

5 Empirische Untersuchung Teil I: Die Wirkung von Sprachlernspielen auf Motivation und Lernfortschritt von DaF-Lernenden in China

5.1 Forschungsphase Wintersemester 2016–17

5.1.1 Forschungsdesign Wintersemester 2016–17

Die experimentelle Phase der Forschung beginnt erst in der fünften Semesterwoche nach der dreiwöchigen Einführung von Phonetik (Einheit 1 vom Lehrwerk), weil es in den ersten zwei Wochen eine Umstrukturierung des Stundenplans der Lernenden gibt und die Lehrveranstaltungen in der vierten Woche wegen nationaler Feiertage ausfällt. Im WS 2016–2017 wird das Erlernen von vier Einheiten¹⁸ und eine dreiwöchige Wiederholungsphase am Ende des Semesters geplant (siehe Abbildung 9).

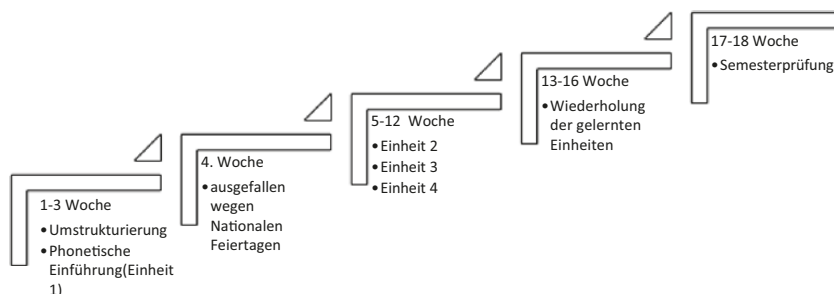


Abbildung 9: Überblick des Plans WS 2016–17

Während des Semesters werden verschiedene Datenerhebungsmethoden verwendet, die in der Abbildung 10 dargestellt werden.

18 Wegen der Bildungsdiskrepanz kann die Einheit nicht in dem im Lehrerhandbuch empfohlenen Tempo (siehe Kapitel 4.2.3) durchgeführt werden.

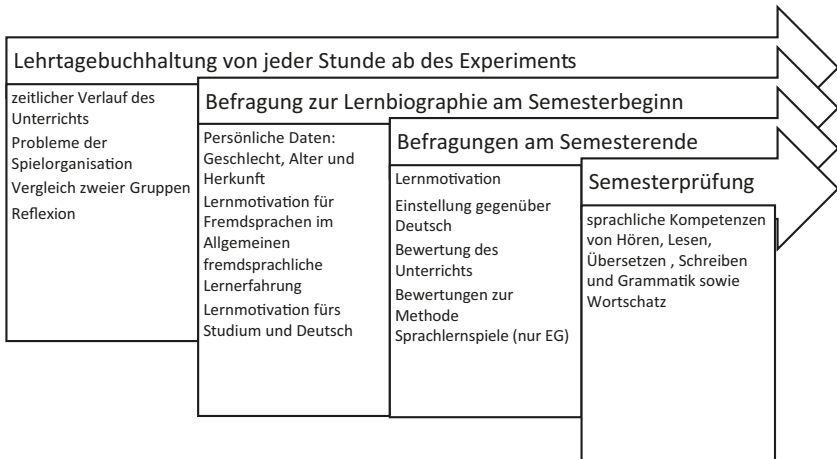


Abbildung 10: Übersicht der Datenerhebungsmethoden im WS 2016–17

Die Befragungen am Semesterende bestehen aus zwei unabhängigen Teilen:

1. Befragung zur Motivation und Unterrichtsbewertung für beide Gruppen (siehe Anhang 2)
2. Befragung zur Einstellung und Bewertung gegenüber Sprachlernspielen für nur EG (siehe Anhang 3)

In der Befragung zur Motivation und Unterrichtsbewertung werden Items zu den folgenden Kriterien gegeben:

Tabelle 10: Kriterien und Itemüberblick der Befragung zur Lernmotivation und Unterrichtsevaluation WS 2016–17

Kriterien	Operationalisiert in den Items Nr.
Einstellung gegenüber Fremdsprache bzw. Deutsch	1 (1.1–1.6), 3
Selbstvertrauen bezüglich Fremdsprachenlernen	2
Investierte Lernzeit außerhalb des Unterrichts	4
Motivation im Unterricht beim Deutschsprechen	5.1, 5.2
Interaktivität im Unterricht	5.3–5.6, 6
Wissen zur interkulturellen Kommunikation	7 (7.1–7.3)
Evaluation des Unterrichts und des Unterrichtsplans	8 (8.1–8-8), 9, 10

Ziel der Befragung ist, potenzielle Unterschiede von Motivation, Interaktion und Unterrichtsevaluation zwischen zwei Gruppen herauszufinden.

Eine Befragung zum Einsatz der Sprachlernspiele für die EG wird am Ende des Semesters durchgeführt, um die Bewertung sowie Meinungen über den Einsatz von Sprachlernspielen von Lernenden zu sammeln. Diese Befragung besteht aus folgenden Kriterien:

Tabelle 11: Kriterien und Itemüberblick der Befragung zum Einsatz von Sprachlernspielen WS 2016–17

Kriterien	Operationalisiert in den Items Nr.
Über den Einsatz von Sprachlernspielen im Unterricht allgemein	1, 2
Über die Funktionen von Sprachlernspielen im Unterricht	3 (3.1–3.13)
Über Einzelheiten der eingesetzten Spiele in dem Semester	4 (4.1–4.9)
Über bevorzugte Spieltypen sowie zur Verfügung stehende Zeit	5, 6
Stellungnahme zum Unterricht mit oder ohne Sprachlernspiel	7, 8, 9, 10

Die Ergebnisse dieser Befragung sollen Einzelheiten zum Spieleinsatz im Unterricht liefern. Damit soll herausgefunden werden, ob und ggf. wie die Spiele in den Augen der Studierenden funktionieren, welchen Spieltyp sie bevorzugen und ob sie spielen möchten, wenn ja, wie lange und wie überhaupt.

Der potenzielle Unterschied beim Lernfortschritt wird durch die Leistungen der Semesterprüfung überprüft.

5.1.2 Auswertung und Analyse zu der Befragung zur Motivation und Unterrichtsevaluation im Wintersemester 2016–17

Die schriftliche Befragung zur Motivation und Unterrichtsevaluation (siehe Anhang 2) wird in der 14. Woche am 12. Dezember 2016 im Unterricht durchgeführt. Die Anonymität der Befragung wird bekannt gemacht. Die Studierenden wissen, dass die Befragung auf ihre Benotung keinen Einfluss ausüben kann. Die Befragung wird durch einen Pretest von 4 Personen mehrmals überprüft und verbessert, um sicherzustellen, dass die Fragen verständlich wirken und die Zeit des Beantwortens nicht länger als 15 Min. ist. Die Befragung ist in der Muttersprache der Lernenden (Chinesisch) verfasst.

Insgesamt sind 56 beantwortete Fragebögen in die Auswertung einbezogen. Darunter 26 von der EG, 30 von der KG.

Folgenden Hypothesen werden aufgestellt:

1. Die EG ist mehr motiviert als die KG.
2. Die EG gibt dem Unterricht eine bessere Bewertung als die KG.
3. Der Unterricht der EG wird interaktiver als der von der KG bewertet.

Um zu überprüfen, ob zwei zu vergleichende Stichproben signifikante unterschiedliche Messewerte zeigen, kann man den „t-Test“ benutzen. Die Voraussetzung für die Anwendbarkeit des „t-Tests“ ist die Normalverteilung der Variablen (vgl. Settineri 2012, S. 263). Die Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov Tests durch SPSS (siehe Anhang 5) zeigen aber, dass die Befragungsergebnisse keiner Normalverteilung entsprechen, D (KG)= 30, $p < 0.05^{19}$; D (EG)= 26, $p < 0.05$. In diesem Fall kann man den Mann-Whitney-U-Test (MWU-Test) benutzen, um signifikante unterschiedliche Messwerte zu überprüfen (vgl. Settineri 2012, S. 262; Qin und Bi 2016, S. 309). Um ein einheitliches statistisches Verfahren des Projekts zu sichern, werden alle Daten im gesamten Projekt mit MWU-Test durch SPSS analysiert.

Aus Ergebnissen der MWU-Tests (siehe Anhang 6) wird ersichtlich, dass nur bei Item 1.3, 5.5, 6 und 8.6 signifikante Unterschiede zwischen beiden Gruppen festgestellt werden können. Im Anschluss daran sollen diese 4 Items jetzt unter die Lupe genommen werden.

Tabelle 12: Überblick der Items mit signifikantem Unterschied von der Befragung zur Motivation und Unterrichtsevaluation WS 2016–17

Item	Mittelwert		Mann-Whitney-U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (zweiteilig)	P. (= Sig./ 2)
	EG(26)	KG(30)					
1.3	3.0769	2.3000	261	726	-2.224	0.026	0.013*
5.5	3.5769	3.0333	278.5	743.5	-1.889	0.059	0.0295*
6	4.5769	3.7667	152.5	617.5	-4.223	0	0*
8.6	2.5385	2.9000	272.5	623.5	-2.361	0.018	0.009*

Zu Item 1.3 „Wenn ich kann, will ich lieber Englisch lernen. (1 ich stimme gar nicht zu - 5 ich stimme völlig zu)“ ist die einteilige Signifikanz $p = 0.013 < 0.05$ zu sehen. Damit kann man feststellen, dass die EG Englisch signifikant mehr den

19 In der Fremdsprachenforschung wird in der Mehrzahl der Studien das folgende Signifikanzniveau (P) zugrunde gelegt: $p > 0.05$ nicht signifikant, $p \leq 0.05$ signifikant, $p \leq 0.01$ sehr signifikant, $p \leq 0.001$ hoch signifikant (vgl. Settineri 2012, S. 260f.). In der vorliegenden Arbeit wird die signifikante Zahl bzw. höhere Zahl mit * gekennzeichnet.

Vorzug vor Deutsch gibt als die KG. Das lässt sich aus der Tatsache herleiten, dass 13 Studierende der EG Englisch lernen wollten, aber wegen organisatorischer Gründe das Fach nicht wechseln konnten.

Zur Interaktion im Unterricht zeigen die zwei Gruppen einen deutlichen Unterschied: Item 5.5 „Im Deutschunterricht mache ich die Aufgaben meistens mit meinen Kommilitonen zusammen... (1 ich stimme gar nicht zu - 5 ich stimme völlig zu)“ zeigt einen signifikanten Unterschied: $p \approx 0.03 < 0.05$. Damit wird die höhere Interaktivität von der EG bestätigt. Dieser Unterschied wird vom Item 6 noch deutlicher hervorgehoben. Unter Item 6 „Bitte bewerten Sie die Interaktivität im Unterricht im Allgemein (1 sehr schwach - 5 sehr stark)“ findet man hoch signifikanten Unterschied, $p = 0.00 \leq 0.001$. Das heißt, dass der Unterricht von den Lernenden der EG deutlich interaktiver als von den Lernenden der KG bewertet wird.

Der hochsignifikante Unterschied ($p = 0.009 < 0.01$) bei Item 8.6 „Bitte bewerten Sie, ob folgende Faktoren im Unterricht zeitlich richtig behandelt werden (1. zuwenig Zeit - 5 zu viel Zeit): Übungen zum Leseverständnis“ beweist, dass die Lernenden der EG der Meinung sind, dass im Unterricht mehr Zeit dem Leseverständnis gewidmet werden soll, während die Lernenden der KG die Zeit für angemessen halten. Das lässt vermuten, dass die EG wegen der Sprachlernspiele die Leseverständnis-Übungen nicht wie gewöhnlich wahrnehmen.

Außer den genannten statistisch signifikanten Unterschieden zur Unterrichtsinteraktion und dem Vorziehen der Sprache des Lernenden, soll auch die Selbsteinschätzung der Sprachlernfähigkeit unter die Lupe genommen werden, um die potenzielle Änderung während des Semesters zu erkennen.

Zur Item 2 „Bitte bewerten Sie Ihre Sprachlernfähigkeit im Allgemeinen. (1 sehr schlecht - 5 sehr gut)“ gibt die EG leicht höhere Selbsteinschätzungsnoten in den Rohdaten an. Die einteilige Signifikanz $p = 0.252/2 = 0.126 > 0.05$ deutet allerdings darauf hin, dass die EG keine statistisch signifikant bessere Bewertung der eigenen Sprachlernfähigkeit als die KG angibt.

Tabelle 13: Ergebnisse vom MWU-Test von Item 2 der Befragung zur Motivation und Unterrichtsevaluation WS 2016–17

Item	Mittelwert		Mann-Whitney-U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (zweiseitig)	P. (= Sig./ 2)
	EG(26)	KG(30)					
2	2.5385	2.2000	324.5	789.5	-1.146	0.252	0.126

Im Vergleich zur Befragung am Semesteranfang zur Lernbiographie kann man aber eine Steigerung in beiden Gruppen beobachten: EG +0.63, KG +0.31. Werden die Daten mit dem MWU Test überprüft, kann festgestellt werden, dass die Selbstbewertung am Anfang und am Ende des Semesters bei der KG keinen signifikanten Unterschied zeigt: $p = 0.073 > 0.05$, während man einen signifikanten Unterschied bei der EG feststellen kann: $p = 0.016 < 0.05$:

Tabelle 14: Ergebnisse vom MWU-Test von Item 2 am Anfang und Ende des Semesters WS 2016–17

Gruppe	Mittelwert Semesteranfang	Mittelwert Semesterende	Steigerung der Bewertung	Mann-Whitney-U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (zweiseitig)	P. (= Sig./2)
EG	1.91	2.54	+ 0.63	197.000	473.000	-2.140	.032	0.016*
KG	1.89	2.2	+0.31	408.500	1003.500	-1.454	.146	0.073

Die statistischen Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden der EG ihre eigenen Sprachlernkompetenzen am Semesterende deutlich höher als am Semesteranfang einschätzen. Auf Basis der Daten scheint es naheliegend, dass das Selbstvertrauen bezüglich des Fremdsprachenlernens der EG im WS 2016–17 deutlich verbessert wird, während das der KG keine signifikante Änderung zeigt.

Aus der statistischen Auswertung wird geschlossen, dass die Hypothese 1 „Die EG ist mehr motiviert als die KG.“ bestätigt werden kann. Während beide Gruppen keinen statistisch signifikanten Unterschied zum Stellenwert der Zielsprache zeigen, erreicht die EG mit Sprachlernspielen eine signifikant erhöhte Selbsteinschätzung ihrer Sprachlernkompetenz als die KG ohne Sprachlernspiele.

Die Hypothese 3 „Der Unterricht der EG wird interaktiver als der von der KG bewertet.“ wird durch das hohe Signifikanzniveau von Item 5.5 und 6 bestätigt.

Allerdings verspricht die höhere Interaktivität keine höhere Bewertung des Unterrichts. Bei der Unterrichtsbewertung von Item 9 zeigen die Ergebnisse beider Gruppen keinen signifikanten Unterschied: $P = 0.464/2 = 0.232 > 0.05$ (siehe Tabelle 15). Die Hypothese 2 „Die EG gibt dem Unterricht eine bessere Bewertung als die KG“ muss widergelegt werden.

Tabelle 15: Ergebnisse vom MWU-Test von Item 9 im WS 2016–17

Item 9 Bitte bewerten Sie Deutschunterricht im Allgemein. (1 sehr schlecht-5 sehr gut)	Mittelwert		Mann- Whitney- U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (zweiteilig)	P. (= Exact Sig./ 2)
	EG	KG					
	(26)	(30)					
	4.15	4.03	350.000	815.000	-.732	.464	0.232 >0.05

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Vermittlungsweg mit Sprachspielen zu keinem signifikanten Unterschied bei der Unterrichtsevaluation führt, aber die Interaktion im Unterricht erhöht und die Motivation der Lernenden teilweise verbessern kann.

5.1.3 Auswertung und Analyse zu den Ergebnissen der Semesterprüfungen im Wintersemester 2016–17

Die Englisch-Einstufungstestergebnisse²⁰ am Anfang des Semesters werden überprüft, um feststellen zu können, ob die zwei Gruppen einen signifikanten Unterschied in der Englisch-Leistung zeigen.

Tabelle 16: Ergebnisse vom MWU-Test des Englischemstufungstests

Englisch- Einstufungs- test	Mittelwert		Mann- Whitney- U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (zweiteilig)	P. (= Asymp. Sig./ 2)
	EG	KG					
	(30)	(36)					
	33.17	30.85	451.500	1117.500	-1.141	.254	0.127 >0.05

Das Ergebnis lässt keinen signifikanten Unterschied der Englischprüfungsnoten zwischen den zwei Gruppen erkennen ($P = 0.127 > 0.05$). Das bedeutet, dass die beiden Gruppen am Anfang des Semesters gleiches fremdsprachliches Niveau und gleiche Lernfähigkeit zeigen.

20 Rohdaten sehen Anhang 7: Notenübersicht der Semesterprüfung Wintersemester 2016–17 sowie Einstufungstestnote und Abiturnote vom Englisch

Nach der 16-wöchigen Vorlesungszeit nehmen die Lernenden in der 18. Woche des WS 2016–17 an der Semesterprüfung für Deutsch teil. Die Prüfung besteht aus zwei Klausuren:

Klausur 1: Test für Hörverstehen, Übersetzen und Schreiben;

Klausur 2: Test für Grammatik, Wortschatz und Leseverstehen.

Jeder Test ermöglicht insgesamt 100 Punkte, 60 Punkte heißt bestanden. Die Notenverteilung zu jeder Teilfertigkeit ist wie folgt dargestellt:

Tabelle 17: Übersicht der Notenverteilung der Semesterprüfung WS 2016–17

Klausur 1	Gesamtpunkt Teilfertigkeiten	Klausur 2	Gesamtpunkt Teilfertigkeiten
Hörverstehen	50	Grammatik und Wortschatz	75
Übersetzen	40	Leseverstehen	25
Schreiben	10		

Die Prüfung findet am 9. Jan. 2017 in einem Hörsaal statt, in dem die EG und die KG die Prüfung zusammen absolvieren. 2 Aufsichtslehrende sind für die Verteilung und das Einsammeln der Prüfungsbögen sowie die Beaufsichtigung der Prüfung verantwortlich. Die gesamte Prüfung dauert 150 Min. Die Prüfungsteilnehmer bekommen erst die Prüfungsbögen von Klausur 1. Wenn sie mit der Klausur 1 fertig sind, melden sie sich, um die Prüfungsbögen der Klausur 1 abzugeben und die der Klausur 2 zu bekommen.

Der Inhalt der Prüfung und die Struktur der Items entsprechen den gelernten Einheiten und den Übungen des WS 2016–17. Beide Gruppen haben den gleichen Inhalt gelernt. Studierende der EG haben manche Übungen spielerisch erarbeitet, während die der KG nach der Angabe des Lehrwerks geübt haben.

Insgesamt haben 30 Studierende aus der EG und 36 Studierende aus der KG an der Prüfung teilgenommen. Folgende Hypothese wird gestellt und soll überprüft werden:

Die EG mit Sprachlernspielen zeigt bessere Leistung als die KG ohne Sprachlernspiele.

Die Klausurergebnisse²¹ werden durch SPSS mit dem MWU- Test analysiert, um einen möglichen statistischen Unterschied in beiden Gruppen herauszufinden. Die MWU-Test-Ergebnisse sind wie folgt dargestellt:

21 Rohdaten von Prüfungsnoten siehe Anhang 7: Notenübersicht der Semesterprüfung Wintersemester 2016–17 sowie Einstufungstestnote und Abiturnote vom Englisch.

Tabelle 18: Ergebnisse vom MWU-Test der Klausur 1

Gesamtnote Klausur 1	Mittelwert		Mann- Whitney- U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (zweiteilig)	P. (= Sig./ 2)
	EG (30)	KG (36)					
	62.48	64.20	527.000	1193.000	-.167	.867	0.434 > 0.05

Tabelle 19: Ergebnisse vom MWU-Test der Klausur 2

Gesamtnote Klausur 2	Mittelwert		Mann- Whitney- U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (zweiteilig)	P. (= Sig./ 2)
	EG (30)	KG (36)					
	57.61	60.9	483.500	948.500	-.728	.467	0.234 > 0.05

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass kein statistisch signifikanter Unterschied bei der Gesamtnote beider Klausuren festgestellt werden kann.

Wenn man die Teilkompetenzen beider Gruppen betrachtet, zeigt sich ein signifikanter Unterschied bei der Fertigkeit Schreiben: $P = 0.04 < 0.05$ (siehe Tabelle 20). Das heißt, dass die Studierenden der EG statistisch bessere Noten beim Schreiben als die der KG bekommen haben.

Tabelle 20: Ergebnisse vom MWU-Test der Teilfertigkeiten WS 2016–17

Note der Teilfertigkeiten	Mittelwert		Mann- Whitney- U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (zweiteilig)	P. (= Sig./ 2)
	EG (30)	KG (36)					
Hörverstehen	32.33	32.9	519.000	984.000	-.272	.786	0.393 > 0.05
Übersetzen	24.15	25.89	527.000	992.000	-.168	.867	0.4335 > 0.05
Schreiben*	6*	5.42	406.000	1072.000	-1.751	.080	0.04 < 0.05*
Grammatik und Wortschatz	37.8	40.83	474.500	939.500	-.844	.399	0.1995 > 0.05
Leseverstehen	19.8	20.07	507.500	972.500	-.420	.675	0.3375 > 0.05

Aufgrund der MWU-Testergebnisse der Semesterprüfung lässt sich sagen, dass die Vermittlungswege zu keinem signifikanten Unterschied in der Gesamtleistung führen. Die Hypothese „Die EG mit Sprachlernspielen zeigt bessere Leistung als die KG ohne Sprachlernspiel“ wird nur bei der Teilfertigkeit Schreiben bestätigt.

Mit Hilfe von SPSS kann man den Index der lexikalischen Vielfalt der Leistungen bekommen, der einen tieferen Blick auf die Leistung erlaubt und die Ergebnisse differenzierter betrachten lässt (vgl. Grum 2012, S. 274). Für jede Probandengruppe wird der jeweilige Leistungsmittelwert, der Median, die Standardabweichung und die Spannweite innerhalb der Gruppen gezeigt (siehe Tabelle 21).

Die Klausurnoten der EG weisen eine höhere Streuung auf als die der KG, was an den höheren Werten für die Standardabweichung und die Spannweite zu erkennen ist. Das heißt, dass die Heterogenität der Klausurnoten von der EG bezüglich der lexikalischen Vielfalt größer als die von der KG ist.

Auf der anderen Seite sieht man auch, dass die Standardabweichung der KG des Englischeinstuftungstests höher als die der EG ist. Das heißt, dass die Heterogenität der EG am Anfang des Semesters kleiner als die der KG ist.

Tabelle 21: Übersicht des Index lexikalischer Vielfalt der Semesterprüfung WS 2016–17

Index	Mittelwert		Median		Standardabweichung		Spannweite	
	EG (30)	KG (36)	EG (30)	KG (36)	EG (30)	KG (36)	EG (30)	KG (36)
Gesamtnote Klausur 1	62.48	64.2	66	65	18.24*	12.55	64.5*	57
Hörverstehen	32.33	32.9	32	33.5	5.381	5.83*	20	26*
Übersetzen	24.15	25.89	26.75	29.5	12.14*	8.32	38.5*	30
Schreiben	6	5.42	7	6	2.8*	1.84	10*	8
Gesamtnote Klausur 2	57.61	60.9	60.38	6.25	18.77*	15.46	74.5	75.5*
Grammatik und Wortschatz	37.8	40.83	39.13	42.5	15.6*	12.7	59.5*	53.25
Leseverstehen	19.8	20.07	21.5	21.25	4.48	4.72*	16	23.5*
Englischeinstuftungstest	33.17	30.85	33.25	32	5.74	7.52*	28*	27.5

Die Erhöhung der Heterogenität der EG deutet darauf hin, dass sich die Leistungsdifferenzierung innerhalb der EG im WS 2016–17 vergrößert hat. Um das zu veranschaulichen, wird die Gesamtnote der Klausur 1 von beiden Gruppen als Beispiel für ein Streudiagramm genommen. Das Diagramm (siehe Abbildung 11) stellt die Verteilung der Gesamtnote Klausur 1 beider Gruppen dar und zeigt demzufolge, dass die Ergebnisse vieler Studierende der KG zwischen 70 und 80 liegen, während die Noten der EG gestreuter sind. Die Note der EG sind entweder gut (höher als 70) oder schlecht (niedriger als 60).

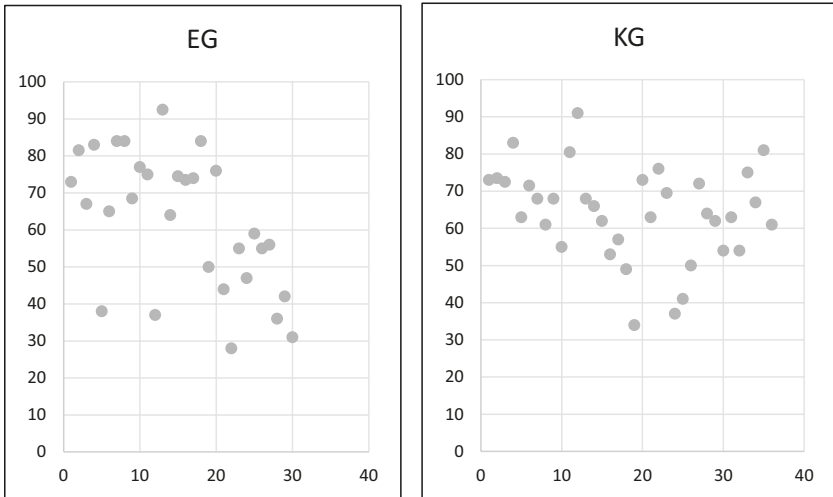


Abbildung 11: Streudiagramm von Gesamtnote der Klausur 1 WS 2016–17

Das könnte darauf schließen lassen, dass die neue Methode bzw. der Einsatz der Sprachlernspiele entweder sehr gut oder gar nicht akzeptiert wird. Man kann sich fragen, ob die Studierenden der EG mit der spielerischen Methode nicht zurecht kommen können. Deswegen ist es nötig, die Ergebnisse der Befragung zum Einsatz der Sprachlernspiele zuerst zu evaluieren, um die Unterschiedlichkeit vom Einfluss der neuen Methode näher zu betrachten.

5.1.4 Auswertung und Analyse zu der Befragung zum Einsatz der Sprachlernspiele im Wintersemester 2016–17

Die Befragung zum Einsatz der Sprachlernspiele (siehe Anhang 3) wird in der EG in der 14. Woche durchgeführt. Die Anonymität der Befragung wird bekannt gemacht. Die Studierenden wissen, dass die Befragung auf ihre Benotung keinen Einfluss ausüben kann. Die auf die Muttersprache der Lernenden hin verfasste Befragung wird auch durch einen Pretest von 4 Personen mehrmals überprüft und verbessert.

Insgesamt sind 21 Fragebogen in die Auswertung einbezogen.

Die Ergebnisse der ersten zwei Fragen zeigen, dass die Studierenden merken, dass eine neue Methode bzw. das Sprachlernspiel im Unterricht eingesetzt wird und die Interaktivität im Unterricht sehr hoch ist.

Tabelle 22: Übersicht der Ergebnisse von Item 1 und 2 von der Befragung zum Einsatz der Sprachlernspiele WS 2016–17

Item	1	2	3	4	5	Mittelwert
1. Haben Sie bemerkt, dass es Sprachlernspiele im Unterricht gibt? (1 gar nicht - 5 sehr deutlich)	1	1	1	2	16	4.48
2. Wie sieht die Interaktivität dieser Lehrmethode Ihrer Meinung nach aus? (1 sehr schwach - 5 sehr hoch)	0	0	1	5	15	4.67

Die Auswertung der Items über die Funktionen von Sprachlernspielen (siehe Tabelle 23) deutet darauf hin, dass die Lernenden zustimmen, dass Sprachlernspiele das Erlernen von Grammatik und Wortschatz interessanter machen, und sie angstabbauend sind. Sie sind der Meinung, dass Sprachlernspiele die sprachliche Kompetenz fördern, zum autonomen Lernen beitragen, und die Kommunikation in der Gruppe verbessern können.

Tabelle 23: Übersicht der Ergebnisse von Item 3 von der Befragung zum Einsatz der Sprachlernspiele WS 2016–17

Stimmen Sie die folgenden Aussagen zum Sprachlernspiel zu? (1 gar nicht - 4 völlig Sprachlernspiele...	1	2	3	4	Mittelwert
3.1...machen Grammatiklernen interessanter.	0	1	14	6	3.24
3.2...machen Wortschatzlernen interessanter.	0	4	10	7	3.14
3.3...bauen Angst beim Sprechen ab.	0	3	13	5	3.1
3.4...erhöhen meine Sprechzeit auf Deutsch im Unterricht.	0	2	14	5	3.14
3.5...erhöhen meine sprachliche Kompetenz im allgemein	0	3	14	4	3.05
3.6...verbessern die Kommunikation zwischen mir und den Kommilitonen	0	0	15	6	3.29
3.7...geben mir Chancen, im Unterricht Zeit für Regelfinden zu haben und autonom zu denken.	0	2	15	4	3.1
3.8...erhöhen die Autonomie beim Sprachlernen.	0	7	11	3	2.81
3.9... erhöhen die Konzentration im Unterricht.	0	0	15	6	3.29
3.10... bringen Abwechslung im Unterricht.	0	0	8	13	3.62
3.11... sind hilfreich für Fremdsprachenlernen im allgemeinen.	0	0	13	8	3.38
3.12...sind interessant, aber für mich etwas zu schwer.	3	11	5	2	2.29
3.13...sind Zeitverschwendung im Unterricht.	11	10	0	0	1.48

Nach der Befragung kann man feststellen, dass Sprachlernspiele die Konzentration erhöhen und den Unterricht abwechslungsreicher machen können. Die Lernenden sind sich darin einig, dass Sprachlernspiele keine Zeitverschwendung im Unterricht sind und keine Überforderung verursachen.

Zur Einsatzzeit der Sprachlernspiele im Unterricht teilen die Studierenden verschiedene Meinungen. Die Mehrheit der Lernenden (10) ist der Meinung, dass die Spiele 50 % bis 90 % der Unterrichtszeit einnehmen sollen, weil Sprachlernspiele das Lernen und ihre Konzentration fördern können. 8 Lernende sind der Meinung, dass 30 % bis 50 % der Unterrichtszeit für Sprachlernspiele ausreichend ist, weil genügend Zeit für eine Zusammenfassung und die Faktenerklärung bleiben soll.

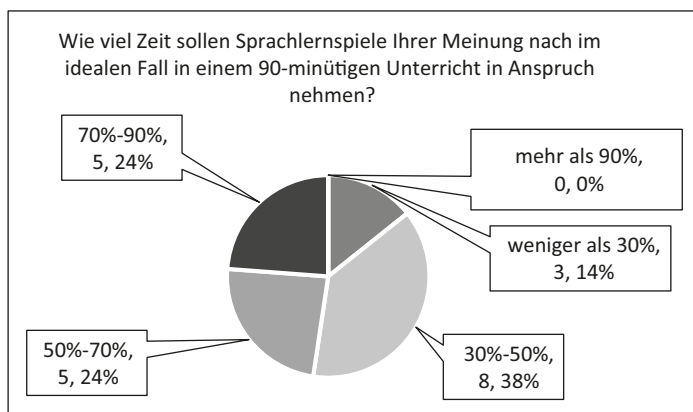


Abbildung 12: Die Ergebnisse von Item 6 der Befragung zum Einsatz der Sprachlernspiele WS 2016–17

Alle befragten Lernenden bevorzugen Unterricht mit Sprachlernspielen, und alle möchten, dass Sprachlernspiele im kommenden Semester eingesetzt werden.

Tabelle 24: Übersicht der Ergebnisse von Item 7 von der Befragung zum Einsatz der Sprachlernspiele WS 2016–17

7. Welche Unterrichtsform gefällt Ihnen besser?	Unterricht ohne Sprachlernspiel	Unterricht mit Sprachlernspiel
	0	21

Tabelle 25: Übersicht der Ergebnisse von Item 8 von der Befragung zum Einsatz der Sprachlernspiele WS 2016–17

8.Hoffen Sie, dass Sprachlernspiele im nächsten Semester weiter benutzt werden?	Ja	Nein
	21	0

Als Begründungen schreiben Sie:

Tabelle 26: Übersicht der Begründungen von Item 10 von der Befragung zum Einsatz der Sprachlernspiele WS 2016–17

Bitte begründen Sie ihre Auswahl:

Diese Methode ist viel besser als die in der Oberschule.

Es hilft uns, die Leistung zu verbessern.

Das Wissen ist leichter zu merken, und die Atmosphäre ist aktiver.

Sprachlernspiele helfen beim Lernen. × 5

Beim Lernen spielen und im Spiel lernen ist mir eine nicht schlechte Idee.

Mehr Zeit für Kommunikation im Unterricht.

Erhöht mein Interesse fürs Lernen.

Ich kann ohne Stress lernen. × 2

Ich kann mich besser konzentrieren.

Sprachlernspiele machen den Deutschunterricht besonders.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Effekte von Sprachlernspielen, die im Kapitel 3.3 diskutiert werden, weitgehend von den Lernenden wahrgenommen und akzeptiert werden. Studierende sind der Meinung, dass Sprachlernspiele dabei helfen können, das Gelernte in einer interessanten Weise besser und effizienter zu verstehen. Es fördert die Kommunikation und baut Angst ab. Alle wollen in der Zukunft weiter mit Sprachlernspielen lernen.

5.1.5 Schlussfolgerung der Forschungsphase Wintersemester 2016–17

Die Befragungsergebnisse zum Einsatz der Sprachlernspiele sprechen dafür, dass Sprachlernspiele hinsichtlich der Motivation und sprachlicher Leistung effizient sein sollen. Gegenüber dieser optimistischen subjektiven Einschätzung deuten die statistischen Ergebnisse der Prüfungen jedoch an, dass kein signifikanter Unterschied der Prüfungsleistungen der Gruppen festgestellt werden kann. Die

Analyse der Befragung zur Motivation und Unterrichtsevaluation lässt erkennen, dass die EG eine erhöhte Interaktivität und Selbstevaluation zeigen, aber keine bessere Einstellung gegenüber Deutsch oder eine positivere Unterrichtsbeurteilung²² einnehmen.

Die Hypothese 1 *„Lernende, die DaF-Unterricht mit Sprachlernspielen besuchen, sind in einer vergleichbaren Situation signifikant mehr motiviert, als Lernende in einem lehrerzentrierten DaF-Unterricht ohne Sprachlernspiele.“* wird teilweise bestätigt, während die Hypothese 2 *„Lernende, die den DaF-Unterricht mit Sprachlernspielen besuchen, entwickeln in einer vergleichbaren Situation bessere sprachliche Kompetenzen als Lernende in einem lehrerzentrierten DaF-Unterricht ohne Sprachlernspiele.“* widerlegt wird. Darüber hinaus gibt es Anzeichen dafür, dass der Leistungsunterschied innerhalb der EG größer geworden ist, da die Heterogenität der Semesterprüfungsnoten von der EG größer als die von der KG ist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Sprachlernspiele das subjektive Lernerlebnis der Probanden deutlich verbessern können. Diese Verbesserung muss jedoch nicht zu einem besseren Lernfortschritt führen.

Ein möglicher Grund könnte darin liegen, dass es bei den Prüfungen zu viele Störvariablen gibt. Die Effizienz von Sprachlernspielen hinsichtlich Lernfortschritt wird durch zwei Tests am Ende des Semesters überprüft. Es gibt allerdings sehr viele Störfaktoren im Test: Stress, Abschreiben usw. Eine einmalige Prüfung am Semesterende kann keinen Überblick des gesamten Lernfortschritts während des Semesters hervorbringen. Mehrere Tests zu verschiedenen Zeitphasen können wahrscheinlich ein umfassenderes Bild dafür liefern.

Darüber hinaus könnte die Lernerfahrung dabei auch eine wichtige Rolle spielen. Da Deutsch nicht die erste gelernte Fremdsprache der Zielgruppe ist, haben alle Studierende mindestens 6 Jahre Englisch im traditionellen lehrerzentrierten Fremdsprachunterricht gelernt. Zur Rolle der Lernerfahrung pointiert Rösler (1994, S. 30–33):

Die Erfahrungen, die die Lernenden beim Lernen einer Fremdsprache schon gemacht haben, die vorherrschenden Lernverfahren ihrer Umgebung und die Veränderung von Weltansicht, die mit dem Lernen einer fremden Sprache einhergehen kann, eine bedeutende Rolle bei der Beschreibung von und vor allem bei Eingriffen in institutionell gesteuertes FL spielen sollten[...] Wer DaF lernt, hat zumindest schon seine eigene Muttersprache (und meistens eine andere Fremdsprache) erworben und sich im Laufe seiner Entwicklung ein Bild von der Welt gemacht, hat Routinen, Schemata, Denkweisen entwickelt, die beim Herangehen an die neue fremde Sprache Deutsch eine Rolle spielen. Weder beginnt er

22 Beide Gruppe haben den Unterricht als sehr gut bewertet.

erstmalig zu denken oder Kategorien zu bilden, noch ist es das erste Mal, dass er mit Kultur in Berührung kommt. Diesem Sachverhalt ist in Unterrichtsverfahren und Lehrwerken oft nicht immer ausreichend Rechnung getragen worden...

Roche (2013, S. 39) spricht eben dafür, dass die Anpassungsphase für einen erfolgreichen kommunikativeren Fremdsprachenunterricht mit Lernenden, die nur Erfahrung mit lehrerzentriertem Unterricht haben, von Bedeutung ist. Wenn man davon ausgeht, dass die Lernerfahrung der Zielgruppe ihre Leistung und Motivation stark beeinflussen kann, soll damit begründet werden, dass die Lernenden der EG eine neue Methode in 11 Wochen nicht völlig akzeptieren können. Der Leistungsstand der KG, die mit einer vertrauten Methode lernen, ist stabiler, während die EG Zeit braucht, sich die neue Methode anzupassen.

Die Tatsache, dass beide Gruppen den Unterricht gut bewertet haben, spricht dafür, dass beide Gruppen mit der Vermittlungsmethode zufrieden sind. Dieses Resultat soll näher betrachtet werden. Erstens kann man damit begründen, dass die Studierenden der EG mit der spielerischen Methode zufrieden sind. Zweitens ist die Zufriedenheit der KG eben auf Lernerfahrung zurückzuführen: Die konventionelle lehrerzentrierte Methode ist ihnen vertraut. Sie wissen nicht, dass ein Fremdsprachenunterricht anders bzw. interaktiv/kommunikativ und spielerisch gestaltet werden kann. Die niedrige Interaktivität und die lehrerzentrierte Methode führen deswegen zu keiner schlechten Unterrichtsbeurteilung.

Um herauszufinden, ob die Leistungs- und Motivationserhöhung durch die Lernerfahrung beeinflusst werden, ist es nötig, die Aktionsforschung fortzusetzen. Die Fortsetzung hilft dabei, die Wirkung der Sprachlernspiele in einer längeren Phase näher zu beobachten und zu analysieren.

5.2 Forschungsphase Sommersemester 2017

5.2.1 Forschungsdesign im Sommersemester 2017

Da der Einfluss der Lernerfahrung nicht außer Acht gelassen werden kann, soll eine zweite Phase der Aktionsforschung geplant werden. Da die zweite Phase als eine Verlängerung der ersten Phase betrachtet werden kann, soll die Gruppenverteilung identisch bleiben, nämlich Gruppe A als die KG und Gruppe B als die EG.

Durch die Befragung zum Einsatz der Sprachlernspiele im WS 2016–17 kann man festhalten, dass die eingesetzten Sprachlernspiele von den Lernenden positiv bewertet werden. Darüber hinaus weist die Auswertung der Befragung zur Motivation und Unterrichtsbeurteilung nach, dass die Lernenden beider Gruppen mit

dem Unterricht zufrieden sind. Infolgedessen muss keine Änderung hinsichtlich der Didaktisierung und Spieladaptionmethode vorgenommen werden.

Das heißt, dass die Probanden, die Untersuchungsmaterialien, die Adaption von Übungen als Spiele und die Unterrichtsplanung im SS 2017 die gleichen wie im WS 2016–17 sind. Es wird weiter mit den Lehrwerk-Reihen „Klick auf Deutsch“ und deren zugehörigen Übungsheften gearbeitet.

Am Ende des SS 2017 soll die gleiche Befragung zur Motivation und Unterrichtsevaluation sowie zum Einsatz der Sprachlernspiele aus WS 2016–17 durchgeführt werden, um mögliche Änderungen bei der Motivation, der Unterrichtsbewertung und dem Einsatz der Sprachlernspiele zu überprüfen.

In der zweiten Phase der Aktionsforschung sollen allerdings verstärkt Datenerhebungsmethoden für die Lernleistung verwendet werden, weil eine einmalige Prüfung am Ende des Semesters zu viele Störvariablen enthalten kann. Um die Störfaktoren zu relativieren, wird geplant, am Anfang des Semesters und nach dem Erlernen jeder Einheit einen C-Test in beiden Gruppen durchzuführen. Ein C-Test basiert auf dem Konzept der reduzierten Redundanz und soll den allgemeinen Sprachstand erfassen, gilt als objektiv und ist einfach in der Herstellung und Auswertung (vgl. Porsch 2014, S. 90; Huneke und Steinig 2013, S. 251).

Außerdem werden Kolleginnen zu beliebigen Sitzungen eingeladen, um den Unterricht zu beobachten. Damit kann herausgefunden werden, ob bei den Unterrichtsverläufen in den beiden Gruppen beobachtbare Unterschiede von Lehrenden festgestellt werden können, sodass die Effizienz des Sprachlernspiels aus einer Lehrenden-Perspektive evaluiert werden kann.

Die Befragung zur Motivation und Unterrichtsevaluation für beide Gruppen ist die gleiche wie im WS 2016–17 und wird zunächst analysiert. Zum Lernfortschritt beider Gruppen wird hier nicht nur die Semesterprüfung berücksichtigt, sondern auch die Ergebnisse der C-Tests werden analysiert. Dann kommt die Befragung zum Einsatz der Sprachlernspiele (siehe Anhang 4), die teilweise je nach den eingesetzten Spielformen des SS 2017 geändert wird, weil die Übungsformen und Übungsziele des SS 2017 anders sind als die im WS 2016–17. Schließlich werden die Daten der Unterrichtsbeobachtung der Lehrenden unter die Lupe genommen, um die Meinungen der Lehrerseite zu sammeln.

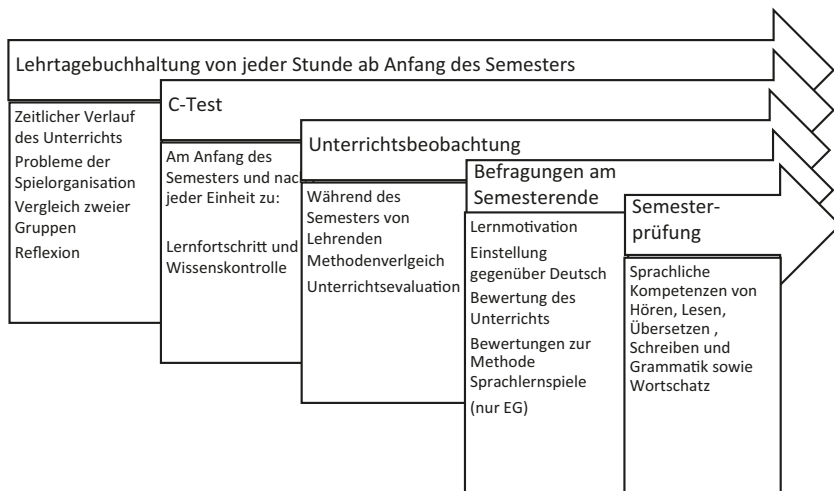


Abbildung 13: Übersicht der Datenerhebungsmethoden SS 2017

5.2.2 Auswertung und Analyse zu der Befragung zur Motivation und Unterrichtsevaluation im Sommersemester 2017

Die schriftliche Befragung zur Motivation und Unterrichtsevaluation wird am 2. Juni in der 14. Unterrichtswoche im Unterricht durchgeführt. Die Anonymität der Befragung wird bekannt gemacht. Die Fragen sind identisch mit der Befragung im WS 2016–2017.

Insgesamt werden 60 beantwortete Fragebogen in die Auswertung einbezogen. 25 von der EG, 35 von der KG.

Die gerichteten Hypothesen sind identisch mit den vom WS 2016–17:

1. Die EG ist mehr motiviert als die KG.
2. Die EG gibt dem Unterricht eine bessere Bewertung als die KG.
3. Der Unterricht der EG wird interaktiver als der von der KG bewertet.

Durch den MWU-Test mit SPSS kann man bei Item 5.3, 5.5, 5.6, 6, 7.2, 8.4 und 8.8 signifikante Unterschiede beobachten (siehe Anhang 8):

Tabelle 27: Übersicht der Items mit signifikantem Unterschied von der Befragung zur Motivation und Unterrichtsevaluation SS 2017

Item Nr.	Inhalt
5.3	Im Deutschunterricht habe ich genügend Zeit, mit meinen Kommilitonen zu kommunizieren. (1 ich stimme gar nicht zu – 5 ich stimme völlig zu)
5.5	Im Deutschunterricht mache ich die Aufgaben meistens mit meinen Kommilitonen zusammen. (1 ich stimme gar nicht zu – 5 ich stimme völlig zu)
5.6	Im Deutschunterricht mache ich die Aufgaben meistens allein. (1 ich stimme gar nicht zu – 5 ich stimme völlig zu)
6	Bitte bewerten Sie die Interaktivität im Unterricht im Allgemeinen. (1 sehr schwach-5 sehr stark)
7.2	Ich finde, dass der Deutschunterricht mir geholfen hat, die Welt kennenzulernen und zu verstehen. (1 ich stimme gar nicht zu – 5 ich stimme völlig zu)
8.4	Bitte bewerten Sie, ob folgende Faktoren im Unterricht zeitlich richtig behandelt werden: Übung zum Hörverständnis. (1 zu wenig Zeit- 5 zu viel Zeit)
8.8	Bitte bewerten Sie, ob folgende Faktoren im Unterricht zeitlich richtig behandelt werden: Übungen zur Kommunikationskompetenz. (1 zu wenig Zeit- 5 zu viel Zeit)

Tabelle 28: Ergebnisse von MWU-Tests von Items aus Tabelle 27

Item	Mittelwert (Rohdaten)		Mann-Whitney-U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (zweiseitig)	P. (= Sig./ 2)
	EG(25)	KG(35)					
5.3	3.16	2.57	300.500	930.500	-2.165	.030	0.015<0.05*
5.5	3.56	2.66	247.500	877.500	-2.951	.003	0.0015<0.05*
5.6	2.84	3.4	283.500	608.500	-2.433	.015	0.0075<0.01*
6	4.4	3.74	230.000	860.000	-3.322	.001	0.0005<0.01*
7.2	4.23	3.8	296.000	621.000	-2.355	.019	0.0095<0.01*
8.4	2.24	2.51	335.500	660.500	-1.699	.089	0.0445<0.05*
8.8	3.16	2.74	335.000	965.000	-1.837	.066	0.033<0.05*

Die einteilige Signifikanz P von Item 5.3, 5.5 und 5.6 zeigt, dass die EG mehr Gelegenheit zur Kommunikation mit Kommilitonen als die KG hat. Die EG hat mehr Zeit, mit Kommilitonen zu kommunizieren und arbeitet oft mit anderen zusammen, während die KG wenig Zeit zur Kommunikation hat und die Aufgaben eher allein macht.

Das Ergebnis von Item 6 bestätigt eben, dass die Interaktivität im Unterricht von der EG signifikant höher ist als die in der KG.

Das Ergebnis von Item 7.2 deutet auch darauf hin, dass Lernende aus der EG im Deutschunterricht die Welt besser kennengelernt haben als die aus der KG. Das heißt, dass die EG mehr Gelegenheit als die KG hat, ihre interkulturelle Kompetenz zu verbessern.

Item 8.8 bestätigt, dass im Unterricht der EG mehr Übungszeit der Kommunikationskompetenz als im Unterricht der KG gewidmet wird.

Aus den Rohdaten von Item 8.4 kann man erschließen, dass beide Gruppen mit der Übungszeit zum Hörverstehen zufrieden sind. Laut der einteiligen Signifikanz P von Item 8.4 ($p = 0.089/2 = 0.0445 < 0.05$) kann man allerdings feststellen, dass die Lernenden der EG mehr Übungszeit für Hörverstehen haben möchten.

Die Implikation dieser Ergebnisse ist vielfältig. Erstens ist es deutlich, dass der Vermittlungsweg mit Sprachlernspielen hoch interaktiv ist. Hypothese 3 „*Der Unterricht der EG wird interaktiver als der von der KG bewertet.*“ wird bestätigt. Zweitens kann der Beitrag von Sprachlernspielen zur interkulturellen Kommunikation und Kommunikationskompetenz teilweise bestätigt werden. Zusätzlich kann man feststellen, dass die EG Hörverstehen-Übung wichtiger als die KG wahrnehmen, weil sie die Übungszeit für ungenügend hält.

Es wird kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen bei den Items zur Einstellung gegenüber der deutschen Sprache sowie zur Bewertung der eigenen Sprachlernfähigkeit oder Lernzeit außerhalb des Unterrichts festgestellt.

Eine Änderung kann man allerdings bei Item 1.3 beobachten. Bei Item 1.3 „Wenn ich kann, will ich lieber Englisch lernen. (1 ich stimme gar nicht zu - 5 ich stimme völlig zu)“ hat man im WS 2016–17 einen signifikanten Unterschied zwischen den zwei Gruppen festgestellt (siehe Kapitel 5.1.2): Die EG gab im Vergleich zur KG Englisch den Vorzug vor Deutsch. Im SS 2017 zeigen beide Gruppen aber keinen Unterschied mehr. Wenn man die Mittelwerte von Item 1.3 der beiden Semester näher betrachtet, kann man feststellen: Der Vorzug von der EG, die englische Sprache zu lernen, hat sich verringert, während der von der KG sich erhöht hat²³. Das spricht dafür, dass sich die Einstellung der EG gegenüber der deutschen Sprache ins Positive gewandelt, während sich die der KG in die andere (negative) Richtung entwickelt hat.

23 An dieser Stelle soll nochmal betont werden, dass mehr als die Hälfte von EG Englisch lernen wollten, aber sich nicht ummelden konnten.

Tabelle 29: Vergleich der Mittelwerte von Item 1.3 WS 2016–17 und SS 2017

Gruppe	Mittelwert WS 2016–17	Mittelwert SS 2017	Vorzug von Englisch
EG	3.0769	2.96	↓
KG	2.3000	2.9143	↑

Die Hypothese 1 „Die EG ist mehr motiviert als die KG.“ soll anhand dieser Ergebnisse teilweise bestätigt werden.

Die Hypothese 2 „Die EG gibt dem Unterricht eine bessere Bewertung als die KG“ wird widerlegt. Die Ergebnisse von zwei Semestern deuten deutlich darauf hin, dass die Unterrichtsbeurteilung von Studierenden mit dem Vermittlungsweg keinen Zusammenhang hat. Beide Gruppen haben den Unterricht gut bewertet, und es kann kein statistischer Unterschied gefunden werden:

Tabelle 30: Ergebnisse vom MWU-Test von Item 9 im SS 2017

Item 9 Bitte bewerten Sie Deutschunterricht im Allgemeinen. (1sehr schlecht-5 sehr gut)	Mittelwert		Mann- Whitney- U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (zweiteilig)	P. (= Exact Sig./ 2)
	EG (25)	KG (35)					
	3.77	4.12	343.000	973.000	-1.555	.12	0.06 > 0.05

Im Anschluss daran soll herausgefunden werden, ob es einen statistisch signifikanten Unterschied bei Leistungen der beiden Gruppen im SS 2017 gibt.

5.2.3 Auswertung und Analyse zu den Ergebnissen der Semesterprüfung im Sommersemester 2017

Die Prüfung im SS 2017 findet nach 16- wöchiger Unterrichtszeit in der 17. Woche statt. Die Prüfung ist genau so wie die vom WS 2016–17, aus zwei Klausuren gestaltet.

Tabelle 31: Übersicht der Notenverteilung der Semesterprüfung SS 2017

Klausur 1	Gesamtpunkt Teilfertigkeiten	Klausur 2	Gesamtpunkt Teilfertigkeiten
Hörverstehen	35	Grammatik und Wortschatz	80
Übersetzen	50	Leseverstehen	20
Schreiben	15		

Die Semesterprüfung SS 2017 findet am 19. Jun. 2017 in zwei Seminarräumen gleichzeitig statt. In jedem Raum gibt es 2 Aufsichtslehrende zur Organisation und Beaufsichtigung der Prüfung. Der Verlauf und die zur Verfügung stehende Zeit der Prüfung sind identisch wie im WS 2016–17.

Wie im WS 2016–17, entsprechen der Inhalt der Prüfung und die Struktur der Aufgaben den gelernten Einheiten und durchgeführten Übungen vom SS 2017. Insgesamt haben 34 Studierende aus der KG und 25 Studierende aus der EG die Prüfung absolviert.

Folgende Hypothese wird gestellt und soll überprüft werden:

Die EG mit Sprachlernspielen zeigt bessere Leistung als die KG ohne Sprachlernspiele.

Die Testergebnisse werden mit SPSS durch MWU-Test überprüft und die Ergebnisse sind wie folgt²⁴:

Tabelle 32: Ergebnisse von MWU-Tests der Semesterprüfung SS 2017

Prüfung	Mittelwert		Mann-Whitney-U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (zweiteilig)	P. (= Sig./ 2)
	EG(25)	KG(34)					
Klausur 1	48.7200*	47.8235	400.000	995.000	-.384	.701	0.3505 > 0.05
Klausur 2	49.6800*	46.6471	378.000	973.000	-.721	.471	0.2355 > 0.05

Tabelle 33: Ergebnisse von MWU-Tests der Teilfertigkeiten SS 2017

Teilkompetenz	Mittelwert		Mann-Whitney-U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (zweiteilig)	P. (= Sig./ 2)
	EG(25)	KG(34)					
Hörverstehen	18.0400*	15.6176	301.000	896.000	-1.909	.056	0.028 < 0.05*
Übersetzen	20.1600	20.5294*	411.000	736.000	-.215	.830	0.415 > 0.05
Schreiben	10.5200	11.6765*	374.500	699.500	-.793	.428	0.214 > 0.05
Grammatik und Wortschatz	34.2400*	30.7647	344.500	939.500	-1.236	.217	0.1085 > 0.05
Leseverstehen	15.4400	15.8824*	383.500	708.500	-.646	.518	0.259 > 0.05

24 Rohdaten der Prüfung siehe Anhang 14.

Ein Blick auf die Ergebnisse zeigt, dass kein statistisch signifikanter Unterschied bei der Gesamtnote zweier Klausuren bestätigt werden kann, obwohl die Mittelwerte der Klausurleistungen von der EG leicht höher als die von der KG sind.

Wenn man die Leistungen der Teilkompetenzen beider Gruppen betrachtet (siehe Tabelle 33), kann man einen einzigen signifikanten Unterschied bei der Fertigkeit Hörverstehen finden: $P = 0.056/2 = 0.028 < 0.05$. Das heißt, dass die EG beim Hörverstehen besser als die KG abschneidet.

Der Index der lexikalischen Vielfalt der Leistungen (siehe Tabelle 34) zeigt: Die Klausurnoten der EG weisen eine höhere Streuung auf als die der KG, was an den höheren Werten für die Standardabweichung und die Spannweite zu erkennen ist. Das heißt, dass die Heterogenität der Klausurnoten von der EG bezüglich der lexikalischen Vielfalt größer als die von der KG ist, wie schon im WS 2016–17.

Tabelle 34: Übersicht des Index lexikalischer Vielfalt der Semesterprüfung SS 2017

Index	Mittelwert		Median		Standardabweichung		Spannweite	
	EG (25)	KG (35)	EG (25)	KG (35)	EG (25)	KG (35)	EG (25)	KG (35)
Gruppe								
Gesamtnote Klausur 1	48.72	47.82	52	44.5	16.04*	16.00	60	60
Hörverstehen	18.04	15.62	18	16	3.90	5.72*	15	26*
Übersetzen	20.16	20.53	21	19	12.75*	10.97	43*	37
schreiben	10.52	11.68	12	13	4.31*	2.37	14*	9
Gesamtnote Klausur 2	49.69	46.65	48	44	15.64*	11.94	72*	55
Grammatik und Wortschatz	34.24	30.76	34	28	14.62*	11.85	68*	55
Leseverstehen	15.44	15.88	16	16	2.89*	2.28	14*	12

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Semesterprüfungsergebnisse vom SS 2017 keinen signifikanten Unterschied zwischen beiden Gruppen zeigen. Die Leistungsdifferenzierung innerhalb der EG ist im SS 2017 immer noch höher als die der KG. Die Hypothese „Die EG mit Sprachlernspielen zeigt bessere Leistung als die KG ohne Sprachlernspiele“ wird nur bei Leistung vom Hörverstehen bestätigt.

Im SS 2017 werden außer der Semesterprüfung noch C-Tests durchgeführt, um den Leistungsunterschied besser zu vergleichen. Im kommenden Unterkapitel werden die Ergebnisse von C-Tests ausgewertet und analysiert.

5.2.4 Auswertung und Analyse zu den Ergebnissen der C-Tests im Sommersemester 2017

Durch die Untersuchung im WS 2016–17 sind die verborgenen Störfaktoren der Semesterprüfung hervorgehoben: Abschreiben, mangelnde Vorbereitung, Gesundheitszustand der Prüfungsteilnehmenden etc.

Es reicht nicht aus, die Effizienz von Sprachlernspielen im ganzen Semester mit einer einmaligen Prüfung zu überprüfen. Da die aktuelle Performanz eines Lerners nach Zeitpunkt der Erhebung, Aufgabenstellung, Testformat und Zusammensetzung der Lernergruppe stark variieren kann, sollen die Lernfortschritte über einen längeren Zeitraum mehrfach evaluiert werden (vgl. Vollmer 2007, S. 367). Daher wurden im SS 2017 fünf C-Tests während des Semesters durchgeführt, um die Lernfortschritte in einer repräsentativen Weise zu erfassen.

C-Tests werden oft wegen seiner Objektivität als Forschungsinstrument benutzt und gelten als leicht zu erstellen und einfach auszuwerten (vgl. Huneke und Steinig 2013, S. 251). Porsch (2014, S. 90) und Vollmer (2007, S. 367) erwähnen, dass der C-Test eine Form eines weiterentwickelten Cloze-Tests ist und den allgemeinen Sprachstand erfassen soll.

Im SS 2017 werden am Anfang des Semesters und nach jeder gelernten Einheit insgesamt 5 C-Tests im Unterricht durchgeführt, die jeweils aus 5 kurzen Texten bestehen. Der Textinhalt des ersten C-Tests basiert auf dem Wissen des WS 2016–17. Die anderen vier Tests entsprechen dem Inhalt der erlernten Einheit. Jeder kurze Text hat 20 Lücken und ist nach dem Konstruktionsprinzip des C-Tests (vgl. Grotjahn 1995, 38) gestaltet (Beispiel siehe Anhang 9). Die Tests finden am gleichen Tag in zwei Gruppen statt und dauern jeweils nicht mehr als 30 Minuten. Die Studierenden werden darauf hingewiesen, dass die Noten der C-Tests keinen Einfluss auf die Bewertung ihrer Semesterleistung ausüben, sodass Abschreiben möglicherweise vermieden werden kann.

Hier werden die Ergebnisse der C-Tests²⁵ mit SPSS analysiert, um herauszufinden, ob die zwei Gruppen in den Tests anders abschneiden. Da nicht alle Studierenden an jedem Testtag anwesend sind, können hier diverse Teilnehmerzahlen auftauchen.

25 Rohdaten siehe Anhang 13.

Tabelle 35: Ergebnisse von MWU-Tests von C-Tests SS 2017

Prüfung	Mittelwert		Mann-Whitney-U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (zweiseitig)	P. (= Sig./ 2)
C-Test 1 (27.02.2017)	EG (26) 20.0769*	KG (35) 16.4857	385.500	1015.500	-1.014	.310	0.155 >0.05
C-Test 2 (31.03.2017)	EG (25) 23.0800*	KG (34) 22.4706	405.000	1000.000	-.307	.759	0.3795 >0.05
C-Test 3 (17.04.2017)	EG (25) 24.8400*	KG (28) 19.6429	267.000	673.000	-1.481	.139	0.0695 >0.05
C-Test 4 (08.05.2017)	EG (20) 31.7500*	KG (32) 26.2813	239.000	767.000	-1.525	.127	0.0635 >0.05
C-Test 5 (29.05.2017)	EG (22) 32.3636*	KG (27) 23.9630	177.000	555.000	-2.414	.016	0.008 <0.01*

Die oberen statistischen Ergebnisse zeigen, dass sich der Unterschied der zwei Gruppen während des Semesters vergrößert. Die einteilige Signifikanz P vom C-Test 1 im Februar beträgt 0.155 und deutet auf keinen Unterschied hin, während die einteilige Signifikanz P vom C-Test 5 im Mai einen statistisch sehr signifikanten Unterschied zeigt ($P = 0.016/2 = 0.008 < 0.01$).

Wenn man die Mittelwerte jedes Tests beobachtet, kann man feststellen: Die Studierenden der EG haben in jedem Test bessere Noten bekommen. Bis Ende des Semesters ist die Note von der EG statistisch signifikant deutlich besser als die der KG.

Die Hypothese „Die EG mit Sprachlernspielen zeigt bessere Leistung als die KG ohne Sprachlernspiele“ wird am Ende des Semesters bei einem C-Test bestätigt.

5.2.5 Auswertung und Analyse zu der Befragung zum Einsatz der Sprachlernspiele im Sommersemester 2017

Die Befragung zum Einsatz der Sprachlernspiele wird in der EG in der 15. Woche durchgeführt. Die Anonymität der Befragung wird bekannt gemacht. Die Lernenden wissen, dass die Befragung keinen Einfluss auf ihre Benotung ausüben kann.

Die Mehrheit der Items besteht aus der gleichen Befragung wie im WS 2016–17. Eine Frage zu ihrer Erfahrung zu Sprachlernspielen (Item 11), eine Frage zur zeitlichen Angemessenheit von Sprachlernspielen im Unterricht (Item 7) und eine Frage zum zukünftigen Methodenwunsch außer Sprachlernspielen (Item 13) werden hinzugefügt. Außerdem sind die Spiele anders als die im WS

2016–17, weil der Lerninhalt und dazugehörige Übungen anders sind. Die Fragen zu den Einzelheiten der Spiele bleiben identisch mit den aus dem vorherigen Semester (siehe Anhang 4).

Im SS 2017 sind insgesamt 25 Fragebögen in die Auswertung einbezogen. Die Ergebnisse werden mit SPSS durch MWU-Test analysiert, um mögliche Unterschiede zwischen WS 2016-17 und SS 2017 zu finden. Zu den vollständigen Analyseergebnissen siehe Anhang 10.

Die Ergebnisse der ersten zwei Fragen zeigen keinen statistisch signifikanten Unterschied zu den Ergebnissen des WS 2016-17. Das heißt, dass die Studierenden die Präsenz der eingesetzten Methode im Unterricht merken und zustimmen, dass die Interaktivität im Unterricht sehr hoch ist:

Tabelle 36: Ergebnisse von MWU-Tests zwei Semestern von Item 1 und 2

Item	Mittelwert		Mann-Whitney-U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (zweiseitig)	P. (= Sig./2)
	WS	SS					
1. Haben Sie bemerkt, dass es Sprachlernspiele im Unterricht gibt? (1 gar nicht- 5 sehr deutlich) ?	4.48	4.68	260.500	585.500	-.057	.954	0.477 >0.05
2. Wie sieht die Interaktivität dieser Lehrmethode Ihrer Meinung nach aus? (1 sehr schwach-5sehr hoch)	4.67	4.68	260.500	491.500	-.056	.955	0.478 >0.05

Die Auswertung der Items über die Funktion von Sprachlernspielen weist eben auf keinen statistischen signifikanten Unterschied von zwei Semestern hin.

Tabelle 37: Ergebnisse von MWU-Tests zum Vergleich der Funktionen der Sprachlernspiele

Stimmen Sie folgenden Aussagen zu? 1 gar nicht- 4 völlig Sprachlernspiele...	Mittelwert		Mann-Whitney-U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (zweiseitig)	P. (= Sig./2)
	WS	SS					
3.1...machen Grammatiklernen interessanter.	3.24	3.20	255.000	580.000	-.198	.843	0.4215 >0.05

Tabelle 37: Fortsetzung

Stimmen Sie folgenden Aussagen zu? 1 gar nicht- 4 völlig Sprachlernspiele...	Mittelwert		Mann- Whitney-U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (zweiteilig)	P. (= Sig./ 2)
	WS	SS					
3.2...machen Wortschatzlernen interessanter.	3.14	3.00	239.000	564.000	-.569	.570	0.285 >0.05
3.3...bauen Angst beim Sprechen ab.	3.1	3.08	258.000	489.000	-.112	.910	0.455 >0.05
3.4...erhöhen meine Sprechzeit auf Deutsch im Unterricht.	3.14	3.24	243.000	474.000	-.547	.584	0.292 >0.05
3.5...erhöhen meine sprachliche Fähigkeit im allgemein	3.05	3.04	261.500	586.500	-.025	.980	0.490 >0.05
3.6...verbessern die Kommunikation zwischen mir und den Kommilitonen	3.29	3.36	240.000	471.000	-.590	.555	0.2775 >0.05
3.7...geben mir die Chance, im Unterricht Zeit fürs Regelfinden zu haben und autonom zu denken.	3.1	3.00	249.000	574.000	-.377	.707	0.3535 >0.05
3.8...erhöhen die Autonomie beim Sprachlernen.	2.81	3.12	199.500	430.500	-1.538	.124	0.062 >0.05
3.9... erhöhen die Konzentration im Unterricht.	3.29	3.24	259.500	584.500	-.077	.939	0.4695 >0.05
3.10... bringen Abwechslung in den Unterricht.	3.62	3.48	226.000	551.000	-.933	.351	0.1755 >0.05
3.11... sind hilfreich für Fremdsprachenlernen im Allgemeinen.	3.38	3.40	257.500	488.500	-.130	.896	0.448 >0.05
3.12... sind interessant, aber für mich etwas zu schwer.	2.29	2.56	208.500	439.500	-1.293	.196	0.098 >0.05
3.13...sind Zeitverschwendung im Unterricht.	1.48	1.32	216.000	541.000	-1.219	.223	0.1115 >0.05

Gemäß den statistischen Ergebnissen kann man feststellen, dass die Lernenden von der Effizienz von Sprachlernspielen fest überzeugt sind, wie schon im WS 2016–17. Sie sind der Meinung, dass Sprachlernspiele ihre sprachliche Kompetenz verbessern, Angst abbauen, autonomes Lernen fördern, und Interaktion im Unterricht erhöhen können. Sie sind der Ansicht, dass Sprachlernspiele den Unterricht interessanter machen und keine Zeitverschwendung sind. Ihre Meinungen zum Einsatz der Sprachlernspiele bleiben unverändert im Vergleich zum vorhergehenden Semester.

Die Ergebnisse von Item 6 zeigen, dass die Mehrheit der Meinung ist, dass Sprachlernspiele 30 % bis 70 % der Unterrichtszeit einnehmen sollten. Die erwünschte Spielzeit ist im Vergleich zu der im WS 2016–17 kürzer (siehe Kapitel 5.1.4). Sie sind der Meinung, dass das Erlernen der deutschen Sprache mit Sprachlernspielen interessanter und entspannter ist. Sprachlernspiele helfen ihnen, sich im Unterricht zu konzentrieren und das Gelernte besser im Kopf zu behalten.

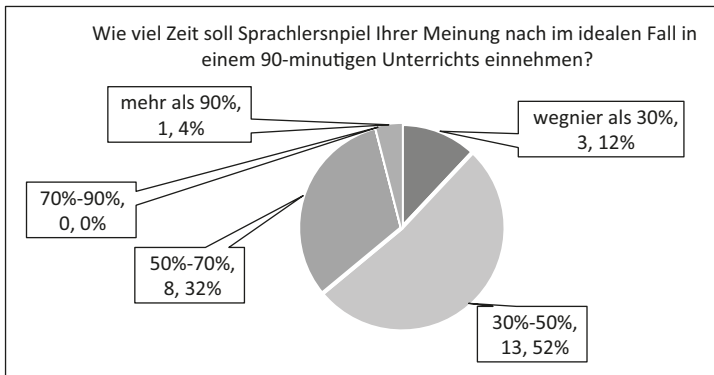


Abbildung 14: Die Ergebnisse von Item 6 der Befragung zum Einsatz der Sprachlernspiele SS 2017

Durch Item 7 kann man feststellen, dass die Mehrheit der Studierenden (96 %) findet, dass die Einsatzzeit der Sprachlernspiele im SS 2017 angemessen ist, nur eine Person davon ist der Meinung, dass der Spieleinsatz zu viel Zeit nimmt:

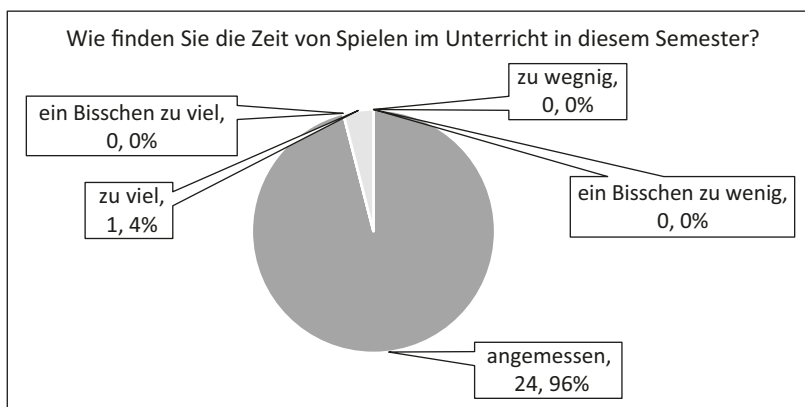


Abbildung 15: Ergebnisse von Item 7 der Befragung zum Einsatz der Sprachlernspiele SS 2017

Die Ergebnisse von Item 8 und Item 12 (siehe Tabelle 38) zeigen, dass die Mehrheit der Lernenden einen Unterricht mit Sprachlernspielen bevorzugen. Es gibt einen Studenten, der geschrieben hat, dass Sprachlernspiele nicht so gut wie traditioneller Unterricht funktionieren, weil Sprachlernspiele das Lernen nicht so gut wie die traditionelle Methode fördern können, trotzdem will er Sprachlernspiele im kommenden Semester noch haben, nur nicht so oft wie im SS 2017.

Tabelle 38: Übersicht der Ergebnisse von Item 8 und 12

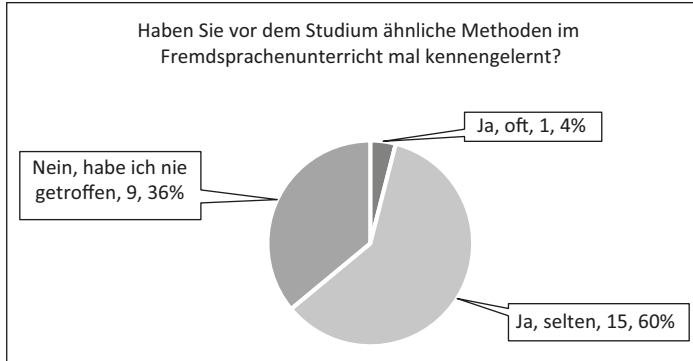
Item	Unterricht ohne Sprachlernspiel	Unterricht mit Sprachlernspiel
8. Welche Unterrichtsform gefällt Ihnen besser?	1	24
12. Hoffen Sie, dass Sprachlernspiele im nächsten Semester weiter benutzt werden?	0	25

Zur Begründung ihrer Zuneigung zum Sprachlernspiel haben die Lernenden zahlreiche Kommentare geschrieben, die in 6 Kategorien gegliedert werden können.

Tabelle 39: Übersicht der Kommentare von Item 10 und 12

Warum bevorzuge ich Sprachlernspiele?	Zahl der zugehörigen Meinungen
Das Lernen und der Unterricht werden interessanter und abwechslungsreicher.	17
Es hilft dem Erlernen der Sprache. Ich kann mir das Gelernte leichter merken.	15
Es ist motivierend.	7
Die Atmosphäre im Unterricht ist besser und ich habe mehr Kommunikation mit anderen.	4
Es erhöht die Konzentration im Unterricht.	4
Ich mag es einfach, ohne Grund.	4

Ein Befragter hat noch dazu geschrieben, dass diese Methode sehr gut und viel besser als die traditionelle Methode aus der Oberschule ist. Über ihre Erfahrung mit Sprachlernspielen vor dem Studium meinen die meisten, dass es Sprachlernspiele ja gab, aber sehr selten eingesetzt wurden (siehe Abbildung 16).

**Abbildung 16:** Ergebnisse von Item 11 der Befragung zum Einsatz der Sprachlernspiele SS 2017

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Studierenden Sprachlernspiele als gute Methode ansehen. Die diskutierten Effekte von Sprachlernspielen werden von ihnen wahrgenommen, wie die Befragungsergebnisse im WS 2016–17 auch gezeigt haben. Alle möchten in der Zukunft weiter mit dieser Methode lernen, weil es interessant und motivierend ist und beim Erlernen der deutschen Sprache Hilfe leisten kann.

Während die Effizienz des Sprachlernspiels hinsichtlich des Lernfortschritts nur teilweise bestätigt werden kann, zeigen die subjektive Erfahrung der Lernenden eine deutlich positive Bewertung gegenüber dem Sprachlernspiel wie schon im vorhergehenden Semester. Da die persönliche Sichtweise für die vorliegende explorativ-interpretative Forschung von Bedeutung ist (vgl. Caspari et al. 2007, S. 499f.), wird nicht nur die Meinung der Studierenden untersucht, sondern auch die Sicht der Lehrenden. Im SS 2017 werden 7 Lehrerinnen zum Unterricht eingeladen, um den Unterrichtsprozess zu beobachten und den Unterricht zu evaluieren. Ihre Beobachtungen und Evaluationen werden als wichtige Ergänzung zu einem möglichst vollständigen Bild vom Einsatz der Sprachlernspiele betrachtet, die im folgenden Unterkapitel ausgewertet und analysiert werden sollen.

5.2.6 Auswertung und Analyse zu den Ergebnissen von Unterrichtsbeobachtungen im Sommersemester 2017

Unterrichtsbeobachtung wird als eine wichtige empirische Methode zur Datenerhebung im DaF-Unterricht häufig angewendet (vgl. Brede 2014, S. 137; Caspari et al. 2007, S. 501). Helmke (2017, S. 292) nimmt Beobachtung als „Königsweg zur Beschreibung und Bewertung des Unterrichts“ und notwendige Datenerhebungsmethode für Unterrichtsforschung an.

Da die Untersuchung des Fremdsprachenunterrichts heutzutage sich nicht nur auf Ergebnis und Leistung des Fremdsprachenlernens, sondern auch auf den Prozess des Erlernens konzentriert, wird das Geschehen im Unterricht unter die Lupe genommen. Man versucht herauszufinden, was im Unterricht passiert sowie warum und wie das Erlernen einer Fremdsprache davon geprägt werden kann (vgl. Liu 2016, S. 157). Brede (2014, S. 144) vertritt die Meinung, dass die Ergebnisse von der beobachteten Situation abhängen, und deswegen keine von der Praxis losgelöste Forschung erfolgen kann. Sie verdeutlicht, dass die Analyseergebnisse damit nicht auf statistische Kennwerte beschränkt sind, sondern an Beispielen sichtbar gemacht werden. Sie sind anschaulich und können praxisrelevante Erkenntnisse bieten.

Dieser Vorteil von Unterrichtsbeobachtung ist für die vorliegende Forschung von großer Bedeutung. An dieser Stelle soll geklärt werden, wie der Unterrichtsverlauf für andere Lehrpersonen aussieht. Mit Hilfe dieser Methode kann bestätigt werden, ob Sprachlernspiele beobachtbare Veränderungen in den Unterricht aus Lehrer-Perspektive bringen können.

In der vorliegenden Forschung werden mehrere offene, nicht-teilnehmende Fremdbeobachtungen in natürlicher Situation bzw. im Klassenraum

durchgeführt. Sieben Lehrerinnen²⁶ werden zum beliebigen Unterricht eingeladen. Jede Lehrerin soll eine Stunde mit gleichem Lerninhalt von zwei Gruppen hospitieren, so dass sie die Sitzungen vergleichen kann. Sie dürfen ein beliebiges Stundenpaar auswählen. Insgesamt werden 4 Sitzungspaare hospitiert, weil einige Lehrerinnen zu zweit zu einem Sitzungspaar gekommen sind.

Die Lehrerinnen bekommen vor der Stunde ein Set von Beobachtungsbögen, die anhand der Unterrichtsbeobachtungsbogen 12 und 13 aus der Fernstudieneinheit „Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten“ (Ziebell und Meese 2004, S. 165–167) für die vorliegende Forschung adaptiert sind.

Das Fragenbogen-Set (siehe Anhang 11) besteht aus folgenden Beobachtungsbögen: Das Verlaufsprotokoll (Beobachtungsbogen A) dient dem Zweck, den Beobachtenden die Sozial- und Arbeitsformen bewusst zu machen; Befragungen zur Evaluation einzelner Stunden (Beobachtungsbogen B) für die Bewertung des Unterrichts; Befragung zum Vergleich der Stunden von zwei Gruppen mit offenen Fragen (Beobachtungsbogen C).

Den Beobachtungsbogen A füllen die Beobachterinnen während der Beobachtung aus. Der Beobachtungsbogen B soll nach der Beobachtung jeder einzelnen Sitzung sofort ausgefüllt werden. Der Beobachtungsbogen C wird nach der Beobachtung von beiden Stunden ausgefüllt. Die Lehrerinnen können also den Beobachtungsbogen C ausarbeiten und ihre Gedanken ausführlich formulieren. Alle Beobachtungsbögen werden auf Chinesisch formuliert und ausgefüllt, weil die Mehrheit der Beobachtenden kein Deutsch beherrscht. Da der Unterricht mehrheitlich auf Chinesisch organisiert wird, können alle den Unterrichtsverlauf verstehen.

Hier werden der Beobachtungsbogen B mit Ratingskala statistisch analysiert, um herauszufinden, ob sich die Sitzungen mit gleichem Inhalt und unterschiedlicher Methode von Perspektiven der Beobachtenden unterscheiden.

Folgende Hypothesen werden gestellt:

1. *Es gibt beobachtbare Unterschiede zwischen beiden Gruppen.*
2. *Die EG weist deutlich mehr Interaktion auf als die KG.*
3. *Die EG scheint mehr motiviert zu sein als die KG.*
4. *Die Sitzung der EG wird besser als die der KG von den Beobachtenden bewertet.*

26 Eine Deutsch-, Eine Französisch-, eine Japanisch- und vier Englisch-Lehrerinnen werden eingeladen. Es gibt insgesamt nur 2 Deutsch-Lehrerinnen an der TU Kunming. Da die Mehrheit des Unterrichts auf Chinesisch durchgeführt wird, sind alle eingeladenen Lehrerinnen in der Lage, den Unterricht zu verstehen und den Prozess zu dokumentieren.

Der Beobachtungsbogen B enthält folgende Kriterien:

Tabelle 40: Überblick vom Beobachtungsbogen B

Kriterien	Operationalisiert in den Items
	Nr.
Zum Unterrichtsdesign und zur Vorbereitung des Unterrichts	1–9
Zur Durchführung des Unterrichts	10–27
Zur Effizienz des Unterrichts	28–40
Zur Bewertung des Unterrichts	41

Durch MWU-Test mit SPSS kann man Unterschiede bei Item 5, 6 und 7 zum **Design und zur Vorbereitung des Unterrichts** feststellen (siehe Anhang 12).

Tabelle 41: Items mit signifikantem Unterschied zu Unterrichtsdesign und Vorbereitung

Item Nr.	Aussagen zu Unterrichtsdesign und Vorbereitung (1 ich stimme völlig nicht zu – 4 ich stimme völlig zu)
5	Es gibt genügend Zeit für anwendungsorientierte Unterrichtsaktivitäten.
6	Es gibt genügend Gelegenheit für S. ²⁷ , zusammenzuarbeiten
7	Es gibt keine Gelegenheit für S., durch Tun zu lernen.

Tabelle 42: Übersicht der Ergebnisse von MWU-Tests Item 5,6 und 7

Item Nr.	Mittelwert		Mann-Whitney-U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2* ^{einteilig})	P. (= Sig./ 2)
	EG	KG					
5	4.0000	2.5714	7.000	35.000	-2.622	.026 ^b	0.013 < 0.05*
6	3.8571	1.8571	.500	28.500	-3.238	.001 ^b	0.005 < 0.01*
7	1.0000	2.1429	10.500	38.500	-2.245	.073 ^b	0.037 < 0.05*

Die statistischen Ergebnisse zeigen:

Bei Item 5 kann man einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen beobachten. Die Beobachtenden merken an, dass die EG deutlich mehr Zeit für anwendungsorientierte Aktivitäten im Unterricht als die KG hat.

27 „S.“ steht in diesem Kapitel als Abkürzung für Studierende.

Item 6 deutet auf einen sehr signifikanten Unterschied zwischen beiden Gruppen hin: Die Lernenden in der EG arbeiten mehr als die in der KG zusammen.

Item 7 zeigt Unterschiede beim handelnden Lernen. Die Lernenden in der EG können durch Tun die Sprache lernen, während die von der KG weniger Chance zum handelnden Lernen haben.

Zum **Verlauf des Unterrichts** weisen Item 14, 15, 18, 19, 20, 21 und 27 Unterschiede hin:

Tabelle 43: Items mit signifikantem Unterschied zum Verlauf des Unterrichts

Item Nr.	Aussagen zur Durchführung des Unterrichts (1 ich stimme völlig nicht zu – 4 ich stimme völlig zu)
14	Es wird eine Reihe von vielfältigen Aktivitäten organisiert.
15	Das Lehrerverhalten unterstützt die aktive Teilnahme von S.
18	Die Lernmaterialien bieten den S. vielfältige Möglichkeiten zu lernen.
19	Die Lernmaterialien sind kreativ, interessant und motivierend.
20	Die Lernmaterialien enthalten spielerische Elemente.
21	Die Mehrheit des Unterrichts ist lehrer-dominiert.
27	Die Interaktivität zwischen S. ist gut und zeitlich angemessen.

Tabelle 44: Übersicht der Ergebnisse der MWU-Tests von Items zum Verlauf des Unterrichts

Item Nr.	Mittelwert		Mann-Whitney-U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2* einteilig)	P (= Sig./ 2)
	EG	KG					
14	3.7143	2.1429	5.500	33.500	-2.554	.011 ^b	0.0055 < 0.01*
15	3.8571	2.8571	9.500	37.500	-2.152	.053 ^b	0.0265 < 0.05*
18	3.7143	2.4286	10.00	38.000	-1.994	.073 ^b	0.037 < 0.05*
19	3.8571	2.4286	8.500	36.500	-2.273	.038 ^b	0.019 < 0.05*
20	3.8571	1.4286	.500	28.500	-3.275	.001 ^b	0.0005 < 0.001*
21	1.8571	3.7143	4.500	32.500	-2.689	.007 ^b	0.0035 < 0.01*
27	3.5714	2.0000	6.500	34.500	-2.394	.017	0.0085 < 0.01*

Bei Item 14, 20, 21 und 27 deuten die statistischen Ergebnisse auf einen sehr signifikanten Unterschied hin. Das verdeutlicht, dass die Aktivitäten in der EG in den Augen der Beobachtenden abwechslungsreicher und spielerischer als die in der KG gestaltet sind. Der Unterricht der KG ist eher lehrer-dominierend,

während der von der EG lernerzentriert ist. Die Interaktivität unter Studierenden in der EG ist deutlich höher als die in der KG.

Item 15, 18 und 19 zeigen ebenso einen statistisch signifikanten Unterschied und beweisen, dass das Lehrverhalten und die Lernmaterialien in EG-Stunden den Lernenden vielfältigere, interessantere und motivierendere Möglichkeiten fürs Lernen anbieten.

Zur **Effizienz des Unterrichts** zeigen folgende Items statistische Unterschiede:

Tabelle 45: Items mit signifikantem Unterschied zur Effizienz des Unterrichts

Item Nr.	Aussagen zur Effizienz des Unterrichts (1 ich stimme völlig nicht zu – 4 ich stimme völlig zu)
29	Die Mehrheit der S. scheint im Unterricht konzentriert zu sein.
30	Die Mehrheit der S. nimmt an Aktivitäten aktiv teil.
31	Die Mehrheit der S. spricht nicht gern.
34	Die Mehrheit der S. arbeitet aktiv miteinander und löst die Aufgaben gemeinsam.
35	Die Mehrheit der S. scheint motiviert fürs Fremdsprachenlernen zu sein.
38	Der Unterricht läuft sehr aktiv.
39	Die Atmosphäre des Unterrichts ist sehr lebhaft.

Tabelle 46: Übersicht der Ergebnisseder MWU-Tests von Items zur Effizienz des Unterrichts

Item Nr.	Mittelwert		Mann-Whitney-U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2*einteilig)	P (= Sig./ 2)
	EG	KG					
29	3.7143	2.8571	11.000	39.000	-1.875	.097 ^b	0.0485 < 0.05*
30	3.8571	2.8571	6.000	34.000	-2.593	.017 ^b	0.0085 < 0.01*
31	1.4286	2.4286	3.000	31.000	-2.912	.004 ^b	0.002 < 0.01*
34	3.5714	2.1429	3.000	31.000	-2.877	.004 ^b	0.002 < 0.01*
35	3.4286	1.8571	4.000	32.000	-2.756	.007 ^b	0.0035 < 0.01*
38	3.7143	2.2857	7.500	35.500	-2.328	.026 ^b	0.013 < 0.05*
39	3.8571	2.2857	5.000	33.000	-2.681	.011 ^b	0.0055 < 0.01*

Die Ergebnisse von Item 30, 32, 34, 35 und 39 zeigen den sehr signifikanten Unterschied zwischen beiden Gruppen und beweisen, dass sich die Mehrheit der Studierenden in der EG im Unterricht aktiver und motivierter verhält und mehr Bereitschaft zum Sprechen und zur Zusammenarbeit mit anderen zeigt. Die Atmosphäre im Unterricht der EG ist lebhafter als die der KG.

Item 29 und 38 deuten auch einen statistisch signifikanten Unterschied an. Das bedeutet, dass die Studierenden in der EG mehr Konzentration im Unterricht zeigen und der Unterricht der EG aktiver als der von der KG läuft.

Item 41 ermöglicht den Beobachtenden den Unterricht zu bewerten. Bei diesem Item wird ebenso der statistisch signifikante Unterschied bestätigt. Nach der Meinung der Beobachtenden kann der Unterricht von der EG besser als der von der KG gesehen werden:

Tabelle 47: Übersicht der Ergebnisse von MWU-Test von Item 41

41. Bitte bewerten Sie den Unterricht (1 sehr schlecht-5 sehr gut)	Mittelwert		Mann-Whitney-U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2*einteilig)	P (= Sig./2)
	EG	KG					
	4.7143	3.7143	7.500	35.500	-2.328	.026 ^b	0.013 <0.05*

Unter Berücksichtigung der statistischen Ergebnisse können wir annehmen, dass die gestellten Hypothesen bestätigt werden können. Die zwei Gruppen weisen deutliche Unterschiede auf. Die Studierenden der EG zeigen im Unterricht mehr Interaktion und Motivation als die der KG. Der Unterricht der EG wird auch besser als der von der KG bewertet.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die eingeladenen Lehrerinnen Unterschiede hinsichtlich Interaktion, Motivation und Lehrmethode zwischen zwei Gruppen feststellen können und den Unterricht von der EG als positiver wahrnehmen. Die Antworten zu den offenen Fragen aus Beobachtungsbogen C (siehe Anhang 20) bestätigen eben diese Stellungnahme:

Die Lehrerinnen sind der Meinung, dass die Stunden mit Sprachlernspielen im Vergleich zu den Stunden ohne spielerische Elemente deutlich motivierender wirken und besser sind. Die lebhaftere Atmosphäre im Unterricht wird von allen Beobachtenden als wichtiges Merkmal gesehen. Während der Hospitation merken sie deutliche Unterschiede der beiden Gruppen bei der Bereitschaft zum Sprechen, zum Zusammenarbeiten, zum Teilnehmen an verschiedenen Lernaktivitäten und zur Beantwortung der Fragen. Die Studierenden der EG scheinen konzentrierter, motivierter und kommunikationsfreudiger zu sein als die der KG. Die Sitzungen mit Sprachlernspielen sind interessanter und lernerzentriert gestaltet. Man kann in den Stunden durch Tun in einer Gruppe lernen, statt nur

zuzuhören. Die Mehrheit der Beobachtenden meint, dass sie die spielerische Methode in der Zukunft auch im eigenen Unterricht einsetzen wollen.

5.2.7 Schlussfolgerung der Forschungsphase Sommersemester 2017

Die Befragung zu Lernmotivation und Unterrichtsbewertung von der Lernenden-Seite zeigen keinen großen Unterschied zwischen beiden Gruppen, sowohl zur eigenen Sprachlernfähigkeit, als auch zur Unterrichtsbewertung. Eine positive Änderung der Einstellung gegenüber der Sprache der EG kann durch den Unterschied von Item 1.3 von den zwei Semestern bestätigt werden. Auch die höhere Interaktivität im Unterricht mit Sprachlernspielen wird bestätigt.

Zum Lernfortschritt zeigen die Ergebnisse der Semesterprüfung nur einen statistischen Unterschied bei der Note vom Hörverstehen. Die Auswertung von dem letzten C-Test spricht dafür, dass die EG eine deutlich bessere Leistung am Ende des Semesters erbringt.

Der teilweise bestätigte bessere Lernfortschritt der EG spricht dafür, dass die Lernenden von Sprachlernspielen positiv beeinflusst werden. Diese Stellungnahme wird auch von der Befragung zum Sprachlernspiel bestätigt. Die Lernenden sind der Meinung, dass das Sprachlernspiel eine interessante und motivierende Unterrichtsmethode ist. Sie zeigen hohes Interesse und hohe Bereitschaft, mit dieser Methode weiterzuarbeiten. Die hohe Interaktivität durch den Einsatz von Sprachlernspielen wird auch von den Lernenden wahrgenommen. Die Leistungsdifferenzierung innerhalb der EG zeigt allerdings, dass der Wirkungsgrad der neuen Methode bei den Lernenden variieren kann.

Die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung verdeutlichen die positiven Effekte von Sprachlernspielen. Die Beobachtenden sind einverstanden, dass Sprachlernspiele eine gute Unterrichtsatmosphäre schaffen können sowie positive Lerneffekte und motivierende Funktion haben. Die Sitzungen mit Sprachlernspielen werden aus der Lehrer-Perspektive deutlich besser als die ohne Spiel bewertet.

Da die bisherige Analyse hauptsächlich aus Sicht der Lernenden erfolgt, wird im folgenden Unterkapitel die Sicht der Lehrperson einbezogen, um die Effizienz des Spieleinsatzes auf Motivation und Lernfortschritt von der Lehrperson-Perspektive näher zu betrachten.

5.3 Auswertung und Analyse zum Lehrtagebuch vom Studienjahr 2016–2017

In der vorliegenden Forschung wird ein Lehrtagebuch als wichtiges Dokumentationsinstrument für die gesamte Forschung eingesetzt. In zwei Semestern

werden nach jedem Unterrichtstag basierend auf den Didaktisierungsplänen dokumentiert, wie die verschiedenen Aktivitäten in beiden Gruppen zeitlich und inhaltlich gelaufen sind. Außerdem gibt es einen zusammenfassenden Ablaufkommentar der Lehrperson, um wichtige Ereignisse und im Unterricht beobachtbares Lernerverhalten sowie Unterrichtserlebnisse der Lehrperson zu notieren.

Die Daten aus dem Lehrtagebuch sollen analysiert werden, um potenzielle Unterschiede zwischen zwei Gruppen bei der Durchführung der Sprachlernspiele im Unterricht herauszufinden. Außerdem soll die Analyse des Lehrtagebuchs Erhellung zur Spielorganisation und dem Unterrichtserlebnis lehrerseite bringen: Die zeitliche Notierung ermöglicht eine statistische Analyse der eingesetzten Sprachlernspiele, um festzustellen, ob Übungen in Spielform zeitlich anders als originale Übungen sind (siehe Kapitel 6.1). In diesem Unterkapitel wird der tägliche Kommentar der Lehrperson qualitativ analysiert, um mögliche Merkmale und Tendenzen von zwei Gruppen aus Sicht der Lehrperson zusammenzufassen. Da die Stunden von beiden Gruppen immer am gleichen Tag hintereinander stattfanden, sind große Emotions- und Gesundheitsschwankungen der Lehrperson ausgeschlossen.

Vor der Analyse des Lehrtagebuchs werden die Funktionen und Merkmale des Lehrtagebuchs als Forschungsinstrument hier kurz dargestellt.

Das Tagebuch wird von Altrichter (1998, S. 26) als „eines der wichtigsten Werkzeuge“ einer forschenden Lehrperson angesehen. McDonough (1994, S. 58) weist nach, dass es drei Hauptherangehensweisen mit dem Tagebuch im Fremdsprachenunterricht gibt:

1. Lernertagebuch mit pädagogischem Ziel als Kommunikations- und Protokollinstrument zwischen Lernenden und Lehrenden
2. Lernertagebuch als Forschungsgegenstand zur Erforschung des Sprachlernprozesses
3. Tagebuch als Lehrerfortbildungsinstrument

Er pointiert, dass das Lehrtagebuch relativ selten geführt wird, obwohl das Lehrtagebuch ein Forschungsinstrument mit viel Potenzial ist. Er zitiert von Elliott (1991), dass ein Lehrtagebuch „observations, feelings, reactions, interpretations, reflections, hunches, hypotheses, explanations“ aufzeichnet.

Liu (2016, S. 185–188) schließt sich dieser Meinung an, dass das Lehrtagebuch eine ausführliche Untersuchungsgeschichte darstellen kann und ein Schatzkammer von Daten ist. Er deutet an, dass das Wichtigste des Lehrertagebuchs darin liegt, dass es ermöglicht, die sich immer wieder ändernden Emotionen,

Ansichten und Einstellungen der Lehrperson während des Lehrens zu veranschaulichen.

Das Lehrtagebuch soll trotz seiner kritisch zu sehenden Subjektivität und mangelnden Validität als eine Forschungsmethode eingesetzt und mit anderen Datenerhebungsmethoden zusammen als Triangulation eingesetzt werden (vgl. Liu 2016, S. 187; Gass und Mackey 2012, S. 183). Liu (2016, S. 186) erörtert, dass das Tagebuch als Forschungsinstrument seit fast 30 Jahren in der Fremdsprachen-Unterrichtsforschung im Ausland etabliert ist, aber in China nur selten gebraucht wird. Für Aktionsforschung wie in der vorliegenden Arbeit spielt das Lehrtagebuch eine besondere Rolle. Boeckmann (2016, S. 594) teilt die Ansicht und erörtert, dass das Lehrtagebuch ein jederzeit verwendbares, organisatorisch unaufwendiges Forschungsinstrument ist, und als zentrale Forschungsdokumentation angesehen werden sollte. Er zitiert vom Altrichter und Porsch (2007, S. 30f.), dass das Lehrtagebuch „die Entwicklung der Vorstellungen und Einsichten über die verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses hinweg“ dokumentieren kann.

An dieser Stelle soll auch betont werden, dass die subjektiven Unterrichtserlebnisse der Lehrperson für die vorliegende Forschung von großer Bedeutung sind. Die Lehrenden nehmen am Unterricht aktiv teil und erleben den Unterricht mit den Lernenden zusammen. Erst seit den letzten 20 Jahren interessiert sich die Fremdsprachendidaktik für die Rolle der Lehrkräfte im unterrichtlichen Geschehen (vgl. Caspari 2016, S. 306). Im Vergleich zur Rolle der Lernenden gerät die Rolle des Fremdsprachenlehrers in den Hintergrund der Sprachlernforschung (vgl. Königs 2017, S. 323f.). Caspari (2016, S. 306) demonstriert, dass Unterricht kein Prozess-Produkt-Konzept ist, sondern ein von vielfältigen Wechselbeziehungen sowie Wert- und Interessenkonflikten geprägtes, komplexes und damit potenziell unvorhersehbares Geschehen. Die Lehrperson ist in erster Linie für Veränderungen des Unterrichts verantwortlich. Davon ausgehend sollen Emotionen und Unterrichtserlebnisse der Lehrperson nicht außer Acht gelassen werden.

In der englischsprachigen Sprachlehrforschung wird der Emotion der Lehrenden in den letzten 20 Jahren immer mehr Beachtung geschenkt (vgl. Agudo, Juan de Dios Martinez 2018, S. 2; Yin und Lee 2012, S. 56). Lehren und Lernen sind mit Emotionen eng verbunden und sollen als affektiver Prozess gesehen werden (vgl. Yin und Lee 2012, S. 56–58; Hargreaves 2000, S. 812; O'Connor 2008, S. 118). Agudo (2018, S. 2) deutet an, dass die enge Verknüpfung von Emotion und Kognition im Unterrichtsprozess dazu führen kann, dass die Kognition und Emotion der Lehrperson ihre Lehrmethoden stark prägen können. Dewaeles (2018, S. 126) weist nach, dass die Freude der Lernenden im Unterricht stark

von den Lehrenden abhängt. Cuéllar und Oxford (2018, S. 58f.) verweisen darauf, dass Lehrende und Lernende ihre eigenen Emotionen, Erfahrungen und Erwartungen ins Klassenzimmer bringen und alle diese Faktoren miteinander vermischen. Deswegen ist die emotionale Reaktion von Lehrenden auf das Unterrichtsgeschehen von großer Bedeutung. Die Emotionen von Lernenden und Lehrenden haben gegenseitigen Einfluss. Die Emotionen von Lernenden können eine bedeutende Rolle bei der Unterrichtsmethode sowie bei der Zufriedenheit und Motivation der Lehrenden spielen (vgl. Smith und King 2018, 325). Deswegen dürfen die persönliche Unterrichtsbetrachtung und -bewertung mit den Emotionen und der Einstellung der Lehrperson nicht als irrelevante Forschungsdaten gesehen werden. Das subjektive Unterrichtserlebnis der Lehrperson widerspiegelt das Unterrichtsgeschehen und soll als sinnvolle Interpretation der Unterrichtssituation aus Lehrerperspektive betrachtet werden.

Anschließend werden die Ablaufnotizen und Unterrichtszusammenfassungen der Lehrperson über die zwei Semester analysiert, um die Unterrichtsbeobachtung der Lehrperson zu rekonstruieren. Mit der Rekonstruktion wird das Unterrichtsgeschehen aus der Lehrerperspektive herauskristallisiert. Eine quantitative Analyse wird vorgenommen, so dass die einzelnen inhaltlichen Merkmale der Texte mit Hilfe eines Kategoriensystems gemessen werden. Die Kategorien werden aus der theoretischen Vorüberlegung bezüglich des Unterrichtsgeschehens abgeleitet und während der Durchsicht der Materialien verfeinert und erweitert.

Der tägliche Beitrag im Lehrtagebuch enthält Informationen zur Raumbedingung des Unterrichts an jedem Tag, Kommentare über den Ablauf des Spiels, eine vergleichende Zusammenfassung über Unterrichtsgeschehen der zwei Gruppen und Reflexionen der Lehrperson zum Unterricht. Die Stunden der zwei Gruppen finden in beiden Semestern immer nacheinander statt, insgesamt 2 Tage pro Woche, an jedem Tag jeweils 2 US für jede Gruppe. Im WS 2016–17 werden 23 und im SS 2017 24 Lehrbuchbeiträge handschriftlich aufgeschrieben.

Die quantitative Inhaltsanalyse dient den Aussagen und Kommentaren über das Unterrichtsgeschehen. Nach dem gründlichen Lesen aller Beiträge werden die Textsegmente nach den inhaltlichen Merkmalen kodiert. Im Zuge der Kodierung und fallübergreifenden Auswertung ließen sich die Textsegmente in vier zentrale Kategorien herausarbeiten: 1. Zum Unterrichtsverhalten und Lernklima (UV); 2. Zur Interaktionssituation und sprachlichen Produktion im Unterricht (IS); 3. Zum Lehrprozess (LP) und 4. Wichtige Reflexion (WR). Ein Beispiel für die Kodierung von Textstellen sowie ein Tagbucheintrag findet man im Anhang 16. In den unteren Tabellen ist die Anzahl der Textsegmente unter den genannten Kategorien und den einzelnen Codes in den zwei Semestern dargestellt.

Tabelle 48: Kodierung von Textsegmenten des Lehrtagebuchs WS 2016–17

Kategorie	Code	Anzahl der Textsegmente	
		KG	EG
Unterrichtsverhalten und Lernklima (UV)	EG besser als KG (UV1)	7	
	KG besser als EG (UV2)	6	
	Hohe Konzentration (UV3)	1	5
	Niedrige Konzentration (UV4)	1	1
	Aktive Teilnahme (UV5)	2	6
	Inaktive Teilnahme (UV6)	2	1
	Gutes Lernklima (UV7)	0	6
	Schlechtes Lernklima (UV8)	4	0
Interaktionssituation und sprachliche Produktion (IS)	Häufige Interaktion (IS1)	0	8
	Wenig Interaktion (IS2)	5	0
	Viel Sprachproduktion (IS3)	0	2
	Wenig Sprachproduktion (IS4)	0	0
	Gute Aussprache (IS 5)	0	0
	Schlechte Aussprache (IS 6)	0	0
Lehrprozess (LP)	Gelungene Organisation (LP1)	0	17
	Ungelungene Organisation (LP2)	4	16
	EG besser als KG (LP3)		2
	KG besser als EG (LP4)		2
Wichtige Reflexion (WR)		25	

Tabelle 49: Kodierung von Textsegmenten des Lehrtagebuchs SS 2017

Kategorie	Code	Anzahl der Textsegmente	
		KG	EG
Unterrichtsverhalten und Lernklima (UV)	EG besser als KG (UV1)	5	
	KG besser als EG (UV2)	1	
	Hohe Konzentration (UV3)	5	7
	Niedrige Konzentration (UV4)	4	2
	Aktive Teilnahme (UV5)	3	15
	Inaktive Teilnahme (UV6)	7	2
	Gutes Lernklima (UV7)	0	15
	Schlechtes Lernklima (UV8)	8	1

(fortgeführt)

Jing Zeng - 9783631800638

Downloaded from PubFactory at 06/24/2021 11:31:02AM
via free access

Tabelle 49: Fortsetzung

Kategorie	Code	Anzahl der Textsegmente	
		KG	EG
Interaktionssituation (IS)	Häufige Interaktion (IS1)	0	12
	Wenig Interaktion (IS2)	4	0
	Viel Sprachproduktion (IS3)	0	3
	Wenig Sprachproduktion (IS4)	2	0
	Gute Aussprache (IS5)	0	4
	Schlechte Aussprache (IS 6)	1	0
Lehrprozess (LP)	Gelungene Organisation (LP1)	0	10
	Ungelungene Organisation (LP2)	0	4
	EG besser als KG (LP3)	0	0
	KG besser als EG (LP4)	0	0
Wichtige Reflexion (WR)		14	

Betrachtet man die Kategorie Unterrichtsverhalten und Lernklima, können erkennbare Unterschiede zwischen beiden Semestern festgestellt werden. In dem ersten Semester zeigen zwei Gruppen hinsichtlich Unterrichtsverhalten keinen deutlichen Unterschied, während in dem zweiten Semester die EG viel besser als die KG bewertet wird. In beiden Semestern wird das Lernklima der EG positiver bewertet (siehe UV7), während das der KG negativ bewertet wird (siehe UV8). Beide Gruppen unterscheiden sich im Hinblick auf Interaktion eben sehr. Studierende der EG haben mehr Interaktion im Unterricht und äußern sich mehr (siehe IS1 und IS3). Die Aussprache der EG wird auch positiver als die von der KG bewertet (siehe IS5 und IS6).

Die Ergebnisse der Analyse veranschaulichen, dass ab dem zweiten Semester, aus der Lehrperson-Perspektive gesehen, die Studierenden der EG ein deutlich positiveres Bild als die der KG zeigen. Die Lernenden der EG sind im Unterricht aktiver, kooperationsfreudiger und (aus)sprachlich besser. Wie weiter oben schon diskutiert wurde, spiegelt die subjektive Interpretation der Lehrperson einen Teil der Unterrichtsrealität wider. Die Wahrnehmung der Lehrperson beeinflusst den Studierenden und die von den Studierenden vice versa. Die positiven und negativen Bewertungen gegenüber der Lerngruppe, wenn auch subjektiv, haben Konsequenzen für den Unterricht. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrperson mit der Gruppe mit Spieleinsatz deutlich zufriedener ist, als mit der Gruppe ohne Spiel. Die spielerischen Gruppen- und Partnerarbeiten bringen aus

Lehrer-Perspektive mehr Interaktion und Kommunikationsmöglichkeit in den Unterricht und hilft der Lehrenden, ein gutes Lernklima zu gestalten.

Infolgedessen lässt sich zusammenfassen, dass höhere Motivation und bessere sprachliche Kompetenz bei der EG durch die Analyse des Lehrtagebuchs bestätigt werden können.

5.4 Zwischenfazit

Die vorliegende Forschung versucht, die Effizienz von Sprachlernspielen in DaF-Unterricht in China zu überprüfen. Mehrere Instrumente werden eingesetzt und mehrere Datenquellen werden zu verschiedenen Zeitpunkten erhoben, um möglichst viele Facetten des Untersuchungsgegenstandes zu erfassen, den Aussagewert der Daten zu erhöhen, und die Konsistenz der erhaltenen Information zu überprüfen. Der Überblick der eingesetzten Datenerhebungsmethoden sowie gewonnenen Daten in den zwei Semestern werden in folgenden Tabellen dargestellt.

Tabelle 50: Überblick der eingesetzten Datenerhebungsmethoden und der gewonnenen Daten WS 2016–17

Datenerhebungsmethode	Gruppe	Zeit	Daten
Befragung zur Lernerbiographie	EG und KG	3. Woche	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Persönliche Daten (Geschlecht, Alter und Herkunft) ◆ Lernbiographie ◆ Lernerfahrung und Lernmotivation gegenüber Fremdsprachenlernen
Befragung zur Lernmotivation		12. Dez. 2016	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Lernmotivation ◆ Einstellung gegenüber Deutsch
		14. Woche	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Unterrichtsbewertung
Semesterprüfung		18. Woche	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Leistung von zwei Klausuren
Lehrtagebuch		jede Stunde ab 5. Woche	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Verlauf einzelner Stunden ◆ Zeit einzelner Aktivitäten ◆ Verlauf der eingesetzten Spiele (EG) ◆ Vergleich zweier Gruppen
Befragung zum Einsatz des Sprachlernspiels	EG	12. Dez. 2016 14. Woche	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Bewertung zur Methode Sprachlernspiele im Allgemeinen ◆ Bewertung vom einzelnen Spiel

Tabelle 51: Überblick der eingesetzten Datenerhebungsmethoden und der gewonnenen Daten SS 2017²⁸

Datenerhebungsmethode	Gruppe	Zeit	Daten
Befragung zur Lernmotivation	EG und KG	2. Juni 14. Woche	◆ Lernmotivation ◆ Einstellung gegenüber Deutsch ◆ Unterrichtsbewertung
C-Tests [#]		Nach jeder Einheit	◆ Note von einzelnen C-Tests
Semesterprüfung		18. Woche	◆ Leistung von zwei Klausuren
Lehrtagebuch		jede Stunde	◆ Verlauf einzelner Stunden ◆ Zeit einzelner Aktivitäten ◆ Verlauf der eingesetzten Spiele (EG)
Unterrichtsbeobachtung [#]		im Mai und Juni 2017	◆ Unterrichtsverlauf ◆ Bewertung der einzelnen Stunde ◆ Vergleich der zwei Stunden ◆ Vergleich zweier Gruppen
Befragung zum Einsatz des Sprachlernspiels	EG	15. Woche	◆ Bewertung zur Methode Sprachlernspiele im Allgemeinen ◆ Bewertung einzelner Spiele

Die im Kapitel 4.2.1 gestellten Forschungsfragen können jetzt beantwortet werden:

Tabelle 52: Antworten der Forschungsfragen zur Motivationserhöhung

Forschungsfragen zur Motivationserhöhung

1. Können die Lernenden mehr Selbstvertrauen beim Sprachlernen durch Einsatz von Sprachlernspielen gewinnen?	Ja. Weil sie sich im Unterricht mehr äußern, deutlich mehr Bereitschaft zur Kommunikation haben und zusammenarbeiten können.
2. Verbessert sich die Einstellung der Lernenden gegenüber der Zielsprache bzw. Deutsch durch Sprachlernspiele?	Ja. Einstellungsänderungen gegenüber der eigenen Sprachlernfähigkeit (WS 2016–17) und der Zielsprache (SS 2017) werden innerhalb der Gruppen festgestellt, obwohl kein statistischer Unterschied zwischen den zwei Gruppen festgestellt werden kann.
3. Wird der Unterricht mit Sprachlernspielen besser als der Unterricht ohne Sprachlernspiele bewertet?	Die Studierenden haben beide Unterrichtstypen als sehr gut bewertet, während die hospitierenden Lehrenden und die Lehrperson die Sitzungen mit Sprachlernspielen deutlich besser bewertet haben.

28 Die mit [#] gekennzeichnete Methode gibt es im WS 2016–17 nicht.

Tabelle 52: Fortsetzung**Forschungsfragen zur Motivationserhöhung**

4. Sind die Lernenden im Unterricht mit Sprachlernspielen aktiver als die im Unterricht ohne Sprachlernspiele?	Ja. Die Lernenden sind der Meinung, dass die Interaktion im Unterricht mit Spielen sehr hoch ist, und dass sie sehr viel mit ihren Kommilitonen zusammenarbeiten können. Die hospitierenden Lehrenden und die Lehrperson sind auch davon überzeugt, dass die Lernenden in Sitzungen mit Sprachlernspielen deutlich mehr Bereitschaft zu Interaktion, Kommunikation und Zusammenarbeit zeigen.
--	---

Tabelle 53: Antworten der Forschungsfragen zur Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen**Forschungsfragen zur Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen**

1. Können die Lernenden mit Sprachlernspielen in den durchgeführten Prüfungen und Tests bessere Leistungen als die Lernenden ohne Sprachlernspiel erreichen?	Teilweise ja. Die Studierenden aus der EG zeigen deutlich bessere Leistungen bei einem C-Test im SS 2017 und bei zwei Teilfertigkeiten in zwei Semestern.
2. Können Sprachlernspiele bestimmte Fertigkeiten stärker fördern, beispielsweise eine bessere Fertigkeit im Hören?	Teilweise ja. Bei der Teilfertigkeit Schreiben im WS 2016–17 und der Teilfertigkeit Hörverstehen im SS 2017 haben die Studierenden aus der EG statistisch höhere Noten bekommen.

Zwei Hypothesen werden gestellt:

1. *Lernende, die den DaF-Unterricht mit Sprachlernspielen besuchen, sind in einer vergleichbaren Situation signifikant mehr motiviert, als Lernende in einem lehrerzentrierten DaF-Unterricht ohne Sprachlernspiele.*
2. *Lernende, die den DaF-Unterricht mit Sprachlernspielen besuchen, entwickeln in einer vergleichbaren Situation bessere sprachliche Kompetenzen, als Lernende in einem lehrerzentrierten DaF-Unterricht ohne Sprachlernspiele.*

Die Hypothese 1 wird mit Hilfe der umfassenden Daten überprüft und mehrheitlich durch statistische Analysen bestätigt, während die Hypothese 2 anhand der Analyse nur teilweise bestätigt werden kann.

Unter Berücksichtigung der statistischen Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung können wir annehmen, dass ein lernerzentrierter Unterricht mit Sprachlernspielen motivierender ist. Die EG zeigt einen deutlichen Motivationszuwachs

im WS 2016–17 und eine verbesserte Einstellung gegenüber der Zielsprache im SS 2017. Die verbesserte Kommunikationsbereitschaft von der EG, die durch Befragung der Lernenden, Unterrichtsbeobachtung von hospitierenden Lehrenden sowie durch das Lehrtagebuch mehrfach bestätigt wird, zeigt, dass die EG kommunikationsfreudiger und aktiver als die KG ist.

Die Lernenden entwickeln mit Hilfe des Sprachlernspiels eine höhere Bereitschaft zur Kommunikation und zum Mitarbeiten im Unterricht, zeigen hohe Interaktion und Konzentration im Unterricht und fühlen sich von einer interessanten und entspannten Unterrichtsatmosphäre umgeben. Die Lernenden wollen sich in dieser entspannten lebhaften Atmosphäre äußern und mit anderen zusammenarbeiten.

Während beide Klassen ihre jeweilige Unterrichtsform als gut bewerten, sind die hospitierenden Lehrenden und die Lehrperson der Meinung, dass der Unterricht mit Spielen deutlich besser als der traditionelle Unterricht wirkt. Der Grund der Meinungsdiskrepanz liegt wahrscheinlich darin, dass die Lernenden der KG keine Erfahrung mit lernerzentriertem Unterricht mit Sprachlernspielen haben und deswegen nicht wissen, dass Fremdsprachenunterricht anders verlaufen kann, während die hospitierenden Lehrenden und die Lehrperson zwei Unterrichtssituationen erlebten und daher die Unterschiede erkennen konnten.

Die übergreifende Forschungsfrage:

Können Lernende aus einer Lerntradition, die stark von der lehrerzentrierten Unterrichtsform und passivem Lernen geprägt ist, sich an interaktive/kommunikative Methoden wie das Sprachlernspiel gewöhnen, und dabei bessere Leistungen und höhere Motivation als im lehrerzentrierten Unterricht zeigen?

kann wie im Folgenden beantwortet werden:

Die Methode mit Sprachlernspielen kann bei einer Zielgruppe mit langer lehrerzentrierter Lernerfahrung effizient eingesetzt werden. Die Lernenden können sich an interaktive/kommunikative Methoden wie Sprachlernspiele gewöhnen und teilweise bessere Leistungen als im lehrerzentrierten Unterricht erreichen.

Hier muss betont werden, dass in dieser Forschung besserer Lernfortschritt nicht nur eine bessere Note in den Prüfungen bedeutet. Die teilweise bestätigte bessere Prüfungsleistung der EG ist nur ein Teil des Erfolgs des Sprachlernspiels. Vielmehr haben die Sprachlernspiele zur Änderung des Lernerlebnisses sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden beigetragen. Die Unterrichte mit Sprachlernspielen wirken interessanter und abwechslungsreicher, helfen Beziehung aufzubauen und einander kennenzulernen. Die Ergebnisse der Befragungen zum Sprachlernspiel der EG aus beiden Semestern bestätigen dies und

belegen, dass die Lernenden Spaß im Unterricht haben und diese Methode willkommen heißen. Das Lehrtagebuch bestätigt ebenfalls, dass die Lehrperson von der Methode Sprachlernspiel überzeugt ist und den Unterricht mit Sprachlernspielen positiver bewertet. Die hospitierenden Lehrenden vertreten diese Meinung ebenfalls.

Die hohe Bereitschaft zur Zusammenarbeit und Interaktion in der EG zeigt eine erhöhte Motivation der Lernenden, obwohl sie die eigene Sprachlernfähigkeit nicht besser bewerten. Sprachlernspiele helfen dabei, ein angstfreies und förderndes Unterrichtsklima zu bauen, sodass die Lernenden sich im Unterricht wohl fühlen und höhere WTC bekommen.

Im Großen und Ganzen wird bewiesen, dass das Sprachlernspiel eine effiziente Unterrichtsmethode ist, auch wenn die Lerngruppe lange Lernerfahrung mit lehrerzentriertem Fremdsprachenunterricht hatte. Nach einer Zeit der Anpassung zeigt ein interaktiver Unterricht mit Sprachlernspielen seine motivierende Funktion, insbesondere bei Kommunikation und aktiver Teilnahme am Unterricht.

Betrachtet man die C-Test-Ergebnisse im SS 2017 (siehe Kapitel 5.2.4) kann festgestellt werden, dass der Unterschied zwischen beiden Gruppen im Laufe der Zeit immer größer geworden ist. Daher kann man vermuten, dass die Wirkung von Sprachlernspielen mit der Zeit sichtbarer wird. Einerseits zeigt die Leistungsdifferenzierung innerhalb der EG in zwei Semestern, dass die Lernenden der EG eine Gewöhnungsphase für die spielerische Methode brauchen. Andererseits kann die Neugier für die neue Sprache am Anfang das Lernen fördern, weil die Lernenden beider Gruppen Anfänger sind. Dieses Motiv kann allerdings langsam verschwinden. Im Vergleich zum traditionellen Unterricht kann Unterricht mit Sprachlernspielen das Interesse und die Motivation fürs Sprachlernen besser fördern und hat daher eine nachhaltigere Wirkung. Daher ist es für die vorliegende Forschung von Bedeutung, den Lernfortschritt der Studierenden in einer längeren Phase zu beobachten.

Nach der Aktionsforschung werden die beiden Klassen von einer Kollegin der Forscherin übernommen. Das Erlernen der deutschen Sprache wird im Studienjahr 2017–18 für ein zweites Jahr fortgesetzt. Beide Gruppen werden von der Kollegin gleich behandelt. Das heißt, dass der einzige Unterschied beider Gruppen darin liegt, dass die EG Erfahrung mit Sprachlernspielen hat. Die Unterrichtssituation von beiden Gruppen in dem zweiten Jahr sind daher im vergleichbaren Kontext und deren Leistungen in Semesterprüfungen können für die vorliegende Forschung weitere Informationen anbieten.

Nach der Meinung der Kollegin zeigen die beiden Gruppen unter gleichem Kontext verschiedene Unterrichtsverhalten und Lernfortschritte, insbesondere bei der Kommunikation und der Aussprache. Im Folgenden wird die Leistung

von Semesterprüfungen im WS 2017–18 und SS 2018 durch SPSS mit WMU-Test analysiert, um den möglichen Unterschied festzustellen²⁹.

Da die EG im ersten Studienjahr mehr Kommunikationsbereitschaft und höhere Aktivität zeigt, und in dem letzten C-Test im SS 2017 bessere Leistung erreicht, kann man vermuten, dass die EG mehr Möglichkeit zum Üben und Verwendung der Zielsprache bekommen hat und mehr Bereitschaft zum autonomen Lernen besitzt. Infolgedessen wird die folgende Hypothese aufgestellt:

Die Prüfungsleistung des Studienjahres 2017-18 der EG ist besser als die der KG.

Wegen zu vieler Fehlzeiten werden manche Studierende nicht zu den Prüfungen zugelassen, deswegen variiert die Anzahl der Teilnehmenden zu verschiedenen Prüfungen.

Die statistischen Ergebnisse zeigen, dass die Hypothese bei Klausur 2 im WS 2017–18 und Klausur 1 in beiden Semestern bestätigt wird. Darunter zeigt Klausur 1 im Wintersemester einen hoch signifikanten Unterschied, Klausur 2 im Wintersemester auch einen sehr signifikanten Unterschied. Das heißt, dass die EG deutlich bessere Leistungen als die KG im zweiten Studienjahr erbracht hat, besonders bei der Klausur 1 für Hörverstehen, Schreiben und Übersetzen.

Tabelle 54: Ergebnisse von MWU- Tests der Semesterprüfungen im Studienjahr 2017–18

	Mittelwert		Mann-Whitney-U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (zweiseitig)	P. (= Sig./ 2)
WS 2017–18							
	EG(25)	KG(33)					
Klausur 1	83.4400*	67.7879	213.500	774.500	-3.128	.002	0.001 ≤0.001*
Klausur 2	78.5000*	66.2727	258.500	819.500	-2.419	.016	0.008 ≤0.01*
SS 2018							
	EG (21)	KG (31)					
Klausur 1	68.4048*	57.0484	209.000	705.000	-2.173	.030	0.015 ≤0.05*
	EG25)	KG (30)					
Klausur 2	65.9600*	60.2167	295.500	760.500	-1.344	.179	0.0895 >0.05

29 Rohdaten dazu siehe Anhang 21.

Die verzögerte Wirkung lässt sich wie folgt erklären:

Erstens ist Sprachlernen ein Prozess, der in verschiedenen „Erwerbsstufen“ abläuft. Der Erwerbsprozess ist nicht linear. Wenn die Lernenden weder genügende Motivation noch Interesse haben, kommt es zur „Fossilisierung des Spracherwerbs auf einer unteren Erwerbsstufe“ (vgl. Roche 2013, S. 125–127). Es lässt sich vermuten, dass die EG mit Hilfe von Sprachlernspielen mehr motiviert für den Spracherwerb als die KG ist, und deswegen weiter vorankommen kann, während die KG auf einer unteren Stufe bleibt.

Zweitens konnten die Effekte der Sprachlernspiele im ersten Studienjahr wegen der Anzahl der Stichproben nicht statistisch bestätigt werden. Da der Fremdsprachenerwerb von vielen Faktoren beeinflusst wird und eine Methode nur zusammen mit anderen Lernfaktoren wirken kann, ist der Effekt einer Methode nicht besonders stark. Je kleiner ein Effekt ist, desto größer muss der Stichprobenumfang sein (vgl. Krekeler 2011, S. 213). Döring und Bortz (2016, S. 843) machen deutlich, dass ein kleiner Effekt erst mit 310 bis 393 Probanden bestätigt werden kann. Nur ein großer Effekt kann mit 20 bis 26 Probanden gezeigt werden. Davon ausgehend kann man vermuten, dass die Effekte von Sprachlernspielen im ersten Jahr nur kleine Effekte im Vergleich mit dem traditionellen Unterricht zeigen. Die Wirkung wird aber im zweiten Jahr größer und kann deswegen mit der kleinen Probandengruppe bestätigt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Wirksamkeit von Sprachlernspielen auf Leistungsebene erst in einer längeren Phase zeigen lässt. Im ersten Studienjahr zeigt die Mehrheit der Prüfungen keinen deutlichen Unterschied, während große Unterschiede im folgenden Studienjahr zu beobachten sind. Die Implikationen dieses Resultats sind vielfältig:

Einerseits kann man sagen, dass Sprachlernspiele für die sprachliche Kompetenz der Lernenden einen wichtigen Beitrag leisten können. Sprachlernspiele fördern besonders die kommunikative Kompetenz, wie Hören, Schreiben und Aussprache. Die bessere Leistung von Teilfertigkeiten im ersten Studienjahr und die von Klausur 1 im zweiten Studienjahr können diese Wirkung beweisen. Auch im Unterrichtsverlauf wird die bessere Aussprache von Lernenden der EG von der Lehrperson bestätigt.

Andererseits muss man zugeben, dass Sprachlernspiele für einen Deutschunterricht, der stark prüfungsorientiert ist und in kurzer Zeit Erfolg bringen soll, als ungeeignet und ineffizient betrachtet werden können. Obwohl Sprachlernspiele keine schlechtere Leistung im ersten Jahr verursachen, ist der Einsatz des Sprachlernspiels organisatorisch nicht ökonomisch, weil die Vorbereitung und Durchführung sehr aufwendig sind (siehe Kapitel 6). Da man mit traditionellem Unterricht in kurzem Zeitraum einen ähnlichen Lernfortschritt erreichen kann,

ist der Einsatz von Sprachlernspielen nicht besonders sinnvoll. Für die Zielgruppe der vorliegenden Forschung, die schwachen Fremdsprachenlernenden mit geringer Leistungsorientierung und schlechter Lernerfahrung im Fremdsprachenunterricht, können Sprachlernspiele in einem langzeitigen Kursangebot für gute sprachliche Kompetenz und positive Lernerfahrung viel leisten. Das spricht dafür, dass die Methodenwahl dem Lernziel und Unterrichtstyp entsprechend vorsichtig getroffen werden muss.

Man kann also zu dem Schluss kommen, dass das Sprachlernspiel eine effiziente Unterrichtsmethode im Fremdsprachenunterricht in China sein kann. Diese Methode hat motivierende Wirkung, kann das Erlernen der Zielsprache fördern und hilft den Lehrenden, einen Fremdsprachenunterricht interaktiv/kommunikativ und motivierend zu gestalten. Der Unterricht mit Sprachlernspielen ist in einer vergleichbaren Unterrichtssituation (mit denselben Unterrichtsmaterialien, derselben Unterrichtszeit und identischem Unterrichtsinhalt) effizienter als der Unterricht ohne Einsatz von Sprachlernspielen. Diese Effizienz zeigt sich aber erst nach einer relativ langen Phase. Erstens weil die Lernenden Zeit brauchen, um sich an eine neue lernerzentrierte interaktive Methode anzupassen. Zweitens werden die Vorteile vom Sprachlernspiel gegenüber der traditionellen Methode erst nach relativ langer Zeit sichtbar.

Die vorliegende Forschung hat auch Implikationen für die Praxis. Es wird gezeigt, dass man Sprachlernspiele in großer Gruppe von Lernenden mit lehrerzentrierter Lernerfahrung gut einsetzen kann. Im folgenden Schritt des Projekts wird die Methode der Adaption von traditionellen Übungen auf Sprachlernspiele vermittelt, die für den Großgruppenunterricht geeignet sind. Eine weitere Analyse des Lehrtagebuchs veranschaulicht die Durchführung des Spiels. Außerdem werden die Befragungen zum Einsatz des Spiels lernerseits vertieft untersucht, um herauszufinden, ob bestimmte Spieletypen von Lernenden besonders bevorzugt werden und wenn ja, warum.