

7 Fazit und Ausblick

Die vorangegangene Diskussion hat den Versuch unternommen, die Wirkung und Akzeptanz von Sprachlernspielen im chinesischen DaF-Kontext zu überprüfen. Die vorliegende Arbeit wurde mit der Hypothese begonnen, dass Sprachlernspiele die Motivation und Leistung der DaF-Lernenden im genannten Kontext fördern und im chinesischen DaF-Unterricht durchaus einsetzbar sein können, solange diese Methode entsprechend adaptiert und sorgfältig verwendet wird. Diese Hypothese wurde mit Hilfe der Aktionsforschung überprüft und bestätigt.

Auf der Motivationsebene hat sich ergeben, dass die Lernenden durch Sprachlernspiele mehr Selbstvertrauen beim Sprachlernen gewonnen haben, sodass sie sich im Unterricht mehr äußern und aktiver teilnehmen. Erhöhtes Selbstvertrauen bezüglich des Fremdsprachenlernens und eine Änderung bei der Einstellung gegenüber der Zielsprache durch den Einsatz von Sprachlernspielen wird auch bestätigt.

Auf der Leistungsebene haben sich im Rahmen der Forschung interessante Ergebnisse herauskristallisiert. Die Implikationen sind vielfältig:

Erstens kann man feststellen, dass Sprachlernspiele das Erlernen von fundamentalem sprachlichem Wissen fördern können. Im Gegensatz zur Kritik mancher chinesischer Lehrenden, dass interaktive/kommunikative Methoden das Erlernen von fundamentalem sprachlichem Wissen nicht fördern können (vgl. Wang 2007, S. 93), zeigt die vorliegende Forschung, dass interaktive/kommunikative Methoden wie Sprachlernspiele das Erlernen von Grammatik- und Wortschatzwissen genauso gut fördern wie traditioneller lehrerzentrierter Unterricht. Darüber hinaus können Sprachlernspiele die kommunikativen Kompetenzen der Lernenden besser als lehrerzentrierter Unterricht ohne Sprachlernspiele fördern.

Zweitens wird die Bereitschaft zur Kommunikation und Interaktion der Lernenden durch Sprachlernspiele deutlich verbessert. Die vermehrten Sprachmeldungen, Aktivitäten und die erhöhte Motivation mittel- und langfristig führen zu besseren und nachhaltigeren Lernfortschritten. Dabei hat sich gezeigt, dass die Lernenden mit Sprachlernspielen im zweiten Jahr bessere Leistungen zeigen als jene ohne Sprachlernspiele.

Letztendlich soll die Effizienz von Sprachlernspielen in Anbetracht des Aufwands beim Einsatz von Sprachlernspielen erwogen werden. Wenn eine hoch motivierte Gruppe bspw. in kurzer Zeit umfangreiches Wissen für die

Zielsprache beherrschen soll, sind Sprachlernspiele keine passende Methode. Für schwache Lernende, die keine oder wenig intrinsische Motivation für die Zielsprache besitzen und sich lange Zeit mit der Sprache beschäftigen sollen bzw. müssen, können Sprachlernspiele eine ideale Methode sein, um das Interesse an der zu erlernenden Sprache und die Interaktion im Unterricht zu fördern.

Die vorliegende Forschung bestätigt auch, dass Sprachlernspiele durchaus an chinesische Rahmenbedingungen angepasst werden können und dann auch von chinesischen Lernenden akzeptiert werden. Allerdings brauchen sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden Zeit, sich an die neue Methode zu gewöhnen. Da der Einsatz von Sprachlernspielen ein angstfreies und kommunikationsförderndes Lernklima herbeiführen kann, lohnt es sich, die Methode einzusetzen, solange die Methode für die Situation der Zielgruppe geeignet ist. Darüber hinaus können traditionelle Übungen ohne viel Aufwand als Sprachlernspiele adaptiert werden. Das ist für chinesische Lehrende, die mit einem bestimmten Lehrwerk arbeiten (müssen), von großer Bedeutung.

Interessanterweise hat die Befragung von Studierenden ergeben, dass auch die „schweigsamen“ chinesischen Lernenden Wert auf Kommunikation und Interaktion im Fremdsprachenunterricht legen. Sie nehmen Kommunikation und Interaktion als wichtige Unterrichtselemente wahr und beteiligen sich aktiv, wenn die Unterrichtsatmosphäre kommunikationsfördernd ist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Sprachlernspiele eine Reihe von Vorteilen haben und für jede Unterrichtsphase und viele Lernziele eingesetzt werden können. Sprachlernspiele sind keine „Motivierungstechnik“ (Kleppin 2017, S. 327), und sollen je nach Zielgruppe, Lernziel und Rahmenbedingungen bewusst eingesetzt werden.

Die vorliegende Forschung zeigt allerdings auch, dass der Einsatz von Sprachlernspielen nicht zu verlängerten Lernzeiten außerhalb des Unterrichtes führt. Die Daten der Befragung zur Motivation (vgl. Item 4) während zweier Semester zeigen keinen signifikanten statistischen Unterschied für Lernzeiten außerhalb des Unterrichtes zwischen den beiden Gruppen (siehe Tabelle 63). Die Mehrheit der Studierenden beider Gruppen beschäftigt sich weniger als 3 Stunden pro Woche außerhalb des Deutschunterrichts mit der Zielsprache, viele von ihnen sogar weniger als 1 Stunde.

Tabelle 63: Übersicht der Lernzeit außerhalb des Unterrichts

Zeit für Deutschlernen außerhalb des Unterrichts wöchentlich	WS 2016–17		SS 2017	
	KG (30)	EG (26)	KG (35)	EG (25)
weniger als 1 Stunde	11	12	14	10
1 bis 3 Stunden	13	12	19	14
3 bis 5 Stunden	4	1	1	1
5 bis 10 Stunden	2	1	1	0
mehr als 10 Stunden	0	0	0	0

Ein wichtiges Ziel ist deshalb, dass die Zeit außerhalb des Unterrichts bewusst genutzt werden soll, um Lernfortschritte zu erzeugen. Der Unterricht alleine, ob lernzentriert oder lehrerzentriert gestaltet, kann nur begrenzten Einfluss auf das Erlernen einer Fremdsprache haben. Wenn es der Lehrperson gelingt, die Lernenden zur Beschäftigung mit der Fremdsprache außerhalb des Unterrichts anzuregen, fördert das den Fortschritt und die Motivation der Lernenden zusätzlich. Dazu gibt es heutzutage viele, insbesondere digitale Möglichkeiten, Unterricht außerhalb eines Klassen-zimmers zu gestalten. Auch die Antworten zur Frage 13 aus der Befragung zum Einsatz der Sprachlernspiele im SS 2017 zeigen, dass die Lernenden Interesse für digitale Lern- und Lehrmethoden haben (siehe Anhang 22). Während Sprachlernspiele im Unterricht Interaktivität, Motivation und Kommunikation fördern, sollen Methoden wie „Flipped Classroom“ eingesetzt werden, um das Lernen auf den Raum und die Zeit außerhalb des Klassenzimmers zu erweitern. Eine sinnvolle Kombination von Sprachlernspielen mit digitalen Lehr- und Lernmethoden bedarf noch weiterer empirischer Untersuchungen.

Wegen der Faktorenkomplexion des Fremdsprachenunterrichts wird das untersuchte Phänomen durch mehr Variablen gleichzeitig beeinflusst. Auch die Dynamik, die Instabilität sowie hohe Individualität von Prozessen und Produkten des Lehrens und Lernens können die Ergebnisse des Quasi-Experiments beeinflussen (vgl. Riemer 2014, S. 25). Die Übertragbarkeit der Forschungsergebnisse ist daher eingeschränkt.

Außerdem ist die Anzahl der Probanden (Experimentalgruppe 30, Kontrollgruppe 36) nicht ideal für die quantitative Analyse und deren Ergebnisse (zur Probanden-Information siehe Kapitel 4.2.2). Der Einfluss der Gruppenstärke wird im Kapitel 5.4 ausführlich diskutiert. Die Größe der Gruppen bedeutet auch, dass die gleiche Methode im mittleren oder großen Großgruppenunterricht

nicht unbedingt geeignet ist. Um die Übertragbarkeit der Forschungsergebnisse zu verbessern, wäre es wünschenswert, mehr Replikationsstudien in der Zukunft unter verschiedenen Rahmenbedingungen durchzuführen.

Die Kommunikationskompetenz der Lernenden kann in dieser Arbeit nur am Rand behandelt werden, weil mündliche Prüfungen „ressourcenintensiv“ und deren praktische Durchführung organisatorisch anspruchsvoll ist (vgl. Eberharter et al. 2018, S. 98). Es gibt keine validen Instrumente für eine objektive Evaluation der kommunikativen Kompetenzen und Aussprache der Lernenden, die leicht einsetzbar und zielgruppeneeignet wären. Entsprechend könnte es von Bedeutung für die Sprachlernforschung sein, passende Evaluationsinstrumente für die Kommunikationskompetenz zu entwickeln.

Der genderbezogene Unterschied beim Vorzug von Sprachlernspielen kann nicht erfasst werden, weil beide Gruppen nur sehr geringe Anzahl von Frauen aufweisen. Es ist allerdings durchaus möglich, dass Frauen und Männer verschiedene Spieltypen bevorzugen. Darüber hinaus können Studierende aus verschiedenen Fachrichtungen verschiedene Spielgewohnheiten zeigen. Weitere Untersuchungen in diesen Bereichen können neue Einsichten für den Einsatz der Sprachlernspiele bringen.

Die vorliegende Forschung zeigt, dass es zur Optimierung des studienbegleitenden DaF-Unterrichts weiterer Forschungen bedarf. Der studienbegleitende Fremdsprachenunterricht ist von der spezifischen Zielgruppe und den spezifischen Rahmenbedingungen jeder Hochschule stark abhängig. Das Curriculum und die Unterrichtsorganisation müssen von jeder Hochschule nach den Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppe entworfen werden. Darüber hinaus zeigt sich in der regionalen Vielfalt von Fremdsprachenausbildungen in China, dass die Erarbeitung eines nationalen Standards nicht unbedingt adäquat ist. Forschung zu den Themen nationaler Prüfungen, Lehrwerkentwicklungen und Curricula sind für die zukünftige Weiterentwicklung des studienbegleitenden DaF-Unterrichts von Bedeutung. Außerdem sollte man spielerische Elemente in chinesischen DaF-Lehrwerken einführen, sodass Lehrende und Lernende leichten Zugang zum spielerischen Lehren und Lernen finden können.

An dieser Stelle soll betont werden, dass die vorliegende Arbeit nicht versucht, die Funktion und Wirkung von Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht zu verallgemeinern. Sprachlernspiele sind kein Wundermittel: Einerseits ist das motivierende Potenzial einer Lehrmethode wegen der Individualität und Komplexität von Motivation nicht generell vorhersagbar (vgl. Riemer 2016, S. 269). Andererseits kommt es auch auf die Fähigkeiten und Einstellung der Lehrperson an, wie sie ihren Unterricht gestalten kann und will. Um die Unterrichtsqualität zu verbessern, könnten aber beispielsweise mehr Fort- und

Ausbildungsmöglichkeiten für Lehrende angeboten werden. Den Lehrenden soll bewusst gemacht werden, dass man durch passende Methoden den Unterrichtsverlauf und -erfolg verändern kann, und dass die Unterrichtspraxis kritisch hinterfragt werden muss, wenn man die Unterrichtsqualität verbessern will. Unterrichtsmethoden sollen immer zielgruppeneeignet eingesetzt werden. Unterrichtsforschung bietet die einzige Möglichkeit, die Zielgruppe richtig kennen zu lernen.

Abschließend möchte ich auf das Thema Lehrerzentriertheit vs. Lernerzentriertheit eingehen. Da die vorliegende Arbeit eine Aktionsforschung enthält, bin ich gleichzeitig die Forscherin, die Lehrerin und auch die Erforschte. Die Erfahrung mit Sprachlernspielen hat mir bewusst gemacht, dass Lehrerzentriertheit und Lernerzentriertheit keinen Widerspruch darstellen. Wenn die Lehrperson die Lernenden in das Zentrum des Unterrichts stellt, kann die Lehrperson trotzdem weiterhin eine zentrale Rolle im Unterricht spielen. Außerdem bringt lehrerzentrierter Unterricht eine Gefahr mit sich, dass die Lernenden am Unterricht nicht teilnehmen und damit nicht durch Unterricht erreicht werden können. Die Forschung von John Hattie (2010) macht deutlich, dass die Lehrperson die wichtigste Rolle im Unterricht spielt und spielen sollte. Mit einem Zitat aus seinem Werk beende ich die vorliegende Diskussion:

„... (to invoke) the power of developing a warmer socio-emotional climate in the classroom and fostering effort and thus engagement for all students. Requires teachers to enter the classroom with certain conceptions about progress, relationships and students. It requires them to believe that their role is that of a change agent – that all students can learn and progress, that achievement for all is changeable and not fixed, and that demonstrating to all students that they care about their learning is both powerful and effective“ (Hattie 2010, S. 128).

