

6 Empirische Untersuchung Teil II: Praxisorientierte Anweisung vom Einsatz der Sprachlernspiele im DaF-Unterricht in China

Dieses Kapitel widmet sich der Praxis vom Spieleinsatz im DaF-Unterricht in China. Folgende Forschungsfragen sollen damit beantwortet werden:

1. *Kann der Unterricht mit Sprachlernspielen zeitlich genau so effizient sein wie Unterricht ohne Sprachlernspiele?*
2. *Kann man traditionelle Übungsformen als Sprachlernspiele adaptieren?*
3. *Kann man Sprachlernspiele in einer größeren Gruppe einsetzen, auch wenn die Rahmenbedingungen nicht ideal für den Spieleinsatz sind?*

6.1 Effiziente Planung und Durchführung von spielerischer Gruppenarbeit im Großgruppenunterricht

Die didaktischen und methodischen Prinzipien bezüglich eines Spieleinsatzes in der Großgruppe werden hier anhand der Forschungsergebnisse diskutiert und erklärt, sodass Fremdsprachenlehrende mit Hilfe der vorliegenden Forschung ihren Unterricht mit Großgruppen in China oder in anderen Teilen der Welt spielerisch gestalten können. Die Vorteile der Gruppenarbeit für Großgruppenunterricht wurden im Kapitel 2.2.3 ausführlich diskutiert. Da Sprachlernspiele in der Aktionsforschung mehrheitlich in der Sozialform „Gruppenarbeit“ durchgeführt werden, wird an dieser Stelle auf die effiziente Planung und Organisation von Gruppenarbeiten näher eingegangen.

Die Lehrperson muss wissen, dass jede teilnehmeraktivierende Arbeitsform am Anfang mehr Zeit braucht. Für Lernende, die keine oder wenig Erfahrung mit Gruppen- und Partnerarbeit haben, ist eine systematische Einübung notwendig. Mit der Einübungsphase werden der Ablauf und das Ziel des Lernens klarer. Eine Routine kann sich entwickeln. Die initial hohen Zeitkosten des organisatorischen Aufwandes fallen dann weg. In großen Lerngruppen soll man kleine Veränderungen Schritt für Schritt einführen, sodass die Lernenden den Grund und den Sinn dieser neuen Unterrichtsmethode verstehen (vgl. Schwerdtfeger 2007, S. 255; Becker-Sliwa 2017, S. 48; Loo 2012, 59,100, 2017, S. 7). Die Lernenden brauchen Zeit zu lernen, wie sie mit der Gruppenarbeit umgehen sollen (vgl. Hess 2007, S. 112).

Das heißt, dass die Einführung einer neuen Methode ein sich wiederholender Prozess sein kann. Nach jedem Einsatz einer neuen Aktivität kann man mögliche Verbesserungen oder Veränderungen vornehmen, bis die Aktivitäten für die Zielgruppe, das Lernziel und die zur Verfügung stehenden Ressourcen geeignet sind. Der Prozess wird durch das folgende Diagramm dargestellt:

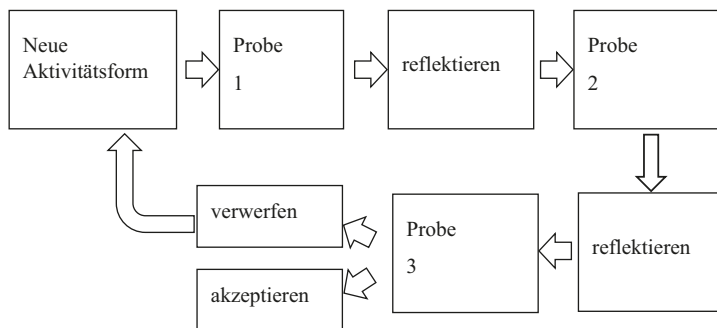


Abbildung 17: Entwicklungsprozess einer neuen Aktivitätsform

Um die Unterrichtszeit effizient zu nutzen und Zeitfresser vorzubeugen, soll der Unterricht in Großgruppen gründlich geplant und vorbereitet werden (vgl. Loo 2017, S. 7). Für die Planung des Unterrichts schlägt Goh (2017, S. 33) die Rückwärtsplanung vor. Das heißt, dass die Auswahl der Aktivitäten von den Lernzielen abhängig ist. Bei der Planung soll die Lehrperson die Zielstellung bedenken, um eine sinnvolle Unterrichtsgestaltung zu entwerfen. Die Aktivitäten sollen Über- und Unterforderung vermeiden (vgl. Loo 2017, S. 5; Rösler 1994, S. 130). Abwechslungen in den Sozial- und Arbeitsformen sollen nicht vergessen werden. Die Lehrperson soll festlegen, wann und wie lange eine Aktivität läuft, um den Unterricht mit klarer Struktur zu gestalten. Außerdem müssen die Raumbedingungen und andere Lehr- und Lernressourcen beachtet werden. Wenn z. B. Gruppenarbeiten in einem Raum mit festgeschraubten Stühlen und Tischen durchgeführt werden müssen, müssen Sitzordnung oder Bewegungsabläufe während der Arbeit gründlich überlegt sein. Ausreichende Materialien zu den Aktivitäten sollten entsprechend der Planung vorbereitet werden.

Die Organisation der Gruppenarbeit spielt dabei die wichtigste Rolle, weil die organisatorischen Dinge und Übergänge von einer Aktivität zu einer anderen in Großgruppen viel Zeit kosten können (vgl. Loo 2017, S. 7). Die Aktivitäten sollen schrittweise durchgeführt werden. Bei der Durchführung von Gruppenarbeit in Großgruppen ist es wichtig, die Aufgaben präzise und eindeutig zu formulieren.

Die Gruppenbildung hat „entscheidenden Einfluss auf Erfolg oder Misserfolg der Gruppenarbeit“, so Haß (2017b, S. 308). Er schlägt drei Gruppenbildungsverfahren vor: Gruppenbildung durch Entscheidung der Lernenden, durch Entscheidung der Lehrperson oder per Zufall. In der vorliegenden Aktionsforschung wurden meistens Zufallsgruppen gebildet. Haß (ebd.) weist darauf hin, dass der besondere Vorteil dieser Gruppenbildungsmethode ist, den Lernenden das Gefühl zu geben, dass sie im Unterricht fair behandelt werden. Außerdem haben Zufallsgruppen eine Art „Glücksspielfaktor“ in sich und sind somit ideal für Sprachlernspiele.

Richtige Gruppierungstechniken können viel Zeit sparen. Im Forschungsexperiment wurden verschiedene Gruppierungsmethoden eingesetzt, die von den Lernenden schnell akzeptiert wurden und zeitlich ökonomisch sind. Manche Gruppierungsmethoden enthalten schon spielerische Elemente wie das Lösen von Rätseln und Glücks- sowie Wettbewerbsfaktoren. Manche Gruppierungsprozesse beinhalten selbst schon eine Aufgabe mit Lernzielen.

Diese Techniken wurden von der Forscherin während der Forschung entwickelt. Da die Probanden mit der Sozialform „Gruppenarbeit“ am Anfang nicht vertraut waren, herrschte immer Chaos, wenn Gruppen gebildet werden sollten. Wenn die Lehrperson sagte: „Wir machen jetzt eine Übung, bitte stehen Sie auf und bilden Sie 5-er Gruppen.“, dann konnten die meisten Lernenden mit dieser Anweisung nichts anfangen und wussten nicht, wie oder mit wem sie eine Gruppe bilden könnten. In diesem Fall sind klare und genaue Anweisungen für die Gruppenbildung notwendig. Um den Reibungsverlust zu minimieren, wurden folgenden Gruppierungsmethoden entwickelt:

Gruppierungsmethode A: nach Farben

Diese Gruppierungstechnik diente hauptsächlich für alle Gruppenaufgaben mit Spielkarten. Bei der Vorbereitung muss die Lehrperson feststellen, wie viele Gruppen gebildet werden sollen. Je nach Anzahl der Lernenden und der Zahl der zu übenden Redewendungen wird eine passende Gruppengröße bestimmt (wie im Adaptionbeispiel „Kettenspiel“ im Kapitel 4.2.3). Wenn z. B. fünf Redewendungen geübt werden sollen und es 30 Lernende in der Klasse gibt, sollen 6 Gruppen mit jeweils fünf Mitgliedern gebildet werden. Die Lehrperson schreibt die Redewendungen auf Karten. Jedes Karten-Set für eine Gruppe wird mit einer bestimmten Farbe gekennzeichnet. Im Unterricht verteilt die Lehrperson die Karten vermischt in der Klasse, und sagt z. B.: „Alle, die eine rote Karte bekommen haben, bilden bitte hier einen Kreis, diejenigen, die eine blau Karte bekommen haben, bilden dort einen Kreis...“

Mit dieser Methode passiert die Verteilung der Aufgabenmaterialien und das Gruppieren parallel. Die Lernenden wissen dann ganz genau, mit wem, wie und wo sie eine Gruppe bilden. Falls die Raumbedingungen kompliziert sind (wenig freier Raum, nur enge

Durchgänge zwischen festen Tischen und Stühlen), kann die Lehrperson beispielsweise in einer Powerpoint-Präsentation oder auf der Tafel den Standort jeder Gruppe markieren.

Gruppierungsmethode B: nach Argumenten

Diese Technik ist ideal für Textarbeit. Die Lehrperson bereitet ein paar Hauptargumente zum Thema des zu bearbeitenden Texts vor, schreibt jedes Argument jeweils auf ein A4 Blatt und verteilt die Blätter in dem Raum. Im Unterricht dient diese Phase als Einführung oder Umstieg von anderen Aktivitäten zum Textverständnis. Um Interesse zu wecken, erklärt die Lehrperson die Argumente zu dem Thema, und bittet die Lernenden, bei dem Argument, dem sie zustimmen (oder das sie ablehnen), aufzustellen.

Die Gruppierung geschieht gleichzeitig mit der Erweckung des Interesses und der Einführung von Redewendungen sowie dem Wortschatz. So bilden die Lernenden mit ähnlichen Meinungen eine Gruppe, und können sich während der folgenden Arbeitsphasen auch gut verstehen und miteinander kommunizieren.

Gruppierungsmethode C: nach Zahlen oder Wortgruppen

Das ist eine schnelle Gruppierungsmethode, die man mit jeder Gruppenarbeit kombinieren kann. Wenn beispielsweise 40 Studierende anwesend sind und 8 Gruppen gebildet werden sollen, kann die Lehrperson die Studierenden von 1 bis 8 durchzählen lassen. Alle, die 1 gesagt haben, bilden Gruppe 1, die 2 gesagt haben, bilden Gruppe 2, usw. So kann man systematisch in kurzer Zeit Gruppen bilden.

So können auch Anfänger Zahlen auf Deutsch wiederholen und üben. Man kann auch stattdessen bestimmte Wortgruppen nutzen, wie Obst, Kleidung, Farbe usw. Dabei muss man sich nur merken, in welcher Reihenfolge diese Worte genutzt werden. Wenn es in der Klasse viele schwache Lernenden gibt, sollte die Lehrperson die Wörter an die Tafel schreiben, sonst wird dieser Prozess zum Zeitfresser. Vor dem Durchzählen muss auch mehrmals betont werden, dass jeder das gesagte Wort nicht vergessen soll, sonst wissen die Lernenden nachher nicht mehr, zu welcher Gruppe sie gehören.

Gruppierungsmethode D: nach fehlender Information

Diese Methode ist für Leseverständnisübungen gut geeignet. Der zu lesende Text soll auf einem DIN-A4 Papier nach der Anzahl der Gruppen ausgedruckt oder kopiert werden. Der Text wird in Teile geschnitten, je nach der Anzahl von Mitgliedern jeder Gruppe. Wenn 4 Studierende eine Gruppen bilden sollen, muss der Text in vier Teile geschnitten werden, sodass jeder ein oder zwei Absätze von dem Text bekommt.

Im Unterricht vermischt die Lehrperson alle Zettel und verteilt sie. Die Studierenden sollen mit ihrem Zettel die Gruppenmitglieder finden, mit denen sie den gesamten Text bilden können und dann entsprechende Aufgaben in der Gruppe machen können.

Für schwache Lernende kann die Lehrperson den zu bearbeitenden Text im Lehrbuch vereinfachen und dann den neuen, leichteren Text mit ähnlichem Inhalt als Gruppenbildungsmaterial benutzen, sodass die Studierenden während der Bildung der Gruppen den schwierigeren Text mit Hilfe der vereinfachten Version spielerisch kennenlernen. Dann verstehen sie später den originalen Text besser und schneller. Diese Gruppierungsmethode kann auch für andere Aufgabentypen adaptiert werden.

Diese vier Beispiele von Gruppenbildungsmethoden aus der empirischen Forschung zeigen, dass Gruppenbildung nicht nur zeitlich ökonomisch für Großgruppenunterricht, sondern auch ein sinnvoller Lehr- und Lernprozess mit spielerischen Elementen sein kann. Außerdem dient die Gruppierungsphase als ein sanfter Umstieg zwischen Sozialformen und Unterrichtsphasen. Eine gute Gruppierungsmethode kann als eine interaktive/kommunikative spielerische Aufgabe betrachtet werden.

Manche Lehrenden sind der Meinung, dass Sprachlernspiele zeitlich aufwendig seien (vgl. Liang 2018, S. 103). Auch die hospitierenden Lehrenden in der Aktionsforschung haben diese Meinung geteilt (siehe Anhang 20 Lehrerin 6 zu Frage 6). Hier muss man sich zuerst die Frage stellen: Können traditionelle Übungen genau so viele effektive Übungsmöglichkeiten wie Sprachlernspiele anbieten? Ist die zeitliche Sparsamkeit von traditionellen Übungen ein echter Vorteil, oder eher eine oberflächliche Behandlung vom Lernstoff? Während alle Lernenden mit Sprachlernspielen in Gruppen- und Partnerarbeit gleichzeitig üben und sprechen können, können traditionelle Übungen im Plenum nur Sprechmöglichkeit für einzelne, max. zwei Lernende anbieten. Außerdem kann ein hoher Zeitaufwand von Sprachlernspielen oft auf eine mangelhafte Organisation zurückgeführt werden. Das heißt, wenn man ein Sprachlernspiel sorgfältig vorbereitet und organisiert, kann das Spiel auch zeitlich ökonomisch sein.

Basierend auf der Diskussion über Gruppenarbeit im Großgruppenunterricht im Kapitel 2.2.3, dem gesamten Lernfortschritt in zwei Semestern, und der oben angeführten Analyse lässt sich feststellen: obwohl die Lehrenden und auch die Studierenden Zeit brauchten, um sich an die neuen Methoden zu gewöhnen, konnte der Reibungsverlust minimiert werden und die lernerzentrierte spielerische Gruppen- und Partnerarbeit zeitlich genau so effizient wie traditionelle lehrerzentrierte Übungsformen organisiert werden, nachdem die richtigen Methoden etabliert waren.

Außerdem kann man anhand der gleichen Menge an Lernstoff in beiden Gruppen in zwei Semestern feststellen, dass die spielerischen Methoden zeitlich genauso effizient wie traditionelle Methoden sind. Im Folgenden wird versucht, die Einzelheiten des zeitlichen Ablaufs zu veranschaulichen.

Mit Hilfe der Didaktisierung und des Lehrtagebuchs wird die Dauer einzelner Unterrichtsaktivitäten von jeder Sitzung notiert, um festzustellen, ob die spielerischen Aktivitäten zeitlich anders ablaufen als die entsprechenden traditionellen Aufgaben. Die Informationen über die einzelnen Aktivitäten mit Sprachlernspielen werden im Anhang 15 zusammengefasst.

Im Folgenden soll die Signifikanz des Unterschiedes mit Hilfe des MWU-Tests für unabhängige Stichproben geklärt werden. Für den MWU-Test lautet die Hypothese:

Es besteht kein Unterschied zwischen den zeitlichen Werten der EG und der KG.

Tabelle 55: Ergebnisse von MWU-Tests über die Aktivitätsdauer WS 2016–17 und SS 2017

	Mittelwert		Mann-Whitney- U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (zweiteilig)	P. (= Asymp. Sig./ 2)
WS	EG(39)	KG(39)					
2016–17	41.14	37.86	696.500	1476.500	-0.640	.522	0.261 > 0.05
SS 2017	EG(33)	KG(33)					
	33.02	33.98	528.500	1089.500	-.206	.837	0.419 > 0.05

Die obere Tabelle zeigt, dass der MWU-Test beim Vergleich der beiden Semester keine statistische Signifikanz erreicht ($p > 0.05$). Es besteht somit kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen. Dies bestätigt die Hypothese: Es besteht kein zeitlicher Unterschied zwischen spielerischen Aktivitäten und den originalen Übungsformen.

Somit konnte gezeigt werden, dass Sprachlernspiele zeitlich ökonomisch sein können, solange sie sorgfältig organisiert werden. Im folgenden Kapitel wird die Organisations- und Adaptionsmethode von Sprachlernspielen anhand der gesammelten Forschungsdaten näher betrachtet, um eine effiziente Herangehensweise an die Adaption von verschiedenen Inhalten für Sprachlernspiele zu veranschaulichen.

6.2 Spieladaption: Kreativität und Adäquatheit

In der vorliegenden Forschung wird kein Spiel aus Spielesammlungen direkt im Unterricht verwendet: Die eingesetzten Sprachlernspiele sind aus traditionellen Übungen nach Spielmustern adaptiert. Einerseits wird so die Validität der Forschung gesichert, weil die Störvariable kontrolliert wird: Die EG und die KG haben die gleichen Lerninhalte und die gleichen Übungen. Nur die Durchführung der Übungen unterscheiden sich bei den beiden Gruppen. Andererseits ist diese Herangehensweise sehr praxisorientiert, weil Spiele aus Spielesammlungen meistens den konkreten Unterrichtssituationen nicht entsprechen (vgl. Hoppe

1985, S. 5). Außerdem gibt es auf dem chinesischen Buchmarkt kaum Spielesammlungen für den DaF-Unterricht. Die deutschen Spielesammlungen sind auch für viele Lehrenden in China nur schwer zugänglich. Adaption von Übungen aus vorhandenen Lehrwerken ist für viele Lehrende leichter zu bewältigen.

Koenig (2003, S. 11) betont, dass die Durchführung von Übungen und Spielen im Unterricht „einfacher gesagt als getan“ ist, weil hierbei die Kreativität der Lehrperson gefragt ist. Aus diesen Gründen widmet sich dieses Unterkapitel den Lehrenden in der Praxis und bietet einen Adaptionleitfaden von traditionellen Übungen als Sprachlernspiele an. Eine Reihe von Adaptionsvorschlägen wird vorgestellt. Die Adäquatheit wird mit Hilfe der Analyse von Lehrtagebuchbeiträgen aus der Forschung überprüft, um die Schwierigkeiten und Möglichkeiten beim Spieleinsatz im DaF-Unterricht in China unter die Lupe zu nehmen.

In der 4. Auflage vom Handbuch Fremdsprachenunterricht (Bausch 2007) wird der Beitrag zum Sprachlernspiel von Kleppin (2007) der Kategorie „Sozialform“ zugeordnet. In der Tat kann ein Sprachlernspiel als Sozialform von Unterrichtsaktivitäten verstanden werden. Wenn eine Übung kreativ durchgeführt wird, wird sie ein Spiel. Fast jede Übung kann zum Spiel adaptiert werden (vgl. Kleppin 2007, S. 265; Koenig 2003, S. 11).

Koenig (2003, S. 11–13) erörtert, dass die traditionellen Übungen häufig die interaktiven sowie kreativspielerischen Perspektiven vom Fremdsprachenunterricht vernachlässigen. Aber wenn die Lehrenden eine Art von kreativer „Redefinitionsfähigkeit“ besitzen, sind sie in der Lage, eine traditionelle Übung ohne viel Aufwand zu variieren. So wird eine traditionelle Übung auch motivierend, lernorientiert, interaktiv und spielerisch.

Klippel (1995, S. 115) schlägt vor, dass in der Lehrfortbildung zum Thema Spieleinsatz erstmal konkrete Spielbeispiele gezeigt und dann Adaptionmethoden vorgestellt werden sollen, sodass die Lehrenden nicht nur ein einzelnes neues Spiel kennenlernen, sondern auch spielerische Prototypen beherrschen, die sie in der Zukunft nach Bedürfnissen und Unterrichtsrealität variieren können. Das heißt, wenn man die Grundmuster von Sprachlernspielen kennengelernt hat, kann man darauf aufbauend andere Sprachlernspiele selbst entwickeln. Solche Grundmuster findet man z. B. in Spielesammlungen (Friedrich und Jan 1990; Lohfert 1983; MacEdonia 2007; Sánchez Benito et al. 2007) oder der Fernkurseinheit zum Sprachlernspiel vom Goethe Institut (Dauvillier und Lévy-Hillerich 2008). Die Sprachlernspiele im empirischen Teil der vorliegenden Forschung basieren größtenteils auf Spielprototypen aus den oben genannten Werken.

Für den Spieleinsatz ist es allerdings von großer Bedeutung, dass das Spiel lernzielgenau, themen- und zielgruppenadäquat eingesetzt wird (vgl. Kacjan

2010, S. 1180). Dauvillier und Lévy-Hillerich (2008, S. 46) empfiehlt, dass man beim Einsatz von Sprachlernspielen folgende Aspekte berücksichtigen soll:

1. *Sprachlernspiele sollen die Lernenden nicht überfordern;*
2. *Vor dem Einsatz sollen die Spielmaterialien sorgfältig überprüft werden;*
3. *Die räumlichen Bedingungen sollen für das Spiel geeignet sein;*
4. *Der Aufwand des Spiels soll genau überlegt werden.*

Es gibt eine Reihe von wichtigen Einsatzkriterien zum Sprachlernspiel, die man bei der Adaption berücksichtigen soll. Im Folgenden werden die wichtigsten Kriterien zur Vorbereitung, Durchführung und Nacharbeitung des Spieleinsatzes veranschaulicht.

Wenn es eine wichtigste Phase des Spieleinsatzes gibt, so ist dies zweifellos **die Vorbereitung**. Jedes Spiel muss für jede Verwendung entsprechend vorbereitet werden. Dauvillier und Lévy-Hillerich (2008, S. 78) schlägt folgende Checkliste vor:

1. *Ist der Spieltyp geeignet?*
2. *Ist der Spieltyp für die jeweilige Lerngruppe geeignet?*
3. *In welche Unterrichtsphase passt das Spiel?*
4. *Wann wird gespielt?*

Einer der Nachteile von Sprachlernspielen ist der hohe Zeitaufwand bei der Vor- und Nachbereitung und der Materialaufwand (vgl. Mátyás 2010, S. 396), besonders wenn die Lerngruppe groß ist. Bei der Vorbereitung des Spiels soll man nämlich den Aufwand und die Lernziele des Spiels besonders beachten. Kleppin (2007, S. 265) legt darauf viel Wert und betont, dass der Spielaufwand mit den zu erwartenden Effekten in einem sinnvollen Verhältnis stehen soll. Wenn ein Spiel zu aufwendig vorbereitet werden muss, soll die Lehrperson überlegen, ob der Aufwand sich lohnt, und ob das Spiel das Lernen wirklich effizient begünstigen kann.

Man kann z. B. die traditionellen Übungen aus dem Lehrwerk mit Wettbewerbselementen integrieren, ohne zusätzliche Spielmaterialien vorzubereiten. So erreicht man das Lernziel und auch das Spielziel ohne viel Aufwand. Es gibt auch Spiele, für die die Lehrperson Spielkarten aus Übungen des Lehrbuches basteln soll, die anschließend mit anderen Gruppen weiter benutzt werden können (siehe Adaptionsbeispiel 1 im Kapitel 4.2.3).

Außerdem ist bei der Vorbereitungsphase wichtig, das Spiel zielgruppeneignet zu planen. Das heißt, dass das Spiel nicht unter- oder überfordernd sein soll. Hansen (1990, S. 37) zeigt auf, dass die sprachliche und inhaltliche Vorbereitung für einen reibungslosen Spielverlauf sehr wichtig ist. Die Lernenden sollen die nötigen sprachlichen Wendungen beherrschen. Die Lehrenden sollen

die nötigen Redemittel bereitstellen, sodass die sprachlichen Hilfsmittel für die Lernenden, insbesondere für schwache Lernende, zur Verfügung stehen. Für die Binnendifferenzierung soll man auch vorher planen (vgl. ebenda, S. 38). Man kann z. B. Zusatzmaterialien oder Zusatzanweisungen für starke Lernende vorbereiten, sodass sie sich nicht langweilen.

Da klare und knappe Spielanweisungen für die Durchführung des Spiels sehr wichtig sind (vgl. Hansen und Wendt 1990, S. 38; Kleppin 2007, S. 265; Behme 1985b, S. 20; Dauvillier und Lévy-Hillerich 2008, S. 81), ist es nötig, dass die Lehrperson bei der Vorbereitung die Anweisungen gut überlegt oder versucht, die Spielanleitung zu visualisieren. Damit kann man viel Zeit im Unterricht sparen, besonders wenn die Lernenden wenig Erfahrung mit Sprachlernspielen haben.

Am Ende der Vorbereitung sollen die Materialien sorgfältig überprüft werden, vor allem, wenn die Lehrperson zusätzliche Materialien basteln muss. Für Kartenspiele wie „Memory“ oder „Domino“ muss man sicherstellen, dass kein Kärtchen fehlt. Die Zusammengehörigkeit der Karten soll auch überprüft werden. Die Vollständigkeit der Spielmaterialien spielt eine entscheidende Rolle für eine reibungslose Durchführung (vgl. ebenda, S. 78–80).

Die räumlichen Bedingungen sind ein anderer wichtiger Faktor, den man bei der Auswahl und Vorbereitung des Spiels berücksichtigen muss. Außer den technischen Voraussetzungen betont Behme (1985b, S. 20), dass das Sitzen in Kreisform sowie lärmgeschützte Räumlichkeiten für kommunikative spielerische Übungen wichtig sind.

Die Raumbedingung ist dabei nicht immer ideal. In China sind z. B. in Klassenräumen meistens festgeschraubte Tische und Stühle zu finden (vgl. Becker-Sliwa 2017, S. 47). Nach Erfahrung der Forscherin können ungünstige Raumbedingungen allerdings mit passenden Tricks umgangen werden. Aktivitäten, die viel Zusammenarbeit mit Karten haben und bei denen viel geschrieben werden muss, wie beispielsweise Domino, Satzbaukastenspiel sowie Kreuzworträtsel, können als Partnerarbeit mit dem Sitzpartner geplant werden. Partnerarbeit ist für solche Spieltypen besser geeignet, weil die Lernenden bequem sitzen und zusammenarbeiten können, statt sich ständig umzudrehen. Dabei muss genügend Material zur Verfügung stehen, so dass die Lernenden gut damit arbeiten können. Interaktive, kommunikative Gesprächsspiele mit größeren Gruppen (ca. 5 bis 7 Teilnehmer) können im Stehen im Kreis organisiert werden, dann stören festgeschraubte Tische und Stühle nicht mehr. Die Lernenden können eine beliebige Stelle im Klassenraum für die eigene Gruppe auswählen. Außerdem kann die Bewegung gegen Müdigkeit helfen.

Wenn man sich bei der Vorbereitung genügend Gedanken gemacht hat, sollte die **Durchführung** eines Spiels relativ reibungslos ablaufen, wenn die vorbereiteten Materialien im Unterricht zur Verfügung stehen. Die Forscherin hat z. B. während des Experiments zwei Mal die Materialien zu Hause auf dem Tisch liegen lassen³⁰.

Bei der Durchführung spielen die Regelformulierung und Präsentation der Sprachlernspiele eine entscheidende Rolle. Die Lernenden müssen die Spielzeit und -regeln gut verstehen. Bei der Gruppenarbeit ist die Zusammensetzung der Gruppe auch sehr wichtig (siehe Kapitel 6.1). Zur Durchführung und Organisation der Sprachlernspiele bietet Schweckendiek (2001, S. 19) ein paar ausführliche Anweisungen und Kriterien an, die in der Praxis helfen können.

In der Praxis tauchen allerdings immer wieder unerwartete Situationen während der Durchführung auf. Wenn man Kartenspiele für 40 Personen vorbereitet hat, aber nur 30 Lernende anwesend sind, muss man eine andere Gruppierungsstrategie benutzen. Es ist empfehlenswert, während der Vorbereitungsphase mehr Materialien als nötig vorzubereiten.

Die Rolle der Lehrperson spielt bei der Durchführung ebenso eine bedeutende Rolle. Auf keinen Fall sollen die Interaktion und die sprachliche Produktion der Lernenden während des Spiels von der Lehrperson bewertet oder benotet werden. Sprachlernspiele sind immer sanktionsfrei (vgl. Kleppin 2007, S. 264; Behme 1985b, S. 20; Dauvillier und Lévy-Hillerich 2008, S. 40). Das spielende Lernen soll angstfrei gestaltet sein. Dauvillier und Lévy-Hillerich (2008, S. 41) schlägt folgenden Grundsatz vor:

1. Die Lehrperson soll das Spielgeschehen nicht stören.
2. Nach dem Spiel darf, kann, soll über Fehler gesprochen werden.
3. Nicht alle Fehler müssen verbessert werden.

Die Lehrperson kann mitspielen, beispielsweise als Moderatorin beim Lottospiel oder Auktionatorin beim Auktionsspiel. Die Lehrperson kann auch als Helfer für sprachliche Richtigkeit dienen (vgl. Kleppin 2007, S. 266; Hansen und Wendt 1990, S. 39), sowie thematische und organisatorische Hinweise geben. Oder die Lehrperson kann den Prozess beobachten, um die Fähigkeit der Lernenden zu evaluieren (vgl. Hansen und Wendt 1990, S. 39).

Nach der Durchführung gibt es eine **Nachbearbeitungsphase**. Die Lehrperson reflektiert das Spiel und dessen Umsetzung und stellt sich Fragen zur

30 Die peinliche Situation wird vermieden, wenn man mehr Erfahrungen mit den Sprachlernspielen gesammelt hat. So kann man vor Ort ohne Zusatzmaterialien Übungen ins Spiel zaubern. Dann hat man immer einen Back-up Plan im Kopf.

Organisation. Die Reflexion hilft der Lehrperson, die Spiele zu verbessern. Gute, erfolgreiche Spiele können archiviert werden. Zur Spielarchivierung bietet Dauvillier und Lévy-Hillerich (2008, S. 85–87) ausführliche Hinweise an.

Zusammenfassend lässt sich sagen, wenn man ein Spiel im Voraus sehr gewissenhaft vorbereitet hat, steht einer gelungenen Durchführung nichts im Wege. Aber auch für erfahrene Lehrende kann ein Spiel mal nicht so gut wie geplant laufen. Solange man jedoch bereit ist, aus Fehlern zu lernen, wird es gelingen (vgl. ebenda, S. 78).

Im Lehrtagebuch aus der vorliegenden Forschung gibt es im WS 2016 insgesamt 16 Textsegmente zu Schwierigkeiten in der Organisation von Sprachlernspielen; im SS 2017–18 hingegen nur 4 (siehe Tabelle 48 und Tabelle 49). Das heißt, dass eine erfahrene und sich reflektierende Lehrperson ihre organisatorischen Fähigkeiten bezüglich der Sprachlernspiele stets verbessern kann. Die organisatorischen Probleme werden im Anhang 17 tabellarisch zusammengefasst. Hier findet man einen vereinfachten Überblick über die kategorisierten Probleme, um die Schwierigkeiten des Spieleinsatzes zu veranschaulichen:

Tabelle 56: Textsegmentenanzahl zu den ungelungenen organisatorischen Problemen

Grund der ungelungenen Organisation	Anzahl der Textsegmente
WS 2016–17	
Mangel an Zeit	2
Unklare Anweisung	1
Erfahrungsmangel (lernerseits)	2
Fehlende Materialien	6
Überforderung	4
Große Anzahl der Lernenden	1
SS 2017	
Überforderung	2
Mangel an Zeit	1
Sonstige Probleme lernerseits	2

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass die meisten organisatorischen Probleme im WS 2016–17 wegen mangelnder Vorbereitung verursacht werden. Fehlende Materialien spielen dabei die größte Rolle. Danach folgt die Überforderung der Lernenden d. h. zielgruppenungeeignete Spieleinsätze. Im SS 2017 gab es keine Probleme mit Materialien. Die bei den Lernenden beobachteten Probleme hatten nichts mit Sprachwissen zu tun, sondern bezogen sich auf die allgemeinen Fähigkeiten zum Kontextverständnis oder fehlende Motivation.

Es zeigt sich, dass die Vorbereitung für die Durchführung des Spiels bedeutsam ist. Die Lehrperson braucht auch Zeit, um Erfahrung mit Sprachlernspielen zu sammeln und die Zielgruppe kennen zu lernen, sodass sie das Spiel richtig vorbereiten kann. Infolgedessen werden die wichtigen Reflexionen aus dem Lehrtagebuch zu den organisatorischen Methoden aus den zwei Semestern dargestellt, um die Einsatzprobleme und deren Lösung zu kristallisieren.

Tabelle 57 und Tabelle 58 zeigen, dass die Vorbereitung beachtet werden muss (1, 2) und dass Gruppierungsmethoden bei der Durchführung eine wichtige Rolle spielen können (4, 7, 8, 9). Die Reflexionen 11, 12 und 16 veranschaulichen auch, dass die räumlichen Bedingungen den Spieleinsatz beeinflussen können. Man kann aber die Spieltypen dem Raum anpassen. Das spricht wieder für die Wichtigkeit der Vorbereitung. Die Reflexionen zum zeitlichen Aspekt (3, 4, 13) zeigen, dass, obwohl das Spiel mehr Zeit kostet, man mit den richtigen Methoden den Reibungsverlust verringern kann. Außerdem lohnt sich der Zeiteinsatz, weil man durch das Spielen mehr Übungsmöglichkeiten anbieten kann.

Betrachtet man die Analyse des Tagebuchs, können folgende Faktoren festgestellt werden: Die Lernprozessbewertung und Reflexionen zeigen, dass die Lehrperson im ersten Semester mehr reflektiert hat und bei der Unterrichtsorganisation mehr Problemen begegnet ist. Im zweiten Semester gibt es deutlich weniger ungelungene Organisation als im ersten Semester.

Zusammenfassend lässt sich sagen, wenn die Lehrperson in der Lage ist, aus ihren Fehlern zu lernen und reflektiert damit umzugehen, dann können interaktive/kommunikative Sprachlernspiele im chinesischen DaF-Unterricht eingesetzt werden. Die häufig genannten Stolpersteine (wie große Lerneranzahl und räumliche Bedingungen wie festgeschraubte Tische und Stühle) sind eher Hindernisse, die man mit Kreativität und den richtigen Strategien überwinden kann.

Auch die statistischen Ergebnisse der Items 2, 12 und 13 von Beobachtungsbogen B der Unterrichtsbeobachtung bestätigen, dass die Sprachlernspiele nicht zeitaufwendiger im Unterricht sind und für die Räumlichkeiten genauso geeignet sind wie traditionelle Methoden (siehe Anhang 12).

Tabelle 57: Wichtige Reflexionen aus dem Lehrtagebuch zur organisatorischen Methode WS 2016–17

Zur Vorbereitung		1 Das Spiel soll sehr sorgfältig vorbereitet werden, um den reibungslosen Ablauf zu sichern.	11.10.2016
		2 Die Vorbereitung fürs Spiel ist unzureichend. Das führt dazu, dass nicht alle Übungsziele erreicht werden können.	17.10.2016
Zur Durchführung	Zeitlich	3 Zeit bei der EG ist etwas knapp, bei der KG ausreichend. Das scheint aber mit dem Spiel kaum zusammenzuhängen, eher mit den Lerngewohnheiten von Studierenden.	10.10.2016
		4 Die Gruppierung nimmt immer noch viel Zeit in Anspruch, ist aber schon besser als am Anfang.	24.10.2016
	Organisatorisch	5 Das (interaktive) Spiel soll mit schriftlicher Übung gut integriert sein, sodass es genügend Zeit für die Beruhigung nach der Aufregung gibt. Sonst können die Studierenden nach dem Spiel nicht konzentriert arbeiten.	11.10.2016
		6 Man muss die Einsatzphase des Spiels gut überlegen, Spiele mit viel Interaktion sollen eher am Ende der Stunde eingesetzt werden.	11.10.2016
		7 Gruppierungsmethode beachten!!!	24.10.2016
		8 Das erste Mal Gruppierung mit Hilfe von mit Farben gekennzeichneten Spielkarten. Hat sehr gut funktioniert. Man sieht auch ganz klar, ob jede Person zu der richtigen Gruppe gegangen ist (aber nicht einfach da sitzt wo sie will). Gruppierung läuft auch schneller.	7.11.2016
		9 Gruppierung hat Zeit gekostet.	8.11.2016
	Menge der Lernenden	10 Wegen der großen Anzahl von Lernenden ist es schwer zu kontrollieren, ob jeder Lernende Deutsch gesprochen hat.	8.11.2016
	Räumlichkeit	11 Wegen räumlicher Bedingungen des Klassenzimmers können die Studierenden nicht sehr gut miteinander arbeiten.	22.11.2016
		12 Der Klassenraum von dem Bowen Gebäude ist für Gruppenarbeit ungeeignet.	20.12.2016

Tabelle 58: Wichtige Reflexionen aus dem Lehrtagebuch zur organisatorischen Methode SS 2017

Zur Durchführung	Zeitlich	13 Das Spiel kostet mehr Zeit. Aber bei der traditionellen Methode muss die Lehrperson die Antwort geben und jede Aufgabe im Plenum korrigieren. Beim Spiel können die Studierenden die Antwort mit Hilfe der Struktur des Spielmaterials selbst zusammenfassen.	01.04.2017
	Organisatorisch	14 Die Mehrheit der Lernenden kann beim Spiel aktiv teilnehmen, einige nicht. Es ist schwer zu beobachten, wer wirklich teilgenommen hat.	14.04.2017
		15 Zum ersten Mal lässt die Lehrperson die Studierenden das Spiel selbst basteln. Es war nicht kompliziert, alle haben Interesse gezeigt.	17.04.2017
räumlich	16 Es gibt einige Lernende, die faulenzten und die Übung vom Partner machen lassen. Wahrscheinlich teils wegen festgeschraubter Tische und Stühle.	13.03.2017	

6.3 Kriterien für bevorzugte Spieltypen

Die oben genannte Herangehensweise von Adaption und Durchführung der Sprachlernspiele veranschaulicht, dass Sprachlernspiele für das Interesse und die Vorlieben der Zielgruppe und deren Lernziele adäquat eingesetzt werden können. Es stellt sich die Frage: Gibt es einen von chinesischen Lernenden bevorzugten Spieltyp? Um diese Frage beantworten zu können, muss man die Ergebnisse der Befragungen über den Spieleinsatz in der Aktionsforschung analysieren. Die Analyse erfolgt mit Hilfe des „Kruskal-Wallis H“ Test durch SPSS. Der „Kruskal-Wallis H“ Test dient der Überprüfung von signifikanten Unterschieden für Daten, die aus mehr als drei Gruppen bestehen (vgl. Qin und Bi 2016, S. 340).

In der empirischen Forschung werden zu jedem eingesetzten Spiel folgende sechs Items zur Bewertung gestellt:

Tabelle 59: Beispiel der Items zum eingesetzten Spielen

Das Spiel... (1 ich stimme gar nicht zu - 4 ich stimme völlig zu)	1	2	3	4
1....kenne ich nicht mehr.				
2....ist eher eine Übung, kein Spiel.				
3....ist eine interessante Unterrichtsaktivität.				
4...kann mir helfen, das Gelernte zu beherrschen.				
5....gefällt mir, will oft damit üben.				
6....ist mir zu schwer				

Jedes Spiel wird von Studierenden mit den oben aufgeführten 6 Items bewertet, im WS 2016–17 wurden 21 Fragebögen in die Auswertung einbezogen, im SS 2017 waren es 25. Mit Hilfe einer deskriptiven Analyse durch SPSS wurden die Mittelwerte der jeweiligen Items berechnet (siehe Anhang18). Danach wurden die Mittelwerte von jedem einzelnen Item zu jeder Frage von allen eingesetzten Spielen mit dem „Kruskal –Wallis H“ Test statistisch verglichen. Die Resultate des „Kruskal –Wallis H“ Test von beiden Semestern zeigen keinen signifikanten Unterschied:

Tabelle 60: Ergebnisse von „Kruskal –Wallis H“ Tests WS 2016–17

Item	Mittelwert	Chi-Square	df	Asymp. Sig. (zweiseitig)
1	1.5450	8.000	8	.433 > 0.05
2	2.7566	8.000	8	.433 > 0.05
3	3.1746	8.000	8	.433 > 0.05
4	3.0265	8.000	8	.433 > 0.05
5	3.0318	8.000	8	.433 > 0.05
6	2.2011	8.000	8	.433 > 0.05

Tabelle 61: Ergebnisse von „Kruskal –Wallis H“ Tests SS 2017

Item	Mittelwert	Chi-Square	df	Asymp. Sig. (zweiseitig)
1	1.2914	6.000	6	.423 > 0.05
2	2.6914	6.000	6	.423 > 0.05
3	3.2571	6.000	6	.423 > 0.05
4	3.1886	6.000	6	.423 > 0.05
5	3.1829	6.000	6	.423 > 0.05
6	2.0000	6.000	6	.423 > 0.05

Die statistischen Resultate zeigen, dass kein Spiel hinsichtlich der 6 Kriterien anders von den Studierenden bewertet wird. Die Studierenden können sich an alle Spiele (Item 1) erinnern, und nahmen die Aktivität als eine Mischung von Übung und Spiel wahr (Item 2). Sie finden die eingesetzten Spiele interessant (Item 3), lernbegünstigend (Item 4) und mögen die Aktivitäten (Item 5). Sie sind auch in der Lage, mit den eingesetzten Spielen zu arbeiten und fühlen keine Überforderung (Item 6).

Mit Hilfe der Befragung kann man auch bezüglich der Sozialformen von Sprachlernspielen eine Präferenz feststellen. In diesem Fragenbogen müssen die Studierenden ihren bevorzugten Spieltyp hinsichtlich Sozialformen auswählen. In beiden Semestern sind Gruppenspiele mit 3–10 Spielern am beliebtesten. Danach folgen Partnerspiel und Einzelspiel.

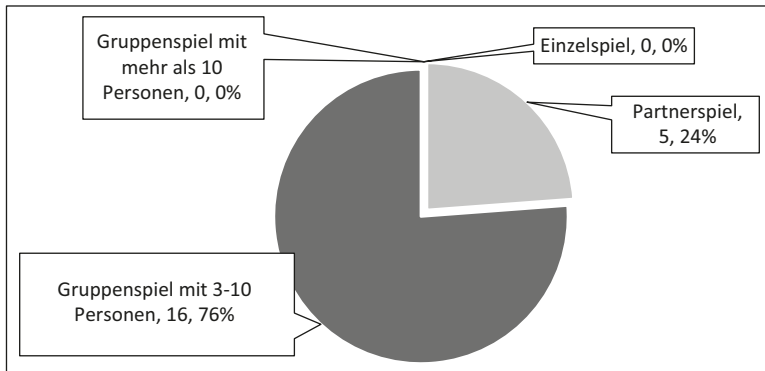


Abbildung 18: Antworten zum bevorzugten Spieltyp WS 2016–17

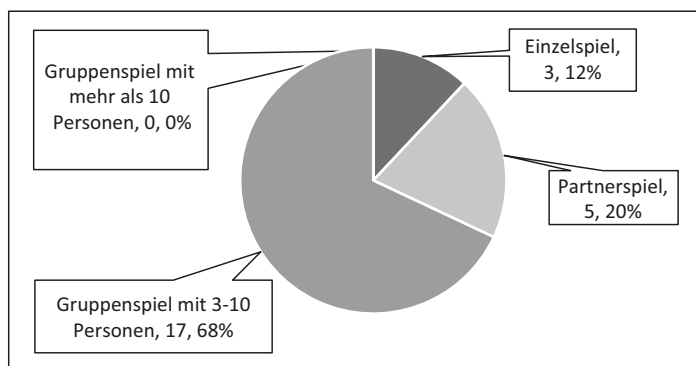


Abbildung 19: Antworten zum bevorzugten Spieltyp SS 2017

Die Studierenden haben viele Gründe genannt (siehe Anhang 19). Im Folgenden wird ein Überblick zur Anzahl der Gründe in verschiedenen Kategorien gegeben:

Tabelle 62: Zusammenfassung der Begründungen zur Sozialform der Sprachlernspiele

Sozialform	Begründung des Spieleinsatzes	Anzahl der Begründungen
Partnerspiel (WS und SS)	Mehr Kommunikationsmöglichkeit	3
	Passende Personenzahl für Interaktion, nicht zu viel	4
	Zeitlich ökonomisch	1
Gruppenspiel mit 3–10 Personen (WS und SS)	Mehr Möglichkeiten für das Lösen von Aufgaben	7
	Mehr Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten	20
	Gutes Lernklima	1
Einzelspiel (SS 2017)	Mehr Gesellschaftsmöglichkeiten	1
	Gut für die Selbständigkeit	2

Betrachtet man die Gründe kann man folgende Schlussfolgerung ziehen:

Erstens legt die Mehrheit der Lernenden großen Wert auf Kommunikation. Viele wählen Partner- und Gruppenarbeit aus, weil sie der Meinung sind, dass solche Sozialformen für Kommunikation und Interaktion gut geeignet sind. Zweitens kann man sagen, dass die Lernenden die Sprachlernspiele mit Kooperationselementen bevorzugen. Drittens lässt sich vermuten, dass sie in Gruppenspielen Unterstützung von den anderen Lernenden bekommen können und sich wohler fühlen. Sie fühlen sich stärker, wenn sie in der Gruppe arbeiten. Deswegen sind Spiele in Gruppen die bevorzugte Sozialform bei den meisten Befragten.

Auf der anderen Seite wissen viele Studierende auch, dass Partnerarbeit weniger zeitaufwendig ist. Sie schätzen Partnerspiele als eine Art von Sozialform, in der Kommunikation und selbständige Arbeit gut kombiniert werden können. In Klassenräumen, die für Gruppenarbeit ungeeignet sind, kann man trotzdem Partnerspiele einsetzen.

Im Sommersemester 2017 haben drei Studierende geäußert, dass sie lieber alleine arbeiten möchten, 2 davon begründen, dass sie in dieser Sozialform Zeit für selbstständiges Reflektieren haben. Das weist vermutlich darauf hin, dass die Studierenden viel Erfahrung mit Spielen gesammelt und im Unterricht mehr Selbstvertrauen gewonnen haben.

Aktivitäten, die Möglichkeiten für den Austausch von Ideen und Gedanken der Lernenden anbieten können, können die Klasse in eine Gemeinschaft verwandeln, in der die Lernenden sich wohl fühlen und sich äußern wollen. Solche Aktivitäten können ein gutes Lernklima schaffen und die Lernenden zum Lernen motivieren (vgl. Hess 2007, S. 34). Es zeigt sich, dass die chinesischen Lernenden Wert auf Kommunikation, Interaktion und Zusammenarbeit mit anderen legen, solange die Durchführung und Organisation der Sprachlernspiele ihre Vorlieben und Gewohnheiten berücksichtigen. In einer angstfreien Lernumgebung sind sie auch in der Lage, im Unterricht aktiv und kommunikationsfreudig zu sein.

6.4 Zwischenfazit

Jetzt können die drei Forschungsfragen aus diesem Kapitel beantwortet werden:

1. Kann der Unterricht mit Sprachlernspielen zeitlich genau so effizient sein wie Unterricht ohne Sprachlernspiele?

Ja. Bei sorgfältiger Vorbereitung und gut geplanter Durchführung können Sprachlernspiele zeitlich genauso effizient wie traditionelle Übungen sein.

Hinsichtlich Übungsmöglichkeiten haben Sprachlernspiele noch mehr Vorteile als traditionelle Übungen: Einerseits können Sprachlernspiele verschiedene Übungsziele (schriftlich und mündlich) kombinieren. Andererseits können mehrere Lernende beim Sprachlernspiel gleichzeitig üben.

2. Kann man traditionelle Übungsformen als Sprachlernspiele adaptieren?

Ja. Dazu ist es zunächst wichtig, generelle Grundmuster von Sprachlernspielen kennen zu lernen, und darauf aufbauend die Inhalte aus traditionellen Übungen zum Spracherwerb offen und kreativ anzupassen.

3. Kann man Sprachlernspiele in einer größeren Gruppe einsetzen, auch wenn die Rahmenbedingungen nicht ideal für den Spieleinsatz sind?

Ja, man kann. Die vorliegende Forschung zeigt, dass begrenzter Raum sowie große Klassen den Einsatz von Sprachlernspielen beeinflussen können, aber kein unlösbares Problem darstellen. Wichtig ist, dass die Lehrenden sich mit den räumlichen Bedingungen und der Zielgruppe gut auskennen und die Materialien sowie die Durchführungsplanung entsprechend anpassen. Eine große Gruppe kann sogar Vorteile haben: Es bieten sich dann mehr Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten zwischen den Lernenden untereinander an. Die Großgruppe macht es möglich, abwechslungsreiche Gruppierungen zu organisieren, um den Lernenden verschiedene Kommunikations- sowie Arbeitsgelegenheiten zu verschaffen. Eine Klasse mit 20 bis 40 Personen ist ideal für den Einsatz von Sprachlernspielen und abwechslungsreicher Unterrichtsgestaltung. Kleinere Gruppen (weniger als 20 Personen) bieten nur begrenzte Interaktionsvarianten bzw. Gruppenbildungsmöglichkeiten an. In sehr großen Gruppen (> 40 Personen) wird der Vorbereitungs- und Nachbearbeitungsaufwand schnell sehr hoch. Prinzipiell kann man aber sagen, dass für jede Gruppenstärke geeignete Sprachlernspiele entwickelt werden können.

Es zeigt sich, dass die erfolgreiche Durchführung von Sprachlernspielen möglich, aber nicht unbedingt leicht ist. Die Lehrperson muss in der Lage sein, mit den Materialien kreativ umzugehen. Nicht nur die Lernenden brauchen Zeit, auch die Lehrenden müssen lernen, wie man mit Sprachlernspielen umgehen soll, um diese sinnvoll im Unterricht einsetzen zu können.

Die Balance zwischen dem Aufwand der Organisation und der Wirkung der Sprachlernspiele darf nicht aus den Augen verloren werden. Sprachlernspiele sollen nicht als „Lückenfüller“ eingesetzt werden, sondern müssen als eigenständige Übungen mit klar definierten Lernzielen behandelt werden. Mit der richtigen Gruppierungsmethode und motivationsfördernden Wettbewerbs- sowie Glückselementen können traditionelle Übungen ohne aufwändige

Materialienvorbereitung auch als Sprachlernspiele adaptiert werden. Bis diese jedoch im Unterricht reibungslos und gewinnbringend angewandt werden können, ist ein gewisser Aufwand nötig. Erfahrung und Reflexion helfen den Lehrkräften, bei der Durchführung von Sprachlernspielen immer besser und sicherer zu werden, was sich auf den Lernerfolg der Lernenden auswirkt.