührt auch Unni Puntervold Pereira für die Anleitung bei der Übersetzung der Interviewauszüge und für die übrige sprachliche Hilfe.

Zum Schluss richte ich einen lieben Dank an meine Familie und meine Kommilitonen für die Unterstützung und wichtige Entspannungen während des ganzen Studiums.

Bergen, im Mai 2021

Knut Wik Opheim

Sammendrag

Å kunne kommunisere muntlig og spontant på målspråket er en av de nyttigste ferdighetene man kan tilegne seg når man lærer et fremmedspråk. Spontan tale er også et læreplanfestet mål for opplæringen i fremmedspråkfaget. Likevel viser flere studier at muntlig kommunikasjon på målspråket spiller en liten rolle i fremmedspråkundervisningen i Norge, samt at den spontane språkbruken i undervisningen er minimal. Samtidig viser det seg lite forsket på bruken av dataspill i norsk fremmedspråkundervisning, selv om flere av kjerneaspektene ved dataspill - interaktivitet og problemløsning - virker interessante for å fremme interaksjon mellom elevene. Som følge av dette ser denne studien på hvorvidt dataspill som *Keep Talking and Nobody Explodes (KTNE)* kan fremme spontane samtaler i fremmedspråkundervisningen. Gjenstand for uthenting av datamaterialet har vært to tyskklasser i videregående skole, henholdsvis vg1 og vg2. Datamaterialet er basert på en kvantitativ spørreundersøkelse gjort i klassene, mine observasjoner gjort under to undervisningsøkter med KTNE, i tillegg til åtte kvalitative elevintervjuer gjort i etterkant av spillingen.

Resultatene viser at elevene har positive holdninger til dataspill generelt, også til bruk i språkundervisning. Samtidig kommer det frem at elevene snakker lite i deres nåværende undervisning, og at de opplever spontan tale som spesielt vanskelig. Når det gjelder øktene med KTNE forteller elevene at de snakket mer tysk enn de pleier og at det største læringsutbyttet var øvelsen i å snakke spontant. Observasjonene mine beskriver også mange spontane samtaler på tysk, men samtidig at manglende tilpasningsmuligheter i spillet gjorde det vanskelig å inkludere elevene med lavest måloppnåelse. Oppsummert viser studien positive resultater ved bruk av dataspill i den muntlige delen av fremmedspråkundervisningen, men at det virker behov for justeringer for å inkludere hele spekteret av elever.

1. Einleitung	10
2. Grundlagen	13
2.1 Die derzeitige Rolle spontaner Gespräche im Fremdsprachenunterricht	13
2.1.1 Die jeweilige Entwicklung der mündlichen Sprachverwendung im Fremdsprachenunterricht	13
2.1.2 Der gegenwärtige institutionelle Rahmen (Lehrplan, GER).....	14
2.1.3 Berichte aus dem norwegischen Fremdsprachenunterricht	15
2.2 Relevante Aspekte der Arbeit mit spontanen Gesprächen	17
2.2.1 Nützlichkeit und Relevanz	17
2.2.2 Sprechangst	18
2.2.3 Kommunikative Kompetenz	20
2.2.4 Aufgabenorientierung und Informationslückenaufgaben	21
2.3 Relevante Aspekte der Verwendung von Computerspielen	23
2.3.1 Definitionen und relevante Aspekte der Computerspiele	23
2.3.2 Die jeweilige Entwicklung der Digitalisierung in der Schule	27
2.3.3 Der Forschungsstand des computerspielbasierten Sprachenunterrichts	28
2.4 Keep Talking and Nobody Explodes	30
2.4.1 Ein kommerzielles Computerspiel	30
2.4.2 Das Ziel, die Regeln und die Module des Spiels	31
2.4.3 Bisherige Forschung auf Keep Talking and Nobody Explodes	34
2.5 Praktische Aspekte des Einsatzes von Computerspielen	34
2.6 Zusammenfassung	36
3. Methode	37
3.1 Forschungsfragen	37
3.2 Zur Wahl der Forschungsmethoden	38
3.2.1 Aktionsforschung	38
3.2.2 Mixed Methods	40
3.2.3 Die qualitative Methode: Beobachtung und Interviews.....	40
3.2.4 Die quantitative Methode: Fragebogen.....	43
3.3 Kontext: Praktische Umstände, Zeitplan und Teilnehmer	45
3.4 Durchführung der Datenerhebung	46
3.4.1 Vor dem Spielen: Fragebogen.....	46
3.4.2 Das Spielen: Teilnehmende Beobachtung	46
3.4.3 Nach dem Spielen: Interviews	48
3.4.4 Datenauswertung.....	48

3.5 Gütekriterien.....	50
3.6 Ethische Überlegungen.....	51
3.7 Zusammenfassung	51
4. Ergebnisse	53
4.1 Einstellungen der Lernenden	53
4.1.1 Einstellungen zum Computerspielen	53
4.1.2 Einstellungen zum spontanen Deutschsprechen	58
4.1.3 Einstellungen zum Unterricht und dem Fach Deutsch	60
4.2 Das Spielen aus der Perspektive der Lernenden	61
4.2.1 Das spontane Deutschsprechen	61
4.2.2 Lerngewinn	66
4.2.3 Verbesserungen	68
4.3 Das Spielen aus der Perspektive des Lehrenden.....	70
4.3.1 Das spontane Deutschsprechen.....	71
4.3.2 Die Rolle der Lehrkraft.....	74
5. Diskussion.....	76
5.1 Welche Einstellungen haben die Lernenden?	76
5.1.1 Einstellungen zum Computerspielen	76
5.1.2 Einstellungen zum spontanen Deutschsprechen	77
5.2 Inwieweit kann der Einsatz von dem Spiel <i>Keep Talking and Nobody Explodes</i> spontane Gespräche im Fremdsprachenunterricht fördern?	79
5.2.1 Die Perspektive der Lernenden	79
5.2.2 Die Perspektive des Lehrenden.....	84
6. Zusammenfassung und Ausblick	87
7. Abbildungsverzeichnis.....	92
8. Literaturverzeichnis	93
9. Anhänge	98
9.1 Informationsbrief.....	98
9.2 Beobachtungsschema.....	100
9.3 Interviewguide	104
9.4 Fragebogen	106
9.5 Powerpoint zur Spieleinführung	109
9.6 Hilfsblatt	112
9.7 Die Originalzitate aus den Interviews.....	114

1. Einleitung

Beim Erlernen einer Fremdsprache ist eine der nützlichsten Fertigkeiten, spontan mit anderen Sprechern dieser Sprache kommunizieren zu können. Für norwegische Deutschlernende sind spontane Begegnungen mit Deutschsprachigen, entweder im Berufsleben oder in der Freizeit, vermutlich die wahrscheinlichsten Gelegenheiten, in denen sie die Sprache anwenden werden. Daher sollten spontane Gespräche im norwegischen Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle spielen. Die Wichtigkeit wird durch die Tatsache verstärkt, indem das spontane Sprechen im Lehrplan verankert ist; nicht nur in dem neuen und nur teilweise eingeführten Lehrplan, sondern auch im gegenwärtigen Lehrplan der letzten 15 Jahre wird spontanes Sprechen gefordert (Utdanningsdirektoratet, 2006, 2019). Da alle Fremdsprachenlehrenden diesem Lehrplan verpflichtet ist, sollte es daran keinen Zweifel geben, dass norwegische Fremdsprachenlernende Übung im spontanen Sprechen bekommen. Dennoch zeigen mehrere Forschungsberichte (Heimark, 2013; Vilà, 2018; Vold & Brkan, 2020), dass die Lernenden in der Fremdsprache weit weniger mündlich und spontan sprechen, als es der Lehrplan verlangt. Dies erscheint mir höchst problematisch und dieser Bereich des Fremdsprachenunterrichts scheint einer Verbesserung zu bedürfen.

Die obigen Erläuterungen scheinen mir selbst gute Gründe zu sein, die Förderung von spontanen Gesprächen im Fremdsprachenunterricht zu untersuchen. Ich habe diesbezüglich selbst ähnliche Erfahrungen gemacht, nicht nur als frustrierter Deutschlernender, der kaum zum Sprechen der Sprache kam, sondern auch als Deutschlehrender, der sich darum stark bemüht hat, spontane Gespräche (teilweise vergeblich) im Unterricht einzubinden. Da diese wichtige Förderung auch für diejenigen Lehrenden, die spontane Gespräche fördern *wollen*, schwer sein kann, scheint es einen Bedarf an zweckmäßigen Verfahren zu geben. Aus diesen Einsichten ergeben sich die Grundlagen dafür, warum ich mich für das Thema «die Förderung spontaner Gespräche im Fremdsprachenunterricht» entschieden habe.

Eine Masterarbeit bietet eine einzigartige Möglichkeit, viel Zeit und Mühe dafür zu investieren, ein geeignetes Verfahren zu finden bzw. zu gestalten, anzuwenden und tiefgründig zu analysieren. In dieser Arbeit ist das gewählte Verfahren für die Förderung spontaner Gespräche die Nutzung von Computerspielen. Und zwar gibt es meines Wissens wenig oder keine Forschung über den Einsatz von Computerspielen im norwegischen Deutschunterricht. Deswegen begann ich zu recherchieren, ob Computerspiele die Förderung der fehlenden spontanen Gespräche zweckmäßig unterstützen können. Ich fand mehrere positive Aspekte bei Computerspielen, vor allem Interaktivität und Problemlösung, die für die

Förderung spontaner Gespräche relevant erschienen. Mit diesem Hintergrund lautet die für diese Arbeit ausarbeitete Fragestellung:

Inwieweit können Computerspiele spontane Gespräche im Fremdsprachenunterricht fördern?

Da diese Fragestellung ziemlich offen ist, besonders in Bezug auf die unzähligen existierenden Computerspiele, war eine weitere Abgrenzung notwendig. Im Hinblick auf die andauernde Pandemie und deren Auswirkung auf Schulbesuche für externe Studenten fand ich es sinnvoll, nur ein Spiel zu erforschen. Interessanterweise bin ich früh auf ein Computerspiel gestoßen, das zur Förderung des spontanen Sprechens im Englischunterricht verwendet wurde. Das Spiel heißt Keep Talking and Nobody Explodes (KTNE) und nach einem längeren Rechercheprozess fiel die endgültige Wahl auf dieses Spiel. Nach dieser Entscheidung wurden einige untergeordnete Forschungsfragen zur Fragestellung aufgestellt:

- 1) *Welche Einstellungen haben die Lernenden zu*
 - a. *dem Computerspielen*
 - b. *dem spontanen Deutschsprechen*
- 2) *Inwieweit kann der Einsatz von dem Spiel Keep Talking and Nobody Explodes spontane Gespräche im Fremdsprachenunterricht fördern*
 - a. *aus der Perspektive der Lernenden?*
 - b. *aus der Perspektive des Lehrenden?*

Die erste Forschungsfrage soll einen Überblick über die Gedanken der teilnehmenden Lernenden zu den aktuellen Themen, sowie eine Grundlage für die Auswahl der Interviewpersonen schaffen. Die zweite Forschungsfrage bezieht sich speziell auf KTNE, aber sie liegt nahe an der übergeordneten Fragestellung. Deswegen wird die zweite Forschungsfrage als die schwerwiegendste ermesen. Da es die Lernenden sind, die an den spontanen Gesprächen teilnehmen und etwas aus dem Spielen lernen sollten, wird besonderer Wert auf ihre Perspektive gelegt. Hinter der Entscheidung, auch meine Perspektive, den Lehrenden, einzubeziehen, stecken wohlüberlegte Gründe. Erstens erscheint es sinnvoll, beide Perspektiven in einer computerspielbasierten Studie einzubeziehen, weil das Feld der Computerspiele im norwegischen Fremdsprachenunterricht so wenig erforscht worden ist. Weiters kommt eine hochaktuelle Prüfung des Feldes zu dem Schluss, dass der Unterrichtaspekt (z.B. Lehrmaterialien) in spielbasierten Forschungsberichten nicht priorisiert worden ist (DeHaan, 2020a, 2020b). Vermutlich ist es für Lehrende schwierig, spielbasierte

Lernaktivitäten aus Forschungsberichten in ihren eigenen Unterricht zu implementieren, wenn die Lehrkraftrolle nicht ausreichend besprochen wird.

Die Arbeit ist folgendermaßen strukturiert: Im Kapitel 2 werden theoretische Grundlagen dargelegt. Der derzeitige Stand der spontanen Gespräche im Fremdsprachenunterricht wird im Hinblick auf sowohl institutionelle Rahmen als auch relevante Studien erläutert. Zudem werden Beweggründe für und unterschiedliche Annäherungen zu der Arbeit mit spontanen Gesprächen durchgegangen. Darüber hinaus werden relevante Aspekte eines spielorientierten Unterrichts erörtert, bevor schließlich das aktuelle Spiel dieser Studie, Keep Talking and Nobody Explodes, erläutert wird. Im Kapitel 3 wird die Methode der Studie besprochen, wo das Forschungsdesign Aktionsforschung, die Datenerhebungsmethoden, sowie relevante Details über den Forschungsprozess erörtert werden. Danach werden im Kapitel 4 die Ergebnisse dieser Forschung vorgestellt und erklärt. Zuerst werden die Einstellungen der Lernenden präsentiert, bevor der Fokus auf das KTNE-Spielen gerichtet wird - sowohl aus der Perspektive der Lernenden als auch aus der Perspektive des Lehrenden. Mit den Forschungsfragen als Grundlage werden ferner in Kapitel 5 die Ergebnisse im Hinblick auf relevante Theorien und Studien sowie methodische Einschränkungen diskutiert. Im Kapitel 6 kommen abschließende Bemerkungen zu der Arbeit. Ich stelle mein Projekt in dem größeren Kontext und mache einige Vorschläge für weitere Studien vor.

2. Grundlagen

In diesem Kapitel werden für diese Arbeit relevante theoretische Grundlagen veranschaulicht. Zunächst (2.1) gilt es, die aktuelle Situation der mündlichen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht zu erfassen, und zwar im Hinblick auf die jeweilige Entwicklung, institutionelle Rahmen sowie empirische Studien aus dem Fremdsprachenunterricht. Ferner (2.2) werde ich relevante Aspekte der Arbeit mit spontanen Gesprächen erörtern.

Kapitel 2.3 befasst sich mit Computerspielen. Hierbei werden Definitionen, Begriffserklärungen, die digitale Entwicklung und der derzeitige Forschungsstand zu Computerspielen im Sprachenunterricht behandelt. Danach (2.4) werden die wichtigsten Aspekte des ausgewählten Spiels, „Keep Talking and Nobody Explodes“ besprochen, bevor ich im letzten Kapitel (2.5) auf einige praktische Aspekte eingehe.

2.1 Die derzeitige Rolle spontaner Gespräche im Fremdsprachenunterricht

Da der Gegenstand meiner Forschung die Förderung von spontanen Gesprächen ist, muss die derzeitige Rolle der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht beleuchtet werden. Zuerst wird die jeweilige Entwicklung der mündlichen Sprachverwendung dargestellt, bevor auf den Lehrplan (Utdanningsdirektoratet, 2019) und den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (Council of Europe, 2020) für Sprachen eingegangen wird. Schließlich wird es besprochen, inwieweit die Forderungen der institutionellen Rahmen mit relevanten Studien aus dem tatsächlichen Unterricht übereinstimmen.

2.1.1 Die jeweilige Entwicklung der mündlichen Sprachverwendung im Fremdsprachenunterricht

Mündliche Aktivitäten und die Förderung mündlicher Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht sind nichts Neues, aber der Fokus und die Annäherung zur Mündlichkeit haben sich verändert (Bjørke & Grønn, 2018, S. 80). Die Lernenden sollten früher normalerweise erst dann die Sprache aktiv und mündlich verwenden, wenn sie genug Kenntnisse von der Sprache hatten (Bjørke et al., 2018, S. 21). Der Fokus lag eher auf deklarative Kenntnisse. Über die letzten Jahrzehnte ist dieser Fokus stattdessen mehr und mehr auf die prozeduralen Kenntnisse gerichtet worden (Lightbown & Spada, 2013). Das heißt, dass die Lernenden die Zielsprache aktiv verwenden, wird wichtiger als formales Wissen über linguistische Aspekte der Zielsprache. Insbesondere wurde durch den 2006 eingeführten Lehrplan ein praktischer und kommunikativer Ansatz festgelegt (Utdanningsdirektoratet, 2006). Heute ist die Forderung nach ausreichenden

Sprachkenntnissen vor der Anwendung nicht mehr geltend. Die Lernenden sollen stattdessen ganz von Anfang an die Sprache aktiv verwenden (Utdanningsdirektoratet, 2019). Die früher erforderlichen Kenntnisse, wie grammatische Strukturen oder Ausspracheregeln, bleiben bestehen, aber sie sollen nicht als Hindernis eines aktiven mündlichen Sprachgebrauchs betrachtet werden (Bjørke et al., 2018, S. 23).

2.1.2 Der gegenwärtige institutionelle Rahmen (Lehrplan, GER)

Beim tieferen Blick in den aktuellen Lehrplan wird die zeitgemäße Ansicht in Bezug auf Kommunikation und Mündlichkeit noch deutlicher. Kommunikation wird zum ersten Mal als Hauptkern bezeichnet, und mit der Aussage „Beim Erlernen der Fremdsprache geht es darum, zu verstehen und verstanden zu werden“¹ wird der Standard des Kernelements „Kommunikation“ gesetzt (Utdanningsdirektoratet, 2019). Der Hauptfokus liegt also nicht auf Korrektheit. Dennoch haben Sprachkenntnisse einen Platz, welcher aber eher von untergeordneter Bedeutung ist. Trotzdem lässt sich die Rolle der Korrektheit diskutieren, nachdem die Lernenden dem Lehrplan gemäß „Fertigkeiten, um zweckmäßig zu kommunizieren“ entwickeln sollten (Utdanningsdirektoratet, 2019). Welches Maß an Korrektheit Sie benötigen, um „zweckmäßig“ zu kommunizieren, ist nicht eindeutig zu beantworten. Trotz dieser Formulierung legt der neue Lehrplan zweifelsohne viel Wert auf Kommunikation und Verständlichkeit. Auch erwähnenswert ist der vom Europarat konzipierte *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER)*. Dieser Rahmen bildet eine gemeinsame Grundlage für den Sprachunterricht in ganz Europa und die meisten europäischen Lehrpläne basieren bis zu einem gewissen Grad auf diesem Rahmen (Speitz, 2020, S. 40). Das Kernziel betrifft die Bedeutung der Fähigkeit, über kulturelle Grenzen hinweg miteinander kommunizieren zu können, und der GER stellt zweifellos einen kommunikativen und praktischen Ansatz dar (Council of Europe, 2020).

In Bezug auf spontane mündliche Gespräche sind einige Anforderungen im Lehrplan klar vorgegeben. Die Lernenden sollen gemäß des Kernelements Kommunikation die Sprache mündlich anwenden, was auch in den Kompetenzzielen bestätigt wird (Utdanningsdirektoratet, 2019). Wichtig ist, dass "auch spontan" beim mündlichen Kompetenzziel explizit hinzugefügt ist. Da alle Lehrenden nach dem Bildungsgesetz dem Lehrplan verpflichtet ist (Opplæringslova, 1998 § 2-3), reicht es also nicht, wenn die Lernenden sich mündlich in vorbereiteten Situationen ausdrücken können. Im *Rahmenwerk*

¹ In der ganzen Aufgabe sind die direkten norwegischen Zitate von mir ins Deutsche übersetzt.

für Grundlegende Fertigkeiten wird auch „spontan“ im Teil der mündlichen Fertigkeiten explizit genannt (Utdanningsdirektoratet, 2017, S. 7). Weiterhin spielt die Spontanität auch im GER eine bedeutsame Rolle, nachdem „spontan“ bei der Beschreibung mehrerer der gemeinsamen Referenzniveaus vorkommt (Council of Europe, 2020). Zusammenfassend stellen die institutionellen Rahmen mehrere Anforderungen an spontanen Gesprächen im norwegischen Fremdsprachenunterricht.

2.1.3 Berichte aus dem norwegischen Fremdsprachenunterricht

Im Hinblick auf die obigen Erörterungen sollte mündlicher spontaner Sprachgebrauch eine zentrale Rolle in norwegischen Fremdsprachenklassenzimmern spielen; im Besonderen wiegt die explizite Aufforderung des Lehrplans schwer. Mehrere Forschungsartikel zeigen dennoch, dass abweichende Tendenzen im Fremdsprachenunterricht zu sehen sind. In ihrer Doktorabhandlung weist Gunn Elin Heimark (2013) auf eine wesentliche Kluft zwischen dem Prinzip von kommunikativbasiertem Unterricht und der tatsächlichen Praxis norwegischer Fremdsprachenlehrender hin. Durch Interviews und Beobachtungen von Fremdsprachenlehrenden werden unter anderem auf Mündlichkeit bezogene Befunde geliefert, die in diesem Kontext hochrelevant erscheinen (Heimark, 2013, S. 102). Ihre Befunde deuten darauf hin, dass der mündliche Gebrauch der Zielsprache weniger verbreitet ist, als man es in Hinblick auf die Aussagen der Fremdsprachenlehrenden geglaubt hätte (Heimark, 2013, S. 199). Es reicht also notwendigerweise nicht, wenn die Fremdsprachenlehrenden mündliches Sprechen in der Zielsprache fördern wollen. Es zeigt sich, dass der größte Teil der Kommunikation eher auf Norwegisch (die Muttersprache) gemacht wird - auch die spontane Interaktion (Heimark, 2013, S. 200).

Entsprechende Ergebnisse hat Xavier Llovet Vilà (2018) gefunden. Er weist auf die Befunde von Heimark hin, aber seine Studie ist noch spezifischer auf die gesprochene Sprache eingeschränkt. Seinen Forschungsfragen zufolge werden Lehrerkognitionen vor allem in Bezug auf den Unterricht mündlicher Fertigkeiten erforscht. Im Allgemeinen legen die Lehrenden viel Gewicht darauf,

that initial language learning is based on the command of formal aspects of the language (i.e. grammar and lexis) to be retrieved for oral use in later stages. The origin of such beliefs is to be found both in previous experiences as language learners and positively perceived accumulated experience (Vilà, 2018, S. 11).

Mehrere Lehrende heben auch die vielen auf Form bezogenen Fähigkeiten hervor, die erworben sein müssen, bevor die Lernenden wirklich kommunizieren können. Einige Lehrende sprechen von der 10. Stufe² als Zeitpunkt, wann die Lernenden eigentlich nach den kommunizierenden Fertigkeiten suchen sollen (Vilà, 2018, S. 12). Diese Überzeugungen widersprechen deutlich den Lehrplan, der einen kommunikativen Sprachgebrauch auch für Anfänger fordert. Anscheinend haben die Lehrenden veraltete Haltungen zu mündlicher Sprachverwendung im Fremdsprachenunterricht.

Diese Tendenzen werden durch die Beobachtungen von Vilà (2018) verstärkt. Er registrierte, dass die Sprachverwendung der Lernenden stark von Reproduktion (mündlicher Sprachgebrauch auf der Grundlage eines bereits erstellten Textes) geprägt ist. Nur in 22 von 73 beobachteten Aktivitäten drehte es sich um eigene Produktion von den Lernenden. Im Hinblick auf den Zeitgebrauch wird von Vilà (2018, S. 17) betont, dass die Lernenden in knapp 3% des Zeitgebrauchs selbst Sprache mündlich produzierten. Interessanterweise wurden die wenigen Momente mit mündlicher Produktion (22/73 Aktivitäten, 3% des Zeitgebrauchs) von Lernenden initiiert; „(...) spontaneous oral use in teacher planned activities was never registered“ (Vilà, 2018, S. 16).

Eine noch neuere Studie von Vold & Brkan (2020) beleuchtet auch den fehlenden Fokus auf mündliche Sprachverwendung in der Zielsprache. Anhand von Videoaufnahmen mehrerer Unterrichtsstunden im norwegischen Fremdsprachenunterricht, wird der Gebrauch von Mutter- und Zielsprache in Bezug auf Umfang und Kontexte untersucht. Unter anderem zeigen die Ergebnisse, dass die Verwendung der Zielsprache nur in 19% der Sprechzeit aufgefasst wurde (Vold & Brkan, 2020, S. 7). Den Forschenden zufolge ist die Verwendung von Zielsprache überraschend niedrig. Das spontane Sprechen wird in dieser Studie von anderen mündlichen Aktivitäten nicht getrennt, was bedeutet, dass die Erkenntnis aus dieser Studie die überhaupt fehlende mündliche Verwendung der Zielsprache ist.

Alles in allem zeigen die Studien von Heimark (2013), Vilà (2018) und Vold & Brkan (2020) einen beträchtlichen Unterschied zwischen den auf zielsprachliche Sprachverwendung bezogenen Intentionen der institutionellen Rahmen und der tatsächlichen Praxis im heutigen Fremdsprachenunterricht in Norwegen. Weiterhin weisen die Studien von Heimark (2013) und Vilà (2018) konkret darauf hin, dass es an spontanen Gesprächen deutlich fehlt. Dieser Mangel weckt in dieser Arbeit besonderes Interesse. Anscheinend besteht ein wesentlicher

² Im norwegischen Schulsystem

Bedarf an Unterrichtsmethoden, die spontane Gespräche fördern, um dem Lehrplan vollauf entgegenzukommen und um den Lernenden die ihnen zustehende Übung zu geben.

2.2 Relevante Aspekte der Arbeit mit spontanen Gesprächen

Um den Forderungen des Lehrplans richtig und angemessen entgegenzukommen, wäre es zuerst sinnvoll, die Vorteile und die wünschenswerten Folgen des spontanen Sprechens zu kennen und zu verstehen. Für den Zweck möchte ich die zwei ersten Unterkapiteln den Themen Nützlichkeit, Relevanz und Sprechangst widmen. In den übrigen zwei Unterkapiteln werden zwei relevante Theorien, Kommunikative Kompetenz und Aufgabenorientierung, erörtert.

2.2.1 Nützlichkeit und Relevanz

Wenn die Nützlichkeit und Relevanz bewertet werden, muss ebenfalls evaluiert werden, inwiefern das Lernen, das im Klassenzimmer stattfindet, auch in der Welt außerhalb der Schule relevant ist.

Vor allem sind Norwegen und Deutschland geografisch gesehen unweit voneinander entfernt. Daher ist anzunehmen, dass die meisten Norweger zu irgendeinem Zeitpunkt in ihrem Leben nach Deutschland reisen. Man darf auch nicht vergessen, dass Österreich, die Schweiz und Lichtenstein bis zu einem gewissen Grad deutschsprachig sind. Insbesondere Österreich ist ein populäres Reiseziel für skibegeisterte Norweger (Svendsby, 2012). Dementsprechend ist es für Deutschsprechende auch naheliegend, nach Norwegen zu fahren, ein Land in ihrer Nähe mit andersartiger Natur. Daraus lässt sich folgern, dass die meisten Lernenden auf Deutsche treffen werden. Hierfür scheinen einige Fertigkeiten relevanter als andere zu sein. Auf Grammatikübungen werden die Lernenden wahrscheinlich nie stoßen, während die vorbereitete Mündlichkeit, typisch in Form eines Vortrags, sich vielleicht in Erwerbsleben relevant erweisen kann. Das Lesen und das Schreiben können in manchen Kontexten nützlich sein, je nachdem man über Fußball lesen möchte, eine Konzert-Ticket bestellen muss oder ein E-Mail an einem Hotel schicken möchte. Die Relevanz spontaner Gespräche würde ich aber eine besondere Rolle geben. Sich spontan auf Deutsch ausdrücken zu können, erscheint für jeden Norweger nützlich. Unabhängig davon, ob man sich weiter mit Deutschland oder der deutschen Sprache beschäftigen will, werden die meisten Norweger einigen Deutschen unvorbereitet begegnen, entweder im In- oder Ausland.

Neben der geographischen Nähe arbeiten Deutschland und Norwegen in unterschiedlichen Verbindungen politisch zusammen. Zudem wird oft darüber gesprochen, dass Deutschland

einer der wichtigsten Handelspartner Norwegens ist (Johnsen, 2018). Einer von sieben NHO-Betriebe braucht deutschsprachige Kompetenz und die Signale des Wirtschaftslebens deuten auf eine Nachfrage nach deutschsprachigen Bewerbern. Die meisten Deutschen beherrschen zwar Englisch, aber die Wichtigkeit des Deutschsprechens wird folgendermaßen vom NHO-Direktor für Kompetenz beschrieben: „Im Allgemeinen sind wir [Norweger] informeller und haben flachere Strukturen. Es ist wichtig, auf Deutsch kommunizieren zu können, auch außerhalb der Verhandlungen selbst“ (Johnsen, 2018). Vor allem durch den letzten Satz kommt die Wichtigkeit spontaner Gespräche zum Ausdruck. Es reicht nicht ganz, weder auf Englisch noch Deutsch, die formellen Verhandlungen sprachlich durchzuführen. Man soll auch die Kompetenz haben, dazwischen spontane deutschsprachige Gespräche beherrschen zu können.

Das Wesentliche hierbei ist, dass man als norwegische*r Lernende*r in der wirklichen Welt von spontanen deutschsprachigen Gesprächen Gebrauch machen würde - entweder im Berufsleben oder in der Freizeit.

2.2.2 Sprechangst

Um die Angst vor Verwendung einer Fremdsprache zu bezeichnen, werden mehrere Begriffe in der Forschungsliteratur geläufig, zum Beispiel *Fremdsprachenverwendungsangst*, *Sprechhemmungen* oder *Sprechangst*. Unter dem Ausdruck Fremdsprachenverwendungsangst werden alle Verwendungsbereiche einer Sprache verstanden, z.B. fällt hier manchmal die Angst vor dem Schreiben hinein (Niemelä, 2014). Da ich mich mit mündlichen Fertigkeiten, bzw. spontanen Gesprächen, beschäftige, wird Sprechangst der vorherrschende Begriff dieser Aufgabe sein.

Warum Lernende mit Angst reagieren, wenn sie in einer Fremdsprache sprechen müssen, lässt sich mit der Besonderheit des mündlichen Sprechens verstehen. Die Mündlichkeit unterscheidet sich von manchen anderen Lernzielen in der Schule, indem man die vielen Sprachaspekte (Konjugation, Syntax, Vokabular usw.) gleichzeitig aktivieren muss. Bei spontanen Gesprächen muss man diese komplexe Aktivierung sogar momentan machen. Die schwedische Sprachendidaktikerin Ulrika Tornberg (2000) beschreibt diese Herausforderung wie folgt: „Mündliche Sprachfertigkeit hat auch zur Folge, dass der Sprecher imstande ist, mehr oder weniger automatisiert zu handeln. Die Sprache muss in dem Augenblick vorhanden sein, wenn es für den Sprecher nötig ist.“ (Tornberg, 2000, S. 149) Dieser momentane komplexe Aktivierungsprozess führt dazu, dass Fehler einfacher vorkommen. Angst davor, Fehler zu machen, ist ein Hauptgrund der Sprechangst vieler Lernende (Fischer, 2005, S. 37).

Andere angeführte Ursachen von Sprechangst der Lernenden sind bestimmte Situationen (wie Referat, Prüfung o.Ä.) und Furcht vor negativer Bewertung des Publikums (Fischer, 2005, S. 36). Es lässt sich denken, dass die Angst vor Fehlern auch hinter diesen Gründen eine Rolle spielt. Darüber hinaus ist zu betonen, dass man bei spontanen Gesprächen noch einen Aspekt miteinbeziehen muss, und zwar *Verstehen*. Zusätzlich zu den schon erwähnten Aspekten, die gleichzeitig aktiviert werden müssen, müssen Lernende sich auch Mühe geben, den Gesprächspartner zu verstehen. Zuerst sind die Wörter und semantischen Inhalt zu verstehen – danach ist eine relevante Antwort zu formulieren. Da die Sprechangst den Lernprozess negativ beeinflussen kann, sollte sie als ein Problem betrachtet werden, das in größtmöglichem Umfang überwunden werden sollte (Fischer, 2005, S. 36).

Die Fertigkeit, spontane deutschsprachige Gespräche zu führen, wird wohl anhaltend eine Herausforderung für die meisten Lernenden sein. Dennoch kann die Ängstlichkeit reduziert werden. In einem Blog-Post beim Sprachenzentrum an der Universität Wien bringt Verena Ngantchun (2018) vier sogenannte „gute Nachrichten“ vor, warum man keine Angst vor Fehlern und dem Sprechen einer Fremdsprache haben sollte. Zuerst (1) wird hervorgehoben, wie wenig Richtigkeit man für Verständnis braucht (Ngantchun, 2018). Die richtigen Wörter und vor allem Gestik und Mimik gleichen Fehlern aus und mit allerhöchster Wahrscheinlichkeit wird man von dem Gegenüber verstanden. Weiters (2) wird Richtigkeit als etwas Relatives betrachtet – nur der Sprecher weiß, was er oder sie sagen will. Drittens (3) wird das Wohlwollen des Gegenübers betont. Gesprächspartner werden sich in den wenigsten Fällen auf deine Fehler konzentrieren. Der vierte Punkt (4) ist ein bisschen anders als der Rest. Während Punkte 1-3 die Unwichtigkeit der Fehler thematisieren, behauptet die vierte Nachricht, dass Fehler tatsächlich wichtig sind, damit man etwas aus dem Sprechen lernt.

Alles in allem betonen die vier „Nachrichten“ von Ngantchun (2018), dass die Sprechangst eher unnötig ist. Fehler zu machen ist keine negative Sache, nachdem man daraus lernen kann und – vielleicht von größter Bedeutung für Lernende mit Sprechangst: Die Wirkung von Fehlern ist in mündlichen Gesprächen gering und Fehler werden in den meisten Fällen dem Verständnis der Aussage nicht schaden. Damit Sprechangst in größerem Grad vermieden wird, müssen die Lernenden diese Nachrichten, bzw. Tatsachen lernen. Vermutlich sind eigene Erfahrungen mit spontanen Gesprächen die beste Weise, um den vernachlässigbaren Effekt von Fehlern zu verstehen. Anders formuliert: Je mehr Übung im spontanen Sprechen die Lernenden bekommen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit dafür, dass das spontane Sprechen allmählich als harmlos empfunden wird. Abschließend ist die Tatsache nicht zu

vergessen, dass Furcht vor negativer Bewertung auch eine Rolle bei Sprechangst spielt. Die Lernenden brauchen mehrere Erfahrungen mit spontanen Gesprächen, aber in sicheren Umgebungen ohne Risiko für angsterregende Beurteilung.

2.2.3 Kommunikative Kompetenz

Im Kapitel 2.1.1 wurde bereits erläutert, wie sich der Fokus im Fremdsprachenunterricht die letzten Jahrzehnte von deklarativen Kenntnissen auf prozedurale Kenntnisse verschoben hat. In anderen Worten wird die kommunikative Kompetenz heute als wichtiger angesehen als die linguistische Kompetenz. Der Begriff *Kommunikative Kompetenz* tauchte gegen Ende der 1960er Jahre auf, aber eine der repräsentativsten und meistzitierten Arbeiten wurde im Jahr 1980 von Michael Canale und Merrill Swain veröffentlicht. Durch eine gründliche Erörterung des Felds Kommunikative Kompetenz kommen sie zu dem Schluss, dass die kommunikative Kompetenz "is composed minimally of grammatical competence, sociolinguistic competence and strategic competence" (Canale & Swain, 1980, S. 27). Als Canale (1983, S. 83) drei Jahre später die Position zur kommunikativen Kompetenz erneut überprüfte, wurde eine vierte Kompetenz hinzugefügt, und zwar die diskursive Kompetenz. Sowohl Canale und Swain (1980) als auch Canale (1983) betonen, dass es das Ziel der kommunikativen Annäherung ist, dem Lernenden die Integration dieser vier Teilkompetenzen zu ermöglichen. Eine Balance muss auch gewährleistet sein, denn eine erfolgreiche Integration ist Canale und Swain (Littlewood, 2004; Thonhauser, 2010) zufolge unwahrscheinlich, wenn auf einige der Teilkompetenzen zu stark fokussiert wird.

Um zu verstehen, was die einzelnen Teilkompetenzen beinhalten, bietet Shumin (2001, zitiert nach Yılmaz, 2019) ein zusammenfassendes Modell mit Beispielbereichen innerhalb jeder Teilkompetenz:

Grammatische Teilkompetenz	Soziolinguistische Teilkompetenz	Diskurskompetenz	Strategische Teilkompetenz
Syntax	Situationswissen	Redemittel	Planungsstrategien
Morphologie	Interkulturelle Kompetenz	Routine, Flüssigkeit	Kompensationsstrategien
Phonetik		Textsortenwissen	Vorbereitungsstrategien
		Wortschatz	

Abb. 2.1: Die vier Teilkompetenzen der kommunikativen Kompetenz

Jede dieser Teilkompetenzen kann sicherlich für das aktuelle Thema dieser Arbeit, spontane Gespräche, relevant sein. Da in dieser Arbeit kein besonderer Fokus auf Grammatik oder interkulturelle Kompetenz liegt, sondern auf die allgemeine Förderung spontaner Gespräche, lässt es sich denken, dass die auf Strategie und Routine basierten Teilkompetenzen auf der rechten Seite der Übersicht sich als am relevantesten erweisen.

2.2.4 Aufgabenorientierung und Informationslückenaufgaben

Mehrere Forschende (Littlewood, 2004; Thonhauser, 2010) schlagen vor, dass der aufgabenorientierte Unterricht als eine zweckmäßige Annäherung zum kommunikativen Sprachgebrauch anbieten kann. Auch empirische Studien zum aufgabenorientierten Unterricht zeigen positive Tendenzen. Beispielhaft ist die Schlussfolgerung aus einer Studie über Aufgabenorientierung und mündlichen Redefluss im Fremdsprachenunterricht: „Based on the obtained outcomes, the speaking fluency of EFL learners tends to enhance through exposure to task-based inputs“ (Namaziandost et al., 2019, S. 14). Es erscheint hochrelevant, sich in dieser Studie an Aufgaben zu orientieren. Folglich müssen Aufgaben im Sinne der Aufgabenorientierung definiert und erläutert werden.

Wenn man Aufgaben im weiteren Sinne betrachtet, z.B. mit der Definition von Duden (o. J.), sind sie Aufträge, die man aus irgendwelchen Gründen erledigen soll. Das heißt, alle Schulaufgaben der Geschichte sind per Definition ‚Aufgaben‘. Eher wird die Auffassung von ‚Aufgaben‘ im Kontext des Sprachenunterrichts von Ingo Thonhauser (2010) gründlich durchleuchtet. Er weist auf mehrere relevante Arbeiten hin, und im Kontext des Sprachenunterrichts werden heute häufig zwischen ‚Übungen‘ und ‚Aufgaben‘ unterschieden. Diese Begriffe werden dennoch von verschiedenen Forschenden und in den verschiedenen Sprachkontexten nicht ganz eindeutig verstanden. Ein von Thonhauser betontes Verständnis ist wie folgt:

Übungen sind also im engeren Sinn Arbeit an der sprachlichen Kompetenz im Sinne von Wortschatz und Grammatik, während *Aufgaben* es Lernenden ermöglichen, kommunikativ in der Fremdsprache zu handeln, wobei die Korrektheit der Äußerungen als Ziel in den Hintergrund tritt“ (Thonhauser, 2010, S. 11)

Bereits hierbei stechen die ‚Aufgaben‘ als relevant für diese Studie heraus, mit der Formulierung „kommunikativ in der Fremdsprache zu handeln“. Thonhauser unterstützt sich auch auf die Aufgabendifferenzierung von Littlewood (2004, S. 322), die als sehr hilfreich gilt:

Focus on forms		←	→	Focus on meaning	
Non-communicative learning	Pre-communicative language practice		Communicative language practice	Structured communication	Authentic communication
Focusing on the structures of language, how they are formed and what they mean, e.g. substitution exercises, 'discovery' and awareness-raising activities	Practising language with some attention to meaning but not communicating new messages to others, e.g. 'question-and-answer' practice		Practising pre-taught language in a context where it communicates new information, e.g. information-gap activities or 'personalized' questions	Using language to communicate in situations which elicit pre-learned language, but with some unpredictability, e.g. structured role-play and simple problem-solving	Using language to communicate in situations where the meanings are unpredictable, e.g. creative role-play, more complex problem-solving and discussion
'Exercises'	←	(Ellis)	→		'Tasks'
'Enabling tasks'	←	(Estaire and Zanon)	→		'Communicative tasks'

Abb. 2.2: Die Aufgabendifferenzierung von Littlewood (2004)

Littlewood schlägt fünf Kategorien vor, die sich in unterschiedlichem Maße auf Formen oder Sinn konzentrieren. In der Abbildung sind Übungen und Aufgaben auch eingeschlossen, in Form von „Exercises“ und „Tasks“. Die Differenzierung zeigt eine Progression mit klar definierten ‚Übungen‘ und klar definierten ‚Aufgaben‘, die mittlere Kategorien enthalten, welche Aspekte von beiden besitzen können. Für diese auf spontanes Sprechen bezogene Studie scheinen die zwei Kategorien ganz rechts am relevantesten zu sein, vor allem wegen der Formulierungen „Using language (...) with some unpredictability“ und „Using language (...) where the meanings are unpredictable“. Einige Unvorhersehbarkeiten müssen doch dabei sein, damit ein Gespräch als spontan betrachtet werden kann.

‚Aufgaben‘ im Sinne der Aufgabenorientierung sind jetzt erläutert, und zwar als kommunikative Aufgaben mit Fokus auf sprachliche Handlung, und die typisch auf Problemlösung und Unvorhersehbarkeiten basiert. Zu welchen Implikationen führt so eine Annäherung? Bereits ist auf die positive Tendenz zwischen aufgabenorientiertem Input und dem Redefluss der Fremdsprachlernenden hingewiesen (Namaziandost et al., 2019). Auch interessant ist die folgende Aussage: „Aufgabenorientierung scheint ein wichtiges Mittel (vielleicht *das* Mittel) zu sein, das es erlaubt, im unterrichtlichen Rahmen Formen authentischen sprachlichen Handelns zu verwirklichen“ (Portmann-Tselikas 2001, zitiert nach Thonhauser, 2010). Weiterhin legen mehrere Forschende Gewicht darauf, dass die Aufgabenorientierung zu Autonomie und einem selbstgesteuerten Lernprozess der Lernenden führt (Reuter 2007, Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2005, zitiert nach Thonhauser, 2010). ‚Aufgaben‘ sind dynamische Angebote für die Lernenden, und die spezifische Nutzung jeder oder jedes Lernenden kann die Aufgabe verändern.

Mit den obenstehenden Grundlagen zugrunde liegend, sollte das Spiel Keep Talking and Nobody Explodes (KTNE) als eine ‚Aufgabe‘ betrachtet werden, weil die Lernenden hierbei durch Problemlösung und Unvorhersehbarkeiten mündlich kommunizieren müssen. In KTNE fehlen den Spielern verschiedene Informationen, genauer gesagt dürfen die Spieler entweder nur die Bombe oder nur das Handbuch sehen dürfen (vgl. Kapitel 2.4.2). Daher könnte diese Aufgabe als eine sogenannte Informationslückenaufgabe (engl. information gap task) bezeichnet werden (Pica et al., 2006). Weil allen Teilnehmern Informationen fehlen, scheint die KTNE-Aktivität, näher eingegrenzt, eine zweiseitige Informationslückenaufgabe (engl. two-way information gap task) zu sein. Diese Art von Aufgabe wird wie folgt definiert: „tasks, which require the exchange of information among all participants, each of whom possesses some piece of information not known to, but needed by, all other participants to solve the problem” (Doughty & Pica, 1986, S. 307). Um die Bombe zu entschärfen („to solve the problem“) müssen die Spieler gegenseitig Wissen über die Bombe austauschen („exchange of information“). Mehrere Studien zeigen positive Ergebnisse bezüglich des Einflusses von Informationslückenaufgaben auf die sprachliche Interaktion und den Redefluss (Doughty & Pica, 1986; Hamid Marashi & Razieh Naddim, 2019; Namaziandost et al., 2019). Außerdem betont Doughty & Pica (1986, S. 323), dass ein zweiseitiger bzw. mehrseitiger (mehr als zwei Teilnehmer) Informationsaustausch erforderlich sein muss, um Interaktionen zwischen den Lernenden zu schaffen. Und zwar führen Gruppenaktivitäten ohne Forderung gegenseitiger Informationsaustausche nicht unbedingt zu mehreren spontanen Gesprächen zwischen den Teilnehmern (Doughty & Pica, 1986, S. 323).

2.3 Relevante Aspekte der Verwendung von Computerspielen

Die Zielsetzung dieser Arbeit ist zu erforschen, inwieweit spontane Gespräche durch Computerspiele bzw. Keep Talking and Nobody Explodes gefördert werden können. Um eine Erforschung eines Computerspiels ausführen zu können, werden grundlegende Kenntnisse über Computerspiele benötigt. Zunächst werden Begriffserläuterungen und relevante Aspekte der Computerspiele durchgenommen. Außerdem wird eine Übersicht der jeweiligen Entwicklung von Computern und Computerspielen in der norwegischen Schule gegeben, sowie eine Übersicht des aktuellen Forschungsfelds Computerspiele im Sprachunterricht.

2.3.1 Definitionen und relevante Aspekte der Computerspiele

Zunächst müssen einige zentrale Begriffe definiert und differenziert werden. Zuerst ist eine Definition eines Spiels wichtig. Hierbei entsteht das Problem, dass die deutsche Sprache Verwirrung schaffen kann, indem die beiden Begriffe „play“ und „game“ mit „Spiel“

angeordnet sind (Salen & Zimmerman, 2004, S. 72). Deswegen ist es wichtig klarzumachen, dass meine Verwendung vom Begriff „Spiel“ in dieser Arbeit auf „game“ bezogen ist. Es gibt sehr viele Definitionen von einem „Spiel“, aber in dieser Arbeit stütze ich mich auf die folgende Definition von Katie Salen und Eric Zimmerman: „A *game* is a system in which players engage in artificial conflict, defined by rules, that results in a quantifiable outcome.“(Salen & Zimmerman, 2004, S. 80). Diese Definition ist aus zwei Gründen gewählt: Einerseits passt die Definition zu dem Spiel dieser Arbeit, Keep Talking and Nobody Explodes. In KTNE besteht der künstliche Konflikt aus der gleich losgehenden Bombe und das Spiel ist von mehreren Regeln geprägt. Das Resultat ist auch deutlich quantifizierbar, indem ein Sieg oder Niederlage sich aus jeder Runde ergeben. Der andere Grund für diese Wahl ist die Tatsache, dass im Unterschied zu anderen bekannten Definitionen sind hierbei Wörter wie „frei“ und „freiwillig“ vermieden. Solche Bedingungen wären in meinem Unterrichtskontext problematisch, indem die Freiwilligkeit der Lernenden begrenzt ist. Weiters ist die Arbeit auf Computerspiele beschränkt, welche ein bisschen schwerer zu definieren sind. Die Literatur des Forschungsbereiches verwendet in der Regel allgemeine Spieldefinitionen – meistens die von Salen & Zimmermann (2004) gegebene Definition. Nicola Whitton (2014, S. 6) gibt auch keine eigene Definition für Computerspiele an, aber ihr Verständnis kommt folgendermaßen zum Ausdruck:

By digital games, I mean games that are played on, or use, an electronic device. This includes arcade video games, computer games played on desktop or laptop machines, video games played on consoles, or mobile devices such as phones and tablets. It includes games that are played wholly on an electronic device, as well as those that take place in the real world in addition to the digital, ... (Whitton, 2014, S. 6)

Kurz erklärt sprechen wir von einem Computerspiel, wenn ein elektronisches Gerät erforderlich für das Spiel ist. Beachtenswert ist die Verwendung von „digital games“, „computer games“ und „video games“. Diese Unterscheidung lässt sich auch auf Deutsch machen, aber in entsprechender deutscher Forschungsliteratur werden die Begriffe eher umeinander verwendet. Sie können alle auf jeden Fall als Oberbegriffe funktionieren, und ich werde mich in dieser Arbeit vor allem am Begriff *Computerspiele* halten.

Darüber hinaus müssen die Schlüsselbegriffe *Game-based language learning (GBLL)*, *Game-based language teaching (GBLT)* und *Gamification* differenziert werden. Wenn es um GBLL geht, eignet sich der Lernende durch das Spielen eines Spiels sprachliche Kenntnisse oder

Fertigkeiten (DeHaan, 2020a, S. 118). Das Sprachenlernen wird hierbei ausschließlich durch das Spielen beigebracht, während die eventuellen Lehrenden keinen Einfluss auf das Lernen hat. Bei GBLT wird eben die Rolle der Lehrenden mitgenommen (DeHaan, 2020a, S. 118). Das GBLT ist ein Resultat eines absichtlichen Prozesses mit Spiel, Lehrenden sowie Sondermaterialien (von den Lehrenden) als entscheidende Faktoren. Gamification unterscheidet sich von GBLL und GBLT, weil es dabei kein Spiel verwendet wird. Stattdessen werden spiel-typische Elemente, wie z.B. ein Belohnungssystem, in einem nicht-spielenden Zusammenhang übertragen, oft um äußere Motivation zu fördern (Deterding et al., 2011, S. 9; Skaug et al., 2017, S. 9).

Der Unterschied zwischen GBLT/GBLL und Gamification muss noch unterstrichen werden, denn Gamification kann oft mit Spielen verwechselt werden (Skaug et al., 2017, S. 9). Besonders wenn ein digitales Medium im Gamification-Prozess eingesetzt wird, ist der Unterschied schwer zu identifizieren. Dafür ist das Quizwerkzeug *Kahoot* ein gutes Beispiel. Mit diesem Hilfsmittel könnte man glauben, dass man spielorientierten Unterricht (GBLT) betreibt. Stattdessen hat man den Unterricht „gamifiziert“, vor allem mit einem Belohnungssystem. Es sollte erwähnt werden, wie Kahoot zu unserer Spieldefinition von Salen & Zimmermann eigentlich passen kann, wenn man den guten Willen mitbringt. Diese Tatsache unterstreicht die Problematik mit sowohl dem Spieldefinieren als auch der Differenzierung dieser Begriffe. Ich beziehe mich hier auf Senter for IKT i Utdanningen und Spillpedagogene, die auf den Unterschied zwischen „Computerspiele“ und „Gamification“ so hinweisen: „Der Begriff [Gamification] wird oft an Gebrauch von Computerspielen in der Schule geknüpft, was aber bestenfalls unpräzise ist.“ (Skaug et al., 2017, S. 9).

Ein zentraler Aspekt des Computerspielens, der in Bezug auf die Förderung spontaner Gespräche besonderes Interesse weckt, ist die sogenannte *Interaktivität* oder *Interaktion*; diese Begriffe werden im Bereich des Computerspielens umeinander verwendet und werden hier als Synonyme verstanden (Gabriel, 2016; Skaug et al., 2017). Die Begriffe Interaktivität und Interaktion haben eine Vielfalt an Bedeutungen und Verständnissen. Nützlich in diesem Zusammenhang ist aber das Wort *Zusammenwirken* und im Spielkontext kann Interaktivität als Zusammenwirken zwischen Spieler und Software bezeichnet werden (Skaug et al., 2017, S. 11). Mit mehreren Spielern kann auch Interaktivität bzw. Zusammenwirken zwischen den Spielern bezeichnet werden. Diese letzte Art der Interaktion erscheint am relevantesten für diese Studie, denn das spontane Sprechen in KTNE (siehe mehr in Kapitel 2.4.2) sollte zwischen den Spielern bzw. Lernenden stattfinden. Zwar lässt es sich denken, dass auch die

Interaktion zwischen Spielern und Software eine Rolle spielen könnte, indem die Lernenden dadurch ständig aktiv bleiben.

Die Forschenden zweifeln nicht an der Wichtigkeit, die die Interaktivität für Computerspiele hat. Die deutsche Forscherin aufs Feld, Sonja Gabriel (2016, S. 4) zufolge ist die Interaktivität in digitalen Spielen ihr wirklicher Vorteil verglichen mit anderen Medien, als die Lernenden mit diesem Medium aktiv bleiben können, was bei Filmen, Serien, Musik usw. schwieriger ist. Weiters behaupten norwegische Spielforschende, dass Interaktivität „das vielleicht auffälligste medienspezifische Merkmal von Computerspielen“ (Skaug et al., 2017, S. 21) ist. Die Bedeutung dieses Aspekts gilt auch für diese Studie, deren Ziel es ist, dass die Lernenden spontan sprechen. Das Sprechen ist eine aktive Handlung und deshalb erscheint es für diesen Zweck vorteilhaft, ein von Interaktivität geprägtes Werkzeug zu verwenden.

Zusammenfassend könnte man vermuten, dass Interaktivität zu aktiven Lernenden und Zusammenwirken führt, was weiterhin zur Förderung spontaner Gespräche geeignet wäre. Und tatsächlich lassen sich Gespräche als die Urszene der Interaktion verstehen (Müller, 2014, S. 28).

Neben der Interaktivität weckt der Problemlösungsaspekt der Computerspiele Interesse. Nicola Whitton (2014, S. 30) behauptet, dass im Mittelpunkt jedes Computerspiels ein Problem steht, das gelöst werden muss. Ferner beschreibt sie den großen Vorteil damit: „It is the challenge of the problem that drives the game forward, and motivates the player to complete the challenge of the game“ (Whitton, 2014, S. 31). Wenn die Problemlösung in Computerspielen auch Gespräche vorantreiben könnte, indem die Gesprächsteilnehmer die Herausforderung anschließen wollen, wäre dieser Aspekt für die Förderung spontaner Gespräche hochinteressant.

In ihrem Buch *Digital Games and learning: Research and Theory* stellt Whitton (2014, S. 32) die verschiedenen Kategorien der Probleme in Computerspielen vor. Im Rahmen dieser auf spontane Gespräche basierten Arbeit fällt die Kategorie *social* auf. Diese Art bezeichnet Spiele, bei denen mehrere Teilnehmer involviert sind. Teamarbeit oder Verhandlungen sind typische Kennzeichen solcher Spiele. In KTNE dreht es sich um Teamarbeit, da die Spieler zusammenarbeiten müssen, um das Problem zu lösen bzw. die Bombe zu entschärfen (vgl. Kapitel 2.4.2). Die Teamarbeit-Variante der sozialen Problemlösung scheint vorteilhaft zu sein. Bei einer Teamarbeit arbeitet man kooperativ, das heißt, man arbeitet zusammen und die Bewertung der Arbeit gilt für die ganze Gruppe (Dörnyei, 1994, S. 279). Auch positive

Gesinnungen zum Fach und bessere Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden lassen sich durch eine kooperative Struktur einfacher entwickeln, Dörnyei (1994, S. 279) zufolge.

Problemlösung kann auch an der im Kapitel 2.2.4 besprochene Aufgabenorientierung geknüpft werden. Mit Ausgangspunkt in dem Modell von Littlewood (2004) wird Problemlösung unter die zwei Kategorien nach rechts aufgelistet, also die Kategorien die ‚Aufgaben‘ bezeichnen. Der Aspekt der Problemlösung in Computerspielen zeigt sich mit anderen Worten auch relevant für die Aufgabenorientierung, die schon als geeignet für die Förderung spontaner Gespräche besprochen ist. Die Verbindung zwischen Aufgabenorientierung und Computerspielen in Bezug auf Fremdsprachenunterricht wird von Gabriel (2016) wie folgt beschrieben:

Wie Squire (2007) festgestellt hat, ist es gerade der Fokus auf Task-Based Learning im Fremdsprachenunterricht, das digitale Spiele interessant macht, da diese ausreichend Möglichkeiten für die Lernenden in realen oder Fantasiekontexten bieten, ihre Fähigkeiten anzuwenden und somit immersive Lernumgebungen bieten. (Gabriel, 2016, S. 4–5)

2.3.2 Die jeweilige Entwicklung der Digitalisierung in der Schule

Seit Mitte der 1990er Jahre ist Informationstechnik (IT) ein Schwerpunktbereich in der norwegischen Schule (NOU 2014: 7, 2014). Mit Kunnskapsløftet (2006) wurde digitale Kompetenz für die Lernenden sogar als grundlegende Fertigkeit bezeichnet. Das heißt, die Schulung sollte die Entwicklung digitaler Fertigkeiten bei den Lernenden in allen Fächern unterstützen. In den nachfolgenden Jahren investierten viele Schulen in sowohl digitaler Kompetenz als auch Ausstattung, und 2013 zeigte die OECD-Lehrerstudie TALIS, dass Norwegen weit überdurchschnittlich bei der Nutzung digitaler Hilfsmittel war (Caspersen et al., 2014). Des Weiteren deutete eine SINTEF-Studie im Auftrag von Utdanningsforbundet im Jahr 2019 darauf hin, dass der Gebrauch von Computern in der Grundschule (7. Und 9. Klasse) sich seit 2013 mehr als verdoppelt hatte (Fjørtoft et al., 2019, S. 28). Die starke digitale Entwicklung bildet eine wichtige Grundlage für die Erforschung von digitalen Werkzeugen, bzw. von Spielen.

Näher betrachtet stellt sich die Frage, wo sich digitale Spiele und der Fremdsprachenunterricht in dieser digitalen Entwicklung befinden. Zahlen bei der staatlichen Anstalt für Medien in Norwegen, Medietilsynet (o. J.), zeigen, dass 96% der Jungen und 76% der Mädchen zwischen 9-18 Jahren Computerspiele spielen. Mit anderen Worten spielt eine

klare Mehrheit norwegischer Lernender Computerspiele. In Bezug auf den Gebrauch im Unterricht deckt die SINTEF-Studie die unterrichtsrelevanten Aktivitäten des Computergebrauchs in der Schule ab. Die befragten Lernenden konnten in der Studie mehrere Aktivitäten ankreuzen und ~34% gaben an, dass sie die Computer verwenden, um Spiele im Unterricht zu spielen (Fjørtoft et al., 2019, S. 34). Es scheint mit anderen Worten, dass auch digitale Spiele einen bedeutsamen Platz in den norwegischen Schulen eingenommen haben. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts zeigen sich aber andere Tendenzen. Beispielhaft ist das für die Ausbildung der Fremdsprachenlehrenden zentrale Werk *Fremmedspråksdidaktikk*. Die neueste Ausgabe aus 2020 gibt „eine gründliche Einführung der zentralsten und aktuellsten Themen der Fremdsprachendidaktik“, jedoch werden Computerspiele nicht besprochen (Bjørke & Haukås, 2020). Anscheinend sind digitale Spiele im heutigen Fremdsprachenunterricht nicht besonders zentral oder aktuell. Zweifellos ist es aber, dass die digitale Entwicklung der letzten 30 Jahren deutliche Spuren in der Schule hinterlassen hat. Heute sind die Schulen technologisch besser ausgestattet, und ca. 1/3 der Lernenden berichten von unterrichtsrelevantem Computerspielen. Für den Fremdsprachenunterricht wirkt es eher, als ob die Computerspiele noch nicht einen bedeutsamen Platz gefunden haben.

2.3.3 Der Forschungsstand des computerspielbasierten Sprachenunterrichts

Im Artikel *Spielend Fremdsprachen lernen – Wie können digitale Spiele den Fremdspracherwerb unterstützen?* gibt Sonja Gabriel (2016) eine Übersicht darüber, wie digitale Spiele den Fremdspracherwerb unterstützen können. In dem Artikel werden mehrere Aspekte aus zentralen Forschungsartikeln dargelegt, woraus Gabriel in weiterer Folge einige Schlussfolgerungen über den derzeitigen Forschungsstand schließt. Auffallend ist der mangelnde Fokus auf kommunikative und mündliche Fertigkeiten in der Forschung zum Computerspielen. Mit Ausnahme von einer Besprechung der Kommunikation in MMOs (Massive Multiplayer Online Games), was auch eher auf die private Ebene bezogen ist, werden mündliche Fertigkeiten nicht beachtet (Gabriel, 2016). Dieses Defizit wird bei Gabriels Liste der spiel-betreffenden Bereichen verdeutlicht (Gabriel, 2016, S. 18). Unter anderem sind Wortschatz, Grammatik und Landeskunde angewiesen, während Kommunikation, Mündlichkeit, spontane Gespräche o.Ä. völlig weggelassen sind.

Weiterhin in ihrem Bericht legt Gabriel (2016) Gewicht auf Lehrmaterialien. Gabriel zufolge sind „pädagogisch-didaktisch aufbereitete Materialien im Unterrichtssetting“ notwendig, um das Spiellernen in die Realität zu übertragen. Dabei wird auf verschiedene zentralen Studien (Yip/Kwan 2006, Miller/Hegelheimer 2006, Ranalli 2008, zitiert nach Gabriel, 2016, S. 2)

hingewiesen. Überhaupt erscheinen auf Spiele bezogene Lehrmaterialien als ein unvermeidliches Thema der derzeitigen Forschung, das nicht vernachlässigt werden sollte.

Um den aktuellen Forschungsstand zu verstehen, scheint auch die Arbeiten von Jonathan DeHaan (2020a, 2020b) hochaktuell. Durch eine zweiteilige Forschungsarbeit versucht der vieljährige Sprachenlehrende das Forschungsfeld kritisch zu prüfen, sowie Ratschläge und Ansprüche für zukünftige Forschung aufs Thema zu geben. Im Prüfungsteil bezieht er sich auf 28 zentrale Forschungsberichte zwischen 1998 und 2019, wobei die Hälfte nach 2014 herausgegeben ist (DeHaan, 2020a, S. 125–126). DeHaan zufolge bieten die wenigsten dieser Forschungsberichte Hilfe oder Anleitungen für Lehrende. Nur in sechs der 28 Fällen sind Lehrmaterialien geteilt, während praktische Beratung nur in sieben Artikeln zu finden ist. Im Vergleich dazu hat eine deutliche Mehrzahl der geprüften Artikel über Theorie und Struktur berichtet. Aufgrund dieser auffallenden Verteilung konkludiert DeHaan (2020a, S. 127) nachdrücklich: „Teaching hasn’t been prioritized in GBLT reports.“

Die Metastudie von DeHaan erweist demnach ein Mangel an GBLT-Forschung mit Fokus auf Unterricht und die Rolle der Lehrenden. DeHaan (2020a, S. 123,135) zufolge sollte man in einem Forschungsbericht die Möglichkeit für Übertragung in anderen Klassenzimmern berücksichtigen. Allgemeine Beratung für andere Lehrende ist bestimmt sinnvoll, aber DeHaan betont die Diskrepanz zwischen kontrollierten Forschungsverhältnissen und der manchmal chaotischen Situation tatsächlicher Lehrender. Daher sollte man auch auf praktische Umstände und auf praktische Anleitung zum Gebrauch Rücksicht nehmen. Schließlich möchte ich auf folgende ermahrende Wörter hinweisen:

The GBLT field doesn’t need hypothetical teaching suggestions or lesson plans. Researchers need to test and share and continue to work on teaching-focus projects that deal with classroom contexts, teacher roles, and how what we do gets students over the long line of hurdles in their paths. (DeHaan, 2020b, S. 150)

DeHaan zufolge besteht es also ein Bedarf an spielbasierter Forschung darüber, wie die Lernenden über die lange Reihe von Barrieren gebracht werden, also genau was in dieser Forschung untersucht wird. Spezifischer erforsche ich, wie Fremdsprachenlehrende mithilfe von Computerspielen die Lernenden über eine dieser Barrieren, spontan zu sprechen, bringen kann. In diesem Zitat ist auch noch mal zu spüren, wie DeHaan die Wichtigkeit davon betont, dass die Lehrkraftrolle in spielbasierter Forschung über Sprachenlernen einbezogen wird.

Zusammengefasst erschienen in den letzten Jahrzehnten mehrere Forschungsberichte über Computerspiele im Sprachenunterricht. Die aktuellen Metastudien von Gabriel (2016) und DeHaan (2020b, 2020a) geben einen guten Überblick über den Forschungsstand. Die Kombination der Computerspiele und mündlicher Kommunikation hat bis jetzt anscheinend keine starke Rolle im Forschungsfeld gespielt. Darüber hinaus betont Sonja Gabriel die Bedeutung von Unterrichtsmaterialien, welche das Erlernte aus dem Spielen auf die Realität übertragbar macht. Gleichzeitig weist DeHaan darauf hin, dass Unterrichtsmaterialien in den meisten GBLT-Studien tatsächlich kaum zu finden sind. Es scheint mir, dass das Feld mehrere Studien, welche Unterrichtsmaterialien einbeziehen, braucht.

2.4 Keep Talking and Nobody Explodes

In diesem Kapitel wird das ausgewählte Spiel, Keep Talking and Nobody Explodes (2015), dargelegt. Zuerst wird die Art des Spiels besprochen, bevor das Ziel, die Regeln und die verschiedenen Module des Spiels erläutert werden. Schließlich wird bisherige Forschung auf KTNE erörtert.

2.4.1 Ein kommerzielles Computerspiel

Computerspiele werden in Verbindung mit Schule in zwei Kategorien aufgeteilt:

Kommerzielle Computerspiele und Lernspiele (Skaug et al., 2017, S. 8–9). Kurzum basiert diese Aufteilung auf den Zweck der Spiele: Wurde das Spiel als Lerninstrument hergestellt? Oder wurde es entwickelt, um potenzielle Konsumenten zu unterhalten? Im ersten Fall würde das Spiel als ein sogenanntes *Lernspiel* betrachtet werden. Bei Lernspielen ist in der Regel auf die pädagogischen und didaktischen Aspekte Rücksicht genommen. Derartige Spiele haben aber oft den Nachteil, dass schlechtes Spielerlebnis für die Lernenden weniger engagierend macht. Niedrige Budgets oder der starke Lernfokus sind die häufigsten Ursachen dafür (Skaug et al., 2017, S. 8). Auf der anderen Seite hat man die *kommerziellen Computerspiele* (Skaug et al., 2017, S. 9). Hinter der Herstellung dieser Spiele sind oft mehr Geld, ein besseres Design und ein größerer Fokus auf das Spielerlebnis zu finden, aber pädagogische und didaktische Berücksichtigungen können fehlen. Keep Talking and Nobody Explodes wurde von dem kanadischen Betrieb „Steel Crate Games“ (Steel Crate Games, o. J.) produziert. Das Spiel wird auf die Spielplattform „Steam“ kommerziell verkauft. Mit dieser kommerziellen Wahl des Spiels folgen Vorteile, u.a. indem das Spiel wegen Verkaufsförderung vermutlich viel Fokus auf Spielerlebnis hat. Dagegen kann es an didaktischen Überlegungen fehlen, wofür die Lehrenden kompensieren muss. Die Tatsache, dass ich mit einem kommerziellen

Computerspiel zu tun habe, muss folglich bei der Unterrichtsplanung genau berücksichtigt werden.

2.4.2 Das Ziel, die Regeln und die Module des Spiels

In Keep Talking and Nobody Explodes arbeiten die Lernenden in Zweiergruppen. Der oder die erste Lernende „betritt“ am Computer einen Raum mit einer Bombe, die in fünf Minuten losgehen wird. Der oder die Mitlernende hat ein Handbuch mit den Informationen, die der oder die erste Lernende benötigt, um die Bombe zu entschärfen. Aber es gibt eine Einschränkung. Der oder die Lernende mit der Bombe vor sich darf das Handbuch nicht sehen, und der oder die Lernende mit dem Handbuch darf die Bombe nicht sehen. Sie besitzen beide jeweils wichtige Informationen und das Ziel ist es, innerhalb der fünf Minuten diese Informationen an den jeweils anderen mündlich weiterzugeben, damit die Bombe nicht explodiert. Die Lernenden mit der Bombe und dem Handbuch werden nachfolgend bzw. B-Lernende*r und H-Lernende*r genannt.

Auf jeder Bombe gibt es eine Reihe an sogenannten Modulen, die alle gelöst werden müssen, damit die Bombe vollständig entschärft wird. Da das Spiel für Muttersprachler gemacht ist, und es viel Zeit in Anspruch nimmt, jedes Modul zu lernen, habe ich mich auf das erste Level mit drei verschiedenen Modulen konzentriert. Das Verständnis dieser Module ist notwendig, um die Ergebnisse dieser Arbeit völlig zu verstehen.

Modul 1: Drähte

Bei dem Drähte-Modul findet der oder die B-Lernende drei bis sechs Drähte in verschiedenen Farben, siehe Abbildung 2.3 unten. Er oder sie muss den richtigen Draht durchtrennen, um das Modul zu bewältigen. Der oder die H-Lernende hat seinerseits eine Übersicht mit den Regeln dafür, welcher Draht in den verschiedenen Szenarien durchzutrennen ist. Zunächst muss er oder sie die Anzahl der Drähte von dem oder der B-Lernenden erfahren, bevor die verschiedenen Fälle (siehe Abbildung 2.4) bestätigt oder abgelehnt werden müssen.

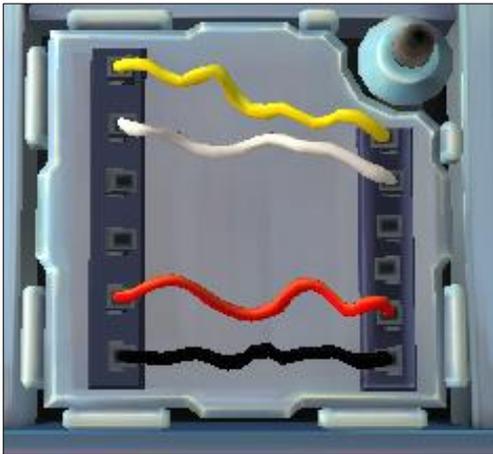


Abb. 2.3: Das Drähte-Modul aus Sicht des oder der B-Lernenden

(Screenshot aus dem Spiel)

<ul style="list-style-type: none"> • Ein Drähte-Modul kann aus drei bis sechs Drähten bestehen. • Nur der <u>eine</u> richtige Draht muss durchtrennt werden, um das Modul zu entschärfen. • Die Drahtpositionen werden von oben nach unten gezählt. 	
<p>3 Drähte: Wenn es keine roten Drähte gibt, durchtrenne den zweiten Draht. Andernfalls, wenn der letzte Draht weiß ist, durchtrenne den letzten Draht. Andernfalls, wenn mehr als ein Draht blau ist, durchtrenne den letzten blauen Draht. Andernfalls durchtrenne den letzten Draht.</p>	
<p>4 Drähte: Wenn es mehr als einen roten Draht gibt und die letzte Ziffer der Seriennummer ungerade ist, durchtrenne den letzten roten Draht.</p>	

Abb. 2.4: Das Drähte-Modul aus Sicht des oder der H-Lernenden

(Screenshot aus dem Handbuch)

Modul 2: Großer Knopf

Bei dem großen Knopf sieht der oder die B-Lernende einen farbigen Knopf mit einem Wort darauf. Um dieses Modul zu entschärfen, muss diese*r Lernende den Knopf zum richtigen Zeitpunkt drücken und loslassen. Um das zu schaffen, braucht er die Informationen des oder der H-Lernenden. Diese*r hat nämlich sieben Regeln vor sich, und die erste zutreffende Regel muss aktiviert werden. Bei einigen dieser Regeln muss man zusätzliche Regeln für das Loslassen finden. Beispiele lassen sich in den Abbildungen 2.5-2.6 finden.



Abb. 2.5: Das Knopf-Modul aus Sicht des oder der B-Lernenden

(Screenshot aus dem Spiel)

<p>Folge diesen Regeln von oben nach unten. Führe die erste zutreffende Regel aus.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wenn der Knopf blau ist und mit "Abrechnen" beschriftet ist, halte den Knopf gedrückt und lies bei "Einen gedrückten Knopf loslassen" weiter. 2. Wenn an der Bombe mehr als eine Batterie ist und der Knopf die Beschriftung "Sprengen" hat, drücke den Knopf und lasse ihn gleich wieder los. 3. Wenn der Knopf weiß ist und die Bombe einen leuchtenden mit "CAR" beschrifteten Indikator hat, halte den Knopf gedrückt und lies bei "Einen gedrückten Knopf loslassen" weiter. 4. Wenn an der Bombe mehr als zwei Batterien sind und sie einen leuchtenden mit "FRK" beschrifteten Indikator hat, drücke den Knopf und lasse ihn gleich wieder los. 5. Wenn der Knopf gelb ist, halte den Knopf gedrückt und lies bei "Einen gedrückten Knopf loslassen" weiter. 6. Wenn der Knopf rot und mit "Gedrückt Halten" beschriftet ist, drücke den Knopf und lasse ihn gleich wieder los. 7. Wenn keine der obigen Regeln zutrifft, halte den Knopf gedrückt und lies bei "Einen gedrückten Knopf loslassen" weiter. <p><u>Einen gedrückten Knopf loslassen</u></p> <p>Während du den Knopf gedrückt hältst, wird ein farbiger Streifen rechts vom Knopf aufleuchten. Abhängig von der Farbe dieses Streifens, mußt du den Knopf zu einem bestimmten Zeitpunkt loslassen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Blauer Streifen:</u> Loslassen, wenn der Timer an beliebiger Position eine 4 anzeigt. • <u>Weißer Streifen:</u> Loslassen, wenn der Timer an beliebiger Position eine 1 anzeigt. • <u>Gelber Streifen:</u> Loslassen, wenn der Timer an beliebiger Position eine 5 anzeigt.

Abb. 2.6: Das Knopf-Modul aus Sicht des oder der H-Lernenden

(Screenshot aus dem Handbuch)

Modul 3: Tastenfeld

Bei dem Tastenfeld stößt der oder die B-Lernende auf vier verschiedene Symbole. Um das Modul zu schaffen, müssen die Symbole nacheinander in richtiger Reihenfolge gedrückt werden. Die Informationen dazu hat noch mal der oder die H-Lernende, weil es in dem Handbuch sechs Spalten mit Symbolen gibt. Nur eine Spalte enthält alle vier Symbole, die der oder die B-Lernende vor sich auf der Bombe sieht. Wenn die Lernenden gemeinsam herausfinden, welche Spalte die richtige ist, haben sie auch die Reihenfolge. Die Symbole sollten von oben nach unten in der Spalte gedrückt werden.



Abb. 2.7: Das Tastenfeld-Modul aus Sicht des oder der B-Lernenden

(Screenshot aus dem Spiel)

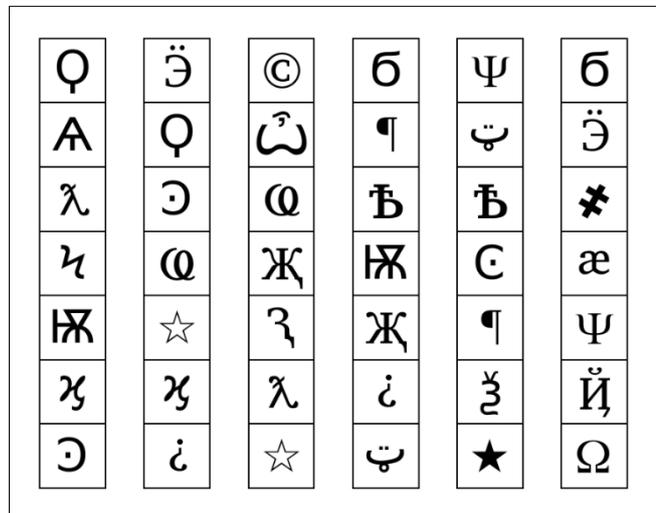


Abb. 2.8: Das Tastenfeld-Modul aus Sicht des oder der H-Lernenden

(Screenshot aus dem Handbuch)

Jede Bombe wird unterschiedlich sein, was für die Unvorhersehbarkeit der Gespräche von entscheidender Bedeutung ist. Manche zentralen Wörter werden schnell gelernt, aber irgendetwas wird andauernd unvorhersehbar sein. Jede Runde dauert nur fünf Minuten und die Lernenden können es in einer Unterrichtseinheit mehrmals versuchen und sich verbessern, wenn es am Anfang zu schwer war. Sie können auch die Rollen häufig wechseln. Hinzuzufügen wäre noch, dass die Lernenden manchmal auch andere Sachen auf der Bombe (z.B. Seriennummer, Batterie) finden und diese auch berücksichtigen müssen, um die Regeln bei „Drähte“ und „Großer Knopf“ bestätigen zu können.

2.4.3 Bisherige Forschung auf Keep Talking and Nobody Explodes

Keep Talking and Nobody Explodes ist kein völlig neues Spiel für den Bildungsbereich. Zum Beispiel gibt es auf der Website des Spiels jetzt die Option "non commercial use - educational use", die Informationen und Regeln für Lehrkräfte bietet, welche das Spiel in ihren Unterricht einbauen wollen. Hierbei steht auch ausdrücklich, dass die Hersteller oft nach dem Gebrauch im Unterricht gefragt werden. Weiterhin scheint KTNE auch im norwegischen Kontext nicht völlig unbekannt zu sein. So ist das Spiel beispielsweise im Spielekatalog der digitalen didaktischen Werkstatt an der Universität Stavanger zu finden. Zudem haben einige norwegische Schulen das Spiel bereits in ihren Computerräumen installiert. Trotz alledem scheint es nicht viel Forschung über das Potential des Spiels im Klassenzimmer zu geben. Ich habe weder relevante deutsche Forschung über das Spiel gefunden, noch etwas aus dem norwegischen Fremdsprachenunterricht. Stattdessen gibt es einige wenige Studien aus dem englischsprachigen Kontext. Dies unterstreicht einerseits den Bedarf an Forschung aus dem Fremdsprachenunterricht in Norwegen. Auf der anderen Seite kann die englische Forschung wichtige Punkte und interessante Ergebnisse liefern, die für die Erprobung des Spiels im norwegischen Fremdsprachenunterricht relevant sein können.

Im Jahr 2017 veröffentlichten drei Forschende an der Universität Kwansai Gakuin ihren Bericht über den Einsatz von KTNE im EFL-Klassenzimmer (Dormer et al., 2017). Der Bericht erläutert kurz die zusätzlichen Anpassungen der Lehrenden, und ich möchte auf die drei von den Lehrenden hinzugefügten Regeln eingehen, da dieser Ansatz laut den Autoren gut funktionierte. Die Lernenden mussten (1) in ganzen Sätzen sprechen, (2) die Trennung zwischen den B- und H-Lernenden einhalten und (3) nur Englisch verwenden. Die Ergebnisse nach dem Spielen waren für die Forschenden sehr positiv. Sämtliche der 209 befragten Studenten fanden das Spiel unterhaltsam, während ~99,5% mit "stimme zu" oder "stimme voll zu" antworteten, als sie zu der Behauptung Stellung nahmen, dass die Aktivität für ihre allgemeine Englischentwicklung nützlich war (Dormer et al., 2017, S. 31). Auf die Frage, ob diese Aktivität für ihre Englischentwicklung für ihr Hauptfach relevant war, tauchten aber mehrere nicht zustimmende Antworten auf, ungefähr 15%. Trotzdem deutet die Studie darauf hin, dass diese Aktivität (KTNE-Spielen) ein positiver Zusatz zu einem kommunikativen Unterricht dargestellt (Dormer et al., 2017, S. 32).

2.5 Praktische Aspekte des Einsatzes von Computerspielen

Die Forschung erzählt uns schon, dass mehrere potenzielle Vorteile und Möglichkeiten für das Sprachenlernen beim Gebrauch von Computerspielen zu sehen sind. Trotzdem darf man

nicht vergessen, die Mühe, die Arbeit und die vielen Voraussetzungen eines spielbasierten Sprachenunterrichts zu erwägen. Unter der neuesten Forschung findet man in dieser Verbindung den Artikel *Games in the language learning classroom: Is the juice worth the squeeze?* (Jones, 2020). Jones lehnt die Vorteile mit einem derartigen Unterricht nicht ab, aber warnt vor einer nicht durchgedachten Implementierung von digitalen Spielen im Sprachenunterricht. Er hebt eher die Kosten, die Leistung, den Zeitgebrauch und die pädagogischen/didaktischen Berücksichtigen einer solchen Implementierung hervor, die in manchen Fällen beträchtlich sein können. Am Ende ist der Unterricht hoffentlich fruchtbar geworden und Gewinn für Lehrende und Lernende bleibt erreichbar. Gleichwohl sollten Lehrkräfte die komplexe Mühe davor gründlich abwägen. Um seine Gedanken zum Einsatz von Spielen zu visualisieren, stellt Jones (2020, S. 2) ein Saftpressemmodell vor. So wie man Geräte, Früchte und Zeit braucht, um Saft herzustellen, braucht man eine Menge Voraussetzungen, um spielorientierten Sprachenunterricht richtig zu praktizieren. Das Modell kann in der Abbildung unten näher betrachtet werden.

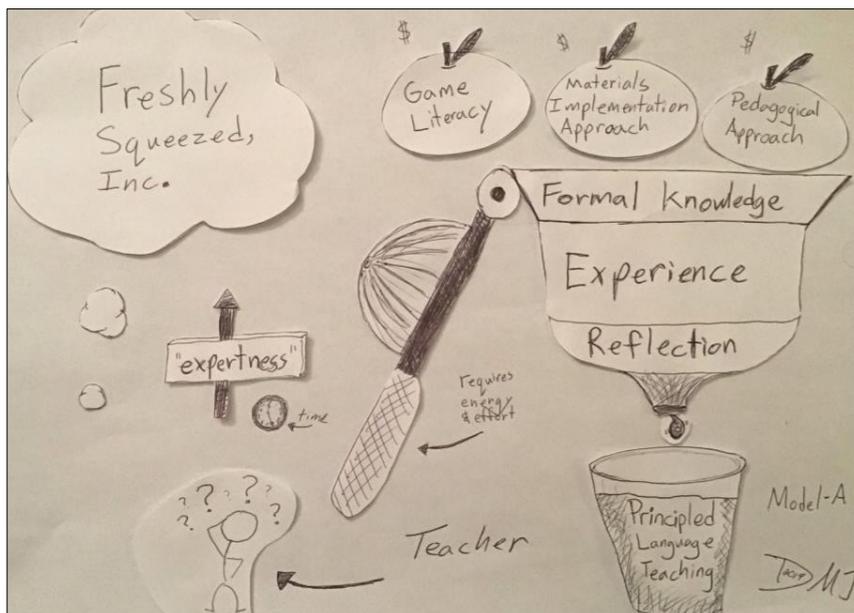


Abb. 2.9: Das Saftpressemmodell von Jones

Eine konkrete Herausforderung in meinem Kontext ist die Tatsache, dass es im norwegischen Schulsystem keine wirkliche Regelung für den Kauf von Spielen gibt (Skaug et al., 2017, S. 9). Besonders in Bezug auf kommerzielle Computerspiele (vgl. Kapitel 2.4.1) wird diese Problematik geltend, vor allem wegen der Preisen der kommerziellen Computerspiele. Ein zusätzliches Problem liegt, besonders in der weiterführenden Schule, im Installationsprozess. In diesen Schulstufen haben die Lernenden normalerweise eigene Computer (und Handys) mitgebracht. Verschiedene Arten der Geräte mit verschiedenen Betriebssystemen machen den

Installationsprozess komplizierter und die Ausgaben wären ziemlich hoch, wenn die Spiele auf die Computer oder Hadys aller Lernenden jedes neuen Jahrgangs installiert werden müssten.

Allerdings haben einige Schulen diese Herausforderung durch Computerräume gelöst. Diese Räume müssen nicht mit den altmodischen Computerräumen verwechselt werden. Diese modernen Räume sind für den Spielzweck designed und man findet hier verschiedene digitale Werkzeuge, wie Playstation oder VR-Technologie. Vor allem sind viele Computer jederzeit für den Gebrauch bereit. Mit solchen Räumen kann man verschiedene Spiele auf jedem Computer installieren, und man spart eine Menge Geld, wenn man nur 20-30 Lizenzen für die ganze Schule braucht. In der Zukunft wären solche Räume möglicherweise ein obligatorischer Anspruch aller norwegischen Schulen, aber bis auf weiteres ist die Situation so, dass der Einsatz von Computerspielen für viele Lehrende schwierig und aufwändig ist.

2.6 Zusammenfassung

Zusammenfassend deuten mehrere Forschungsberichte darauf, dass die mündlichen und spontanen Fertigkeiten im norwegischen Fremdsprachenunterricht eine geringe Rolle spielen, obwohl die gegenwärtigen Lehrpläne deutliche Ansprüche auf mündliche und spontane Sprachverwendung haben. Durch die Teilkapitel zu der Nützlichkeit und der Sprechanst wurde weiterhin die Wichtigkeit der Arbeit mit spontanen Gesprächen verstärkt. Außerdem wurden einige zentrale Theorien zur Förderung spontaner Gespräche besprochen, bzw. Kommunikative Kompetenz und Aufgabenorientierung, wobei Aufgaben mit Informationslücken auch einbezogen wurden. Darüber hinaus wurden in Bezug auf Computerspiele einige Basisdefinitionen, zentrale Begriffe sowie die Kernaspekten Interaktivität und Problemlösung erörtert. Das Spiel dieser Arbeit, Keep Talking and Nobody Explodes, wurde auch erläutert, bevor zuletzt einige praktische Aspekte des Einsatzes von Computerspielen hervorgehoben wurden.

3. Methode

Zweck dieser Studie ist es, vor allem einen besseren Einblick darin zu bekommen, inwieweit Computerspiele eine angemessene Methode für die Förderung spontaner Gespräche im Fremdsprachenunterricht sein können. Weiterhin wird nach Einstellungen der Lernenden bezüglich des Computerspielens und des spontanen Deutschsprechens gesucht. In diesem Kapitel werden die methodischen Aspekte besprochen. Zuerst werden meine Forschungsfragen erläutert, bevor auf das Forschungsdesign und Datenerhebungsmethoden eingegangen wird. Danach werden die kontextuellen Aspekte (Teilnehmer, Zeitplan usw.) besprochen. Es folgen die Durchführung der Datenerhebung und eine kurze Erörterung der Gütekriterien, bevor schließlich einige ethische Reflexionen gemacht werden.

3.1 Forschungsfragen

Der Fokus dieser Arbeit liegt also auf die Einstellungen der Lernenden und inwieweit das spontane Sprechen durch Computerspiele gefördert werden kann. Spezifischer ist das Computerspiel Keep Talking and Nobody Explodes (KTNE) hierbei zu erforschen. Daraus ergeben sich die folgenden zwei Forschungsfragen:

- 1) Welche Einstellungen haben die Lernenden zu
 - a. dem Computerspielen?
 - b. dem spontanen Deutschsprechen?

- 2) Inwieweit kann der Einsatz von dem Spiel Keep Talking and Nobody Explodes spontane Gespräche im Fremdsprachenunterricht fördern
 - a. aus der Perspektive der Lernenden?
 - b. aus der Perspektive des Lehrenden?

Um Antworten zu diesen Fragen zu suchen, wurde zuerst von einem Fragebogen Gebrauch gemacht, um (1) relevante Einstellungen der Lernenden zu erheben und (2) eine stärkere Grundlage für die Interviews zu bilden. Weiters wurde das Spiel KTNE in zwei Klassen mit Deutsch als Fremdsprache ausprobiert und Interviews mit acht Lernenden wurden nach dem Spielen durchgeführt. Aufgrund des tatsächlichen Ausprobierens im Klassenzimmer wurde auch die Beobachtung als Methode benutzt, damit die Perspektive des Lehrenden zum Ausdruck kommen konnte.

3.2 Zur Wahl der Forschungsmethoden

In diesem Teilkapitel werden die verschiedenen Forschungsmethoden erklärt und begründet, sowohl das Forschungsdesign als auch die spezifischen Verfahren. Zuerst wird auf Aktionsforschung eingegangen, bevor der Ansatz Mixed Methods erörtert wird. Ferner werden die ausgewählten qualitativen und quantitativen Erhebungsmethoden dieser Studie vorgestellt.

3.2.1 Aktionsforschung

Mein Forschungsvorhaben kann als *Aktionsforschung* bezeichnet werden. Dieses Forschungsdesign ermöglicht eine Forschung auf die eigene Praxis, was mir als zweckdienlich erscheint. Ich bin nämlich selbst Gegenstand dieser Forschung, indem ich auf mich und meine Profession als Fremdsprachenlehrenden forsche. Unter unzähligen Definitionen und individuellen Verständnissen dieser Forschungsannäherung stütze ich mich vor allem auf die Arbeit von Institute for the Study of Inquiry in Education (ISIE) und ihren Gründer, Richard Sagor (2000, S. 217). ISIE definiert Aktionsforschung wie folgt: „[Action research] is a disciplined process of inquiry conducted *by* and *for* those taking the action. The primary reason for engaging in action research is to assist the „actor“ in improving and/or refining his or her actions” (Sagor, 2000, S. 3). Die Definition scheint hierfür geeignet zu sein, weil diese Studie *von* einem Fremdsprachenlehrenden - zwar von einem Abschlussstudenten - und *für* Fremdsprachenlehrende geführt wird. Die Praxis von Fremdsprachenlehrenden („actor“) zu verbessern, ist der Hauptgrund dieser Forschung.

Im Kontext des DaF-Unterrichts wird das Hauptziel einer Aktionsforschung von Dagmara Warneke (2006) als eine Praxisverbesserung verstanden. Die Aktionsforschung soll für die teilnehmenden Forschenden eine positive Veränderung der Unterrichtspraxis herbeiführen. Gerade im schulischen Bereich ist wichtig hervorzuheben, dass die Aktionsforschung nicht unbedingt nur die Praxis des oder der einzelnen Forschenden verbessert. Mehrere Forschende auf dem Gebiet weisen auf die Möglichkeit hin, dass man auch die bisherigen Praktiken der Umgebung, in der man arbeitet, herausfordern und eventuell verbessern kann (Cochran-Smith et al., 2009; Kane & Chimwayange, 2014). Ich möchte mit dieser Aktionsforschung versuchen, meine eigene Praxis, aber auch den Fremdsprachenunterricht zu verbessern.

Um meine Forschung näher abzugrenzen, kann auf die Einteilung von Kemmis (2009) hingewiesen werden. Kemmis teilt eine Aktionsforschung in drei Kategorien ein: *technische Aktionsforschung*, *praktische Aktionsforschung* und *kritische Aktionsforschung*. Die

technische Aktionsforschung ist durch den Fokus auf den oder die Forschende*n gekennzeichnet (Kemmis, 2009, S. 469). Das Endziel der Forschung wurde von der oder dem Forschenden von Anfang an entschieden. Auch der Forschungsprozess ist nur von Forschungspersonen zu kontrollieren. Die übrigen Beteiligten (im schulischen Kontext vor allem die Lernenden) werden stattdessen als Objekte beschrieben. Sie können zwar *von* der Forschung und ihren Folgen beeinflusst werden, aber umgekehrt beeinflussen ihr Sprechen und Handeln die Forschung nicht direkt (Kemmis, 2009, S. 469). Mein Ziel, neue Methoden zur Förderung von spontanen Gesprächen im DaF zu untersuchen, wurde zwar von mir entschieden, aber meine Annäherung fokussiert sich stark auf die Erlebnisse und Gedanken der Lernenden. Deswegen richte ich den Blick auf die praktische Aktionsforschung. Dabei ist die Forschung auch stark von der oder dem teilnehmenden Forschenden kontrolliert, aber der Prozess wird mit größerem Bedacht auf die übrigen Beteiligten gemacht (Kemmis, 2009, S. 470). Dadurch übernehmen auch die Lernenden die Rolle als Subjekte und ihre Verständnisse und Gedanken können den Prozess und Ausgang beeinflussen. Trotzdem besitzt oftmals der oder die Forschende die entscheidende Stimme, aber die Ansichten anderer Beteiligten werden absichtlich berücksichtigt. Kemmis (2009) legt viel Gewicht auf die letzte Kategorie, die kritische Aktionsforschung, in der man gemeinsam nach Verbesserungen sucht. Sogar der Gegenstand der Forschung, was zu erforschen ist, wird kollektiv entschieden (Kemmis, 2009, S. 470). Diese Forschungsvariante könnte vermutlich interessante Ergebnisse für viele Lehrende bringen, aber eignet sich nicht für meine unabhängige Situation als Masterstudent. Deshalb scheint mir die praktische Aktionsforschung am sinnvollsten zu sein. Ich habe selbst die entscheidende Stimme im Forschungsprozess, aber die Ansichten der anderen Beteiligten haben auch Einfluss auf die Forschung.

Ein typisches Merkmal einer Aktionsforschung ist die zyklische Annäherung (Mills, 2014, S. 18–20; Ulvik, 2016, S. 18). Nach einer durchgeführten Aktionsforschungsmaßnahme sollen die Ergebnisse analysiert und reflektiert werden, bevor man eine verbesserte Maßnahme herstellt. Diese Maßnahme wird nochmals analysiert und bewertet, und so kann es eigentlich bis ins Unendliche weitergehen. Eine zyklische Aktionsforschung erscheint zeitraubend und hauptsächlich für praktizierende Lehrende gemeint. In meinem Kontext als Masterstudent ist dagegen eine derartige Annäherung unmöglich. Andererseits werden mein Plan und zugehörige Ergebnisse gerade analysiert, und Reflektionen werden darüber gemacht, wie Lehrende, Forschende usw. ähnliche Pläne zukünftig versuchen sollten. So wäre meine

Aktionsforschung ein Teil eines größeren kollektiven Zyklus, auch wenn diese Studie nur eine „Runde“ umfasst.

3.2.2 Mixed Methods

Innerhalb der Aktionsforschung findet man den Ansatz, Mixed Methods (Mills, 2014, S. 7–9). Mit einem Mixed-Methods-Ansatz kombiniert man sowohl quantitative als auch qualitative Daten in derselben Studie (Mills, 2014, S. 7). Mein Forschungsprojekt kann folglich als einen Mixed-Methods-Ansatz bezeichnet werden, weil hierbei sowohl quantitative Datenerhebungsmethoden (der Fragebogen) als auch qualitative Datenerhebungsmethoden (die Beobachtung und die Interviews) einbezogen werden. Es soll klargestellt werden, dass ich mit einem sogenannten „QUAL-quant“-Model arbeite (Mills, 2014, S. 7). Das heißt, die qualitativen Methoden sind stärker gewichtet als die quantitativen Methoden in meinem Projekt. Ich werde auf meine Beobachtungen und Interviews das größte Gewicht legen. Die Begründung dafür dreht sich erstens darum, dass qualitative Methoden oft reichhaltigere Materialien als quantitative Methoden bieten (Roness, 2016, S. 61). Zusätzlich betreffen die Beobachtung- und Interviewdaten vor allem die zweite Forschungsfrage, welche dem Hauptzweck der Studie am nächsten liegt (vgl. Kapitel 1). Die quantitativen Daten sind aber auch wichtig für die Arbeit, besonders bei der Erhebung von Einstellungen der Lernenden, und sollten nicht als unbedeutend angesehen werden.

In den folgenden Abschnitten werden die Datenerhebungsmethoden dieser Aktionsforschung begründet und beschrieben.

3.2.3 Die qualitative Methode: Beobachtung und Interviews

Das Aktionsforschungsfeld ist aus guten Gründen stark von qualitativen Methoden dominiert (Roness, 2016, S. 59, 61). Wie im vorigen Kapitel erwähnt, bieten qualitativen Methoden oft reichhaltigere Informationsmaterialien als man sie anhand von quantitativen Instrumenten erhalten würde (Roness, 2016, S. 61). In dieser Studie wurden zwei konkrete qualitative Methoden zweckdienlich gefunden: *Teilnehmende Beobachtung* und *Interview*.

Die Beobachtung ist eine der bekanntesten qualitativen Erhebungsmethoden innerhalb Aktionsforschung (Mills, 2014, S. 83). Bei Aktionsforschung im Unterricht erscheinen teilnehmende Beobachtung besonders relevant. Von teilnehmender Beobachtung sprechen wir nämlich, wenn der oder die Forschende „genuine participant in the activity being studied“ (Mills, 2014, S. 84) ist. Als Lehrperson einer Unterrichtseinheit nimmt man bestimmt am Unterricht teil, wie ich auch bei dem Ausprobieren von Keep Talking and Nobody Explodes

als die Lehrperson der Unterrichteinheiten teilnahm. Bei teilnehmender Beobachtung kann man als Forschende*r entweder *aktiver teilnehmender Beobachter*, *privilegierter aktiver Beobachter* oder *passiver Beobachter* (Mills, 2014, S. 84–86). Der aktive teilnehmende Beobachter hat den größten Umfang der Beteiligung im Unterricht, während die zwei übrigen Beobachtungsrollen wegen niedriger Beteiligung im Unterricht mehr Konzentration auf die Datenerhebung erlauben können. In dieser Studie habe ich die Rolle als aktiven teilnehmenden Beobachter übernommen. Erstens war die hohe Beteiligung im Unterricht in meinem Fall unvermeidbar, denn ich musste den Unterricht leiten, den Lernenden ständig helfen und Interaktionen machen. Zweitens werden Beobachtungen aus einer im Unterricht stark teilnehmenden Perspektive relevanter und wirklichkeitsnaher für andere Fremdsprachenlehrende, genau was im Kapitel 2.3.3 betont wurde, wovon das Forschungsfeld mehr braucht (DeHaan, 2020a, 2020b).

Der Nachteil, dass man etwas weniger Fokus auf die Datenerhebung schaffen kann, denn man zwei Rollen spielt (in meinem Fall: Lehrender und Forschender), lässt sich aber nicht ignorieren. Deswegen schlägt Mills (2014, S. 84) vor, dass man weniger beachten sollten und nicht versuchen, alles zu beobachten. Deswegen stellte ich vorab ein Schema mit den Beobachtungspunkten, die ich am relevantesten fand, her. Diese Punkte sind im Anhang 2 zu finden und wurden in zwei Kategorien geteilt; *das spontane Deutschsprechen* und *die Rolle der Lehrkraft*. Das spontane Deutschsprechen wurde zu einem der zwei Beobachtungspunkte, als es das Ziel des Spielens war. Weiters erschien es relevant und wichtig zu beobachten bzw. erfahren, wie die Lehrkraftrolle in einem spielbasierten Unterricht ist, insbesondere beim Spielen von KTNE, um die Distanz zwischen Forschung und Realität zu begrenzen, was für die Forschung zu Computerspielen und Sprachenlernen bisher nicht den Fall aussieht (DeHaan 2020a, vgl. Kapitel 2.3.3). Trotz dieser Begrenzung von Beobachtungspunkten sollte es berücksichtigt werden, dass die Daten aus der teilnehmenden Beobachtung von der anspruchsvollen Doppelrolle geschwächt sein können.

Das Interview ist eine häufig verwendete Methode der Datenerhebung in der qualitativen Forschung und wurde auch in diesem Projekt angewandt, weil es vor allem wegen meines Fokus auf die Perspektive der Lernenden sehr geeignet war (Mills, 2014, S. 83). Nach der Durchführung und Beobachtung des Spielens habe ich einige Lernende interviewt, um ein besseres Verständnis zu bekommen, wie sie das Spielen und das spontane Deutschsprechen erlebten. Das Forschungsinterview kann in drei Typen gegliedert werden: *das strukturierte Interview*, *das halbstrukturierte Interview* und *das nicht-strukturierte Interview*.

Das strukturierte Interview basiert auf festgestellte Fragen; sowohl der Inhalt als auch die Reihenfolge der Fragen sind im Voraus festgelegt (Mackey & Gass, 2005, S. 172). Die Antworten können folglich miteinander einfacher verglichen werden, aber hierbei wird keine Flexibilität geboten. Genug Flexibilität bekommt man durch ein nicht-strukturiertes Interview. Dabei entsteht ein natürlicheres Gespräch, bei dem die befragte Person im Ausgangspunkt frei über das Thema sprechen darf (Kvale & Brinkmann, 2009, S. 48). Ergänzungsfragen usw. können frei hinzugefügt werden. Der Nachteil mit der großen Flexibilität ist das Risiko dafür, dass das Datenmaterial zu groß wird und dass, das Herausholen *relevanter* Daten schwierig wird. Zwischen diesen Interviewtypen gibt es das halbstrukturierte Interview. Dabei liegt eine gewisse Struktur, indem bestimmte Themen und manchmal bestimmte Fragen vorher geplant sind (Kvale & Brinkmann, 2009, S. 143). Diese Interviewform unterscheidet sich aber von dem strukturierten Interview, denn die Reihenfolge der Fragen ist viel flexibler: Ergänzungsfragen dürfen spontan gestellt werden, die geplanten Fragen können anders formuliert oder sogar entfernt werden - solange die geplanten Themen gedeckt werden.

Ich habe mich für das halbstrukturierte Interview entschieden. Die Flexibilität hielt ich für entscheidend, um in meinem Thema tiefer eintauchen zu können. Eine freiere Reihenfolge zeigte sich auch nützlich, damit die Lernenden das Gespräch darauf bringen konnten, was ihnen am wichtigsten war. Wenn nötig konnte ich mit Fragen nachhaken, um das Gespräch zu den festgestellten Themen zu führen.

Meine Forschungsinterviews wurden in drei Hauptthemen aufgeteilt, *das spontane Deutschsprechen, das Lerngewinn und Verbesserungen*.

1. Das spontane Deutschsprechen: Wie erlebten die Lernenden, in dieser Situation, deutsch spontan zu sprechen?
2. Das Lerngewinn: Was lernten die Lernenden beim Spielen?
3. Verbesserungen: Was könnte bzw. sollte aus Sicht der Lernenden entweder mit dem Spiel oder mit der Arbeit der Lehrkraft anders sein?

Unter jedes Hauptthema wurden mehrere Fragen vorab formuliert, die im Anhang 3 zu finden sind. Außerdem wurde einige Anfangs- und Schlussfragen gestellt, bei denen die Lernenden frei über ihre Ansichten des Deutschunterrichts sprechen konnten. Diese Fragen sind auch im Anhang 3 dargestellt.

3.2.4 Die quantitative Methode: Fragebogen

Wie bereits angedeutet wird die Aktionsforschung, so auch diese Studie, weitgehend von qualitativen Methoden dominiert. Manchmal sind trotzdem quantitative Methoden zweckdienlich, unter anderem wenn man sich früh im Prozess einen Überblick über die Teilnehmer verschaffen will (Roness, 2016, S. 61). In den Fällen möchte man in der Regel einige relevante Gesichtspunkte der Beteiligten wissen – wünschenswerterweise auf eine nicht zeitraubende Weise, da die Analyse der qualitativen Daten später im Forschungsprozess ziemlich zeitaufwendig ist. Deswegen fing ich mit einem Fragebogen für alle Teilnehmer an. Neben formellen Fragen wie *Pseudonym*³, *Geschlecht* und *Bereitwilligkeit zur Interviewteilnahme* wurden elf thema-relevante Fragen gestellt (siehe Fragebogen im Anhang 4), die in drei Kategorien aufgeteilt werden können: Die ersten Fragen bezogen sich auf die Gewohnheiten der Lernenden in Bezug auf Computerspiele, bevor sich der Fokus auf ihre Einstellungen zu Computerspielen im Sprachenunterricht verlagerte. Die letzten Fragen drehten sich um das spontane Deutschsprechen. Die Daten aus dem Fragebogen sind selbst wichtige Ergebnisse der Studie. Dabei bekam ich aber auch die Möglichkeit, eine repräsentativere Auswahl für die Interviews zu treffen, indem ich z.B. Lernende mit verschiedenen Einstellungen zu Computerspielen im Sprachunterricht auswählen konnte.

Wenn man Fragebogen als quantitative Methode benutzt, ist eine zentrale Frage inwieweit man offene oder geschlossene Antwortmöglichkeiten verwenden soll (Roness, 2016, S. 71). Einerseits fordern die offenen Antwortmöglichkeiten im Vergleich zu den geschlossenen Antwortkategorien mehrere Ressourcen, z.B. Zeit zur Bearbeitung (Cozby & Bates, 2015, zitiert nach Roness, 2016, S. 71). Auf der anderen Seite ist der Umfang dieser Studie relativ beschränkt, was weiter diese Problematik in reichem Maß begrenzt. Trotzdem können zu viele offene Antwortmöglichkeiten oft Nachteile nach sich ziehen, selbst bei einer Studie dieser Größe. Und zwar riskiert man, wenn der Fragebogen zu viel von den Lernenden verlangt, dass sie sich nicht darum bemüht, (ausreichend) zu antworten (Roness, 2016, S. 72). Deswegen habe ich mich primär auf geschlossene Kategorien bezogen, und nur eine offene Frage in Anspruch genommen. Bei dieser Frage wollte ich wissen, warum sie entweder positiv, negativ, bzw. neutral zum Computerspielen im Sprachenunterricht stehen. Ihre individuellen, bzw. vielfältigen Gründe ließen sich mit geschlossenen Kategorien nicht

³ Um wirkliche Namen zu vermeiden, wurde im Fragebogen stattdessen nach Pseudonymen (Decknamen) gefragt.

decken. Zusätzlich hielt ich es für wahrscheinlich, dass mehrere Lernende es einigermaßen interessant fanden, diese Frage zu beantworten.

Die übrigen elf Fragen, Pseudonym, Geschlecht o.Ä. ausgenommen, gehören also zu den geschlossenen Kategorien. Das ist an sich kein Nachteil, aber die Antwortalternativen müssen sorgfältig überleget werden. Nachteile entstehen nämlich, wenn die Teilnehmer erleben, dass keine Kategorien für ihre Antworten überhaupt passen (Roness, 2016, S. 72). Bei den meisten auf Computerspiele basierten Fragen habe ich fünf gradierende Kategorien vorgegeben.

Hierunter sind einige Beispiele dafür:

3. Inwieweit gefällt dir das Computerspielen?

Sehr gut – Ziemlich gut – Ein bisschen – Ziemlich schlecht – Überhaupt nicht

4. Wie oft spielst du Computerspiele?

Jeden Tag – Mehrmals pro Woche – Einige Male im Monat – Einmal im Monat oder seltener – Nie

7. Was ist deine Einstellung zum Computerspielen im Sprachenunterricht?

Sehr positiv – Ziemlich positiv – weder noch – Ziemlich negativ – Sehr negativ

Die Kategorien wurden absichtlich so formuliert, dass eine Antwortalternative für alle passen sollte. Beachtenswert ist Frage 6., ob sie Computerspiele im Deutschunterricht gespielt haben, wobei nur drei Kategorien gegeben wurden. Die Antwortmöglichkeiten *Ja, oft, Ja, selten* und *Nie* sollten vollauf verschiedene Situationen treffen und wurden folglich als ausreichend angesehen.

Bei den Fragen, welche das Deutschsprechen betreffen, fand ich gradierte Kategorien weniger geeignet. Stattdessen wurden zuerst vier Behauptungen den Lernenden vorgestellt, auf welche sie mit Hilfe einer Skala antworten mussten. Vor den Behauptungen wurden im Fragebogen folgende Informationen gegeben: „In den folgenden Aufgaben wirst du Stellung dazu nehmen, inwieweit verschiedene Behauptungen für dich passen. Du gibst deine Antwort auf einer Skala von 1-10 (wobei 10 ist *ganz einverstanden* und 1 ist *überhaupt nicht einverstanden*).“ Auf die letzte Frage, welche Aspekte bei spontanem Sprechen am schwierigsten sind, habe ich fünf Kategorien gegeben (Vokabular, Grammatik, Inhalt, Verständnis und ganze Sätze), und hierbei durften die Lernenden zwei Kategorien wählen. Warum sie nicht alle zutreffenden Schwierigkeiten wählen durften, hat mit den erwünschten Informationen zu tun. Es mag sein, dass mehrere Lernende alle Kategorien bis zu einem

gewissen Grad schwer finden, aber ich wollte wissen, welche Aspekte die größten Hindernisse ausmachen. Bei einer solchen Frage erscheint es notwendig, sehr deutlich zu sein. Deshalb wurden die Kategorien im Fragebogen kurz erklärt, und „zwei Kategorien sind zu wählen“ wurden sowohl schriftlich als auch mündlich betont.

3.3 Kontext: Praktische Umstände, Zeitplan und Teilnehmer

Der Kontext dieser Aktionsforschung war leider die andauernde Corona-Pandemie. Der Forschungsprozess wurde davon beeinflusst, glücklicherweise aber nicht völlig verhindert. Vor allem bestand der Einfluss aus Mangel an Voraussagbarkeit und ständig wechselnden Umständen. Plötzlich konnten externe Studenten keine Schulen besuchen, bevor es ein bis zwei Wochen später wieder erlaubt wurde – manchmal nur für eine kurze Periode vor neuen Schulschließungen. Mitten in dieser Situation hatten die Lernenden noch Prüfungen und die Lehrkräfte ihre gewöhnlichen Arbeitsaufgaben zu erledigen, so dass es für externe Forschungsvorhaben wenig Zeit übrig blieb. Die chaotische Situation führte dazu, dass ich oft schnell handeln und ständig neue Pläne schmieden musste.

Der Rekrutierungsprozess von Teilnehmern wurde stark von der im Kapitel 2.5 besprochene Problematik (Praktische Aspekte) beeinflusst. Die erforderlichen Einrichtungen fehlen an mehreren Schulen, und die Durchführung wären dort entweder unmöglich oder bestenfalls teuer. Deswegen wurden, neben geografischen Aspekten, Fazilitäten ein wichtiges Kriterium. Am Ende wurden zwei Klassen an einer weiterführenden Schule ausgewählt. Diese Anzahl zeigten sich in Bezug auf Umfang zweckmäßig, aber vor allem realistisch mit Hinblick auf die nicht-voraussagbaren Covid-Restriktionen in der Periode der Forschung. Die zwei Klassen bestanden aus jeweils einer vg2-Gruppe (2. Stufe der weiterführenden Schule) von 24 (20)⁴ Lernenden und einer vg1-Gruppe (1. Stufe der weiterführenden Schule) von 21 (18)⁵ Lernenden. Alle Lernenden hatten normalerweise dieselbe Lehrkraft. Die Gruppen bestanden insgesamt aus 30 Jungen und acht Mädchen.

Die Forschung sollte im Zeitraum von vier Wochen durchgeführt werden, bzw. zwei Wochen pro Klasse mit Fragebogen, Beobachtung und Interview eingeschlossen. Aufgrund mehrerer Restriktionen in Verbindung mit der Covid-19 Pandemie musste ich eine Pause von drei Monaten zwischen der Datenerhebung in der ersten und der zweiten Klasse machen. Glücklicherweise entstand die unerwünschte Pause gleich nachdem ich mit der ersten Klasse

⁴ In Klammern ist die Anzahl *teilnehmender* Lernender angegeben

⁵ In Klammern ist die Anzahl *teilnehmender* Lernender angegeben

komplett fertig war, sodass der Zeitraum zwischen dem Spielen und den Interviews gleich für alle Teilnehmer blieb, und zwar zwei Tage. Die Abbildung 3.1 zeigt eine Übersicht der Durchführung:

Kalenderwoche	Datenerhebung:	Klasse:
Woche 43	Fragebogen	Die vg2-Klasse
Woche 44	Spielen + Interviews	Die vg2-Klasse
<u>PAUSE (Covid 19)</u>		
Woche 4	Fragebogen	Die vg1-Klasse
Woche 5	Spielen + Interviews	Die vg1-Klasse

Abb. 3.1: Zeitplan der Durchführung

3.4 Durchführung der Datenerhebung

In diesen Abschnitten wird die tatsächliche Durchführung der Datenerhebung beschrieben. Die verschiedenen Methoden werden im Hinblick auf praktische Aspekte separat besprochen.

3.4.1 Vor dem Spielen: Fragebogen

Um die quantitativen Daten aus dem Fragebogen zu erheben, habe ich von dem Werkzeug *Survey Xact* Gebrauch gemacht. Die Universität in Bergen hat damit Lizenz erworben, und die Funktionen des Werkzeugs erfüllten meine Bedürfnisse. Sowohl offene und geschlossene Kategorien als auch Fragen mit Skalen wurden einfach erstellt. Als ich mit dem Fragebogen zufrieden war, wurde ein Link automatisch hergestellt. Dieser Link wurde nach einer Erklärung meines Projekts und Verteilung des Informationsbriefs (vgl. Kapitel 3.6) den Lernenden gegeben, und nach 15 Minuten waren sie alle fertig.

3.4.2 Das Spielen: Teilnehmende Beobachtung

Wie im Kapitel 3.2.3 beschrieben, stellte ich ein Schema mit Beobachtungspunkten her. Meine Beobachtungen wurden unter diesen Punkten gleich nach der Stunde niedergeschrieben. Eine Ausnahme entstand bei einem Punkt über den eventuellen Deutschgebrauch der Lernenden zwischen dem geforderten Informationsaustausch. Dabei habe ich mich entschieden, die Phrasen/Sätze aufzuschreiben, zugleich wenn sie registriert wurden.

Weil ich nicht nur Beobachter war, sondern auch ein aktiver Teilnehmer des Unterrichts, sollte meine Vorgehensweise während des Spielens beschrieben werden. Auch können die Variablen in der Vorgehensweise von wesentlicher Bedeutung für die Ergebnisse sein. Zuerst gab ich im Klassenzimmer eine Einführung des eigentlichen Spiels. Mit einer PowerPoint-Präsentation (siehe Anhang 5) als Basis bekamen die Lernenden einen Einblick im Spielziel, Regeln und die drei Module der Bombe wurden kurz besprochen. Die drei „Extraregeln“ von Dormer et.al (2017) wurden auch betont. Diese Einführung wurde gemacht, um das Spielen zu erleichtern, weil es ein kommerzielles Computerspiel für Muttersprachler ist (vgl. Kapitel 2.4.1). Danach sammelte sich die jeweilige Klasse im Computerraum, und die Lernenden verteilten sich an die Computer. In der vg2-Gruppe wurde es neun Gruppen und in der vg2-Gruppe wurde es acht Gruppen. Ich gab jedem Paar bzw. Gruppe ein Handbuch aus und sie fanden das Spiel im Computer. Zusätzlich wurde von meiner Seite ein Blatt mit nützlichen Ausdrücken und Symbolbeschreibungen (siehe Anhang 6) ausgegeben. Die nützlichen Ausdrücke umfassten Fragewörter dafür, wenn die Lernenden sich gegenseitig um Informationen fragen mussten, und einige Phrasen zur Beschreibung dessen, was man sieht. Die Symbolbeschreibungen drehten sich um das Tastenfeldmodul (siehe Kapitel 2.4.2), wobei mehrere seltsame Symbole zu finden sind. Beschreibung dieser Symbole können sogar für Muttersprachler schwer sein, und ich wollte nicht, dass so eine Kleinigkeit (im Hinblick auf dem Zweck) spontane Gespräche hindern sollte. Deswegen erfand ich Stichwörter für jedes Symbol. Im Folgenden sind einige Beispiele für meine vorgeschlagenen Stichwörter dargestellt:

	O mit Strich
	A mit Strich
	die Note
	der Blitz
	die Kaffeemaschine

Während des Spiels bin ich im Computerraum herumgelaufen, habe jede Gruppe beobachtet und ihnen bei Bedarf geholfen. Bei meiner letzten Runde vor Unterrichtsende habe ich mit jedem Paar kurz interagiert und gefragt, wie das Spielen und das Sprechen für sie verliefen.

3.4.3 Nach dem Spielen: Interviews

Nachdem die Klassen das Spiel versucht hatten, wurden acht Lernende, bzw. fünf und drei aus vg2 und vg1, für die Interviews ausgewählt. Bei der vg2-Klasse wurde, neben Freiwilligkeit, Wert auf ihre Antworten beim Fragebogen gelegt, damit ich nicht nur mit Lernenden sprach, die vom Standpunkt her ausschließlich positiv hinsichtlich Computerspiele im Sprachenunterricht waren. Bei der vg1-Klasse meldeten sich aber nur drei Lernende zum Interview; dabei wurde also Freiwilligkeit das einzige Kriterium. Erwähnenswert ist, dass einer dieser Lernenden ein deutsches Elternteil hat. Folglich war ihre deutschsprachliche Grundlage anders als die der meisten Lernenden. Diese Lernende, im Ergebniskapitel als Ingvild bezeichnet, sprach daher ein wenig für sich selbst, aber auch, wie sie ihre leistungsschwächeren Mitlernenden beim Lösen der Aufgabe erlebte. Bei beiden Klassen durfte ich die aktuellen Lernenden von anderen Fächern abholen, um die Zeit zwischen dem Spielen und dem Interview wegen möglicher Gedächtnisprobleme zu minimalisieren. Ich sprach mit ihnen, einer nach dem anderen, in einem Gruppenraum. Rein praktisch gesehen wurden sämtliche Interviews auf meinem Handy als Tonaufnahme aufgenommen. Noch am selben Tag habe ich die Interviews angehört und sie mit falschen Namen in Text transkribiert. Danach wurden alle Tonaufnahmen gelöscht.

Den Lernenden wurden vorab erklärt, worum sich das Interview drehen sollte. Sämtliche Interviews fingen mit den gleichen Fragen an, aber darüber hinaus wurde die Fragenreihenfolge stark von dem natürlichen Gesprächsverlauf beeinflusst. Der Vorteil eines halbstrukturierten Interviews kam deutlich zum Ausdruck, als die Lernenden verschiedene Aspekte auf ganz unterschiedliche Zeitpunkte einzogen. Am Ende der Interviews, die durchschnittlich etwas mehr als 10 Minuten dauerten, waren die zentralsten Themen und Aspekte besprochen.

3.4.4 Datenauswertung

Die Wichtigkeit einer sinnvollen Aufbereitung der Daten wird folgendermaßen beschrieben: “Once data are collected, it is necessary to organize them into a manageable, easily understandable, and analyzable base of information.” (Mackey & Gass, 2005, S. 221)

Die Sammlung und Systematisierung der Daten sind folglich absolut notwendig, um die Analyse durchführbar zu machen. In Bezug auf die vom Fragebogen erhobenen Daten wurde eine grobe Systematisierung der Daten automatisch von SurveyXact ausgeführt. Auf dieser Basis erfasste ich weiter die Daten in verschiedenen Kategorien, die für meine Forschungsfragen sinnvoll waren. Um Mittelwerte, Mediane und Modalwerte der Behauptungen mit Skalen von 1-10 zu finden, wurde das Werkzeug Microsoft Excel im Gebrauch genommen. Bei der Beobachtung wurden die Daten automatisch systematisiert, weil das im Voraus gemachte Schema mit Beobachtungspunkten (vgl. Kapitel 3.2.3) meine Beobachtungen zweckmäßig kategorisierte.

Für die Interviewdaten dagegen bestand ein deutlicher Bedarf an Bearbeitung. Zuerst mussten die Interviews in Text transkribiert werden, was sehr zeitraubend sein könnte. Deshalb habe ich die Internet-Ressource *OTranscribe* verwendet. Mit diesem Programm bekommt man Zeitangaben automatisch und überhaupt hat es den Transkriptionsprozess stark erleichtert. Trotz dieser nützlichen Ressource müssen viele Aspekte bei einer Interviewtranskription beachtet werden, da „[...] Transkripte notwendigerweise immer eine Reduktion der Originaldaten darstellen [...]“ (Reinders, 2016, S. 230). Wesentliche Informationen, wie Körpersprache und Tonfall, können verloren werden, entweder schon bei der Tonaufnahme oder später bei der Transkription. Man kann versuchen, solche Informationsfehler zu begrenzen, unter anderem durch Gebrauch von Klammern, z.B. „(ironisch)“. Das habe ich auch versucht, aber es soll darauf hingewiesen werden, dass der Verlust von Informationen oder deren Fehlinterpretationen nicht ausgeschlossen werden können.

Wenn diese Anmerkungen von z.B. paraverbalen Informationen in der Transkription eingeschlossen werden, müssen sie vor allem konsequent sein, aber die Regeln müssen für die Leser auch dokumentiert werden (Reinders, 2016, S. 232). So eine Anmerkungsübersicht ist für die Zeichensetzung bei Pausen, Abbrüchen usw. auch zweckmäßig. Darunter sind meine verwendeten Zeichen festgelegt:

Zeichen:	Fälle:
<u>Unterstrichen</u>	Nachdrücke
...	Kleine Pausen
(...)	Schweigen
XXXXX	Externe Abbrüche
()	Paraverbale Informationen, z.B. (Ironisch)

Abb. 3.2: Zeichensetzung der Interviewtranskriptionen

3.5 Gütekriterien

Diese Studie stützt sich stark auf empirische Untersuchung. Deswegen muss kurz eingeschätzt werden, wie sehr man sich auf die empirischen Ergebnisse verlassen kann und wie weit diese Ergebnisse genutzt werden können. In ihrem methodologischen Buch zur Sprachlehrforschung heben Albert und Koster (2002, S. 11–12) drei Gütekriterien hervor: Verlässlichkeit, Validität und Geltungsbereich.

Albert und Koster (2002, S. 12) zufolge ist eine Methode verlässlich, wenn man dieselben Ergebnisse bekommen würde, falls man die Erhebung unter gleichen Voraussetzungen wiederholt hätte. Eine explorative Aktionsforschung in nur zwei Klassen darf von situativen und zufälligen Begebenheiten beeinflusst werden. Deswegen könnte eine Wiederholung an einer anderen Schule unterschiedliche Ergebnisse liefern. Ob die Erhebung dann „unter gleichen Voraussetzungen“ gemacht würde, könnte aber diskutiert werden. Jedenfalls sind die Voraussetzungen in dieser Studie von individuellen und situativen Ereignissen geprägt.

Die Validität dreht sich darum, inwieweit das Verfahren wirklich misst, was nach der Fragestellung gemessen werden soll (Albert, 2002, S. 13–14). Potenzielle Fehlerquellen müssen bei der ganzen Datenerhebungsprozess berücksichtigt werden. Vor allem könnte die begrenzte Teilnehmerzahl die Validität einschränken. Zwei Klassen, beide mit gleicher Lehrkraftpraxis, könnten sich negativ auf die Erhebungsdaten auswirken, da individuelle Aspekte bei den wenigen Gruppen es schwierig macht, die Fragestellung allgemein zu beantworten. Die wenigen Mädchen (acht) erhöhen auch das Risiko von Zufälligkeiten. Die gewählten Methoden für Datenerhebung sind in den Kapiteln 3.2.3-3.2.4 bereits diskutiert und Entscheidungen zur Verstärkung des Materials sind erläutert worden. Trotzdem kann eine eingeschränkte Validität aufgrund der Methoden nicht ausgeschlossen werden, insbesondere nicht bei der teilnehmenden Beobachtung wegen der herausfordernden Doppelrolle.

Das letzte Kriterium, Geltungsbereich bezieht sich auf die Einschätzung, welche Bereiche die Forschung betrifft (Albert, 2002, S. 14–15). In meinem Kontext, Forschung in der Schule, ist die Problematik normalerweise, inwieweit die Ergebnisse für alle Schultypen, Unterrichtsarten usw. gelten können. Diese Forschung fand in einer öffentlichen Regelschule, die von Grund auf auf standardisierten Unterricht basiert ist. Trotzdem kann es wegen der sehr begrenzten Größe der Studie nicht gesagt werden, dass die Ergebnisse für alle öffentlichen Regelschulen gelten können.

3.6 Ethische Überlegungen

Ein zentraler ethischer Aspekt einer Studie mit Teilnehmern ist die Sicherstellung, dass die Teilnehmer freiwillig teilnehmen und sich über die Rechte und Konsequenzen der Studienteilnahme im Klaren sind. Deswegen habe ich mit *informierter Einwilligung* gearbeitet (Kvale & Brinkmann, 2015, S. 104). Das heißt, die Lernenden werden sowohl über den Zweck der Studie als auch was eine Studienteilnahme mitbringt, informiert. Vor dem gesamten Prozess wurde ein Informationsbrief (siehe Anhang 1) an allen Teilnehmern online geschickt. Die Lernenden erhielten den Brief auch physisch beim ersten Besuch. Der Informationsbrief enthielt Informationen über sowohl praktische als auch ethische Aspekte. Die zentralsten Informationen, die auch von meiner Seite mündlich betont wurden, waren wie folgt:

- Die Teilnahme ist freiwillig.
- Die Teilnahme, sowohl an dem Fragebogen, am Spiel und am Interview, ist anonym. Bei dem Fragebogen wird nur nach einem Pseudonym bzw. Decknamen gefragt.
- Es ist wichtig, dass die Lernenden sich bei mir melden, wenn etwas unklar ist, z.B. bei den Fragen des Fragebogens.
- Tonaufnahmen der Interviews werden gemacht. Sie werden sofort gelöscht, wenn sie in Text transkribiert sind.

Die ganze Studie ist, nach Beratung mit Norsk senter for forskningsdata (NSD), von dem Datenschutzportal der Universität in Bergen (RETTE) genehmigt.

3.7 Zusammenfassung

Im Kapitel 3 wurden die Forschungsfragen und die zugehörigen Methodenwahlen besprochen. Das gewählte Forschungsdesign, Aktionsforschung, wurde erklärt und begründet. Innerhalb dieses Designs wurde eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Methoden angewandt. Diese spezifischen Methoden sind erläutert und der Kontext der Studie

ist besprochen. Weiters wurden die jeweiligen Schritte der Datenerhebung beschrieben. Zum Schluss wurde auf Gütekriterien und ethische Reflexionen hingewiesen.

4. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse dieser Studie dargelegt und erklärt. Zunächst werden die Einstellungen der Lernenden zu dem Computerspielen und dem Deutschsprechen dargestellt. Danach ist der Fokus auf das Spielen aus der Perspektive der Lernenden. Zum Schluss wird das Spielen aus der Perspektive des Lehrenden präsentiert. Der Hauptfokus der Studie liegt auf die Perspektive der Lernenden, weshalb der Schwerpunkt auf diese Ergebnisse gelegt wird.

4.1 Einstellungen der Lernenden

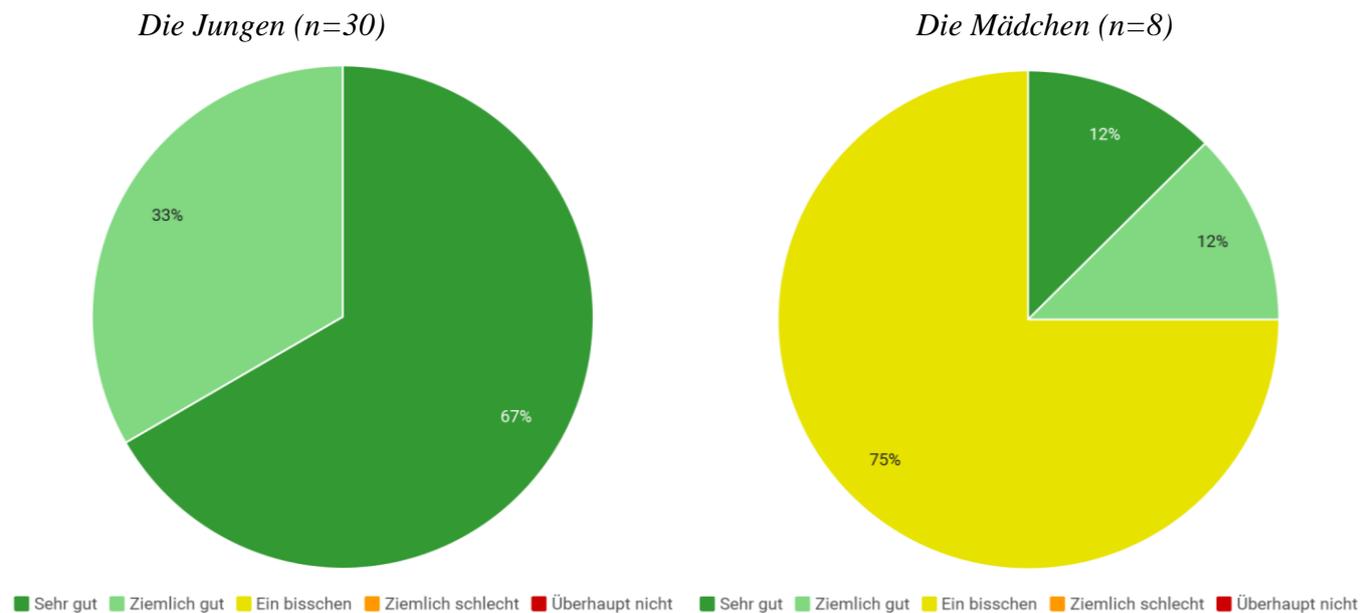
Das wichtigste Instrument für die Erhebung von Einstellungen der Lernenden war der Fragebogen. Zudem kamen relevante Einstellungen in den Interviews mit den Lernenden zum Ausdruck.

4.1.1 Einstellungen zum Computerspielen

Sämtliche teilnehmenden Lernenden antworteten, dass sie es bis zu einem gewissen Grad mögen, Computerspiele zu spielen. Dem Fragebogen zufolge gefällt sogar einer deutlichen Mehrzahl (84%) entweder *sehr gut* oder *ziemlich gut*, während die übrigen 16% *ein bisschen* antworteten⁶. In dieser Verbindung schienen geschlechtsspezifische Unterschiede aufzutreten. Unter den acht teilnehmenden Mädchen antworteten nur zwei (25%) mit entweder *sehr gut* oder *ziemlich gut*. Bei den Jungen dagegen antworteten sämtliche 30 Jungen *sehr gut* (67%) oder *ziemlich gut* (33%). Die Unterschiede sind noch deutlicher in der untenstehenden Abbildung gezeigt:

⁶ Originale Antwortmöglichkeiten (auf Norwegisch): *Veldig godt – Ganske godt – Litt – Ganske dårlig – Ikkje i det hele tatt*

Abb. 4.1: Inwieweit gefällt dir das Computerspielen (PC, Handy, Xbox usw.)?⁷



Positive Haltungen zu Computerspielen ergaben sich auch bei der Frage „Wie oft spielst du Computerspiele?“⁸. Hierbei wurde gezeigt, dass eine knappe Mehrheit (53%) der Lernenden Computerspiele jeden Tag spielt, während insgesamt 95% der Lernenden Computerspiele *jeden Tag, mehrmals pro Woche* oder *mehrmals pro Monat* spielen⁹. Noch einmal zeigten sich einige Geschlechtsunterschiede. 90% der Jungen spielen mindestens mehrmals pro Woche, die meisten jeden Tag, während nur 25% der Mädchen mehrmals pro Woche spielen – kein Mädchen spielt jeden Tag. Alles in allem zeigten diese Antworten deutliche Tendenzen. Computerspiele gefallen sämtlichen 38 Lernenden, obwohl die Mädchen sie ein bisschen weniger mögen. Die meisten Lernenden spielen auch Computerspiele ganz oft, besonders die Jungen.

Weiterhin wollte ich wissen, wie oft sie Computerspiele im Lernkontext anwenden. Für diesen Zweck wurden zwei Fragen gestellt, deren Ergebnisse in den Abbildungen unten vorgestellt sind:

⁷ Originalfrage (auf Norwegisch): *Hvor godt liker du å spille dataspill (PC, mobil, Xbox osv.)?*

⁸ Originalfrage (auf Norwegisch): *Hvor ofte spiller du dataspill?*

⁹ Originale Antwortmöglichkeiten (auf Norwegisch): *Hver dag – Flere ganger i uken – Noen ganger i måneden – En gang i måneden eller sjeldnere - Aldri*

Abb. 4.2: In wie vielen deiner Fächer werden Computerspiele manchmal gespielt?¹⁰¹¹

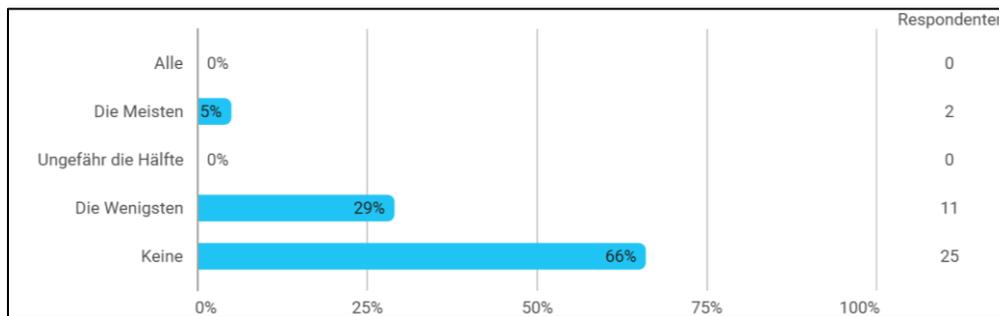
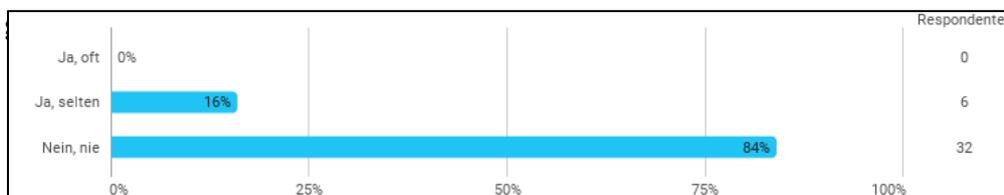


Abb. 4.3: Was mit dem Deutschfach? Hast du Computerspiele im Deutschunterricht



Aus den Abbildungen geht hervor, dass Computerspiele eine sehr geringe oder keine Rolle im Unterrichtsalltag dieser Lernenden spielen. Die Mehrheit spielt in keinem Fach Computerspiele. Zwei Befragte antworteten dagegen, dass sie in den meisten Fächern Computerspiele verwenden. Hierbei muss es berücksichtigt werden, dass die Lernenden aus vielen Hauptklassen kamen, was die widersprüchlichen Antworten erklären könnte. Jedenfalls ergaben sich hieraus einige Tendenzen, denn insgesamt 95% der Lernenden wenden Computerspiele im Unterricht in entweder keinem oder nur in wenigen Fächern an.

Was den Deutschunterricht angeht waren ähnliche Ergebnisse zu finden. 84% der Befragten behaupteten, dass sie *nie* Computerspiele im Deutschunterricht gespielt haben. Die restlichen sechs Lernenden antworteten *Ja, selten*. Alle Lernende haben dieselbe Lehrerin gehabt, aber die verschiedenen Antworten können vermutlich mit der im Kapitel 2.2.1 besprochenen Problematik der Differenzierung von Spielbegriffen erklärt werden. Falls ihre Lehrerin z.B. Kahoot verwendet hätte, könnten einige Lernende es als ein Computerspiel gerechnet haben, obwohl Senter for IKT i Utdanningen (Skaug et al., 2017) es nur als ein hinzugefügtes Spielelement betrachtet. Alles in allem deuten diese Zahlen darauf hin, dass Computerspiele auch im Deutschunterricht eine sehr niedrige, bzw. keine Rolle für diese Lernenden spielen.

¹⁰ Originalfrage (auf Norwegisch): *I hvor mange av fagene dine spilles det iblant dataspill?*

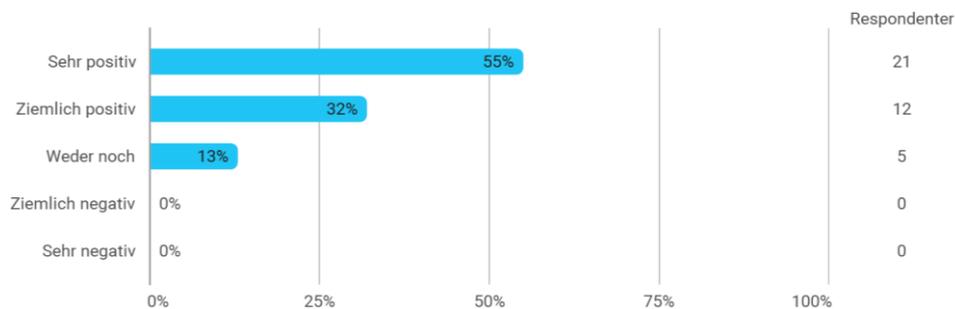
¹¹ Originale Antwortmöglichkeiten (auf Norwegisch): *Alle – De Fleste – Ca. halvparten – De færreste – Ingen*

¹² Originalfrage (auf Norwegisch): *Kva med tyskfaget? Har du spilt dataspill i tyskundervisningen?*

¹³ Originale Antwortmöglichkeiten (auf Norwegisch): *Ja, ofte – Ja, en sjelden gang – Nei, aldri*

Auf die Frage, ob sie positiv oder negativ (bzw. neutral) in Bezug auf Computerspiele im Fremdsprachenunterricht eingestellt sind, ergab sich eine deutliche Tendenz zum Positiven:

Abb. 4.4: Was ist deine Einstellung zum Gebrauch von Computerspielen im Fremdsprachenunterricht?¹⁴¹⁵¹⁶



Die Mehrheit ist schon *sehr positiv*, und fast 90% sind entweder *ziemlich* oder *sehr positiv* eingestellt. Interessant ist hierbei, dass sämtliche Lernenden mit der Antwort *weder noch* tatsächlich Jungen waren. Es scheint mir interessant, denn die Jungen hatten bei den früheren Fragen größeren Gefallen an Computerspielen; Computerspiele gefallen ihnen mehr als den Mädchen und die Jungen spielen Computerspiele wesentlich öfter. Bei der nächsten Frage wurden die Lernenden nach ihren Begründungen für ihre Einstellung gefragt. Besonders die *weder noch*-Antworten sind interessant, um zu erfahren, welche Argumente die Lernenden gegen Computerspiele haben. Leider waren die Antworten wenig ausführlich, aber zwei Lernende kommentierten wie folgt:

*„Ich bin mir unsicher, ob Computerspiele der beste Weg zum Lernen sind.“*¹⁷

*„Ich denke, es könnte sehr gut sein, indem es den Unterricht lustiger macht, aber ich habe ein bisschen Angst davor, dass es auch zu vielem Unsinn in den Stunden führen wird.“*¹⁸

Diese beiden Lernenden mögen Computerspiele und antworteten, dass sie *jeden Tag* Computerspiele spielen. Trotzdem sind sie sich nicht sicher, ob es eine gute Sache für das Lernen ist. Die übrigen Begründungen, welche alle positiv waren, sind weiter kategorisiert. Insgesamt richteten 25 Teilnehmer den Fokus darauf, wie Computerspiele ihr Interesse,

¹⁴ Originalfrage (auf Norwegisch): *Hva er din innstilling til bruk av dataspill i fremmedspråkundervisningen?*

¹⁵ Originale Antwortmöglichkeiten (auf Norwegisch): *Veldig positiv – Ganske positiv – Hverken eller – Ganske negativ – Veldig negativ*

¹⁶

¹⁷ Originalaussage (auf Norwegisch): *”Jeg er usikker på om dataspill er den beste måten å lære på”*

¹⁸ Originalaussage (auf Norwegisch): *”Jeg føler det kan være veldig bra ved at det gjør selve undervisningen morsommere, men jeg er litt redd for at det også vil føre til mye tull i timene.“*

Engagement und vor allem den Spaß zum Unterricht fördern. Ein Teilnehmer schrieb „Es [das Computerspielen] macht das Lernen lustiger und motivierender, und dann ist es öfter leichter zu lernen“¹⁹. Ein anderer fand es positiv, dass sie durch Computerspiele Unterricht mit einem ihrer Interessen verbinden können. Die meisten dieser Lernenden stellten auch eine Verbindung zum Lernen her, wenn sie von Spaß oder Engagement sprachen. In jedem Fall sollte es bemerkt werden, dass die positiven Einstellungen der Lernenden stark vom Spaßfaktor und Interesse geprägt sind.

Neben der deutlichen Mehrheit, die Spaß und Interesse als Begründung angab, fokussierten vier Teilnehmer eher darauf, dass sie ihre Englischfertigkeiten schon durch das Computerspielen verbessert haben. Ihre Überzeugung von Computerspielen im Sprachenunterricht kam unter anderem folgendermaßen zum Ausdruck: „Ich habe Englisch durch das Spielen gelernt, so es macht Sinn, wenn ich auch Deutsch durchs Spielen lernen kann.“²⁰ Weiterhin begründeten drei Teilnehmer ihre positive Einstellung zu Computerspielen im Spracheunterricht mit Abwechslung. Beispielsweise sagte einer: „[ich] Glaube, dass Computerspiele im Unterricht ein gutes Werkzeug sein können, um den Unterricht zu variieren. (...)“²¹ und ein anderer „[Computerspielen] Ist eine alternative Lernweise“²². Diese Lernenden sind also auf das Computerspielen im Unterricht positiv gestimmt, in erster Linie, weil es einfach eine Abwechslung zum gewöhnlichen Unterricht bietet und eine Alternative darstellt.

Die Begründungen der drei letzten Lernenden drehten sich um die Praxis und Anwendung der Sprache. Einer dieser Teilnehmer äußerte: „Weil es im Deutschen zu viel Grammatik wird, kann es gut sein, auch etwas Praktisches zu lernen.“ Ein anderer behauptete, dass man durch das Computerspielen viele Sprechgelegenheiten hätte, was wiederum gut für den Sprachgebrauch ist. Diese Antworten können durch die Informationen beeinflusst worden sein, die sie im Vorfeld von mir erhielten, und zwar dass ich erforsche, wie Computerspiele den praktischen mündlichen Sprachgebrauch fördern können.

¹⁹ Originalaussage (auf Norwegisch): „*Det gjør læringen mer gøy og motiverende og da er det ofte enklere å lære.*“

²⁰ Originalaussage (auf Norwegisch): „*Jeg har lært engelsk ved å spille spill så det gir mening hvis jeg også kan lære tysk med å spille spill.*“

²¹ Originalaussage (auf Norwegisch): „*Tror at dataspill i undervisningen kan være et godt verktøy for å variere undervisningen. (...)*“

²² Originalaussage (auf Norwegisch): „*Er en alternativ måte å lære på*“

4.1.2 Einstellungen zum spontanen Deutschsprechen

Der zweite Teil des Fragebogens drehte sich um das Lernziel meiner Forschung, und zwar die mündlichen Fertigkeiten mit Fokus auf das spontane Sprechen. Zuerst nahmen die Lernenden Stellung zu verschiedenen relevanten Behauptungen mithilfe einer Skala von 1-10, wobei 10 *ganz einverstanden* und 1 *überhaupt nicht einverstanden* waren. In der Abbildung unten werden die Ergebnisse dieser Behauptungen vorgestellt, mit Mittelwerten, Medianen sowie Modalwerten.

Behauptung:	Mittelwert	Median	Modalwert
Deutsch im Unterricht zu sprechen, gefällt mir ²³	~4,4	4	[4, 7]
Ich finde es beängstigend, Deutsch im Klassenzimmer zu sprechen ²⁴	~4,3	3	[1, 2]
Ich habe Angst davor, Fehler zu machen, wenn ich Deutsch sprechen muss ²⁵	~4,7	4	1
Es ist besonders schwer Deutsch zu sprechen, wenn ich mich nicht vorbereitet habe (spontan zu Sprechen) ²⁶	~6,6	8	[8, 10]

Abb. 4.5: Ergebnisse der vier Behauptungen bezüglich des Deutschsprechens

Die Zahlen der ersten Behauptung signalisieren eine recht mediokere Einstellung zum Sprechen von Deutsch im Unterricht. Der Mittelwert liegt knapp unter 5 (Skalenmitte). Der Median liegt bei 4, wobei 4 auch einer der Modalwerte ist. Es scheint, dass wenige Lernende das Deutschsprechen besonders mögen, aber auch, dass nur wenige Lernende gar keinen Gefallen daran finden. Erwähnenswert ist neben 4 auch 7 ein Modalwert, was bedeutet, dass sich einige Lernende zumindest in der oberen Hälfte der Skala positionieren.

Die Lernenden widersprachen in größerem Umfang der Behauptung, dass sie es beängstigend finden, im Klassenzimmer Deutsch zu sprechen. Der Durchschnitt liegt zwar nur 0,1 niedriger (4,3), aber der Median bei 3 und vor allem die Tatsache, dass 1 und 2 die meistgewählten Skalenpunkte sind, deuten darauf hin, dass die meisten Lernende keine besondere Angst vor

²³ Originalbehauptung (auf Norwegisch): *Jeg liker å snakke tysk i timen*

²⁴ Originalbehauptung (auf Norwegisch): *Jeg synes det er skummelt å snakke tysk i klasserommet*

²⁵ Originalbehauptung (auf Norwegisch): *Jeg er redd for å gjøre feil når jeg må snakke tysk*

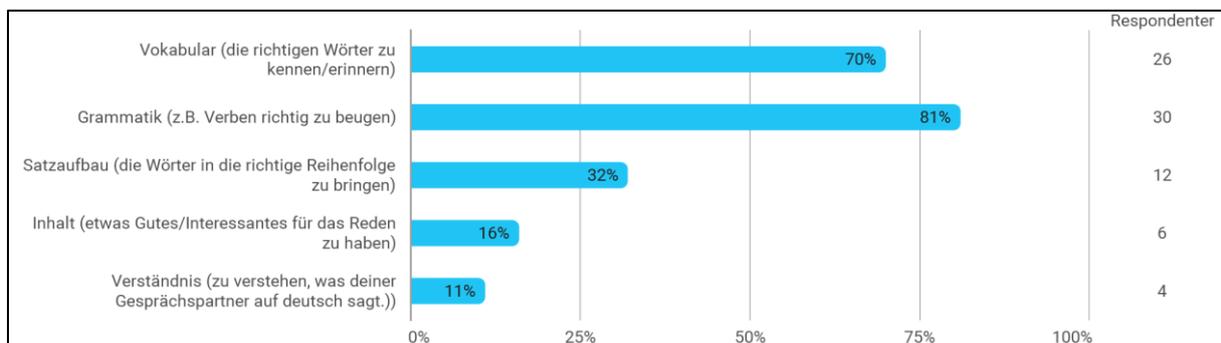
²⁶ Originalbehauptung (auf Norwegisch): *Det er ekstra vanskelig å snakke tysk når jeg ikke har forberedt meg (snakke spontant)*

dem Sprechen im Klassenzimmer haben. Dennoch ist der Mittelwert höher als der Median und die Modalwerte, was bedeutet, dass einige Lernende es eher beängstigend finden, obwohl sie in der Minderheit sind.

Die Ergebnisse bei der Behauptung über die Angst davor, Fehler zu machen, sind nicht so unterschiedlich. Sowohl der Mittelwert als auch der Median liegen nahe der Skalenmitte, beziehungsweise bei 4,7 und 4. Der Modalwert ist allerdings 1. Folglich haben viele Lernende keine Angst davor, Fehler zu machen, wenn sie Deutsch sprechen. Der Mittelwert und der Median auf einem viel höheren Niveau sagen uns aber auch, dass einige Lernende der Aussage über die Angst, Fehler zu machen, ziemlich stark zustimmen.

Die berechneten Zahlen der vierten und letzten Behauptung unterscheiden sich auffallend von den anderen. Was auffällt, sind die durchweg viel höheren Werte. Ein Durchschnittswert von 6,6 ist zwar deutlich höher, aber noch nicht zu sehr über der Skalenmitte. Aber der Median bei 8 und die Typenzahlen 8 und 10 sind ein deutlicher Hinweis darauf, dass es vielen Lernenden besonders schwerfällt, Deutsch zu sprechen, wenn es spontan ist. Der Median bei 8 ist besonders aussagekräftig, da er bedeutet, dass mehr als die Hälfte der Befragten 8, 9 oder 10 gewählt hat.

Abb. 4.6: Was findest du mit dem spontanen Deutschsprechen am schwierigsten? Wähl die zwei Aspekte, die du am anspruchsvollsten findest.²⁷²⁸



Die Grammatik zeigt sich deutlich als ein großes Hindernis des spontanen Sprechens. Schon 30 der 38 Teilnehmer wählten diesen Aspekt. Auch das Vokabular wird diesbezüglich von einer klaren Mehrheit gewählt. Den Satzaufbau fand fast ein Drittel der Teilnehmenden als einen der zwei anspruchsvollsten Aspekte. Interessanterweise wurden „Inhalt“ und

²⁷ Originalfrage (auf Norwegisch): *Hva synes du er det vanskeligste med å snakke tysk spontant? Velg de to aspektene du synes er mest krevende.*

²⁸ Originale Antwortmöglichkeiten (auf Norwegisch): *Vokabular (Å kunne/huske de riktige ordene) – Grammatikk (F.eks. å bøye verbene riktig) – Setningsoppbygging (Plassere ordene i riktig rekkefølge) – Innhold (Ha noe interessant/bra nok å snakke om spontant) – Forståelse (Forstå hva samtalepartner sier på tysk)*

„Verständnis“ kaum gewählt mit 16% bzw. 11%. Dies bedeutet aber nicht notwendigerweise, dass die übrigen 84% bzw. 89% diese Aspekte einfach oder nicht-herausfordernd finden, denn sie sollten nur zwei Aspekte auswählen.

4.1.3 Einstellungen zum Unterricht und dem Fach Deutsch

Alle am Interviewteil teilnehmenden Lernenden wurden gefragt, was sie über das Deutschfach und den gegenwärtigen Unterricht denken, bzw. was sie daran ändern wollen. Inwiefern sie dieses Unterrichtsfach mögen, variiert. Von den acht Lernenden hat die Hälfte ein ziemlich gleichgültiges Verhältnis zum Fach Deutsch, wenn nicht nahezu ein negatives. Sie finden das Fach „OK“ oder „nicht spannend“, und hätten es nicht genommen, wenn sie es aus dem Stundenplan rauswählen könnten. Die andere Hälfte mag dagegen Deutsch und in der Regel finden sie das Fach lustig. Mit dem Unterricht sind sie alle bedingt zufrieden. Niemand schien den Unterricht komplett zu missbilligen, während nur ein Lernender, Henrik, den Unterricht wirklich gut findet, und sogar er hat etwas daran auszusetzen.

Zwei erwünschte Unterrichtsänderungen wurden wiederholt hervorgehoben. Erstens möchten mehrere Lernende die Menge der Grammatik reduzieren und es teilweise mit Sprachanwendung ersetzen. Einige erkannten doch die Wichtigkeit des Grammatikunterrichts, aber auch diese signalisierten, dass der Grammatikfokus bis zu einem gewissen Grad abgeschwächt werden sollte, da es zu viel Zeit in Anspruch nimmt. Tobias verglich den gegenwärtigen Unterricht mit einer vorherigen Lehrerin (8-10. Klasse): *„Sie [vorherige Lehrerin] fokussierte am meisten darauf, dass wir uns verständlich machen sollten – es war wichtiger, die praktische Anwendung zu können. (...) Aber hier ist es viel mehr das Pauken von Grammatik, Pauken Adjektiv, Verb, nicht wahr? Die ganze Zeit das. Es ist dann ein bisschen langweiliger...“*²⁹ Die praktische Anwendung wird Tobias zufolge durch die alles verschlingende Grammatik verdrängt. Diese Ansicht wurde interessanterweise auch von dem unterrichtspositiven Henrik geteilt: *„Ich finde eigentlich den Unterricht ganz gut. Wir lernen viel. Wir gehen auch viel in der Theorie durch, so es ist ganz gut gestaltet. Finde vielleicht, dass es ein bisschen zu viel davon ist, ein Grammatikblatt zu bekommen und damit zu arbeiten. Lerne vielleicht nicht ebenso viel davon als von Sprechen. Ich finde Deutsch als ein mündliches Fach, es war jedenfalls mehr so in 8-10 Klasse. Daher ist es vielleicht wichtig zu lernen: wie man spricht, wie man Sätze mündlich aufbauen kann, statt grammatisch ganz korrekt.“* Henrik schätzt deutlich den Unterricht, oder gar die theoretische Gestaltung.

²⁹ Alle verwendeten direkten Zitate sind ins Deutsche übersetzt. Die Originalzitate können in Anhang 7 gefunden werden.

Trotzdem glaubt er, dass man vielleicht mehr vom Sprechen lernen kann. Er erzählte auch später im Interview, dass er das Gefühl hat, dass er den mündlichen Teil mehr nutzen kann. Statt des großen Anteils an Grammatik sehnen sich mehrere Lernende nach vermehrter Sprachanwendung, wie z.B. Ragnhild. Sie findet auch den Grammatikanteil zu groß und ein bisschen unnötig. Ihr zufolge wäre es besser/einfacher, *„zuerst lernen, richtig zu sprechen, bevor man Sachen paukt.“* Sie zog weiter einen Vergleich zum Fahrradlernen: *„Quasi, wenn du Fahrradfahren lernst, dann lernst du zuerst zu rollen, und danach die Technik, nicht wahr? Hier wird die Reihenfolge ein bisschen umgekehrt.“* Die meisten Befragten kamen mit ähnlichen Gedanken: Sie sprechen wenig mündlich, besonders wenig spontan, während die Zeit eher für Pauken und Grammatik verwendet wird.

Die zweite wiederkehrende erwünschte Änderung des Unterrichts war größere Abwechslung. Weniger Grammatikunterricht und mehr Sprachanwendung könnte als Abwechslung gelten, aber mehrere Lernende suchen nach noch mehr Abwechslung an sich. Wenn Lukas danach gefragt wurde, was für sie im Deutschunterricht wichtig ist, äußerte er bestimmt und ausdrücklich *„Abwechslung!“* und endete mit der Bestätigung *„Ja, Abwechslung ist nötig.“* Dieser Fokus wurde unter anderem von Ingvild verfolgt, mit der Aussage *„Gib ihnen [den Lernenden] größere Abwechslung bei den Aufgaben“*. Arne seinerseits beschrieb den Abwechslungswunsch noch konkreter, mit Fokus auf Vielfältigkeit der Gesprächsthemen: *„Mehrere Gespräche über Sachen, die sich nicht nur um Schule, Zuhause und Freizeitbeschäftigungen drehen. Freizeitbeschäftigungen sind im Grunde OK, aber es wird viel von dem gleichen. Wir haben darüber quasi hundertmal gesprochen. Und dann wird es nur immer und immer wieder. So auch ein bisschen verschiedene Themen eigentlich.“*

4.2 Das Spielen aus der Perspektive der Lernenden

In diesem Teil wird analysiert, wie die Lernenden das erprobte Spielen erlebt haben. Hierbei bildeten die Interviews mit acht Lernenden die Datengrundlage.

4.2.1 Das spontane Deutschsprechen

Die Hauptfrage in dieser Forschung dreht sich darum, inwieweit Computerspiele spontane Gespräche in der Zielsprache fördern können. In Bezug auf den Sprechanteil zeichneten sich in den Interviews deutliche Tendenzen ab. Auf die Frage, ob sie mehr mündliches Deutsch während dem Spielen sprachen, antworteten sechs Lernende zustimmend. Die übrigen zwei Lernende kamen mit gleichen Äußerungen schon vor dieser genauen Frage gestellt werden konnte. Dafür sind folgende Auszüge beispielhaft:

Knut: Hast du gefühlt, dass du mehr mündliches Deutsch gesprochen hast, als du es normalerweise machst?

Henrik: Ja, weil wir irgendwie die ganze Zeit Deutsch sprechen mussten. Und in normalen Stunden pflegen wir gern die Instruktionen auf Norwegisch zu bekommen, oder Aufgaben machen und vielleicht ein bisschen Sprechen ganz am Ende. Aber nicht immer das einmal. Während es jetzt Deutsch mündlich vom Anfang bis zum Ende war.

Knut: Ja, wie erlebtest du es dann, Deutsch während dieser Keep Talking-Sitzung zu sprechen?

Ingvild: Ich denke, es ging ziemlich gut. Leute sprachen jedenfalls mehr Deutsch als sie pflegen.

Weiterhin wurde nach den Perspektiven der Lernenden auf die Sprechsituation gesucht: Warum sprachen sie mehr Deutsch in dieser Situation? Was machte es leichter? Im Laufe der Interviews werden von den Lernenden drei Elemente hervorgehoben, die das spontane Deutschsprechen erleichterten: *Der Zeitdruck*, *Die angenehme Paararbeit* und *die Abwechslung*.

Die Hälfte der befragten Lernenden hob früh in ihren Interviews aus eigener Initiative den Zeitdruck hervor, als ein positives Element des Spiels; vor allem erlebten sie, dass der Zeitdruck das Sprechen erleichterte. Wenn die übrigen Lernenden darüber gefragt werden, haben sie auch in irgendwelchem Grad positive Erlebnisse. Die Lernenden scheinen sich auf zwei Aspekte zu konzentrieren, die bei ihrer Erklärung des Zeitdrucks wiederholt auftauchen: *Fokuswechsel* und *Leistungsschärfung*.

Sämtliche befragten Lernenden neigten dazu, über den reduzierten Fokus auf Grammatik und Fehler zu sprechen. Sie erzählten weiter, dass der Fokus sich wegen dem Zeitdruck stattdessen auf Verständnis und Kommunikation verschob. Überhaupt empfanden sie diesen Fokuswechsel als gut. Einige Beispiele dafür:

Knut: Wie hast du erlebt, Deutsch in dieser Situation zu sprechen?

Daniel: Du sprichst irgendwie unter Druck, du hast doch fünf Minuten. Wenn du nicht gut genug kommunizieren schaffst, dann sagt es knall. Dann ist es wichtiger, sich mit deinem Mitspieler verständlich zu machen, als dann eigene, perfekte sprachliche Strukturen zu schaffen. Es war eigentlich... ich fand es dann einfacher zu sprechen, weil es dann Fokus darauf war, wie man verhindern könnte, dass die Bombe explodieren würde. Das war das Ziel mit unserem Handeln – nicht ganz perfektes Deutsch zu sprechen.

Knut: Nein. Aber so habt ihr trotzdem Deutsch gesprochen.

Daniel: So haben wir trotzdem Deutsch gesprochen.

Knut: Wie fandest du dann, Deutsch in dieser Keep Talking-Situation zu sprechen?

Tobias: Wir hatten wenig Zeit, wurden zum Deutschsprechen gezwungen. Dann wird es ein bisschen so... irgendwie sofort loszulegen. Ob wir grammatisch korrekt waren, war nicht so wichtig, wir mussten nur einander verstehen. Ausschließend auf Deutsch, was ich sehr lustig fand.

Neben dem durch den Zeitdruck entstandenen Fokuswechsel reden auch einige Lernende in Verbindung mit dem Zeitdruck über eine Leistungsschärfung:

Knut: Dieser Zeitdruck dann, was hältst du davon?

Ragnhild: Es war irgendwie ein bisschen stressend, aber wir hatten dieses Mal eine sehr einfache Version, aber ich fand es ziemlich OK. Dann wachst du auf und einfach „Oh, hier müssen wir jetzt arbeiten“.

Knut: Ja. Weiter zu diesem Zeitdruck, der ein wichtiges Teil des Spiels ist. Was hältst du davon? Wie erlebtest du das mit Hinblick darauf, Deutsch zu sprechen?

Henrik: Du bekamst ein bisschen extra „push“ auf die Schultern und auf die Zehen. Jetzt müssen wir es quasi schaffen, bevor die Bombe explodiert – obwohl es nur ein Computerspiel ist. Aber du bekamst quasi einen extra Stoß, so jetzt musst du sprechen oder jetzt musst du es ihm erzählen, wie es sein soll, damit du nicht verlierst. Der Druck führte gewiss zu mehreren Fehlern, als ich mit Zeit zum Überlegen und Nachschlagen gemacht hätte, aber das fühlte ich wurde sehr natürlich. Man vergaß fast, dass man Deutsch sprach [lachend].

Alles in allem waren die Lernenden mit dem Zeitdruck zufrieden. Der Zeitdruck führte angeblich zu einem Fokuswechsel von genauer Grammatik zu verständlicher Kommunikation, und der Druck verstärkte anscheinend ihre Leistung/Konzentration.

Trotzdem wurden inmitten aller Positivität einzelne negative Äußerungen getätigt. Ragnhild

und Tobias sahen beide positive Aspekte mit dem Zeitdruck, erwähnten aber auch, dass der Zeitdruck z.B. stressig war und eine schlechte Angewohnheit zum Ignorieren der Grammatik sein konnte. Zudem wies Ingvild darauf hin, dass der Zeitdruck problematisch für den Deutschgebrauch einiger Lernender war:

Knut: Hast du irgendwelche Gedanken darüber, warum ihr übersetzen musste oder ins Norwegisch wechseln?

Ingvild: Wenn du unter Zeitdruck bist, und sie verstehen nicht was du auf Deutsch sagst, dann schaltest du stattdessen auf Norwegisch um, weil du einen Zeitdruck auf dich hast. Hättest du es nicht, glaube ich, wir könnten vielleicht auf Deutsch länger versuchen. Man ja schaltet doch natürlich auf Norwegisch um, denn dann verstehen wir einander.

Knut: Verstehe, so es handelt sich um den Zeitdruck?

Ingvild: Ja.

Knut: Würdest du es ohne besser finden? Evtl. ein größerer Zeitrahmen?

Ingvild: Ich glaube, es wäre für manche jedenfalls einfacher mehr Deutsch zu sprechen. Aber wie gesagt hatte es dann positive Seiten; für andere war es einfacher loszulegen.

Ingvild ist, wie früher erwähnt, mit einem deutschen Elternteil zweisprachig. Sie selbst hielt den Zeitdruck für eine Erleichterung des Deutschsprechens. Ihre Mitspieler schafften unter dem Zeitdruck aber nicht, ausreichend Deutsch zu sprechen oder zu verstehen. Ohne den Zeitdruck könnten sie möglicherweise länger auf Deutsch versuchen, ihr zufolge, was den Zeitdruck wirklich problematisiert. Aus der Perspektive der meisten Lernenden hatte der Zeitdruck jedoch einen deutlich positiven Einfluss auf das Deutschsprechen während des aktuellen Spielens, aber ein gewisses Niveau scheint notwendig zu sein, damit man nicht auf Norwegisch umschalten muss.

Neben dem viel erwähnten Zeitdruck lagen mehrere Lernende auch Gewicht auf die angenehme Paararbeit, die das Sprechen erleichtert hatte. Beispielhaft sind die Äußerungen unten:

Ragnhild: Es ist doch ein bisschen einfacher, z.B. zur zweit zu sitzen, und nicht so viel Druck zu haben. So wirst du gleichzeitig zum Sprechen gepresst, und dann wählst du vielleicht eine Person, mit der du dich sicher fühlst, und dann löst sich vielleicht der Knoten, dass du Deutschsprechen unangenehm findest. Dadurch musst du einfach Deutsch sprechen. Und ich glaube, dass es eine ziemlich gute Lernmethode ist.

Tobias: (...) Aber so war ich doch mit einem guten Kumpel, (...) er ist sehr selten mündlich aktiv im Deutsch, aber wir haben beide eingeschaltet. So es ging sehr gut.

Ingvild: (...) Aber es mag doch sein, dass jemand in einer Gruppe mit jemandem landete, den/die sie nicht so gut kennt und es wieder ein bisschen unangenehm findet. Ich glaube, das bedeutet viel.

Es muss noch mal berücksichtigt werden, dass diese Lernenden wenig Erfahrung mit spontanem Deutschsprechen hatten. Es lässt sich deswegen daraus folgern, dass es für diese Gruppe *ungewöhnlich* wichtig mit einer angenehmen Sprechsituation war.

Das letzte Element, das für die Lernenden wichtig erschien, war die verschiedenen Arten von Abwechslungen. Mehrere Lernende gestanden, dass es besonders cool und neu für sie mit Computerspielen war. Naheliegenderweise betonte Henrik, dass sie sehr selten im Computerraum sind, weshalb erlebten sie das Spielen als eine Ausnahme des Alltags. Weiter erscheint die folgende Aussage interessant, wenn Arne nach seinen Gedanken gefragt wurde, warum so viele Lernende positive Rückmeldungen (motivierend, Spaß, leichter usw.) zu dem Spielen hatten.

Arne: Einer hatte Teile der Informationen, der andere hatte was anderes. Es machte irgendwie ein wenig Spaß und anders, dass beide verschiedene Dinge wussten und wir mussten miteinander sprechen, um es zu verstehen. Aber es war doch auf Deutsch, sodass es schwer war. So es war ein wenig Spaß, dass es ein bisschen herausfordernd war und dass wir schaffen mussten, Informationen miteinander zu teilen.

Arne gab deutlich zu, dass die Aufgabe schwer und herausfordernd war. Trotzdem fand er die Aufgabe als etwas anders, denn sie mussten zusammenarbeiten bzw. kooperieren, um die Aufgabe zu lösen. Hierbei bestand die Abwechslung in der Notwendigkeit des Informationsaustausches zwischen zwei Mitlernenden. Das war für diese Lernenden anders und anscheinend etwas Positives. Dieser Abwechslungsaspekt ist nicht direkt mit dem Sprechen verbunden, sondern sollte die Verbindung zwischen dem Erlernen vom Deutschsprechen und der Motivation/Positivität in Augen der Lernenden nicht unterschätzt werden. Die Interviewauszüge weiter unten zeigen genau das:

Ragnhild: Das Lernen ist spaßiger, und dann wird es auch einfacher zu lernen. (...) Wenn du Motivation hast, ist es doch viel leichter, weil du dann lernen *willst*. Die Wahrscheinlichkeit dafür, dass wir lernen, ist viel grösser, wenn wir Lust haben.

Henrik: Es wurde immer noch Engagement und Motivation, was es einfacher machte, die Durchführung auf Deutsch zu wollen.

Ingvild: Es liegt an dir, ob du wirklich auf Deutsch sprechen wählst oder nicht. Es ist ein bisschen wie, wenn du ein Buch selbst zu lesen wählst, ist es viel motivierender das Buch zu lesen, als wenn deine Schule dir ein Buch gibt, das du irgendwie lesen musst.

Knut: Okay, so es ist besser sich mit dem Deutschsprechen loszulegen, wenn du es selbst wählst?

Ingvild: Ja, absolut. Ein weiterer Vergleich ist, dass es wenig motivierend ist, eine Person oder Thema zugeteilt zu bekommen, worüber du ein Referat halten sollst, als wenn du selbst wählen darfst. Finde ich denn.

4.2.2 Lerngewinn

Der zweite Schwerpunkt meiner Interviews war, dem Kapitel 3.2.3 gemäß, das Lernen, bzw. der Lerngewinn des Spielens. Die Lernenden wurden erstens gefragt, inwieweit sie etwas bei dem Spielen gelernt haben, bzw. in welchen Situationen dieses Lernen nützlich wäre. Fünf Lernende (die Mehrheit) behaupteten primär, dass das Spielen die mündlichen, bzw. spontanen, Fertigkeiten verbesserte. Die fünf Teilnehmer beschrieben dieses Lernen auf verschiedene Weise:

Was habt ihr bei dem Spielen gelernt?

Daniel: *„Irgendwie sich sicher fühlen, wenn ein(e) Lehrende(r) zu mir kommt oder so was, und mir auf Deutsch ansprechen wird, dann werde ich die Möglichkeit zur Antwort haben, um mich verständlich zu machen und so was.“*

Gunnar: *„Ehm.. Ja man lernte doch.. auf spontanes Sprechen zu üben. Obwohl ich mich nicht an alle Wörter erinnern kann, wie ich es sagte, will ich doch sagen, dass ich irgendwie lernte, mehr spontan zu sprechen.“*

Tobias: *„Ja, auf jeden Fall, dass es ein bisschen einfacher war, mündlich zu sein. Und das ist doch eine sehr gute Übung.“*

Ingvild: *„(...) Sie [ihre leistungsschwächeren Mitlernenden] lernten doch, dass sie es schaffen, auf Deutsch kommunizieren zu können, obwohl sie nicht so tüchtig sind. Ich verstand doch, was sie dann meinten. Es hätte aber in Deutschland vielleicht nicht vollständig funktioniert.“*

Henrik: „(...) Aber allgemein fühle ich einfach, dass du die Fähigkeit zum spontanen Sprechen verbesserst, und die Wörter schneller ausspuckst. Im Verhältnis dazu, was du vielleicht von früher konntest (... später im Interview) Wir durften erleben, dass wir einander verstanden, obwohl wir Fehler machten.“

Diese Lernenden fokussierten alle auf die Tatsache, dass sie besser und/oder erfahrener bei mündlichen bzw. spontanen Gesprächen geworden sind. Was Verbesserung angeht, kann z.B. Henrik jetzt angeblich die Wörter schneller formulieren. Der Erfahrungsaspekt kam auch bei diesen Aussagen deutlich zum Ausdruck. Unter anderem hat Tobias also gelernt, dass es einfacher war, mündlich zu sein, als er vermutlich erwartete. Ähnlich haben Ingvild zufolge mehrere Lernende erlebt, dass sie auf Deutsch kommunizieren können, trotz fehlender Fertigkeiten.

Weiterhin lagen mehrere Lernende viel Wert darauf, dass sie während des Spielens lernten, bzw. übten, ihren Sprachgebrauch der Sprechsituation anzupassen. Beispielsweise glaubte Henrik, dass er beim Spielen lernte, das Sprechen ein bisschen effektiver und natürlicher zu machen, besonders in stressigen Situationen. Als er gefragt wurde, wann dieses Lernen nützlich wäre, antwortete er folgendermaßen: „Nein, das könnte in mehreren Situationen sein. Dann gern in Deutschland, oder wenn du Deutsche triffst. Dann kann es oft stressig sein, wenn sie ungeduldig sind und dein Deutsch nicht so gut ist. Dann ist es gut, die Fähigkeit zu haben, ein bisschen mehr effektiv zu sein und ja.. zu wagen, Fehler zu machen, um eher die Informationen ein bisschen schneller hervorzubringen.“ Ähnliche Äußerungen wurden von Arne und Lukas vermittelt. Arne behauptete, dass man durch solche Aufgaben herausfindet, was am wichtigsten für das Sprechen ist, sodass man die kleinen Details und wirres Stolpern aufgeben kann. Lukas zufolge lernte er auch, die Sprache der Situation anzupassen. Ich fragte ihn weiter, was er damit meint, und er antwortete wie folgt: „Nein, dass du nicht immer die Sprache perfektionieren musst, sondern dass du dich an deine Situation anpassen kannst.“ Die Gemeinsamkeit dieser Auffassungen ist es, dass sie beim Spielen gelernt haben, sich der Sprechsituation anzupassen: Manchmal, besonders als Fremdsprachenlernende, werden das Verstehen und das Überbringen von Informationen wichtiger als die genaue Korrektheit der Sprache.

Ferner in den Interviews wurde in Bezug auf Lerngewinn die Erweiterung des Vokabulars besprochen. Wie im Kapitel 4.1.2 darauf hingewiesen wurde, antworteten 18 Teilnehmer (70%), dass das Vokabular für sie eine der zwei größten Hinderungen für das spontane Sprechen ist. Um festzulegen, ob Wortlernen während des Spielens tatsächlich erfolgte,

wurde jeder Interviewte gebeten, die Wörter zu nennen, an die sie sich aus dem Spielen erinnerten. Aus den acht Befragten erinnerten sich sieben Lernende an null bis drei Wörter, davon kam mehr als die Hälfte nur auf null oder ein Wort. Tobias fand allerdings schnell sieben verschiedene Wörter, aber die Tendenz ging dahin, dass die Mehrheit kaum Wörter gelernt hatte. Die Ausnahmen waren „Drähte“ und „(großer) Knopf“, die tatsächlich von sechs Lernenden erwähnt wurden. Als nächstes wurden alle Teilnehmer nach verwendeten Verben gefragt. Dann brachten sechs der acht Lernenden nichts hervor, während einer sich an „schneiden“ erinnerte. Tobias, der auf viele Wörter kam, erinnerte sich an folgende Verben: „schneiden“, „abbrechen“, „sprengen“ und „drücken“. Die meisten Lernenden schienen kaum neue Verben gelernt zu haben.

4.2.3 Verbesserungen

Der letzte Schwerpunkt meiner Interviews waren potenzielle Verbesserungen des Spiels oder des Unterrichts. Die Lernenden waren hauptsächlich zufrieden und einige Interviewteilnehmer hatten auf der Stelle keine möglichen Verbesserungen weder in Bezug auf den Unterricht noch bezüglich des Spiels. Einige Gedanken tauchten jedoch während der Interviews auf.

Das Spiel:

Was das Spiel an sich anging, wünschte sich Daniel eine „*mehr stufenweise Progression*“. Er und sein(e) Spielpartner erlebten, dass es viel schwieriger wurde, als sie sich weiter im Spiel versuchten. Er betonte zusätzlich, dass auch die Arbeit mit dem Handbuch anspruchsvoller wurde, wenn die weiteren Module nicht bekannt waren. Übereinstimmende Auffassungen wurden von Tobias geteilt. Eigentlich dachte Tobias schon bei dem originalen drei Modulen, dass der Schwierigkeitsgrad des Handbuchs vielleicht ein bisschen abgemildert werden sollte. Er behauptete trotzdem, dass es kein Problem war, aber signalisierte mit der folgenden Aussage wie schwer die nächsten Module wurden: „*Am Ende hatten wir 8 Module Und es war viel schwerer.*“ Wiederum behauptete Arne seinerseits, dass es eigentlich OK war, neue Module zwischendurch zu lernen. Aber auch er musste zugeben, dass er bei einer der nächsten Bomben an seine Grenzen gelangte.

Wie im vorigen Teilkapitel (4.2.2) gezeigt, haben die Lernenden sehr wenige Wörter gelernt und diesbezüglich wurden von den Lernenden Verbesserungen des Spiels begehrt. Und zwar wünschten sich einige Lernende irgendeine Änderung, die zu mehreren variierten Wörtern führen könnte. Daniel meint, dass sie nach den ersten Modulen neue Wörter lernen könnten.

Gunnar brachte eine ähnliche Idee hervor, wenn nach potenziellen Verbesserungen gefragt wurde: *„Vielleicht etwas, was dafür sorgte, dass man mehrere verschiedene Wörter verwendete? Ich hatte das Gefühl, dass es in der Regel so war, dass wenn man die Module ein bisschen wusste, konnte man irgendwie die gleichen Sachen jedes Mal sagen. Aber vielleicht wäre es eine Weise, variiertere Wörter und Ausdrücke benutzen zu können. Henrik ging noch einen Schritt weiter mit einem konkreten Vorschlag: „So ja, genau die Symbole hätten tatsächlich anders sein können, wenn wir von Verbesserungen sprechen. Vielleicht ein Hundekopf, eine Katze und ja andere Wörter, entweder bekannte oder jedenfalls existierende Wörter. Obwohl das Sprechen am wichtigsten ist, war es vielleicht bei den Symbolen, dass wir einige Wörter hätten lernen können, aber dann sind sie nur Witze-Symbole.“*

Die Vorarbeit zu dem Spiel:

Die Interviewteilnehmer schienen im Hinblick auf die Vorbereitungen hauptsächlich positiv zu sein. Mehrere Lernende hoben die Vorbereitungen der Lehrkraft als nützlich hervor. Gunnar hob zum Beispiel die im Voraus gemachte Spieleinführung durch den Lernenden hervor. Er behauptete, dass der Durchgang verschiedener Wörter und Begriffe zum Spiel sehr nützlich war. Weiters sprach Daniel die Einführung als eine Erleichterung des Sprechens an: *„Auch glaube ich es [warum das Deutschsprechen leichter war] ist, dass wir einige der Wörter vorab bekamen. Doch bekamen wir „Drähte“, waren ja „ledninger“³⁰, so hatten wir auch „den großen Knopf“ erinnere ich. Dann hast du die Wörter, dann ist es einfacher. Du hast einige Wörter und dann ist das Kommunizieren mit dem anderen irgendwie einfach, da er auch dieselben Wörter kennt wie du. Auch in Bezug auf das Hilfsblatt, das vor allem Symbolbeschreibungen beinhaltet, zeigten sich mehrere Lernende zufrieden. Als Beispiel dient der nachfolgende Dialog mit Henrik:*

Knut: *„Habt ihr das Blatt mit Symbolbeschreibungen verwendet?“*

Henrik: *„Ja das funktionierte gut. Es war sehr schwierig, die Symbole ohne [das Hilfsblatt] zu beschreiben.“*

Knut: *„Ja, einige davon sind ziemlich hoffnungslos.“*

Henrik: *„So ein komisches A und Schnörkeleien... Sehr schwer, ohne das Blatt zu erklären.“*

Knut: *„Was hättet ihr ohne das Blatt gemacht, glaubst du?“*

Henrik: *„Dann müssten wir es fast uns gegenseitig vorzeichnen, wie es aussah. Hätte vielleicht einiges Sprechen verloren.“*

³⁰ Das norwegische Wort für „Drähte“

Hingegen darf nicht vergessen werden, dass einige Lernende die Beschreibung der Symbole ohne das Hilfsblatt möglich fanden. Z.B. sagte Gunnar, dass seine Gruppe das Hilfsblatt während des Spielens vergaß. Stattdessen erfanden sie eigene Begriffe, und ihm zufolge schafften sie es, einander zu verstehen.

Wiederum sahen einige Lernende auch Verbesserungspotenzial bei den Vorbereitungen. Der zweisprachige Ingvild äußerte den Gedanken, mehr Zeit mit dem Handbuch vor dem Spielen zu verbringen: *„Ich finde, es ging eigentlich ziemlich gut. Aber vielleicht so, wenn man das Handbuch noch früher ausgäbe, und mehr Zeit zum Durchlesen verbrachte. Das wird vielleicht ein bisschen zu durchgehend für einige, aber gern einfacher für alle!“* Ragnhild hob zweimal im Interview hervor, dass einige Aufgaben/Phrasen als Herausforderung zweckmäßig wären. Z.B.: *„Wie ich vorhin sagte, dass wir vielleicht Sachen hätten, die wir sagen oder einschließen müssten, damit du dich die ganze Zeit herausfordern kannst. Und dafür sorgen, dass es nicht zu einfach wird, sodass es nicht langweilig wird, sondern selbst die ganze Zeit gefordert bist.“*

In Bezug auf die Perspektive der Lernenden kann zusammenfassend gesagt werden, dass sämtliche Lernenden behaupteten, während des Spielens mehr Deutsch als üblich gesprochen zu haben. Der Zeitdruck wurde wiederholt als Grund dafür ernannt, aber auch die angenehme Paararbeit und der Abwechslungsaspekt wurden von Lernenden hervorgehoben. Aus ihrer Perspektive war der Lerngewinn des Spielens in erster Reihe das Erlebnis, mündlich und spontan Deutsch zu sprechen. Sie haben kaum neue Wörter gelernt, und die meisten Verbesserungsvorschläge drehten sich um verbesserte Möglichkeiten für das Wortlernen. Sonst waren die Lernenden mit den Vorbereitungen der Lehrkraft vor allem zufrieden und dankbar.

4.3 Das Spielen aus der Perspektive des Lehrenden

In diesem Kapitel wird das Spielen aus der Perspektive des Lehrenden besprochen. Diese Daten sind durch die teilnehmende Beobachtung erhoben. Meine Erlebnisse und Beobachtungen während des Spielens wurden direkt in mein Beobachtungsschema (Anhang 2) eingetragen. Die Zwei Hauptkategorien meiner Beobachtung waren (1) das spontane Deutschsprechen und (2) die Rolle der Lehrkraft (vgl. Kapitel 3.2.3), und die Unterkapitel sind dementsprechend gegliedert.

4.3.1 Das spontane Deutschsprechen

Die Hauptfrage dieser Forschung dreht sich um die Förderung des spontanen Sprechens in der Zielsprache; folglich war das spontane Deutschsprechen die erste Hauptkategorie meines Beobachtungsschemas. Erstens wird auf den Sprechanteil eingegangen - wie viel die Lernenden sprachen und inwieweit sie Deutsch sprachen. Nachfolgend wird die Art bzw. Vielfalt des Deutschsprechens behandelt.

Insgesamt zeigten die Beobachtungen, dass 28 der 38 teilnehmenden Lernenden viel Deutsch während des Spielens benutzten. Die übrigen zehn Lernenden sprachen die ganze Stunde kaum Deutsch, weil sie, aus meiner Perspektive, an entweder Fertigkeiten (vier Lernende) oder Leistungsmotivation (sechs Lernende) fehlten. Die Lernenden arbeiteten in 17 Gruppen, die meisten zu zweit, aber einige auch zu dritt und zu viert. In der vg2-Klasse gab es neun Gruppen, während es in der vg1-Klasse acht Gruppen waren. Nähere Beobachtungen der jeweiligen Klassen werden im Folgenden dargelegt. Ich fange mit der vg2-Klasse an, in der ich die erste Stunde mit Spielen durchführte.

Der Erfolgsgrad in Bezug auf das Deutschsprechen war in der vg2-Klasse sehr unterschiedlich. Fünf der neun Gruppen arbeiteten sehr gut und fleißig die ganze Stunde. Sie sprachen auch aus meiner Sicht ausschließlich Deutsch. Sowohl ihr Wille als auch ihre Fertigkeiten waren aus der Perspektive des Lehrenden einwandfrei. Die Beobachtung der übrigen Gruppen brachte aber ganz unterschiedliche Ergebnisse. Zwei Gruppen mit anscheinend akzeptablen Deutschfertigkeiten sprachen vor allem Norwegisch. Aus meiner Perspektive mangelte es an Willen bzw. Motivation, denn sie konnten deutsche Sätze mündlich formulieren, als ich sie direkt darauf ansprach. Sonst wollten sie überhaupt nicht Deutsch sprechen. Für die letzten zwei Gruppen war ihr Wille dagegen anscheinend dabei und der Einsatz dieser Lernenden war sehr hoch. Leider hatten sie niedrigere Sprachfertigkeiten im Vergleich zu ihren Mitlernenden. Basisausdrücke wie „viele“, „rot/gelb“ und „Ich sehe“ kannten viele nicht. Vermutlich deshalb fand die Kommunikation deshalb auf Norwegisch statt. Wegen ihres hohen Einsatzes lernten sie möglicherweise viel darüber, Informationen aus einem Text auf Deutsch herauszuholen. Das kann bestimmt nützlich sein, aber in meinem Kontext mit Fokus auf die mündlichen Fertigkeiten gelten diese Lernenden als „nicht-Deutsch-sprechende“. Da es nicht an ihrem Willen mangelte, fand ich es ziemlich frustrierend, den Schwierigkeitsgrad nicht direkt ändern zu können. Darauf komme ich im Kapitel der „Rolle der Lehrkraft“ zurück.

In der vg1-Klasse war die Arbeit der Lernenden in größerem Grad von Gleichmäßigkeit geprägt. Alle acht Gruppen schafften es, bis zu einem gewissen Grad, die Aufgabe(n) auf Deutsch zu lösen. Überhaupt war ich in dieser Klasse zufrieden mit dem Erfolg in Bezug auf das Deutschsprechen. Es war sehr inspirierend, im Computerraum herumzulaufen mit so vielem Deutschsprechen und Engagement um mich herum.

Wie bereits erläutert sprachen ca. 74% der teilnehmenden Lernenden (28/38) einen wesentlichen Anteil Deutsch. Die Art und Vielfalt des Deutschen variierten sowohl zwischen den Gruppen als auch zwischen den Lernenden innerhalb einer Gruppe. Besonders erfreulich waren die spontanen Gespräche von 19 der Lernenden (50% der gesamten Lernenden, ~68% der deutschsprechenden Lernenden), zehn in der vg2-Klasse und neun in der vg1-Klasse. Zum einen sprachen diese Lernenden ziemlich konsequent in vollständigen Sätzen. Wenn sie z.B. ein neues Modul eröffneten, verwendeten sie Fragen wie „Wie viele Drähte siehst du?/haben wir?“ oder „Okay, was steht auf dem großen Knopf?“. Die Antworten darauf waren auch oft in ganzen Sätzen aufgebaut, aber manchmal waren sie auch kürzer/konziser, z.B. „Drei Drähte!“ oder „Es sagt DRÜCKEN!“. Was mir hierbei auffiel, war die natürliche Variation der Fragen und Antworten. Sie wechselten anscheinend nicht sehr bewusst, zwischen [vollständige Fragen + kurze Fragen] und [kurze Fragen + vollständige Antworten]. Normalerweise sucht man im Fremdsprachenunterricht nach den vollständigen Sätzen, aber in dieser Situation wurden die wechselnde Länge und Komplexität aus meiner Perspektive positiv erlebt. Und zwar schienen Diese Gespräche natürlicher und authentischer zu sein als andere Unterrichtsgespräche mit einem immensen Fokus auf Vollständigkeit und Richtigkeit. Obwohl die Lernenden allmählich dieselben wenigen Substantive, Verben und Ausdrücke zum Gebrauch nahmen, schienen sie nicht auf dieselben Sätze festgelegt zu sein.

Neben der natürlichen Variation der Komplexität der Fragen/Antworten war es auffällig, wie es diesen Lernenden gelingt, viele deutsche Ausdrücke auch *zwischen* den Modulinstruktionen zu üben. Unten werden solche Ausdrücke aufgelistet, die ich in Übereinstimmung mit Kapitel 3.4.2 während der Unterrichtseinheiten registrierte und aufschrieb.

- Du musst wiederholen!
- Okay, wir gehen weiter!
- Wir haben nur 30 Sekunden.
- Was hast du gesagt?
- Wow das war schwierig...
- Ich glaube, du musst die Bombe... wenden?
- Nein?? Ich verstanden nicht... ich habe richtig gesagt... bist du sicher?'
- Hmm, sollen wir das überspringen? Wir müssen weiter...

Ich möchte gerade den Fokus auf die letzte Aussage richten. Diese* Lernende* wollte schon in einer früheren Runde das Verb „überspringen“ verwenden, aber kannte das Wort nicht und sagte stattdessen das entsprechende norwegische Wort. Nach der Runde schlug er/sie das Verb in einem Wörterbuch nach, um es in späteren Runden zu verwenden. In welchem Ausmaß er es das restliche Spielen verwendete, lässt sich nicht sagen, aber zumindest ein Mal wurde es von meiner Seite erfasst. Sowieso wurde es beobachtet, dass diese Lernenden deutsche Wörter, Ausdrücke usw. auch zusätzlich zu den Modulinstruktionen verwendeten, bzw. lernten.

Neben diesen 19 Lernenden sprachen also sonst neun Lernende auch Deutsch. Aber auf einem niedrigen kommunikativen Niveau. Alle diese Lernenden gehörten zu der vg1-Klasse und sprachen weniger elaboriert. Beispielsweise war das deutschsprachige Zwischensprechen (Du musst das Wiederholen! Bist du sicher? usw.) bei diesen Lernenden kaum zu beobachten. Überdies sprachen sie aber sozusagen ausschließlich Deutsch mit vollständigen Sätzen. In Bezug auf den Variationsaspekt kamen weniger verschiedene Wörter zum Ausdruck und wenn diese Gruppe von Lernenden einige zentrale und nützliche Ausdrucksweise gelernt hatte, wie „Wie viele Drähte“/“Ich sehe X Drähte“, blieben sie diesen Konstruktionen treu, aus meiner Sicht für den Rest des Spielens. Hinzuzufügen wäre noch, dass sie Deutsch mit großer grammatikalischer Richtigkeit sprachen. Es sollte diesbezüglich nicht die Tatsache vergessen werden, dass sie mündliches Deutsch regelmäßig während der ganzen Stunde sprachen – obwohl die Variation der Sprache niedriger war.

Eine weitere Beobachtung in Bezug auf das Deutschsprechen war die Registrierung davon, dass mehrere Lernende mit dem Deutschsprechen aufhörten, wenn sie auf die Informationen

der Mitspieler anzuschauen begannen. Statt den sonst in der Regel vollständigen Sätzen wurden in diesen Fällen plötzlich nur Einzelwörter oder Zeigen benutzt. Ich hatte auch den Eindruck, dass sie einfacher ins Norwegisch wechselten, wenn sie mit der Trennung zwischen Informationen (Bombe und Handbuch) aufhörten. Diese Tatsache konnte aus meiner Perspektive irgendeine Lernende betreffen, nicht nur die leistungsschwächsten Lernenden.

4.3.2 Die Rolle der Lehrkraft

Die zweite Hauptkategorie meines Beobachtungsschema war die Rolle der Lehrkraft. Hierbei werden eigene Beobachtungen zum Gebrauch der von dem Lehrenden (mir) hergestellten Materialien und meine Erlebnisse davon, eine Klasse beim Spielen von Keep Talking and Nobody Explodes zu unterrichten, dargelegt.

Wie im Kapitel 3.4.2 beschrieben, unternahm ich zwei konkrete Maßnahmen vor dem Spielen; *eine Spieleinführung* und *ein Hilfsblatt*. Inwieweit die Maßnahmen nötig waren, wird von den Lernenden am besten beurteilt, da die Vorkehrungen doch für sie getroffen wurden. Meine Beobachtungen können zwar die Gedanken der Lernenden unterstützen. In Bezug auf die Spieleinführung lässt sich relativ wenig sagen. Von meiner Seite wurde es doch registriert, dass die meisten Lernenden die verschiedenen Module des Spiels schnell lernten. Inwieweit diese Tatsache eine Folge meiner Einführung davor sein kann, ist aber unmöglich festzulegen. Hingegen war die Bedeutung des Hilfsblattes etwas einfacher zu betrachten. Aus meiner Sicht hat fast jede Gruppe das Hilfsblatt erheblich genutzt, insbesondere für das Tastenfeld-Modul mit Symbolen. Noch mal lässt es sich mit Sicherheit nicht feststellen, inwiefern dieses Hilfsmittel entscheidend war, und auch muss die Beobachtung davon erwähnt werden, dass ein Paar Gruppen das Hilfsblatt anscheinend überhaupt nicht beachtetten.

Ein zentrales Erlebnis war weiters die von der Lehrkraft fehlenden Möglichkeiten zum Anpassen. Wie im Kapitel 4.3.1 beschrieben war ein deutlicher Niveauunterschied zwischen den Lernenden zu sehen, besonders in der vg2-Klasse. Die leistungsschwächsten Lernenden konnten kaum etwas auf Deutsch ausdrücken, während die leistungsstärksten Lernenden imponierten und sich anscheinend verbesserten. In diesem Zusammenhang fand ich es sehr schwer, die Aufgabe den Lernenden anzupassen, vor allem wegen den begrenzten Anpassungsmöglichkeiten des Spiels.

Bei den leistungsstärksten Lernenden bedeutete das, dass sie schon bei dem nächsten Level auf große Hindernisse stoßen. Aus meiner Sicht war die Progression zu schnell für die Lernenden. Beispielsweise entschieden sich einige Paare dafür, auf den ersten Level zu

bleiben, sogar wenn sie ihn mehrmals geschafft hatten, weil sie den nächsten Level nicht bewältigbar fand – auf keinen Fall mit spontanem Deutschsprechen. Eine exzessive Erhöhung des Schwierigkeitsgrades könnte ein Grund dafür sein, aber auch könnten diese Beobachtungen darauf deuten, dass meine Anpassungen (Spieleinführung und Hilfsblatt) sich als notwendig erwiesen. Sobald die Lernenden auf etwas Neues kamen, das sie bei meiner Einführung nicht gesehen hatten, oder kein zusätzliches Hilfsmaterial dafür hatten, wurde eine Durchführung auf Deutsch plötzlich zu schwer. Die leistungsstärksten Lernenden haben doch den Rest der Stunde Deutsch gesprochen, aber in meinen Beobachtungsnotizen ist darauf hingewiesen worden, dass sie mit besseren Anpassungsmöglichkeiten sich noch mehr herausfordern könnten.

Bei den leistungsschwächsten Lernenden wurden die fehlenden Anpassungsmöglichkeiten kritischer erlebt. Und zwar konnten diese Lernenden nicht einfach am ersten Level bleiben und immer noch Deutsch sprechen, da der erste Level schon für sie allzu schwierig war. Diese Lernenden, die tatsächlich alle zu der vg2-Klasse gehörten, hatten große Wissenslücken und weitaus grundlegende sprachliche Hindernisse. Ich saß mich früh zu diesen Gruppen hinzu und versuchte ihnen mit sehr einfachen Satzkonstruktionen zu helfen, z.B. „Ich sehe X“, „Wie viele X“ und „drück X!“. Dann haben sie sich bemüht, es zu versuchen, aber sie gaben auch schnell auf, denn ihre Wissenslücken machten die Aufgabe innerhalb von fünf Minuten (die vom Spiel festgestellte Zeitgrenze) unmöglich. Sogar grundlegende Wörter wie „rot“, „fünf“ oder „Zahl“ kannten sie nicht und sie hatten beträchtliche Probleme damit, die neuen Wörter und meine einfachen Ausdrücke zu lernen. Deswegen hatten sie genug damit, das Wichtigste aus dem deutschsprachigen Handbuch zu holen und die Kommunikation auf Norwegisch zu machen. Der Zeitdruck konnte weder gemildert noch entfernt werden und es gab keine leichteren Level.

5. Diskussion

Der Zweck dieses Kapitels ist es, die dargestellten Ergebnisse im Kapitel 4 im Hinblick auf die theoretischen Grundlagen, praktische Überlegungen und methodische Begrenzungen zu diskutieren. Das Kapitel ist nach den Forschungsfragen gegliedert. Zuerst kommt eine Erörterung darüber, welche Einstellungen die Lernenden zu den zwei Hauptthemen, Computerspielen und spontanem Deutschsprechen, haben. Danach wird die zweite Forschungsfrage, nach den Perspektiven der Lernenden und des Lehrenden gegliedert, besprochen.

5.1 Welche Einstellungen haben die Lernenden?

In diesem Teil werden die Einstellungen der Lernenden im Hinblick auf die erste Forschungsfrage erörtert. Viele Einstellungen wurden aus dem Fragebogen erhoben, aber auch in den Interviews sind relevante Gedanken der Lernenden aufgetaucht. Die Diskussion dieser Einstellungen wird nach den Themen „das Computerspielen“ und „das spontane Deutschsprechen“ unterteilt.

5.1.1 Einstellungen zum Computerspielen

Die Lernenden hatten fast ausschließlich positive Einstellungen zum Computerspielen im Allgemeinen. Sie spielen sie gerne und oft, denn 95% spielen mindestens mehrmals im Monat, die meisten noch mehr (vgl. Kapitel 4.1.1). Diese Zahlen bestätigen die Daten von Medietilsynet (o. J.) – Computerspiele sind sehr populär, sowohl in Norwegen als auch in diesen Klassen. Die Geschlechtsunterschiede entsprechen auch den Daten von Medietilsynet (o. J.). Es ist jedoch zu betonen, dass nur 8 Mädchen an dieser Studie teilnahmen, was bedeutet, dass Zufälligkeiten von Bedeutung sein können (vgl. Kapitel 3.5).

Wie in Kapitel 2.3.2 besprochen, antworteten in einer neulich erschienenen Studie ca. 34% der befragten Lernenden, dass sie unterrichtsrelevante Computerspiele verwenden (Fjørtoft et al., 2019, S. 34). In meiner Studie war dieser Prozentsatz identisch; ~34% meiner befragten Lernenden verwenden Computerspiele in zumindest einem Fach (vgl. Kapitel 4.1.1).

Hinsichtlich des Deutschunterrichts war der Prozentsatz aber mehr als halbiert (16%). Dieses Ergebnis gibt Hinweise darauf, dass der in der Literatur fehlende Fokus auf Computerspiele im Fremdsprachenunterricht (vgl. Kapitel 2.3.2) den Mangel dessen Einsatzes im Fremdsprachenklassenzimmer widerspiegelt. Allerdings sollte auf die relativ wenigen Teilnehmer dieser Studie (38 Lernenden aus derselben Schule) ständig Rücksicht genommen werden (vgl. Kapitel 3.5.2). Dennoch wird die Repräsentativität dieser Studie durch die

Tatsache verstärkt, dass meine Zahlen größeren Studien (Medietilsynet, die SINTEF-Studie) entsprechen. In Bezug auf Einstellungen und Gewohnheiten zum Computerspielen erschienen diese Klassen mit anderen Worten relativ repräsentativ.

In Anbetracht der Ergebnisse bezüglich der Einstellungen der Lernenden zum Gebrauch von Computerspielen im Fremdsprachenunterricht, wird positiv interpretiert, dass keine*r der befragten Lernenden dem Einsatz von Computerspielen direkt negativ eingestellt war (vgl. Kapitel 4.1.1). Die positiven Antworten wurden jedoch überwiegend von „Spaß“, „Interesse“ und „Engagement“ geprägt. Es gibt gute Gründe, solche Argumente kritisch zu betrachten, denn es besteht die Gefahr, dass das Lernen mit solchen „Substituten“ verwechselt wird: Laut den „Spillpedagogen“ (Skaug et al., 2020, S. 40) sind Spaß, Motivation und Engagement nicht gleichbedeutend mit Lernen. Andererseits schlossen doch viele Lernende auch Lernen in ihren auf Spaß/Motivation bezogenen Argumenten ein. Das Lernpotenzial war auch der Grund, warum manche Lernende frühere Erfahrungen mit Englisch und Computerspielen erwähnten. Überhaupt glaubten die meisten Lernenden, dass sie im Fremdsprachenunterricht Lerngewinne vom Computerspielen erreichen können (vgl. Kapitel 4.1.1). Die potenziellen Ausnahmen waren die fünf Lernenden, die *weder noch* antworteten. Die Mehrheit dieser Lernenden spielt Computerspiele jeden Tag, was auch die beiden Lernenden gilt, die ausführliche Begründungen für ihre Wahl gaben. Dies fand ich ein wenig unerwartet, aber dieselbe Problematik wird in relevanter Literatur besprochen. In einer Studie wird z.B. darauf hingewiesen, dass die Lernenden mit großer Spielerfahrung manchmal missbilligten, dass ihr Hobby zu einem Lehrmittel „degradiert“ wurde (Marklund, 2015). Diese Problematik wird auch von *Senter for IKT i utdanningen* besprochen (Skaug et al., 2017, S. 12). Auch kann man davon ausgehen, dass diese Lernenden das Computerspielen stark mit Spaß und Freizeit verbinden, und weniger mit Seriosität und Lernen. Dennoch fällt auf, dass die Lernenden, welche das Computerspielen am wenigsten als Lerngelegenheit betrachteten, tatsächlich zu den aktivsten Spielern zählen.

5.1.2 Einstellungen zum spontanen Deutschsprechen

Die Einstellungen der Lernenden zum spontanen Deutschsprechen waren nicht ebenso einheitlich. In Bezug auf die vier Behauptungen³¹ hatten die Lernenden sehr unterschiedliche

³¹ Die vier Behauptungen:

1. Deutsch im Unterricht zu sprechen gefällt mir
2. Ich finde es beängstigend, Deutsch im Klassenzimmer zu sprechen
3. Ich habe Angst davor, Fehler zu machen, wenn ich Deutsch sprechen muss
4. Es ist besonders schwer Deutsch zu sprechen, wenn ich mich nicht vorbereitet habe (spontan zu sprechen)

Einstellungen zum Deutschsprechen (vgl. Kapitel 4.1.2). Beispielsweise sagen die großen Variationen zwischen Mittelwert und Modalwert viel über die Divergenz unter den Lernenden aus. Es gab Lernende, die gerne Deutsch sprechen, die es unheimlich finden und die Angst haben, Fehler zu machen, und solche, die keine Angst davor haben. Wie im Kapitel 4.1.2 betont worden, fiel die Behauptung auf, dass spontanes Sprechen schwieriger ist. Mehr als die Hälfte der Befragten stimmte stark zu (8, 9 oder 10 auf der Skala). Auch andere Werte waren bei dieser Behauptung deutlich höher. Tornberg (2000) zufolge sollten diese Einstellungen nicht besonders überraschend sein, aber es wird hiermit gezeigt, dass Lernende in norwegischen Klassenzimmern auch heute noch Schwierigkeiten damit haben, die Sprache spontan anzuwenden. Die Wichtigkeit der Bemühung, spontane Gespräche im Unterricht zu fördern, wird mit anderen Worten in dieser Arbeit bestätigt.

Den Lernenden zufolge sind die schwierigsten Aspekte bei der spontanen Sprachverwendung der Wortschatz und die Grammatik (vgl. Kapitel 4.1.2). Im Hinblick auf die kommunikative Kompetenz (Canale & Swain, 1980; Shumin, 2002) mangelt es den Lernenden einerseits an der *grammatischen Teilkompetenz* (Grammatik) sowie der *Diskurskompetenz* (Vokabular). Andererseits könnte fehlende *strategische Teilkompetenz* auch eine Rolle spielen, indem sogenannte Kompensationsstrategien den Mangel an anderen Teilkompetenzen unterstützen können. Mangel an der letzten Teilkompetenz, *soziolinguistische Teilkompetenz*, kann eigentlich auch nicht ausgeschlossen werden, da Situationswissen dabei einbezogen ist (Yılmaz, 2019). Mit ausreichendem Situationswissen, dürften die Lernenden wissen, dass z.B. korrekte Grammatik in sehr vielen Situationen nicht nötig ist (Ngantchun, 2018). Sowieso deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Lernenden ihre kommunikative Kompetenz auf irgendeine Weise verbessern sollen, um ihre größten Herausforderungen beim spontanen Deutschsprechen, Grammatik und Vokabular, zu überwinden.

Die in den Interviews erhobenen Einstellungen drehten sich um das Deutschfach bzw. den Deutschunterricht im Allgemeinen. Besonders interessant für diese Forschungsfrage ist die mehrfach geteilte Meinung, dass der Unterricht zu sehr auf Grammatik und Korrektheit ausgerichtet ist, während mehrere Lernende stattdessen sich mehr Mündlichkeit und Sprachanwendung wünschen (vgl. Kapitel 4.1.3). Die spontane und mündliche Sprachanwendung scheinen in ihrem Unterricht in minimalem Ausmaß zu erfolgen. Die jeweilige Entwicklung des Sprechens im Fremdsprachenunterricht (vgl. Kapitel 2.1.1) zeigt uns eine Fokusverschiebung von deklarativen Kenntnissen zu prozeduralen Kenntnissen, während es im Lehrplan (vgl. Kapitel 2.1.2) viel Gewicht sowohl auf Mündlichkeit als auch

auf spontane Sprachverwendung gelegt wird. Die Einstellungen der Lernenden deuten also auf einen lehrplanwidrigen Unterricht mit fehlender spontanen Sprachanwendung. Dieser Mangel im Fremdsprachenunterricht ist bereits von Heimark (2013) und Vilà (2018) nachgewiesen, aber in ihren Studien waren Observationen und Interviews von Lehrenden die Erhebungsinstrumente. In dieser Studie kamen dagegen die Meinungen der Lernenden zum Ausdruck und diese Funde unterstützen den auf Lehrende bezogenen Resultate von Heimark und Vila.

In Bezug auf die Wünsche der Lernenden nach mehr Abwechslung ist die Aussage von Arne für spontane Gespräche am relevantesten. Die Gesprächsthemen sollten ihm zufolge variiert sein, „*nicht nur um Schule, Zuhause und Freizeitbeschäftigungen*“, worüber sie angeblich „*hundertmal*“ gesprochen haben. Im Hinblick auf die Aufgabenorientierung (vgl. Kapitel 2.2.2) und das ‚Aufgaben‘-Verständnis von Thonhauser (2010) und Portmann-Tselikas (2001, zitiert nach Thonhauser, 2010), brauchen Lernende Aufgaben und Hilfsmittel, um authentische Handlungen in der Fremdsprache kommunikativ auszuführen. In Anbetracht der Aussage von Arne lässt es sich denken, dass die Lernenden die Themen „*Schule*“ und „*Zuhause*“ als typische Schulthemen betrachten, und dann werden die sprachlichen Handlungen vermutlich nicht besonders authentisch erlebt. Die Erlebnisse von Arne entsprechen auch der Aufgabenorientierung nicht, da Aufgaben laut Littlewood (2004) eine gewisse oder vollständige Unvorhersehbarkeit beinhalten sollten. Dann reicht es nicht, über dieselben Themen jedes Mal zu sprechen.

5.2 Inwieweit kann der Einsatz von dem Spiel *Keep Talking and Nobody Explodes* spontane Gespräche im Fremdsprachenunterricht fördern?

Dieser Teil befasst sich mit der zweiten Forschungsfrage der Studie, die sich um die Förderung spontaner Gespräche beim Spielen von *Keep Talking and Nobody Explodes* (KTNE) dreht. Zugrunde liegen hierbei (1) die Perspektive der Lernenden aus den acht Interviews und (2) die Perspektive des Lehrenden durch die teilnehmende Beobachtung beim KTNE-Spielen. Das Kapitel ist dementsprechend gegliedert.

5.2.1 Die Perspektive der Lernenden

Sämtliche der interviewten Lernenden hatten den Eindruck, dass sie mehr Deutsch als üblich während des KTNE-Spielens sprachen (vgl. Kapitel 4.2.1). Positive Tendenzen zeichnen sich also ab, die zur Ansicht führen, dass KTNE für die Förderung mündlicher Fertigkeiten geeignet ist. Andererseits ist die Vergleichsgrundlage der Lernenden stark von ihrem

Unterricht geprägt: Den Lernenden zufolge arbeiten sie sehr selten mündlich, anscheinend besonders selten mit dem spontanen Deutschsprechen (vgl. Kapitel 4.1.3). Deswegen ist vielleicht anzunehmen, dass sie in dieser auf Mündlichkeit basierten Unterrichtsstunde mehr Deutsch sprachen. Wiederum, mit Rücksicht auf den nachgewiesenen Mangel im norwegischen Fremdsprachenunterricht (Heimark, 2013; Vilà, 2018), sind diese Befunde vielversprechend: Sie haben mehr Deutsch gesprochen, und ohne wesentliche Vorbereitung und mit der ständig ändernden Bombe, sollte das Sprechen in hohem Maße spontan gewesen sein.

Die Spontanität des mündlichen Sprechens wurde von den Lernenden bestätigt, als sie gefragt wurden, was sie beim Spielen gelernt hatten. Aus der Perspektive der Lernenden haben sie scheinbar verschiedene Teilkompetenzen der kommunikativen Kompetenz entwickelt. Anhand ihrer Aussagen zu dem Lerngewinn ziehe ich allerdings die meisten Linien zur Diskurskompetenz. Unter anderem betreffen mehrere der „allgemeinen“ Antworten dieser Kompetenz. Z.B: *„lernte, mehr spontan zu sprechen“*, *„Irgendwie sich sicher fühlen, wenn ein(e) Lehrende(r) (...) mir auf Deutsch ansprechen wird“* oder *„[lernte] dass es ein bisschen einfacher war, mündlich zu sein.“* (vgl. Kapitel 4.2.2). Diese Lernenden behaupteten, dass sie lernten, besser oder sicherer im mündlichen bzw. spontanen Sprechen zu werden - ohne das genaue Wie/Was zu benennen. Es scheint, als ob es bei diesen Aussagen um den unter Diskurskompetenz geltenden Aspekt, Routine, geht (Shumin 2001, zitiert nach Yılmaz, 2019). Sie haben mehrere Erfahrungen mit spontanem Sprechen gesammelt, und dadurch anscheinend gelernt, dass es einfacher war als erwartet, bzw. dass sie routinierter im mündlichen Gespräch geworden sind. Zeichen einer Routineverbesserung werden auch bei der Antwort *„(...) allgemein fühle ich einfach, dass du (...) die Wörter schneller ausspuckst.“* ersichtlich. Auf der einen Seite könnte eine solche Verbesserung um Routine drehen, aber andererseits könnte es sich auch um Flüssigkeit drehen. Routine und Flüssigkeit hängen aber eng miteinander zusammen, und ohnehin gehören sie zu der Diskurskompetenz (vgl. Kapitel 2.2.3). Das letzte Zeichen für eine Verbesserung der Diskurskompetenz bezieht sich meiner Meinung nach auch auf die Routine. Mehrere Lernende haben durch die neuen Erfahrungen gelernt, dass sie verstanden werden, obwohl sie Fehler machen, oder nicht besonders tüchtig sind (vgl. Kapitel 4.2.2). Und zwar ist Routine die Fähigkeit, die man durch Erfahrungen erreicht. Allerdings sollte man vorsichtig sein, zu viel von Routine zu reden, wenn die Lernenden nur 1,5 Stunden gespielt bzw. gesprochen haben. Jedenfalls sind sie erfahrener

geworden und fühlen sich immerhin etwas sicherer, die Fremdsprache Deutsch spontan zu sprechen.

Die Tatsache, dass mehrere Lernende die manchmal zum Vorschein kommende Unwichtigkeit der Fehler erkannten, könnte neben der Diskurskompetenz auch die soziolinguistische Kompetenz betreffen, worunter man das Situationswissen findet (vgl. Kapitel 2.2.3). Sie haben zumindest gelernt, dass sie in Situationen mit anderen Lernenden oft verstanden werden können, obwohl sie Fehler machten. In Bezug auf die soziolinguistische Kompetenz erwähnte auch Henrik, dass die Fähigkeit, effektiv zu sein und Fehler zu wagen, in potenziellen Begegnungen mit Deutschen wichtig ist - eine Fähigkeit, die er anscheinend in dieser Unterrichtsstunde verbesserte (vgl. Kapitel 4.2.2). Die Bedeutung der Differenzierung von verschiedenen Kompetenzen sollte nicht unterschätzt werden, um einen ausgewogenen Unterricht zu haben (Canale, 1983; Canale & Swain, 1980), aber dieser Lerngewinn scheint beiden Teilkompetenzen betreffen zu können. Es sollte sowieso als positiv bewertet werden, da die Lernenden jetzt weniger auf Fehler achten, genau worauf drei der vier Nachrichten von Nghantchun (2018) bezogen waren, worüber die Lernenden erfahren sollten, um Sprechanstöße zu verhindern.

Ich finde keine Aussagen, die die grammatische Teilkompetenz betreffen können, aber Verbesserungen der strategischen Teilkompetenz können im Hinblick auf die Aussagen der Lernenden erwogen werden. Wie vorhin erörtert, lernten die Lernenden, dass sie in vielen Situationen Fehler machen können, ohne die Kommunikation zu beeinträchtigen. Und zwar werden in dieser Verbindung auch strategische Aspekte ausgedrückt. Die Antworten von Arne und Lukas (vgl. Kapitel 4.2.2) handeln viel von dem Lernen, dass sie manchmal kleine Details übersehen können und dass man durch Anpassung an die Situation keine perfekte Sprache haben muss. Es könnte sein, dass diese Aussagen eine Entwicklung der strategischen Kompetenz reflektieren, weil das besprochene Wissen als Kompensationsstrategie (vgl. Kapitel 2.2.3) betrachtet werden kann: Sie meistern die Sprache nicht gut genug, um eine perfekte Sprache mit korrekten Details zu haben. Jetzt haben sie aber gelernt, dass sie dafür *kompensieren* können, indem sie sich an die Situation anpassen und/oder kleine Details aufgeben. Nochmals lässt sich diskutieren, ob diese Aussage eher das Situationswissen und folglich die soziolinguistische Teilkompetenz betreffen. Vermutlich werden mehrere Teilkompetenzen berührt. Zusammenfassend deuten die Aussagen zum Lerngewinn darauf hin, dass die Lernenden drei der vier Teilkompetenzen der kommunikativen Kompetenz durch das Computerspielen verbesserten. Aus der Perspektive der Lernenden wurde die

grammatische Teilkompetenz nicht betroffen, zumindest nicht explizit genug um erwähnt zu werden. Im Vordergrund standen Verbesserungen von Routine bzw. Erfahrungen und Flüssigkeit, die zur Diskurskompetenz gehören. Routine und Flüssigkeit erscheinen mir als besonders relevant für spontane Gespräche. Es ist daher erfreulich, dass die Lernenden zentrale Aspekte des Lernziels verbessert haben.

Weiter gaben die Lernenden an, dass ihr Wortschatz durch das Computerspielen kaum verbessert wurde (vgl. Kapitel 4.2.2). Die Ausnahmen (Drähte, Knopf) waren Wörter, die man vermutlich selten verwenden. *Drähte* im Besondern, das meistgenannte Wort, ist nur in sehr wenigen Kontexten nützlich. Inwieweit diese Tatsache ein Problem des Spielens ist, lässt sich diskutieren. Einerseits darf es nicht vergessen werden, dass Vokabular für die Lernenden eine der häufigsten Herausforderungen bei spontanen Gesprächen ist (vgl. Kapitel 4.1.2). Auf der anderen Seite gibt es bereits mehrere Verfahren für das Wortschatzlernen, auch computerspielorientierte Verfahren. Beispielsweise wurde im Kapitel 2.4.3 besprochen, dass der Übersichtartikel zum aktuellen Forschungsstand bezüglich der Computerspiele im Fremdsprachenunterricht unter anderem auf die Lexik fokussierte. Tatsächlich wurde spielorientiertes Wortschatzlernen im Fremdsprachenunterricht durchgehend erwähnt, sowohl bezüglich der Festigung als auch der Erweiterung des Wortschatz (Gabriel, 2016). Daher wäre es keine Katastrophe, wenn KTNE in dieser Studie das Wortschatzlernen nicht besonders fördert. Dennoch sollte es unterstrichen werden, um das KTNE-Spielen nicht als Ersatz für Wortschatz-Aktivitäten zu deuten.

In Bezug auf die anscheinend fehlende Wortschatzerweiterung kamen von den Lernenden relevante Verbesserungsvorschläge. Überhaupt drehten sich die meisten Vorschläge um das Erlernen von neuen Wörtern (vgl. Kapitel 4.2.3). Einer der konkreten Vorschläge, dass die Symbole des Tastenfelds wirkliche/bekanntere Sachen bzw. Wörter sein könnten, erscheint mir besonders interessant (vgl. Kapitel 4.2.3). Dabei könnten die Lernenden ihren Wortschatz festigen oder erweitern, ohne dass das Spiel unbedingt schwieriger würde. Zudem wäre dann das von mir erstellte Hilfsblatt nicht mehr nötig, was den Implementierungsprozess für die Fremdsprachenlehrenden erleichtert würde. Ein anderer Vorschlag, der von einer Lernenden mehrmals hervorgebracht wurde, drehte sich darum, dass die Lernenden mehrere verschiedene Ausdrücke von mir bekommen sollten, die sie beim Spielen einbeziehen müssten (vgl. Kapitel 4.2.3). Einerseits ist es denkbar, dass so eine Veränderung zu einem größeren Wortschatz bei den Lernenden führen würde. Gleichzeitig würde dieser Vorschlag zu mehr Arbeit für die Lehrenden führen. Weitaus wichtiger ist die Tatsache, dass mit

etlichen von den Lehrenden erstellten Ausdrücken und Sätzen, die Unvorhersehbarkeit der Aktivität sowie die Angst vor grammatischen Fehlern bis zu einem gewissen Grad geschwächt werden könnten. Mit anderen Worten würden die Spontanität und Authentizität, mit denen die Lernenden Erfahrungen machen sollten, teilweise verloren gehen. Die Wichtigkeit des Balancierens der Unterstützung der Lehrenden wäre in dem Fall sehr wichtig.

In den Interviews tauchten drei Hauptgründe auf, warum es besser bzw. einfacher war, Deutsch beim Spielen zu sprechen: der Zeitdruck, die Paararbeit und die Abwechslung (vgl. Kapitel 4.2.1). Der Zeitdruck wurde von den Lernenden besonders oft als ein erleichterndes Element hervorgehoben; ein Lernender behauptete sogar, dass man wegen des Zeitdrucks „fast vergaß, dass man Deutsch sprach“. Fischer (2005) zufolge kann die momentane Sprechforderung dazu führen, dass Fehler einfacher vorkommen, was weiterhin die Sprechangst bei Lernenden auslösen kann. Mit einem *Zeitdruck* sollte man also glauben, dass der *momentane* Aspekt des spontanen Sprechens verstärkt werden würde. Dies gilt doch als einer der herausforderndsten und potentiell angsterregenden Aspekte der schon anspruchsvollen Fertigkeit des Sprechens in einer Fremdsprache (vgl. Kapitel 2.2.2). Stattdessen wurde der verstärkte Zeitdruck von den meisten Lernenden als ein positives und erleichterndes Element betrachtet.

Aus diesen Überlegungen scheint es berechtigt zu sein, die Frage zu stellen, ob sich der potentiell negative Zeitdruck im richtigen Rahmen in etwas Positives verwandeln könnte. Mit einem richtigen Rahmen denke ich an den von den Lernenden hervorgehobenen Elementen, und zwar dass der Fokus nicht auf das Sprechen an sich lag, und dass sie die Aufgabe mit einem vertrauten Mitlernenden machten. Zusätzlich zu diesen Perspektiven sollte auch berücksichtigt werden, wie das Spielen im Hinblick auf die Aufgabenorientierung und Aufgaben mit Informationslücken aufgebaut waren (vgl. Kapitel 2.2.4). Diese beiden Ansätze (die sich nicht gegenseitig ausschließen) werden in bisherigen Forschungsberichten als geeignet für die Förderung von authentischem und spontanem Sprechen propagiert (vgl. Kapitel 2.2.4). Wenige Lernende wiesen in dieser Studie direkt darauf hin, dennoch fokussierte z.B. Arne (vgl. Kapitel 4.2.1) auf den gegenseitigen Informationsmangel und der daraus folgende Informationsaustausch der Aktivität, als ein Grund für die positiven Rückmeldungen zu dem Spielen. Zusammenfassend ist der Zeitdruck die meisthervorgehobene Erklärung der Lernenden, warum das Deutschsprechen bei dem Spielen besser oder einfacher war. Mehrere andere Aspekte dürfen natürlich eine Rolle spielen, vor allem die Paararbeit, die Abwechslung und die Art der Aufgabe (Informationsaustausch). Im

Rahmen dieser Arbeit ist es aber nicht möglich, die genaue Bedeutung all dieser Variablen zu bestimmen.

Abschließend muss auch die Bedeutung der von mir unternommenen Vorbereitungen (die Spieleinführung und das Hilfsblatt) erörtert werden. Mehrere Lernende lagten Wert auf die Nützlichkeit der Spieleinführung, auch das Hilfsblatt bewerteten die Lernenden positiv (vgl. Kapitel 4.2.3). Einige Lernende behaupteten tatsächlich, dass sie das Symbolmodul ohne das Hilfsblatt mit Deutschsprechen nicht schaffen würden. Die Antwort „Hätte vielleicht einiges Sprechen verloren“ unterstrich die Bedeutung des Hilfsblatt für die spontanen Gesprächen. Diese Ergebnisse belegen das Verständnis des internationalen Forschungsfelds. Und zwar wurde im Kapitel 2.4.3 auf verschiedene Studien (Yip/Kwan 2006, Miller/Hegelheimer 2006, Ranalli 2008, zitiert nach Gabriel, 2016) verwiesen, die die Notwendigkeit von Extramaterialien bei der Förderung eines Spiellernens betonen. Die Tatsache, dass einige Lernende erzählten, dass sie das Hilfsblatt nicht verwendeten (vgl. Kapitel 4.2.3), ändert nichts daran, dass es für andere Lernende notwendig war. Weil die Lehrkrafthilfe für mehrere Lernende von großer Bedeutung für mehrere Lernende war, ergibt sich die Frage, ob die Unterstützung vorteilhaft grösser sein könnte. Es läuft alles darauf hinaus, dass die Balance der Unterstützung der Lehrenden richtig sein muss, damit die Unvorhersehbarkeit und andere zentrale Aspekte des spontanen Sprechens erhalten bleiben. Insgesamt lässt sich schlussfolgern, dass die Lehrkrafthilfe aus der Perspektive der Lernenden positiv bzw. notwendig war, und dass weitere Hilfe sorgfältig durchdacht werden müssen, um die wichtigen Aspekte Unvorhersehbarkeit und Authentizität zu behalten.

5.2.2 Die Perspektive des Lehrenden

Die Perspektive des Lehrenden auf das spontane Deutschsprechen bestätigte viele der Perspektive der Lernenden; die meisten Lernenden sprachen auch aus meiner Sicht viel Deutsch beim Spielen (vgl. Kapitel 4.3.1). Demgegenüber durfte ich auch die Ausnahmen erfassen. Die Ergebnisse zeigten uns, dass zehn der 38 Lernende sozusagen kein Deutsch während des Spielens sprachen (vgl. Kapitel 4.3.1). Die genauen Gründe dafür sind aus der Perspektive des Lehrenden nicht einfach festzustellen, aber zumindest ein Grund war aus meiner Sicht sicherlich präsent, und zwar die niedrigen Basisfertigkeiten, jedenfalls bei einigen dieser Lernenden. Das Spiel bat ihnen keine einfacheren Level, und das Ausmaß dieses Problems hat mich ein bisschen überrascht, als sie mit dem Grundlevel angefangen haben. Deswegen muss in der Diskussion ein neuer theoretischer Aspekt einbezogen werden,

und zwar die *Binnendifferenzierung*. Im allgemeinen Teil des Lehrplanwerkes³² wird Binnendifferenzierung als „Anpassung, die die Schule unternimmt, um sicherzustellen, dass alle Lernenden den bestmöglichen Nutzen aus dem regulären Unterricht ziehen können“ (Kunnskapsdepartementet, 2017, S. 16) beschrieben. Auch in dem Bildungsgesetz ist die Anpassung „für jede*n einzelne*n Lernende*n“ festgelegt (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Die Tatsache, dass meine Anpassung für die Lernenden nicht genug war, erscheint mir besonders problematisch. Und zwar war meine extra Hilfe nicht ausreichend, solange das Spiel und die Handbuchsprache zu schwer für sie waren. Daraus zeichnet sich die Tendenz ab, dass dieses Spiel bzw. ähnliche Spiele bessere Anpassungsmöglichkeiten haben müssen, damit das Spielen in Übereinstimmung mit der verlangten Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht implementiert werden kann.

Eine weitere Herausforderung war die Beobachtung der Wirkung, wenn einige Lernende begannen, sich die Information der anderen (Bombe oder Handbuch) anzuschauen (vgl. Kapitel 4.3.2). In diesen Fällen hörte das Deutschsprechen auf, oder bestenfalls benutzten die Lernenden dann nur Einzelwörter und Körpersprache (Zeigen). Einerseits zeigt diese Beobachtung, dass die gewünschten Gespräche zwischen Lernenden nicht automatisch entstehen, obwohl Computerspiele Interaktivität (vgl. Kapitel 2.3.4) bieten. Die spontanen zielsprachigen Interaktionen wurden minimalisiert bzw. gingen verloren, wenn ein Spieler nicht länger die Informationen nicht länger benötigte. Diese Erkenntnis stimmt mit dem Verständnis von Doughty & Pica (1986) überein. Bei Aufgaben mit Informationslücken müssen mehrere Teilnehmer das Bedürfnis haben, Informationen auszutauschen, um Interaktionen zwischen ihnen sicherzustellen (vgl. Kapitel 2.2.2). Wie im Kapitel 2.3.4 besprochen, behauptet Gabriel (2016), dass die Interaktivität der wirkliche Vorteil der Computerspiele gegenüber anderen Medien ist. Bei diesem Spiel scheint der Vorteil der Interaktivität davon abhängig zu sein, dass die Lehrkraft Moderationen anbietet, bzw. in diesem Fall die Regeleinhaltung der Lernenden überprüft.

Inwieweit die deutschsprechenden Lernenden ihre Sprache variierten, lässt sich nicht eindeutig bewerten. Insbesondere die genaue Anzahl der Lernenden mit vielfältiger Sprache mag unpräzise sein (vgl. Kapitel 4.3.1). Was man aber mit großer Sicherheit sagen kann, ist, dass die Lernenden das Spielen unterschiedlich durchgeführt haben: Einige haben die Sprache sehr variiert und die Gespräche wurden als ziemlich natürlich erfasst. Andere lernten relativ

³² *Læreplanverkets overordnede del*

wenige Ausdrücke, die sie in weiterer Folge recht konsequent verwendeten. Diese Freiheit, die Aufgabe wunschgemäß zu erledigen, kann mit der Aufgabenorientierung (vgl. Kapitel 2.2.2) verknüpft werden. Und zwar sind ‚Aufgaben‘ in der Aufgabenorientierung dynamische Angebote für die Lernenden, und die spezifische Nutzung jeder/jedes Lernenden kann die Aufgabe verändern (vgl. Kapitel 2.2.2). Ob die Aufgabe von der Nutzung der Lernenden verändert wurde, lässt sich zumindest diskutieren. Für diejenigen, die versuchten, die Sprache zu variieren, verlief die Aufgabe so, dass sie die Fremdsprache so natürlich wie möglich zu sprechen versuchten. Für diejenigen, die sich an die gleichen Phrasen hielten, wurde die Aufgabe so ausgelegt, dass sie die Phrasen lernten und teilweise vorbereitet mündlich aussprachen. Die norwegisch-sprechenden Lernenden sollten in dieser Diskussion ebenfalls berücksichtigt werden, da sie die Aufgabe insofern veränderten, dass sie die deutschen Texte lasen und Informationen daraus auf Norwegisch kommunizierten. Trotz dieser Unterschiede blieben essenzielle Aspekte der Aufgabe für alle Lernenden gleich. Z.B. waren für alle das Ziel, die Bomben zu entschärfen, während Kommunikation und Interaktion für alle durchgehend zentral blieben. Meiner Meinung nach sind aber die Sprachwahl und der Grad der Spontanität wirklich bedeutsame Unterschiede bzw. Aufgabeänderungen. Keep Talking and Nobody Explodes kann folglich als eine ‚Aufgabe‘ funktionieren, im Sinn eines dynamischen Angebots, das die Lernenden bis zu einem gewissen Grad selbststeuern können (vgl. Kapitel 2.2.2). Mit der Observation verschiedener Aufgabennutzungen erscheint die Autonomie der Aufgabenorientierung wahrgenommen.

6. Zusammenfassung und Ausblick

In diesem letzten Kapitel werden eine kurze Zusammenfassung der gesamten Arbeit geboten, sowie die zentralsten Befunde hervorgehoben. Der Blick wird auch nach vorne gerichtet, denn relevante Vorschläge für zukünftige Forschungen werden gegeben.

Der Zweck dieser Studie war es, zu untersuchen, inwieweit Computerspiele spontane Gespräche im Fremdsprachenunterricht fördern können. Nach der Recherche mehrerer Spiele wurde das kommerzielle Computerspiel *Keep Talking and Nobody Explodes* (KTNE) ausgewählt. Da der Einsatz von Computerspielen im norwegischen Fremdsprachenunterricht so wenig erforscht schien, wurde ferner die Entscheidung getroffen, dass sowohl die Perspektive der Lernenden als auch meine Perspektive als Lehrender bei der Durchführung eines auf Computerspielen basierten Unterrichts berücksichtigt werden sollten. Der Hauptfokus wurde trotzdem auf die Perspektive der Lernenden gelegt, weil ihre Lerngewinne von besonderer Bedeutung sind.

Die Arbeit wurde von einer Reihe theoretischer Perspektiven unterstützt: Theorien zur Sprechanst, Kommunikative Kompetenz und zur Aufgabenorientierung und Informationslücken bildeten eine wichtige Grundlage für die Arbeit zur Förderung von spontanen Gesprächen. Weiterhin wurden vor allem Interaktivität und Problemlösung als die für diese Arbeit relevantesten Aspekte von Computerspielen hervorgehoben. Als Methode wurde die Aktionsforschung ausgewählt, weil ich meine eigene Praxis sowie die allgemeine Praxis des Fremdsprachenunterrichts verbessern wollte. Für die Datenerhebung wurden zwei Klassen an einer weiterführenden Schule ausgewählt. Zuerst wurden Einstellungen der Lernenden zu den erforschten Themen durch einen Fragebogen erhoben. Ferner wurde das Spiel KTNE in beiden Klassen ausprobiert, was durch meine Beobachtungen aus dem Spielen und die darauffolgenden Interviews mit acht Lernenden als Datengrundlage dient.

Die Antworten des Fragebogens zeigten eindeutig, dass die Lernenden positive Haltungen zu Computerspielen haben. In gewissem Maße spielt jede*r Lernende gerne Computerspiele und die meisten spielen oft. Die Lernenden sind es aber nicht besonders gewohnt, Computerspiele im Unterricht zu verwenden. Die große Mehrheit scheint dies ändern zu wollen, da sie dem Einsatz von Computerspielen im Fremdsprachenunterricht positiv gegenüberstehen. In Bezug auf das spontane Deutschsprechen haben die Lernenden hingegen nicht ebenso eindeutig positive Haltungen. Sie sind über die ganze Skala von 1-10 verteilt, sowohl in Bezug auf die Angst davor, Fehler zu machen, als auch darauf ob sie im Unterricht das Deutsch sprechen

mögen. Eine Gemeinsamkeit ist aber zu finden: Die Lernenden finden es besonders schwer, Deutsch spontan zu sprechen. Die zwei größten Herausforderungen beim spontanen Deutschsprechen sind für die Lernenden der Wortschatz und die Grammatik. Das heißt, um diese Hindernisse zu überwinden, müssen die Lernenden entweder ihre Fertigkeiten in diesen Aspekten verbessern, oder lernen, die Mängel zu kompensieren.

Zusammenfassend scheinen die Ergebnisse dieser Arbeit die frühere Forschung zu bestätigen, was die Rolle von Computerspielen und spontanem Sprechen im Fremdsprachenunterricht betrifft. Beide Aspekte spielen eine geringe oder keine Rolle im Fremdsprachenunterricht. Da viele Lernende mehrere positive Aspekte (einschl. Lernpotenzial) beim Einsatz von Computerspielen im Fremdsprachenunterricht sehen, scheint es sinnvoll zu überlegen, ob das Computerspielen eine größere Rolle spielen sollte. Dass die Lernenden das spontane Sprechen als besonders schwierig empfinden, deutet darauf hin, dass auch die Rolle der spontanen Gespräche verstärkt werden sollte. Weitere Untersuchungen sind jedoch erforderlich, um tiefere Erkenntnisse über die Einstellungen der Lernenden zu erhalten.

Die Ergebnisse zeigen weiter, dass der Einsatz von Keep Talking and Nobody Explodes spontane Gespräche in den zwei Klassen dieser Studie förderte. Die Lernenden erzählten, dass sie mehr Deutsch als normalerweise sprachen, und bei dem am häufigsten genannte Lerngewinn dreht es sich um Fertigkeiten und Erfahrungen im Zusammenhang mit spontanem mündlichem Sprechen. Aus den Beobachtungen geht hervor, dass ich als Lehrender ähnliche Eindrücke von dem Spielen habe: 30 der 38 teilnehmenden Lernenden sprachen während des KTNE-Spielens viel Deutsch, und das vor allem spontan. Dagegen zeigt die Perspektive des Lehrenden auch, dass zehn Lernenden das KTNE-Spielen durch spontane Gespräche auf Deutsch nicht wollten bzw. schafften. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass weder Motivations- noch Differenzierungsproblematik im Fremdsprachenunterricht durch KTNE gelöst werden. Besonders herausfordernd wurden die fehlenden Anpassungsmöglichkeiten des Spiels erlebt. Eine Rolle hierbei spielt vermutlich die Tatsache, dass KTNE ein kommerzielles Computerspiel ist, wo selten auf didaktische Aspekte Rücksicht genommen wird. Zwar mögen die Vorteile kommerzieller Computerspiele (gutes Design und Spielerlebnis) einen positiven Einfluss auf das Spielen gehabt haben, aber es lässt sich nicht ignorieren, dass der Nachteil der fehlenden Anpassungsmöglichkeiten einen negativen Einfluss auf den Lernerfolg einiger Lernender hatte.

Die Lernenden haben anscheinend sehr wenige Wörter gelernt. Das ist für die Förderung spontaner Gespräche relevant, weil der Wortschatz für die Lernenden eine der zwei größten

Herausforderungen beim spontanen Sprechen ist. Einerseits deutet die Literatur des computerspielbasierten Fremdsprachenunterrichts darauf hin, dass spielbasierte Verfahren zum Zweck der Wortschatzfestigung- und Erweiterung bereits existieren. Die kommunikative Kompetenz ist auch aus mehreren Teilkompetenzen zusammengesetzt, daher muss nicht jede Methode sämtliche Kompetenzen betreffen. Während positive Tendenzen zur Wortschatzverbesserung bei anderen Computerspielen sich abgezeichnet haben, wird in dieser auf KTNE basierten Studie auf andere Lerngewinne hingewiesen, vor allem auf die Erfahrung und den Redefluss des spontanen Sprechens. Erwähnenswert ist aber, dass die Lernenden interessante Vorschläge haben, wie eine Wortschatzverbesserung auch in diesem Spiel stattfinden könnte.

Ein zentrales Ergebnis ist es weiters, dass die meishervorgehobene Erklärung der Lernenden, warum das Deutschsprechen beim KTNE besser bzw. einfacher war, tatsächlich der Zeitdruck ist. Die Lernenden fühlten, dass es mit dem Zeitdruck einfacher loszulegen war, dass der Fokus wegen des Zeitdrucks nicht direkt auf das Sprechen war, sondern darauf, das Spielziel zu erreichen. Im Hinblick auf die in der Literatur betonten Schwierigkeit, momentan in einer Fremdsprache zu sprechen, überrascht mich dieses Ergebnis. Deswegen ist überlegt worden, ob andere Rahmen, z.B. dass sie kooperativ mit selbstgewählten Mitlernenden arbeiteten, den Zeitdruck in etwas Positives verwandeln könnten.

Schließlich wurde auch die Lehrkraftrolle beim KTNE-Spielen untersucht. Aus der Perspektive der Lernenden wurde das Sprechen von meinen zwei Vorbereitungen erleichtert. Die Bedeutung des Hilfsblattes wurde zudem aus der Perspektive des Lehrenden positiv registriert. Ferner erwies sich die Rolle der Lehrkraft als wichtig, indem ich dafür sorgen musste, dass die Lernenden nicht auf die Informationen der Mitspieler schauten, um die mündliche Interaktion sicherzustellen. Aus meiner Perspektive hätte die Lehrkraftrolle in Bezug auf Differenzierung gerne eine größere Bedeutung haben können.

Abschließend möchte ich einige Hinweise für die Weiterentwicklung der jeweiligen Forschungsfelder geben. In Bezug auf die erhobenen Einstellungen der Lernenden wurden in dieser Arbeit interessante Gedanken sowohl hinsichtlich des Computerspielens als auch des spontanen Deutschsprechens aufgegriffen, aber die Größe der Arbeit ist sehr begrenzt. Hierbei entsteht also die Möglichkeit, Einstellungen zum Computerspielen und dem spontanen Sprechen mit einer größeren Anzahl von Lernenden zu erheben. Auch die Zeitperspektive ist in dieser Studie begrenzt. Obwohl diese Arbeit einige Tendenzen aufzeigen kann, kann nichts mit Sicherheit über den Lernerfolg nach 90 Minuten mit Spielen pro Klasse gesagt werden.

Deswegen wären Studien interessant, die das spontane Sprechen der Lernenden durch das Computerspielen über einen längeren Zeitraum verfolgen. Ferner möchte ich zwei konkrete Ergebnisse hervorheben, die genauer untersucht werden sollten. Erstens sind also die meisten Lernenden, die dem Einsatz von Computerspielen im Sprachunterricht skeptisch gegenüberstanden, sehr häufige Nutzer von Computerspielen. Dies ist nicht die erste Erfassung von Negativität bei engagierten Computerspielern im computerspielbasierten Unterricht, und ich werde Studien ermutigen, die sich mit dem Umfang und der Bedeutung dieses Problems beschäftigen. Versteht man das Ausmaß und die Gründe für diese Einstellungen, weiß man mehr darüber, was dies für den spielbasierten Unterricht bedeutet und wie man solchen Einstellungen entgegenwirken kann. Zweitens haben die Aussagen von Arne, der Gespräche über andere Themen als Schule, Zuhause und Freizeit in dem Fremdspracheunterricht wollte, Interesse geweckt. Dem Lehrplan zufolge sollen die Lernenden über Alltagsthemen sprechen, aber wie spannend und authentisch sind sie für die Lernenden auf Dauer? Deshalb ist dies ebenfalls eine Frage, die weiter untersucht werden sollte, sodass die Lernenden im Fremdsprachenunterricht spontane Gespräche führen können, die für sie authentisch und spannend erlebt werden. Möglicherweise kann das wenig erforschte Computerspielen alternative Gesprächsthemen anbieten.

Der explorative Teil der Arbeit hat Ergebnisse geliefert, die uns Einsichten über das Potenzial des Einsatzes von Keep Talking and Nobody Explodes im Fremdsprachenunterricht gegeben haben. Das Spiel scheint im Unterricht nicht völlig perfekt zu sein, aber die angeblichen Lerngewinne der Lernenden deuten darauf hin, dass sich KTNE im zukünftigen Fremdsprachenunterricht als nützlich erweisen könnte, um die fehlenden spontanen Gespräche zu fördern. Was in dieser Arbeit ungewiss bleibt, ist die genaue Wirkung von jedem Aspekt des Spiels. Zum Beispiel ist es nicht geklärt, welche Bedeutung es für den Lernerfolg hatte, dass das Werkzeug hierbei ein Computerspiel war. Deswegen wäre es in der Zukunft interessant zu erforschen, ob dasselbe Potenzial mit ähnlichen Elementen (Zeitdruck, Informationsaustausch usw.) analog besteht. Im Hinblick auf die praktischen Aspekte des Einsatzes von Computerspielen (vgl. Kapitel 2.5) erscheint es nützlich, ähnliche Methoden zu entwickeln, die nicht von der Ökonomie oder der Ausstattung der Schulen abhängig sind. Darüber hinaus erscheint es für zukünftige Studien sinnvoll, die in dieser Studie aufgezeigten Einschränkungen von KTNE in Bezug auf begrenzte Differenzierungsmöglichkeiten zu verarbeiten: Gibt es ähnliche Spiele ohne diese Beschränkungen, oder wären einige

Justierungen bei KTNE die mögliche Lösung für ein besser geeignetes Spiel? Diese Fragen sollten im Hinblick auf die positiven Tendenzen dieser Studie vorteilhaft beantwortet werden.

Alles in allem wurde in dieser Arbeit erste Schritte gemacht, die Verwendung des Spiels Keep Talking and Nobody Explodes zur Förderung von spontanen Gesprächen im Fremdsprachenunterricht zu erforschen. Damit wurde ein Bereich der Fremdsprachendidaktik erkundet, der in der Vergangenheit nur unzureichend adressiert worden ist. Es bleibt zu hoffen, dass die Arbeit mehr Aufmerksamkeit auf den wichtigen Aspekt der spontanen Gespräche im Fremdsprachenunterricht lenken kann, und dass Lehrende und Forschende dazu ermutigt werden, den Einsatz von Computerspielen im Fremdsprachenunterricht weiter zu erforschen.

7. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.1	Die vier Teilkompetenzen der kommunikativen Kompetenz	S. 20
Abbildung 2.2	Die Aufgabendifferenzierung von Littlewood (2004)	S. 22
Abbildung 2.3	Das Drähte-Modul aus Sicht des oder der B-Lernenden	S. 32
Abbildung 2.4	Das Drähte-Modul aus Sicht des oder der H-Lernenden	S. 32
Abbildung 2.5	Das Knopf-Modul aus Sicht des oder der B-Lernenden	S. 32
Abbildung 2.6	Das Knopf-Modul aus Sicht des oder der H-Lernenden	S. 32
Abbildung 2.7	Das Tastenfeld-Modul aus Sicht des oder der B-Lernenden	S. 33
Abbildung 2.8	Das Tastenfeld-Modul aus Sicht des oder der H-Lernenden	S. 33
Abbildung 2.9	Das Saftpressemodell von Jones (2020)	S. 35
Abbildung 3.1	Zeitplan der Durchführung	S. 46
Abbildung 3.2	Zeichensetzung der Interviewtranskriptionen	S. 50
Abbildung 4.1	Inwieweit gefällt dir das Computerspielen? (PC, Handy, Xbox, usw.)	S. 54
Abbildung 4.2	In wie viele deiner Fächer werden Computerspiele manchmal gespielt?	S. 55
Abbildung 4.3	Was mit dem Deutschfach? Hast du Computerspiele im Deutschunterricht gespielt?	S. 55
Abbildung 4.4	Was ist deine Einstellung zum Gebrauch von Computerspielen im Fremdsprachenunterricht?	S. 56
Abbildung 4.5	Ergebnisse der vier Behauptungen bezüglich des Deutschsprechens	S. 58
Abbildung 4.6	Was findest du mit dem spontanen Deutschsprechen am schwierigsten?	S. 59

8. Literaturverzeichnis

- Albert, R. (2002). *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung: Ein methodologisches Arbeitsbuch*. Narr.
- Bjørke, C., Dypedahl, M., & Haukås, Å. (2018). Fremmedspråksdidaktikk før og nå. In C. Bjørke, M. Dypedahl, & Å. Haukås (Hrsg.), *Fremmedspråksdidaktikk* (2. utg., S. 18–32). Cappelen Damm akademisk.
- Bjørke, C., & Grønn, B. (2018). Muntlige ferdigheter. In C. Bjørke, M. Dypedahl, & Å. Haukås (Hrsg.), *Fremmedspråksdidaktikk* (2. utg., S. 80–96). Cappelen Damm akademisk.
- Bjørke, C., & Haukås, Å. (2020). *Fremmedspråksdidaktikk* (3. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards (Hrsg.), *Language and Communication* (S. 2–22). Routledge.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, *1*. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Caspersen, J., Aamodt, P. O., Vibe, N., & Carlsten, T. C. (2014). *Kompetanse og praksis blant norske lærere: Resultater fra TALIS-undersøkelsen i 2013*. NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280358>
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A., & Pine, G. (2009). Inquiry on Inquiry: Practitioner Research and Student Learning. *Action in Teacher Education*, *31*(2), 17–32. <https://doi.org/10.1080/01626620.2009.10463515>
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- DeHaan, J. (2020a). Game-based language teaching is vaporware (Part 1 of 2): Examination of research reports. *Ludic Language Pedagogy*, *2*, 115–139.
- DeHaan, J. (2020b). Game-based language teaching is vaporware (Part 2 of 2): It's time to ship or shut down. *Ludic Language Pedagogy*, *2*, 140–161.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification*. *11*, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

- Dormer, R., Cacali, E., & Senna, M. (2017). *Having a Blast with a Computer-Mediated Information Gap Task: Keep Talking & Nobody Explodes in the EFL Classroom* (The Language Teacher). Kwansai Gakuin University. <https://jalt-publications.org/node/27/articles/5944-having-blast-computer-mediated-information-gap-task-keep-talking-nobody-explod>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal* (Boulder, Colo.), 78(3), 273–284. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x>
- Doughty, C., & Pica, T. (1986). „Information gap“ tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20(2), 305–325. <https://doi.org/10.2307/3586546>
- Duden. (o. J.). *Aufgabe*. Duden. Abgerufen 12. November 2020, von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Aufgabe>
- Fischer, S. (2005). Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht. *German as a foreign language GFL*, 3, 31-.
- Fjørtoft, S. O., Thun, S., & Buvik, M. P. (2019). *Monitor 2019* (S. 154). SINTEF.
- Gabriel, S. (2016). Spielend Fremdsprachen lernen – Wie können digitale Spiele den Fremdsprachenerwerb unterstützen? *Medienimpulse*, 54(3), Article 3. <https://doi.org/10.21243/medienimpulse.2016.4.973>
- Hamid Marashi & Razieh Naddim. (2019). Using Information Gap and Opinion Gap Tasks to Improve Introvert and Extrovert Learners' Speaking. *Applied Research on English Language*, 8(2), 187–206. <https://doi.org/10.22108/are.2019.113273.1371>
- Heimark, G. E. (2013). *Praktisk tilnærming i teori og praksis: Ungdomsskolelæreres forståelse av en praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen: Bd. nr. 181* (S. 282, 142). Universitetet i Oslo.
- Johnsen, H. A. (2018, März 18). *Tysklærerne er i ferd med å dø ut, interessen for faget minimalt*. <https://www.aftenposten.no/oslo/i/a2a6Pa/tysklaererne-er-i-ferd-med-aa-doe-ut-interessen-for-faget-minimalt>
- Jones, D. M. (2020). Games in the language learning classroom: Is the juice worth the squeeze? *Ludic Language Pedagogy*, 2, 37.

- Kane, R. G., & Chimwayange, C. (2014). Teacher action research and student voice: Making sense of learning in secondary school. *Action Research (London, England)*, 12(1), 52–77.
<https://doi.org/10.1177/1476750313515282>
- Keep Talking and Nobody Explodes (2015). Ottawa, ON: Steel Crate Games
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463–474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990926223724702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
<https://www.nb.no/items/347a3df92367c6aa1649147e65165001?searchText=>
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). University Press.
- Littlewood, W. (2004). The Task-Based Approach: Some Questions and Suggestions. *ELT Journal*, 58(4), 319–326. <https://doi.org/10.1093/elt/58.4.319>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998--07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Erlbaum, Taylor and Francis, Taylor & Francis Group, Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781410612564>
- Marklund, B. B. (2015). *Unpacking Digital Game-Based Learning: The complexities of developing and using educational games*. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:his:diva-11805>
- Medietilsynet. (o. J.). *Snakk om spill*. Abgerufen 9. November 2020, von
<https://www.medietilsynet.no/barn-og-medier/snakk-om-spill/>
- Mills, G. E. (2014). *Action Research. A Guide for the Teacher Researcher* (5. Aufl.). Pearson Education.

- Müller, R. (2014). Narrativität vs. Interaktivität. Zur Gattungsdifferenzierung von Hyperfiction und Computergames. *Diegesis (Wuppertal)*, 3(1).
- Namaziandost, E., Hashemifardnia, A., & Shafiee, S. (2019). The impact of opinion-gap, reasoning-gap, and information-gap tasks on EFL learners' speaking fluency. *Cogent Social Sciences*, 5(1). <https://doi.org/10.1080/23311886.2019.1630150>
- Ngantchun, V. (2018, April 26). Angst vor Fehlern beim Sprechen. *Sprachenzentrum Universität Wien*. <https://sprachenzentrum.univie.ac.at/blog/artikel/angst-vor-fehlern-beim-sprechen/>
- Niemelä, E. (2014). *Die Rolle der Angst im Deutschunterricht* [Magisterarbeit]. Universität Jyväskylä.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet.
- Pica, T., Kang, H.-S., & Sauro, S. (2006). INFORMATION GAP TASKS: Their Multiple Roles and Contributions to Interaction Research Methodology. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 301–338. <https://doi.org/10.1017/S027226310606013X>
- Reinders, H. (2016). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden*. De Gruyter.
- Roness, D. (2016). Aksjonsforskning og kvantitativ metode. In *Å forske på egen praksis: Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (S. 59–78). Fagbokforl.
- Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research*. Assocfor Supervision and Curriculum Development, Association for Supervision & Curriculum Development.
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. MIT Press.
- Shumin, K. (2002). Factors to Consider: Developing Adult EFL Students' Speaking Abilities. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Hrsg.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (S. 204–211). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190.028>
- Skaug, J. H., Husøy, A., Staaby, T., & Nøsen, O. (2020). *Spillpedagogikk: Dataspill i undervisningen* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Skaug, J. H., Staaby, T., & Husøy, A. (2017). *Dataspill i skolen*. Senter for IKT i utdanningen.
https://www.udir.no/globalassets/filer/spill_i_skolen_-_notat_revidert_2018.pdf

- Speitz, H. (2020). Nasjonale læreplaner, fagfornyelsen og internasjonale perspektiver. In Å. Haukås & C. Bjørke (Hrsg.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3. utgave., S. 33–49). Cappelen Damm akademisk.
- Steel Crate Games. (o. J.). *We Are Steel Crate Games*. Abgerufen 7. April 2021, von <https://steelcragames.com/>
- Svendsby, E. (2012, Oktober 27). *Finn ditt alpeparadis—Østerrike*. <https://www.vg.no/i/oRKpa0>
- Thonhauser, I. (2010). Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? Einige Überlegungen und Beobachtungen. *Babylonia*, 3, 8–16.
- Tornberg, U. (2000). *Språkdidaktikk* (S. 192). Fag og kultur. http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008110400146
- Ulvik, M. (2016). Aksjonsforskning—En oversikt. In *Å forske på egen praksis: Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (S. 17–35). Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i fremmedspråk (FSP1-01)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-02)*. <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02>
- Vilà, X. L. (2018). Language Teacher Cognition and Curriculum Reform in Norway: Oral Skill Development in the Spanish Classroom. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 1–25. <https://doi.org/10.5617/adno.5443>
- Vold, E. T., & Brkan, A. (2020). Classroom discourse in lower secondary French-as-a-foreign-language classes in Norway: Amounts and contexts of first and target language use. *System*, 93. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102309>
- Whitton, N. (2014). *Digital games and learning: Research and theory* (S. XIV, 215). Routledge.
- Yılmaz, Ş. (2019). *Eine Lehrwerkanalyse Im Hinblick Auf Die Fertigkeit Sprechen* [ProQuest Dissertations Publishing]. <https://search.proquest.com/docview/2476581333?pq-origsite=primo>

9. Anhänge

9.1 Informationsbrief

Til tysk-elever i VG1/VG2

Invitasjon til å delta i forskningsprosjekt om dataspill og språklæring

Jeg er mastergradsstudent ved Universitetet i Bergen og skal i denne sammenheng gjøre et forskningsprosjekt i skolen. Vil du delta på dette? I dette skrivet vil du finne informasjon om hva det innebærer å delta i dette.

Hva handler prosjektet om?

Gjennom masterarbeidet mitt skal jeg forske på dataspill i språkundervisningen. Dataspill er blitt en enorm hobby blant unge, samtidig som datateknologien får en større rolle i skolen. Hvordan kan det brukes i fremmedspråkopplæringen? Jeg fokuserer på de muntlige ferdighetene, og skal undersøke hvordan tysk-elever opplever å snakke tysk spontant når de løser datastyrte problemløsningsoppgaver.

Ved å bli med på forskningsprosjektet med egne opplevelser og oppfatninger vil du kunne bidra til at mitt masterarbeid blir et relevant og godt bidrag til forskningen på dataspill i fremmedspråkundervisningen. Det kan hjelpe meg og andre kollegaer med å forstå hvordan vi kan undervise språk i en teknologi-preget fremtid.

Hva skal elevene gjøre?

Alle elever som ønsker å delta vil svare helt anonymt på en elektronisk spørreundersøkelse. Spørsmålene her vil dreie seg om elevenes oppfatninger, meninger og opplevelser rundt dataspill i undervisningen. I tillegg vil elevene bli spurt om hva de synes er utfordrende med å snakke tysk i klasserommet. Jeg kommer til å være til stedet når elevene utfører denne undersøkelsen, slik at elevene har mulighet til å få oppklart meningen med spørsmål de evt. ikke forstår. Videre vil klassen teste ut å snakke tysk når de spiller et utvalgt dataspill.

Noen av elevene som ønsker vil bli tatt ut for å intervjues om spill-økten. Intervjuet vil handle om deres opplevelser av å snakke tysk i en slik situasjon, hva de har lært av timen og hva de tenker kunne vært bedre. Elevene kan trekke seg fra denne deltakelsen når enn de måtte ønske.

Personvern – hvordan vi lagrer og bruker dine opplysninger

Alle deltakere i prosjektet vil være anonyme. Hverken lærere eller annet personell ved skolen vil ha tilgang til svarene. Når resultatene fra studien etter hvert vil publiseres, vil ikke deltakerne det gjelder kunne gjenkjennes. Den elektroniske spørreundersøkelsen vil gjøres gjennom SurveyXact – som er tilknyttet Universitetet. Elevene vil bruke et pseudonym i stedet for eget navn når de svarer på denne.

Når det gjelder delen der noen elever skal reflektere rundt sine opplevelser med dataspillingen, vil dette tas lydopptak av. Lydopptakene vil slettes så fort innholdet er gjort skriftlig og anonymisert. Etter rådføring med Norsk Senter for Forskningsdata AS (NSD), er

prosjektet registrert i Universitetets system for behandling av personvernsopplysninger (RETTE) og prosjektet er godkjent.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du/dere har spørsmål til studien, kontakt

- Masterstudent bak forskningsprosjektet, Knut Wik Opheim, på
epost: kop004@uib.no
Telefon: 97 13 41 48
- Prosjektansvarlig ved Universitetet i Bergen, Åsta Haukås, på
epost: Asta.Haukas@uib.no
Telefon: 55 58 24 88

Med vennlig hilsen,

14.10.2020

Knut Wik Opheim,
masterkandidat ved Institutt for fremmedspråk, UiB

9.2 Beobachtungsschema

Kategori 1: Spontan tysk tale

1. Antall elever med tysk språkbruk

I vg2 jobbet elevene jobbet i ni ulike par/grupper. Flertallet av disse (fem grupper) jobbet jevnt og det ble fra mitt perspektiv nærmest utelukkende snakket tysk gjennom hele timen. Imponerende (naturlig?) variasjon av språk også. Både vilje og ferdigheter til stedet. Videre var det to par der innsatsviljen var høy, men grunnet store ferdighetsmangler var de ikke i stand til å kommunisere på tysk i det hele tatt. Grunnleggende ord som «viele», «rot, gelb» og «Ich sehe» kunne de ikke. De fikk for så vidt jobbet en del med å hente ut informasjon fra tekst på tysk, ettersom de gjennom hele timen jobbet med spillet. I de to siste gruppene (den ene med 4 elever) virket nivået på tysk egentlig ganske ok (de svarte til dels med hele setninger på tysk når jeg konkret stilte dem spørsmål), men hver gang jeg snudde ryggen til ble det slik jeg oppfattet det snakket norsk.

Til sammen i vg2-klassen: 10 elever snakket mye tysk (tilsynelatende spontant med naturlig variasjon) gjennom spillingen, mens de 10 andre nærmest utelukkende snakket norsk, tilsynelatende av ulike grunner (ferdigheter og motivasjon).

Under gjennomføringen i vg1-klassen ble det 8 ulike grupper. Sammenlignet med vg2-klassen virket innsats og ferdigheter å være mye jevnere her. Så vidt jeg kunne registrere som deltakende observatør snakket alle gruppene stort sett tysk gjennom hele timen. Dette førte til en inspirerende økt med mye tysk tale fra elevene rundt meg gjennom timen.

Til sammen i vg1-klassen: Samtlige 18 elever snakket mye tysk gjennom timen. 9 av disse snakket med mye variasjon og høyt nivå, mens de 9 andre i større grad snakket enklere, i kortere setninger og med de samme konstruksjonene så og si hver runde. Ettersom jeg hele tiden måtte gå rundt til de ulike gruppene må tallene for hvor mange som snakket med stor variasjon osv. ikke tas for 100% sikkert, men bør gi en god pekepinn.

Antall elever som snakket tysk gjennom tilnærmet hele spilløkten: 30 av 38 elever.

2. Variasjon av språkbruket

Som nevnt ved punkt 1 imponerte de vg2-elevene som snakket tysk stort hva gjelder variasjon. De snakket stort i sett i hele setninger, men jeg ble mest imponert over hvor naturlig de vekslet/varierte. Av og til ble spørsmålet (etter informasjon fra medspiller) en fullstendig setning og svaret ikke, mens det så plutselig var omvendt. Det hele ble dermed oppfattet overraskende autentisk. Jeg registrerer samme tendenser hos halvparten av elevene i vg1-gruppen. Derimot var det også en del elever her varierte språket mindre og stort sett brukte de samme setningene når de etter hvert hadde fått øvd dem godt inn.

3. Språkbruk utenom selve instruksjonene

Her synes jeg det ble det gjort veldig positive observasjoner, se tabellen under. At slike uttrykk ble brukt, i tillegg til de faste instruksjons-baserte setningene, ga meg inntrykk av at de virkelig fikk prøvd seg på spontan tysk kommunikasjon denne timen. Men må også sies at mange elever (så vidt jeg observerte: de samme elevene som ikke varierte språket noe særlig) ikke var i nærheten av å snakke tysk spontant mellom de pålagte instruksjonene.

Tabell for registrerte uttrykk brukt mellom instruksjonene:

«Du musst wiederholen!»	«Okay, wir gehen weiter!»
«Wir haben nur 30 Sekunden»	«Was hast du gesagt?»
«Wow das war schwierig»	«Ich glaube, du musst die Bombe... wenden?“
Nein?? Ich verstehen nicht... ich habe richtig gesagt... bist du sicher?	Hmm, sollen wir das überspringen? Wir müssen weiter

4. Øvrige observasjoner knyttet til spontan tale:

Vg2: Når elever begynte å se på hverandre (f.eks. at eleven med manualen begynte se på bomben eller omvendt) sluttet veldig mye av snakkingen. Begynte blant annet å peke i stedet for å snakke/spørre hverandre om informasjon. Måtte derfor være veldig

streng på å følge opp regelen om å kun se på egen «informasjon». Ellers er det meste blitt beskrevet i punkt 1-3.

Vg1: Lignende opplevelser av elever som begynte se på hverandres informasjon og at det påvirket språkbruken negativt. Enten at den forsvant, men registrerte også at de da plutselig gikk over til norsk i stedet for, uten at jeg kan peke på hvorfor. I tillegg fant jeg det interessant hvordan en elev fort fikk tatt i bruk et nytt ord. I den ene runden sa han «Wir müssen eh... hoppe over diese». Etter runden slo han opp hoppe over, og allerede runden etterpå brukte han «überspringen». Se også tabellen for bruk av tysk mellom instruksjonene - der er eksempelet også plassert.

Kategori 2: Lærerens rolle

1. Hvilken rolle spilte mine tiltak (Hjelpearke og spillinnføring m/PP)?

Når det gjelder spillinnføringen er det vanskelig å si noe om hvilken betydning den hadde for timene. Jeg hadde inntrykk av at elevene fulgte godt med gjennom gjennomgangen og kanskje mest interessant var det at de aller fleste elevene (i begge klassene) lærte seg modulene og spillinstruksjonene svært raskt. Her kan min innføringen ha hatt betydning, men det er ikke godt å si.

Hva gjelder hjelpearke var det lettere å observere mer ettersom dette skulle være en del av hele timene. Etter hva jeg observerte, ble hjelpearke flittig brukt når elevene spilte. Noen elever brukte forslagene til nyttige ord, men først og fremst ble siden med stikkord til symbolene brukt veldig mye. Dette gjaldt både elevene som satt med bomben foran seg, og elevene med manualen. Samtidig både observerte og snakket jeg med elever som virket å ikke bruke hjelpearke i det hele tatt og som foretrakk og gjøre det uten.

2. Hva kunne vært bedre med spillingen, fra mitt perspektiv som spilløktens lærer?

En ting som er nødt til å nevnes fra timene er manglende tilpasningsmuligheter. Spillet har ulike nivåer, men de virker ikke å være tilpasset undervisning i nivågapet mellom elevene i enkelte klasser. I begge klassene ble dette opplevd problematisk, men først og fremst i VG2:

I vg2 var det flere elever med svært lav måloppnåelse i tysk. Som følge av dette endte fire elever opp med å knapt snakke tysk hele timen, fordi spillet og manualen var for vanskelig for deres nivå. Ettersom vi startet på grunnlevelen kunne jeg ikke senke nivået på spillet og selv om jeg satte meg ned og lærte dem grunnleggende uttrykk som «jeg ser», «hvor mange» og «trykk!» slet de veldig med å få det til. Det var utrolig frustrerende ikke å kunne være mer til hjelp og tilpasse mer for dem, når hovedverktøyet for timen uansett la nivået for høyt. Det var også enkelte elever i denne klassen som gjerne skulle utfordret seg enda mer, men som ble på grunnlevelen med de tre samme modulene hele timen, ettersom de nesten nivåene var for vanskelige. Igjen kunne en bedre tilpasning vært veldig nyttig. Dog positivt at nivået på grunnlevel virket ganske perfekt for en stor andel elever, selv om det ikke var rom for mye tilpasning hverken ned eller topp i vanskelighetsgrad.

I vg1-gruppen opplevde jeg ikke samme problematikk med elever som hadde for store mangler til å klare oppgaven på tysk, men igjen skulle jeg ønske at de neste nivåene gikk litt mer gradvis fremover og ikke ble dramatisk mye vanskeligere. Noen virket å klare seg litt videre i spillet, men det var også de elevene som gjentok de samme tre modulene gjennom hele timen, selv når de helt tydelig kunne dem godt nok til å utfordre seg selv videre.

9.3 Interviewguide

Hovedtema:

A) *Spontan tysk tale*

B) *Læringsutbytte*

C) *Forbedringer*

Innledende spørsmål om undervisningen

1. Hva er dine tanker om tyskfaget og hva synes du om undervisningen dere har?
2. Hva kunne vært annerledes med undervisningen?

A) Spontan tysk tale

3. Hvordan opplevde du å snakke tysk under Keep Talking-spillingen?
4. Følte du at du snakket mer muntlig tysk og tysk spontant i spilløkten enn du vanligvis ville gjort i undervisningen?
5. Tidspress var en viktig del av dette spillet. Hvordan opplevde dere dette med tanke på å snakke tysk?
6. Var du redd for å gjøre språkfeil når du snakket under spillingen?
7. Skiftet dere noen gang språk under spillingen? Når og til hvilket språk?
8. Når det gjelder dette med språkvalg var det en god del som snakket norsk under spillingen. Har du noen tanker om hvorfor noen velger å unngå tysk?
9. Mange ga i slutten av timen uttrykk for at synes timen var f.eks. motiverende eller gøy. Tror du dette har mest med at vi spilte spill på datamaskiner eller at selve oppgaven var en problemløsningsoppgave?

B) Læringsutbytte

10. Følte du at du lærte noe under spillingen? Kan noe av det du lærte brukes ellers i livet?
11. Hva med ordlæring, lærte du noen nye ord? F.eks. noen du kommer på nå? Verb?

C) Forbedringer

12. Dette er altså et kommersielt spill og ikke egentlig laget for læring. Med tanke på læringsutbytte i språkundervisning, hva kunne vært bedre med spillet? Forbedringer kan gå på konseptet, vanskelighetsgraden osv.

13. Manualsidene er jo ganske fullstappet med tekst på tysk for morsmålsbrukere.

Hvordan var dette?

14. Brukte dere arket dere fikk med symbolbeskrivelser? Hva hadde dere gjort uten? Hva kunne eventuelt vært bedre her?

Avsluttende åpent spørsmål

15. Er det noe du selv ønsker å legge til? Har du noen tips til oss lærere om hva som er viktig for dere i tyskundervisningen?

9.4 Fragebogen

1. Velg deg et pseudonym som du selv husker

2. Kjønn

Gutt

Jente

Ønsker ikke å oppgi

3. Hvor godt liker du å spille dataspill?

Veldig godt

Ganske godt

Litt

Ganske dårlig

Veldig dårlig

4. Hvor ofte spiller du dataspill?

Hver dag

Flere ganger i uken

Noen ganger i måneden

En gang i måneden eller sjeldnere

Aldri

5. I hvor mange av fagene dine spilles det iblant dataspill?

Alle

De fleste

Cirka halvparten

De færreste

Ingen

6. Hva med tyskfaget? Har du spilt dataspill i tyskundervisningen?

Ja, ofte

Ja, en sjelden gang

Nei, aldri

7. Hva er din innstilling til bruk av dataspill i fremmedspråkundervisningen?

Veldig positiv

Ganske positiv

Hverken eller

Ganske negativ

Veldig negativ

8. Begrunn hvorfor du er positiv eller negativ til bruk av dataspill i språkundervisningen.

9. Ta stilling til følgende påstander på en skala fra 1-10 (der 1 er helt uenig og 10 er helt enig)

Jeg liker å snakke tysk i timen

Helt uenig 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Helt enig

Jeg synes det er skummelt å snakke tysk i klasserommet

Helt uenig 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Helt enig

Jeg er redd for å gjøre feil når jeg må snakke tysk

Helt uenig 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Helt enig

Det er ekstra vanskelig å snakke tysk når jeg ikke har forberedt meg (snakke spontant)

Helt uenig 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Helt enig

10. Hva synes du er det vanskeligste med å snakke tysk spontant? Velg de to aspektene du synes er mest krevende.

Vokabular (Kunne/huske de riktige ordene)

Grammatikk (F.eks. bøye verb riktig)

Setningsoppbygging (Plassere ordene i riktig rekkefølge)

Innhold (Ha noe bra/interessant å snakke om)

Forståelse (forstå hva samtalepartneren din sier på tysk)

11. Ønsker du å delta på mitt forskningsprosjekt ved å gjøre et intervju etter utprøving av et dataspill på spillrommet?

Ja

Nei

9.5 Powerpoint zur Spieleinführung

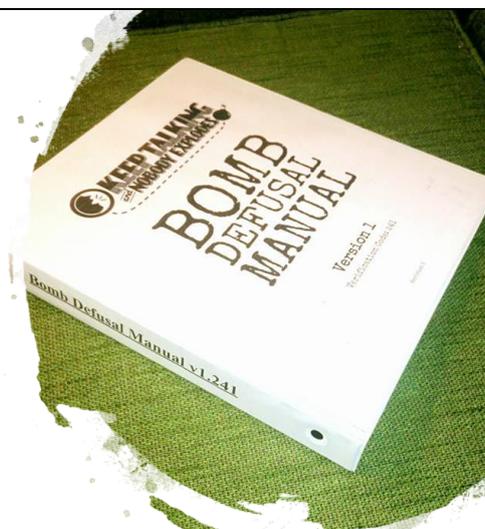


Das Ziel: Eine Bombe zu entschärfen,
bevor sie explodiert

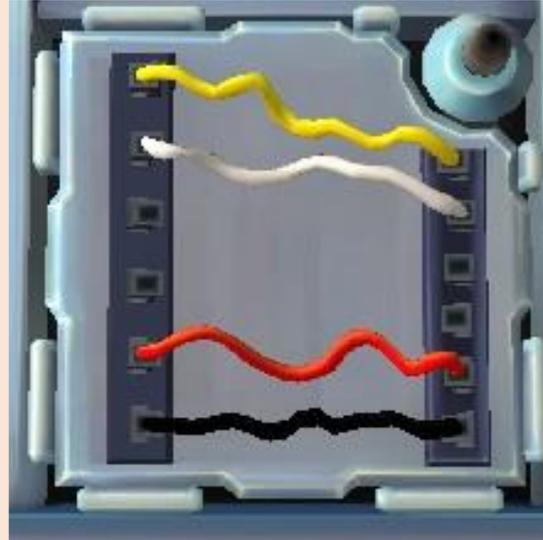


Regeln

- 5 Minuten pro Versuch
- In Paar arbeiten: Ein Spieler sieht die Bombe, der andere Spieler hat das Handbuch mit Instruktionen
- Man muss 3 Module schaffen, um die Bombe zu entschärfen



Modul 1
Drähte (Elektrische
Kabel)



Modul 2
Großer Knopf



Modul 3

Tastenfeld
(Symbole)



Übrigens

- Ihr dürft nur Deutsch verwenden
- Versucht ihr in vollständigen Sätzen zu sprechen
- Ihr dürft nicht auf einander sehen (Die Bombe und das Handbuch müssen getrennt bleiben)

9.6 Hilfsblatt

Nützliche Ausdrücke:

- Ledning = der Draht (flertall: Dråhte)
- Knapp = der Knopf
- Trykke = zu drücken
- Slippe = zu loslassen
- Jeg ser *** = Ich sehe ***
- Du må = Du musst
- Snu = zu wenden
- Kutte = durchzutrennen
- Partall = Gerade Ziffer
- Oddetall = Ungerade Ziffer

Fragewörter:

- Når? = Wann?
- Hvorfor? = Warum?
- Hva? = Was?
- Hvem? = Wer?
- Hvordan? = Wie?
- Hvor mange = Wie viele?
- Hvor? = Wo?
- Hvilken/Hvilket? = Welcher/Welche/Welches?
- Hvilke? = Welche?

	O mit Strich		Komisches 6
	A mit Strich		Paragraph
	Note		T und B zusammen
	Blitz		Leuchter
	Kaffemaschine		Smiley
	Komisches H		Schlange
	C mit Punkt		Schwarzer Stern
	Euro		Hashtag
	Weisser Stern		Æ
	Fragezeichen		Komisches N
	Zirkel mit einem C		Omega
	Nase		
	Quatsch		
	Schmetterling		
	Komisches 3		

9.7 Die Originalzitate aus den Interviews.

Die Originalzitate:
Tobias: Hun [forrige lærer] fokuserte mest på at vi skulle gjøre oss forstått – det var viktigere å kunne anvende tysken praktisk. (...) Men her er det mye mer pugging av grammatikk, pugging adjektiv, verb, sant? <u>Hele tiden</u> det. Det er litt kjedeligere da.
Henrik: Jeg synes egentlig det er ganske god undervisning. Vi lærer en del, vi går ganske mye gjennom teoretisk også. Så er det ganske bra lagt opp. Synes kanskje det er litt for mye av å få tildelt et grammatikkark og jobbe på det. Lærer kanskje ikke like mye av det som å snakke. Jeg synes tysk er et muntlig fag, det var i hvert fall mer sånn på ungdomsskolen. Så det er kanskje viktig å lære hvordan man snakker, hvordan man kan bygge opp setninger muntlig i stedet for å grammatisk helt korrekt da.
Ragnhild: å lære seg og snakke ordentlig først, før man terper på ting. (...) Liksom når du lærer å sykle så lærer du først å trille og så teknikk, sant? Her blir det litt motsatt rekkefølge.
Lukas: Variasjon! Ja, variasjon trengs. Ingvild: Gi de [elevene] større variasjon i oppgaver. Arne: Mer samtaler om ting som ikke bare er om skole, hjem og fritidsaktiviteter. Fritidsaktiviteter er for så vidt greit, men det blir mye av det samme. Vi har snakket om det hundre ganger liksom. Også blir det bare på nytt og på nytt. Litt sånn annerledes tema også egentlig.
Knut: Følte du du snakket mer muntlig tysk enn du pleier å gjøre? Henrik: Ja, for vi måtte liksom snakke hele tiden tysk. Og i vanlige timer pleier vi gjerne å få instruksjoner på norsk eller at du gjør oppgaver også er det kanskje litt prat helt til slutt. Men ikke alltid det engang. Mens nå var det tysk muntlig fra start til slutt.
Knut: Ja, hvordan opplevde du da å snakke tysk under denne Keep Talking-økten? Ingvild: Jeg synes det gikk ganske greit. Folk snakket mer tysk enn de pleier i hvert fall.
Knut: Hvordan opplevde du å snakke tysk i denne situasjonen? Daniel: Du snakker jo på en måte under press, du har jo fem minutter på deg. Hvis ikke du klarer å kommunisere godt nok så sier det pang. Da er det jo det å gjøre seg forstått med den du spiller med blir viktigere enn det å få perfekt grammatisk struktur på språket ditt da. Det var egentlig... jeg synes det var lettere å snakke da, for da var det fokus på å få bomben til ikke å sprenges. Det var det som var målet med det vi gjorde – ikke det å snakke helt perfekt tysk. Knut: Nei. Men så snakket dere tysk likevel.

Knut: Hvordan opplevde du å snakke tysk ved å spille Keep Talking?

Tobias: Vi hadde dårlig tid, ble tvungne til å snakke tysk. Da blir det litt sånn.. på en måte å hoppe i det. Det var ikke så nøye om vi har grammatiske korrekt, vi måtte bare forstå hverandre. Utelukkende på tysk, så det var veldig gøy synes jeg.

Knut: Dette med tidspresset da, hva synes du om det?

Ragnhild: Det var jo litt stressende på en måte, men vi hadde en veldig enkel versjon denne gangen da, men jeg synes det var helt greit. Da våkner du opp og bare «oi, nå må vi jobbe her»

Knut: Ja. Videre til dette tidspresset som er en viktig del av spillet. Hva synes du om det? Hvordan opplevde du det med tanke på dette med å snakke tysk?

Henrik: Du fikk litt ekstra push på skuldrene og opp på tærne. Nå må vi liksom få det til før bomben sprenger – selv om det bare er et dataspill da. Men du fikk liksom en ekstra dytt, sånn nå må du snakke eller nå må du fortelle ham du forklarer til, at sånn skal det være så du ikke taper. Presset gjorde sikkert at jeg gjorde mer feil enn hvis jeg hadde tid til å tenke mer eller sjekke opp ord, men jeg følte det ble veldig naturlig da. Man glemte nesten man snakket tysk [ler].

Knut: Har du noen tanker om hvorfor dere måtte oversette eller veksle til norsk?

Ingvild: Når du er under et tidspres så forstår de ikke hva du sier på tysk så bare hopper du over på norsk i stedet, fordi du har et tidspres på deg. Hadde du ikke hatt det tror jeg vi kanskje kunne ha prøvd på tysk lenger. Man ja hopper jo selvfølgelig over på norsk, fordi da forstår vi hverandre.

Knut: Skjønner, så det handler om tidspresset?

Ingvild: Ja.

Knut: Hadde du likt det bedre uten? Evt. et større tidsperspektiv?

Ingvild: Jeg tror det hadde vært enklere for noen å snakke mer tysk da i hvert fall. Men som sagt hadde det positive sider da, det var lettere å bare hoppe uti for andre.

Ragnhild: Det er jo litt enklere å f.eks. sitte 2 til 2, og ikke ha så press på deg. Også blir du samtidig presset til at du må snakke, også velger du kanskje en person som du er trygg på, og da løsner kanskje den knuten med at du synes det er ekkelt å snakke tysk, med at du bare må snakke tysk. Og jeg tror det er ganske god læringsmetode.

Tobias: (...) Men så var jeg jo med en god kompis (...) han er veldig sjelden muntlig aktiv i tysk, men vi slo helt an begge to. Så det gikk veldig fint.

Ingvild: (...) Men så kan det jo være at noen havnet på en gruppe med noen de ikke kjenner så godt og synes det er litt ubehagelig igjen. Det tror jeg har mye å si.

Arne: Den ene hadde deler av informasjonen, den andre hadde noe annet. Det var litt sånn gøy og annerledes at begge visste forskjellige ting og vi måtte snakke med hverandre for å forstå det, men det var på tysk da så det var vanskelig. Så det var litt gøy at det var litt utfordrende og at vi måtte klare å dele informasjon med hverandre.

Ragnhild: Det blir mye gøyere å lære, og da blir det også lettere å lære. (...) Hvis du har motivasjon så er det jo mye lettere, for da vil du jo lære. Sannsynligheten for at vi lærer er mye større når vi har lyst.

Henrik: Ble fortsatt engasjement og motivasjon som gjorde det lettere å ville gjøre det på tysk.

Ingvild: Det er litt sånn opp til deg selv om du egentlig velger å snakke tysk eller ikke. Det er litt som når du velger å lese en bok så er det mye mer motiverende å lese den boken enn når skolen din gir deg en bok som du skal lese liksom.

Knut: Okei, så det er kjekkere å kaste seg utpå å snakke tysk når du selv velger det?

Ingvild: Ja, absolutt. En annen sammenligning er at det er lite motiverende å få en person eller ting du skal ha fremføring om enn når du får velge selv. Synes jeg da.

Daniel: På en måte være trygg på at hvis læreren kommer bort eller noe sånt og skal snakke til meg på tysk så kommer jeg til å ha muligheten til å svare, å gjøre meg forstått og sånn.

Gunnar: Ehm.. Ja man lærte jo å.. fikk øvd på å snakke spontant. Selv om jeg ikke husker alle ordene sånn som jeg sa det, så vil jeg jo si at jeg liksom lærte å snakke mer spontant.

Tobias: Ja, i hvert fall at det var litt lettere å være muntlig. OG det er jo en veldig god øvelse.

Ingvild: De lærte jo at de kunne klare å kommunisere på tysk selv om de ikke er så flinke, jeg forsto jo hva de mente da. Men det hadde kanskje ikke fungert helt i Tyskland.

Henrik: (...) Men generelt sett så føler jeg bare at du forbedrer den evne til å snakke spontant og spytt ut ordene raskere. I forhold til det du kanskje kunne fra før (...) Vi fikk oppleve at selv om vi gjorde feil forsto vi andre.

Henrik: Nei det kan være i mange situasjoner det. Gjerne i Tyskland da, eller hvis du treffer tyskere. Så kan det ofte være stressende hvis de er utålmodige og du kanskje ikke er så god i tysk, så da er det bra å ha evnen til å være litt mer effektiv og ja... tørr å gjøre feil for å heller få budskapet litt fortere frem.

Lukas: Nei, at du ikke alltid må perfektjonere språket, men tilpasse situasjonen du er i.

Daniel: Mer gradvis progresjon

Tobias: Vi endte opp med 8 moduler da og det var mye vanskeligere.

Gunnar: Kanskje noe som gjorde at man brukte flere forskjellige ord? Jeg følte at det som regel var slik at når man kunne modulene litt så var det de samme tingene man kunne si hver gang på en måte. Men kanskje det kunne vært en måte å få brukt flere forskjellige uttrykk.

Henrik: Så ja akkurat de symbolene kunne faktisk vært annerledes når vi snakker om forbedringer. Kanskje et hundehode, en katt og ja andre ord som vi enten kan eller i hvert fall ord som eksisterer. Selv om snakkingen er viktigst så var det kanskje ved symbolene vi kunne lært noen ord, men så er det bare tulle-symboler.

Daniel: Jeg tror også at det [hvorfor tysksnakkingen var lettere] er det at vi fikk noen av ordene på forhånd. Vi fikk jo sånn «Drähte» var vel ledninger, så hadde vi på den store knappen også husker jeg. Da har du ordene, da er det lettere. Du har noen ord og da er det lett å på en måte kommunisere med den andre, også som kan de samme ordene som deg.

Knut: Brukte dere det arket med symbolbeskrivelser?

Henrik: Ja, det fungerte bra det. Det var veldig vanskelig å beskrive symbolene uten.

Knut: Ja, noen av dem er jo ganske håpløse.

Henrik: Sånn en rar A og kruseduller. Veldig vanskelig å forklare uten arket.

Knut: Hva hadde dere gjort uten arket tror du?

Henrik: Da måtte vi nesten ha tegnet til hverandre hvordan det så ut. Hadde kanskje mistet en del snakking.

Ingvild: Jeg synes det egentlig gikk ganske greit. Men kanskje sånn hvis man deler ut manualheftet enda tidligere og bruker mer tid på å lese gjennom. Blir kanskje litt for gjennomgående, men gjerne lettere for alle.

Ragnhild: Sånn som jeg sa i sted at vi kanskje skulle hatt ting som vi måtte si, eller måtte ha med, for at du skal utfordre deg selv hele tiden. Og passe på at det ikke blir for enkelt, så det ikke blir kjedelig, men utfordre deg selv hele tiden.