

Video-Quiz im schulischen Chinesischunterricht

Grzegorz Baran

Zusammenfassung

Das Ziel dieses Beitrags¹ ist die Vorstellung einer Reihe von Video-Quiz, die ich für den Chinesischunterricht entwickelt habe, sowie die Diskussion ihrer Wirksamkeit. Basierend auf dem Forschungsstand kann davon ausgegangen werden, dass Video-Quiz ein wirksames Instrument sind, solange sie zum Üben oder Wiederholen verwendet werden, und dass ihre Wirksamkeit durch kooperative Sozialformen und die Förderung der Hörstrategien gesteigert werden kann. Deutsche SchülerInnen (N = 65) finden die Video-Quiz *enjoyable* (0,7 auf der Skala von -2 bis +2) und praktisch alle (97%) möchten sie machen, jedoch lieber im Unterricht (49%) als zu Hause (18%). Das *enjoyment* der Video-Quiz korreliert positiv mit dem Alter und dem Sprachniveau, daher sollen die SchülerInnen in weniger fortgeschrittenen Gruppen vor einem Video-Quiz vorentlastet werden. Insgesamt begrüßen die SchülerInnen die Video-Quiz, weil sie mehr Abwechslung in den Unterricht bringen.

Keywords: Quiz im Chinesischunterricht, *foreign language enjoyment*

1. Mehr Abwechslung in der Wortschatzarbeit durch den Einsatz von Video-Quiz

Im Rahmen meiner im Herbst 2020 am Ostasiatischen Seminar der Georg-August-Universität Göttingen eingereichten Masterarbeit „Zum Einsatz von Video-Quizen² im Chinesischunterricht“ habe ich eine Reihe von zwanzig Video-Quiz zu unterschiedlichen Wortschatzfeldern wie Zahlen, Familie, Länder, Hobbys, Schulfächer, Essen, Wetter und Jahreszeiten, Möbel usw. entwickelt und empirisch untersucht, ob meine These zutrifft, dass der Einsatz von Video-Quiz den Wortschatzerwerb und das Hörverständnis der Lernenden fördern sowie ihre Motivation steigern kann.

¹ Mein Dank gilt zuallererst Dr. Kathleen Wittek, die mit sehr großer Hilfe diesen Beitrag als Extrakt meiner Masterarbeit redigiert hat. Nicht zuletzt gilt mein Dank auch den Editor*innen von *CHUN*, die mit ihren kritischen Kommentaren diesen Text deutlich verbessert haben.

² In meiner Befragung zur wissenschaftlichen Analyse des Einsatzes der Video-Quiz im Chinesischunterricht habe ich zur besseren Verständlichkeit für die Schülerinnen und Schüler die umgangssprachliche Pluralform „Quizze“ verwendet. Im vorliegenden Beitrag wird diese Form immer dann verwendet, wenn ich Sätze aus der Umfrage zitiere. In allen anderen Teilen verwende ich die dudenkonformen, unflektierten Deklinationsformen.

Die Beschäftigung mit Video-Quiz ist aus meinem persönlichen Bedarf als Chinesischlehrer heraus entstanden. Ich habe in meiner früheren Beschäftigung als Englisch- und DaF-Lehrer gute Erfahrungen mit dem Anschauen von verständlichen Videos (*comprehensible input*) im Unterricht gemacht, weil die Lernenden dadurch merken können, dass sie die Sprache nicht nur lernen, sondern auch nutzen können (Selbstwirksamkeit), was einen motivierenden Effekt haben kann. Im Rahmen meines Schulpraktikums für Chinesisch habe ich aber leider festgestellt, dass solche Videos für Chinesisch auf niedrigem Niveau, im Gegensatz zu Englisch oder Deutsch, sehr schwer bzw. gar nicht zu finden sind.

2. Forschungsstand³

Da Forschung zu Video+Quiz-Formaten praktisch nicht vorhanden ist⁴, wurden Publikationsorgane von Nachbardisziplinen gesichtet. Zum einen sind dies Forschungsbereiche zu den Themen Quiz, Gamification, CALL/MALL (*computer assisted language learning / mobile assisted language learning*) und audiovisuellen Unterrichtsmaterialien, zum anderen Forschungsfelder aus der Fremdsprachenforschung: Wortschatzerwerb, Hörverständnis und Motivation/FLE (*foreign language enjoyment*). Im Folgenden konzentriere ich mich auf einen kurzen Auszug des Forschungsstandes zum Einsatz von Quiz sowie dem von Videos im Fremdsprachenunterricht.

Bereits im Jahr 1960 haben Standlee und Popham (1960: 322–325) in ihrer Forschung mit 104 Studierenden herausgefunden, dass der Einsatz von Quiz einen positiven Einfluss auf die Leistung haben kann. Ihre Arbeit ist auch deshalb wichtig, weil sie vier mögliche Gründe für die Wirksamkeit von Quiz geben: (1) extrinsische Motivation (die Lernenden wollen im Quiz gut abschneiden); (2) Feedback zum eigenen Wissensstand; (3) bessere Struktur des Kurses (u. a. werden durch das Quiz den Studierenden die Ansprüche der Lehrenden klar); und (4) erzwungene Aktivität (Quiz bedeuten eine zusätzliche Übung). Sánchez et al. (2017: 325–327) liefern einen Überblick über zahlreiche Studien, die die Wirksamkeit der Quiz für den Lernprozess bestätigen. Die positive Rolle des direkten Feedbacks, das bei Quiz viel einfacher zu geben ist, wurde empirisch gut bewiesen. Die Lernenden wissen aus einem Quiz und dem darauffolgenden Feedback nicht nur, wie gut sie die Inhalte beherrschen, sondern sie können auch eigene Lernstrategien reflektieren und anpassen. Außerdem präsentieren die Quiz die Informationen in einer

³ Dieser Punkt ist nach der Analyse von zirka 120 wissenschaftlichen Publikationen entstanden. Aufgrund des Umfangs dieses Beitrages wird hier nur eine Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse des Forschungsstandes (zu Gamification und audiovisuellen Materialien) präsentiert.

⁴ Ich konnte nur eine solche Studie, wo es sich aber um Video-Quiz im Kontext von universitären Online-Vorlesungen im Fach Informatik handelt, finden (Cummins et al. 2016).

umstrukturierten Form, wodurch ein anderer Zugang zu den Inhalten ermöglicht wird. Der Einsatz der Quiz im Unterricht steigert auch die Motivation der Lernenden und kann Prüfungsangst minimieren.

Nicht jede Studie kommt aber zu ausschließlich positiven Ergebnissen bezüglich der didaktischen Anwendung von Quiz. Söbke und Londong (2014: 546) zitieren Studien zu Multiple-Choice-Fragen, also zu dem typischen Format der Quiz-Fragen, die deren „positive effects as a learning tool“ beweisen, aber auch solche, die deren „partially negative aspects regarding learning outcomes and item design“ thematisieren. Quiz können sowohl effektiv als auch ineffektiv sein, je nach Anwendungsart. Wenn die Quiz als Teil der „prepare – gather feedback – restudy“-Strategie eingesetzt werden, dann sind sie fruchtbar. Für das Erlernen eines neuen Stoffes sind sie hingegen nicht geeignet (Brothen und Wambach 2001). Woll et al. erkennen zwar die oben genannten Vorteile von Quiz und ergänzen die Liste um die zeitliche Effizienz („aus technischer Sicht verlockende Formate, weil sie sich einfach und robust automatisiert prüfen lassen“ (2014: 200), aber sie warnen gleichzeitig vor den Risiken schlecht konstruierter Quiz. Das Quizformat überprüft nämlich nur das Endergebnis und nicht den Weg dorthin, deswegen sorgt bei „mehreren möglichen Modellannahmen mit vielleicht sogar verschiedenen Ergebnissen [...] die automatische Rückmeldung ‘Falsch!’ allenfalls für Irritationen“. Außerdem kann die Validität hier besonders einfach gefährdet werden, wenn es beispielsweise „versteckte Hinweise in der Auswahl der Antworten gibt oder [...] die Antwort auswendig gelernt wurde“ (ebd.).

In manchen Publikationen findet man sogar eine harte Kritik des „naiven Einsatzes“ (Wampfler 2020: 14) vom Quizformat im Unterricht. Basierend auf dem Beitrag von Wampfler (2017) fasst Wörner (2018: 30) die Hauptkritik in vier Punkten zusammen:

- (1) Quizformate manipulieren die Schüler. Die Punktevergaben suggerieren überspitzt formuliert, dass nur durch Wettbewerb Wissensaufbau möglich ist;
- (2) Der Zeitdruck verhindert eine kritische Reflexion der Fragen;
- (3) Komplexe Probleme und Lernprozesse werden durch Quiz nicht dargestellt;
- (4) Der Lehrer fragt - die Lernenden antworten nur auf Vorgegebenes.

Die steigende Motivation der Lernenden sei bei den Quiz „zwar wahrnehmbar, aber einseitig. Sie resultiert aus dem Fokus auf den Wettbewerb [...] und dem Erraten richtiger Lösungen“, was auch dazu beitragen kann, dass „komplexe Aufgaben dadurch ihren Reiz verlieren“ (Wampfler 2020: 10–11).

Wampfler (2020: 13) sagt über Quiz im Deutschunterricht, dass „die kognitive Passivität der Lernenden [...] im Quiz-Spiel als Aktivität“ und „die didaktische Unhaltbarkeit von Quiz-Fragen [...] als technische Innovation“ erscheinen.

Es wurde ausführlich bewiesen, dass der Lerneffekt größer ist, wenn mehrere Sinne gleichzeitig angesprochen werden (Frydrychová Klímová 2013: 113), was audiovisuelle Materialien (im Folgenden der Lesbarkeit wegen Videos genannt) anbieten können (Wittek 2015: 84). Videos steigern das Verständnis, weil die Lücken, die eventuell wegen des fehlenden Verständnisses vom Auditiven entstehen, durch den visuellen Aspekt gefüllt werden können (Çakir 2006: 68; vgl. Hsu et al. 2013: 404; Kitajima und Lyman-Hager 1998: 40). Es wird oft betont, dass ein Video viele Dimensionen der Kommunikation zeigen kann, nämlich nicht nur die Sprache, welche auch schriftlich repräsentiert werden könnte, sondern auch schwer beschreibbare Emotionen, die Stimmung, Haltungen und den Tonfall (Garza 1996: 3). Ein anderer Grund für eine Empfehlung eines regelmäßigen Einsatzes von Videos im Fremdsprachenunterricht ist eine hohe Akzeptanz, die sie bei den Lernenden haben (Hsu et al. 2013: 404; Çakir 2006: 67–68). Es wird sogar von Schülerinnen und Schülern erwartet, im Fremdsprachenunterricht „von Zeit zu Zeit Filme oder Filmsequenzen zu sehen“ (Wittek 2015: 84). Auch die meisten Lehrkräfte arbeiten gerne mit Videos, weil sie sie als motivierend und authentisch empfinden (Çakir 2006: 68).

Videos und Bilder sind aber nicht die einzigen Methoden, um Inhalte effektiv beizubringen. Es gibt Studien, die zeigen, dass Videos und Bilder sich viel besser für die Vermittlung des Wortschatzes als Übersetzungen eignen (Carpenter und Olsen 2011), aber ‘nur’ genauso gut wie Beispielsätze sind (Demir 2017). Nach der Cognitive Load Theory können zu viele Reize überfordernd sein und das Verständnis be- bzw. sogar verhindern (vgl. Chen et al. 2009: 35). Elekaci et al. (2015) haben drei Formate von Hörverständnistests untersucht – nur auditiv (Audio und dazugehörige schriftliche Fragen); Bilder, die die Situation darstellen, werden vor dem Abspielen der Audiodatei gezeigt; ein Video, das die Situation darstellt, wird vor dem Abspielen der Audiodatei gezeigt. Das dritte Format (Video+Audio) wurde zwar durch die Teilnehmenden besser als das erste (nur Audio) bewertet, aber schlechter als das zweite Format. Daraus könnte man folgern, dass Videos in manchen Situationen, z. B. bei Tests, ablenkend oder überfordernd sein könnten.

2.1. Vorteile des Einsatzes der Video-Quiz im Fremdsprachenunterricht

Eine wichtige Motivation für dieses Forschungsthema lag für mich in der Erweiterung der Unterrichtsmethoden für Chinesisch: In der didaktischen Literatur stößt man oft auf die Erkenntnis, dass „Mischwald besser als Monokultur ist“ (Meyer 2011) – unabhängig davon, ob von Wortschatzvermittlung (McCarten 2007: 20–21; Loucky 2006: 382), Hörverständniskompetenz (Vandergrift 2004), FLE (Dewaele et al. 2018: 689–690), CALL/MALL (Marek und Wu 2014: 247) oder audiovisuellen Materialien (Mathew und

Alidmat 2013: 86) gesprochen wird. Aus diesem Grund ist es nicht verwunderlich, dass „eine angemessene Vielfalt an Unterrichtsmethoden ein Qualitätsmerkmal guten Unterrichts ist“ und „in der Diskussion um innere Schulentwicklung das Entwickeln und Erproben neuer Formen des Lehrens und Lernens [...] eines der zentralen Handlungsfelder ist“ (Götz et al. 2005: 342). Die Idee, Videos und Quiz in einer Aufgabe zu kombinieren, ist nicht ‚revolutionär‘, aber meinem Wissen nach existieren im Moment genau solche Video-Quiz für Chinesisch als Fremdsprache noch nicht. Mit ihrer für abgeschlossene Geschichten typischen klaren Struktur, die sich hier unterteilt in die Einführung in das Thema am Anfang, die Quiz-Fragen, mit denen das Basisvokabular des gewünschten Themenfeldes wiederholt wird, in der Mitte sowie den abschließenden Worten und einer Lösung am Ende, ist diese Unterrichtsmethode vielseitig einsetzbar. Im Sinne einer immersiven Lernumgebung sind die Video-Quiz im Hauptteil nur auf Chinesisch, sodass eine direkte Übersetzung in die Muttersprache vermieden wird.

Darüber hinaus sind die Forschungsergebnisse zum Einsatz von Quiz, Gamification, CALL/MALL und audiovisuellen Materialien im Unterricht vorwiegend positiv. Im Gegensatz zu den meisten CALL/MALL-Apps präsentieren Video-Quiz die Sprache im Kontext, der durch die Einführung zu Anfang des Video-Quiz und durch visuelle Elemente gut hergestellt wird.

Video-Quiz ermöglichen einen besonderen Zugang zu den Unterrichtsinhalten und die Begegnung mit Vokabeln in anderem Kontext. Die attraktive, spielerische Gestaltung des Formats motiviert. Der Fokus liegt trotzdem auf dem Kompetenzerwerb – das richtige Verhältnis von Lern- und Spielinhalten ist gewährleistet.⁵ Auch ist das Feedback zu den Video-Quiz unmittelbar, da die Schülerinnen und Schüler die Auswertung durch einen Lösungssatz sofort präsentiert bekommen. Video-Quiz sind einfach anzuwenden und kostenfrei. Im Gegensatz zum Einsatz von Videos im Unterricht, der oft wegen des zeitlichen Aufwands, den Suche, Auswahl, technische und didaktische Vorbereitung erfordern, eher als ‚Luxus‘ angesehen wird, sind Video-Quiz direkt zu verwenden. Ein weiterer Grund für die schnelle Einsatzmöglichkeit der Video-Quiz liegt im eingepassten Arbeitsauftrag (*while-task*) in der Form der Quiz-Fragen.

Video-Quiz basieren – zumindest in dieser Form – auch nicht auf dem Prinzip von Wettbewerb, benötigen keine Antwort bei Ungewissheit und bewerten die Geschwindigkeit beim Eingeben der Antworten nicht. Da die eigene Leistung nicht für die anderen sichtbar wird, kann die für die Lernbiografie so wichtige Erfahrung des Scheiterns im geschützten Raum erfolgen. Auch ist der technische Aufwand für jede Schule leistbar: Im Klassenraum muss nur ein Rechner mit Beamer zur Verfügung stehen; es ist nicht notwendig, dass alle Schülerinnen und Schüler über eigene Endgeräte verfügen.

⁵ Eine Vermutung, die in der Praxis oder weiterer Forschung verifiziert werden müsste.

Außerdem müssen die Materialien nicht ausgedruckt werden, sodass mit einem überschaubaren Zeitaufwand für Abwechslung im Unterricht gesorgt werden kann und die Umwelt nicht über Gebühr belastet wird.

Video-Quiz sind sprachlich vielschichtig: Mit ihrem Einsatz werden mehrere Sinneskanäle angesprochen. Durch eine Kombination von visuellen mit auditiven Aspekten wird die Verständlichkeit erhöht. In Abhängigkeit des Sprachniveaus können die Quiz auch selektiv bearbeitet werden, indem bspw. der Hörauftrag sich nur auf das Heraushören der Schlüsselvokabeln oder aber auf die Entschlüsselung ganzer Sätze konzentriert. Anders als bei den typischen behavioristischen Methoden wie Drill oder dem Auswendiglernen von Vokabellisten werden tiefere mentale Prozesse (*deeper processing*) initiiert.

Die Sätze werden klar und in einem normalen bis langsamen Tempo gesprochen. Durch die Wiederholung eines jeden Satzes und die Pausen dazwischen wird die Verständlichkeit erhöht. Auch beugt die kurze Zeitspanne der Quiz von 4:33 Minuten bis 6:03 Minuten Konzentrationsproblemen vor. Video-Quiz sind im Vergleich mit bidirektionaler Kommunikation einfacher und damit lernmotivierend strukturiert.

2.2. Abgrenzung von anderen Unterrichtsformaten

Bei all den beschriebenen Vorteilen von Video-Quiz soll es selbstverständlich nicht darum gehen, den gesamten Fremdsprachenunterricht mit ihnen zu bestreiten, sondern – wie eingangs dargestellt – durch Methodenvielfalt zu einer besseren Nachhaltigkeit des Lernens zu gelangen.

Da die Ergebnisse der Video-Quiz nur für die Schülerinnen und Schüler, nicht aber für deren Lehrkräfte sichtbar sind, eignen sie sich nicht für eine formative Evaluation. Das Feedback bezieht sich nur auf das Ergebnis und nicht auf den Prozess, sodass hier weitere Hilfestellungen nötig werden.

Obwohl die Geschwindigkeit der Antworten nicht bewertet wird, gibt es trotzdem Zeitdruck, da, nachdem der Satz zum zweiten Mal ausgesprochen wurde, in wenigen Sekunden eine neue Frage erscheint. Dieser Nachteil kann umgangen werden, indem die Video-Quiz zu Hause gelöst werden, da die Lernenden dann das Video beliebig oft stoppen und zurückspulen können.

Bei diesem Quiz-Format haben die Schülerinnen und Schüler keine Entscheidungsfreiheit (*freedom to choose*), d. h. es gibt vorgegebene Fragen, auf die es nur eine richtige Antwort gibt (vgl. Kumaravadivelu 2006: 176). Da die Fragen und deren Reihenfolge immer gleichbleiben, kann das erneute Anschauen eines bereits gesehenen Video-Quiz nur als Wiederholung und nicht als ‚neuer Versuch‘ betrachtet werden (vgl. Bälter et al. 2013). Video-Quiz machen nur von wenigen Möglichkeiten von CALL/MALL Gebrauch – sie sind nicht interaktiv, nicht anklickbar, man kann ihre Inhalte nicht ändern, usw. Außerdem lässt sich bei diesem Format auch – trotz der im Video-Quiz

verbundenen Sätze – nicht von einer wirklichen *story* sprechen, und es ist keine (an sich) kooperative Aufgabenform.

Video-Quiz können nur ein kleiner Teil der Unterrichtsplanung sein. Sie beinhalten nur den *while-task*. Der vorentlastende *pre-task*, der im Idealfall eine Wiederholung der Zielvokabeln umfasst, sowie der kommunikative *post-task* müssen durch die Lehrkraft selber vorbereitet werden. Auch versteht es sich aufgrund des auditiv-visuellen Fokus von selbst, dass mit dem Einsatz von Video-Quiz keine aktive mündliche oder schriftliche Sprachproduktion in Sprechakten oder geschriebenen Texten initiiert wird. Es ist eigentlich ‚nur‘ eine typische Hörverständnisaufgabe, bestehend aus einem kurzen Text und Verständnisfragen, die visuell attraktiv gestaltet wird. Es erfolgt keine explizite Förderung von Hörstrategien. Auch sind nichtlinguistische Elemente der Sprache wie Mimik und Gestik nicht sichtbar. Schließlich ist zu bedenken, dass die jeweils nicht zum Text passenden ‚falschen‘ Bilder bei jeder Quiz-Frage ablenken und das Verständnis erschweren könnten.

Je nach Ausstattung der Schule kann es technische Hindernisse geben: Wenn die Video-Quiz nicht heruntergeladen, sondern direkt von der Webseite abgespielt werden, wird eine stabile Internetverbindung benötigt. Weil diesem Format für den Einsatz im Unterricht geschriebene und damit nicht ‚authentische‘ Texte zugrunde liegen, werden diese für die Lernenden wahrscheinlich auch nicht persönlich bedeutsam sein. Sie eignen sich daher (eher) nicht für die Besprechung interkultureller Inhalte.

3. Begründung meiner Entscheidungen bei der Erstellung der Video-Quiz

3.1. Formatauswahl

Ich habe mich für das Format der Video-Quiz aus zwei Gründen entschieden. Erstens sorgt das Quizformat für viel SchülerInnenaktivierung, indem es ihnen einen klaren Arbeitsauftrag in einer spielerischen Form (Gamification) bereitstellt. Zweitens scheint die Nutzung von Video-Quiz organisatorisch einfacher als beispielsweise die Erstellung von Video-Interviews, kleinen Video-Geschichten, usw. zu sein.

3.2. Themen- und Vokabelauswahl

Als Grundlage für meine Video-Quiz dient das Lehrwerk *Ni shuō ne?* Zu den Vokabeln aus jedem Kapitel wurden entweder ein, zwei oder kein Video-Quiz erstellt. Entscheidend war die Anzahl der Themenfelder im jeweiligen Abschnitt, die Anzahl der Vokabeln zu einem Themenfeld und die Möglichkeit, die Konzepte nur mit Bildern klar unterscheidbar darzustellen. Die Zielvokabeln sind auch außerhalb der Videos im Beschreibungsfeld aufgelistet

und können bzw. sollen in der Vorbereitung auf das Anschauen des Video-Quiz benutzt werden.

3.3. Fotoauswahl

Alle Bilder in den Video-Quiz wurden von Webseiten heruntergeladen, die explizit darauf hinweisen, dass sie copyright-freie Fotos zur Verfügung stellen: pexels.com, unsplash.com, pixabay.com und gratisography.com. Das wichtigste Kriterium (neben dem Copyright-Status) war die Eindeutigkeit des Fotos, d. h. es soll auf den ersten Blick erkennbar sein, welches Konzept, beispielsweise ‚Buch lesen‘ oder ‚Fußball spielen‘, im Bild dargestellt bzw. gedanklich assoziiert wird.

3.4. Erstellung der Quiz-Fragen

Jede Quiz-Frage beinhaltet meistens nur eine Zielvokabel und passt ausschließlich zu einem der drei Bilder. Außerdem habe ich versucht, (1) dass die acht Quizteile miteinander verbunden sind, d. h. zusammen einen Text ergeben, (2) dass die Sätze einfach sind, aber (3) dass sich die Komplexität der Sätze im Laufe eines Video-Quiz trotzdem steigert, d. h. dass die Quiz-Frage 8 sprachlich komplexer als die Quiz-Frage 1 ist. So sorgt das Quiz als zusammenhängende Geschichte für mehr Kontextualisierung, und die steigende Komplexität der Sätze sorgt für eine Binnendifferenzierung. Für die anschließende Weiterarbeit mit den vollständigen Quiz-Texten in Schriftform nach dem Anschauen wurden diese wie die geforderten Vokabeln im Beschreibungsfeld unter jedem Video-Quiz abgelegt.

3.5. Quiz-Master

Ein künstlich erstellter Quiz-Master (ein Avatar) stellt sich am Anfang eines jeden Video-Quiz kurz vor und nennt das Thema, was dabei helfen soll, einen Kontext herzustellen. Die Quiz-Fragen werden aus der Perspektive des Avatars geäußert. Nach der sozialkognitiven Lerntheorie ist Lernen ein sozialer Prozess (vgl. Hahn 2017: 125), der interessanterweise „auch dann funktioniert, wenn die soziale Interaktion nicht mit Menschen, sondern mit anthropomorphischen Figuren [...] passiert“ (Kapp 2013: 70, zitiert nach Hahn 2017: 125). Für die Erstellung der Avatar-Figuren wurden die folgenden Seiten benutzt: avatarmaker.com/ und avachara.com/avatar/.

3.6. Lösungswort

Ich habe mich für chinesische Sprichwörter (成语 Chényǔ)⁶ als Lösungswort für Video-Quiz aus fünf Gründen entschieden. Erstens sind Chényǔ (so gut wie immer) viersilbig, was mit der Struktur der chinesischen Silbe (Anlaut + Auslaut) eine Aufteilung in acht Einheiten ermöglicht. Zweitens sollte die Beantwortung der Quiz-Fragen zu einer Belohnung führen. Eine für die Schülerinnen und Schüler interessante Geschichte scheint diese Funktion eher zu erfüllen als beispielsweise eine einzelne Vokabel als Lösungswort. Drittens bekommen die Lernenden eine Gelegenheit, sich an Chényǔ als der chinesischen Sprache eigene, spezifische idiomatische Wendung zu gewöhnen. Viertens wird, da Chényǔ in der chinesischen Kultur verankert sind, dadurch interkulturelles Wissen vermittelt. Fünftens könnten Chényǔ die Lernmotivation steigern (Guo 2017: 7).

Bei der Wahl der Chényǔ wurden als Hauptkriterien die Verbindung zum Thema und – in meiner subjektiven Wahrnehmung – ein zu vermutendes Interesse der Lernenden an der Geschichte benutzt. Die Vorkommenshäufigkeit war bei der Auswahl der Chényǔ keine Priorität, wurde aber trotzdem dadurch gewährleistet, dass *Popular Chinese Idioms* (2016) und *100 Common Chinese Idioms* (2018) als Referenzbücher benutzt wurden. Da die Chényǔ in diesem Quiz-Format primär als „Belohnung“ dienen, wird lediglich kurz auf ihre Bedeutung und die Geschichte dahinter eingegangen.

3.7. Für und wider Untertitel

Ich habe mich gegen Untertitel entschieden, weil die Schülerinnen und Schüler nach meinem Wissen im Unterricht viel öfter die Möglichkeit haben, ein Wort aus einer schriftlichen Vorgabe in Pīnyīn oder Schriftzeichen als aus einem rein auditiven Input zu entschlüsseln.

3.8. Hintergrundmusik

Studien zur Rolle der Hintergrundmusik beim Lernen zeigen größtenteils positive Ergebnisse (Wang und Lieberoth 2016, vgl. Hassan 2011: 67; de Groot 2006). Es gibt aber auch Studien, in denen kein Effekt festgestellt wurde (Schuster 1985, zitiert nach de Groot 2006: 469) oder nach denen die Hintergrundmusik bei Lernaktivitäten eine negative Wirkung hat (Moreno und Mayer 2000; vgl. Calderwood et al. 2014). Ich habe mich dazu entschieden, dass eine attraktivere Gestaltung der Video-Quiz mit Hintergrundmusik wichtiger als potenziell dadurch entstehende Ablenkung ist.

⁶ Es wird in diesem Beitrag angenommen, dass der Begriff ‚Chényǔ‘ den LeserInnen bekannt ist.

3.9. Veröffentlichungsplattform

Die Video-Quiz wurden auf Youtube gepostet. Ich habe mich für Youtube wegen der einfachen Benutzung, sowohl für das Posten als auch für das Abspielen von Videos, entschieden.

4. Einsatz der Video-Quiz im Chinesischunterricht

Am Beispiel des Video-Quiz zum Thema „Hobbys“⁷ (Abb. 1) möchte ich exemplarisch beschreiben, wie dieses Quizformat in der von mir erstellten Reihe aufgebaut ist. Ein Avatar gibt als Quiz-Master kurz auf Chinesisch eine Einführung. Er stellt sich vor und stellt den Kontext her. Beim Thema „Hobbys“ gibt der fünfzehnjährige 小陈 (Xiǎo Chén) einen Überblick über seine Freizeitaktivitäten und die seiner Familie. Zur besseren Verständlichkeit wird diese Einführung auf Englisch und Deutsch untertitelt, da die Kontextualisierung kein Hindernis bei der Bearbeitung einer Aufgabe darstellen soll (Abb. 2). Bevor die Quizrunde beginnt, werden alle Lernenden aufgefordert, ihr Schreibzeug bereitzuhalten (Abb. 3). In den folgenden acht für jeweils ca. 25 Sekunden gezeigten visuellen Inputs werden jeweils drei thematisch passende Bilder gezeigt und dazu ein kurzer chinesischer Text gesprochen, der einmal wiederholt wird. Da es sich hier um die Kernaufgabe handelt, gibt es keine weiteren Hilfestellungen in der Muttersprache der Lernenden.

In der ersten Szene erzählt Xiǎo Chén beispielsweise, dass er am liebsten liest: 《我最喜欢读书。》 (*Wǒ zuì xǐhuān dúshū.*). Dieser Satz wird zweimal gesprochen. Die dazu gezeigte Schautafel besteht aus drei Bildern, unter denen jeweils eine Buchstabenkombination steht, die einen An- oder Auslaut einer chinesischen Silbe repräsentiert. Nur eines der drei Bilder zeigt eine lesende Person. Die Lernenden notieren sich die Kombination, die unter dem zum Satz passenden Bild steht – in unserem Beispiel ist das der Buchstabe „d“. In der nächsten Schautafel ist wieder eine lesende Person auf einem Bild zu sehen; aber diesmal geht es um das Hobby „Schwimmen“: 《我也喜欢游泳, 我经常去游泳。》 (*Wǒ yě xǐhuān yóuyǒng, wǒ jīngcháng qù yóuyǒng.*) (Abb. 4) und das erste Wort kann gebildet werden: „dù“.

Werden alle acht Sätze den richtigen Bildern zugeordnet, ergeben die Buchstabenkombinationen vier Wörter in der Umschrift Pīnyīn, die zusammen ein chinesisches Sprichwort bilden, das in der letzten Szene auf Deutsch und Englisch erklärt wird (Abb. 5 und 6). Für das Thema „Hobbys“ habe ich das Sprichwort 《对牛弹琴》 (*Duì niú tán qín*) ausgewählt, da durch das Musikinstrument „Laute“ (琴 *Qín*) im chinesischen Sprichwort der Bezug zu einem Hobby hergestellt werden kann. Selbstverständlich wird neben der

⁷ Veröffentlicht auf dem Youtube-Kanal „chinese_learn_videos“ auf: <www.youtube.com/channel/UCjCIH7g6hTZ0UcGka_oWONg/videos> (Zugang: 07.05.2021).

wörtlichen Übersetzung „einer Kuh die Laute vorspielen“ auch die Bedeutung des Sprichwortes erklärt und der Bezug zur deutschen Redewendung „Perlen vor die Säue werfen“ hergestellt. Die Video-Quiz sind jeweils ungefähr fünf Minuten lang.⁸ Zur Vor- und Nachbereitung sind die chinesischen Sätze auf der Youtube-Seite unter dem Video-Quiz abgedruckt (Abb. 7).

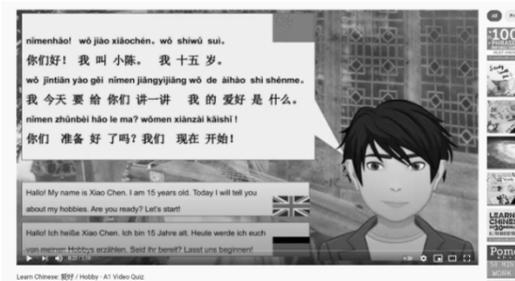
Abb. 1: Video-Quiz „Hobby“, Schautafel 1



Abb. 2: Video-Quiz „Hobby“, Schautafel 2



Abb. 3: Video-Quiz „Hobby“, Schautafel 3



⁸ Alle Video-Quiz sind auf folgender Webadresse veröffentlicht: <www.youtube.com/channel/UCjCIH7g6hTZ0UcGka_oWONg/videos> (Zugang: 07.05.2021).

Abb. 4: Video-Quiz „Hobby“, Schautafel 5



Abb. 5: Video-Quiz „Hobby“, Schautafel 13

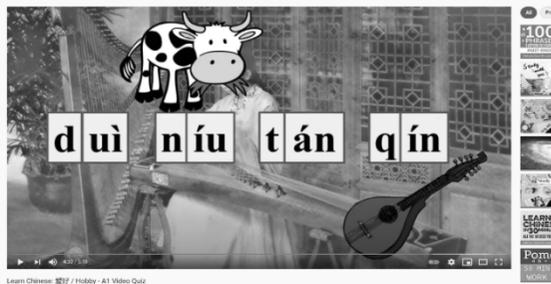


Abb. 6: Video-Quiz „Hobby“, Schautafel 14

对牛弹琴 / duì niú tán qín

Literally: For Cow Play Lute

Story: An ancient musician named Gongming Yi could play the lute very well. One sunny day, Gongming Yi was resting in the countryside and saw a cow. He decided to play a piece of very elegant music for the cow, but the cow just kept grazing the grass with its head down. Gongming Yi was disappointed, but people consoled him: "It's not because your music is bad, it's because the cow can't understand music at all."

Meaning: To cast pearls before the swine.

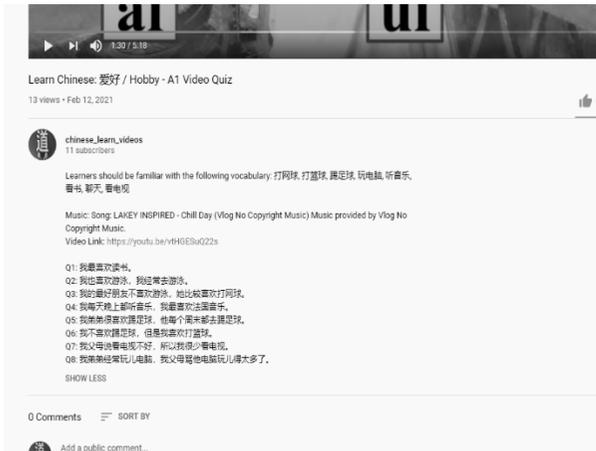
Wortwörtlich: Für Kuh Spielen Laute

Geschichte: Gongming Yi war ein sehr guter Musiker. An einem sonnigen Tag ruhte Gongming Yi auf dem Land und sah eine Kuh. Er beschloss, ein elegantes Musikstück für die Kuh zu spielen, aber die Kuh weidete mit gesenktem Kopf und schenkte dem Musiker keine Beachtung. Gongming Yi war enttäuscht, aber die Leute rösteten ihn: „Es liegt nicht daran, dass Ihre Musik schlecht ist. Das liegt daran, dass die Kuh Musik überhaupt nicht verstehen kann.“

Bedeutung: Perlen vor die Schweine werfen.

Learn Chinese: 爱好 / Hobby - A1 Video Quiz

Abb. 7: Video-Quiz „Hobby“, Chinesische Sätze



4.1. Einsatzmöglichkeiten im Unterricht

Video-Quiz scheinen sich hingegen besonders gut als Selbsttests zu eignen (vgl. Brothen und Wambach 2001). Außerdem hätten sie bei der Wortschatzarbeit in der zweiten Phase von PPP (*presentation, practice, production*) ihren Platz, weil sie sowohl spielerisch sind als auch zusätzlichen Input mit dem Zielwortschatz liefern. Eventuell könnte man Video-Quiz für eine Wissensaktivierung benutzen. Weil das Online-Angebot von (oft nicht didaktisch befriedigenden) Videos und anderen Apps sehr groß ist (Mahmoudian 2017: 88; Yao 2009: 20) und Lernende eher selten von freiwilligen Zusatzmaterialien Gebrauch machen (vgl. Raby 2015: 20), ist es empfehlenswert, zumindest einige der Video-Quiz im Unterricht durchzuführen, bevor man es den Schülerinnen und Schülern überlässt, weitere Video-Quiz selbstständig zu Hause zu schauen.

Video-Quiz eignen sich hingegen nicht für die Einführung neuer Inhalte (vgl. Brothen und Wambach 2001) oder für die explizite Wortschatzarbeit; die Lernenden werden wahrscheinlich keine bzw. nur wenige neue Vokabeln aus den Video-Quiz lernen können. Außerdem ist zu beachten, dass bei den Video-Quiz keine sprachliche Produktion durch die Schülerinnen und Schüler erfolgt, weswegen im Anschluss eine Aufgabe mit mündlicher oder schriftlicher Produktion gegeben werden sollte.

Man kann die Wirksamkeit der Video-Quiz im Unterricht weiter verbessern, indem man explizit Hörstrategien fördert und kooperative Arbeitsformen einsetzt. Schülerinnen und Schüler könnten beispielsweise nach der

ersten Schautafel mit dem Titel des Video-Quiz (ungefähr die ersten 10 Sekunden) zuerst vorhersagen, welche Wörter im Video-Quiz vorkommen könnten, bevor sie sich den Rest des Video-Quiz anschauen. Das Video-Quiz könnte auch kurz vor der Lösung gestoppt werden, damit die Lernenden ihre Lösungen in Kleingruppen vergleichen. Anschließend wird das Video-Quiz ein zweites Mal komplett mit der Lösung gezeigt.

5. Befragung der Schülerinnen und Schüler zum Einsatz von Video-Quiz

5.1. TeilnehmerInnen

An der Umfrage haben insgesamt 65 Schülerinnen und Schüler aus den Jahrgängen 8 bis 13 teilgenommen.

5.2. Konzeption der Umfrage

Die unter den Lernenden durchgeführte Umfrage gliedert sich wie folgt: 1. Fragen zu Jahrgang und Lernerfahrung (drei Fragen), 2. Likert-Skalen, mit denen die Freude am Quiz ermittelt werden sollte (FLE, *Foreign Language Enjoyment*, fünf Items mit Likert-Skala), 3. andere Fragen (zwei Fragen) und 4. ein optionaler Kommentar (Abb. 8).

Im Fokus der Analyse stand das *Foreign Language Enjoyment* (FLE) beim Video-Quiz-Format, da es erstens von großer Bedeutung ist, dass Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht positive Emotionen empfinden (Dewaele und MacIntyre 2014: 242). Zweitens ist FLE ein klares, ‚greifbares‘ Konstrukt (im Gegensatz zur Motivation), das sich auch an einzelne Aufgaben anpassen lässt. Nicht zuletzt spielte es auch eine Rolle, dass mit dem FLE-Konstrukt ein klares, knappes Experiment (Anschauen eines oder mehrerer Video-Quiz und darauffolgend eine kurze Umfrage) möglich ist. Als Grundlage für die Fragen wurde das Modell von Dewaele und MacIntyre (2014)⁹ benutzt.

Für die Erfassung der Meinung der Lernenden hinsichtlich der gewünschten Häufigkeit und des Ortes der Bearbeitung der Video-Quiz wurden im dritten Teil der Umfrage zwei Fragen gestellt: ‚Wie oft würdest du gerne chinesische Video-Quizze machen? (Regelmäßig/ Manchmal/ Nie)‘ und ‚Wo würdest du gerne chinesische Video-Quizze machen? (Im Chinesischunter-

⁹ Dewaele und MacIntyre (2014: 273) listen 21 Items auf, die für die Messung von FLE benutzt werden, jedoch beziehen sich viele davon auf die Lehrkraft, die Gruppendynamik, oder die Einstellung der Lernenden gegenüber der Sprache, des Kurses und des Lernprozesses allgemein. Für diese Befragung wurden nur Items, die sich auf Unterrichtsaufgaben beziehen können, übernommen.

richt/ Zu Hause/ Entweder im Chinesischunterricht oder zu Hause/ Ich möchte gar keine chinesischen Video-Quizze machen)‘.

Abb. 8: Fragebogen

1. Ich habe diese Umfrage bereits online ausgefüllt: ja nein

2. In welchem Schuljahrgang bist du?

3. Wie lange lernst du Chinesisch? (eine Antwort ankreuzen)

<input type="checkbox"/>	seit weniger als einem Jahr
<input type="checkbox"/>	zwischen 1 und 2 Jahren
<input type="checkbox"/>	zwischen 2 und 3 Jahren
<input type="checkbox"/>	seit über 3 Jahren

4.

	Ich stimme zu.			Ich stimme nicht zu.	
	1	2	3	4	5
Ich fand es sinnvoll, die Video-Quizze zu machen.					
Die Video-Quizze zu machen, hat mir Spaß gemacht.					
Die Video-Quizze zu machen, hat mir ein Gefühl von Erfolg gegeben.					
Ich habe aus den Video-Quizen etwas interessantes gelernt.					
Die Video-Quizze waren langweilig.					

5. Wie oft würdest du gerne chinesische Video-Quizze machen? (eine Antwort ankreuzen)

<input type="checkbox"/>	Regelmäßig
<input type="checkbox"/>	Manchmal
<input type="checkbox"/>	Nie

6. Wo würdest du gerne chinesische Video-Quizze machen? (eine Antwort ankreuzen)

<input type="checkbox"/>	Im Chinesischunterricht.
<input type="checkbox"/>	Zu Hause.
<input type="checkbox"/>	Entweder im Chinesischunterricht oder zu Hause.
<input type="checkbox"/>	Ich möchte gar keine chinesischen Video-Quizze machen

7. Kommentar (optional):

Außerdem kann mit dieser Frage die mögliche Rolle der Video-Quiz festgestellt werden (regulärer Bestandteil des Unterrichts oder als Abwechslung?) und die Ergebnisse aus dem FLE-Teil besser zu interpretieren (was bedeutet es, wenn die Antworten hinsichtlich der FLE im mittleren Bereich liegen?). Die Antworten auf die zweite Frage können Auskunft darüber geben, ob die Video-Quiz auch für die selbstständige Arbeit zu Hause von den Schülerinnen und Schülern angenommen werden.

5.3. Durchführung

Für diese Studie sollten sich die Schülerinnen und Schüler mindestens ein Video-Quiz anschauen und anschließend die Umfrage ausfüllen. Die Umfrage wurde online am 31.5.2020 gepostet. Bei diesem ersten Test haben insgesamt 12 Schülerinnen und Schüler die Umfrage online ausgefüllt. Das Experiment wurde einige Monate später im Präsenzünterricht im Zeitraum 24.8.2020–30.9.2020 an zwei deutschen Sekundarschulen in sieben Klassen mit insgesamt 55 Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Aus beiden Befragungsrunden hatte ich am Ende insgesamt 67 ausgefüllte Umfragen.¹⁰

Das Experiment hatte folgenden Ablauf: Die Lehrkraft bzw. die Schülerinnen und Schüler wählen, welches Video-Quiz geschaut wird. Nach dem ersten Video-Quiz werden die Lernenden gefragt, ob sie sich noch ein Video-Quiz anschauen möchten, und sie entscheiden mit Handheben. Zum Schluss füllen alle Teilnehmenden die Umfrage aus.

5.4. Auswertung

Für die Auswertung der Umfragen wurden zwei Methoden benutzt: für die geschlossenen Fragen eine einfache statistische Analyse (Prozentanteil, Mittelwert, Korrelation) und für die Auswertung der Kommentare die qualitative Inhaltsanalyse.

Die FLE-Fragen wurden einzeln und aggregiert untersucht. Für den aggregierten Wert wird ein einfacher Durchschnitt berechnet, wobei die fünfte (,negative‘) Frage (,Die Video-Quizze waren langweilig.‘) mit dem Gegenzeichen berechnet wurde. Bei der Auswertung wurden die Werte auf einer Skala von 1 bis 5 in die Skala von -2 bis 2 umgewandelt, sodass +2 dem Maximalwert, 0 ‚weder noch‘ und -2 dem Minimalwert entspricht, was die Interpretation erleichtern sollte. Zwischen den geschlossenen Fragen und den Merkmalen der Schülerinnen und Schüler (Alter und Erfahrung mit Chinesisch) wurde die Korrelation berechnet. Für die Korrelationswerte wurde angenommen: (-0,3, 0,3) – kein Zusammenhang; (0,3, 0,5)/ (-0,5, -0,3) – schwacher positiver bzw. negativer Zusammenhang, (0,5, 0,8)/ (-0,8, -0,5) – mittlerer positiver bzw. negativer Zusammenhang; (0,8, 1)/ (-1, -0,8) – starker positiver bzw. negativer Zusammenhang. Um die Korrelation mit nicht-numerischen Werten zu berechnen, wurden sie in numerische Werte umgewandelt (,regelmäßig‘ → 1, ‚manchmal‘ → 0, ‚nie‘ → -1). Für ‚die Erfahrung mit Chinesisch‘ wurde die jeweils untere Grenze des Intervalls genommen, d. h. 0–1 → 0; 1–2 → 1; 2–3 → 2; 3+ → 3.¹¹

¹⁰ Zwei der Befragten haben die Umfrage sowohl online als auch in Papierform ausgefüllt – in diesem Fall wurden die Antworten aus der Papierumfrage nicht betrachtet.

¹¹ Eine noch detailliertere Beschreibung des Auswertungsprozesses würde über den Umfang dieses Beitrags hinausgehen.

Ergebnis 1: FLE

Die Abbildung 9 präsentiert die Analyse der geschlossenen Fragen. Die ersten zwei Teile der Abbildung beziehen sich auf die Frage 4 in der Umfrage, der dritte Teil bezieht sich auf die Frage 5 und der letzte Teil auf die Frage 6. '+', '-', '0' Personen sind Schülerinnen und Schüler, bei denen der Mittelwert zu FLE-Fragen über/ unter/ gleich 0 beträgt, wobei die Frage, wie stark er über/ unter 0 liegt, an dieser Stelle nicht betrachtet wird.

Die Ergebnisse bezüglich der FLE von Video-Quiz sind (sehr) positiv. Im Allgemeinen liegt der Wert bei 0.7 (von maximal 2). 75% der Befragten empfinden die Video-Quiz als *enjoyable* (Mittelwert von FLE >0) und (nur) bei 18% liegt dieser Wert unter 0. Die Aspekte von FLE, bei denen die Video-Quiz besonders gut abschneiden, sind: Sie sind sinnvoll, machen Spaß und sind nicht langweilig. Das Element von FLE, das bei den Video-Quiz am schlechtesten (aber durchschnittlich immer noch positiv) ausfällt, ist das Erfolgsgefühl. Es scheint diesen Aspekt von FLE bei den Video-Quiz erst ab dem dritten Jahr Chinesisch zu geben.

Abb. 9: Ergebnisse der Umfrage unter Schülerinnen und Schüler zu Video-Quiz (geschlossene Fragen)

	Jahrgang						Korrelation**:	Erfahrung (in Jahren)					Korrelation:
	N=	17	8	19	12	9		65	6	23	7	29	
Sinnvoll*	8JG	9JG	11JG	12JG	13JG	alle	0.26	0-1	1-2	2-3	3+	alle	0.50
Spaß	0.44	1.13	1.00	1.17	1.06	0.91	0.37	0.17	0.32	0.71	1.45	0.86	0.50
Erfolgsgefühl	-0.41	0.50	0.53	0.50	0.67	0.29	0.28	-0.50	-0.17	0.57	0.76	0.29	0.38
Etwas Interessantes gelernt	-0.21	0.63	0.84	1.08	1.17	0.63	0.45	0.50	0.15	0.71	1.02	0.63	0.31
Langweilig	-0.06	-0.50	-1.16	-1.33	-1.33	-0.85	-0.49	-0.50	-0.30	-0.43	-1.45	-0.85	-0.47
Durchschnitt***:	0.01	0.68	0.96	0.98	1.13	0.70	0.49	0.13	0.24	0.71	1.19	0.70	0.55
'+' Personen	8	7	16	9	9	49	0.31	2	12	6	29	49	0.57
'-' Personen	6	1	3	2	0	12		4	7	1	0	12	
'0' Personen	3	0	0	1	0	4		0	4	0	0	4	
'+' Personen [%]	47%	88%	84%	75%	100%	75%		33%	52%	86%	100%	75%	
Regelmäßig	2	3	5	1	4	15	0.11	2	2	3	8	15	0.08
Manchmal	14	5	14	10	4	47		4	19	4	20	47	
Nie	1	0	0	0	1	2		0	1	0	1	2	
Regelmäßig %	12%	38%	26%	8%	44%	23%		33%	9%	43%	28%	23%	
Manchmal %	82%	63%	74%	83%	44%	72%	67%	83%	57%	69%	72%		
Nie %	6%	0%	0%	0%	11%	3%	0%	4%	0%	3%	3%		
im Unterricht	9	4	10	5	4	32	-0.06	2	11	3	16	32	0.10
zu Hause	5	2	3	1	1	12	-0.05	2	2	2	6	12	-0.10
Entweder oder	2	1	6	5	3	17	0.10	2	8	1	6	17	-0.04
im Unterricht %	53%	50%	53%	42%	44%	49%		33%	48%	43%	55%	49%	
zu Hause %	29%	25%	16%	8%	11%	18%		33%	9%	29%	21%	18%	
Entweder Oder %	12%	13%	32%	42%	33%	26%		33%	35%	14%	21%	26%	

Anm.: * - Wertebereich: max=2, min =-2; ** - für die Berechnung von der Korrelation wurden nicht-numerische Werte in numerische Werte umgewandelt; *** - für den Durchschnitt wird ‚Langweilig‘ mit dem Gegenzeichen berechnet.

Aus der Korrelationsanalyse kann man eindeutig feststellen, dass alle Elemente von FLE der Video-Quiz sowohl mit dem Alter als auch mit der Erfah-

rung mit Chinesisch steigen. Das durchschnittliche FLE korreliert nur leicht stärker mit der Erfahrung als mit dem Alter, bei der Anzahl von ‚positiven Personen‘ ist dieser Unterschied viel signifikanter. Mit mehr Erfahrung empfindet man Video-Quiz vor allem als sinnvoller, weniger langweilig und sie machen mehr Spaß; mit dem Alter werden Video-Quiz vor allem weniger langweilig und man hat mehr das Gefühl, etwas Interessantes daraus zu lernen.

Abb. 10: Anzahl von Schülerinnen und Schüler, die Video-Quiz als *enjoyable* empfinden

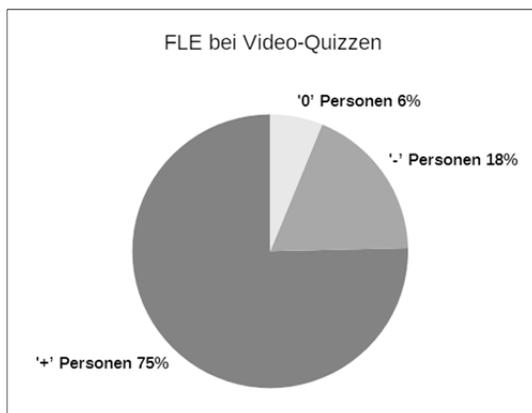
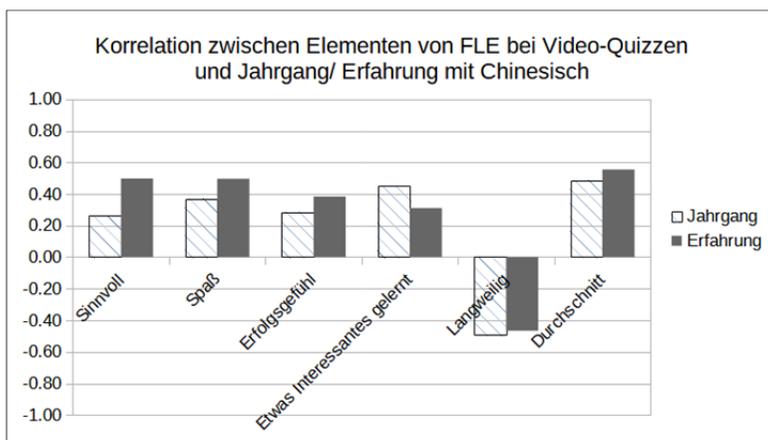


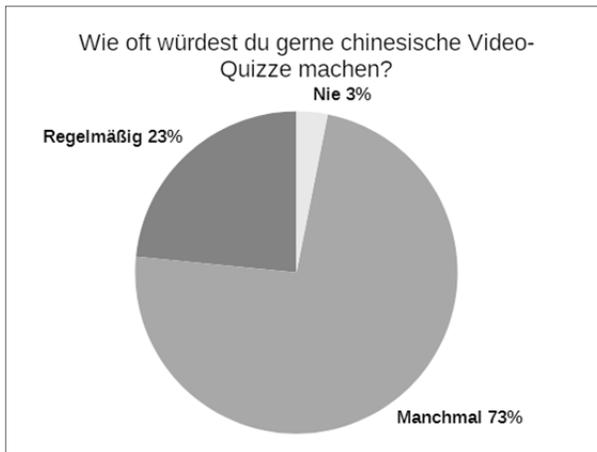
Abb. 11: Korrelation zwischen FLE und Alter/Erfahrung mit Chinesisch



Ergebnis 2: Wie oft und wo?

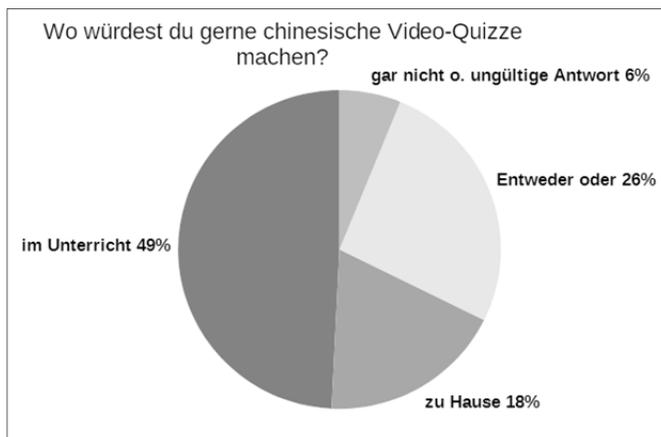
Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler würde die Video-Quiz gerne ‚manchmal‘ machen, nur 3% von ihnen möchten diese ‚nie‘ machen und 23% würde sie sogar gerne ‚regelmäßig‘ machen. Im Gegensatz zu FLE korreliert die Präferenz der Häufigkeit des Einsatzes von Video-Quiz im Unterricht weder mit dem Alter ($r=0.11$) noch mit der Erfahrung mit Chinesisch ($r=0.08$). Für die jüngeren, unerfahrenen Schülerinnen und Schüler ist das Anschauen der Video-Quiz deutlich weniger freudvoll, aber sie wünschen sich, sie genauso oft anzuschauen wie die älteren, erfahreneren Schülerinnen und Schüler, die dabei viel mehr *enjoyment* empfinden.

Abb. 12: Wie oft wollen Schülerinnen und Schüler Video-Quiz machen?



Die Präferenz des Ortes, an dem Schülerinnen und Schüler die Video-Quiz lieber machen würden, ist auch unabhängig vom Alter und von der Erfahrung. Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler würde die Video-Quiz lieber im Unterricht machen, 26% würde sie entweder im Unterricht oder zu Hause machen, und nur 18% möchten die Video-Quiz lieber zu Hause schauen. Der Einsatz der Video-Quiz in der Unterrichtsstunde scheint daher die beste Option zu sein.

Abb. 13: Wo wollen Schülerinnen und Schüler Video-Quiz machen - im Unterricht oder zu Hause?



Ergebnis 3: Kommentare

Das Feld ‚Kommentar‘ wurde von 43 Schülerinnen und Schülern ausgefüllt. Die meisten Antworten spiegeln die Ergebnisse aus den geschlossenen Fragen wider. Zu den interessantesten Erkenntnissen aus der Analyse der Kommentare gehört, dass die Schülerinnen und Schüler (selbstständig!) auf sieben verschiedene Ideen für den Einsatz der Video-Quiz gekommen sind. Die Lernenden sehen die Video-Quiz als Möglichkeit der selbstständigen Übung und Kontrolle gelernter Unterrichtseinheiten, als Angebot zur Wiederholung, zur Vorbereitung auf einen Test oder eine Klausur, als Methode zur Auffrischung von Vokabeln, als Stundeneinstieg und als Hausaufgabe. Dreizehn Schülerinnen und Schüler haben erwähnt, dass sie die Video-Quiz schwer finden, und nur ein Befragter fand die Video-Quiz zu einfach. Neun Schülerinnen und Schüler haben (selbstständig) angesprochen, dass die Video-Quiz Abwechslung in den Unterricht bringen würden, fünf Befragte, dass das Format beim Wortschatzerwerb helfen kann, und drei, dass die Video-Quiz bei der Entwicklung der Hörkompetenz eine positive Rolle spielen können.

5.5. Diskussion

Aufgrund der Umfrage-Ergebnisse kann man feststellen, dass der Einsatz der Video-Quiz im Allgemeinen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht begrüßt wird – das FLE ist ziemlich hoch (0.7/ 2) und nur 3% möchten gar keine Video-Quiz im Unterricht machen. Die Schülerinnen und Schüler haben selbstständig erkannt, dass Video-Quiz Abwechslung in den Unterricht

bringen würden und dass sie für den Wortschatzerwerb sowie für die Hörverständniskompetenz vorteilhaft sein können.

Die Analyse dieser Umfrage unter Schülerinnen und Schüler liefert wertvolle Informationen darüber, wie man die Wirksamkeit der Video-Quiz noch verbessern kann. Bei älteren/erfahrenen Schülerinnen und Schülern scheinen die Video-Quiz auch dann als *enjoyable* anzukommen, wenn man sie ohne besondere Vorbereitung (so wie bei dem Ablauf des Experiments) macht. Bei niedrigeren Jahrgängen und Lernjahren sollte dagegen vor allem daran gearbeitet werden, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Lösung der Video-Quiz mehr Erfolg haben. Dies könnte zwar durch eine Vereinfachung erreicht werden, wie bspw. durch eine Verlangsamung der Abspielgeschwindigkeit, die auf Youtube modifiziert werden kann oder durch den Einsatz von Untertiteln, jedoch würde ich vielmehr empfehlen, das Erfolgsgefühl durch entsprechende Vorentlastung zu fördern, was auch mit der Förderung von Hörstrategien¹² oder Wörterbucharbeit¹³ kombiniert werden kann.

Im Unterricht soll man für Binnendifferenzierung sorgen, d. h. dass alle Schülerinnen und Schüler von den Aufgaben profitieren können. Im Chinesischunterricht kann dies eine besondere Herausforderung sein, da manchmal in einer Klasse neben Anfängern auch Chinesisch-MuttersprachlerInnen sitzen. Bei den Video-Quiz scheint es aber kein Problem mit einer Unterforderung zu geben – nur eine Person fand die Video-Quiz zu einfach; dafür gibt es einen Kommentar, dass sogar Chinesisch-MuttersprachlerInnen¹⁴ aus den Video-Quiz etwas lernen können.¹⁵ Bei den Video-Quiz wird es also viel öfter Probleme mit Überforderung als mit Unterforderung geben.

Wie oben bereits festgestellt, war der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die sich die Video-Quiz lieber im Unterricht anschauen würden, viel größer als der Anteil derer, die die Video-Quiz lieber zu Hause machen würden (49% zu 18%). Man sollte daher auf keinen Fall auf das gemeinsame Anschauen im Unterricht verzichten. Jedoch würde ich vorschlagen, dass man versucht, beiden Gruppen gerecht zu werden. Meine Idee hierfür wäre, dass man die Schülerinnen und Schüler im Voraus informiert, welches Video-Quiz im Unterricht gezeigt wird, sodass die Schülerinnen und Schüler

¹² Idee: Die Lernenden bekommen das Thema des Video-Quiz und schreiben (z. B. in Kleingruppen) alle Vokabeln, die sie zu diesem Thema kennen. Idee 2: Das Video-Quiz wird das erste Mal ohne die finale Lösung gezeigt. Die Lernenden überprüfen ihre Antworten in Partnerarbeit und das Video-Quiz wird das zweite Mal komplett gezeigt.

¹³ Idee: Die Schülerinnen und Schüler bekommen die Zielvokabeln und überprüfen, ob sie deren Bedeutung kennen. Unbekannte Vokabeln schlagen sie im Wörterbuch nach.

¹⁴ Ich habe in meiner Befragung die Herkunftssprache(n) nicht erfasst. Eine Teilnehmerin hat in den Kommentaren explizit erwähnt, dass sie „chinesische Muttersprachlerin“ ist. Deshalb konnte ich diesen Punkt hier mit aufnehmen.

¹⁵ Es ist zu vermuten, dass sich diese Antwort nicht auf die Quiz-Fragen, sondern auf die Chéngyǔ bezieht.

auch die Möglichkeit haben, sich das Video-Quiz zu Hause vorab anzuschauen.

6. Schlussbemerkungen

In diesem Beitrag wurden der Entwicklungsprozess einer Reihe von 20 Video-Quiz für den Chinesischunterricht präsentiert und ihre Wirksamkeit hinsichtlich FLE theoretisch sowie empirisch in einer Umfrage unter 65 Schülerinnen und Schülern bewiesen. Es wurden außerdem die Vorteile des Einsatzes der Video-Quiz herausgearbeitet: Sie fördern in erster Linie die Motivation, da sie einen abwechslungsreichen Unterricht ermöglichen und einen zusätzlichen Übungsanlass bieten. Es wurde aber auch darauf verwiesen, was dieses Format nicht leisten kann, z. B. dass sie keine Erklärvideos oder Referenzmaterialien sind, mit denen idealerweise zu Hause selbstständig gelernt werden könnte.

Darüber hinaus wurden Möglichkeiten für die Erhöhung der Wirksamkeit von Video-Quiz beschrieben, von denen an erster Stelle die Vorentlastung von Vokabeln und die Kooperation innerhalb der Lerngruppe genannt seien. Das positive Feedback aus der Umfrage könnte bedeuten, dass die Entwicklung von weiteren unterhaltsamen, audiovisuellen Materialien für den schulischen Chinesischunterricht von Vorteil wäre. So können sukzessive bessere Materialien entstehen, wenn man die Bedürfnisse und Vorlieben der Lernenden und ihrer Lehrkräfte sowie die Ergebnisse aus der Fremdsprachenforschung in diesen Prozess einbezieht, was ein Anlass für weitere Studien zur Perspektive der Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Aktivitäten im Chinesischunterricht wäre.

7. Bibliografie

Referenzmaterialien

- Arslangul, Arnaud et al. (2015), *NI shuō ne? 你说呢?*, Berlin: Cornelsen (Lehrbuch für Chinesisch).
- Asiapac Editorial (Hrsg.) (2016), *Popular Chinese Idioms*, Singapur: Asiapac Books Pte Ltd.
- Lionshare Media (Hrsg.) (2018), *Chengyu. 100 Common Chinese Idioms: Illustrated with Pinyin and Stories!*, Dragon Reader.

Verzeichnis der zitierten wissenschaftlichen Literatur

- Bälter, Olle et al. (2013), The effect of short formative diagnostic web quizzes with minimal feedback, in: *Computers & Education*, 60, 234–242.
- Brothen, Thomas und Cathrine Wambach (2001), Effective Student Use of Computerized Quizzes, in: *Teaching of Psychology*, 28, 4, 292–294.

- Çakir, İsmail (2006), The Use of Video as Audio-Visual Material in Foreign Language Teaching Classroom, in: *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 5, 4, 67–72.
- Calderwood, Charles et al. (2014), What else do college students ‘do’ while studying? An investigation of multitasking, in: *Computers & Education*, 75, 19–29.
- Carpenter, Shana K. und Kellie M. Olson (2012), Are Pictures Good for Learning New Vocabulary in a Foreign Language? Only If You Think They Are Not, in: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 38, 1, 92–101.
- Chen et al. (2009), Applications of Cognitive Load Theory to Multimedia-Based Foreign Language Learning: An Overview, in: *Educational Technology*, 49, 1, 34–39.
- Cummins, Stephen et al. (2016), Investigating Engagement with In-Video Quiz Questions in a Programming Course, in: *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 9, 1, 57–66.
- de Groot, Annette M. B. (2006), Effects of Stimulus Characteristics and Background Music on Foreign Language Vocabulary Learning and Forgetting, in: *Language Learning*, 56, 3, 463–506.
- Demir, Ümmü Gülsüm (2017), The Effect of Pictures and Sentence Examples on Foreign Language Vocabulary Learning, in: *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 2, 1, 24–38.
- Dewaele, Jean-Marc et al. (2018), Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables, in: *Language Teaching Research*, 22, 6, 676–697, DOI: 10.1177/1362168817692161.
- Dewaele, Jean-Marc und Peter D. MacIntyre (2014), The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom, in: *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 2, 237–274, DOI: 10.14746/ssl.2014.4.2.5.
- Elekaci, Atefeh (2015), Test-takers’ Attitudes toward Taking Pictorial and Visual Modalities of Listening Comprehension Test in an EFL Context, in: *Journal of Language Teaching and Research*, 6, 2, 308–316.
- Frydrychová Klimová, Blanka (2013), Multimedia in the Teaching of Foreign Languages, in: *Journal of Language and Cultural Education*, 1, 1, 112–121.
- Garza, Thomas J. (1996), The Message Is the Medium: Using Video Materials To Facilitate Foreign Language Performance, in: *Texas Papers in Foreign Language Education*, 2, 2, 1–18.
- Götz, Thomas et al. (2005), Einsatz von Unterrichtsmethoden – Konstanz oder Wandel?, in: *Empirische Pädagogik*, 19, 4, 342–360.
- Guo, Jiaqi F. (2017), Learning Chinese idioms. A luxury or necessity for the CFL curriculum?, in: Yang, Lu (Hrsg.), *Teaching and Learning Chinese in Higher Education*, 1st Edition, Chapter 4.

- Hahn, Richard (2017), Gamification im Unterricht, in: *ÖdaF-Mitteilungen*, 2, 33, 120–132.
- Hassan, Hasminda et al. (2011), *Enhancing Learning Using Music to Achieve a Balanced Brain*, 3rd International Congress on Engineering Education (ICEED), conference paper, 66–70.
- Hsu, Ching-Kun et al. (2013), Effects of Video Caption Modes on English Listening Comprehension and Vocabulary Acquisition Using Handheld Devices, in: *Journal of Educational Technology & Society*, 16, 1, 403–414.
- Kapp, Karl M. (2013), *The Gamification of Learning and Instruction. Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*, San Francisco: Wiley.
- Kitajima, Ryu und Mary Ann Lyman-Hager (1998), Theory-Driven Use of Digital Video in Foreign Language Instruction, in: *CALICO Journal*, 16, 1, 37–48.
- Kumaravadivelu, Balasubramanian (2006), Postmethod Condition, in: *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*, LEA Publishers, 161–184.
- Loucky, John Paul (2006), Maximizing Vocabulary Development by Systematically Using a Depth of Lexical Processing Taxonomy, CALL Resources, and Effective Strategies, in: *CALICO Journal*, 23, 2, 363–399.
- Mahmoudian, Nava (2017), A Content Analysis of Vocabulary Learning Websites With a View Towards Materials Development, in: *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7, 5, 88–97.
- Marek, Michael und Wu Vivian Wen-Chi (2016), Educational Engineering for CALL and MALL, in: Leung Yiu-nam (Hrsg.), *Epoch Making in English Language Teaching and Learning: A Special Monograph for Celebration of ETA-ROC's 25th Anniversary*, 237–254.
- Mathew, Nalliveetil George und Ali Odeh Hammoud Alidmat (2013), A Study on the Usefulness of Audio-Visual Aids in EFL Classroom: Implications for Effective Instruction, in: *International Journal of Higher Education*, 2, 2, 86–92.
- McCarten, Jeanne (2007), *Teaching Vocabulary: Lessons from the Corpus, Lessons for the Classroom*, Cambridge University Press.
- Meyer, Hilbert (2011), Mischwald ist besser als Monokultur – Plädoyer für Vielfalt in der Unterrichtsentwicklung, in: *Schul NRW 06/11*, online: <www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/getFile.php?id=6867> (Zugang: 31.05.2021).
- Moreno, Roxana und Richard E. Mayer (2000), A Coherence Effect in Multimedia Learning: The Case for Minimizing Irrelevant Sounds in the Design of Multimedia Instructional Messages, in: *Journal of Education Psychology*, 92, 1, 117–125.

- Raby, Françoise (2015), Forging new pathways for research on language learning motivation, in: *Journal of Language and Cultural Education*, 3, 1, 5–23.
- Sánchez, María Jesús et al. (2017), Using quizzes to assess and enhance learning of English as a foreign language, in: *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 30, 1, 325–341.
- Schuster, D. H. (1985), The effect of background music on learning words, in: *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, 10, 21–37.
- Söbke, Heinrich und Jörg Londong (2014), One size could fit it all: A common infrastructure for quiz apps, in: *European Conference on Games Based Learning*, Tom 2, 546–554.
- Standlee, Lloyd S. und W. James Popham (1960), Quizzes' Contribution to Learning, in: *Journal of Educational Psychology*, 51, 6, 322–325.
- Vandergrift, Larry (2004), Listening to Learn or Learning to Listen?, in: *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3–25.
- Wampfler, Philippe (2017), Der Kahoot-Sog und die Gefahr der Quizifizierung der digitalen Bildung, in: *FNMA MAGAZIN*, 02/2017, 15–17.
- Wampfler, Philippe (2020), *Kahoot im Deutschunterricht. Einsatzszenarien und eine didaktische Analyse*, Medien im Deutschunterricht, DOI: <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.0.5>.
- Wang, Alf Inge und Andreas Lieberoth (2016), *The effect of points and audio on concentration, engagement, enjoyment, learning, motivation, and classroom dynamics using Kahoot!*, Conference Paper: 10th European Conference on Game Based Learning (ECGBL 2016), Paisley, Scotland, online: <www.researchgate.net/publication/309292067> (Zugang: 18.06.2021).
- Wittek, Kathleen (2015), Zum Einsatz audiovisueller Materialien im Chinesischunterricht, in: *CHUN*, 30/2015, 84–92.
- Woll, Robin et al. (2014), Hundert Jahre Quizze – und nichts dazugelernt? (Visionen & Konzepte), in: Klaus Rummeler (Hrsg.), *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*, Göttingen: Waxmann, 200–206.
- Wörner, Kai (2018), *Digitale Medien in der Schule. Eine Sammlung von Ideen*, <<http://ogy.de/DIBIS>> (Zugang: 31.05.2021).
- Yao, Tao-chung (2009), The Current Status of Chinese CALL in the United States, in: *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 44, 1, 1–23.

Video-Quiz: chinese_learn_videos

www.youtube.com/channel/UCjCIH7g6hTZ0UcGka_oWONG/videos

Internet-Quellen:

avachara.com/avatar (Avatar)

avatarmaker.com (Avatar)

gratisography.com (copyrightfreie Fotos)

pexels.com (copyrightfreie Fotos)

pixabay.com (copyrightfreie Fotos)

unsplash.com (copyrightfreie Fotos)

Using video quizzes in Chinese as a foreign language lessons

Abstract

The aim of this paper is to present a series of video quizzes that I developed to be used in Chinese lessons. Based on the existing research, it can be assumed that video quizzes are an effective tool, as long as they are used for practice or revision, and their effectiveness can be increased when combined with cooperative teaching arrangements and fostering diverse listening strategies. German high school students (N=65) find the video quizzes enjoyable (0.7 on the scale from -2 to +2) and practically all (97%) want to do them, preferably in class rather than at home (49% to 18%). The enjoyment of the video quizzes increases with age and language level, so it is recommended to provide more revision for less advanced groups. All in all, students welcome video quizzes as they bring more variety into the classroom.

Keywords: quizzes in Chinese lessons, foreign language enjoyment

Manuskript eingereicht am 10.04.2021; akzeptiert am 03.06.2021