



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Serious Games zum Deutschlernen.

Eine Interviewstudie mit jugendlichen DaF-Lernenden zu Selbstlernumgebungen
am Beispiel des Spieles „Lernabenteuer Deutsch - Ein rätselhafter Auftrag“

verfasst von /submitted by

Marina Thurner, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2018/ Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Personen bedanken, die mich bei der Entstehung der Masterarbeit unterstützt haben.

In erster Linie möchte ich mich bei meiner Betreuerin Frau Prof. Schramm bedanken, die mir eine große Hilfe war und mich von Anfang bis Ende sehr gut beraten und unterstützt hat, auf jede meiner Fragen eingegangen ist und auch bei schwierigeren Situationen eine passende Lösung parat hatte.

Am meisten möchte ich meinem Partner Konrad P. danken, der mich stets motiviert hat, weiter zu machen und mir immer zur Seite gestanden hat. Er hat mich immer ermutigt weiter zu machen, nie aufzugeben und immer die Ziele vor Augen zu haben, weil dann alles zu schaffen ist.

Natürlich gilt mein Dank auch meiner Familie und meinen Freunden, die mich ebenfalls sehr unterstützt haben und auch Rücksicht darauf nahmen, dass ich aufgrund dieser Arbeit oft leider keine Zeit für sie hatte.

Dann danke ich auch noch allen StudienkollegInnen und sonstigen Personen, die meine Studienzeit geprägt haben. Einige davon und andere SchreibpartnerInnen haben mir allein durch ihre Anwesenheit eine gute Atmosphäre beim Schreiben geliefert.

Inhalt

1. Einleitung	5
2. Begriffsklärung	7
2.1. Deutsch als Fremdsprache	7
2.1.1. Definition	7
2.1.2. Abgrenzung zu ähnlichen Begriffen	8
2.1.3. Ausgewählte Einflussfaktoren beim Fremdsprachenlernen	9
2.2. Selbstlernumgebungen	12
2.2.1 Self-access	12
2.2.2 Autonomes Lernen	13
2.2.3. Autonomieverständnis dieser Arbeit	14
2.3. Serious Games	16
2.3.1. Definition	16
2.3.2. Abzugrenzende Begriffe und Konzepte	16
2.3.3. Spielend Lernen	17
2.3.4. Debatte um digitale Spiele beim Lernen und im Unterricht	18
3. Serious Games und Fremdsprachenlernen	22
3.1. Virtuelle Realitäten	22
3.2. Motivation und Interesse	23
3.3. Training der Fertigkeiten	24
3.3.1. Hörverstehen	24
3.3.2. Hör-Seh-Verstehen	25
3.3.3. Leseverstehen	26
3.4. Forschungsstand	27
3.5. Forschungslücke	30
3.6. Das Spiel „Lernabenteuer Deutsch- Ein rätselhafter Auftrag“	30
4. Empirische Studie	34
4.1. Forschungsfrage und Annahmen	34
4.2. Forschungsdesign	35
4.3. Gütekriterien	37
4.4. Durchführung	39
4.4.1. Datenerhebung	39

4.4.2. Datenaufbereitung	44
4.4.3. Datenanalyse	45
4.4.4. Kategorien	47
4.4.5. Zielgruppe	56
4.4.6. Ethische Überlegungen	58
4.4.7. Methodenreflexion	59
4.5. Ergebnisse	60
4.5.1. Interview 1	60
4.5.2. Interview 2	63
4.5.3. Interview 3	66
4.5.4. Interview 4	69
4.5.5. Interview 5	72
4.5.6. Vergleich der Ergebnisse	74
5. Resümee	85
Literatur	89
Abbildungsverzeichnis	95
Tabellenverzeichnis	95
Anhang	96

1. Einleitung

Durch den immer schneller werdenden technischen Wandel und zu Zeiten der Digitalisierung in allen Lebensbereichen stellt sich auch im Bereich Bildung die Frage, wie digitale Medien das Lernen erleichtern und umfassender machen können oder ob sie das Gegenteil bewirken und Bildungsprozessen entgegen wirken. Da es in der wissenschaftlichen Diskussion immer wieder Kontroversen gibt, ob digitale Spiele einen Mehrwert haben oder einen negativen Faktor beim Wissenserwerb darstellen, ist es umso interessanter, sich mit der Thematik zu beschäftigen.

Gespielt wurde schon immer und durch das Spiel lernen wir von klein auf, uns auf das Leben vorzubereiten. Schon Schiller sagte: „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ (Schiller, 1795, 614)

Spielend zu lernen ist das zentrale Thema dieser Arbeit. Genauer werden digitale Lernspiele, die sich „*Serious Games*“ nennen, und deren Verwendung zum Deutschlernen bei Jugendlichen untersucht. Speziell wurde das vom Goethe Institut in Auftrag gegebene Spiel „Lernabenteuer Deutsch - Ein rätselhafter Auftrag“ herangezogen. Während das Vorgängerspiel sowohl am PC als auch als App verfügbar war, gibt es den zweiten Teil nur als App.

Es wird untersucht, inwieweit *Serious Games* von den jugendlichen LernerInnen angenommen und genutzt werden. Spiele können einen wertvollen Beitrag zum Fremdsprachenlernen leisten, sei es, weil sie motivierend sind oder die praktische Anwendung der Sprache geübt wird (vgl. Karagiannakis, 2014, 343). *Serious Games* können im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, um die Zielsprache zu erlernen. Auch der Bezug zu Alltagssituationen spielt eine Rolle (vgl. Stampfl, 2014). Es soll sowohl die Sprache gelernt und geübt als auch eine Vorbereitung auf Alltags- und Kommunikationssituationen gegeben werden.

Da es sich bei der Nutzung von Selbstlernsoftware um einen autonomen Lernprozess handelt, werden auch Aspekte von Lernendenautonomie, genauer ein technisches Autonomieverständnis, mit einbezogen.

Mit Hilfe einer qualitativen, empirischen Untersuchung soll folgende Forschungsfrage untersucht werden: „Wie werden *Serious Games* von Jugendlichen zum Erlernen der Fremdsprache Deutsch wahrgenommen?“

Im ersten Teil der Arbeit werden die zentralen Begriffe geklärt, wie „Deutsch als Fremdsprache“, „*Serious Games*“, „Selbstlernumgebung“ etc. Diese werden in Abgrenzung zu ähnlichen Konstruktionen wie zum Beispiel das „Lernen mit Multimedia“ definiert und ihr Kontext erläutert.

Danach folgt ein Überblick über die Debatte um den Einsatz von Computerspielen im Unterricht bzw. zum Lernen allgemein. Voraussetzungen für ein Lernen mit *Serious Games* werden von dem theoretischen Modell zum selbstorganisierten Fremdsprachenlernen von Niehoff abgeleitet.

Im anschließenden Kapitel geht es um den Einsatz von *Serious Games* im Fremdsprachenunterricht. Hier werden Potenziale wie das Schaffen einer virtuellen Welt oder das Training des Hörsehverstehens aufgezeigt. Zudem wird der bisherige Forschungsstand erläutert. Den Abschluss des Kapitels bieten ein Überblick und eine kurze Analyse des Spieles „Lernabenteuer Deutsch - Ein rätselhafter Auftrag.“

An die theoretische Auseinandersetzung schließt der empirische Teil an, in dem der Untersuchungsablauf sowie Informationen über die Methoden, die Zielgruppe, die Kategorienbildung, die zu beachtenden Gütekriterien, ethische Grundsätze und eine Methodenreflexion enthalten sind. Als Erhebungsinstrument wurde das problemzentrierte Interview nach Witzel (2000) gewählt. Für die Auswertung wurde auf die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2005) zurückgegriffen.

Der letzte Teil der Arbeit enthält das Resümee. Hier wird der gesamte Erkenntnisgewinn noch einmal zusammengefasst und verknüpft.

2. Begriffsklärung

In diesem Kapitel werden die zentralen Begriffe „Deutsch als Fremdsprache“, „Selbstlernumgebung“ und „*Serious Games*“ definiert, die in der Forschungsfrage enthalten sind. Zudem werden sie von ähnlichen Begriffen abgegrenzt, um ein klareres Bild über ihre Bedeutung zu erhalten und einen Einblick in deren Kontext zu geben.

2.1. Deutsch als Fremdsprache

Da es Unterschiede zwischen Deutsch als „Erstsprache/ Muttersprache“, „Fremdsprache“ oder „Zweitsprache“ gibt, wird der Begriff „Deutsch als Fremdsprache (DaF)“ im folgenden Abschnitt erklärt und von den anderen Begriffen abgegrenzt. Zudem werden Faktoren, die beim Fremdsprachenlernen eine Rolle spielen, mit einbezogen.

2.1.1. Definition

Eine Fremdsprache ist die Sprache, die durch Unterricht oder andere Lehr-Lernsituationen, zum Beispiel auch Selbstlernkurse, gesteuert wird, aber keine hohe Bedeutung für die Alltagskommunikation hat (vgl. Wolff, 2003, 833 f / Rösler, 1994, 6). Die fremde Sprache ist Lerngegenstand sowie Kommunikationsmittel im Kontext Fremdsprachenunterricht (vgl. Weskamp, 1999, 8).

Die Fremdsprache kann zwar auch außerhalb des Unterrichts angetroffen werden, wie zum Beispiel in Büchern, in Zeitungen, im Fernsehen, im Kontakt mit ZielsprachlerInnen auf Reisen oder AuswanderInnen, allerdings entstehen diese Kontakte nicht notwendigerweise außerhalb des institutionalisierten Lernens, sie können daher für jede/n einzelne/n LernerIn unterschiedlich stark oder überhaupt nicht vorkommen (vgl. Rösler, 1994, 7).

DaF bezeichnet alle unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Aktivitäten, die sich mit der deutschen Sprache und der Kultur der deutschsprachigen Länder unter dem Aspekt des Lehrens und Lernens von Nichtdeutschsprachigen beschäftigt. Im engeren Sinne zielt DaF auf die spezifische Situation des Fremdsprachenlernens außerhalb des deutschen Sprachraums, [...]. (Krumm, 2010, 47)

Nach Rösler (1994, 9f) gibt es Differenzierungen des DaF- Lernens in:

- institutionell gesteuertes Fremdsprachenlernen (FL) außerhalb des deutschsprachigen Raums (z.B. Deutsch in der Schule, an Goethe Instituten);
- institutionell gesteuertes FL innerhalb des deutschsprachigen Raums (z.B. Ferienkurse bei Inlands Goethe Instituten oder privaten Anbietern);
- natürliches FL innerhalb des deutschsprachigen Raums (z.B. Urlaub in Österreich);
- natürliches FL außerhalb des deutschsprachigen Raums (beispielsweise aus Gesprächen mit Deutschen im Ausland);

2.1.2. Abgrenzung zu ähnlichen Begriffen

Die „Erstsprache“ wird meistens als „Muttersprache“ bezeichnet. Sie meint die Sprache, die von Geburt an, zuerst gelernt wird. Die „Zweitsprache“ wird meist etwas später gelernt. Sie kann aber auch parallel zur Erstsprache gelernt werden. Oft wird der Begriff „Zweitsprache“ auch als Überbegriff für alle nach der Erstsprache erlernten Sprachen verwendet (vgl. Ahrenholz, 2014, 3-6).

So ist die Zweitsprache zwar oft die zweite Sprache, meint aber häufig genauer die zweite nach der Erstsprache lebenswichtige Sprache. Zum Beispiel ist die Zweitsprache einer Französin, die Englisch als erste Fremdsprache gelernt hat und dann durch ihre Heirat eines Deutschen in Hamburg lebt, Deutsch (vgl. Rösler, 1994, 8).

Die Unterscheidung zwischen Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ist kontextabhängig. Wird Deutsch nur im Unterricht gesprochen? Dann handelt es sich in den meisten Fällen um eine „Fremdsprache“. Wird die Sprache allerdings in Alltagssituationen des Zielsprachenlandes gelernt, ist die Rede von Deutsch als Zweitsprache. Es handelt sich um zwei unterschiedliche Erwerbsbedingungen, die in realen Lernumgebungen allerdings auch vermischt auftreten können (ebd., 1ff).

Im Zielsprachenland ist die Sprache Deutsch durchgehend vorhanden und dringt ungefiltert, durch zum Beispiel den persönlichen Kontakt oder Medien, in den Lernprozess ein, ohne Rücksicht auf Progressionen. Die Unterschiede zwischen DaF und DaZ bestehen somit grob in den Unterscheidungen „natürlich vs. institutionell gesteuert“ und „Lernen im Inland vs. Lernen im Ausland“ (ebd., 7f). Allerdings gibt es hier Ausnahmen und Vermischungen, wie bereits bei den Differenzierungen des Fremdsprachenlernens ersichtlich war (siehe 2.1.1.).

Eine weitere Unterscheidung zwischen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist die, dass eine Zweitsprache meist eine „für das Leben (und Überleben) in einer bestimmten Gesellschaft unverzichtbare Rolle spielt“ (Edmondson/House, 1993, 9).

2.1.3. Ausgewählte Einflussfaktoren beim Fremdsprachenlernen

Beim Fremdsprachenlernen gibt es viele verschiedene Einflussfaktoren. Äußere Faktoren sind zum Beispiel der Stellenwert der Sprache, Lernmaterialien, Lehrverfahren etc. (Salomo/Mohr, 2016, 49). Es gibt aber auch sprachlernpsychologische Faktoren, die eine wesentliche Rolle spielen (ebd., 96). Erfolg beim Fremdsprachenlernen kann somit von verschiedenen Komponenten abhängen, die zusammenspielen: Lernstrategien, Motivation, Intelligenz, Einstellung zur Zielsprache sowie zur Lehrperson oder zu den Lernmaterialien und Sprachlernneigung (vgl. Bimmel, 2012, 4). Da beim Lernen einer Fremdsprache im Jugendlichenalter Aspekte wie Alter und Emotionen wichtig sind, wird in diesem Abschnitt speziell auf diese beiden Faktoren eingegangen.

Alter

Im Kontext des Fremdsprachenlernens wird der Faktor Alter meist auf Entwicklungsabschnitte des Menschen bezogen: Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Eine zentrale Hypothese war die Annahme einer *critical period*, welche bis zur Pubertät reicht und davon ausgeht, dass es mit zunehmendem Alter nicht mehr möglich ist, eine Fremdsprache auf dem Niveau der Erstsprache zu erwerben. Erwachsene können

zwar noch Fremdsprachen lernen, würden dies aber auf andere Art und Weise machen und sich dabei schwerer tun (vgl. Rösler, 1994, 26).

Dies wurde darauf zurück geführt, dass in der Pubertät die Plastizität des Gehirns langsam abnimmt. Anhand von Untersuchungen wurde diese Hypothese aber widerlegt. Nur in Bezug auf den Erwerb der Aussprache und morphosyntaktische Formen (wie zum Beispiel Endungen) konnte diese Annahme bestätigt werden. Erfolgt der Spracherwerb mittels Sprachbad und nicht durch Unterricht, können Kinder im Alter bis zu 10 anfangs schneller und müheloser die Sprache lernen als Jugendliche (vgl. Salomo/Mohr, 2016, 70).

Jugendliche Lernende sind hingegen beim Deutschlernen im Unterricht im Vorteil, da diese ein größeres Weltwissen haben und damit Zusammenhänge klarer sind. So muss nicht jede Wortbedeutung bekannt sein und Äußerungen werden trotzdem verstanden. Zudem kann es sein, dass sie mehr Wissen über Sprache erlangt haben, da sie eventuell schon andere Fremdsprachen gelernt haben (ebd.). Auch die kognitiven Fähigkeiten sind bereits besser ausgebildet. Jugendliche können gut memorieren, Phänomene bewusst und konzentriert wahrnehmen und haben bereits Problemlösefähigkeiten entwickelt, um auch komplexe Denkaufgaben zu lösen. Daher ist das Lernen von großen Mengen an Wortschatz kein Problem (ebd.).

Ein weiterer Unterschied liegt in der Fähigkeit, wie eine Fremdsprache gelernt wird. Jüngere Lernende erwerben eine Fremdsprache synthetisch, Sprachbausteine werden aufgenommen und imitiert. Dabei ist der regelmäßige Austausch in der Fremdsprache mit Bezugspersonen wichtig. Ab der Pubertät bildet sich die Fähigkeit zum analytischen Sprachenlernen aus. Das bedeutet, dass die Sprache als System begriffen wird und Regeln abgeleitet werden können (ebd., 71). Daher gilt für jugendliche LernerInnen die Anknüpfung an kognitives Lernen als empfehlenswert, da sie zwischen 16 und 19 Jahren sprachentwicklungs-psychologisch voll ausgebildete, kognitive Fähigkeiten besitzen (vgl. Rösler, 1994, 27).

Affekte und Emotionen

Ciampi (2005) beschäftigte sich damit, welche Einflüsse Emotionen auf unser Verhalten haben und kam zu der Erkenntnis, dass Fühlen und Denken, bzw. Affekte und Logik verbunden sind und zusammenwirken. Affekte sind psycho-physische Gestimmtheiten, die durch innere oder äußere Reize ausgelöst werden können (vgl. Ciampi, 2005, 46ff).

Emotionen sind Übergänge von einem Affekt in einen anderen. Sie spielen in der Pädagogik eine große Rolle, da so Gefühlszustände ausgelöst werden, die sich positiv oder negativ auf das Lernen auswirken können. Die positiven Affekte zu fördern, steht daher im Interesse der Pädagogik (ebd., 67). Emotionen haben einen großen Einfluss auf das Lernen und den Lernerfolg. Inhalte, die der/die LernerIn für bedeutsam hält und positive Gefühle damit assoziiert, werden leichter gespeichert (vgl. Appeltauer, 1987, 28).

Angst, Wohlbefinden etc. aber auch die Einstellungen zu den Lehrpersonen oder der Zielsprache/kultur bzw. zum Fremdsprachenlernen beeinflussen den Lernerfolg oder Misserfolg (vgl. Rösler, 1994, 29). Kort et al (2001,4) fassen sechs Affekte zusammen, die sie für lernrelevant bezeichnen:

- Angst-Vertrauen
- Langeweile-Faszination
- Frustration-Euphorie
- Entsetzen-Entzücken
- Demütigung-Stolz

Zwischen den genannten Affekten gibt es Zwischenstufen. In folgender Abbildung werden diese genauer differenziert (siehe Abb.1). Demnach sind positive Emotionen wie Vertrauen, Euphorie, Stolz etc. wichtig, um einen Lernerfolg zu erzielen und negative Gefühle, wie Angst oder Frustration zu vermeiden.

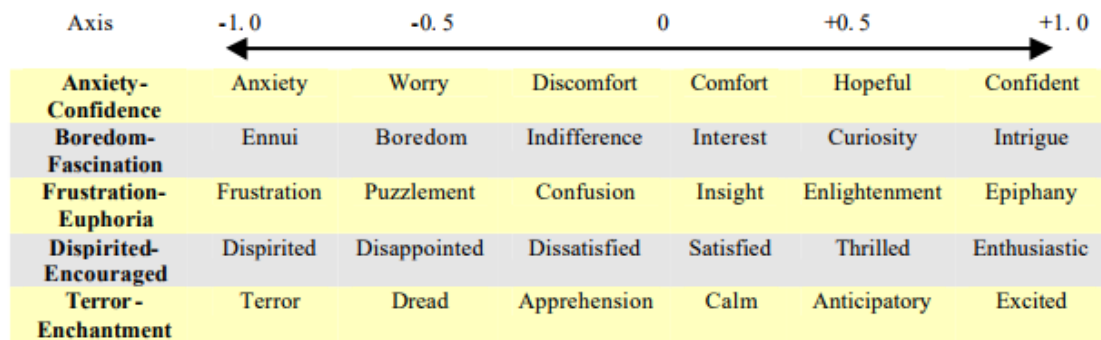


Abb.1: „Lernrelevante Affekte“ (Kort et al, 2001, 4).

2.2. Selbstlernumgebungen

Da es in dieser Arbeit um das Lernen in einer Selbstlernumgebung geht, nämlich mittels dem Spiel „Lernabenteuer Deutsch - Ein rätselhafter Auftrag“, wird in diesem Kapitel ein kleiner Überblick über autonomes bzw. selbstständiges Lernen gegeben, welches in Selbstlernzentren (*self-access centres*) stattfinden kann. Außerdem wird die technische Perspektive auf Autonomie, die Selbstlernzentren zugrunde liegt, erläutert.

2.2.1 Self-access

Self-access umfasst nach Sheerin (1989) Materialien, die von Lernenden gewählt werden, um einem klassischen lehrerzentrierten Klassenzimmer entgegenzuwirken. Die Definition kann jedoch erweitert werden, *self-access* meint nicht nur Materialien, sondern auch Personen und Ressourcen, die für Lernende bei ihrem Lernprozess von Nutzen sein können. Unterstützt werden können sie dabei auch von einem klassischen Klassenverbund oder Kurs. Das Material und die Aktivitäten selbst zu wählen, ist zentral (vgl. McMurry/Tannes/Anderson, 2010, 100f).

In *self-access centres* soll autonomes Lernen initiiert und gefördert werden. Diese Zentren können Bücher, audiovisuelles Material und/oder TutorInnen umfassen. Das Ziel ist es, die Instruktionen der Lehrperson zu komplettieren. Lernende können diese Umgebungen nutzen, um selbstgewählte Aktivitäten durchzuführen (ebd., 102).

2.2.2 Autonomes Lernen

Autonomie kommt aus dem Griechischen („*autonomos*“) und bedeutet, selbstbestimmt zu leben. Wenn von Autonomie die Rede ist, lassen sich in der Forschung viele verschiedene Definitionen und Charakterisierungen des Begriffes finden. Unter anderem beschäftigten sich Benson (1997), Oxford (2003) und Schmenk (2010) damit. Eine häufig zitierte Definition von Autonomie stammt von Henri Holec: „To say of a learner that he is autonomous ist [...] to say that he is capable of taking charge of this own learning.“ (Holec, 1980, 4).

Ein/e Lernende gilt somit dann als autonom, wenn er/sie verantwortlich für seinen/ihren Lernprozess ist. In einem anderen Zitat wird klar, dass Holec der Meinung ist, dass dieser Prozess nicht unbedingt ohne Hilfe von statten geht:

Learning a language by self-directed learning. i. e. without beeing taught, is learning by taking one's own decisions with respect to the objectives to achieve, the resources and techniques to use, evaluation, and management over time of the learning programme, with or without help from outside agent. (Holec, 1994, 8)

Andere Definitionen wie „das eigene Lernen selbst bestimmen“ oder „Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen“ lassen sich im Deutschen häufig finden. Bei der Fülle von Definitionen empfiehlt es sich, zwischen Auffassungen von Autonomie zu unterscheiden. Autonomiekonzepte lassen sich zum Beispiel in radikal konstruktivistische, pädagogisch-erzieherische und technisch-strategische Versionen einteilen (vgl. Schmenk, 2010, 13). Benson (1997) trifft folgende Unterscheidung von Perspektiven auf Autonomie:

- Technische Perspektive
- Psychologische Perspektive
- Politische Perspektive

Oxford erweitert diese Einteilung noch um eine soziokulturelle Perspektive (vgl. Oxford, 2003).

2.2.3. Autonomieverständnis dieser Arbeit

Da *self-access centres* unter eine technische Perspektive auf Autonomie fallen, wird diese genauer betrachtet und geklärt, was noch unter diese Perspektive fällt bzw. was für die Fragestellung wichtig ist.

In situativen und technizistischen Autonomiekonzeptionen wird die Auffassung vertreten, dass Lernende allein und selbstverantwortlich lernen. Allgemein sind alle Tätigkeiten gemeint, die an und mit fremdsprachlichen Materialien ausgeführt werden. Lehren meint in diesem Zusammenhang folglich die Bereitstellung von Materialien. Schmenk kritisiert an dieser Perspektive, dass es keine Differenzierung gibt, was genau autonomes Lernen in dem Zusammenhang ist.

Ist es nur die Eingabe einer richtigen Lösung in ein Lernprogramm oder mehr (vgl. Schmenk, 2010,13f)? Autonomie nach Benson (1997) umfasst unter anderem das eigenständige Lernen ohne Lehrperson und die technische Fähigkeit für ein solches eigenständiges Lernen (vgl. Oxford, 2003, 81). Weder die Auswahl sprachlicher Lernziele noch die Auswahl individueller Lernwege ist von Interesse, vielmehr sind es die materiellen Bedingungen, die den technischen Autonomiebegriff prägen (vgl. Khakpour/Schramm, 2015, 324).

Oxford betrachtet die Aspekte Kontext, Handlungsfähigkeit, Motivation und Lernstrategien genauer. Die situativen Bedingungen, unter denen autonomes Lernen im technischen Sinne abläuft, sind meistens von anderen bereitgestellt und nicht von dem/der LernerIn geschaffen. Der Lernkontext kann ein *self-access center* sein, ein Klassenzimmer, zuhause oder unterwegs. In den meisten Fällen spricht man in der technischen Perspektive von dem *self-access center*. Handlungsfähigkeit meint in dem Kontext, dass einem die Werkzeuge, die Kontrolle über das eigene Lernen und die Wahl der Materialien übertragen werden (vgl. Oxford, 2003, 81).

Was für eine/n LernerIn motivierend ist, kann für jemand anderen demotivierend sein. Die klassische Auffassung allein und für sich zu lernen, kann Anklang finden bei Personen, die zum Beispiel Lesen üben wollen oder die introvertiert sind und für die allein lernen den entspanntesten Weg darstellt. Für extrovertierte LernerInnen oder

Personen, die durch Interaktion mit anderen lernen, kann dies weniger motivierend sein. Lernstrategien, im Sinne einer technischen Perspektive, sind von Lehrpersonen weitergegebene Werkzeuge. Diese werden durch Training oder Instruktion vermittelt, können aber nur durch aktive Teilnahme der Lernenden und Kenntnis der Lehrenden über bestehende Strategien und Bedürfnisse wirksam werden (ebd., 82).

Auch wenn diese Perspektive Potential hat, gibt es Kritikpunkte. Kann im Sinne einer technischen Perspektive von selbstbestimmten, autonomen Lernen die Rede sein? Lernende unterliegen in gewisser Weise einer Fremdbestimmung ihres Lernprozesses durch das Material (vgl. Khakpour/Schramm, 2015, 326). Zudem weist Oxford in nachfolgendem Zitat darauf hin, dass es sich hier nur um eine Seite der Medaille handelt:

We must not, however, be romanced into thinking that external conditions alone can develop learner autonomy. Without psychology (...) the technical perspective would be inert. (Oxford, 2003, S.82)

Daher können äußere Bedingungen allein nicht zu Lernendenautonomie führen und innere, psychologische Faktoren sind zu berücksichtigen, wie zum Beispiel Motivation.

Desweiteren sind für diese Arbeit auch Anteile/Ansätze eines soziokulturellen Autonomieverständnisses zu beachten, da ein Austausch via Facebook etc. zur gemeinsamen Lösungsfindung möglich ist und da es eine Aufgabe von *Serious Games* es ist, eine virtuelle Realität mit Aspekten von Kommunikation und Interaktion zu schaffen (vgl. Stampfl, 2014). Zudem finden wir bei Oxford, dass die Selbstregulation nicht nur in Interaktionen mit andern Personen erfolgen kann, sondern auch mit Büchern, Technologien und anderen Medien (vgl. Oxford, 2003, S.86). Daher sollen in der Untersuchung nicht nur technische Aspekte, sondern auch psychologische und soziokulturelle Faktoren mit einfließen.

2.3. Serious Games

Im folgenden Abschnitt wird der Begriff „*Serious Game*“ näher beleuchtet und abgegrenzt, da *Serious Games* im Fokus dieser Arbeit liegen. Zudem wird ein Überblick über die Diskussion um die Sinnhaftigkeit von Computerspielen und anderen digitalen Medien im Unterricht gegeben, da es oft kritische Stimmen gibt.

2.3.1. Definition

„‘*Serious Games*‘ bezeichnen digitale Spiele, die – über Unterhaltung, Spaß und Zeitvertreib hinaus – weitere, sogenannte ernsthafte Ziele verfolgen.“ (Bösche, 2014, 62) Digitale Spiele sind solche, die auf Computern, Spielekonsolen, Handys oder anderen digitalen Geräten oder in einem Webbrowser spielbar sind. Ernsthafte Ziele sind zum Beispiel: Informationsvermittlung, Lernen, Gesundheitsförderung, Therapie, Simulationen, Forschung oder auch Produktwerbung und Personalauswahl (ebd.).

Der Begriff „*Serious Games*“ geht auf Abt (1970) zurück und meinte

strukturierte Simulationen und Spiele, zur Erforschung menschlichen Verhaltens, zum Ausprobieren alternativer Strategien sowie zur Informierung über soziale Probleme. Der Spielspaß war dabei nebenrangig, im Vordergrund stand ein zu verfolgendes Bildungsziel. (Abt, 1970)

2.3.2. Abzugrenzende Begriffe und Konzepte

Der Einsatz digitaler Medien im Unterricht ist nichts neues, allerdings gibt es sehr viele Begrifflichkeiten, die von dem der „*Serious Games*“ abzugrenzen sind. Mit *Edu-tainment* ist etwas sehr ähnliches gemeint, nämlich Lernumgebungen, in denen ein Unterhaltungsprinzip umgesetzt wird. Der unterhaltende Anteil steht im Vordergrund und ist um sprachbezogene Übungen ergänzt, die einen Zusatz ausmachen (vgl. Niehoff, 2003, 120).

Mit *E-Learning* werden alle Formen des Lernens mit Unterstützung elektronischer Medien bezeichnet (vgl. Ehlers, 2004, 31). Ein ebenfalls oft vorkommender Begriff ist der des *Blended Learnings*, der eine Form des *E-Learnings* bezeichnet, das das Lernen mit digitalen Medien in Kombination mit dem Lernen in Präsenzsituationen meint (vgl. Reinmann, 2005, 103).

„Lernen mit Multimedia“ meint ebenfalls etwas anderes und reduziert das Lernen mit neuen Medien auf eine technische Seite, nämlich auf den Einsatz von mehr als einem Medium (vgl. Niehoff, 2003, 75). Multimedia wird dann als Integration von Text und Bild mit mindestens einem dynamischen Informationsmedium (z.B. Ton oder Video) am Computer verstanden (vgl. Hasebrook, 1994, 6). Oft ist auch von „Computergestütztem Lernen“ die Rede, was allerdings heutzutage zu kurz greift, da auch „Webbasiertes Lernen“ existiert und dies auch auf anderen internetfähigen Geräten als dem Computer möglich ist (vgl. Niehoff, 2003, 75).

Im Fall von *Serious Games* sind die elektronischen Medien selbst das Lernmedium und nicht bloß eine Unterstützung von Lernprozessen. Es geht um ein spielerisches Lernangebot (vgl. Malo/Diener/Hambach, 2009, 23).

Daher grenzen sich *Serious Games* einerseits dadurch von den genannten Begriffen ab, dass sie selbst das Lernmedium sind und nicht bloß eine Unterstützung darstellen, und andererseits dadurch, dass sie auf verschiedenen Medien spielbar sind, sei es im Internet, auf dem PC, der Konsole, Handys oder anderem. Da es aber wenige Beiträge gibt, die den Begriff „*Serious Games*“ verwenden, werden auch Beiträge, die sich auf die Begriffe „Multimedia“ und „Lernen mit Computerspielen“ beziehen, für diese Arbeit herangezogen und für das Medium *Serious Game* adaptiert.

2.3.3. Spielend Lernen

Spielen ist ein evolutionär sinnvolles Verhalten, das durch die zugleich regelbasierte wie kreative Auseinandersetzung mit der Umwelt, mit anderen Lebewesen der gleichen Art sowie mit sich selbst und den eigenen Fähigkeiten innerhalb eines geschützten Bereiches zu Lernergebnissen führt. (Malo/Diener/Hambach, 2009, 21)

Spielen macht Spaß und führt Aspekte wie Freiwilligkeit, Intensität, Neugier, Engagement und Motivation mit sich. Diese werden auch für das Lernen erwartet (ebd.). Die Betonung von Spaß und Unterhaltung und deren motivationsfördernde Wirkung beim Lernen wurden erst später genauer untersucht (vgl. Bösche, 2014, 63).

Spielende sind (in virtuellen und teilweise fiktiven Welten) hochmotiviert, denken strategisch und problemlösungsorientiert, sind einem entscheidenden Schwierigkeitsgrad ausgesetzt, müssen sich laufend zwischen verschiedenen Lösungen entscheiden und Spielziele meist mit begrenzten Ressourcen erreichen. Diese positiven Aspekte von Spielen erfordern einen hohen Aufwand seitens des Spielenden (vgl. Mallo/Diener/Hambach, 2009, 21).

Bei guten Lernspielen sind Lernen und Spielen keine getrennten Handlungen. Die Lerninhalte sind im Spiel so integriert, dass der Spielende sie anwenden muss, um erfolgreich zu sein. Der Kontext des Spieles dient der Einbettung des Lernprozesses und die Lernerfahrungen werden durch den emotionalen Einbezug des Spielers verankert (ebd.).

Spiele können daher eine wichtige Funktion beim Lernen haben und initiieren sehr komplexe Denkprozesse. Da sich die Lernenden intensiv mit dem Spiel beschäftigen und Lerninhalte angewendet werden müssen, um weiterzukommen, geschieht eine besondere Auseinandersetzung mit dem Gelernten und es wird besser im Kopf gespeichert.

2.3.4. Debatte um digitale Spiele beim Lernen und im Unterricht

Pro und Contra

Computerspiele werden in der Gesellschaft oft als problematisch angesehen und in Zusammenhang mit Abhängigkeit und Gewalt gebracht. Allerdings liegen in Spielen auch große Potenziale. Ein positiver Aspekt ist zum Beispiel der, dass Spiele im Vergleich zu anderen Lernmedien Möglichkeiten der Interaktion bieten. Durch Selbstwirksamkeitserfahrungen prägt sich das Erlebte intensiver ein (vgl. Lmz, o.J.). Zudem lassen sich die Lerngeschwindigkeit und die Schwierigkeit selbst steuern und individuelle Erfolge sind stärker motivierend (ebd.)

Ein weiterer Vorteil ist, dass Spielen eine intelligenzfördernde Wirkung zugesprochen wird. Nicht nur bei Lernspielen, sondern auch bei Unterhaltungsspielen konnten bei

regelmäßigen SpielerInnen zum Teil signifikante Verbesserungen beobachtet werden. Dies betraf unter anderem die Hand-Augen-Koordination und das Training des räumlichen Vorstellungsvermögens aber auch die Förderung der Problemlösungskompetenz (vgl. Breitlauch, 2013).

Psycholinguistische Aspekte sprechen dafür, Unterricht zu individualisieren. Fremdsprachen sollten daher nicht in einer großen Gruppe (Klasse) gelernt werden, sondern individuell, wie zum Beispiel mittels *self-access centres*. Hier werden technologische und zum Teil persönliche Unterstützung gegeben (vgl. Weskamp, 1999, S.12).

Allerdings gibt es auch Nachteile bzw. kritische Argumente in Bezug auf die Individualisierung der Lernangebote. Ausschließlich medial vermitteltes Sprachenlernen fördert, Weskamp nach, die immer stärkere Vereinzelung der Individuen (vgl. Weskamp, 1999, S.12). Auch aus lerntheoretischer Sicht ist diese Individualisierung kritisch zu sehen. Die Auseinandersetzung mit anderen Individuen ist von großer Bedeutung, um eigene Ansichten, Interpretationen etc. abzugleichen oder zu überdenken (vgl. Weskamp, 1999, S.12). Bestimmte Gegner sprechen in dem Zusammenhang auch von der Reduktion des Lehrpersonals. Die Funktion von Technologien wird mehr als Ersatz für personelle Ressourcen, denn als Unterstützung gesehen (vgl. Rösler, 1994, 83).

Ohne pädagogische Unterstützung ist die Lernumgebung sehr offen gestaltet. Eine derartige Offenheit bringt auch Probleme mit sich, wie zum Beispiel zu viele Freiheiten. Diese können sinnvoll oder weniger sinnvoll genutzt werden (vgl. Niehoff, 2003, S.92). In Untersuchungen zeigte sich, dass es Studierenden in zu offenen Lernumgebungen nicht gelang effektive Strategien anzuwenden und zu kontrollieren (vgl. Steinberg, 1989, in ebd.). Je komplexer, desto größer ist die Chance der Verwirrung bzw. auch der Überforderung (vgl. Niehoff, 2003, S.92).

Ein weiterer Aspekt, der im Unterricht mit Jugendlichen zu beachten ist, ist, dass die Erziehungsberechtigten eventuell dem Lernen mit Computerspielen kritisch gegenüber stehen und dies nicht unterstützen.

Voraussetzungen

Beim Lernen mit digitalen Spielen sollten auch bestimmte Bedingungen berücksichtigt werden. Die zentrale Voraussetzung bei multimedialen Anwendungen ist die Erfahrung im Umgang mit derartigen Systemen. Zudem besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem thematischen Interesse und dem Wissenserwerb. Wenn kein Interesse besteht, dann kann eine Lernumgebung noch so gut gestaltet sein, es wird kein Lernprozess stattfinden. Ein positiver Faktor ist die Interaktivität bzw. die Tatsache, dass Lernende sich selbst einbringen können. Dies umfasst zum Beispiel, dass zwischen mehreren Optionen gewählt werden kann. Ebenfalls wichtig ist die pädagogische Einbettung sowie die Instruktion der Methode, bevor damit gearbeitet werden kann (vgl. Aufenanger, 1999, 5).

Niehoff (2003) hat für ihre Studie einige Bedingungen und Voraussetzungen herausgearbeitet, die für ein Bedürfnis- und erfolgreiches Fremdsprachenlernen mit Multimedia von Bedeutung sind. Unter die persönlichen Bedingungen fielen unter anderem Motivation, Ziel und Computerkenntnisse. Bedingungen von außen sind zum Beispiel der Zugang zu Hardware/Software. Die Lernumgebung selbst soll Metakognition fördern, interaktiv und abwechslungsreich sein, sowie kontexteingebunden und sprachkontrastiv. Weitere Punkte werden in ihrem Modell ersichtlich (siehe Abb. 2).

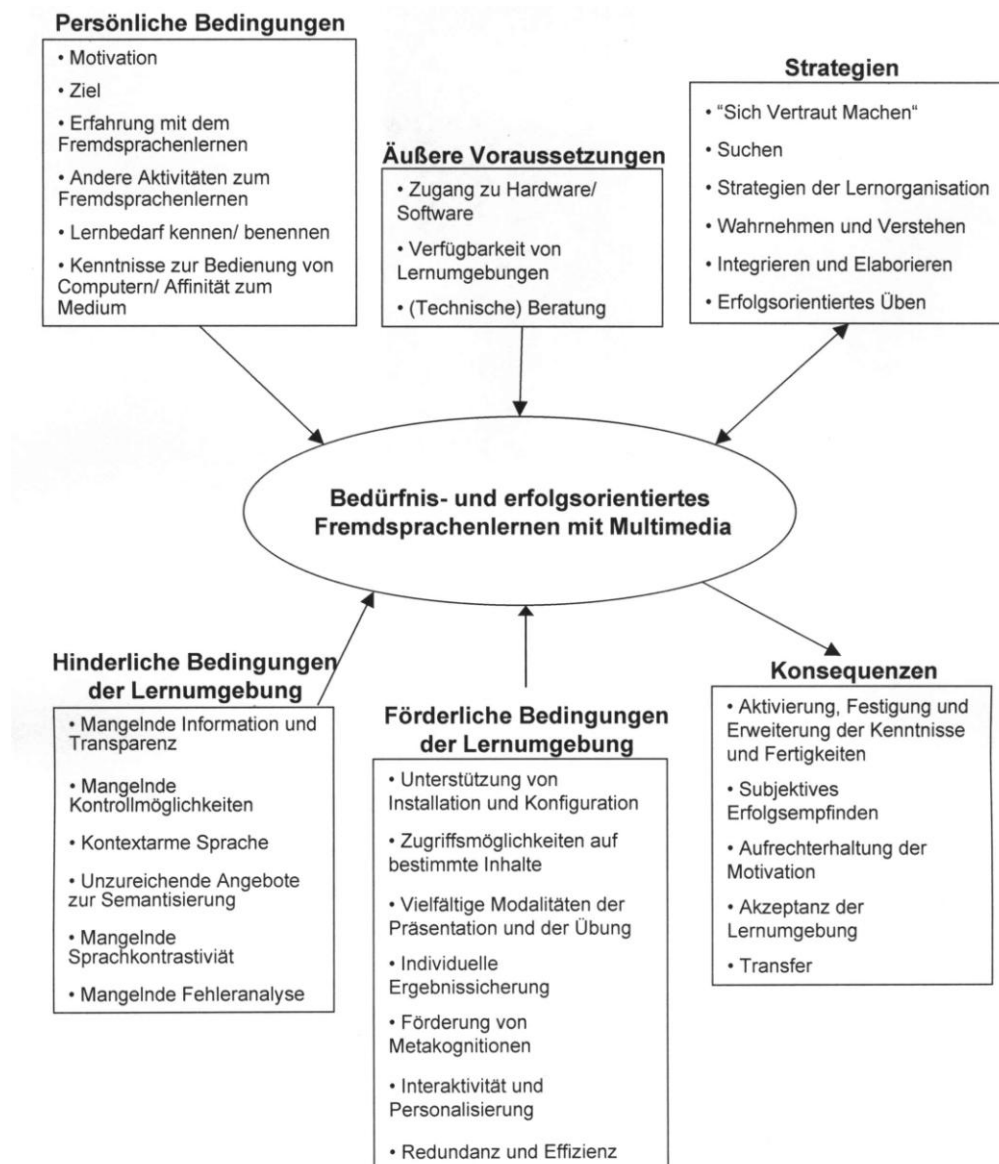


Abb. 2: „Theoretisches Modell zum selbstorganisierten Fremdsprachenlernen mit Multimedia“ (Niehoff, 2003, 126).

Es lassen sich einige Anforderungen und Bedingungen erkennen, die beim Einsatz mit digitalen Spielen zu beachten sind. Werden diese Voraussetzungen geschaffen, ist der erste Schritt zum Lernen mit *Serious Games* gegeben. Hinderliche Bedingungen hingegen sollten vermieden werden.

3. *Serious Games* und Fremdsprachenlernen

Es gibt eine Reihe von Gründen, Lernspiele im Fremdsprachenunterricht einzusetzen. Zum Beispiel werden wichtige Lebenssituationen geübt, auf die der Unterricht vorbereiten soll. Kommunikative Situationen und Strategien werden trainiert, aber zum Beispiel auch landeskundliche Informationen vermittelt. Die praktische Anwendung der Sprache und Fertigkeiten können trainiert werden. Außerdem sprechen Lernspiele die verschiedenen Lern- und Wahrnehmungstypen an (vgl. Karagiannakis, 2014, 343).

In diesem Kapitel wird auf die Besonderheiten von *Serious Games* für das Fremdsprachenlernen eingegangen. Neben der Herstellung einer Virtuellen Realität, sind Aspekte wie Motivation und Interesse und auch das Training der Fertigkeiten Hörsehverstehen bzw. Hörverstehen und die des Lesens zu nennen.

3.1. Virtuelle Realitäten

In *Serious Games* wird das informelle Lernen ermöglicht. Gelernt wird hier außerhalb von Bildungsinstitutionen, teils bewusst, teils unbewusst in sozialen und kommunikativen Zusammenhängen. Ideal sind künstlich geschaffene Lernszenarien, in denen formales und informelles Lernen zusammen stattfinden (vgl. Westphal, 2009, 124).

Kommunikationskompetenz wird am besten über den kreativen Sprachgebrauch erworben, wie zum Beispiel die positiven Wirkungen von Rollenspielen beim Fremdsprachenlernen zeigten. In *Serious Games* besteht die Chance, in ein spielerisches Handlungsgeschehen einzutauchen, was sowohl die sinnliche und kognitive Wahrnehmung schärft als auch Möglichkeiten der Interaktion eröffnet.

Ortsbasierte *Serious Games* nutzen eine „*augmented reality*“, um die Grenze zwischen realer und virtueller Welt verschwimmen zu lassen. In dieser virtuellen Realität spielt die zu erlernende Fremdsprache eine große Rolle, da sie Mittel zum Spielzweck ist und sich Lerneffekte nebenbei einstellen (vgl. Stampfl, 2014).

3.2. Motivation und Interesse

Spiele fördern die intrinsische Motivation und können zu einem Flow-Erleben führen. Der Antrieb daraus erhöht die Aktivität und bildet neue Fertigkeiten aus, um sich neuen Herausforderungen zu stellen (vgl. Weskamp, 1999, 13).

Die intrinsische Motivation ist ein Antriebszustand, der auf menschlicher Neugier und Funktionslust basiert und mit Glücksgefühlen über das Erleben eigener Selbstwirksamkeit begleitet ist. (Reinmann, 2005, 61)

Beim Flow-Erleben handelt es sich genauer um ein Vertieftsein in eine Tätigkeit bzw. das Aufgehen in eben dieser (ebd.) Dieses Erleben ermöglicht eine besonders intensive und andauernde Auseinandersetzung mit einem Medium.

Es gibt verschiedene Arten bzw. Genres von *Serious Games*. Je nach Interesse ist das jeweilige Lieblingsgenre am besten zum Lernen geeignet

- Geschicklichkeitsspiele (*action games*);
- Abenteuerspiele (*adventure games*);
- Strategiespiele;
- Simulationen;
- Produktionsspiele (vgl. Westphal, 2009, 117f).

Bei der Auswahl des Spieles ist die Zielgruppe bestimmend. Kann sie in eine angemessene, fesselnde und spannende Geschichte verwickelt werden, dann kann sie sich auch längerfristig mit dem *Serious Game* beschäftigen. Aufmerksamkeitssteigernde Aspekte sind zum Beispiel: sich mit den Spielcharakteren identifizieren zu können sowie mit deren Meinungen, mehrere Alternativen zur Auswahl zu haben, das Wissen darüber, dass andere Personen noch nicht wissen, wie es weiter geht, das Vergessen der Umwelt und Versinken im Spiel, das Erkennen von Konflikten und interessanten Gegensätzen, interessante Rätsel oder Außergewöhnliches (ebd.,131f).

In einer digitalen Lernumgebung liegt es bei dem/der NutzerIn selbst, welche Optionen gewählt werden. Dieses Gefühl von Kontrolle kann intrinsische Motivation fördern (vgl. Aufenanger, 1999, 5).

3.3. Training der Fertigkeiten

Da in digitalen Spielen die Fertigkeiten Hören, Sehen, Hörsehverstehen und Leseverstehen trainiert werden können, wird in diesem Abschnitt kurz erläutert, welche Besonderheiten diese Fertigkeiten darstellen.

In der Fremdsprachendidaktik gibt es die klassische Unterscheidung zwischen vier Fertigkeiten: dem Hörverstehen, dem Sprechen, dem Leseverstehen und dem Schreiben. Dabei herrscht eine natürliche Priorität der rezeptiven Fertigkeiten (Hören, Lesen) gegenüber den produktiven (Sprechen, Schreiben). Verstehen muss demnach vor dem Produzieren kommen. Diese Ansicht kann für jene, die nicht früh produzieren können, der Frustration entgegen wirken. Unterschiedliche Arten des Sprachgebrauchs ermöglichen unterschiedliche Lernchancen für unterschiedliche Lerntypen. Für das Beherrschen einer Fremdsprache müssen alle Fertigkeiten gleichermaßen gefördert und trainiert werden (vgl. Faistauer, 2010, 966f).

3.3.1. Hörverstehen

Hören ist die dominierende Fertigkeit und Voraussetzung für andere Fertigkeiten (Thaler, 2007, 12). Das Hörverstehen spielt für alle Kommunikationsprozesse eine wichtige Rolle. Das Hören ist ein komplexer Prozess, bei dem aufsteigende (*bottom-up*) und absteigende (*top-down*) Prozesse miteinander agieren. Bereits bekanntes Wissen wird aktiviert und zum Dekodieren des Hörtextes genutzt. Hörinput und eigenes Weltwissen ergänzen sich somit, um das Hörverstehen zu ermöglichen (vgl. Surkamp, 2010, 103f). Dieses ganzheitliche Hören geht somit über das Gehörte hinaus, entwickelt eine Vorstellung vom Textinhalt und ergänzt Fehlendes durch Inferenz (vgl. Solmecke, 2010, 971).

Wichtig für das Hörverstehen ist die Automatisierung und das Erkennen von Problemquellen bzw. die Entwicklung von Strategien, um Schwierigkeiten zu überwinden. Die Konzentration muss sich auf das Verstandene richten (ebd., 974). Gerade bei Anfängern stellt sich oft das Problem ein, alles additiv verstehen zu wollen, anstatt ganzheitlich.

Die Lernenden möchten jedes Wort verstehen und dies führt dazu, dass die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses sehr bald erschöpft ist. Besonders schwierig ist es für Anfänger zudem, wenn der Hörtext aus dem Kontext genommen wurde und nicht situativ eingebettet ist. Somit ist eine thematische Einbettung stets wichtig, sowie die Aktivierung von Vorkenntnissen (ebd., 971).

Authentisches Hören sollte ermöglicht werden, um „echte“ Hörsituationen zu erreichen und eine vorgestellte Realität zu schaffen. So können Anfänger bereits zu Beginn mit den Problemen fremdsprachlicher Umgebungen konfrontiert werden (ebd., 975). Je länger und häufiger sie damit konfrontiert werden, desto weniger Probleme haben sie, authentische Hörsituationen zu verstehen. Zudem kommt es zu einer bewusst feststellbaren lexikalischen Bereicherung (vgl. Buttaroni, 1997, 211).

Der Austausch mit anderen über das Gehörte kann ebenfalls hilfreich sein, da jede/r etwa anderes versteht und so die Kooperation mit andern stattfinden kann und der allgemeine Verstehenszuwachs größer ist (ebd., 214).

3.3.2. Hör-Seh-Verstehen

Schwerdtfeger zeigte die Bedeutung einer weiteren Fertigkeit auf, nämlich die des Sehverstehens. Die visuelle Wahrnehmung ist ihr zu Folge wichtig für das Sprachverstehen und hat eine zentrale Bedeutung für die individuelle Sprechfähigkeit und Sprachlust. Das Sehverstehen ist als Zusammenspiel von visueller Wahrnehmung, Kognition und Emotion zu sehen (vgl. Schwerdtfeger, 1989, 24).

Die Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens ergänzt das Hörverstehen durch das Sehverstehen. Paralinguistische Handlungsmerkmale werden sichtbar, landeskundliche Elemente werden einseh- und verstehbar, Bilder können Zusatzinformationen liefern, visuelle Marker dienen als Erinnerungshilfen, Lernen wird einsichtiger und motivierender. Durch diese Vielzahl an Funktionen des Hör-Seh-Verstehens weist Thaler (2007,12) auf die gezielte Schulung des Hör-Seh-Verstehens hin. Dieses kann mittels Filmen und Computerspielen geschult und verbessert werden. Beim Spielen von

(fremdsprachlichen) Computerspielen wird somit die Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens trainiert (vgl. Niehoff, 2003, 64f).

3.3.3. Leseverstehen

In diesem Abschnitt geht es um das Leseverstehen und die Prozesse, die dabei im Kopf der Lernenden stattfinden. Wie bereits erwähnt, können *self-access center* genutzt werden, um die Lesekompetenz zu trainieren. Das Lesen ist eine der Fertigkeiten, die zum Erlernen einer Fremdsprache notwendig ist. Darüber hinaus stellt diese Kompetenz eine Basis für Lern- und Verstehensprozesse dar (vgl. Henseler-Surkamp, 2010, 87).

Beim Lesen werden zwei Verarbeitungstypen aktiv: ein automatischer, schneller, einfacher, der zu keinen Kapazitätseinschränkungen führt und ein bewusster, langsamer, der viel Aufmerksamkeit und Anstrengung erfordert (vgl. Lutjeharms, 2010, 977).

Der Leseprozess ist mit dem „Interaktionsmodell“ von Hudson (2007, 32ff) zu erklären. Beim Lesen wird ständig versucht, Bedeutung zu konstruieren. Dies geschieht zum einen datengeleitet durch die Dekodierung von Wörtern, Sätzen und Textstrukturen (*bottom-up*-Prozesse) und zum anderen durch jede Lektüre, die von der Hypothesen- und Inferenzbildung (*top-down*-Prozesse) abhängig ist. Bei den *top-down*-Prozessen wird auf kognitive, kulturell geprägte Schemata zurückgegriffen. Diese bestehen aufgrund von Erfahrungen oder dem Weltwissen (vgl. Henseler-Surkamp, 2010, 87f).

Probleme beim Lesen in einer Fremdsprache entstehen, wenn für Wörter oder Morpheme noch keine mentalen Repräsentationen im Gedächtnislexikon vorhanden sind (vgl. Lutjeharms, 2010, 979). Je öfter gelesen wird, desto mehr verbessert sich die Dekodierungsfähigkeit, da der Zugriff auf Wörter und syntaktische Auslöser durch Wiederholung erleichtert wird (ebd., 981).

Neben kognitiven Faktoren spielen auch emotionale eine Rolle. Kann der/die Lesende das Dargestellte mit der eignen Lebenswelt in Beziehung setzen, dann bleibt dieses eher in Erinnerung (vgl. Henseler-Surkamp, 2010, 87f).

3.4. Forschungsstand

Da es in dieser Arbeit um die Aspekte *Serious Games* und selbstständiges Lernen mit digitalen Spielen geht, wurden ähnliche Studien zu beiden Bereichen gesucht. Es wurden unter anderem auch Studien herangezogen, die sich mit *E-Learning* und Lernen mit Multimedia beschäftigen, da es Ähnlichkeiten gibt, weshalb Erkenntnisse daraus auch auf den Einsatz mit *Serious Games* übertragen werden können.

Zum Einsatz von Computerspielen zum Lernen (im Unterricht) gibt es unterschiedliche Studien. Im Bereich des *E-Learnings* sind unter anderem Veröffentlichungen von Heidenreich (2009) zu nennen. Sie hat sich mit E-Learning im Zusammenhang einer Selbstlernkompetenz beschäftigt und kam zu dem Schluss, dass die Lernenden individuelle Unterstützung innerhalb von Lernaktivitäten im E-Learning wünschen. Hierzu zählen Aspekte des Feedbacks, eines klaren Überblickes oder Hilfe bei der Programmnutzung. Orientierungspunkte sind daher wünschenswert (vgl. Heidenreich, 2009, S. 307f). Obwohl *Serious Games* und E-Learning nicht das gleiche sind, lassen sich Überschneidungen und interessante Aspekte für den Forschungskontext dieser Arbeit ableiten.

Desweiteren interessant sind die Ergebnisse einer Studie von Niehoff, die sich mit Multimedia und Fremdsprachenlernen beschäftigt hat. Genauer hat sie sich damit beschäftigt, welche Anforderungen sich an das Fremdsprachenlernen mit Multimedia aus Sicht der NutzerInnen bestimmen lassen (vgl. Niehoff, 2003, 11). Diese Auseinandersetzung kann als Antwort auf die Studie der Initiative D21¹ gesehen werden, die zeigt, dass in der Diskussion um den Einsatz computergestützten Lehrens und

¹ <http://initiatived21.de/>

Lernens in Deutschland die technischen Aspekte zu stark im Mittelpunkt stehen. Niehoff untersuchte daher interne und externe Faktoren der Lernenden zur Verbesserung der Angebote zum Fremdsprachenlernen (ebd., 196). Es zeigte sich unter anderem, dass die Fremdsprachenlernenden beim computergestützten Lernen keinen Kurs wünschten, sondern ein Lernangebot, das auf ihre spezifischen Bedürfnisse und Interessen ausgerichtet ist. Hierzu zählen die individuelle Ergebnissicherung oder Angebote der Semantisierung um fehlenden Wortschatz auszugleichen (ebd., 202). Weitere wichtige Punkte sind Möglichkeiten zur Selbstkontrolle, die Integration der verschiedenen Fertigkeiten und unterschiedliche Übungen. Transparenz und Information sind ebenfalls wichtig, um einen Überblick und Zielsetzungen zu schaffen (ebd., 203).

Im englischsprachigen Bereich lässt sich Forschung zum Thema *adventure video games* und Fremdsprachenlernen bei Chen & Yang (2013) finden. Wie bereits vorangehende Studien haben sich die beiden mit den positiven Effekten von Videospielen beim Lernen einer Fremdsprache beschäftigt. Speziell haben sie sich das Spiel „Bone“ angeschaut. Untersucht wurde dies bei japanischen Collage-StudentInnen. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass sich das Spielen positiv auf die Bereiche „Hörverstehen“, „Leseverstehen“, „Vokabellernen“ und „Motivation“ ausgewirkt haben (vgl. Chen/Yang, 2013, 129).

Wichtige Momente, die eine Rolle dabei spielten, waren das Design, die Geschichte des Spieles, der Schwierigkeitsgrad und die Schnelligkeit der Dialoge bzw. der Untertitel. Die ersten drei Punkte waren im Spiel angemessen und wurden als motivationsfördernd beschrieben. Die Unkontrollierbarkeit der Schnelligkeit wurde weniger positiv aufgenommen (ebd., 139). Da Lernen mit Spielen anders stattfindet als mit Büchern, plädieren die Autoren dafür, dass in diese Richtung mehr geforscht werden müsse (ebd., 130).

Serious Games werden aktuell in unterschiedlichen Kontexten im Zusammenhang mit ihren positiven Potenzialen diskutiert. Es sind allerdings hauptsächlich empirische Befunde zur Anwendung dieser Spiele vorhanden. Eine umfassende Grundlagen- und Wirksamkeitsforschung fehlt (vgl. Lampert/Schwinge/ Tolks, 2009, 1).

Allerdings lässt sich eine Tendenz nach Zunahme von Forschungsprojekten, Veranstaltungen sowie Veröffentlichungen zu dem Thema beobachten. Zum Beispiel haben sich ForscherInnen der FH Köln mit dem Spiel „Bauboss“ beschäftigt. In ihrem Forschungsprojekt fanden sie heraus, dass es die Ausbildungsfähigkeit von Jugendlichen stärken kann und berufsspezifische Qualifikationen fördert (vgl. Lmz, o.J.).

Ein besonders gut evaluiertes *Serious Game* ist im Gesundheitsbereich zu finden: Re-Mission ist ein Spiel, dass für Krebspatienten konzipiert wurde. Ziel des Spiels ist es, das Verhalten und die Einstellung der jungen Patienten bezüglich ihrer Erkrankung positiv zu beeinflussen (ebd.). Nach den Spieleinheiten wurde eine Steigerung des krankheitsrelevanten Wissens und der krebsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung festgestellt (vgl. Lampert/Schwinge/Tolks, 2009, 12).

Im Bereich Fremdsprachen ist das deutsch-französische Projekt Eveil-3D zu nennen, in dem sich ein Forschungsteam aus Sprachdidaktikern, Linguisten und Ingenieuren mit einem Spiel in einer virtuellen Realität beschäftigt. SpielerInnen können die Umgebung so erkunden, als wären sie tatsächlich im Ausland (vgl. Stampfl, 2014).

Aktueller zum Thema *Serious Games* und Fremdsprachenlernen ist die Diplomarbeit von Karin Fellner (2018) anzuführen. Sie beschäftigte sich mit der Relevanz von *Serious Games* für erwachsene DaZ - LernerInnen. Dabei zeigte sich, dass der Einsatz der Spiele sehr positiv bewertet wurde und auch verstärkt gewünscht wurde. Wichtig sind Elemente wie eine klare Strukturierung, Grafikaspekte, die Länge des Spieles, eine spannende Storyline, authentische Inhalte sowie eine einfache Spielsteuerung. In Bezug auf den Schwierigkeitsgrad arbeitet sie heraus, dass die Lernenden zwar einen dem Sprachniveau angepassten Wortschatz wünschen, aber die Sprechgeschwindigkeit im Spiel nicht unnatürlich langsam sein soll (vgl. Fellner, 2018).

3.5. Forschungslücke

Da nach langer Recherche keine Studie zum DaF-Lernen von Jugendlichen mit *Serious Games* zu finden war, sondern nur zum DaZ-Lernen Erwachsener, und auch in anderen Fachbereichen, wo *Serious Games* eingesetzt werden, kaum Grundlagen- und Wirksamkeitsforschung vorhanden ist, sollen in dieser Arbeit die Wahrnehmungen jugendlicher DaF-LernerInnen mit theoretischen Annahmen über *Serious Games* verknüpft werden.

Zu dem besagten Spiel „Lernabenteuer Deutsch - Ein rätselhafter Auftrag“ gibt es keine öffentlich zugängliche Evaluation, weshalb es spannend ist, anhand von qualitativen Interviews Erfahrungsberichte zu bekommen.

Obwohl das Spiel für die Niveaustufe B1 konzipiert ist, konnte den Umständen entsprechend nur mit einer Gruppe der Niveaustufe A2 gearbeitet werden. Diese Tatsache kann jedoch andere Blickwinkel auf die Forschungsfrage eröffnen.

3.6. Das Spiel „Lernabenteuer Deutsch- Ein rätselhafter Auftrag“

Bei dem zu untersuchenden Spiel handelt es sich um ein Abenteuerspiel zum Deutschlernen ab dem Niveau B1. Es kann am Android Smartphone, am iPhone, am iPad und am Android Tablet gespielt werden und ist kostenfrei. Während des Forschungsvorhabens stellte sich heraus, dass das Spiel auf der neusten Version des Betriebssystems IOS nicht spielbar war. Seit 2013 wurde kein Update mehr durchgeführt. Deswegen ist anzunehmen, dass in absehbarer Zeit keine neue Version des Spieles für iPhones und iPads verfügbar sein wird.

In dem Spiel wird die Rolle einer jungen Detektivin eingenommen, es handelt sich daher um ein Spiel des Genre *adventure game*. Der Inhalt des Spieles wird unter anderem auf der Webseite des Goethe Instituts beschrieben:

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)

In der Beschreibung steht, dass Lerninhalte in diesem *Serious Game* so verpackt sind, dass sie angewendet werden müssen, um einen Spielerfolg zu haben. Es wird unter anderem wichtiger Wortschatz für Deutsch im Beruf gelernt, wie zu

- Bewerbung;
- Vorstellungsgesprächen;
- Terminabsprachen;
- Kommunikation am Arbeitsplatz;
- Interkultureller Kommunikation und Verhalten am Arbeitsplatz;
- Wortschatz und Hörverstehen zum Thema Deutsch für den Beruf.

Hier ist der Punkt der „interkulturellen Kommunikation“ zu hinterfragen, da es sich um ein veraltetes und zu kritisierendes Konzept der Landeskunde handelt. Die damals formulierten ABCD Thesen beschreiben die Aufgabe der Landeskunde darin, dass nicht Informationen, sondern die Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen stehen sollen (vgl. ABCD Thesen, 1990, 60f). Das Konzept, das hinter Begriffen „interkulturelle Handlungskompetenz“ oder „Interkulturelle Kommunikation“ steckt, geht davon aus, dass kommunikative Alltagssituationen in der Fremdsprache nicht nur sprachlich, sondern auch kulturell angemessen, störungsfrei und erfolgreich zu bewältigen seien. Dass auch nicht fremdsprachliche Kommunikation nicht immer problemlos abläuft, wird hier genauso wenig reflektiert, wie die Frage danach, was erfolgreiche Kommunikation ist (vgl. Altmayer, o.J., 47).

Es wird zudem davon ausgegangen, dass es zur Begegnung unterschiedlicher „Kulturen“ kommt. Ein homogenisierendes, essentialistisches Bild von Kultur wird dadurch implizit erzeugt. Kultur wird als reale nach außen klar abgrenzbare, meist national ethnisch definierte Gruppe von Menschen, die objektiv bestimmte Gemeinsamkeiten des Verhaltens, Wahrnehmens, Denkens und Fühlen aufweist, definiert. Homogene Nationalkulturen hat es allerdings noch nie gegeben und zu Zeiten der Globalisierung und des weltweiten Kulturaustausches erscheint das Bild klar abgrenzbarer Gruppen eher unwirklich. Das Kulturkonzept arbeitet zudem mit Verallgemeinerungen und

Pauschalisierungen. Somit wird pauschalisierendes und stereotypisierendes Denken unterstützt. Dies sollte u.a. nach Altmayer in Frage gestellt werden (ebd., 48). Insofern sollte dieser Aspekt des Spieles reflektiert werden, da es im Spiel eine Situation gibt, in der „interkulturelle Kommunikation“ stattfindet. Da die Lernenden in dieser Forschung nicht bis zu dieser Situation im Spiel kamen, konnte keine Reflexion dazu erfolgen. Aber für die zukünftige Beschäftigung ist dies im Auge zu behalten.

In der Beschreibung steht, dass es für Lernende nichtdeutscher Muttersprache ist, aber auch als Fördermaßnahme für Menschen mit Lese- und Rechtschreibschwäche dienen kann (Itunes Apple). Hilfreich sind hier die deutschen Untertitel, die eingestellt werden können und die Zusammenfassungen, die Anhaltspunkte geben können.

Die Bereitstellung vieler Hörtexte und Lesetexte ermöglicht autonomes Lernen (vgl. Faistauer, 2010, 967). So kann mit dem Spiel ebenfalls autonomes Lernen gefördert werden, da selbst entschieden werden kann, wie viel gehört und gelesen wird und es keine notwendigen KommunikationspartnerInnen erfordert.

In dem Spiel gibt es verschiedene Aufgaben, die als Minispiele/Rätsel konzipiert sind. Vor allem Dialoge mit Zeitvorgaben sollen natürlichen, realen Kommunikationssituationen nachempfunden sein. Es muss in vorgegebener Zeit die möglichst passende Antwort angeklickt werden, um das Gespräch erfolgreich fortsetzen zu können. Gelingt es, erscheint ein grünes Plus, misslingt es, dann ein rotes Minus (siehe Abb.3).



Abb. 3: „Kommunikationssituation im Spiel“ (Goethe Institut)

Andere Übungen sind dem Einsetzen der fehlenden Wörter oder der Sätze oder dem Finden der Lösung aus dem Kontextverständnis gewidmet. In einer Übung müssen alle Informationen der unterschiedlichen Terminkalender erfasst und abgeglichen werden, um zu sehen, welche Person kein Alibi hat. Es handelt sich daher meistens um Aufgaben, in denen das Kontextverständnis aktiviert werden muss oder neuer Wortschatz wichtig ist (siehe Abb. 4).



Abb. 4: „Terminkalender im Spiel“ (Google Play)

Das Spiel bietet somit viele verschiedene Übungsformate und verpackt Lerninhalte in eine spannende Detektivgeschichte. Es gibt einige Dialogsituationen, die auf reale Kommunikationssituationen vorbereiten sollen. Es gibt auch Potentiale für das individuelle Lernen, da der Spiel- und somit der Lernfortschritt selbst bestimmt wird. Zum Beispiel kann das Lesen trainiert werden, wenn die Untertitel eingeschaltet sind.

Im folgenden Kapitel wird nun untersucht, wie das Spiel von jugendlichen DaF-Lernenden angenommen wird.

4. Empirische Studie

4.1. Forschungsfrage und Annahmen

Diese Arbeit beschäftigt sich mit folgender Forschungsfrage:

„Wie werden ‚Serious Games‘ von Jugendlichen zum Erlernen der Fremdsprache Deutsch wahrgenommen?“

In Anlehnung an die Forschungsfrage ergaben sich folgende Annahmen:

A1: „Jugendliche nehmen *Serious Games* als gute Ergänzung zum im Kurs vermittelten Fremdsprachenunterricht wahr.“

Dies stützt sich auf die allgemeine Annahme, dass Jugendliche gerne Computerspiele spielen, weil sie unter anderem damit groß geworden sind.

A2: „Jugendliche unterstützen sich bei Schwierigkeiten während des Spielens gegenseitig.“

Diese Annahme lässt sich ebenfalls von allgemeinen Beobachtungen ableiten, in denen Computerspielen oder die Nutzung des Smartphones, keinesfalls eine Soloaktivität darstellt, sondern in einem sozialen Kontext stattfindet.

A3: „Nicht alle Jugendlichen kommen mit dem Spiel zurecht.“

Da die Untersuchungsgruppe die Niveaustufe A2 umfasst und das Spiel, laut Beschreibung, ab B1 zu spielen ist, wird der Schwierigkeitsgrad für manche Lernenden eventuell zu hoch sein.

A4: „Eine Einbindung in den Fremdsprachenunterricht und die Hilfe von Lehrpersonen kann sich förderlich auf die Bewältigung des Spieles auswirken.“

Dieser Gedanke stützt sich darauf, dass bereits in ähnlichen Studien die Unterstützung bei multimedialen Einsätzen gewünscht wurde und auch in einer technischen Autonomieperspektive eine Person, die Strategien und Unterstützung zu Beginn weitergibt, vorkommt. Zudem kann angenommen werden, dass nicht in jedem Haushalt

die Fremdsprache beherrscht wird und daher diese Unterstützung bei Schwierigkeiten während des Spieles nicht immer gegeben ist.

4.2. Forschungsdesign

Da die subjektiven Interessen Ausgangspunkt und Ziel dieser Untersuchung sein sollten, wurde ein qualitatives Vorgehen gewählt. Die qualitative Sozialforschung hat sich als alternative wissenschaftliche empirische Forschung entwickelt. Sie ist nicht eindeutig und homogen definierbar, sondern vielmehr eine Mischung aus zahlreichen verschiedenen methodischen, methodologischen und wissenschaftstheoretischen Ansätzen (vgl. Hintermeier, 1994, 13).

Qualitative Methoden folgen nach Wilson (1982) dem „interpretativen Paradigma“ in Abgrenzung zum „normativen Paradigma“. Während beim normativen Wirklichkeitsverständnis davon die Rede ist, dass das soziale Leben vergleichbar, messbar und vorhersagbar ist (ebd.), geht die Position des interpretativen Paradigmas davon aus, dass soziale Wirklichkeit interpretativ konstruierte Realität ist. Der Mensch selbst bestimmt somit die Konstitution gesellschaftlicher Wirklichkeit (vgl. Witzel, 1982, 12).

Grundsätze qualitativer Forschung können in dem Zusammenhang Subjektbezogenheit, Betonung der Deskription und Interpretation, Untersuchung in der natürlichen, alltäglichen Umgebung (nicht im Labor) und die Auffassung, dass Generalisierung ein Verallgemeinerungsprozess ist, sein (vgl. Mayring, 2016, 19).

Um die Ansichten und Interessen der Subjekte zu erforschen, wurde das problemzentrierte Interview nach Witzel als Erhebungsmethode gewählt. Das problemzentrierte Interview beinhaltet Formen des Erzählens und es soll zudem eine möglichst natürliche Atmosphäre geschaffen werden. Da es auch um individuelle Spiel- und Lernerfahrungen geht, bieten offenere Fragen Anlass Aspekte preiszugeben, die mit den Leitfragen eventuell nicht erfragt werden können. Zudem handelt es sich bei der Zielgruppe um Jugendliche, die noch wenig Erfahrung mit Interviews haben. Dies kann eine verunsichernde Situation darstellen, weshalb ein natürlicher Rahmen von Vorteil sein kann.

Für die Analyse der Daten wurde die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt, da einerseits durch die deduktive Kategorienbildung bisherige Theorien herangetragen werden können und andererseits durch die induktive Bildung, neue Erkenntnisse entstehen können, die die bisherigen erweitern können.

Um einen guten Überblick über das Forschungsvorhaben zu haben wurde folgende Grafik erstellt. Hier werden die verschiedenen Aspekte des Forschungsdesigns und deren Abfolge zusammengefasst. Der Stau symbolisiert die anfänglichen Schwierigkeiten und das Gefühl, dass alles sehr langsam voranging. Weiter unten löst sich dieser Stau auf und es ging zügiger Richtung „Ziel“. Die Ergebnisse ordnen sich dann zu bestehenden Erkenntnissen ein (Parklücke) (siehe Abb. 5).

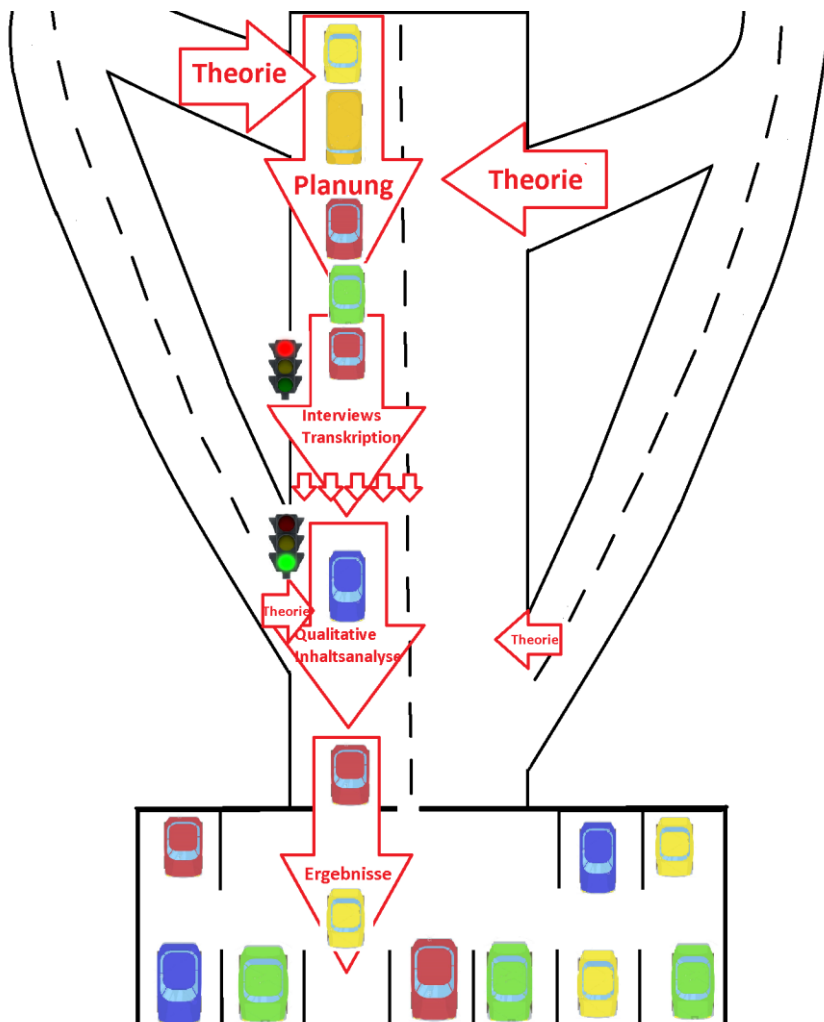


Abb. 5: „Forschungsprozess der Masterarbeit“

4.3. Gütekriterien

Während es in der quantitativen Forschung drei zentrale Gütekriterien gibt (Objektivität, Reliabilität und Validität), ist es in der qualitativen Forschung nicht möglich diesen Anforderungen gerecht zu werden.

Die Validität bzw. die Gültigkeit besteht, wenn etwas erfasst wird, was auch erfasst werden soll. Um das zu erreichen, muss eine Untersuchung alternative oder ähnliche Gegenstände oder Messinstrumente abgrenzen (vgl. Mayring, 2016, 141).

Mit Reliabilität ist die Genauigkeit gemeint, mit der der Gegenstand gemessen wurde. In bestimmten Forschungsvorhaben ist es möglich die gleiche Untersuchung am selben Gegenstand erneut durchzuführen und zu ähnlichen Ergebnissen zu kommen. In qualitativ orientierter Forschung funktioniert dies weniger gut, da bereits durch Eingriffe des/der Forschers/Forscherin, sich der Gegenstand verändert und dadurch, dass Zeit vergeht, verändern sich auch ständig situative Bedingungen, da sie einem sozialen Wandel unterliegen (ebd., 141f).

Aguado spricht von einer Illusion, wenn in qualitativen Vorgehen „Objektivität“ herrschen soll. Die Hypothesenbildung und andere Aspekte sind stets subjektiv motiviert. Daher empfiehlt es sich eher von der „Intersubjektivität“, der „Nachvollziehbarkeit, zu sprechen. Es soll ersichtlich sein, welches Erkenntnisinteresse, welche Fragestellung, welches methodische Vorgehen vorliegt und warum? Zudem wird gezeigt, wie die Analyse und Interpretation der Daten von statten gegangen ist (vgl. Aguado, 2000, 121f).

Ein weiteres Gütekriterium, die „Generalisierbarkeit“, ist zwar auch eher im quantitativen Bereich anzusiedeln (denn Einflussfaktoren und Bedingungen sind in anderen Kontexten oft nicht die gleichen), kann aber durch die Angabe von Informationen unter bestimmten Gesichtspunkten, vergleichbar gemacht werden (ebd.,122).

Desweiteren ist bei der Darstellung der Ergebnisse wichtig, dass Hinweise auf Überlegungen, Entscheidungen und Kompromisse enthalten sind, die während der Planung etc. entstanden sind. Diese Offenlegung dient auch der Selbstreflexion. Dies kann

bei der Aushandlung zwischen mehreren beteiligten Personen vor und während des Forschungsprozesses hilfreich sein. Oft gibt es auch eine „Forschungsvereinbarung“ (ebd., 128). Mayring leitet sechs übergreifende Kriterien aus verschiedenen Überlegungen qualitativer Forschung ab (vgl. Mayring, 2016, 144):

1. Verfahrensdokumentation: Bei qualitativen Vorgehen ist es wichtig, dass der ganze Forschungsprozess detailliert dokumentiert wird und für andere nachvollziehbar ist (vgl. Kirk/Miller, 1986, 13). Dazu gehören die Offenlegung des Vorverständnisses, die Vorstellung der Analyseinstrumente und die Beschreibung der Durchführung und Datenauswertung (vgl. Mayring, 2016, 144).
2. Argumentative Interpretationsabsicherung: Um Interpretationen nachvollziehen zu können, müssen diese argumentativ begründet werden (vgl. Hirsch, 1967, 165). Der erste Schritt ist es, das Vorverständnis der Interpretationen zu betrachten. Zudem müssen Interpretationen schlüssig und klar. Um Deutungen überprüfen zu können, empfiehlt es sich, Alternativen anzuschauen (ebd., 292).
3. Regelgeleitetheit: Auch wenn qualitative Forschung gegenüber dem Gegenstand offen gehalten werden soll, muss sie zwecks Systematik bestimmten Regeln folgen. Dafür werden Analyseschritte vorher festgelegt, das Material sinnvoll unterteilt und die Analyse systematisch durchgeführt (ebd.,145f).
4. Nähe zum Gegenstand: Um möglichst nahe an der Alltagswelt der beforschten Subjekte anzuknüpfen, geht man ins „Feld“. Es ist zudem wichtig, eine Interessensübereinstimmung mit den Beforschten zu erreichen (ebd.,146).
5. Kommunikative Validierung: Das meint, dass Ergebnisse überprüft werden, indem sie den Beforschten vorgelegt werden bzw. mit diesen diskutiert werden (vgl. Klüver, 1979 zit. n. Mayring, 2016, 147).

6. Triangulation: Um die Qualität der Forschung zu erhöhen, können mehrere Analyseinstrumente einander ergänzen (vgl. Denzin, 1978, 91). Verschiedene Datenquellen, Interpretationen, Theorieansätze oder Methoden können herangezogen werden, um unterschiedliche Lösungen zu finden und zu vergleichen und Stärken und Schwächen aufzuzeigen (vgl. Mayring, 2016, 147f).

4.4. Durchführung

In diesem Abschnitt werden die Schritte Datenerhebung, -aufbereitung, -analyse beschrieben und deren Begründung erläutert. Außerdem wird im Punkt Methodenreflexion darüber reflektiert, was an den gewählten Methoden gut war oder weniger erfolgreich war. Zudem wird auf die Zielgruppe eingegangen.

4.4.1. Datenerhebung

Zur Datenerhebung wurde die Methode der Befragung gewählt, genauer die des problemzentrierten Interviews, um möglichst tiefe Einblicke zu bekommen. In diesem Abschnitt wird zuerst auf die Methode der Befragung im Allgemeinen eingegangen, um dann spezifischer auf das problemzentrierte Interview Bezug zu nehmen.

Befragung

Die Methode der Befragung kann sowohl mündliche als auch schriftliche Vorgangsweisen umfassen. Schriftliche Formen sind zum Beispiel Fragebögen. Interviews zählen zu den mündlichen. Interviews haben den Vorteil, dass eine mündliche Befragungssituation für viele Menschen einfacher ist und der/die Befragte sich intensiver mit den Fragen auseinander setzen kann, da mehr Zeit zur Verfügung steht und bei Unklarheiten nachgefragt werden kann. Es gibt Einzelinterviews oder Gruppeninterviews. Beides ist bei der Transkription im Vergleich zu schriftlichen Befragungen mit sehr viel Zeitaufwand verbunden (vgl. Riemer, 2016, 155f). Interviews werden verwendet, wenn subjektive Sichtweisen von Interesse sind. Erfahrungen und Bedeutungen sollen zugänglich werden.

Nach Daase et al (2014) folgen Interviews vier Prinzipien:

- Kommunikation
- Offenheit (Offener Äußerungsraum der Interviewten)
- Differenz und Fremdheitsannahme (Die von der Forscherperson angenommene Normalität darf nicht auf die Erzählperson übertragen werden und Differenz wird anerkannt)
- Reflexivität (Der eigene Part wird im situativen Verstehensprozess und in der Analyse des Textes reflektiert) (110)

Problemzentriertes Interview

Für die Bearbeitung der Forschungsfrage wurde auf Einzelinterviews zurückgegriffen anstatt auf Gruppendiskussionen, da der Aufwand geringer ist und so individueller auf die Lernenden eingegangen werden kann. Genauer wurde für die Erhebung die Methode des problemzentrierten Interviews gewählt, um anhand vorgefertigter Fragen und Impulse das Interview genauer zu strukturieren und zu vermeiden, dass es vom eigentlichen Thema abweicht.

Die Methode des problemzentrierten Interviews wurde von Witzel entwickelt und ist eine Methodenkombination aus Interview, biographischer Methode, Gruppendiskussion und Fallanalyse (vgl. Witzel, 1982). Problemzentrierte Interviews sind offene, teilstrukturierte Befragungen. Die Befragten können möglichst frei zu Wort kommen, es wird allerdings immer wieder zur Problemstellung zurück gekehrt (vgl. Hölzl, 1994, 63).

Zentrale Grundgedanken sind die Problemzentrierung, die Gegenstandsorientierung und die Prozessorientierung. Mit Problemzentrierung ist ein „objektiv“ vorhandener Problembereich gemeint, der zwar für die Befragten relevant ist, aber nicht die Probleme der Befragten meint. Die Gegenstandsorientierung betont, dass es sich beim Interview um kein vorgefertigtes Instrument handelt, sondern dass es dem jeweiligen Gegenstand angepasst werden muss. Prozessorientiert ist die Methode, da die gewonnenen Daten schrittweise gewonnen und interpretiert werden (vgl. Witzel, 1982, 72).

Die Instrumente des problemzentrierten Interviews sind:

- Kurzfragebogen
- Leitfaden
- Tonaufzeichnung
- Postskriptum (Eindrücke aus der Kommunikation, über die Interviewpartnerin, die Situation, das eigene Verhalten, die Fragen etc. notieren.) (Witzel, 2000, 4).

Im Kurzfragebogen wurden Daten, wie das Alter, die Herkunft, die Sprachkenntnisse der deutschen Sprache und andere Fremdsprachen der ProbandInnen, abgefragt. Vor der Durchführung des Interviews wurde der Leitfaden erstellt. Die Fragen des Leitfadens orientieren sich an der zuvor ausgearbeiteten Theorie und dem Erkenntnisinteresse über die Wahrnehmung von Selbstlernumgebungen, speziell dem Spiel. Die Gestaltung des Interviews sieht im Allgemeinen folgendermaßen aus:

- Vorformulierte Einleitungsfrage
- Verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien:
 - (Zurückspiegeln, Verständnisfragen, Konfrontation bei Ungereimtheiten)
- Ad-hoc-Fragen (ebd., 6)

Die Einstiegsfrage wurde allgemein gehalten, um in die Thematik einzuführen: „War das Spiel das erste Lernspiel, das du am Handy gespielt hast?“ Nach dem Einstieg wurden Fragen formuliert, die sich auf die theoretischen Konzepte: Motivation, Emotionen, Persönliche Relevanz, Lernumgebung, Lernstrategien, Informelles und implizites Lernen, Selbstwirksamkeit, Autonomie, Virtuelle Realität, Interaktion und die Fertigkeiten „Hörsehverstehen“ und „Lesen“, beziehen sollten. Zur Erinnerung wurden auch drei Bilder aus Spielsituationen herangezogen. Diese Bilder sollten vor allem die angewendeten Strategien noch einmal vor Augen führen.

Um nach der Besonderheit des impliziten Lernens zu fragen, wurden Fragen gestellt, die widerspiegeln sollten, ob eine Sprache leichter in Spielen und Filmen gelernt wird oder durch Lehrbücher und im Unterricht. Um Aspekte von Autonomie zu fassen, wurden Fragen nach Lernstrategien und der Erfahrung, alleine zu lernen, gestellt. Alle Fragen sind im Leitfaden ersichtlich (siehe Tabellen 1, 2).

Bei Verständnisschwierigkeiten oder anderen Ungereimtheiten wurden die Fragen umgeformt oder zusätzliche Informationen gegeben. Zudem wurden wichtige Begriffe in die slowakische Sprache übersetzt und auf einem Blatt zur Verfügung gestellt.

Theoretisches Konzept	Frage	Unteraspekte
(Einstieg) Interesse, Vorwissen	War das Spiel, das erste Lernspiel, das du am Handy zum Sprachenlernen gespielt hast oder hast du schon Erfahrungen gemacht?	
Motivation, Emotionen	Hat dir das Spiel gefallen? Wenn ja warum/wenn nein warum nicht?	
	Wie fandest du die Geschichte?	
	Warst du motiviert beim Spielen?	
Flow Erleben	Hat dich das Spiel „gefangen“? Und wolltest du auch nach der Stunde weiterspielen?	
Negative Emotionen	Gab es Stellen, an denen du aufhören wolltest, warum? Oder hast du auch aufgehört bzw. eine Pause gemacht?	Rätsel?
	Wie war das für dich?	
Persönliche Relevanz	Findest du die Themen und Inhalte für dich wichtig? Job, Bewerbung etc.	
	Konntest du dich mit den Charakteren identifizieren?	
Lernumgebung	Wie hast du das Spiel gespielt? Alleine? Zu zweit?	Sozialform, Dauer
Lernstrategien	Hattest du Hilfsmittel, wenn ja welche?	
	Wie bist du mit schwierigen Situationen umgegangen?	Vokabeln aufschreiben, Fragen stellen?
	Wie waren diese Situationen für dich? Wie hast du sie gelöst?	Probieren? Oder System?
		
		

Tab. 1: „Interviewleitfaden Teil 1“

Informelles, implizites Lernen	Lernst du leichter im Spiel die Sprache oder anders?	
Selbstwirksamkeit	Konntest du beim Spielen mehr Vokabeln lernen als sonst? Wenn ja, wie fandest du das?	
Autonomie /Offenheit	Wenn du wählen könntest, zwischen dem Kursbuch und dem Spiel, was würdest du zum Lernen nehmen?	
	Würdest du das Spiel zuhause auch spielen?	
	Findest du es gut, alleine zu lernen?	
	Was ist besser oder weniger gut, beim alleine Lernen?	
	Findest du es gut, alle Hilfsmittel selbst wählen zu können?	
Virtuelle Realität/ Kommunikation/ Interaktion	 Wie fandest du die Gesprächssituationen? Wie fandest du die Zeitvorgaben?	
	Meinst du, dass das eine gute Möglichkeit/Übung ist, sich auf Gespräche vorzubereiten?	
	Denkst du, du konntest Einblicke in die Kommunikation mit deutschsprachigen GesprächspartnerInnen bekommen?	
Fertigkeit HSV	In einer Einheit habt ihr das Spiel ohne Ton gespielt. Hat es dir besser mit oder ohne Ton gefallen? Warum?	
Fertigkeit Lesen	Wie fandest du die Untertitel und die schriftlichen Zusammenfassungen des Spieles?	
(Abschluss) Erfahrung	Würdest du das Spiel wieder spielen oder anderen empfehlen? Warum?	
	Möchtest du noch irgendetwas dazu sagen?	

Tabelle 2: „Interviewleitfaden Teil 2“

Eine einzuwendende Kritik am problemzentrierten Interview ist, dass das Prinzip der Offenheit teilweise eingeschränkt wird, da der Forschungsgegenstand bereits vorstrukturiert ist. So werden latente Inhalte weniger sichtbar (vgl. Lueger, 1992 zit. n. Hölzl, 1994, 67). Der Vorteil eines problemzentrierten Interviews ist, dass es einer relativ natürlichen Gesprächssituation gleicht. Allerdings steht der/die Forschende immer vor der Wahl, das Gespräch offen zu gestalten und die Befragten erzählen zu lassen oder dem Eingreifen, was auch den Abbruch interessanter Aspekte mit sich führen kann (vgl. Hölzl, 1994, 67).

4.4.2. Datenaufbereitung

Nach dem Interview gibt es mehrere Möglichkeiten, um mit dem Audiomaterial zu arbeiten. Bei der Transkription wird gesprochene Sprache in eine schriftliche Fassung gebracht. Dabei können Unterstreichungen vorgenommen, Randnotizen hinzugefügt und Textstellen verglichen werden. Einzelne Aussagen können in ihrem Kontext betrachtet werden und Anlass für ausführliche Interpretationen sein. Es gibt verschiedene Möglichkeiten der Transkription. Eine mögliche Variante ist die des internationalen phonetischen Alphabets (IPA) (vgl. Mayring, 2016, 89). Da in dieser Arbeit weniger auf sprachliche Aspekte eingegangen wird, empfiehlt sich diese aufwendige Art der Transkription nicht. Bei der literarischen Umschrift werden auch Dialekte etc. mit dem gebräuchlichen Alphabet wiedergegeben. (ebd.)

Am lesbarsten ist die Übertragung in normales Schriftdeutsch. Dialekte werden umgeformt, Satzbaufehler behoben etc. Dies macht bei inhaltlichen Aspekten Sinn (ebd., 91). In dieser Arbeit zählen zwar die inhaltlichen Aspekte und weniger die sprachlichen, trotzdem wird die literarische Umschrift verwendet, da das Sprachniveau bei A2 (dem GER entsprechend) besteht und dies Fehler jeglicher Art impliziert. Diese zu glätten und in normales Schriftdeutsch zu übertragen, würde einen Mehraufwand erzeugen und zudem die authentischen Äußerungen verfälschen, welche auch interessante Aspekte mit sich bringen können. Außerdem werden Regeln einer kommentierten Transkription beachtet, welche Sonderzeichen, Pausen und andere Auffälligkeiten mit einbeziehen (ebd., 91f). Dies kann zwar zu Einbußen bei der Lesbarkeit führen, allerdings geben Pausen und Betonungen Auskunft über verborgene Aspekte.

In dieser Arbeit werden Transkriptionen mithilfe des Transkriptionsprogrammes „f4“ erstellt und die Transkriptionsregeln nach Hoffmann-Riem eingehalten (vgl. Uni Marburg, o.J., 61). Die Wahl fiel auf dieses Programm, da es sehr übersichtlich ist und die genauere Bearbeitung des Audiomaterials erlaubt. Es können Zeitmarker gesetzt werden, es gibt die Funktion vor- und zurückspulen und das Tempo kann verändert werden, um die Transkription zu erleichtern. Die Transkriptionsregeln nach Hoffmann-Riem wurden gewählt, da sie einfach und überschaubar sind und das Daten-

material somit nicht unübersichtlich machen. In der folgenden Abbildung sind die Transkriptionsregeln zu sehen (siehe Abb. 4).

Zeichen	Bedeutung
..	kurze Pause
...	mittlere Pause
....	lange Pause
.....	Auslassung
/eh/	Planungspausen
/ehm/	
((Ereignis))	nicht-sprachliche Handlungen, z.B. ((Schweigen))((zeigt auf ein Bild))
((lachend))	Begleiterscheinungen des Sprechens (die Charakterisierung steht vor den entsprechenden Stellen)
((erregt))	
((verärgert))	
<u>sicher</u>	auffällige Betonung, auch Lautstärke
s i c h e r	gedehntes Sprechen
()	unverständlich
(so schrecklich?)	nicht mehr genau verständlich, vermuteter Wortlaut

Abb.6: „Transkriptionsregeln nach Hoffmann-Riem“ (Uni Marburg, o.J., 61).

4.4.3. Datenanalyse

Für die Analyse der Daten wurde die Qualitative Inhaltsanalyse verwendet. Bei dieser Analyse ist die Bildung von Kategorien wichtig. Das gesamte Datenmaterial wird kategorisiert. Im Fokus stehen nicht der Text selbst, sondern die aus dem Text geschlossenen Zusammenhänge zu kommunikativen Absichten. Auch versteckte Absichten können dadurch transparent werden (vgl. Burwitz-Melzer/Steininger, 2016, 258).

Es lassen sich zwei Formen der qualitativen Inhaltsanalyse unterscheiden: deduktive und induktive Verfahren (vgl. Mayring, 2005, 11). Deduktiv meint in diesem Kontext, dass Daten durch vorab gefertigte Kategorien strukturiert und geordnet werden, um theoretische Annahmen an das Material heranzutragen. Bei induktiven Verfahren ist das Material selbst Ausgangspunkt für die Bildung von Kategorien, die dann mit den vorher ausgearbeiteten theoretischen Ansätzen verbunden werden. Beide Vorgehensweisen sind je nach Forschungsgegenstand erfolgsversprechend. Nach Kuckartz kann es auch zur Mischung beider Verfahren kommen, wenn zuerst theoriegeleitet vorgegangen wird und die getroffenen Kategorien, durch empirisches Material

um weitere ergänzt oder modifiziert werden (vgl. Kuckartz, 2012, 69, zit. n. Burwitz-Melzer/Steininger, 2016, 259).

In dieser Arbeit wurden vorab deduktiv Kategorien erstellt, die der Analyse des Datenmaterials dienten. Zwei neue Kategorien wurden danach eröffnet und auch mit den theoretischen Erkenntnissen übereingestimmt.

Eine Möglichkeit der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Zusammenfassung. Das Material wird reduziert, um die wesentlichen Bestandteile heraus zu filtern und alles überschaubar zu machen. Die herausgefilterten Aussagen wurden nummeriert und in der Tabelle eingefügt (vgl. Mayring, 2016, 115). In dieser Arbeit hat es sich als nützlich erwiesen, die wichtigsten Aussagen herauszufiltern, da einige Suggestionsfragen keine erkenntnisreichen Inhalte für eine Inhaltsanalyse lieferten.

Bei der Inhaltsanalyse wird das transkribierte Material Schritt für Schritt analysiert. Die zuvor getroffenen Kategorien geben an, welche Infos aus dem Material gefiltert werden. Sobald eine Textstelle gefunden wird, die zu einer Kategorie passt, wird diese konstruiert. Lassen sich Stellen nicht zuordnen, werden neue Kategorien geschaffen. Überlappungen sind zu vermeiden (ebd., 114 -117).

Für die Zuordnung kann ein Kodierleitfaden nützlich sein. In ihm sind die Definitionen der Kategorie und Ankerbeispiele enthalten. Definiert wird, was genau unter eine Kategorie fällt. Ankerbeispiele sind konkrete Textbeispiele, bzw. Prototypen, die unter eine bestimmte Kategorie fallen. Die Kodierregeln dienen einer eindeutigen Zuordnung (ebd., 117-120). In folgendem Beispiel werden die Kategorien mit Ankerbeispielen und Kodierregeln versehen. (siehe Tab. 3)

Kategorie	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Positive Erlebnisse	"I wanted to know, what like the ending is."	Aussagen zu Motivation und Interesse und anderen positiven Aspekten im Spiel.

Tab. 3: „Ankerbeispiele und Kodierregeln“

Erstellt wurden Kategorien bzw. Ausprägungen, die Aspekte der Wahrnehmung von *Serious Games* durch Jugendliche betreffen können. Hier wurden Kategorien wie Motivation, Erfolgserlebnisse, Identifikation, Selbstkontrolle etc. gewählt. Diese sind größtenteils theoriegeleitet entstanden.

Nachdem Kodierregeln für einzelne Kategorien getroffen wurden erfolgt die Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion des Materials. Dies wird in nachfolgender Tabelle ersichtlich (siehe Tab. 4).

Int.	S.	Nr.	Paraphrasierung	Generalisierung	Reduktion (Kategorie)
1	1	1	Ja, ja, das war gut.	Das Spiel war gut.	K1: (Nr.: 1, 2,...) • Gutes Spiel • Interesse am Detektivsein
1	1	2	Ich weiß nicht, es war interessant alles, als Detektiv sein.	Es war interessant als Detektiv.	

Tab. 4: „Beispiel der Qualitativen Inhaltsanalyse“

Die Spalte Paraphrasierung enthält die Textstellen, die zur Analyse gewählt wurden. Im Punkt Generalisierung werden die Textstellen der vorherigen Spalte generalisiert. In dieser Arbeit wurde dieser Punkt zudem in der deutschen Sprache realisiert, um einen besseren, geordneteren Überblick zu bekommen. Bei der Reduktion werden die generalisierten Aussagen auf das Wesentlichste gekürzt und zusammengefasst. In den ersten drei Feldern „Untersuchung (Unt.)“, „Seite (S.)“ und „Nummer (Nr.)“ werden die genauen Abschnitte der durchgeführten Interviews bezeichnet.

4.4.4. Kategorien

Im Folgenden werden die einzelnen Kategorien näher erläutert, die für die qualitative Inhaltsanalyse verwendet wurden. Hierfür wurden die wichtigsten Punkte aus dem Theorieteil herangezogen. Einige Kategorien wurden während der Durchschau des Materials zusätzlich gebildet.

Kategorie 1: Positive Erlebnisse

Diese Kategorie widmet sich allen Aussagen über positive Erlebnisse während des Spielens. Dies können Aspekte von Interesse, Motivation, Erfolgserlebnisse etc. sein. Die Inhalte im Spiel sind dem beruflichen Alltag und Bewerbungsverfahren sowie einer Kriminalgeschichte gewidmet. Inhalte sind oft ein Entscheidungskriterium, ob ein Spiel oder ein anderes Medium überhaupt erst gewählt wird. Die Inhalte können altersbezogen von Interesse sein. Da es sich um Jugendliche handelt, können die Inhalte zu Bewerbung und Beruf aber auch spannende Detektivthemen wichtig sein. Inhalte, die für bedeutsam gehalten werden, werden leichter gespeichert. Auch das Genre kann Auswirkungen darauf haben, ob das Spiel gerne gespielt wird. Das Lieblingsgenre ist besser zum Lernen geeignet (siehe 3.2.). Wenn sich die Zielgruppe in eine angemessene, fesselnde, spannende Geschichte verwickeln lässt, kann sie sich lange mit dem Serious Game beschäftigen. Auch in der Studie von Chen/Yang (2013) wurde die Rolle der Geschichte für das Lernen betont (siehe 2.3.4).

Diese Kategorie widmet sich auch allen Annahmen darüber, dass Spiele eine positive, motivierende Funktion haben, sei es, weil die Inhalte oder Minispiele etc. motivieren oder sei es, weil Aufgaben gelöst wurden und Erfolgserlebnisse eintraten. Hier werden vor allem die intrinsische Motivation und das *Flow*-Erleben in den Fokus genommen (siehe 3.2.). Zum Beispiel wird in den Blick genommen, ob es Phasen gab, in denen sich jemand dem Spiel für eine lange Zeit gewidmet hat, ohne das Gefühl zu bekommen, aufhören zu wollen. Auch Aussagen, wie „Es war gut, lustig, etc.“ fallen in diese Kategorie. Positive Erlebnisse beim Spielen sind wichtig, da Emotionen eine große Rolle beim Fremdsprachenlernen von Jugendlichen spielen und sich positiv auf das Lernen auswirken können. Zudem führen psychische Faktoren und Motivation zu Lernendenautonomie (siehe 2.1.3).

Serious Games können dadurch, dass sie Spaß und Unterhaltung beim Spielen bieten, auch beim Lernen motivierend sein. Generell zeigte sich, dass Personen in virtuellen Welten motiviert sind (siehe 2.3.3.). Das Spielen an sich kann *Flow* Erleben erzeugen. Das Gefühl der Kontrolle über das eigene Lernen kann zudem intrinsisch motivierend sein (siehe 2.3.3.). Erfolgserlebnisse sind daher motivierend und schwie-

rige Situationen, die frustrieren, können dementsprechend demotivierend sein. Auch in der Studie von Chen/Yang (2013) spielten der Schwierigkeitsgrad und die Schnelligkeit eine Rolle bei der Motivation. Positiv wird etwas aufgenommen, wenn es als leicht empfunden wird. Individuelle Erfolge sind zudem motivierend. Für introvertierte Lernenden, kann es zudem motivierend sein, alleine und für sich zu lernen (siehe 2.3.4).

Kategorie 2: Negative Erlebnisse

In diese Kategorie gehören Aussagen hinein über Erlebnisse während des Spieles, die dazu geführt haben, es abubrechen oder die Unlust verbreiteten. Damit gemeint, sind Gefühle des Versagens, des Motivationsfalls und anderer negativer Erfahrungen während des Spieles. Körperliche Aspekte werden in einer anderen Kategorie behandelt. Je mehr negative Erfahrungen gemacht werden, bzw. negative Gefühle entstehen, desto weniger Lernerfolge gibt es. Dies kann auch in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad oder die Schnelligkeit gefasst werden. Bei Kort et. al. werden auch Gefühle wie Frustration oder Langeweile behandelt. In Anlehnung an das Modell von Niehoff fallen aber auch allgemeine Bedingungen darunter, wie zum Beispiel mangelnde Transparenz, kontextarme Sprache etc. Auch diese Bedingungen können negative Gefühle verursachen. Auch zu offene Lernumgebungen können für manche zu Schwierigkeiten, Verwirrung und Überforderung führen (siehe 2.3.4).

Kategorie 3: Identifikation

Mit Identifikation ist gemeint: Konnten sich die Lernenden mit den Hauptcharakteren bzw. der Story identifizieren? Zum Beispiel kann es förderlich für die Motivation sein, wenn ein persönlicher Bezug zu der Geschichte besteht. Sich mit den Spielcharakteren identifizieren können, ist ein aufmerksamkeitssteigernder Faktor. Aspekte, wie Alter oder Geschlecht können eine Rolle spielen (siehe 3.2.).

Kategorie 4: Soziale Lernumgebung

Hierunter fallen alle Aussagen darüber, wie gelernt wurde, ob alleine oder zu zweit oder in Gruppen. Wurde Hilfe angeboten bzw. danach gefragt? Oder hat jede Person alleine ihren Weg gefunden? Da in einer Selbstlernumgebung auch andere Personen involviert sein können und sie nicht impliziert, dass alleine und selbst gelernt wird, wurde in dieser Kategorie das Augenmerk darauf gerichtet, wer in der Lernumgebung „Serious Game“ noch miteinbezogen wird. Umfasst die Lernumgebung Mitlernende oder Lehrende? Oder wurde nur alleine und selbstverantwortlich gelernt, wie es eine technische Auffassung von Selbstlernzentren impliziert?

Wenn ja, lässt sich hier der Kritikpunkt von Weskamp (1999) anführen, dass es durch Selbstlernzentren zu einer Vereinzelung der Individuen kommt? (siehe 2.3.4.) Oder ist für manche Lernenden die offengestaltete Lernumgebung ohne Unterstützung nicht effektiv? Oder ist der Punkt des individuellen Lernens aussagekräftiger oder, dass manche Personen alleine am entspanntesten lernen? Zudem wird Lesen oft alleine geübt und dies ist mittels der Untertitel und Zusammenfassungen im Spiel möglich.

Kategorie 5: Lernstrategien bzw. der Umgang mit schwierigen Situationen

In dieser Kategorie werden alle Lernstrategien gesammelt, die während des Spieles genutzt wurden, vor allem im Umgang mit schwierigen Situationen und Hindernissen, die bewältigt wurden. Hierunter können Aussagen über den eigenen Umgang oder das Wahrnehmen der anderen fallen. Eventuell, falls vorhanden, können auch Aussagen über Hilfsmittel oder Wünsche, wie am besten mit Hindernissen umgegangen wird, getroffen werden. Im Zusammenhang mit Selbstlernumgebungen wird oft von Lernstrategien gesprochen.

Während dem Spielen werden Problemlösekompetenzen und -strategien wirksam (siehe 2.3.3.). Lerninhalte müssen angewendet werden. Für manche ist eine Selbstlernumgebung zu offen gestaltet, so dass es schwer fällt, effektive Strategien zu ent-

wickeln. Strategien nach Niehoff sind zum Beispiel „Suchen“, „Wahrnehmen und Verstehen“ und „Integrieren und Elaborieren“ (siehe 2.3.4.).

Kategorie 6: Implizites/informelles Lernen

Hier sollen Aussagen darüber behandelt werden, ob es Unterschiede zwischen dem expliziten Lernen mit Büchern und Kursbesuchen etc. zum Lernen mit Spielen gibt. Außerdem wird genauer ins Auge gefasst, ob und wie neuer Wortschatz gelernt wird. Während im Zielsprachenland oft die Sprache implizit gelernt wird, da ein ständiger Kontakt zur Zielsprache besteht, ist dies beim Fremdsprachenlernen außerhalb des Zielsprachenlandes schwieriger (siehe 2.1.2.). Dadurch bieten sich Computerspiele und Filme an, um die Sprache nicht nur explizit zu lernen, sondern auch darin eintauchen zu können, weil die virtuelle Welt der Zweitspracherwerbssituation gleicht.

Kinder lernen Fremdsprachen besser, da sie die Sprache im Sprachbad lernen und nicht analytisch. In der Pubertät ist das Gehirn zwar meist fähig analytisch zu denken und zu lernen, allerdings kann es in der Pubertät große Unterschiede geben, wie gut etwas wie gelernt wird (siehe 2.1.3). Lernspiele sprechen verschiedene Wahrnehmungstypen und Lerntypen an. In Serious Games wird informelles Lernen ermöglicht. Es wird künstlich geschaffen, um Lernerfolge zu erzielen. Lernszenarien sind nach Westphal optimal, da hier formelles und informelles Lernen zusammen stattfindet (siehe 3.1.).

Kategorie 7: Selbstwirksamkeit/Autonomie

Die Kategorie beschäftigt sich mit Fragen wie: „Gab es viele Möglichkeiten selbst zu wählen?“ „Wurde der Lern-, bzw. Spielprozess selbst gesteuert?“ „Wie wurde die Offenheit des Lernens mit dem Spiel aufgenommen?“ Hier werden alle Erfahrungen betrachtet, die Gefühle von Selbstwirksamkeit und Autonomie spiegeln. In der Auffassung einer klassischen Selbstlernumgebung ist den Lernenden die Auswahl des Materials, der Methoden, etc. selbst überlassen (siehe 2.2.1.). Es besteht die Wahl, daher können Aspekte wie Selbstwirksamkeit und Autonomie angesprochen werden.

Auch der Kontakt zu Personen und Ressourcen können frei gewählt werden. Es soll also autonomes Lernen initiiert und gefördert werden.

Hat ein Spiel viele Wahlmöglichkeiten und Aufgaben, in denen Lernende selbstwirksam werden können, dann ist es Autonomie fördernd. Interaktivität ist auch nach Aufenanger eine positive Voraussetzung beim Lernen. Beim Spielen müssen sich Lernende häufig zwischen verschiedenen Lösungen entscheiden. In guten Spielen sind die Lerninhalte so integriert, dass sie angewendet werden müssen, um erfolgreich bzw. handlungsfähig zu sein. Hier können Lernende sehr selbstwirksam werden. Durch diese (positiven) Selbstwirksamkeitserfahrungen prägt sich das Erlebte besser und intensiver ein (siehe 2.3.4.).

Beim Spielen kann zudem meist die Schwierigkeit und Geschwindigkeit gewählt werden. Individuelle Erfolge werden erzielt und motivieren, da jede/r Lernende ein anderes Tempo hat. Allerdings ist die Möglichkeit, alles selbst zu wählen und zu steuern nicht für alle das Optimale. Hier muss auch beachtet werden, dass es Lernende gibt, die eine Unterstützung und viele Vorgaben benötigen. Daher sind zumindest Möglichkeiten der Selbstkontrolle oft wichtig und wünschenswert. Ein anderer Punkt, auf den in den Befragungen auch geachtet werden sollte, ist der, ob das Spiel einen angstfreien Zugang zur Sprache ermöglicht, dadurch, dass die Lernenden Selbstwirksamkeitserfahrungen im Umgang mit der Fremdsprache machen.

Kategorie 8: Virtuelle Realität/Kommunikation/Interaktion

Ein wichtiger Aspekt von *Serious Games* ist die Verwirklichung einer virtuellen Realität, die Aspekte von realer Kommunikation und Interaktion schafft (siehe 2.3.4.). Somit werden hier Aussagen und Erfahrungen zu einer virtuellen Realität erfasst und auch die Wahrnehmung dieser. Kann von einer virtuellen Realität gesprochen werden bzw. was für eine Bedeutung kann diese haben? Wie in der Kategorie Selbstwirksamkeit/Autonomie bereits angedeutet, können *Serious Games* durch die Schaffung virtueller Realitäten eine zielsprachenlandähnliche Kulisse schaffen. So können Lernende in realitätsähnliche Szenarien eintauchen, ohne den Klassenraum oder Lernort zu verlassen.

Zudem bieten *Serious Games* Möglichkeiten der Interaktion und Kommunikation, was Bücher und andere Lernmedien nicht können. Kommunikative Situationen und Strategien werden dadurch trainiert. Kommunikation mit Zielsprachpersonen wird so konstruiert und ohne Angst vor Fehlern geübt. Generell wird Kommunikationskompetenz über den kreativen Sprachgebrauch am besten gelernt. Rollenspiele etc. zeigen dies (siehe 3.1.).

Daher kann in *Serious Games* in ein spielerisches Handlungsgeschehen eingetaucht und dabei die sinnliche und kognitive Wahrnehmung geschärft werden. Möglichkeiten der Interaktion werden dabei eröffnet und es entsteht das Gefühl der Verschmelzung von realer und virtueller Welt. Die zu erlernende Sprache ist besonders wichtig im Spiel, da sie Mittel zum Spielzweck ist (ebd.). Auch landeskundliche Informationen des Zielsprachenlandes können so auf einem abwechslungsreicheren Weg gelernt werden und unmittelbarer werden.

Kategorie 9: Training von Fertigkeiten

Anders als in der Kategorie zum impliziten Lernen werden hier bewusste Erfahrungen mit Lernerfahrungen während des Spieles betrachtet. Das Trainieren bestimmter Fertigkeiten und die Selbsteinschätzung darüber, was wie gelernt wurde, fallen hierunter. Genauer werden Aussagen und Erfahrungen zu den Fertigkeiten Lesen, Hören und Hörsehverstehen betrachtet. Sprechen und Schreiben werden im Spiel weniger trainiert (siehe 3.3.). Da es unterschiedliche Lern- und Wahrnehmungstypen gibt, ist hier interessant zu sehen, ob auch Lerntypen ihren Nutzen aus dem Spiel ziehen können, die gerne und viel verbal kommunizieren oder die, die viel schreiben. Da das Spiel zudem einmal ohne Ton gespielt wurde, kann hier ein Vergleich gezogen werden, zwischen Erfahrungen mit und ohne Ton und den subjektiven Empfindungen dazu.

Hören und Sehen können einander ergänzen und mehr Kontextinformationen schaffen, um zum Beispiel das Gehörte zu verstehen. Bilder können zudem auch als Erinnerungshilfen dienen. Vokabeln können so eventuell leichter gelernt werden. Auch das Lesen kann unterschiedliche Ausprägungen haben. Lesen ist ein komplexer

Prozess, aber Untertitel können kann das Gesagte besser verständlich machen. Andererseits kann es dazu führen, dass sich eine Person darin verliert und versucht alles zu lesen und zu verstehen. Für Menschen mit Lese- und Rechtschreibschwäche können die vielen Möglichkeiten, das Gesagte mit,- oder nachzulesen, als Hilfsmittel dienen (siehe 4). Daher wurden auch Fragen zu Untertiteln und Zusammenfassungen gestellt.

Kategorie 10: Technische Voraussetzungen

Wichtig für den Umgang mit Lernspielen ist die technische Komponente. Funktioniert alles? Gibt es keine technischen Probleme während des Spieles? Erfahrungen diesbezüglich werden in diesem Aspekt behandelt. Sei es der Internetzugang, um das Spiel überhaupt downloaden zu können. Oder sei es die Neuwertigkeit des Smartphones, zu dem es keine Updates gab, weil das Spiel bereits etwas älter war. Hier waren ebenfalls die Wahrnehmungen der Lernenden interessant, da sie die Erfahrungen machten, wie es sein kann, wenn die technischen Voraussetzungen nicht gegeben sind. In diese Kategorie fallen außerdem technische Erfahrungen mit dem Umgang während des Spieles.

Kategorie 11: Abwechslung des Lernmaterials

Diese Kategorie hat sich im Laufe der Analyse entwickelt, da Aussagen auftraten, in Bezug auf die Abwechslung des Lernmaterials. Neben dem Spiel können auch andere Materialien genutzt werden, die teilweise ergänzend sein können. Der Stellenwert des Lernmaterials kann nach Solomo & Mohr (2016) ein Einflussfaktor beim Fremdsprachenlernen sein (siehe 2.1.3.). Zum Beispiel lernen manche Personen am liebsten mit dem Kursbuch, andere benötigen stets Abwechslung. Nach Niehoff (2003) ist die Einbettung der Lernumgebung wichtig, sie sollte zudem abwechslungsreich und kontexteingebunden sein (siehe 2.3.3. /2.3.4.).

Kategorie 12: Persönliche Relevanz

Anders als im Punkt Identifikation geht es hier um Aspekte, die für den Alltag wichtig sind. Kann das Spiel hierfür einen Beitrag leisten? Wird dieses Spiel in Zukunft weiter verwendet oder wird es eventuell anderen weiter empfohlen? Zum Beispiel haben Fremdsprachen oft keine unmittelbare Relevanz für die Alltagskommunikation. Die Sprache ist oft nur Lern- und Kommunikationsgegenstand im Unterricht (siehe 2.1.1.). Besteht außerhalb des Kurses auch ein Interesse am Lernen der Fremdsprache, sei es als Vorbereitung für einen Zielsprachenlandaufenthalt oder für eine Berufsausbildung, dann kann das Spiel eine größere Relevanz haben, als wenn das Spiel bzw. die Sprache nur im Unterricht gespielt wird. Hier kann es große Unterschiede geben.

Kategorie 13: Umfeld

Diese Kategorie ist ebenfalls während der Analyse entstanden, da vereinzelt Aussagen auftraten, die über Meinungen der Eltern und FreundInnen Aufschluss gaben. Allerdings wurde der Punkt im Theorieteil kurz angesprochen, dass Erziehungsbeauftragte eventuell dem Lernen mit Computerspielen skeptisch gegenüber stehen könnten. Abhängigkeit und unangemessene Inhalte stehen hier häufig im Fokus der Debatte um Computerspiele. Auch die Meinung der Lehrenden oder Mitlernenden können hier hineinfallen, wenn etwas dazu geäußert wird. In Bezug auf das Lehrpersonal wurde ebenfalls ein Kritikpunkt im Theorieteil geäußert, nämlich der, dass die Technologie als Ersatz für personelle Ressourcen anstatt als Unterstützung gesehen wird.

Kategorie 14: Körperliches und psychisches Befinden

Diese Kategorie entwickelte sich in Abspaltung zu der über „Negative Erlebnisse“, da nicht nur Aspekte im Spiel, sondern auch äußere Einflussfaktoren und psychosomatische Bedingungen bei der Gesamtverfassung eine Rolle spielen können. Dies kann Auswirkungen haben, ob der Umgang mit dem Spiel funktioniert oder nicht. Hierunter fällt das Wohlbefinden, die Angst oder Einstellung zu Lehrpersonen, Tech-

nologien etc. Gefühle der Angst und andere negative Emotionen sind zu vermeiden, wenn sich ein Lernerfolg einstellen soll (siehe 2.1.3.).

4.4.5. Zielgruppe

Die Zielgruppe umfasst jugendliche DaF-LernerInnen zwischen 14 und 15 Jahren. Alle in der Gruppe haben „Slowakisch“ als Erstsprache. Die Nähe zum Zielsprachenland lässt keine exakte Differenzierung zwischen DaF-oder DaZ-Kontext zu. Die Grenzen verschwimmen, da einige der LernerInnen mehr Bezug zu der Sprache des Nachbarlandes haben als andere. Die Zielpersonen fanden sich wöchentlich einmal in einem A2.2 Kurs zusammen. Die Anwesenheiten variierten bei einigen der Jugendlichen sehr stark, was es erschwerte einen kontinuierlichen Gebrauch des Spieles zu initiieren. Für die Interviews wurden daher willkürlich Jugendliche ausgewählt, die zumindest an zwei Einheiten teilnahmen, in denen das Spiel gespielt wurde. Es zeigte sich bei zwei Jugendlichen, dass sie bei den Interviews auf Englisch sehr gesprächig waren, obwohl sie im Unterricht nur wenige Wortmeldungen von sich gaben. Bis auf ein Interview wurden daher alle auf Englisch geführt, einer Fremdsprache, die die Jugendlichen seit Beginn an in ihrer Schulzeit lernten.

Der Plan war es, einen B1 oder B2 Kurs für die Forschung heranzuziehen. Allerdings gab es in diesem Trimester keinen B2 Kurs und lediglich einen B1 Kurs für Jugendliche mit einer geringen TeilnehmerInnenzahl. Daher fiel die Wahl auf einen A2.2 Kurs. Trotz der, in der Beschreibung des Spieles implizierten, Niveaustufe B1, war es möglich, dass die Jugendlichen das Spiel spielen konnten. Anhand von Kurzfragebögen zu den InterviewpartnerInnen wurden die folgenden Daten zu den Jugendlichen erhoben.

Person 1:

Bei der ersten Interviewpartnerin handelt es sich um ein vierzehnjähriges Mädchen. Sie ist in der Ukraine geboren und lebt seit einigen Jahren in der Slowakei. Sie spricht bzw. lernt folgende Sprachen: Russisch, Ukrainisch, Slowakisch, Englisch und Deutsch. Ihre Sprachkenntnisse in Deutsch sind ihrer Einschätzung nach auf

dem Niveau A2, sind aber aufgrund des gut geführten Interviews höher einzuschätzen. Das Interview wurde auf ihren Wunsch auf Deutsch geführt.

Person 2:

Im zweiten Interview wurde ebenfalls ein vierzehnjähriges Mädchen befragt. Sie ist in der Slowakei geboren und spricht Slowakisch, Tschechisch und lernt Englisch und Deutsch. Sie besucht einen A2.2 Kurs und ist daher auf dem Deutschlevel A2. Sie wollte das Interview auf Englisch führen.

Person 3:

Beim dritten Interviewpartner handelte es sich um einen vierzehnjährigen Jungen. Er ist in Südkorea geboren und spricht Koreanisch, Englisch und ein bisschen Deutsch. Er besucht ebenfalls einen A2.2 Kurs, ist aber aus seiner eigenen Einschätzung nicht so gut wie die anderen TeilnehmerInnen. Er wollte das Interview auf Englisch führen, da er in dieser Fremdsprache sehr gut ist.

Person 4:

Interview Nummer 4 wurde mit einem vierzehnjährigen Mädchen geführt. Sie ist in der Slowakei geboren und spricht Slowakisch, Englisch und Deutsch. Sie besucht ebenfalls einen A2.2 Kurs, war allerdings sehr oft nicht anwesend. Ihr Sprachniveau in Deutsch liegt circa bei A2. Sie war erst unschlüssig, hat sich dann jedoch dafür entschieden, dass Interview auf Englisch zu führen.

Person 5:

Das letzte Interview wurde mit einem fünfzehnjährigen Mädchen geführt. Sie ist ebenfalls in der Slowakei geboren. Sie kann neben Slowakisch, Englisch und Deutsch auch Spanisch. Sie spricht Deutsch auf dem Niveau A2. Auch sie wollte das Interview auf Englisch führen.

4.4.6. Ethische Überlegungen

In jedem Forschungsvorhaben sind bestimmte Regeln zu beachten, um ethische Grundsätze einzuhalten. Jede/r Forschende trägt Verantwortung gegenüber den Beteiligten, dem Umfeld, den Institutionen, der *scientific community* und sich selbst. In qualitativen Vorhaben ist zudem ein positives Klima zwischen den Forschenden und den Beforschten zu schaffen. Daher müssen zuvor Forschungsbeziehungen hergestellt werden (vgl. Legutke & Schramm, 2016, 108f).

In dieser Forschung wurde durch vorangegangene Hospitationen und angeleitete Spielphasen ein vertrautes Umfeld und eine gute Forschungsbeziehung geschaffen, was sich positiv auf die Interviews auswirkte.

Ein weiteres wichtiges ethisches Grundprinzip ist die Freiwilligkeit der Teilnahme. Niemand soll dazu gedrängt werden, mitzumachen (ebd., 111). Auch dieses Prinzip wurde während des Forschungsvorhabens eingehalten. Die Jugendlichen konnten frei wählen, ob sie mitmachen wollten oder nicht. Auch die Interviews wurden freiwillig geführt. Zuvor wurden die Jugendlichen aufgeklärt, worum es in dem Forschungsvorhaben geht. Die Teilnahmebereitschaft wurde mündlich abgegeben.

Aus Datenschutzgründen wäre in Österreich zudem die Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten der Jugendlichen nötig. Aufgrund des Zeitmangels und Unsicherheiten bezüglich der Datenschutzbedingungen in der Slowakei wurde mit der Leiterin der zuständigen Institution eine informelle Vereinbarung getroffen, in der beide Parteien versicherten, keine persönlichen Daten weiter zu geben. Zudem kann laut der „Richtlinie für die Befragung von Minderjährigen“ des Arbeitskreis Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute (ADM) bei Jugendlichen der Altersstufe von 14 bis 17 Jahren die Einsichtsfähigkeit grundsätzlich unterstellt werden. Hier wird differenziert zwischen Jugendlichen unter und über 14 Jahren (vgl. BVM, 2006). Die Leitung der Institution hatte zudem Einsicht in die Leitfragen und war in Kenntnis darüber, wann die Interviews stattfanden. Sie war zudem vor Ort und erteilte die Erlaubnis.

Dies führt zum nächsten ebenfalls wichtigen Punkt, nämlich dem vertraulichen Umgang mit den erhobenen Daten. Es gibt die Möglichkeit der Anonymisierung und der Pseudonymisierung (vgl. Legutke & Schramm, 2016, 113). Im Falle einer Anonymisierung sind die ProbandInnen den Forschenden unbekannt, zum Beispiel bei anonymen Fragebögen. In dieser konkreten Untersuchung wurden Interviews geführt. Daher waren die Beforschten zwar bekannt, allerdings wurden die Namen und die zuständige Institution pseudonymisiert.

Abweichungen von Prinzipien sind im Kontext von Forschung nicht zu vermeiden, allerdings sollten diese genau begründet und kritisch abgewogen werden (vgl. Denscombe, 2010, 77). Die Prinzipien „Vertrautes Umfeld schaffen“, „Freie Teilnahme“ und „Pseudonymisierung“ wurden klar eingehalten. Bezüglich des Einverständnisses der Eltern musste leider auf eine Alternative zurückgegriffen werden, da es sonst keine Interviews gegeben hätte. Allerdings wurde eine Vereinbarung mit der Leiterin getroffen, welche als Absicherung diente. Zudem wurden alle Audiodaten nach deren Transkription gelöscht.

4.4.7. Methodenreflexion

Die Methode des problemzentrierten Interviews erscheint als die richtige Methode, um möglichst tief gehende Ergebnisse und Einblicke zu bekommen. Allerdings kommt es auf das Gegenüber an. Manche Personen sind weniger gesprächig oder haben noch keine guten Kenntnisse der im Interview verwendeten Sprache. Die ausgearbeiteten Fragen führten zwar zu interessanten Wortmeldungen, allerdings passierte es, dass einige Suggestionsfragen in den Leitfaden rutschten und diese zu vermeiden sind, da die Antworten „Ja“ und „Nein“ zu keinen inhaltsanalytischen Ergebnissen führen. Positiv auf die Interviewsituation hat sich die vertraute Stimmung ausgewirkt, daher ist eine gute Atmosphäre für das problemzentrierte Interview sehr hilfreich. Die Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse brachte eine Struktur in das große Datenmaterial. Sie war die geeignete Methode, da sehr übersichtlich mit den Kategorien umgegangen werden konnte. Allgemein ist zu sagen, dass es erkenntnisreich war, qualitativ statt quantitativ zu forschen, da tiefer gehende Daten zu Tage gekommen sind.

4.5. Ergebnisse

In diesem Abschnitt der Arbeit wird nun auf die Ergebnisse des Forschungsvorhabens eingegangen. Die zuvor getroffenen Kategorien werden Schritt für Schritt analysiert. Im Anschluss wird auf groben Unterschiede oder Auffälligkeiten Bezug genommen.

4.5.1. Interview 1

Kategorie 1 „Positive Erlebnisse“

Die erste Interviewpartnerin äußerte sich sehr positiv zum Spiel. Sie fand das Spiel gut (S.1, 1) sowie die Story interessant (S.1, 4). Besonders der Aspekt, dass sie selbst eine Detektivin sein konnte, gefiel ihr (S.1, 2). Ebenfalls positiv aufgenommen hatte sie, dass sie das Gefühl hatte, alles zu verstehen (S.3, 15/ S.4, 20) und sie fand es allgemein nicht schwer (S.3, 16), was anzunehmen lässt, dass der Schwierigkeitsgrad als angemessen empfunden wurde. Positiv wurden auch die Zeitlimits aufgenommen, die ihrer Meinung nach das Spiel interessanter machten (S.4, 21).

Das Genre *Adventurestory*/Detektivgeschichte, die spannenden Elemente, wie Zeitlimits, sowie der angemessene Schwierigkeitsgrad sorgten somit dafür, dass das Spiel positiv wahrgenommen wurde.

Kategorie 2 „Negative Erlebnisse“

Im Gegensatz zu den vorigen Aussagen, dass es nicht schwer war und sie alles wusste, kamen hier doch Momente zu Tage, die dem widersprechen. Trotz der überwiegenden positiven Erlebnisse, gab es auch Aufgaben, die als schwierig wahrgenommen wurden (S.3, 14) und Momente des Nichtweiterkommens (S.4, 19).

Da das Spiel allgemein jedoch als nicht schwer wahrgenommen wurde, ist darauf zu schließen, dass diese schwierigeren Situationen keine größere Bedeutung für den Gesamteindruck hatten oder erfolgreich überwunden wurden. Wäre das Spiel zu leicht, könnte es auch zu Langeweile führen, wäre es zu schwer, zu Frustration.

In beiden Fällen würde es sich negativ auf den Lernerfolg auswirken, daher können die Momente des Nichtweiterkommens positiv gedeutet werden, in dem Sinne, dass die Person weiterkommen wollte.

Kategorie 3: „Identifikation“

Die Identifikation mit der weiblichen Hauptrolle war gegeben, da sie es gut fand, dass es eine Frau war (S.2, 8). Dieser persönliche Bezug zur Hauptcharakterin kann förderlich für die Motivation gewesen sein. Aussagen zu dem Alter oder der Person an sich wurden nicht getätigt.

Kategorie 4: „Soziale Lernumgebung“

Gespielt, bzw. gelernt wurde bevorzugt alleine (S.2, 9), da sie die Individualität beim Alleinespielen als wichtig empfand. Das individuelle Lernen ist mittels Selbstlernumgebungen sehr erfolgreich, dies könnte ein Grund sein, warum am liebsten alleine gespielt wurde. Individuelle Erfolge sind besonders motivierend.

Kategorie 5: „Lernstrategien bzw. der Umgang mit schwierigen Situationen“

Wie bereits in der Kategorie „Negative Erlebnisse“ behandelt, scheinen schwierige Situationen kein Grund zum Aufhören etc. gewesen zu sein. Dies zeigt sich in Aussagen, die die Bewältigung schwieriger Situationen implizieren (S.2, 6).

Es wurden verschiedene Strategien angewendet, um weiterzukommen. Manchmal half das Durchklicken, wenn sie nicht wusste, wie es weitergeht (S.2, 7/ S.3, 12). Ein anderes Mal konnte das Kontextverständnis als Hilfe fungieren, um Wörter zu verstehen (S.3, 11). Auch das Wiederholen von bestimmten Aktionen wurde angewendet (S.3, 13). Bei einer bestimmten Übung half die Wörterauswahl, um die Aufgabe zu lösen (S.4, 17). Während des Spieles wurden somit Problemlösekompetenzen bzw. -strategien wirksam: Ausprobieren, Wahrnehmen und Verstehen sowie das Wiederholen bestimmter Aktionen.

Kategorie 7: „Selbstwirksamkeit/Autonomie“

Selbst etwas zu suchen und machen zu können, wurde als positiv aufgenommen (S.1, 3). Diese Selbstwirksamkeitserfahrungen entstehen, wenn ein Spiel besonders viele Wahlmöglichkeiten und Aufgaben hat, wo selbst entschieden werden muss. Diese Interaktivität ist eine positive Voraussetzung für das Lernen. Das Erlebte wird besser und intensiver eingeprägt.

Kategorie 9: „Training von Fertigkeiten“

Die Interviewte fand es wichtig, das Spiel mit Ton zu spielen und hatte auch den Vergleich, wie es war, das Spiel ohne Ton zu spielen. Das Hören unterstützte das Lesen und war auch für das Wahrnehmen der Aussprache der Wörter wichtig. (S.5, 22/ S.5, 23/ S.5, 24). Das Lesen der Untertitel und der Zusammenfassung diente als Orientierungshilfe (S.6, 5). Somit wurden die Fertigkeiten Lesen und Hören im Spiel trainiert und wirkten einander unterstützend.

Kategorie 10: „Technische Voraussetzungen“

Das Spiel funktionierte nicht auf dem eigenen Handy (S.1, 5). Somit war eine Grundkomponente zuerst nicht gegeben: Nämlich die technische. Da aber Geräte ausgebaut wurden, auf denen die Applikation funktionierte, konnte das Spiel trotzdem gespielt werden. Allerdings nur im Kurs. Daher kann das Mädchen das Spiel zuhause nicht weiterspielen.

Kategorie 11: „Abwechslung des Lernmaterials“

Die Lernende gab an, dass sie am liebsten mit Spielen lernt, aber auch Bücher zusätzlich zu Lernspielen wichtig sind (S.4, 18). Dies deutet darauf hin, dass sie entweder eine Abwechslung des Lernmaterials bevorzugt, oder, dass sie ein gewisses Pflichtbewusstsein gegenüber traditioneller Lernmethoden hegt. Die Wichtigkeit der Einbettung des Lernmaterials und die Kontexteingebundenheit konnte aber auch in anderen Studien aufgezeigt werden.

Kategorie 12: „Persönliche Relevanz“

Die Existenz von Lernspielen zum Deutschlernen wird als gut empfunden (S.6, 27), dies kann bedeuten, dass das Spiel eine persönliche Relevanz für die Lernende hat und sie es weiterempfehlen würde.

Kategorie 13: „Umfeld“

Auch wenn das Mädchen Deutschlernspiele gut findet, kann sie diese ihren Freunden nicht weiterempfehlen, da diese kein Interesse haben Deutsch zu lernen, weil die Sprache als sehr schwer wahrgenommen wird (S.6, 26).

4.5.2. Interview 2

Kategorie 1: „Positive Erlebnisse“

Zu besonders positiven Erlebnissen während des Spieles wurden keine expliziten Aussagen getätigt. Die Interviewte fand das Spiel ok (S.1, 3), was ein neutrales Empfinden darüber widerspiegelt, weshalb anzunehmen ist, dass es Momente oder Inhalte gab, die dazu führten, nicht in eine spannende Geschichte verwickelt zu werden.

Kategorie 2: „Negative Erlebnisse“

Das Mädchen gab an, erst am Anfang des Spieles zu sein (S.1, 2). Sie äußerte sich dazu, dass manche Wörter sehr schwierig waren (S.1, 1) bzw. das Spiel allgemein als sehr schwer empfunden wurde (S.2, 6), aber es für sie ok war. Diese Schwierigkeiten können der Grund dafür sein, dass das Spiel nicht über eine neutrale Bewertung hinausgeht. Schwierigkeiten zeigten sich dadurch, dass zum Beispiel die Wörtersuche sich als lange gestaltet hat (S.4, 10) und an bestimmten Punkten nicht klar war, was zu tun war (S.4, 11).

Trotzdem äußerte sie sich nicht negativ gegenüber dem Spiel oder gab an, aufgehört zu haben. Entweder ist das darauf zurückzuführen, dass sie trotz der Schwierigkeiten motiviert war, bzw. sie die Herausforderungen motiviert haben, weiterzuspielen oder, dass sie sich dazu verpflichtet gefühlt hat, weiter zu spielen. Da Freiwilligkeit beim Spielen geherrscht hat, ist ersteres anzunehmen.

Kategorie 4: „Soziale Lernumgebung“

Die Interviewte äußerte sich nicht dazu, ob sie alleine gelernt hat oder lieber alleine lernt oder gemeinsam mit anderen, allerdings gab sie an, dass bei Vokabelfragen andere Lernende helfen können (S.3, 7).

Kategorie 5: „Lernstrategien bzw. der Umgang mit schwierigen Situationen“

Um die Aufgaben im Spiel zu bewältigen, schrieb das Mädchen die Vokabeln heraus und schlug sie zuhause nach und lernte sie (S.3, 8). Sie verwendete ein Wörterbuch (S.4, 9). Dies zeigt, dass sie, trotz der Schwierigkeiten, Lernstrategien entwickeln bzw. benutzen konnte. Dass sie die Wörter erst zuhause nachschlug, zeigt, dass sie während des Spieles auf andere Problemlösestrategien zurückgegriffen hatte, um weiter zu kommen und die Übersetzungen in erster Linie nicht benötigte.

Kategorie 6: „Implizites/informelles Lernen“

Das Mädchen lernt am besten mit Filmen und Musik und seit neuestem mit Spielen (S.5, 12). Die Äußerung, dass sie nun auch mit Spielen lerne, ist positiv im Hinblick auf die Spielerfahrungen zu werten, da sie das Spiel als neue Methode zum Lernen für sich entdeckt hat. Es zeigt sich, dass die Lernende am liebsten implizit bzw. informell lernt, da dieses dem natürlichen Spracherwerb nahe kommt. In Lernspielen werden mehrere Wahrnehmungs- und Lerntypen angesprochen, was realen Spracherwerbssituationen ähnelt.

Kategorie 9: „Training von Fertigkeiten“

Das Spielen mit Ton wird bevorzugt, da gehört und gesehen werden kann (S.6, 14). Wie sich bereits in Punkt 6 gezeigt hat, lernt die Interviewte am besten über das Hörsehverstehen (mittels Filmen und Spielen) bzw. das Hören (Musik). Die Fertigkeiten Hören und Sehen ergänzen einander und liefern mehr Kontextinformationen.

Kategorie 11: „Abwechslung des Lernmaterials“

Obwohl die Lernende am liebsten über den audio-visuellen Kanal lernt, gibt sie an, dass Bücher ebenfalls wichtig sind, da sie dadurch das Sprechen der Sprache besser lernt (S.5, 13).

Kategorie 12: „Persönliche Relevanz“

Das Spiel hat insofern Relevanz bei der Interviewten, da sie Sprachen liebt und sie lernen möchte (S.2, 4). Gegen Ende des Interviews, auf die Frage hin, ob sie das Spiel weiterempfehlen würde, äußerte sie sich dazu, dass das Spiel gut für das Lernen sei. Sie würde es somit weiterempfehlen, was deutlich macht, dass es für sie einen positiven Eindruck hinterlassen hat, wenn es auch sehr schwer war. Für sie stellt es einen Weg Deutsch zu lernen dar.

Kategorie 13: „Umfeld“

Die Eltern wollen nicht, dass viel am Handy gespielt wird, es soll deren Meinung nach, mehr gelernt werden (S.2, 5). Das widerspiegelt die oft vorhandene Kritik der Erziehungsberechtigten gegenüber digitaler Medien oder Lernspielen. Die FreundInnen der Interviewten lernen nur Englisch und dazu gibt es ihrer Meinung nach keine Lernspiele, daher spricht sie mit ihnen auch nicht über Deutschlernspiele (S.7, 15).

4.5.3. Interview 3

Kategorie 1: „Positive Erlebnisse“

Als positiv bewertete der Interviewte die gute Idee des Spieles (S.1, 1). Er ist zudem interessiert an Detektivgeschichten und -filmen (S.1, 6) und es machte ihm Spaß zu spielen (S.1, 5). Da er sich für Detektivgeschichten interessiert, konnte das Genre bzw. die Story den Lernenden fesseln, was eine Voraussetzung für eine lange Beschäftigung mit dem Spiel impliziert und, dass Lerninhalte leichter gespeichert werden.

Kategorie 2: „Negative Erlebnisse“

Trotz der positiven Erfahrungen gab es einige Hindernisse und Schwierigkeiten während dem Spielen. Einige Teile im Spiel wurden als zu schwer wahrgenommen (S.1, 2). Dies kann daran liegen, dass der Lernende die Untertitel ausgeschaltet hatte und es ohne diese schwer war, weiterzukommen (S.1, 3). Daher gab es keinen großen Fortschritt im Spiel (S.1, 4). Der Interviewte würde aber das Spiel weiterspielen, wenn er Untertitel und mehr Zeit zum Spielen hätte (S.2, 7). Zudem würde seiner Meinung nach die Nutzung eines Wörterbuches ebenfalls das Spiel erleichtern (S.4, 20).

Kategorie 3: „Identifikation“

In Bezug auf die Wichtigkeit der Rolle der Hauptfigur äußerte sich der Lernende dazu, dass es für ihn keine Relevanz hat, ob es ein Mann oder eine Frau sei (S.2, 11).

Kategorie 4: „Soziale Lernumgebung“

Der Junge gab an, dass er bei diesem Spiel das Alleinespielen bevorzugte, da es besser für die Konzentration war. Multiplayerspiele allerdings würden zu mehr besser spielbar sein und es kann außerdem kommuniziert werden (S.2, 12). Das Alleinspielen unterstützt das individuelle Lernen und kann für manche Lernenden der entspannteste Weg sein. In Bezug auf Hilfestellungen durch andere wurde die Hilfe des Lehrers/ der Lehrerin betont (S.3, 15), ohne die er nicht weitergekommen wäre (S.3,

16). Dies zeigt, dass eine offengestaltete Lernumgebung ohne Unterstützung nicht für jede Person effektiv nutzbar ist.

Kategorie 5: „Lernstrategien bzw. der Umgang mit schwierigen Situationen“

Wie im vorigen Punkt angesprochen, war die Hilfe durch eine Lehrperson notwendig, um weiterzukommen. Diese Hilfe und die mögliche Nutzung eines Wörterbuchs als Hilfsmittel wurden betont (S.3, 13). Für andere, die besser Deutsch können als er, sieht er keine Notwendigkeit in der Verwendung von Hilfsmittel oder des Annehmens von Hilfestellungen (S.3, 14).

Bei einzelnen Wörtern, die der Lernende nicht kannte, klickte er sich durch, um weiterzukommen (S.3, 17). Beim Nichtverstehen von Wörtern betonte er die Strategie des Durchklickens, beim Verstehen konnte durch nachdenken die richtige Antwortmöglichkeit gefunden werden (S.4, 25). Der Lernende war sich also über die Nutzung von Hilfsmitteln, wie dem Wörterbuch oder der Untertitel bewusst, aber wendete diese nicht an. Die einzige bewusst verwendete Strategie bei Hindernissen war das Durchklicken.

Kategorie 6: „Implizites/informelles Lernen“

Der Interviewte sieht in Lernspielen den besten Weg zu lernen, da sehr viele Menschen viel und gerne spielen und somit auch das Lernen gefördert werden kann, wenn viele Lernspiele spielen. In Lernspielen sieht er Potenziale für neue Bildungswege (S.3, 18). Zudem kann das Spiel zwischendurch gespielt werden, da es nicht zeitaufwendig ist und sich die Zeit bzw. der Spielfortschritt selbst eingeteilt werden kann (S.4, 23). Dieses ortsunabhängige, zwischendurch und nebenbei Spielen zeigt einen informellen Lerncharakter. Da generell gerne gespielt wird und in Serious Games unbewusst gelernt wird, zeigt sich ein Potenzial darin, implizit zu lernen.

Kategorie 8: „Virtuelle Realität/Kommunikation/Interaktion“

Die Inhalte bzw. Wörter, die in *Serious Games* gelernt werden, können in realen Situationen von Nutzen sein (S. 4, 21), aber eher themenspezifisch. In diesem Spiel geht es um eine Detektivgeschichte, daher wird Wortschatz etc. für Personen, die Detektive oder Richter oder ähnliches werden, relevanter sein, als für andere (S.5, 26). In dem Spiel zeigt sich aber eine Möglichkeit, Dinge auszuprobieren und auf Deutsch zu kommunizieren, da sonst keine Möglichkeit besteht, die Sprache außerhalb des Kurses zu üben oder zu sprechen (S.5, 27). Es ist somit eine Übung für das Verständnis von Situationen und nützlich für soziale Interaktionen und die Entwicklung eines sozialen Bewusstseins. (S.5, 30). Somit konnte für ihn eine zielsprachenlandähnliche Kulisse geschaffen werden, was *Serious Games* zum Fremdsprachenlernen bewirken möchten.

Kategorie 9: „Training von Fertigkeiten“

Zum Training von Fertigkeiten gab der Lernende an, dass Zeitlimits, wie sie in bestimmten Aufgaben vorkamen, sehr nützlich sein können, um das Fokussieren auf das Wichtigste zu üben und um ein Kontextverständnis zu erlangen (S.4, 24). Die Aussprache wird durch das Hören der Dialoge geübt. Daher ist das Verwenden von Ton im Spiel sehr wichtig (S.5, 28).

Kategorie 12: „Persönliche Relevanz“

Der Lernende gibt an, dass Spiele für ihn nützlich sind, um die deutsche Sprache oder andere Sprachen zu lernen. Davor muss aber das Hineinfühlen in das Spiel stattfinden (S.2, 8). Er wird auch in Zukunft das Spiel spielen und möchte von dem Spiel lernen, Fertigkeiten entwickeln und mehr Vokabeln lernen (S.2, 10 /S.5, 29). Er ist außerdem auf der Suche nach weiteren Deutschlernspielen (S.4, 22). Da der Wunsch nach Deutschlernspielen besteht und er in Zukunft weiterlernen möchte, ist die persönlich Relevanz des Spieles für ihn gegeben.

Kategorie 14: „Körperliches und psychisches Befinden“

In einer Einheit war er Junge sehr müde, was ihn am weiterspielen hinderte. Wäre er nicht müde gewesen, hätte er weiter gespielt (S.2, 9), wäre er weiter gekommen und hätte vielleicht genau so viel gelernt, wie die anderen (S.4, 19). Dies zeigt, dass auch die äußerlichen, bzw. psychosomatischen Voraussetzungen gegeben sein müssen, um Lernen zu können.

4.5.4. Interview 4

Kategorie 1: „Positive Erlebnisse“

Trotz eines geringen Spielfortschrittes mag die Lernende das Spiel (S.1, 2). Sie war sehr motiviert und wollte wissen, wie das Spiel zu Ende geht (S.1, 4). Sie war daran interessiert, was als nächstes kommt und wenn sie es herausfand, dann war es spannend, sich weiter durchzuklicken, bzw. alle Optionen auszuprobieren (S.1, 6). Die Aufgaben waren leicht, sie verstand alles (S.3, 20). Die Person schien sehr motiviert, da sie immer wissen wollte, wie es weiter geht und alles verstand und somit auch Erfolgserlebnisse hatte.

Kategorie 3: „Identifikation“

Das Mädchen konnte sich sehr gut mit der Hauptfigur identifizieren, da sie angab, selbst sehr abenteuerlich zu sein (S.2, 7). Es war ihr nicht wichtig, dass es eine weibliche Hauptrolle war, aber sie dachte, dass die männlichen Kollegen eventuell einen männlichen Hauptcharakter bevorzugen würden (S.2, 8).

Kategorie 4: „Soziale Lernumgebung“

Die Interviewte gab an, dass sie das Spiel normalerweise alleine spielte. Vor allem in der Klasse. Aber wenn sie Hilfe brauchte, fragte sie ihre Nachbarin. Aber meistens kam sie selbst weiter (S.2, 9). Auch wenn sie sonst alleine spielte, wäre der Gedanke mit anderen zusammen zu spielen denkbar, insofern sich jemand finden ließe (S.2, 10). Generell waren alle sehr in das Spiel vertieft und halfen sich größten Teils nicht gegenseitig (S.2, 12). Hier könnte der Kritikpunkt Weskamps angeführt werden, dass

Selbstlernzentren zur Vereinzelung der Individuen führen. Jeder spielte und lernte allein und nahm die anderen kaum wahr.

Kategorie 5: „Lernstrategien bzw. der Umgang mit schwierigen Situationen“

Obwohl das Mädchen angab, dass das Spiel leicht war und sie alles verstand, äußerte sie sich auch zu schwierigen Wörtern, die ihr unterkamen und das Spiel erschwerten. Sie versuchte in diesen Momenten zu raten, was die Wörter bedeuten konnten (S.1, 3).

Somit war sie in der Lage bis zu dem Zeitpunkt, alle Hindernisse erfolgreich zu überwinden, konnte alles herausfinden und hatte keine Momente, wo sie aufhören wollte (S.1, 5). Während des Spieles benötigte sie daher auch keine Hilfsmittel (S.2, 11). Sie fand alles selbst heraus (S.2, 13). Manchmal half das Klicken der unterschiedlichsten Optionen und dann machte es in ihrem Kopf „Klick“ und sie wusste, wie sie weitermachen musste (S.3, 14). Es gab selten Momente, wo sie sich nur durchgeklickte und wenn, dann kamen die Aha-Momente recht schnell und sie wusste wieder, was sie genau drücken musste (S.3, 15).

Neue Wörter, die ihr zuvor unterkamen, konnte sie später wiedererkennen und wusste dann, was sie bedeuteten (S.3, 17). Oft konnte sie die Bedeutungen der unbekannten Vokabeln erraten (S.3, 18). In bestimmten Aufgaben, wo es um das Einsetzen ging, war es einfach, da sie sehen konnte, was in die jeweilige Gruppe gehörte (S.4, 21). In anderen Übungen überlegte sie, was Sinn machte, um die Sätze zu vervollständigen (S.4, 22). In den Dialogsituationen war es ihr nicht wichtig alle Wörter zu verstehen und sie probierte mögliche Lösungen aus (S.4, 23).

Das Lesen der Zusammenfassungen half ihr, wenn sie nicht genau wusste, wie es weiter ging. Danach konnte sie sich wieder aus und konnte sie zum letzten relevanten Punkt zurückkehren (S.5, 27). Die Lernende wendete unterschiedliche Strategien an, um im Spiel weiterzukommen. Es gab Situationen des Ausprobierens, des Kontextverstehens, des Lesens der Zusammenfassungen als Anhaltspunkt und, in sehr vokabelreichen Situationen, des Nicht-alles-verstehen-Müssens. Dadurch konnte sie

bis jetzt alle Hindernisse überwinden. Der Drang und die Motivation alles selbst herausfinden zu wollen, half ebenfalls.

Kategorie 7: „Selbstwirksamkeit/Autonomie“

Wie bereits im Punkt 6 wird deutlich, dass die Lernende sehr selbstwirksam war. Sie fand es sehr interessant, dass sie selbst Dinge herausfinden konnte und Verbindungen suchen musste (S.1, 1). Sie steuerte ihren Spiel-/Lernprozess vollkommen alleine und erlebte diesen als positiv. Diese Interaktivität im Spiel ist eine förderliche Voraussetzung beim Lernen, da hier Lerninhalte eingesetzt werden müssen, um im Spiel weiterzukommen. Das Selbsterlebte prägt sich besser und intensiver ein.

Kategorie 8: „Virtuelle Realität/Kommunikation/Interaktion“

Für die Interviewte sind Filme und vor allem Spiele eine gute Möglichkeit, um reale Lebenssituationen nachzuempfinden. Diese können in Büchern nicht gelernt werden (S.3, 16). Zeitlimits, wie sie in den Dialogen vorkamen, sah sie als eine gute Übung an, da im echten Leben auch keine Zeit bleibt, um über die richtigen Antwortmöglichkeiten zu entscheiden. So kann ein schnelleres Denken gefördert werden (S.4, 24).

Kategorie 9: „Training von Fertigkeiten“

Die Lernende ist der Meinung, dass das Spiel mit Ton besser war, da sie dadurch mehr im Spiel inkludiert war (S.5, 25). Sie fand zudem, dass das Lesen eine gute Unterstützung für das Gehörte ist, denn wenn etwas nur gehört wird, fällt es ihr schwerer, Verknüpfungen zu finden (S.5, 26).

Kategorie 10: „Technische Voraussetzungen“

Da das Handy der Lernenden kaputt war, konnte sie es nicht zum Spielen benutzen. Wenn ihr Handy wieder funktionieren würde, würde sie das Spiel downloaden und weiterspielen (S.3, 19).

Kategorie 12: „Persönliche Relevanz“

Die Interviewte gab an, dass sie das Spiel wieder bzw. weiterspielen würde, weil sie es gut fand. Sie würde es anderen, die Deutsch oder Englisch lernen, weiterempfehlen (S.5, 28). Dies zeigt, dass das Spiel für das Mädchen relevant war, da sie es außerhalb des Kurses weiterspielen würde.

4.5.5. Interview 5

Kategorie 1: „Positive Erlebnisse“

Die Interviewte gab an, dass sie denkt, dass die Story ziemlich interessant war (S.1, 2) und sie das Spiel allgemein gut fand (S.4, 15). Sie wollte das Spiel bis zum Ende spielen und mochte die vielen Aufgaben, die sie als Minispiele wahrnahm (S.1, 3). Sie war sehr motiviert und wollte wissen, was als nächstes kam (S.1, 4). Das Spiel fand sie generell nicht schwer und sie war motiviert es bis zum Schluss durchzuspielen (S.3, 14). Das zeigt, dass sie sich in die Story verwickeln lassen konnte und so wurde der Grundstein für einen erfolgreichen Lernprozess gelegt.

Kategorie 3: „Identifikation“

Die Lernende konnte sich mit der Hauptfigur identifizieren, da sie auch jung und neugierig war (S.2, 6).

Kategorie 4: „Soziale Lernumgebung“

Sie bevorzugte das Alleinspielen (S.2, 7). Manche Teile des Spieles sollten ihrer Meinung nach alleine gespielt werden. Aber sie sprach sich für Minispiele aus, die das Spiel ihrer Meinung nach enthalten sollte, um mit anderen zusammen spielen zu können (S.2, 8).

Kategorie 5: „Lernstrategien bzw. der Umgang mit schwierigen Situationen“

Im Spiel gab es Aufgaben, wo die gelernten Vokabeln sehr hilfreich waren. Sie wurden genutzt, um die Emails lesen oder die richtigen Fragen im Interview stellen zu können (S. 1, 5). In einigen Situationen kam das Mädchen durch Anklicken aller Optionen weiter (S.2, 9) oder sie versuchte es immer wieder und wieder (S.2, 10). Andere Aufgaben waren sehr leicht, sie musste nur alle Möglichkeiten durchlesen und dann Sätze richtig zuordnen (S.3, 11).

Kategorie 6: „Implizites/informelles Lernen“

Die Lernende bevorzugte das Lernen mit Musik, Filmen und Spielen. Sie bezeichnete den Umgang damit als „Lustige Bildung“ (S.3, 12). Es ist anzunehmen, dass der audiovisuelle Kanal daher für sie den besten Lernkanal darstellt. Sie gibt zudem an, dass sie sich ein paar neue Wörter beim Spielen gemerkt hatte (S.3, 13). Daher wurden diese implizit gelernt, da sie die Wörter nicht nachgeschlagen hatte.

Kategorie 7: „Selbstwirksamkeit/Autonomie“

Dem Mädchen hat es gefallen, selbst etwas im Spiel machen zu können. Zum Beispiel konnte sie Kleidung auswählen oder musste selbst Informationen finden (S.1, 1). Diese Wahlmöglichkeiten und das Selbstwirksamwerden haben ihr gefallen und zeigten, dass die Lernumgebung für sie nicht zu offen gestaltet war, sondern zum autonomen Lernen geführt hat.

Kategorie 8: „Virtuelle Realität/Kommunikation/Interaktion“

Die Interviewte empfand die Dialogsituationen mit einem Zeitlimit als gute Übung für reale Kommunikationssituationen, da in diesen auch keine Zeit bliebe, über Dinge nachzudenken bzw. zu überlegen was zu tun wäre (S.4, 16).

Kategorie 9: „Training von Fertigkeiten“

Die Lernende fand die Kombination aus Ton und Untertiteln gut. Sie konnte hören, wie die Aussprache klang und sehen, wie die Wörter geschrieben wurden (S.4, 17).

4.5.6. Vergleich der Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden Unterschiede und Ähnlichkeiten in den Aussagen der Interviewten in den Blick genommen.

Kategorie 1: „Positive Erlebnisse“

Allgemein äußerten sich alle positiv bis sehr positiv zu den Erfahrungen mit dem Spiel. Lediglich eine Person fand das Spiel ok (I2, S.1, 3) und hatte somit ein neutrales Bild davon, wobei in einer anderen Kategorie ein doch vorwiegend positives Bild vom Spiel zu Tage kam. Das Spiel an sich wurde allgemein als gut empfunden und im Besonderen die Story, nämlich eine Detektivgeschichte, wurde von fast allen als sehr interessant bezeichnet. Zwei der Interviewten waren besonders vom Genre begeistert, da sie Detektivgeschichten und -filme mochten und es gefiel ihnen, selbst als Detektivinnen agieren zu können (I1, S.1, 2) (I3, S.1, 5).

Einige gaben an, motiviert gewesen zu sein und wollten stets wissen, was als nächstes kommt bzw. wollten das Spiel bis zum Ende spielen (I4, S. 1, 4) (I5, 1, 3). Zwei gaben außerdem an, dass das Spiel leicht war bzw. nicht schwer (I1, 3, 16) (I5, 3, 14). Eine Person fand das Gefühl, alles zu verstehen, besonders positiv. Sie sprach sich zudem für die Zeitlimits aus, die alles interessanter machten (I1, 3, 15).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Story sehr motivationsfördernd und interessant war, bzw. das Spiel allgemein als gut bezeichnet wurde und der Schwierigkeitsgrad zumindest für zwei als einfach bezeichnet wurde. Aspekte wie Zeitlimits oder minispielartige Aufgaben wurden ebenfalls positiv wahrgenommen. Da sich alle in die für sie als spannend empfundene Story verwickeln haben lassen, ist anzunehmen, dass der Lernprozess erfolgreich initiiert werden konnte.

Kategorie 2: „Negative Erlebnisse“

Über negative Erlebnisse an sich äußerte sich keine/r der fünf Jugendlichen. Aber über Situationen und Wörter, die als schwierig empfunden wurden, sprachen drei der Interviewten. Zwei Personen äußerten sich überhaupt nicht zu Schwierigkeiten. Das Mädchen, das zuvor angab, alles als sehr leicht empfunden zu haben und alles ver-

standen hatte, berichtete von schwierigen Aufgaben und Momenten des Nichtweiterkommens (I1, S. 4, 19). Allerdings waren diese nicht frustrierend oder ähnliches. Die Personen 2 und 3 gaben an, dass manche Wörter zu schwer waren und bestimmte Aufgaben zuerst nicht gelöst werden konnten (I2, S.1, 1) (I3, S.1, 2). Beide verloren Zeit. Sie, da sie zum Beispiel Wörter nachschlagen musste (I2, S.4, 10) und er, da er die Untertitel ausgeschaltet hatte (I3, S.1, 3), was das Spiel enorm erschwerte. Beide hatten daher nur einen geringen Fortschritt im Spiel. Trotzdem gaben beide an, dass sie nicht aufhören wollten.

Es variierte sehr stark, ob der Schwierigkeitsgrad als angemessen empfunden wurde oder als zu schwer. Einerseits kann ein zu leichtes Spiel zu Langeweile führen, andererseits ein zu schweres zu Frustration. Da niemand aufhörte, kann die Schwierigkeit auch als Herausforderung aufgenommen worden sein, die es zu bewältigen galt. Da es sich nur um drei Einheiten mit dem Spiel handelte, ist nicht klar, ob sich dies während des Spieles noch ändern hätte können. Der Junge gab an, dass wenn er mehr Zeit hätte und ein Wörterbuch gehabt hätte, weitergekommen wäre.

Da vorher keine Erfahrungen mit Lernspielen gemacht wurden, könnte der Umgang mit einem neuen Lernmedium eventuell Übung abverlangen, bzw. könnte sich durch die regelmäßige Beschäftigung mit dem Spiel der Wortschatz verbessern und dadurch im Laufe des Spieles die Schwierigkeiten abnehmen.

Dass trotz der Schwierigkeiten allerdings niemand das Spiel abbrach oder daran verzweifelte, ist als positiv zu deuten und könnte an der starken Motivation der Lernenden liegen, die im vorigen Punkt bereits zu Tage kam. Bei der Person, die sich überhaupt nicht zu Schwierigkeiten äußerte, konnten eventuell Problemlösestrategien und Lernstrategien aktiviert worden sein oder das Spiel war eine Spur zu leicht.

Kategorie 3: „Identifikation“

Bei der Hauptfigur handelte es sich um eine junge, blonde Detektivin. Zu der Identifikation mit der Hauptfigur äußerten sich nur vier der fünf Jugendlichen. Zwei der Mädchen gaben an, dass sie sich mit der Hauptcharakterin identifizieren konnten, da sie ebenfalls neugierig und abenteuerlustig waren (I4, S.2, 7) (I5, S.2, 6). Ein anderes

Mädchen fand es gut, dass es sich um eine Frau handelte (I1, S.2, 8). Sowohl Interviewpartner 3 und Interviewpartnerin 4 gaben an, dass es unwichtig sei, welches Geschlecht die Hauptfigur hatte.

Ein Mädchen glaubte aber, dass Jungen einen männlichen Hauptcharakter bevorzugen würden (I4, S.2, 8). In anderen Untersuchungen zeigte sich, dass Alter und Person der Hauptfigur eine Rolle spielen können und aufmerksamkeits- bzw. motivationsfördernd sein können. Dies war zumindest bei drei von fünf Personen der Fall.

Kategorie 4: „Soziale Lernumgebung“

Vier der fünf interviewten Jugendlichen bevorzugten das Alleinspielen (I1, S.2, 9) (I3, S.2, 12) (I4, S.2, 9) (I5, S.2, 7). Eine Person äußerte sich nicht dazu, ob sie lieber alleine oder gemeinsam spielte. Für die erste Person stand der Aspekt der Individualität im Vordergrund (I1, S.2, 9). In Selbstlernumgebungen kann sehr individuell gelernt werden. Für Person 3 eignete sich das Alleinspielen mehr, da er sich besser konzentrieren konnte (I3, S.2, 12). Person 5 sprach davon, dass es explizit Sequenzen gäbe, die nur alleine gespielt werden sollten (I5, S.2, 8). Trotz des klaren Vorzuges dem Alleinspielen gegenüber dem Spielen mit andern, äußerten sich zumindest Person 3,4 und 5 dazu, dass sie sich auch ein gemeinsames Spielen vorstellen könnten. Dies würde in Form von Minispielen und Multiplayerspielen bevorzugt werden (I3, S.2, 13) (I4, S.2, 10) (I5, S.2, 8). Gemeinsam spielen wird hier als Online spielen verstanden.

In Bezug auf Hilfestellungen durch andere äußerte sich Person 2 dazu, dass bei Vokabelfragen andere helfen könnten (I2, S.3, 7). Person 4 fragte in seltenen Fällen bei ihrer Nachbarin nach, doch meistens kam sie ohne Hilfe zurecht (I4, S.2, 9). Für Person 3 war die Hilfe durch den Lehrer/die Lehrerin essentiell. Ohne diese wäre er nicht weitergekommen (I3, S.3, 15 &16).

Person 4 stellte fest, dass alle sehr in das Spiel vertieft waren und sich somit größten Teils nicht gegenseitig halfen (I4, S.2, 12). Die anderen Mitlernenden wurden in der Lernumgebung somit eher weniger wahrgenommen. Dies kann daran liegen, dass

alle Jugendlichen sich nicht sehr gut kannten oder diese Lernmethode neu war, bzw. in ihrer Schule andere Sozialformen im Unterricht verwendet werden.

Die Hospitationen im Kurs zeigten, dass Gruppen- und Partnerarbeiten generell weniger gut ankamen, da sie es nicht gewohnt waren, sich auszutauschen. Eventuell hätte die soziale Lernumgebung anders ausgesehen, wenn das Gruppengefüge ein anderes gewesen wäre und mehr Erfahrungen mit Gruppenarbeiten gemacht worden wären. Dass sich die meisten jedoch zumindest online ein Zusammenspielen in Form von Minispielen vorstellen konnten, zeigte jedoch, dass nicht nur alleine spielen wollten. Besonders Person 5 sprach sich dazu aus, dass Multiplayersequenzen enthalten sein sollten (I5, S.2, 8).

Kategorie 5: „Lernstrategien bzw. der Umgang mit schwierigen Situationen“

Die Jugendlichen wendeten alle verschiedenen Lernstrategien an, um im Spiel weiterzukommen. Bis auf eine Person konnten alle ohne fremde Hilfe weiterkommen. Person 1 nutzte ihr Kontextverstehen, wenn sie bestimmte Wörter nicht verstand (I1, S.3, 11). Auch Person 4 gab an, dass es nicht wichtig war, jedes einzelne Wort zu verstehen (I4, S.4, 23). Ganz anders ging Person 2 mit unbekannten Wörtern um. Sie schrieb sich alle unbekannten Vokabeln heraus, um sie später zuhause im Wörterbuch nachzuschlagen und dann zu lernen (I2, S.3, 8/ S.4, 9). Die Wörtersuche gestaltete sich allerdings als sehr lange, was bereits in Kategorie 2 deutlich wurde und als eher negativ aufgefasst wurde.

Während des Spieles verwendete keiner der Jugendlichen ein Hilfsmittel, wie zum Beispiel ein Wörterbuch. Person 3 gab jedoch an, dass er ein Wörterbuch benutzen würde (I3, S.3, 13). Für andere, die besser Deutsch sprechen konnten als er, sah er keine Notwendigkeit in der Nutzung von Hilfsmitteln (I3, S.3, 14). Alle der Jugendlichen gaben an, dass es Momente gab, in denen sie sich durchgeklickt hatten (I1, S.2, 7/ S.3, 12) (I3, S.3, 17) (I4, S.3, 14) (I5, S.2, 9). Für eine Person waren diese Aktionen des Durchklickens die Aktivierung des Denkens, da es dann auch im Kopf „Klick“ machte (I4, S.3, 14).

Es gab selten Momente, wo sie sich nur durchklickte. Es kamen sehr schnell „Aha“-Momente und sie wusste wieder, was zu tun war (I4, S.3, 15). Sätze konnte sie auch sinnhaft vervollständigen (I4, S.4, 22). Person 4 gab auch an, die Zusammenfassungen gelesen zu haben, falls sie sich wieder einen Überblick verschaffen wollte. Manchmal half eine Auswahl an Optionen, Antwortmöglichkeiten oder Wörtern, um die Lösung zu finden (I1, S.4, 17) (I3, S.4, 25) (I4, S.4, 21) (I5, S.3, 11). Auch die Strategien „Raten“ (I4, S.1, 3/I4, S.3, 18) und „Aktionen wiederholen“ (I1, S.3, 13) (I5, S.2, 10) wurden angeführt. Zwei gaben an, dass sie die gelernten Vokabeln wiedererkannten und nutzen bzw. anwenden konnten (I4, S.3, 17) (I5, S.1, 5).

Kategorie 6: „Implizites/Informelles Lernen“

Drei von fünf der Interviewten gaben Aussagen von sich, die der Kategorie „Implizites/informelles Lernen“ zugeordnet werden konnten. Es wurde danach gefragt, ob Bücher oder Filme & Spiele zum Lernen bevorzugt werden da in Filmen und Spielen, die nicht explizit zum Lernen gefertigt werden, Lernen implizit und informell stattfinden kann. Die Rede ist von authentischen Materialien. Im Kurs gibt es ein Kursbuch zum Deutschlernen. Drei Jugendliche gaben an, mit Spielen am besten zu lernen (I2, S.5, 12) (I3, S.3, 18) (I5, S.3, 12). Zwei davon betonten zudem, dass sie zusätzlich mit Musik und Filmen lernten. Für Person 2 sind Spiele erst seit neuestem für sie der attraktivste Weg, was bedeuten kann, dass dieses Spiel entweder das erste Lernspiel war oder es einen besonderen Eindruck bei ihr hinterlassen hatte (I2, S.5, 12).

Person 3 sah in den Lernspielen den besten Weg zu lernen, da viele Menschen gerne spielten. Er sah ein großes Potenzial in Lernspielen. Bildung kann dadurch wachsen (I3, S.3, 18). Dadurch, dass gerne gespielt wird und unbewusst gelernt wird, wirkt es nicht so, als ob Lernaktivitäten stattfinden. Das Lernen nebenbei ist mit dem Spielen verbunden. Person 3 betonte auch die Ortsunabhängigkeit des Serious Games. Daher wird nicht nur im Kurs Deutsch gelernt, sondern es kann überall und zwischendurch gelernt werden (I3, S.4, 23), da es keine Zeitvorgaben gibt.

Dass neue Wörter nebenbei gelernt wurden, ohne sie nachzuschlagen (I5, S.3, 13), zeigt ebenfalls, dass unbewusst gelernt wurde. Dieses Lernen nebenbei und das

Aufbauen einer authentischen zweitspracherwerbsähnlichen Situation ist eines der Ziele von *Serious Games*.

In diesem Fall konnte es bestätigt werden, dass Lernprozesse quasi nebenbei initiiert wurden. Person 5 bezeichnete das Spielen als „lustige Bildung“ (I5, S.3, 12). Die Ergebnisse zeigen, dass alle der drei angeführten Jugendlichen das implizierte, informelle Lernen einer expliziten, analytischen Auseinandersetzung mit Büchern vorzogen, da Bücher, insbesondere das Kursbuch soll hier genannt werden, keine Erwähnung bei den bevorzugten Lernmaterialien fanden. In der Kategorie „Abwechslung des Lernmaterials“ werden Aussagen zu der Mischung von Lernmaterialien bzw. zu der Einstellung gegenüber traditioneller Medien zusammengefasst. Es gibt hier leichte Überschneidungen, allerdings fokussiert Kategorie 11 eher Aussagen zu Büchern

Kategorie 7: „Selbstwirksamkeit“

In diese Kategorien fallen Aussagen dreier Jugendlicher, nämlich derer, die gut im Spiel zurechtkamen und wenig Schwierigkeiten hatten. Die beiden, die weniger Fortschritte gemacht hatten und sich schwerer taten, äußerten sich zu keinen Selbstwirksamkeitserfahrungen. Person 1, 4 und 5 gaben an, dass es ihnen besonders gefallen hatte, selbst etwas zu machen und zu entscheiden (I1, S.1, 3) (I4, S.1, 1) (I5 S.1, 1). Selbst Informationen suchen fanden zwei Personen sehr interessant (I4, S.1, 1) (I5, S.1, 1). Person 1 fand es ebenfalls gut Dinge selbst zu suchen, was einem richtigen Detektivsein nahe kommt (I1, S.1, 3). Person 5 betonte auch, dass die Auswahl der Kleidung für sie besonders war (I5, S.1, 1).

Die Hauptfigur musste sich an bestimmten Stellen auf Veranstaltungen oder Treffen vorbereiten und daher war das richtige Outfit von Bedeutung. Dies zeigte, dass das Spiel viele Wahlmöglichkeiten und Interaktionen bot. Die Jugendlichen konnten selbst wählen, wie und wo sie Informationen suchten bzw. auch welche Aussagen, die richtigen in Dialogsituationen sein könnten. Auch der Aspekt der Wahl der Kleidung gab ein Gefühl von Selbstwirksamkeit. Diese Wahlmöglichkeiten wirkten sich positiv auf die Beschäftigung mit dem Spiel aus.

Durch Selbstwirksamkeitserfahrungen prägte sich das Gelernte besser und intensiver ein und ist daher eine förderliche Bedingung für das Lernen. Das bedeutete, dass die Lernumgebung *Serious Game* in diesem Fall diese Erfahrungen ermöglichen konnte. Bei den anderen beiden zeigte sich zuvor, dass sie alleine nicht weit kamen und somit vermutlich wenige Erfahrungen mit Selbstlernumgebungen hatten bzw. diese eventuell zu offen gestaltet waren.

Kategorie 8: „Virtuelle Realität/Kommunikation/Interaktion“

Serious Games erzeugen eine virtuelle Realität. Auch in diesem Spiel „Lernabenteuer Deutsch – Ein rätselhafter Auftrag“ wurde versucht eine virtuelle Realität zu schaffen. Dies gelang insofern, dass zumindest drei der Jugendlichen Inhalte im Spiel als relevant für reale Kommunikationssituationen empfanden. Zum Beispiel sorgten Zeitlimits in den Dialogsituationen für das Gefühl in einer realen Kommunikationssituation zu sein, da es in diesen auch keine Möglichkeit gab, lange zu überlegen. So konnte ein „schnelles Denken“ gefördert werden (I4, S.4, 24) (I5, S.4, 16). Für Person 4 waren Filme und vor allem Spiele eine Möglichkeit reale Situationen nachzuempfinden, was mit Büchern ihrer Meinung nach überhaupt nicht funktionieren konnte (I4, S.3, 16).

Ein Aspekt, den nur Person 3 andeutete, war der, dass es auf die Inhalte der Story bzw. die Einbettung ankam, da für bestimmte Personen andere Inhalte praxisrelevanter waren als für andere. Das Genre „Detektivgeschichte“ und der darin verpackte Wortschatz war eher für Personen, die im Bereich Kriminalistik oder Rechtsprechung tätig waren (I3, S.5, 26). Besonders gut fand er die Möglichkeit, Dinge auszuprobieren, da er sonst keine praktische Anwendung der Deutschen Sprache hatte. Diese beschränkte sich nur auf den Kurs (I3, S.5, 27).

Das Spiel kann laut ihm wichtig sein für das Verständnis von Situationen und sozialen Interaktionen im deutschsprachigen Raum (I3, S.5, 30). Diese Ansicht kann im Sinne eines interkulturellen Verständnisses gedeutet werden, wo von kulturellen Unterschieden ausgegangen wird und wo im Sinne einer Interkulturellen Pädagogik auf diese und mögliche Differenzen vorbereitet werden soll. Dabei wird alles auf den Kulturbegriff reduziert und unterstellt, dass es so etwas wie kulturelle Unterschiede gibt.

Auch im Spiel gibt es eine Situation, wo auf die Kommunikations- und Interaktionsspezifika der „Deutschen“ vorbereitet werden soll, da es sonst zu Problemen führen könnte. Dieses Kulturverständnis ist veraltet und reduziert Menschen auf den Kulturaspekt.

Kategorie 9: „Training der Fertigkeiten“

In einem Spiel wie diesem kann das Lesen trainiert werden, aber auch das Hören bzw. Hörsehverstehen. Sprechen und Schreiben hingegen werden im Spiel nicht primär geübt, obwohl bezüglich des Schreibens in der Beschreibung steht, dass es auch für Personen mit Rechtschreibschwäche geeignet sei und bezüglich des Sprechens einige der Jugendlichen angaben, dass es eine gute Übung für das Sprechen war, da die richtige Aussprache gehört wurde (I1, S.5, 22) (I3, S.5, 28) (I5, S.4, 17).

Da Input generell vor Output erfolgen sollte, kann der hier gewonnene Input später bzw. außerhalb des Spieles zu Output führen und dann kann das Spiel ebenfalls als Übung für das Sprechen gesehen werden. Ebenso ist es beim Lesen. Hier wird die richtige Schreibung der Wörter zuerst visuell wahrgenommen und kann später im besten Fall beim Schreiben richtig umgesetzt werden. Person 5 gab zum Beispiel an, dass sie es gut fand, dass sie sehen konnte, wie die Wörter geschrieben wurden (I5, S.4, 17).

Die meisten Jugendlichen hatten einen Vergleich, wie es war, das Spiel mit und ohne Ton zu spielen. Mit Kopfhörern bekamen sie die Möglichkeit, das Spiel mit Ton zu spielen. Alle Jugendlichen gaben an, dass sie es mit Ton besser fanden (I1, S.5, 22) (I2, S.6, 14) (I3, S.5, 28) (I4, S.5, 26) (I5, S.4, 17), da sich die Fertigkeiten Hören und Lesen der Untertitel sehr gut ergänzten. Für Person 2, die über den audiovisuellen Kanal am liebsten lernte, war hier zudem die Verknüpfung von Bild und Ton wichtig (I2, S.6, 14).

Bezüglich des Hörsehverstehens kann auch die Aussage von Person 4 zeigen, dass Bild und Ton ein Gefühl erzeugen, mehr im Spiel zu sein (I4, S.5, 25). Nicht nur das Hören unterstützte das Lesen im Sinne einer Aussprachübung und besseren Einführung in das Spiel, auch das Lesen unterstützte das Hören. Da die Sprachkenntnisse

im Kurs erst bei A2 lagen und das Spiel für B1 war, die Jugendlichen zudem wenig Kontakt zu L1 SprecherInnen hatten und Hören ein höchst komplexer Prozess ist, konnte das Mitlesen helfen, das Gesagte besser zu verstehen und zu identifizieren. Das Lesen der Untertitel diente somit der Unterstützung (I4, S.5, 26) und das Lesen der Zusammenfassungen der Orientierungshilfe (I1, S.6, 5).

Person 3, die als einzige die Untertitel ausgeschaltet hatte, gab an, dass für ihn die Zeitlimits im Spiel eine gute Übung zur Fokussierung der relevanten Aussagen darstellten. Hier wurde das „Globale Hören“ trainiert, da es um das Kontextverstehen ging (I3, S.4, 24).

Kategorie 10: „Technische Voraussetzungen“

Von Anfang an gab es technische Probleme. Erst funktionierte das WLAN des Instituts nicht, um das Spiel herunterladen zu können, dann konnte das Spiel nur auf einem einzigen Handy heruntergeladen werden, da die anderen Handys ein zu neues Betriebssystem hatten und das letzte Update 2013 erfolgte. Daher gab es „Leih-Handys“. Da das Spiel nur auf Leih-Handys funktionierte, beschränkte sich die Untersuchung auf Kursaktivitäten. Allgemein wirkten alle erleichtert, als alles wie geplant verlief. Person 1 erwähnte im Interview die Tatsache, dass es auf ihrem Handy nicht funktionierte. Sonst würde sie es weiterspielen (I1, S.1, 5).

Eine andere Teilnehmerin, deren Handy kaputt war, meinte, dass sie, sobald ihr Handy wieder funktionierte, das Spiel downloaden würde (I4, S.3, 19). Die Untersuchung zeigte, wie wichtig es war, dass die Technik funktionierte, da sonst eine Grundvoraussetzung für das Spielen nicht gegeben war. Es äußerte sich jedoch niemand negativ darüber, dass es einige Probleme gab. Daher wurden diese vermutlich weniger störend empfunden, als für die Forschende. Es besteht allerdings nur für zwei der Jugendlichen die Möglichkeit, das Spiel in Zukunft weiterzuspielen, außer sie würden ein anderes Handy haben oder die Entwickler des Spieles würden ein Update machen.

Kategorie 11: „Abwechslung des Lernmaterials“

Diese Kategorie fasst die Aussagen zweier der Jugendlichen zusammen, die sich trotz ihrer Vorliebe für Spiele, Filme & Musik zum Lernen auch für Bücher aussprachen. Person 1 und Person 2 äußerten sich dazu, dass sie alle die genannten Medien für das Lernen bedeutsam fanden. Bücher sollten keinesfalls außer Acht gelassen werden (I1, S.4, 18) (I2, S.5, 13). Vor allem Person 2 fand Bücher in Bezug auf das Sprechenlernen besser. Da sie in ihrer Lernlaufbahn mehr Erfahrungen mit Büchern hatten, ist anzunehmen, dass sie ein gewisses Pflichtbewusstsein gegenüber traditioneller Medien hatten. Die anderen drei Jugendlichen äußerten sich nicht dazu, ob sie Bücher zum Lernen brauchten.

Kategorie 12: „Persönliche Relevanz“

Vier der fünf Jugendlichen äußerten sich dazu, ob und warum sie das Spiel weiterspielen würden oder weiterempfehlen würden. Person 1 und Person 3 gaben an, dass sie es gut fanden, dass es Deutschlernspiele gibt, bzw. dass Lernspiele gut zum Deutschlernen geeignet sind (I1, S.2, 4) (I3, S.2, 8). Person 2 und 3 mochten Deutsch lernen und würden das Spiel deshalb in Zukunft weiterspielen (I2, S.2, 4) (I3, S.5, 29). Person 3 ist außerdem auf der Suche nach weiteren Deutschspielen (I3, S.4, 22). Person 4 betonte zudem, dass sie Spaß am Spiel hatte und es deshalb weiterspielen würde. Sie würde es auch anderen, die Deutsch aber auch Englisch lernen, weiterempfehlen (I4, S.5, 28).

Die persönliche Relevanz für die Jugendlichen geht von der Vorliebe für Sprachen, über den Wunsch Sprachen bzw. Deutsch zu lernen, über die Nützlichkeit dieses Spieles an sich. Lediglich Person 5 äußerte sich nicht dazu, ob sie das Spiel weiterspielen würde oder weiterempfehlen würde. Die anderen vier äußerten explizit ihr positives Resümee zum Spiel.

Kategorie 13: „Umfeld“

Da es sich um einen DaF Kurs handelte, war das Umfeld der Jugendlichen sehr unterschiedlich. Manche hatten mehr oder weniger Erfahrung mit dem Lernen der

Deutschen Sprache und Personen, mit denen sie in der Sprache oder über das Spiel sprechen konnten. Zwei der Jugendlichen äußerten sich zu ihrem Umfeld.

Person 1 gab an, dass sie das Spiel niemandem weiterempfehlen konnte, da sonst niemand in ihrem Umfeld Deutsch lernt. Sie sprach mit ihren FreundInnen daher über andere Dinge. Sie betonte, dass ihre FreundInnen nicht Deutsch lernten, weil es schwer war (I1, S.6, 26). Auch Person 2 erklärte, dass ihre FreundInnen nur Englisch lernten und sie ihnen somit nicht von dem Spiel erzählen würde (I2, S.7, 15).

Person 2 erzählte außerdem, dass ihre Eltern nicht wollten, dass sie mit dem Handy spielte, da sie mehr lernen sollte (I2, S.1, 5). Hier wird die altmodische Ansicht deutlich, dass Spielen und Lernen getrennte Handlungen sein müssten. Da das Mädchen aber angab, das Spiel gut zum Deutschlernen zu finden, kann sie ihre Eltern vielleicht von dem Gegenteil überzeugen.

Kategorie 14: „Körperliches und psychisches Befinden“

Hierzu äußerte sich nur Person 3. Er gab an, während des Spielens in einer Einheit sehr müde gewesen zu sein (I3, S.2, 9). Wäre er nicht so müde gewesen, wäre er weitergekommen und hätte ebenfalls größere Fortschritte im Spiel gemacht (I3, S.4, 19). Da der Junge während dieser Müdigkeitsphasen sogar eingeschlafen war, war eine Beschäftigung mit dem Spiel zu diesem Zeitpunkt überhaupt nicht möglich. Körperliches Befinden ist ebenfalls ein sehr wichtiger Aspekt. Wenn bereits Müdigkeit besteht, ist es schwer sich auf eine intensive Auseinandersetzung mit dem Spiel einzulassen. Kommen Erschwernisse im Spiel dazu, ist ein Weiterkommen nicht mehr möglich.

5. Resümee

In dieser Arbeit ging es darum, herauszufinden, inwiefern Selbstlernumgebungen, insbesondere *Serious Games* von jugendlichen DaF-LernerInnen angenommen werden bzw. wie diese wahrgenommen werden. Die Untersuchung fand mithilfe eines speziell entwickelten Spieles des Goethe Institutes statt: „Lernabenteuer Deutsch. Ein rätselhafter Auftrag“. Dieses *Adventure* Spiel wurde verwendet, da kein vergleichbares Spiel zum Deutschlernen gefunden wurde und es sich um ein *Serious Game* handelt, was sich von herkömmlichen Deutschlernapplikationen unterscheidet. Es geht darum ein Spiel fertigzuspielen und Lernen findet dabei implizit statt. Wichtig war zudem, dass es auch am Handy spielbar war, was diese Forschung erst möglich machte, da fast jede Person heutzutage ein Smartphone besitzt. Da das Vorgängerspiel technische Probleme aufwies, wurde sein Nachfolger verwendet, trotz erhöhtem Schwierigkeitsgrad. Es wurde in drei Einheiten von Jugendlichen im Alter von 14-15 gespielt.

Da digitale Spiele eine Vielzahl von Vorteilen und positiven Aspekten zum Fremdsprachenlernen aufweisen, diese jedoch oft in den Hintergrund rücken, da große Kritik an Computerspielen ausgeübt wird, sollten in dieser Arbeit positive und negative Aspekte aus einem neuen Blickwinkel betrachtet werden, nämlich aus dem der Lernenden.

Zuerst wurde ein Überblick über theoretische Annahmen zu digitalen Spielen bzw. Spielen und Fremdsprachenlernen im Allgemeinen gegeben. Dann wurde spezieller erläutert, was *Serious Games* sind und ihre positive Wirkung auf Motivation, Lernendenautonomie, Training der Fertigkeiten etc. sowie der Versuch der Schaffung einer virtuellen Realität. Aber auch kritische Aspekte wurden in den Blick genommen, wie zum Beispiel, dass Selbstlernumgebungen sehr offen sind und für Personen, die viel Unterstützung beim Fremdsprachenlernen benötigen, weniger positiv bis frustrierend aufgenommen werden konnten.

Dann wurde das Spiel näher beleuchtet, welches in seiner Beschreibung zum Beispiel darauf hinwies, dass es für Personen mit Lese und Rechtschreibschwäche geeignet sei, was das Potential für autonomes Lernen zeigte, da so jederzeit und für

sich geübt werden konnte, ohne Angst zu haben, nicht mit anderen im Unterricht mitzukommen. Negativ hingegen fiel der Aspekt auf, dass das Spiel unter anderem das Training von interkultureller Kommunikation und Interaktion zum Ziel hatte. Da das Spiel jedoch aus dem Jahr 2013 stammte und sich in den letzten Jahren ein Paradigmenwechsel vollzogen hatte, kann diese Ansicht nicht mehr als aktuell bezeichnet werden. Dass es diese Inhalte im Spiel jedoch gibt, bzw. ein Bild in einer Situation vermittelt wird, wo es zum Kontakt zweier objektiv abgrenzbarer Kulturen kommt, muss das reflektiert werden und kann auch eine Möglichkeit für die Diskussion im Unterricht sein.

Eine Selbstlernumgebung sollte kontextuell eingebunden sein, bzw. mit anderen Elementen, wie zum Beispiel Unterrichtseinheiten, die Themen oder Situationen des Spiels behandeln, verknüpft sein. Hier handelt es sich um einen Aspekt, der ebenfalls bei der Durchschau der Literatur auftrat.

Nach den praktischen Einheiten, in denen sich die Jugendlichen mit dem *Serious Game* auseinandersetzen sollten, wurden fünf der Lernenden zu ihren Erfahrungen damit befragt. Mit dem theoretischen Hintergrundwissen ging es an die Analyse der Interviews. Allgemein ist zu sagen, dass das Spiel sehr positiv aufgenommen wurde, das zeigte sich auch während des Spieles, da alle gleich im Spiel versanken und wenig Instruktionen benötigten und sehr motiviert wirkten. Während der Interviews wurde klar, dass jede/r motiviert war und die spannende Story ein sehr wichtiger Aspekt war. Minispielartige Übungen etc. wurden ebenfalls sehr positiv aufgenommen. Elemente wie Zeitlimits machten, zumindest für manche, das Spiel interessanter.

Schwierige Situationen gab es dennoch, da das Spiel für die Niveaustufe B1 konzipiert war. Trotzdem existierten kaum Momente, die dazu führten, aufzuhören. Dies zeigte auch, dass die Lernenden viele verschiedene Lernstrategien erfolgreich anwendeten, um Hindernisse zu überwinden. Diese Strategien waren ziemlich verschieden. Während es eine einzige Person gab, die sich jedes neue Wort herausschrieb, griffen die anderen eher auf ihr Kontextwissen zurück und versuchten die Texte global zu verstehen.

Ein wichtiger Faktor für das Verstehen war die Kombination mehrerer Kanäle, nämlich Bild, Ton und Schrift. Die meisten nahmen dies sehr positiv wahr. Nur eine Person vergaß die Untertitel einzustellen, daher hatte sie es sich ungewollt schwieriger gemacht, als es ohnehin war.

Generell gab es kaum Austausch zwischen den Lernenden, jede/r lernte für sich, was ein Anzeichen dafür war, dass jeder selbstständig zurecht kam und im individuellen Lernen ihren persönlichen Lernweg fanden. Hier wurde der Aspekt der Konzentration genannt. Aber die Tendenz mit anderen spielen zu wollen, war trotzdem gegeben, allerdings hatte das Spiel kein Potential, es zu mehr zu spielen, da keine Multiplaye-raktivitäten eingebaut waren. Für zukünftige Nachfolger des Spieles wäre hier eine Ansatzmöglichkeit, um andere Spielerfahrungen zu ermöglichen und dem Kritikpunkt, dass es durch derartige Spiele zur Vereinzelung der Gesellschaft komme, entgegenzuwirken.

Für viele hatte das Spiel einen besonderen Bezug, da sie gerne Sprachen lernten oder neue Wege zum Deutschlernen suchten und generell gerne spielten. Trotzdem wurden auch die kritischen Stimmen hörbar, als eine Lernende angab, dass ihre Eltern dem sehr kritisch gegenüber standen. Ein Punkt, der auch in der Beschreibung des Spieles zu finden war, war der der virtuellen Realität und die Vorbereitung auf einen Zielsprachenlandaufenthalt. Hierzu gab es Meinungen, dass die Kommunikationssituationen im Spiel eine gute Übung waren und auch die Aussprache gehört wurde etc. Zudem bestand im Umfeld nicht die Möglichkeit die Sprache anzuwenden und zu üben, da sehr wenige Deutsch sprechen oder lernen. Hier liegt ein Potential im Spiel, da überall und immerzu gespielt und dadurch gelernt werden kann. Das implizite/informelle Lernen, das dadurch ermöglicht wird, kommt dem Zweitspracherwerb im Zielsprachenland nahe, da dort auch überall und immer der Kontakt mit der Sprache besteht.

Auch wenn dieses oder andere Spiele autonomes Lernen ermöglichen, darf nicht vergessen werden, dass es zuerst eine Einführung oder Hinführung zu Selbstlernumgebungen geben muss, da in bestimmten Lernkontexten autonomes Lernen nicht üblich ist und diese Art zu lernen nicht für jede/n geeignet ist, da Lernen sehr indivi-

duell ist. Die Lehrperson hat somit eine wichtige Rolle und kann eine unterstützende Funktion haben.

Obwohl es sehr viele Lernspiele gibt, die jedoch lediglich nur einen Übungscharakter aufweisen, gibt es nur wenige *Serious Games* zum Fremdsprachenlernen. Es wäre, wie auch in dieser Arbeit gezeigt wurde, die Tendenz zum Sprachenlernen mit *Serious Games* da.

Literatur

ABCD-Thesen (1990): Zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 3, 60-61.

Abt, C. (1970): Serious Games. New York

Aguado, K. (2000): Empirische Fremdsprachenforschung. Ein Plädoyer für mehr Transparenz. In: Aguado, K. (Hrsg.): Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 119-131.

Ahrenholz, B. (2014): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.) & Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3-16

Appeltauer, E. (1987): Einführung in den gesteuerten Zweitspracherwerb. In: Appeltauer, E. (Hrsg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb. München.

Aufenanger, S. (1999): Lernen mit neuen Medien. Forschungsergebnisse und Lernphilosophien. In Medien praktisch, 23. Jg. (1999), H. 92, 4-9.

Benson, P. (1997): The philosophy and politics of learner autonomy. In: Benson/Voller (eds.), Autonomy and independence in language learning (18-34). London/New York: Longman.

Bimmel, P. (2012): Lernstrategien. Bausteine der Lernerautonomie. In: Fremdsprache Deutsch. Lernstrategien. Heft 46, 3-9.

Bösche, W. (2014): Serious Games und Bildung. Was mit digitalen Spielen erlernt werden kann und was nicht. In: Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen (FSF) (Hrsg.): tv diskurs, 18. Jg., Heft 01/2014: Bildung. Lernen in der Mediengesellschaft. Berlin: UVK, 62-65.

Breitlauch, L. (2013): Serious Games. Potenziale und Herausforderungen. Online im Internet: URL: <https://www.goethe.de/de/kul/mol/20371171.html>, Zugriff: 24.01.2018.

Burwitz-Melzer, E. /Steininger, I. (2016): Inhaltsanalyse. In: Caspari, D. /Klippel, F. /Legutke, M. K. /Schramm, K. (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, 256-269.

Buttaroni, S. (1997): Wahrnehmen und Verstehen- die wesentliche Grundlage des Fremdsprachenerwerbs. In: Fremdsprachenwachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen. Ismaning: May Hueber Verlag. 204-225.

BVM (2006): Richtlinie für die Befragung von Minderjährigen. Online im Internet: URL: https://bvm.org/fileadmin/pdf/Recht_Berufskodizes/Richtlinien/RL_2006_Minderjaehri ger_D.pdf.

Chen, H.-J.H. / Yang, T.-Y.C. (2013): The impact of adventure video games on foreign language learning and the perceptions of learners, In: Interactive Learning Environments, 21:2, 129-141, Online im Internet: URL: <https://doi.org/10.1080/10494820.2012.705851>, Zugriff: 26.01.2018.

Ciampi, L. (2005): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Daase, A. /Hinrichs, B./ Settinieri, J. (2014): Befragung. In: Settinieri, J. et.a. [Hrsg.]: Empirisches Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 103-119.

Denzin, N.K. (1978): The research act. New York: McGraw Hill.

Denscombe, M. (2010): Ground Rules for social research. In: Guidelines for Good Practice. 2. Aufl. Maidenhead: Open University Press. 114

Edmondson W./House, J. (1991): Do Learners talk to much? The Waffle Phenomon in Interlanguage Pragmatic. In: Phillipson et al, 273-287.

Ehlers, U. (2004): Qualität im E-Learning aus Lernericht. Grundlagen, Empirie und Modellkonzeption subjektiver Qualität, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Faistauer, R. (2010): Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Krumm, H.-J./Fanrdych, C./Hufeisen, B./Riemer, C.(Hrsg.): Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin/New York: De Gruyter, 2010, 961-969.

Fellner, K. (2018): Are you serious? Eine Untersuchung zur Relevanz von Serious Games im DaZ-Unterricht mit Erwachsenen am Beispiel des Spieles ‚Das Geheimnis der Himmelscheibe‘. Diplomarbeit, Universität Wien.

Goethe Institut: Lernabenteuer Deutsch. Ein rätselhafter Auftrag. Online im Internet: URL: <https://www.goethe.de/ins/sn/de/spr/ueb/mis.html>, Zugriff: 12.01.2018.

Hasebrook, J. (1994): Lernwirksamkeit von Multimedia- und Hypermedia-Systemen. Gutachten. Bonn.

Heidenreich, S. (2009): Pädagogische Anforderungen an das Lernhandeln im E-Learning. Dimensionen von Selbstlernkompetenz. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Henseler, R./Surkamp, C. (2010): Lesen und Leseverstehen. In: Hallet, W./Königs, F. G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett, S. 87-92.

Hintermeier, S. (1994): Qualitative und Quantitative Sozialforschung. In: Arbeitskreis Qualitative Sozialforschung (Hrsg.): Verführung zum Qualitativen Forschen. Eine Methodenauswahl. Wien, 13-23.

Hirsch, E. D. (1972): Prinzipien der Interpretation. München: Wilhelm Fink.

Holec, Henri (1980): Autonomy and Foreign Language Learning. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe.

Holec, H. (1994): Self-directed Learning: An Alternative Form of Training. Strasbourg: Council of Europe.

Hölzl, E. (1994): Qualitatives Interview. In: Arbeitskreis Sozialforschung (Hrsg.): Verführung zum Qualitativen Forschen. Eine Methodenauswahl. Wien, 61-68.

Hudson, T. D. (2007) Teaching Second Language Reading. Oxford.

Itunes: Ein rätselhafter Auftrag. Online im Internet: URL: <https://itunes.apple.com/at/app/lernabenteuer-deutsch-ein-r%C3%A4tselhafter-auftrag-hd/id653507275?mt=8>, Zugriff: 10.12.2017.

Karagiannakis, E. (2014): Einsatz von Lernspielen im Deutsch als Zweisprache-Unterricht. In: Ahrenholz, B. / Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 343-356.

Khakpour, N. /Schramm, K. (2015): Autonomie im Unterricht mit Seiteneinsteiger_innen. Theoretische Perspektiven und Praxisbeispiele. In: Benholz, C./Frank, M./Niederhaus, C.

(Hrsg.): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler- eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Münster: Waxmann, S.321-338.

Kirk, J./Miller, M.L.(1986): Reliability and validity in qualitative research. Sage university paper series, Qualitative research methods, Vol. 1. Beverly Hills, London, New Delhi: Sage.

Klüver, J. (1997): Kommunikative Validierung – einige vorbereitende Bemerkungen zum Projekt ‚Lebensweltanalyse von Fernstudenten‘, In: Heinze, T. (Hrsg.): Theoretische und methodologische Überlegungen zum Typus hermeneutisch-lebensgeschichtlicher Forschung. Werkstattbericht Fernuniversität Hagen, S. 69-84.

Kort, B./Reilly, R/Picard, R.W. (2001) External Representation of Learning Process and Domain Knowledge: Affective State as a Determinate of its Structure and Function. Online im Internet: URL: <https://www.media.mit.edu/publications/external-representation-of-learning-process-and-domain-knowledge-affective-state-as-a-determinate-of-its-structure-and-function-2/>, Zugriff: 22.01.2018.

Krumm, H.-J. (2010): Deutsch als Fremdsprache (DaF). In: Barkowski, H.(Hrsg.)/Krumm, H.-J. (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke Verlag.

Lampert, C. /Schwinge, C. /Tolks, D. (2009): Der gespielte Ernst des Lebens: Bestandsaufnahme und Potenziale von Serious Games (for Health). In: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Nr.15/16, Online im Internet: URL: <http://www.medienpaed.com>, Zugriff: 22.01.2018.

Legutke, M. K. / Schramm, K. (2016): Forschungsethik. In: Caspari, D. /Klippel, F. /Legutke, M. K. /Schramm, K. (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, 108-117.

Lmz: Serious Games- spielend lernen. Online im Internet: URL: <https://www.lmz-bw.de/serious-games.html>, Zugriff 22.01.2018

Lueger, M. (1992): Durchführungsstrategien qualitativer Interviews. WISDOM, 3/4, 25-60.

Lutjeharms, M. (2010): Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Krumm, H. J. /Fandrych, C./Hufeisen, B./Riemer, C.(Hrsg.): Deutsch als Fremd und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin/New York: De Gruyter, S. 976-982.

Malo, S./Diener, H. /Hambach, S. (2009): Spielend lernen in Alltag und Beruf. In: Sieck, J./Herzog, M.A. (Hrsg.): Kultur und Informatik: Serious Games. Boizenburg: Verlag Werner Hülsbusch, 19-40.

Mayring, P. (2005): Neuere Entwicklungen in der Qualitativen Forschung und der qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, P. / Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz. S.7-19.

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarb. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz.

Mayring, P. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 6. Aufl., Weinheim & Basel: Beltz.

McMurry, B.L./Tanner, M.W. /Anderson, N.J. (2010): Self-Access Centres: Maximizing Learners' Access to Center Resource. Studies i Self-Access Learning Journal 1(2), 100-114.

Niehoff, M. (2003): Fremdsprachenlernen mit Multimedia. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Oxford, R.L. (2003): Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In: Palfreyman & Smith (Hg): Learner autonomy acrosss cultures. Language education perspectives (S.75-91). London: Palgrave Macmillan.

Reinmann, G. (2005): Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen. Lengerich: Pabst Science Publishers.

Riemer, C. (2016): Befragung. In: Schramm, K. (Hrsg.) et. al.: Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto. S.141-154.

Rösler, D. (1994): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Salomo, D./Mohr, I. (2016): DaF für Jugendliche. München: Klett-Langenscheidt.

Schiller, F. (1795): Über die ästhetische Erziehung des Menschen: Online im Internet: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/ueber-die-asthetische-erziehung-des-menschen-in-einer-reihe-von-briefen-3355/1>, Zugriff: 22.01.2018.

Schwerdtfeger, I. C. (1989): Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin und München: Langenscheidt (=Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).

Solmecke, G. (2010): Vermittlung der Hörfertigkeit. In: Krumm, H.-J./Fanrdych, C./Hufeisen, B./Riemer, C.(Hrsg.): Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin/New York: De Gruyter, 2010, 969-975.

Stampfl, N. (2014): Serious Games. Spielend Sprachen lernen. Online im Internet: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20426904.html>. Zugriff: 14.09.2017.

Surkamp, C. (Hrsg.)(2010): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart-Weimar: Metzler, S.103-107.

Thaler, E.: (2007): Schulung des Hör-Seh-Verstehens. In: PRAXIS Fremdsprachenunterricht 4, S. 12-17.

Weskamp, R. (1999): Unterricht im Wandel- Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für schülerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, C. (Hrsg.)/ Weskamp, R.(Hrsg.): Autonomes Fremdsprachenlernen. Ismaning: Hueber.

Westphal,A. (2009): Die Einbettung von Lerninhalten in Serious Games. In: Sieck, J./Herzog, M.A. (Hrsg.): Kultur und Informatik: Serious Games. Boizenburg: Verlag Werner Hülsbusch, 115-142.

Wilson, T. P. (1982): Qualitative „oder“ quantitative Methoden in der Sozialforschung, KTfSS, Jg, 34, 487-508)

Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main/New York.

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum: Qualitative Sozialforschung 1(1). Online im Internet: URL: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm>, Zugriff: 25.11.2017.

Uni Marburg: Die Texte: Transkription, Vorbereitung und Import. Online im Internet: https://www.uni-marburg.de/fb21/ep/forschung/downloads/qda99_k2, Zugriff: 14.08.2017.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: „Lernrelevante Affekte“ nach Kort et al. (2001, 4).....	12
Abb. 2: „Theoretisches Modell zum selbstorganisierten Fremdsprachenlernen mit Multimedia“ nach Niehoff (2003, 126).....	21
Abb. 3: „Kommunikationssituation im Spiel“ nach Goethe Institut (o.J.).....	32
Abb. 4: „Terminkalender im Spiel“ nach Google Play (o.J.)	33
Abb. 5: „Forschungsprozess der Masterarbeit“	36
Abb. 6: „Transkriptionsregeln nach Hoffmann-Riem“ nach Uni Marburg (o.J.).....	45

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: „Interviewleitfaden Teil 1“.....	42
Tab. 2: „Interviewleitfaden Teil 2“.....	43
Tab. 3: „Ankerbeispiele und Kodierregeln“.....	46
Tab. 4: „Beispiel der Qualitativen Inhaltsanalyse“.....	47

Anhang

Abstract

In der vorliegenden Arbeit geht es um die Wahrnehmung von Selbstlernumgebungen durch Jugendliche, die Deutsch als Fremdsprache lernen. Die Lernumgebungen, die näher betrachtet werden, heißen *Serious Games*. Es handelt sich dabei um Spiele, die Lernzwecken dienen. Wichtige Aspekte von *Serious Games* zum Deutschlernen werden am Beispiel des vom Goethe Institut entwickelten Spieles „Lernabenteuer Deutsch - Ein rätselhafter Auftrag.“ untersucht.

Im ersten Teil der Arbeit werden theoretische Annahmen zu den Bereichen „Deutsch als Fremdsprache“, „Selbstlernumgebungen“ „*Serious Games*“ bzw. „Spielend Lernen“ erläutert. Dann werden die Funktionen von *Serious Games* beim Fremdsprachenlernen aufgezeigt. Anschließend wird das Spiel näher beleuchtet und kritisch betrachtet. Im empirischen Teil wird das Forschungsdesign beschrieben. Genauer werden das Forschungsvorhaben allgemein, die Methoden, die Kategorienbildung, die Gütekriterien, die Zielgruppe und die ethischen Überlegungen dargestellt. Im Anschluss werden die Ergebnisse angeführt und miteinander in Verbindung gesetzt. Im Resümee wird das Forschungshaben noch einmal zusammengefasst und eine Antwort auf die Forschungsfrage gegeben.

Die Untersuchung zeigt, dass *Serious Games* im Großen und Ganzen von Jugendlichen sehr positiv aufgenommen werden. Die Spiele wirken motivierend und erzeugen eine virtuelle Realität, in der zielsprachenlandähnliche Erfahrungen stattfinden können. Zudem ermöglichen digitale Lernspiele individuelles Lernen und trainieren verschiedene Fertigkeiten. Schwierige Situationen werden weitgehend selbstständig überwunden. Allerdings benötigen Lernende, die weniger Erfahrungen mit offenen Lernumgebungen haben, Unterstützung.

Inhaltsanalyse der Interviews

Interview 1

Int.	S.	Nr.	Paraphrasierung	Generalisierung	Reduktion (Kategorie)
1	1	1	Ja, ja, das war gut.	Das Spiel war gut.	K1: (Nr.: 1, 2, 4, 15, 16, 20, 21) • Gutes Spiel • Interesse an Detektivsein • Interessante Story • Gutes Gefühl alles zu verstehen • Schwierigkeit angemessen • Positive Wahrnehmung von Zeitlimits
1	1	2	Ich weiß nicht, es war interessant alles, als Detektiv sein.	Es war interessant als Detektiv.	
1	1	3	(...) und etwas suchen und etwas machen.	Selbst etwas machen können.	
1	1	4	Ich denke, das ist gut, ja interessant.	Die Story ist interessant.	
1	1	5	Aber ich kann auf meinem Handy diese Applikation nicht, bei, weil etwas mit Appstore.	Die Applikation funktioniert nicht auf dem eigenen Handy.	
1	2	6	Ah nein, aber es war ein Moment, wenn ich weiß dann nicht, was ich machen soll, aber dann es war ok.	Es gab schwierige Situationen, aber diese wurden bewältigt.	K2: (Nr.: 14, 19) • Schweres Spiel • Nichtweiterkommen
1	2	7	Nein, nein ich drücke alles.	Sich durchklicken um weiter zukommen.	
1	2	8	Aha das ist gut, (...) dass es war Frau, ich denke, das gut ja.	Die Identifikation mit einer weiblichen Rolle war gut.	
1	2	9	(...) ich habe alleine gespielt.	Alleine spielen.	K3: (Nr.: 8) • Identifikation mit weiblicher Rolle
1	3	10	Ja ich denke besser ist alleine spielen, das ist like, als individual?	Alleine spielen ist besser, weil es individuell ist.	K4: (Nr.: 9, 10) • Bevorzugtes Alleine Spielen • Individualität

1	3	11	(...) paar Wörter verstehen ich nicht, aber alles zusammen ich verstehe super, also das ist ok.	Einzelne Wörter wurden erst im Kontext verstanden.	K5: (Nr.: 6, 7, 11, 12, 13, 17) • Bewältigung schwieriger Situationen • Durchklicken, um weiterzukommen • Kontextverständnis als Hilfe • Aktionen wiederholen • Erleichterung durch Wörterauswahl K6: (Nr.:/) K7: (Nr.: 3) • Möglichkeit etwas selbst zu machen K8: (Nr.:/) K9: (Nr.:22,23,24,25) • Hören und Lesen ergänzen sich • Aussprache Übung • Lesen als Orientierungshilfe
1	3	12	Ich weiß nicht, ich drücke etwas und das ist.	Alles drücken um weiterzukommen.	
1	3	13	Ja ich wiederhole und ich drücke alles.	Aktionen wurden wiederholt und das Durchklicken hat geholfen.	
1	3	14	(...) das war schwer ein bisschen, denke.	Es war schwer.	
1	3	15	Ja da, das ist gut, dass ich versteh alles.	Alles zu verstehen ist gut.	
1	3	16	Ich denke nicht sehr schwer.	Es ist nicht schwer.	
1	4	17	Ja das ist leichter und ich seh viel diese Wörter, man benutzen kann also ja.	Mit einer Wörterauswahl ist es leichter.	
1	4	18	Ich denke Spiel, aber wir können nicht vergessen, über Bücher und lernen, das ist auch wichtig.	Zusätzlich zum Spiel sind Bücher wichtig.	
1	4	19	Ein paarmal ich weiß nicht, was ich drücken soll	Es gab Momente des Nichtweiterkommens.	
1	4	20	Paarmal war es gut, ich weiß alles.	Alles zu wissen ist gut.	
1	4	21	(...) aber es war interessant, ja, das ist für Zeit, war es gut. Das ist, das macht den Spiel interessanter.	Zeitlimits sind interessant und gut.	

1	5	22	(...) ohne Ton, weil ich höre und ich sehe und ist besser, nein mit Ton, weil es ist besser, wenn ich lese und ich höre und Aussprache.	Mit Ton ist es besser, weil gleichzeitig das Lesen und das Hören der Aussprache möglich ist.	K10: (Nr.: 5) • App funktioniert nicht auf Handy K11: (Nr.18) • Bücher als Ergänzung zum Spiel K12: (Nr.: 27) • Existenz von Deutschlernspielen gut K13: (Nr.: 26) • Kein Interesse der Freunde am Deutschlernen K14: (Nr.:/)
1	5	23	Und die Aussprache auch, für Aussprache ist das auch gut.	Für die Aussprache ist es gut.	
1	5	24	(...) und hören und lesen ist, ist am besten.	Lesen und Hören ist am besten.	
1	6	25	Ah ja, ich habe gelesen, ja das ist gut, was war gut für, ich lese das und ich weiß, was ich soll machen, also ich lese das, ja.	Lesen ist eine gute Orientierungshilfe.	
1	6	26	Ah Ja, aber meine Freunde, ich denke, möchten kein Deutsch lernen, weil das ist wirklich ein schwer.	Die Freunde möchten kein Deutsch lernen, weil es schwer ist.	
1	6	27	Ich weiß nicht, aber ich denke, es ist gut, das Goethe Institut macht ein Spiel für Deutsch lernen.	Es ist gut, dass es ein Deutschlernspiel gibt.	

Interview 2

Int.	S.	Nr.	Paraphrasierung	Generalisierung	Reduktion (Kategorie)
2	1	1	Yes, but some words are hard for me. It's ok.	Manche Wörter sind sehr schwierig, aber es ist ok.	K1: (Nr.: 3) • Spiel ist ok K2: (Nr.: 1, 2, 6, 10, 11) • Schwierige Wörter • Kein Fortschritt • Trotz Schwierigkeit keine negativen Erfahrungen • Wörtersuche zeitaufwendig • Aufgabenstellung unklar K3: (Nr.: /) K4: (Nr.: 7) • Hilfestellung anderer bei Vokabeln K5: (Nr.: 8, 9) • Zuhause Wörtersuche • Wörterbuch K6: (Nr.: 12) • Lernen durch Filme, Musik und Spiele
2	1	2	I don't know about these but I'm in the first place.	Ist erst am Anfang des Spieles.	
2	1	3	Yes, it's ok.	Das Spiel ist ok.	
2	2	4	Yes, but I love languages and I must be learned it and.	Die Liebe und der Wunsch zum Sprachenlernen.	
2	2	5	No my parents are, don't like, when I. They think I must more learn. No playing with phones	Die Eltern mögen es nicht und wollen, dass mehr gelernt wird, statt am Handy zu spielen.	
2	2	6	It's pretty hard, but I think it's ok.	Das Spiel ist sehr schwer, aber ok.	
2	3	7	I don't know some words and each other can talk me.	Bei Nichtwissen von Wörtern, können andere helfen.	
2	3	8	Yes, I translate these at home and I look these and learn it.	Die Wörter zuhause nachschlagen und lernen.	
2	4	9	A dictionary, yes. At home.	Zuhause wurde ein Wörterbuch verwendet.	
2	4	10	I think when it's slowly, when I find this word and.	Die Wörtersuche dauert lange.	
2	4	11	Ah this is ok, but this is so, I don't know what, what they want.	An bestimmten Punkten ist nicht klar, was zu tun ist.	

2	5	12	In films and music and now with a game.	Lernt mit Filmen, Musik und Spielen.	K7: (Nr.: /) K8: (Nr.: /) K9: (Nr.:14) - Hörsehverstehen K10: (Nr.: /) K11: (Nr.: 13) - Bücher wichtig für Sprechen K12: (Nr.: 4,16) - Vorliebe für Sprachen - Wunsch Sprache zu lernen - Gutes Lernspiel K13: (Nr.: 5, 15) - Kritik von Eltern - Freunde lernen nur Englisch K14: (Nr.: /)
2	5	13	(...) when I maybe read the books in this language I can better speak with each other.	Bücher lesen ist wichtig für das Sprechen.	
2	6	14	With (audio) but I can hear and see that.	Der Ton unterstützt das Hörsehverstehen.	
2	7	15	I tell about this my family, but I speak with my friends about each other things but in this language are English language are not about game.	Erzählt Eltern von dem Spiel, redet mit Freunden über andere Dinge, da sie nur Englisch lernen und es da kein Spiel gibt.	
2	7	16	Mhm yes, yes it's good for learn.	Das Spiel ist gut für das Lernen.	

Interview 3

Int.	S.	Nr.	Paraphrasierung	Generalisierung	Reduktion (Kategorie)
3	1	1	I think the idea of the game	Die Idee ist gut.	K1: (Nr.: 1, 5 ,6)

			is good.		• Gute Idee • Spaß • Interesse an Detektivgeschichten und –filmen K2: (Nr.: 2, 3, 4, 7, 20) • Teile im Spiel zu schwer • Untertitel ausgeschaltet • Ohne Untertitel schwer • Kein Fortschritt • Wenig Zeit • Kein Wörterbuch K3: (Nr.: 11) • Keine Relevanz des Geschlechtes K4: (Nr.: 12, 15, 16) • Mehr Konzentration beim Alleine Spielen • Spaß an Multiplayerspielen • Notwendigkeit von Hilfestellungen durch Lehrperson K5: (Nr.: 13, 14, 17, 25) • Hilfe durch
3	1	2	But like some party of the game were a bit too hard for me. So I can't struggle.	Einige Teile im Spiel sind zu schwer.	
3	1	3	But I didn't switch them on. But if I use this subtitles it may be a bit easier.	Untertitel ausgeschaltet, mit Untertiteln wäre es leichter gewesen.	
3	1	4	I didn't finish the whole thing. So I'm until the point I went to. What it's like 15 percent I think.	Nur 15 Prozent des Spieles geschafft.	
3	1	5	(...) It was pretty fun and I also like detective stuff.	Es macht Spaß und mag Detektivgeschichten.	
3	1	6	I'm interested in that kind of stuff. So watch movies and stuff like that. So it was pretty fun for me yeah.	Interessiert in Detektivgeschichten und -filme.	
3	2	7	Mhm yeah if I had like time and if I use subtitles I play, I play, I consider playing game.	Mit mehr Zeit und Untertiteln besteht die Möglichkeit weiterzuspielen.	
3	2	8	I would probably play the game. Yeah, because I actually see, why people play the game. It's useful for German and other languages as so mhm if I can, I could feel into playing the game and tried my best. I will probably keep on going and yeah.	Spiele sind nützlich für das Lernen der deutschen Sprache oder anderer Sprachen. Nach dem Hineinfühlen in das Spiel besteht die Wahrscheinlichkeit es weiterzuspielen.	
3	2	9	Well like last lesson, I was kind of sleepy. So if I wasn't	Müdigkeit hinderte am Wei-	

			sleepy I probably keep on going.	terspielen.	Lehrperson • Wörterbuch • Auswahl von Antwortmöglichkeiten= • Bei guten Deutschkenntnissen keine Hilfsmittel K6: (Nr.: 18, 23) • Spiele als besserer Weg zum Lernen • Viele Personen spielen gerne • Zwischendurch Spielen (Lernen) K7: (Nr.: /) K8: (Nr.: 21, 26, 27, 30) • Nutzen im echten Leben • Vorbereitung auf bestimmte Kommunikationssituationen • Möglichkeit des Ausprobierens/Übens • Gelegenheit auf Deutsch zu
3	2	10	Yeah I think it is for my future life. I could maybe learn from what I've learned in the game and use the skills I've learned and there also were parts were you cannot have to know the definitions of that words. So it just gives you more knowledge and yeah.	Kann in der Zukunft von dem Spiel lernen und Fertigkeiten entwickeln.	
3	2	11	It doesn't really matter for me. Like I've done like games, where I've been a womans character.	Es ist nicht wichtig, ob der/die HauptcharakterIn männlich oder weiblich ist.	
3	2	12	For like this type of game, I probably prefer playing alone I think, it could be more better for concentration and everything mhm but if this was like a multiplayer game, we are together and talk through, it could be fun as well.	Wegen der Konzentration wird das Alleinspielen bevorzugt, aber Multiplayer Spiele könnten ebenfalls Spaß machen.	
3	3	13	No I had the teacher, like you, that guided through the game. If I like subtitles or even if I didn't and use like a dictionary for word searching and stuff. Well the dictionary will probably be the helping resource of playing this game.	Der Lehrer und das Wörterbuch dienen als Unterstützung.	

3	3	14	No for people, were better in German than me, might be kind like game, that I could play with a help, but for me, I struggled a bit, because like the definitions, I didn't understand, so is a bit... it's a struggle for me, but for other people, for more confident in German, they will need no helping tool.	Personen, die besser in Deutsch sind brauchen keine Hilfsmittel.	kommunizieren • Soziale Interaktionen • Soziales Bewusstsein K9: (Nr.: 24, 28) • Zeitlimits zur Fokussierung und zum Kontextverständnis • Aussprache hören • Nur Lesen reicht nicht K10: (Nr.: /) K11: (Nr.: /) K12: (Nr.: 8, 10, 22, 29) • Nützlichkeit von Deutschlernspielen • Erst in Spiel hineinfühlen • Von Spiel lernen • Fertigkeiten entwickeln • Suche nach weiteren Spielen • Wunsch es weiterzuspielen • Gutes Vokabeltraining
3	3	15	This one, for this question, what a few words, you helped me.	Das Zuordnen hat funktioniert, manchmal wird die Hilfe des/der LehrerIn benötigt.	
3	3	16	Yeah I probably weren't able to get the answer but you helped me, so I went over the mission thing.	Die Hilfe von dem Lehrer ist notwendig.	
3	3	17	For I think, it was like two or three of them, I didn't know the definitions for the words, so I just clicked on.	Bei einzelnen unbekannten Wörtern wurde herum geklickt.	
3	3	18	I probably play better with a game (...) cause it's for many people, I probably enjoy playing, like learning as with a game, cause most people enjoy playing games and if it's their type of game and the enjoy it, like the topic and everything else, it could really help education rise and could be interesting for many people. So many	Lernen mit einem Spiel ist der beste Weg zu lernen, weil viele Personen gerne spielen.	

			people could play this game and learn a lot from. So probably a game will be like the most best way kind of learning a language for me.		K13: (Nr.: /) K14: (Nr.: 9, 19) • Müdigkeit • Zeitknappheit
3	4	19	It was a sure period of time, like we had like maybe like three hours two hours to play this game, so and I also was like half of the time, also sleepy, so I don't think I was as envisioned as I could be. So I didn't learn as many words, as I don't know, other people might have learned.	Zeitknappheit und Müdigkeit waren hinderlich für das weiterkommen.	
3	4	20	But if I invested more time in the game and play a bit more longer and had like a dictionary next to me as like to search words up, I probably learn a lot of new words.	Mehr Zeit und mit Wörterbuch mehr Lernerfolg.	
3	4	21	Be able to use them in real life and they are also in sentence form, so I could kind of like try it out for this stuff and try easy new words if you wanted to. So it's very useful.	Nutzen im echten Leben.	
3	4	22	Well recently I've been looking for games, like learning language games.	Auf der Suche nach Deutschlernspielen.	
3	4	23	(...) when I have free time right as kind of going in and play a few, like ten minutes, five minutes, so this game	Das Spiel ist nicht zeitaufwendig bzw. es kann zwischendurch immer wieder gespielt werden und sich	

			maybe could replace the time and I could just play whenever I have time and yes it's not really a time construing game, so I could do like one mission and then play another day, so I think. that's a good thing about this game and yeah I might consider playing this game later on.	selbst eingeteilt werden.	
3	4	24	I think I just passed everything, but if I understood, what it said, like what options I had, maybe I would have chosen a better one. Well I think the idea of having like a time limit and trying to like fully understand, what the traces say, is a really good idea, like make you focus. So it's, I think a good concept, a good implement of the game.	Zeitlimits sind ein gutes Training zur Fokussierung und zum Kontextverständnis.	
3	4	25	For me as kind of I just pressed everything, for people that understand what the traces are, they would be able to choose the right sentence for the right situation. So I think it could be good.	Bei Nichtverstehen Herumklicken, bei Verstehen Auswahl der richtigen Auswahlmöglichkeiten.	
3	5	26	Well this game was based on like a kind of detective thing, so if you're, if it's a person, who wants to do something else, like I don't	Inhalte als Vorbereitung für reale Kommunikations=situationen, aber themenspezifisch.	

			know, maybe arts or something, it might be not as useful as a person, who wants to become a judge or detective or something, but it will probably be helpful for many people, because it's kind of preparation for socializing of other people.		
3	5	27	It's the chance, where you could kind of do things, that you wouldn't be able to do, cause they can't Slovak, I can't really speak German, except like in Goethe Institute and other places so, it's a chance to communicate.	Eine Möglichkeit Dinge auszuprobieren und auf Deutsch zu kommunizieren.	
3	5	28	It will probably be better with volume, because like the once, where you had the speeches, like once they speak the sentence out loud, you got to listen to the pronunciation and I if you hear once, it would be better than just reading it off a phone, so I think it would be more useful hearing it and I think, it would just be better listening to the dialogue.	Mit Ton besteht die Möglichkeit die Aussprache zu hören, das ist besser als nur zu lesen.	
3	5	29	I would definitely play this game cause like I recently sorry that I'm not playing an education game, I shall learn a few more a bit more words. So if I pick this game,	Der Wunsch, das Spiel weiterzuspielen, besteht, da es für das Vokabellernen gut ist.	

			it will be probably like "memorize" but a kind of more harder way.		
3	5	30	I have to understand the situations and everything else, so it's for me, it's a game, that has implements to any types of, to any party like socializing and social awareness and everything like that. So I think it would be more useful and I'll probably play it later on.	Übung für Verständnis von Situationen, für soziale Interaktionen und ein sozia- les Bewusstsein.	

Interview 4

Int.	S.	Nr.	Paraphrasierung	Generalisierung	Reduktion (Kategorie)
4	1	1	I think it's really interesting, because it's like, you have to find out, what's going on and you have to connect like, ok so, or we had, I don't know, this newspaper and we clicked on it, so I know, that I have to go there, now to put it there, so you were like the con- nections.	Sehr interessant, Dinge herauszufinden und Ver- bindungen zu finden.	K1: (Nr.: 2, 4, 6, 20) • Positives Bild von Spiel trotz geringem Fort- schritt • Interesse am Ausgang des Spieles • Neugier über nächste Schritte • Interessantes Thema • Interessant alles durchzuklicken
4	1	2	I haven't finished it yet, but I like it so far.	Spiel noch nicht fertig ge- spielt, aber mag das Spiel.	
4	1	3	It's kind of hard, because more the words. I don't know them, so I have kind of link into what I think it is.	Es ist ein wenig schwierig, aber schwierige Wörter werden versucht zu erra- ten.	
					K2: (Nr.:/) K3: (Nr.: 7,8)

4	1	4	Yes, I wanted to know, what like the ending is.	Wollte wissen, wie es zu Ende geht.	• Identifikation mit abenteuerlicher Figur • Gedanke, dass männliche Charaktere von männlichen Spielern bevorzugt werden. K4: (Nr.: 9, 10, 12) • Bevorzugtes Alleinspielen • Hilfesuche bei Nachbarn • Vorstellung mit anderen zusammenzuspielen • Oft keine Hilfe durch andere K5: (Nr.: 3, 5, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 21, 22, 23, 27) • Raten bei schwierigen Wörtern • Keine negativen Momente • Überwinden von Hindernissen • Keine Hilfsmittel • Selbst herausfinden • Durchklicken um weiterzu-
4	1	5	I haven't had it yet, but maybe this one tells, that I didn't know like, what was next, but then I found out, so I was like: ok! So I could say, I haven't had that moment yet.	Noch keine negativen Momente, Hindernisse überwunden.	
4	1	6	Yes, I find it really interesting, because, you don't know, what's like next often and then, when you find it, like the topic, you needed to, it's really interesting to click all the points. I already said before yeah.	Interessant zu wissen, was als nächstes kommt, wenn das Thema angemessen ist, ist es sehr interessant sich durchzuklicken.	
4	2	7	Yes, yes, because she is adventurous and so am I.	Die Identifikation mit der abenteuerlichen Figur ist gegeben.	
4	2	8	I think maybe, like a boy would like have a boy character, but otherwise I think it's not.	Es besteht die Möglichkeit, dass Jungen einen männlichen Charakter bevorzugen.	
4	2	9	Well I usually play it alone, like we're in class, but if I need help, I ask the person next to me. But usually I do it alone, yeah.	Es wird das Alleinspielen bevorzugt, aber beim Benötigen von Hilfe wird der/die NachbarIn gefragt.	
4	2	10	Maybe yes. I probably alone, but if I found somebody else, I would do it with others.	Zusätzlich zum Alleinspielen besteht auch die Vorstellung mit anderen zusammen zu spielen.	

4	2	11	Helping tools? No, no.	Keine Hilfsmittel wurden benötigt.	kommen • Klick im Kopf • Wiedererkennen von Wörtern und ihrer Bedeutung • Zuordnen nach Gruppen • Sinnhaftigkeit des Satzes • Ausprobieren • Nicht alles wissen müssen • Verknüpfungen finden durch lesen K6: (Nr.: /) K7: (Nr.: 1) • Dinge herausfinden • Verbindungen finden K8: (Nr.: 16, 24) • Spiele gleichen realen Lebenssituationen • Bücher können das nicht lehren • Bedingungen realer Kommunikationssituationen • Keine Zeit zu überlegen in
4	2	12	Usually, but they often don't cared help.	Oft keine Hilfeleistung durch die anderen bekommen.	
4	2	13	Ok, so I figured it out somehow.	Selbst herausfinden.	
4	3	14	I would click on everything and then I'll be further: Oh this goes on this and then it finally click in my head.	Durch herumklicken macht es „Klick“ im Kopf.	
4	3	15	There were moments, where I was like I just gonna click everything. But like then it clicked. So like, I finally ok, so that actually meant this and then I found it out by offer.	Hat manchmal nur herum geklickt, aber hat es dann herausgefunden.	
4	3	16	I think, a game is really good. But also film, but I think games are really interesting, cause like you get into real life scenarios or like scenarios, that you don't really learn in books.	Spiele sind interessant, weil sie realen Lebenssituationen gleichen und diese Inhalte werden nicht in Büchern gelernt.	
4	3	17	Yes, but I can't think of any, but I think, if I saw it, the words, I would be able to, like identify it, or kind of know, what it means.	Wörter wurden wieder erkannt und gewusst, was sie bedeuten.	
4	3	18	Yeah, then I was like ok, it might mean this and then like yes, yes.	Das Wort könnte das bedeuten.	

4	3	19	My phone is like leaching. But like if it would work, I think I would download it.	Das Handy war kaputt, wenn es wieder funktioniert, wird das Spiel gedownloadet.	echten Situationen K9: (Nr.: 25, 26) • Ton als Unterstützung • Ton macht Spiel besser • Lesen unterstützt Hören • Nur Hören schwieriger K10: (Nr.: 19) • Handy kaputt K11: (Nr.:/) K12: (Nr.: 28) • Wiederholung von Spiel • Weiterempfehlung K13: (Nr.: /) K14: (Nr.: /)
4	3	20	It was actually, I understood it and it was quite easy.	Alles verstanden und es war leicht.	
4	4	21	Because here, you had to, like see which one doesn't belongs in the group.	Sehen, was gehört in die Gruppe.	
4	4	22	And here I kind of made this like: Oh this belongs here, because it just made sense to create the sentence.	Was macht Sinn, um den Satz zu vervollständigen?	
4	4	23	A little bit, this like also, because of the words, but I didn't care of find it out all, probably this would be a plus and then I can do it yeah.	Ausprobieren und es ist nicht wichtig alles herauszufinden.	
4	4	24	Yes, because very often, you have to, like know the answer quicker, so it's better for to quick think. Quick thinker, think quicker.	Oft muss die Antwort schnell gewusst werden, es muss schneller nachgedacht werden.	
4	5	25	I don't know, I think it's like they're both, like with the volume it's more like, you're more in the game, because you also hear things. But I think it's the same, but like with the volume it's better. Because you're more in the	Mit Ton gibt es bessere Chancen im Spiel und das Spiel selbst ist besser.	

			surroundings, yeah.		
4	5	26	I don't mind the reading. I like it, because then I can, like think about it better, because for me, when I just hear a thing, it's harder to make connections, then when I see them.	Das Lesen unterstützt das Hören, denn beim Hören allein, ist es schwieriger, Verbindungen zu finden.	
4	5	27	One ah yes, I'm just, when I went like, no like, ok she need to do this or like, what happened for and then I go back to it. I read it, like to know at least, like ok, like the connections and so for it's easier to make them.	Lesen, um die Verknüpfungen zu finden.	
4	5	28	Yes I'd like to play it again, I think it's a good game and I'd recommend it for people, that are learning English, German.	Würde Spiel wieder spielen und weiterempfehlen zum Deutsch lernen.	

Interview 5

Int.	S.	Nr.	Paraphrasierung	Generalisierung	Reduktion (Kategorie)
5	1	1	It was funny at first and it was interesting to like find clothes to finish the game and like looking for some new informations and yeah as well.	Es war lustig und interessant, Kleidung auszusuchen und Informationen zu finden.	K1: (Nr.: 2, 3, 4, 14,15) • Interessante Story • Interesse Spiel zu Ende zu spielen • Neugier über nächste Schritte • Motivation
5	1	2	Yes it was quite interesting, I think.	Die Story war interessant.	

5	1	3	Yes, I liked it, like once to finish the end and many games in it and that.	Wollte bis zum Ende kommen und es gab viele Spiele.	• Nicht schwer • Gutes Spiel
5	1	4	It was like the when I like to know, what to do next and it was quite like but I felt motivated so.	Wollte wissen, was kommt als nächstes und war motiviert.	K2: (Nr.: /) K3: (Nr.: 6) • Hineinfühlen in junge, neugierige Rolle
5	1	5	Yes the, you had the (...) vocabulary, it was good and it was like, when I was reading the emails or the interview and ask questions to these people, it was quite important.	Die Vokabeln waren gut für das Lesen der E-Mails und des Interviews und um Personen Fragen zu stellen.	K4: (Nr.: 7, 8) • Alleine Spielen • Anpassung der Sozialform an Spielmodi
5	2	6	It was like she was young, so I could relate to her and she was like curious as me and that.	Das Hineinfühlen in eine junge, neugierige Rolle war gegeben.	K5: (Nr.: 5,9,10,11) • Vokabelnutzung für E-Mails und Interviews
5	2	7	Alone.	Allein.	• Durchklicken • Immer wieder Probieren
5	2	8	I think, like some parts of the game, should be alone, but there I don't know there should be some mini-games. For to play something together.	Manche Teile des Spieles werden bevorzugt alleine gespielt, aber Minigames eignen sich für ein gemeinsames Spielen.	• Gut durchlesen • Einfüllen
5	2	9	I don't know I just clicked it on.	Nur anklicken.	K6: (Nr.: 12,13) • Filme, Musik und Spiele als „lustige Bildung“
5	2	10	And tried it again, again, again and somehow I did it.	Immer wieder probieren und dann geschafft.	• Ein paar Wörter gelernt
5	3	11	It was quite easy, I think it was like, had to read it and fill it with those sentences	Es war leicht, zuerst wurde gelesen, dann eingefüllt. Es war ok.	K7: (Nr.: 1) • Kleidung auswählen

			and it was ok, I think.		• Informationen suchen
5	3	12	Yes like music, films, games, it's all like of funny education or so.	Musik, Filme und Spiele sind lustige Bildung.	K8: (Nr.: 16) • Keine Zeit zu überlegen im realen Leben
5	3	13	Some words yeah. A few.	Ein paar Wörter wurden gelernt.	
5	3	14	I don't know. It was not difficult, it was. I feel, I think it just maybe more like motivated to, I don't know, finish it.	Es war nicht schwer, war motiviert, es zu beenden.	K9: (Nr.: 17) • Wörter hören und sehen • Schreibweise der Wörter • Aussprache
5	4	15	It was good.	Es war gut.	
5	4	16	Yes, because then you won't have time for like, for how were things about, what to do, real is.	Im realen Leben ist nicht viel Zeit zu überlegen.	K10: (Nr.: /) K11: (Nr.: /) K12: (Nr.: /) K13: (Nr.: /) K14: (Nr.: /)
5	4	17	I can hear the words and it's not just about, how it's written and how it's spoken and it's better, because I can like really tell the word.	Kann Wörter hören und nicht nur sehen, wie Wörter geschrieben und gesprochen werden, sondern wie die Aussprache ist.	

Interviews

Interview 1

I: War das, das erste Spiel, das erste Lernspiel, was du gespielt hast? #00:00:03-9#

B: /ehm/ .. mhm ((überlegend)) ... erste Lern aha nein nein. #00:00:09-7#

I: Nein? Ok. #00:00:10-5#

B: Also Spiel ja ja. #00:00:12-1#

I: Ok. #00:00:12-6#

B: Ich habe, ich habe ein paar Applikationen gehabt für lernen, aber nicht spielen. #00:00:18-6#

I: Ok. #00:00:18-7#

B: Ja. #00:00:19-5#

I: /ehm/ hat dir das Spiel gefallen? #00:00:24-1#

B: /eh/ ja ja das war gut. #00:00:26-2#

I: Mhm ((bejahend)) und warum? #00:00:27-6#

B: /eh/ ich weiß nicht, es war interessant alles, als Detektiv sein und /eh/ etwas suchen und etwas machen und ich weiß nicht ja also. #00:00:42-5#

I: Mhm ((bejahend)) ... Ahm und die Geschichte? Wie fandest du die Geschichte? Die Story? #00:00:47-5#

B: /eh/ ich denke das ist gut, ja interessant, ja. #00:00:51-5#

I: Super ... /ehm/ warst du motiviert beim Spielen? Motivated? #00:00:56-3#

B: Ah ja ich verstehe .. motiviert ... zu was, for, für was? #00:01:00-4#

I: Beim Spielen /ehm/ ... #00:01:05-7#

B: Aber motiviert was sagen? #00:01:07-7#

I: Aso ja immer weiter zu spielen oder? #00:01:10-7#

B: Aha .. ja ich .. aber ich kann auf meinem Handy diese Applikation nicht, bei, weil etwas mit Appstore (). #00:01:19-0#

I: Ja ja stimmt ist .. Ein Update fehlt leider ja... Ok /ehm/ .. wolltest du nach der Stunde auch weiter spielen? Also nach dem Kurs? #00:01:31-9#

B: /ehm/ #00:01:32-1#

I: Zuhause? Wolltest du da weiterspielen? #00:01:33-7#

B: Ja, ja aber ich kann nicht. Das Problem. #00:01:37-0#

I: Genau .. Gab es Momente, gab es Stellen, wo du aufhören wolltest, wo du stoppen wolltest? #00:01:44-0#

B: Ah nein aber es war ein paar Moment, wenn ich weiß dann nicht, was ich machen soll, aber dann es war ok. #00:01:55-9#

I: Ok.. Hast du dann eine Pause gemacht? Oder hast du weiter? #00:01:59-3#

B: Nein ich /ehm/ ich drücke alles. ((Lachen)) #00:02:02-8#

I: ((Lachen)) Ok ((Lachen)) /ehm/ .. findest du die Themen und Inhalte wichtig? Also zum Beispiel Bewerbung und Job, Arbeit. Sind das wichtige Themen? Important topics? #00:02:17-0#

B: Ja, ja ich denke ja. #00:02:18-8#

I: Für dich oder generell? #00:02:20-9#

B: Ich denke mhm ((überlegend)) generell, #00:02:24-2#

I: Aha. #00:02:24-5#

B: Ja. #00:02:24-8#

I: Generell, super. #00:02:25-7#

B: Ja. #00:02:26-7#

I: Ok, /eh/ konntest du dich mit den Charakteren identifizieren? Also war es gut zum Beispiel, dass es eine Frau war? Oder ist das egal? Also es war eine, eine junge Frau, die du gespielt hast. #00:02:38-8#

B: Aha /ehm/ das ist gut, das ist, dass es war Frau, ich denke, das gut ja. #00:02:45-8#

I: Ok, wenn es ein Mann gewesen wäre, wäre auch ok oder findest du es ist besser, dass es eine Frau war? ((Lachen)) #00:02:50-8#

B: Ich denke, das ist ok. Das ist nicht sehr wichtig, ich denke. #00:02:55-3#

I: Mhm ((bejahend)) .. super. /Ehm/ wie hast du das Spiel gespielt? Also hast du alleine gespielt oder hast du mit S. oder, oder. #00:03:05-0#

B: /e h m/ Ich habe ich habe alleine gespielt. #00:03:07-7#

I: Ok und denkst du, dass du sonst auch alleine spielen würdest, zum Beispiel, wenn du es zuhause spielen könntest? #00:03:13-7#

B: Ja, ich denke besser ist alleine spielen, das ist like, als individual? #00:03:20-3#

I: Aha ist individuell? #00:03:22-2#

B: Ja das ist individuell #00:03:24-2#

I: Genau .. ok du, hattest du Hilfsmittel? Hattest du zum Beispiel ein Wörterbuch oder etwas anderes, was dir geholfen hat? #00:03:32-0#

B: Nein .. paar, paar Wörter verstehen ich nicht, aber alles zusammen ich verstehe super, also das ist ok. #00:03:45-4#

I: Mhm ((bejahend)) ok .. und wenn es etwas schwieriges gab, eine schwierige Situation, was hast du dann gemacht? #00:03:53-2#

B: Mhm ((überlegend)) ((Lachen)) ja ich /ehm/ ich denk, ich .. ich weiß nicht, ich /ehm/ ich drücke etwas und das ist. #00:04:06-2#

I: Ok ((Lachen)) /ehm/ kannst du dich an diese Situation erinnern? ((zeigt auf ein Bild)) #00:04:11-9#

B: ((Lachen)) ja but .. jaaa ich wiederhole und ich drücke alles. #00:04:19-5#

I: Also das war bisschen .. #00:04:21-2#

B: Ja das. #00:04:21-9#

I: Komisch? #00:04:22-5#

B: Ja und das war .. schwer ein bisschen, denke. #00:04:27-8#

I: Ich finde auch, dass das schwer war. ((Lachen)) #00:04:30-4#

B: Ok ((Lachen)) #00:04:31-5#

I: Und diese Situation? ((zeigt auf ein Bild)) #00:04:33-7#

B: /eh/ #00:04:33-8#

I: Kannst du dich daran erinnern? #00:04:35-3#

B: Ja da, das ist gut .. das ich versteh alles. #00:04:39-3#

I: War das leicht oder schwierig? #00:04:41-2#

B: /ehm/ ich denke nicht sehr schwer. #00:04:44-9#

I: Und glaubst du, dass du die Sprache leichter lernst, wenn du ein Spiel spielst oder, wenn du in den Unterricht gehst oder wenn du ein Buch liest oder? #00:04:55-3#

B: Mhm ((überlegend)) ja das ist leichter und ich seh viel diese Wörter, man benutzen kann also ja. #00:05:05-7#

I: Glaubst du, du hast viele Vokabeln gelernt? #00:05:09-4#

B: /ehm/ nein zwar viele, aber, aber ja ein paar und ja. #00:05:18-4#

I: Ok ... Ja, wenn du wählen könntest, zwischen dem Kursbuch ((Lachen)) und dem Spiel, was würdest du zum Lernen nehmen? #00:05:26-0#

B: Ich denke .. #00:05:28-5#

I: Oder beides? #00:05:29-4#

B: Ich denke Spiel, aber ich, wir können nicht vergessen, über Bücher und lernen, das ist auch wichtig. #00:05:38-6#

I: Genau ... Ok. /ehm/ ... Findest du es wichtig, dass du selbst wählen kannst, was nehme ich zum Lernen? Findest du das wichtig? #00:05:53-2#

B: Mhm ((bejahend)) ich denke ja, ja. #00:05:56-1#

I: Ok ... /ehm/ das ist zwar ein anderes Bild, aber es gab so eine ähnliche Situation, wie war das? ((zeigt auf ein Bild)) #00:06:03-5#

B: /ehm/ ((Lachen)) Ein paarmal, ich weiß nicht, was ich /ehm/ drücken soll, aber paarmal war es gut, ich weiß alles und paarmal, also war es, ich weiß nicht, aber es war interessant, ja, das ist für Zeit, war es gut. #00:06:22-9#

I: Ok, also Zeit war nicht: Stress, Stress! #00:06:26-3#

B: Das ist, das macht den Spiel interessanter. #00:06:30-5#

I: Super. #00:06:31-5#

B: Ja. #00:06:32-3#

I: Cool. /ehm/ Glaubst du, dass das auch eine Möglichkeit ist, sich auf Gespräche vorzubereiten oder eher nicht? #00:06:39-7#

B: Mhm ((bejahend)) Ich denke vielleicht ja, das wär gut, ich denke. #00:06:45-6#

I: ((Lachen)) In einem Gespräch hat man halt nicht diese Zeit: Tick, Tick, Tick, sondern man kann ein bisschen selber entscheiden, wie schnell und was man antwortet. Ok und .. glaubst du, das hat dir auch einen Einblick gegeben, wie man mit deutschen oder österreichischen Gesprächspartnern spricht oder nicht? #00:07:07-9#

B: Noch einmal bitte. #00:07:09-3#

I: /ehm/ glaubst du, dass Situationen, wie dieser .. #00:07:14-2#

B: Ah ja, ich verstehe #00:07:15-0#

I: Dich darauf vorbereiten, zum Beispiel mit mir oder mit anderen aus Deutschland zu sprechen? #00:07:20-6#

B: Ich denke ja, aber das ist nicht so typisch aber ja. #00:07:25-8#

I: Mhm ((bejahend)) ... Ok einmal habt ihr das Spiel ohne Ton gespielt. #00:07:32-4#

B: Ohne Ton? #00:07:33-9#

I: Ohne Audio. #00:07:34-5#

B: /ehm/ ja. #00:07:35-4#

I: Genau. #00:07:35-9#

B: Ja. #00:07:36-2#

I: War es besser? Oder war es besser mit Ton? #00:07:39-0#

B: /ehm/ .. Ich denke .. ohne Ton, weil ich höre und ich sehe und ist besser, nein mit Ton, weil es ist besser, wenn ich lese und ich höre und Aussprache. #00:07:57-7#

I: Die Aussprache ((bejahend)). #00:07:58-5#

B: Und die Aussprache auch, für Aussprache ist das auch gut. #00:08:02-2#

I: Ja super ja. Und es gab Untertitel. Also es gab immer sehr viel zu lesen. War das gut oder glaubst du, dass es besser wäre, wenn keine .. #00:08:11-3#

B: Ja, aber das ist super. #00:08:13-4#

I: Ok. #00:08:13-7#

B: Mhm ((bejahend)) #00:08:14-0#

I: Also es ist eher eine Unterstützung? Also Unterstützung zum Ton oder denkst du, man liest dann die ganze Zeit? #00:08:22-1#

B: /ehm/ und hören und lesen ist, ist am besten. #00:08:26-6#

I: Ok, also das geht gleichzeitig? #00:08:28-3#

B: Ja. #00:08:29-0#

I: Ok, super und es gab auch eine Zusammenfassung. Also a summary. Wenn du auf einen Knopf gedrückt hast, stand: was bisher geschah, also was passiert ist. #00:08:42-4#

B: Aha. #00:08:42-7#

I: Hast du das auch gelesen? Oder hast du das nicht gelesen? #00:08:45-8#

B: Ah ja, ich habe gelesen, ja das ist, das war gut für .. ich lese das und ich weiß, was ich soll machen, also ich lese das, ja. #00:08:55-6#

I: Ah ok, super. Ok und würdest du das Spiel wieder spielen? Oder würdest du anderen sagen: Spielt's das Spiel! #00:09:02-4#

B: A h h .. J a a a a, aber meine Freunde, ich denke, möchten kein Deutsch lerne. #00:09:10-3#

I: Ah ok. #00:09:10-9#

B: ((Lachen)) weil das ist wichtig, wirklich ein schwer. #00:09:18-2#

I: Mhm ((bejahend)) es ist schwer. #00:09:19-7#

B: Ja. #00:09:20-5#

I: Schwere Sprache. Ok möchtest du noch etwas sagen oder? Fällt dir noch etwas ein? #00:09:26-8#

B: Ich weiß nicht, aber ich denke es ist gut, dass /ehm/ Goethe Institut macht ein Spiel für Deutsch lernen. #00:09:36-7#

I: Ja. Voll finde ich auch. #00:09:38-5#

B: Ja. #00:09:39-2#

I: Ok. Dankeschön! #00:09:40-6#

B: Danke. #00:09:41-3#

Interview 2

I: /ehm/ was it the first learning game you played? #00:00:04-3#

B: /ehm/ /ehm/ when my little pony. ((Lachen)) #00:00:11-2#

I: Ah ((Lachen)) #00:00:12-5#

B: Girls ... #00:00:14-0#

I: Girlgames? #00:00:15-0#

B: Yes #00:00:15-3#

I: Ok. Or Apps? Learning apps? #00:00:21-6#

B: /ehm/ yes. /ehm/ Duolingo? #00:00:25-1#

I: Ah ok. #00:00:25-9#

B: Das ist alles. ((Lachen)) #00:00:28-9#

I: Für Deutsch lernen? #00:00:30-0#

B: /ehm/ ja. #00:00:31-0#

I: Ok. Mhm ((überlegend)). /ehm/ to the game: Did you like the game? #00:00:36-0#

B: Yes, but /ehm/ it's /ehm/ some words is hard for me. /ehm/ it's ok. #00:00:46-4#

I: Ok super /ehm/. Did you like the story? #00:00:52-6#

B: /ehm/. #00:00:54-0#

I: It was an adventure story, a detective story. #00:00:59-0#

B: I don't know what about these but. /ehm/ I'm in the first place. ((Lachen)) #00:01:06-2#

I: Ok. ((Lachen)) #00:01:08-2#

B: ((Lachen)) #00:01:08-1#

I: Ah ok but till this place? It's ok? Or? ((lachend)) #00:01:12-0#

B: Yes it's ok ((lachend)) #00:01:14-7#

I: ((Lachen)) Ok so have you /ehm/ did you feel motivated during the game? #00:01:20-3#

B: Yes, but I love languages and I must be learned it and ... #00:01:26-4#

I: Yes, but I have to say, it's a difficult game, because it's for the Niveau B1 I think #00:01:33-2#

B: B1? #00:01:34-3#

I: Mhm ((bejahend)) and you are in the course A2. So it's a bit difficult, the game. But I think you understand quite a lot. #00:01:43-5#

B: Yes, yes #00:01:44-6#

I: /ehm/ was the game catchy and did you want to play the game after the course at home? Or? #00:01:52-4#

B: /ehm/ ... what is? #00:01:56-3#

I: Catchy? #00:01:57-1#

B: Yes. #00:01:57-6#

I: /ehm/ you want to play it the whole time and .. #00:02:02-0#

B: No my parents are, don't like, when I ... #00:02:06-2#

I: Play games? #00:02:07-0#

B: Yes. No, they think, I must /ehm/ more learn. #00:02:15-5#

I: Mhm ((bejahend)) #00:02:16-4#

B: No, playing with phones ... #00:02:17-9#

I: Ah ok. Ok. /ehm/ Were there some moments in the game, which were very difficult and you stopped or did you take a, take break? ((Lachen)) Sorry .. #00:02:28-5#

B: ((Lachen)) /ehm/ ... I don't know. /ehm/ I ... ((Lachen)) .. I don't know. #00:02:38-8#

I: Ok no problem. Or was there a moment, when you said: No, I don't want to play anymore. #00:02:46-2#

B: No. No. /ehm/ It's pretty hard but /ehm/ I think it's ok. #00:02:54-9#

I: Yeah ... /ehm/ how do you like the topics? #00:03:00-2#

B: The topics? #00:03:00-7#

I: The themes /ehm/ ja, the story the, the, die Themen, die Inhalte. #00:03:07-5#

B: /ehm/ #00:03:08-7#

I: So like "work" and ... are these important /ehm/ topics to learn for .. #00:03:17-0#

B: Topics? What is topics? #00:03:18-7#

I: Thema /ehm/ Zum Beispiel das Thema von diesem Interview ist das Spiel #00:03:26-1#

B: Mhm ((bejahend)) #00:03:27-4#

I: Thema. Oder das Thema der heutigen Stunde ist /ehm/ keine Ahnung Familie. Das Thema ist .. #00:03:34-0#

B: Mhm ((bejahend)) Mhm ((bejahend)) #00:03:34-9#

I: Schule und hier das Thema ist Arbeit und Bewerbung. #00:03:40-6#

B: Mhm /ehm/ and was /ehm/ #00:03:44-2#

I: Ob diese /ehm/ if these topics are important for you #00:03:49-2#

B: Aha /ehm/ .. /ehm/ pff (..) pff ((Lachen)) I don't know () #00:03:57-9#

I: Ok no problem. ((Lachen)) /ehm/ how do you play the game? Together with others, or alone? Or is it better to play it alone, what do you think? #00:04:10-6#

B: /ehm/ ... maybe but .. I .. don't .. know some words and each other can talk me #00:04:23-7#

I: Mhm ((bejahend)) #00:04:25-0#

B: But .. #00:04:26-3#

I: I saw you write down a lot of words. #00:04:28-7#

B: Yes, yes. #00:04:29-0#

I: So, was it a good help for you? #00:04:32-3#

B: Yes, I translate these at home and I /ehm/ I look at these and learn it. #00:04:41-7#

I: Ah ok. Perfect. /ehm/ ... Could you identify yourself with the characters. You know what identify is? #00:04:51-5#

B: Yes. #00:04:51-7#

I: Ok. So she was a woman a young woman. Was it ok? Or is it not important, if it's a woman or a man? #00:04:59-2#

B: It's not important. #00:05:00-1#

I: An old man. ((Lachen)) #00:05:01-1#

B: ((Lachen)) #00:05:04-9#

I: Yeah... Do you have helping tools? Like a dictionary or something like that? #00:05:10-4#

B: A dictionary, yes. #00:05:12-2#

I: During the game? Or at home? #00:05:14-7#

B: At home. #00:05:15-5#

I: Ok. So, you didn't want to use a dictionary in the lesson, or? #00:05:23-5#

B: /ehm/ .. I think .. when I /ehm/ it's slowly, when I find this word and .. #00:05:36-3#

I: Ok I understand /ehm/ yeah, when there was a difficult situation, how did you do that? #00:05:46-1#

B: /ehm/ #00:05:49-0#

I: Like this for example... This was a bit difficult I think. ((zeigt auf ein Bild)) #00:05:52-2#

B: Ah this is ok, but this ((zeigt auf ein Bild)) is so, I don't know what, what they want but .. #00:06:01-3#

I: Ok, so you just tried, or? #00:06:03-6#

B: Yes, yes, but I don't /ehm/ #00:06:08-5#

I: Solve it? #00:06:10-7#

B: Yes. #00:06:12-0#

I: Yeah, another one told me, that she just clicked, clicked, clicked and this was her way, when she didn't know, what to do. #00:06:23-2#

B: Yes, yes, but /ehm/ maybe this is for this ((zeigt auf Teile eines Bildes)) and .. #00:06:29-2#

I: Ok, because it's a smaller one? #00:06:31-7#

B: Yes, yes. ((Lachen)) #00:06:35-6#

I: And do you learn the language easier with a game or with a book or I don't know #00:06:44-5#

B: In /ehm/ #00:06:45-8#

I: Situations? #00:06:46-3#

B: In Films. #00:06:47-6#

I: Aha? #00:06:48-0#

B: And /ehm/ Musik and now with a game. #00:06:51-5#

I: Ok, you learn easier than with books? #00:06:55-0#

B: Yes. #00:06:55-3#

I: Ok and would you say, that it's more important or you want just to learn with the games and films and so on or is it also important to use a book #00:07:08-4#

B: /ehm/ I don't know but, when I maybe /ehm/ read the books in this language I can /ehm/ better speak. #00:07:19-0#

I: Mhm ((bejahend)) #00:07:19-7#

B: With each other. #00:07:20-7#

I: Ok /ehm/ do you think, you learned a lot of vocabulary during the game? #00:07:27-6#

B: Yes! #00:07:28-9#

I: ((Lachen)) #00:07:29-7#

B: ((Lachen)) #00:07:30-7#

I: Or at home? #00:07:31-6#

B: Yes .. #00:07:33-5#

I: Ok Then there was this situation. ((zeigt auf ein Bild)) /ehm/ Did you come to this situation? #00:07:41-1#

B: No. #00:07:41-4#

I: Ok, I tell you. /ehm/ There you have to ... choose options. #00:07:47-5#

B: Mhm ((bejahend)) #00:07:47-8#

I: She says something and you have to click, maybe this or that and there was time. #00:07:54-6#

B: Mhm ((bejahend)) #00:07:54-8#

I: So if you waited a long time, then you had a ... minus. #00:07:59-6#

B: ((Lachen)) #00:08:00-6#

I: And when you were early and had the right answer then you got a plus. #00:08:06-9#

B: Mhm ((überlegend)) #00:08:07-5#

I: So, do you think this situation could be a bit /ehm/ ... you are under stress .. when you have to ...
#00:08:14-5#

B: Yes. #00:08:14-8#

I: Choose? Ok. #00:08:15-6#

B: Yes ((lachend)) #00:08:18-0#

I: So it's maybe not that good ... #00:08:20-6#

B: /ehm/ #00:08:21-5#

I: Exercise? #00:08:22-0#

B: /ehm/ How many /ehm/ seconds? #00:08:25-6#

I: I don't know ... but I think .. it was .. about maybe ten seconds ((Lachen)) #00:08:31-3#

B: W h a a t ? #00:08:32-5#

I: Or twenty. ((Lachen)) #00:08:33-7#

B: It's not good ((Lachen)) #00:08:36-8#

I: ((Lachen)) Ok ... Ok, once you played the game without audio? #00:08:43-4#

B: Yes. #00:08:44-2#

I: Was it better with audio or without audio? #00:08:47-3#

B: With .. but /ehm/ I can hear and see that. #00:08:50-6#

I: Mhm ((bejahend)) Ok and there were subtitles. You said you see you hear but there also was something to read ... the subtitles .. how did you like that? Was that? #00:09:03-2#

B: /ehm/ yes, yes, yes. ((Lachen)) #00:09:05-8#

I: Do you think without subtitles it's also ok or? #00:09:09-0#

B: Yes ... ok. #00:09:10-0#

I: Ok .. and what about the summaries? Did you ... read them? #00:09:17-4#

B: Yes they ... ok ... #00:09:19-4#

I: Ok ... And are you saying that you can tell anyone: Yeah play this game or not? #00:09:21-4#

B: /ehm/ .. I .. told ... tell .. they /ehm/ about this /ehm/ with my family .. but .. /ehm/ I .. speak with my friends about .. each other things but in this language are English language are not about game
#00:09:47-4#

I: Ok, you would say /ehm/ yes play it .. if there is someone, who wants to learn German? #00:09:53-0#

B: Mhm ((bejahend)) Yes .. yes it's good /ehm/ for learn ... and .. ((rudert mit Armen vor dem Gesicht herum)) #00:09:59-3#

I: With all senses? #00:10:00-7#

B: Yes ((lachend)) #00:10:02-5#

I: Do you want to say anything more? #00:10:04-3#

B: Maybe no ((Lachen)) #00:10:05-6#

I: Ok then thanks a lot for the interview. #00:10:07-8#

Interview 3

I: Was it the first learning game you played? #00:00:04-3#

B: /ehm/ no I played a game called "memorized" and I played it, because our school wanted our students to take part in this exam. #00:00:16-0#

I: Mhm ((bejahend)) #00:00:16-6#

B: A music exam. So I used that app to memorize words. #00:00:21-6#

I: Ok this wasn't an adventure game or such a thing? It was just? #00:00:25-3#

B: No. No. No. It was just like /ehm/... what's the definition of this word ... #00:00:30-6#

I: Ah ok. #00:00:31-2#

B: And I just choose which one and this #00:00:32-9#

I: Ah ok.. /ehm/ did you like the game we played? If so ... why? Why not? #00:00:40-6#

B: /ehm/ I think the idea of the game was good ... but /ehm/ like some parts of the game were, was a bit too hard for me. So I can't struggle. #00:00:49-9#

I: Mhm ((bejahend)) #00:00:50-3#

B: But /ehm/ If I had like .. subtitles. There were subtitles? #00:00:56-0#

I: Mhm ((bejahend)) #00:00:56-3#

B: But I didn't switch them on. But if I use this subtitles it may be a bit easier #00:01:01-7#

I: Ok. ... And did you like the story? #00:01:04-5#

B: /ehm/ I didn't finish the whole. #00:01:07-0#

I: Yes ((lachend)) #00:01:07-7#

B: Thing. So I'm () until the point I went to. What it's like 15 percent I think I was () It was pretty fun and I also like detective stuff. So. #00:01:22-3#

I: Mhm ((bejahend)) #00:01:23-0#

B: I'm interested in that kind of stuff. So watch movies and stuff like that. So it was pretty fun for me yeah. #00:01:28-8#

I: So you felt motivated to play the game? #00:01:32-0#

B: Mhm ((überlegend)) Yeah if I had like the time and if I use subtitles I play, I play, I consider playing the game. #00:01:40-7#

I: Mhm ((bejahend)) /ehm/ Do you think the game is catchy? And you want to play it after the course? #00:01:49-3#

B: /ehm/ I would probably play the game. Yeah. Because I actually see, why people play the game. It's useful for German and other languages as () so mhm if I can, I could feel into playing the game and tried my best. I will probably keep on going and yeah. #00:02:09-8#

I: /ehm/ Were there some moments, where you stopped or wanted to quit the game? #00:02:16-3#

B: /ehm/ well like last lesson. I was kind of sleepy. So /ehm/... well if I wasn't sleepy I probably keep on going. ((Lachen)) #00:02:27-2#

I: Do you find the topics of the game important for you? Like work and ... prepare for work. #00:02:35-6#

B: Mhm ((bejahend)) Yeah I think it is for my future life. I could maybe like learn from what I've learned in the game and use the skills I've learned and there also were parts were you cannot have to know the definitions of that words .. So it just gives you more knowledge and yeah. #00:02:54-6#

I: /ehm/ could you identify yourself with the character? ... Yeah I know it was a woman ((Lachen)) ok... #00:03:03-1#

B: Well... #00:03:04-4#

I: Or it doesn't matter which person it is? #00:03:07-9#

B: It doesn't really matter for me. Like I've done like games, where I've been a woman's character. #00:03:15-6#

I: Ok and in which way do you play the game? Together? Or alone? #00:03:23-9#

B: /ehm/ for like this type of game, I probably prefer playing alone I think, it could be more better for concentration and everything mhm but if this was like a multiplayer game .. #00:03:35-1#

I: Mhm ((bejahend)) #00:03:35-3#

B: Where () together and talk through, it could be fun as well. #00:03:39-8#

I: Mhm ((bejahend)) And did you have helping tools like a dictionary or other things? #00:03:48-3#

B: No I had the teacher, like you, that guided through the game. If I like subtitles or even if I didn't and use like a dictionary for word searching and stuff /ehm/ Well the dictionary will probably be the helping resource of playing this game #00:04:04-3#

I: Ok, so without a helping tool it's a bit difficult? #00:04:08-4#

B: No, for people, were better in German than me, might be /ehm/ kind like game, that I could play with

a help, but for me like /ehm/ is I struggled a bit, because like the definitions, I didn't understand, so is a bit .. it's a struggle for me but for other people, for more confident in German, they will need no helping tool. #00:04:31-5#

I: Mhm ((bejahend)) Ok /ehm/ how did you deal with difficult situations? Do you solve this? ((Zeigt auf ein Bild)) #00:04:37-9#

B: /ehm/ This one, for this question, what a ... few words /ehm/ you helped me #00:04:44-0#

I: ((Lachen)) Yes. #00:04:45-0#

B: Yeah /ehm/ ... I probably weren't be able ... to get the answer but you helped me, so I went over the mission thing. #00:04:55-9#

I: Another person told me ... /ehm/ she just clicked everywhere and then she .. #00:05:01-2#

B: Oh yeah. #00:05:01-9#

I: Passed it. #00:05:02-4#

B: For, I think, it was like two or three of them, I didn't know the definition for the words so I just clicked on. #00:05:10-5#

I: Yes. #00:05:11-5#

B: So it gets green. #00:05:12-5#

I: Ok /ehm/ do you think, it's easier for you, to learn a language ... with a game or book ... or films #00:05:21-0#

B: I probably play better with a game more like kind of mhm in probably game, cause it's for many people, be ehm I probably enjoy playing, like learning as with the game, cause most people enjoy playing games and if it's there type of game and they enjoy it, like the topic and everything else /ehm/ it could really help education rise and could be interesting for many people so many people could play this game and learn a lot from. So probably game as a game ... will be like the most best way like kind of learning a language for me #00:06:03-7#

I: /ehm/ did you learn a lot of vocabulary during the game? #00:06:08-6#

B: /ehm/ it was a sure period of time, like we had like maybe like three hours two hours to play this game, so /ehm/ and I also was like half of the time also sleepy so I don't think I was as envisioned as a I could be So I didn't learn as many words as I don't know other people might have learned, but if I /ehm/ invested more time in the game and play that a bit more longer and had like a dictionary next to me as like to search words up I probably learn a lot of new words and be able to use them in real life and they are also in sentence form so could kind of like /ehm/ try it out for this stuff and try easy new words if you wanted to. So it's very usefull. #00:06:53-6#

I: /ehm/ Would you like to play the game at home too? #00:06:56-9#

B: /ehm/ Well recently I've been like looking for games, like learning language games. #00:07:02-8#

I: Mhm ((bejahend)) #00:07:03-2#

B: So like I've been using "memorize" for ... German like the I've like when I have free time right as kind of going in and play a few ... like ten minutes, five minutes, so /ehm/ this game maybe could like replace the time and I could just play whenever I have time and ... Yes it's not really a time construing game, so I could do like one mission and then play another day so ... I think that's a good thing

about this game and yeah I might consider playing this game later on #00:07:35-0#

I: Cool ((Lachen)) /ehm/ do you had this situation as well? ((Zeigt auf ein Bild)) There was a communication ... situation, where you have to choose what you say and you had a time limit too. #00:07:50-0#

B: /ehm/ I had it once. I think. #00:07:52-0#

I: Ah yes. Mhm ((bejahend)) How was that for you? A time limit? #00:07:56-8#

B: It was like five seconds or? #00:07:58-2#

I: Yeah I think. #00:08:00-0#

B: /ehm/ I think I just passed everything ((Lachen)) but if I understood, what it said, like what options I had, maybe I would have chosen a better one ... Well I think the idea of having like a time limit and trying to like fully understand, what the traces say, is a really good idea, like make you focus. So it's... I think it's a good concept, a good implement of the game. #00:08:25-0#

I: Ok, so it was not a stress situation for you? #00:08:28-0#

B: /ehm/ for me as kind of a I just pressed everything for people that understand what the traces are they would be able to choose the right sentence for the right situation. So I think it could be good. #00:08:41-3#

I: Do you think, this is a preparation for real life communication? Or.... #00:08:46-1#

B: /ehm/ Well this game was based on like a kind of detective thing, so if you're, if it's a person, who wants to ... do something else, like I don't know, maybe /ehm/ arts or something, it might be not as useful as a person, who wants to become like a judge or detective or something, but it will probably be ... helpful for many people, because it's kind of preparation for socializing of other people and ... #00:09:15-0#

I: Mhm ((bejahend)) #00:09:15-5#

B: It's the chance where you could kind of ... do the things, that you wouldn't be able to do, cause they can't Slovak, I can't really speak German, except like in Goethe Institute and other places so ... It's a chance to communicate. #00:09:28-2#

I: Mhm ((bejahend)) /ehm/ Once we played the game without volume, was it better with or without volume? #00:09:35-8#

B: It will probably be better with volume, because like the once, where you had the speeches ... like one they speak the sentence out loud, you got to listen to the pronunciation and I if you hear once, it would be better than just reading it off a phone, so I think it would be more useful hearing it and I think, it would just be better listening to the dialogue. #00:09:57-4#

I: And ... would you say you want to play the game again or recommend it for other people? #00:10:03-02#

B: /ehm/ I would definitely play this game cause like I recently sorry that I'm not playing an education game like "memorize" I shall learn a few more a bit more words. So if I pick this game, it will be probably like "memorize" but a kind of more harder way so. I have to understand the situations and everything else, so it's for me it's a game, that implements, has implements to any types of, to any parts like socializing and social awareness and everything like that. So I think it would be more useful and I'll probably play it later on. #00:10:37-5#

I: Ok, would you like to say anything more? #00:10:41-3#

B: /ehm/ ...no, no. #00:10:42-8#

I: Ok. Thanks a lot for the good interview. #00:10:44-9#

B: You're welcome. #00:10:46-6#

Interview 4

I: Was it the first learning game you played? #00:00:02-8#

B: Yes. #00:00:03-2#

I: Yes? ... Ok and /ehm/ did you like it and why? Why not? #00:00:07-1#

B: I think it's really interesting. Because it's like, you have to find out, what's going on and you have to connect like ok so or we had like.... I don't know this newspaper and we clicked on it, so I know, that I have to go there, now to put it there, so you were like the connections #00:00:25-1#

I: Ah cool. And did you like the whole story? #00:00:29-3#

B: I haven't finished it yet, but I like it so far. It's kind of hard, because more the words. I don't know them so I have kind of link into what I think it is ((Lachen)) #00:00:40-0#

I: But that's a good way to learn ... /ehm/ finding the whole /ehm/ #00:00:44-3#

B: Mhm ((bejahend)) #00:00:44-6#

I: /ehm/ topic #00:00:46-0#

B: Yes. #00:00:46-8#

I: Yes. Did you feel motivated during the game? #00:00:51-3#

B: Yes. ((lachend)) I wanted to know, what like the ending is, yes. #00:00:55-3#

I: Ok, so it was kind of catchy? #00:00:57-3#

B: Yes, very ((lachend)) #00:00:58-6#

I: So you wanted /ehm/ you'd like to play it at home or after the lesson? #00:01:03-1#

B: Mhm ((bejahend)) yes, yeah. #00:01:04-1#

I: Ok /ehm/ were there some moments, where you thought, oh I want to stop or quit the game? #00:01:13-7#

B: /Ehm/ ... I haven't had it yet, but maybe this one tells, that I didn't know like, what was next, but then I found out, so I was like: ok! So I could say, I haven't had that moment yet. #00:01:28-8#

I: And /ehm/ how do you think about the topics? Are they interesting for you. like finding a work or prepare for work? #00:01:41-6#

B: Yes I find it really interesting, /ehm/ because you don't know, what's like next often and then

when you find it, like the topic you needed to, it's really interesting to click all the points. I already said before yeah ((Lachen)) #00:01:54-7#

I: ((Lachen)) ... Ok and do you think, you can identify yourself with the person, the main character? #00:02:02-4#

B: Yes, yes, because she is very adventurous and so am I. #00:02:07-5#

I: Ah ok ((Lachen)) Ok. Do you think, it matters, what person it is? If it's a boy, a girl, an old one a young one? #00:02:16-3#

B: I think maybe, like /ehm/ a boy would like have a boy character, but otherwise I think it's not... #00:02:22-2#

I: Ok, so it's not important. Ok /ehm/ and how did you play the game? Did you play it alone or together with others #00:02:33-0#

B: /ehm/ well I usually play it alone, like we're in class, but if I need help, I ask the person next to me. But usually I do it alone yeah. #00:02:40-8#

I: Ok. So do you think, when you're not in the class, you would play it together with others or? #00:02:47-5#

B: Maybe yes. I probably alone, but if I found somebody else, I would do it with others. #00:02:53-7#

I: So it's. Do you think you learn better alone or together or it depends? #00:03:00-1#

B: /ehm/ I think both #00:03:01-7#

I: Mhm ((bejahend)) #00:03:02-0#

B: I think it's, it depends, but I think both. #00:03:05-0#

I: Mhm ((bejahend)) And did you have helping tools? #00:03:10-0#

B: Helping tools? #00:03:11-0#

I: Like a dictionary? #00:03:12-6#

B: No, no. ((lachend)) #00:03:13-8#

I: ((Lachen)) Ok, just the person beside you? #00:03:16-2#

B: Usually. But they often don't cared help. #00:03:19-0#

I: Ah ok ((Lachen)) #00:03:20-2#

B: Ok, so I figured it out somehow. #00:03:23-0#

I: Ok ((lachend)) /ehm/ yeah, how did you deal with difficult situations? #00:03:28-8#

B: /ehm/ ((Lachen)) I would click on everything and then I'll be like further: Oh this goes on this and then it finally click in my head, but yeah. #00:03:36-2#

I: Ok. So /ehm/ there was no moment, when you just said ok I click, click, click and ... I don't know what to do and just click and. #00:03:46-4#

B: There were moments, where I was like I just gonna click everything. But like then it clicked ((auf ihren Kopf zeigend)) so like, I finally ok, so that actually ment this and then I found it out by offer. #00:03:56-8#

I: And do you think it's easier for you to learn a language with a game or a book, film or? #00:04:06-9#

B: I think a game is really good #00:04:08-7#

I: Mhm ((bejahend)) #00:04:09-3#

B: But also film, but I think games are really interesting, cause like .. you get into real life scenarios or like scenarios that you don't really learn in books. #00:04:17-8#

I: Mhm ((bejahend)) #00:04:18-0#

B: So yeah. Yes. #00:04:20-8#

I: /ehm/ did you learn a lot of vocabulary? #00:04:24-5#

B: Yes. But I can't think of any, but I think, if I saw it, the words, I would be able to, like identify it, or () I kind of know, what it means. #00:04:32-5#

I: Ok, so they, there was one word and another time there was the same word and you said: Ah! #00:04:39-8#

B: Yeah, then I was like ok it might mean this and then like yes, yes. #00:04:44-7#

I: Ok and would you like to play the game at home? If you could so? #00:04:49-5#

B: Mhm ((bejahend)) yes. #00:04:50-5#

I: I don't know, I think that your smartphone... it's not able to. #00:04:54-4#

B: My phone is kind like leaching. But like if it would work, I think I would download it. Yeah. #00:04:58-5#

I: Ok. Perfect. And /ehm/ there was a situation like this or this? ((Zeigt auf zwei Bilder)) You can remember this situation? #00:05:10-8#

B: Yes. I do, I do, I do. #00:05:11-9#

I: How was this for you? #00:05:13-0#

B: It was actually ... I understood it and it was quite easy. #00:05:16-6#

I: Mhm ((bejahend)) #00:05:17-1#

B: Because here, you had to, like see which one doesn't belongs in the, in the group. #00:05:21-2#

I: Mhm ((bejahend)) #00:05:21-6#

B: And here I kind of made this like: Oh this belongs here because .. it just made sense to create the sentence. Yeah. #00:05:27-9#

I: Ok. /ehm/ ... And then there was ... this situation. ((Zeigt auf ein Bild)) /ehm/ I don't know.. #00:05:38-1#

B: I haven't gotten there yet, but I have got to like dialogues, but not of this one. #00:05:42-5#

I: No, it was another woman, but I just have this picture ((Lachen)) Ok, but do you remember this situation with the other woman? #00:05:49-0#

B: Yes. #00:05:49-7#

I: Ok /ehm/ this was a kind of difficult situation or? #00:05:53-0#

B: A little bit, this like also, because of the words ... but ... I didn't care of find it out all, probably this would be a plus and then I can do it yeah. #00:06:02-0#

I: Ok. So you didn't were ... didn't are under stress, because there was a time limit? #00:06:08-9#

B: No ((Lachen)) It doesn't. #00:06:11-5#

I: ((Lachen)) Ok. Do you think, that is a good preparation for real communication situations? #00:06:17-5#

B: Yes, because very often, you have to, like know the answer quicker ...so it's better for the ... like ...able to quick think. #00:06:26-7#

I: Mhm ((bejahend)) #00:06:27-0#

B: Quick thinker... Think quicker ((Lachen)) #00:06:28-9#

I: Yes ((Lachen)) I know what you mean. ... Ok ... and do you think, you had, you have an image about german communication situations? #00:06:42-8#

B: Yes, yes, yes ((Lachen)) it's ... kind of ((Lachen)) #00:06:47-2#

I: Ok. And and one lesson, we had it to play without volume, the game? #00:06:56-0#

B: Yeah. I didn't have volume yeah, yes. #00:07:00-0#

I: Ok and now you had volume? #00:07:01-6#

B: Now I have volume yes. #00:07:04-7#

I: And was this better? #00:07:04-6#

B: /ehm/ I don't know, I think it's like they're both, like with the, with the volume it's more like you're more in the game, because you also hear things. But I think it's, it's the same, but like with the volume it's better. Because you're more in the surroundings, yeah. #00:07:19-7#

I: So once you have to read more but .. #00:07:22-3#

B: I don't mind the reading. I like it, because then I can, like think about it better, because for me, when I just hear a thing, it's harder to make the connections, then when I see them. #00:07:30-0#

I: Ah ok. Cool. And there were subtitles and summaries. You know where the summaries were? #00:07:37-7#

B: Yes, yes. I found them. #00:07:39-2#

I: Did you use them? #00:07:40-1#

B: /ehm/ one ... /ehm/ ... ah yes I'm just, when I went like, no like, ok she need to do this or like, what happened for and then I go back to it. I read it, like to know at least, like ok ... like the connections and so for it's easier to make them... #00:07:56-1#

I: Ah. Perfect. And ... yes would you say you want to recommend the game? Or? Would you say you want to play it again? #00:08:05-1#

B: Mhm ((bejahend)) Yes I'd like to play it again, I think it's a good game and I'd recommend it for people, that are learning /eh/ English .. /eh/ German ((Lachen)) #00:08:12-5#

I: German ((Lachen)) ... yeah. I /ehm/ it's a pity that there aren't games for ... I don't know English or. #00:08:19-1#

B: Mhm ((bejahend)) #00:08:19-1#

I: I learn Russian .. So it's a pity ... Ok, is there anything left to say? #00:08:25-7#

B: Mhm ((verneinend)) ... I think I said that all. #00:08:28-4#

I: Ok, thanks a lot for the interview. #00:08:30-9#

Interview 5

I: Ok, was it the first learning game you played on your mobile phone? #00:00:03-6#

B: /ehm/ yes It was. #00:00:06-3#

I: Ok /ehm/ and did you like the game? #00:00:09-4#

B: /ehm/ yes I did. #00:00:11-3#

I: Ok and why did you like it? #00:00:14-0#

B: /ehm/ it was /ehm/ funny at first ((Lachen)) and ...it was interesting to ... like find clothes to /ehm/ to finish the game ... and /ehm/ like to like looking for some new informations and yeah as well yeah. #00:00:37-4#

I: And did you like the story? #00:00:40-0#

B: /ehm/ yes it was quite interesting, I think. #00:00:43-2#

I: Ok and did you feel motivated during the game? #00:00:45-8#

B: /ehm/ yes .. I liked it, like once to finish the end ((Lachen)) and many games in it ((Lachen)) ... and that. #00:00:54-9#

I: So the game was catchy? #00:00:56-6#

B: Yes. #00:00:57-0#

I: OK and would you like to do it after the course again? #00:01:01-2#

B: /ehm/ yes I think. Yeah #00:01:02-8#

I: Mhm ((bejahend)) ...Were there some moments, when you wanted to stop the game or quit the game? #00:01:08-3#

B: /ehm/ it was like the ... /ehm/.... when I ... like to know, what to do next ((Lachen)) and it was quite

like /ehm/ but I felt motivated so ... I .. like when ...() #00:01:23-0#

I: Mhm ((bejahend)) ... and ... did you find the topics and the contents important for you? ... Like /ehm/ vocabulary for the work and so on ... #00:01:36-0#

B: /ehm/ Yes the ... you had the ... the () like the vocabulary it was good and it was /ehm/ like, when I was reading the emails or ... the interview and ask questions to these people, it was quite important. #00:01:56-0#

I: Mhm ((bejahend)) and could you identify yourself with the character? So ok she was a young woman or does it matter if it's a young woman? #00:02:04-9#

B: Yes. #00:02:05-0#

I: Or an old man ((Lachen)) #00:02:05-9#

B: ((Lachen)) It was like /ehm/ she was young, so I could relate to her ... and ... she was like curious as me and that ((Lachen)) #00:02:17-6#

I: And in which way did you play the game? Did you play it alone or together or? .. #00:02:23-2#

B: /ehm/ Alone. #00:02:24-7#

I: Ok, it's better to play it alone or would you like to play it together with other people as well? #00:02:31-2#

B: /ehm/ I think, like some parts of the game, should be alone, but there I don't know, there should be some minigames. #00:02:38-0#

I: Mhm ((bejahend)) #00:02:38-5#

B: For to play something together #00:02:40-8#

I: Ah yes that would be a nice idea and ... did you have helping tools like a dictionary or? #00:02:49-1#

B: No, I hadn't #00:02:50-6#

I: Ok, so you didn't ask your ... #00:02:53-1#

B: No! #00:02:53-4#

I: Neighbour? ((Lachen)) Ok. ((Lachen)) you did it alone ((Lachen)) #00:02:56-6#

B: Yes. #00:02:57-5#

I: Ok, so how did you deal with difficult situations? Maybe this was a bit difficult. ((Zeigt auf ein Bild)) #00:03:04-9#

B: I don't know, I just clicked it on ((Lachen)) #00:03:08-4#

I: ((Lachen)) Ok so. #00:03:10-0#

B: And tried it again, again, again and somehow I did ((lachend)) it. #00:03:14-6#

I: Ok /ehm/ this situation you had? ((Zeigt auf ein Bild)) Or? #00:03:18-0#

B: Mhm ((bejahend)) #00:03:18-5#

I: Ok. #00:03:18-5#

B: Yes. #00:03:18-9#

I: And in this situation? What were you doing? #00:03:22-9#

B: /ehm/ I was like /ehm/ #00:03:27-3#

I: So was it easy? Or was it difficult? #00:03:29-7#

B: /ehm/ it was quite easy, I think it was ... /ehm/ at first /ehm/ it was like ... had to ... /ehm/ had to read it ... and fill it with those ... those sentences and it was ok, I think. #00:03:47-0# #00:03:48-1#

I: And do you think it's easier to learn a language with a game or with books or films? I don't know. #00:03:54-3#

B: Yes like music, films, games, it's all like ... of funny education or so ((Lachen)) #00:04:01-7#

I: So would you prefer it? #00:04:03-3#

B: Yes. #00:04:03-8#

I: To the book? ((lachend)) ok.... and would you like to play the game at home as well? #00:04:12-1#

B: Mhm ((überlegend)) Yes I think so yeah. #00:04:15-0#

I: Ok....So maybe you have a Samsung then you can take the download ... cause ... the I Phone ... I don't know which one... has IOS 11 and it's not compatible... #00:04:30-0#

B: Mhm ((bejahend)) #00:04:30-2#

I: Ok /ehm/ Do you think you learn a lot of vocabulary during the game? #00:04:35-4#

B: Some words yeah. A few. #00:04:38-8#

I: Ok ... and do you come to this situation? ((Zeigt auf ein Bild)) #00:04:44-6#

B: Yes. #00:04:45-3#

I: It was another woman but .. #00:04:47-3#

B: Yes. #00:04:48-1#

I: Ok ... Was it difficult because there was a timelimit or how was this? #00:04:53-8#

B: /ehm/ I don't know. It was not difficult, it was... /ehm/ I feel, I think it just maybe more like motivated ... to ... I don't know finish it ((Lachen)) #00:05:06-4#

I: Ok. #00:05:07-3#

B: It was good. #00:05:08-4#

I: So you had a plus? #00:05:10-0#

B: Yeah ((lachend)) #00:05:10-8#

I: ((Lachen)) Ok perfect ... And do you think this is a good exercise to prepare for real life communication? #00:05:17-9#

B: Yes, because then you won't have time for like ... for ... how were thing about what to do ... real is ... #00:05:28-5#

I: Yeah, sometimes maybe ok and yeah the others played the game once without volume, but you played it with volume. Do you think it's better to play it with volume? #00:05:41-7#

B: Yes it's better. #00:05:42-9#

I: Ok. #00:05:44-2#

B: I can hear the words ... and it's not just about, how it's /ehm/ written and how it's spoken and it's better because I can like really tell the word. #00:05:59-0#

I: And did you use the subtitles and the summaries as well? #00:06:04-7#

B: Yes it was better ... like for me.. #00:06:09-9#

I: Ok the summary was quite long maybe, but you read it? #00:06:14-8#

B: Yeah, I read it. #00:06:16-3#

I: So would you say you want to play the game again or recommend it to other people? #00:06:22-0#

B: Mhm ((bejahend)) yeah I think... yeah. #00:06:24-2#

I: Ok .. perfect, so is there anything left to say? #00:06:28-1#

B: /ehm/ I don't think so. ((Lachen)) #00:06:30-5#

I: Ok then I say: Thank you very much! #00:06:33-7#