

WISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE

SPRACHE IM BERUF 2, 2019/2, 133–141

DOI 10.25162/SPRIB-2019-0008

PRZEMYSŁAW WOLSKI

Förderung der berufsbezogenen Gesprächskompetenz durch interaktive Kommunikationssysteme – theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen

Promoting Professional Conversation Skills through Interactive Communication Systems – Basics of Theory and the Practical Applications

KURZFASSUNG: Der Beitrag behandelt die Förderung der berufsbezogenen Gesprächskompetenz mit Verwendung von interaktiven Kommunikationssystemen im digital gestützten Unterricht Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache. Es wird der Frage nachgegangen, ob und inwieweit Lernplattformen zur Entwicklung der berufsbezogenen Gesprächskompetenz beitragen können, wenn sie mit interaktiven Kommunikationssystemen (Chatbots bzw. Voicebots) ausgestattet werden, die die face-to-face stattfindende Interaktion simulieren. Der erste Teil widmet sich der terminologischen Klärung, darauf aufbauend wird im zweiten Teil diskutiert, wie interaktive Kommunikationssysteme (sprechende Chatbots) für den berufsbezogenen DaF/DaZ-Unterricht aufgebaut werden können. Schließlich wird ein Verfahren vorgeschlagen, mit dem wirksame Aufgabenformate für LCMS-Kurse entwickelt werden können.

Schlagworte: berufsbezogene Gesprächskompetenz, mündliche Interaktion, Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Fremdsprache, interaktive Kommunikationssysteme, Chatbots

ABSTRACT: The article deals with the enhancement of job-related conversational competence through the use of interactive communication systems in digitally supported teaching of German as a foreign or second language. It focuses on whether and how far learning platforms can contribute to the development of work-related conversational competence if they are equipped with interactive communication systems (chatbots or voicebots) that simulate face-to-face interaction. The first part is devoted to terminological clarification; based on this, the second part discusses how interactive communication systems (talking chatbots) can be set up for vocational DaF/DaZ instruction. Finally, a method is proposed to develop effective task formats for LCMS courses.

Keywords: job-related conversational competence, oral interaction, German as second language, German as foreign language, interactive communication systems, chatbots

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2019

1. Einleitung

Der Beitrag befasst sich mit der Förderung der berufsbezogenen Gesprächskompetenz im Rahmen eines als Blended Learning konzipierten Unterrichts Deutsch als Fremdbzw. Zweitsprache. Der Begriff „Blended Learning“ setzt voraus, dass der Kompetenzerwerb sowohl in virtuellen Lernumgebungen als auch in Präsenzveranstaltungen stattfindet. Die Analyse beschränkt sich dabei auf digitale Lernarrangements, und zwar auf solche, die mittels verschiedener Lernplattformen zugänglich gemacht werden. Die Frage nach der Bedeutung der mündlichen Interaktion in Learning Content Management Systemen (LCMS) ist von großem Interesse, weil gerade dieser Aspekt der Sprachverwendung sowohl in kommerziellen Entwicklungen als auch in der Open Source Software eher stiefmütterlich behandelt wird (vgl. Wolski 2013, 2017). Es wird demzufolge der Frage nachgegangen, ob und inwieweit die LCMS zur Entwicklung der berufsbezogenen Gesprächskompetenz beitragen können, wenn sie mit interaktiven Kommunikationssystemen (Chatbots bzw. Voicebots) ausgestattet werden, die die normalerweise nur in Präsenzveranstaltungen face-to-face stattfindende Interaktion simulieren. Der erste Teil widmet sich der terminologischen Klärung, darauf aufbauend wird im zweiten Teil diskutiert, wie interaktive Kommunikationssysteme (sprechende Chatbots) für den berufsbezogenen DaF/DaZ-Unterricht aufgebaut werden können. Schließlich wird ein Verfahren vorgeschlagen, mit dem wirksame Aufgabenformate für LCMS-Kurse entwickelt werden können.

2. Gesprächskompetenz im berufsbezogenen DaF/DaZ-Unterricht

Unter Gesprächskompetenz wird im Folgenden die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, kommunikative und kognitive Anforderungen eines Gesprächs zu erfüllen und angemessen in einem Gespräch zu handeln (Weber 2018: 275). Es ist unbestritten, dass bei der mündlichen Interaktion Sprachverwendende abwechselnd als Sprechende und Hörende handeln, was eines oder mehrerer Gesprächspartner bedarf, mit deren Hilfe auf der Basis des Prinzips der Kooperation, durch das Aushandeln von Bedeutungen das Gespräch entsteht. Diese Aktivität wird in Ansätzen bereits auf dem Niveau A1 gefördert. Häufigste Lernziele sind dabei das Präsentieren, das Verhandeln und die Gesprächsführung (vgl. Weber 2018: 276–277).

In der Entwicklung der fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit im Beruf spielen noch andere interaktive Aktivitäten und Strategien eine bedeutende Rolle. Es handelt sich nämlich um die mündliche Sprachmittlung. Bei den sprachmittelnden Aktivitäten geht es dem Sprecher nicht darum, seine eigenen Absichten zu realisieren, sondern darum, zwischen Gesprächspartnern zu vermitteln, die Sprecher verschiedener Sprachen sind. Dies ist der Fall in grenzüberschreitend agierenden Unternehmen, wo diese Aktivität im Rahmen technischen Wissenstransfers eine relevante Aufgabe in der beruflichen Wirklichkeit ist. Demnach ist die sprachliche Mittlertätigkeit bei der Erklärung von Verrichtungen eine plastisch darstellbare Aufgabe im Rahmen einer Unterrichts-

einheit oder eines Projekts (Kiefer 2016: 78–79). Somit ist schlusszufolgern, dass sich auch diese Aktivität mit Verwendung der Chatbots simulieren ließe.

Für die Lernziele Präsentieren, Verhandeln und Gesprächsführung, die in Lehrplänen am häufigsten vertreten sind, können nach A. Fearn (2007: 170) spezielle Übungssequenzen entwickelt werden, die zu einem Kommunikationstraining in der Fremdsprache führen. Dabei ist es wichtig, dass die Übungen an den entsprechenden Diskurs in der Muttersprache anknüpfen und auf das professionelle sprachliche Handeln in der Zielsprache vorbereiten. Die zu diesem Zweck dienenden Chatbots erfüllen eine ähnliche Rolle.

Es lässt sich anhand der Ergebnisse der neuesten Forschung zweifelsfrei belegen, dass die Validität der in den Curricula formulierten Lernziele von der Qualität der sog. Sprachbedarfsermittlung abhängt. Nach Efing (2016: 18–19) liegt der didaktische Hauptgrund für die Durchführung einer Sprachbedarfsermittlung darin, „einen Einblick in die tatsächliche Arbeits- und Kommunikationsrealität bestimmter Bereiche zu erhalten, um alle, auch versteckte sprachlich-kommunikativen Bedarfe, Anforderungen und Bedürfnisse zu identifizieren“. Im Einzelnen verfolgen Sprachbedarfsermittlungen folgende Ziele:

die Formulierung realitätsbezogener Kompetenzen und Lernziele sowie die Verbesserung der Unterrichts- und Förderplanung; die empirische Fundierung beruflicher oder schulischer Anforderungskataloge, Curricula und (realitätsnaher) Unterrichts- und Testmaterialien (etwa für berufsorientierte Sprachtestung); die realistische Beurteilung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen von SchülerInnen, Auszubildenden und Berufstätigen vor der Folie der Anforderungen (als defizitär oder ausreichend) (Efing 2016: 18–19).

Daraus kann man folgern, dass Lernziele und Lerninhalte immer unter Einbeziehung der zur Verfügung stehenden Informationsquellen ermittelt werden. Methodisch gesehen, dominieren nach Efing (2016: 21) Ansätze, die eine Inhaltsanalyse von Ausbildungsverordnungen und Rahmenlehrplänen vornehmen oder eine sprachliche Analyse von Lehrbüchern und anderem Textmaterial durchführen. Ergänzend werden andere empirische Verfahren eingesetzt, wie Interviews, Hospitationen und teilnehmende Beobachtung. Infolge solcher Untersuchungen kann ein Korpus authentischer Sprachhandlungen gewonnen werden, das „zu verschiedensten Zwecken ausgewertet und aufbereitet werden kann“. Ein solches Korpus bildet z. B. die Grundlage der computergestützten Dialogsysteme, u. a. Chatbots (vgl. Demenko 2015: 27). Den nächsten Schritt der Planung bildet die Bestimmung der lexikalischen und grammatikalischen Lernpensen. Auf dieser Stufe kann auf die Ergebnisse der Fachsprachenforschung und der Fehleranalyse zurückgegriffen werden, mit besonderer Berücksichtigung der für die Zielgruppe und ihre Lernziele erfassten Textsorten.



3. Interaktive Kommunikationssysteme im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht

Interaktive Kommunikationssysteme (Chatbots, Voicebots) sind online zugängliche, computergenerierte Systeme, die eine Interaktion mit einem menschlichen Nutzer in natürlicher Sprache über eine Ein- und Ausgabezeile ermöglichen. Durch Mechanismen der Spracherkennung und Sprachsynthese ist es möglich, eine natürliche mündliche Kommunikation (eine Quasi-Konversation) auf diese Weise zu simulieren. Kommerzielle Systeme, die ein Spracherkennungs- und ein Sprachsynthesesystem verwenden, sind u. a. Siri (Apple), Google Now, Microsoft Cortana und Samsung S Voice. Ihre ursprünglichen Aufgaben bestanden nach Kulakowska (2015: 10) in einer Gesprächsführung mit Psychotherapeut-Patienten, Kundenberatungen oder Bot-Interaktionen in sozialen Netzwerken (z. B. Bots in Second Live). Heutzutage werden mindestens einige Typen von Dialogsystemen unterschieden: Informationssysteme, Transaktionssysteme, diagnostische Systeme, Unterhaltungssysteme und didaktische Systeme (Demenko 2015: 23, Reshmi 2016: 1173). Die im vorliegenden Beitrag behandelten Chatbots gehören selbstverständlich zur letzteren Gruppe.

Der bisherige Einsatz der genannten Systeme besteht im Fremdsprachenunterricht oft darin, dass kommunikative Aufgaben für Konversation mit existierenden Systemen (z. B. Cleverbot) entwickelt werden, wo der Chatbot jedoch eine passive Rolle spielt (Fryer 2018). Für die Durchführung der Aufgabe ist der oder die Lernende zuständig und das System liefert nur Informationen, die erfragt werden können. Im vorliegenden Beitrag geht es jedoch um die Möglichkeit, Chatbots so zu programmieren, damit sie durch entsprechende Strategien einen didaktischen Diskurs simulieren, d. h. zur Wissenskonstruktion der Lernenden beitragen und ihre kommunikativen Strategien trainieren. Somit ist schlusszufolgern, dass didaktische Dialogsysteme nach einem anderen Prinzip entworfen werden sollten, als bereits erwähnte herkömmliche Systeme.

Werden Texte analysiert, die in der mündlichen Interaktion Lehrperson-Lernende im didaktischen Kontext entstehen, wird meistens hervorgehoben, dass sie aus Aussagen bestehen, die abwechselnd von beiden Gesprächspartnern generiert und empfangen werden, die aber nicht den gleichen Status im Kommunikationsakt einnehmen. Es ist fraglos, dass z. B. eher Lehrende über Expertenwissen verfügen, Gespräche moderieren oder Aussagen evaluieren. Den Lernenden wird dafür normalerweise Novizenstatus gewährt. Damit eine Interaktion, also gemeinsame Gesprächskonstruktion, möglich ist, sind bestimmte Kooperationsregeln (Kooperationsstrategien) unter diesen Bedingungen notwendig, die die lexikalische oder grammatische Kompetenz weit überschreiten (Quetz 2004: 78). Die Schlüsselregel scheint in diesem Fall die Akkomodation zu sein. Sie wird meistens als eine linguistische Taktik definiert, in der die Gesprächspartner ihren ganzen Bestand an Kommunikationsstrategien einander anpassen, indem sie u. a. Tonhöhe, Sprechtempo, Pausen, Länge der Aussagen und Aussprache modifizieren. Da die Form, der Inhalt und der Grad der Akkomodation von der Kommunikationssituation und der Beziehungen zwischen den Partnern abhängen, besteht die Grundregel

darin, dass Menschen versuchen, sich höflich, erfolgreich und durch Kooperation zu verständigen. Es existieren im didaktischen Kontext übrigens andere Arten der Kommunikation, die nicht auf gegenseitigem Verständnis, sondern auf Konflikt und Aggression beruhen, wobei die Sprecher absichtlich eine Zusammenarbeit vermeiden können (Demenko 2015: 17).

Die sog. Maximen der Akkommodation (Demenko 2015: 17–18) würden also von einem interaktiven Kommunikationssystem folgendermaßen realisiert:

- da die Informationsmenge vom Ziel der Konversation abhängt, müsste die Datenbank vorwiegend fachrelevante Aussagen enthalten, ein Themenwechsel zum Alltagsthema dürfte nur beschränkt möglich sein,
- da die Qualität der Informationen das oberste Ziel ist, müssten die Aussagen der Lernenden auf ihre inhaltliche Korrektheit überprüft werden,
- da der Themenbezug wichtig ist, müssten die vom Thema abweichenden Aussagen eine adäquate Reaktion verursachen,
- da auch die Art und Weise der Formulierung die Akkommodation beeinflusst, müsste das System Korrekturprozeduren für grammatisch falsche Aussagen enthalten, z. B. könnte die Lerneraussage in korrekter Form vom System nachgesprochen werden.

Wie bereits angedeutet, besteht die Funktionsweise der „sprechenden Chatbots“ in der Analyse des Benutzerinputs und im Generieren von sinnvollen Aussagen mit Verwendung der maschinellen Sprachverarbeitung (natural language processing, NLP) und der künstlichen Intelligenz. Die meisten Chatbotssysteme benutzen die NLP durch Vergleichen des Inputs mit der Wörter und Phrasen enthaltenden Datenbank und Auswahl von passenden, auf dem Gesprächskontext basierenden Antworten. Dieses Modell ist jedoch im Kontext der didaktischen Funktion des Chatbots unzureichend. Eine passive Rolle des Dialogsystems ist aus bereits angeführten Gründen nicht akzeptabel, weil die Hauptaufgabe des Systems im Elizitieren von bestimmten Aussagen besteht. Dieser Mangel wird übrigens durch eine Adaptation der Chatbot-Architektur behoben (vgl. Reshmi 2016: 1173). Die passive Rolle der Chatbots ist das bedeutendste Hindernis in der umfassenderen Anwendung im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht. Die von Reshmi vorgeschlagene Modifizierung der Chatbot-Architektur scheint jedoch eine vielversprechende Lösung zu sein. Sie besteht darin, dass der Chatbot bei unklar formulierten Fragen der Benutzer selbst Ergänzungsfragen stellt und dabei eine zur Datenbank passende Aussage elizitiert. Derselbe Mechanismus könnte dann in didaktischen Dialogen eingesetzt werden (Reshmi 2016: 1176).

Interaktive Kommunikationssysteme bestehen in der Regel aus drei Teilen: einer Datenbank (der Wissensbasis), die die Intelligenz und Wirksamkeit des Systems gewährleistet, einer Software-Engine, die die Schnittstelle steuert und dem Interpreter, der durch seinen Analyzer und Generator mit der Schnittstelle kommuniziert. Bei einem Voicebot (einem sprechenden Chatbot) ist die Schnittstelle mit der bereits erwähnten Spracherkennungssoftware und Sprachsynthese-Software ausgestattet. Im Fall eines Chatbots, der eine E-Learning-Plattform zur Förderung der berufsbezogenen sprachlich-kommunikativen Kompetenz ergänzt, besteht die Datenbank aus Einträgen,

die durch bereits besprochene Prozeduren der Sprachbedarfsanalyse gesammelt wurden (vgl. Fryer 2018: 59).

Es liegt auf der Hand, dass die wichtigste Herausforderung beim Entwerfen von funktionstüchtigen, sprechenden Chatbots für den berufsbezogenen Unterricht DaF in der Konstruktion von Datenbanken besteht, die dem Sprachbedarf für einzelne Branchen und Bildungsstufen entsprechen. Eine bestimmte Schwierigkeit bildet auch die Integration mit bestehenden E-Learning-Plattformen, die jedoch zu beheben ist (Wolski 2011: 257). Sollte das Ziel darin bestehen, einen echten didaktischen Diskurs zu simulieren, sind nicht nur einfache Aussagesequenzen nach dem Stimulus-Reaktion-Schema zu entwerfen, sondern auch die Struktur der ganzen Interaktion (das sog. Praxeogramm), des potenziell möglichen und wahrscheinlichen Informationsaustauschs (*framing*), die Informationslücke (den Unterschied in Wissensbeständen des Chatbots und des menschlichen Interaktionspartners) sowie die Kooperationsstrategien – z. B. wie der Chatbot den Sprecherwechsel zustande bringt (vgl. Wolski 2013: 28).

Es steht außer Zweifel, dass die Förderung der Gesprächskompetenz dadurch begünstigt wird, dass die Lernenden dazu angehalten werden, „Aufgaben und Übungen sowohl zur analytischen als auch zur produktiven Auseinandersetzung mit Gesprächen zu bearbeiten“ (Weber 2018: 278). Im Folgenden werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie für den Präsenzunterricht typische Aufgabenformate in interaktiven Kommunikationssystemen eingesetzt werden können. Die analytische Auseinandersetzung mit Gesprächen besteht z. B. darin, dass Lernende „selber Gespräche in privaten oder öffentlichen Kontexten aufnehmen, transkribieren und analysieren“ (Weber 2018: 278). Derartiges Vorgehen wird bei den meisten Chatbots dadurch erleichtert, dass die geführten Gespräche in Form eines Transkripts den Nutzern zur Verfügung stehen. Auf diese Weise lassen sich kommunikative Phänomene, wie Regeln des Sprecherwechsels, der Kooperation oder der Konfliktvermeidung genau wahrnehmen und interpretieren.

Den anderen Aspekt der Förderung der Gesprächskompetenz bildet der Einsatz von kommunikativen Sprechübungen und Sprechaufgaben. Im klassischen Präsenzunterricht kommen zahlreiche Übungen zum Einsatz, die „dem Training mündlicher Grundfertigkeiten dienen und das Äußerungsverhalten in kommunikativen Situationen verbessern sollen“ (Weber 2018: 279). In kommerziellen, für mobile Geräte entwickelten Systemen, werden u. a. mündliche Transformations-, Substitutions- und Formationsübungen mit Erfolg erprobt, es fehlen übrigens empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit dieser Übungsform. Es ist jedoch ohne Frage, dass es technisch möglich ist, mit interaktiven Kommunikationssystemen auch komplexere Aufgabenstellungen zu simulieren, ganz besonders Aufgaben zum gelenkten Sprechen sowie Aufgaben mit Informationslücke.

Die nächste Aufgabenform, die in chatbotgestützten Kursen Verwendung finden kann, ist das Präsentieren. Das Aufgabenformat besteht hier darin, dass Lernende einen Sachverhalt in einem längeren Beitrag unter Verwendung einer Sprechvorlage und von Visualisierungen dem virtuellen Publikum präsentieren. Das System muss in diesem Fall eine Aufgabensequenz anbieten, die eine schrittweise Erarbeitung der Präsentation ermöglichen würde. Die anderen gängigen Aufgabentypen wie Diskussion oder

Moderation könnten ohne größere Probleme in LCMS-Kurse integriert werden, zumal da sie zu den wichtigsten Strategien der bereits existierenden Online-Systeme gehören (vgl. Lotze 2016).

Die meisten Untersuchungen der interaktiven Kommunikationssysteme beziehen sich auf die linguistische Untersuchung der Mensch-Maschine-Dialoge (vgl. Kułakowska 2015, Lotze 2016). Im behandelten Kontext sind jedoch Forschungsprojekte von Bedeutung, die den Kontext des E-Learning im Fremdsprachen- und Zweitsprachenunterricht thematisieren. Dazu zählen z. B. empirische Untersuchungen der künstlichen Intelligenz im Fremdsprachenunterricht mit dem Schwerpunkt „Lernerhaltungen gegenüber der Kommunikation mit menschlichen Partnern und Chatbots“ (Gallagher/Thompson/Howarth 2018), Forschungsprojekt zum Interesse am chatbotgestützten Englischunterricht (Fryer 2018), bzw. subjektive Lernertheorien zum Einsatz der virtuellen Realität im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (Wolski 2010).

In Bezug auf die Aufgabenentwicklung für LCMS-Kurse mit Verwendung interaktiver Kommunikationssysteme sind die Ergebnisse der Umfrage von Bedeutung, die von Gallagher und Mitarbeitern durchgeführt wurde (Gallagher/Thompson/Howarth 2018). Im angeführten Projekt wurden Meinungen von Lernenden verglichen, die bestimmte kommunikative Aufgaben sowohl in Interaktion mit einem Chatbot als auch mit einem menschlichen Gesprächspartner gelöst haben. Zu den Vorteilen der menschlichen Partner zählten die Befragten u. a. ihre Fehlertoleranz, Flexibilität in der Gesprächsführung bzw. den Einsatz der Mimik. Als Nachteil galt u. a. niedrige Sprachkompetenz oder mangelnde Kooperation.

Bei den interaktiven Systemen schätzten die Lernenden vor allem ihre hohe Sprachkompetenz, die Möglichkeit der selbstständigen Arbeit und schnelle Reaktion auf gestellte Fragen. Die Voraussetzung für eine korrekte Einsatzplanung der interaktiven Systeme besteht selbstverständlich auch darin, dass mögliche Störfaktoren im Voraus aufgedeckt und vermieden werden. Die negativen Meinungen über den Chatbot-Einsatz bezogen sich nämlich auf:

- mangelnde Fähigkeit, Anschlussfragen zu stellen,
- unangemessene Antworten auf Nutzerfragen (verursacht wahrscheinlich durch Programmierfehler),
- keine mimischen, verbalen und emotionalen Hinweise (zu beheben durch Verwendung grafischer Avatare),
- zu restriktive Spracherkennung – Aussagen mit schlechter Aussprache wurden ignoriert bzw. missverstanden.

4. Fazit

Das Schlüsselproblem bei der Entwicklung digitaler Lernplattformen, die integrierte Voicebots enthalten, besteht vor allem in der zweckmäßigen Kursplanung und Aufgabenformulierung. Die Grundlage dieser Kurse bilden Spezialkorpora mit authentischen Sprachhandlungen aus den entsprechenden Bereichen. Wie bereits erwähnt, be-

steht der erste Planungsschritt in der Bestimmung lexikalischer und grammatikalischer Lernpensen, danach wird auch auf die Ergebnisse der Fachsprachenforschung zurückgegriffen mit besonderer Berücksichtigung der für die Zielgruppe und ihre Lernziele typischen Textsorten und Sprechintentionen. Für die erwähnten Lernziele Präsentieren, Verhandeln und Gesprächsführung, die in Lehrplänen am häufigsten vertreten sind (vgl. Weber 2018), können also Übungssequenzen entwickelt werden, die das Wesen eines Kommunikationstrainings in der Fremdsprache bilden. Die Aufgabengestaltung orientiert sich an typischen Prinzipien der Aufgabenstellung in Online-Phasen von E-Learning-Kursen. Es ist daher von Bedeutung, dass:

- die Aufgaben im kleinschrittigen Vorgehen gestaltet werden, es kann nicht angenommen werden, dass in einem Gespräch mehrere Lernziele (Sprechintentionen) realisiert werden können,
- die Arbeitsaufträge interessenorientiert sind, d. h. ein Zusammenhang zwischen realisierten Sprechintentionen und dem beruflichen Kontext stets vorhanden bleibt,
- die Lernprodukte sowohl geschrieben als auch mündlich sind (der Voicebot vermittelt Informationen, die schriftlich zu fixieren sind und die Lernenden produzieren mündliche Aussagen, die vom Voicebot ausgewertet werden),
- es ist ein Raum zur Binnendifferenzierung vorhanden, es werden z. B. auch teilweise korrekte Aussagen akzeptiert, soweit sie die inhaltliche Korrektheit nicht beeinträchtigen (z. B. durch falsche Mengenangaben),
- Aufgaben werden in verschiedenen Sozialformen gelöst, indem der Voicebot z. B. zwei Sprecher simulieren kann, bzw. mehrere Sprecher kommunizieren gleichzeitig mit demselben Chatbot,
- Kommunikation und Austausch von Informationen werden gefördert, indem Aufgaben eine Informationslücke (*information gap*) enthalten,
- die Kreativität der Lernenden wird gefördert, indem das System positiv auf Aussagen reagiert, die nicht in der Datenbank vorhanden sind (vgl. Meister/Shalaby 2013: 22).

Wie bereits erwähnt, ist es wichtig, dass die Übungen an das Vorwissen über den entsprechenden Diskurs in der Mutter- bzw. Erstsprache anknüpfen und auf das professionelle sprachliche Handeln in der Fremd- bzw. Zweitsprache vorbereiten. Die zu diesem Zweck dienenden Chatbots erfüllen also eine ähnliche Rolle wie Gesprächspartner in kommunikativen Aufgaben im Präsenzunterricht.

Literaturverzeichnis

- Arich-Gerz, Bruno / Efinger, Christian / Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.) (2016): Berufsbezogene und (inter)kulturelle Kompetenzen im deutsch-polnischen Kultur- und Wirtschaftsraum. Arbeitspapiere der Germanistischen Institutspartnerschaft (GIP) zwischen der Bergischen Universität Wuppertal und der Universität Warschau. Wuppertal.
- Demenko, Grażyna (2015): Korpusowe badania języka mówionego. Warszawa.

- Efing, Christian (2016): Sprachbedarfsermittlung – Curriculumsentwicklung – Aufgabenkonzeption. In: Arich-Gerz, Bruno / Efing, Christian / Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.) Berufsbezogene und (inter)kulturelle Kompetenzen im deutsch-polnischen Kultur- und Wirtschaftsraum, 13–29.
- Fearns, Anneliese (2007): Fachsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 169–174.
- Fryer, Luke K. (2018): Quantitative Methodology: Experimental and longitudinal advances in language learning research. In: Phakiti et al. (Hrsg.) The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology, 55–77.
- Gallacher, Andrew / Thompson, Andrew / Howarth, Mark (2018): „My robot is an idiot!“ – Students’ perceptions of AI in the L2 classroom. In: Taalas et al. (Hrsg.): Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters – short papers from EUROCALL 2018, 70–76. Online verfügbar unter: <https://www.researchgate.net/publication/329513417> (30.06.2019).
- Kiefer, Karl-Hubert (2016): Sprachanforderungen beim Wissenstransfer im Rahmen der Verlagerung von Produktionslinien eines deutschen Messgeräteherstellers nach Polen. In: Arich-Gerz, Bruno / Efing, Christian / Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): Berufsbezogene und (inter)kulturelle Kompetenzen im deutsch-polnischen Kultur- und Wirtschaftsraum. Wuppertal, 63–79.
- Kulakowska, Izabela (2015): Budowa chatbota rozmawiającego i budującego bazę wiedzy na temat różnych doświadczeń i problemów interpersonalnych. Online verfügbar unter: <http://home.agh.edu.pl/~horzyk/pracedypplom/2015%20IzabelaKu%C5%82akowskaPracaMagisterska.pdf> (30.06.2019).
- Lotze, Netaya (2016): Chatbots: Eine linguistische Analyse. Frankfurt.
- Meister, Hildegard / Shalaby, Dalia (2013): E-learning. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht. München.
- Phakiti, Aek et al. (Hrsg.) (2018): The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology. London.
- Reshmi, S. (2016): Implementation of an inquisitive chatbot for database supported knowledge bases. In: Sa`dhana` 10, 1173–1178.
- Quetz, Jürgen / Trim, John / Butz, Marion (2004): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Berlin.
- Weber, Peter (2018): Förderung von Gesprächskompetenz im Bereich der beruflichen Bildung. In: Efing, Christian / Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen, 275–284.
- Wolski, Przemysław (2010): Indywidualne *teorie* na temat nauczania na odległość. In: Neofilolog 34, 287–296.
- Wolski, Przemysław (2011): Nauczanie języka poprzez platformę e-learningową – spojrzenie konstruktywistyczne. Online verfügbar unter: <http://www.kms.polsl.pl/prv/spnjo/referaty/wolski.pdf> (30.06.2019).
- Wolski, Przemysław (2013): Interakcja ustna – poważne wyzwanie: wykorzystajmy symulatory! In: Języki Obce w Szkole 4, 26–29.
- Wolski, Przemysław (2017): Sprechende Chatbots im Fach(fremd)sprachenunterricht und im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht. In: Lingwistyka Stosowana 2, 138–148. Online verfügbar unter: <http://alp.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/315/2018/10/9-LS-22-P-Wolski-Sprechende-Chatbots-im-Fachfremdsprachenunterricht.pdf> (30.06.2019).

DR. PRZEMYSŁAW WOLSKI

CKNJOiEE UW, Al. Niepodległości 22, 02–653 Warszawa, p.wolski@uw.edu.pl