

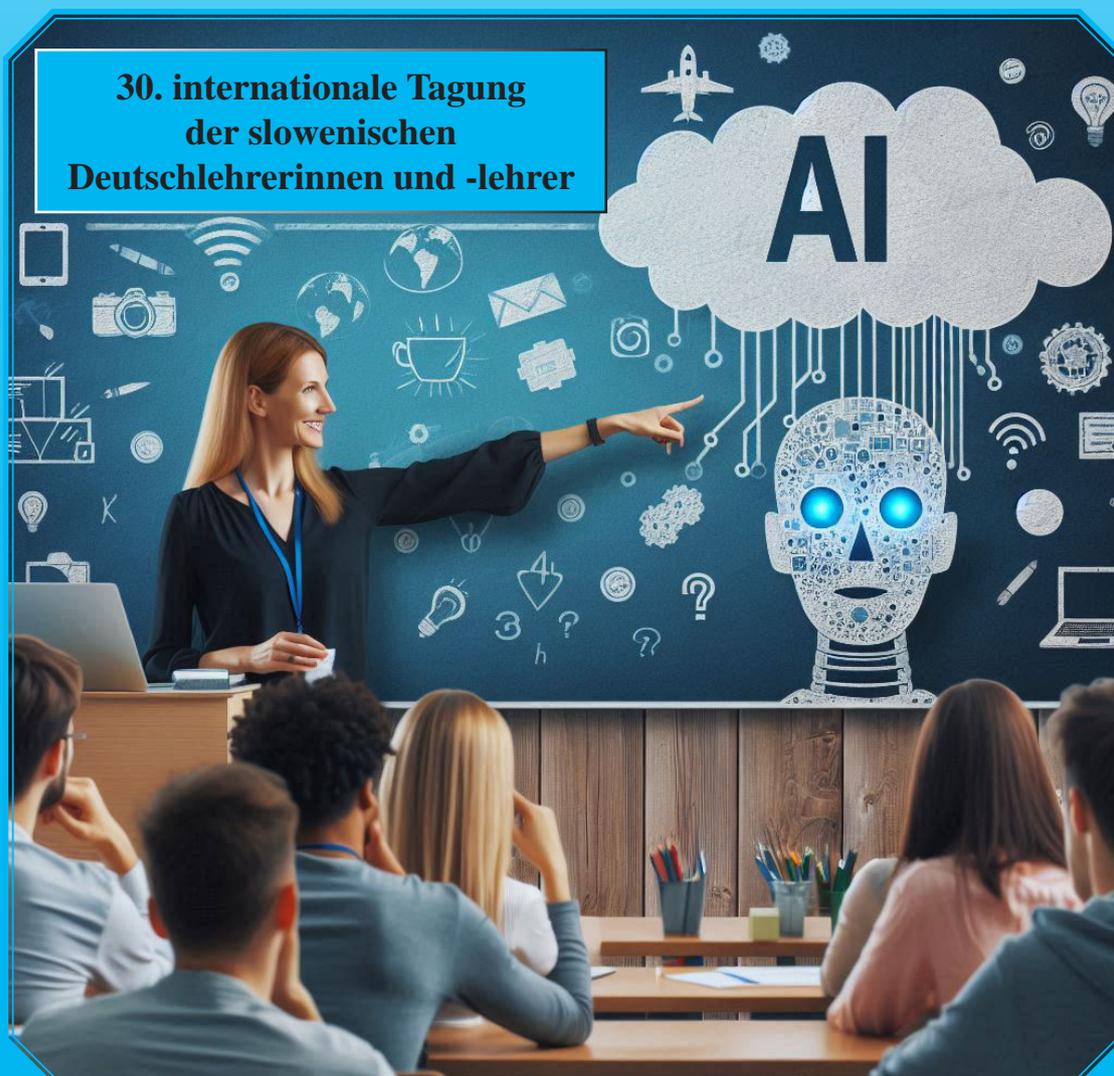
SCHAUREIN

Praxisorientierte Zeitschrift der slowenischen
Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer

Strokovna revija slovenskih učiteljic in
učiteljev nemškega jezika

32/1

MÄRZ 2025



INHALTSVERZEICHNIS

KAZALO

Vorwort	3	Uvodnik	3
Janja Gabrovec Einsatz von künstlicher Intelligenz im Deutschunterricht	4	Janja Gabrovec Uporaba umetne inteligence pri poučevanju nemščine	4
Marija Regoršek Verwendung von künstlicher Intelligenz im Unterricht Deutsch als Fachfremdsprache	12	Marija Regoršek Uporaba umetne inteligence pri poučevanju nemščine kot strokovnega jezika	12
Alenka Plos Einsatz von maschinellen Übersetzungstools für das Schreiben in der Fachfremdsprache	16	Alenka Plos Uporaba orodij za strojno prevajanje za pisanje v tujem strokovnem jeziku	16
Mateja Žavski Bahč Kollokationen im Deutschen als Fremdsprache: Sensibilisierungskonzepte für den Unterricht	20	Mateja Žavski Bahč Kolokacije v nemščini kot tujem jeziku: koncepti za senzibiliziranje pri pouku	20
IPS Internationales Parlamentsstipendium des Deutschen Bundestags (IPS)	28	IPS Mednarodna parlamentarna štipendija Nemškega zveznega parlamenta (IPS)	28
Marjana Cenc Weiss Auf den Spuren von Süßem und Herbem: Alois Hergouth und Ivan Minatti	29	Marjana Cenc Weiss Po sledih sladkega in grenkega: Alois Hergouth in Ivan Minatti	29
David Jelen Unvergessliches Ergebnis der internationalen Deutscholympiade IDO 2024	36	David Jelen Neponovljiva izkušnja mednarodne olimpijade v znanju nemščine – IDO 2024	36
Mojca Leskovec, Nives Ličen Fremdsprachenlernen hält gesund und fördert die Neugierde	38	Mojca Leskovec, Nives Ličen Učenje tujih jezikov ohranja zdravje in spodbuja radovednost	38
Maja Cimerman, Tatjana Lubej OLGEA – Outdoor-learning-Methoden mit sprachlichem Lernen verbinden	41	Maja Cimerman, Tatjana Lubej OLGEA– Povezati metode učenja v naravi z učenjem jezika	41
Brigita Kacjan Lernbots im fachsprachlichen DaF- Unterricht auf Hochschulebene – heiße Luft oder nützliches Lernmittel?	49	Brigita Kacjan Učni roboti pri poučevanju nemščine kot strokovnega jezika na visokošolski ravni – vroča stvar ali koristno učilo?	49

Bild auf der Titelseite: KI im Unterricht (Bild erstellt durch Copilot, Prompt von B K.)

Bilder hinten auf der Innen- und Außenseite: Goethe Institut Ljubljana (Bilder von GI Lj)

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

mit großer Freude präsentieren wir Ihnen die neue, ab jetzt digitale Ausgabe unserer Zeitschrift SCHAUREIN, in der wir uns den vielfältigen Herausforderungen und Chancen widmen, die uns als Lehrkräfte im Bereich der deutschen Sprache und Kultur täglich begegnen. Unsere Arbeit ist von einer stetigen Weiterentwicklung und einem tiefen Engagement für die Förderung der sprachlichen und kulturellen Kompetenz unserer Lernenden geprägt.

In einer Zeit, in der sich Bildung ständig wandelt und neue didaktische Ansätze an Bedeutung gewinnen, ist es umso wichtiger, dass wir uns als Lehrkräfte miteinander vernetzen und voneinander lernen. SCHAUREIN soll dieses Forum sein – stets mit dem Ziel, unsere Lehrtätigkeit zu bereichern und die Begeisterung für die deutsche Sprache zu fördern.

In diesem Kontext freuen wir uns sehr, Sie über die 30. Internationale Deutschlehrertagung mit dem Titel „Aktuelle Trends im DaF-Unterricht“, (27.–29. März 2025) in der Terme Vivat in Moravske Toplice stattfinden wird, zu informieren. Diese wichtige Veranstaltung bietet die Gelegenheit, Wissen, Erfahrungen und Ideen auszutauschen, die uns helfen werden, unsere Unterrichtspraxis weiterzuentwickeln und zu stärken und unser Verständnis und unsere Liebe zur deutschen Sprache zu vertiefen. Zum 30. Jubiläum unserer Konferenz werden wir gemeinsam neue Ansätze, Herausforderungen und Möglichkeiten für den Deutschunterricht in der modernen Welt erkunden. Die Konferenz wird durch zwei Plenarvorträge und eine Reihe von Workshops bereichert, in denen wir Gelegenheit haben werden, mit internationalen Experten in Kontakt zu treten und unsere Erfahrungen miteinander zu teilen. Wir sind davon überzeugt, dass diese Konferenz eine Gelegenheit sein wird, sich beruflich weiterzuentwickeln, neue Freundschaften zu schließen und Kooperationen aufzubauen.

Auch in dieser Ausgabe von SCHAUREIN werfen wir einen Blick auf innovative Ansätze und wichtige Themen im Bereich des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts. Die Beiträge beleuchten sowohl die Nutzung moderner Technologien als auch die Bedeutung von kollaborativen und kreativen Lernmethoden: Janja Gabrovec führt uns in die Verwendung von künstlicher Intelligenz im Sprachunterricht ein und zeigt auf, wie diese neue Technologie das Lernen bereichern und den Unterricht effizienter gestalten kann. Marija Regoršek beschäftigt sich mit der Anwendung von KI im Deutschunterricht als Fachfremdsprache und beleuchtet die Chancen und Herausforderungen, die sich hier bieten. Alenka Plos geht auf den Einsatz maschineller Übersetzungstools ein – insbesondere im Kontext des Schreibens in der Fachfremdsprache – und zeigt, wie diese Werkzeuge den Lernprozess unterstützen können, wenn sie richtig eingesetzt werden. Ein weiterer spannender Beitrag von Mateja Žavski Bahč beleuchtet das Thema Kollokationen im Deutschen und wie Lehrkräfte durch Sensibilisierungskonzepte den Lernenden helfen können, ein besseres Sprachgefühl zu entwickeln.

Neben diesen sprachlich geprägten Beiträgen gibt es auch Beiträge über inspirierende Erfahrungen und neue Perspektiven. Marjana Cenc Weiss nimmt uns mit auf eine Reise durch das Leben von Alois Hergouth und Ivan Minatti und erzählt von deren Einfluss auf die deutschsprachige Kultur. In der Vorstellung des Internationalen Parlamentarischen Stipendien (IPS) erfahren wir mehr über die Chancen, die diese Möglichkeit für den interkulturellen Austausch bietet. Außerdem berichten Mojca Leskovec und Nives Ličen über die positiven Auswirkungen des Fremdsprachenerwerbs auf die geistige Gesundheit und die Förderung der Neugier von „reiferen“ Studierenden. Maja Cimerman und Tatjana Lubej stellen das Projekt OLGEA vor, das Outdoor-learning-Methoden mit sprachlichem Lernen kombiniert und so eine besonders praxisorientierte Lernumgebung schafft. Brigita Kacjan präsentiert abschließend einen Beitrag zu Lernbots im fachsprachlichen DaF-Unterricht, in dem sie die Frage stellt, ob Lernbots nur heiße Luft oder doch ein nützliches Lernmittel sind und diese Frage auch beantwortet.

Wir hoffen, dass diese Ausgabe Sie neugierig macht, inspiriert, motiviert und Ihnen wertvolle Impulse für Ihren Unterricht liefert.

Vielen Dank, dass Sie Teil dieser Gemeinschaft sind und sich für die kontinuierliche Verbesserung des Deutschunterrichts engagieren und viel Freude beim Lesen!

Tatjana Lubej, Präsidentin des SDUNJ

Uporaba umetne inteligence pri poučevanju nemščine

Janja Gabrovec
Osnovna šola Gustava Šiliha Laporje

Einsatz von künstlicher Intelligenz im Deutschunterricht

Der Einsatz von künstlicher Intelligenz wurde Ende des Jahres 2022 sehr beliebt, als ChatGPT verfügbar wurde. Künstliche Intelligenz (KI) ermöglicht unter anderem maschinelle Übersetzungen, Text-to-Speech sowie die Generierung von Texten und Bildern, die wir u. a. zur Bereicherung des Deutschunterrichts nutzen können. Im Artikel werden frei verfügbare Apps und die Methoden zur erfolgreichen Kommunikation mit KI beschrieben. Es werden auch Beispiele von Aufgaben und Aktivitäten, die man mithilfe von KI vorbereiten kann, gegeben.

Ključne besede: nemščina kot tuji jezik, umetna inteligenca, pisanje pozivov, klepetalnik, razvoj zmožnosti

1 Uvod

Zadnjih nekaj let bi lahko označili kar kot dobo umetne inteligence. Mnogi jo uporabljamo vsakodnevno, čeprav se tega morda niti ne zavedamo. Umetna inteligenca (krajše UI) poganja npr. osebne virtualne asistente (Alexa, Siri, Cortana), aplikacije za navigacijo (Google Maps), strani za napovedovanje vremena (AccuWeather), družbena omrežja (Facebook, Instagram), omogoča nam »magično« urejanje fotografij na pametnih telefonih in drugo. Umetna inteligenca ima velik potencial, saj spreminja delovanje raznih industrij oz. področij (npr. zdravstva), vpliva na delovna mesta in delovne procese. Je disruptivna, saj bodo zaradi avtomatizacije nekateri izgubili delovna mesta, hkrati pa se bodo pojavila nova. Čeprav ima umetna inteligenca že dolgo zgodovino (Alan Turing je napisal temeljno delo na področju UI Computing Machinery and Intelligence leta 1950), je UI postala splošno znana po medijsko odmevnem lansiranju klepetalnika ChatGPT 30. novembra 2022. V dveh mesecih je pridobil 100 milijonov uporabnikov, kar je bil takrat rekord, januarja 2023 ga je uporabljalo v povprečju 13 milijonov uporabnikov na dan (Hu, 2023), decembra 2024 je imel že 300 milijonov uporabnikov na teden, ki so poslali milijardo sporočil na dan (Roth, 2024). Morda so uporabniki na začetku ChatGPT uporabljali iz radovednosti in za zabavo, a sedaj ga resno uporablja že več kot 90 % podjetjih s seznama Fortune 500 (Fortis, 2024). V gospodarstvu je raba UI povezana z željo po večji konkurenčnosti in prodajni učinkovitosti in ob spremljanju medijev se zdi, da podjetja kar tekmujejo, kdo bo uporabil več UI. Kaj pa uporaba v šolstvu? Lahko učitelji uporabimo UI in z njo obogatimo pouk? Ali bomo imeli z njo več sitnosti kot koristi?

2 Kaj je umetna inteligenca (UI)?

Na začetku moramo razumeti, kaj sploh je

umetna inteligenca. UI ni samo ChatGPT, ta je le eden od primerov oz. modelov. **Umetna inteligenca** je v bistvu področje računalništva, ki razvija inteligentne stroje. Je širok pojem, ki zajema številna podpodročja. **Generativni jezikovni modeli** (primer katerega je ChatGPT) spadajo na področje naravnega procesiranja jezika in strojnega učenja. **Strojno učenje** (*machine learning* oz. s kratico *ML*) je podpodročje UI, ki se ukvarja z razvojem algoritmov, ki omogočajo učenje iz podatkov, in omogoča avtomatizacijo ponavljajočih se nalog. **Globoko učenje** je najbolj široko uporabljen pristop za različne na UI temelječe storitve, kot so vizualno prepoznavanje objektov, strojno prevajanje, razpoznavanje govora, sinteza zvoka, govora, glasbe in generiranje slik. Globoko učenje je osnova za delovanje **velikih jezikovnih modelov**, kot je ChatGPT. Ta v osnovi deluje tako, da ugotovi, katere besede so najverjetnejše za nadaljevanje niza besed. Verjetnost ugotavlja iz korpusov, iz katerih se je predhodno učil (to pomeni *pre-trained* v polnem imenu Chat-GPT-ja: **Generative Pre-trained Transformer**). V fazi učenja so namreč modeli analizirali ogromno količino besedil (knjig, člankov, spletnih strani, forumov, korpusov): različica ChatGPT-3 iz leta 2020 je imela 175 milijard parametrov, najnovejša različica ChatGPT-4 pa 1,7 bilijona (Žerovnik in Zapušek, 2024). Učenje modelov je predvsem med avtorji (pisatelji, novinarji, vizualnimi umetniki) sporno, saj so modeli za učenje uporabili veliko avtorskih del, med drugim so uporabili več milijonov člankov časnika New York Times, ki zdaj toži podjetji OpenAI in Microsoft zaradi uporabe avtorsko zaščitene del (Grynbaum in Mac, 2023). Beseda **generativen** v imenu pomeni, da je ChatGPT sposoben generirati oz. ustvariti zgodbe, eseje, članke, elektronska sporočila, zna tudi povzemati zgodbe, prevajati, analizirati velike količine podatkov in se pogovarjati v naravnem jeziku, ki spominja na pogovor s pravo osebo (Žerovnik in Zapušek, 2024). Prav ustvarjalna moč UI je razlog za strah, da bo UI zamenjala določene poklice oz. ljudem

vzela delo. Tako npr. že izhajajo knjige z naslovnici, ki so bile generirane z UI, ki bi jih poprej bil oblikoval profesionalni oblikovalec. V odmevni študiji (Ayers idr., 2023) so ugotovili, da pacienti odgovore *chatbota* ocenjujejo kot bolj empatične in kvalitetne kot odgovore pravih zdravnikov, saj so bili odgovori slednjih pogosto kratki in skopi. Razlog tiči v preobremenjenosti in izgorelosti zdravnikov. UI vseeno še ni popolna rešitev, saj deluje na principu največje verjetnosti, dela napake, občasno tudi »halucinira« oz. si izmišlja odgovore, saj želi spraševalcu podati všečen odgovor, čeprav nima za to dovolj podatkov. Podobno kot pri zdravnikih so tudi učitelji pogosto preobremenjeni in se težje posvetijo vsakemu posameznemu učencu. Učenci so dandanes res zelo raznoliki in imajo različne interese, predznanje, sposobnosti in težave, kar je morda pri poučevanju jezikov še toliko bolj izrazito (sploh če poučujemo skupine, v katerih so pomešani začetniki in nadaljevalci). Poglejmo torej, ali bi si lahko pomagali z UI, in kako.

3 Možnosti uporabe UI pri pouku

Umetna inteligenca ponuja številne možnosti uporabe pri pouku, kot so npr. personalizirano učenje, tutorstvo, nudenje takojšnje povratne informacije, vrednotenje in ocenjevanje. Nekaterе države, npr. Južna Koreja že hitijo z integracijo UI v pouk. Pripravljajo digitalne učbenike, ki bodo personalizirani in bodo sproti spremljali napredek učencev, podatke posredovali učiteljem ter tako pomagali učiteljem nuditi razlage, prilagojene učencem in njihovi stopnji znanja. Izdaja e-učbenikov za določene razrede in predmete je predvidena za marec 2025, do leta 2028 pa bodo predvidoma pripravljene za vse razrede in predmete (Asim idr., 2024). V Sloveniji sicer poteka veliko izobraževanj in projektov na temo UI, vendar zaenkrat nimamo aplikacije ali e-učbenikov, ki bi bili določeni na nacionalni ravni. Še vedno tudi potekajo debate o negativnih platih (avtorske pravice, regulacija, navajanje virov, zasebnost) in vplivu na učence in poklic učitelja. Zaenkrat še ima vsak učitelj avtonomijo, da se odloči, ali bo uporabil UI pri pouku ali ne, in kako. Jazbec (2024) ugotavlja, da četudi ni vsem učiteljem to osebno v interesu, se morajo vseeno izobraževati o UI in jo kritično in samoreflektivno preizkušati pri učenju tujih jezikov.

4 Katere aplikacije lahko uporabimo in kako?

V prispevku predstavljamo predvsem tiste z UI podprte aplikacije, ki so prosto dostopne oz. brezplačne. Prva je že dolgo znana aplikacija **Google Translate**, ki zdaj uporablja globoko učenje, ki temelji na transformerjih, upošteva celotno besedilo oz. kontekst, tako da je prevod boljši kot nekdanj.

Globoko učenje uporablja tudi prevajalnik **DeepL**, ki naj bi bil še malo boljši oz. bolj natančen kot GT (Yulianto in Supriatnaningsih, 2021) in se tudi sam hvali z nazivom *The world's most accurate translator* (z učenci smo sicer ugotavljali, da se pri prevajanju v kombinaciji slovenščina-nemščina in obratno v določenih primerih bolje odreže GT, tako da je odvisno od jezika in konkretne besede, povedi oz. besedila). Obe aplikaciji sta enostavni za uporabo, saj je potrebno le vpisati ali prilepiti besedilo na predvideno mesto. V oba prevajalnika je možno dodati datoteko (.doc, .pdf, .pptx), GT pa lahko prevaja tudi slike in spletna mesta. Prevajalnike lahko učenci uporabljajo pri samostojnem učenju in samostojnem preverjanju razumevanja (npr. prvo preberejo besedilo v nemščini, nato pa pogledajo prevod, ali v prevajalnik vpišejo frazo, ki je v besedilu ne razumejo). Prevajalniki so pri samostojnem učenju pogosto bolj uporabni kot spletni slovarji, saj je nemščina jezik zloženek, teh pa slovarji ne prevedejo (učenci naletijo tudi na težavo, če želijo prevesti spregano ali sklanjano besedo, čeprav načeloma vedo, da morajo besedo vnesti v imenovalniku/nedoločniku).

Google Lens je mobilna aplikacija s tehnologijo za prepoznavanje slik. Če s telefonom fotografiramo besedilo, ga lahko z enim klikom prevedemo v željeni jezik. Z uporabo mobilnih telefonov pri pouku lahko dosežemo večjo samostojnost učencev, paziti pa moramo, da telefon uporabljajo izključno za dogovorjene namene. Aplikacija deluje tako, da prevede celotno besedilo. Negativna plat njene uporabe bi lahko bila, da bi se učenci preveč zanašali nanjo namesto na svoje znanje in sposobnost sklepanja. Je pa lahko uporabna, npr. za začetnika, ki se znajde v skupini nadaljevalcev.

ChatGPT in drugi klepetalniki (npr. **Microsoft Copilot** in **Google Gemini**) delujejo, kot pove že ime: z njimi klepetamo, torej v polja vpišemo sporočilo, klepetalniki pa nam odgovarjajo, kot bi bili naši prijatelji. ChatGPT je konec leta 2023 ponudil tudi glasovni pogovor (*voice chat*) za uporabnike z registriranim profilom, in sicer je ta funkcija za uporabnike brez naročnine trenutno omejena na 10 minut na mesec. Za spretno rabo klepetalnikov se moramo naučiti pravilno formulirati prošnje oz. pozive (*prompts*). Še vedno velja stari rek, da računalnik *vedno naredi samo to, kar mu naročimo*. Če bo naš poziv nenatančen, bo tudi rezultat drugačen, kot smo si ga predstavljali. Je pa res, da v določenih primerih sprva ne moremo doseči željenega rezultata, kar lahko marsikoga odvrne od nadaljnje uporabe. Na splošno velja tudi, da bo *chatbot* na enak poziv odgovoril vsakič (malo) drugače. Torej, če bomo želeli, da napiše zgodbo o dečku in njegovemu psu in bomo enak poziv vnesli petkrat, bo generiral pet različnih zgodb.

PicLumen je večjezični generator slik (slike sicer

lahko generirajo tudi zgornji klepetalniki, vendar se je nam že zgodilo, da je bila brezplačna verzija ChatGPT preobremenjena in je učenci niso mogli uporabiti). Generatorji slik delujejo tako, da uporabnik v polje vpiše podroben opis slike, ki jo želi generirati. Podobno kot se je ChatGPT naučil tvoriti besedila na osnovi analiziranja ogromne količine besedil, so generatorji slik skenirali na stotine milijonov slik s svetovnega spleta. Skupaj z opisi slik (npr. opis fotografije na spletni strani Shutterstock) so algoritmi ugotovili, kako sovpadajao slike in njihovi opisi oz. besedila. Ko se model to nauči, je sposoben generirati nove slike (Canva: Your Questions, answered, b. d.). Generator slik lahko uporabimo učitelji pri pripravi nalog (npr. generiramo slike, učenci jih opišejo), ali pa ga učenci uporabijo tako, da vpišejo besedilo v nemščini in generirajo svojo sliko (naloge je lahko npr. opiši svojo sanjsko sobo, hišo ali počitnice). PicLumen sicer deluje tako, da nemško besedilo prevede v angleščino. Nemška verzija obstaja tudi za aplikacijo **Canva**, s katero je možno generirati slike in ustvarjati predstavitve, kartice za učenje in drugo.

NaturalReader je aplikacija, ki pretvori besedilo v govor (angl. *text to speech* ali na kratko *TTS*). Mobilna aplikacija ima tudi funkcijo, da lahko fotografiramo besedilo, ki nam ga nato aplikacija glasno prebere. Tudi v **Google Translate** lahko učenci preverijo izgovor fraze ali povedi s klikom na zvočnik. Za učence je lahko koristen predvsem pri pripravi na govorne nastope, ko uporabljajo besedišče, katerega se niso naučili v šoli. Prednost aplikacije NaturalReader v primerjavi z GT je tudi ta, da vsako besedo/poved, ki jo v tistem trenutku glasno bere, obarva, kar je lahko učencem v pomoč pri učenju branja. Na splošno naj bi uporaba aplikacij TTS pomagala učencem z bralnimi težavami (še posebej tistim z disleksijo) izboljšati bralno razumevanje. V raziskavi Keelor idr. (2023) sicer niso našli razlik v učinkovitosti med obarvanim in neobarvanim TTS, vendar zna biti nekaterim učencem barva bolj všeč oz. tako lažje sledijo besedam.

5 Umetnost pisanja pozivov (prompting, prompt-engineering)

Aplikacije za generiranje besedil in slik za delovanje potrebujejo poziv. Pisanje pozivov je postala prava umetnost in obstajajo številni priročniki, ki svetujejo uporabnikom, kako napisati poziv tako, da bodo dobili željen rezultat. Pisanje ciljanih pozivov je dobilo celo strokovni naziv: *prompt engineering*. Predsednik podjetja OpenAI Greg Brockman je na X-u (bivšem Twitterju) objavil svojo definicijo: »Prompt engineering is the art of communicating eloquently to an AI.« (Brockman, 2023), kar bi lahko prevedli kot: »Pisanje pozivov je umetnost jasnega komuniciranja z UI.« Slovenski ekvivalent besede, ki opisuje poklic,

tj. *prompt engineer*, se v slovarju računalniških izrazov pojavi tudi kot šepetalec modelom, čeprav se večinoma v slovenskih besedilih uporablja kar originalni izraz. De Florio-Hansen (2024) v knjigi *KI-Tools für den Unterricht* povzema strokovnjake Bena Whatelyja, Roberta Leitingerja in Dana Fitzpatricka, vse njihove nasvete pa lahko strnemo tako: pozivi morajo biti konkretni in čim bolj specifični. Potrebno je vnesti vse potrebne podatke in dati navodila glede željenega sloga pisanja, tona in konteksta. Za kvalitetnejši odgovor lahko klepetalnik prosimo, da svoj odgovor oz. *output* razdeli na manjše dele (npr. poglavja) in da vsak odgovor preveri in izboljša. Enemu pozivu lahko sledi drugi (lahko mu napišemo, da naj kaj popravi, izboljša), v bistvu potem klepetalniku ne samo dajemo ukazov, temveč z njim sodelujemo v timu. *Chatbot* lahko prosimo tudi, naj se postavi v določeno vlogo, npr. vlogo učitelja književnosti, ki popravlja pisne izdelke dijakov, vlogo zdravnika ali terapevta. Lahko pa ga tudi vprašamo po razlogih za njegov odgovor in ga prosimo, naj navede vire. Te moramo seveda preveriti, saj se je že dogajalo, da si je ChatGPT nekatere vire preprosto izmislil.

Ebinger in Kaufmann v knjigi *Künstliche Intelligenz im Unterricht* (2023) naštevata številne glagole, ki lahko učiteljem pomagajo napisati poziv, kot so opiši (*beschreibe*), vnesi (*trag ein*), razvrsti (*ordne ein/zu*), označi (*kennzeichne*), imenuj (*nenne, benenne*), povzemi (*fasse zusammen*), analiziraj (*analysiere*), uporabi (*wende an*), določi (*bestimme*), karakteriziraj (*charakterisiere*), formuliraj (*formuliere*), razvrsti (*ordne ein/zu*), razloži (*erkläre*), kontrastiraj (*stelle gegenüber*), preveri (*überprüfe*), načrtuj (*plane*), prenesi (*übertrage*), primerjaj (*vergleiche*), utemelji (*begründe*), presodi (*beurteile*), vrednoti (*bewerte*), razvij (*entwickle*), diskutiraj (*diskutiere*) in interpretiraj (*interpretiere*). Če želimo, da klepetalnik povzame literarno delo, članek ali spletno stran, vpišemo poziv »povzemi (naslov dela)«, za boljši rezultat lahko dodamo še kontekst (zakaj, za koga), število besed in slog.

Pri pisanju poziva lahko uporabimo tudi razne pridevnike, npr. natančno (*exakt, präzise, genau*), jasno (*klar, verständlich*), kratko in jedrnato (*kurz und bündig*), enostavno (*einfach, simpel*), lahko razumljivo (*leicht verständlich*), pomembno (*wichtig*), nevtralnno (*neutral*), objektivno (*objektiv*), literarno (*literarisch*), poetično (*poetisch*), čustveno (*emotional*), usmerjeno na ciljno skupino (*zielgruppenorientiert*) in tako naprej (povzeto po Einger in Kaufman, 2023).

Kot primer smo ChatGPT vprašali za definicijo učiteljskega poklica v različnih slogih.

Schreibe eine Definition des Lehrerberufes (50 Wörter, objektiv): *Der Lehrerberuf umfasst die Aufgabe, Wissen und Fähigkeiten an Schüler zu*

vermitteln, ihre Entwicklung zu fördern und sie auf gesellschaftliche Herausforderungen vorzubereiten. Lehrer gestalten Unterricht, begleiten Lernprozesse, bewerten Leistungen und unterstützen Schüler in ihrer persönlichen und sozialen Entwicklung, stets in einem professionellen und ethischen Rahmen.

Schreibe eine Definition des Lehrerberufes (50 Wörter, amüsan): Der Lehrerberuf ist eine Mischung aus Schauspiel, Psychologie und geduldiger Wissensvermittlung. Man jongliert mit Fragen, Antworten und der Kunst, das Klassenzimmer zu meistern. Man erklärt Dinge hundertmal, während man hofft, dass der Stundenplan nicht plötzlich von den unvorhergesehenen Ereignissen des Schultages durcheinandergebracht wird. Kaffeepausen sind lebensnotwendig!

Vidimo, da se besedili precej razlikujeta, zato je uporaba pridevnikov smiselna. Smiselno je tudi opisati kontekst (zakaj, za koga besedilo potrebujemo). ChatGPT sklepa, da je uporabnik odrasel. Če ga vprašamo, **Wie kann ich besser Deutsch lernen? (max 50 Wörter)**, bo odgovoril: *Um besser Deutsch zu lernen, solltest du regelmäßig üben: Sprich mit Muttersprachlern, höre deutsche Musik oder Podcasts, schaue Filme auf Deutsch und lese einfache Bücher. Nutze Lern-Apps und wiederhole neue Wörter täglich. Wichtig ist, dass du dran bleibst und Fehler als Lernchance siehst.* Če pa dodamo podatek **Ich bin Schüler, 8 Jahre alt**, se odgovor spremeni v: *Um besser Deutsch zu lernen, kannst du mit Freunden oder Eltern auf Deutsch sprechen, lustige Lernspiele spielen und deutsche Kinderfilme schauen. Lese einfache Bücher oder Comics auf Deutsch und übe jeden Tag ein paar neue Wörter. Das macht Spaß und hilft dir, schnell besser zu werden!* Vidimo, da je ChatGPT odgovor prilagodil starosti uporabnika in je tako njegov odgovor primernejši. Klepetalniku lahko razkrijemo, koliko smo stari, koliko let se že učimo jezik oz. na katerem nivoju smo in kaj je naš namen (npr. učenje slovnice, vsakdanja komunikacija, širjenje besedišča ipd.).

West-Soley v knjigi *A.I. for Language Learners* (2023) predstavlja še eno zanimivo idejo, kako dobiti boljše odgovore. Klepetalniku – našemu tutorju za učenje jezika – lahko namreč določimo (stereotipno) osebnost. Primeri so *klasični profesor* (uporablja formalni jezik in veliko citatov ter referenc na klasično in predmetno specifično literaturo), *študijski kolega* (govori sproščeno, v pogovornem jeziku, pozna pop kulturo in naredi učenje prijetno in družabno), *motivacijski coach* (stalno motivira, poudarja napredek, podaja konstruktivne povratne informacije, uporablja tehnike pozitivne ojačitve), *strog disciplinar* (zahteva popolnost, pravilnost in natančnost in neolepšano popravlja napake), *pripovedovalec zgodb* (poučuje skozi lahko zapomnljive zgodbe, pravljice, anekdote in osvetljuje kulturni kontekst), *praktični vodnik* (poudarja

uporabnost in koristnost naučenega v resničnem svetu), *igričar* (vse bo spremenil v izziv, kviz ali igro in ponudil možnosti za pridobivanje točk in osebnih rekordov), *kulturni entuziast* (se spozna na običaje, tradicijo in zgodovino cilje države), *znanstveni geek* (navdušen nad znanstvenim raziskovanjem), *umetniška muza* (uči skozi poezijo, je navdušen nad lepoto jezika). Avtor priporoča še, da si dobro delujoče pozive shranimo in jih v prihodnje v klepetalnik prilepimo ter da pred vsakim učenjem v klepetalnik zapišemo povzetek našega nedavnega učenja.

6 Konkretni primeri pozivov za določene aktivnosti

V tem delu sledi nekaj konkretnih primerov pozivov, ki ilustrirajo primere možne uporabe UI pri pouku nemščine. Zaradi omejene dolžine prispevka se bomo omejili na pripravo nalog oz. aktivnosti, ki so namenjene učencem in ne toliko na vrednotenje, ocenjevanje, pisanje učnih priprav in drugih obveznosti učiteljev.

6.1 Učenje besedišča

Če obravnavamo določeno temo, si lahko pomagamo s klepetalnikom, da ustvari naloge z več odgovori (multiple choice), naloge za vstavljanje besed (gap fill), kvize in igre. Primer poziva je: *Ustvari nalogo tipa multiple choice na nivoju A1 na temo sadje in zelenjava v nemščini. Dodaj rešitve.* Klepetalnik ustvari nalogo, ki jo lahko učencem preberemo ustno, lahko jo rešujejo na interaktivni tabli ali pa zanje ustvarimo interaktivno nalogo (npr. na strani wordwall.net ali v spletni učilnici). Seveda moramo vsako nalogo pred posredovanjem učencem dobro prebrati, preveriti in po potrebi preurediti, saj klepetalnik včasih dela napake, ali pa deluje po neki »svoji logiki« (slika 1, str. 6).

Drug primer poziva je *Ustvari nalogo tipa gap fill na nivoju A2 na temo poklici.* Dodajamo samo en primer za ilustracijo: *»Anna ist _____. Sie arbeitet in einem Krankenhaus.«* Pod nalogo klepetalnik navede še možne odgovore, med katerimi je tudi pravilen za naveden primer: *Ärztin.*

Če želimo več primerov, v naslednjem pozivu klepetalnik prosimo, naj doda še več primerov. Lahko tudi napišemo, naj naredi opise podrobnejše in bolj zahtevne. Potem dobimo to: *»Anna arbeitet in einem großen Krankenhaus. Sie ist _____ und kümmert sich um kranke Patienten. Sie hilft bei der Diagnose und verschreibt Medikamente.«*

Praktično je poznati imena za različne tipe nalog. To so npr.: *Mehrfachauswahl / multiple choice* (izbiramo med odgovori), *Lückentext / gap fill* (prazna mesta je potrebno zapolniti z besedami – izbiramo med navedenimi besedami),

Lückentext/cloze (prazna mesta je treba zapolniti z lastnimi besedami ali frazami), *Wörter zuordnen / match the words* (povezati je treba besede z definicijami ali sinonimi), *Wortsuche / word search* (iskanje besed v mreži), *Wortsalat / word scramble* (črke v besedah so pomešane), *Was passt nicht? / find the odd one out* (ena beseda v skupini ne spada pod enako kategorijo), *Wortbildung / word formation* (treba je tvoriti besedo pravilne besedne vrste iz korena).

6.2 Razvoj bralnega razumevanja

Včasih učitelji težko najdemo besedila, ki bi bila na točno določeno temo na točno določenem nivoju, nimamo pa dovolj časa, da bi celotno besedilo napisali sami. S pomočjo UI lahko ustvarimo različne bralne naloge in jih enostavno tudi diferenciramo. Primer poziva: *Napiši krajše besedilo v nemščini na nivoju A1 (okoli 150 besed) o plusih in minusih učiteljskega poklica in kaj o tem mislijo mladi. Dodaj 5 vprašanj v nemščini za preverjanje razumevanja in na koncu rešitve.*

Primer generirane naloge: *Vorteile und Nachteile des Lehrerberufs*

Der Lehrerberuf hat viele Vorteile. Lehrer haben in den Ferien frei, zum Beispiel im Sommer, an Weihnachten und zu Ostern. Das ist sehr gut, weil sie sich ausruhen können. Lehrer haben auch einen sicheren Job. Sie helfen den Schülern, lernen neue Dinge und werden oft respektiert.

Aber der Lehrerberuf hat auch Nachteile. Die Arbeit kann sehr stressig sein. Lehrer müssen viel vorbereiten und viele Aufgaben korrigieren. Manchmal haben sie auch schwierige Schüler. Das kann anstrengend sein.

Viele junge Menschen denken, dass der Lehrerberuf gut ist, aber sie wissen auch, dass er nicht immer einfach ist. Sie mögen die Ferien, aber sie wissen, dass Lehrer viel arbeiten müssen.

Fragen:

1. Welche Vorteile hat der Lehrerberuf?
2. Welche Nachteile hat der Lehrerberuf?
3. Was denken viele junge Menschen über den Lehrerberuf?
4. Wie verbringen Lehrer ihre Ferien?
5. Was machen Lehrer außer Unterrichten?

Antworten:

1. Lehrer haben in den Ferien frei, einen sicheren Job und werden oft respektiert.
2. Der Beruf kann sehr stressig sein, mit viel Vorbereitung und schwierigen Schülern.
3. Viele junge Menschen denken, dass der Lehrerberuf gut, aber nicht immer einfach ist.
4. Lehrer haben in den Ferien frei und können sich ausruhen.

Ustvari nalogo tipa multiple choice na nivoju a1 na temo sadje in zelenjava

Sevedal! Tukaj je naloga tipa multiple choice za nivo A1 na temo sadje in zelenjava:

Fragen zu Obst und Gemüse (Fruit and Vegetables)

1. Welches ist kein Obst? a) Apfel
b) Banane
c) Karotte
d) Orange
2. Welches Obst ist gelb? a) Erdbeere
b) Kiwi
c) Banane
d) Apfel
3. Welche der folgenden ist ein Gemüse? a) Birne
b) Tomate
c) Pfirsich
d) Mango
4. Was ist grün? a) Ananas
b) Traube
c) Gurke
d) Kirsche
5. Welches Obst wächst auf einem Baum? a) Erdbeere
b) Karotte
c) Apfel
d) Zwiebel

Slika 1: Naloga z več odgovori (vir: ChatGPT)

5. *Lehrer bereiten den Unterricht vor, korrigieren Aufgaben und helfen den Schülern.*

Zavedati se moramo, da so lahko besedila, ki jih ustvari ChatGPT stereotipna, površna, ali pa vsebujejo vsebinske in slovnične napake. Zato moramo besedilo dobro preveriti in razmisliti, ali je uporabno in kako bi ga lahko prilagodili oz. izboljšali.

Naloge lahko diferenciramo tako, da klepetalnik pozovemo, naj besedilo skrajša ali razširi (npr. naj bo besedilo dolgo 100 ali 250 besed), ali spremeni nivo (npr. iz A1 na A2). Da dobimo uporabno besedilo, moramo glede na naše izkušnje pri preizkušanju poslati več pozivov, saj je rezultat le redko uporaben takoj po prvem pozivu. V prvem pozivu smo npr. napisali »nemško besedilo« in je klepetalnik generiral besedilo v slovenščini, šele formulacija »besedilo v nemščini« je prinesla besedilo v željenem jeziku. Temu se sicer lahko izognemo tako, da že izvirni poziv napišemo v nemščini, saj se klepetalnik načeloma drži jezika, v katerem je napisan poziv, razen, če mu ukažemo drugače. Takšni »slabi rezultati« verjetno odvrnejo marsikaterga učitelja od uporabe. Za boljše rezultate moramo s klepetalnikom sodelovati in se naučiti pravilne oz. učinkovite komunikacije z njim.

Poleg vprašanj za preverjanje razumevanja lahko generiramo tudi sezname besed, povezanih s temo besedila, vprašanja za diskusijo, tabele, v katere je potrebno vpisati podatke, in tako naprej.

Še en primer generirane naloge:

Poziv: *Napiši besedilo v nemščini o 4 otrocih in njihovih lastnostih (ime, starost, sorojenci, šola, hobiji, ljubljenci). Vsako besedilo naj bo dolgo do 10 povedi in na nivoju A1. Na koncu dodaj razpredelnico, v katero bodo učenci vpisali podatke.*

Besedilo:

1. Lena: *Lena ist 10 Jahre alt. Sie hat einen Bruder, der 12 Jahre alt ist. Sie geht in die fünfte Klasse. Ihre Lieblingsfächer sind Deutsch und Kunst. In ihrer Freizeit spielt sie gerne Gitarre und malt. Lena hat einen Hund,*

der Max heißt. Sie geht oft mit Max im Park spazieren. Lena ist freundlich und hilfsbereit. Sie liebt es, mit ihren Freunden zu spielen. Am Wochenende geht sie manchmal schwimmen.

2. Max: *Max ist 11 Jahre alt. Er hat zwei Schwestern, die 9 und 14 Jahre alt sind. (Preostanek besedila je bil skrajšan zavoljo jedrnatosti.)*

Klepetalnik je generiral tabelo z že izpolnjenimi podatki (slika 2):

Name	Alter	Geschwister	Schule	Lieblingsfächer	Hobbys	Haustiere
Lena	10	Bruder (12)	5. Klasse	Deutsch, Kunst	Gitarre spielen, Malen	Hund (Max)
Max	11	2 Schwestern (9, 14)	6. Klasse	Mathe, Sport	Fußball, Videospiele	Hamster (Tobi)
Anna	9	Bruder (13)	4. Klasse	Englisch, Geschichte	Lesen, Musik hören	2 Katzen (Bella, Luna)
Paul	12	2 Brüder (7, 16)	7. Klasse	Biologie	Basketball, Skateboard	Fisch (Nemo)

Slika 2: Tabela s podatki (vir: ChatGPT)

Name	Alter	Geschwister	Schule	Lieblingsfächer	Hobbys	Haustiere
Lena						
Max						
Anna						
Paul						

Slika 3: Prazna tabela (vir: ChatGPT)

Po ponovnem pozivu (*preoblikuj tabelo tako, da bo prazna*) je ustvaril še popolnoma prazno tabelo. S tretjim pozivom pa smo dobili željeno tabelo (*spremeni tabelo tako, da bo na začetku pisalo ime otroka, ostalo pa bo prazno*).

Ostali tipi nalog za bralno razumevanje so npr.: *Hauptideen identifizieren / identifying main ideas* (prepoznavanje glavnega sporočila), *bestimmte Informationen finden / finding specific information* (iskanje določenih informacij), *Zuordnungsübung / matching*

(povezovanje fraz, odstavkov, podnaslovov), *Kurzantworten / short answers* (vprašanja s kratkimi odgovori), *Richtig oder falsch? / True or false?* (pravilno ali napačno), *Auswahlfragen / multiple choice* (več odgovorov), *Zusammenfassen / summarizing* (povzemanje), *Diskussions-/Meinungsfragen / discussion or opinion questions* (vprašanja za diskusijo).

6.3 Razvoj slovnice zmožnosti

Slovnica je pogosto trn v peti učencem. Morda se jim bo zdelo bolj zanimivo, če jim jo bo razložil klepetalnik? Primer poziva je: *Napiši in razloži nekaj primerov slovnicega časa Perfekt v nemščini na nivoju A2*. Klepetalnik v tem primeru to poglavje slovnice razloži pravilno in na enostaven način. Ker je slovnica kompleksna zadeva, je vseeno priporočljivo, da učitelj tudi sam preveri odgovore.

Primeri nalog za utrjevanje slovnice: *Lückentext*, *Mehrfachauswahl*, *Satzumwandlung / sentence transformation* (treba je spremeniti obliko ali slovnice čas povedi), *Fehler finden / find the mistake* (poiskati je treba napako), *richtige Form einsetzen / fill in the correct form* (vstaviti je treba besedo v pravilni obliki oz. glagol v pravilnem slovnicega času), *Konjugation / conjugation* (spreganje), *Satzumstellung / sentence reordering* (razvrščanje besed v pravilni vrstni red).

Primer poziva: *Ustvari nalogo tipa gap fill, v kateri učenci utrjujejo sprejanje nemških glagolov v sedanjiku (na nivoju A1, na temo vsakdana v razredu in v šoli). Glagole v nedoločniku dodaj v oklepaju. Na koncu dodaj rešitve.*

Eden od odgovorov: *Ich _____ (essen) in der Pause einen Apfel. Rešitev: esse*



Slika 4: Dialog z natakarjem (vir: ChatGPT)

6.4 Razvoj sporazumevalne zmožnosti

Prednost razvijanja sporazumevalne zmožnosti s klepetalnikom v primerjavi z drugimi učenci je, da ta govori tekoče nemško, razume tudi napake učencev in jih zna popraviti, odziva pa se v trenutku. Klepetamo lahko pisno ali ustno (če imamo napravo z mikrofonom). Učenci lahko s klepetalnikom vadijo pogovor v preprostem jeziku. Na začetku pogovora zapišemo željeno temo, situacijo in jezikovni nivo. Lahko prosimo tudi, da nam klepetalnik parafrazira ali prevede določene težje besede, ali pa mu prevajanje prepovemo (včasih kaj prevede kar iz želje pomagati uporabniku, čeprav tega ne bi želeli).

Primer aktivnosti: igra vlog (vsakdanje situacije): Prosili smo ChatGPT (na računalniku), da odigra vlogo natakarja. Tokrat smo navedli, da smo začetniki, poziv smo napisali v slovenščini. ChatGPT nam je prijazno ustregel, učenca je vmes pohvalil, napako Applesaft pa je popravil v odgovoru v Apfelsaft (glej slika 4).

Obstaja še veliko drugih možnosti uporabe UI pri pripravi nalog. Splača se jih preizkusiti in si ustvariti mnenje.

7 Slabosti in pasti uporabe UI pri pouku

Poleg prednosti ima UI še slabosti, ki pa jih zaradi omejitve dolžine prispevka ne bomo mogli podrobno obravnavati, vendar je pomembno, da se jih zavedamo. Ebinger in Kaufmann (2023) navajata naslednje omejitve velikih jezikovnih modelov: razumevanje določenih besed in fraz je še vedno nezadostno, modeli včasih ne razumejo konteksta, posredujejo pomanjkljive ali napačne informacije, imajo predsodke (ti se pojavijo kot posledica predsodkov, zajetih v korpusnih besedilih), imajo omejitve pri empatiji in ustvarjalnem mišljenju, ne znajo citirati virov (slednje se je deloma že popravilo).

Slabost je tudi, da nam UI ne da vedno rezultata, ki ga potrebujemo. Če moramo veliko časa porabiti za spreminjanje pozivov in nadaljnjo komunikacijo z UI ter nato še za ročne popravke, bi morda nalogo opravili prej, če bi se je lotili ročno od začetka. V uvodu smo že omenili probleme zasebnosti, avtorskih pravic in »halucinacij«. Slednje se pojavljajo, npr. pri manj znanih (slovenskih) književnih delih, saj si ChatGPT povzetek dela izmisli (svetovno znane pravljice povzame pravilno, saj ima dovolj virov, iz katerih črpa). Vse odgovore moramo dobro preveriti oz. jih kritično presoditi, kar v praksi pomeni, da je ChatGPT morda najbolj uporaben za področja, ki jih že od prej dobro poznamo, manj primeren pa za nam neznana področja. Kar se učencev tiče, bi lahko očiten problem predstavljalo pretirano zanašanje na »vsevednega pomočnika«, in posledično slabše razvijanje njihovih lastnih zmožnosti.

8 Zaključek

Nove tehnologije prinašajo številne možnosti za obogatitev pouka nemškega jezika v šoli. S pomočjo UI lahko pripravimo (diferencirane) besedilne naloge, generiramo slike, pretvarjamo besedila iz pisane v govorno obliko in drugo. Tehnološke novosti prinašajo tudi nove izzive. Učitelji se moramo izobraziti o umetni inteligenci, da bomo o njej lahko poučili tudi učence, saj

jih veliko UI že uporablja, vendar zaradi svoje mladosti in neizkušenosti težje presojajo primernost uporabe in točnost odgovorov. Pouk nemščine lahko izkoristimo za pogovor o načinu delovanja, prednostih in slabostih umetne inteligence, učenci pa lahko tudi sami preizkusijo razna orodja oz. aplikacije pod vodstvom učitelja.

LITERATURA

- * Asim, S., Kim H., & Aedo C. (2024): Teachers are leading an AI revolution in Korean classrooms. *Education for Global Development*. <https://blogs.worldbank.org/en/education/teachers-are-leading-an-ai-revolution-in-korean-classrooms>
- * Ayers J. W., Poliak A., Dredze M. idr. (2023): Comparing Physician and Artificial Intelligence Chatbot Responses to Patient Questions Posted to a Public Social Media Forum. *JAMA Internal Medicine*. 183(6):589–596. <https://jamanetwork.com/journals/jamainternalmedicine/fullarticle/2804309>
- * Brockman, G. [@gdb] (2023, Mar 12) »Prompt engineering is the art of communicating eloquently to an AI.« <https://x.com/gdb/status/1634708489078706179?mx=2>
- * Canva: Your Questions, answered. <https://www.canva.com/ai-image-generator/>
- * De Florio-Hansen, I. (2024): KI-Tools für den Unterricht. Beltz.
- * Ebinger J., & Kaufmann S. (2023): Künstliche Intelligenz im Unterricht: Sprachgesteuerte KI praxisorientiert einsetzen. Cornelsen.
- * Fortis, S. (2024): Sam Altman pushes ChatGPT mass adoption among Fortune 500 companies: Report. *Cointelegraph*. <https://cointelegraph.com/news/sam-altman-chat-gpt-mass-adoption-fortune-500>
- * Grynbaum, M. M., & Mac, R. (2023): The Times Sues OpenAI and Microsoft Over A.I. Use of Copyrighted Work. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2023/12/27/business/media/new-york-times-open-ai-microsoft-lawsuit.html>
- * Hu, K. (2023): ChatGPT sets record for fastest-growing user base - analyst note. *Reuters*. <https://www.reuters.com/technology/chatgpt-sets-record-fastest-growing-user-base-analyst-note-2023-02-01/>
- * Jazbec, S. (2024): Umetna inteligenca oziroma orodja, podprta z umetno inteligenco, pri pouku in za pouk tujih jezikov: Empirična raziskava o stališčih učiteljev tujega jezika v Sloveniji. *Ars & Humanitas*, 18(1), 115-130. <https://journals.uni-lj.si/arshumanitas/article/view/18774>
- * Keelor, J. L., Creaghead, N. A., Silbert, N. H., Breit, A. D., & Horowitz-Kraus, T. (2023): Impact of text-to-speech features on the reading comprehension of children with reading and language difficulties. *Annals of dyslexia*, 73(3), 469–486. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37119436/>
- * Roth, E. (2024): ChatGPT now has over 300 million weekly users. *The Verge*. <https://www.theverge.com/2024/12/4/24313097/chatgpt-300-million-weekly-users>
- * West-Soley, R. (2023): A.I. for Language Learners: Over fifty exciting prompt ideas for creating your perfect learning assistant.
- * Yulianto, A. & Supriatnaningsih, R. (2021): Google Translate vs. DeepL: A quantitative evaluation of close-language pair translation (French to English). *AJELP: Asian Journal of English Language and Pedagogy*, 9(2), 109–127. <https://ejournal.upsi.edu.my/index.php/AJELP/article/view/6087>
- * Žerovnik, A., & Zapušek, M. (2024): Uporaba generativne umetne inteligence v izobraževanju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. <https://zalozba.pef.uni-lj.si/index.php/zalozba/catalog/book/226>

Verwendung von künstlicher Intelligenz im Unterricht Deutsch als Fachfremdsprache

Marija Regoršek
Šolski center Velenje, ŠSGO

Uporaba umetne inteligence pri poučevanju nemščine kot strokovnega jezika

Uporaba umetne inteligence (UI) pri poučevanju nemščine kot strokovnega jezika izboljšuje učinkovitost učnega procesa. Tehnologija ponuja prilagojene učne možnosti, avtomatizirano ocenjevanje in dodatno podporo. Glavna prednost UI je analiza ustne in pisne komunikacije, kar učiteljem omogoča vpogled v znanje učencev. Pomembna je tudi personalizacija pouka, saj UI pripravlja učne načrte glede na močne in šibke točke posameznika. Virtualni asistenti nudijo sprotno pomoč in dodatne vaje. Skrbno načrtovana uporaba UI lahko bistveno izboljša učenje in razvoj jezikovnih kompetenc učencev.

Schlüsselwörter: künstliche Intelligenz (KI), Deutsch als Fachsprache, Personalisierung des Unterrichts, automatisierte Sprachbewertung, virtuelle Lehrerassistenten

1 Einleitung

Die rasante technologische Entwicklung hat dazu geführt, dass künstliche Intelligenz (KI) immer mehr Lebensbereiche durchdringt – auch den Bildungssektor. Im Deutschunterricht als Fachsprache, der oft technische und spezifische Terminologien umfasst, kann die KI neue Möglichkeiten für personalisierte und zielgerichtete Lernmethoden schaffen. Gerade der Deutschunterricht als Fachsprache stellt hohe Anforderungen: Er erfordert das Erlernen komplexer Begriffe und grammatikalischer Strukturen. Genau hier kann KI wertvolle Unterstützung bieten.

Die deutsche Fachsprache mit ihrer spezifischen Terminologie und ihren komplexen grammatikalischen Strukturen stellt für viele Lernende eine Herausforderung dar. In diesem Kontext wird die Integration von KI-Technologien zu einem kraftvollen Werkzeug, um den Unterricht nicht nur effizienter zu gestalten, sondern auch ein Höchstmaß an Personalisierung und Interaktivität zu ermöglichen. Im Zentrum steht dabei die Idee, den Lernenden Lehrerfahrungen zu bieten, die ihre individuellen Stärken und Schwächen berücksichtigen.

Die folgenden Kapitel zeigen, wie KI den Deutschunterricht als Fachsprache bereichern kann und wie diese fortschrittlichen Technologien den Lernprozess in eine neue Ära führen können. Dabei werden nicht nur die potenziellen Vorteile hervorgehoben, sondern auch mögliche Herausforderungen und ethische Überlegungen im Zusammenhang mit der Integration von KI in Bildungseinrichtungen diskutiert. Diese umfassende Betrachtung soll einen ganzheitlichen Einblick in die Chancen und Risiken bieten, die mit der fortschreitenden Integration von KI-Technologie im Deutschunterricht verbunden sind. Im Mittelpunkt stehen folgende Fragestellungen:

1. Wie können KI-Tools den Unterricht bereichern und personalisieren?
2. Welche praktischen Beispiele gibt es für den Einsatz von KI im Deutschunterricht?
3. Welche ethischen und praktischen Herausforderungen ergeben sich bei der Implementierung von KI-Technologien im Deutschunterricht als Fachsprache?

2 Forschungsstand

Die Integration von KI in den Bildungsbereich wurde in zahlreichen Studien untersucht. Bremerich-Vos und Klein (2021) betonen, dass KI insbesondere in der Sprachbildung von Vorteil ist, da sie Schwächen in der Grammatik oder Aussprache präzise analysieren kann. Allerdings gibt es auch kritische Stimmen, so warnen Herold und Tschöpel (2018) vor einer zu starken Abhängigkeit von der Technologie und betonen, dass der persönliche Austausch im Unterricht unverzichtbar bleibt.

3 Methodologie

Diese Untersuchung basiert auf einer qualitativen Analyse, die verschiedene Ansätze kombiniert, um den Einfluss KI-gestützter Tools im Deutschunterricht zu bewerten. Meine Kollegin aus Deutschland und ich führten die Untersuchung im Rahmen eines Projekts (Apps und Links zum Deutschlernen) gemeinsam durch. Unser Ziel war es, die Auswirkungen verschiedener KI-Tools auf den Lernprozess zu analysieren. Die Methodologie umfasst folgende Elemente:

Pilotprojekt: Wir integrierten gezielt die KI-gestützten Tools Grammarly, Duolingo, Busuu und DeepL in den Unterricht, um ihren Nutzen und ihre Grenzen zu untersuchen.

Schülerbefragung: Um Akzeptanz und Wahrnehmung der Tools zu erfassen, führten wir halbstrukturierte Interviews mit den Schülern durch und sammelten er-

gänzende Daten mittels Fragebögen.

Analyse der KI-Ergebnisse: Wir analysierten die von den Tools erzeugten Übersetzungen, Grammatikbewertungen und Sprachanalysen hinsichtlich Genauigkeit, Verständlichkeit und praktischer Anwendbarkeit. Zusätzlich nutzten wir KI, um die sprachlichen Ergebnisse objektiv zu bewerten.

Die gewonnenen Erkenntnisse dienen als Grundlage für die Beurteilung der Effizienz von KI-gestützten Methoden im Deutschunterricht und werden in den nachfolgenden Kapiteln mit konkreten Anwendungsbeispielen weiter vertieft.

4 KI und adaptive Übungen

Eine besonders spannende Anwendung von KI im Deutschunterricht ist die Erstellung adaptiver Übungen. Angenommen, ein Schüler nutzt „Busuu“, ein KI-gestütztes Online-Übungstool, dann geht dieses gezielt auf seine individuellen Stärken und Schwächen ein. Erkennt das System Probleme bei bestimmten grammatischen Strukturen, schlägt es automatisch zusätzliche Übungen zu diesem Thema vor. So entsteht eine personalisierte Lernerfahrung, die sich flexibel an den Fortschritt des Lernenden anpasst.

Beispiel für Grammatik-Adaption in Echtzeit:

Ein Schüler nutzt ein webbasiertes Deutschlernprogramm mit KI-Technologie. Ein Beispiel dafür ist „Duolingo“, eine bekannte Sprachlernplattform, die maschinelles Lernen einsetzt, um sich individuell an den Fortschritt der Lernenden anzupassen.

Während der Schüler verschiedene Grammatikübungen bearbeitet, bewertet die KI nicht nur die Korrektheit seiner Antworten, sondern analysiert auch seinen Lösungsweg. Erkennt das System beispielsweise Schwierigkeiten mit Modalverben, bietet es gezielt Zusatzübungen an, um dieses Problem zu beheben. Anstatt direkt neue Themen einzuführen, reagiert das Programm in Echtzeit und stellt sicher, dass der Schüler eine grammatische Struktur wirklich versteht, bevor er fortfährt. So entsteht ein individueller Lernprozess, der sich flexibel an seine Stärken und Schwächen anpasst. Die KI verfolgt den Fortschritt kontinuierlich und optimiert die Übungsaufgaben, um den Lernerfolg nachhaltig zu sichern.

5 KI und Sprachanalyse zur Ausspracheverbesserung

Die Integration von KI in die Sprachanalyse kann gezielt spezifische Aussprachefehler erkennen und korrigieren. Allerdings stellt sie nur einen Teilaspekt des Fremdspracherwerbs dar und ersetzt keine ganzheitliche Lernmethode.

Wenn ein Schüler die Sprachlern-App „TalkPal AI“ nutzt, die KI für die Ausspracheanalyse einsetzt, erkennt

die App spezifische Schwächen in der Aussprache und gibt gezieltes Feedback, um die korrekte Betonung und Intonation zu verbessern, sei es in der Betonung bestimmter Silben oder in der korrekten Artikulation von Lauten. Durch die genaue Analyse kann die KI gezielt auf diese Schwächen eingehen und personalisierte Rückmeldungen geben. Basierend auf den erkannten Schwächen schlägt die KI gezielte Übungen vor, die darauf abzielen, die Aussprache zu verbessern. Dies könnten beispielsweise Übungen zur Betonung von Wörtern, Aussprache von spezifischen Lauten oder Nachahmung von authentischen Sprachmustern sein.

Während der Schüler die vorgeschlagenen Übungen durchführt, liefert die KI-Echtzeit-Feedback. Dies kann sowohl visuell als auch auditiv sein, wobei markierte Bereiche in einem Text oder visuelle Grafiken zeigen, welche Aspekte verbessert werden können.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Kombination von KI und Sprachanalyse einen umfassenden Ansatz zur Verbesserung der Aussprache bietet, wobei der Fokus auf individuellen Schwächen liegt und gleichzeitig ein effektives Lernen mit Echtzeit-Feedback ermöglicht wird.

6 KI und Gamification im Unterricht

Die Kombination von Künstlicher Intelligenz (KI) und Gamification macht das Lernen spannender und motivierender. Die KI passt sich den individuellen Bedürfnissen der Schüler an und schafft so eine dynamische Lernumgebung. Sie analysiert die Stärken und Schwächen der Schüler und erstellt maßgeschneiderte Aufgaben, die zum Sprachniveau der einzelnen Schüler passen, was gezieltes Lernen ermöglicht.

Erfolgreich gelöste Aufgaben bringen Punkte, Abzeichen oder Fortschrittszertifikate. Diese spielerischen Elemente steigern die Motivation und machen das Lernen unterhaltsamer.

Schüler können in virtuellen Sprachwettbewerben gegeneinander antreten. Das stärkt den Ehrgeiz, fördert Teamgeist und ermöglicht gemeinsames Lernen.

Die KI passt den Schwierigkeitsgrad an den individuellen Fortschritt an – fortgeschrittene Schüler erhalten anspruchsvollere Aufgaben, während andere gezielte Unterstützung bekommen.

Durch diese Verbindung wird der Deutschunterricht interaktiver, effektiver und unterhaltsamer, sodass Schüler motivierter und mit mehr Freude lernen.

7 KI-unterstützte Textanalyse und Textgenerierung

Der Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI) zur Textanalyse und Textgenerierung im Deutschunterricht bietet neue Möglichkeiten für ein effektiveres Sprachenlernen. KI kann komplexe Texte analysieren, Schlüsselbegriffe und grammatische Strukturen hervorheben und so das Textverständnis erleichtern. Dies hilft Schülern, anspruchsvolle Inhalte besser zu entschlüsseln und gezielt zu lernen.

Durch personalisierte Textempfehlungen passt sich die KI dem Kenntnisstand der Schüler an. Gleichzeitig unterstützt sie die Schreibkompetenz, indem sie grammatische Fehler, Stilprobleme und sprachliche Nuancen in schriftlichen Arbeiten erkennt und detailliertes Feedback liefert. So können Schüler ihre Ausdrucksfähigkeit gezielt verbessern.

Auch bei Übersetzungen und Fachterminologie leistet KI wertvolle Hilfe, indem sie Begriffe präzise identifiziert und Erklärungen liefert. Gerade in fachsprachlichen Kontexten erleichtert dies das Verständnis komplexer Inhalte. Zudem können intelligente Schreibhilfen Vorschläge für klarere und überzeugendere Formulierungen bieten.

Die Integration von KI in den Deutschunterricht trägt somit nicht nur zur Verbesserung des Sprachverständnisses bei, sondern fördert auch die individuellen Schreibfähigkeiten und die gezielte Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen.

8 Nachteile

Obwohl die künstliche Intelligenz (KI) viele Vorteile im Deutschunterricht bietet, gibt es auch einige Herausforderungen, die berücksichtigt werden müssen.

Ein wesentlicher Nachteil ist die mangelnde menschliche Interaktion. Sprachenlernen erfordert nicht nur Grammatik und Wortschatz, sondern auch kulturellen Austausch und emotionale Verbindungen, die KI nur begrenzt bieten kann.

Eine weitere Herausforderung ist der Datenschutz. KI-Systeme sammeln und analysieren große Mengen an Schülerdaten, weshalb es wichtig ist, Datenschutzrichtlinien einzuhalten. Zudem kann eine übermäßige Abhängigkeit von Technologie problematisch sein, insbesondere wenn technische Störungen auftreten oder nicht alle Schüler Zugang zu den erforderlichen Ressourcen haben.

Die Verwendung der KI im Sprachunterricht, einschließlich des Deutschunterrichts als Fachsprache, nimmt allmählich zu, was von verschiedenen Faktoren abhängt, darunter der technologischen Infrastruktur der Bildungseinrichtungen, den verfügbaren Ressourcen, der Akzeptanz von KI durch Lehrer und Schüler sowie den Bildungszielen. Einige Schulen und Bildungsein-

richtungen integrieren bereits KI-Technologien in ihre Lehrpläne, um den Lernprozess zu verbessern. Es ist wichtig zu beachten, dass die vollständige Integration von KI möglicherweise noch nicht flächendeckend ist und in einigen Bildungseinrichtungen eher in der Entwicklungsphase steckt. Die Akzeptanz und Umsetzung von KI im Bildungsbereich entwickeln sich jedoch ständig weiter.

9 Erfahrungen der Integrierung von KI in den Unterricht

Die Integration von künstlicher Intelligenz in den Deutschunterricht hat den Unterricht bereichert und neue Lernmöglichkeiten geschaffen. Besonders wertvoll war die Möglichkeit, den Lernprozess zu personalisieren. KI-Systeme analysieren den Fortschritt der Schüler und passen Aufgaben an individuelle Bedürfnisse an, sodass jeder in seinem eigenen Tempo lernen kann, was zu einer motivierenden und effektiven Lernumgebung geführt hat.

Ein weiterer bemerkenswerter Fortschritt durch die Anwendung von KI im Deutschunterricht ist die automatische Korrektur von schriftlichen Aufgaben. Diese Funktion ermöglicht nicht nur eine effiziente Überprüfung von Grammatik und Rechtschreibung, sondern liefert auch schnelles und präzises Feedback. Die Schüler können ihre Fehler unmittelbar verstehen und gezielt an ihrer schriftlichen Ausdrucksweise arbeiten. Die automatische Korrektur durch KI spart nicht nur dem Lehrenden Zeit, sondern fördert auch den Lernprozess der Schüler, indem sie einen tieferen Einblick in ihre schriftlichen Fähigkeiten erhalten.

Insgesamt hat die KI den Unterricht moderner und effektiver gemacht. Sie unterstützt personalisiertes Lernen, fördert Sprachpraxis und bereitet Schüler auf eine digitalisierte Welt vor.

10 Schülermeinungen zur Integrierung von KI in den Deutschunterricht

Die Einführung von KI im Deutschunterricht wird von den Schülern unterschiedlich wahrgenommen. Während viele die neuen Möglichkeiten begrüßen, gibt es auch kritische Stimmen, die auf Herausforderungen und Bedenken hinweisen.

Viele Schüler schätzen besonders die Möglichkeit, mit KI-gestützten Programmen individuell zu lernen. Die Programme passen sich ihrem Sprachniveau an, bieten gezielte Übungen und ermöglichen es, im eigenen Tempo voranzukommen. Gerade im Fachsprachenunterricht, etwa im Maschinenbau, kann dies helfen, sich auf spezifische sprachliche Anforderungen zu konzentrieren.

Auch interaktive Lernmethoden kommen gut an: Virtuelle Simulationen und multimediale Elemente gestalten den Unterricht abwechslungsreicher und erleich-

tern das Verständnis komplexer Themen. Von den Schülern besonders geschätzt wird das Echtzeit-Feedback, das hilft, Aussprachefehler zu korrigieren oder den Gebrauch von Fachterminologie zu verbessern. Viele Schüler berichten, dass sie dadurch gezielter an ihren Schwächen arbeiten können und ihr Selbstvertrauen im Umgang mit der Sprache gestärkt wird.

Trotz der vielen Vorteile gibt es auch kritische Stimmen. Einige Schüler betonen, dass der direkte Austausch mit Lehrkräften und Mitschülern durch KI nicht ersetzt werden kann. Gerade in der Sprachpraxis ist menschliche Interaktion bedeutend – sei es beim Diskutieren, beim Üben von Gesprächen oder bei der individuellen Betreuung durch Lehrkräfte.

Ein weiteres großes Thema ist der Datenschutz. Viele Schüler äußern Unsicherheiten darüber, welche persönlichen Daten bei der Nutzung von KI-gestützten Programmen erfasst und gespeichert werden.

Insgesamt empfinden die meisten Schüler KI als hilfreiche Unterstützung im Unterricht – vor allem, weil sie personalisiertes Lernen ermöglicht und durch interaktive Elemente für Abwechslung sorgt. Dennoch sollte sie nicht als Ersatz für Lehrkräfte und mensch-

liche Interaktion betrachtet, sondern als ergänzendes Werkzeug sinnvoll genutzt werden.

11 SCHLUSSFOLGERUNG

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Einbindung von KI in den Deutschunterricht als Fachsprache eine vielversprechende Entwicklung darstellt. Die verschiedenen Anwendungen von KI bieten eine breite Palette von Möglichkeiten, um den Lernprozess individuell anzupassen und zu optimieren.

Es ist jedoch von großer Bedeutung zu betonen, dass die Lehrer als pädagogische Experten weiterhin eine zentrale Rolle spielen. Die Kombination von KI und traditionellem pädagogischem Know-how schafft eine optimale Synergie, die den Schülern eine umfassende und auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene Bildung bietet.

KI sollte als Ergänzung, nicht als Ersatz für den traditionellen Unterricht gesehen werden. Wenn sie bewusst eingesetzt wird, kann sie das Sprachenlernen bereichern und den Deutschunterricht moderner und effektiver gestalten.

LITERATUR

- * Bremerich-Vos, A., & Klein, C. (Hrsg.) (2021): Digitale Medien im Deutschunterricht: Mediendidaktik, Fachdidaktik und empirische Forschung. Springer.
- * Froböse, T., & Kruska, P. (2021): Künstliche Intelligenz im Unterricht: Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer. Persen Verlag.
- * Herold, B., & Tschöpel, M. (2018): Künstliche Intelligenz in der Schule – Potenziale und Herausforderungen. Waxmann Verlag.
- * Hohenstein, C., & Rumpf, M. (Hrsg.) (2019): Digitale Medien im Deutschunterricht: Lehrer, Schüler, Aufgaben, Chancen. Narr Francke Attempto Verlag.
- * Hug, T. (2018). Digitale Medien im Deutschunterricht. Klett.
- * Meyer, T., & Schwill, A. (Hrsg.) (2018): Lehren und Lernen mit digitalen Medien: Eine systematische Didaktik. Springer.
- * Reichert, M., Fiedler, S., & Köller, O. (2019): Künstliche Intelligenz im Unterricht: Schüler*innen unterstützen und fördern. Cornelsen.
- * Tschöpel, M. (2019): Digitalisierung und Deutschunterricht. Klett-Cotta.
- * Voigt, C., Heinen, R., & Stiller, K. D. (2019): Künstliche Intelligenz im Deutschunterricht – Potenziale und Herausforderungen. Deutschunterricht in Japan, 22, 7-24.
- * Westermann, D., & Scherer, K. (2018): Digitale Medien im Deutschunterricht: Grundlagen und Praxisbeispiele für die Sekundarstufen. Westermann.

INTERNETSEITEN

- * Busuu: <https://www.busuu.com>, 03. 03. 2025.
- * Grammarly: <https://www.grammarly.com>, 03. 03. 2025.
- * Duolingo: <https://www.duolingo.com>, 27. 02. 2025.
- * Deepl: <https://www.deepl.com>, 09. 03. 2025.
- * TalkPal AI: <https://talkpal.ai>, 09. 03. 2025.

Einsatz von maschinellen Übersetzungstools für das Schreiben in der Fachfremdsprache

Alenka Plos

Ekonomsko-poslovna fakulteta, Univerza v Mariboru

Uporaba orodij za strojno prevajanje za pisanje v tujem strokovnem jeziku

Namen prispevka je predstaviti empirična spoznanja raziskave o uporabi orodij strojnega/spletne prevajanja pri pisanju med študenti, ki se učijo nemščine kot tujega strokovnega jezika. Pisna kompetenca v tujem strokovnem jeziku je pomembna za uspešno akademsko in poklicno delovanje, prav tako uporaba različnih strojnih in spletnih prevajalnikov (npr. Google Translate, DeepL, PONS Prevajalnik) kot pripomočkov za razumevanje in pisanje besedil postaja del pouka tujih strokovnih jezikov. Rezultati razkrivajo različne strategije rabe teh orodij pri pisanju v tujem strokovnem jeziku in poudarjajo potrebo po didaktičnih pristopih, ki vključujejo strojnoprevajalsko pismenost v učne načrte in spodbujajo kritično rabo teh orodij pri poučevanju tujega strokovnega jezika.

Schlüsselwörter: Schreiben, Fachfremdsprache, maschinelle Übersetzungstools, maschinelle Übersetzungskompetenz

1 Einleitung

Eine gut entwickelte Schreibkompetenz in der Muttersprache/Erstsprache und in einer Fachfremdsprache, ist sowohl während der Ausbildung als auch später im Berufsleben wichtig. Die Kenntnis und der korrekte Gebrauch der Terminologie des Fachgebiets sind ein wesentlicher Bestandteil der Erstellung von Texten in einer Fachfremdsprache. Die verschiedenen Fachgebiete erfordern auch die Beherrschung verschiedener Genres, von denen einige wesentlich mehr Argumentation und Erklärungen, während andere, beispielsweise das Verfassen von Laborberichten, eher Beschreibungen von Verfahren erfordern. Es ist auch von entscheidender Bedeutung, dass die Verfasser ihre Botschaften so formulieren, dass die Leser (Experten desselben Fachgebiets, Experten eines anderen Fachgebiets, Laien, Sprecher derselben Sprache usw.) sie erkennen und als überzeugend empfinden. Hyland (2022) sieht die Schwierigkeiten der Lernenden beim Schreiben in einer Fachfremdsprache nicht als ein sprachliches Problem, sondern als ein Problem beim Versuch, sich neue Kompetenzen oder, genauer gesagt, neue diskursive Praktiken anzueignen. Er schlägt vor, dass sich der Fachfremdsprachenunterricht auf kontextualisierte Texte verlagern sollte, die höchstwahrscheinlich im Beruf verwendet werden, wie verschiedene Berichte, Unternehmens- oder Produktpräsentationen usw., und an der Identifizierung von Strategien arbeiten sollte, die sowohl für Muttersprachler als auch für Fremdsprachenlernende geeignet sind.

Dieser Beitrag präsentiert die empirischen Ergebnisse einer Untersuchung zum Einsatz maschineller Übersetzungstools im Schreibprozess von Studierenden, die Deutsch studienbegleitend lernen. Nach einem Überblick über den theoretischen Rahmen, der die di-

daktische Relevanz dieser Tools skizziert, werden einige Strategien ihrer Nutzung beim Schreiben dargestellt. Abschließend wird der Bedarf an didaktischen Ansätzen für den Fachfremdsprachenunterricht diskutiert.

2 Theoretischer Rahmen

Der Einsatz verschiedener maschineller/Online-Übersetzungstools¹, die den Lernenden beim Verstehen oder Schreiben von Texten helfen, ist ein wachsender Trend im Fremdsprachenunterricht. Vor weniger als einem Jahrzehnt waren die Ergebnisse der maschinellen Übersetzung von schlechter Qualität und daher für die Lernenden nur von begrenzter Hilfe, aber in letzter Zeit hat sich die Technologie verbessert und die Nutzung hat sich so weit ausgeweitet, dass sogar der Begriff der maschinellen Übersetzungskompetenz (engl. machine translation literacy) entstanden ist (Bowker & Buitrago-Ciro, 2019). Zu den Kompetenzen im Bereich der maschinellen Übersetzung gehört ein Verständnis dafür, wie maschinelle Übersetzung funktioniert, wie sie verwendet wird, wie man Texte „maschinenübersetzungsfreundlich“ gestaltet, wie man Texte erstellt oder verändert, um die Übersetzung zu erleichtern, und wie man die Genauigkeit und Lesbarkeit von Übersetzungen verbessert (ebenda). Eine kritische Bewertung der Ergebnisse der maschinellen Übersetzung ist von entscheidender Bedeutung, ebenso wie das Bewusstsein der Autoren, dass verschiedene maschinelle Übersetzungstools unterschiedliche Übersetzungen produzieren können und dass (je nach Kontext) ein und dasselbe Tool unterschiedliche Übersetzungen für dieselbe Eingabe liefern

¹ In diesem Beitrag werden die Begriffe Online- und maschinelle Übersetzungstools, Online- und maschinelle Übersetzung synonym verwendet und beziehen sich dabei auf Online-Tools für die maschinelle Übersetzung (z. B. Google Translate, PONS-Übersetzer, DeepL, usw.).

kann.

Und während vor zehn Jahren der Bereich der maschinellen Übersetzung hauptsächlich im Zusammenhang mit der Translationswissenschaft erforscht wurde, entwickelt sich die Forschung zur maschinellen Übersetzung im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlernen, insbesondere im Zusammenhang mit Englisch, nun schnell. Die Forschung konzentriert sich überwiegend auf die Qualität des schriftlichen Produkts, das mit Hilfe von Online-Übersetzungstools erstellt wurde, und zeigt, dass maschinelle Übersetzungstools häufig von Fremdsprachenlernenden bei ihren Schreibaufgaben verwendet und als nützliches Werkzeug wahrgenommen werden (Kol et al., 2018; Lee, 2020; O'Neill, 2016; O'Neill, 2019b). Obwohl einige Studien gezeigt haben, dass Lehrkräfte dem Einsatz von maschineller Übersetzung im Fremdsprachenunterricht und beim Fremdsprachenlernen zurückhaltend gegenüberstehen (Clifford et al., 2013; Merschel & Munné, 2022), wird die Entwicklung von KI-basierten Tools, einschließlich Online-Übersetzungstools, weitreichende Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht und das Schreiben haben (Hartmann, 2021) sowie auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und die Motivation zum Erlernen einer Fremdsprache. Es wird notwendig sein, didaktische Verfahren zu entwickeln, die diese Instrumente konstruktiv (als Ergänzung und nicht als Ersatz) in das Schreiben und Lernen von Fremdsprachen integrieren.

Die Literaturrecherche hat gezeigt, dass die meisten Forschungsarbeiten zum Einsatz von maschinellen Übersetzungstools beim Schreiben in der Fremdsprache die so genannten großen, ressourcenreichen Sprachen wie Englisch, Spanisch, Französisch, Deutsch und auch Chinesisch betreffen (Clifford et al., 2013; Jolley & Maimone, 2015; Laird Eriksson, 2021; Lee, 2020; O'Neill, 2014; O'Neill, 2016; O'Neill, 2019a, 2019b). Aber auch für andere Sprachenpaare – seltenere Sprachenpaare wie Deutsch-Slowenisch – und auch im Bereich der Fachfremdsprachen ist mehr Forschungsarbeit notwendig. Diese Überlegung war der Anlass dafür, eine Untersuchung durchzuführen, die im Folgenden vorgestellt wird.



3 Empirische Untersuchung

3.1 Anliegen und Forschungsdesign

Der Gegenstand der Untersuchung war die Nutzung von Online-Übersetzungstools beim Schreiben deutscher Fachtexte. Die Umfrage wurde bei einer Stichprobe von 39 Studierenden der Wirtschaftswissenschaften durchgeführt, die Deutsch als Fachfremdsprache (Wirtschaftsdeutsch) lernen. In der Studie sollten die teilnehmenden Studierenden dreimal einen Fachtext (eine Unternehmenspräsentation) auf der Grundlage derselben Stichwörter schreiben, um die Prozesse und Strategien besser zu verstehen, die sie beim Schreiben mit Online-Übersetzungstools anwenden, das heißt:

Die Studierenden schrieben zunächst einen kurzen Präsentationstext auf Deutsch (Text 1) ohne Online-Übersetzungstools zu verwenden.

Im nächsten Schritt schrieben sie einen Text mit Hilfe dieser Tools (Text 2).

Schließlich bearbeiteten sie den endgültigen Text und erläuterten ihre Strategien für die Arbeit mit dem Online-Übersetzungstool und die Erstellung der endgültigen Version des Textes (Text 3).

Durch das mehrmalige Verfassen desselben Textes ohne und mit Hilfe der Online-Übersetzungstools konnten die Studierenden deutlich sehen/erkennen und darüber nachdenken, welche Strategien sie verwendeten und wie sich diese Strategien mit jeder Wiederholung veränderten oder weiterentwickelten. Indem die Studierenden ihre Texte durch mehrere Iterationen anpassten und verfeinerten, konnte die Bandbreite der Strategien erweitert und Einblicke in ihren Schreibprozess gewonnen werden, um besser zu verstehen, wie Studierende an das Schreiben von Texten in einer Fachfremdsprache unter Verwendung von Online-Übersetzungstools herangehen. Nach dem Schreibprozess füllten die Studierenden einen Online-Fragebogen aus, um über ihre Nutzung von Online-Übersetzungstools in ihrem Schreibprozess zu reflektieren. Die Umfrage wurde im Mai 2024 durchgeführt.

3.2 Ergebnisse

Die Antworten auf die Frage, wie oft die Studierenden das Online-Übersetzungstool im letzten Monat genutzt haben, zeigen, dass der größte Anteil der Studierenden, nämlich 48,7 %, das Tool häufig, d. h. bis zu zehn Mal pro Monat, genutzt hat. Der Prozentsatz der Studierenden, die das Tool sehr häufig, d. h. mehr als zehnmal pro Monat nutzten, beträgt 23,1 %. Eine gelegentliche Nutzung, d. h. bis zu fünfmal im Monat, wurde von 20,5 % der Studierenden verzeichnet, während eine seltene Nutzung, d. h. einmal im Monat, von 7,7 % der befragten Studierenden angegeben wurde.

Google Translate war das von den Studierenden am häufigsten genutzte Tool: 22 von 39 Befragten nutzten es, was 56,4 % aller befragten Studierenden entspricht. Der PONS-Übersetzer wurde von 20 Studierenden

(51,3 %) verwendet, und DeepL wurde von neun Studenten (23,1 %) gewählt. In dem Fragebogen konnten die Studierenden in der Kategorie „Sonstiges“ angeben, welche anderen Online-Übersetzungstools sie für ihre Schreibaufgabe verwendet hatten, und ein Studierender gab die Verwendung von Copilot und vier Studierende die Verwendung von ChatGPT an. Die Mehrheit der Studierenden (84,6 %), wählte das Online-Übersetzungstool, mit dem sie bereits vertraut waren und das sie schon benutzt hatten.

Wie bereits erwähnt, wurde der erste Text von den Studierenden ohne Hilfsmittel verfasst. Beim Verfassen der zweiten Version des Textes verwendeten die Studierenden (mehr als zwei Drittel der Studierenden) ein einziges Online-Übersetzungstool, das bedeutet, dass sie keine anderen Tools verwendet haben bzw. bei der ersten Wahl des Online-Übersetzungstools geblieben sind. Die Studierenden gaben an, dass sie im Vergleich zum ersten Text, den sie ohne Online-Übersetzungstools selbst geschrieben hatten, mehr Zusammensetzungen verwendeten. Die vermehrte Verwendung von Zusammensetzungen kann auch so interpretiert werden, dass das Online-Übersetzungstool häufiger Zusammensetzungen anbot (als einzelnes Wort, als Teil eines Satzes oder in einem längeren Textabschnitt), und die Studierenden diese einfach übernahmen. Diese Interpretation kann durch die Beobachtung der Forscherin aus ihrem langjährigen Deutschunterricht gestützt werden: Slowenische Studierende mit Deutsch als Fachfremdsprache verwenden nicht so häufig deutsche Zusammensetzungen, sondern bevorzugen eine Kombination von Wörtern mit einem Genitiv, die dem Wortbildungsmuster im Slowenischen näherkommt (z. B. statt Umsatzwachstum lieber Wachstum des Umsatzes, slowenisch *rast prometa/prodaje*)². Etwa die Hälfte der Studierenden übersetzte auch ganze Sätze. Sie suchten auch häufiger nach deutschen Fachwörtern. 43,6 % der Studierenden wählten nie oder selten die Strategie, Informationen ohne Nachdenken zu nutzen. Die Studierenden gaben auch häufig an, dass sie sich bei der endgültigen Wahl der Version auf ihr eigenes Wissen verlassen (die Antworten in dieser Kategorie waren aber mit einer Standardabweichung von 1,35 extrem gestreut). Die häufige Wahl der Intuition als Strategie könnte bedeuten, wie wichtig es für die Studierenden ist, sich ihrer eigenen sprachlichen Fähigkeiten bewusst zu sein.

Am seltensten wurden Rückübersetzungsstrategien, die Überprüfung „ungewöhnlicher“ Übersetzungen

² Die Komposition ist im Deutschen eine der produktivsten Wortbildungsprozesse. Substantive machen 50–60 % des deutschen Wortschatzes aus, sie dominieren daher auch die Wortbildungsprozesse, wo eine sehr hohe Produktivität zusammengesetzter Substantive zu beobachten ist (Kuster, 2014). Zusammengesetzte Substantive lassen sich ins Slowenische mit linken (adjektivischen) oder rechten (nicht-adjektivischen) Attributen übersetzen, z. B. Marktische (tržna niša), Marktforschung (raziskava trga). Es kann nur vermutet werden, dass sich die Schreibenden beim Schreiben der ersten Version im „slowenischen“ Gedankenstrom befunden haben und weniger an die Prinzipien der deutschen Wortbildung gedacht haben.

gen mit mehreren Quellen, die Verwendung mehrerer Online-Übersetzungstools und die Verwendung des Englischen zum Nachschlagen deutscher Wörter verwendet.

Die Studierenden nutzten auch ein Online-Übersetzungstool, um die endgültige Version des Textes zu schreiben (26 % gelegentlich, d. h. 3–4-mal, und 18 % häufig (5–6-mal) oder sehr häufig (7-mal oder mehr). In diesem Abschnitt wurde der Schwerpunkt der Umfrage mehr auf Korrektur- und Überarbeitungsstrategien gelegt. Bei der endgültigen Fassung wurde das Tool gelegentlich (41 %) von den Studierenden genutzt, um stilistische Korrekturen vorzunehmen und verbindende Wörter hinzuzufügen, um die Struktur des Textes zu verbessern und grammatikalische Korrekturen vorzunehmen. Zu den selten genutzten Strategien, bei denen die niedrigen Standardabweichungen jedoch auf eine relativ homogene Gruppe hindeuten, gehören die Vereinfachung der Vorschläge des Online-Übersetzungstools, das Hinzufügen komplexer Satzstrukturen durch Ersetzen neuer oder unbekannter Wörter mithilfe des Online-Übersetzungstools und das Löschen von dessen Vorschlägen.

4 Fazit

Der verstärkte Einsatz von Online-Übersetzungstools hat neue Möglichkeiten, aber auch Herausforderungen für den Schreibprozess geschaffen. Beim Schreiben der Fachtexte setzten Studierende verschiedene Strategien ein, die hier noch einmal kurz zusammengefasst werden. Die Studierenden haben beim Schreiben sowohl der zweiten als auch der endgültigen Version des Textes ein Online-Übersetzungstool verwendet. Die häufigste Strategie beim Verfassen der zweiten Version des Textes war die wiederholte Verwendung eines einzigen Online-Übersetzungstools (mehr als zwei Drittel der Studierenden). Etwa die Hälfte der Studierenden übersetzte ganze Sätze und suchte nach Fachwörtern – dies ist zu erwarten, da sie sich noch im Prozess des Fachwortschatzerwerbs befinden. Bei der endgültigen Version haben die Studierenden das Übersetzungstool meistens für stilistische und grammatikalische Korrekturen genutzt und Verbindungswörter eingesetzt.

Seltene Verwendung von Strategien wie Vereinfachung der Vorschläge des Online-Übersetzungstools, Hinzufügen komplexer Satzstrukturen durch Ersetzen neuer oder unbekannter Wörter mit dem Online-Übersetzungstool, Löschen von Vorschlägen des Online-Übersetzungstools, Rückübersetzungsstrategie, Überprüfung „ungewöhnlicher“ Übersetzungen mit mehreren Quellen, d. h. Strategien, die ein höheres Maß an Reflexion und Sorge um die Qualität des schriftlichen Produkts zeigen, können auf eine Zurückhaltung beim Eingehen von Risiken während des Schreibprozesses oder auf eine Präferenz für Zeitökonomie hinweisen, d.

h. auf den Wunsch, die Effizienz in möglichst kurzer Zeit zu maximieren, was die Aussage eines Studierenden im zweiten Teil der Untersuchung bestätigt. Ein geringes Maß an Experimenten mit verschiedenen Tools kann so den Wunsch widerspiegeln, den Schreibprozess zu vereinfachen oder zu beschleunigen.

Die Untersuchungsergebnisse lassen darauf schließen, dass der Einsatz von Online-Übersetzungstools seitens der Studierenden beim Schreiben durchaus verbreitet ist. Daher wird die Ansicht vertreten, dass die Entwicklung von maschineller Übersetzungskompetenz im Zusammenhang mit der zunehmenden Nutzung von Online-Übersetzungstools ein wichtiges Ziel des Fachfremdsprachenunterrichts ist. Die Verwendung von maschinellen Übersetzungstools als einen leichteren Weg oder die schnelle Verfügbarkeit von Übersetzungen kann zu einer passiven Nutzung ohne tieferes Verständnis führen, da die Studierenden den Inhalt nicht „verarbeiten“

oder „verinnerlichen“.

Die hier vorgestellten Forschungsergebnisse sind nur Teilergebnisse, aber sie ermöglichen es bereits, Empfehlungen für Lehrer zu formulieren, die so auf konstruktive Weise mit diesen Tools in dem Fachfremdsprachenunterricht arbeiten können. Die Lehrkräfte müssen die Studierenden dazu ermutigen, Online-Übersetzungstools durchdacht zu nutzen, wenn sie in einer Fachfremdsprache schreiben. Die Lehrkräfte sollten Online-Übersetzungstools als Ergänzung und nicht als primäres Werkzeug in den Lernprozess integrieren. Sie können Aufgaben entwerfen, die es den Studierenden ermöglichen, häufige Fehler in Übersetzungen zu recherchieren und zu identifizieren. Es ist auch wichtig, das Bewusstsein zu stärken, dass das eigene Wissen es ermöglicht, diese Fehler zu erkennen und zu korrigieren sowie den einzigartigen Schreibstil des Autors zu bewahren.

LITERATUR

- * Bowker, L., & Buitrago-Ciro, J. (2019): *Machine Translation and Global Research* [eBook]. Emerald Publishing Limited.
- * Clifford, J., Merschel, L., & Munné, J. (2013): Surveying the landscape: What is the role of machine translation in language learning? *@ tic. revista d'innovació educativa* (10), 108–121.
- * Hartmann, D. (2021): Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht? *Disruptive Technologien als Herausforderung und Chance. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 48(6), 683–696.
- * Hyland, K. (2022): English for Specific Purposes: What is it and where is it taking us? *ESP Today*, 10(2), 202–220.
- * Jolley, J. R., & Maimone, L. (2015): Free online machine translation: Use and perceptions by Spanish students and instructors. *Learn languages, explore cultures, transform lives*, 181–200.
- * Kol, S., Schcolnik, M., & Spector-Cohen, E. (2018): Google Translate in academic writing courses? *The EuroCALL Review*, 26(2), 50–57.
- * Kuster, H. (2014): Posamostaljenje med jezikovnim sistemom in besedilom v slovenščini in nemščini. *Slavistična Revija*, 62(1), 39–54.
- * Laird Eriksson, N. (2021): *Google Translate in English Language Learning: A Study of Teachers' Beliefs and Practices* [Degree, Dalarna University].
- * Lee, S.-M. (2020): The impact of using machine translation on EFL students' writing. *Computer assisted language learning*, 33(3), 157–175.
- * Merschel, L., & Munné, J. (2022): Perceptions and Practices of Machine Translation Among 6th-12th Grade World Language Teachers. *L2 Journal*, 14(1), 60–76.
- * O'Neill, E. M. (2014): Real-life technology and the L2 French classroom: Online translation usage among intermediate French students. *Selected Proceedings of the AATF Convention*.
- * O'Neill, E. M. (2016): Measuring the impact of online translation on FL writing scores. *IALLT Journal of Language Learning Technologies*, 46(2), 1–39.
- * O'Neill, E. M. (2019a): Online translator, dictionary, and search engine use among L2 students. *CALL-EJ: Computer-Assisted Language Learning—Electronic Journal*, 20(1), 154–177.
- * O'Neill, E. M. (2019b): Training students to use online translators and dictionaries: The impact on second language writing scores. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 8(2), 47–65.

Kollokationen im Deutschen als Fremdsprache: Sensibilisierungskonzepte für den Unterricht

Mateja Žavski Bahč
Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru

Kolokacije v nemščini kot tujem jeziku: koncepti za senzibiliziranje pri pouku

Delo z besediščem je pri poučevanju in učenju tujega jezika ključnega pomena. Za pravilno izražanje v tujem jeziku je pomembno obvladati pragmatično semantični vidik tako posameznih besed kot tudi večbesednih zvez, med katere prištevamo tudi kolokacije. Kolokacije so pogosto predmet kompleksno zastavljenih raziskovalnih vprašanj in vključujejo tudi didaktični vidik. V prispevku je na začetku kratko pojasnjen pojem kolokacija, v nadaljevanju pa so predstavljeni pristopi, s katerimi učeče se nemščine kot tujega jezika pri pouku senzibiliziramo za ta jezikovni fenomen in razvijamo natančno izražanje v nemščini.

Schlüsselwörter: Wortschatzarbeit, Kollokationskompetenz, Deutsch als Fremdsprache, Kollokations-glossar, Kollokation

1 Einleitung

Im Fremdsprachenunterricht spielt die Wortschatzarbeit eine Schlüsselrolle. Der Wortschatz ist nicht nur die Grundlage für die Kommunikation, er ist für das tiefere Verständnis der Kultur und der Denkweise von Sprechern der Zielsprache unentbehrlich. Um sich in einer Fremdsprache nicht nur verständigen, sondern sich auch adäquat, also situations- und textsortengemäß ausdrücken zu können, muss man über gute lexikalische Kenntnisse verfügen, die die Grenzen der einzelnen, isolierten Wörter überschreiten und auch die Kenntnisse über syntagmatische Mehrwortverbindungen und deren Gebrauch miteinbeziehen. Zu den formelhaften Wendungen, wie Reder (2017) diese Mehrwortverbindungen nennt, werden auch Kollokationen gezählt, ein sprachliches Phänomen, das in den letzten Jahren in der Sprachwissenschaft stark an Bedeutung gewonnen hat. Zu Kollokationen gibt es mittlerweile zahlreiche, komplex angelegte Forschungsaktivitäten, die auch den didaktischen Forschungsbereich nicht außer Acht lassen (z. B. Reder 2006; 2011; Targońska 2014; 2019; 2023; Vajičková/Đurčo, 2019; Pintye, 2023). In der kontrastiven Forschung wurde wiederum bestätigt, dass beim Erlernen einer Fremdsprache die Erstsprache des Lernenden nicht unbeachtet bleiben kann (Konecny 2010; Hollós 2013; Jesenšek 2016; 2018; Stojić & Košuta 2020). Auch Lehrende können viele Beispiele aus ihrem Unterricht anführen, die zeigen, dass die Konvergenzen und Divergenzen, bzw. Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Sprachen den Lernenden vor erhebliche Herausforderungen stellen können. Hier liegt der Ansatzpunkt des vorliegenden Beitrags, in dem der Schwerpunkt aber lediglich auf die Kollokationen, eine spezielle Klasse der lexikalischen Einheiten, gelegt wird. Zuerst wird der Terminus Kollokation geklärt, dann wird der Begriff Kollokationsdi-

daktik kurz erläutert. Im Weiteren wird geschildert, wie die Kollokationskompetenz im Bildungsrahmen gefördert werden kann.

2 Kollokation – Begriffsklärung

Im Allgemeinen versteht man unter dem Begriff Kollokation „(lat. *collocatio* – Anordnung) inhaltliche Kombinierbarkeit sprachlicher Einheiten (z. B. *dick + Buch* (*dickes Buch*), aber nicht: **dick + Haus* (**dickes Haus*))“¹. In der Fachliteratur gibt es für den Terminus Kollokation keine einheitliche Definition, da Kollokationen unter Linguisten unterschiedlich aufgefasst werden. Für dieses sprachliche Phänomen ist immer noch keine allgemein gültige Definition vorhanden, die in der Kollokationsforschung eindeutig akzeptiert worden wäre. Infolgedessen muss in jeder wissenschaftlichen Arbeit exakt bestimmt werden, auf welchem Kollokationsbegriff die jeweilige Arbeit basiert.

Zurzeit unterscheidet man in der Kollokationsforschung zwischen dem engeren und dem weiteren Kollokationsbegriff. Der weitere Kollokationsbegriff, dem das Kollokationsverständnis des Britischen Kontextualismus zugrunde liegt, wird in der Computer- und Korpuslinguistik verwendet. Kollokationen werden in diesem Sinne nach quantitativen Kriterien bzw. nach deren Frequenz/Häufigkeit statistisch ermittelt (vgl. Konecny 2010). Beim engeren Kollokationsbegriff, den auch die germanistische Linguistik befürwortet (Jesenšek, 2016: 189), spielen aber vor allem qualitative Kriterien eine wichtige Rolle.

2.1 Der engere Kollokationsbegriff

Der engere Kollokationsbegriff stammt von Hausmann (1984: 401), der die Kollokation als phraseologi-

¹ Duden.de. Wörterbuch der deutschen Sprache. Duden online. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kollokation>, 20.02.2025.

sche Wortverbindung definiert, die „aus einer Basis, die semantisch autonom und somit ko-kreativ ist, und einem Kollokator, der zu dieser Basis affin oder kollokativ ist“, besteht. Als Beispiel führt Hausmann (1985: 119) die Kollokation *Geld abheben* an, wobei das Substantiv *Geld* die Funktion der Basis übernimmt, das Verb *abheben* die Funktion des Kollokators. Die Basis kann als das bedeutungstragende Element verstanden werden, der Kollokator aber als das bedeutungsspezifizierende Element der Kollokation. Kollokationen verstehen sich im Grunde genommen als binäre Strukturen, die aber zu Tripel- oder sogar Quadrupel-Kollokationen erweitert werden können. Veranschaulicht wird dieses Phänomen mit dem folgenden Beispiel: Die Kollokation *Kritik üben* wird durch die Kollokationen *massive/scharfe Kritik* erweitert und es entsteht das Tripel *massive/scharfe Kritik üben* (Hausmann, 2004: 316).

Den Terminus Kollokation findet man vor allem im Forschungsbereich der Phraseologie. Kollokationen werden zwei Grundeigenschaften zugeschrieben, die sie mit Idiomen teilen, und zwar die Polylexikalität und die Festigkeit (Reder, 2023: 138). Mit der Polylexikalität ist die mehrgliedrige, meist binäre Struktur der Kollokationen gemeint, die im Vergleich mit der Struktur der Idiome weniger fest ist. Burger (2015: 16 ff.) versteht unter Festigkeit die Gebräuchlichkeit und beschreibt drei Ebenen der Festigkeit – die psycholinguistische, strukturelle und pragmatische Festigkeit. Damit ist gemeint, dass man die Kollokation in genau dieser Form kennt, verwendet und auch als Einheit im mentalen Lexikon abspeichert. Von Idiomen als Kern der Phraseologie unterscheidet die Kollokationen die Eigenschaft der Idiomatizität (Hollós, 2013: 106). Sie ist für Idiome typisch, Kollokationen hingegen sind in der Regel kompositionell, was bedeutet, dass die Basis der Kollokation stets ihre Grundbedeutung behält bzw. semantisch transparent ist, während der Kollokator von seiner Grundbedeutung semantisch abweichen kann. Nach dem Zentrum-Peripherie-Modell (Lüger, 2019: 55) werden Kollokationen als Phraseme im weiteren Sinne und Idiome als Phraseme im engeren Sinne verstanden.

In der Fachliteratur ist man sich einig, dass eine klare Abgrenzung der Kollokationen von freien Wortverbindungen und Idiomen jedoch häufig schwierig ist, da die Übergänge fließend sind.

3 Didaktische Überlegungen zur Integration von Kollokationen in die Wort-schatzarbeit

Im Fokus der Kollokationsforschung stehen komplexe Fragestellungen zur Erfassung und didaktischen Relevanz von Kollokationen sowie deren Vermittlung an Fremdsprachenlernende. Kollokationen stellen bei der Textrezeption in der Regel kein Problem dar, solange die Bedeutung der Basis verständlich ist, da der Kollo-

kator aus dem Kontext erschlossen werden kann (Hausmann, 2003: 83; 2007: 218; Targonska, 2014: 130; Reder, 2023: 148 f.). In der Textproduktion hingegen sind Kollokationen eine häufige Fehlerquelle. Lernende sind sich der Kollokationen als fester lexikalischer Einheiten oft nicht bewusst und neigen dazu, auf ihre Erstsprache zurückzugreifen, was zu unkorrekten oder unüblichen Wortverbindungen führen kann. Kollokatoren sind oft idiosynkratisch und schwer vorhersehbar, was Fehler begünstigt (Reder, 2023: 139). In Texten der slowenischen Deutschlernenden findet man deswegen oft Beispiele des wörtlichen Transfers wie zum Beispiel *Zähne *waschen/*bürsten* anstatt *Zähne putzen*, in den Urlaub **gehen* anstatt in den Urlaub *fahren/fliegen*², eine Reise **planieren* anstatt eine Reise *planen*. Vajičková/Đurčo (2019: 193) stellen des Weiteren fest, dass hauptsächlich idiosynkratische Kollokationen bzw. Wortverbindungen, die in der Erstsprache nicht gebräuchlich sind, wie zum Beispiel *Polterabend feiern*, für die Lernenden die größte Herausforderung darstellen.

3.1 Kollokationsdidaktik und/oder Phraseodidaktik und Übungstypologien

Es existieren unterschiedliche Konzepte der Kollokationsdidaktik, die darauf abzielen, die Kollokationskompetenz, die als ein Bestandteil der lexikalischen Kompetenz gedeutet wird, zu fördern. Kollokationskompetenz umfasst nicht nur rezeptive und produktive Fähigkeiten, sondern schließt auch die reflexive Kollokationskompetenz ein, die sich auf das Erkennen von Kollokationen bezieht. Zur Förderung dieser Kompetenz wird von einigen Autoren, darunter auch Reder (2023), eine erweiterte Phraseodidaktik vorgeschlagen. Diese bezieht Kollokationen und Idiome als größere sprachliche Einheiten (Chunks) in den Unterricht ein, um die psycholinguistische Festigkeit im mentalen Lexikon zu unterstützen.

Andere, wie beispielsweise Targońska (2023), plädieren hingegen weiterhin für eine klare Unterscheidung zwischen Kollokations- und Phraseodidaktik, da in der Kollokationsdidaktik der Fokus stärker auf der Produktion und der produktiven Beherrschung von Kollokationen liegt. Ein zentraler Aspekt hierbei ist, dass Lernende nicht nur die denotative und konnotative Bedeutung von Kollokationen erfassen, sondern auch die sogenannte „kollokable Bedeutung“ verstehen sollten, also die semantische Verträglichkeit der Einheiten innerhalb von Mehrwortverbindungen.

Zur effektiven Kollokationsschulung existieren zudem verschiedene Übungstypologien, die häufig auf dem Dreischrittmodell von Kühn (1987) basieren und in manchen Fällen durch eine zusätzliche Phase erweitert werden (vgl. Bahns 1997; Kacjan et al. 2023). Diese Modelle integrieren die Kollokationsarbeit in alle

² Gemeint ist „eine Reise, Fahrt, die während eines Urlaubs unternommen wird“. <https://www.dwds.de/wb/Urlaub>, 20.02.2025.

Phasen der Wortschatzvermittlung und bieten so einen ganzheitlichen Ansatz zur Förderung der Kollokationskompetenz.

4 Arbeitstechniken zur Sensibilisierung für Kollokationen

Verschiedene Studien (Targońska 2014, 2018; Jazbec, Enčeva, 2012) zeigen, dass Kollokationen in vielen Lehrwerken entweder stark vernachlässigt oder gar nicht systematisch behandelt werden, da sie weder den Terminus Kollokation benutzen noch diese Wortgruppenlexeme als Wortschatzelemente deuten. Die Wortschatzeinheiten werden in zahlreichen DaF-Lehrwerken hinten in Form einer alphabetischen Wortliste der isolierten Wörter angesammelt. Kollokationen werden meist auch in einzelnen Lektionen im Lehrwerk nicht als feste Einheiten aufgeführt. Diese Vorgehensweise steht im Widerspruch zu den Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER), der im Jahr 2020 festlegt, dass Lernende auf dem B2-Niveau in der Lage sein sollten, Kollokationen gezielt und korrekt zu verwenden. Die Arbeit an der Sensibilisierung für Kollokationen im Unterricht ist daher notwendig, deswegen sollten im Unterricht sowohl die Methoden zur Aneignung als auch die Hilfsmittel zur Speicherung von Kollokationen (wie z. B. Vokabelhefte oder Karteikarten) thematisiert werden. Im Unterricht sollte außerdem erläutert werden, dass es verschiedene Arten von Wörterbüchern gibt – darunter auch Kollokationswörterbücher – und dass man in einem Wörterbuch Kollokationen immer nach der Basis ermitteln muss. Des Weiteren sollte erklärt werden, wo und wie in einem Wörterbuch Belege für diese Art der Wortgruppenlexeme angeführt werden. Die Lehrkraft kann bspw. im Anschluss an diese Erläuterungen eine Kollokationsbasis aus dem Text angeben und mit den Lernenden gesteuert eine Recherche in Wörterbüchern durchführen. Viele Wörterbücher stehen online zur Verfügung und sind benutzerfreundlicher als Printwörterbücher, da die Mehrwortlexeme in digitalen Medien schneller auffindbar sind (Kacjan et al., 2023: 189).

4.1 Kollokationsglossar erstellen

Zu jedem Thema soll ein Kollokationsglossar erstellt werden, das anfangs die Kollokationen aus dem Text bzw. aus dem Unterricht enthält, fortlaufend ergänzt wird, um dieses Glossar kontinuierlich, z. B. durch die Arbeit mit Wörterbüchern, zu erweitern. Bei Studierenden (Vajičková/Đurčo, 2019: 195), die in der Lage sind, mit Textkorpora zu arbeiten, sollte dieses Kollokationsglossar basierend auf korpuslinguistischen Analysen erweitert werden. Es legt gleichzeitig die Grundform des Kollokationslemmas fest, da es alle relevanten Kollokationen für das jeweilige Thema enthält. Es dient den Lernenden als fundierte Wortschatz-

grundlage und unterstützt sie bei der Anwendung der Kollokationen. Die Kollokationen werden ohne Äquivalente präsentiert, da diese in den Übungen behandelt werden. Bei den polysemen Basiswörtern muss man nur die thematisch relevante Bedeutung der Basis und deren Kollokationen bearbeiten. So werden, z. B. bei der Basis Brot im Rahmen des Themas Essen und Trinken nur die Bedeutungen *sättigendes, bekömmliches und billiges Gebäck größeren Umfangs, das aus Roggenmehl und Sauerteig oder Hefe hergestellt und in Scheiben aufgeschnitten wird und das das wichtigste Nahrungsmittel vieler Völker bildet, Brotlaib³ und zurechtgemachte Schnitte, Scheibe von einem Brotlaib⁴* berücksichtigt, nicht aber die Bedeutung *Lebensunterhalt⁵*. Bei Basiswörtern mit vielen Kollokationen werden die Kollokationen nach den Kriterien der Festigkeit (Salienz) und Häufigkeit ausgewählt, wobei aber im Unterricht vorrangig diejenigen thematisiert werden, die strukturelle und semantisch-pragmatische Unterschiede zwischen der Erst- und der Fremdsprache zeigen. Die Kollokationen werden im Kollokationsglossar nach grammatischen und semantischen Kriterien sortiert, wobei sie grammatisch nach der Wortart geordnet werden, innerhalb der grammatischen Kategorien aber die Kollokatoren mit der Basis kongruieren, wie zum Beispiel: *gebackenes/frisches/belegtes/geschnittenes Brot* und nicht *Brot – gebacken/frisch/belegt/geschnitten*.

Die einzelnen Kollokatoren werden innerhalb einer Wortart weiter nach semantischen Kriterien in Gruppen eingeteilt, wie zum Beispiel:

– *frisches/knuspriges/geröstetes Brot* (von guter Qualität)

– *trockenes/hartes/altes/verschimmeltes Brot* (von schlechter Qualität)

Abschließend werden auch Komposita aufgeführt, bei denen eine der Konstituenten die Basis darstellt, da die Inhalte der deutschen Komposita im Slowenischen häufig in Form einer Kollokation erscheinen.

Im Folgenden wird ein Artikel aus dem Kollokationsglossar zum Thema Essen und Trinken präsentiert, der aus einer korpusbasierten Analyse⁶ resultiert:

Das Brot, (e)s, ohne Plural: aus Mehl, Wasser, Salz und Sauerteig oder Hefe durch Backen hergestellte Backware, die als Grundnahrungsmittel gilt⁷

³ Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (dwds.de): <https://www.dwds.de/wb/Brot>, 25.02.2025.

⁴ Ebenda, 25.02.2025.

⁵ Ebenda, 25.02.2025.

⁶ In einer Untersuchung zur Kollokationsbasis Brot wurden mithilfe des Tools SketchEngine im Korpus German Web 2020 (deTenTen20) Kollokatoren gesucht. Im nächsten Schritt wurden die ermittelten Wortverbindungen mithilfe von Kollokationswörterbüchern und einsprachigen Online-Wörterbüchern Duden online und DWDS verifiziert. Die qualitative, semantisch-pragmatische Analyse der ermittelten Kollokationen wurde mittels der Kookkurrenzlisten (KWIC-Listen) durchgeführt, die zwar automatisch per SketchEngine generiert werden, aber genauso wie jede andere automatische Suche von Kollokationen mithilfe von Assoziationsmaßen noch eine linguistische Interpretation fordern.

⁷ Duden.de. Wörterbuch der deutschen Sprache. Duden online. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Brot>, 03.03.2025.

Attribute:

- *gebackenes/frischgebackenes/hausgebackenes/warmes Brot*
- *frisches/knuspriges/geröstetes Brot*
- *trockenes/hartes/altes/verschimmelttes Brot*
- *glutenfreies/dunkles/helles Brot*
- *leckerer/köstliches/herzhaftes Brot*

Substantive:

- *B. und Brötchen / und Wein / und Gebäck / und*

Kuchen / und Backwaren / und Butter

- *Wurst und B.*

- *einen Laib B. / eine Scheibe B.*

Verben:

- *B. schmeckt/schimmelt/duftet*

- *B. backen/bestreichen (mit) /toasten/rösten*

- *B. essen/verzehren/verspeisen*

- *auf das (aufs) B. schmieren/streichen*

- *B. servieren/reichen/schneiden*

- *mit B. (und ...) versorgen/füttern*

Komposita:

- *Toastbrot / Weißbrot / Fladenbrot / Roggenbrot /*

Vollkornbrot / Schwarzbrot

- *Brotteig / Brotlaib / Brotscheibe*

Im Kollokationsglossar werden auch idiomatische Mehrwortverbindungen angeführt, die sowohl als eine Kollokation als auch als ein Idiom Verwendung finden wie z. B. *ein Stück Brot*; (*für*) *ein Stück Brot (verkaufen)* – *ganz billig (verkaufen)* vs. *ein Stück Brot (essen)*.

4.2 Kollokationsentdeckendes Lesen

Um die Kollokationskompetenz bewusst und aktiv zu schulen, braucht man zuerst authentische, themenbezogene Texte, die gegebenenfalls angepasst werden, um eine hohe Kollokationsdichte und die zielgruppen-gerechte Textlänge zu erreichen. Mit diesen Texten werden im Unterricht Lernende für die typischen Merkmale der Kollokationen sensibilisiert, indem sie diese Texte nicht global, sondern „kollokationsentdeckend“ lesen. „Kollokationsentdeckend“ bedeutet, dass sich Lernende beim Lesen nicht auf das globale Textverstehen fokussieren, sondern auf einige Sprachformen – also Kollokationen, mit denen bestimmte Inhalte im Text ausgedrückt werden. Das „kollokationsentdeckende“ Lesen zielt also darauf ab, ein tieferes Verständnis für die Sprachmuster und Bedeutungszusammenhänge zu entwickeln, die durch Kollokationen geprägt sind. Kollokationen können Lernende im Text markieren, wenn ihnen ein Kollokationsglossar zum Text bereits zur Verfügung steht, sie können die Kollokationen aber auch gelenkt entdecken, indem die Lehrkraft sie durch Synonyme ersetzt oder paraphrasiert oder aber die Inhalte, die im Text in Form einer Kollokation vorkommen, in der Erstsprache überdenken und ausdrücken lässt. Wenn man sich bewusst mit Kollokationen auseinandersetzt, lernt man, wie Wörter in einer Sprache

typischerweise miteinander kombiniert werden. Typische Kollokationen können oft spezifische Bedeutungen vermitteln (z. B. *blinder Passagier* als *Reisender, der versteckt und ohne gültiges Ticket ein öffentliches Transportmittel (Schiff, Flugzeug o. Ä.) benutzt*⁸), die über die Bedeutung einzelner Lexeme hinausgehen. Durch kollokationsentdeckendes Lesen kann man also die kulturellen und sprachlichen Feinheiten einer Sprache besser begreifen, ein besseres Sprachgefühl entwickeln. Man kann sich flüssiger und natürlicher ausdrücken, da man weiß, dass die Wörter nicht ganz frei kombiniert werden können, ihre Verbindbarkeit nicht vorhersagbar ist und dass die Mehrwortverbindungen in der Erst- und in der Fremdsprache nicht notwendigerweise volläquivalent sind. So findet man im Slowenischen z. B. für die umgangssprachlich verwendbare deutsche Kollokation *gepfefferte Preise* keine volläquivalente Kollokation, denn im Slowenischen gibt es die Kollokation **popoprane cene* nicht. Jedoch benutzt man im Slowenischen für unverschämt bzw. übertrieben hohe Preise die Kollokation *zasoljene cene*, für die sich im Deutschen neben der oben erwähnten teiläquivalenten Kollokation auch eine volläquivalente finden lässt – *gesalzene Preise*. Auch *selbstgebackenes/selbstgemachtes Brot* steht mit der slowenischen Kollokation *domači kruh* im Verhältnis der Teiläquivalenz, denn die Kollokatoren sind semantisch nicht äquivalent.

Da es sich im slowenischen Schulsystem um slowenische Deutschlernende handelt, sollte ein besonderes Augenmerk den im Text vorkommenden Komposita gelten, da sie häufig im Slowenischen eine Kollokation darstellen, wie z. B. *Maisbrot* und *koruzni kruh* oder *Buchweizenmehl* und *ajdova moka*. In solchen Fällen spricht man von der lexikalischen Äquivalenz. Durch solche Textbelege kann den Lernenden erläutert werden, dass Kollokationen ein allgemeines sprachliches Phänomen darstellen, also kein sprachimmanentes Phänomen sind.

4.3 Sensibilisierung für Kollokationen durch Übungen

Die Sensibilisierung für Kollokationen setzt sich auch in weiteren Unterrichtsphasen fort, während dann geübt wird und die Kenntnisse gefestigt werden. Die verschiedenen Übungstypen dienen unterschiedlichen funktionalen Zwecken im Prozess des Kollokationslernens. Eine strukturierte Herangehensweise fördert ein vertieftes Verständnis der Wortverbindungen und ihrer korrekten Anwendung im Kontext. In Anlehnung an Vajičková und Ďurčo (2019: 197 f) werden im Folgenden die wesentlichen Übungstypen kurz vorgestellt.

4.3.1 Suchübungen

Die Lernenden suchen nach Gegenteiligen (z. B. *ein Versprechen halten* vs. *ein Versprechen _____ (bre-*

⁸ Ebenda. <https://www.dwds.de/wb/blinder%20Passagier>, 03.03.2025.

chen)) oder ähnlichen Bedeutungen von Kollokationen (z. B. *ein herzhafter Eintopf* = ein _____ (*nahrhafter/ deftiger*) *Eintopf*, oder *Tipps geben* = *Ratschläge* _____ (*erteilen*)). Dies fördert das differenzierte Verständnis der Kollokationen und ihrer Varianten. Die Lernenden müssen die richtige Basis oder den passenden Kollokator auswählen, um eine korrekte Kollokation zu bilden. Diese Übung hilft dabei, die Präzision bei der Wortwahl zu steigern.

Die Fallensuche zielt darauf ab, „falsche Freunde“ bzw. Interferenzen zu entdecken. Ein Beispiel für das Sprachenpaar Deutsch-Slowenisch wäre *eine Lüge erzählen* vs. *die Wahrheit* _____ (*sagen*) *nicht die Wahrheit* **sprechen* wie im Slowenischen: *govoriti resnico*. Lernende sollen sich der potenziellen Fehlerquellen bewusstwerden und lernen, Missverständnisse zu vermeiden. Suchübungen sind besonders wertvoll, um die Relevanz des Kontextes bei der Bedeutungerschließung zu erkennen und die Vielschichtigkeit von Kollokationen in unterschiedlichen Kontexten zu verstehen. Sie schärfen das Bewusstsein für die Nuancen und die feinen Bedeutungsunterschiede von Kollokationen.

Diese Übungen können auch z. B. als ein Memoryspiel durchgeführt werden, indem die Lernenden Karten mit Kollokationen erhalten und die Karte mit der richtigen Bedeutung oder dem richtigen Gegenteil finden müssen. Diese Übungen können auch in Form von einem Puzzlespiel stattfinden. Lernende müssen die Kollokationen mit ihren passenden Gegenteilen oder Synonymen kombinieren, indem Sie die Puzzleteile richtig anordnen. Gut geeignet ist auch das Dominospiel, indem man die Kollokation „halbirt“ und auf einen Dominostein die Basis, auf den anderen aber den Kollokator schreibt (Kacjan, 2008: 93 f).

4.3.2 Zuordnungsübungen

In diesen Übungen ordnen Lernende die Bestandteile einer Kollokation korrekt zu. Diese Übungsform umfasst das Einsetzen von Kollokatoren oder Basen aus einer Liste in isolierte Sätze oder Texte sowie das Ausfüllen von Lückentexten oder Lösen von Multiple-Choice-Übungen. Die Übungen zielen darauf ab, das Bewusstsein für die richtige Verwendung von Wortverbindungen bzw. das gebundene Miteinandervorkommen der Wörter zu schärfen.

4.3.3 Korrekturübungen

Bei diesen Übungen müssen Fehler in der Anwendung von Kollokationen identifiziert und korrigiert werden, indem der Originaltext rekonstruiert wird. Es handelt sich um die Richtig-falsch-Übungen, in denen die korrekte Anwendung von Kollokationen überprüft wird. Diese Art der Übung sensibilisiert Lernende, sodass sie häufige Fehlerquellen erkennen und die automatische „wortwörtliche“ Übertragung aus der

Erstsprache vermeiden. So erwarten die Gäste im Gewölbekeller z. B. nicht **gewählte Weine* und **heimische Produkte*, sondern *erlesene Weine* und *hausgemachte Produkte*.

4.3.4 Einsetz- bzw. Ergänzungsübungen

Einige Autoren (Vajičková, Ďurčo 2019; Reder 2006) zählen auch die Ergänzung des Satzes durch den fehlenden Verbzusatz zu den Korrekturübungen. Da in diesem Fall aber keine Fehler gegeben sind, die in irgendeiner Weise entdeckt bzw. gefunden werden müssen, bietet es sich eher an, diese Übungen als eine gesonderte Kategorie zu behandeln. Lernende müssen in diesen Übungen Sätze mit den fehlenden Basiswörtern oder Kollokatoren ergänzen, indem der unvollständige Satz bspw. durch den fehlenden Verbzusatz oder das fehlende Präfix des Verbzusatzes ergänzt werden muss, um die sog. Präfixhemmung (Vajičková/Ďurčo, 2019: 202) zu überwinden (*Die Nachbarn haben einen riesigen Garten* _____ *gelegt* (*angelegt*) und *unterschiedliche Gemüsesorten* _____ *gebaut* (*angebaut*)). Es geht also um das spezifische Üben von minimalen Abweichungen, die aufgrund ihrer ausgeprägten Ähnlichkeit nur schwer voneinander zu unterscheiden und einzuprägen sind.

4.3.5 Transformationsübungen

In diesen Übungen geht es darum, freie Wortverbindungen in korrekte Kollokationen umzuformen, wie z. B.: *Du sollst nun das Zimmer machen!* → *Du sollst nun das Zimmer aufräumen!* oder *Gewöhnlich macht meine Mutti das Essen.* → *Gewöhnlich bereitet meine Mutti das Essen zu.* Lernende üben außerdem, einfache Verben in Funktionsverbgefüge umzuwandeln, wie z. B.: *Der Wunsch, seine Freundin im Ausland zu besuchen, erfüllte sich endlich.* → *Der Wunsch, seine Freundin im Ausland zu besuchen, ging endlich in Erfüllung.* Sie transformieren des Weiteren Kollokationen in Zusammensetzungen oder umgekehrt (Zusammensetzungen in Kollokationen), wie z. B.: *Die Zeit, in der die Schule anfängt, ist immer stressig.* → *Der Schulanfang ist immer eine stressige Zeit.* oder *Der Lottogewinn veränderte vollständig sein Leben.* → *Dass er im Lotto gewonnen hatte, veränderte sein Leben vollständig.* Diese Übungen unterstützen die Entwicklung einer flexiblen Sprachkompetenz und erweitern das Verständnis für verschiedene Sprachstrukturen und sensibilisieren Lernende für verschiedene Sprachregister.

4.3.6 Übersetzungsübungen

Lernende üben hier die Übersetzung von Kollokationen zwischen verschiedenen Sprachen und werden für Divergenzen und auch Interferenzen zwischen der Ausgangs- und Zielsprache sensibilisiert. Das Ziel dieser Übungen ist es, die Bedeutung und die feinen Nuancen von Kollokationen im Zielkontext zu erfassen und korrekt wiederzugeben.

4.3.7 Kollokationsraster/Kollokationsgitter

In dieser Übung werden die Kollokationen visuell in einer Matrix dargestellt. Die Lernenden müssen die (nicht)kollokierenden Wörter identifizieren und unterstreichen. Dies fördert das Verständnis für die semantischen und grammatikalischen Beziehungen zwischen Wörtern und hilft, unpassende Wortverbindungen zu vermeiden.

Arbeit mit Wörterbüchern: Bei dieser Übung geht es darum, die Bedeutung des Kollokators zu erklären, die von der Basis abhängt. Lernende nutzen Wörterbücher, um ein präzises Verständnis der Kollokationen zu entwickeln und die korrekte Verwendung zu gewährleisten.

4.3.8 Reproduktive Übungen

In diesen Übungen wiederholen die Lernenden die Kollokationen, die sie sich zuvor eingeprägt haben. Sie rekonstruieren ausgelassene Basen oder Kollokatoren aus einem gelesenen Text und integrieren gegebene Kollokationen in eigene freie Aufsätze oder Sätze. Diese Übungen zielen darauf ab, das Gelernte zu festigen und die Sprachproduktion zu fördern.

4.3.9 Arbeit mit Kollokationsfeldern

In dieser Übung müssen die Lernenden spontan Assoziationen zu den gegebenen Basen oder Kollokatoren abrufen. Diese Übungen unterstützen das Entwickeln eines flexiblen Wortschatzes und fördern die Fähigkeit, die vorhandenen sprachlichen Muster zu erkennen, dicht mit vorher vorhandenen zu vernetzen und anzuwenden.

5 Strategien zum effektiven Erkennen der Kollokationen

Obwohl es zahlreiche Konzepte zur Förderung der Kollokationskompetenz gibt, mangelt es in der Fachliteratur an speziellen Strategien, die ein autonomes Entdecken und Bestätigen einiger fester Wortverbindungen als Kollokationen ermöglichen würden. Kollokationen sind nämlich, wie schon mehrmals erwähnt, bei der Rezeption unauffällig, für die Textproduktion aber unentbehrlich, deswegen ist ihre Bewusstmachung von größter Wichtigkeit. Reder (2023: 149 f) schlägt einige Analysen und Proben vor, die bei der rezeptiven Textarbeit durchgeführt werden sollen und als solche ermöglichen würden, Kollokationen anhand einiger Merkmale zu ermitteln. Mithilfe dieser Merkmale können Lernende dann eine Wortverbindung als eine Kollokation bestimmen. Beim Ermitteln von Kollokationen sollen, so Reder (ebenda), die folgenden Eigenschaften der Wortverbindungen in Betracht gezogen werden: Abhängigkeitsbeziehung, Kontrastivität, Situativität, Metaphorik, syntagmatische Beschränkung. Sie werden im Folgenden näher beschrieben:

1. Abhängigkeitsbeziehung: Die Basis und der Kollokator sind hierarchisch ungleich. Die Bedeutung der Basis kann unabhängig vom Kollokator gedeutet werden, während die Bedeutung des Kollokators von der Basis abhängt.

2. Kontrastivität: Ein Vergleich der Bestandteile mit ihren Entsprechungen in der Erstsprache zeigt, dass der Kollokator nicht wörtlich übersetzbar ist.

3. Situativität: Die Wortverbindung wird vorrangig oder ausschließlich in einer spezifischen Situation gebraucht.

4. Metaphorik: Der Kollokator wird in einer übertragenen Bedeutung verwendet.

5. Syntagmatische Beschränkung: Der Kollokator kann nicht durch Synonyme ersetzt werden.

Wird mindestens eins der Merkmale bestätigt, ist die Probe „bestanden“ und die Wortverbindung kann weiterhin bezüglich ihrer Häufigkeit mithilfe der Korpora und der Kodifizierung in Wörterbüchern überprüft werden (Reder 2023: 150).

Insgesamt darf man behaupten, dass die oben beschriebenen Strategien ein gelungener Versuch sind, die Forschungslücke abzudecken, aber leider eher für Fortgeschrittene bzw. Studierende und Forscher geeignet sind, die auch zur Ermittlung einiger Daten aus den Korpora und zur Verifizierung der Kollokation im Wörterbuch befähigt sind. Es stimmt zwar, dass am Anfang des Fremdsprachenlernens nur der Grundwortschatz behandelt wird, aus dem die Lernenden freie Wortverbindungen bilden können, aber auch der Grundwortschatz enthält Kollokationen. Aus diesem Grund sollte überlegt werden, welche Strategien zum Ermitteln und Verifizieren der Kollokationen während der rezeptiven Textarbeit vielleicht besser geeignet wären. Bestimmt eignet sich der kontrastive Ansatz für die Sensibilisierung für Kollokationen sehr gut, da sich für jede Sprache Beispiele der üblichen, unauffälligen Mehrwortverbindungen sowie Beispiele nicht geläufiger Wortverbindungen finden lassen.

6 Fazit

Im DaF-Bereich wird die Förderung der Kollokationskompetenz bislang oft nicht ausreichend berücksichtigt, obwohl sie für die Entwicklung eines präzisen und authentischen Sprachgebrauchs von großer Bedeutung ist. Die Fähigkeit, Kollokationen korrekt zu verwenden, stellt eine Herausforderung für Lernende dar, da diese festen Wortverbindungen wegen ihrer Unauffälligkeit nicht immer intuitiv erfasst werden. Eine systematische Förderung dieser Kompetenz könnte jedoch dazu beitragen, den Sprachgebrauch der Lernenden zu verbessern und die Sprachkompetenz zu erweitern.

Ein erster Schritt zur Förderung dieser Kompetenz besteht darin, Kollokationen systematisch in den Unterricht zu integrieren. Der Fokus sollte dabei nicht nur

auf der isolierten Vermittlung von Wortverbindungen liegen, sondern auf der Anwendung von Kollokationen in realen Sprachkontexten. Lehrwerke bieten oftmals Glossare mit isolierten Wörtern die jedoch selten Kollokationen umfassen. Um den Lernenden zu helfen, Kollokationen korrekt zu verwenden, sollten Lehrwerke diese daher nicht nur als isolierte Einträge präsentieren, sondern in natürliche Textbeispiele und Kommunikationssituationen einbetten. Auf diese Weise erwerben die Lernenden die Fähigkeit, Kollokationen im Kontext zu erfassen und anzuwenden, was zu einem natürlichen Sprachgebrauch führt.

Ein weiterer wichtiger Schritt ist die Erstellung von Kollokationsglossaren, die speziell auf häufig verwendete und typische Kollokationen abzielen. Dadurch können Lernende die Bedeutung der Mehrwortverbindungen besser nachvollziehen und sie aktiv in ihren Sprachgebrauch integrieren. Ein weiterer wichtiger Schritt wäre die Erstellung von Kollokationsglossaren. Die Einführung solcher Kollokationsglossare in Lehrwerken und digitalen Materialien würde den Lernenden eine wichtige Ressource bieten, um Kollokationen regelmäßig zu wiederholen und zu festigen.

Darüber hinaus könnte eine fachübergreifende Thematisierung von Kollokationen in der Schulvertikale den Lernenden helfen, ein besseres Verständnis für die Vielfalt und die Anwendung von Kollokationen in unterschiedlichen Kontexten zu entwickeln. So könnten

sie lernen, Kollokationen nicht nur im Sprachunterricht, sondern auch in anderen Fachbereichen anzuwenden, was ihre sprachliche Flexibilität und Kompetenz weiter fördert.

Im L1-Unterricht sollte zudem eine Sensibilisierung für Kollokationen stattfinden. Da Kollokationen in der Regel unauffällig sind, ist es im L1-Unterricht wichtig, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln. Ein besseres Verständnis der Rolle der Kollokationen im Alltag könnte den Lernenden dabei helfen, diese Strukturen nicht nur zu erkennen, sondern auch ihre Anwendung im eigenen Sprachgebrauch zu verbessern. Dies könnte langfristig zu einer höheren Sprachkompetenz führen, da Kollokationen einen wesentlichen Teil des natürlichen Sprachflusses darstellen.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Förderung der Kollokationskompetenz im DaF-Bereich bislang oft zu wenig Beachtung findet. Wenn diese jedoch gezielt in den Unterricht integriert und durch geeignete didaktische Materialien unterstützt wird, könnte sie den Lernenden helfen, ihre sprachliche Präzision und Flexibilität zu steigern. Die Erstellung von Kollokationsglossaren, die den Lernenden als praxisorientierte Hilfsmittel dienen, ist hierbei ein wichtiger Schritt, um den Erwerb dieses sprachlichen Phänomens zu unterstützen.

Literatur

- * Bahns, J. (1997): Kollokationen und Wortschatzarbeit im Englischunterricht. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- * Burger, H. (2015): Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- * Europarat (Hrsg.) (2020): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- * Hausmann, F. J. (1984): Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. Praxis des neusprachlichen Unterrichts 4, 31, S. 395-406.
- * Hausmann, F. J. (1985): Kollokationen im deutschen Wörterbuch. Ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels. In: Bergenholtz, Henning; Joachim Mugdan (Hrsg.): Lexikographie und Grammatik. Akten des Essener Kolloquiums zur Grammatik im Wörterbuch 28.-30.6.1984. Tübingen: Niemeyer, S. 118-129.
- * Hausmann, F. J. (2003): Kollokationen in der Fachsprache: Schwerpunkt Französisch. In: Jung, Udo O. H.; Angelina Kolesnikova (Hrsg.): Fachsprachen und Hochschule. Forschung- Didaktik-Methodik. Frankfurt am Main: Peter Lang, 83-92.
- * Hausmann, F. J. (2004): Was sind eigentlich Kollokationen? In: Steyer, Kathrin (Hrsg.): Wortverbindungen – mehr oder weniger fest. Institut für Deutsche Sprache, Jahrbuch 2003. Berlin: de Gruyter, S. 309-334.
- * Hausmann, F. J. (2007): Die Kollokationen im Rahmen der Phraseologie – Systematische und historische Darstellung. Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik 55, 3, S. 217-234.
- * Hollós, Z. (2013): Interferenzkandidaten in zweisprachigen Lernerwörterbüchern, insbesondere im deutsch-ungarischen Kollokationslexikon KolleX. In: Gouws, Rufus H. (Hrsg.): Lexicographica 29. Berlin; Boston: de Gruyter, S. 92-116.
- * Jazbec, S., & Enčeva, M. (2012): Aktuelle Lehrwerke für den DaF-Unterricht unter dem Aspekt der Phraseodidaktik. Porta Linguarum 17, S. 153–171.
- * Jesenšek, V. (2016): Kollokationen zum thematischen Feld Essen. Sprachkontrastive (Deutsch- slowenische) Überlegungen mit Hinblick auf historisch-kulturelle Kontakte zweier Sprachräume und DaF-Didaktik. In: Đurčo, Peter (Hrsg.): Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik. Studien zur Linguistik, Bd. 22. Wien: LIT, 183-194.
- * Jesenšek, V. (2018): Frazeologija maternega/prvega in tujega jezika. S kontrastivnimi pristopi do sinergijskih učinkov v jezikovnem izobraževanju. In: Macan, Željka (Hrsg.): Slavofraz 2018. Frazeologija, učenje i poučavanje. Zbornik radova. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, S. 135-148.
- * Kacjan, B. (2008): Sprachelementspiele und Wortschatzerwerb im fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Maribor: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti (Zora 58).

- * Kacjan, B., et al. (2023): Didaktisches Modell zur Vermittlung von phraseologischen Einheiten im Fremdsprachenunterricht. In: Mückel, Wenke (Hrsg.): Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 177-200.
- * Konecny, C. (2010): Von 'hinkenden' Stühlen, 'tanzenden' Zähnen und 'verlorenen' Verkehrsmitteln. Erfassung und Darstellung italienischer lexikalischer Kollokationen für deutschsprachige L2-Lerner (auf der Grundlage des „Dizionario di base della lingua italiana–DIB1“). In: Dykstra, Anne, Schoonheim, Tanneke (Hrsg.).“ Proceedings of the XIV. Euralex International Congress. S. 1207-1221.
- * Kühn, P.(1987): Deutsch als Fremdsprache im phraseodidaktischen Dornröschenschlaf. Vorschläge für eine Neukonzeption phraseodidaktischer Hilfsmittel. Fremdsprachen lehren und lernen, 16, S. 62-79.
- * Lüger, H. H. (2019): Phraseologische Forschungsfelder. Impulse, Entwicklungen und Probleme aus germanistischer Sicht. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 61, S. 51–82.
- * Pintye, E. (2023): Kollokationen im Fremdsprachenunterricht. Dissertation, Debreceni Egyetem (Hungary).
- * Reder, A. (2006): Kollokationen in der Wortschatzarbeit. Wien: Praesens Verlag.
- * Reder, A. (2011): Kommen Kollokationen in Mode? Kollokationskonzepte und ihre mögliche Umsetzung in der Didaktik. Linguistik Online 47, 3/11, 131-140.
- * Reder, A. (2017): Formelhafte Wendungen. Lernen in großen Stücken. Magazin Sprache.
- * Reder, A. (2023): Moderne fremdsprachendidaktische Ansätze für die Phrasenvermittlung. In: Mückel, Wenke (Hrsg.): Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa. Berlin/Boston: de Gruyter, 135-153.
- * Stojić, A., & Košuta, N. (2020): Kollokationen in der fremdsprachigen Textproduktion – am Beispiel des Sprachenpaares Kroatisch-Deutsch. Fluminensia 32 (2), S. 7-31.
- * Targońska, J. (2014): Kollokationen – ein vernachlässigtes Gebiet der DaF-Didaktik?, Linguistik online, 68 (6), 127-149.
- * Targońska, J. (2015): Kollokationen in DaF-Lehrwerken – eine empirische Studie zur Erfassung und Widerspiegelung der Kollokativität der Sprache in ausgewählten Lehrwerken. Zielsprache Deutsch 42 (3), 3-25.
- * Targońska, J. (2018): Vom Text zur Übung. Kollokationen in Lesetexten und ihre Widerspiegelung in Übungen (am Beispiel ausgewählter DaF-Lehrwerke). Linguistik online, vol. 89/2, S. 51-81.
- * Targońska, J. (2019): Kollokationskompetenz vs. Sprachfertigkeiten bzw. andere Sprachkompetenzen – ein Forschungsüberblick. Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics 46 (1), 179-220.
- * Targońska, J. (2023): Welche Kollokationsdidaktik brauchen wir? Didaktische Aspekte der Arbeit an Kollokationen im DaF- bzw. Fremdsprachenunterricht. In: Mückel, Wenke (Hrsg.): Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa. Berlin/Boston: de Gruyter, 155-176.
- * Vajičková, M., & Ďurčo, P. (2019): Didaktische Aspekte der Kollokationen. In: Ďurčo, Peter et al. (Hrsg.): Kollokationen im Sprachsystem und Sprachgebrauch. Ein Lehrbuch. Nümbrecht: Kirsch Verlag, 191-204.

Wörterbücher:

- * Duden.de. Wörterbuch der deutschen Sprache: Duden online, <https://www.duden.de/>, 03.03.2025.
- * Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (dwds.de): <https://www.dwds.de/>, 10.03.2025.

IPS

Internationales Parlaments-Stipendium
des Deutschen Bundestages



Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service

Mednarodna parlamentarna štipendija nemškega zveznega parlamenta (IPS)

Želite iz prve roke spoznati politično življenje v Berlinu? Če prihajate iz Slovenije, imate zaključeno visokošolsko izobrazbo in dobro znanje nemškega jezika, lahko s pomočjo štipendije Nemškega zveznega parlamenta uresničite svojo željo. Rok za prijavo je vsako leto 31. julij.

Želite postati sodelavec nemškega zveznega parlamenta?

Nemški zvezni parlament ponuja v sodelovanju z univerzami Freie Universität Berlin, Humboldt-Universität Berlin, Technische Universität Berlin priložnost, da v času 13-tedenskega praktičnega dela pri poslancu zveznega parlamenta spoznate nemški parlamentarni sistem in politične procese odločanja ter pridobite praktične izkušnje na področju parlamentarnega dela.

Mednarodna parlamentarna štipendija je namenjena visoko kvalificiranim in politično zainteresiranim mladim, ki se želijo po zaključku programa vrniti v svojo domovino in aktivno ter odgovorno sooblikovati demokratično prihodnost svoje države.

Rok za prijavo je vsako leto 31. julij. Upoštevane bodo samo tiste vloge, ki bodo vložene preko elektronske pošte.

Pogoji:

- * slovensko državljanstvo
- * zaključen univerzitetni študij
- * zelo dobro znanje nemškega jezika
- * poznavanje nemške politike, družbe in zgodovine
- * mlajši od 30 let ob nastopu štipendije

Štipendija:

- * 700 EUR mesečno
- * plačano bivanje ter stroški zavarovanja in potovanja

Kontakt:

Veleposlaništvo Zvezne republike Nemčije v Sloveniji

E-Mail: info@laibach.diplo.de

Telefon: (00386 1) 479 03 00

Več informacij: www.bundestag.de/europa_internationales/ips/slowenien/245056

Auf den Spuren von Süßem und Herbem: Alois Hergouth und Ivan Minatti

Marjana Cenc Weiss
Šolski center Slovenske Konjice-Zreče

Po sledih sladkega in grenkega: Alois Hergouth in Ivan Minatti

V letu 2025 obeležujemo 100-letnico rojstva avstrijskega pesnika Aloisa Hergoutha, ki je svoj drugi dom našel v Sloveniji, na Sladki Gori. Leta 2024 je mesto Slovenske Konjice praznovalo 100-letnico rojstva pesnika Ivana Minattija. Prav tako se je Slovenski knjižni sejem velikemu avtorju poklonil z motom Knjigo moraš imeti rad, oblikovanim po njegovi pesmi Nekoga moraš imeti rad. Čeprav sta bila Alois Hergouth in Ivan Minatti sodobnika, je Minatti v nemško govorečem prostoru skoraj neznanka. Znano je, da je bil Hergouth velik prijatelj in prevajalec del slovenskega pesnika Kajetana Koviča, ki je prijateljeval tudi z Ivanom Minattijem. V Hergouthovi zapuščini je zavedenih več kot 20 Hergouthovi prevodov Minattijevih pesmi, ki še niso bili objavljeni. V prispevku je predstavljeno, kaj „sladkega in trpkega“ povezuje oba poeta ter njuni osrednji pesniški zbirki *Sladka gora – Der süße Berg* in *Nekoga moraš imeti rad*.

Schlüsselwörter: Gedichtsammlung, österreichischer Poet, slowenischer Poet, Motive, vergleichende Analyse

1 Einführung

In diesem Beitrag werden das Leben und die wichtigsten Gedichtsammlungen zweier wahrhaftiger Lyriker – des österreichischen Autors Alois Hergouth und des slowenischen Poeten Ivan Minatti – analysiert und verglichen. Durch eine vergleichende Analyse werden Ähnlichkeiten und Unterschiede in ihrem Leben und kreativen Schaffensprozess sowie der Einfluss der Lebensumstände auf ihre Dichtung aufgedeckt. Ein besonderes Augenmerk wird auf die Motive der Landschaft, Stille und Gelassenheit, Einsamkeit und Entfremdung in den Gedichtbänden *Sladka gora – Der süße Berg* und *Nekoga moraš imeti rad* gelegt.

2 Über die beiden Dichter: Leben und Gemeinsamkeiten

Die unten dargestellten Gedichtbände lassen sich nur vor dem Hintergrund des Lebens der beiden Dichter verstehen. Deshalb werden zunächst ihre Lebensumstände beschrieben und Parallelen in ihren Lebenserfahrungen aufgezeigt.

2.1 Alois Hergouth – Dichter unter dem Strohdach

Alois Hergouth wird als unterhaltsamer Einzelgänger, stiller Lyriker, Österreicher nach der Sprache, Slowene von der Herkunft und Dichter in der Seele bezeichnet (vgl. Cenc, 2004: 247).

Er wurde am 31. Mai 1925 in Graz als das jüngste von elf Kindern slowenischer Eltern geboren. Diese waren in jungen Jahren nach Graz gezogen. Der Vater verstarb früh und das Leben in Graz in der armen Einwandererstraße war alles andere als einfach. Nach dem

Gymnasium wurde Alois zum Militärdienst eingezogen (Hergouth, 2005: 903). Als der Zweite Weltkrieg zu Ende war, schrieb er sich an der Universität ein, musste das Studium jedoch aus finanziellen Gründen abbrechen und arbeitete als Journalist. Bereits während des Krieges begann er zu schreiben, hauptsächlich Gedichte, in denen er seine damalige Not ausdrückte. Später setzte er das Ethnologiestudium fort und promovierte 1961. Viele Jahre lang war er Assistent am Ethnographischen Institut der Universität Graz. Er war Mitbegründer des Künstlervereins *Forum Stadtpark* in Graz, der damals ein Zentrum für zeitgenössische Künstler der steirischen Landeshauptstadt darstellte und auch Verbindungen zum slowenischen Kulturraum pflegte (vgl. Žagar, 2025).

Nach dem Tod seiner Mutter besuchte er Sladka Gora und fand in dem Haus seines Cousins Jurij sein Zuhause. *Die edle Frucht* der Rückkehr war die Gedichtsammlung *Sladka Gora – Der süße Berg*. Aus gesundheitlichen Gründen zog sich Hergouth 1978 aus dem Berufsleben zurück und widmete sich vollständig seiner literarischen Arbeit und Sladka Gora. So fand die Sehnsucht der Mutter zugleich ihr Ende und ein Zuhause. Ein Österreicher slowenischer Herkunft, der kein Slowenisch sprach, verband so seine beiden Heimatländer (vgl. Žagar, 2025). Der slowenische Dichter Kajetan Kovič erinnerte sich an die Zeit in Hergouths Heimstätte:

Ich lernte sie in allen Jahreszeiten kennen, in den frühen Nebeln, in sommerlicher Hitze, in der Fülle der Kastaniennernte und in der winterlichen Einsamkeit. Unter dem Strohdach oder auf den Baumklötzen vor dem Haus verbrachte ich mit Lojs viele Tag- und Nachtstunden in langen Gesprächen, beim Übersetzen

von Gedichten, im geduldigen Ertragen des Fernseh-teams, das einen Film über Sladka gora und seinen Dichter drehte, beim herben Wein und Bauernbrot, beim starken Tee, beim dreiarmigen Kerzenleuchter und klassischer Musik aus dem Transistorradio. (Kovič, 1995: 17)

Unter dem Strohdach auf Sladka Gora entstanden nicht nur tiefe freundschaftliche Beziehungen zwischen Hergouth und Kovič, sondern auch hervorragende Übersetzungen der Werke von Kovič und Hergouth.

Hergouths wichtigste Werke sind: *Neon und Psyche* (1953), *Schwarzer Tribut* (1958), *Sladka gora – Der süße Berg* (1965) und *Umkreisung der Nächte* (1985) sowie Prosastücke in *Der Mond im Apfelgarten* (1980) (Cenc, 2004: 247).

Für seine Werke erhielt Hergouth zahlreiche Preise, unter anderem den Peter-Rosegger-Preis für seinen Gedichtband *Sladka gora – Der süße Berg*. Auch in Slowenien, in der Gemeinde Šmarje pri Jelšah, ernannte man ihn zum Ehrenbürger, weil er mit seinem literarischen und kulturellen Wirken in und über Sladka Gora dieser Gegend auch eine literarische Bedeutung verlieh (Cenc, 2004: 247). Er starb im Jahr 2002 in Graz.

2.2 Ivan Minatti – Dichter, der still nach Liebe schreit

Die Sätze und Wortverbindungen *pa bo pomlad prišla* (und dann wird der Frühling kommen), *bolečina nedoživetega* (der Schmerz des Ungelebten), *ko bom tih in dober* (wenn ich still und gut sein werde) und *nekoga moraš imeti rad* (jemanden muss man gernhaben) sind im kollektiven Gedächtnis der Slowenen tief mit dem Dichter Ivan Minatti verbunden.

Ivan Minatti wurde am 22. März 1924 in Slovenske Konjice (Slowenien) geboren. Wegen seines Vaters, eines Geometers, zog die Familie mehrmals um: von Slovenske Konjice nach Šmartno bei Slovenj Gradec und später nach Ljubljana. Nach dem Abitur schrieb sich Minatti 1943 an der Medizinischen Fakultät in Ljubljana ein. Aufgrund der dramatischen Kriegsergebnisse brach er das Studium ab und ging zu den Partisanen (Minatti, 1981: 96). Nach dem Krieg setzte er sein Medizinstudium fort, entschloss sich jedoch bald, aufgrund seines Interesses an Literatur und am Schreiben zur Slawistik an der Philosophischen Universität in Ljubljana zu wechseln, und schloss 1952 sein Studium ab. Ab 1947 war er Redakteur beim Verlag Mladinska knjiga und Übersetzer sowie ab 1978 Mitglied der Slowenischen Akademie der Wissenschaften und Künste (ebd., 192). Er starb 2012 in Ljubljana.

Seine wichtigsten Werke sind: *S poti* (1947), *Pa bo pomlad prišla* (1955), *Nekoga moraš imeti rad* (1963), *Bolečina nedoživetega* (1970).

Ivan Minatti ist einer der bedeutendsten Lyriker in

der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Er war der Stille in sich selbst und in der Welt treu.

2.3 Parallelen im Leben der beiden Dichter

Alois Hergouth und Ivan Minatti lebten zur gleichen Zeit und wurden durch ähnliche Erfahrungen beeinflusst. Diese Gemeinsamkeiten werden im Weiteren genauer betrachtet.

2.3.1 Die Kindheit beider Dichter: geprägt durch einfache Dinge in der Natur

Alois Hergouth verbrachte seine Kindheit und den Großteil seines Lebens in Graz. Seine Mutter war eine Bauerntochter aus der Gegend von Sladka Gora. Er wuchs in der Moserhofgasse, einer Einwandererstraße, mit elf Geschwistern auf. Vor dem Krieg wohnten dort viele Slowenen, deshalb hieß sie im Volksmund „windische Herrengasse“:

Es ärgerte uns wohl, daß man die Moserhofgasse, die Gasse, in der wir wohnten, die „Windische Herrengasse“ nannte. Weiß der Kuckuck, wer das aufgebracht hatte. (Hergouth, 1980: 71)

Er liebte seine Straße und die Umgebung, das war ein Ort, an dem er sich zu Hause fühlte:

Zwischen diesen Fenstern wuchs mein Leben. Es war klein und eng, aber doch von Weite umgeben, offen und unentschieden wie alles umher. Es war viel Licht und manches Dunkel darin, aber gerade so wurde es mir vertraut. Ich möchte keine von den Erfahrungen missen, die es mir gab, und immer werde ich die Erinnerung wachhalten an das schlichte, warme Gefühl des Daheimseins, das mich durchströmte. (Hergouth, 1980: 29)

Trotz der großen Armut hatte er eine schöne Kindheit und gewöhnte sich an das bescheidene Leben:

Es war eng genug daheim. Aber so weit ich denken kann, weiß ich keinen Ort, der mir mehr Geborgenheit gegeben hätte. Und keinen Blick weiß ich, der schöner wäre, als jener, der diese Enge sprengte und alle Begrenztheit durchbrach: der Blick durch unsere Fenster hinaus ins Freie. (Hergouth, 1980: 28)

Der Blick ins Freie bleibt wichtiges Symbol wie auch Realität in seinem Werk. Neben dem warmen Zuhause fand er seine Geborgenheit und Freiheit in einer Allee. Er schrieb über seine Fluchtaktionen in die Allee:

Damals, als wir Kinder waren, als die alte Allee noch jedem von uns gehörte, waren wir frei und ungezogen wie sie. Wir kletterten wie kleine Affen auf den Bäumen umher, holten uns ein paar von den langen, grünhäutigen

Ruten, stocherten nach Vogelnestern und kamen uns dabei wie große Jäger vor. (Hergouth: 1980: 30)

Diese Allee, die grüne Umgebung, die grünen Wiesen und Mutters Garten, den sie mit aller Liebe pflegte, der ihr ein Stück Heimat bedeutete und zu dem oft ihre Sehnsucht ging. Das waren für Hergouth erste Zeichen der für ihn noch unbekanntes Heimat seiner Mutter. Diese Heimat lebte in ihren Erzählungen von Weingärten, den Kastanien und dem Rauch, der über den Hügel zieht. Die eigentliche Stadt ist für sie fremd geblieben. Sie liebte das Grüne, ihr Herzstück:

Für sie war der Garten ein Stück ihrer Sehnsucht, der Ort, zu dem sie ihr Heimweh nach den Hügeln und Gärten ihrer Kindheit trug. Es war Land, das ihrer Hand anvertraut war, Erde, aus der jedes Jahr ein Streifen Frühling grünte, wo der Sommer dicht und voll von Blüten stand, von wo in jedem Herbst, wenn die kleine Ernte eingebracht war, der Rauch aus den glosenden Stauden aufstieg und sich mit dem Nebel mischte. (Hergouth, 1980: 74)

Dadurch lernte Hergouth schon als Kind, das Grüne zu lieben sowie die geheimen Zeichen der Gräser, Blätter und Blumen zu verstehen, was später nach der Heimkehr nach Sladka Gora sein Leben erfüllte.

Ivan Minattis Kindheit wurde durch verschiedene Orte geprägt. Sein Vater war Geometer von Beruf und musste öfter den Arbeitsort wechseln. Und so kam es, dass Minatti in Slovenske Konjice geboren wurde und dort seine ersten Jahre verbrachte. Danach lebte die Familie in Šmartno bei Slovenj Gradec und dann in Barje. Schon als Kind suchte er einen Zugang zur Natur. Ihn beeindruckten unter anderem Gräser und Wolken:

Aus meiner Kindheit, ich war sieben oder acht Jahre alt, erinnere ich mich vor allem an diese wunderschönen Tage in Šmartno bei Slovenj Gradec, als ich im Gras lag, die Wolken, die Bäume und das Moos betrachtete, dem Wind lauschte, Mohn zwischen dem Getreide suchte, in den Himmel starrte und Stunden und Stunden träumte. Es war ein ungewöhnliches Gefühl von Glück, Verlorenheit und Seligkeit zugleich. (Hofman, 1978: 324, Übersetzung M.C.W.)

Die Kindheit beider Dichter war verbunden mit dem sorglosen Herumstreichen in der Natur und gleichzeitig mit dem Verständnis für die geheimen Zeichen von Gräsern und Bäumen, die sie ein Leben lang begleiteten und ihnen Kraft, Schutz und Inspiration gaben.

2.3.2 Benachteiligt bei der natürlichen Reifung zum Mann

Anstatt eine sorglose Jugend zu haben, wurde dieser Lebensabschnitt von Krieg und Todeserfahrung

geprägt, was besonders Hergouths und Minattis frühe Werke beeinflusste. Das bedeutet, dass das Leben dieser beiden Dichter – wie das Leben ihrer ganzen Generation – in vielerlei Hinsicht benachteiligt, aber auch um einiges bereichert war: benachteiligt in Bezug auf die natürliche Reifung zum Mann, bereichert jedoch mit frühen, schicksalhaften Erkenntnissen über Leben und Tod, über Freiheit und den Kampf dafür, über die historischen Dimensionen des menschlichen Daseins. Die Generation, zu der Hergouth und Minatti gehörten,

reifte während des Krieges mit unnatürlicher Eile; sie erlebte Schmerz, Tränen und Blut, gleichzeitig aber auch den Widerstand des Aufbegehrens, die Begeisterung des Sieges und unermessliche, reine Hoffnung, den Glauben an den Menschen, die Menschlichkeit und die Geschichte. (Minatti, 1981: 97, Übersetzung M.C.W.)

2.3.3 Ähnliche Lebensprüfungen und -stationen

Ivan Minatti und Alois Hergouth waren Zeitgenossen. Beider Kindheit war geprägt vom freien Zugang zur Natur, was in ihnen eine tiefe Verbundenheit und ein Verständnis für die Zeichen der Natur weckte, das sie sich ein Leben lang bewahrten. Zudem prägten bittere Kriegserlebnisse Hergouths und Minattis Jugend, was sich auch in ihrem Werk niederschlägt.

Hergouth und Minatti unterbrachen den Studienweg und wurden trotzdem Akademiker, außerdem Dichter und Übersetzer. Ivan Minatti erreichte unsere Herzen mit der ersten Übersetzung des *Kleinen Prinzen*, während Hergouth zahlreiche slowenische Gedichte ins Deutsche übertrug und somit der slowenischen Literatur den Weg öffnete. Beide gaben ihren jeweils schicksalhaften Gedichtband in der 1960er Jahren heraus, Ivan Minatti 1963 (*Nekoga moraš imeti rad*), Alois Hergouth 1965 (*Sladka Gora – Der süße Berg*). Beide Gedichtbände wurden mit dem höchsten Preis für Literatur ausgezeichnet, *Sladka gora – Der süße Berg* mit dem Peter-Rosegger-Preis, *Nekoga moraš imeti rad* mit dem Prešeren-Preis.

Ivan Minatti wurde 1990 zum Ehrenbürger der Gemeinde Slovenske Konjice ernannt, Alois Hergouth 1991 zum Ehrenbürger von Šmarje pri Jelšah.

3 Analyse der Gedichtbände *Sladka Gora – Der süße Berg* und *Nekoga moraš imeti rad*

Es gibt nicht viele Dichter, die in ihrem Leben so etwas geschafft haben wie Alois Hergouth und Ivan Minatti. Mit einfachsten Mitteln und Eindrücken, aus sich selbst, dem Leben oder der Natur heraus, berühren sie das Innigste in den Menschen. Ihrer Stille „wohnt ein Zauber inne“. Um sich diesem „Zauber“ weiter anzunähern, werden im Folgenden beide Gedichtbände und sie prägende Motive analysiert.

3.1 *Sladka Gora – Der süße Berg*

Der Gedichtband *Sladka Gora*, der in Hergouths dichterischer Entwicklung einen bedeutenden Wendepunkt darstellt und für die Slowenen besonders interessant ist, erschien im Jahr 1965. In ihm kehrt Hergouth in die Heimat seiner Mutter zurück, die slowenischer Herkunft war. Wie ein zarter roter Faden zieht sich durch die Sammlung die Erinnerung an den Lebensweg eines Verwandten des Dichters, des Bauern Jurij Dobnik von Sladka Gora. Ihm widmete er den Gedichtband:

Diese Gedichte sind im Gedanken an Jurij Dobnik geschrieben, einen slowenischen Weinbauern, der bis zu seiner letzten Stunde das karge Stück Erde verteidigte, das allein ihm Kraft und Brot zu leben gab. Er starb im Morgengrauen des 23. Juli 1961, nach einer tobenden Gewitternacht, die wie eine Sintflut alles Land zu ertränken schien. (Hergouth, 1965: 3)

Mit dem Dichter erlebt man die urtümliche Atmosphäre eines Hauses mit Strohdach und die alltäglichen Geschehnisse im Jahreslauf eines Bauern, bis sich all das mit der persönlichen Vision des Schöpfers verbindet, die in einem Lobgesang auf die Natur und das menschliche Dasein in ihr ausklingt.

Die landschaftliche Vielfalt rund um Sladka Gora bot Hergouth die Gelegenheit, seine gedanklichen Erkenntnisse, Wünsche und Hoffnungen in der Realität zu erproben. Die Wiederentdeckung eines verlorenen Zuhauses ist für ihn ein großes Erlebnis, auch wenn er sich als erwachsener Fremder mit seinen bisherigen, andersartigen Erfahrungen dessen bewusst ist, dass es ewigen Wanderern – als die letztlich alle Menschen gelten – niemals endgültig vergönnt ist, in dieser zerrissenen Welt ein für alle Mal ihre Zelte aufzuschlagen. Doch es ist bereits viel, wenn der Mensch weiß, woher er stammt, und dass es einen Ort gibt, an dem er auf seiner Reise zum Tod oder wohin auch immer ausruhen kann. Als der Dichter zum ersten Mal in die Heimat seiner Mutter kommt, scheint es ihm, dass seine bis dahin unerklärliche Sehnsucht endlich Ruhe findet:

Es war fast wie ein Heimweh nach der Stille unter dem Strohdach, nach dem Grünen und Weiten und nach dem Menschen, der dort auf dem Hügel von Sladka gora sein Stück Erde verteidigte. Besonders stark wurde es, wenn ich wieder einmal den Brief aus Mutters Gebetbuch in die Hände nahm, der für Jurij bestimmt und der nicht mehr zu Ende geschrieben war. Ich sah die offene Stelle, dort wo der Satz abbricht, und mir schien, als müsste ich etwas finden, um sie auszufüllen. (Hergouth, 1980: 124)

Das neue Leben, das Hergouth hier entdeckt, ist aus der Perspektive der großen Welt, mit der er sich bisher

auseinandergesetzt hat, weder groß noch bedeutend, sondern klein und arm. Doch gerade wegen seiner Echtheit übertrifft es den Glanz und das Elend der Zivilisation und der modernen Konsumgesellschaft bei Weitem. Liebe ist gut – hier sind das nicht mehr nur Worte, sondern Wirklichkeit.

Der Dichter tritt auf die Erde und spürt, wie ihm, ähnlich dem antiken Antäus, aus ihr die Kraft zum Leben zufließt. Er erlebt Heimat, Natur und den Menschen in seiner positiven Erfahrung, und seine von Licht strebende Natur äußert sich in farbigen Darstellungen des Bauernjahres im Wechsel der Jahreszeiten, im Erleben des Lebens, das Teil der Natur und damit der Ganzheit ist. Wie auf Reisen eröffnen sich ihm hier zwei Perspektiven: eine räumliche, bestimmt durch Erde und Haus, und eine zeitliche, die ihn mit seinen Vorfahren verbindet und es ihm ermöglicht, seinen Platz in der Kette der Generationen zu finden:

Auf eine geheime Weise schien sich alles zu lösen, leicht und frei zu werden. Die Mutter war da, der Vater, die toten Geschwister und alle vorher, von denen ich nur den Namen weiß. Ich spürte ihr Wesen, ihr Gutes und Leides, und war darin geborgen, wie befreit und endlich gestillt nach langem, unerklärlichem Heimweh. (Hergouth, 1980: 123)

Sladka Gora wird somit auch durch seinen bedeutungsvollen Namen zum Symbol des Guten und Liebenswerten. Natürlich ist es keineswegs ein Paradies, doch gerade in seiner Realität – in der Verbindung von Süßem und Herbem, Freude und Leid, Arbeit und Ernte, Leben und Tod, Beständigkeit und Vergänglichkeit – liegt seine wahre Größe verborgen. Es ist keine Illusion, sondern ein greifbares Stück Erde, ein Mikrokosmos im Guten wie im Schlechten, ein kleines Universum mit Licht und Schatten – eine Ganzheit, das Zuhause:

Daheim – / das ist überall / wo etwas wartet. / Ein Ort, / ein Name, / der Antwort gibt. // Etwas, das lebt. // Und Liebe – / der dunkle Glanz / in den Augen. (Hergouth, 1965: 9)

3.2 *Nekoga moraš imeti rad – Jemanden muss man gernhaben*

Der Gedichtband *Nekoga moraš imeti rad* erschien zum ersten Mal im Jahr 1963. Zwar hatte Minatti bis dahin schon einige Gedichtsammlungen veröffentlicht, doch diese Sammlung wird zur bekanntesten in seinem Werk.

In dem Band *Nekoga moraš imeti rad* funkelt auf der einen Seite die lebensfreudige Jugend, die sich am schönsten in spielerischen Liebesgeständnissen und in träumerischen Naturerfahrungen entfaltet, während auf der anderen Seite in zahlreichen Gedichten immer

mehr die Unruhe des Autors, das Gefühl der Entfremdung und des Verlorenenseins in der Welt anklingt. Seine Innenwelt wird zunehmend von Melancholie erfüllt und die Sehnsucht nach den Werten, an die er einst so rein geglaubt hat, wird immer lauter:

Die Melancholie überkommt mich. Ich erliege der Nostalgie, und das Gefühl der Verlorenheit lastet auf mir. Aus der Bedrängnis wächst das Bedürfnis nach einem Selbstbekenntnis. (Mušič, 1981: 100, Übersetzung M.C.W.)

Doch diese Werte begannen sich später angesichts der harten alltäglichen Realität aufzulösen. Trotz schmerzhafter Enttäuschungen und Zweifel gab der Dichter nicht auf. Aus dem Gedicht *Nekoga moraš imeti rad* wird deutlich, dass er seine innere Stärke in der rettenden universellen Liebe fand, in der Liebe zu all den Dingen wie Gras, Fluss, Baum oder Stein, „die sprechen, / wenn die Menschen schweigen“.

Die Gedichtsammlung *Nekoga moraš imeti rad* offenbart so einige wertvolle, neue geistige und emotionale Erkenntnisse, die maßgeblich Minattis späteren menschlichen und poetischen Werdegang beeinflussten, weshalb ihr unter allen Sammlungen ein besonders ehrenvoller Platz zukommt.

3.3 Analyse ausgewählter Motive in den Gedichtbänden

Im Folgenden werden einige Motive aus beiden Gedichtsammlungen detaillierter beleuchtet.

3.3.1 Landschaft und unbestimmte Unruhe

Das Landschaftsbild hat einen großen Stellenwert in der Lyrik beider Autoren. Bei Minatti ist es die Landschaft von Ljubljana, eigentlich das Moor (Barje), die voll von Symbolik und gleichzeitig eine große Stimmungsinpiration ist.

Seine Lyrik ist voll von dieser Landschaft, was er oft mit der Sprache der wunderbaren Wesen erzählte, wie den Bäumen, Vögeln, dem Himmel. Am liebsten identifizierte er sich mit dem Baum. Und diese wunderbaren Wesen waren für ihn immer da.

Über das Moor (Barje) sagte Ivan Minatti:

Wie viele Stunden verbrachte ich auf Moor (Barje) neben den Gräben, durchkreuzte es. Wie erlebte ich ihn in jugendlichen Träumereien, im Schreiben der ersten Gedichte. Wie lebte ich mit der Birke vom Moor und den Erlen, mit den Gräsern und Wolken über ihnen. Damals habe ich, meine ich, begriffen die Seele der magischen, ein bisschen wehmütigen Ebene zwischen Krim und der Stadt. (Gombač, 2024, Übersetzung M.C.W.)

Dem Moor und seiner stillen Landschaft widme-

te er zahlreiche Gedichte. Landschaft, Liebe und unbestimmte Unruhe, das sind Themen, die Minattis Poesie auszeichnen, da fühlt er sich zu Hause.

Alois Hergouth fand seine Landschaft auf Sladka Gora, wo er nach dem Tod von Jurij die alte, verfallene Hütte erbte. Ohne Strom, ohne Wasser und mit dem Auto nicht zugänglich, aber mit dem Weitblick – ins Freie. Das neue Leben, das er hier entdeckte, war weder klein noch arm, sondern überstieg mit seiner Echtheit den Glanz und das Elend der modernen Konsumgesellschaft. Durch den Kontakt mit der Erde bekam er neue Lebensenergie. Aus Sladka gora bezog er seine Stärke, hier tankte er im Sommer Kraft, um den Winter in seiner bescheidenen Dichterklausur zu überstehen:

Oben am Hang, / wo die Wege einander begegnen, / der Weg aus dem Moos, / der Weg aus dem Wein – // oben im Offenen, Freien – – // : Einer singt mit in den Wind. // Aus Himmel und Erde / trinken die Reben. / Aus Freude und Traurigkeit / tönen die Lieder herauf. // : Einer singt mit, / wenn sie singen am Abend – oben am Hang, / wo die uralten Sterne erblühen. (Hergouth, 1965: 84)

3.3.2 Stille und Gelassenheit

Sowohl Alois Hergouth wie auch Ivan Minatti waren die „stillsten“ Dichter. Sie bewunderten Stille und Gelassenheit, die sie immer wieder in der Natur abseits der Zivilisation fanden – in Gräsern, unter dem Nussbaum, mit dem Blick ins Freie, in der Winterlandschaft.

Alois Hergouth inspirierte die Stille, die er immer wieder auf dem süßen Berg fand. Einen solchen Augenblick spürt man im Gedicht *Wo kein Weg ist*:

Wo kein Weg ist, / wo weißer Wind / die Spuren verweht. // In der Ebene, / die kein Ende hat. / Im endlosen Gewölben, / das unberührt licht / die Augen umkreist. // Ist Erde / unter den Schuhen? / Ein Acker Erinnerung, / der das Dunkel durchblüht? / Ist Feuer / sind Sonnen / unter den Schuhen? // Wo kein Weg ist, / wo weißer Wind / die Spuren verweht. (Hergouth, 1965: 69)

Ivan Minatti liebte und suchte die Stille – in sich selbst (einer seiner Gedichtbände heißt *Prisluškujem tišini v sebi (Ich lausche der Stille in mir)* und in der lauten Welt). Er liebte die Momente, wenn im Menschen alles still und klar wird. Die Stille war immer seine Begleiterin und Inspiration, sie gab ihm Schaffenskraft. Häufig spiegelt sie sich in seinen Gedichten wider, einige tragen sogar das Wort „Stille“ in ihrem Titel.

3.3.3 Unterhaltsame Einzelgänger und Sonderlinge

Die Einsamkeit ist die Begleiterin einer ganzen Generation von Dichtern, die der Krieg zwang, die Welt der Jugend vorzeitig zu verlassen und völlig unvorbereitet

die blutige Schwelle zum Erwachsensein zu überschreiten. Später wollte diese Generation das Verlorene nachholen, aber das Leben blieb hart, und sie stand mit ihren Träumen und dem Schmerz einsam mitten drin.

Alois Hergouth war ein geselliger Mensch. Regelmäßig besuchte er kulturelle und gesellschaftliche Ereignisse und traf gern Menschen. Zugleich war er ein etwas seltsamer Mann, den langes und unerklärbares Heimweh auf Sladka Gora führte, wohin er mit seinem Rucksack aus Graz pilgerte, die letzten Kilometer immer zu Fuß.

Auch auf Sladka Gora knüpfte er schnell Kontakte und baute eine tiefe Verbundenheit mit den dortigen Menschen auf:

Obwohl er hier in einem Land lebte, mit Menschen, deren Sprache er weder sprechen noch verstehen konnte. Er war dennoch kein Fremder. Er liebte die Menschen und sie liebten ihn, den einsamen Sonderling aus der Stadt. (Freha, 2025: o. S.)

Er lebte bescheiden, allein, er hatte keine eigene Familie. Die Einsamkeit war für ihn, wie er selbst sagte, „die Wegbegleiterin – leider nicht weiblich in der Person, sondern nur in der Form“ (Hergouth, 1988: 22). Sie war Gelegenheit für das Schreiben, die Wahrnehmung der Welt und ihrer Größe, das Lauschen der Vögel, des Regens und des Windes. Das Gedicht *Allein sein* führt uns dahin, wo der Mensch allein sein möchte oder muss mit seinem „süßen Berg“:

*Allein sein, / wohnen im Wind, / in den Vogelrufen,
/ im Rauschen des Regens wohnen – // Noch unversehr
/ ist das Grün, / die erste Wölbung des Himmels.
// Noch unversehr, / unversehrbar im Abendraum
/ der reine Aufgang der Sterne. // Es ist nur ein
Schritt / durch die Nacht, / durch den Schatten der
Augen – // Du Garten Eden / du Licht – / du einfache
Liebe. (Hergouth, 1965: 83)*

Ivan Minatti bezeichnete sich selbst als schweigsam, da er im Leben zu oft „das Herz auf der Hand trug“. Manchmal fühlte er sich sogar von den Menschen bedroht. Sein Befinden äußerte er am liebsten und am einfachsten im stillen Gespräch mit sich selbst – in der Poesie.

Sein bekanntestes Gedicht *Jemanden muss man gern haben* schrieb er aus der Not heraus, nicht aus persönlicher, sondern aus menschlicher:

Jene Zeiten waren so unpersönlich, so kalt, dass alles nach Nähe, Wärme, Menschlichkeit rief. Das Gedicht behauptet nicht, dass das Objekt der Liebe ein Mensch sein muss. Nein, es geht um mehr – um Einklang, um Harmonie, um Verschmelzung, um die Liebe zu allem, was dich umgibt. Um das Empfin-

den eines gemeinsamen Pulses. Und in diesem Sinne sind Stein und Baum ebenso menschlich wie der Mensch selbst. Gute, große Wesen! Deshalb sind sie Jemand, nicht etwas. (Kolšek, 2017: 164, Übersetzung M.C.W.)

3.3.4 Zwischen ewigem Hetzen und stillem Dasein

Die Entfremdung berührte Hergouths Herz, was er deutlich im Text *Mein Erbteil jenseits der Grenze* beschreibt. Sladka Gora und das Erleben des einfachen ursprünglichen Daseins machten ihm bewusst, wie der moderne Mensch den Kontakt nicht nur zu den anderen, sondern auch zur Natur verlor:

So isst man das Brot, trinkt den Wein, dem man selbst nicht gebaut hat. Wir in den Städten haben es schon fast vergessen, aus welchem Dunkel das Wasser entspringt. Wir schauen kaum noch zur Erde oder durch Blätter und Zweige hinauf, und wäre es nur um zu sehen, ob ein Regen aufzieht, weil es heiß und trocken ist und weil die Erde den Regen braucht. Wir warten nicht mehr auf den Herbstwind. Alles ist schon ferngerückt wie die Erinnerung an einen Traum. (Kovič, 1990: 53)

In der entfremdeten Gesellschaft, im ewigen Hetzen nach Gewinn und neuen Herausforderungen vergisst der Mensch, wer er ist und wozu er auf der Welt ist. Ivan Minatti äußerte das in dem Gedicht *Ptice vedo* (Die Vögel wissen), in dem er die Selbstverständlichkeit und Klarheit über das Dasein der Vögel und über andere Naturelemente darstellt. Der Mensch dagegen ist verloren und auf der ewigen Suche nach der Antwort auf die Frage: Wozu bin ich auf der Welt?

4 Schlussbemerkungen

Die Poeten Alois Hergouth und Ivan Minatti, stille Lyriker, die geschickt das Süße und Herbe im Leben sowie in ihren Werken verbinden, sind wichtige Träger der zeitgenössischen Literatur. Ihr Leben, geprägt durch Geborgenheit in der Kindheit und den ursprünglichen Zugang zur Natur, die Kriegserfahrung in der Jugend und den anschließenden akademischen Weg, spiegelt sich in ihren Werken wider. Deren bahnbrechende Gedichtbände *Sladka gora – Der süße Berg* und *Nekoga moraš imeti rad* haben bis heute einen hohen Stellenwert.

Hergouths *Sladka gora* mit seinem bedeutungsvollen Namen ist wie ein Symbol für das Gute und Liebenswürdige. Zwar ist es keineswegs ein Paradies, doch gerade in seiner Realität – Freude und Leid, Leben und Tod, Dauer und Vergänglichkeit – verbirgt sich seine wahre Größe. Es ist keine Illusion, sondern ein greifbares Stück Erde, ein kleines Universum mit Licht und Schatten.

Minattis Gedichtband *Nekoga moraš imeti rad* hat eine Vielzahl von Lesern begeistert und wurde zum unverkennbaren Zeichen des Dichters. In einer entfremdeten Gesellschaft bekräftigte seine Poesie das menschliche Bedürfnis nach Nähe, Einfachheit und Kontakt zur Natur. Verse wie „dann wird der Frühling kommen, der Schmerz des Ungelebten, wenn ich still und gut sein werde“ werden die Leser auch zukünftig inspirieren. Und vielleicht werden Minattis Gedichte eines Tages auf Deutsch erscheinen und können so eine größere Leserschaft erreichen.

Literatur

- * Cenc, M. (2004): Naš poet pod slamnato streho. In Metličar, Rok (2004): Skriti biser: zbornik župnije Sladka Gora. Sladka Gora: Župnijski urad. (247–255).
- * Freha, G. (2024): Erinnerungen an Alois Hergouth: Ein Abend in Sladka Gora. https://www.kleinezeitung.at/kultur/buecher/6086299/Erinnerungen-an-Alois-Hergouth_Ein-Abend-in-Sladka-Gora, 20. 12. 2024.
- * Gombač, A. (2024): Zdaj je tih in dober. <https://primorske.svet24.si/2012/06/21/zdaj-je-tih-in-dober>, 20. 1. 2024.
- * Hergouth, A. (1965): Sladka gora – Der süße Berg. Graz: Lykam Verlag.
- * Hergouth, A. (1967): Sladka gora. Maribor: Založba Obzorja Maribor.
- * Hergouth, A. (1980): Der Mond im Apfelgarten. Graz: Styria.
- * Hergouth, A. (2005): Das lyrische Werk. Klagenfurt: Wieser Verlag.
- * Hergouth, M. M. (1988): Alois Hergouth, unser Landsmann und Poet. Seminarska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta Ljubljana.
- * Hofman B. (1978): Pogovori s slovenskimi pisatelji. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- * Kolšek, P. (2017): Portreti sodobne slovenske literature. Celje: Fit media.
- * Kovič, K. & Brettschuh, G. (1995): Alois Hergouth in Sladka gora. Graz. Styria.
- * Mejak, M. (1977): Portreti. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- * Minatti, I. (1981): Nekoga moraš imeti rad. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- * Minatti, I. (1994): Bolečina nedoživetega. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- * Žagar, M. (2025): HERGOUTH, Alois. <https://www.obrazislovenskihpokrajn.si/oseba/hergouth-alois/>, 10. 1. 2025.

Neponovljiva izkušnja mednarodne olimpijade v znanju nemščine – IDO 2024

*David Jelen, dijak Gimnazije Lava, Šolski center Celje
mentorica in avtorica fotografij mag. Polonca Zalokar*



Slika 1: Poziranje s komisijo na Goethejevem inštitutu Ljubljana:

mag. Polonca Zalokar (mentorica), dr. Alix Landgrebe (direktorica Goethejevega inštituta Ljubljana, David Jelen, dr. Brigita Kacjan (SDUNJ) (z leve proti desni)



Slika 2: Države udeleženske

Mednarodna nemška olimpijada (IDO) 2024 je potekala v Göttingenu v Nemčiji, od 15. do 22. julija 2024. Na dogodku je sodelovalo več kot 110 dijakov iz 62 držav. Olimpijada je bila sestavljena iz tekmovalnega dela in kulturnih dejavnosti, ki so udeležencem omogočile poglobitev znanja nemškega jezika ter spoznavanje nemške kulture.

Prvi dan sta nas sprejela županja Göttingena in vodja projekta IDO. Torek, sredo in prvi del četrta smo preživel v forumu Wissen, kjer smo se udeležili delavnic, drugi del četrta in v petek pa smo se intenzivno pripravljali na tekmovanje. V soboto in nedeljo je sledilo tekmovanje, rezultate pa smo izvedeli na podelitvi v ponedeljek, 22. julija. V petek smo imeli tudi koncert, ki so ga sestavljale skupine, kot sta npr. Woanders in Tschärällo. V dijaškem domu smo se lahko vsak večer pred nočnim mirom udeležili še prostovoljnih delavnic, ki so bile namenjene zblizanju nas tekmovalcev in za-



Slika 3: S cimroma iz Maroka in Kazahstana



Slika 4: Priložnosti za druženje je bilo obilo

poslenih, ki so nas spremljali v domu, po mestu in v forumu. Po koncu tekmovanja smo v ponedeljek imeli še poslovilno zabavo v dvorani dijaškega doma, v torek, 23. julija, pa sem se napotil nazaj proti Sloveniji.

Tekmovanje so sestavljali pisni del, pogovor v skupini in improvizacijski pogovor. Tekmovanje je potekalo na nivojih A2, B1 ali B2 in vanje smo bili uvrščeni s testom preko spleta že pred prihodom. Na podlagi predznanja sem bil dodeljen v najvišjo skupino, B2.

Udeležba na IDO 2024 je bila zame izjemna priložnost, ker sem lahko izboljšal svoje znanje nemščine, saj sem bil v neposrednem stiku z nemško govorečim okoljem. Tekmovalni del je bil zahteven in čeprav nisem dosegel enega izmed prvih treh mest, sem bil ustno pohvaljen od več ocenjevalk. Delavnice in ekskurzije so bile odlično organizirane, posebej pa me je navdušil obisk Univerze v Göttingenu. Prijateljstva, ki sem jih sklenil z vrstniki iz različnih držav, so neprecenljiva, in veseli me, da smo še vedno v stiku preko različnih komunikacijskih platform.

V času mojega tekmovanja so imeli učitelji spremljevalci in mentorji teden intenzivnih delavnic, ki jih je organiziral Goethe inštitut v Göttingenu. Po prihodu na olimpijado smo se občasno z njimi tudi srečali, in sicer ob otvoritvi, na sprejemu pri županiji, na pikniku, koncertu ter na koncu na zaključni prireditvi.

Mednarodna nemška olimpijada 2024 ni bila le tekmovanje v znanju jezika, temveč neponovljiva izkušnja, ki je združevala učenje, kulturno izmenjavo in osebno rast. Olimpijada je pokazala, kako lahko jezik povezuje ljudi iz različnih okolij in upam, da bom še kdaj deležen tako enkratnega dogodka.



Slika 5: Udeleženci mednarodne olimpijade 2025 pred Mestno hišo v Göttingenu

Učenje tujih jezikov ohranja zdravje in spodbuja radovednost

*Mojca Leskovec in Nives Ličen
Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani*

Fremdsprachenlernen hält gesund und fördert die Neugierde

An der Philosophischen Fakultät der Universität Ljubljana wurde im akademischen Jahr 2020/21 die Fakultät für aktive Weisheit als Gemeinschaft älterer Alumni und Lehrender gegründet. Im darauffolgenden akademischen Jahr wurden die ersten Programme für ältere Studierende angeboten. Die am meisten besuchten Programme der Fakultät für aktive Weisheit, die im Rahmen des Bildungszentrums der Philosophischen Fakultät tätig ist, sind die Fremdsprachenkurse. Mit seinen Programmen, Entwicklungsprojekten, Innovationen und internationalen Netzwerken ist das Bildungszentrum der Philosophischen Fakultät der Universität Ljubljana einer der Hauptakteure in der Entwicklung der Geragogik und insbesondere der Fremdsprachendidaktik für ältere Lernende.



Slika 1: Angažirana univerza v dolgoživi družbi:
inovativne strategije izobraževanja starejših na univerzah v Sloveniji
(konferenca, november 2024; slika: Jelena Milohanić)

1 Uvod

Na nemških in avstrijskih univerzah poznajo že več študijskih programov s področja geragogike (Geragogik), v slovenskem okolju programi šele nastajajo. Na Univerzi v Ljubljani (UL) je na Filozofski fakulteti (FF) v okviru Mreže klubov alumnov v študijskem letu 2020/21 kot skupnost starejših alumnov ter učiteljev in učiteljic zaživela Modra fakulteta, ki je v š. l. 2021/22 razpisala prve programe za starejše študente in študentke. Med programi so na FF prevladovali jezikovni programi, ki so jih profesorice načrtovale skladno s sodobnimi ugotovitvami raziskav na področju nevroznanosti, lingvističnih študij, didaktike tujih jezikov in kulturnih študij. Učenje tujega jezika je spoznavanje druge kulture, spoznavanje samega sebe v odnosu do druge kulture, hkrati pa omogoča navezovanje novih stikov in zabavna doživetja. Nevroznanstveniki ugotavljajo še druge prednosti učenja tujih jezikov, to je ohranjanje plastičnosti možganov, kasnejše pojavljanje bolezni.

Na Filozofski fakulteti izvajamo izobraževalne programe tujih jezikov in tudi raziskujemo posebnosti poučevanja in učenja tujih jezikov pri »modrih« študentih in študentkah, kot imenujemo študente in študentke 55+. Profesorji in profesorice tujih jezikov pa sodelujejo pri razvoju specialne didaktike za posamezne tuje jezike.

2 Učenje in poučevanje tujih jezikov

Najbolj razvejano in obiskovano je med programi Modre fakultete prav področje tujih jezikov, ki zaenkrat vključuje angleščino, francoščino, hrvaščino, italijanščino, nemščino, romunščino in španščino. Ponudbo programov bomo razširili tudi na azijske jezike. Programi segajo od splošnih in osvežitvenih tečajev do tečajev za popotnike in spoznavanje kulinarike, saj se z vsebinami približamo izobraževalnim potrebam posameznih študentov in študentk ter skupin. Na področju tujih jezikov poleg vsebin razvijamo tudi metode. Raziskovalke in raziskovalci analizirajo značilnosti učenja

in poučevanja, spoznavajo značilnosti delovanja skupin in uporabe novih pristopov, kot je npr. igrifikacija pri poučevanju tujih jezikov. Na področju metod in tehnik za poučevanje tujih jezikov pri starejših učitelji in učiteljice spodbujajo tudi raziskovanje študentov in študentk, tako da je s tega področja medtem nastalo že več magistrskih nalog.

Veliko znanja za poučevanje tujih jezikov za skupine »modrih« študentov in študentk je novega, zato ga želimo predati tudi drugim kolegom in kolegicam, ki poučujejo tuje jezike. Skupina profesorice za didaktiko tujih jezikov je oblikovala izobraževalni program za usposabljanje strokovnjakov in strokovnjakinj za poučevanje tujih jezikov. V decembru 2024 je programski svet za mikrodokazila UL že potrdil prvi tovrsten program izobraževanja in usposabljanja za pridobitev mikrodokazila *Geragoška didaktika tujih jezikov*.

Kako pomembno je učenje tujih jezikov pri starejših, kaže mnogo prispevkov, ki so bili predstavljeni na konferenci *Angažirana univerza v dolgoživi družbi: inovativne strategije izobraževanja starejših na univerzah v Sloveniji*. Potekala je v novembru 2024 v organizaciji Centra za izobraževanje na Filozofski fakulteti UL. Predavatelji in predavateljice so poročali o koristih učenja tujih jezikov pri starejših, o sodobnih pristopih k poučevanju tujih jezikov kot izzivu za ciljno skupino starejših, o priložnostih, ki jih pri starejših ponujata njihovo obstoječe znanje in pridobljene izkušnje z učenjem tujih jezikov, ter delovanju učiteljev in učiteljic v skupinah za starejše, potrebi po njihovem profesionalnem in kariernem razvoju ter razvoju specialnih didaktik.

3 Razvoj omrežja izobraževanja starejših na UL

Razvojno-raziskovalno delo smo v letu 2023 povezali s prijavo na projekt UL za trajnostno družbo – UL-TRA. FF je k sodelovanju pri projektu *Vseživljenjsko učenje, trajnostni razvoj in dolgoživa družba: razvoj učnih vsebin, strategij, evalvacije in sistema mikrodokazil za starejše študente* povabila tudi druge fakultete, da bi skupaj razvijali področje izobraževanja starejših na univerzah. Z razvojem programov želimo povečati dostopnost izobraževanja za vse, predvsem pa razvijati inovacije, ki bodo izboljšale sistem vseživljenjskega učenja na univerzi. Eden od modulov v projektu je tudi didaktika tujih jezikov, kjer odgovarjamo na vprašanja o poučevanju tujih jezikov za ciljno skupino 55+.

Projekt je zasnovan interdisciplinarno, tako da dolgoživost in potrebe starejših po učenju in izobraževanju spoznavamo kot izziv na družbenem, tehniškem, umetniškem, zdravstvenem, filozofskem področju. Pri razvoju prožne mreže izobraževanja starejših na UL Filozofska fakulteta sodeluje z Multidisciplinarnim raziskovalno razvojnim centrom UL za socialne inovacije za aktivno in zdravo staranje ter s Centrom za zaslužne profesorje in upokojene visokošolske učitelje Univerze v Mariboru. Raziskovalke na FF poudarjamo pomen participativnega raziskovanja, zato vseskozi v razvoj vključujemo organizacije, ki delujejo v lokalnem okolju; sodelujemo denimo s Centrom aktivnosti Fužine, Večgeneracijskim centrom Goriške, Muzejem za arhitekturo in oblikovanje, Muzejem za računalništvo ... Posebno pozornost namenjamo razvoju medgeneracijskih programov, ki vključujejo mlajše (t. i. redne) študente in študentke ter



Slika 2: tečaj španščine (slika: Matjaž Marn, STA)

»modre« študente in študentke. Primer takih programov so medgeneracijski program raziskovalnega študijskega krožka pri geografiji, medgeneracijska skupina, ki razvija inkluzivno tematsko pot, in medgeneracijska skupina, ki je razvila model IKT svetovanja za starejše na UL.

4 Programi Modre fakultete

Večino programov Modre fakultete UL izvaja Filozofska fakulteta na zanjo matičnih področjih, tj. arheologija, filozofija, geografija, glasba, jeziki, komunikacija, kreativno pisanje in branje ter umetnostna zgodovina. Izobraževanje za študente in študentke 55+ poteka tudi na Akademiji za gledališče, radio, film in televizijo, Fakulteti za družbene vede, Fakulteti za socialno delo, Fakulteti za računalništvo in informatiko, Pedagoški fakulteti, Teološki fakulteti in Zdravstveni fakulteti. Razvili so programe na področju umetnosti (film, likovna umetnost, literatura, glasba); programe za krepitev čustvenih in socialnih veščin starejših z likovnim ustvarjanjem, branjem in pisanjem; programe za razvoj digitalne pismenosti starejših; programe za premišljevanje o duhovnih temah, življenjskih tranzicijah (primer prehoda v upokojitev) in za razvoj rezilientnosti ob soočanju z boleznimi in izgubami (npr. program za spoznavanje demence). Katalog programov Modre fakultete UL je dostopen na povezavi <https://www.uni-lj.si/studij/alumni/modra-fakulteta>. Izobraževalni programi, ki potekajo v okviru projekta NOO Ultra, so za udeležence in udeleženke brezplačni, drugi programi pa so plačljivi.

5 Angažirana univerza v dolgoživi družbi

Center za izobraževanje FF UL ustvarja sistem znanja o učenju in poučevanju starejših prek razvoja izobraževalnih programov, raziskovanja in tudi povezovanja med raziskovalci in raziskovalkami, praktiki ter študenti in študentkami. CIFF je organiziral prvo konferenco z mednarodno udeležbo v Sloveniji, ki je bila namenjena izmenjavi dosežkov raziskovalnega dela in spoznavanju izkušenj pri razvoju novih modelov izobraževanja ter povezovanju univerz, ki organizirajo izobraževanje starejših (55+). Ker dolgoživost prinaša izzive tudi za izobraževalce in izobraževalke oz. učitelje in učiteljice, smo na konferenci prav tako razmišljali o njihovem profesionalnem usposabljanju. Plenarnim predavanjem o starosti prijazni univerzi v Sloveniji, medgeneracijskem prenosu znanja v visokošolskem okolju, vlogi medgeneracijskega učenja pri oblikovanju starosti prijazne univerze in učenju kot nesmrtni duši humanizma je sledilo 20 predstavitev v skupinah, ne le s področja poučevanja tujih jezikov pri starejših, temveč tudi s področij digitalnih kompetenc, finančne pismenosti, geografije in turizma, izobraževanja za zdravje, demence, filmskega opismenjevanja, muzejev, prehoda v upokojitev in karierne orientacije. Predstavitev razvojnih projektov in primerov dobrih praks je zlasti na zaključni okrogli mizi omogočila kritično preizpraševanje vloge univerze v dolgoživi družbi in razvoja starosti prijazne univerze. Zbornik povzetkov prispevkov konference je dostopen na povezavi <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/view/658/1034/10758>.

Center za izobraževanje FF UL se s svojimi programi, razvojnimi projekti in inovacijami ter mednarodnim povezovanjem uvršča med pomembne nosilce razvoja geragogike in še posebej didaktike tujih jezikov za starejše.



Slika 3: tečaj francoščine (slika: Boštjan Podlogar, STA)

OLGEA – Outdoor-learning-Methoden mit sprachlichem Lernen verbinden

*Maja Cimerman, Inter-kulturo d.o.o
Tatjana Lubej, Osnovna šola Janka Glazerja Ruše*

OLGEA – Povezati metode učenja v naravi z učenjem jezika

Cilj projekta OLGEA (Učenje nemščine na prostem in spodbujanje okoljske ozaveščenosti) je združiti metode učenja na prostem z učenjem jezika in hkrati spodbujati okoljsko ozaveščenost med učenci. Pripravljene so bile smernice in gradiva za neposredno uporabo pri pouku. Smernice in gradiva so bili na splošno ocenjeni kot koristni, jasni in navdihujoči. Opisani so bili kot „sodobni, uporabni in potrebni“.

1 Einführung

In einer sich stetig wandelnden Welt ist es unerlässlich, dass Bildungsansätze kontinuierlich weiterentwickelt werden, um den Anforderungen der Lernenden und der Umwelt gleichermaßen gerecht zu werden. Besonders in der Sprachvermittlung eröffnen sich neue Wege und Ansätze. Das Projekt *deutsch.info OLGEA – Deutsch lernen im Freien und Förderung des Umweltbewusstseins* hat sich zur Aufgabe gemacht, einen solchen Ansatz auszuarbeiten und zu testen. Dieses Projekt verbindet Sprachunterricht mit ökologischem Lernen und verlagert das Lernen aus dem traditionellen Klassenzimmer nach draußen.

Deutsch.info OLGEA ist ein interdisziplinärer Lernansatz, der sowohl Lehrkräfte als auch Lernende dazu ermutigt, Sprache und Umweltbildung miteinander zu verknüpfen. Durch gezielte Lernaktivitäten in der Natur erwerben die Teilnehmenden nicht nur Deutschkenntnisse, sondern auch ein tieferes Umweltbewusstsein. Dabei steht die Verbindung des Sprachenlernens mit der realen Welt im Mittelpunkt, wodurch eine nachhaltige und praxisnahe Lernerfahrung geschaffen wird.

Ein zentraler Bestandteil des Projekts ist die aktive Auseinandersetzung mit der Natur. Die Lernenden erkunden städtische und natürliche Umgebungen, beobachten lokale Ökosysteme und reflektieren über Umweltthemen – und das alles auf Deutsch.

Diese Methodik fördert nicht nur die Sprachkompetenz, sondern schärft auch das Bewusstsein für ökologische Zusammenhänge und nachhaltiges Handeln.

2 Theoretische Ausgangspunkte

Die Verknüpfung von Lernen außerhalb des Klassenzimmers mit Umweltbewusstsein fördert eine ganzheitliche Bildung, die nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch ein tiefes Bewusstsein für die Natur und die Notwendigkeit ihres Schutzes schafft. Dies steht im Einklang mit den transformativen Kompetenzen des OECD-Lernkompasses 2030 – die Schaffung neuer

Werte, das Ausbalancieren von Spannungen und Dilemmata sowie die Übernahme von Verantwortung. Dadurch wird die Fähigkeit des Einzelnen gestärkt, aktiv zur Erhaltung der natürlichen Umwelt und zur nachhaltigen gesellschaftlichen Transformation beizutragen.

Lernen außerhalb des Klassenzimmers in Verbindung mit Umweltbildung bietet zahlreiche Vorteile für den Spracherwerb und die Entwicklung eines nachhaltigen Bewusstseins. Der direkte Kontakt mit der Natur schafft eine emotionale Verbindung zur Umwelt, wodurch die Bereitschaft zur aktiven Teilnahme am Umweltschutz gestärkt wird. Durch praktisches, erfahrungsbasiertes Lernen erhalten die Schüler ein tieferes Verständnis ökologischer und gesellschaftlicher Zusammenhänge, da Umweltprobleme wie Klimawandel oder Artenverlust direkt erfahrbar gemacht werden.

Diese Form des Lernens fördert zudem umweltfreundliche Einstellungen und nachhaltiges Verhalten, indem Schüler den Wert der Natur bewusster wahrnehmen. Die aktive Teilnahme an Projekten stärkt außerdem ihre Kompetenzen für Handlungsfähigkeit in Umwelt- und Sozialfragen, indem sie erkennen, dass ihr eigenes Engagement einen Unterschied machen kann.

Der ganzheitliche Ansatz dieser Methode verbindet den Spracherwerb mit umweltbewusstem Handeln. Die Anwendung der Sprache in realen Situationen verbessert nicht nur die sprachliche Kompetenz, sondern macht das Lernen auch motivierender und interessanter. Schüler können Deutsch in authentischen Kontexten üben und erleben die Sprache als nützlich für ihren Alltag. Gleichzeitig werden durch Teamarbeit und Problemlösungsaufgaben wichtige soziale Fähigkeiten wie Kommunikation und Kooperation gefördert.

Diese Lernweise trägt dazu bei, dass Schüler eine stärkere Verbindung zur Natur entwickeln und gleichzeitig zu kritischem Denken und nachhaltigem Handeln angeregt werden. Sie erleben Sprache als Teil eines größeren interdisziplinären Lernprozesses, der ihnen hilft, komplexe Umwelt- und Gesellschaftsfragen besser zu verstehen.

Was versteckt sich hinter OL?



WAS LERNE ICH?

- Du lernst anhand von Beispielen, was OL ist.
- Du erfährst, wer als erster die Idee hatte, den Unterricht nach draußen zu verlegen und wie sich diese Idee durch die Zeit etabliert hat.
- Du bekommst Einsicht in das projekteigene Konzept von OL.

Bild 1: Der Wolf Fenrir führt Lehrkräfte durch die Leitlinien

3 Ziele des Projekts

Das OLGEA-Projekt ist im Rahmen des Erasmus+ Programms entstanden und verbindet drei Volksschulen aus Slowenien, Kroatien und Litauen, die Universität Maribor sowie Inter-kulturo aus Slowenien und Studio Gaus aus Deutschland. Die Ziele des Projekts waren, neue Materialien für den Deutschunterricht im Freien zu entwickeln und in drei Grundschulen zu testen. Dabei verfolgten wir mit unserem Lernansatz folgende Ziele:

- **Förderung von Outdoor-Sprachunterricht:** Durch die Verlagerung des Deutschunterrichts in die Natur sollen Lernende authentische Sprachsituationen erleben und aktiv an der Kommunikation teilnehmen.
- **Steigerung des Umweltbewusstseins bei den Lernenden:** Indem Sprachunterricht mit ökologischen Themen verknüpft wird, sollen die Teilnehmenden ein tieferes Verständnis für Nachhaltigkeit und Umweltfragen entwickeln.
- **Integration von Bewegung und sensorischen Erfahrungen in den Deutschunterricht:** Durch die aktive Auseinandersetzung mit der Umgebung sollen verschiedene Sinne angesprochen und das Lernen auf eine ganzheitliche Weise gefördert werden.

Der Fokus der Unterrichtsmaterialien liegt auf Nachhaltigkeitsthemen wie dem Verständnis von Ökosystemen, Abfallvermeidung und der Wertschätzung der biologischen Vielfalt. Der innovative Ansatz fördert nicht nur die Sprachkenntnisse der Teilnehmenden, sondern auch ihre Umweltkompetenz und regt dazu an, die eigene Rolle im Umweltschutz kritisch zu hinterfragen.

Zentraler Bestandteil der Unterrichtsmaterialien sind Aktivitäten wie Erkunden, Experimentieren und Spielen, die das kritische Denken, die Kreativität und die Zusammenarbeit stärken. Diese Herangehensweise ver-

bessert nicht nur die sprachlichen Fähigkeiten, sondern trägt auch zum körperlichen und geistigen Wohlbefinden der Lernenden bei. Das OLGEA-Projekt schafft so eine ganzheitliche, sinnstiftende Lernerfahrung, die neues Wissen mit realen Erlebnissen verbindet.

4 Erfahrungen mit der OLGEA-Methodik

Die Lehrkräfte spielten bei der Umsetzung des Projekts eine Schlüsselrolle. Sie waren aktiv an der Entwicklung und Erprobung von Materialien für das Lernen im Freien beteiligt und integrierten den OLGEA-Ansatz in ihren Unterricht.

Eine Evaluation des Projekts fand in den beteiligten Ländern statt. Dabei wurden zwei Gruppen von Lernenden miteinander verglichen: Eine Gruppe lernte mit OLGEA-Materialien im Freien, während die andere mit traditionellen Methoden im Klassenzimmer unterrichtet wurde. Beide Gruppen haben dieselben Themen gelernt. Die Lehrkräfte beobachteten nicht nur sprachliche Fortschritte und Umweltbewusstsein, sondern auch die Motivation der Lernenden. Mithilfe von Fragebögen, die vor und nach dem Projekt ausgefüllt wurden, wurden Veränderungen in den Einstellungen und Fähigkeiten der Lernenden gemessen und bewertet. Außerdem wurden ausführliche Interviews sowohl mit den teilnehmenden Lehrerinnen als auch mit drei Lehrerinnen außerhalb der Projektpartnerschaft, die unabhängig die Leitlinien für den Deutschunterricht draußen und die Materialien getestet haben, geführt.

4.1 Perspektive der Lernenden: Begeisterung, Herausforderungen und Lernerfolge

Viele Schüler äußerten sich äußerst positiv über den Unterricht im Freien. „Es war so anders als sonst,

viel freier!“, berichtete ein Schüler aus Slowenien. Besonders geschätzt wurden die Gruppenarbeit, die Bewegung und die Möglichkeit, sich aktiv in den Unterricht einzubringen. Eine kroatische Schülerin stellte begeistert fest: „Es war toll, draußen zu sein und Deutsch zu sprechen, ohne dass es sich wie Lernen angefühlt hat.“

Die Umfragen zeigen, dass die Mehrheit der Lernenden das Outdoor Learning als motivierend empfand. Besonders betont wurde, dass das Lernen an realen Orten und mit authentischen Aufgaben ihnen half, sich Begriffe besser einzuprägen. „Wenn wir über Bäume sprechen und sie direkt anfassen können, ist das etwas ganz anderes, als nur ein Bild im Buch zu sehen“, so eine Schülerin aus Litauen.

Trotz der Begeisterung gab es auch Herausforderungen. Einige Schüler bemängelten Ablenkungen durch äußere Einflüsse wie Lärm oder das Wetter. Ein Schüler aus Kroatien erklärte: „Manchmal war es schwer, sich zu konzentrieren, weil so viele Dinge um uns herum passierten.“ Dennoch berichteten viele Lernende, dass sie durch das Lernen im Freien aktiver und aufmerksamer waren.

4.2 Perspektive der Lehrkräfte: Neue Herausforderungen und innovative Lehrmethoden

Die befragten Lehrkräfte, die bereits Teil des OLGEA-Projekts waren, berichteten, dass die Schüler aktiver und motivierter lernten. „Die Lernenden waren viel lebendiger und beteiligten sich mehr als im Klassenzimmer“, erklärte eine Lehrerin. Besonders hervorgehoben wurden die gestärkte Teamarbeit und die Möglichkeit, Lerninhalte durch Bewegung und multisensorische Erfahrungen zu vertiefen.

Die außenstehenden Lehrkräfte, die den OLGEA-Leitfaden testeten, erlebten eine ähnliche Dynamik. Eine Lehrerin aus Litauen berichtete: „Als ich meinen Lernenden sagte, dass wir draußen lernen, riefen sie sofort ‚Hurra!‘. Es war eine neue Erfahrung für sie, die sie mit großer Freude angenommen haben.“

Einige Lehrkräfte hatten anfängliche Bedenken hinsichtlich der Strukturierung und Umsetzung von Outdoor-Learning, insbesondere in Bezug auf Disziplin und Zielerreichung. Eine kroatische Lehrkraft bemerkte jedoch nach mehreren Einheiten: „Ich war überrascht, wie gut die Lernenden sich draußen konzentrieren konnten. Die Aufgaben waren gut strukturiert, und sie nahmen die Herausforderungen ernst.“

Besonders geschätzt wurde der flexible und praxisnahe Charakter der OLGEA-Lernmaterialien. „Es gibt so viele Möglichkeiten, Unterrichtsthemen mit realen Erfahrungen zu verknüpfen“, erklärte eine Lehrerin. „Ich habe zum ersten Mal bemerkt, wie gut das Lernen funktioniert, wenn es direkt an die Umwelt der Lernenden gekoppelt ist.“

4.3 Integration von Sprachenlernen und Umweltbewusstsein

Ein zentraler Aspekt des OLGEA-Projekts ist die Verbindung von Sprachvermittlung und Umweltbildung. Die Umfragen zeigen, dass viele Lernenden nach dem Projekt ein gesteigertes Bewusstsein für ökologische Themen entwickelten. Eine Lehrerin aus Kroatien berichtete:

„Meine Lernenden waren plötzlich viel aufmerksamer gegenüber ihrer Umgebung. Sie begannen, über Umweltthemen nachzudenken und nach Lösungen zu suchen.“

Ein besonderes Highlight war für viele Lehrkräfte die Anwendung von Sprachkenntnissen in authentischen Kontexten. Eine Lehrerin aus Litauen sagte: „Die Lernenden haben so viel Spaß bei den Aktivitäten draußen gehabt, dass sie gar nicht gemerkt haben, wie viel Deutsch sie dabei gesprochen haben.“

Dennoch gab es Herausforderungen: Einige Lernenden schalteten während komplexerer Diskussionen in ihre Muttersprache um, um schwierige Konzepte besser zu verstehen. Eine Lehrkraft schlug vor: „Es wäre hilfreich, im Voraus ein Glossar der wichtigsten Begriffe bereitzustellen, damit die Lernenden diese vor den Aktivitäten lernen können.“

4.4 Herausforderungen und Lösungsansätze

Obwohl Outdoor Learning viele Vorteile mit sich bringt, gab es auch praktische Herausforderungen. Die Wetterabhängigkeit wurde mehrfach genannt, wobei eine Lehrerin aus Litauen erzählte: „Meine Lernenden wollten auch im Regen rausgehen – sie haben im Regen Bäume gemessen und sie umarmt!“ Diese Anekdote zeigt, dass auch Herausforderungen kreativ bewältigt werden können.

Eine häufige Herausforderung war die mangelnde Erfahrung vieler Lehrkräfte mit Outdoor Learning. „Ich wusste anfangs nicht, wie ich die Struktur halten sollte“, gab eine Lehrerin zu. Doch die OLGEA-Leitlinien erwiesen sich als hilfreich: „Sie gaben mir Sicherheit und eine klare Anleitung. Ich konnte mich langsam an das Konzept herantasten.“

4.5 Teamarbeit als Schlüssel zum Erfolg

Ein zentrales Element von OLGEA ist die Förderung von Teamarbeit – sowohl unter Lernenden als auch unter Lehrkräften. In den Interviews wurde betont, dass die Gruppenarbeit im Freien den Zusammenhalt stärkte. „Draußen war es ganz anders als im Klassenzimmer. Sie mussten sich gegenseitig helfen, und das funktionierte erstaunlich gut“, berichtete eine slowenische Lehrerin.

Auch für die Lehrkräfte selbst ergaben sich neue Perspektiven. Eine kroatische Lehrerin reflektierte: „Ich habe mich mit Kollegen/-innen aus anderen Fächern ausgetauscht, was ich vorher nie gemacht habe. Das Projekt hat uns als Lehrkräfte näher zusammengebracht.“

5 Praktische Erfahrungen im OLGEA-Projekt im Rahmen eines Projekttages

Als Vorbereitung für das Testen der fertigen OLGEA-Materialien, wurden im Rahmen eines Projekttages an der OŠ Ruše die gleichen Inhalte mit zwei Gruppen drinnen und zwei Gruppen draußen ausprobiert.

Das Ziel war es zu beobachten, in welchem Fall die Fremdsprache besser erlernt wird, wie die Zusammen-

arbeit der Lernenden untereinander und mit der Lehrkraft klappte, welche Auswirkungen das auf die Motivation der Lernenden hatte und wie die Lernenden die Natur (im Klassenzimmer, draußen) erlebten.

Die Lernenden wurden in 4 Gruppen geteilt. Jede Gruppe besuchte alle 3 Stationen. Zwei Gruppen machten alles draußen und zwei Gruppen lösten alle Aufgaben im Klassenzimmer.

5.1 Beschreibung der Aktivitäten

	DRAUSSEN	DRINNEN
AKTIVITÄT 1	Die Schüler*innen suchen nach Antonymen von Adjektiven. Auf dem Schulhof suchen sie Gegenstände, die zu den Adjektiven auf dem Arbeitsblatt passen. Sie fotografieren/zeichnen die Objekte zusammen mit der Beschreibung auf dem Studienblatt. Bei der nächsten Stunde berichten sie über ihre Resultate.	Die Schüler*innen suchen nach Antonymen von Adjektiven. Aus dem Klassenzimmerfenster suchen sie Gegenstände, die zu den Adjektiven auf dem Arbeitsblatt passen. Sie fotografieren/zeichnen die Objekte zusammen mit der Beschreibung auf dem Studienblatt. Bei der nächsten Stunde berichten sie über ihre Resultate.
AKTIVITÄT 2	Jede Gruppe erhält die Aufgabe „ Beobachtet die Lebewesen , die Organisation ihrer Lebensweise, Lebensbedingungen und den Einfluss des Menschen auf Lebewesen“. 1. Gruppe: Vögel, 2. Gruppe: Bäume, 3. Gruppe: Blumen, 4. Gruppe: Boden. Die Schüler*innen schreiben die Ergebnisse oder Überlegungen auf ein Plakat.	Jede Gruppe erhält die Aufgabe „ Recherchiert im Internet über die Lebewesen, die Organisation ihrer Lebensweise, Lebensbedingungen und den Einfluss des Menschen auf Lebewesen“. 1. Gruppe: Vögel, 2. Gruppe: Bäume, 3. Gruppe: Blumen, 4. Gruppe: Boden. Die Schüler*innen schreiben die Ergebnisse oder Überlegungen auf ein Plakat.
AKTIVITÄT 3	Jede Gruppe erhält die Aufgabe und beobachtet alles in der Natur . Gruppe 1: Es wird ein Laub- und ein Nadelbaum ausgesucht, es wird vermutet, wie viele Äste diese Bäume haben, wie lange ein Ast wächst, wie viel Prozent eines Baumes zerstört werden können, dass er noch überleben kann, es werden Äste von zwei gleichen Bäumen gezählt. Gruppe 2: Gewässerbett und das Leben in dem Bach, was passiert, wenn der Mensch/Naturgegenstand das Gewässerbett verändert. Gruppe 3: Wie hat sich das Ökosystem wegen der Straße verändert, wie überqueren die Tiere diese Straßen, nach welchem Prinzip werden die Wildbrücken (Grünbrücken) für die Tiere gebaut, wie wissen die Tiere, wo sie die Straße überqueren müssen.	Jede Gruppe erhält die Aufgabe und beobachtet alles aus dem Klassenzimmerfenster oder sucht im Internet . Gruppe 1: Es wird ein Laub- und ein Nadelbaum ausgesucht, es wird vermutet, wie viele Äste diese Bäume haben, wie lange ein Ast wächst, wie viel Prozent eines Baumes können zerstört werden, dass er noch überleben kann, es werden Äste von zwei gleichen Bäumen gezählt) Gruppe 2: Gewässerbett und das Leben in dem Bach, was passiert, wenn der Mensch/Naturgegenstand das Gewässerbett verändert). Gruppe 3: Wie hat sich das Ökosystem wegen der Straße verändert, wie überqueren die Tiere diese Straßen, nach welchem Prinzip werden die Wildbrücken (Grünbrücken) für die Tiere gebaut, wie wissen die Tiere, wo sie die Straße überqueren müssen.

5.2 Beobachtungen bei der Arbeit

Beim Lernen in der Natur zeigten sich folgende Wirkungen: Förderung der physischen Gesundheit, Reduzierung von Stress, Anregung der Kreativität und Verbesserung der Aufmerksamkeit. Die genannten Wirkungen waren bei den Lernenden im Klassenzimmer nur in geringerem Umfang zu beobachten. Der Aufenthalt in der Natur förderte die körperliche Gesundheit, indem er zu mehr Bewegung und Aktivität anregte. Im Gegensatz dazu haben die anderen zwei

Gruppen die 4 Stunden im Sitzen in einem Klassenzimmer verbracht.

Es wurde auch beobachtet, dass eine positive Einstellung zum Lernen entwickelt und die Konzentration und Aufmerksamkeit auch verbessert wurden. Obwohl die Umgebung draußen für manche Schüler und Schülerinnen mehr Ablenkungen bietet als das Klassenzimmer, haben wir bei anderen genau das Gegenteil beobachtet: In der Natur konnten sie sich beruhigen und besser fokussieren. Dies trug dazu bei, die Auf-

merksamkeitsspanne zu verlängern und die Lernqualität zu verbessern. Lernen in der Natur ermöglichte einen direkten Bezug zu realen Situationen.

5.3 Resultat

Das Erleben der Natur konnte die Lehrkraft bei den zwei Gruppen, die draußen gelernt haben, spüren, weil sie viel Freude am Lernen hatten und die Aufgaben mit mehr Motivation angegangen sind. Die anderen zwei Gruppen brauchten viel mehr Motivation von Seiten

der Lehrkraft. Bei welchen Gruppen die Fremdsprache besser erlernt wurde, ist nach 4 Stunden Arbeit schwer festzulegen.

Obwohl hier keine Messung stattfand, wurde von allen Lehrkräften beobachtet, dass die Motivation und Freude beim Lernen draußen viel höher war als drinnen. Damit haben auch Lehrkräfte, die eher gegen das Lernen draußen waren, eine Bestätigung bekommen, dass es funktionieren kann und sie viel weniger Probleme mit der Disziplin haben als drinnen.



Bild 2: Die Lernenden bei den Aktivitäten im Freien



Bild 3: Die Lernenden bei den Aktivitäten im Klassenzimmer



Bild 4: Teamarbeit der Lernenden

6 deutsch.info OLGEA-Materialien

Das Endprodukt des Projekts wird die erweiterte Version des deutsch.info LehrerInnenportals mit Materialien für das Sprachenlernen im Freien sein – ein

Leitfaden mit Informationen zum Deutschunterricht im Freien, Unterrichtsplänen und einsatzbereiten Online- und Offline-Materialien.

KAPITEL 1:
Was versteckt sich hinter OL?



WAS LERNE ICH?

- Du lernst anhand von Beispielen, was OL ist.
- Du erfährst, wer als erster die Idee hatte, den Unterricht nach draußen zu verlegen und wie sich diese Idee durch die Zeit etabliert hat.
- Du bekommst Einsicht in das projekteigene Konzept von OL.

BEISPIEL 1
IST DIR SO WAS SCHON PASSIERT?

Es ist Juni und die erste Hitzewelle ist da. Das spürt man auch in den Klassenzimmern. Heute ist Dienstag und um 12.30 Uhr sind deine SuS schon alle müde und haben gar kein Interesse auf Deutschunterricht. Nach zehn Minuten hast du es satt, den Kasperl zu spielen und du entscheidest, die ganze Klasse in den Schulhof zu bringen. Warum? Weil eine **Abwechslung** gut tut und deine SuS an der **frischen Luft** auch **motivierter** sein werden. Außerdem ist ein wenig **Bewegung** doch gesund. Ist das alles? Gibt es noch andere Gründe?



Mit den SuS in den Schulhof zu gehen und da zu unterrichten – ist das der Unterricht in der Natur? Was ist eigentlich die Natur? Fragen wir einen Experten für das Thema Natur, und zwar den besten, den wir kennen. Er heißt **Fenrir, der Wolf**.



Unter Natur wird der Teil der Welt verstanden, der nicht vom Menschen geschaffen wurde, sondern der von selbst entstanden ist.

Denk über deinen Schulhof nach. Ist er ein Teil der Natur?

1

2. OL steigert das allgemeine Wohlbefinden und die mentale Gesundheit

- Es ist erwiesen, dass sich der Aufenthalt im Freien positiv auf die körperliche Gesundheit von Kindern auswirkt.
- Kinder sind im Freien aktiver, und der Unterricht kann unkonventioneller gestaltet werden.
- Bewegung hilft Energie zu verbrennen und kann dazu beitragen, Kinderkrankheiten vorzubeugen.
- Das Lernen im Freien verbessert nicht nur die körperliche Fitness, sondern fördert auch die Entwicklung der motorischen Fähigkeiten.
- Die frische Luft beugt Kopfschmerzen vor und mindert die Müdigkeit.
- Die wertvolle Sonneneinstrahlung und das Vitamin D verbessern die Koordination und das Gleichgewicht.



Viele Schüler, die OL erlebt haben, berichten über "... gesteigertes Selbstvertrauen, verbesserte soziale Fähigkeiten, einen größeren Glauben an die eigene Leistungsfähigkeit und - sehr wichtig - die Erkenntnis, dass Lernen Spaß machen kann" (Dillon et al. 2005).

Die Zeit, die man im Freien verbringt, hat auch einen äußerst positiven Einfluss auf die mentale Gesundheit.

Das Selbstvertrauen, etwas Neues auszuprobieren, und die Fähigkeit, Veränderungen der Routine zu akzeptieren, sind entscheidend für einen gesunden Geist.



Wenn Kinder draußen sind, können sie ihren Entdeckerinstinkt ausleben. Erkundungen tragen zur Stärkung des Selbstbewusstseins bei.

Außerdem kann der Aufenthalt in der Natur dazu beitragen, Gefühle von Angst und Traurigkeit zu verringern. Es ist auch erwiesen, dass die Natur hilft, Stress abzubauen.



3

Bild 5 und 6: Auszug aus den Leitlinien

7 Wie können Lehrkräfte selbst die deutsch.info OLGEA-Materialien nutzen?

Lehrkräfte können die Materialien von deutsch.info OLGEA auf vielfältige Weise in ihrem Unterricht einsetzen, um das Lernen der deutschen Sprache zu fördern und die Lernenden gezielt zu unterstützen. Sie bieten eine Vielzahl von Übungen und Aufgaben, um Sprache und Umweltbildung miteinander zu verknüpfen.

Zunächst können Lehrkräfte die bereitgestellten Übungen als Hausaufgaben oder als zusätzliche Übungseinheiten im Unterricht verwenden. Dabei hilft die klare Struktur der Materialien, den Lernstoff schrittweise und in verständlichen Modulen zu vermitteln.

Für den Unterricht selbst können Lehrkräfte die OLGEA-Materialien als Grundlage für Gruppendiskussionen, Rollenspiele oder Präsentationen nutzen. Die Texte und Aufgaben regen die Lernenden dazu an, sich intensiv mit der Sprache und der Umwelt auseinanderzusetzen und auch ihre kommunikativen Fähigkeiten zu erweitern. Bei der Arbeit mit den Materialien können Lehrkräfte durch gezielte Nachfragen und Erläuterungen individuell auf die Bedürfnisse ihrer Schüler einge-

hen und so eine effektive Unterstützung bieten.

Die Unterrichtsmaterialien von deutsch.info OLGEA bieten komplett ausgearbeitete Unterrichtsmodule zu folgenden Themen an: Schichten des Waldes/Stockwerke des Waldes, Bedeutung von Bäumen in Städten, Pflanzenwelt in und an Binnengewässern, Pflanzenwelt auf dem Schulgelände, Erforschung der Schulumgebung/Landkartenerstellung, Umweltbewusst von Tag zu Tag, Mein Wohnort, Im Wald, Unser Kräutergarten, Die Uhr, die Zeit und das Wetter, In der Schulumgebung und Einkaufen.

Insgesamt bieten die Materialien eine abwechslungsreiche und gut strukturierte Möglichkeit für Lehrkräfte, den Deutschunterricht zu bereichern und gleichzeitig die Sprachkompetenzen der Lernenden auf eine praxisorientierte und umweltbewusste Weise zu entwickeln.

8 Verbindung deutsch.info OLGEA-Materialien mit dem Curriculum

Die deutsch.info OLGEA-Materialien bieten auch eine ausgezeichnete Möglichkeit, die Naturwissenschaften mit dem Fremdsprachenunterricht zu verbinden, was sowohl den sprachlichen als auch den fachlichen Kompe-

tenzerwerb der Lernenden fördert. In vielen modernen Lehrplänen wird die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Fächern zunehmend betont, da diese den Lernenden hilft, die Relevanz von Sprache in realen Kontexten zu verstehen und zu erfahren.

Sie beinhalten zahlreiche Themen aus verschiedenen Bereichen der Naturwissenschaften – von Physik über Chemie bis hin zu Biologie – und integrieren diese Inhalte in den Sprachunterricht. Dadurch können Lernende nicht nur ihre Sprachkompetenz erweitern, sondern gleichzeitig Fachwissen in einem bestimmten naturwissenschaftlichen Bereich erwerben. Diese Verbindung ermöglicht eine vertiefte Auseinandersetzung mit Fachbegriffen und Konzepten in der Zielsprache, was sowohl das Sprachverständnis als auch das fachspezifische Wissen stärkt.

Die Materialien sind so konzipiert, dass sie den Anforderungen an die Sprachentwicklung in den verschiedenen Kompetenzbereichen (Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen und Schreiben) gerecht werden und gleichzeitig eine differenzierte und individuelle Förderung ermöglichen.

Das Curriculum legt großen Wert auf die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten der Lernenden in unterschiedlichen Kontexten, sei es im Alltag, im Beruf oder in der kulturellen Kommunikation. Die deutsch.info OLGEA-Materialien decken diese Anforderungen ab, indem sie praxisnahe Themen und Szenarien anbieten, die in realen Lebenssituationen verwendet werden können. Von der Alltagssprache bis hin zu fachspezifischen Vokabeln und Begriffen bieten die Materialien einen breiten Fundus an Inhalten, die sich direkt mit den Zielvorgaben des Curriculums verbinden lassen.

Insbesondere die Ausrichtung auf kommunikative Kompetenzen entspricht einem zentralen Aspekt vieler Lehrpläne, die die Förderung der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit betonen.

Die interdisziplinäre Ausrichtung der deutsch.info OLGEA-Materialien schafft außerdem die Möglichkeit, dass Lernende ihr Wissen und ihre sprachlichen Fähigkeiten in einem realen, kontextualisierten Rahmen anwenden. Dies trägt dazu bei, dass sie die Sprache nicht isoliert, sondern als ein Werkzeug zur Lösung praktischer, fachspezifischer Fragestellungen wahrnehmen. Es wird eine authentische Sprachverwendung gefördert, die es den Lernenden ermöglicht, sowohl im naturwissenschaftlichen als auch im sprachlichen Bereich fundierte Kenntnisse zu entwickeln und diese auf konkrete

Situationen anzuwenden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die deutsch.info OLGEA-Materialien eine ideale Grundlage bieten, um Naturwissenschaften und Fremdsprache miteinander zu verbinden. Sie ermöglichen es den Lehrkräften, den Lernenden ein ganzheitliches Lernumfeld zu bieten, in dem sie nicht nur ihre sprachlichen Kompetenzen erweitern, sondern auch wertvolles fachliches Wissen erwerben und anwenden können.

Diese integrative Herangehensweise fördert das Verständnis der Lernenden für beide Disziplinen und trägt zu einer nachhaltigen und praxisorientierten Sprachentwicklung bei.

Insgesamt ermöglichen aber die deutsch.info OLGEA-Materialien eine gezielte und flexible Umsetzung der im Curriculum festgelegten Lernziele. Sie bieten den Lehrkräften wertvolle Werkzeuge, um den Unterricht abwechslungsreich und zielgerichtet zu gestalten und die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden auf unterschiedlichen Niveaus kontinuierlich zu fördern.

9 Fazit: OLGEA als nachhaltige Bildungsinnovation

Die Erfahrungen aus den Umfragen und Interviews zeigen, dass die OLGEA-Methodik eine innovative und bereichernde Ergänzung zum traditionellen Sprachunterricht darstellt. Die Kombination aus Bewegung, Naturerfahrung und Sprachlernen erwies sich als besonders motivierend für Schüler. Trotz kleiner Herausforderungen überwog die Begeisterung für diesen Lehransatz.

Die Lehrkräfte betonten, dass OLGEA nicht nur das Sprachlernen unterstützt, sondern auch die Umweltbildung nachhaltig fördert. Eine Lehrerin aus Kroatien brachte es auf den Punkt: „Indem wir Sprache mit Umweltbildung verbinden, geben wir den Schülern die Werkzeuge, die sie brauchen, um kritisch zu denken und Verantwortung für ihre Welt zu übernehmen.“

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass OLGEA nicht nur eine neue Unterrichtsmethode, sondern eine inspirierende Bewegung hin zu praxisnahem, umweltbewusstem und kooperativem Lernen darstellt. Viele Lehrkräfte äußerten den Wunsch, das Konzept langfristig in den Schulalltag zu integrieren und weiter auszubauen.

Literatur

Internetseite

Deutsch.info: www.deutsch.info.de, 26. 1. 2025.

Die Formen von OL können auch nach ihrem Inhalt eingeteilt werden. Hier ist eine Auswahl, passend auch für DaF-Unterricht:

Form von OL	Was wird entwickelt, gefördert, besser verstanden?
1 Umweltbildung (Wandern, Spaziergänge, Naturbeobachtungen)	lokale Ökosysteme, Umweltbewusstsein
2 Exkursionen, Reisen zu Orten	direkte Erfahrung
3 landwirtschaftliche Aktivitäten (Schulgarten, Besuche der Bauernhöfe)	Lebensmittelproduktion und ökologische Zusammenhänge
4 Forschung (Sammeln von Daten und Informationen in natürlichen Umgebungen)	Konzepte in realen Situationen wissenschaftliche
5 Abenteuersportarten	physische Fähigkeiten, Vertrauen
6 künstlerische Aktivitäten	künstlerische Inspiration aus der Natur
7 soziales Lernen im Freien	soziale Fähigkeiten, Kommunikation und Zusammenarbeit
8 Camping	immersive Lernerfahrungen, Teamarbeit, grundlegende Überlebensfähigkeiten
9 Wildnispädagogik	Verbindungen zur Natur, Überleben in der Wildnis

Die meisten von diesen Formen nehmen viel Zeit in Anspruch. Zusammen mit den zeitlichen Formen a-f hast du eine breite Auswahl an Möglichkeiten. Wenn du oft fächerübergreifend unterrichtest, dann werden auch die zeitlich aufwändigeren Formen kein Problem für dich sein!



ÜBERLEGEN WIR

Am Ende dieses Leitfadens findest du einige DaF-Lernziele und mögliche fächerübergreifende Verbindungen für bestimmte Altersgruppen deiner SuS.

Welche Formen von OL (a-f und 1-9) wären dafür passend, kannst du auch lesen. Die Ideen kannst du verändern und deinen SuS anpassen.

Nur 4,4% der Sprachlehrer:innen in Slowenien praktizieren um 15 Stunden fächerübergreifenden Unterricht pro Schuljahr (nicht pro Schulklasse!). Das ist viel zu wenig, um den SuS zu ermöglichen, wichtige Kompetenzen für die Zukunft zu entwickeln. Hoffentlich ist es bei dir anders!
(Quelle: Lipavc Ostrir 2024)



Bild 7: Auszug aus den Leitlinien

Wie war das Outdoor Lernen?

Zan, 13 Jahre: „Meine Eltern ließen mich mit meinem Fahrrad ins Geschäft fahren. Und sie sind mit mir gekommen, nicht mit dem Auto!“

Minea, 13 Jahre: „Ajda und ich haben für unsere Familien gekocht. Wir hatten einen tollen Nachmittag.“

Ajda, 13 Jahre: „Minea und ich haben alles geplant und dann eingekauft. Es war ein bisschen teurer, weil wir auf die Kriterien geachtet haben, die wir in der Schule entwickelt haben. Aber die Lasagne war wirklich gut.“

Aljaž, 13 Jahre: „Ich habe lieber auf Deutsch geschrieben, wenn wir auf dem Spielfeld saßen.“

Emin, 14 Jahre: „Ich habe die Natur genossen. Es war nur ein bisschen heiß.“

Tin, 13 Jahre: „Wir haben auf dem Schulhof gezeichnet und dann habe ich meinen Heimweg skizziert. Bis jetzt wusste ich nicht einmal, dass ich auf meinem Heimweg zwei Inseln für die Müllabfuhr habe.“



Bild 8: Meinung der Lernenden aus Slowenien zur Arbeit mit OLGEA Materialien

Lernbots im fachsprachlichen DaF-Unterricht auf Hochschulebene – heiße Luft oder nützliches Lernmittel?

Brigita Kacjan
Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru

Učni roboti pri poučevanju nemščine kot strokovnega jezika na visokošolski ravni – vroča stvar ali koristno učilo?

Ponudba orodij, ki jih upravlja umetna inteligenca, je na spletu ogromna, vsak dan pa so dodane še nove ponudbe. Toda, sprašujemo se, ali izpolnjujejo pričakovanja učiteljev? To vprašanje se nanaša tudi na t. i. učne robote (učne bote), ki omogočajo učenje in poučevanje vsebin, tudi predmetno specifičnih vsebin. V manjši raziskavi v okviru pouka nemščine kot tujega jezika stroke smo poskušali ugotoviti, ali je učiteljeva uporaba učnih robotov v učnem procesu smiselna. Poleg tega smo različne skupine v raziskavo vključenih študentov vprašali, kako ocenjujejo uporabo učnih botov. Iz dobljenih rezultatov smo nato izpeljali nekaj osnovnih ugotovitev, ki govorijo v prid uporabi učnih botov, hkrati pa navedli tudi nekaj pomembnih osnovnih zahtev, ki morajo biti za učinkovito delo nujno izpolnjene.

Schlüsselbegriffe: Lernbots, Deutsch als Fachfremdsprache, Lernpartner, KI-gestütztes Hilfsmittel

1 Einführung

Der Titel beinhaltet nicht umsonst den Begriff „heiße Luft“, denn sehr viel von dem, was in den vergangenen Jahren im digitalen Bereich als die ultimative Lösung angepriesen wurde, ist sehr schnell wieder – wie die erwähnte heiße Luft – verschwunden bzw. wurde von anderen oder überarbeiteten (upgegradeten) Neuerungen abgelöst. Um zu verstehen, warum manchmal „heiße Luft“ dennoch zum erfolgreichen Selbstläufer wird, sollte man mit Gartners Hype-Kurve vertraut sein und seine eigene digitale Entwicklung (als digitaler Ureinwohner, aber auch als digitaler Immigrant) diesbezüglich verstehen. Um dies zu ermöglichen, werden zunächst die Ursprünge der heutigen Bots skizziert und die erwähnte Hype-Kurve von Gartner ein bisschen genauer erklärt. Auf dieser Grundlage können dann die Ergebnisse der Sondierung bzw. eines kleinen Versuchs gut begründet interpretiert und die Frage nach der Sinnhaftigkeit des Einsatzes von Lernbots im FaDaF-Unterricht auf der tertiären Bildungsstufe etwas tiefgreifender beantwortet werden.

2 Skizzenhafte Kontextualisierung von „Lernbots“

2.1 Ein Bot – was ist das?

Der Begriff BOT wurde in den bisherigen 27 Zeilen bereits 12-mal verwendet, und im Alltag sieht es nicht viel anders aus. Aber was genau muss oder kann man unter einem Bot verstehen?

Konsultiert man an dieser Stelle bewusst WIKIPE-

DIA, bekommt man zum Begriff BOT folgende Information:

Unter einem Bot (von Englisch robot ‚Roboter‘) versteht man ein Computerprogramm, das weitgehend automatisch sich wiederholende Aufgaben abarbeitet, ohne dabei auf eine Interaktion mit einem menschlichen Benutzer angewiesen zu sein. (Wikipedia, Suchbegriff: „Bot“)

Im weiteren Textverlauf wird dort auf „gutartige“ und „böartige“ Bots hingewiesen, wobei man erwähnen muss, dass man ohne „gutartige“ Bots bei der Internetsuche keine Treffer erzielen würde: Es sind die sogenannten Crawler (Webcrawler), die über Links vorhandene Internetseiten besuchen und durchsuchen, um mögliche relevante Ergebnisse der Internetrecherche aufzuzeigen. Neben diesen nützlichen Bots gibt es aber eine ganze Reihe von böartigen Bots, von denen jedem E-Mail-Nutzer Spambots, die das E-Mail-Postfach vollmüllen bzw. „vollspamen“, sehr geläufig sind. Noch gefährlichere Varianten der böshafte Bots zielen darauf ab, in ein digitales System oder einen einfachen Computer einzudringen und dort Schaden anzurichten oder Angreifern – Hackern – Zugang zu verschaffen, um an sensible Daten zu gelangen, Systeme zu zerstören oder Geld (in Form von Bitcoins, da sie nicht nachverfolgbar sind) zu erpressen.

Von diesen Bots soll hier nicht die Rede sein, sondern von sog. Chatbots bzw. noch genauer von Lern-Bots, einer ganz spezifischen Art der Chatbots.

Bei den Chatbots unterscheidet man zwischen einfachen Chatbots (freshworks, o. J.), die nur ganz ein-

fache Dialoge führen können (bspw. anhand von vorbereiteten Fragen zum Anklicken), hybriden Chatbots, die neben der einfachen Dialogfähigkeit auch teilweise lernfähig sind, und intelligenten Chatbots, die mithilfe von künstlicher Intelligenz (KI) anpassungsfähig sind. Aus diesen Ausführungen wird klar, dass die bekanntesten Chatbots ChatGPT, Copilot u. a. zu den intelligenten

Chat bots gehören.

Man kann nicht ganzheitlich anführen, wo Chatbots alles einsetzbar sind, an vorderster Front bewegen sich Unternehmen, die Dienstleistungen anbieten, aber auch der Werbebereich. Eine kleine Übersicht bietet eine stichprobenartige, aber unvollständige Zusammenstellung:



Bild 1: Übersicht über die besten KI-Chatbots von Zendesk

2.2 Gartners Hype-Kurve für KI

Chatbots der unterschiedlichsten Art kann man heute aus dem Alltag nicht mehr wegdenken, das Bildungswesen hinkt aber – wieder einmal – hinterher. Ob diese Tatsache gut oder schlecht ist, ist Ansichtssache, aber manchmal ist es ratsam, nicht sofort auf jeden Zug auf-

zuspringen, sondern ein bisschen abzuwarten und dann sie Sache mit Verstand anzugehen. Diese Behauptung wird verständlich, wenn man mit Gartners Hype-Kurven (Begeisterungskurve) vertraut ist. Dabei geht es um eine abstrakte Erscheinung, die im Bild 2 veranschaulicht ist.

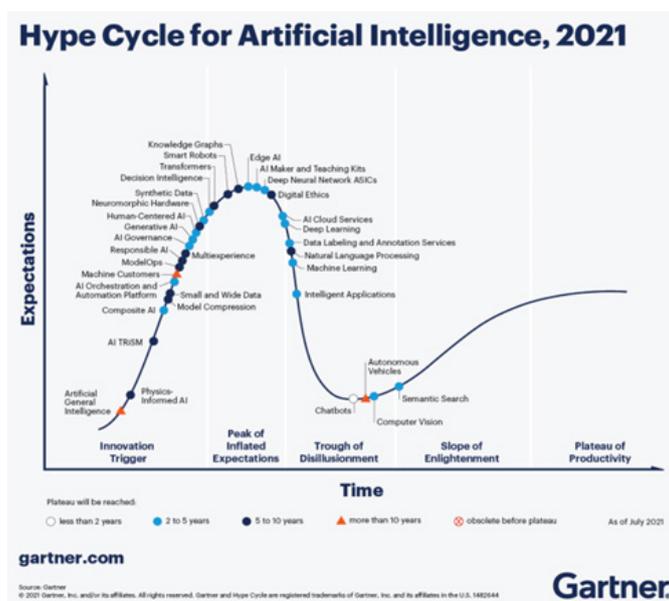


Bild 2: Gartners Hype-Kurve für künstliche Intelligenz für das Jahr 2021

Der Hype (Gogasduff, 2021), also die Begeisterung für eine Innovation, im vorliegenden Fall für Chatbots, durchläuft 5 Entwicklungsstufen, die aufeinander folgen, aber nicht immer alle erfolgreich beendet werden, z. B. wenn eine Innovation nicht weiterentwickelt wird, da es zu einem bestimmten Zeitpunkt unüberwindbare Hindernisse gibt.

In der Phase des *Innovationsauslösers* steigen die Erwartungen der Nutzer exponentiell stark an bis sie in Phase 2 den *Gipfel der überzogenen Erwartungen* erreichen und daraufhin in Phase 3 ins *Tal der Enttäuschungen* stürzen. Wenn die Begeisterung für eine Innovation immer noch ausreichend Potenzial hat, kann sie in Phase 4 langsam den *Pfad der Erleuchtung* erklimmen und in Phase 5 auf dem *Plateau der Produktivität* dafür sorgen, dass die In-

novation sinnvoll weiterentwickelt und effektiv eingesetzt wird.

Auf Bild 2 ist zu erkennen, dass sich die Chatbots im Jahr 2021 im *Tal der Enttäuschungen* befunden haben und ihnen vorhergesagt wurde innerhalb der nächsten 2 Jahre (weißer Kreis) das *Plateau der Produktivität* erreichen zu können. Das scheint sich auch bewahrheitet zu haben, da die Chatbots in der Darstellung für das Jahr 2023 nicht mehr angeführt werden (Bild 3). Im Gegensatz dazu haben bspw. die autonomen Fahrzeuge das *Tal der Enttäuschungen* noch nicht verlassen (oranges Dreieck in Bild 2 (mehr als 10 Jahre) und schwarzer Punkt in Bild 3 (5 bis 10 Jahre) und werden noch eine ganze Weile weiterentwickelt werden müssen, um konkret (nicht nur versuchsweise) einsetzbar zu sein.



Bild 3: Gartners Hype-Kurve für künstliche Intelligenz für das Jahr 2023

Gartners Hype-Kurve hat sich in den vergangenen Jahren bei vielen Innovationen als verlässlich erwiesen, weswegen es m. E. nun tatsächlich angebracht ist, intensiver über den Einsatz von Chatbots im Bildungswesen nachzudenken, ihn anzustoßen, aber auch zu regulieren, damit KI-gestützte Anwendungen nicht missbraucht werden und dadurch keinen wirklichen Gewinn für die Nutzer ermöglichen.

2.3 Lernbots

Chatbots an sich sind sehr allgemein angelegt und können deshalb in spezifischen Bereichen Schwierigkeiten mit der Vertrauenswürdigkeit haben (bspw. Halluzinationen statt korrekten Antworten). Aus diesem und anderen Gründen sollte man im Bildungsbereich vor allem auf Lernbots setzen.

Lernbots sind eine spezialisierte Form der Chat-

bots und gehören zum sog. Conversational Learning (C-Learning), einer „dialogorientierten KI-gestützten Lernanwendung“, wie Bruns (o. J.) dies nennt. Sie nennt den Lernbot einen „Sparringpartner“ oder „Lern-Buddy“, der in einer spielerischen Form in einer vorgegebenen Umgebung mit dem Benutzer interagiert. Anders als klassische E-Learning-Apps, sind Lernbots viel stärker vom Nutzer gesteuert und so sind die Lernenden „aktiver im Lernprozess, was in der Regel zu besseren Lernerfolgen führt“ (ebda.). Auch in diesem Bereich gibt es inzwischen eine unübersichtliche Menge an mehr oder weniger „guten“ Lernbots, was die Lehrkraft, die sich auf das Abenteuer Lernbot einlässt, vor eine schier unüberwindliche Herausforderung stellt, nämlich den „passenden“ Lernbot zu finden.

Für den folgenden Versuch, eine präliminäre Sondierung, wurde ein einziger Lernbot verwendet, der in einer Reihe von verschiedenen, vorgestellten Lernbots die Aufmerksamkeit der Versuchsleiterin erregte und nach einer ersten Erkundung von ihr als den Vorgaben entsprechend bewertet wurde.

3 Sondierung

3.1. Versuchsgruppen und Versuchsaufbau

In die durchgeführte Sondierung wurden insgesamt 4 Zielgruppen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache im Studium auf Universitäts- und Hochschulniveau einbezogen. Aufgrund der teilweise geringen Teilneh-

merzahl kann nur von einer Sondierung bzw. einer Voruntersuchung gesprochen werden.

Die im **ersten Schritt** involvierte Gruppe waren Lehramtsstudierende für Deutsch als Fremdsprache, bei denen sich der fachsprachliche Aspekt auf die DaF-Didaktik bezog und verschiedene digitale Anwendungen eingesetzt wurden.

In einem **zweiten Schritt** wurde der Versuch auf drei weitere Bereiche ausgeweitet, wobei zwei Gruppen DaF auf einem relativ niedrigen Niveau beherrschten (bis höchstens mittleres Niveau A1 auf der sechsteiligen Skala des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS)). Dabei handelte es sich um die Fachbereiche Geschichte (Universitätsprogramm, BA Stufe, 2. Semester) und Logistik (Uni- und Hochschulprogramm, BA Stufe, nach ca. 80 Stunden Fachfremdsprachenunterricht).

Abschließend wurde der Versuch in einem **dritten Schritt** mit einem weiteren angepassten Lernbot in einer Gruppe von Lehramtsstudierenden verschiedenster Fächer ausprobiert (Anglistik, Slowenistik, Hungaristik, Geografie, Geschichte, Soziologie, Pädagogik, Philosophie), bei denen nicht der sprachliche Aspekt, sondern der Einsatz von Spielen im Unterricht in ihren Fachbereichen im Vordergrund stand. Da die Anzahl der Versuchspersonen von 7 bis über 20 reichte, werden die Ergebnisse in erster Linie in Prozentanteilen wiedergegeben.



Bild 4: Versuchsaufbau der Sondierung

Jeweils nach dem ersten Schritt (Versuch mit den Lehramtsstudierenden DaF) und dem dritten Schritt wurde unter den Probanden eine Umfrage durchgeführt, in der sie auf eine Reihe von Fragen antworten sollten, die dann abschließend analysiert und miteinander verglichen wurden. Die erhaltenen Resultate werden in Kapitel 4 genauer dargestellt und interpretiert.

3.2 Verwendete Umfragen

Die verwendeten Umfragen unterschieden sich je nach Zielgruppe etwas voneinander, alle beinhalteten aber Fragen bzw. Aussagen zu folgenden Fragenkomplexen:

- Wie wurden die trainierten Lernbots von den Stu-

dierenden angenommen?

- Hat der Lernbot die Prompts bzw. Fragen der Studierenden verstanden?
- Welche Erwartungen haben die Studierenden an derartige Lernbots?

Die Studierenden, die sich mit dem Einsatz von Spielen im Unterricht in ihrem Fachbereich beschäftigten hatten, erhielten zusätzlich eine Frage zu den Einsatzmöglichkeiten von Lernbots in ihrem Unterricht. Die Ergebnisse werden in Kapitel 4 analysiert und interpretiert.

3.3 Training des Lernbots von Mizou

Welche Möglichkeiten allgemeine Chatbots wie ChatGPT, Copilot u. a. haben, ist allgemein bekannt,

aber für den Einsatz in ganz konkreten Lernsituationen sind sie nicht unbedingt angemessen und vor allem nicht seitens der Lehrkraft überwachbar. Darum wurde nach einem Lernbot gesucht, der genau diese Möglichkeiten bietet. Auf Bild 4 sieht man verschiedene, auf der Plattform Mizou erstellte Lernbots, wobei nicht alle im Rahmen der Sondierung entstanden sind.

Das Trainieren eines Lernbots ist grundsätzlich einmal sehr einfach – vorausgesetzt, dass man im Prompten (Anweisungen erstellen) etwas geübt ist. Da man dies aber sehr leicht ausprobieren und die Eingaben anpassen kann, funktioniert das auch ohne tiefgreifende Grundkenntnisse recht schnell.

Fast alle Felder, die für das Funktionieren des Lernbots notwendig sind, können auch seitens der Anwendung generiert werden, erleichtern so zwar die

Erstellung, bieten aber keine Eingrenzung des Interessenfeldes. Aber genau diese Eingrenzung kann stattfinden, wenn man dem Lernbot (dem man einen Namen geben kann) gezielte Vorgaben macht, bspw. kann man fordern, dass er ungeachtet der Eingabesprache immer in einer bestimmten Sprache antwortet.

Für den Lernbot kann man folgendes bestimmen oder automatisch generieren lassen: Titel, Name, Bild, Funktion und Expertise, Lernniveau, Regeln, Willkommensmessage, Stimme des Audios, kurze Beschreibung der Funktionsweise, Fachbereich und bei der bezahlten Version kann man auch Dokumente als Kommunikationsgrundlage hochladen. Die kostenlose Version bietet an sich schon sehr gute Möglichkeiten, die speziellen Anpassungen sind aber etwas eingeschränkt.

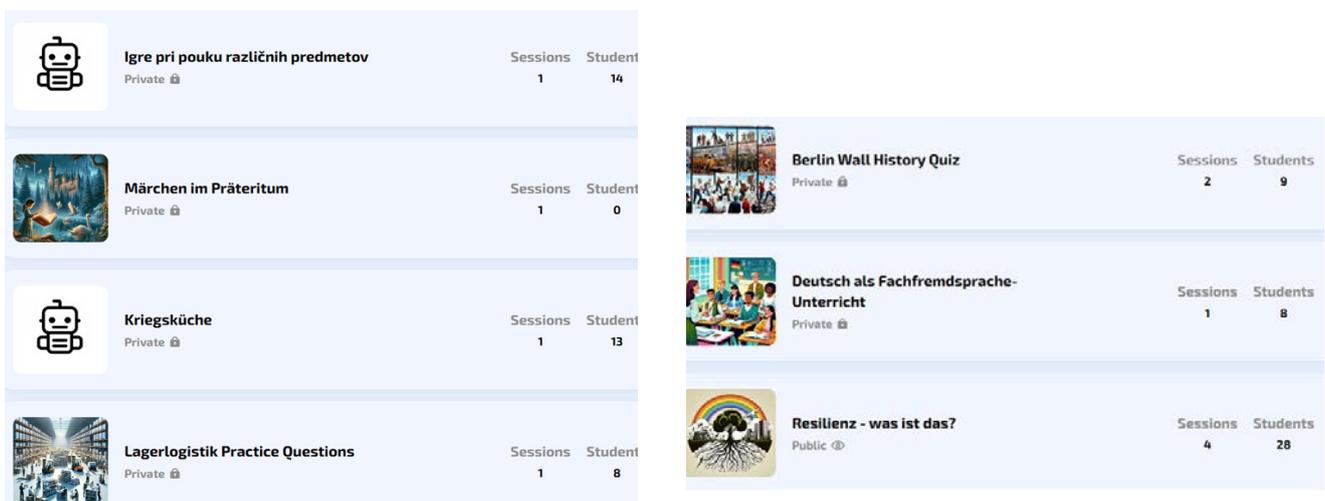


Bild 4: Einige auf Mizou erstellte Lernbots

3.4 Kommunikation des Lernbots mit den Studierenden

Die Kommunikation des Lernbots mit den Studierenden verläuft über eine verhältnismäßig einfach aufgebaute Anwendung (Bild 5), die es ihnen allerdings ermöglicht, die schriftlichen Anweisungen oder Fragen des Lernbots zu hören und/oder die eigenen

Antworten mündlich zu geben (Über die Qualität kann allerdings im vorliegenden Kontext keine Aussage gemacht werden.).

Ein bedeutender Grund für die Auswahl dieses Lernbots war, dass sich die Benutzer, also die Studierenden nicht anmelden müssen, somit keinen digitalen Fußabdruck, also keinerlei nachverfolgbare Informationen hinterlassen.

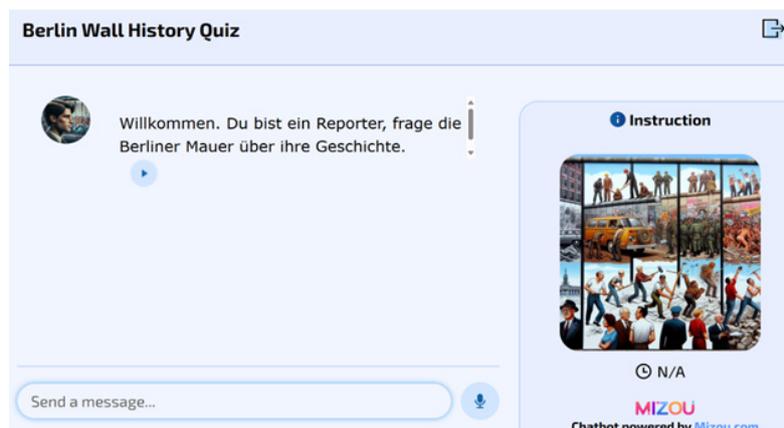


Bild 5: Kommunikationsplattform des Lernbots

3.5 Möglichkeiten für die Lehrkraft

Diese Anwendung von Mizou ermöglicht der Lehrkraft das Verfolgen der gesamten Kommunikation zwischen Lernbot und Lernendem (Bild 6, rechte Hälfte), was der Lehrkraft dabei helfen kann, den tatsächlichen Lernverlauf des Lernenden zu begleiten, zu verstehen und bei Bedarf auch zu intervenieren.

Auf der linken Seite gibt es zwei weitere gute

Features: Im oberen Teil sieht man eine automatische Bewertung der gegebenen Antworten oder Fragen usw., die auch je nach Bedarf angepasst werden kann (im vorliegenden Beispiel wurden die automatischen Einstellungen beibehalten) und eine Reihe von unterschiedlichen Aspekten berücksichtigt. Im unteren Teil ist auch ein eventuelles Feedback des Lernenden zu sehen.

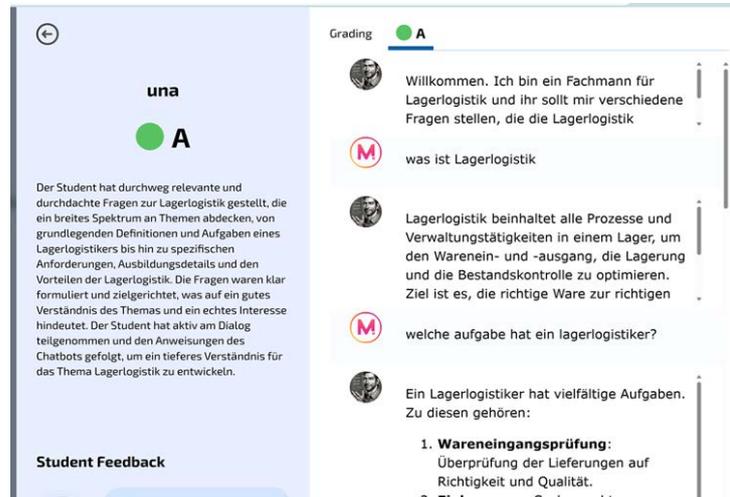


Bild 6: Lehreransicht des Lernverlaufs

4. Sondierungsergebnisse

Alle vier Gruppen der Studierenden (DaF-Didaktik, Logistik, Geschichte und Lehramt (Spiele im Unterricht)) wurden danach befragt, (1) wie die trainierten Lernbots von den Studierenden angenommen wurden, (2) ob der Lernbot die Prompts bzw. Fragen der Studierenden verstanden haben und (3) welche Erwartungen die Studierenden an derartige Lernbots haben. Die Lehramtsstudierenden bekamen zusätzlich die Frage nach den Einsatzmöglichkeiten für Lernbots.

4.1 Verhältnis der Studierenden zu den Lernbots

Nur ein minimaler Prozentsatz der Probanden hatte schon vorher mit Lernbots zu tun, deshalb können die folgenden Antworten als eine erste, vermutlich auch

emotional gefärbte Meinung verstanden werden.

Die Probanden wurde in drei Gruppen geteilt, da die sprachlichen Vorbedingungen bei den Gruppen teils sehr unterschiedlich waren: die Studierenden der DaF-Didaktik waren sprachlich auf einem so hohen Niveau, dass ihnen die Kommunikation mit dem Lernbot auf Deutsch keine oder kaum Schwierigkeiten verursachen sollte. Die Studierenden der Logistik und Geschichte hatten aufgrund ihrer durchschnittlich schwachen DaF-Kenntnisse eine größere Herausforderung zu bewältigen, die sich auch in ihren Antworten widerspiegeln könnte. Die Lehramtsstudierenden beim Fach Spiele im Unterricht hatten keine Sprachprobleme, da der Lernbot auf Slowenisch trainiert war. Diese Gruppenzuordnung wurde durchgehend beibehalten.

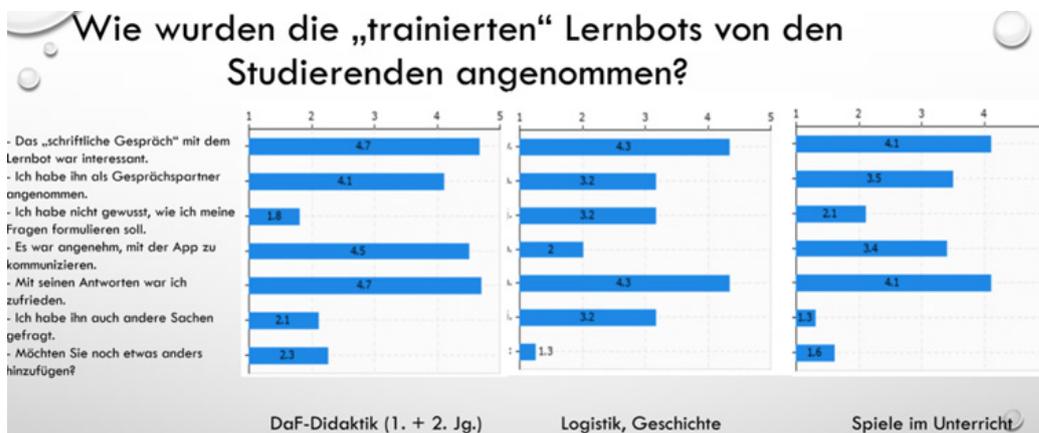


Bild 7: Umfrageergebnisse zum Fragenkomplex Verhältnis zwischen den Studierenden und den Lernbots

Im Rahmen des ersten Fragenkomplexes mussten die Probanden ihre Meinung/Einstellung zu vorgegebenen Aussagen auf einer fünfstufigen Likert-Skala einordnen, was zu interessanten Ergebnissen führte:

Alle Gruppen fanden das schriftliche Gespräch mit dem Lernbot sehr interessant und waren auch mit den erhaltenen Antworten sehr zufrieden ($\bar{X} = 4,37$). Weniger einheitlich sind die Einschätzungen zu den anderen Aussagen ausgefallen: Die beiden Gruppen mit den wenigsten Sprachproblemen haben ihn als Gesprächspartner besser angenommen ($\bar{X} = 4,1$ bzw. $3,5$) als die sprachlich Schwächeren ($\bar{X} = 3,2$). Die Studierenden der Logistik und Geschichte hatten auch die meisten Probleme beim Formulieren der Fragen ($\bar{X} = 3,2$), während die beiden anderen weniger Probleme damit hatte ($\bar{X} = 1,8$ bzw. $2,1$). Diesen Ergebnissen entsprechend war es auch für die Studierenden der DaF-Didaktik am angenehmsten mit dem Lernbot zu kommunizieren ($\bar{X} = 4,5$), das Gegenteil galt für die Studierenden der Logistik und Geschichte. Abge-

sehen von den ersten Resultaten, die zeigen, dass solche Innovationen durchaus für Studierende verschiedener Studienrichtungen interessant sein können, zeigen die restlichen Antworten, dass die Kommunikationssprache von großer Bedeutung ist.

Die genervte Antwort eines Probanden verdeutlicht noch einen weiteren Aspekt: *Man muss ihn alles, wirklich alles fragen, ein Mensch hat Hintergrundwissen, kann schlussfolgern und mehr Aspekte berücksichtigen!* (Proband der Lehramtsgruppe). Hier wird nicht nur deutlich, dass KI-basierte Anwendungen zwar schon einiges können, aber trotzdem den Menschen nicht ersetzen können, der auch die mitgedachten und nicht verschriftlichten Fragen automatisch mitbeantwortet.

4.2 Verstehen des Lernbots

Ein weiterer Aspekt, der genauer untersucht werden sollte, war, ob der Lernbot die Studierenden „verstanden“ hat, und in welchem Ausmaße die Studierenden mit den Antworten der Lernbots zufrieden waren.

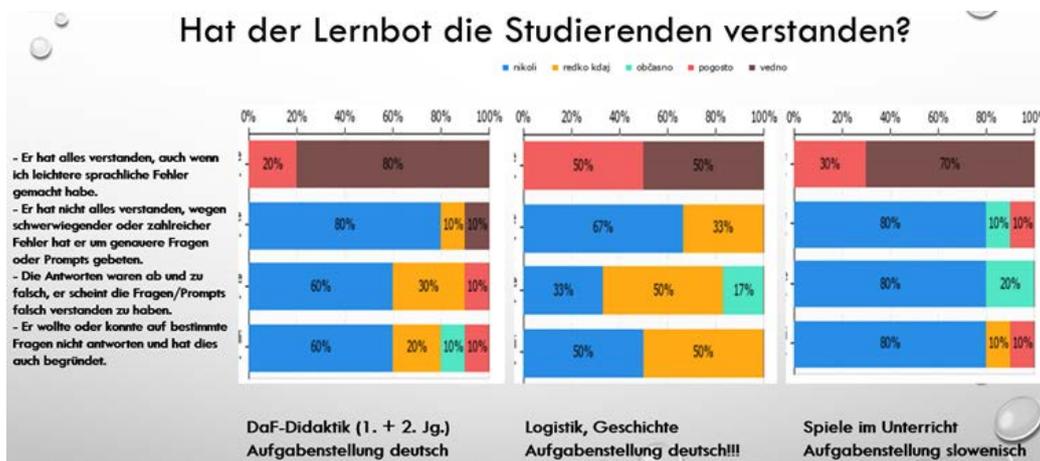


Bild 8: Ergebnisse zum Thema Verständnis der Fragen und Zufriedenheit mit den Antworten

Auch bei den Antworten zu diesem Thema zeigte sich, dass bei der Verwendung von Lernbots die Sprachbeherrschung des Benutzers offensichtlich von größter Bedeutung ist. Der vergleichsweise geringe Anteil der Antworten nie bei den Studierenden der Logistik und Geschichte kann auch hier auf die Aufgabenstellung, die auf Deutsch gegeben war (und das sie eher schlecht beherrschen), zurückgeführt werden. Diese Vermutung unterstützen auch die sehr positiven Ergebnisse der dritten Gruppe, die die Aufgabenstellung auf Slowenisch bekommen hat.

4.3 Erwartungen der Studierenden an einen Lernbot

Auf die offene Frage, was die Studierenden von einem Lernbot erwarten, kamen die erwartbaren Antworten, die auch im Bezug auf Chatbots immer wieder gegeben werden: Sie wünschen sich konkrete Quellenangaben und wahre und überprüfbare Informationen, also keine Halluzinationen, zu denen vor allem Chatbots fähig sind. Der Lernbot von Mizou war zum Zeit-

punkt der Sondierung (noch?) nicht fähig Quellen anzugeben, was natürlich bei Versuchspersonen, die ständig auf die Nachvollziehbarkeit der Informationen achten sollen, nicht gut ankam.

Eine Antwort in diesem Zusammenhang war aber konkreter und auf den Kontext der Untersuchung zugeschnitten: *Fragen frei formulieren zu können*. Diesen Aspekt erfüllt die erprobte Anwendung in sehr großem Maße.

Eine weitere, sehr aufschlussreiche Antwort, die die Individualität der Einstellungen zur Zeit der Sondierung aufzeigt, lautete: *Ich überprüfe ihn, ich traue ihm nicht!* Alle hier gegebenen Antworten kann man auf Gartners Hype-Kurve beziehen und sie zeigen deutlich, dass die bisher eher unbekannteren Lernbots bei den Probanden offensichtlich noch in Gartners Tal der Enttäuschungen zu finden sind.

4.4 Einsatz von Lernbots im Unterricht

Die Lehramtsstudierenden (nicht die Studierenden der Logistik und Geschichte) wurden gefragt, ob sie sich den Einsatz von Lernbots in ihrem Unterricht später vorstellen können. Ein paar der interessantesten Antworten werden hier kurz angeführt:

JA – Lernende haben oft Fragen, die nicht zum Stoff gehören, da könnte man sie sehr gut auf solche Lernbots verweisen.

NEIN – Sie geben falsche Antworten, die Lernenden lernen nicht, wie man richtig recherchiert.

JA – Sie können ihn weiterführende Fragen stellen, und er wird mit der Zeit immer zuverlässiger. Wenn man den Lernenden gezielte Aufgaben gibt, können sie beim Lernen autonomer werden.

JA – Die Lernenden könnten in ihrer Freizeit auch Deutsch üben und ihnen ist das näher als uns.

5 Schlussfolgerungen

Aus den Antworten der Probanden ergibt sich ein heterogenes Bild, das die Realität auf dem Gebiet der KI-gestützten Chatbots und damit auch der Lernbots abbildet. Auch wenn die Anzahl der Probanden zu gering war, um verlässliche Aussagen machen zu können, gibt die breite Fächerung der Fachbereiche ein etwas breiteres Bild, das sehr individuell geprägt ist.

Für die konkret untersuchten Gruppen kann zumindest Folgendes festgehalten werden:

Lernbots scheinen bei der jetzigen Generation von Studierenden gut anzukommen, aber – und das ABER

Das allgemeine Ergebnis bei dieser Frage spiegelt die illustrativen Antworten wider:

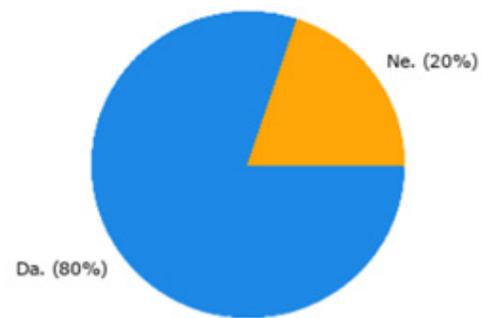


Bild 9: Ergebnis zu: Können Sie sich den Einsatz von Lernbots im Unterricht vorstellen?

ist groß – es hängt offensichtlich von der Studienrichtung ab.

Zum Abschluss soll noch kurz auf die Frage aus dem Titel zurückgegriffen werden:

Sind Lernbots jetzt heiße Luft oder doch nützliche Lernmittel?

Richtig eingesetzt kann ein Lernbot ein gutes und effektives Hilfsmittel, oder eher ein lernprozessbegleitendes Lernmittel sein, aber ihre Effektivität und die bei einem Einsatz zu beachtende Aspekte müssen noch überprüft werden und die Lehrkräfte müssen noch lernen, Lernbots richtig zu „trainieren“, also zu prompten.

Literatur

- * Freshworks Inc. (o. J.): Arten von Chatbots. <https://www.freshworks.com/de/live-chat-software/chatbots/three-types-of-chatbots/>, 18.3.2025.
- * Zendesk (o. J.): Die besten KI-Chatbots auf einen Blick. <https://www.zendesk.de/service/messaging/chatbot/>, 17.3.2025.
- * Wikipedia – Stichwort Bot: <https://de.wikipedia.org/wiki/Bot>, 17.3.2025.
- * Goasduff, L. (2021): Die 4 wichtigsten Trends im Gartner Hype Cycle für KI, 2021. <https://www.gartner.de/de/artikel/die-4-wichtigsten-trends-im-gartner-hype-cycle-fuer-ki-2021>, 17.3.2025.
- * Perri, L. (2023): Neues aus dem Gartner Hype Cycle 2023 zum Thema KI. <https://www.gartner.de/de/artikel/neues-aus-dem-gartner-hype-cycle-2023-zum-thema-ki>, 17.3.2025.
- * Bruns, B. (2019): Mit Bots zum Lernerfolg. In: Trend Report. <https://trendreport.de/mit-bots-zum-lernerfolg/>, 18.3.2025.
- * Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen. Hrsg. vom Goethe-Institut, der KMK, der EDK und dem BMBWK und dem ÖSD. Berlin et al.: Langenscheidt

AUTORINNEN/AUTOREN AVTORICE/AVTORJI

Marjana Cenc Weiss

Šolski center Slovenske Konjice - Zreče
marjana.cweiss@guest.arnes.si

Maja Cimerman

Inter-kulturo d.o.o.
maja.cimerman@gmail.com

Janja Gabrovec

Osnovna šola Gustava Šiliha Laporje
janja.gabrovec@os-laporje.si

David Jelen

Gimnazija Lava, Šolski center Celje

Brigita Kacjan

Filozofska fakulteta, UM
brigita.kacjan@um.si

Mojca Leskovec

Filozofska fakulteta, UL
mojca.leskovec@ff.uni-lj.si

Nives Ličen

Filozofska fakulteta, UL
nives.licen@ff.uni-lj.si

Tatjana Lubej

OŠ Janka Glazerja, Ruše
tatjana.lubej@gmail.com

Alenka Plos

Ekonomsko-poslovna fakulteta, UM
alenka.plos@um.si

Marija Regoršek

ŠSGO, Šolski center Velenje
marijahelena.regorsek@scv.si

Mateja Žavski BAhč

Filozofska fakulteta, UM
mateja.zavski@um.si

Schreibhinweise:

auf der Webseite www.sdunj.si
(Rubrik: Revija – Vabilo k sodelovanju)
Die Beiträge geben ausschließlich die Standpunkte und Meinungen der Autorinnen und Autoren wider.

Navodila za pisanje člankov:

dostopna na spletni strani www.sdunj.si
(rubrika: Revija – Vabilo k sodelovanju)
Prispevki odražajo izključno mnenja in stališča avtoric/avtorjev.

IMPRESSUM IMPRESUM

SCHAUREIN

Strokovna revija slovenskih učiteljev
in učiteljic nemščine
Praxisorientierte Zeitschrift slowenischer
Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen
ISSN 3024-0344

IZDAJATELJ/HERAUSGEBER

Slovensko društvo učiteljev nemškega jezika
Slowenischer Deutschlehrerverband
Koroška cesta 160, 2000 Maribor

GLAVNA UREDNICA/CHEFREDAKTEURIN

Brigita Kacjan

UREDNIŠKI ODBOR/REDAKTIONSTEAM

Antonija Barba, Horst Ehrhardt, Saša Jazbec, Vida
Jesenšek, Brigita Kacjan, Andrea Kostanjevec, Rudolf
Muhr, Alenka Plos, Saša Podgoršek, Lučka Pristavec,
Nada Puklavec, Laura Schmid Rakovič

OBLIKOVANJE/GESTALTUNG

Brigita Kacjan

NASLOVNICA/TITELBLATT

Fotografija/Foto: Brigita Kacjan
mithilfe von Copilot

NASLOV UREDNIŠTVA/ REDAKTIONSADRESSE

SDUNJ, Koroška cesta 160,
2000 Maribor, Slovenija/Slowenien
schaurein@sdunj.si
www.sdunj.si

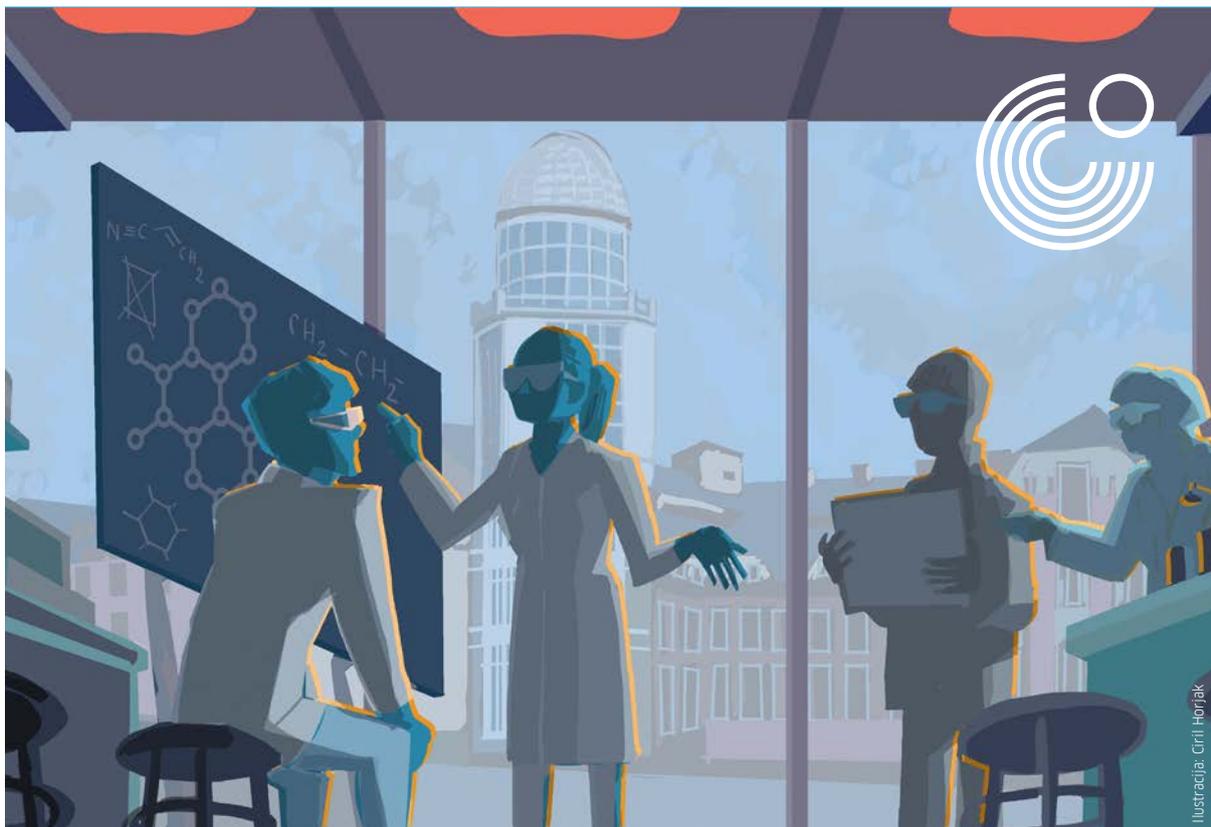
Cena posamezne številke/Preis: /

TRR/BANKVERBINDUNG

Nova KBM04173-0000888326

Revija praviloma izhaja enkrat letno, prispevki so dvojno sle-
po recenzirani.

Die Zeitschrift erscheint in der Regel einmal jährlich, die
Beiträge unterliegen einer doppelt-blinden Rezension.



POTREBUJEŠ GOETHE-ZERTIFIKAT?

NASLEDNJI TERMINI IZPITOV
SO JUNIJA.



Mirje 12, 1000 Ljubljana
Tel.: 01/3000311
WWW.GOETHE.DE/LJUBLJANA

**GOETHE
INSTITUT**

Sprache. Kultur. Deutschland.



SPOMLADANSKI TEČAJI NEMŠČINE

S TEČAJI PRIČNEMO 14. 4. 2025.

V ŽIVO IN PREK SPLETA!

PRIJAVA:



Mirje 12, 1000 Ljubljana
Tel.: 01/3000311
WWW.GOETHE.DE/LJUBLJANA

**GOETHE
INSTITUT**

Sprache. Kultur. Deutschland.