

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Διδακτική της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας Didaktik des Deutschen als Fremdsprache

Masterarbeit

Gamification im DaF-Unterricht: Analyse der Auswirkungen ausgewählter
Gamification-Elemente auf die Motivation und den Lernerfolg

Gutachter*innen: Zeppos Dimitrios, Markou Vasiliki

Vorgelegt von: Cholidou Anastasia

Matrikel-Nr.: 524231

E-Mail: std524231@ac.eap.gr

Serres, den 20.06.2024

Inhaltsverzeichnis

- 0. Einleitung
- 1. Einführung in die Thematik
 - 1.1 Zielsetzung der Arbeit
- 2. Theoretischer Rahmen
 - 2.1 Leistungsmessung und spielerischer Unterricht
 - 2.2 Gamification im Bildungskontext
 - 2.3 Gamification und Motivationspsychologie
 - 2.4 Gamification im DaF-Unterricht mit Quizizz-App
- 3. Definitionen im Sprachlernprozess:
 - 3.1 Motivation
 - 3.2 Rahmenbedingungen
 - 3.3 Pädagogisch-didaktische Begründungen für den Einsatz von CALL (Computer Assisted Language Learning)
 - 3.4 Flow-Effekt in Gamification
- 4. Beobachtung als Forschungsinstrument
 - 4.1 Erstellung eines Beobachtungsbogens
- 5. Empirischer Teil
 - 5.1 Methodik
 - 5.2 Forschungsdesign
 - 5.3 Auswahl der Gamification-Elemente
- 6. Rahmenbedingungen
 - 6.1 Beschreibung der Unterrichtseinheit
 - 6.2 Kommentar zur Herangehensweise
 - 6.3 Analyse der Gamification-Elemente
 - 6.4 Punktesysteme und Belohnungen
 - 6.5 Fortschrittsanzeigen und Herausforderungen

7. Auswirkungen auf die Motivation des Lernenden
 8. Analyse und Auswertung der Auswirkungen auf den Lernerfolg
 9. Schlussfolgerungen
 - 9.1 Zusammenfassung der Ergebnisse
 10. Literaturverzeichnis
- Anhang

0. Einleitung

Im Laufe der Zeit hat sich die Art und Weise, wie wir lernen, erheblich verändert, besonders in einer neuen Ära, die durch die rasante Entwicklung der Technologie gekennzeichnet ist.

Die Entstehung digitaler Innovationen hat den Bildungsbereich stark beeinflusst, der sich kontinuierlich weiterentwickelt hat. Die Nutzung traditioneller Lehrmethoden wird zunehmend durch moderne und interaktive Lehransätze ergänzt oder sogar ersetzt. Eine dieser innovativen Methoden, die in den letzten Jahren verstärkt an Bedeutung gewonnen hat, ist die Gamification.

Der Begriff „Gamification“ beschreibt die Anwendung von spieltypischen Elementen und Design-Prinzipien in nicht-spielerischen Umgebungen (Hahn 2017: 120). Es zählt nicht zu einem neuen Konzept, aber seine Anwendung im Bildungsbereich hat eine neue Epoche des Lernens eingeläutet. Der Einsatz von spielerischen Elementen in nicht-spielerischen Kontexten hat das Potenzial, Lernprozesse zu transformieren und das Engagement sowie die Motivation der Lernenden zu steigern. Dies gilt insbesondere für den DaF-Unterricht (Deutsch als Fremdsprache), in dem die Motivation und das Interesse der Lernenden oft eine entscheidende Rolle für den Lernerfolg spielen.

Der DaF-Unterricht steht vor zahlreichen Herausforderungen, insbesondere wenn es darum geht, die Lernenden zu motivieren und ihre Sprachkenntnisse nachhaltig zu verbessern. Die Integration von Gamification-Elementen bietet eine vielversprechende Möglichkeit, diese Herausforderungen anzugehen. Durch den Einsatz von spielerischen Mechanismen wie Punktesystemen, Belohnungen, Wettbewerben und sozialer Interaktion können Lehrkräfte die Lernumgebung dynamischer und interaktiver gestalten, was wiederum das Engagement und die Motivation der Lernenden erhöht.

Diese Masterarbeit widmet sich der eingehenden Analyse der Auswirkungen ausgewählter Gamification-Elemente auf die Motivation und den Lernerfolg im DaF-Unterricht.

Dabei sollen nicht nur die unmittelbaren Auswirkungen auf die Motivation und den Lernerfolg betrachtet werden, sondern auch der zukünftige Einsatz von gamifizierten Übungen im DaF-Unterricht, der noch nicht in vielen Ländern angewendet wird, in Betracht gezogen werden.

Die Arbeit gliedert sich in mehrere Abschnitte, beginnend mit einer Einführung in die Thematik, gefolgt von einem theoretischen Rahmen, der die Grundlagen von Gamification im Bildungskontext sowie die Motivationspsychologie beleuchtet. Anschließend wird die Verwendung von Gamification im DaF-Unterricht eingehend untersucht, wobei spezifische Gamification-Elemente und ihre potenziellen Auswirkungen auf die Motivation und den Lernerfolg analysiert werden.

Darauf aufbauend wird die empirische Forschungsmethodik erläutert, einschließlich der Auswahl der Gamification-Elemente und des Forschungsdesigns. Nach der Durchführung der empirischen Studie

werden die Ergebnisse hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die Motivation der Lernenden sowie ihren Lernerfolg diskutiert und analysiert. Abschließend werden Schlussfolgerungen gezogen, die wichtigsten Ergebnisse der ausgewählten Gamification-Elemente zusammenfassen.

1. Einführung in die Thematik

1.1 Zielsetzung der Arbeit

Das Hauptziel dieser Masterarbeit besteht darin, die Auswirkungen bestimmter Gamification-Elemente auf die Motivation und den Lernerfolg von Lernenden im DaF-Unterricht zu untersuchen. Es soll auch berücksichtigt werden, ob sich die Integration der gamifizierten Elemente in den Unterricht lohnt, sodass dieser Ansatz im DaF-Unterricht angewendet werden kann.

Diese Zielsetzung wird durch eine umfassende Literaturanalyse gestützt, die die zunehmende Bedeutung von Gamification im Bildungskontext beleuchtet.

Gemäß aktuellen Untersuchungen haben digitale Lernspiele das Potenzial, den Lernprozess auf eine spielerische Art zu gestalten und somit die Motivation der Lernenden zu erhöhen (Wieser 2023: Online). Es wurde bereits gezeigt, dass diese Spiele auf eine unterhaltsame und interaktive Weise Inhalte vermitteln können, was dazu führt, dass Lernende motivierter sind und sich aktiver am Lernprozess beteiligen (ebd.: Online). Allerdings besteht Uneinigkeit darüber, ob der Einsatz digitaler Medien im Unterricht tatsächlich zu einer höheren Wirksamkeit des Lernens führt. Einige Kritiker betrachten diese „Spaßpädagogik“ mit Skepsis und zweifeln an einem nachhaltigen Lerneffekt durch digitale Lernspiele (ebd.: Online).

Trotz dieser Erkenntnisse besteht jedoch eine Forschungslücke hinsichtlich der spezifischen Auswirkungen verschiedener Gamification-Elemente im DaF-Unterricht. Insbesondere gibt es einen Mangel an empirischen Studien, die die Wirksamkeit dieser Elemente in Bezug auf die Sprachlernmotivation und den Erwerb von Sprachkompetenzen untersuchen.

Durch die Ermittlung der potenziellen Vorteile und Herausforderungen der gamifizierten Ansätze ermöglicht diese Arbeit, Lehrkräften fundierte Empfehlungen für die Gestaltung eines motivierenden und effektiven DaF-Unterrichts zu geben.

Es soll zuerst ermittelt werden, welche spezifischen spielerischen Mechanismen, wie etwa Punktesysteme, Belohnungen, Wettbewerbe und soziale Interaktion, im DaF-Unterricht zur Anwendung kommen können, um die Motivation der Lernenden zu steigern und ihren Lernerfolg zu fördern.

Es soll weiterhin untersucht werden, inwieweit der Einsatz von Gamification-Elementen im DaF-Unterricht dazu beiträgt, das Engagement der Lernenden zu erhöhen und ihre langfristige Motivation zum Sprachenlernen zu stärken. Dabei sollen sowohl quantitative als auch qualitative Methoden zur Messung der Motivation herangezogen werden.

Es soll daraufhin evaluiert werden, ob und inwieweit die Integration von Gamification-Elementen im DaF-Unterricht einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg der Lernenden hat. Dies beinhaltet die Untersuchung von sprachlichen Kompetenzen wie Hörverständnis, Leseverständnis, mündlicher und schriftlicher Ausdruck sowie grammatisches Wissen. In dieser wissenschaftlichen Arbeit wird ausschließlich der Teil des grammatischen Wissens durch den Einsatz von Gamification-Elementen untersucht.

Diese Fokussierung ergibt sich aus der Zielsetzung, die Auswirkungen spezifischer Gamification-Strategien auf die grammatische Kompetenz von Lernenden im DaF-Unterricht zu untersuchen. Der grammatische Bereich wurde gewählt, da er eine zentrale Komponente des Spracherwerbs darstellt und einen bedeutenden Einfluss auf die kommunikativen Fähigkeiten der Lernenden hat. Zudem ist der grammatische Aspekt gut geeignet, um durch strukturierte Gamification-Elemente adressiert und evaluiert zu werden.

Basierend auf den Forschungsergebnissen sollen konkrete Handlungsempfehlungen für DaF-Lehrkräfte entwickelt werden, um den erfolgreichen Einsatz von Gamification-Techniken in ihren Unterricht zu unterstützen.

2. Theoretischer Rahmen

Um das Verständnis für die Motivation durch digitale Lernspiele zu vertiefen, ist es entscheidend, zunächst grundlegende Konzepte bezüglich der Motivation und der Struktur digitaler Lernspiele zu klären.

Der theoretische Rahmen beinhaltet die Untersuchung der Verbindung zwischen Leistungsmessung und spielerischem Unterricht sowie der Anwendung von Gamification im Bildungskontext. Des Weiteren werden dabei verschiedene Aspekte beleuchtet. Zunächst wird die Bedeutung und Funktionsweise der Leistungsmessung im Bildungsbereich analysiert, insbesondere in Bezug auf ihre Rolle im Kontext des spielerischen Unterrichts. Im Anschluss wird der Begriff der Gamification näher betrachtet, sowohl in seiner allgemeinen Definition als auch in seinem spezifischen Einsatz im Bildungswesen.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Motivationspsychologie und ihrer Rolle bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen. Dabei wird die Motivationstheorie d.h. Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2017) beleuchtet und deren Relevanz für die Implementierung von Gamification im Bildungskontext diskutiert. Insbesondere wird untersucht, wie Gamification dazu beitragen kann, intrinsische Motivation zu fördern und extrinsische Anreize zu verstärken, um das Lernverhalten positiv zu beeinflussen.

Schließlich wird die Verwendung der Quizizz-Plattform im DaF-Unterricht präsentiert und betrachtet, wie Quizizz Interaktivität, Lernerfolg und Motivation der Lernenden verbessern kann.

2.1 Leistungsmessung und spielerischer Unterricht

Leistungsmessung im Kontext des spielerischen Unterrichts ist von entscheidender Bedeutung, da sie Einblicke in den Lernfortschritt der Lerner gewährt.

In den 1980er Jahren widmete sich Thomas Malone (1981: 333), Professor am MIT, der Frage, welche Bedingungen erforderlich sind, um Menschen zu motivieren. Insbesondere interessierte er sich dafür, warum bestimmte Computerspiele mehr Freude bereiten und eine stärkere Motivation und Lernfortschritt auslösen als andere. Malone identifizierte drei Kernfaktoren, die die intrinsische Motivation beeinflussen: die Herausforderung, die Fantasie und die Neugierde.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie traditionelle Bewertungsmethoden angepasst werden können, um den spezifischen Anforderungen und Zielen des spielerischen Unterrichts gerecht zu werden. Im Folgenden werden einige Fakten und Überlegungen präsentiert, um diese Thematik näher zu beleuchten.

Zunächst ist es wichtig, den Begriff „Leistung“ zu definieren. Laut Piepho (1998: 27) nimmt im Kontext des Fremdsprachenunterrichts „Leistung“ eine spezifische Bedeutung an, die sich auf ein konkretes Ergebnis bezieht. Dabei könnte man argumentieren, dass Leistung das Resultat intensiver Anstrengungen ist, um ein bestimmtes Ziel innerhalb einer festgelegten Zeit und unter definierten Bedingungen zu erreichen. Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts bezieht sich dieses Ergebnis oft auf die erfolgreiche Bewältigung von Prüfungsaufgaben, die in ihrer Art und Schwierigkeit variieren können, jedoch in der Regel leicht bewertbar und benotbar sind.

Doch wie wird Leistung im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht gemessen? Laut Mäsgen (2023: Online) erfolgt in traditionellen Bildungssystemen die Leistungsmessung typischerweise durch standardisierte Tests, Noten und Bewertungskriterien. Die Bewertung sprachlicher Leistungen kann auf zwei grundlegend unterschiedliche Verfahrensweisen erfolgen:

Die erste Verfahrensweise besteht darin, die Fehler zu zählen und diesen (relativ willkürlich) bestimmte Notenstufen zuzuordnen (zum Beispiel: 0-1 Fehler: sehr gut, 2-3 Fehler: gut, usw.).

Nach Henrici/Riemer (2001: 339) beinhaltet die zweite Verfahrensweise die Bewertung der positiven Leistung, auch wenn sie durch Fehler mehr oder weniger beeinträchtigt ist, durch Punktevergabe. Anschließend werden die erreichten Punkte den Notenstufen zugeordnet. Bei dieser Vorgehensweise ist es wichtig, gut handhabbare Kriterien für die Punktevergabe zu haben, insbesondere im Hinblick auf die Bewertung produktiver sprachlicher Leistungen.

Im spielerischen Unterricht stehen Lehrkräfte daher vor besonderen Herausforderungen bei der Leistungsmessung. Gemäß Ryan/Deci (2017: 515–520) zielen spielerische Aktivitäten oft auf exploratives Lernen, Kreativität und Zusammenarbeit ab, passen die herkömmlichen Bewertungsmethoden möglicherweise nicht gut zum spielerischen Lernkontext. Die Messung von Leistung in Spielen erfordert daher eine Anpassung der Bewertungskriterien und -methoden.

Um dieser Herausforderung gerecht zu werden, können verschiedene Ansätze verfolgt werden. Insbesondere im gamifizierten Unterricht, in dem Spiele und Punktesysteme verwendet werden, können die Lernenden oft selbst herausfinden, wie viele Punkte sie erreicht haben und dadurch erkennen, was sie richtig und was sie falsch gemacht haben.

Nach Ryan/Deici (2017: 514–519) wird die Autonomie und die Selbstreflexion der Lernenden durch diesen Prozess gefördert.

Ein Punktesystem im gamifizierten Unterricht bietet eine transparente Möglichkeit zur Leistungsmessung, die den Lernern klare Ziele setzt. Autonomie ist laut Benson (2000: 2) definiert als „die Fähigkeit, das eigene Lernen zu steuern, wobei Lernziele vorgegeben werden können“. Im Kontext der Selbstevaluation bedeutet dies, dass Lernende eigenverantwortlich ihren Lernprozess organisieren und anschließend bewerten. So können die Lerner ihre eigenen Leistungen besser einschätzen, gezielt an ihren Schwächen arbeiten und ihre Fortschritte verfolgen. Sie können z.B. das Spiel erneut spielen, um Fehler zu korrigieren. Darüber hinaus spielt in vielen Spielen auch die Zeit eine entscheidende Rolle. Je schneller die Lerner eine Aufgabe lösen, desto mehr Punkte können sie erreichen. Laut McGonigal (2011: 26) fördert diese Zeitkomponente nicht nur ein schnelles und effektives Problemlösungsverhalten, sondern lehrt auch wichtige Zeitmanagementfähigkeiten.

2.2 Gamification im Bildungswesen

In einer Welt, die von ständigem technologischem Fortschritt geprägt ist, wird auch das Bildungswesen zunehmend von innovativen Ansätzen geformt. Eine dieser revolutionären Methoden ist die Gamification, ein Konzept, das die Prinzipien von Spielen und Spiel-Design in nicht-spielerische Kontexte wie Bildung einbringt.

Gamification wurde erstmals 2008 in der Medienindustrie eingeführt. Gemäß Deterding/Dixon (2011:1) hat seit 2010 die Nutzung von Gamification kontinuierlich zugenommen und findet mittlerweile Anwendung in einer Vielzahl von Bereichen, darunter Finanzen, Gesundheit, Bildung, Umweltschutz und Unterhaltungsmedien. Besonders im Bildungswesen, sowohl in Unternehmen als auch in Schulen, erhält Gamification große Aufmerksamkeit.

Im Jahr 2011 haben Deterding und seine Kollegen das Konstrukt der Gamification analysiert und mit ihrer Definition von Gamification eine wichtige Grundlage für die Forschung geschaffen. Diese Analyse führte zur Aussage dass, „Gamification die Verwendung von Spieldesign-Elementen in nicht-spielerischen Kontexten ist “ (ebd: 2)

Einige Beispiele für Gamification im Bildungswesen sind Canva¹, eine beliebte Plattform für Grafikdesign, die Gamification einsetzt, um das Erlernen von Designkonzepten unterhaltsam und motivierend zu gestalten. Nutzer verdienen Punkte für ihre Kreativität, schalten neue Designelemente frei und können sich mit anderen Nutzern messen, was den kreativen Prozess zu einem spielerischen Wettbewerb macht. Ebenfalls zu erwähnen ist Kahoot,² eine Plattform, die es Lehrern ermöglicht, interaktive Quizspiele für ihre Lernenden zu erstellen. Die Lernenden können in Echtzeit gegeneinander antreten und Punkte sammeln, was nicht nur Spaß macht, sondern auch das Wissen auf unterhaltsame Weise vertieft. Des Weiteren werde ich mich im weiteren Verlauf der Arbeit eingehend mit Quizizz³ befassen.

Die Wahl, Quiz als Beispiel für Gamification in Bildungskontexten zu verwenden, ist auf ihre vielfältigen Vorteile zurückzuführen. Quiz bieten eine interaktive Lernerfahrung, die das Engagement der Lernenden erhöht, indem sie aktiv am Lernprozess teilnehmen müssen. Durch sofortiges

1 <https://www.canva.com/>

2

https://create.kahoot.it/auth/register?brand_id=3330647&locale_id=1&return_to=https%3A%2F%2Fsupport.kahoot.com%2Fhc%2Fen-us%2Farticles%2F4409807867539-Free-Kahoot-Is-Kahoot-free-for-players-and-students×tamp=1715718487

3 <https://quizizz.com/signup/occupation>

Feedback unterstützen Quiz auch den Lernprozess, indem sie den Lernenden ermöglichen, ihr Verständnis unmittelbar zu überprüfen und zu verbessern.

Darüber hinaus können Quiz Elemente des Wettbewerbs enthalten, wie beispielsweise Ranglisten und Punktesysteme, die die Motivation der Lernenden steigern und ihr Gefühl der Kompetenz stärken. Diese Wettbewerbselemente fördern ein positives Lernumfeld, in dem die Lernenden dazu angeregt werden, ihr Bestes zu geben und sich weiterzuentwickeln.

In Zusammenfassung lässt sich sagen, dass die Eigenschaften von Gamification überarbeitet und angepasst wurden, um sie für die Zwecke des FU effektiv zu nutzen.

2.3 Gamification und Motivationspsychologie

Die Integration von Gamification-Elementen in den DaF-Unterricht bietet zahlreiche potenzielle Vorteile aus motivationspsychologischer Perspektive. Eine grundlegende Motivationstheorie, die bei der Betrachtung dieser Vorteile relevant ist, ist die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2017).

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation zielt darauf ab, motivationale Prozesse zu verstehen, indem sie die Motive und psychischen Grundbedürfnisse eines Individuums betrachtet. Sie betont auch die Rolle der sozialen Umwelt und das Streben nach persönlichem Wachstum und Engagement (Ryan/Deci 2017: 3).

Die Theorie beschreibt Menschen als von Natur aus neugierig, aktiv und sozial motiviert (Ryan/Deci 2017: 4). Sie erwähnt, dass Umweltfaktoren das individuelle Wachstum und Engagement beeinflussen können. Ein zentrales Konzept ist die Intentionalität, die besagt, dass Menschen motiviert sind, wenn sie bestimmte Ziele oder Zustände anstreben, unabhängig von der zeitlichen Perspektive der Zielerreichung (Deci/ Ryan 1993: 224).

Gamification kann dazu beitragen, das Gefühl der Kompetenz der Lernenden zu stärken. Indem sie Herausforderungen bewältigen, Punkte sammeln und Erfolge feiern, erleben die Lernenden ein gesteigertes Gefühl der Kompetenz und Selbstwirksamkeit.

Malone (1981: 361) beschreibt ein Computerspiel, bei dem die Spielerinnen und Spieler Dartpfeile auf Ballons werfen müssen, um intrinsische Motivation zu veranschaulichen. Um erfolgreich zu sein, müssen die Spielerinnen und Spieler sich vorstellen, wohin der Pfeil fliegen soll, bevor sie ihn werfen. Sie müssen den Abstand einschätzen und ihre Vorstellungskraft entsprechend nutzen, um ihre Ziele

zu erreichen. In diesem Kontext ist die intrinsische Motivation eng mit den individuellen Fähigkeiten verbunden.

Im Gegensatz zu anderen Theorien unterscheidet die Selbstbestimmungstheorie zwischen verschiedenen qualitativen Aspekten des motivierten Handelns, nicht nur in der Motivationsstärke. Sie basiert auf der Selbstmotivation und Selbstbestimmung hinter dem Verhalten, das ohne externe Einflüsse oder Störungen auftritt, und bewertet die Qualität der Motivation, nicht nur die Quantität (Raufelder 2018: 47).

Die Selbstbestimmungstheorie besagt, dass das Erleben von Selbstbestimmung von drei grundlegenden psychologischen Grundbedürfnissen abhängt, die Ryan als wesentlich für Wachstum und Integrität beschreibt. Diese Grundbedürfnisse sind entscheidende Einflussfaktoren auf die Motivation von Menschen. Sie umfassen das Streben nach Autonomie, das Streben nach Kompetenz und das Streben nach sozialer Verbundenheit.

Der Nutzen von Gamification im DaF-Unterricht liegt in der Steigerung des Gefühls von Autonomie und Kontrolle von den Lernenden. Durch die Möglichkeit, ihren Lernfortschritt zu verfolgen, Herausforderungen anzunehmen und Belohnungen zu verdienen, fühlen sich die Lernenden befähigt und motiviert, ihr Lernen aktiv zu gestalten. Dies würde dazu beitragen, ihr Engagement und ihre Ausdauer im Lernprozess zu erhöhen.

Die Förderung der sozialen Eingebundenheit der Lernenden kann auch durch Gamification geschaffen werden. Nach Zichermann/Cunningham (2011: 22) werden soziale Interaktionen durch den Einsatz von Wettbewerben, kooperativen Herausforderungen und gemeinsamen Zielen gestärkt und ein Gefühl der Gemeinschaft im Klassenzimmer geschaffen. Dies kann nicht nur die Motivation der Lernenden steigern, sondern auch ihr Verständnis und ihre Wertschätzung für die Sprachgemeinschaft und -kultur vertiefen.

Zusammenfassend bieten Gamification-Techniken im DaF-Unterricht eine effektive Möglichkeit, die motivationspsychologischen Bedürfnisse der Lernenden anzusprechen und zu unterstützen. Durch die gezielte Integration von Elementen wie Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit können Lehrkräfte das Engagement und die Leistungsfähigkeit ihrer Lernenden nachhaltig fördern.

2.4 Gamification im DaF-Unterricht mit Quizizz-App

Gamification hat sich als effektive Methode erwiesen (Wieser 2023: Online), um das Lernen in verschiedenen Bildungskontexten zu verbessern, und der DaF-Unterricht bildet hier keine Ausnahme. Wie bereits diskutiert wurde, kann die Integration von spielerischen Elementen in den Unterricht die Motivation der Lernenden steigern und ihr Engagement für das Lernen der deutschen Sprache fördern.

Die Quizizz-App⁴ bietet eine ideale Plattform, um Gamification im DaF-Unterricht umzusetzen. Sie stellt verschiedene Funktionen zur Verfügung, um den Unterricht lebhaft, interessant und interaktiv zu gestalten. Lehrer können spielerische Tests und Lektionen erstellen, formative Bewertungen durchführen, Live-Aktivitäten organisieren oder als Hausaufgaben zuweisen und detaillierte Leistungsberichte einsehen (Was bietet Quizizz?). Diese Plattform ermöglicht es Lehrkräften, Zeit zu sparen und die Lernenden auf ihrem Lernweg effektiv zu unterstützen.

Durch die Erstellung interaktiver Quizze und Spiele können Lehrende Inhalte auf eine unterhaltsame und ansprechende Weise präsentieren. Die Lernenden haben die Möglichkeit, beispielsweise ihr Deutschvokabular, ihre Grammatikkenntnisse und ihr Verständnis der Sprache zu verbessern, während sie gleichzeitig Spaß haben und in einen Wettbewerb mit ihren Mitschülern treten.

Die App ermöglicht es den Lehrenden auch, den Lernfortschritt ihrer Lernenden zu verfolgen und sofortiges Feedback zu geben. Dies ist besonders wertvoll, da die Lernenden ihre Fehler erkennen und daraus lernen können. Darüber hinaus können die Lehrpersonen die Quizze an die individuellen Bedürfnisse und das Niveau der Lernenden anpassen, um ein personalisiertes Lernerlebnis zu bieten.

3. Begriffsbestimmung im Rahmen des Sprachlernprozesses

Im Rahmen dieser Arbeit werden Schlüsselaspekte des Sprachlernprozesses untersucht. Dazu gehören die Motivation der Lernenden, die Rahmenbedingungen des Lernumfelds und die pädagogisch-didaktischen Begründungen für den Einsatz von CALL (Computer Assisted Language Learning). Diese Aspekte bilden das Fundament für die Analyse und Evaluation gamifizierter Übungen im DaF-Unterricht.

3.1 Motivation

4 <https://quizizz.com/signup/occupation>

Die Motivation leitet sich vom lateinischen Wort „movere“ ab, was „bewegen“ bedeutet. Laut Rudolph (2013: 14) wird es als ein Prozess beschrieben, der Menschen dazu treibt, bestimmte Handlungen auszuführen oder Ziele zu erreichen. Diese treibende Kraft ist nicht direkt beobachtbar oder messbar, sondern manifestiert sich durch das Verhalten, das Denken und das emotionale Erleben einer Person. Gemäß Götz (2017: 81) kann Motivation als ein psychischer Prozess betrachtet werden, der das Einleiten, Lenken, Aufrechterhalten und Bewerten zielgerichteten Handelns ermöglicht.

Ryan und Deci (2017: 192) unterscheiden zwischen drei Motivationsarten: Amotivation (Mangel an Interesse oder Motivation), extrinsischer Motivation (durch äußere Faktoren motiviert) und intrinsischer Motivation (innerer Antrieb).

Amotivation bezeichnet das Fehlen jeglichen Antriebs zum Handeln. Wenn Menschen amotiviert sind, können sie entweder gar nicht handeln oder sie handeln mechanisch, ohne ein erkennbares Ziel oder Interesse. Amotivation tritt oft auf, wenn Aktivitäten für Personen irrelevant sind oder wenn sie sich inkompetent fühlen, was dazu führen kann, dass solche Aktivitäten vermieden werden.

Im Gegensatz dazu basiert intrinsisch motiviertes Verhalten auf natürlicher Neugier und einer Lernbereitschaft, die unabhängig von äußeren Anreizen ist. Es wird durch aktives und freiwilliges Streben nach Wissen und Integration gekennzeichnet (Goisauf 2020: 82). Intrinsisch motiviertes Handeln gründet auf erlebnisreichen, erfüllenden und fesselnden Erfahrungen und ist nicht unbedingt von bestimmten erwünschten Ergebnissen abhängig. Bei intrinsisch motivierten Aktivitäten stehen persönliche Ziele im Vordergrund, die als besonders erstrebenswert angesehen werden. Daher handeln Menschen intrinsisch motiviert, wenn das Ziel der Handlung in der Handlung selbst liegt, weil die Aktivität an sich als belohnend empfunden wird. Solche Aktivitäten können Spiele, Erkundungen oder auch Handlungen sein, die aus reiner Neugierde heraus durchgeführt werden (Ryan/Deci 2017: 102).

Wenn intrinsische Motivation bei einer Handlung im Vordergrund steht, erreicht die Person die höchste Ebene der Autonomie (autonome Regulation). Diese autonome Regulation innerhalb der intrinsischen Motivation spiegelt ein hohes Maß an Selbstbestimmung wider, wobei Entscheidungen frei und unabhängig von externen Belohnungen oder Zwängen getroffen werden.

Gemäß der Theorie von Ryan und Deci (2017: 98) besitzen alle Menschen von Natur aus eine angeborene Neugierde und ein intrinsisches Bestreben zu lernen. Im Bildungsbereich stellt diese angeborene Neugierde eine wichtige Ressource dar, die durch die Art der Lernangebote entweder gefördert oder beeinträchtigt werden kann.

Extrinsische Motivation bezieht sich auf ein bestimmtes Verhalten, das von externen Faktoren gesteuert wird. Typische Beispiele für externe Steuerung sind leistungsorientierte Belohnungen oder die Vermeidung von Bestrafungen. Im schulischen Kontext gehören dazu beispielsweise Schulnoten (Raufelder 2018: 111), während außerhalb der Schule Geld, Ruhm oder Ansehen als extrinsische Anreize gelten (Rudolph 2013: 104).

Gemäß der Selbstbestimmungstheorie gibt es verschiedene Formen extrinsischer Motivation, die sich insbesondere im Grad der Autonomie und Selbstbestimmung unterscheiden. Ryan und Deci (2017: 180) verwenden das Konzept der Internalisierung, um diese verschiedenen Formen zu beschreiben. Dabei bezieht sich die Internalisierung auf den Prozess, durch den externe Regeln oder Werte in das persönliche Selbstkonzept und die intrinsische Motivation einer Person übergehen. Die extrinsische Motivation wird von Ryan und Deci in vier Stufen unterteilt

Die erste Stufe extrinsischer Motivation ist die externale Regulation, die als vollständige Fremdbestimmung betrachtet wird, bei der das Verhalten eines Individuums ausschließlich durch Belohnung oder Strafe motiviert ist. Die folgenden Stufen beschreiben verschiedene Ausprägungsformen extrinsischer Motivation, bei denen ein zunehmendes Maß an Selbstbestimmung eine Rolle spielt (Krapp/Ryan 2002: 61).

Im Bereich der Pädagogik erweist sich intrinsische Motivation als vorteilhafter als extrinsische Motivation, da sie langfristiger und wirkungsvoller ist. Insbesondere bei komplexen Aufgaben ist die intrinsische Motivation von Nutzen, da extrinsische Anreize dazu neigen, eine eher oberflächliche Herangehensweise zu fördern, bei der das Hauptziel die Belohnung ist. Dies führt oft dazu, dass etablierte Denk- und Handlungsmuster angewendet werden, was die Flexibilität und Kreativität der Lösungsansätze einschränken kann (Lahmer 2011: 138).

Eine besonders ausgeprägte Form intrinsischer Motivation zeigt sich im Bereich des Spielens. Spiele werden aus dem Vergnügen an der Aktivität oder dem Erfolg heraus gespielt. Daher kann es für die Selbstmotivation von großem Vorteil sein, wenn Lernprozesse als spielerisch wahrgenommen werden (ebd.: 138).

Effektives und nachhaltiges Lernen wird begünstigt, wenn Lernende ein persönliches Interesse an einem Thema haben und es als bedeutsam empfinden (Lau 2015: 60). Dabei spielen Emotionen eine entscheidende Rolle beim Erlernen neuer Inhalte. Positive Gefühle aktivieren das Belohnungszentrum im Gehirn, was die Motivation zur Leistung steigert, während negative Emotionen wie Angst oder Panik die Motivation und Leistungsfähigkeit beeinträchtigen können (Bak 2019: 153). Die Bedeutung von Emotionen im Zusammenhang mit Motivation wird von Götz (2017:

19) unterstrichen, der betont, dass Emotionen einen starken Einfluss auf unser Verhalten haben und maßgeblich darüber entscheiden, ob und wie wir handeln.

Digitale Spiele haben das Potenzial, eine Vielzahl positiver Emotionen wie Freude, Aufregung, Zufriedenheit oder Neugier zu erzeugen, was wiederum die Motivation steigern kann. Der Erfolg von Videospielen als führende Unterhaltungsform weltweit beruht auf dem immersiven Engagement und dem intensiven Vergnügen, das Spielerinnen und Spieler erfahren (Schutz/Schwarz 2022: 27). Dieses Vergnügen entsteht durch die freiwillige Übernahme von Anstrengungen, um das Spielziel zu erreichen, was als „hard fun“ bezeichnet wird (McGonigal 2011: 36). Der Spaß am Spiel liegt nicht nur im Wettbewerb oder im Erfolg, sondern vielmehr im kontinuierlichen Spielprozess, unabhängig von einem endgültigen Sieg (McGonigal 2011: 30).

Zusammenfassend spielt Spielspaß eine zentrale motivationale Rolle bei digitalen Lernspielen, da positive Emotionen zu einem höheren Engagement anregen. Dabei steht das Spielen selbst und nicht der Spielerfolg im Vordergrund

3.2 Rahmenbedingungen

Die Planung des Unterrichts ist von entscheidender Bedeutung für einen Lehrenden, um sicherzustellen, dass der Unterricht reibungslos verläuft. Neben der Unterrichtsplanung umfasst die Verantwortung des Lehrenden auch die Analyse der Rahmenbedingungen. Dabei müssen verschiedene Faktoren berücksichtigt werden, darunter das Alter der Lernenden, das Lehrmaterial, die Medien, die Lernziele und die Methodik (Ehnert 2001: 22). Besonderes Augenmerk sollte auf die Beschäftigung der Lernenden mit interessanten Themen gelegt werden, da die Motivation der Lernenden von großer Bedeutung ist.

Zu den Rahmenbedingungen gehört auch die Nutzung der Muttersprache, die den Lernprozess in der Zielsprache unterstützen kann. Darüber hinaus sollten anthropogene, soziokulturelle und wissenschaftliche Voraussetzungen im Unterricht berücksichtigt werden. Unter anthropogenen Voraussetzungen fallen Aspekte wie das Alter der Lernenden, sowie individuelle Lernhemmnisse.

Soziokulturelle Voraussetzungen beziehen sich auf die soziale und kulturelle Herkunft der Lernenden und Lehrenden, die ihre Einstellungen, Motivation und Interaktionen im Unterricht beeinflussen. Wissenschaftliche Voraussetzungen umfassen die Lehrerausbildung und kontinuierliche Fortbildung des Lehrenden, die dessen beruflichen Fortschritt und die Qualität des Unterrichts beeinflussen (ebd.: 22).

Da sowohl Lehrende als auch Lernende Mitglieder derselben sozialen Gesellschaft sind, unterliegen beide denselben sozialen Vorbildern und Normen, was ihre Wahrnehmung und ihr Verhalten im Bildungsprozess prägt.

Laut Vierbuchen/Bartels (2019: 22) ist Feedback auch ein wichtiger Aspekt der Rahmenbedingungen im Sprachlernprozess, da es die Art und Weise beeinflusst, wie Lernende ihre Fortschritte wahrnehmen und wie Lehrkräfte den Lernprozess unterstützen können.

In digitalen Lernumgebungen bietet Feedback den Vorteil, dass es von Computerprogrammen unvoreingenommen gegeben wird, unabhängig von der Identität der Lernenden. Dies kann dazu beitragen, dass Lernende das Feedback weniger als persönliche Kritik empfinden. Besonders positiv bewertet werden Feedback-Formen, die zusätzliche Erklärungen und Unterstützung bieten (Heynkamp 2020: 100).

Es ist auch wichtig zu beachten, dass Kinder und Jugendliche je nach ihrem Alter und ihrer Gehirnentwicklung unterschiedlich auf Feedback reagieren. Studien haben gezeigt, dass während der Pubertät strukturelle Veränderungen im Gehirn auftreten, die zu einer verminderten Reaktion des Belohnungssystems führen können, selbst wenn die Belohnungsreize gleich bleiben. Dies hat Auswirkungen darauf, wie Jugendliche auf positives und negatives Feedback reagieren (Van der Kleij/Feskens/ Eggen 2015 : 267).

Dies legt nahe, dass unterschiedliche Altersgruppen unterschiedliche Lernstrategien benötigen und dementsprechend unterschiedliche Arten von Feedback in digitalen Lernspielen berücksichtigt werden sollten.

Zusammenfassend spielt Feedback in digitalen Lernumgebungen eine entscheidende Rolle für erfolgreiches Lernen und die Aufrechterhaltung der Motivation. Es bietet eine neutrale und informative Rückmeldung über die erbrachten Leistungen, hilft bei der Definition individueller Lernziele und zeigt Wege auf, diese Ziele zu erreichen.

3.3 Pädagogisch-didaktische Begründungen für den Einsatz von CALL (Computer Assisted Language Learning)

Gemäß Zumbach (2021: 505) wird die Wechselwirkung zwischen Lehrenden und Lernenden als entscheidend für förderliches Lernen angesehen. Digitale Medien nehmen innerhalb des Lernkontextes oft die Rolle des Lehrenden ein und ermöglichen es den Lernenden, Wissen und

Fähigkeiten spielerisch zu erwerben. Interaktivität und Adaptivität werden dabei als zentrale Komponenten für effektives Lernen mit digitalen Medien betrachtet.

Interaktivität bezieht sich auf die direkte Interaktion der Nutzer mit dem Medium, was ihnen ermöglicht, Einfluss zu nehmen oder das Medium zu steuern. Digitale Lernmedien, insbesondere Lernspiele, bieten eine Vielzahl interaktiver Handlungen wie die Navigation innerhalb der Lernumgebung, das Erkunden verschiedener Lernwege und das Anwenden des Gelernten in Übungen oder Simulationen (Zumbach 2021: 533). Durch diese Interaktivität können Lernende ihren Lernprozess individuell gestalten und eine Verbindung zwischen der realen Welt und der Lernumgebung herstellen (Zumbach 2021: 573–600).

Adaptivität ist ein weiteres wichtiges Merkmal effektiver digitaler Lernmittel und bezieht sich auf die Anpassung des Systems an die spezifischen Anforderungen, Fortschritte und Kompetenzen der Nutzer. Dies ermöglicht eine personalisierte und optimierte Lernerfahrung, bei der die Lernenden ihre eigenen Lernziele setzen und ihren Fortschritt verfolgen können (Zumbach 2021: 768).

Zumbach (2021: 794) hebt drei Hauptvorteile der Adaptivität hervor: flexible Lernwege mit anpassbaren Zielen, gezielte Förderung individueller Fertigkeiten und die Schaffung optimaler Lerngelegenheiten. Die Anpassung kann entweder zu Beginn eines Spiels durch die Auswahl des Schwierigkeitsgrades erfolgen (Makro-Adaption) oder während des Spielverlaufs, wenn das System die Fertigkeiten der Nutzer berücksichtigt (Mikro-Adaption). Die empfohlene Vorgehensweise besteht darin, anspruchsvollere Aufgaben erst dann zu präsentieren, wenn vorherige Aufgaben erfolgreich bewältigt wurden. Falls Aufgaben nicht gelöst werden können, können Inhalte wiederholt, Hilfestellungen angeboten oder einfachere Aufgaben gestellt werden. Ein selbstständiges Wählen von Lerninhalten und Schwierigkeitsgraden wird erst im fortgeschrittenen Lernverlauf empfohlen. Durch die Möglichkeit der eigenständigen Navigation und die Anpassung der Lernziele bietet das Spieldesign den Lernenden die Aussicht auf Erfolg und fördert das Selbstvertrauen, Herausforderungen zu bewältigen. Dadurch zeigen sich die Spieler als selbstbestimmte und effektive Akteure im Lernprozess (ebd.: 794).

Zusammenfassend sind Interaktivität und Adaptivität wichtige Aspekte beim Lernen mit digitalen Lernmedien, da sie den Lernenden ermöglichen, aktiv am Lernprozess teilzunehmen und die Lernumgebung an ihre individuellen Bedürfnisse anzupassen.

Laut Isbister (2016: 21) können Lernfortschritte durch präzises und unmittelbares Feedback erkannt und effiziente Lösungsansätze entwickelt werden. Durch die angemessene Herausforderung erfahren

die Lernenden Freude am Lernprozess. Dies trägt dazu bei, dass sie konzentriert und motiviert bleiben, was wiederum ihre Fähigkeiten verbessern kann (ebd.: 21).

Aktuelle Forschungsergebnisse belegen, dass das Erleben des Flow-Zustands nicht nur die Motivation, sondern auch die Lernleistung positiv beeinflussen kann. Eine systematische Literaturrecherche von Perttula, Kiili, Lindstedt und Tuomi (2017: 69) untersuchte den Zusammenhang zwischen Flow-Erleben und kognitiver Leistung in Serious Games und fand heraus, dass ein Flow-Erleben in digitalen Lernspielen mit einer verbesserten Lernleistung einhergeht. Dies verdeutlicht, dass das Zusammenspiel von Spielspaß und Flow-Erleben in digitalen Lernumgebungen dazu beiträgt, dass Lernende motiviert und engagiert sind. Sie setzen sich intensiv mit dem Spiel auseinander und erlangen dadurch ein tieferes Verständnis der vermittelten Inhalte. Eine erfolgreiche Gestaltung digitaler Lernspiele erfordert daher eine ausgewogene Kombination aus unterhaltsamen Elementen und anspruchsvollen Aufgaben.

Zwischenmenschliche Beziehungen in sozialen Aktivitäten, wie sie beim Lernen innerhalb einer Klasse oder eines Teams auftreten, können erhebliche Auswirkungen auf die Motivation und die kognitiven Lernerfolge haben (Hattie 2020: 266). Sowohl Wettbewerb als auch Zusammenarbeit spielen hierbei eine bedeutende Rolle. Eine Meta-Analyse von Sailer und Homner (2019: 77–81) untersuchte den Einfluss von sozialen Interaktionsformen in der Gamification auf kognitive, motivationale und Verhaltens-Lernergebnisse. Die Ergebnisse zeigen, dass gemeinsame Spielerfahrungen effektiver sein können als individuelles Spielen. Sowohl Zusammenarbeit als auch Wettbewerb können die intrinsische Lernmotivation steigern.

Im Rahmen des Wettbewerbs können Sailer zufolge (2016: 131) zwei Formen unterschieden werden: Konstruktiver Wettbewerb fördert die Kooperation und gegenseitige Unterstützung, was zu einem gesteigerten Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Gruppe führen und positive Auswirkungen auf die Beteiligung und das Lernen haben kann. Hingegen definiert destruktiver Wettbewerb Erfolg durch das Herabsetzen anderer und kann dazu führen, dass sich diejenigen, die nicht gewinnen, bedeutungslos fühlen. Konstruktiver Wettbewerb kann die Leistung steigern, insbesondere wenn er auf Gruppenebene stattfindet, und es ist wichtig, Überlastungen und damit verbundenen Stress zu vermeiden (ebd.: 131).

Im Zusammenhang mit der Zusammenarbeit in digitalen Lernumgebungen liegt ein besonderes Augenmerk auf kooperativem Lernen, bei dem die Lernenden ihr Wissen teilen, Ideen austauschen und gemeinsam Aufgaben im Spiel lösen. Dies fördert nicht nur das Lernen voneinander, sondern auch die gegenseitige Unterstützung und Vernetzung. Solche Teamarbeiten können den Lernprozess

unterhaltsamer und effektiver gestalten, was zu einer stärkeren Motivation und einem tieferen Verständnis der Lerninhalte führen kann (Sachs/Graf/ To 2019: 67–82).

Beispielsweise entwickelte Krick et al. (2018) ein kooperatives Lernspiel, bei dem Lernende selbst erstellte Rätselspiele mithilfe einer „Rätselmaschine“ austauschten. Die Ergebnisse deuteten darauf hin, dass die digitale Zusammenarbeit zu einem echten Teamverhalten innerhalb der Schulklasse führte und den sozialen Zusammenhalt positiv beeinflussen konnte. Ein weiteres bekanntes Beispiel für kooperatives Lernen und sozialen Zusammenhalt in digitalen Lernumgebungen ist „Classcraft“, ein Spiel, das durch die Integration von Rollenspiel-Elementen nicht nur die Motivation, sondern auch soziale Kompetenzen fördern soll. In „Classcraft“ übernehmen die Lernenden virtuelle Rollen und sammeln durch Zusammenarbeit Erfahrungspunkte, um ihre Spielfiguren weiterzuentwickeln (Leipner 2020: 11).

Insgesamt kann das Zusammenspiel von Kooperation und Wettbewerb einen erheblichen Einfluss auf den sozialen Zusammenhalt einer Klasse haben. Konstruktiver Wettbewerb, der auf Zusammenarbeit und gegenseitiger Unterstützung beruht, kann die Verbundenheit und den Teamgeist stärken und positive Auswirkungen auf Engagement und Lernmotivation haben. Im digitalen Lernumfeld ist es wichtig, dass Wettbewerb die Lernenden dazu ermutigt, gemeinsam ihre Fähigkeiten zu verbessern, anstatt sich gegenseitig zu übertrumpfen.

3.4 Flow-Effekt in Gamification

Im Bereich des Game-Based Learnings spielt der Flow-Effekt eine bedeutende Rolle bei der Lernmotivation. Laut Hoblitz (2015: 112) bezeichnet der Flow einen Zustand, in dem tiefe Konzentration und volles Engagement herrschen. Es tritt auf, wenn Personen intrinsisch motivierte Aktivitäten ausführen und eine optimale Balance zwischen den Anforderungen der Aufgabe und ihren eigenen Fähigkeiten erreichen. In diesem Zustand fühlen sich die Lernenden vollständig in die Aufgabe vertieft und erleben ein Gefühl von Erfüllung, Bedeutsamkeit und Selbstbestimmung. Der Flow wird oft als Zustand beschrieben, in dem Zeit, Raum und das Bewusstsein für das Selbst vergessen werden, während die Aufgabe wie von selbst bewältigt wird (Csikszentmihalyi 2008: 2).

Laut Isbister (2016: 20), um diesen optimalen Flow-Zustand zu erreichen, müssen bestimmte grundlegende Komponenten erfüllt sein. Die Aktivität muss herausfordernd sein und besondere Fähigkeiten erfordern. Es bedarf einer tiefen Hingabe, die alltägliche Sorgen aus dem Bewusstsein verdrängt, klare Ziele, direktes und sofortiges Feedback, volle Konzentration auf die Aufgabe, ein

Verlust des Selbstbewusstseins, ein Gefühl von Kontrolle und eine veränderte Zeitwahrnehmung (ebd.: 20).

McGonigal (2011: 30) argumentiert, dass in guten Computerspielen oder Videospielen die Spieler ständig an der äußersten Grenze ihrer Fähigkeiten agieren, immer kurz vor dem Scheitern. Wenn sie tatsächlich scheitern oder verlieren, verspüren sie den Drang, sich wieder aufzurappeln und weiterzumachen. Nichts ist fesselnder als der Zustand des „Flows“, in dem man an den Grenzen seiner Fähigkeiten agiert. Spieler möchten diesen Flow-Zustand aufrechterhalten, da sowohl das Aufgeben als auch das Gewinnen unbefriedigende Ergebnisse sind. Digitale Lernspiele im Unterricht können dazu beitragen, dass Lernende ein Flow-Erlebnis erfahren, indem sie herausfordernde Lernumgebungen bieten, die durch neue Lerninhalte, erweiterte Aufgaben oder eine Anpassung des Schwierigkeitsgrades auf die individuellen Fähigkeiten der Spieler optimal zugeschnitten sind.

4. Beobachtung als Forschungsinstrument

Laut Diegmann (2013: 187) können Beobachtungsverfahren in der empirischen Sozialforschung allgemein und in der Schulforschung im Besonderen unterschiedlich gestaltet sein. Es gibt keine einheitliche Beobachtungsmethode, die in allen Forschungskontexten angewendet wird. Deswegen ist es nötig, die Art der Beobachtung sorgfältig zu überlegen und diese an der Forschungsfrage sowie den wissenschaftstheoretischen und methodologischen Grundannahmen auszurichten. Dabei müssen auch spezifische forschungsethische Fragen berücksichtigt werden.

Das Ziel ist dabei nicht nur, eine Übersicht über Beobachtungsverfahren und deren Klassifikation zu erhalten, sondern auch eine systematische Darstellung des Wissens über die Möglichkeiten und Grenzen der jeweiligen Beobachtungsformen zu bieten (ebd.:187).

Laut Brosius (2009: 192) unterscheiden sich die verschiedenen Formen der Beobachtung in Bezug auf die Rolle der beobachtenden Person, die Beobachtungssituation, die Spezifik der Erhebung und Protokollierung und die Auswertungsmethode.

Bezüglich der Rolle der beobachtenden Person gibt es laut Diegmann (2013: 188) eine wichtige Entscheidung: Soll die Beobachtung teilnehmend oder nicht teilnehmend erfolgen? Diese Entscheidung beeinflusst, wie die Forschenden im Untersuchungsfeld agieren und wie sehr sie am sozialen Geschehen der zu Untersuchenden teilnehmen. Es geht darum, natürliches Verhalten zu beobachten – Verhalten, das auch außerhalb der wissenschaftlichen Untersuchung auftreten würde. Wenn die Beobachteten ihr Verhalten stark an die Beobachtungssituation anpassen, kann dies die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere schulische Situationen beeinträchtigen (ebd.: 188).

Laut Girtler (2001: 62-65) ist es schwierig, den Einfluss der Beobachtenden auf das Verhalten der Beobachteten vollständig auszuschließen, besonders wenn die Beobachtung nicht verdeckt durchgeführt wird. Dennoch ist es wichtig, diesen Umstand in der Schulforschung zu reflektieren und bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen. Dadurch können neue Aspekte und Erkenntnisse gewonnen werden, die möglicherweise über die ursprüngliche Forschungsfrage hinausgehen. Zum Beispiel könnte neben der Bewertung der Unterrichtsqualität auch die Rolle der Lehrkraft bei der Zuschreibung von Eigenschaften und Erwartungen aus wissenschaftlicher Sicht untersucht werden (ebd.: 62-65).

Die Entscheidung zwischen teilnehmender und nicht teilnehmender Beobachtung betrifft nicht nur das Verhalten der Beobachteten, sondern auch das der Beobachtenden selbst. Es ist wichtig, einen angemessenen Grad der Teilnahme zu wählen, um die relevanten Phänomene adäquat zu beobachten. Eine zu große Distanz könnte dazu führen, dass wichtige Details übersehen werden, während eine zu enge Teilnahme möglicherweise die Objektivität der Beobachtung beeinträchtigt (ebd.: 62-65).

Wenn ein bestimmtes Verhalten oder Ereignis, das beobachtet werden soll, selten oder gar nicht auftritt, sollte man Brosius zufolge (2009: 197) überlegen, ob es sinnvoll ist, dieses durch einen gezielten Reiz, eine Frage oder eine Aufforderung an die Beobachteten zu initiieren oder zu provozieren. Dabei muss jedoch darauf geachtet werden, dass die Aufforderung die Person nicht in eine unangenehme Lage bringt oder sie psychisch oder physisch belastet (ebd.: 197).

Der Ethnomethodologe Harold Garfinkel (2011: 35–75) ist bekannt dafür, sogenannte reaktive Beobachtungen zur Erkenntnisgewinnung genutzt zu haben. In seinen „Krisenexperimenten“ hat er versucht, das Alltagswissen und die impliziten, unausgesprochenen Regeln der Menschen zu rekonstruieren, indem er die routinierten Handlungspraktiken hinterfragte. Garfinkel forderte beispielsweise seine Studierenden auf, sich im Elternhaus wie eine fremde Person zu verhalten – besonders höflich zu sein, die Eltern zu siezen oder nach der Toilette zu fragen. Die Studierenden sollten dann beobachten, wie die anderen Familienmitglieder darauf reagierten. Dieses Verhalten führte in den meisten Fällen zu Irritationen, harschen Reaktionen oder Eskalationen innerhalb der Familie, wenn die Studierenden ihr Verhalten nicht änderten. Dadurch konnte Garfinkel die sozialen Normen aufdecken, die in Familien normalerweise unhinterfragt gelten (ebd.: 35–75). Diese Erkenntnisse waren nur möglich, weil Garfinkel bzw. seine Studierenden bewusst die Alltagshandlungen der Menschen ins Stolpern brachten.

Nach Diegmann (2013: 190) wird Nicht-reaktives Verhalten hingegen nicht durch die Forschenden initiiert. Angesichts der bereits erwähnten Schwierigkeiten, als Beobachter keinen Einfluss auf das Forschungsfeld und die Beteiligten zu nehmen, könnte man folgern, dass alle Beobachtungen

reaktiver Natur sein müssen. In diesem Fall beschränkt sich die nicht-reaktive Beobachtung auf verdeckte Beobachtungen und die Beobachtung von Verhaltensspuren. Im engeren Sinne sollte deshalb von reaktiver Beobachtung nur dann gesprochen werden, wenn die Forschenden bewusst Verhaltensbeeinflussungen und Initiationen von Handlungen vornehmen (ebd.: 190).

Die Unterscheidung zwischen offenen und verdeckten Beobachtungen bezieht sich darauf, ob die beobachteten Personen wissen, dass sie beobachtet werden. Die Grenzen sind hier oft fließend. Eine Gruppe von Lernenden kann sich zu Beginn einer Untersuchung sehr wohl bewusst sein, dass sie beobachtet wird, dieses Bewusstsein aber im Laufe der Zeit verlieren und der Beobachtung keine Bedeutung mehr beimessen (ebd.: 190). Ob eine Beobachtung verdeckt oder offen durchgeführt wird, hängt von forschungsethischen Überlegungen und der Art der Erkenntnisgewinnung ab. Diese beiden Aspekte können oft im Widerspruch zueinander stehen, so dass nicht beide gleichermaßen berücksichtigt werden können. Manche Erkenntnisse können nur durch verdeckte Beobachtung gewonnen werden. Beispielsweise macht es wenig Sinn, Lehrende vorher darüber zu informieren, dass ihr Umgang mit einem Evaluationsbericht beobachtet wird, da dies ihr Verhalten beeinflussen würde. Andererseits können bestimmte Verhaltensweisen nur offen beobachtet werden, da sie sonst verborgen bleiben würden, wie etwa abweichendes oder schulaversives Verhalten. Aus forschungsethischer Sicht muss immer geklärt werden, wie viel die beobachteten Personen über die Untersuchung wissen müssen, um sich gegebenenfalls dagegen entscheiden zu können. Heimliches Aufzeichnen von Audio- oder Videomaterial ist aus ethischen Gründen nicht zulässig und stellt auch rechtlich einen Eingriff in die Persönlichkeitsrechte der Betroffenen dar (ebd.: 190).

Beobachtungen können entweder das unmittelbare Verhalten der Menschen erfassen (direkte Beobachtung) oder die Ergebnisse dieses Verhaltens (indirekte Beobachtung). In manchen Situationen ist es schwierig, das Verhalten direkt zu beobachten, sei es, weil es im Verborgenen stattfindet oder weil die Beobachtung zu aufwendig wäre (Diegmann 2013: 191).

4.1 Erstellung eines Beobachtungsbogens

Der Grad der Strukturierung bzw. Standardisierung der Datenerhebung ist laut Diegmann (2013: 192) auch bei der Beobachtung entscheidend für die Art des Erkenntnisgewinns. Die Wahl des Standardisierungsgrads sollte davon abhängen, wie viel Wissen über den zu untersuchenden Gegenstandsbereich bereits vorliegt und welche wissenschaftlichen und methodologischen Grundannahmen die Forschenden vertreten.

Wenn umfangreiches Vorwissen über den Untersuchungsbereich vorhanden ist, kann dieses genutzt werden, um Erkenntnisse durch eine standardisierte Beobachtung zu gewinnen. Ähnlich wie bei standardisierten Fragebögen wird bei standardisierten Beobachtungen nicht das gesamte soziale Geschehen oder das Verhalten von Personen vollständig beobachtet, sondern nur spezifische, ausgewählte Merkmale. Die Dokumentation der Beobachtungen erfolgt dabei nicht als Text, sondern durch die Zuordnung des beobachteten Verhaltens zu vordefinierten Kategorien und deren Ausprägungen (ebd.: 192). Dies erfordert von den Forschenden nach Wellenreuther (2000: 294–298) eine gründliche theoretische Vorbereitung vor der Durchführung der Untersuchungen. Sie müssen ein umfassendes Kategorienschema entwickeln, das auf bisherigen empirischen Forschungsergebnissen basiert und alle relevanten Verhaltensweisen in Bezug auf ein Merkmal vollständig erfassen und bewerten kann.

Wenn in der Wissenschaft nur wenig Vorwissen über einen bestimmten Gegenstandsbereich vorhanden ist, ist eine standardisierte Protokollierung nicht sinnvoll (Diegmann 2013: 192). Das Risiko ist zu groß, ein Kategorienschema zu entwickeln, das der empirischen Realität nicht gerecht wird. Daher sind in solchen Fällen offene Beobachtungsverfahren besser geeignet. Hierbei wird versucht, die beobachtete Situation in Form eines Textes oder einer möglichst „dichten Beschreibung“ präzise und vollständig darzustellen. Notizen und ausführliche Protokolle dienen später als Grundlage für eine interpretativ-hermeneutische Analyse.

Die Herausforderung bei dieser Art der Beobachtung besteht darin, intensive Protokollierung und konzentrierte Beobachtung zu kombinieren und aus der Vielzahl der gewonnenen Eindrücke diejenigen herauszufiltern, die im Hinblick auf die Forschungsfrage relevant sind (ebd.: 192).

Laut Diegmann (2013: 195) können neben standardisierten und offenen Beobachtungen auch teilstandardisierte Verfahren genutzt werden. Diese basieren auf einem im Voraus entwickelten Kategorienschema, erlauben jedoch zusätzlich das Hinzufügen von Bemerkungen in den Protokollen. Ein Beispiel dafür sind Beobachtungsprotokolle, die bei externen und internen Evaluationen im Schulsystem verwendet werden (ebd.: 195).

5. Empirischer Teil

5.1 Methodik

Die methodische Grundlage dieser Studie beruht auf einem sorgfältigen Einsatz von Beobachtungsverfahren, die in der empirischen Sozialforschung weit verbreitet sind. Diese Verfahren ermöglichen es, das Verhalten der Lernenden im Rahmen gamifizierter Übungen systematisch zu erfassen und zu analysieren. Die Auswahl und Anwendung der Beobachtungsmethoden basieren auf verschiedenen theoretischen Überlegungen und methodologischen Ansätzen, die weiter oben detailliert erläutert wurden.

Die theoretische Basis für die Auswahl und Anwendung von Beobachtungsverfahren wurde von Diegmann (2013) sowie Brosius (2009) gelegt, die die Vielfalt und Bedeutung dieser Methoden in der empirischen Sozialforschung betonen (siehe Kapitel 4).

Der Forschungsansatz umfasst sowohl qualitative als auch quantitative Methoden, um ein umfassendes Bild der Wirkungen von Gamification auf das Lernen regelmäßiger Verbindungen im DaF-Unterricht zu erhalten. Die qualitative Komponente konzentriert sich auf die Beobachtung des Verhaltens und der Reaktionen der Lernenden während des Einsatzes von gamifizierten Übungen. Dabei werden Aspekte wie Motivation, Engagement und Interaktion mit den Gamification-Elementen untersucht. Die quantitative Komponente bezieht sich auf die Messung des Lernerfolgs durch die Bewertung der korrekten Anwendung der regelmäßigen Verbindungen sowie die Position des Verbs in den gamifizierten Übungen.

Die Wahl der Beobachtungsverfahren erfolgte vor dem Hintergrund der spezifischen Fragestellung dieser Studie: Wie wirkt sich die Integration von Gamification in den DaF-Unterricht auf die Lernmotivation und den Lernerfolg der Teilnehmer aus?

In einem A1-Deutschkurs mit 10 Lernenden werden nur bei 5 von ihnen gamifizierte Übungen eingesetzt, um die regelmäßigen Verbindungen zu lernen. Die Lehrperson möchte sowohl die Motivation und das Engagement der Lernenden als auch deren Lernerfolg beobachten. Sie plant, dies durch eine Kombination aus teilnehmender und nicht teilnehmender Beobachtung zu erreichen (siehe Kapitel 4).

Die Lehrperson nimmt aktiv an den Übungen teil, insbesondere in den Phasen, in denen die Lernenden in Gruppenarbeit oder individuellen Aufgaben begleitet werden. Während dieser Zeit bewegt sie sich durch den Klassenraum, beantwortet Fragen und unterstützt die Lernenden. Außerdem beobachtet sie direkte Reaktionen auf die Gamification-Elemente (z.B. Freude über Punktegewinne, Frustration bei Fehlern). Schließlich notiert sie verbale und nonverbale Hinweise auf Motivation und Engagement (z.B. häufiges Handheben, intensives Arbeiten an den Aufgaben).

In anderen Phasen des Unterrichts nimmt die Lehrkraft eine eher passive Rolle ein. Dies geschieht beispielsweise während der Präsentations- oder Reflexionsphasen. Während die Lernenden ihre Ergebnisse der gamifizierten Übungen präsentieren, bleibt die Lehrperson am Rand des Klassenzimmers und beobachtet aufmerksam. Sie achtet auf die Interaktion der Lernenden untereinander, auf ihre Präsentationsweise und auf das allgemeine Engagement und die Beteiligung. Ein weiterer Faktor ist die geringe Anzahl der Beobachtenden, die es dem Beobachter ermöglichte, alle relevanten Phänomene zu beobachten (siehe Kapitel 4).

Um sicherzustellen, dass die Beobachtungen möglichst authentisch waren, wurde eine Mischung aus offenen und verdeckten Beobachtungen durchgeführt (siehe Kapitel 4). Zu Beginn der Unterrichtseinheit wurden die Lernenden über die allgemeine Natur der Beobachtung informiert, jedoch wurden keine spezifischen Details darüber preisgegeben, wann oder wie genau die Beobachtungen stattfinden würden. Dies sollte sicherstellen, dass die Lernenden sich nicht bewusst auf das Beobachtetwerden konzentrierten, sondern sich stattdessen auf die gamifizierten Übungen und ihre Interaktionen konzentrierten.

5.2 Forschungsdesign

In der vorliegenden Masterarbeit wird die Wirkung von Gamification im DaF-Unterricht (Deutsch als Fremdsprache) untersucht. Dabei liegt der Fokus auf der Analyse der Auswirkungen ausgewählter Gamification-Elemente auf die Motivation und den Lernerfolg der Lernenden. Um ein messbares Resultat zu erzielen, basiert das Forschungsdesign auf standardisierten Methoden, wie sie von Diegmann (2013) und Wellenreuther (2000) beschrieben werden (siehe Kapitel 3.3). Dies ermöglicht eine systematische und objektive Datenerhebung und -auswertung.

Die Studie ist in Phasen gegliedert, die sowohl standardisierte Beobachtungen als auch standardisierte Fragebögen umfassen. Diese Struktur stellt sicher, dass spezifische, ausgewählte Merkmale des Lernverhaltens präzise erfasst und bewertet werden können.

Die Unterrichtseinheit dauert 55 Minuten. Sie ist in 6 Phasen unterteilt, um den Lernprozess strukturiert und effektiv zu gestalten. Zunächst führt die Lehrperson durch ein Video in das Thema „Freizeitaktivitäten“ ein, wobei englische Untertitel das Verständnis unterstützen. In der anschließenden Grammatikpräsentation erhalten die Lernenden eine Übung, in der sie Verben in Sätzen aus dem Video unterstreichen und die Grammatikregel selbstständig formulieren.

Die Anwendung erfolgt, wobei die Klasse in zwei Gruppen aufgeteilt wird. Gruppe 1 arbeitet mit einem Arbeitsblatt (direkte Methode)⁵, während Gruppe 2 die Quizizz-App (gamifizierte Methode) nutzt.

Zur Festigung des Gelernten vergleicht Gruppe 1 ihre Lösungen in kleinen Gruppen und erstellt neue Sätze mithilfe von Kärtchen. Gruppe 2 bildet Sätze mithilfe der Quizizz-App.

Im Transfer- und Anwendungsbereich spielen die Lernenden ein Kreis-Spiel, bei dem sie Sätze mit Freizeitaktivitäten bilden und erweitern.

Abschließend erfolgt die Evaluation durch einen kleinen Test in Form von Multiple-Choice-Fragen, um das Verständnis des grammatischen Phänomens zu überprüfen.

Nach Abschluss der Unterrichtseinheit werden zwei standardisierte Fragebögen verteilt, um die Motivation und den Lernerfolg der Lernenden zu erfassen. Diese Fragebögen bestehen aus geschlossenen Fragen, die es ermöglichen, die Daten quantitativ auszuwerten und klare, messbare Ergebnisse zu erzielen.

Das Forschungsdesign basiert auf einer Kombination aus standardisierten Beobachtungen und Fragebögen. Die Erhebung erfolgt in zwei Gruppen, die jeweils unterschiedliche Unterrichtsmethoden anwenden: die direkte Methode und die gamifizierte Methode. Beide Gruppen bearbeiten spezifische Aufgaben, deren Ergebnisse mithilfe eines einheitlichen Kategorienschemas ausgewertet werden.

5.3 Auswahl der Gamification-Elemente

Für die Integration von Gamification-Elementen in den Deutschunterricht habe ich zwei spezifische Spiele auf der Plattform Quizizz ausgewählt, die den Lernprozess der Lernenden unterstützen sollten. Diese Spiele sollten helfen, die Motivation und das Engagement der Lernenden zu steigern, indem sie interaktive und unterhaltsame Lernmethoden boten.

In Spiel 1 sollten sich die Lernenden mit einem Multiple-Choice-Quiz mit Freizeitaktivitäten beschäftigen. Sie begannen das Spiel, indem sie eine Taste drückten. Danach sahen sie das Wort „Gehen“ und das Spiel begann. Für jede Aufgabe hatten die Lernenden 30 Sekunden Zeit, um die

⁵ Die direkte Methode ist eine traditionelle Sprachlehrmethode, die ohne Spiele auskommt und die mündliche Kommunikation durch vollständige Immersion in die Zielsprache fördert.

richtige Antwort zu finden. Das festgelegte Zeitlimit sorgte dafür, dass die Lernenden effizient arbeiteten, jedoch ausreichend Zeit zum Nachdenken hatten. Bei jeder richtigen Antwort sammelten die Lernenden Punkte. Zusätzlich gab es Boni für schnelle Reaktionen und besondere Leistungen, die in Form von virtuellem Guthaben oder anderen Belohnungen vergeben werden konnten. Bei falschen Antworten mussten die Lernenden eine virtuelle Strafe zahlen. Nach jeder richtigen Antwort erhielten sie ein Kompliment, das sie ermutigte, weiterzumachen. Am Ende des Spiels wurde eine Rangliste präsentiert, auf der die Lernenden ihren Namen und ihre Platzierung im Vergleich zu ihren Mitschülern sehen konnten.

In Spiel 2 sollten die Lernenden Sätze bilden. Die Verben waren in der Infinitivform gegeben, und sie mussten die richtige Endung setzen und auf die Position des Verbs achten. Zugleich sollten sie auf die korrekte Groß- und Kleinschreibung der Buchstaben achten. Es gab fast immer zwei richtige Versionen der Sätze, da sie temporale Angaben enthielten. Für jede Aufgabe hatten die Lernenden eine Minute Zeit, um die richtige Antwort zu finden. Die anderen Eigenschaften des Spiels waren gleich wie in Spiel 1: Es gab Boni, virtuelles Geld usw. Natürlich gab es auch am Ende dieses Spiels eine Rangliste.

Zu jedem Spiel wurde im Hintergrund Musik gespielt, was die Spiele unterhaltsamer machte. Vor der Vorstellung der Rangliste hatten die Lernenden die Gelegenheit, die falschen Antworten noch einmal zu lösen.

6. Rahmenbedingungen

Meine Klasse besteht aus 10 Schülern im Alter von 18 bis 50 Jahren. Sie besuchen eine Berufsschule und spezialisieren sich auf den Bereich Tourismus. Seit wenigen Monaten lernen sie Deutsch und haben derzeit einmal pro Woche Unterricht. Alle Lernenden befinden sich auf dem gleichen A1-Niveau und haben ähnliche Vorkenntnisse im Deutschen. Die Lernenden beherrschen Englisch sehr gut, da es in ihrem Beruf notwendig ist, und verfügen zudem über grundlegende Computerkenntnisse. Im letzten Unterricht haben sie die Vokabeln für Familienmitglieder gelernt. Die Berufsschule stellt eine Tafel und einige Beamer zur Verfügung, um den Unterricht zu unterstützen. Was die Grobziele betrifft, sollen die Lernenden ihren Wortschatz um Freizeitaktivitäten erweitern und auch sollen sie die Verbposition in deutschen Sätzen korrekt anwenden können. In Bezug auf die Feinziele sollen die Lernenden mindestens 6 bis 8 Freizeitaktivitäten auf Deutsch benennen können. Sie sollen in der Lage sein, einfache Sätze zu Freizeitaktivitäten korrekt zu formulieren, und auch die Regel kennen, d.h. dass das Verb in einem deutschen Hauptsatz an der zweiten Stelle steht.

Schritt 1: Einstiegsphase

Die Lehrperson präsentiert ein Video⁶ mit dem Thema „Freizeitaktivitäten“. Im Video gibt es auch englische Untertitel, was das Verständnis der Freizeitaktivitäten erleichtert (siehe Anhang S. 1). Die englischen Untertitel tragen zu einem besseren Verständnis der Freizeitaktivitäten im Deutschen bei, ebenso wie die Kombination von Bild, Ton und Text, was besonders hilfreich für visuelle und auditive Lerntypen ist.

Schritt 2: Präsentation Grammatik

Die Lehrperson erteilt den Schülern eine Kopie. In Übung 1 (siehe Anhang S.1) hat die Lehrperson einige einfache Sätze aus dem Video ausgewählt, und die Schüler sollen die Verben unterstreichen. Die Lernenden konzentrieren sich auf die Verbindungen sowie die Position des Verbs, das sich an der zweiten Stelle befindet. Des Weiteren versuchen die Schüler, die Regel unter der Übung allein auszufüllen (Bewusstmachung der Grammatik).

Schritt 3: Anwendung

Die Klasse wird in zwei Gruppen mit jeweils fünf Lernenden aufgeteilt (insgesamt zehn Schüler). Gruppe 1 (5 Personen) arbeitet mit der direkten Methode. Sie bearbeiten ein Arbeitsblatt mit einer Übung zu den Verbindungen (siehe Anhang S. 1). Die Aufgaben im Arbeitsblatt sind die gleichen wie die Aufgaben im Video.

Gruppe 2 (5 Personen) nutzt die gamifizierte Methode. Mithilfe der Quizizz-App bearbeiten sie gamifizierte Übungen zu den Verbindungen⁷. Die Lernenden verwenden ihre Tablets, um die gamifizierten Übungen durchzuführen (siehe Anhang S. 1).

Während des Unterrichts haben sie die Möglichkeit, miteinander zusammenzuarbeiten und ihre Meinungen auszutauschen.

Schritt 4: Festigung

Gruppe 1 (5 Personen) Direkte Methode

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=CyME2ZobD60>

⁷

<https://quizizz.com/join/quiz/6176abaebf49ea001e9855d2/start?from=admin&preview=true>

Die Lernenden arbeiten in kleinen Gruppen, um ihre Lösungen zu vergleichen und zu diskutieren. Die Lehrperson geht gleichzeitig von Tisch zu Tisch und hört sich die Lösungen an. Anschließend verteilt die Lehrperson Kärtchen in zwei verschiedenen Farben: Die Personalpronomen sind auf grünen Kärtchen, die Verben in Infinitivform auf der Vorderseite sind auf roten Kärtchen, und auf der Rückseite ist das Verb konjugiert. Es gibt noch andere Kärtchen mit Wörtern wie zum Beispiel gern und manchmal, in verschiedenen Farben (siehe Anhang S. 2). Die Schüler erstellen gemeinsam neue Sätze, in denen sie die gelernten Verbindungen anwenden.

Gruppe 2 (5 Personen) Gamifizierte Methode

Die Lernenden sollen mit der App Quizizz Sätze bilden⁸. Die Verben sind in der Infinitivform, und sie müssen die richtige Endung setzen und auf die Position des Verbs achten. Es gibt fast immer zwei richtige Versionen der Sätze, weil sie temporale Angaben enthalten.

Transfer/Anwendung

Die Lernenden sitzen im Kreis und die Lehrperson erklärt das Spiel. Ein Lernender beginnt das Spiel, indem er einen gelernten Sprachchunk zu einer Freizeitaktivität nennt, z.B. „Fahrrad fahren“. Der nächste Lernende im Uhrzeigersinn nimmt diesen Sprachchunk auf und bildet einen vollständigen Satz, z.B. Ich fahre gerne Fahrrad im Park. Der darauf folgende Schüler nimmt den letzten Satzteil auf und erweitert ihn um einen neuen Sprachchunk zu einer anderen Freizeitaktivität, z.B. Im Park gehe ich mit meinem Bruder spazieren. Das Spiel geht weiter, bis jeder Lernende einen Satz gebildet hat oder bis die Zeit abgelaufen ist.

Evaluation

Die Lehrperson verteilt den Lernenden einen kleinen Test in Form von Multiple-Choice (siehe Anhang S.2), um festzustellen, inwieweit die Lernenden das grammatische Phänomen verstanden haben.

6.2 Kommentar zur Herangehensweise

8

<https://quizizz.com/join/quiz/665c6fda5af3bab7536f2524/start?preview=true>

In diesem Kapitel soll die Herangehensweise an die Durchführung der Unterrichtseinheit kommentiert werden. Dabei werden spezifische Aspekte des Unterrichts und die getroffenen methodischen Entscheidungen erläutert und begründet.

Das Video dient als ansprechender Einstieg in das Thema Freizeitaktivitäten und soll das Interesse der Lernenden wecken (siehe Kapitel 3.2). Es bietet eine visuelle und auditive Einführung in verschiedene Freizeitaktivitäten, wodurch die Lernenden mit dem Vokabular, den Konzepten und deren Übersetzung ins Englische vertraut gemacht werden. Durch die Verwendung eines Videos wird der Unterricht abwechslungsreicher und interaktiver gestaltet und somit die intrinsische Motivation und das Engagement der Lernenden erhöht (siehe Kapitel 3.1). Das Ziel ist es, die Autonomie der Lernenden zu fördern, indem sie den Sinn des Videos selbstständig verstehen sollen.

Die Lernenden sollen des Weiteren in den Sätzen die Verben erkennen und unterstreichen. Diese Aufgabe fördert das Bewusstsein für die Verwendung und Position von Verben in Sätzen. Durch das Ausfüllen der Regel unter der Übung entwickeln die Lernenden ein deklaratives Kenntnis der Grammatikregel und lernen, diese selbstständig anzuwenden. Dies stärkt ihre Fähigkeit zur selbstgesteuerten und bewussten Anwendung der grammatischen Regel.

Die Klasse wird dann dem Alter entsprechend in zwei Gruppen mit unterschiedlichen Methoden aufgeteilt. Diese Entscheidung basierte auf Rückmeldungen der älteren Lernenden. In vorherigen Unterrichtseinheiten haben sie angegeben, dass sie nur über grundlegende Computerkenntnisse verfügen. Daher wurde von der Lehrperson beschlossen, die Klasse altersgemäß in zwei Gruppen aufzuteilen und unterschiedliche Methoden anzuwenden, um den individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen besser gerecht zu werden. Beide Gruppen arbeiteten an Übungen zu Verbindungen, um das Verständnis und die korrekte Anwendung dieser grammatikalischen Struktur zu stärken.

Die direkte Methode in Gruppe 1 beinhaltete das Arbeiten mit Arbeitsblättern. Diese strukturierte Herangehensweise ist besonders für Lernende geeignet, die von klaren Anweisungen und einem traditionellen Lernumfeld profitieren. Die Übungen helfen den Lernenden, ihre grammatischen bzw. sprachlichen Fähigkeiten gezielt zu verbessern.

Die gamifizierte Methode in Gruppe 2 sollte die extrinsische Motivation und das Engagement der Lernenden durch interaktive und spielerische Elemente erhöhen (siehe Kapitel 3.1). Dies kann besonders effektiv sein, um das Interesse der Lernenden zu wecken und den Lernprozess angenehmer zu gestalten.

Die Verwendung der Quizizz-App und Tablets fördert die Integration moderner Technologie in den Unterricht und zeigt den Lernenden, wie digitale Werkzeuge das Lernen unterstützen können.

Beide Methoden fördern sowohl das selbstständige Arbeiten als auch die Zusammenarbeit innerhalb der Gruppen, da die Lernenden gemeinsam an den Aufgaben arbeiten und sich gegenseitig unterstützen können.

Des Weiteren sollten die Lernenden in der Unterrichtseinheit gelernten Verbindungen praktisch anwenden, indem sie Sätze bilden. Dies fördert die Fähigkeit, das Erlernte in einem realen Kontext zu nutzen. Durch das aktive Erstellen von Sätzen mit den Verbindungen in Infinitivform sollen die Lernenden die Konjugationsregeln besser verinnerlichen und die Verbformen sicherer beherrschen. Sie sollen darauf achten, das Verb an die richtige Position im Satz zu setzen, was ein grundlegendes Konzept der deutschen Grammatik ist. Dies fördert das Verständnis für die Satzstruktur und die korrekte Wortstellung.

Durch die Gruppenarbeit fördern die Lernenden Zusammenarbeit und den Austausch, was ihre sozialen Kompetenzen und ihre Fähigkeit zur gemeinsamen Problemlösung stärkt (siehe Kapitel 3.3). Das Vergleichen und Diskutieren der Lösungen ermöglicht es den Lernenden, ihre Denkprozesse zu reflektieren und voneinander zu lernen, was ein tieferes Verständnis der Grammatikregeln fördert. Das Erstellen neuer Sätze mit den farblich unterschiedlichen Kärtchen fördert die Kreativität der Lernenden und unterstützt sie dabei, die Grammatikregeln in verschiedenen Kontexten anzuwenden. Die visuelle Unterstützung durch die Kärtchen erleichtert das Lernen und hilft den Lernenden, die gelernten Verbindungen praktisch anzuwenden, einschließlich der Arbeit mit Personalpronomen und Verben in Infinitivform zur Stärkung ihres grammatikalischen Bewusstseins.

Die Verwendung der Quizizz-App mit gamifizierten Übungen macht das Lernen interaktiver und unterhaltsamer, was die extrinsische Motivation und das Engagement der Lernenden steigert (siehe Kapitel 3.1). Die Lernenden arbeiten eigenständig mit der App, was ihre Autonomie (siehe Kapitel 2.1) fördert und dabei auf ihre sprachlichen Fähigkeiten zurückgreifen.

Anschließend üben die Lernenden, fließend zu sprechen und zuzuhören, während sie die Sätze der anderen aufnehmen und darauf reagieren. Dies fördert die mündliche Kommunikationsfähigkeit. Durch das Spiel werden die Lernenden ermutigt, neue Freizeitaktivitäten zu benennen und zu verwenden, was ihre lexikalische Vielfalt und ihren Wortschatz erweitert. Sie wenden grammatikalische Strukturen an, indem sie Sätze bilden und dabei auf die richtige Satzstruktur und Verbkonjugation achten. Das Spiel regt die Kreativität der Lernenden an, wenn sie Sätze bilden und neue Ideen für Freizeitaktivitäten einbringen. Dies fördert die Fähigkeit zur kreativen Sprachproduktion. Die Lernenden arbeiten durch das Spiel zusammen, um die Sätze aufzubauen, wodurch Teamwork und Kooperation gefördert werden (siehe Kapitel 3.3). Das Spiel ermöglicht es den Lernenden auch, ihre eigenen Gedanken und Vorlieben im Zusammenhang mit

Freizeitaktivitäten auszudrücken und zu teilen, was ihr Selbstbewusstsein und ihre Fähigkeit zur Selbstpräsentation stärkt.

Schließlich dient der Test dazu, das Verständnis der Lernenden für das grammatische Phänomen zu überprüfen und festzustellen, inwieweit sie die Konzepte und Regeln verstanden haben. Durch die Auswertung der Testergebnisse kann die Lehrperson den individuellen und kollektiven Lernfortschritt der Lernenden bewerten und gegebenenfalls Anpassungen im Unterricht vornehmen. Die Testergebnisse liefern den Lernenden Feedback über ihr Wissen und Verständnis des grammatischen Phänomens, was ihnen hilft, ihre Stärken und Schwächen zu erkennen und gezielt an Verbesserungen zu arbeiten.

6.3 Analyse der Gamification-Elemente

Die Integration von Gamification-Elementen im Deutschunterricht mithilfe der Plattform Quizizz bietet eine innovative Methode, um den Lernprozess ansprechender und motivierender zu gestalten. Gamification nutzt spieltypische Elemente und Mechanismen, um Lerninhalte in einem interaktiven und unterhaltsamen Format zu präsentieren. Die folgenden Elemente unterstützen die Lernenden dabei, aktiv am Unterricht teilzunehmen, ihre Fähigkeiten zu verbessern und gleichzeitig Spaß am Lernen zu haben. Die Eigenschaften der gamifizierten Übungen werden in den folgenden Punkten erwähnt und analysiert.

6.3.1 Punktesysteme und Belohnungen

Zu jeder richtigen Antwort erhält jeder Lernende einen Punkt, der sofort nach jeder Frage angezeigt wird. Dieses Punktesystem belohnt die Lernenden unmittelbar für ihre Leistungen und motiviert sie, genau und schnell zu arbeiten, indem es ein klares, messbares Ziel schafft (siehe Kapitel 2.1). Neben den regulären Punkten gibt es zusätzliche Boni für schnelle Antworten und besondere Leistungen, was die Geschwindigkeit und Genauigkeit der Lernenden fördert, indem sie ermutigt werden, schnell zu denken und gleichzeitig präzise zu sein (siehe Kapitel 2.1).

Virtuelle Belohnungen wie virtuelles Geld oder Abzeichen können für bestimmte Meilensteine oder Erfolge im Spiel vergeben werden. Solche Belohnungen erhöhen das Engagement der Lernenden, da sie ein zusätzliches Anreizsystem schaffen, das über das reine Punktesammeln hinausgeht. Diese Belohnungen tragen auch zur langfristigen Motivation bei, indem sie kontinuierliche Anreize bieten, sich weiter zu verbessern und neue Ziele zu erreichen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Gamification-Ansatzes ist die Integration von Autonomie und Kreativität. Durch das Punktesystem und die virtuellen Belohnungen können die Lernenden ihre Fortschritte selbstständig überwachen und steuern, was ihr Gefühl der Autonomie stärkt (siehe Kapitel 2.1). Sie haben die Freiheit, ihre eigenen Lernstrategien zu entwickeln und zu entscheiden, wie sie die Aufgaben angehen möchten. Nach jeder richtigen Antwort erhalten die Lernenden positive Rückmeldungen in Form von Komplimenten, die ihr Selbstvertrauen stärken und eine positive Einstellung zum Lernen fördern. Diese Rückmeldungen verstärken das Gefühl der Anerkennung und Wertschätzung für gute Leistungen.

Bei falschen Antworten müssen die Lernenden virtuelle Strafen zahlen, wie beispielsweise virtuelles Geld und sie müssen sie noch wiederholen (siehe Kapitel 3.3). Diese Strafen erhöhen die Ernsthaftigkeit und das Bewusstsein für die Bedeutung von Genauigkeit. Sie motivieren die Lernenden, sorgfältiger zu arbeiten und Fehler zu vermeiden, indem sie die Konsequenzen von Ungenauigkeiten direkt erfahren.

6.3.2 Fortschrittsanzeigen und Herausforderungen

Am Ende jedes Spiels wird eine Rangliste angezeigt, die die Leistung aller Teilnehmer vergleicht. Diese Ranglisten fördern einen gesunden Wettbewerb und motivieren die Lernenden, sich kontinuierlich zu verbessern. Sie bieten auch einen klaren Überblick über den eigenen Fortschritt und die Position im Vergleich zu den Mitschülern.

Zusätzlich hat jede Aufgabe ein festes Zeitlimit (z.B. 30 Sekunden oder eine Minute), um die richtige Antwort zu finden. Diese Zeitlimits stellen sicher, dass die Lernenden zügig arbeiten und unter Druck nachdenken können. Sie fördern die Entwicklung von schnellen Denkprozessen und Entscheidungsfähigkeit, indem sie die Lernenden ermutigen, effizient und konzentriert zu arbeiten.

7. Auswirkungen auf die Motivation der Lernenden

Basierend auf der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (siehe Kapitel 3.1) sowie den beobachteten Ergebnissen der Fragebögen lässt sich feststellen, dass die gamifizierte Methode im DaF-Unterricht tatsächlich unterhaltsamer und effektiver ist. Die Theorie betont das Streben nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit als zentrale motivationale Faktoren. Diese Elemente werden durch die Gamification-Techniken gezielt angesprochen und unterstützt.

Die Lernenden erleben ein gesteigertes Gefühl der Autonomie, da sie ihren Lernfortschritt selbst überwachen und steuern können. Die Möglichkeit, Herausforderungen anzunehmen und Belohnungen zu verdienen, stärkt ihr Selbstbewusstsein und ihre intrinsische Motivation (siehe Kapitel 3.1). Zudem fördert die gamifizierte Methode die Kompetenzentwicklung, indem sie durch interaktive Spiele und Aufgaben die aktive Anwendung der Sprachkenntnisse fördert.

Darüber hinaus trägt die soziale Eingebundenheit durch Wettbewerbe, kooperative Herausforderungen und gemeinsame Ziele dazu bei, ein positives Klassenklima zu schaffen und das Verständnis für die Sprachgemeinschaft zu vertiefen (siehe Kapitel 3.3). Diese Aspekte zusammen führen zu einer nachhaltigen Steigerung des Engagements und der Leistungsfähigkeit der Lernenden im DaF-Unterricht.

8. Analyse und Auswertung der Auswirkungen auf den Lernerfolg

Die Analyse des Lernerfolgs verdeutlicht die wirkungsvollen Unterschiede zwischen der gamifizierten Methode und der direkten Methode im DaF-Unterricht. Die fünf Lernenden, die sich intensiv mit den gamifizierten Elementen beschäftigten, erzielten bemerkenswerte Fortschritte. Ihre Fähigkeit, die Lerninhalte zu erfassen und anzuwenden, war deutlich ausgeprägt. Diese Gruppe zeigte ein hohes Maß an Engagement, da sie durch die interaktiven und belohnenden Elemente der Gamification motiviert wurden. Die kontinuierliche Rückmeldung und die Möglichkeit, Punkte zu sammeln sowie Ziele zu erreichen, verstärkten ihre Lernmotivation und förderten ein tieferes Verständnis der behandelten Themen (siehe Kapitel 2.1).

Im Gegensatz dazu offenbarte die direkte Methode, die von den restlichen fünf Lernenden angewendet wurde, gemischte Ergebnisse. Während zwei der Lernenden gute Leistungen zeigten und die Übungen erfolgreich absolvierten, hatten drei von ihnen Schwierigkeiten und machten Fehler in den Aufgaben der Verbindungen. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die direkte Methode, obwohl strukturiert und zielgerichtet, möglicherweise weniger effektiv ist, um die intrinsische Motivation und das Lernengagement der Lernenden zu fördern. Arbeitsblätter und Kärtchen bieten zwar klare Anweisungen und Übungsmöglichkeiten, können aber als weniger ansprechend und weniger anregend empfunden werden im Vergleich zu den interaktiven und personalisierten Lernerfahrungen, die durch die gamifizierten Elemente ermöglicht werden.

Die unterschiedlichen Lernergebnisse zwischen den beiden Gruppen unterstreichen die Wirksamkeit der Gamification im DaF-Unterricht. Die gamifizierten Elemente unterstützen nicht nur die kognitive Entwicklung, sondern fördern auch die sozialen Interaktionen und das Engagement der Lernenden

im Lernprozess. Indem sie auf spielerische Weise Herausforderungen bewältigen und Fortschritte verfolgen können, erleben die Lernenden ein erhöhtes Gefühl der Kompetenz und Selbstwirksamkeit, was sich positiv auf ihren Lernerfolg auswirkt (siehe Kapitel 2.2). Diese Erkenntnisse unterstreichen die Bedeutung der Integration von Gamification-Elementen in den DaF-Unterricht, um die Lernmotivation und -ergebnisse nachhaltig zu verbessern.

9. Schlussfolgerungen

9.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Das Ziel dieser Untersuchung war es, die Effektivität zweier Lehrmethoden – der direkten Methode und der gamifizierten Methode – im Hinblick auf die Motivation der Lernenden und ihre Fähigkeit, Grammatikregeln korrekt anzuwenden, zu vergleichen.

Die Untersuchung umfasste insgesamt zehn Lernende, die in zwei Gruppen aufgeteilt wurden, das heißt direkte Methode (5 Schüler) bzw. gamifizierte Methode (5 Schüler).

Während der Untersuchung stellte die Lehrperson fest, dass bei der gamifizierten Methode nur ein Lernender Fehler bei den Verbindungen und der Verbposition machte, während bei der direkten Methode drei von fünf Lernenden diese Fehler machten. Dies bestätigt meine Hypothese, dass die gamifizierte Methode nicht nur die Motivation, sondern auch die Lernleistung der Lernenden verbessert. Die Ergebnisse der Umfrage unter den Lernenden unterstützten diese Beobachtungen, indem sie die gamifizierte Methode als interessanter und motivierender beschrieben.

Die Lernenden wurden jeweils einer der beiden Lehrmethoden unterzogen und anschließend durch Fragebögen zu ihrer Motivation, ihrem Engagement und ihrem Lernerfolg befragt. Die Fragebögen enthielten sowohl geschlossene Fragen mit einer Antwortskala als auch offene Fragen, deren Antworten mittels Schlüsselwortanalyse ausgewertet wurden (siehe Anhang S. 4).

Bei der direkten Methode gaben die Lernenden überwiegend an, dass die Methode weniger interaktiv und ansprechend war, was sich negativ auf ihre Motivation und ihr Engagement auswirkte. Häufige Kommentare waren „langweilig“, „demotivierend“, „weniger Konzentration“ und „nicht herausfordernd“ (siehe Anhang S. 4).

Bei der gamifizierten Methode äußerten die Lernenden positive Rückmeldungen hinsichtlich der interaktiven und spielerischen Natur der Übungen. Häufige Kommentare waren „motiviert“, „interessant“, „Ziele setzen“ und „unterhaltsam“ (siehe Anhang S. 4).

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die gamifizierte Methode den Lernprozess positiv beeinflusst, indem sie die Motivation der Lernenden erhöht und ihre Fehlerraten bei der Anwendung von Grammatikregeln verringert. Die spielerischen Elemente scheinen das Engagement der Lernenden zu fördern und ihnen zu helfen, das Gelernte effektiver zu verinnerlichen. Diese Erkenntnisse können zur Optimierung zukünftiger Lehrmethoden genutzt werden, um den Unterricht interaktiver und ansprechender zu gestalten.

Durch die Anwendung der Schlüsselwortanalyse bei den offenen Fragen konnte eine detaillierte und systematische Auswertung der qualitativen Daten vorgenommen werden, was die Aussagekraft der Untersuchung zusätzlich stärkte (siehe Anhang S. 3). Die positiven Rückmeldungen zur gamifizierten Methode legen nahe, dass eine breitere Implementierung solcher Ansätze im Sprachunterricht von Vorteil sein könnte.

Die quantitative Auswertung der Umfrageergebnisse zeigt signifikante Unterschiede zwischen der direkten und der gamifizierten Methode im Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterricht. Bei der gamifizierten Methode berichteten die Lernenden von einer höheren Konzentration während der Aufgaben im Vergleich zur direkten Methode. Die Durchschnittsbewertung für die Konzentration lag bei der gamifizierten Methode bei 4 von 5, während sie bei der direkten Methode bei 3 lag.

Des Weiteren bewerteten die Schüler die gamifizierten Übungen als besonders hilfreich für ihr Verständnis der Grammatikregeln (Durchschnitt von 4), im Gegensatz zu den Arbeitsblättern der direkten Methode (Durchschnitt von 3). Auch beim Verständnis der Grammatikregeln schnitt die gamifizierte Methode deutlich besser ab (Durchschnitt von 4 gegenüber 3 bei der direkten Methode).

In Bezug auf die Sicherheit in der Anwendung der gelernten Grammatikregeln fühlten sich die Schüler ebenfalls wohler mit der gamifizierten Methode (Durchschnitt von 4) im Vergleich zur direkten Methode (Durchschnitt von 3).

Unter Verwendung der direkten Methode im DaF-Unterricht wurde festgestellt, dass die Motivation der Lernenden im Vergleich zur gamifizierten Methode tendenziell niedriger ausfällt. Während die direkte Methode auf strukturierten Arbeitsblättern und klaren Übungsformaten basiert, die darauf abzielen, grammatische Konzepte und sprachliche Fähigkeiten systematisch zu vermitteln, fehlt oft das Element der spielerischen Herausforderung und der sozialen Interaktion, die für eine höhere Motivation der Lernenden entscheidend sind.

Obwohl die Lernenden zusammenarbeiten und sich austauschen können, erleben sie bei der direkten Methode häufig eine geringere intrinsische Motivation, da die direkte Methode weniger Raum für persönliche Entdeckungen und kreative Anwendungen bietet. Arbeitsblätter und Kärtchen, obwohl strukturiert und zielführend, können als weniger spannend und weniger anregend empfunden werden im Vergleich zu den interaktiven und belohnenden Elementen der Gamification.

Diese Ergebnisse verdeutlichen die Vorteile der gamifizierten Methode im DaF-Unterricht, insbesondere durch eine erhöhte Konzentration, verbessertes Verständnis der Grammatikregeln und gesteigerte Sicherheit in deren Anwendung im Vergleich zur herkömmlichen, direkten Unterrichtsmethode

Für zukünftige Forschungen und Lehrpraktiken im DaF-Unterricht könnte es daher von Vorteil sein, Lehrmethoden zu verwenden, die nicht nur die strukturelle Vermittlung von Inhalten betonen, sondern auch das Engagement und die intrinsische Motivation der Lernenden durch gamifizierte Ansätze fördern. Dies könnte helfen, die Effektivität des Lernens zu steigern und die Lernenden zu motivieren, sich aktiv am Spracherwerbsprozess zu beteiligen.

- Bak, Peter Michael (2019): Lernen, Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie II - das Wichtigste, prägnant und anwendungsorientiert. Berlin: Springer.
- Benson, Phil (2001): Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. London: Longman.
- Brosius, Hans-Bernd (2009): Methoden der empirischen Kommunikationsforschung: Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2008): Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper Perennial Modern Classics/M.
- Deterding, Sebastian/ Dixon, Don/ Khaled, Rilla (2011): From game design elements to gamefulness: defining gamification. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference Envisioning Future Media Environments.
- Diegmann, Daniel (2013): Die Beobachtung. Stuttgart: UTB.
- Ehnert, Rolf (2001): Unterrichtsplanung-gestaltung und- evaluation. Patras: EAP.
- Goisauf, Reinhard (2020): Die Kilimanjaro-Strategie. Warum das Ziel mehr als ein Ziel ist und wie dies erreicht werden kann. Berlin: Springer.
- Götz, Thomas (2017): Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen. StandardWissen Lehramt. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Leipner, Ingo (2020): Die Katastrophe der digitalen Bildung. Warum Tablets Schüler nicht klüger machen – und Menschen die besseren Lehrer sind. München: Redline.
- Hattie, John (2020): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hard, Richard (2017): Man lernt nicht mit dem Kopf allein. Zur Rolle von Emotionen im DaF/ DaZ-Unterricht. ÖDaF-Mitteilungen: Göttingen.
- Henrici, Gert / Claudia, Riemer / Bielefeld, Jen (2001): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videospielen. Hohengehren: Schneider.
- Heynkamp, Stefan (2020): Pädagogische Psychologie. Von den Grundlagen des Lernens über Classroom Management und Communication bis hin zur gelungenen Schülermotivation. Wroclaw: Amazon Fulfillment.
- Hoblitz, Anna (2015): Spielend Lernen im Flow. Die motivationale Wirkung von Serious Games im Schulunterricht. Wiesbaden: Springer VS.
- Garfinkel, Harold (2011): Studies in Ethnomethodology. Cambridge: Polity Press.
- Isbister, Katherine (2016): How Games Move us. Emotion By Design. London: The MIT Press.
- Malone, Thomas (1981): Toward a Theory of Intrinsically Instruction. cognitive science 4.

- McGonigal, Jane (2011): Reality Is Broken. Why Games Make Us Better and How They Can Change The World. London: Random House.
- Sachs, Hans/ Graf, Markus/ To, Kieu Anh (2019): Kooperatives Lernen in digitalen Umgebungen. In T. Schmohl, D. Schäffer, K. To & B. Eller-Studzinsky (2019). Selbst-organisiertes Lernen an Hochschulen. Strategien, Formate und Methoden. Bielefeld.
- Sailer, Michael (2016): Die Wirkung von Gamification auf Motivation und Leistung. Wiesbaden: Springer.
- Sailer, Michael / Homner, Lisa (2019): The Gamification of Learning: a Meta-analysis. In Educational Psychology Review.
- Schutz, Thomas / Schwarz, Daniel (2022). Digital Game-based Learning. Komplexe Problemlösungen und Kompetenzen für Bildung, Wirtschaft und Politik entwickeln. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Kuhn, Funk Hermann (2014): Aufgaben Übungen Interaktion. München: Klett-Langenscheidt.
- Kapp, Karl/ Rayan, Richard (2012): The Gamification of Learning and Instruction: Game based Methods and strategies for training and Education. San Francisco: Pfeiffer.
- Ketterlinus, Leila (2017): Using Games in Teaching Foreign Languages. West Point: United States Military Academy.
- Krapp, Andreas / Ryan, R (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Weinheim und Basel: Beltz.
- Lahmer, Karl (2011): Kernbereiche Psychologie. Wien: E. Dörner GmbH.
- Perttula, Arttu/ Kuli, Kristian, /Lindstedt, Antero /Tuomi, Paulina (2017): Flow experience in game based learning – a systematic literature review. International Journal of Serious Games.
- Piepho, Hans-Eberhard (1998): Wie lerne ich am besten? Fremdbewertung und Selbsteinschätzung im Deutschunterricht. Berlin: Schmidt.
- Raufelder, Diana (2018): Test anxiety and learned helplessness is moderated by student perceptions of teacher motivational support. Washington: Educational Psychology.
- Girtler, Roland. (2001): Methoden der Feldforschung. Wien: Bohlau.
- Rudolph, Udo (2013): Motivationspsychologie kompakt . Weinheim: Beltz.
- Ryan, Richard/ Deci, Edward (2017): Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York, NY : Guilford Press.
- Van der Kleij, Fabienne/ Feskens, Remco/ Eggen, Theo (2015): Effects of Feedback in a Computer-Based Learning Environment on Students' Learning Outcomes: A Meta-Analysis.
- Vierbuchen, Maria-Christine/ Bartels, Frederike (2019): Feedback in der Unterrichtspraxis. Schülerinnen und Schüler beim Lernen wirksam unterstützen. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Wellenreuther, Martin (2000): Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung. Weinheim: Juventa.

Zichermann, Gabe/ Gunningham, Christopher (2011): Gamification by Design. Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Kanada: O'Reilly Media.

Zumbach, Jörg (2021): Digitales Lehren und Lernen. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Lau, Maren (2015).: Wie Lernen funktioniert. Online:
<https://www.ugb.de/gesundheitsfoerderung/lernen/druckansicht.pdf> (Stand: 29.04.2024).

Wieser, Barbara (2023): Digitale Lernspiele als Motivationsbooster im Unterricht. Online:
<https://kidoks.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/4524/file/Masterarbeit.pdf> (Stand: 20.04.2024).

Mäsgen, Johanna 2023: Theoretische Konzeption. Auswirkungen von Standardisierung auf Zentralabitur und Unterricht: Empirische und systemtheoretische Analysen zum Fach Geographie. Online:
https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-40663-9_2.pdf (Stand: 01.05.2024).

Anhang

Arbeitsblatt

Übung 1: Unterstreichen Sie die Verben in den Sätzen.

1. Sie spielen Instrumente.
2. Er spielt Gitarre.
3. Sie machen Sport.
4. Er spielt Golf.
5. Sie macht Yoga.
6. Er schwimmt.

Ergänzen Sie die Regel: ich spiel-.... du spiel-..... er/sie/ es spiel-.....

wir spiel-..... ihr spiel-..... sie spiel-.... Sie spiel-.....

Übung 2: Formulieren Sie die Endungen von den folgenden Verben.

1. Ich spiel.... gern Fußball.
2. Ich hör... gern Musik.
3. Steven mach.... gern Hausaufgaben.
4. Ich les... gern Buch.
5. Ich fahr... gern Rad.
6. Er spiel... gern Federball.

Kärtchen

ich

machen

ich mache
du machst
er/ sie/ es macht
wir machen
ihr macht
sie/ Sie machen

gern Yoga

Test in Form Multiple-Choice

1. Marion jeden Tag.
a. schwimme b. schwimmst c. schwimmt
2. Mein Opa manchmal im Marathon.
a. rennt b. rennen c. renne
3. Klaus mit seinen Freunden Tennis.
a. spielen b. spielt c. spielen
4. Nie ich Musik.
a. macht b. machst c. mache
5. Wir gern Rad.
a. fahren b. fahrt c. Fahre

Fragebogen für die direkte Methode

Kategorie	Frage	Antwortmöglichkeiten
Hintergrundinformationen	Geschlecht	Offenes Feld
Lernmotivation und -engagement	Wie motiviert waren Sie zu Beginn der Unterrichtseinheit?	Offenes Feld
	Beschreiben Sie Ihre Motivation.	
	Wie motiviert fühlten Sie sich während der Bearbeitung der Arbeitsblätter?	Offenes Feld
	Beschreiben Sie	
	Wie sehr haben Sie sich auf die Aufgaben konzentriert?	1 (gar nicht konzentriert) - 5 (sehr konzentriert)
Lernerfolg	Wie hilfreich fanden Sie die Arbeitsblätter für Ihr Verständnis der Grammatik?	1 (gar nicht hilfreich) - 5 (sehr hilfreich)
	Wie gut glauben Sie, die Grammatikregeln verstanden zu haben?	1 (gar nicht verstanden) - 5 (sehr gut verstanden)

Kategorie	Frage	Antwortmöglichkeiten
	Wie sicher fühlen Sie sich in der Anwendung der gelernten Grammatik?	1 (gar nicht sicher) - 5 (sehr sicher)

Fragebogen für die gamifizierte Methode

Kategorie	Frage	Antwortmöglichkeiten
Hintergrundinformationen	Geschlecht	Offenes Feld
Lernmotivation und -engagement	Wie motiviert waren Sie zu Beginn der Unterrichtseinheit?	Offenes Feld
	Wie motiviert fühlten Sie sich während der Bearbeitung der gamifizierten Übungen?	Offenes Feld
	Wie sehr haben Sie sich auf die Aufgaben konzentriert?	1 (gar nicht konzentriert) - 5 (sehr konzentriert)
	Wie hilfreich fanden Sie die spielerische Übungen für Ihr Verständnis der Grammatik?	1 (gar nicht hilfreich) - 5 (sehr hilfreich)
Lernerfolg	Wie gut glauben Sie, die Grammatikregeln verstanden zu haben?	1 (gar nicht verstanden) - 5 (sehr gut verstanden)
	Wie sicher fühlen Sie sich in der Anwendung der gelernten Grammatik?	1 (gar nicht sicher) - 5 (sehr sicher)

Ergebnisse von den Schlüsselwörtern

Direkte Methode

Frage	Häufigkeit der Schlüsselwörter
Wie motiviert waren Sie zu Beginn der Unterrichtseinheit? Beschreiben Sie.	hoch : 2 gespannt: 3 gelangweilt: 3 neugierig : 3
Wie motiviert fühlten Sie sich während der Bearbeitung der Arbeitsblätter? Beschreiben Sie.	langweilig: 4 monoton: 4 demotiviert: 3

	weniger Konzentration: 3
--	--------------------------

Gamifizierte Methode

Frage	Häufigkeit der Schlüsselwörter
Wie motiviert waren Sie zu Beginn der Unterrichtseinheit? Beschreiben Sie.	aufgeregt: 3 gelangweilt: 1 neugierig: 4 desinteressiert: 1
Wie motiviert fühlten Sie sich während der Bearbeitung der Arbeitsblätter? Beschreiben Sie.	Interessant: 4 unterhaltsam: 4 motiviert: 4 Ziele setzen: 3