

Artikel erschienen in:

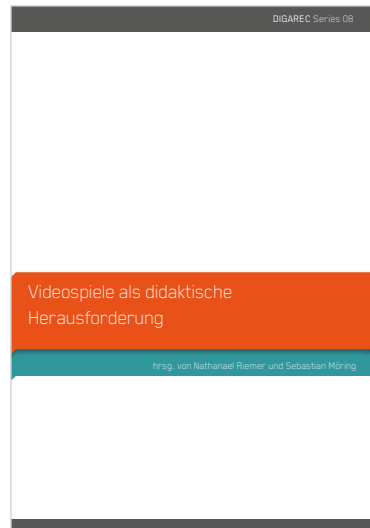
Nathanael Riemer, Sebastian Möring (Hrsg.)

Digarec Series Band 8: Videospiele als didaktische Herausforderung

2020 – 306 S.

ISBN 978-3-86956-467-8

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-42932>



Empfohlene Zitation:

Manuela Pohl: „The game's afoot!“, In: Nathanael Riemer, Sebastian Möring (Hrsg.): Digarec Series 8, Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2020, S. 104–133.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-43067>

Soweit nicht anders gekennzeichnet ist dieses Werk unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert: Namensnennung Nicht kommerziell Keine Bearbeitungen 4.0. Dies gilt nicht für zitierte Inhalte anderer Autoren:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

„The game’s afoot!“ – Zum Potential von Computerspielen im Fremdsprachenunterricht

Computerspiele bieten – verstanden als Text, als popkulturelles Artefakt, als Lerngelegenheit und vieles mehr – auch für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht zahlreiche Möglichkeiten, curricular vorgegebene Kompetenzen auszubilden. Nicht nur kann die Auseinandersetzung mit Computerspielen einen Beitrag zur fachintegrativen Vermittlung von Medienkompetenz leisten, sondern ebenso dazu genutzt werden, Handlungen zu simulieren, in denen Schülerinnen und Schüler fremdsprachig (inter-)agieren. Der folgende Beitrag versucht daher, exemplarisch zwei Computerspiele auf ihr Potential für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht Englisch zu untersuchen. Er versteht sich als praktischer Beitrag, der Einblick in didaktisch-methodische Überlegungen bietet, welche die Auseinandersetzung mit den zwei exemplarisch ausgewählten Spielen, *HER STORY* (2015) und *1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY* (2016), in den Blick nehmen.

Der Titel dieses Beitrags, *The game’s afoot!*, müsste richtiger Weise zunächst noch mit einem Fragezeichen versehen sein, denn es bleibt zu fragen, ob das Thema *Games* im Fremdsprachenunterricht tatsächlich schon „afoot“, also im Anmarsch, ist. Methodisch gesehen scheint das Thema *Games* im Unterricht eher noch in den Kinderschuhen zu stecken. Nichtsdestotrotz bringt uns dieser Sherlock-Holmes-Ausruf direkt zum Kern der Frage danach, wie Sprachenlernen funktioniert. Kehren wir zurück zu Sherlock Holmes, zählen sowohl die Rätsel und Probleme, die es zu lösen gilt, als auch die deduktiven Fähigkeiten, welche ihm das Lösen

in: *Videospiele als didaktische Herausforderung*, hrsg. von Nathanael Riemer und Sebastian Möring, Potsdam: Universitätsverlag Potsdam 2020, 104–133.
<https://doi.org/10.25932/publishup-43067>

jener Fälle ermöglichen, sowie die Beobachtungsgabe, die ihm den Stoff für die Interpretation der Ereignisse geben, zu den wesentlichen Aspekten, die auch gute Fremdsprachenlernerinnen und -lerner auszeichnen. So zeigen Rubins Analysen, die seit 1975 immer noch nicht an Relevanz verloren haben, dass u. a. die Fähigkeit und die Bereitschaft, gut zu raten bzw. Vermutungen aufzustellen, die konstante Suche nach Mustern, die sich in der Sprache bzw. Kommunikationssituationen abzeichnen sowie das Beobachten von Sprache und Kommunikation bzgl. ihrer Wirkungen gute Fremdsprachenlerner bzw. -lernerinnen ausmachen (Rubin 1975:41–50). Dementsprechend geht es im Weiteren darum, das Potential, das sich hier bietet, genauer auszuleuchten.

Relevanz von Computerspielen im Leben Jugendlicher

Da Jugendliche heutzutage in einem Alltag leben, der durch verschiedene Medienformate geprägt ist, sollten sie befähigt werden,

„selbstbestimmt, sachgerecht, sozial verantwortlich, kommunikativ und kreativ mit den Medien umzugehen, sie für eigene Bildungsprozesse sowie zur Erweiterung von Handlungsspielräumen zu nutzen und sich in medialen wie nichtmedialen Umwelten zu orientieren und wertbestimmte Entscheidungen zu treffen“ (Kultusministerkonferenz der Länder 2012:9).

Diesem Beschluss zur schulischen Medienbildung folgend muss es als wesentliche Aufgabe der Schule betrachtet werden, den reflektierten Umgang mit verschiedenen Medienformaten zu prägen. Dazu gehören auch Computerspiele, in denen die Handlungsräume der Jugendlichen tatsächlich erweitert werden und in denen die interaktive Auseinandersetzung mit anderen Spielerinnen und Spielern vielfältige Entscheidungsprozesse anstößt.

Dass Computerspiele aus dem Freizeitleben Jugendlicher nicht mehr wegzudenken sind, zeigt u. a. die jährlich durchgeführte Jugend- und Medienstudie JIM deutlich. Sie erfasst seit 2014 auch die Anzahl von Kindern und Jugendlichen, die in ihrer Freizeit digitale Spiele spielen und unterscheidet dabei zwischen Spielen auf Computern, Konsolen, Tablets, Smartphones oder Online:

„Nimmt man die drei ‚klassischen‘ digitalen Spielmöglichkeiten über Computer, Konsole oder online gemeinsam in den Blick, dann werden diese von 44 Prozent der Zwölf- bis 19-Jährigen regelmäßig genutzt, wobei hier die männlichen Spieler (70 %, Mädchen: 16 %) deutlich dominieren“ (Feierabend u. a. 2017:48).

Zieht man Handy- und Tablet-Spiele hinzu, so steigt die Beteiligung der Mädchen an allen Spielformen auf 41 % – wohingegen der Anteil an Jungs, die mindestens mehrmals pro Woche spielen, auf 83 % steigt (Feierabend u. a. 2017:48). Verglichen mit den Zahlen des Jahresreports der Computer- und Videospiegelbranche (BIU) lässt sich die Vermutung aufstellen, dass weibliche Spielerinnen ein späteres Einstiegsalter haben, da sich – gemessen an diesen Zahlen – das Verhältnis zwischen dem Anteil männlicher und weiblicher Spielerinnen an der Gesamtzahl deutlich ausgeglichen darstellt (BIU 2017:36).

Auch in den Bildungsplänen und Curricula der Länder tauchen Computerspiele auf. Die länderübergreifend verabschiedete „Strategie der Kultusministerkonferenz zur Bildung in der digitalen Welt“ bezeichnet u. a. die Kompetenz, „Wirkungen von Medien in der digitalen Welt (z. B. mediale Konstrukte, Stars, Idole, Computerspiele, ...)“ analysieren und reflektieren zu können, als Teilziel der Medienbildung (Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2017:18).

Dass Computerspiele als Teil des Medienbegriffs auch im Bereich länderspezifischer Medienerziehung eine Rolle spielen

sollten, zeigt sich u. a. in den Medienbildungsplänen Berlin-Brandenburgs, Mecklenburg-Vorpommerns und Hamburgs (SenBJW Berlin/MBJS Brandenburg 2015:13; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2004:3; Freie und Hansestadt Hamburg 2011:27).

Didaktische Einordnung

Computerspiele als Thema im Unterricht scheinen als didaktischer Gegenstand aufgrund ihres Lebensweltbezugs vielversprechend. Eine Fremdsprachendidaktik wiederum, die Prinzipien wie Lernerorientierung (Haß 2009:22), Handlungsorientierung (Haß 2009:21) und Authentizität (Thaler 2012:128) pflegt, sollte einen solchen Gegenstand zur Potentialanalyse in Betracht ziehen.

Aus allgemeindidaktischer Perspektive fällt vor allem der Mehrwert des interaktiven Aspekts ins Auge, der Möglichkeiten eröffnet „to create learning environments that actively involve students in problem solving“ (Garris u. a. 2002:442). Durch das aktive Involviertsein in eine Handlung, wie dies beim Spielen von Computerspielen der Fall ist, werden die Lernenden ganzheitlich gefordert, so dass die Computersimulation zur Lernchance wird. Computerspiele erzählen Geschichten und bieten Spielerinnen und Spielern darüber hinaus Gelegenheit, in eine Welt einzutauchen, die über die Grenzen des Klassenraums hinausgeht. Für Computersimulationen darf angenommen werden, was auch für Simulationen im Fremdsprachenunterricht generell konstatiert wird: „Das mit Simulationen verbundene Spielerlebnis motiviert, reduziert Lernhemmungen und ermöglicht es den Lernenden, ihre kommunikativen Kompetenzen zu entwickeln“ (Freitag-Hild 2017:2). Mit Simulationen sind hier inszenierte Situationen gemeint, die einer realen Interaktion in Gesprächs- und Handlungssituationen nachempfunden sind. Dabei können Lernende die Bedingungen von

Entscheidungsprozessen kennenlernen und diese Prozesse in der Fremdsprache erleben, und damit verbunden verschiedene Meinungen und Interessenlagen reflektieren (Freitag-Hild 2017:2–3).

Diese Erkenntnisse sprechen auch für einen Einsatz digitaler Simulationen in Form von Computerspielen, die das Eintauchen in eine virtuelle Identität ermöglichen:

„[...] taking part in a digital role playing game and entering the ludic sphere of *as if*. Players use the computer as a medium of inebriation and daydreaming“ (Butler 2010:219–220).

Eine solche Situation bietet Schülerinnen und Schülern einen Ermöglichungsraum, in dem ganzheitliches Lernen stattfinden kann, Erfahrungen in einem geschützten Raum gemacht werden und komplexe Prozesse auf engem Raum durchlebt werden können. Der Vorteil der Simulation ist weiterhin der experimentelle Charakter einer solchen Situation: „Games in education provide a vehicle by which students can explore, solve problems, attempt challenges, make decisions [...]“ (Figueroa-Flores 2016:515). Dieses Potential zu heben und zu nutzen, verspricht einen erheblichen Mehrwert für fremdsprachige Lernprozesse. Werden solche Herausforderungen in der Fremdsprache präsentiert und verhandelt, wird die Problemlösung ebenfalls in der Fremdsprache in Angriff genommen. Dabei werden bereits bestehende Kompetenzen angewendet, denn es wird „Fachliches Können und Wissen [...] bildungskonstitutiv, wenn Individuen in der Lage sind, dieses aus dem fachlichen und institutionellen Erwerbskontext in lebensweltliche und in ihre eigenen alltagssprachlichen Kontexte zu ‚übersetzen‘“ (Hallet 2016:171).

Gelingt Schülerinnen und Schülern eine solche Überführung in authentische Interaktion, kann Lernen nachhaltig stattfinden. Ihnen die Möglichkeit zu geben, solche Kontexte in den engen Grenzen des Klassenraums zu simulieren, erweitert ihren Hand-

lungsraum und darin ihr Handlungsspektrum, so dass dies einen Beitrag dazu leisten kann, ihre Handlungsfähigkeit zu stärken. Dies im Fremdsprachenunterricht entlang kommunikativer Interaktion zu betreiben, ist eines der Prinzipien des *Communicative Approaches* im Fremdsprachenunterricht, für den maßgeblich ist, dass Schülerinnen und Schüler in bedeutungsvollen Kontexten lernen, um ihre Kommunikationsziele zu erreichen (Hyland 2007: 150). Ist eine solche Bedeutsamkeit auf Seiten der Jugendlichen gewährleistet, kann fremdsprachiges Lernen stattfinden – vorausgesetzt ein bedeutsames Ziel ist vorhanden, für dessen Erreichen die Fremdsprache als relevant wahrgenommen wird (Saville-Troike 2012:86).

Dies kann durch die Konzeption von Game-based Language Learning Szenarios erreicht werden, welche auch vermehrt in Fremdsprachenlehrprozessen eingesetzt werden (Cornillie u.a. 2012:243). Dabei werden im Folgenden zwei Unterrichtsideen skizziert, die basierend auf den Spielen HER STORY (2015) und 1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY (2016) zur interkulturellen kommunikativen Kompetenzförderung eingesetzt werden können. Dabei sollen beide Spiele jeweils in ihrem Handlungsverlauf bzw. ihren Zielkomponenten beschrieben werden, um davon ausgehend Aufgabenformate abzuleiten, die die Schülerinnen und Schüler in verschiedene Interaktionsformate versetzen. So sollen im ersten Szenario Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden, in Kleingruppen einen Kriminalfall zu lösen (*interactive problem solving*). Im zweiten Szenario sollen Schülerinnen und Schüler sowohl ihr historisches Wissen ausbauen als auch ihre fremdsprachlichen Fähigkeiten anwenden, um sich mit dem Gegenstand des Spiels argumentativ auseinanderzusetzen. Gestützt auf Kronenbergs Kriterien zur Auswahl von Computerspielen im Fremdsprachenunterricht (Kronenberg 2012:55) soll daran an-

schließlich geklärt werden, ob und inwieweit sich die ausgewählten Spiele für den Fremdsprachenunterricht einsetzen lassen.

HER STORY (2015)

Ein Spiel, das auch für wenig computerspielerprobte Lehrerinnen und Lehrer – oder auch Schülerinnen und Schüler – als Gegenstand eines Game-based Language Learning Szenarios geeignet scheint, ist das 2015 von Sam Barlow entwickelte HER STORY. Dieses Spiel folgt den Mechanismen des interaktiven Storytelling, über die die Spielerin bzw. der Spieler einen Kriminalfall aufarbeiten muss, der sich bereits im Jahr 1994 zugetragen hat. Die Spielerin bzw. der Spieler hat die Aufgabe, den Fall rund um die Tat zu rekonstruieren. Zur Verfügung steht den Spielerinnen und Spielern hierfür lediglich eine Polizeidatenbank, die ihnen Zugang zu weit über 200 Videoausschnitten aus sieben verschiedenen Polizeiverhören gibt. Um nähere Informationen über das Opfer, dessen Namen man im Verlauf des Spiels erst herausfinden muss, mögliche Tatmotive und -verdächtige zu erlangen, wurde die Ehefrau des Opfers verhört. Sie erzählt den Spielerinnen und Spielern *ihre Geschichte*. In den Videoaufzeichnungen dieser verschiedenen Verhöre, die die Spielerinnen und Spieler zum Zwecke der Aufklärung gezielt untersuchen müssen, treten verschiedene Hinweise zutage, die es ermöglichen, den Tathergang Schritt für Schritt zu rekonstruieren. Dabei bestimmen die Spielerinnen und Spieler selbst die Reihenfolge der Untersuchung. Es gibt in diesem Spiel weder einen konkreten Anfang noch ein genaues Ende. Spielerinnen und Spieler recherchieren im Stichwortkatalog der Videodatenbank und bekommen jene Videoausschnitte angezeigt, in denen das gewählte Stichwort auftaucht. Aus diesem Ausschnitt ergeben sich dann in der Regel neue Impulse oder Fragen für weitere Rechschritte. Dabei ist

die Kombinationsgabe der Spielerinnen und Spieler gefragt, um investigativ einen sich als unerwartet komplex darstellenden Kriminalfall aufzuklären. Das Spieldesign ist so angelegt, dass mithilfe einfacher Mittel und einem sehr überschaubaren Set von Steuerungselementen, polizeiliche Aufklärungsarbeit durch die Spielerinnen und Spieler simuliert werden kann. Innerhalb des lediglich auf Videoaufzeichnungen basierenden Spiels eröffnet sich Lernenden die Möglichkeit, ihr Hör-Seh-Verstehen interaktiv zu schulen. Bereits Schülerinnen und Schüler in den höheren Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I können hier – auch in Teams/ Paaren gemeinsam diskutierend – zu Lösungen kommen. Besonders die Möglichkeiten, einen Rechercheprozess in individuellem Tempo zu durchschreiten, englischsprachige Videoausschnitte mit Schlagwörtern zu kategorisieren sowie mit Gedankenstützen zu versehen, mitunter wiederholt ansehen, Untertitel zum besseren Verständnis hinzuschalten, selbständig unbekannte Vokabeln bzw. Formulierungen im Internet recherchieren zu können, ermöglichen einen selbstgesteuerten Arbeitsprozess. Interessant an diesem Simulationsspiel ist ebenfalls, dass die Spielerinnen und Spieler selbst erkennen (müssen), wann das Ende des Spiels erreicht ist – wann sie sich das Verbrechen also lückenlos erklären können. Allerdings reicht das Medium allein noch nicht für einen Lernerfolg. Erfolgreiches Lernen erfolgt durch eine gezielte Auswahl von Methoden, die den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler initiieren (Clark 1994:27). Es muss eine didaktische Kontextualisierung erfolgen, damit den Schülerinnen und Schülern das Szenario präsentiert werden kann. Durch eine sinnvolle methodische Ausgestaltung können Lernende sodann zur Bewusstmachung des Gelernten angeregt werden.

Über das Spiel in die Diskussion zu kommen, Spielstrategien zu planen, Hypothesen aufzustellen und Indizien bzw. deren In-

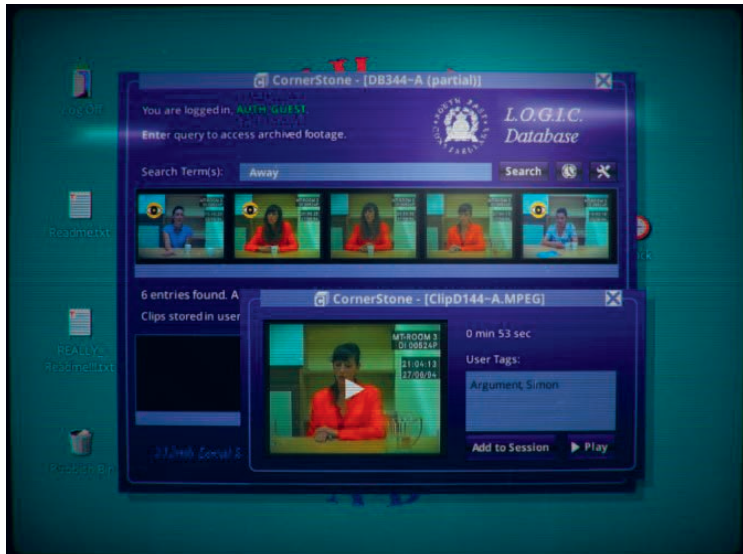


Abb. 1: HER STORY (Screenshot).

terpretation abzuwägen, bietet Lernenden eine Bandbreite an lernrelevanten Aktivitäten.

Dementsprechend muss ein Szenario, das auf Problemlösen und Interaktion in der Fremdsprache abzielt, Aufgaben beinhalten, die die Lernenden dazu anregen,

„[...] to act primarily as a language user, and not as a language learner. Tasks are supposed to elicit the kinds of communicative behavior (such as the negotiation for meaning) that naturally arises from performing real-life tasks, because these are believed to foster language acquisition“ (van den Branden 2006: 8–9).

Bezogen auf das exemplarisch vorgestellte Spiel könnte ein Unterrichtsszenario entlang der Bestandteile einer klassischen „task“

(Aufgabe) aus Pre-Task, Task Cycle und Language Focus gestaltet werden (Willis 1996:155).

Beim Entwerfen von Aufgaben-Sets müssen „[...] Beziehungen zwischen den einzelnen Aufgaben bestehen, die lernförderlich wirken. [...] Aufgaben so angeordnet werden, dass die Aufgabenkomplexität kontinuierlich steigt“ (Astleitner 2006:58). Beispielsweise kann die Auseinandersetzung mit HER STORY eingebettet werden in eine Ermittler-Simulation. Die Ermittlerinnen und Ermittler (Schülerinnen und Schüler) bekommen die Aufgabe, in Teams einen Fall zu lösen, dessen Aufklärung am Ende der Unterrichtseinheit im gemeinsamen Arbeitsplenum ausgewertet wird. Die erste Phase, die *Pre-task* vor dem eigentlichen Spielen von HER STORY, sollte zum Reaktivieren von Vorwissen und zur Einstimmung auf die eigentliche Arbeitsphase dienen. Diese könnte beispielsweise unter dem Motto „What makes a good detective?“ stehen. Schülerinnen und Schüler könnten zunächst dazu angeregt werden, sich damit auseinanderzusetzen, was ein „guter Detektiv“ leisten können muss, welche Kompetenzen er benötigt usw. Als Impuls hierfür wäre beispielsweise eine kurze Lektüre von Sherlock Holmes' Erklärung seiner Arbeit denkbar (Conan Doyle 2001:5–6). Dieses Textextrakt könnte die Schülerinnen und Schüler dazu anregen, sich mit den Grundlagen und Regeln von Detektivarbeit auseinanderzusetzen. Wenn sie darüber hinaus in kollaborativer Arbeit eine Art eigenen Regelkatalog zur kriminalistischen Aufklärungsarbeit entwerfen, kann ihnen ein solcher im späteren Verlauf ihrer (spielenden) Arbeit methodische Unterstützung oder auch Entscheidungshilfe bieten und im Anschluss auf seine Praxistauglichkeit hin analysiert werden. Als Überleitung zum *echten* Fall könnte der Trailer zu HER STORY gezeigt werden. Dieser hilft den Schülerinnen und Schülern, eine Erwartungshaltung aufzubauen, Hypothesen zu formulieren, diese zu begründen und sich dazu auszutauschen, was genau zu ihren

ersten Vermutungen und Annahmen bzgl. Inhalt des Falls, einzelner Charaktere u. ä. geführt hat. Auf diese Weise werden bereits Wortfelder abgesteckt, die für das Verständnis des Spiels bedeutsam sind. Das auf diese Weise reaktivierte sprachliche Vorwissen erleichtert so den Schülerinnen und Schülern das Einlassen auf das als interaktiver Hör-Seh-Text verstandene Spiel.

Im Rahmen des *Task Cycles* sind daran anschließend Planungsschritte notwendig, um den sich anschließenden Investigationsprozess zu strukturieren. Da das Spiel verschiedene Lösungsschritte zulässt, ist es besonders interessant, diese während des Rechercheprozesses zu dokumentieren, um im Nachhinein die Fallaufklärung rekonstruieren zu können. Teilaktivitäten hier sind die Recherche (in der Datenbank), die Spracharbeit oder das Protokollieren (Fragen, Annahmen, Entscheidungen, Beweise, spezielle Hinweise etc.) In diesem Sinne ist nur folgerichtig, nach dem Spielen von HER STORY eine Präsentation/Dokumentation der eigenen Arbeit anzufertigen. Hier würden wiederum eine Umwälzung des verwendeten Wortmaterials und gleichzeitig eine kritische Reflexion der Arbeitsschritte erfolgen. Eine Möglichkeit zur Differenzierung im Schwierigkeitsgrad könnte sich ergeben, wenn die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten würden, innerhalb der Spracharbeit hochfrequentes Wortmaterial festzuhalten und daraus Rückschlüsse auf die Fragen zu ziehen, die möglicherweise im fiktiven Verhör gestellt worden sind – diese sind auf den Videoaufnahmen nicht zu hören. Ebenso kann dies als Grundlage für den im Klassenplenum vorgestellten Ermittlungsbericht dienen und damit der *Language Focus* herausgearbeitet werden. Diese Berichte kurz vorzustellen, schließt ein, dass Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, Präsentationen ziel- und adressatengerichtet zu erstellen.

Während des Spielens müssen die Spielerinnen und Spieler sowohl die Hauptaussagen als auch vereinzelt Detailinformatio-

nen der Protagonistin verstehen und textinterne Informationen zueinander in Beziehung setzen. Dabei werden sie auf außerordentlich aktivierende Art und Weise dazu angehalten, dem Hör-Seh-Text aufmerksam zu folgen, Widersprüche aufzudecken und Recherchestrategien zu diskutieren und zu entscheiden, wie sich die Geschichte vor ihnen entfaltet. Simuliert man im Klassenraum ein größeres Ermittlerteam, in dessen Kreis die unterschiedlichen Ermittlungsergebnisse vorgestellt werden, so üben Schülerinnen und Schüler ebenfalls das rezipierte Wortmaterial einzusetzen, um sich somit in der Fremdsprache zu beispielhaften Sachverhalten zu äußern.

Aufgrund der relativ einfachen Bedienbarkeit und der inhaltlichen Unbedenklichkeit kann HER STORY bereits in einer leistungsstarken 9. Klasse eingesetzt werden. Es ist sprachlich eine Herausforderung, stellt aber durch die Verbindung von Hör-Seh- und Leseverstehen (aufgrund der aufrufbaren Untertitel) eine annehmbare Herausforderung für diese Altersgruppe dar. Der Wortschatz entspricht weitestgehend Bereichen der Alltagslexik, da die Themenfelder Biographie, Tagesablauf, Ausbildung, Familienbeziehungen u. ä. Anwendung finden. Je nachdem, wie kompetent einzelne Schülerinnen und Schüler im Bereich Hör-Seh-Verstehen sind, können auch geeignete Unterstützungsmaterialien zur Verfügung gestellt werden, die Lehrende bei Bedarf differenzierend einsetzen. So ist die Bereitstellung von bestimmten Stichworten auf *Cue Cards* denkbar, auf denen den Schülerinnen und Schülern Hinweise (*cues*) zur Verfügung gestellt werden, welche wiederum verlässlich Videoausschnitte zutage fördern, in denen sehr deutliche Indizien für die Aufklärung des Kriminalfalls geliefert werden. Die Erarbeitung solcher *Cue Cards* kann auch im Vorfeld durch eine ältere oder lernstärkere Lerngruppe im Zuge eines Spielprozesses erfolgen. Dies böte für jene ältere Lerngruppe wiederum eine ideale Gelegenheit, inhaltsbezogene sowie

strategische Diskussionen zu führen und sich mit verschiedenen Lösungswegen auseinanderzusetzen. Diese Ansätze können beliebig weiterentwickelt und ausgebaut werden, so dass lebendiges Fremdsprachenlernen, ausgelöst durch lebensweltbezogenen fremdsprachigen Input ermöglicht wird.

1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY (2016)

Ein Spiel, das eher in älteren Jahrgängen eingesetzt werden kann, ist das von Navid Khonsari entwickelte, dem Genre der *Interactive Documentary Games* zuzuordnende Spiel 1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY (2016), das die Spielerinnen und Spieler, wie dem Titel bereits zu entnehmen ist, in die Revolution im Iran des Jahres 1979 versetzt. Die Geschichte entwickelt sich um jenen sogenannten *Black Friday*, an dem die Revolte gegen die Herrschaft des Schahs ihren traurigen Höhepunkt erreichte. Im Spiel werden dabei historische, kulturelle und private Aspekte des Lebens im Iran zur Zeit des Umsturzes fokussiert. Es geht um die Dokumentation eines realen historischen Ereignisses, das Spielerinnen und Spieler aus der Perspektive des Fotojournalisten Reza Shirazi erleben. Dafür werden Techniken des interaktiven Storytelling angewendet, durch die historische Ereignisse erlebbar werden. Man sieht den Fotografen Reza in verschiedenen Situationen der Revolution auf Freunde, Verwandte und Fremde treffen, die ein Bild von der historischen Situation zeichnen. In Gesprächen und Beobachtungen wird deutlich, unter welcher Zerrissenheit Staat und Gesellschaft litten. Im Spielverlauf entscheiden Spielerinnen und Spieler stellvertretend für die Hauptfigur über Gesprächsverläufe und Aktivitäten, wodurch eine Auseinandersetzung mit dem thematischen Gegenstand des Spiels stattfindet. Es muss entschieden werden, wie Reza in der Konfrontation mit Protestierenden, verschiedenen politischen Lagern, Unterdrückern u. a.

handelt. Worüber er am Esstisch der Familie redet oder wen er vor der Geheimpolizei retten möchte, fällt ebenso in den Entscheidungsspielraum der Spielerinnen und Spieler. Hier wird bereits offenbar, dass das Spiel die Spielerinnen oder Spieler herausfordert, folgenreiche Entscheidungen zu treffen, von denen keine für den Spielverlauf richtig oder falsch ist – man erreicht lediglich ein anderes Spielende. Die historischen Abläufe im Spiel sind stabil angelegt – und erhalten so den dokumentarischen Charakter des Spiels aufrecht. Flexibilität gibt es allerdings im persönlichen Bereich, im Rahmen dessen man das Schicksal der Hauptfigur lenken kann.

Eine weitere Besonderheit des Spiels bezüglich des dokumentarischen Charakters ist die Aufgabe des Fotojournalisten Reza, zentrale Momente der Revolution für die ausländische Presse zu dokumentieren. Hierbei haben die Spielerinnen und Spieler an bestimmten Punkten des Spiels die Aufgabe, Motive innerhalb der Spiellandschaft wiederzuerkennen. Diese Motive sind real existierenden, im Zuge der Revolution entstandenen Fotografien nachempfunden und in den Spielverlauf eingebunden. Über diese Bilder erschließen sich den Spielerinnen und Spielern Zusatzinformationen, die Einblicke in historische Zusammenhänge vermitteln, indem der journalistische Blick auf den Revolutionsschauplatz gerichtet wird und bedeutsame Situationen besondere Aufmerksamkeit erfahren.

Während des Spielverlaufs bewegt sich Reza durch die Straßen und Gebäude Teherans und trifft auf verschiedene politische Akteure des Konflikts. In der Auseinandersetzung mit ihnen wird in Ansätzen die politische Situation im Iran Ende der 70er Jahre vermittelt. So werden die religiösen und politischen Standpunkte verschiedener Akteure skizziert, die Hintergründe zu den rivalisierenden Gruppen, die den Schah nach dem Sturz abzulösen planen, verdeutlicht. Je nachdem, wie man seine Figur im Spiel-

verlauf anlegt, wird Reza vor die Wahl gestellt, sich für die eine oder andere Seite einzusetzen. Darüber hinaus wird er ebenso vor die Wahl gestellt – um des eigenen Lebens Willen –, andere Wegbegleiterinnen und -begleiter zu unterstützen oder auch zu verraten. Solche Dilemma-Situationen einzuschätzen und u. U. auch auszuhalten, erfordert eine psychische Stärke, die eher älteren Schülerinnen und Schülern zuzurechnen ist. Gerade das macht das Spiel für die Auseinandersetzung gleichzeitig aber höchst interessant. Gespräche darüber, was die persönliche Spielentscheidung beeinflusst hat oder welche Grundannahmen und Prinzipien der eigenen Handlung zugrundeliegen, spielen hier eine Rolle und können zu mannigfaltigen Diskussionen führen.

Für Lernende wird so ein historisches Setting simuliert, innerhalb dessen sie sich Kenntnisse zu historischen Ereignissen erarbeiten können. Ergänzt sind die Spielaufträge jeweils mit kurzen Informationstexten zu besonderen Ereignissen, Figuren oder Objekten. Dabei können Spielerinnen und Spieler erfahrungs- oder interessengetrieben vorgehen und diese Zusatzinformationen nutzen oder historische Dokumente zur Unterstützung konsultieren. Auch die Möglichkeit, Hintergrundwissen parallel online zu recherchieren, bietet sich an.

Aufgrund der Komplexität der inhaltlichen Zusammenhänge wird dieses Spiel erst für die Sekundarstufe II empfohlen. Auch der Fakt, dass Reza durch die Geheimpolizei festgenommen wird und während des Verhörs Gewalt durch die Geheimpolizei erfährt, trägt zu dieser Empfehlung bei. Jedoch sollte darauf hingewiesen werden, dass Gewalt innerhalb des Spiels nur an einer Stelle direkt vom zu spielenden Charakter ausgeht (bzw. ausgehen kann – es gibt in der entsprechenden Szene explizit auch eine gewaltfreie alternative Handlungsoption).

Sprachlich ist dieses Spiel für Lernende vor allem geeignet, um ihr Hör-Seh-Verstehen zu trainieren. Die eingebauten Entschei-



Abb. 2: Rezas Dilemma in 1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY (Screenshot).

dungssituationen, vor die die Spielerin oder der Spieler gestellt wird, erzwingen stets eine Reaktion innerhalb weniger Sekunden, was den Schwierigkeitsgrad des Spiels erhöht. Unterstützend kommt allerdings hinzu, dass es die Möglichkeit gibt, Untertitel, die dem besseren Verständnis der verbalen Interaktion dienen, hinzuzuziehen.

Das Eintauchen in eine simulierte – allerdings auf wahren Begebenheiten basierenden – Welt ermöglicht Schülerinnen und Schülern hier ein immersives Erlebnis, in dem Sprachhandeln erlebbare Konsequenzen hat. Dementsprechend kann es hervorragend dazu beitragen, die interkulturelle kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache Englisch zu fördern. Gleichsam können Schülerinnen und Schüler beim Spielen dieses Spiels in einem geschützten Raum die Tragweite individueller Entscheidungen in

einer politisch aufgeladenen Situation erleben. Hierbei ist besonders wichtig, dass es weder eindeutig richtige oder falsche Entscheidungen gibt – eine Situation, die für Heranwachsende auf der Suche nach Orientierung, Sicherheit und Klarheit nicht immer leicht auszuhalten ist. Bedenkt man aber, dass die Aufgabe schulischer Bildung grundsätzlich ist, Heranwachsende zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern zu erziehen, müssen sie in die Lage versetzt werden, auch in moralisch oder politisch undurchsichtigen Situationen sorgfältig reflektierend begründete Entscheidungen treffen zu können. Dabei können Herausforderungen der Gegenwart bzw. globale Fragen im Fremdsprachenunterricht thematisiert werden und damit einhergehende Diskussionen angeregt werden.

Ein interaktives Aufgabenszenario, in das dieses Spiel eingebettet werden kann, kann entlang eines allgemeineren Task-Cycles in Pre-, While- und Post-Playing-Aktivitäten eingeteilt werden (Rost 2001:11). Darin sollten sich ebenso die verschiedenen Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler auf einer Lernzieltaxonomie von „Wiederholen, Zusammenfassen, Illustrieren, Vorhersagen, Erklären und Bewerten“ (Astleitner 2006:65) wiederfinden lassen.

Dabei können in *Pre-Playing-Aktivitäten* Erwartungshaltungen bzw. Erfahrungen mit dem Gegenstand des Computerspiels bzw. dem Inhalt ausgetauscht werden. Denkbar ist, die Schülerinnen einerseits in die Welt politischer Auseinandersetzungen im Nahen Osten einzuführen und historische Entwicklungen zu skizzieren. Sie können gleichzeitig herausgefordert werden, sich in ersten Dilemma-Situationen zu positionieren. Möglich wäre hier, jeweils aktuelle revolutionäre Bewegungen zu beleuchten, um im Anschluss zu diskutieren, ob und unter welchen Umständen Gewalt Gegengewalt rechtfertigen kann. Durch polarisierende Statements werden Schülerinnen und Schüler so dazu angeregt, sich

mit der Multiperspektivität komplexer gesellschaftspolitischer Situationen auseinanderzusetzen.

Zu den *While-Playing Aktivitäten* würden vordergründig die Verarbeitung der Sprachhandlungen im Spiel gehören. Da das Spiel mitunter schnelle Entscheidungen verlangt, ist hier ein Spielen in Einzelarbeit eine geeignete Variante, so dass alle Schülerinnen in ihren Entscheidungen zunächst auf ihr eigenes Wissen angewiesen sind und Entscheidungen schnell getroffen werden können. Zu den Tätigkeiten, die die Schülerinnen und Schüler während des Spielens, also während der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand vordergründig durchführen, gehören u. a. das Aufstellen von Hypothesen bezüglich des weiteren Spielverlaufs. Hierdurch werden Lücken im eigenen Wissensbestand aufgedeckt, die sie sodann im Spielverlauf schließen können. Eine wichtige Rolle spielt hierbei dann das Monitoring der eigenen Arbeitsweise, um Ursachen und Lösungszusammenhänge erklären zu können und in die Lage versetzt zu werden, durch Schlüsse und Analogien das eigene Handeln bewusst steuern zu können. Die Kompetenz, eigene Thesen zu reflektieren, zu erklären, zu revidieren und weitere Schlussfolgerungen abzuleiten, ist das wesentliche Ziel dieser Phase.

In den *Post-Playing-Phasen* sollte das zunächst abgerufene Wissen restrukturiert werden, um eine Verankerung und Verknüpfung mit bereits vorhandenen Wissensstrukturen zu realisieren. Hier ist die Interaktion mit anderen Schülerinnen und Schülern sicherlich spannend, da verschiedene Entscheidungen verschiedene Wege durch das Spiel zur Folge haben. Diese Unterschiede bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte für die diskursive Auseinandersetzung innerhalb der Lerngruppe. Dies kann beispielsweise in Form von Interviews passieren. Nach Beendigung des Spiels bekommt jede Spielerin und jeder Spieler einen kurzen Überblick über wegweisende Entscheidungen innerhalb des Spiels. Diese

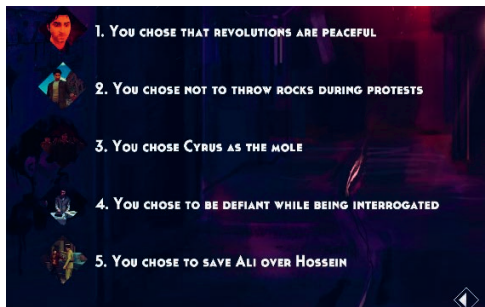


Abb. 3: Spielentscheidungen in 1979
 REVOLUTION: BLACK
 FRIDAY (Screenshot).

kurzen Sätze können als Impuls für die Gespräche innerhalb der Lerngruppe genutzt werden.

So ist denkbar, dass Schülerinnen und Schüler für jede der Entscheidungen zunächst in Kleingruppen zusammenfinden, in denen gleiche oder ähnliche Entscheidungen thematisiert werden, um sich darüber zu verständigen, welche Ursachen dem zugrunde lagen und welche Auswirkungen ihre Entscheidungen hatten. In einem zweiten Schritt könnten sich gemischte Gruppen zusammensuchen, um die unterschiedlichen Entscheidungen einer kritischen Reflexion zu unterziehen. Es kann diskutiert werden, was der u. U. „erfolgreichste“ Weg durch das Spiel wäre und warum dieser als solcher empfunden worden ist.

Aufgabenstellungen, die Schülerinnen und Schüler dazu anregen sollen, das kritische Denken zu fördern, müssen im Vorfeld bewusst auf dieses Ziel abgestimmt werden:

„What ensures that a person plays video games in a way that involves active and critical learning and thinking? Nothing, of course, can ensure such a thing. [...] One is the internal game design [...] The other is the people around the learner [...] If these people encourage reflective metatalk, thinking, and actions in regard to the design of the game, [...] this, too, can en-

courage and facilitate active and critical learning and thinking [...]“ (Gee 2007:38–39).

Für ein Szenario, in dem eine Lerngruppe der Sekundarstufe II mit dem Spiel konfrontiert werden würde, sollten entsprechende Fragen gesammelt werden, die an die Bildungsziele im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I anknüpfen, in dem bereits gefordert wird:

„[...] Jugendliche sollen frühzeitig erfahren, vor welchen großen Aufgaben unsere Gesellschaft und die Weltgemeinschaft stehen, und lernen, welche vielfältigen Aspekte es bei der Planung und Entwicklung von Lösungsstrategien zu berücksichtigen gilt“ (SenBJW Berlin/MBJS Brandenburg 2015:3).

Auch Möglichkeiten, den Spielerinnen und Spielern Beobachtungsaufgaben zu geben, die in einer Art Spieltagebuch festgehalten werden, eignen sich als Grundlage für die spätere Auseinandersetzung. Besonders interessant ist hier der Kontext einer nicht originär anglophonen Umgebung. Das Agieren in einer solchen Umgebung erfordert in besonderem Maße Fähigkeiten, die Byram für den idealen *intercultural speaker* aufführt. Er oder sie ist eine Person, die „sich situationsadäquat in verschiedenen soziokulturellen Kontexten verständigen kann, sich von ethnozentrischen Sichtweisen abgrenzt und einen respektvollen Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen pflegt“ (Byram in Freitag-Hild 2010: 21–22). Ein darauf basierender Fremdsprachenunterricht sollte demnach in impulsgebenden Aufgaben die Reflexion über kulturelle Deutungsmuster und die damit verbundenen Routinen der Selbst- und Fremdwahrnehmung anregen. An Potential für eine solche Auseinandersetzung fehlt es in 1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY nicht. Solche Momente herauszufiltern, ermöglicht Schülerinnen und Schülern, sich dazu in einer Form sozialen Lernens

auszutauschen, Meinungen und Haltungen zu begründen, sich argumentativ mit anderen auseinanderzusetzen und Standpunkte zu verhandeln. Auf diese Weise üben sie sich in wesentlichen Fertigkeiten in ihrer interkulturellen kommunikativen Kompetenz und verhandeln bedeutsame Inhalte.

Anwendung von Auswahlkriterien auf HER STORY und 1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY

Blickt man nun zur Einschätzung des Potentials von HER STORY und 1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY für den Fremdsprachenunterricht auf Kronenbergs Auswahlkriterien (Kronenberg 2012), so kann festgestellt werden, dass beide Spiele für fast alle Kriterien positiv ausgewertet werden können.

So trifft für das Kriterium *motivation and flow* zu, dass die Fremdsprachenverwendung nur „Mittel zum Zweck“ ist. Die Spielenden spielen, um das Spielziel zu erreichen. Dies motiviert sie und versetzt sie in einen flow, im Zuge dessen sie die Sprache anwenden müssen. Auch das Kriterium der *clearly defined and spaced goals* ist dadurch erfüllt, dass es in HER STORY ein übergreifendes Spielziel gibt, das in mehreren Teilschritten erreicht werden kann; in 1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY wiederum wird die Hauptfigur durch das Spiel geleitet und schreitet Szene für Szene durch die Geschichte. Zudem sind die benötigten *game skills and game mechanics* zumindest in HER STORY vergleichsweise gering bzw. einfach verständlich, so dass die Spielbarkeit auch für unerfahrene Spielerinnen oder Spieler gewährleistet ist. In 1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY müssen Spielerinnen und Spieler bereits einige *game skills and game mechanics* beherrschen – jedoch keine, die nicht im Laufe des Spiels schnell erworben werden können. Auch das Kriterium des *content* ist dergestalt erfüllt, als dass in HER STORY ein altersangemessener In-

halt vorzufinden ist, der Themen des alltäglichen Lebens in einer Kriminalgeschichte präsentiert.

Dementsprechend finden sich ebenso für das Kriterium *story and narrative* Belege. Da die Ausgestaltung des Spiels von einer Geschichte ausgeht, die es für die Spielerinnen und Spieler zu entdecken gilt, kann hier von einer *narrative* gesprochen werden, die zunächst der *writer's story* entspricht. Dass die Spielerinnen und Spieler durch die im Spiel veranlagte Interaktivität teilweise Kontrolle über die Abfolge innerhalb der *player's story* gewinnen (vgl. Kronenberg 2012:55), ist eine Stärke des Spiels, die auch im Gespräch über das Spiel durch die Schülerinnen und Schüler reflektiert werden kann. Diskutiert werden können Fragen dazu, wie stark der Erkenntnisprozess durch den Entwickler des Spiels gelenkt werden kann oder wieviel Freiheit man in der individuellen Rekonstruktion des Falls durch die Spielmechanik als Spielerin bzw. Spieler behält. All diese Aspekte bieten weiteres Diskussionspotential auf der Metaebene, auf der beispielsweise die Frage diskutiert werden könnte, ob dieses Spiel ein klassisches Computerspiel sei.

Sowohl die Kriterien des *content* als auch *story and narrative* sind ebenfalls in 1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY erfüllt, weil hier ein weniger bekanntes Thema in den Fokus gestellt wird und im Spiel eine Geschichte erzählt wird, die Spielerinnen und Spieler aktiv mitentwickeln und durch ihre Entscheidungen steuern. In engem Zusammenhang damit sei auch das Kriterium *multimodality* ins Spiel gebracht, das in den beiden Spielen unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Zwar werden in HER STORY audiovisuelle Texte rezipiert und im schriftsprachlichen Modus recherchiert, jedoch bietet der stets gleichbleibende audiovisuelle Kontext wenig Abwechslung. Spielerinnen und Spieler steuern in dieser Geschichte keine Figuren durch eine simulierte Welt – wie dies in 1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY der Fall ist –, sondern eine

imaginierte Welt entsteht durch erzählerische Impulse im Kopf der Spielerinnen und Spieler von HER STORY. Das ist auch die Besonderheit, die diesem Computerspiel zugrunde liegt. Hier haben Spielerinnen und Spieler die Möglichkeit, sich auf ein hoch individuelles Gedankenexperiment einzulassen, das daher großes Potential zum gemeinsamen Austausch über Wahrnehmungen, Entscheidungsprozesse u. v. m. in der Fremdsprache bietet. Als Besonderheit im Bereich der *multimodality* von 1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY wiederum muss auf die innovative Fotofunktion der Hauptfigur hingewiesen werden, die die zahlreichen Formen audiovisuellen Inputs (Texte, Filme, Töne usw.) im Spiel ergänzt und dieses zu einem multimodalen Erlebnis macht. Dementsprechend kommt in beiden Spielen trotz der vorgezeichneten *writer's story* der Aspekt der *agency* nicht zu kurz. Dem Spieler oder der Spielerin sind zahlreiche Wahlmöglichkeiten und Unterstützungsformen gegeben, die in HER STORY die Rekonstruktion der Handlung und in 1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY den Ausgang der Geschichte betreffen, so dass hier die wahrgenommene Kontrolle über Arbeitsschritte im Spiel vergleichsweise hoch sein dürfte. Für das Kriterium *course integration and scaffolding* wurden oben bereits einige Vorschläge gemacht, die nachweisen, dass beide Spiele in verschiedenen Kursformaten bzw. Altersgruppen als Texte in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können. Was das Kriterium *financial, technical, and administrative considerations* betrifft, so kann die Hardware entweder durch die Schule zur Verfügung gestellt werden oder durch eine *bring-your-own-device-policy* gewährleistet werden, dass alle Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, das Spiel zu spielen. Je nach Finanzstärke des Schulträgers kann das Spiel durch die Schule oder als Lernmaterial durch die Eltern beschafft werden. Der Schritt in Richtung dessen, dass Computerspiele als Äquivalent zu literarischen Texten oder Filmen als Träger bildungsrelevanter Inhalte

gesehen werden, ist vermutlich ein Schritt, der vielerorts noch bevorsteht.

Sind Computerspiele also „afoot“?!

Es konnte anhand zweier Beispiele gezeigt werden, dass die Integration von Computerspielen in den Fremdsprachenunterricht keine unüberwindbare Hürde darstellt. Durch die Konzeptualisierung zweier Szenarien wurde deutlich, dass sich verschiedene Computerspiele in verschiedenen Altersgruppen aufbauend auf verschiedenen Sprachlernaktivitäten einsetzen lassen. Wenn Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit bekommen, in eine fremde Welt einzutauchen und in dieser erfahren, dass sie auch fremdsprachig handlungsfähig sind, haben sie ein Erfolgserlebnis, dass sich durch wenige andere authentische Materialien (Literatur, Filme, Musik) ersetzen lässt. Gerade die Interaktion birgt großes Gesprächspotential für Lernende:

„The content of video games, when they are played actively and critically, is something like this: They situate meaning in a multimodal space through embodied experiences to solve problems and reflect on the intricacies of the design of imagined worlds and the design of both real and imagined social relationships and identities in the modern world“ (Gee 2007:40–41).

Darüber in einen Austausch zu kommen, ist eine geeignete Form, fremdsprachige Interaktion anzuregen. Sobald Schülerinnen und Schüler in eine Handlung involviert sind, Verantwortung übernehmen, persönliche Entscheidungen treffen, über gemeinsame Entscheidungsfindungen verhandeln etc. entsteht eine Grundlage für sprachlichen Austausch. Je stärker die Bindung an Inhalte des Fremdsprachenunterrichts an dieser Stelle ausfällt, desto zielgerichteter können auch Computerspiele wie HER STORY oder 1979

REVOLUTION: BLACK FRIDAY dazu beitragen, das fremdsprachige Handlungsrepertoire der Schülerinnen und Schüler im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht zu erweitern. Dieser Beitrag hat skizziert, dass die ausgewählten Spiele als Single-Player-Games sowohl zum selbständigen Spielen innerhalb des Klassenverbands als auch zum gemeinsamen Spielen in Teams geeignet sind. Als Gegenstand eines Unterrichtsszenarios können sie als Gesprächsanlass dienen, indem Handlungsoptionen, Spielmechanismen oder auch Werte und Normen der Spielewelt reflektiert und diskutiert werden.

Insofern bleibt zu hoffen, dass das eingangs verwendete Sherlock-Holmes-Zitat, „*The game's afoot!*“, bald gelebte Realität an Schulen ist und auf kreative und begeisterungsfähige Lehrerinnen und Lehrer stößt, die das Potential von Computerspielen für den (Fremdsprachen-)Unterricht erkennen.

Referenzen

Astleitner, Hermann (2006): *Aufgaben-Sets und Lernen. Instruktionspsychologische Grundlagen und Anwendungen*, Frankfurt am Main: Peter Lang.

BIU – Bundesverband Interaktive Unterhaltungssoftware e. V. (2017): *Jahresreport der Computer- und Videospielebranche in Deutschland 2017*, https://www.game.de/wp-content/uploads/2017/09/game_Jahresreport_2017_interaktiv.pdf.

Butler, Mark (2010): „On Reality and Simulation in an Extra-Moral Sense. The Playful Logic of Life and Death in Liberty City“, in: *DIGAREC Series. Logic and structure of the computer game*, hrsg. von S. Günzel/M. Liebe/D. Mersch/S. Möring, Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 212–231.

Clark, Richard E. (1994): „Media Will Never Influence Learning“, in: *Educational Technology Research and Development* 42/2, 21–29.

Cornillie, Frederik/Thorne, Stephen L./Desmet, Piet (2012): „ReCALL Special Issue: Digital Games for Language Learning: Challenges and Opportunities“, in: *ReCALL* 24/3, 243–256.

Doyle, Arthur C. (2001): „A Scandal in Bohemia“, in: *The Adventures of Sherlock Holmes and The Memoirs of Sherlock Holmes*, hrsg. von A. C. Doyle, London: Penguin [1892].

Feierabend, Sabine/Plankenhorn, Theresa/Rathgeb, Thomas (2017): *JIM-Studie 2017. Jugend-Information-(Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*, https://www.mpdfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf.

Figuroa-Flores, Jorge F. (2016): „Gamification and Game-Based Learning: Two Strategies for the 21st Century Learner“, in: *World Journal of Educational Research* 3/2, 507–522.

Freie und Hansestadt Hamburg (2011): *Bildungsplan Gymnasium – Sekundarstufe I Aufgabengebiete*, <http://www.hamburg.de/contentblob/2373350/08fc901a414ca9ab870e8b7c7487d62e/data/aufgabengebiete-gym-seki.pdf>.

Freitag-Hild, Britta (2010): *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik. ‚British Fictions of Migration‘ im Fremdsprachenunterricht*, Trier: Wiss. Verl.

Freitag-Hild, Britta (2017): „Den Ernstfall (er)proben: Mit Simulationen Kommunikations- und Handlungsfähigkeit entwickeln“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 51/147, 2–7.

Garris, Rosemary/Ahlers, Robert/Driskell, James E. (2002): „Games, Motivation, and Learning: A Research and Practice Model“, in: *Simulation & Gaming* 33/4, 441–467.

Gee, James, P. (2007): *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Hallet, Wolfgang (2016): *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht. Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*, Seelze: Klett/Kallmeyer.

Hyland, Ken (2007): „Genre Pedagogy: Language, Literacy and L2 Writing Instruction“, in: *Journal of Second Language Writing* 16/3, 148–164.

Kress, Gunther (1993): „Genre as Social Process“, in: *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* hrsg. von B. Cope/ M. Kalantzis, London: Routledge, 22–37.

Kronenberg, Felix A. (2012): „Selection Criteria for Commercial Off-the-Shelf (COTS) Video Games for Language Learning“, *IALLT Journal of Language Learning Technologies* 42/2, 52–78.

Lightbown, Patsy M./Spada, Nina (2006): *How Languages Are Learned. Oxford Handbooks for Language Teachers*, Oxford: Oxford University Press [1993].

Lotze, Netaya (2014): „Interaktives Alignment im Dialog“, in: *Sprachen? Vielfalt! Sprache und Kommunikation in der Gesellschaft und den Medien. Eine Online-Festschrift zum Jubiläum von Peter Schlobinski*, hrsg. von A. Mathias/J. Runkehl/T. Siever, Hannover: Networx 64, 275–288.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2004): *Rahmenplan Medienerziehung Grundschule Regionale Schule Verbundene Haupt- und Realschule Hauptschule Realschule Gymnasium Integrierte Gesamtschule Kooperative Gesamtschule, Erprobungsfassung*, <https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/rp-medienerziehung.pdf>.

Mondada, Lorenza/Doehler, Simona P. (2004): „Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom“, in: *The Modern Language Journal* 88/4, 501–518.

Oxford, Rebecca (2001): „Language Learning Strategies“, in: *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* hrsg. von R. Carter/D. Nunan, Cambridge: Cambridge University Press, 166–172.

Purushotma, Ravi (2005): „Commentary: You're not Studying, You're Just...“, in: *Language Learning & Technology* 9/1, 80–96.

Rost, Michael (2001): „Listening“, in: *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, hrsg. von R. Carter/D. Nunan, Cambridge: Cambridge University Press, 7–13.

Rubin, Joan (1975): „What the ‚Good Language Learner‘ Can Teach Us“, in: *TESOL Quarterly* 9/1, 41–50.

Saville-Troike, Muriel (2012): *Introducing Second Language Acquisition. Cambridge Introductions to Language and Linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press [2005].

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2012): *Medienbildung in der Schule*, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2017): *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brande-
nburg (SenBJW Berlin/MBJS Brandenburg) (2015): *Rahmenlehr-
plan Jahrgangsstufen 1–10. Teil B: Fachübergreifende Kompetenzen*,
[https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/
unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_
Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf).

van den Branden, Kris (2006): „Introduction: Task-based Language
Teaching in a Nutshell“, in: *Cambridge Applied Linguistics. Task-
based Language Education: From Theory to Practice*, hrsg. von K. van
den Branden, Cambridge: Cambridge University Press, 1–16.

Willis, Jane (1996): *A Framework for Task-based Learning. Longman
Handbooks for Language Teachers*, Harlow: Longman.

HER STORY (2015), Sam Barlow, Android, iOS, PC, Mac OS.

1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY (2016), iNKstories, Android, iOS,
PC, Mac OS.

Biographie



Manuela Pohl

Fremdsprachenlehrerin, Fremdsprachendidaktikerin, Referentin, Doktorandin am Lehrstuhl „Didaktik der Anglistik und Amerikanistik mit dem Schwerpunkt interkulturelles Lernen“ am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Potsdam.

Forschungsinteressen:

Digitale Medien im Fremdsprachenunterricht, Computer-Mediated Communication und kommunikative Praktiken im Fremdsprachenunterricht, Mehrsprachigkeitsdidaktik.

<https://www.uni-potsdam.de/tefl/academicstaff/pohl.html>

manuela.pohl@uni-potsdam.de