

Thema: Basisprinzipien der Mediendidaktik
Kapitel: Klassifikation der Sprachlernsoftware aus funktionaler Sicht
Entwickler: Prof. Dr. Jörg Roche, Dr. Katsiaryna EL-Bouz
Autoren: Jörg Roche, Ferran Suner Munoz, Dessislava Todorova

Basiert auf:

- *Suner, Ferran / Todorova, Dessislava (2015): Anwendungsbaustein 4. Mediendidaktik. In: Roche, Jörg (Hg): Fernstudienkurs Grundlagen und Konzepte des DaF-Unterrichts. Kooperation zwischen Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU), Institut für Deutsch als Fremdsprache und Goethe-Institut e.V. Augsburg: K & K Kommunikationssysteme GmbH.*
- *Roche, Jörg (2008): Handbuch Mediendidaktik. Ismaning, Hueber. SS: 62-65.*

Ergänzt von Katsiaryna EL-Bouz.

1. Einführung

In dem vorherigen Kapitel haben Sie die wichtigsten Aspekte für die Mediennutzung im Unterricht kennengelernt. Darüber hinaus hatten Sie bereits in mehreren Kapiteln dieses Moduls die Gelegenheit, einige Tools, Werkzeuge und Sprachlernsoftware kennenzulernen, wie zum Beispiel die Sprachlernplattform Deutsch-Uni-Online, die Software Xtranormal, das Werkzeug Visual Thesaurus, die Grammatikanimationen oder die Lernspiele vom Goethe-Institut. Nach welchen Kriterien kann aber die Fülle an neuen Medien klassifiziert werden? Wie können Sie richtige Programme und Tools für Ihren Unterricht wählen? Üben die Lerner zum Beispiel mit einer App gezielt ihre Aussprache oder lernen sie, wie sie unterschiedliche kommunikative Situationen in der Fremdsprache bewältigen? Erwerben die Lerner eine spezifische sprachliche Teilkompetenz (zum Beispiel Lesetrainings) oder üben sie die Testformate einer bestimmten Prüfung ein? Diesen wichtigen Fragen wird in diesem Kapitel in Anlehnung an die Kriterien von Roche (2008) nachgegangen.

2. Zur Klassifikation der Software

Sprachlernsoftware kann nach verschiedenen Kriterien klassifiziert werden, zum Beispiel in Hinsicht auf das Medium oder das technische System, die Funktion, die Unterrichtsmethode und das didaktische Verfahren oder lerntheoretische Ansätze. Nimmt man die Klassifikation nach dem Medium oder technischen Standard vor, so ergibt sich grob eine Differenzierung nach drei Generationen: DOS-Programme, Multimedia-

Programme (mit den Varianten Video-Disc, CD-ROM und Hypermedia) und Internet-Programme. Zu den Kriterienkonzepten gibt es darüber hinaus eine Reihe weiterer, in der Regel spezifischerer Vorschläge. So behandelt Plass (1998:35ff) zum Beispiel Aspekte des Design-Modells für die Nutzeroberfläche von Sprachlern-/lehrsoftware unter vier verschiedenen stärker technologisch oder lernpsychologisch ausgerichteten Perspektiven: ‚craft approach‘, ‚enhanced software engineering approach‘, ‚technologist approach‘ und ‚cognitive approach‘. Über die Eignung sagen solche Einteilungen aber nichts aus (vgl. die Ansätze von Hubbard 1992, Thomé 1989 und Doll 1987; siehe auch Hufeisen et al. 2007, Roche 2003, Reeder et al. 2001 und Mayer 1997).

Etwas aufschlussreicher ist dagegen die Klassifikation nach Kriterien der Funktionalität: nach tutorieller, situativer oder instrumentell-explorativ-referentieller Ausrichtung. Unter tutoriellen Programmen versteht man stark gesteuerte Lehr- oder Wiederholungsprogramme, mit denen ein Lerner meist selbstständig grammatische, lexikalische oder phonetische Themen erarbeiten oder üben kann. In diesem Sinne ersetzen die elektronischen Programme traditionelle Übungsformen gedruckter Lehr- oder Übungsmaterialien (Arbeitsbücher). Dabei geben sie aber (in der Regel) einfache Rückmeldung – meist nach einer richtig/falsch-Dichotomie – und bieten eine statistische Fehlerauswertung. Auch situativ ausgerichtete Programme weisen in der Regel ähnliche Übungssequenzen auf. Allerdings sind diese dann meist an ein kurzes Video oder eine Audio-Aufnahme angeschlossen. Wortschatz und Strukturen sind somit situiert. Die Situationen unterscheiden sich in Art und Intention jedoch wenig von Kassetten- oder Filmaufnahmen älterer Medien. An der Oberfläche kann dabei leicht der Eindruck entstehen, es handele sich bei den Programmen um einen zu Grunde liegenden kommunikativen Ansatz. In Wirklichkeit zeigen aber die Bearbeitungsverfahren, dass es sich häufig um neu aufgelegte behaviouristische Modelle handelt. Selbst das kommunikative Prinzip der Authentizität der Materialien wird in den meisten Fällen nicht beachtet. Für die eigene Umsetzung durch die Lerner haben die situativen Programme oft wenig Nutzen. Ihre Stärke liegt im Illustrationscharakter. Die instrumentell-explorativ-referentiellen Programme betonen dagegen den authentischen, kommunikativen Nutzen elektronischer Werkzeuge bei der Umsetzung sprachhandlungsbedingter Funktionen. Zu diesen Lern- und Arbeitswerkzeugen gehören demnach Rechtschreibprüfungen, Thesauri, Webeditoren, Textverarbeitungsprogramme, Wörterbücher, e-Ressourcen, e-Fragebögen, Spiele und vieles mehr. Diese Programme erlauben den Lernern nicht nur Strukturen zu üben, sondern weit darüber hinaus kreativ und konstruktiv mit Sprache umzugehen.

3. Tutorielle Systeme

Eine erste Kategorie bilden nach Roche (2008) die sogenannten **tutoriellen Systeme**, die ebenfalls als Komponente von größeren Sprachlernplattformen verwendet werden können. Die tutoriellen Systeme als eigenständige Sprachlernangebote sind vorwiegend darauf ausgerichtet, bestimmte Sprachbereiche anhand einer sehr starken Steuerung durch das Programm zu trainieren und ihre Verwendung zu automatisieren. Meistens bestehen diese Sprachlernangebote in umfangreichen Sammlungen von Übungen, die unzählige Wiederholungsmöglichkeiten ein und derselben Struktur anbieten. Nicht viel spannender – aber dafür äußerst funktional – sind die Rückmeldungen, die in der Regel die Bewertung richtig/falsch anbieten. Typisch für diese Art von Sprachlernangeboten ist die statistische Fehlerauswertung. Im Bereich der tutoriellen Systeme können allerlei Sprachbereiche trainiert werden (Aussprache, Artikel, Wortschatz und Ähnliches). Ein Beispiel für ein solches Sprachlernangebot ist die Applikation für Smart Phones *book2*. In diesem Programm wählt der Nutzer zunächst seine Erstsprache und dann die gewünschte Fremdsprache. Erst dann werden die Lektionen generiert. Insgesamt sind 100 Lektionen vorgesehen, die unterschiedlichen Themen entsprechen. Der Nutzer wählt anschließend eine Lektion aus der Liste aus und beginnt mit einem strukturierten Lernprozess: 1. anhören/lesen; 2. trainieren und 3. schlafen (ja, Sie haben es richtig gelesen). Beim ersten Lernschritt hört sich der Nutzer die vorgefertigten Wörter und Sätze so lange an, wie er will. Dabei werden die Sätze stets in der Erstsprache und in der Fremdsprache dargeboten (siehe Abbildung 1). Das Erlernen der Fremdsprache reduziert sich also auf ein rudimentäres Assoziieren, das ohne jeglichen kontextuellen Bezug erfolgt. Danach werden die gehörten Sätze einzeln und systematisch abgeprüft bis der Nutzer die ganze Lektion geschafft hat. Als Letztes kommt ein ganz unkonventioneller Schritt, und zwar kann sich der Nutzer alle „gelernten“ Sätze von der Applikation in der Tiefschlafphase wiederholen lassen. Das soll angeblich helfen, die gehörten Wörter und Sätze im Gedächtnis besser zu festigen. Die Hersteller behaupten, dieses Verfahren ermöglicht „eine schnelle und unkomplizierte Aneignung der Fremdsprache“ (book2 2017). Kritisch an diesem Sprachlernangebot sind unter anderem die fehlende Auseinandersetzung mit ganzheitlichen kommunikativen Situationen, die Unmöglichkeit zur Herstellung einer persönlichen Relevanz zu den Themen und die völlige Vernachlässigung des kreativen Umgangs und authentischen Handelns mit Sprache.

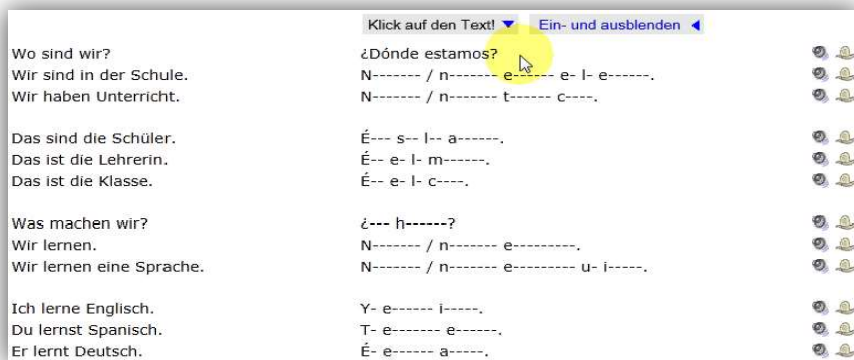


Abb. 1: Video-Tutorial der App book2

(Quelle: <http://www.50languages.com/tutorial/DE/index.htm>)

Andere tutorielle Systeme werden für den Aufbau von Wortschatz (sogenannte Vokabeltrainer) oder für das Aussprachetraining verwendet. Die App *babel* kombiniert diese beiden Funktionen: Einerseits bietet sie ein Spracherkennungssystem an, das die nachgesprochenen Wörter des Nutzers in einer Skala zwischen 0 und 100 in Bezug auf die muttersprachliche Aussprache bewertet; andererseits kann der Nutzer durch zahlreiche Übungen seinen Wortschatz perfektionieren. In ihrer Vokabeltrainer-Funktion verfährt *babel* ähnlich wie *book2*: Es werden zunächst thematisch verwandte Vokabeln zusammen mit der dazugehörenden Übersetzung dargeboten, die dann durch Zuordnungsübungen trainiert werden. Anschließend können ganze Sätze gebildet werden, indem der Nutzer aus einer Liste verschiedener Begriffe den richtigen auswählt. Das Wiederholen und das Nachsprechen der gebildeten Sätze sollen zur Festigung des Wortschatzes beitragen. Diese App ist zwar in einem sehr ansprechenden Design umgesetzt worden, aber die meisten Kritikpunkte gegen *book2* treffen ebenfalls auf *babel* und vermutlich auch auf die meisten tutoriellen Systeme zu.



Abb. 2: App babel

(Quelle: http://www.app-kostenlos.de/wp-content/uploads/2010/10/Babel_italienisch_Screen.jpg)

4. Situativ ausgerichtete Programme

Eine weitere Kategorie von Programmen stellen nach Roche (2008) die sogenannten situativ ausgerichteten Programme dar. Wie der Name schon sagt, besteht der größte Unterschied zwischen dieser Kategorie und der vorherigen Kategorie darin, dass hier eine situative Einbettung der Materialien erfolgt. Das heißt, die Dialoge, der Wortschatz und so weiter sind in einem konkreten Kontext authentischer Kommunikation situiert, so dass zum Beispiel ganze Texte und Gespräche behandelt werden (und nicht nur isolierte Wörter und Sätze wie bei den tutoriellen Systemen). Dies erfolgt meistens jedoch auf eine eher rudimentäre Weise, denn die Situativität wird zum Teil durch kurze Videos, Gespräche oder Dialoge mit scheinbar authentischen Illustrationen hergestellt. Außerdem entpuppen sich diese Programme meistens als behavioristisch angehauchte Lernarrangements, die ähnlich wie die tutoriellen Systeme auf Wiederholung und vorgegebenes Feedback setzen. Hier ist also wieder kein Platz für den kreativen Umgang mit Sprache oder für die individuelle Schwerpunktsetzung, auch wenn die Nutzer die Reihenfolge der Übungen festlegen können.

Beispiele für situativ ausgerichtete Programme finden wir bei *Digital Publishing* (siehe Abbildung 3) und *Tell Me More* (siehe Abbildung 4). So nutzt *Digital Publishing* zum Beispiel ein Bild aus dem Museum, um vollständige Dialoge zu präsentieren. Dadurch könnte zwar der Eindruck entstehen, dass das Programm sich nach einem kommunikativ ausgerichteten Ansatz richtet. Bei näherer Betrachtung erweisen sich die präsentierten Dialoge jedoch als starre sprachliche Äußerungen, die durch Eingabe der fehlenden Wörter mechanisch wiedergegeben werden sollen. Trotz aller illustrativen Bemühungen beschränkt sich das Vermittlungsprinzip bei *Digital Publishing* auf das Vervollständigen und Nachsprechen vorgegebener sprachlicher Strukturen. In der zweiten Abbildung fällt zudem auf, dass die Progression bei *Tell Me More* extrem kleinschrittig vorstrukturiert ist. Die Bearbeitung der Lektionen ist also durch unzählige, vorwiegend geschlossene Übungen stark gesteuert. Die akribische Auswertung des Bearbeitungsstands erinnert außerdem an die tutoriellen Systeme. Dabei wird vorausgesetzt, dass jeder Lerner dieselbe Menge an Wortschatz und Grammatik lernen wird und dass der Lernprozess durch die erfolgreich bearbeiteten Übungen quantifizierbar ist. Werkzeuge zur Erweiterung des Wortschatzes in Abhängigkeit von den Interessen der Lerner oder von der freien Textproduktion sind hier leider nicht vorgesehen. Insgesamt ermöglichen also die beiden Programme dem Lerner kaum Freiraum zum eigenständigen Handeln.

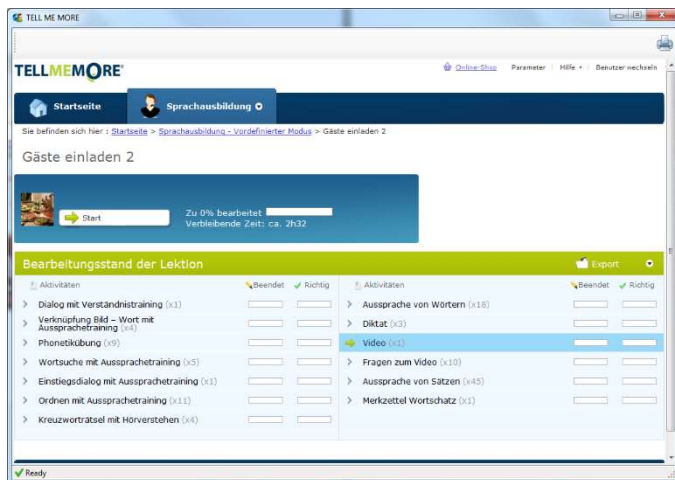


Abb 3.: Prüfungsvorbereitung A von Digital Publishing

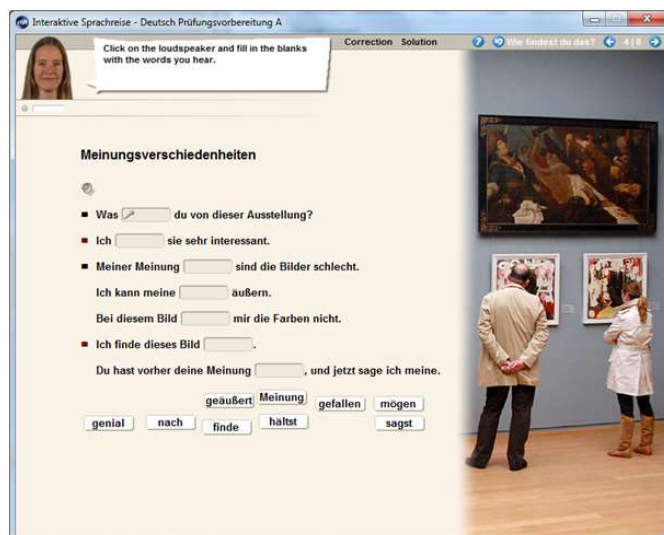


Abb. 4: Übersicht der Übungen zum Thema Gäste einladen aus dem Programm Tell Me More

Es gibt jedoch gelungene Beispiele für Sprachlernangebote dieser Kategorie, die die Welt der Lerner trotz ihrer Geschlossenheit stärker berücksichtigen und dem Lerner etwas mehr Handlungsraum lassen. Das ist beim Wortschatzlernprogramm *Grenzenlos* der Fall, das Sie weiter oben kennengelernt haben. Hier stehen den Nutzern (Kinder/Jugendliche im Alter zwischen 9-15 Jahren) verschiedene Themen zur Auswahl auf der Einstiegsseite (siehe Abbildung 5): *Feste feiern, Ich und du, zu Hause, Zukunft, Lernen & arbeiten und mein Leben*. Nach der Auswahl eines Themas gelangen die Nutzer zu den entsprechenden Szenarien. Dort finden sich zahlreiche themenrelevante, zum Teil auch phantasievolle Objekte, die die Nutzer selbst erkunden können, in dem sie mit dem Cursor über die Objekte fahren. Werden die Objekte angeklickt, so setzt das Vokabeltraining ein, das in allen Szenarien des Programms in einem ähnlichen Verfahren abgearbeitet werden kann (siehe Abbildungen 6, 7). Im sogenannten Projektor werden Basiswortschatz und wichtige Redemittel präsentiert. Im Kino werden authentische

Geschichten mit landeskundlicher Information anhand von kurzen Filmen oder anderen Textsorten präsentiert, wodurch die Einbettung der neuen Wörter in reichhaltige Kontexte erfolgt. Dabei trainieren die Lerner das Verstehen ganzer Situationen, ohne dass sie jedes Wort kennen. Schließlich kann der Wortschatz anhand von verschiedenen Übungstypen im Vokabeltrainer geprüft werden. Das Programm bietet darüber hinaus Möglichkeiten zur Förderung der Alphabetisierung in jedem Szenario und berücksichtigt Aspekte der Kinder und Jugendsprache (zum Beispiel durch die Verwendung von umgangssprachlichen Abkürzungen wie *Mathe*).



Abb. 5: Einstiegsseite mit der „Landkarte“ aller Szenarien



Abb. 6: Screenshot aus dem Szenario „zu Hause“ zum Thema „mein Tag“



Abb. 7: Die Themen in den Szenarien werden in einem ähnlichen Verfahren bearbeitet: Projektor, Kino und Vokabeltraining

5. Instrumentell-explorativ-referentielle Sprachlernangebote

Roche (2008) stellt eine dritte Kategorie von Sprachlernangeboten dar, die die technischen Möglichkeiten der elektronischen Medien dazu nutzen, möglichst reichhaltige und authentische Szenarien zu schaffen. Dort stehen die Sprechhandlungen und nicht die sprachlichen Strukturen im Vordergrund. Das bedeutet, dass diese Sprachlernangebote nicht mehr die richtige Wiedergabe oder das Nachsprechen von Wörtern und Sätzen als Indikatoren für den Lernfortschritt nehmen, sondern eher die Bewältigung authentischer Handlungssituationen. Zu diesem Zweck werden Arbeits- und Lernwerkzeuge zur Verfügung gestellt, die den Lernern dabei helfen sollen, den individuellen Weg zum Stoff zu finden und auszuprobieren. Erst in diesem Kontext kann ein kreativer und konstruktiver Umgang mit Sprache stattfinden, der auf die individuellen Interessen und Wissensvoraussetzungen der Lerner abgestimmt und mit ihnen vereinbar ist. Instrumentell-explorativ-referentielle Sprachlernangebote bieten folgerichtig Werkzeuge, mit denen der Lerner sein neues Sprachwissen in die bereits vorhandenen Wissensstrukturen integrieren kann, ohne dass fertige Formen der Wissensorganisation vorgegeben werden. So eignen sich beispielsweise Tools zur Erstellung von *Mind Maps* und *Concept Maps* besonders gut für die Organisation und Erweiterung des gelernten Wortschatzes. Auch in Bezug auf die Aufgabentypologie finden wir große Unterschiede: Während die tutoriellen oder situativ ausgerichteten Systeme vorwiegend geschlossene Aufgabentypen mit extrem eingeschränkten Bearbeitungswegen und vorgegebenen Lösungen nutzen, verwenden instrumentell-explorativ-referentielle Sprachlernangebote oft hypertextuelle Strukturen, bei denen verschiedene Perspektiven zugelassen sind. Das heißt, der Lerner kann bei Hypertexten selbst darüber entscheiden, wie er das Material zu einem komplexen Thema bearbeitet, damit die Aufgabe ihm subjektiv plausibel erscheint. Auf diese Weise wird die etwas rigide Darstellung der Inhalte

aufgelöst, wie sie aus den tutoriellen und situativ ausgerichteten Programmen bekannt ist. Ein solches Beispiel stellt das digitale Rätsel auf der Plattform DUO dar, das in Form eines Hypertextes aufgebaut ist. Dort können sich die Nutzer in Zusammenhang mit dem Rätsel auch mit weiteren Materialien und Aufgaben beschäftigen und eigene Recherchen zu dem Thema des Rätsels unternehmen, ohne dass Reihenfolge und Umfang der zu bearbeitenden Materialien vorbestimmt ist. Dieses Beispiel hat jedoch viele Eigenschaften mit Sprachlernspielen als weitere Kategorie von Sprachlernangeboten gemeinsam, die im nächsten Abschnitt genauer erläutert werden. Andere wichtige Werkzeuge, die in den Sprachlernangeboten dieser Kategorie Anwendung finden, sind Thesauri, Wörterbücher, Text-, Audio- und Videoverarbeitungsprogramme, Portfolios, Blogs und Ähnliches. Diese Art von Sprachlernangeboten bieten zwar eine offene und flexible Lernumgebung im Sinne des Konstruktivismus, sie bergen jedoch die Gefahr, dass sich Lerner ohne das ausreichende Niveau an sprachlicher und interkultureller Kompetenz durch die Fülle an Materialien überfordert fühlen (vgl. Roche 2008).



Abb. 8: Digitales Rätsel aus Deutsch-Uni Online

6. Sprachlernspiele

In den letzten Jahren wurden verstärkt solche Sprachlernangebote entwickelt, die das Sprachenlernen mit Spielszenarien kombinieren. Dabei steht nicht der Unterhaltungsfaktor des Spiels im Vordergrund, sondern dessen Bildungsziel, das heißt die Lernprozesse, die durch das Spiel angeregt werden können. Daher werden diese Lernspiele *serious games* genannt (Englisch für „ernste Spiele“). Nach Marr (2010: 16) handelt es sich bei *serious games* um „Spiele oder spielähnliche Anwendungen [...], die mit Technologien und Designs aus dem Unterhaltungssoftwarebereich entwickelt werden und nicht primär bzw. ausschließlich der Unterhaltung dienen. Der Nutzer soll in einem Spielszenario etwas lernen, das er im wirklichen Leben gebrauchen oder anwenden

kann“. Dabei wirkt nicht das Lernziel an sich als wichtigster Motivationsaspekt, sondern die Neugier der Nutzer darauf, die regelbasierte Interaktion im Spielszenario zu erschließen, wie es aus den herkömmlichen (Computer)Spielen bekannt ist (vgl. Wagner 2009: 299). Für das Sprachenlernen bieten (Computer)Spiele zahlreiche Vorteile: Sie erlauben die Bereitstellung von reichhaltigen Szenarien mit zahlreichen Interaktions- und Simulationsmöglichkeiten, die im Präsenzunterricht sonst nur mit erhöhtem Aufwand realisierbar sind; sie ermöglichen multiple Wege zur Erreichung der Ziele im Spielszenario und damit unterschiedliche Möglichkeiten sprachlichen Handelns; sie verbinden die Erreichung der Ziele im Spiel mit dem Erwerb bildungsrelevanter Kompetenzen auf eine motivierende Weise.

Lepper und Malone (1987) haben sich mit der Frage beschäftigt, welche Voraussetzungen ein Spiel erfüllen muss, um die Nutzer zur Teilnahme am Spiel zu motivieren. Aus mehreren Studien, in denen Kinder verschiedene Computerspiele unterschiedlicher Natur bewertet haben (zum Beispiel explizites Ziel vorhanden/nicht vorhanden), formulierten die beiden Autoren insgesamt neun Kriterien, die sie den Kategorien individuelle und externe Motivationsfaktoren zuordneten (ebd. 230ff):

Individuelle Motivationsfaktoren

- Herausforderung: Das Spiel soll dem Nutzer ein angemessenes Schwierigkeitsniveau anbieten, damit die Herausforderung anregend wirkt. Überforderung durch zu schwierige Ziele und Unterforderung durch zu einfache Ziele führen zu Demotivation. Nach Erreichung von Teilzielen soll sich das Niveau der Herausforderungen jedoch relativ zum Stand des Kompetenzerwerbs erhöhen. Motivierende Spiele haben mehrere Schwierigkeitsniveaus mit Herausforderungen unterschiedlicher Natur. Ein positives Feedback zur Erreichung/Nichterreichung der Teilziele soll auf eine möglichst positive Weise erfolgen.
- Neugier: Das Spiel soll durch verschiedene Mittel erreichen, die Aufmerksamkeit des Nutzers zu erregen und sein Interesse an neuen Sachverhalten zu wecken. So können zum Beispiel spezielle audiovisuelle Effekte die sensorische Neugier anregen und die Präsentation von unvollständigen Handlungen und ungelösten Problemen die kognitive Neugier wecken.
- Kontrolle: Die Motivation des Nutzers steigt, wenn das Spielszenario durch seine Handlungen kontrollierbar und manipulierbar ist. Das heißt, die Wirkungen der Eingriffe und Entscheidungen des Nutzers sollen am Spielgeschehen direkt beobachtbar und nachvollziehbar sein.

- Phantasie: Mit der Projektion von sozialen Zusammenhängen und Situationen, die physisch nicht präsent sind, sprechen Spiele viele emotionale Bedürfnisse der Nutzer an. Dabei spielen aber Aspekte wie Identifikation mit den Charakteren, Analogie zu realen Situationen, Möglichkeit zur Mitgestaltung der Phantasie eine wichtige Rolle. Besonders relevant ist es, wenn vor allem die phantastischen Elemente betont werden, die lernrelevant sind.

Externe Motivationsfaktoren

- Kooperation: Die Motivation zur Teilnahme am Spiel kann dadurch gesteigert werden, dass mehrere Nutzer zur Erreichung eines Ziels miteinander kooperieren müssen.
- Wettbewerb: Die Motivation der Nutzer steigt, wenn sie bei der Erreichung der Ziele in Konkurrenz zu anderen Nutzern stehen.
- Anerkennung: Ein besonders motivierendes Moment wird erreicht, wenn die erreichten Ziele von anderen positiv anerkannt und gelobt werden.

Wie werden aber all diese wichtigen Motivationsfaktoren in echten Sprachlernspielen umgesetzt? Nehmen wir das Beispiel von *Lernabenteuer Deutsch – Ein rätselhafter Auftrag*, ein Abenteuerspiel des Goethe-Instituts für Deutschlerner ab dem Niveau B1. Die Herausforderung des Spiels besteht in der Lösung eines rätselhaften Kriminalfalls: „Der mysteriöse Brief ihres Onkels bringt die Journalistin Jayden McIntyre nach Deutschland. Dort angekommen trifft sie statt auf den Onkel nur auf eine Spur von rätselhaften Paketen. Ihnen folgt Jayden durch die Welt eines deutschen Unternehmens auf der Suche nach dem Onkel und der Lösung für ihren rätselhaften Auftrag“ (Goethe Institut 2017). Die sensorische Neugier wird durch die Bereitstellung von Spielszenarien angeregt, in denen bewegte Bilder, Dialoge, Musik und Ähnliches miteinander kombiniert werden. Die kognitive Neugier des Nutzers wird dabei durch die Präsentation einer unvollständigen Erkenntnis angeregt, die durch die Handlungen und den zunehmenden Kompetenzerwerb des Nutzers rekonstruiert und vervollständigt werden kann. Zu diesem Zweck muss der Nutzer verschiedene Probleme lösen und Situationen bewältigen (zum Beispiel ein Bewerbungsgespräch erfolgreich absolvieren oder Terminabsprachen treffen), die den Erwerb verschiedener sprachlicher Kompetenzen erfordern. Erst durch die Erreichung der Teilziele ist die Lösung des Rätsels möglich. Durch diese Kleinschrittigkeit im Spiel wird die Motivation der Nutzer gesteigert, denn er erhält regelmäßig Feedback zum Erfolg/Nichterfolg seiner Handlungen und kann sich Herausforderungen stellen, die sich an seinem zunehmenden Kompetenzerwerb orientieren. Dabei wird dem Nutzer ebenfalls die Kontrolle des Spiels durch seine

Handlungen deutlich: Ihm stehen verschiedene Handlungsmöglichkeiten zur Auswahl und er ist derjenige, der durch seine Entscheidungen das Spielgeschehen manipulieren kann. Schließlich werden im Spiel Situationen präsentiert, in denen der Nutzer eine Analogie zur Realität wiedererkennen kann (zum Beispiel durch landeskundliche Elemente) und sich mit den Personen und den verschiedenen Rollen (zum Beispiel Rolle als Arbeitssuchender) identifiziert. So greift der Nutzer zur Bewältigung der phantasievollen Spielsituationen auf die Interaktionsregeln zurück, die er in der realen Welt auch anwendet, und stellt damit eine Analogie zur Realität her.

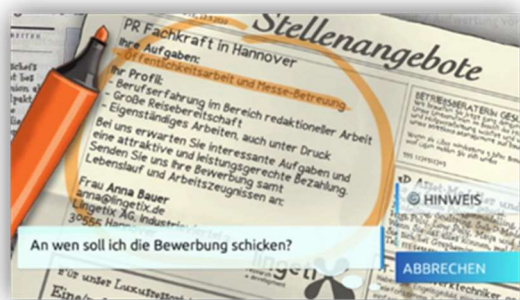


Abb. 9: Spiel Lernabenteuer Deutsch – Ein rätselhafter Auftrag

(Quelle: <http://www.goethe.de/lrn/duw/lad/rha/deindex.htm>)

Zusammenfassung

- Nach dem Kriterium der Funktionalität kann Sprachlernsoftware in tutorielle, situative und instrumentell-explorativ-referentielle Programme klassifiziert werden.
- Die tutoriellen Systeme sind vorwiegend darauf ausgerichtet, bestimmte Sprachbereiche anhand einer sehr starken Steuerung durch das Programm zu trainieren und ihre Verwendung zu automatisieren. Meistens bestehen diese Sprachlernangebote in umfangreichen Sammlungen von Übungen, die unzählige Wiederholungsmöglichkeiten ein und derselben Struktur anbieten. Die Rückmeldung erfolgt dabei oft automatisch nach dem Prinzip „richtig/falsch“.
- Bei situativ ausgerichteten Lernprogrammen werden die Dialoge, der Wortschatz etc. in einem konkreten Kontext authentischer Kommunikation situiert. Dies erfolgt meistens jedoch auf eine eher rudimentäre Weise, denn die Situativität wird zum Teil durch kurze Videos, Gespräche oder Dialoge mit scheinbar authentischen Illustrationen hergestellt und behavioristische Ansätze stehen oft im Hintergrund.

- Bei den instrumentell-explorativ-referentiellen Programmen stehen die Sprechhandlungen und nicht die sprachlichen Strukturen im Vordergrund. Für die Bewältigung authentischer Handlungssituationen werden Arbeits- und Lernwerkzeuge zur Verfügung gestellt, die den Lernern dabei helfen sollen, den individuellen Weg zum Stoff zu finden und auszuprobieren.
- *Serious games* kombinieren das Sprachenlernen mit Spielszenarien. Dabei steht nicht der Unterhaltungsfaktor des Spiels im Vordergrund, sondern dessen Bildungsziel, das heißt die Lernprozesse, die durch das Spiel angeregt werden können.

Literatur

Book2: <http://www.50sprachen.com/>

Goethe Institut (2017): Lernabenteuer Deutsch – Ein rätselhafter Auftrag.

Malone, Thomas / Lepper, Mark (1987). Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning. In Snow, Richard E. / Farr, Marshall J. (Eds): Aptitude, Learning, and Instruction Volume 3: Conative and Affective Process Analyses. Hillsdale, NJ

Marr, Ann C. (2010): Serious Games für die Informations- und Wissensvermittlung: Bibliotheken auf neuen Wegen. Wiesbaden: Dinges & Frick.

Roche, Jörg (2008): Handbuch Mediendidaktik. Ismaning, Hueber.

Wagner, Thomas (2009): Mobile Games mit Flash. Actionspiele entwickeln für Handy und Web mit Flash Lite. München u.a.: Addison-Wesley.

DAAD

Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service



Dhoch3 ist ein Projekt des Deutschen Akademischen Austauschdienstes e.V., gefördert aus Mittel des Auswärtigen Amtes. Der Text steht unter der CC-Lizenz „Namensnennung – Nicht kommerziell – keine Veränderung“ (CC BY-NC-ND).

gefördert durch



Auswärtiges Amt