

SCHAU

REIN

Praxisorientierte Zeitschrift der slowenischen
Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen

Strokovna revija slovenskih učiteljev in učiteljic
nemškega jezika

September 2019



SDUNJ
ISSN 1318-3605

Inhaltsverzeichnis

Kazalo

Vorwort	1	Uvodnik
Saša Kralj, Brigita Kacjan Der Einfluss des Spracherwerbs durch Fernsehen im Kindesalter auf das weitere schulische Sprachenlernen	2	Vpliv pridobivanja jezika s pomočjo televizije na nadaljnje učenje tujega jezika v šolskem okolju
Alenka Plos Studierende, Fremdsprachenlehrkräfte und IKT-Einsatz – Are we connected?	8	Študentke, študenti, učiteljice in učitelji tujega jezika in raba IKT – <i>Are we connected?</i>
Sara Orthaber Nutzung von sozialen Netzwerken im Fremdsprachenunterricht – Wortschatzerweiterung und -vertiefung mit Instagram	10	Raba družbenih omrežij pri pouku tujega jezika: utrjevanje in širjenje besedišča z Instagramom
Sabina Mulej Vergleich der DaF-Wettbewerbe in einigen mittel- und osteuropäischen Ländern	14	Primerjava tekmovanj iz nemškega jezika v izbranih ključnih srednje- in vzhodnoevropskih državah
Mojca Leskovec, Katja Bradač Unterrichtskonzept des Goethe-Instituts	20	Koncept poučevanja na Goethejevem inštitutu
Simona Rejec Merkač, Matic Modic IDO 2018 – Internationale Deutscholympiade	21	IDO 2018 – Mednarodna olimpijada v znanju nemščine
Aleksandra Čeh Migration und Partizipation – Seminarbericht	23	Migracija in participacija – poročilo s seminarja
Ksenija Šajn Lernen und Lehren der deutschen Sprache mit Hirn, Herz und Hand	25	Učenje in poučevanje nemščine z možgani, s srcem in z rokami
Mojca Leskovec Panorama A1 und A2 – Rezension	27	Panorama A1 in A2 – recenzija
Brigita Kacjan, Maja Cimerman Sitar, Saša Jazbec Interessante App zur Förderung der Lesekompetenz in der Erst-, Zweit- oder Fremdsprache	29	Zanimiva aplikacija za spodbujanje bralne kompetence v prvem, drugem ali tujem jeziku
Alja Lipavic Oštir Wenn eine Sprache der anderen hilft	31	Ko en jezik pomaga drugemu
Simona Pulko, Saša Jazbec Virtuelle didaktische Schachtel: e-DIDAKLA	33	Virtualna didaktična škatla: e-DIDAKLA
Goethe-Institut Ljubljana Deutschkurse des GI Ljubljana	34	Tečaji nemščine na GI Ljubljana
Brigita Kacjan 25 Jahre SDUNJ	35	25 let SDUNJ

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

wie die Zeit vergeht! Es ist kaum zu glauben, aber wahr: Wir sind schon in der zweiten Hälfte des Jahres 2019 und aus nicht allzuweiter Ferne winkt uns schon Weihnachten zu :-).

Aber zunächst einmal ist es mir gelungen eine neue Ausgabe unserer Fachzeitschrift Schaurein zu erstellen und auch herauszubringen. Diese Nummer liegt nun vor Ihnen und bringt eine Reihe von interessanten Beiträgen.

In der vorliegenden Ausgabe 2019/1 gibt es 14 Beiträge, die zu Fachbeiträgen, Didaktisierungen, Berichten oder Projektbeschreibungen gehören.

Saša Kralj hat sich in ihrem Beitrag mit dem Phänomen der Fernsehkinder und ihrer weiteren schulischen Laufbahn beim Fremdsprachenunterricht beschäftigt. Alenka Plos fragt sich, ob Universitätsprofessoren und ihre Studenten wirklich durch die IKT miteinander verbunden sind, oder etwa doch nicht? Sara Orthaber zeigt sehr anschaulich, wie man mithilfe von Instagram Wortschatz erweitern und festigen kann.

Sabina Mulej ermöglicht uns einen Einblick in die Unterschiede und Ähnlichkeiten der Deutschwettbewerbe in Mittel- und Osteuropa. Mojca Leskovec und Katja Bradač erklären das Lehr- und Lernkonzept des Goethe-Instituts, während Simona Rejec Merkač und Matic Modic uns etwas über den Ablauf der IDO 2018 erzählen. Aleksandra Čeh berichtet über ein Seminar in Berlin zur Migration und Partizipation und Ksenija Šajn über unsere Deutschlehrerkonferenz zum Thema Lernen mit Kopf, Herz und Hand.

Mojca Leskovec hat das Lehrwerk Panorama A1 und A2 genauer in einer ausführlichen Rezension unter die Lupe genommen.

Für Lehrkräfte der verschiedensten Schulen könnten auch die im Folgenden beschriebenen Projekte sehr interessant sein: Brigita Kacjan, Maja Cimerman Sitar und Saša Jazbec stellen die App *Kuarki* zur Förderung der Lesekompetenz in der Erst-, Zweit- oder Fremdsprache vor, Alja Lipavic Oštir stellt das Projekt Wenn eine Sprache der anderen hilft vor und Simona Pulko und Saša Jazbec haben zusammen mit Studenten eine virtuelle didaktische Schachtel erstellt und online zugänglich gemacht.

Schließlich lädt das Goethe-Institut Ljubljana Sie und Ihre Schüler auch noch zu Sprachkursen ein, die sie seit ihrem Umzug in ein sehr schönes, idyllisches Gebäude veranstalten und ganz zum Schluss gibt es von mir einen kleinen Rückblick auf unsere 25. internationale Deutschlehrertagung ergangenes Jahr in Maribor.

Und noch eine INFO in eigener Sache:

Unsere alljährliche internationale Konferenz wird dieses Jahr am 15. und 16. 11. 2019 in Rimske terme stattfinden – Sie haben die Einladung dazu schon per Mail, auf unserer Webseite www.sdunj.si und über Facebook erhalten. Die beiden heurigen Themen sind *Binnendifferenzierung* und *tierisch kreatives Schreiben*. Für das zweite Thema konnten wir Herrn Gerald Hühner, der vielen von Ihnen noch ein Begriff ist, verpflichten. Auch Sie können wieder im Freien Forum (10-minütige Präsentationen) oder im Treffpunkt (Plakatausstellung) mitmachen. Und am Freitagabend können wir alle, also die, die Lust dazu haben, auch einen Fackelspaziergang machen.

Dr. Brigita Kacjan
Präsidentin des SDUNJ

Der Einfluss des Spracherwerbs durch Fernsehen im Kindesalter auf das weitere schulische Sprachenlernen

Saša Kralj, študentka germ. in zgod., Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
Brigita Kacjan, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru

V prispevku je opisan pojem tako imenovanih »televizijskih otrok«. Ti se tujega jezika, v tem primeru nemščine, v predšolskem obdobju učijo samo s pomočjo gledanja nemških televizijskih oddaj in ri-sank. Na podlagi intervjujev je raziskano, kako takšen neformalen način učenja vpliva na nadaljnje formalno učenje tujega jezika v osnovni ali srednji šoli. Opisan je vpliv na motivacijo otrok za učenje nemščine. Obravnavano je vprašanje morebitnih težav pri učenju slovničnih pravil. Predstavljene so težave, ki se lahko pojavijo med učencem in učiteljem ter težave v medvrstniških odnosih.

1 Einführung

Wenn man im Internet den Suchbegriff Fernsehkind eingibt, sprechen die meisten Beiträge über die negativen Folgen des übermäßigen Fernsehkonsums¹. Nur wenige von ihnen erwähnen, dass sich Fernsehen auch positiv auf die Entwicklung von Kindern auswirken kann². Der vorliegende Artikel wird sich mit slowenischen Fernsehkindern beschäftigen, welche die deutsche Sprache mit Hilfe des Fernsehens gelernt haben und wie dies auf ihr weiteres schulisches Lernen dieser Sprache Einfluss nehmen kann.

2 Theoretischer Hintergrund

Bevor auf den Einfluss, welchen der Spracherwerb durch Fernsehen auf das weitere schulische Lernen der deutschen Sprache hat, näher eingegangen wird, soll ein kurzer Überblick über den theoretischen Hintergrund dieser Thematik gegeben werden. Als erstes muss der Begriff Fernsehkind geklärt werden. Mit dem Begriff werden laut Feldmann³ (2013, 8) Personen bezeichnet, die im Stande sind nur mit Hilfe des Mediums Fernsehen eine Sprache in dem Maße zu erlernen, dass sie gesprochene Sprache verstehen, als auch fähig sind, in dieser Sprache eigenständig Sätze zu produzieren. Meistens sind das Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren, die noch keinen Kontakt mit schulischem Lernen gemacht haben.

Damit es zu solchem Spracherwerb kommen kann, müssen zuerst einige wichtige Voraussetzungen erfüllt werden. Die wichtigste Bedingung ist gewiss, dass deutschsprachige Programme in dem betroffenen Land überhaupt ausgestrahlt werden. Slowenien war Jahrhunderte lang ein Teil des Römisch-Deutschen Reiches und später des österreichischen Kaisertums, weswegen im slowenischen ethnischen Raum schon

sehr lange eine Verbindung zur deutschen Sprachwelt existiert. Die Entwicklung des slowenischen Fernsehens war sehr langsam. Die ersten slowenischen Fernsehsendungen haben sich die Menschen auf der Straße angesehen. In Ljubljana zum Beispiel, waren die Fernsehapparate in Schaufenstern verschiedener Läden ausgestellt. In der Privatsphäre des eigenen Hauses konnte man damals nur ausländische Programme anschauen. Zu denen gehörten auch österreichische Programme, wo die Deutsche Sprache dominierte (vgl. Povše 2017, 4). Auch später, als die slowenischen Fernsehprogramme sich fester etablierten, wurden trotzdem noch immer deutschsprachige Sendungen und Programme, wie zum Beispiel ORF, in Slowenien weiterhin ausgestrahlt. Daran konnte nicht einmal das strenge sozialistische Regime Jugoslawiens nicht ändern (Pušnik 2008, 120f). Heutzutage gibt es in Slowenien schon eine große Vielfalt an Kinderserien und auch bei der Synchronisierung ins Slowenische sind erhebliche Fortschritte sichtlich. Jedoch ist es nicht lange her, als der Stand der Dinge noch ganz anders war und das slowenische Fernsehangebot kindergemäße Sendungen nur sehr begrenzt inkorporierte (vgl. Povše, 2017, 6). Deswegen verwundert es nicht, dass Kinder deutschsprachige Programme präferierten, insbesondere da viele deutsche Privatsender wie RTL oder ProSieben ein vielfältiges Angebot an Kindersendungen hatten.

Fernsehkind schauen also exzessiv deutschsprachige Fernsehprogramme. Diese Tatsache alleine reicht allerdings nicht aus um zu erklären, wieso diese Kinder beim Schauen dieser Programme nebenbei auch noch eine neue Sprache lernen. Darüber wie und wann diese Kinder zum Verständnis der Sprache kommen, gibt es schon einige Studien. Der Mediendidaktiker Michael Kirch versuchte zusammen mit seiner Kollegin Angelika Speck-Hamdan (2007) mit einer Studie das Rezeptions- und Lernverhalten der Kinder während des Fernsehschauens genauer zu analysieren. Die Studie verlief so, dass Vorschulkinder sich verschiedene Fernsehsendungen angesehen hatten. Dessen Folge war, dass sich vor allem beim Hörsehverstehen sowie auch beim reproduktiven Wortschatz ein größerer Lernzuwachs zeigte. Andere Studien und Beiträge zu diesem Thema, wie zum Beispiel der Beitrag von Holler und Reiter (2010) oder die Diplomarbeit von Povše (2017), haben

1 Einige Beiträge, die über negative Folgen des Fernsehkonsums berichten:

- *Erbärmliche Kindheit: die verlorenen Fernsehkinder.*
- *Auswirkungen des Fernsehkonsums auf Kinder.*
- *Zahlreiche Studien bestätigen: Fernsehen macht Kinder dumm.*

2 Einige Beiträge, die über positive Folgen des Fernsehkonsums berichten:

- *Kinder und Lernen mit dem (Bildungs-)Fernsehen.*
- *Lernen mit dem Fernseher? Natürlich!*

3 Leider wurden außer Feldmanns Definition keine weiteren Definitionen des Begriffes Fernsehkind gefunden.

hervorgehoben, dass verschiedene Kindersendungen und Zeichentrickserien eine Vielzahl an Vorteilen für das Sprachenlernen mit sich bringen. Ein Vorteil von Kinderserien ist, dass es viele Wiederholungen gibt. Oft gibt es eine klare Struktur, die in jeder Episode gleich ist. Häufig kommen auch einige zentrale Wörter oder Redewendungen vor, die meistens von der Hauptfigur immer wieder benutzt werden, wodurch besonders der produktive Wortschatz gefördert wird (vgl. Kirch/Speck-Hamdan, 2007, 20ff). Eine andere positive Komponente, die man in Kinderserien finden kann, ist die Nutzung von verschiedenen Liedern und Zungenbrechern, welche auf eine spielerische Weise die Aussprache verbessern, denn beim Singen haben Kinder keine Hemmungen und Scheu vor Fehlern (vgl. Holler/Reiter, 2010, 43). Damit Kinder den Willen nicht verlieren, deutschsprachige Serien anzuschauen, ist es von großer Bedeutung, dass diese Serien sich an der kindlichen Lebenswelt orientieren, was auch das Prinzip der lebensbedeutsamen Einbettung besagt. Damit sehr eng verbunden ist das Prinzip der vielfältigen Anschlussmöglichkeiten, welches darauf aufmerksam macht, dass Zuschauer ihr Lernen vor allem dann als erfolgreich erleben, wenn sie die präsentierten Inhalte mit ihrem Vorwissen verbinden können (vgl. Kirch, 2008, 45f). Ein weiterer Vorteil deutschsprachiger Kinderserien ist die Tatsache, dass sie eine kindergerechte Sprache benutzen. Wenn Personen möglichst nacheinander sprechen, es keine störenden Hintergrundgeräusche gibt und in einer klaren, langsamen Art gesprochen wird, dann kann ein Kind den Inhalt im größeren Maße verstehen, was im Nachhinein auch für das Erlernen der Sprache selber nützlich ist. Bis zu einem bestimmten Maß kann auch eine chronologische Erzählweise beim Verständnis helfen (vgl. Holler/Reiter, 2010, 44). Neben der Gestaltung der Sprache können auch andere Faktoren zum besseren Gesamtverständnis des Inhaltes beitragen. Kinderserien beinhalten hauptsächlich keinen komplexen Erzählstrang und nur ein paar zentrale Figuren. Fernerhin ist das Fernsehen auch ein Sehmedium, weswegen das Gesprochene oft als Gegenstand oder Aktion verkörpert bzw. gezeigt wird (vgl. Holler/Reiter, 2010, 44). Dies wurde von Feldmann (2013, 17) an Hand eines Interviews mit einem Fernsehkind bewiesen. Der Befragte meinte, wenn in einem Zeichentrickfilm gesagt wird: „Komm her, ich mach dich platt“, wird meistens eine der Figuren tatsächlich von drei Dimensionen auf zwei komprimiert, wodurch die Wortbedeutung dem Kind direkt vor Augen geführt wird. Weiterführend tragen auch die Mimik und Gestik der Figuren dazu bei, dass die Kinder die Handlung besser deuten können (vgl. Kirch, 2008, 45). Ein zusätzlicher Grund, wieso das Fernsehen so gut für das Sprachenlernen geeignet ist, ist die Gegebenheit, dass es sehr fehlerfreundlich ist. Bei dieser Art des Lernens gibt es niemanden, der das Kind auslachen oder kritisieren würde, was eine positivere Atmosphäre erschafft (vgl. Kirch, 2008, 46). Niemand zwingt die Kinder zum Mitmachen oder Nachsprechen, was vor allem in der ersten Phase des Spracherwerbs, der sogenannten „silent period“ von großer Bedeutung

ist. Diese Phase ist hauptsächlich rezeptiv, was bedeutet, dass die Kinder nur zuschauen bzw. zuhören, allerdings noch keine Versuche unternehmen, selber zu sprechen. Kinder treffen selber die Entscheidung, wann sie in der zu erlernenden Sprache zu sprechen beginnen und wann dieser Zeitpunkt eintritt, ist bei jedem Kind anders und sollte respektiert werden. Zu frühes Auffordern der Kinder zur eigenen Sprachproduktion kann dazu führen, dass sie die Sprache und das Sprachenlernen als negativ empfinden und der Lernprozess sogar ganz unterbrochen wird (vgl. Kirch, 2008, 45). Obwohl Fernsehkinder anfangs vornehmlich rezeptiv eine neue Sprache lernen, ist es später trotzdem möglich, dass sie aktiv am Lernprozess teilnehmen, denn Kindersendungen bieten eine Vielfalt an Anforderungen. Diese sollen Kinder zum Mitmachen oder Nachsprechen anregen (vgl. Kirch, 2008, 46). Das Publikum wird von den Figuren oft direkt angesprochen, wie zum Beispiel in der Kinderserie Dora the Explorer, welche deutsch synchronisiert ist (vgl. Kirch/Speck-Hamdan, 2007, 20). Wenn das Kind die Sendung zusammen mit den Eltern oder Geschwistern sieht, dann wird die Möglichkeit erschaffen, über den Inhalt der Sendung zu diskutieren, was eine andere Variante einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Inhalt und der Sprache der Sendung wäre (vgl. Holler/Reiter, 2010, 45).

Zum Schluss dieses theoretischen Überblicks soll nun noch kurz veranschaulicht werden, ob die deutsche Sprache für slowenische Fernsehkinder eine Fremdsprache oder eine Zweitsprache ist. Die Bedeutung dieser Frage wurde schon von Michael Kirch (2008, 47) flüchtig angesprochen, jedoch von Feldmann (2013, 20f) ausführlicher erklärt. Von einer Zweitsprache spricht man, wenn die Sprache für den Lerner eine überlebenswichtige Rolle spielt und er sie in der Gesellschaft, in welcher er lebt, aktiv benutzen muss. Im Falle, dass die Sprache in der Gesellschaft, in welcher der Lerner lebt, nicht gesprochen wird, handelt es sich allerdings um eine Fremdsprache. Der zweite Aspekt, in welchem sich die Zweitsprache und Fremdsprache unterscheiden, ist der Lernprozess. Für eine Zweitsprache ist es üblich, dass sie ungesteuert und in praktischen Lebensvollzügen erlernt wird. Wohingegen bei einer Fremdsprache der Erwerb in den meisten Fällen in einem gesteuerten schulischen oder schulähnlichen Rahmen passiert. Wegen dieser zwei Aspekte ist es schwer zu bestimmen, um welche Art des Spracherwerbs es bei Fernsehkindern geht. Fernsehkinder lernen die Zielsprache, in diesem Fall Deutsch, ungesteuert, jedoch spielt Deutsch in Slowenien im Verlauf des alltäglichen Lebens keine wichtige Rolle, da es weder eine Amtssprache noch eine anerkannte Minderheitssprache ist. Feldmann (2013, 20f) ist an Hand der Tatsache, dass, wenn die Zielsprache im Lebensumfeld keine große Rolle spielt, zu der Erkenntnis gekommen, es handle sich um eine Mischform zwischen Zweit- und Fremdsprache. In der sprachwissenschaftlichen Welt existiert allerdings auch noch die Ansicht, dass die deutsche Sprache für slowenische Fernsehkinder eine Fremdsprache ist. Diese Ansicht basiert auf der Behauptung, dass diese Sprache für die Lernenden außerhalb des Unterrichts

keine wichtige Rolle spielt (Pädagogische Hochschule Freiburg, 2016). Die Ausnahme sind Kinder, die einen deutschsprachigen Elternteil haben und mit ihm auf einer täglichen Basis auf Deutsch kommunizieren. In diesem Fall ist Deutsch für sie eine Zweitsprache.

3 Verlauf der Fallstudie

3.1 Forschungsfragen

Im Forschungsteil des vorliegenden Artikels wird die Frage behandelt, wie der Spracherwerb durch Fernsehen im Kindesalter das weitere schulische Sprachenlernen beeinflusst. Dazu wurden fünf Forschungsfragen gestellt, welche die verschiedenen Bereiche dieser Thematik umfassen sollen und die Beziehung zwischen Lehrern bzw. Lehrerinnen und deren Schülern, die sich als Fernsehkinder qualifizieren, näher erörtern sollen. Die Forschungsfragen wurden ausschließlich an Hand eigener Erfahrung als Fernsehkind gestellt, da es nicht viele Beiträge bezüglich dieser Thematik gibt, auf welche hätte zurückgegriffen werden können. Die Forschungsfragen lauten, wie folgt:

1. Wie beeinflusst das Lernen der deutschen Sprache mit Hilfe des Fernsehens das Interesse eines Kindes für den Deutschunterricht und für die deutsche Sprache?
2. Stellen Grammatikregeln für Fernsehkinder beim späteren schulischen Lernen ein Problemfeld da?
3. Wie übt sich bei einem Fernsehkind ein größeres Maß an Sprachgefühl auf die Dauer der Lernzeit für Prüfungen aus?
4. Wie sieht die Beziehung eines Lehrers zu einem Fernsehkind aus im Vergleich zu seiner Beziehung mit den restlichen Schülern?
5. Wie wirkt sich die Anwesenheit eines Fernsehkindes auf dem Lernprozess der restlichen Schüler aus?

Für die Untersuchung der oben angeführten Fragen wird die Methode der narrativen Analyse benutzt. Dafür werden halb-standardisierte Interviews durchgeführt, da die Befürchtung besteht, dass die Antworten bei einer Umfrage zu allgemein und kurz ausfallen würden. Die Form des halb-standardisierten Interviews ermöglicht dem Interviewer zusätzliche Fragen an den Befragten zu stellen und ihn zu motivieren, sorgfältiger zu überlegen und eine ausführlichere Antwort zu geben.

3.2 Gesprächspartner für die Interviews

Die Gesprächspartner für die Interviews wurden in zwei Kategorien eingeteilt. In der Kategorie Lehrende wurden ein Lehrer aus einer Grundschule und eine Lehrerin, die an einem Gymnasium unterrichtet, ausgewählt. Das einzige Kriterium, das beide erfüllen mussten, war, dass sie mindestens 10 Jahre als Deutschlehrer arbeiten, um genügend Erfahrungen zu haben und um sicher zu sein, dass sie schon einmal mit einem Fernsehkind gearbeitet haben, da jüngere Lehrer vielleicht noch gar keinen Kontakt mit Fernsehkindern hatten und deshalb nicht so viel zu dem Thema zu sagen hätten. In der Kategorie Lernende wurden zwei Schülerinnen und ein Schüler befragt, die ihre Schulzeit am Gymnasium bzw. an der Mittelschule schon beendet

hatten. Auf diese Weise war es möglich, mit einem Interview gleichzeitig die Beobachtungen, die diese Person in der Grundschule gemacht hat und die Beobachtungen aus der Mittelschule bzw. Gymnasium herauszufinden.

3.3 Fragenkatalog

Schon vor dem Beginn des Interviews wurde ein Fragekatalog erstellt, der als ein Leitfaden des Gesprächs dienen sollte. Zusätzliche Fragen und einige Abweichungen sind während der Interviews durchaus erlaubt worden, wenn das nötig erschien. Die Anfangsfragen dienten der Auflockerung der Atmosphäre und sollten den Gesprächspartner auf das Thema, über welches gesprochen wird, mental einstellen. Jeder Befragte versuchte zuerst eine kurze Eigendefinition des Begriffes Fernsehkind zu geben, um zu sehen, was sie darüber denken. Die Schüler mussten dann erzählen, wie ihr Lernweg mit Hilfe des Fernsehens aussah, wohingegen die Lehrer erzählten, an welchen Merkmalen man ein Fernsehkind erkennt und ob sie selber auch ein Fernsehkind sind, da das eventuell ihre Beziehung zu anderen Fernsehkindern beeinflussen könnte. Die darauffolgenden Fragen waren so gestaltet, dass die einzelnen Aspekte der oben angeführten Forschungsfragen näher erörtert werden können. Die Fragen für die Lehrer und für die Schüler waren dabei selbstverständlich unterschiedlich, um beide Perspektiven zu bekommen, da die Denkweise über eine Problematik verschieden sein kann, je nachdem, wen man fragt, den Lernenden oder den Lehrenden.

3.4 Durchführung der Interviews

Die Interviews wurden in einem Café durchgeführt, um eine entspannte Atmosphäre zu erschaffen. Da die Fragen in Deutsch formuliert wurden und die Befragten der Sprache genügend mächtig sind, verliefen die Gespräche komplett in Deutsch. Die Interviews wurden mit Einverständnis der Befragten mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet, um sich besser auf das Erzählte zu konzentrieren und nicht mit Aufschreiben der Antworten Zeit zu vergeuden. Die Gespräche fühlten sich sehr natürlich an und dementsprechend waren auch die Gesprächspartner bereit sehr ausführliche Antworten zu geben.

4 Interpretation der Interviews

Die Antworten der Gesprächspartner bei den durchgeführten Interviews waren bei einigen Fragen vergleichbar, bei anderen Fragen wiederum war es jedoch nicht so klar und die Meinungen der befragten Personen waren in diesen Bereichen sehr unterschiedlich. Bei der folgenden Auswertung der Antworten der ausgewählten Gesprächspartner werden auf Grund der Beibehaltung der Anonymität für diese Personen nicht ihre wirklichen Namen benutzt, sondern abgekürzte Varianten.

4.1 Interesse für den Deutschunterricht

Die erste Forschungsfrage beschäftigt sich damit, wie viel Interesse Fernsehkinder bei späterem

schulischem Lernen für den Deutschunterricht und die deutsche Sprache zeigen. In den Interviews mit den Schülern gaben die Antworten kein klares Bild ab, denn auf die Frage, ob sie den Deutschunterricht gerne besuchten, antwortete nur Schülerin T. bestätigend, und auch sie fügte am Ende trotzdem noch ein paar skeptischere Worte hinzu. Sie meinte, der Deutschunterricht habe ihr Spaß gemacht, da ihre Lehrerin sie ermutigt hatte, mehr als die anderen Kinder zu machen und ihnen zu helfen, wenn sie beim Lösen der gegebenen Aufgaben Probleme hatten. Trotz dem war sie sich bewusst, dass der Deutschunterricht im Falle, sie bekäme eine weniger engagierte Lehrerin, eine echte Qual wäre. Im Gegensatz zu ihr hatte Schüler S. nicht so viel Glück. Er berichtete vom anfänglichen Interesse mehr zu lernen, was auch der Grund war, dass er sich in der Grundschule für das Wahlfach Deutsch angemeldet hat. Allerdings war der Lehrer nicht so flexibel wie im obigen Beispiel und Schüler S. hat auf Grund von Langeweile das Interesse an dem Unterricht verloren. Jedoch bezeugte er, das Interesse für die Sprache an sich blieb trotzdem erhalten. Auch Schülerin K. war der Meinung, dass ihr Interesse im Laufe des Unterrichts um einiges fiel, da sie sich wegen des niedrigen Niveaus langweilte und das Gefühl hatte, nichts Neues zu erfahren. Ähnlich wie die Schüler ist auch Lehrer D. der Ansicht, dass sich Fernsehkinder im Unterricht langweilen, da der Maßstab für sie zu niedrig ist. Allerdings meint er, dass das Interesse an der Sprache selber nicht verloren geht, da das eine Liebe zur Sprache ist, die aus der frühen Kindheit stammt und so tief verwurzelt ist, dass nichts sie ersticken kann. Lehrerin M. ist bei der Frage des Interesses der Meinung, es hänge vom Kind und dessen Persönlichkeit ab. Sie erwähnte ein Beispiel eines Fernsehkindes, das in anderen Fächern schwach war, in Deutsch allerdings zu den Klassenbesten zählte und deshalb auch selbstbewusster war. Das war für ihn so bedeutsam, dass er für weiteres Lernen sehr motiviert war und am Ende des Gymnasiums auch seine Schreibfähigkeiten perfektioniert hat.

Ungeachtet dessen gibt es auch viele Fernsehkinder, die Deutsch nur als ein Fach betrachten, bei dem sie ohne viel Fleiß zu investieren, gut durchkommen können. Diese Kinder denken meistens, dass ihr bisheriges Wissen ausreichend ist und sind oft nicht bereit an sich zu arbeiten. Obwohl sich die befragten Schüler im Unterricht gelangweilt haben, haben doch alle drei an Wettbewerben und anderen zusätzlichen Projekten teilgenommen, die auf irgendeine Weise mit der deutschen Sprache zu tun haben. Zudem bezeugten das beide Lehrer, denn auch in ihrer Erfahrung sind es meistens Fernsehkinder, die an solchen Wettbewerben teilnehmen. Für Kinder, die Deutsch auf die traditionelle Weise lernen, sind diese Wettbewerbe oft zu anspruchsvoll, um ein gutes Resultat zu erzielen, was außerordentlich demotivierend wirken kann. Diese Beobachtungen zeigen die Tendenz, dass man das Interesse für den Deutschunterricht und Interesse für die deutsche Sprache nicht gleichsetzen sollte. Auch im Falle, dass ein Kind das Interesse am Unterricht verliert, kann die Hingabe zur Sprache erhalten

bleiben. Kinder, die Deutsch mit Hilfe des Fernsehens lernen, haben später Probleme für den Unterricht interessiert zu bleiben. Meistens ist das Interesse für den Deutschunterricht anfangs präsent, es kommt allerdings vor, dass dies mit der Zeit erschwinglich nachlässt, da die Fernsehkinder im Laufe des schulischen Lernens negative Erfahrungen machen. Das kann an dem Lernstoff liegen oder auch an den Lehrmethoden des Lehrers. Wenn man als Lehrer die Aufmerksamkeit der Fernsehkinder nicht verlieren will, sollte man ihnen im Unterricht größere Herausforderungen geben. Hingegen dazu hat der Sprachenerwerb mit Hilfe des Fernsehens auf das Interesse für die deutsche Sprache selber einen positiveren Einfluss. Fernsehkinder verbinden dank des Fernsehens positive Emotionen und Erinnerungen mit der Sprache und fühlen sich wohl in dieser Sprache zu kommunizieren.

4.2 Lernen von Grammatikregeln

Bei der zweiten Forschungsfrage wird darüber gesprochen, ob grammatikalische Regeln ein Problem für Fernsehkinder darstellen. Als die Schüler nach ihren Stärken und Schwächen gefragt wurden, waren ihre Antworten einander sehr ähnlich. Sie besitzen alle (nach eigener Aussage) eine gute Aussprache und sie haben keine Hemmungen, wenn sie Deutsch reden müssen. Alle drei gaben auch zu erkennen, dass sie ein gutes Sprachgefühl haben, denn sie haben keine Probleme mit dem Verständnis von Sprichwörtern, Anglizismen und Funktionsverbgefügen. Schülerin T. meinte auch, weil sie ein Fernsehkind ist, sei sie besser im simultanen Übersetzen. Diese Meinungen erwiderten auch beide Lehrer in ihren Antworten. Lehrerin M. wies nur darauf hin, dass die Kommunikation der Fernsehkinder manchmal schwächelt, wenn sie in einem spezifischen thematischen Bereich nicht stark sind. Auf die Frage, wie sie vorgehen, wenn sie grammatikalische Aufgaben lösen müssen, antworteten wieder alle drei Schüler gleich, und zwar, dass sie sich nur auf ihr Sprachgefühl verlassen und das in den meisten Fällen auch ausreicht. Schüler S. fügte noch hinzu, dass er die Regeln nie für den eigenen Bedarf gelernt hat, wenn er jedoch von Mitschülern gebeten wurde, ihnen zu erklären, wie er die Aufgaben löst, hat er die Regeln an Hand eines Beispielsatzes abgeleitet. Auch bei der Frage, was für sie an der deutschen Sprache am schwersten zu erlernen war, nannte nur einer der Befragten, es seien die grammatikalischen Regeln, jedoch nicht, weil sie so schwierig seien, sondern weil man als Fernsehkind im Kopf schon vorhandene Vorgehensweisen und Gedanken darüber verinnerlicht hat, die später beim schulischen Lernen sehr schwer zu erklären sind. Auch als die Lehrer über die Schwächen der Fernsehkinder befragt wurden, bzw., was bei ihnen besonderer Förderung bedarf, antworteten beide, es solle das Schreiben sein, nicht die Grammatik. Die Antworten der Befragten bezeugen, dass bei Fernsehkindern das Problem nicht das Lernen der Grammatik an sich ist, sondern dass sie nicht den Willen besitzen, grammatikalische Regeln zu lernen, da sie der Meinung sind, ihre pragmatische funktionale Sprachbeherrschung ausreicht. Auch die Lehrer sind

der Meinung, das Schreiben sei eher ein Problemfeld für die Fernsehkinder. Jedoch gibt es zwischen den Schreibfähigkeiten und dem grammatikalischen Wissen eine bedeutsame Korrelation, denn wer die Regeln der Grammatik nicht kennt, tut sich beim Verfassen längerer schriftlicher Aufsätze meistens schwer mit der Kommasetzung und Rechtschreibung (vgl. Kroker, 2016). Die Grenze zwischen dem einen und dem anderen Bereich ist schwer zu ziehen, also wäre für die weitere Erforschung dieser Forschungsfrage eine breiter angelegte Studie nötig.

4.3 Lernzeit für Prüfungen

Die dritte Forschungsfrage behandelt das Verhältnis zwischen dem Sprachgefühl der Fernsehkinder und der Dauer der Lernzeit für Klausuren. Alle drei Schüler bezeugten, dass sie sich vor einer Prüfung nur die Texte im Lehrbuch nochmal durchgelesen haben, da die Fragen oft auch über den Inhalt gestellt wurden und hier und da ein paar unregelmäßige Verben. Das bedeutet, dass sie nie mehr als 2 bis 3 Stunden für eine Prüfung lernten. Trotzdem scheint es genug gewesen zu sein, denn alle drei bestätigten bei dem Fach Deutsch immer die Bestnote bekommen zu haben. Auch die beiden Lehrer meinten, dass Fernsehkinder nicht viel für Prüfungen lernen. Allerdings meinte Lehrerin M., das Sprachgefühl der Fernsehkinder reiche nicht immer aus, um eine Bestnote zu bekommen und sie mussten sich auch manchmal mit einer niedrigeren Note abfinden. Nach der Meinung der Lehrer soll gleiches Verhalten auch dann vorhanden sein, wenn es um Wettbewerbe geht. Auch dort sollen Fernsehkinder meistens auf ihr Sprachgefühl vertrauen. Die Ratschläge und Übungsblätter der Lehrer nehmen nur diejenigen ernster in Betracht, die ein größeres Ziel verfolgen, meistens eine goldene Auszeichnung, die sie für ein Stipendium brauchen. Aus den gegebenen Antworten ist also zu schließen, dass Fernsehkinder mit einem sehr ausgeprägten Sprachgefühl nicht viel für Prüfungen und Wettbewerbe zu lernen brauchen. Nur diejenigen, die ein langreichendes Ziel vor Augen haben und eine herausragende Leistung zeigen wollen, bereiten sich besser vor und berücksichtigen auch die Meinungen der Lehrer.

4.4 Beziehung zwischen Fernsehkind und Lehrer

Die vierte Forschungsfrage beschäftigt sich mit der Beziehung zwischen einem Fernsehkind und seinem Lehrer und versucht zu erforschen, ob diese Beziehung anders ist als die Beziehung des Lehrers zu den restlichen Schülern. Bei den Fragen, die dieses Thema betrafen, waren die Meinungen der Befragten sehr unterschiedlich. Lehrer D. meinte, man darf Fernsehkinder im Unterricht nicht sich selber überlassen, denn das, was der Lehrplan von ihnen verlangt, ist zu wenig, um ihre Aufmerksamkeit beizubehalten. Er versucht sie zu fördern, indem er ihnen zusätzliche Arbeitsblätter gibt, die für eine höhere Stufe gemeint sind. Er ermutigt sie auch oft an verschiedenen Projekten teilzunehmen und anderen Schülern in der Form von Nachhilfestunden zu helfen. Auch Lehrerin

M. ist der Meinung, man sollte Fernsehkinder noch anderweitig fördern, als der Lehrplan es in Betracht zieht, jedoch ist sie sich bewusst, dass man dabei nicht auf die restlichen Schüler vergessen darf, die mit der deutschen Sprache zum ersten Mal in Kontakt treten. Sie erwähnte auch, es wäre gut eine Gelegenheit zu bekommen, mit den Fernsehkindern getrennt von den anderen zu arbeiten, jedoch ist das an den meisten slowenischen Schulen nicht möglich, da nicht genügend Schüler vorhanden sind.

Als die Schüler über die Beziehung zu ihren Deutschlehrern befragt wurden, waren die Antworten im Gegenteil zu den befragten Lehrern ähnlich. Alle Schüler berichten davon, dass das Verhalten der Lehrer ihnen gegenüber anders war, jedoch war das nicht in allen Fällen positiv. Schülerin K. und Schülerin T. hatten beide Lehrer bzw. Lehrerinnen, die sie mit zusätzlichen Aufgaben weiter gefördert haben und sie als eine Art Stütze beim Unterricht benutzt haben. So war auch die Erfahrung des Schülers S. im letzten Jahr des Gymnasiums. Alle drei fanden die zusätzliche Arbeit gut, da so die Zeit schneller verging und sie etwas dazulernten. Schüler S. hatte allerdings nicht immer solches Glück. Seine Grundschullehrerin gab ihm keine schwierigeren Aufgaben, also hat er sich die meiste Zeit gelangweilt. Er meinte, er habe das Gefühl gehabt, der Lehrerin gefiel es, dass er schon alles konnte, was auf dieser Stufe von ihm verlangt wurde, da sie ein Kind weniger hatte, um das sie sich Sorgen machen musste. Auch der Lehrer in den ersten drei Jahren des Gymnasiums soll ähnlich gewesen sein. Schüler S. berichtet sogar, der Lehrer soll ihn im Unterricht öfters übersprungen haben, da er der Meinung war, die anderen brauchen die Aufmerksamkeit und Übungszeit mehr als er. Solches Verhalten, obwohl nicht unbedingt schlecht gemeint, kann dazu führen, dass dieses Fernsehkind das Interesse verliert oder an einem gewissen Zeitpunkt im Lernprozess zurückfällt. Im Idealfall sollte man sich als Lehrer bemühen die zwei unterschiedlichen Seiten, also die Fernsehkinder und die „Anfänger“ gerecht zu behandeln, jedoch ist es in der Realität unmöglich ein hundertprozentiges Gleichgewicht zwischen ihnen zu finden.

4.5 Beziehung zwischen Fernsehkind und den restlichen Schülern

Während bei der vorherigen Forschungsfrage über die Beziehung der Fernsehkinder zu ihren Lehrern gesprochen wird, beschäftigt sich die fünfte und letzte Forschungsfrage mit ihrer Beziehung zu ihren Klassenkameraden, und ob das Beiwohnen der Fernsehkinder den Lernprozess der anderen stört. Beide Lehrer meinten, es käme manchmal vor, dass Fernsehkinder störend sein können. Lehrer D. ist überzeugt, dass das eine Art Hilfschrei ist, da sie mehr Zuwendung wollen. Er zieht auch in Erwägung, dass es in einigen Fällen ausdrücken soll, dass das Fernsehkind mehr als die anderen oder mehr als der Lehrer weiß. Lehrerin M. hingegen sagte, sie können am Anfang störend sein, wenn sie dazu neigen sofort dem Lehrer und den anderen alles zu zeigen, was sie können und keine Geduld haben, langsam zu arbeiten.

Hierbei befürchtet sie, dass sich Anfänger davor erschrecken und denken, sie werden nie so gut sein, was demotivierend wirken kann. Sie ist der Meinung das der Störfaktor einzig und allein von der Persönlichkeit des Kindes abhängt, nicht von seinem Vorwissen, denn auch einige Anfänger können als Störenfriede auffallen. Auch die befragten Schüler berichten von verschiedenen Reaktionen ihrer Mitschüler auf ihr Wissen bezüglich der deutschen Sprache. Schülerin T. berichtet, die meisten sollen davon eingeschüchtert gewesen sein, allerdings hat sie vielen von ihnen geholfen, also haben sie ihr Können nach einiger Zeit zu schätzen gelernt. Schülerin K. meint, die Meinungen der restlichen Klasse seien gespalten. Einigen gefiel es wegen der Hilfe, die sie ihnen bot, wiederum andere dachten, es ist schlecht, da sie überzeugt waren, das Kriterium wurde deswegen für alle Schüler höher gesetzt werden. Schüler S. hatte ähnliche Erfahrungen. Einige mochten sein Wissen, da sie von ihm bei Klausuren oder Hausaufgaben abschreiben konnten. Er berichtet jedoch auch, dass ein paar der Schüler, die schwächer in der Sprache waren, sich so eingeschüchtert gefühlt haben, dass sie sogar das Abiturwahlfach wechselten. Sie waren nämlich überzeugt, sie müssen Deutsch auf dem gleichen Niveau beherrschen wie er. In solchen Situationen sollte man als Lehrer schon am Anfang den Schülern klar vermitteln, dass die Kriterien für alle gleich sind und diese sich wegen denjenigen, die ein besseres Vorwissen besitzen, nicht ändern werden.

5 Schlussbemerkungen

Zum Schluss dieses Artikels kann gesagt werden, dass bei der Arbeit mit Menschen nie alles vorhersehbar sein wird. Man kann beim Unterricht nie einem streng festgelegten Muster folgen, denn jedes Kind und jede Klasse ist anders, deswegen muss man den Lehrplan immer der gegebenen Situation anpassen. Von den behandelten Forschungsfragen stach besonders die zweite hervor, welche sich mit Grammatikregeln beschäftigte und ob diese ein Problem für Fernsehkinder darstellen. Dies brachte die überraschendsten Ergebnisse ans Licht, wie zum Beispiel die Erkenntnis, dass bei den befragten Schülern nicht der Schwierigkeitsgrad der Grammatikregeln das Problem ist, sondern ihr mangelndes Interesse für das Lernen dieser Regeln. Diese Forschungsfrage bietet außerdem die meisten Anregungen für weitere Diskussionen und Studien. Auch die vierte und fünfte Forschungsfragen sind von großer Bedeutung, da sie die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern bzw. Schülern unter sich behandelten und die Antworten der befragten Gesprächspartner in diesen Bereichen sehr unterschiedlich waren. Das weist darauf hin, dass dieses Thema sehr komplex ist und auf die Beziehungen zwischen Lehrern und Fernsehkindern bzw. zwischen Schülern unter sich viele verschiedene Faktoren Einfluss nehmen. Weiterführend sollte an dieser Stelle betont werden, dass dies eine Fallstudie ist, welche auf Interviews basiert, die nur die Perspektive einiger ausgewählter Personen zeigt und man die Informationen und Aussagen, die sich im Laufe dieser Studie entwickelten, nicht auf alle Fernsehkinder bzw. alle Lehrer übertragen darf. Eine

der Fragen, die bei den Interviews den beiden Lehrern gestellt wurde, beschäftigte sich mit dem Gedanken, ob es sinnvoll wäre, ein Handbuch für die Arbeit mit Fernsehkindern zu schreiben, welches auch Beispiele enthalten würde, wie man sich in konkreten Situationen verhalten soll. Beide sagten es wäre hilfreich, vor allem für jüngere Lehrer, die noch nicht viele eigene Erfahrungen gesammelt haben. Beim Schreiben dieses Artikels und bei der Durchführung der Fallstudie ist auf jeden Fall sofort ins Auge gesprungen, dass das thematische Feld der Fernsehkinder zu wenig erforscht ist und noch einige Gelegenheiten für weitere Beiträge über ihre Entwicklung und ihren Einfluss auf andere Bereiche des Unterrichts und Lernens der deutschen Sprache bietet. Hoffentlich wird dies in der Zukunft näher erforscht, um zu ermöglichen, dass Fernsehkinder ihre Deutschkenntnisse, zum Beispiel ihre Schreibfähigkeiten, noch weiter fördern können.

Literaturverzeichnis

- Auswirkungen des Fernsehkonsums auf Kinder. Zugriff unter: <https://www.kindererziehung.com/Paedagogik/Medien-und-Erziehung/Fernseher.php>, 22. 08. 2018.
- Erbärmliche Kindheit: die verlorenen Fernsehkinder. Zugriff unter: <https://www.abendblatt.de/hamburg/von-mensch-zu-mensch/article107171723/Erbaermliche-Kindheit-die-verlorenen-Fernsehkinder.html>, 22. 08. 2018.
- Feldmann, Anke (2013): Fernsehkinder. Einfluss der Medien auf den Fremdspracherwerb im Kindesalter. Zugriff unter: https://www.maailmakeeled.ut.ee/sites/default/files/www_ut/fernsehkinder_hausarbeit_anke_feldmann.pdf, 08. 08. 2018.
- Holler, Andrea; Reiter, Stefanie (2010): Nebenbei noch Deutsch lernen. Überlegungen zur Sprachförderung von Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. Zugriff unter: http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/television/23_2010_1/holler_reiter.pdf, 08. 08. 2018.
- Kinder und Lernen mit dem (Bildungs-)Fernsehen. Zugriff unter: http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/television/26-2013-1/vom%20Orde_lernen.pdf, 22. 08. 2018.
- Kirch, Michael (2008): Sprachenlernen mit dem Fernsehen. Können Programme das Lernen einer zusätzlichen Sprache fördern? Zugriff unter: http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/television/21_2008_2/kirch.pdf, 08. 08. 2018.
- Kirch, Michael (2009): Englisch lernen mit dem Fernsehen. Münster: Waxmann Verlag.
- Kirch, Michael/Speck-Hamdan, Angelika (2007): One, two, three mit Dora, Elefant und Co. Englisch lernen im Vorschulalter – Sendungskonzepte im Vergleich. Zugriff unter: http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/television/20_2007_1/kirch_speck.pdf, 08. 08. 2018.
- Kroker, Bettina (2016): Grammatik lernen ergibt Sinn! Warum sich Schüler so ungern mit Grammatikregeln befassen. Zugriff unter: <https://www.betzold.de/blog/grammatik-lernen/>, 27. 08. 2018.
- Lernen mit dem Fernseher? Natürlich! Zugriff unter: http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/television/17_2004_1/erbes.pdf, 22. 08. 2018
- Pädagogische Hochschule Freiburg (2016): Was ist DaF/ DaZ? Zugriff unter: <https://www.ph-freiburg.de/studium-lehre/studiengaenge/studiengang-deutsch-als-zweit-fremdsprache/was-ist-daz-daf.html>, 21. 08. 2018.
- Povše, Nika (2017): Pozitivni in negativni vplivi risank na otroke. Zugriff unter: <https://repositorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=104871&lang=slv>, 21. 08. 2018.
- Pušnik, Maruša (2008): Udomačenje televizije na slovenskem. Javne in zasebne rabe televizije v zgodovinski perspektivi. In/V: Javnost. 15, 1–2, 113–132.
- Zahlreiche Studien bestätigen: Fernsehen macht Kinder dumm. Zugriff unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/1335.html>, 22. 08. 2018.

Študentke, študenti, učiteljice in učitelji tujega jezika in raba IKT – *Are we connected?*

Alenka Plos, Ekonomsko-poslovna fakulteta, Univerza v Mariboru

Studierende, Fremdsprachenlehrer und IKT-Einsatz: Are we connected?

Die Verwendung von IKT oder digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht ist gang und gäbe. Studierende, die jetzt in Seminarräumen an Universitäten sitzen, wuchsen und wachsen in der digitalen Welt auf (26 Jahre World Wide Web, 20 Jahre Google, 18 Jahre Wikipedia) und werden als digitale Eingeborene (engl. Digital Natives) bezeichnet. Die Hochschullehrer/-innen sollten aber (noch) zu den digitalen Einwanderern (engl. Digital Immigrants) gehören, die erst als Erwachsene mit digitalen Technologien in Berührung gekommen sind. Doch welche digitalen Medien finden digitale Eingeborene zum (Fremdsprachen-)Lernen nützlich?

1 Uvod

Učenje in poučevanje z uporabo IKT je stalnica v poklicnem življenju učiteljev. Agende Evropske komisije, nacionalni programi, učni načrti, založbe vzpodbujajo in terjajo razvijanje in uporabo IKT vsebin ter priključitev na mrežo. Nekateri publicisti kot npr. Marc Prensky ali Tapscott (glej Schulmeister 2008, 2015) so celo razvili teze, da mladi rabijo nov način učenja, ker so digitalni domorodci (angl. digital natives): »Naši učenci so vsi 'naravni govorci' digitalnega jezika računalnikov, video igrice in interneta.« (Prensky 2001, str. 1). Učitelji, rojeni pred 1980, s(m)o digitalni priseljenci (angl. digital immigrants), ki govorimo jezik predigitalne dobe in se mučimo s poučevanjem populacije, ki govori čisto nov jezik (Prensky 2008, str. 2). S to zakoreninjeno tezo se že dalj časa spopada Rolf Schulmeister (2008, 2015), ki s sistematičnim pregledom empiričnih študij dokazuje, da sicer mladi medije zelo pogosto uporabljajo, da pa je ukvarjanje »otrok in mladostnikov z mediji le en integrativni del njihovih prostočasnih dejavnosti« in da »trezno vidijo uporabo računalnika kot sredstvo za doseg cilja, tako za naloge, povezane s šolo, kot za univerzitetni študij.« (Schulmeister 2008, str. 93).

Ta zadnji del trditve tudi bolj ali manj potrjujejo raziskave ameriškega ECAR-ja, ki že od leta 2004 raziskuje odnos dodiplomskih študentov do uporabe digitalnih medijev ali IKT. V svoji zadnji študiji iz leta 2015 (Dahlstrom idr. 2015) v bistvu potrjujejo večino ugotovitev iz prejšnjih let. V raziskavi je sodelovalo 50.274 študentov, za raziskovalni vzorec pa so potem izbrali 10.000 študentov in študentk iz ZDA. Raziskava je pokazala, da:

- ima tehnologija zmeren vpliv na aktivno udeležbo v razredu;

- so študenti in fakultete zainteresirani za uporabo mobilnih naprav, da bi izboljšali učenje, vendar ostaja dejanska uporaba le-teh nizka;

- novi modeli za izobraževanje, kot npr. množični odprti spletni tečaji in izobraževanje za izboljšanje kompetenc (angl. competence based credentials) niso povzročili spremembe v obnašanju dodiplomskih študentov. Večina študentov pravi, da se najbolje učijo

z mešanico spletnega učenja in osebne stika (angl. face-to-face work);

- 63 % vprašanih meni, da jim tehnologija omogoča, da izvedo, kaj se dogaja na instituciji, in 52 % jih meni, da jih tehnologija povezuje z ostalimi študenti;

- je odgovor v raziskavi iz leta 2014 (Dahlstrom & Bichsel, 2014), ko je 47 % vprašanih dejalo, da jih uporaba mobilnih naprav v razredu moti, spodbudil raziskovalce, da so leta 2015 vprašali, kaj menijo, koga te naprave motijo, in 41 % anketiranih je dejalo, da njih same, 49 %, da motijo druge študente, in 54 % jih je menilo, da motijo učitelje;

- med najbolj uporabljana orodja (uporabljena vsaj pri enem predmetu) študenti prištevajo: orodja za iskanje virov ali drugih informacij za delo v razredu, uporabo učnega portala in spletna orodja za sodelovanje.

Študenti bi si želeli, da bi fakulteta oziroma učitelji dali na voljo več posnetih predavanj (več kot 2/3 vprašanih), na drugem mestu si želijo več orodij za iskanje virov ali drugih informacij za delo v razredu in več uporabe učnega portala (Dahlstrom idr. 2015, str. 25). Tudi v raziskavi iz leta 2014 je na prvem mestu, da si študenti želijo več posnetih predavanj, na drugo mesto pa so leta 2014 postavili sistem za zgodnje opozarjanje. Temu vprašanju so se v raziskavi iz leta 2015 podrobno posvetili s točko analiza uspešnosti študenta (Dahlstrom idr. 2015, str. 26), ki je pokazala, da študente zanima uporaba tehnologij, ki jim lahko:

- nudijo osebno prilagojeno (angl. personalized) podporo in informacije o napredovanju pri študiju (92%);

- nudijo osebno prilagojene nadzorne plošče (angl. dashboard), ki študentu dajo realne povratne informacije o napredku (89%) in 88% jih želi priporočila, kako izboljšati rezultate, osebno prilagojene kvize ali praktična vprašanja in realne povratne informacije od učitelja o rezultatih ali napredku.

Obe raziskavi (2015 in 2014) pa sta pokazali, da pa si skoraj tri četrtine vprašanih želi, kadar govorimo o družbenih medijih, imeti akademsko in družabno življenje ločeno (angl. keep separate).

2 Raziskava

Uporaba tehnologij ima na področju poučevanja tujih jezikov dolgo tradicijo. Najprej so bili v uporabi avdiovizualni mediji, z razvojem računalnikov, spleta, tabličnih računalnikov, pametnih telefonov pa se odpirajo novi komunikacijski kanali. Učitelji tujih jezikov, pa naj smo digitalni domorodci ali priseljenci, moramo, kot pravi Rössler (2010, str. 1205), vedeti, da je » uporaba digitalnih medijev smiselna takrat, ko je smiselna. Niti preveličana uporaba digitalnih medijev zaradi trivialnega koncepta avtonomije (...) niti uporaba medijev, načrtovana mimo interesov učencev, ne pomaga učečim se pri učenju nemščine.« Zato se strinjam s Kukulsko-Hulme (2010, str. 11), ki, ko govori o učenju v 21. stoletju, poudari kulturo poslušanja učencev, ki bo vključevala iskanje informacij o njihovi trenutni praksi ravnanja z mobilnimi tehnologijami in usmerjanje ter vodenje pri uporabi le-te.

V tej luči sem se odločila za izvedbo manjše ankete med študenti in študentkami Ekonomsko-poslovne fakultete Maribor. Študenti so tako med 18. majem in 2. junijem 2015 pri pouku tujega poslovnega jezika v sklopu obširnejšega vprašalnika med drugim odgovarjali tudi na vprašanje, kako koristen pripomoček se jim zdijo naštetih digitalni mediji pri učenju tujega jezika. Odgovore so razvrstili na 5-stopenjski lestvici: 1–ne strinjam se, 2–delno se ne strinjam, 3–niti se strinjam niti ne strinjam, 4–delno se strinjam, 5–strinjam se.

Odgovorilo je 69 študentov in študentk (30 % moških, 70 % žensk), v povprečju rojenih leta 1994. Seveda rezultatov zaradi majhnega vzorca ne moremo posplošiti, so pa lahko učitelju v pomoč pri načrtovanju učnih aktivnosti.

3 Rezultati

Študenti ocenjujejo digitalne medije kot koristen pripomoček pri učenju tujega jezika, saj so pri vseh naštetih pripomočkih srednje vrednosti večje od 3 (glej tabelo 1) Nadpovprečne vrednosti (srednje vrednosti večje od 4) so imeli naslednji pripomočki:

- spletni slovar (4,7),
- e-knjige (4,4),
- spletne vaje (4,4),
- spletna besedila (4, 4),
- različni krajši avdio- in videoposnetki (npr. Youtube, BBC, Deutsche Welle ...) in Power point (učitelja) s 4,3,
- e-pošta (4,1).

Standardni odklon je pri prvih petih pripomočkih nižji od ena, kar pomeni, da odgovori niso razpršeni. Pri e-pošti znaša standardni odklon že 1,1 in je največji pri igranju spletnih iger (1,4), kar pomeni, da so bile tu ocene zelo različno porazdeljene.

Vprašanje: Kako koristen pripomoček se vam zdijo digitalni mediji pri učenju tujega jezika?

	Podvprašanja	Št. enot	Povprečje	Std. odklon
Q4a	Blog (pisal/a sem blog v tujem jeziku) je koristen.	69	3.5	1.2
Q4b	Blog (učitelja tujega jezika) je koristen.	69	3.9	1.0
Q4c	Power Point (učitelja) je koristen.	69	4.3	0.9
Q4d	Power Point (lasten) je koristen.	69	3.9	1.1
Q4e	E-knjige so koristne.	69	4.4	0.8
Q4f	Spletne vaje (kviz, dopolnjevanje stavkov) so koristne.	69	4.4	0.8
Q4g	Spletni slovar je koristen.	69	4.7	0.6
Q4h	Spletna besedila (npr. časniki in revije v tujem jeziku) so koristna.	69	4.4	0.8
Q4i	Spletna učilnica (npr. Moodle, Sharepoint idr.) je koristna.	69	4.0	1.0
Q4j	Različni krajši avdio- in videoposnetki (npr. Youtube, BBC, Deutsche Welle ...) so koristni.	69	4.3	0.8
Q4k	Spletna predavanja v tujem jeziku (npr. TED) so koristna.	69	4.0	1.0
Q4l	Avdioprogram (npr. Audacity) za snemanje svojega govora je koristen.	69	3.2	1.1
Q4m	Windows Movie Maker (za izdelavo video posnetkov) je koristen.	69	3.2	1.2
Q4n	Wordle (program, ki spremeni vsako besedilo v oblak najpogostejše uporabljenih besed v besedilu) je koristen.	69	3.0	1.0
Q4o	Podcasti (avdio in video datoteke v mp3, mpeg4 ali podobnem formatu, na katere se lahko tudi naročite in se samodejno naložijo na vaš napravo takoj, ko so objavljene na spletu) so koristni.	69	3.2	1.1
Q4p	Interaktivna tabla je koristna.	69	3.3	1.0
Q4q	QR kode (npr. dostop do različnih vaj) so koristne.	69	3.3	1.1
Q4r	WebQuest (naloge, pri katerih je za reševanje potrebno uporabiti spletno iskanje) je koristen.	69	3.4	1.1
Q4s	Klepeti in forumi (v tujem jeziku, neodvisno od šole) so koristni.	69	3.9	1.1
Q4t	Klepeti in forumi (v tujem jeziku, učitelj moderator) so koristni.	69	3.7	1.1
Q4u	Igranje (spletnih) iger (npr. Minecraft, ...) je koristno.	69	3.2	1.3
Q4v	Spletni prevajalnik (Google Translate) je koristen.	69	4.0	1.1
Q4w	Družbena omrežja (npr. Facebook, G+) so koristna.	69	3.7	1.1
Q4x	Mobilne aplikacije za učenje tujega jezika so koristne.	69	4.0	0.9
Q4y	E-pošta je koristna.	69	4.1	1.1

Tabela 1: Koristnost digitalnih medijev pri učenju tujega jezika

Zaključek

Da se vprašanim uporaba spletnega slovarja zdi koristna, ne preseneča. To lahko povežemo tudi z ugotovitvijo ECAR-ja, da si študenti želijo oziroma potrebujejo več orodij za iskanje virov ali drugih informacij za delo v razredu. In spletni slovar je tak vir. Pri odločitvi za e-knjige lahko samo domnevamo, da niso nujno mišljeni samo učbeniki za učenje tujega jezika, ampak tudi druga leposlovna in stvarna literatura, ki jo berejo študenti v prostem času preko e-čitalnikov in gre bolj za neformalne oblike učenja. Spletne vaje, ki po navadi omogočajo takojšnjo povratno informacijo, spletna besedila (časopisi, revije), različni krajši avdio in video posnetki (npr. Youtube, BBC, Deutsche Welle ...) v tujem jeziku in uporaba prosojnic (učitelja) so že skoraj železni repertoar tujejezičnega pouka in uvrstitve ne presenečajo. Visoko je uvrščena tudi e-pošta, domnevamo lahko, da preko e-pošte komunicirajo in dobivajo povratne informacije od učiteljev. Podgoršek (2015) je pri svoji raziskavi ugotovila, da 95 % vprašanih visokošolskih učiteljev tujega jezika stroke s študenti pogosto ali zelo pogosto komunicira preko e-pošte in jim študenti tudi pošiljajo različne pisne naloge. Visoko se je v odgovorih zavihtel tudi Googlov prevajalnik (angl. Google translate), čeprav so glede na razpršenost odgovorov mnenja vprašanih očitno deljena. Vseeno tega učitelj ne sme ignorirati, ampak se mora s študenti pogovoriti in na podlagi primerov prevodov pokazati, kdaj je uporaba smiselna (prevod posameznih besed ali t.i. chunkov, komunikacija, ko gre za »preživetje«) in kdaj pa je strojni prevod nesmiseln.

Smo torej povezani? Da, kadar uporaba IKT ali digitalnih medijev prinaša dodano vrednost za študenta in učitelja. Ne, kadar je sama sebi namen.

Literatura

- Dahlstrom, Eden, & Bichsel, Jacqueline (2014): ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology. Research report. Louisville, CO: ECAR, October 2014. Dostopno: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ss14/ERS1406.pdf>, 23.2. 2016
- Dahlstrom, Eden & Brooks, D. Christopher & Grajek, Susan & Reeves, Jamie (2015): ECAR Study of Students and Information Technology. Research report. Louisville, CO: ECAR, December 2015. Dostopno: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ss15/ers1510ss.pdf>, 23.2. 2016
- Kukulska - Hulme, Agnes. (2010): Learning cultures on the move: where are we heading? Journal of Educational Technology and Society, 13(4), (4–14).
- Podgoršek, Saša (2015): Informacijska in komunikacijska tehnologija pri pouku tujega jezika stroke. Raziskovanje tujega jezika stroke v Sloveniji, S. Čepon und V. Jurkovič, ur. Dostopno: <http://www.sdutsj.edus.si/RaziskovanjeTJSvSloveniji>, (85–120), 14. 7. 2015.
- Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon NCB University Press, 9(5). Dostopno: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (1–6), 23.2.2016.
- Rössler, Dietmar (2010): Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer, Hrsg. 2. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter, (1199–1214).
- Schulmeister, Rolf (2008): Gibt es eine "Net Generation"? Work in progress. Dosegljivo: http://www.izhd.uni-hamburg.de/pdfs/Schulmeister_Netzgeneration.pdf, 14. 7. 2015.
- Schulmeister, Rolf (2015): Deconstructing the Net Generation Thesis. Qwerty - Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education. Vol 10. No. 1. (69–103). Dosegljivo: <http://www.ckbg.org/qwerty/index.php/qwerty/article/view/223/187>, 23. 2. 2016.

Nutzung von sozialen Netzwerken im Fremdsprachenunterricht – Wortschatzerweiterung und -vertiefung mit Instagram

Sara Orthaber, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru

V članku bomo predstavili možnosti uporabe družbenega omrežja in aplikacije Instagram pri poučevanju tujih jezikov, zlasti za širjenje in utrjevanje strokovnega besedišča s pomočjo slikovnega materiala. Pri tem bomo najprej predstavili družbeno omrežje Instagram, kjer je primarni medij fotografija, in nato opisali, kako smo pri predmetu Nemški jezik v logistiki medij uporabili za ustvarjalno širjenje in utrjevanje strokovnega besedišča.

1 Einführung

Schon vor Jahrzehnten wurde behauptet, dass neben dem Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben die so genannte Visual literacy als fünfte Fertigkeit betrachtet werden soll (vgl. Schwerdtfeger, 1989), denn Bilder und ein bewusster Umgang mit ihnen gehören zur ästhetischen und kulturellen Grundbildung im Fremdsprachenunterricht (Michalak, 2012, S.

109). Trotz aller Entwicklungen, die im Zeitalter der fortschreitenden Mediatisierung beobachtet werden können, steht beim Fremdsprachenlernen die Schriftsprache noch immer im Vordergrund. Nichtsdestotrotz spielen die Bilder im fremdsprachlichen Kontext eine wichtige Rolle, denn sie können zur Semantisierung neuer Wörter, als Vorentlastung eines Hör- oder Lesetextes, zur Veranschaulichung komplexer Sachver-

halte, als Anregung für ein Unterrichtsgespräch oder eine Textproduktion benutzt oder sogar zur Visualisierung eigener Wissens- oder Lernorganisation eingesetzt werden (vgl. Michalak, 2012, S. 109). Da soziale Netzwerke wie Instagram bereits ein fester Bestandteil des Alltags von Jugendlichen sind, können wir sie auch erfolgreich in den Fremdsprachenunterricht integrieren und Studenten zum Experimentieren und zur Kreativität anregen. Im Weiteren wird erläutert, was Instagram ist und wie die App an der Fakultät für Logistik im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wurde.

2 Was ist Instagram?

Instagram wurde 2010 als soziales Netzwerk und App für Smartphones entwickelt und 2012 an Facebook verkauft (vgl. Instagram News, 2015). Heutzutage gehört Instagram zu den zehn beliebtesten Apps weltweit und ist somit eine der größten sozialen Plattformen der Welt. Im September 2015 wurden bereits 400 Millionen User verzeichnet. Zum gleichen Zeitpunkt gab es in Slowenien 75.000 registrierte Instagram-Nutzer¹. Wie bei Facebook hat man bei Instagram einen Freundes- bzw. Bekanntenkreis. Im Unterschied zu Facebook kann man aber den eigenen Freundeskreis so administrieren, dass man jedem folgt der gefolgt werden will (z. B. Unternehmen, berühmten Personen), gleichzeitig kann man aber entscheiden, von wem man gefolgt werden möchte. Die sogenannten Followers können also die Fotos und kurze Videos, die wir hochladen, liken und kommentieren. Hauptsächlich wird Instagram als App verwendet, denn mit einem Smartphone kann man Fotos aufnehmen und sie direkt in die App hochladen. Auf dem Computer hingegen kann man sich die Fotos nur anschauen (Vgl. Baykara, 2015).

Nachdem man ein Foto aufgenommen hat, oder es aus dem Album ausgewählt hat, kann man seiner Kreativität freien Lauf lassen, indem man es in Instagram mithilfe von zahlreichen Spezialeffekten und verschiedenen Filtern bearbeitet. Bevor man sein Bild veröffentlicht, kann man Bildunterschriften und Aufnahmeort einfügen sowie Nutzer aus dem Freundeskreis auf Fotos markieren (vgl. Henkel, 2015).

3 Markierungen

Eine besondere Rolle spielen dabei die Hashtags „#“ (im Instagram als Markierung bezeichnet). Eine Markierung kann als ein Stichwort bezeichnet werden, mit dem Nutzer ihren Bildern eine thematische Zuweisung geben. Auf Instagram ist die Zahl der Markierungen, die pro Beitrag vergeben werden kann auf 30 begrenzt, doch auch hier gilt die goldene Regel „weniger ist mehr“. Markierungen wurden von vielen Social-Media-Plattformen mit dem Ziel aufgenommen, relevanten Nachrichten oder Themen miteinander zu verbinden, zu koordinieren und zu verbreiten (vgl. Scott, 2015). In letzter Zeit werden sie von Nutzern verwendet um Kritik auszuüben oder ihre

¹ Das ist wesentlich weniger als Kroatien (etwa 180.000 Nutzer) oder Serbien (etwa 350.000 Nutzer) (Košir, 2015). An erster Stelle befinden sich die Vereinigten Staaten, gefolgt von Russland, Brasilien, Großbritannien und der Türkei. In 2015 hatte Deutschland 9 Millionen Nutzer (Wolf, 2016).

persönlichen emotionalen Zustände auszudrücken (vgl. Zahn, 2014). Markierungen tragen dazu bei, eine größere Reichweite der Nachricht zu erzielen (vgl. Boyd, 2010) oder ihr Potenzial zu fördern (vgl. Scott, 2015), denn sie werden auch in anderen Netzwerken angezeigt. Anders gesagt, die unter den Bildern verwendeten Markierungen sind anklickbar und führen zu einer Auflistung aller Bilder und/oder Videos, die das gleiche Schlagwort verwendet haben (vgl. Schmidt, 2014) und erweitern somit den physischen Diskurskontext. Scott (2015, S. 13) untersuchte z. B. die pragmatische Verwendung von Markierungen in Tweets und behauptete, dass die nach dem Tweet hinzugefügten Markierungen kein Teil der Nachricht sind, sondern Informationen darüber liefern, wie der Kontext eigentlich interpretiert werden sollte.

Aus diesem Zweck sind wir davon überzeugt, dass die Verwendung von Markierungen nicht nur den Erwerb von Wortschatz vertiefen kann, sondern auch die visuelle Kompetenz und die kommunikativen Fertigkeiten erweitern kann.

4 Instagram im Fremdsprachenunterricht: ein praktisches Beispiel

Im Rahmen des Logistikstudiums bekamen zwei Gruppen von Studenten des ersten Jahrgangs im Wintersemester 2015/16 beim Fach Deutsch in der Logistik die Aufgabe, jede Woche² mit ihrem Smartphone ein Foto zum vorgegebenem Thema (siehe Tabelle 1) aufzunehmen und es mithilfe von Markierungen so zu beschreiben, dass sie es mit möglichst vielen ihnen unbekanntem Wörtern verknüpfen. Die zehn vorgeschlagenen Themen, die logistische Informationen vermitteln, waren:

WOCHE	Thema
1	Autobahn/Stau
2	Verkehrsschilder
3	LKW-Transport/Container
4	Autoteile/Autozubehör
5	Reisen mit der Bahn
6	Güterzug/Container
7	Flughafen/Flugzeug
8	Reisen mit dem Schiff
9	Verkehr und die Umwelt
10	öffentliche Verkehrsmittel

Bei dieser Übung wurde viel Wert auf Kreativität gelegt. Aus diesem Grund arbeiteten die Studenten zu zweit. Im Einklang mit den Anleitungen musste jedes Bild mindestens sechs Markierungen enthalten (Wörter (möglichst mit Artikel) und etwaige Interpretationen). Dazu musste jedes Bild aus organisatorischen Gründen unbedingt mit #NJLFLUM³ (damit sich alle Bilder unter dieser Markierung befanden) und „#GRUPPEX/SkupinaX“ verzeichnet werden. Als

² Der Kurs dauert 10 Wochen.

³ #NJLFLUM für Deutsch und #AJLFLUM für Englisch

Beispiel wurde ein Foto zum Thema „Mülltrennung“ aufgenommen, beschrieben und interpretiert (siehe Bild 1). Um das Lesen von Markierungen leserfreundlicher zu machen, wurde bei Markierungen, die mehrere Wörter enthielten, jedes Wort großgeschrieben.



#NJLFLUM #GRUPPE4 #derMüll #dieVerschmutzung
#EntsorgungFalschGemacht #dieAbfall-Sammelstelle #umweltUNbewusstesVerhalten #nachhaltigeLogistik? #dieMüllproblematik

Bild 1: Thema Mülltrennung (Quelle: Sara Orthaber)

Im Weiteren werden vier Beispiele von zwei Gruppen präsentiert. Von den Studenten wurde eine schriftliche Einverständniserklärung für die Verwendung der Fotos eingeholt.

Beispiel 1: Zum Thema 2 (Verkehrsschilder) von Nadja und Eva (1. Jahrgang; Studienrichtung Systemlogistik UN):



#NJLFLUM #GRUPPE1 #dasVerkehrsschild #dieSchneeketten #derSchnee #dieSicherheit #derHügel #derWinter

Bild 2: Thema Verkehrsschilder (Quelle: Studentinnen Nadja und Eva)

Wie man anhand der Markierungen sehen kann, haben die Studentinnen das Verkehrsschild beschrieben und dazu noch jene Wörter aufgelistet, die sie mit dem Bild assoziiert haben (z. B. Sicherheit). Forscher behaupten, dass man mit der Assoziationslernmethode

Vokabeln wesentlich schneller lernen kann als durch bloßes Einpacken. Dazu kommt noch das visuelle Element von Bildern, das den Lernprozess weiter fördert (vgl. Michalak, 2012).

Beispiel 2: Zum Thema 3 (LKW-Transport/Container) von Gregor und Rok (1. Jahrgang; Studienrichtung Wirtschaftliche und technische Logistik VS):



#njlflum #container #ersatzreifen #elektroaufzug #volvo #skupina3 #garage #nokianreifen [sic] #derwinterkommt #kombinierterverkehr #lkw #maersk #winterausrüstung

Bild 3: Thema LKW-Transport/Container (Quelle: Gregor und Rok)

Zwar haben sich die Studenten bei der Markierung von Bildern auf Substantive beschränkt, man kann aber dabei mehr als isolierte Wörter lernen, denn im Instagram kann man sogar kurze Videos aufnehmen und hochladen (das soll in der Zukunft ausprobiert werden).

Beispiel 3: Zum Thema 7 (Flughafen/Flugzeug) von Gregor und Rok



#adria #dhl #schönertag #logistikunternehmen #njlflum #reisen #dieflughafenerweiterung #skupina3 #slovenia #brnik #diestartbahn #derflughafenbetreiber #flughafen

Bild 4: Thema Flughafen/Flugzeug (Quelle: Gregor und Rok)

Bei dieser Gruppe (Beispiel 2 und 3) wurden die Anweisungen zwar nicht richtig befolgt (fehlende Artikel, kleingeschriebene Wörter), jedoch haben sich die Studenten mit zahlreichen Markierungen bemüht, die Bilder möglichst detailliert zu beschreiben bzw. jene

Wörter zu markieren, die mit dem Bild assoziiert wurden (z. B. die bevorstehende Flughafenerweiterung).

Beispiel 4: Zum Thema 9 (Verkehr und die Umwelt) von Nadja und Eva



#NJLFLUM #GRUPPE1 #dieVersmutzung [sic] #Volkswagen #derSkandal #dasAuto #derDiesel #dieUmweltzerstörung

Bild 5: Thema Verkehr und die Umwelt (Quelle: Nadja und Eva)

Wie man im Beispiel 4 sehen kann, haben die Studentinnen – trotz fehlerhafter Rechtschreibung – die zu dem Zeitpunkt aktuellen Ereignisse wie z. B. den VW-Skandal kreativ mit dem Thema Verkehr und die Umwelt verbunden und einfach ein Bild von eigenem PKW aufgenommen⁴.

5 Schlussfolgerungen

In diesem Beitrag wurde dargestellt, wie Instagram im Rahmen eines Experiments im Fremdsprachenunterricht mit dem Ziel eingesetzt werden kann, den Wortschatz zu erweitern und zu vertiefen. Das ist aber nur eine der Möglichkeiten, wie man Wortschatz mit sozialen Medien lernen kann. Mittlerweile gibt es sogar bei Instagram Seiten wie deutschwortschatz (siehe Bild 6) oder dw deutschlernen (Bild 7), denen man folgen kann, um Deutsch zu lernen.

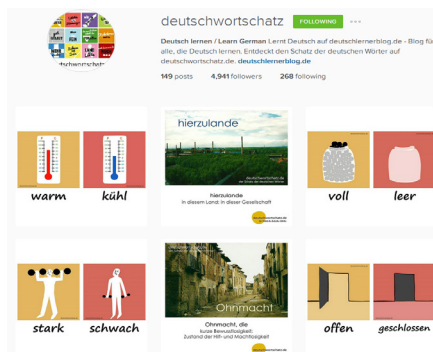


Bild 6: Deutschwortschatz (Quelle: Instagram)

Leider sind die meisten Seiten auf Niveaustufe A2-B1 oder man muss gute Englischkenntnisse haben (siehe Bild 7).



Bild 7: dw deutschlernen (Quelle: Instagram)

Eines ist klar: das Internet gehört heutzutage zum Alltag und bietet unterschiedliche Möglichkeiten, wie man kostenlos und flexibel, d. h. zeit- und ortsunabhängig, Fremdsprachen lernen kann, ob in der Grundschule, Mittelschule oder an der Universität.

Literaturverzeichnis

- Boyd, danah (2010): Social network sites as networked public: Affordances, dynamics and implications. In Z. Papacharissi (Ed.), *Networked Self: Identity, Community and Culture on Social Network Sites* (S. 39-58). Abingdon: Routledge.
- Boyd, danah, & Ellison, Nicole (2008): Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer Mediated Communication*, 13(1), S. 210-230.
- Scott, Kate (2015): The pragmatics of hashtags: Inference and conversational style on Twitter. *Journal of Pragmatics*, 81, S. 8-20.

Webseiten:

- Baykara, Selim (2015): Wie funktioniert Instagram? Leicht verständlich erklärt. <http://www.giga.de/apps/instagram-fuer-android/specials/wie-funktioniert-instagram-leicht-verstaendlich-erklart/>, 01.03.2016.
- Henkel, Paul (2015): Instagram: Bilder bearbeiten für Einsteiger. <http://www.giga.de/apps/instagram-fuer-android/tipps-instagram-bilder-bearbeiten-fuer-einsteiger/>, 04.03.2016.
- Košir, Izak (2015): V Sloveniji so med uporabniki Instagrama srednješolci šele na 3. mestu, največ je študentov. In: *Mladina*. <http://www.mladina.si/170278/v-sloveniji-so-med-uporabniki-instagrama-srednjesolci-sele-na-3-mestu-najvec-je-studentov/>, 12.3.2016.
- Instagram News (2015): Celebrating a Community of 400 Million. <http://blog.instagram.com/post/129662501137/150922-400million>, 11.3.2016.
- Wolf, Julian (2016): Was ist Instagram? In: *SAT.1 Ratgeber*. <http://www.sat1.de/ratgeber/sicherheit-im-internet/was-ist-instagram>, 12.3.2016.
- Zahn, Anna-Maria (2014): Der perfekte Hashtag und wie man ihn analysiert. <http://www.lead-digital.de/aktuell/social-media/der-perfekte-hashtag-und-wie-man-ihn-analysiert>, 10.3.2016.

⁴ Gleichzeitig kann man beobachten, dass sie sich der Bedeutung des Datenschutzes bewusst sind, denn auf dem Bild sind die Kennzeichen nicht zu sehen.

Primerjava tekmovanj iz nemškega jezika v izbranih ključnih srednje- in vzhodnoevropskih državah

**Sabina Mulej, Fakulteta za gradbeništvo, prometno inženirstvo in arhitekturo,
Univerza v Mariboru**

Der Artikel beschreibt den Vergleich der Organisation der Nationalen Deutscholympiaden in Weißrussland, der Tschechische Republik, Estland, Lettland, Litauen, Ungarn, Polen, Slowakei, Ukraine und Slowenien. Der Vergleich des Organisationskonzepts, der Organisationssteams und ihrer Partner, der Zielgruppen, des Sprachniveaus, der Form der Ausgaben bzw. Testformate, der Finanzierung, der Motivation der Lernenden und Lehrkräfte, der Öffentlichkeitsarbeit und der Informationsmittel zeigte, dass die Unterschiede groß sind und dass die meisten Länder weder die Form noch die Idee der IDO verfolgen, weil sie sich an ihre eigene Tradition halten. Trotzdem kann man sagen, dass es sich um ein umfangreiches und anspruchsvolles Projekt mit demselben Ziel handelt. Die Promotion und Popularisierung der deutschen Sprache, die Teilnahme der Schüler an der IDO, bessere Berufs-, Praxis- und Bildungsaussichten sind der Mühe wert, obwohl die Umsetzung stundenlange freiwillige Arbeit der Organisatoren verlangt, die manchmal mit finanziellen Schwierigkeiten konfrontiert sind.

1 Uvod

Skupni projekt srednje- in vzhodnoevropskih društev, ki organizirajo državna tekmovanja iz znanja nemškega jezika, sem opisala v prejšnjem članku (Mulej, 2017). Podrobneje sem predstavila online priročnik Handreichungen zur Veranstaltung nationaler Deutscholympiaden: Das Treffens der Deutschlehrerverbände der Region MOE, das vom 25.-27. November 2016 in Warschau stattfand. Želeli smo, da bi bila priporočila čim bolj natančna, a bi vseeno dopuščala vsaki organizatorici dovolj lastne kreativnosti, hkrati pa bi sledila osnovni ideji, da naj tekmovanje vodi k Mednarodni nemški olimpiadi (IDO, Internationale Deutscholympiade). Naše izhodišče je bila primerjava organizacije, organizatorjev in njihovih partnerjev, ciljnih skupin, jezikovnega nivoja, nalog, financiranja, motiviranja učiteljev, zastopanosti v medijih, obveščanja (javnosti) in morebitnih težav na Slovaškem, Češkem, Madžarskem, Poljskem, v Litvi, Latviji, Estoniji, Belorusiji, Ukrajini in Sloveniji. Strinjali smo se, da je organizacija tekmovanja odgovorno in zahtevno delo, ki pri dijaki spodbuja zanimanje za nemščino in jim ponuja možnost, da si priborijo nagrade, reference, potovanja v nemško govoreče dežele, tečaje nemškega jezika in večje možnosti za štipendije oziroma mesta na univerzi. Hkrati pa tekmovanje spodbuja tudi mentorje, da delajo še bolje, jim lahko prinaša možnost napredovanja in štipendije za izobraževanja ter večji ugled med kolegi.

Pregled tekmovanj iz drugih držav pa tudi nam prinaša nove ideje in spodbude. Martelj in Stanič (2013) navajata, da v Sloveniji sega razvoj tekmovanj iz tujih jezikov v čas nekdanje Jugoslavije, kjer se je v sedemdesetih letih začelo najprej tekmovanje iz angleškega jezika in se razširilo na druge jezike. Tako ima tudi tekmovanje v znanju iz nemškega jezika dolgoletno tradicijo, saj je Slovensko društvo učiteljev nemškega jezika letos organiziralo že 26. tekmovanje in se lahko po uspešnosti projekta primerjamo z drugimi državami (Češka in Latvija od 1969, Ukrajina in Belorusija od osemdesetih let prejšnjega stoletja dalje, Poljska in Estonija od 2001).

Članek povzema podatke, ki so jih prispevali naslednji udeleženci delavnice v Varšavi: Jana Juhasova s Slovaške, Dana Hruškova s Češke, Babriella Perge z Madžarske, Monica Janicka, Agnieszka Świca, Alina Dorota Jarzabek iz Poljske, Edvinas Simulynas iz Litve, Anita Jonasta iz Latvije, Laida Meigo iz Estonije, Rimma Sakharova in Anna Rimmar iz Belorusije, Iryna Osowska iz Ukrajine in Sabina Mulej iz Slovenije. Vsako poglavje osvetljuje določen segment tekmovanja iz nemškega jezika in primerja posamezne države.

2 Organizator

Na Poljskem, v Litvi in Sloveniji organiziramo tekmovanja Društva učiteljev nemškega jezika (DUNJ), pri čemer sodelujemo z Goethejevim inštitutom (GI), nekateri tudi s centri za izobraževanje. Na Češkem, Slovaškem in v Latviji organizira tekmovanje Zavod za šolstvo, na Madžarskem je to GI, v Belorusiji, Estoniji in Ukrajini pa Ministrstvo za izobraževanje.

3 Sodelovanje s partnerji

Slovenski DUNJ sodeluje z Nemškim veleposlaništvom v Ljubljani, ki nam pomaga pri pridobivanju štipendij za 4-tedenska bivanja dijakov v Nemčiji. Za nagrade poskrbi tudi GI, ki poleg blagovnih nagrad vsaki dve leti priskrbi štipendije za dijake za udeležbo na Mednarodni nemški olimpiadi in štipendira spremljevalca, ki v tem času obiskuje seminar za učitelje. Prav tako nam s štipendijami za enotedensko bivanje v Avstriji pomaga Jef Österreich (zveza evropske mladine), ki za dijake krije stroške bivanja in udeležbe. V Estoniji prevzame financiranje tekmovanja Ministrstvo za izobraževanje, GI nagrade in štipendije za jezikovne tečaje, Avstrijsko in Švicarsko veleposlaništvo pa prispevata nagrade. V Latviji za organizacijo poskrbi Ministrstvo za izobraževanje, za naloge pa Latvijski DUNJ. Njihovi partnerji so GI, ZfA (Zentralstelle für Auslandsschulwesen) in metodična društva v regiji. Pokroviteljstvo nad poljskim tekmovanjem prevzame njihov DUNJ, sodelujejo pa s kuratoriji za šolstvo in GI. Programsko shemo in organizacijo v Litvi prevzame njihov DUNJ, ki sodeluje

z GI, Ministrstvom za izobraževanje in lokalnimi centri za izobraževanje. V Belorusiji organizirajo predtekmovanja (v šolah, okrajih, mestih in področjih) lokalne univerzitet in šole. Za republiško tekmovanje, motivacijo in material poskrbi Lingvistična univerza v Minsku. GI Minsk prispeva predstavnike, nagrade in štipendije. Na Češkem za razpis in financiranje poskrbi Ministrstvo za izobraževanje, GI prispeva člane žirije, nagrade in prostore, ZfA pa člane žirije in nagrade ter pripravi naloge. V Ukrajini naloge pripravljajo lektorji DAAD, medtem ko GI prispeva nagrade. Na Slovaškem sodelujejo z Ministrstvom za izobraževanje, pokroviteljstvo pa prevzamejo Nemško, Avstrijsko in Švicarsko veleposlaništvo.

4 Ciljna skupina

Ciljna skupina slovenskega tekmovanja so dijaki 2. in 3. letnikov srednjih šol, torej učenci, stari med 16 in 19 let. Enako je tudi v Estoniji in Latviji, medtem ko so v Litvi, Belorusiji, Ukrajini in na Poljskem tekmovalci mlajši (7. do 9. razred, gimnazijci), s tem da na Poljskem organizirajo še »Turbolandeskunde« za starejše (10. -12. razred). Na Češkem so v tekmovanje zajeti učenci med 13. in 20. letom starosti, na Slovaškem osnovnošolci in srednješolci, medtem ko je madžarsko tekmovanje namenjeno samo gimnazijcem, ukrajinsko pa tudi študentom.

5 Število udeležencev na tekmovanju

Povprečno se v Sloveniji vsako leto udeleži tekmovanja dobrih 1000 dijakov in dijakinj, od teh jih izberemo okoli 180 za državno tekmovanje. V Estoniji se giba število udeležencev med 150 in 200, v Latviji organizirajo regionalna predtekmovanja v regijah in Rigi, kjer sodeluje med 350 in 400 učencev. V prvem državnem krogu se v pisni komunikaciji pomeri 80 do 90 udeležencev, v drugem krogu (ustna komunikacija) pa okoli 20. V Litvi se v zadnjem krogu pomeri okoli 35 tekmovalcev, v drugem pa približno 200. Velikost Poljske se odraža v velikem številu tekmovalcev: okoli 5000 na šolskem tekmovanju, približno 700 na regionalnem in 100 na državnem. V šolskem letu 2016/17 je sodelovalo 21 regij. V Belorusiji na republiškem tekmovanju sodeluje okoli 21 udeležencev, na šolskem nivoju pa dva do trije z vsake šole, kjer se učijo nemščino. Ukrajina pripravi dve ločeni tekmovanji za šole in visoke šole. Na šolskem tekmovanju imajo štiri kroge, v prvem krogu sodeluje 20 učencev z vsake šole, na okrajnem 20 iz vsakega okraja, na področnem 20 iz vsake regije in na državnem 120 tekmovalcev. Visokošolsko tekmovanje ima dva kroga; na prvem sodeluje do 20 študentov z vsake visoke šole, na drugem (državni nivo) pa 50 do 80 študentov. Na Češkem sodeluje na državnem tekmovanju 70 udeležencev, ki se pomerijo v petih kategorijah. Na Madžarskem povabijo največ 90 učencev v parih (kar pomeni 45 parov) na državno tekmovanje, pred tem pa poteka izbor na šolah.

6 Pričakovani nivo znanja nemščine

Na nobenem od tekmovanj A1 ni pričakovani nivo

znanja. Tudi A2 se pričakuje samo na Poljskem in se bo pojavil naslednje leto v Litvi. Sicer se tekmovalci pomerijo na nivojih B1 (Estonija, Litva, Poljska, Ukrajina in Slovenija), B2 (Estonija, Litva, Belorusija, Ukrajina in Slovenija), C1 (Belorusija, Ukrajina in Slovenija), medtem ko se C2 preverja samo na visokošolskem nivoju v Ukrajini. Na Slovaškem se ne držijo Evropske samoocenjevalne lestvice, tekmovalci tekmujejo v sedmih kategorijah, medtem ko je na Madžarskem jezikovni nivo odvisen od vsakoletnega razpisa.

7 Koncept organizacije

Slovenski DUNJ organizira tekmovanje na dveh nivojih vsako šolsko leto. Šolsko tekmovanje poteka januarja na posameznih šolah, državno pa v februarju za vse tekmovalce na eni od srednjih šol. Prav tako poteka tekmovanje v Estoniji v dveh krogih. Predtekmovanje je praviloma v začetku decembra v vseh okrožjih ob istem času, udeleženci so najboljši šolarji posameznega okrožja. Naloge in kriterije pripravi pristojna univerza, ki jih razpošlje na okrožne oddelke za šolstvo, pristojne za izvedbo predtekmovanja. Najboljši gredo v začetku marca v Talin ali Tartau, kjer prevzame izvedbo in pripravo finalnega tekmovanja pristojna univerza. V Latviji potekajo tekmovanja na treh nivojih. Prvi, šolski nivo se odvija oktobra ali v začetku novembra. Zmagovalci se nato udeležijo regionalnega tekmovanja konec novembra, kjer se pomerijo v bralnem razumevanju in rabi jezika. Rezultate vseh udeležencev pošljejo na državni šolski center, kjer poteka izbor za naslednjo stopnjo. Državno tekmovanje se izvede v dveh krogih. V prvem krogu se januarja zbere med 70 in 80 najboljših iz regionalnih tekmovanj, ki se pomerijo v prostem pisanju. Zmagovalci prvega kroga (okoli 20) pridejo v finale in opravijo ustno preverjanje nemščine na petih postajah, kjer se pogovarjajo z žirijo. V Litvi tudi pripravijo tri kroge – šolsko, mestno oziroma okrajno in državno tekmovanje. Naloge za šolsko tekmovanje pripravijo učitelji sami in izvedejo tekmovanje do začetka januarja. Drugega kroga, ki poteka konec januarja, se lahko udeležijo trije šolarji z vsake šole. Mesto oziroma center okraja dobi naloge od centra za izvenšolsko izobraževanje, popravijo pa jih sami. Tretji krog poteka konec marca, naloge pripravi center za izvenšolsko izobraževanje. Mesta in okraji imajo različne kvote za udeležence, ki so odvisne od velikosti mesta oziroma okraja. Center za izvenšolsko izobraževanje izbere udeležence glede na število točk iz drugega kroga. Po celotni Poljski 20 sekcij usklajuje in izvede prva dva kroga tekmovanja za gimnazijce. Finale se odvija na GI, kjer pomagajo učitelji z GI in člani DUNJ-a, skupaj okoli 30 učiteljev. Samo izpraševalci z GI so plačani za svoje delo. Ostalo delo v vsakem krogu tekmovanja je prostovoljno. Tekmovanje »Turbolandeskunde« poteka v treh krogih. V prvem krogu skupina treh tekmovalcev reši dvojezični test na temo zemljepis, zgodovina, gospodarstvo, kultura in aktualno iz nemško govorečih dežel (2015 – Nemčija, 2016 – Avstrija, 1017 Švica). Najboljša ekipa na šoli

se uvrsti naprej. Drugi krog poteka na eni izmed šol v regiji in sicer v obliki kviza. Ekipe odgovarjajo na vprašanja v poljščini (ena točka) ali v nemščini (dve točki ali tri točke). Tekmovalci sami odločijo, na katero vprašanje bodo odgovarjali. Ta krog je zaradi svoje oblike najbolj spektakularen. Najboljša ekipa v regiji se uvrsti v finale. V tretjem krogu, ki poteka v mestu Krakau, dobijo udeleženci nalogo, da v eni uri organizirajo izlet ali razstavo v eni od zveznih dežel oziroma v kantonu. Ta mini projekt zahteva poleg znanja tudi timski duh in ustvarjalnost. Ekipe si lahko pomagajo z mediji, slovarji in pisalnimi pripomočki. V Belorusiji se začnejo šolska tekmovanja oktobra ali novembra, okrožna oziroma mestna decembra. Kdor zmaga v prvem krogu, se uvrsti v drugega, kdor zmaga v drugem, gre na republiško tekmovanje, ki je marca. V Ukrajini prav tako zmagovalci posameznih krogov napredujejo na naslednje tekmovanje, vendar obstajajo določene kvote za nekatere šole, na primer za tiste, ki imajo več pouka iz nemškega jezika. V finalnem krogu sledijo okrožnim kvotam, ki niso odvisne od rezultatov preteklega leta. Na Češkem so tekmovalci razporejeni v tri kategorije. V prvi tekmujejo učenci sedmega razreda osnovne šole, v drugi osmega in devetega razreda, v tretji pa prvi do tretji letniki srednje šole. Imajo več krogov: šolska tekmovanja izvedejo pred prvo polovico januarja, okrožna pred prvo polovico februarja, štirinajst regionalnih do 13. marca, državno tekmovanje poteka aprila v Pragi. Na Madžarskem poteka predizbor na šolah, od koder pošljejo najboljši par na državno predtekmovanje. Na začetku dobijo zabavne naloge za ogrevanje, potem naloge koncentracije za poslušanje in branje, nato sledijo ustne predstavitve. Udeleženci si lahko med zasedanjem žirije ogledajo reli v mestu, nato razglasijo rezultate in razdelijo nagrade.

8 IDO kot orientacija

Organizacija in koncept tekmovanja v večini držav temelji na tradiciji tekmovanj iz tujega oziroma nemškega jezika, iz samega šolskega sistema in načinov preverjanja znanja, zato povečini nimamo enakih nalog kot so na IDO. V Sloveniji si ves čas prizadevamo za aktualne teme, kar je tudi vodilo IDO. Ko izbiramo kandidate za IDO, vse zmagovalce povabimo na razgovor, kjer komisija poskuša ugotoviti, ali ima dijak dovolj razvite govorne veščine in kako se znajde v situaciji, ko mora prosto izražati svoje misli in se odzivati na sogovornika. Najbolj se je nalogam IDO prilagodila Madžarska, in sicer glede na potek in pripravo. IDO jim služi kot orientacijska točka tako za oblikovanje nalog (na primer projektno delo) kakor tudi za izobraževanje učiteljev. V Litvi je projektno delo del tekmovanja od 2014. Od 2017 se nameravajo še bolj prilagoditi konceptu IDO, kar pomeni, da bo tekmovanje sestavljeno iz treh delov, od česar se bosta dva dela prilagodila obliki nalog na IDO z uvedbo stenskega časopisa in projektne dela. Za ostale države IDO ne predstavlja orientacije, tekmovalci iz Ukrajine se IDO sploh ne udeležujejo.

9 Organizacijska ekipa

Slovenski DUNJ organizira tekmovanje tako, da je zanj odgovorna predsednica tekmovalne komisije, ki sodeluje s šolami, z organizatorjem državnega tekmovanja, s predsednico društva, s pripravljavci in popravljavci nalog. Na šolskem nivoju sodeluje prostovoljno okoli 170 učiteljev, na državnem okoli 40 učiteljev skrbi za brezhibno izvedbo tekmovanja, naloge pripravlja in popravlja poleg predsednice društva in predsednice tekmovanja še pet oseb. Honorarje dobijo pripravljavci in popravljavci nalog, ostalo delo je prostovoljno. V Estoniji sodeluje okoli 40 oseb, to so pristojni z Ministrstva za izobraževanje in univerz, ki popravljajo teste, poleg tega imajo še šest članov žirije. V Latviji na predtekmovanju sedem oseb popravlja naloge, na državnem tekmovanju pa popravljajo naloge trije člani komisije, 11 jih preverja ustno komunikacijo. V Litvi organizacijsko ekipo na predtekmovanju sestavlja organizacijski svet (vsakokrat po en zastopnik GI Litve in Ministrstva za izobraževanje, predsednik Litvanskega DUNJ-a, predstavnik Centra za izvenšolsko izobraževanje in trije učitelji nemščine) ter pripravljavci nalog (število variira). Organizacijski svet za svoje delo ni plačan, avtorji nalog pa so. Na državnem tekmovanju sodelujejo zastopniki Centra za izvenšolsko izobraževanje, predstavniki Litvanskega DUNJ-a, dva učitelja nemščine, okoli dvanajst ocenjevalcev, predstavniki šole, kjer se tekmovanje odvija in prostovoljci. Vsi, razen predstavnikov šole in prostovoljcev, prejmejo plačilo. 20 regionalnih sekcij na Poljskem koordinira in organizira prva dva kroga tekmovanja za gimnazijce. Na državnem tekmovanju sodeluje okoli 30 učiteljev, članov Poljskega DUNJ-a in učiteljev z GI. Plačani so samo ocenjevalci z GI, ostalo delo je prostovoljno. Pri tekmovanju »Turbolandeskunde« je malo drugače. Teste pripravlja ena oseba, vprašanja za kviz štiri do pet oseb, za organizacijo poskrbi 15 do 21 koordinatorjev. Za finale poskrbijo štirje zastopniki glavnega upravnega odbora in GI. Delo je volunteersko. V Belorusiji opravijo vsa predtekmovanja prostovoljno učitelji nemškega jezika, lahko jih nagradi vodstvo šole. Za republiško tekmovanje pripravi materiale plačana oseba z Lingvistične univerze v Minsku. Člani žirije so štirje in imajo predsednika, vsi so z univerze, ki jih tudi plača. Na šolskem tekmovanju v Ukrajini sodeluje toliko učiteljev kot je potrebno za izvedbo. Na okrajnem tekmovanju sodeluje 10 do 15 učiteljev, medtem ko na regionalnem tekmovanju sodeluje 20 šolskih in visokošolskih učiteljev. Na državnem tekmovanju sodeluje 30 do 40 visokošolskih učiteljev in sodelavcev izobraževalnih institutov iz vseh okrožij. Madžarska organizacijska ekipa je sestavljena iz 8 do 10 članov, ki že dolgo sodelujejo pri tekmovanju iz nemškega jezika. Vsi so sodelavci GI v Budimpešti. Včasih povabijo tudi zunanje sodelavce.

10 Oblika nalog

Naše šolsko tekmovanje poteka tako, da preverjamo bralno razumevanje, jezikovne strukture in prosto pisanje (dijaki napišejo krajši sestavek).

Tekmovanje traja 60 minut. Na državnem tekmovanju dijaki poleg nalog za bralno razumevanje in jezikovne strukture pišejo tudi spis. Reševanje traja 120 minut. Na predtekmovanju v Estoniji preverjajo slušno oziroma bralno razumevanje, besedišče in jezikovne strukture. Na državnem tekmovanju udeleženci rešujejo eno pisno in eno ustno nalogo. Pisni del poteka tako, da si tekmovalci ogledajo na primer sliko ali video in o tem napišejo svoje mnenje v 45 minutah. V Latviji na regionalnem tekmovanju preverjajo bralno razumevanje in rabo jezika, medtem ko na državnem nivoju v prvem krogu preverjajo pisno komunikacijo, tj. kreativno pisanje (250 do 300 besed) na določeno temo, večinoma na citat. V drugem krogu preverjajo na petih postajah ustno komunikacijo. Litvanske naloge imajo v drugih dveh krogih enako obliko. Pri prvi nalogi morajo udeleženci napisati članek za stenski časopis, ocenjeni so individualno. Druga naloga je skupinski pogovor na dano temo pod vodstvom naravnega govornika, kjer je prav tako ocenjen vsak posameznik. Pri tretji nalogi je ocenjena tako skupina kot vsak posameznik, pripravijo pa predstavitev. Na Poljskem za gimnazijce pripravijo test za prvi in drugi krog. Večina nalog v prvem krogu je multiple-choice tipa. V drugem krogu se nalagam izbirnega tipa pridruži še pisna komunikacija, točkuje se spis. Na državnem tekmovanju pišejo test z zaprtimi in polodprtimi tipi nalog, sledi ustni del. Pri tekmovanju »Turbolandeskunde« uporabljajo naloge tipa multiple-choice, test in vprašanja. V Belorusiji v glavnem preverjajo znanje besedišča in jezikovnih struktur, prevladujejo naloge vstavljanja. V Ukrajini preverjajo bralno in slušno razumevanje, govorjenje in pisanje, v nekaterih okrajih samo ustno komunikacijo in pisanje. Na Češkem v vseh krogih preverjajo slušno razumevanje, na ustnem delu pa opis slike in pogovor na dano temo. Na Slovaškem slušno razumevanje preverjajo z zaprtimi tipi vprašanj (prav / narobe), bralno razumevanje z zaprtimi tipi vprašanj (ja / ne) ter slovnico in bralno razumevanje z multiple-choice nalogami. Pri ustnem izražanju (prostem govoru) ocenjujejo besedišče, govorne zmožnosti, slovnico, izgovor in intonacijo ter smiselnost povedanega glede na temo. Državno tekmovanje na Madžarskem je sestavljeno iz pisnega in ustnega dela. Pisni del sestavljajo zabavne naloge za ogrevanje ter bralno in slušno razumevanje.

11 Financiranje

V Sloveniji šole za dijake poravnajo prijavnino, katere višina je odvisna od tega, ali je mentor član društva ali ne. Prijavimo se tudi na razpis za sofinanciranje tekmovanja, ki ga je prej razpisovalo Ministrstvo za izobraževanje, sedaj pa Zavod za šolstvo. Materialne stroške krijejo šole. Estonsko državno tekmovanje financira Ministrstvo za izobraževanje (pisarniške potrebščine, pošta, potni stroški, stroški udeležencev in članov žirije). Člani žirije dobijo honorar glede na opravljeno delo. V Latviji financirajo samo pripravo nalog. V Litvi pripravijo naloge, bivanje, oskrbo, stroške potovanja in honorarje ocenjevalcev ter kulturni

program plača Center za izvenšolsko izobraževanje. GI Litva priskrbi dve štipendiji za zmagovalca za udeležbo na IDO ali Baltski nemški olimpiadi oziroma tečaju nemščine v Nemčiji. Prevozne stroške udeležencev in spremljevalcev prevzamejo centri za izobraževanje v mestih. Na poljskem tekmovanju za gimnazijce prevzamejo stroške za prvi krog šole, na katerih poteka tekmovanje. Na regionalnem tekmovanju prevzame stroške Poljski DUNJ, gre predvsem za kopije in stroške pošiljanja. Za ta krog plačajo učenci približno 2€. Večino stroškov tretjega kroga prevzame GI Varšava, ki da na razpolago svoje prostore, plača ocenjevalce GI, stroške kopiranja in snemanja slušnih besedil. Prav tako poskrbi za štipendije za zmagovalce. Založbe, podporni partnerji Poljskega DUNJ-a, prispevajo manjše nagrade kot so slovnice, učni pripomočki in manjši predmeti. Inštitut za medkulturno komunikacijo in podporni partner njihovega DUNJ-a Spohnshaus sta v letu 2016 priskrbeli štipendije za zmagovalce. Vse ostale stroške prevzame Poljski DUNJ, ki je prav tako pokrovitelj tekmovanja »Turbolandeskunde«, pri čemer jim pomaga GI. V Ukrajini o stroških odloča Ministrstvo za izobraževanje in večinoma pokrije nastanitev in potne stroške. Na Češkem financirajo tekmovanje Ministrstvo za šolstvo, mladino in šport, GI in ZfA, sponzorji pa prispevajo nagrade. Na Madžarskem vse stroške pokrije GI.

12 Motivacija udeležencev tekmovanja

V Sloveniji prejmejo dijaki za najboljša mesta zlata priznanja. Pripravimo jim podelitev s kulturnim programom na eni izmed šol, kjer dobijo priznanja in blagovne nagrade (knjige, slovarje, pisala ipd.). Prav tako dobijo štipendije za bivanje v Nemčiji ali Avstriji. Zlata priznanja dijakom pomagajo pri vpisu na univerze in pri pridobivanju štipendij za nadarjene. Velikokrat jih tudi učitelji nagradijo s petico v redovalnici. Zmagovalci v Estoniji (običajno prvih pet mest) lahko dobijo izven splošne konkurence mesto na poljubni študijski smeri (razen umetnosti, glasbi ipd.) na estonskih univerzah. Motivirani pa so tudi s štipendijami za tečaje za učenje nemščine v Nemčiji, Avstriji in Švici. V Latviji je zanimanje za tekmovanje iz nemščine vedno veliko. Udeleženci lahko (in si želijo) dokazati svoje znanje nemščine in ga primerjati z drugimi. Vsako drugo leto najboljša dva dobita priložnost, da se udeležita IDO, eden od zmagovalcev dobi štipendijo za dvotedenski jezikovni tabor v Nemčiji. Vsi tekmovalci prejmejo diplome, medalje in blagovne nagrade od GI in Ministrstva za izobraževanje. Vseh 20 udeležencev državnega tekmovanja in njihovi učitelji se udeležijo slavnostne podelitve na GI, kjer prejmejo priznanja in blagovne nagrade. Litvanski zmagovalci državnega tekmovanja dobijo dodatne točke za sprejem na litvanske visoke šole. Poleg tega jih motivira možnost, da se udeležijo tečaja nemškega jezika v Nemčiji, kar je nagrada GI Litve. Na Poljskem so za tekmovanje gimnazijcev znižali težavnost, da bi čim več dijakov prišlo v drugi krog.

To se zabeleži v njihovih spričevalih, kar je za mnoge spodbudno. Od leta 2016 sme tekmovati vsaj en dijak iz vsake regionalne sekcije na državnem tekmovanju. Do tega leta so se na državno tekmovanje uvrstili le dijaki, ki so dosegli najvišje število točk. Ukrep bi naj motiviral dijake, ki se učijo nemščino v regijah, kjer je nemščina manj prisotna. Dijake motivirajo tudi štipendije, najbolj pa sama udeležba na državnem tekmovanju. Pri tekmovanju »Turbolandeskunde« pritegne že zanimiva oblika tekmovanja v trojicah, kjer ne gre samo za jezik in slovnico, ampak tudi za splošno znanje. Dijake nagradijo z boni za jezikovne tečaje ali z bivanjem v Nemčiji. Beloruski dijaki so motivirani z lastno ljubeznijo do nemščine pa tudi z možnostjo vpisa na študij brez sprejemnih izpitov. V Ukrajini dobijo bodoči študenti dodatne točke za vpis na univerzo, včasih tudi denarne nagrade od občin. Češke dijake motivirajo nagrade (med drugim tudi štipendije), sodelovanje na državnem tekmovanju pa jim lahko prinese dodatne točke za vpis na višje šole.

13 Informacije in objave

V Sloveniji za javno objavo poskrbimo tako, da razpis, navodila in pravilnik tekmovanja kakor tudi ostale informacije objavimo na naših spletnih straneh. Včasih povabijo šole, ki organizirajo podelitev priznanj, lokalne medije. Po koncu tekmovanja izide bilten z rezultati, mentorji, člani tekmovalne komisije, sodelujočimi šolami in dijaki ter nalogami in rešitvami. Rezultate vseh estonskih šolskih tekmovanj objavijo na domači strani Univerze Tartu. Rezultati in kratek pregled nemškega tekmovanja objavijo v estonskem časopisu za učitelje *Öpetajate Leht*. Prav tako izide poročilo z analizo tekmovanja v reviji estonskega društva učiteljev nemškega jezika DiE (Deutsch in Estland), ki ga pripravijo organizatorji tekmovanja o predtekmovanju in o finalnem delu. V Latviji objavijo rezultate na spletni strani Izobraževalnega centra in v reviji DUNJ-a *Mein Fach Deutsch*. V Litvi Center za izvenšolsko izobraževanje objavi obvestilo o državnem tekmovanju na dveh spletnih straneh. O razpisu so obveščeni tudi mestni in okrajni centri za izobraževanje. Od tod dobijo razpis vse šole. Učitelji nemščine pa so obveščeni s pomočjo Googla in Litvanskega DUNJ-a. Kratke informacije lahko najdemo tudi na njihovih spletnih straneh. Mediji pa žal za tekmovanje niso zainteresirani. Obveščanje o poljskem tekmovanju za gimnazijce poteka preko Facebooka in spletne strani, prav tako za tekmovanje »Turbolandeskunde«, dodatno še obvestijo koordinatoje, ki informacije posredujejo šolam in regijam. V Belorusiji ni enotne spletne strani za državno tekmovanje, ker prevladuje mnenje, da ni potrebna. V Ukrajini pa informacije objavljajo na spletni strani in v časopisu. Na Češkem objavijo razpis v *Věstniku Ministrstva za šolstvo, mladino in šport*. Ostale informacije, rezultate in naloge objavijo na spletni strani skupaj z ostalimi tekmovanji. Na Madžarskem so učitelji o tekmovanju obveščeni na poletnih tečajih GI, poleg tega lahko obvestilo preberejo tudi v okrožici GI in na njihovi spletni strani, ki vodi tudi na stran IDO. Objavijo

tudi poročila dijakov, prav tako o tekmovanju poroča lokalni tisk.

14 Uspešnost projekta

Zagotovo lahko v Sloveniji govorimo o tekmovanju kot o zelo uspešnem projektu, o tem priča visoko število udeležencev. Šole in mentorji podpirajo dijake, ki želijo sodelovati, ker to tudi zanje pomeni primerjavo znanja z drugimi. Prav tako menijo v Estoniji, da gre za uspešen projekt in to v času, ko število učiteljev nemškega jezika v šolah za splošno izobrazbo drastično upada. Kljub temu se je organizatorjem namreč posrečilo, da so ohranili zanimanje za tekmovanje, število udeležencev se ni zmanjšalo. Državno tekmovanje v Latviji je uspešen projekt, ki se izvede vsako leto, število udeležencev je stabilno, tj. med 350 in 400 na regionalnem tekmovanju, kar pomeni 4,4 procenote vseh dijakov, ki se učijo nemščine v 10., 11. in 12. razredu. Tudi v Litvi gre za uspešen projekt, kar se izraža v zadovoljstvu udeležencev državnega tekmovanja z nalogami, izleti, kulturnim programom in s sklepanjem novih prijateljstev. Prav tako so zadovoljni tudi spremljevalci, ki so med tekmovanjem deležni kratkega seminarja za izobraževanje učiteljev. Na Poljskem smatrajo tekmovanje za uspešno, ker se število udeležencev povečuje in ker se uresničujejo zastavljeni cilji: povečati zanimanje za nemško govoreče dežele, podpirati proevropsko vzgojo mladih in odprtost za ostale kulture, razvijati spoštovanje in tolerantnost, izboljšati sposobnost za timsko delo, pripraviti šolarje za nadaljni razvoj jezikovne kompetence, preveriti znanje in poznavanje na tekmovanju. V Belorusiji vidijo uspešnost projekta v interesu mladih, ki si želijo preizkusiti svoje znanje in priti na univerzo brez izpitov. V Ukrajini mislijo, da je tekmovanje iz nemškega jezika projekt, na katerega so vsi navajeni, medtem ko je visokošolsko tekmovanje pomemben projekt, kjer se zares lahko ugotovi, kdo je najboljši. Prav tako je velika čast zmagati na tekmovanju. Na Madžarskem je državno tekmovanje uspešen projekt, za katerega je med učenci interes, hkrati pa je zanje tako kot za učitelje velika motivacija možnost potovanja v tujino. Na šolah pomeni tekmovanje velik prestiž oziroma ugled, zato ga jemljejo resno tako vodstva šole kot tudi sodelavci. Udeleženci tekmovanja poročajo tudi o dobrem vzdušju na tekmovanju, kar se jim zdi zelo pomembno.

15 Problemi pri organizaciji tekmovanj

V Sloveniji ne moremo govoriti o večjih težavah pri organizaciji tekmovanja. Tekmovanje na podoben način poteka že leta in se je dobro uveljavilo. Včasih imajo mentorji težave s strežnikom, kjer so občasne spremembe. Pomagamo jim preko elektronske pošte z nasvetom. Prav tako v Estoniji nimajo problemov, priprava in izvedba tekmovanja se je v 15 letih dobro prijela. V Latviji je veliko šolarjev, ki so živeli v Nemčiji, ki so bili v Nemčiji na izmenjavi ali imajo nemške korenine. Tako je učencem, ki so se nemščine učili samo v šoli težko tekmovati z njimi. To pa je

na regionalnem nivoju žal nemogoče kontrolirati. Litvanske učence in učitelje je včasih težko motivirati, da bi sodelovali na tekmovanju. Veliko jih namreč meni, da je s pripravami na tekmovanje veliko dela. Zato upajo, da bo nova oblika spremenila to naravnost. Na Poljskem vsi kuratorji ne želijo priznati tekmovanja za gimnazijce. Pri tekmovanju »Turbolandeskunde« pa rešujejo morebitne probleme tako, da koordinatorji pripravijo kratek povzetek, ki vsebuje spodbude in sugestije, na osnovi katerih se pogovorijo o problemih. Na ta način poskušajo izboljšati obliko in organizacijo tekmovanja. V Belorusiji se otepajo finančnih težav, tako, da je priprava nalog komajda plačana. Zato so učitelji prisiljeni krajevna tekmovanja izpeljati na lastno pest, torej priskrbeti tudi materiale. Organizatorji državnega tekmovanja ga poskušajo izvesti tam, kjer je najceneje, zato je tudi preskrba skromna. V Ukrajini gre za podobno situacijo, denarja je premalo, zato so leta 2016 izvedli tekmovanje samo za 11. razred. Na Madžarskem so plačani samo sodelavci GI, medtem ko člani UDV delajo prostovoljno. Menijo, da bo treba to razliko nekako premostiti.

16 Zaključek

Delavnica v Varšavi je služila primerjavi različnih konceptov tekmovanj iz nemškega jezika, primerjavi organizacije in načina dela v Belorusiji, na Češkem, v Estoniji, Latviji, Litvi, na Madžarskem, Poljskem, Slovaškem, v Ukrajini in Sloveniji, s pomočjo katere smo pripravili on-line priručnik za spodbujanje potencialnih organizatorjev tekmovanja iz nemškega jezika, da se lotijo nacionalne nemške olimpiade v državah, kjer tega projekta še ni. Primerjava je pokazala, da velika večina organizatorjev tekmovanj ne sledi niti obliki niti ideji IDO. Razlike se kažejo v obsegu, načinu organizacije in v načinu pridobivanja sredstev, v obveščanju in nagrajevanju. Drugačnost tradicij pri sestavljanju nalog izvira iz šolskega sistema posamezne države, organizatorji niso nujno DUNJ, povezujejo se z različnimi partnerji. Ker partnerji običajno poskrbijo za nagrade, so seveda tudi te raznolike. V glavnem se z nemškimi tekmovanji povezuje GI, ZfA, pa tudi univerze in ministrstva. Baltske države organizirajo tekmovanje iz nemškega jezika vsako drugo leto, ko ni IDO, svojo Nemško olimpiado, ki je vsakič v drugi državi. Sodelujejo z

DUNJ-em države, kjer tekmovanje poteka, in z GI. Vsekakor je to tudi za nas spodbuda, da bi začeli razmišljati o Balkanski olimpiadi.

Ne glede na to, da se organizacija tekmovanj opira na tradicijo vsake posamezne države, lahko prepoznamo podoben cilj: promocija in popularizacija nemškega jezika, pošiljanje dijakov na IDO, boljše možnosti za zaposlitev, prakso in šolanje. Ker ti cilji pripeljejo na tekmovanje veliko število udeležencev, se vse države zavedajo, da je priprava tekmovanja iz znanja nemščine vredna truda, kljub temu da gre za obsežen in zahteven projekt, ki mora potekati brez zapletov, zahteva ure in ure prostovoljnega dela organizatorjev in se ponekod spopada s finančnimi težavami.

Literatura

- Council of Europe, C. f. C. C.-o. E. C. M. L. D. (2001). Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment (Vol. 2001). Cambridge; Strasbourg: Cambridge University Press; Council of Europe.

- Goethe Institut (2016): Internationale Deutscholympiade 17. 30. 7. 2016: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/ver/ind/ido.html>.

- Handreichungen zur Veranstaltung nationaler Deutscholympiaden: Das Treffen der Deutschlehrerverbände der Region MOE, das vom 25.-27. November 2016 in Warschau stattfand. http://www.idvnetz.org/Dateien/NDO_Handreichungen.pdf.

- Mertelj, Darja, Stanič, Daša (2013): Republiško tekmovanje iz italijanščine kot drugega in kot tujega jezik: percepcija uspešnosti med osnovnošolci in dijaki, Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani, Vestnik za tuje jezike, Vol 5, No 1-2.

- Mulej, Sabina (2017): On-line priporočila za pripravo tekmovanj iz nemškega jezika kot skupni projekt srednje in vzhodno evropskih držav, Schauferein.

Unterrichtskonzept des Goethe-Instituts

Mojca Leskovec, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
Katja Bradač, Goethe-Institut Ljubljana

Več kot 200 tisoč ljudi se vsako leto na prek 150 Goethejevih inštitutih v tujini in 13 inštitutih v Nemčiji uči nemščine. Že več kot 60 let je Goethejev inštitut največji svetovni ponudnik tečajev nemščine. Sistem tečajev, ki temelji na skupnem evropskem jezikovnem okviru, je po vsem svetu podrejen enotnemu postopku zagotavljanja kakovosti, tako da se jezikovni tečaji in izpiti povsod izvajajo po enotnih standardih, ki jih obravnava prispevek.

1 Einleitung

Unabhängig davon, an welchem Goethe-Institut man einen Deutschkurs besucht, erwartet einen zu Beginn das gleiche Verfahren: in einem persönlichen Gespräch sowie mit einem Einstufungstest werden die Vorkenntnisse festgestellt und es wird der geeignete Kurs ausgewählt. Damit für jedes Lernbedürfnis eine maßgeschneiderte Lösung gefunden werden kann, werden unterschiedliche Kurstypen angeboten: all-gemeinsprachliche und prüfungsvorbereitende Kurse sowie Spezialkurse. Es kann berufsbegleitend, am Abend oder in den Ferien, in Gruppen oder individuell, mit Buch und Papier oder mit Onlineprogrammen gelernt werden.

2 Sprache, Kultur, Deutschland

Es heißt (Goethe-Institut, 2018): „Der Unterricht am Goethe-Institut bedeutet nicht nur eine Sprache zu lernen, sondern auch eine Kultur kennenzulernen.“ Die Kurse sind in das Gesamtangebot des Goethe-Instituts eingebettet: die Lernenden haben Zugang zu den Bibliotheken sowie Mediotheken und können an zahlreichen Kulturveranstaltungen teilnehmen. Durch Literatur, Musik, Filme und aktuelle Informationen begegnet man nicht nur der deutschen Sprache, sondern auch Deutschland und seiner Kultur.

3 Unterrichtsprinzipien

Neben der landeskundlichen Ausrichtung soll der Sprachunterricht an den Goethe-Instituten eine Reihe weiterer Anforderungen erfüllen, worunter an erster Stelle der Unterricht in der Zielsprache Deutsch steht. Das Prinzip der Einsprachigkeit soll nämlich als Unterrichtsregel gelten. Der Unterricht ist von der ersten Stunde an auf Deutsch, im Sinne neuerer wissenschaftlichen Erkenntnisse (vgl. Pilypaitytė 2013: 141) jedoch auf die Ausgangssprache zugeschnitten.

Der Unterricht am Goethe-Institut ist darüber hinaus teilnehmeraktivierend und handlungsorientiert. Die von der Lehrkraft angebotenen Unterrichtsaktivitäten verfolgen das Ziel, die Lernenden zum überwiegenden Teil des Unterrichts selbst aktiv werden zu lassen. Nach dem Prinzip der Handlungsorientierung werden den Lernenden dabei für ihre Lebenswelt bedeutungsvolle Situationen und Themen vermittelt (Funk, Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise, Wicke 2014: 18).

In lebensnahen Situationen werden im Sinne fertigkeitbezogener Orientierung Hören und Lesen sowie Sprechen und Schreiben trainiert, während Grammatik als Hilfsmittel zu deren Entwicklung dient und nicht im Mittelpunkt des Unterrichts steht. Im Kontext der Fertigkeiten Hören und Sprechen wird von Anfang an die Aussprache mit geübt und thematisiert.

Durch Sensibilisierung der Sprachbewusstheit – etwa durch Erkennen von Strukturen –, Anleitung zur Regelfindung und Selbstkorrektur sowie Arbeiten mit Hilfsmitteln – beispielsweise Wörterbüchern – wird methodisch die Autonomie gefördert. Die Lernerautonomie fördernde Ausrichtung des Unterrichts zeichnet sich darüber hinaus durch regelmäßige Beratung der Lehrkräfte zum selbstständigen Lernen aus.

Zu einem abwechslungsreichen Unterricht tragen der adäquate Medieneinsatz sowie eine Vielfalt an Sozial- und Übungsformen bei, die die angestrebten Lernziele unterstützen. Den Letzteren sind sämtliche Unterrichtsinhalte und -aktivitäten zugeordnet.

4 Angebot für Schulen

Die oben erwähnten Prinzipien gelten allerdings nicht nur für den Sprachunterricht des Instituts, sondern kommen auch im Angebot des Goethe-Instituts für slowenische Primar- und Sekundarschulen, die Deutsch als Fremdsprache anbieten, zum Ausdruck. Das Angebot besteht seit der Übersiedlung des Goethe-Instituts Ljubljana in die neuen Räumlichkeiten u. a. aus einer Reihe von landeskundlichen Workshops (Ostern, Weihnachten, Fall der Berliner Mauer etc.), die neben allgemeinen Zielen wie z. B. Deutsch als Handlungssprache erfahren, Erweiterung der Deutsch- und Landeskunde-Kenntnisse zu bestimmten Themen, ganzheitlicher Umgang mit der deutschen Sprache (sprechen, singen, tanzen, basteln, etc...) auch ein weiteres, ganz wichtiges Ziel verfolgen: Und zwar wird die Freude am Lernen und Deutschsprechen gefördert, denn aus der Gehirnforschung wissen wir, dass man effektiver lernt, wenn Dopamin und andere positive Hormone ausgeschüttet werden.

5 Deutsch lehren lernen

Zielorientiert, klar strukturiert und abwechslungsreich sind zusammenfassend die Stichworte, die das Unterrichtskonzept am Goethe-Institut entscheidend

prägen. Die dargestellten didaktisch-methodischen Prinzipien hingegen bilden die Basis des Unterrichts am Goethe-Institut. Die Lehrkräfte an Goethe-Instituten weltweit eignen sich diese im Rahmen des vom Goethe-Institut in Zusammenarbeit mit Vertretern der Wissenschaft entwickelten Aus- und Fortbildungsprogramms Deutsch lehren lernen an. Am Goethe-Institut Ljubljana wurden den slowenischen Deutschlehrkräften bisher alle Basismodule dieser Reihe angeboten. Im Herbst beginnt eine neue Serie, einzelne Module werden wiederholt – allerdings in einer komprimierten Form.

Quellen:

- Goethe-Institut (2017): Das grüne Diplom: Leitfaden zur Durchführung der standardisierten Qualifizierung für DaF-Lehrkräfte an Goethe-Instituten im Ausland. München: Goethe-Institut e. V.

- Goethe-Institut (2010): Qualitätsportfolio Sprachkurse und Prüfungen. München: Goethe-Institut e. V.

- Goethe-Institut (2017): Sprache. Kultur. Deutschland. Ljubljana: Goethe-Institut.

Literatur:

- Funk, Hermann; Kuhn, Christina, Skiba, Dirk; Spaniel-Weise, Dorothea; Wicke, Reiner E. (2014): Deutsch lehren lernen 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Goethe-Institut, Klett-Langenscheidt.

- Goethe-Institut: Unser Lernkonzept: <https://www.goethe.de/de/spr/kup/kon.html>, 3. 1. 2018.

- Pilypaitytė, Lina (2013): Wie helfen andere Sprachen beim Deutschlernen? In: Ballweg, Sandra; Drumm, Sandra; Hufeisen, Britta; Klippel, Johanna; Pilypaitytė, Lina (2013): Deutsch lehren lernen 2: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? München: Goethe-Institut, Klett-Langenscheidt. S. 132–170.

IDO 2018 – Internationale Deutscholympiade 2018 in Freiburg

**Simona Rejec Merkač, Šolski center Ravne na Koroškem, Gimnazija
Matic Modic, dijak, Šolski center Ravne na Koroškem, Gimnazija**

Wie gut Deutsch die Menschen wirklich verbinden kann habe ich erst dann verstanden, als ich an der Internationalen Deutscholympiade in Freiburg teilgenommen habe. Das Goethe-Institut und der Internationale Verband der Deutschlehrer haben die besten 140 Jugendlichen und 65 Begleitlehrer bzw. Mentoren aus 74 Ländern nach Freiburg eingeladen, um das Deutschlernen und -lehren zu unterstützen, zu überprüfen, zu beweisen und nicht zuletzt zu belohnen. In den heißesten vierzehn Juli-Tagen haben wir, die Teilnehmenden, unzählige neue Eindrücke, Erfahrungen und Verbindungen bekommen, wir haben schon auf deutsch geatmet, wie man so poetisch sagen könnte. Denn trotz der Ernsthaftigkeit des Wettbewerbs, des Begleitlehrerseminars und bei allem Spaß mit Landeskunde und Freizeitaktivitäten, stehen am Ende immer die Erlebnisse und Begegnungen im Vordergrund.



Bild 1: Gruppenfoto (Quelle: GI)

Es war mir eine große Ehre, dass ich zur internationalen Deutscholympiade bzw. zu der Fortbildung für Begleitlehrkräfte zur IDO 2018 eingeladen wurde. Man bekommt ja vielleicht einmal in -zig Jahren so eine Möglichkeit mit so vielen Deutschlernenden und -lehrenden zwei Wochen rund um die Uhr zusammen zu sein. Man weiß ja, die Deutschen sorgen immer gut dafür, dass niemandem langweilig ist.

Als sich die Schüler (die zwei besten aus jedem Land) fleißig auf den Wettbewerb vorbereitet haben bzw. als sie bei Freizeitaktivitäten im Deutschen kommuniziert haben und dabei Spaß hatten, haben wir Mentoren methodisch-didaktische Prinzipien im DaF-Unterricht aufgefrischt und erweitert. Das Kennen aktueller Lernmaterialien, erfolgreicher Übungen, Aufgaben und Arbeitsformen, das Reflektieren der Rolle als Lehrkraft, das Aktualisieren, Sensibilisieren und Integrieren des Deutschlandbildes sind nur ein Teil davon, was wir aus dem Seminar nach Hause, in unsere Schulen, in unsere Klassenzimmer, unseren Schülern und Mitarbeitern mitgebracht haben. Ich bin mir sicher, dass es helfen wird, wieder einmal irgendwann einen Schüler oder eine Schülerin so weit zu bringen, dass er oder sie an einer Deutscholympiade teilnehmen wird.

Neben allen interessanten Aktivitäten, in denen wir zusammen waren (Ausflug nach Straßburg, Orgel- und Jazzkonzert, Eröffnungs- und Abschlussfeier ...), war aber der Länderabend am attraktivsten. 74 Länder, 74 unterschiedliche Präsentationen, jede für sich selbst einzigartig und ein Unikat, aber trotzdem immer wieder Deutsch als ein roter Faden, das uns verbindet.

Ich möchte mit den Versen von Andreas Bourani (sein Lied „Auf uns“ war nämlich unsere Hymne) abschließen:

„Ein Hoch auf uns, auf dieses Leben,
auf den Moment, der immer bleibt.
Ein Hoch auf uns, auf jetzt und ewig,
auf einen Tag Unendlichkeit«



Foto: Mentorin mit ihrem Schüler (SRM)

„Ich spreche auch heute noch mit meinen Freunden“ – Matic Modic

Ich nahm vom 15. bis zum 28. Juli an der Internationalen Deutscholympiade in Freiburg teil. Wir waren 140 Teilnehmer aus 74 Ländern und wir verstanden uns schon vom Anfang an sehr gut miteinander. Wir hatten viele Freizeitaktivitäten, wie zum Beispiel Schwimmen, Bubble-Fußball, wir konnten den Schwarzwald erforschen und natürlich in die Stadt gehen. Es war eine gute Mischung aus Wettbewerb, Freizeitaktivitäten und Vernetzung der Jugendlichen. Für mich war die IDO ein unvergessliches Erlebnis. Ich habe viele neue Freunde aus aller Welt kennen gelernt. Ich spreche auch heute noch mit meinen Freunden aus Spanien, Venezuela, Portugal und Südkorea.

Weitere Eindrücke von der IDO 2018:



Foto 2: Arbeitsgruppe der Slowenen (Foto: SRM)



Foto 3: die slowenischen Wettbewerbsteilnehmer (Foto: SRM)



Foto 4: Trachten auf der IDO 2018 (Foto: SRM)

Migration und Partizipation

Seminarbericht, Berlin 2016

Aleksandra Čeh, Osnovna šola Markovci

Ich habe Anfang Juli 2016 als Goethe-Stipendiatin an einem Seminar in Berlin teilgenommen. Das Thema war Migration und Partizipation – auch heutzutage ein noch sehr aktuelles Thema.

Die Debatte um Migration erlebt 2016 einen neuen Höhepunkt, Einwanderung und deren Auswirkungen sind in Deutschland aber kein neues Phänomen. Berlin hat wirklich einen starken Migrationshintergrund.

Berlin ist eine Stadt der Vielfalt und es ist wirklich sehr schwer, einen echten Berliner zu treffen, da fast jeder einen Migrationshintergrund hat. Das haben wir mit vielen Umfragen unter Passanten selbst erkannt. Das war eine Gruppenarbeit auf verschiedene Bezirke verteilt. Wir haben den Prenzlauer Berg und die verschiedensten Ecken der Stadt auf eigene Faust erkundet.

Was haben wir noch in der Woche gelernt, gesehen, welche Erfahrungen haben wir gemacht?

1. Tag: Besuch der Ausstellung „Immer bunter; Deutschland als Einwanderungsland“ im Deutschen historischen Museum

Die Ausstellung „Immer bunter. Einwanderungsland Deutschland“ zeichnet den historischen Verlauf der Migrationsbewegungen in Deutschland auf, vom Zuzug der Gastarbeiter in den 1960er Jahren bis zur Flüchtlingsmigration von heute.



Quelle: Stadtmuseum Stuttgart (CC-BY-NC-SA @ Stadtmuseum Stuttgart)

Die Ausstellung beleuchtet die verschiedenen Facetten und Etappen der Einwanderung, die betroff-

enen Personen und die Geschichten dahinter.

Die Ausstellung stellt die Vielfalt der Alltagskulturen und der Weltbilder dar, zeigen die Veränderungen des Umgangs mit Migration, mit Konflikten und Gewalttaten. Sie eröffnet die Diskussion um Integration, Identität, den Umgang mit fremden Kulturen und Religionen sowie die Entstehung von Parallelgesellschaften und Fremdenfeindlichkeit.

Der Regisseur Fatih Akin zeigt in seinem Film „Gegen die Wand“ (erschienen 2004) die Probleme einer in Deutschland aufgewachsene Türkin, die, um den Moralvorstellungen ihrer Familie zu entsprechen, eine Scheinehe führt.

Mich persönlich inspirierten die in Deutschen historischen Museums zugänglichen Interviews mit Geflüchteten und die Filme über Gastarbeiters aus der Türkei und aus dem ehemaligen Jugoslawien: die Geschichten stellten ihre Probleme, wie Identitätsfrage, Assimilation, Aggression und Fremdenfeindlichkeit vor. Die Geschichten brachten Emotionen hervor.

2. Tag: Besuch des Notaufnahmelaagers Marienfelde; Workshop in der Erinnerungsstätte (<http://www.notaufnahmelaager-berlin.de/de/>)

Das Notaufnahmelaager Marienfelde war eines von drei Lagern, das nach dem Bundesnotaufnahmegesetz von 1953 bis 1990 das Notaufnahmeverfahren für Deutsche aus der DDR und Ost-Berlin abwickelte.

Die Gründung der Erinnerungsstätte im Jahr 1993 hatte das Ziel, die Geschichte des Notaufnahmelaagers und der deutsch-deutschen Fluchtbewegung zu erforschen, zu dokumentieren und einer breiten Öffentlichkeit zu vermitteln.

Die Ausstellung informiert über das Aufnahmeverfahren sowie die Ursachen und den Verlauf von Flucht und Ausreise.

Diese deutsch-deutsche Fluchtbewegung beleuchtet damit einen zentralen Aspekt der deutschen Teilung und ihrer Auswirkungen. Beide Seiten der Grenze werden genauer betrachtet und in ihrer Beziehung zueinander dargestellt: Die Motive, die die Menschen dazu bewogen, die DDR zu verlassen, verdeutlichen den Eingriff des diktatorischen Staates bis ins alltägliche Leben des Einzelnen; der weitere Lebensverlauf nach der Flucht – vom Notaufnahmeverfahren bis zur gelungenen (oder gescheiterten) Integration – veranschaulicht die Chancen und Probleme im Westen und die Bedeutung, die die Flüchtlinge aus der DDR für die bundesrepublikanische Politik und Gesellschaft hatten.

Etwa vier Millionen Menschen verließen zwischen 1949 und 1990 die DDR und suchten Schutz in der Bundesrepublik; 1,35 Millionen von ihnen kamen in das 1953 gegründete Notaufnahmelager in Berlin-Marienfelde. Hier wurden sie versorgt und durchliefen das notwendige Aufenthaltsgenehmigungsverfahren für die Bundesrepublik und West-Berlin. Die Videoaufzeichnung „Warum flohen die Menschen aus der DDR?“ (https://www.youtube.com/watch?v=geM_4d6_sPg) zeigt die ziemlich anschaulich.

Mit meiner Gruppe haben wir einen kurzen Workshop „**Wege in den Westen**“ vorbereitet und hier sind einige kleine Details aus unserer Präsentation „Die Flucht und ihre Exemplare“:

Über 3,8 Millionen Menschen haben den Staat, davon viele illegal und unter großer Gefahr, verlassen. Nur unter Lebensgefahr konnte man die Grenze selbst überwinden. Tatsächlich verloren viele Menschen an der innerdeutschen Grenze oder der Berliner Mauer ihr Leben, aber Not macht auch erfinderisch:

- durch Flucht-Tunnel in Berlin (39 solcher Versuche, z. B. gelang es im September 1962 gleich 29 Personen durch einen von der Bernauer Straße unter der Berliner Mauer gegrabenen Tunnel zu fliehen. Nicht weit davon entfernt flohen 57 Personen im Oktober 1964 durch einen 145 m langen Tunnel);

- auf dem Luftwege mit Heißluftballons oder Leichtflugzeugen (die Flucht mit einem Heißluftballon, wie sie im September 1979 zwei Familien aus Thüringen gelang, wurde sogar verfilmt: Ballonflucht (<http://www.zeitklicks.de/top-menu/zeitstrahl/navigation/topnav/jahr/1979/ballonflucht/>));

- mehrere umgebaute Autos;

- ein Mini-U-Boot, von dem sich ein Flüchtling durch die Ostsee ziehen ließ;

- selbstgebaute Motordrachen, ausgestattet z. B. mit einem Trabant-Motor und dem Tank eines Jawa-Motorrads.

Das waren die spektakulären Fluchtversuche, aber einige Menschen versuchten es ganz einfach (fast) ohne Gepäck, sie verließen ihre Familie, Bekannten, ihr ganzes Vermögen nur

- mit einer Zaubertasche. Sie enthält nur die Zahnbürste, Geld, Zigaretten und Ausweispapiere,

- mit einem Fluchtkoffer: damit versuchten sie die Privat- oder Dienstreisen vorzutäuschen,

- mit einem Ausreisekarton (sie haben eine behördliche Genehmigung der DDR bekommen ausreisen zu dürfen, und in diesem Karton haben sie ihre Sachen eingepackt, weil sonst jeder Gegenstand nummeriert und registriert worden wäre).

3. Tag: Besuch bei ver.di – Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft

Ihre Ziele sind:

- gleiche Rechte und gleiche Chancen,
- keine Diskriminierung in Betrieben,

- die Migranten werden zu Fachtagungen und Workshops eingeladen,
- ihnen ist eine Erhöhung des Mindestlohns gelungen.

Ver.di geht es um die Arbeitnehmerfreizügigkeit, die in Deutschland seit Mai 2011 gilt. Es geht für ver.di aber auch um all jene, die ohne Dokumente hier leben.

Bei Bewerbungen lassen sie Ausländer nicht aus. Hier bewirbt man sich ohne Namen und Fotos, nur die Leistungen sind ihnen wichtig.

4. Tag: Besuch des Willi-Graf-Gymnasiums Hospitationen in Flüchtlingsklassen

Wir haben uns in zwei Gruppen geteilt. In unserer Klasse waren 10 Schüler unterschiedlichen Alters und alle lernten Deutsch als Fremdsprache. Sie waren alle Anfänger und das Gespräch nach zwei Stunden Hospitationen war sehr schwierig.

Ich habe ein Gespräch mit Mahmut und seiner Schwester Sidra, 16 und 13 Jahre alt, geführt. Sie sind mit dem Auto und dann mit dem Boot aus Syrien nach Deutschland geflohen. Die Eltern lernten auch Deutsch. Sie hatten noch keine Arbeit, sie waren ohne Ausweispapiere. Ein Teil der Familie lebt noch immer in Syrien und Mahmut hat gesagt, dass es ihnen schlecht geht, weil sie kein Geld haben.

Auf die Frage, was sie nach dem Unterricht machen, haben sie geantwortet: sie hören Musik, sie sprechen mit ihren Freunden aus dem Notaufnahmelager und lernen Deutsch, machen die Hausaufgaben. Es waren ganz normale, nette Kinder, wie überall auf der Welt.

Die Lehrerin hat gesagt, dass sie einige Zeit brauchte, ihnen die Verhaltensregeln beizubringen und dass sie integrationswillig sind. Die Flüchtlinge waren an einen Frontalunterricht gewöhnt und in Deutschland war alles offener. Sie müssen viele Sachen verinnerlichen aber Mädchen und Jungen spielen schon zusammen Fußball und Volleyball. Und damit ihnen in der Schule nicht zu langweilig wird, machen sie auch einen Klassenaustausch, damit sie sich besser kennenlernen, also auch mit den deutschen Kindern. Sie lernen nicht nur Deutsch, sondern auch Mathematik und Geographie. Sie machen auch Ausflüge mit Spendengeldern (Stadtbesichtigung, Zoo-Besuch u. a.).

Jugendmuseum Villa Global

Am Nachmittag haben wir noch ein **Jugendmuseum Villa Global** besucht und einen Workshop mit Ellen Roters gemacht. Das war sehr interessant:

Berlin verändert sich und auch die VILLA GLOBAL hat sich gewandelt. Viele neue Leute sind eingezogen: THE NEXT GENERATION.

In 14 Räumen kann man die unterschiedlichsten Menschen kennenlernen: vom Kleinkind bis zur Oma, vom Rapper bis zur Journalistin, vom Mädchen, das Mut zeigt, bis zum jungen Mann, der seinem Traum folgen will. Manche sind in Berlin geboren oder

wohnen schon lange dort, andere erst seit kurzer Zeit. Sie alle haben ihre Zimmer selbst eingerichtet und sind auch in Videointerviews zu sehen.

Wir haben uns in all diesen Räumen umgeschaut und die Vielfalt der Menschen in Berlin und ihre Gemeinsamkeiten entdeckt.

Ich habe einen Raum von einer jungen Frau ein bisschen näher erforscht. Warum gerade ihre Wohnung? Mir sind sofort die Bücher aufgefallen. Sie hat den gleichen Geschmack für Bücher wie ich.

Ihre Möbel sind aus Ikea, sie hört gern deutsche Musik. Sie hatte viele Modezeitschriften auf dem Tisch. Sie ist hier geboren, ihre Eltern stammen aus dem Iran und haben sich beim Studium in Berlin kennengelernt. Sie ist stolz auf sie und hofft, auch mal so viel zu erreichen. Ihr Vater war ein Sänger, aber Popmusik war im Iran verboten.

Ihr Name ist Pegah ...

Pegah arbeitet als Geschäftsführerin im Jugend-Museum. Das ist kein leichter Job! Zum Glück

hat sie viele gute Freunde, mit denen sie in ihrer Freizeit chillen kann. Da wird dann Shisha geraucht, Hip-Hop gehört und gerappt. Ein Leben ohne Musik kann sie sich nicht vorstellen. Sie wünscht sich einen Mann und Kinder, dann wäre ihr Glück perfekt.

Sie können auch selbst unter der Adresse <http://www.villaglobal.de/plan.html> erfahren, wer alles in der Villa Global wohnt.

5. Tag: Auswertung und Abschluss

Am 5. und letzten Tag haben wir Auswertungen der Recherchen gemacht und ein Gesamtbild erstellt. Am Abend sind wir alle noch zum Abendessen in Clärchens Ballhaus gegangen.

Das Ballhaus ist eines der letzten erhaltenen Ballhäuser aus der Zeit um 1900 in Berlin. Während der DDR war es sowohl Ost- als auch West-Deutschen als Treffpunkt bekannt.

Lernen und Lehren der deutschen Sprache mit Hirn, Herz und Hand – 24. Deutschlehrerkonferenz in Rogaška Slatina

Ksenija Šajn, dipl. nem. in prof. soc., Komenda

1 Einleitung

„Man lernt lebenslang“, so behauptet die Volksweisheit, und das weiß man aus Erfahrung. In den letzten Jahrzehnten ist das aber auch der Slogan der zahlreichen Institutionen der formellen und informellen Bildung.

Wie soll man eigentlich lernen, und – woran wir, die Lehrer, noch mehr Interesse haben – wie soll man unterrichten, damit die Hörer, seien sie Schüler, Gymnasiasten oder Erwachsene, die mit vielen Informationen überfordert werden und gleichzeitig auch die Opfer der Minderung der Sozialkontakte sind, bei unserem Unterricht nicht einschlafen bzw. dass sie zum Unterricht mindestens kommen bzw. noch besser unser Fach lieb gewinnen. Das war das Hauptthema der XXIV. internationalen Deutschlehrertagung, an der unterschiedliche Erfahrungen, Methoden und Verfahren beleuchtet wurden. Vor allem wurde aber das Wichtigste „wiederholt“: wie man mit Hirn, Herz und Hand unterrichten und lernen soll oder anders gesagt: wie in den Unterricht die Methoden eingeführt werden, die sowohl visuelle, als auch audio- und kinästhetische Typen der Zuhörer zufrieden stellen können. „Das Lernen mit Hirn, Herz und Hand“ war auch der Titel des zentralen Plenarvortrages von

Ulrike Handke, Koordinatorin der internationalen Lehrerfortbildungsprogramme in der Senatsverwaltung Berlin und anerkannte Professorin.

2 Inhalte der Konferenz

Wie schon der Titel sagt, ist die Überzeugung, die noch vor ein paar Jahrzehnten so stark prägend war, und laut welcher man nur im Sitzen und mit gewissenhaften Abschreiben das Wissen erwirbt, heutzutage durch eine andere Überzeugung verdrängt. Die Menschen brauchen für ein qualitativ hochwertiges Behalten unterschiedliche Aktivitäten und Interaktionen und nicht nur ein Heft und ein paar Farbstifte. Bei der Einführung der Ausbildung, die mit ihrer Ausführungsweise mehrere Typen der Lernerpersönlichkeiten unterstützt, ist es wichtig, verschiedene Methoden nicht zu vergessen. Damit hat man für jeden etwas und man kann Aktivitäten und die interaktive Bildung beeinflussen. Glaubwürdige Vorbilder statt Druck und Angst, außerdem noch Kreativität und Begeisterung sind Grundbedingungen bzw. Bedürfnisse der Lehrkräfte und der Lernenden. Dabei müssen aber auch zwei Grundbedürfnisse der Menschen beachtet werden: Selbstwirksamkeit bzw. Wunsch nach der Entfaltung des eigenen Potentials

und das Bedürfnis, mit anderen verbunden zu sein und in der Gemeinschaft geschätzt zu werden.

Eine äußerst große Bedeutung hat Frau Handke auch in ihrem Vortrag betont: Das wir nicht vergessen dürfen, wie sehr unser Gehirn stets zum Lernen bereit ist. Es will immer Gewinn und Belohnung erzielen, gleichzeitig aber auch Stress und Strafe vermeiden. Außerdem funktioniert es wie ein Muskel – wird es gebraucht, dann wird es immer fähiger, im gegenteiligen Fall verliert es seine Funktion.

Für uns Pädagogen ist das Vertrautsein mit Lern- und Lehrgrundkenntnissen äußerst wichtig. Ebenso müssen wir wissen, dass die Lernenden erfolgreich und motivierter für das Lernen sind, wenn sie ihr Ziel kennen und bei der Wiedergabe der Inhalte einen strukturierten Weg sehen. Wichtig sind auch Selbstvertrauen und Glauben an den eigenen Erfolg, ein Feedback, das die Lernenden bekommen müssen und ihr Bewusstsein, dass ihr Beitrag wichtig für die anderen ist. Damit wird den Lernenden das Gefühl gegeben, wichtig für die anderen und ein Bestandteil der Lernmotivation zu sein. Außerdem ist auch bekannt, dass dem Menschen das Gehirn das Sehen ermöglicht und nicht umgekehrt und dass das Wissen im Gehirn keimt. In den Klassen und in den Hörsälen sind die Lehrkräfte Zeuge der Vielfalt und der Individuen. Jeder zieht sich anders an, jeder sieht anders aus, vor allem würde aber Vielfalt und Multikulturalität zu Tage treten, wenn wir die Möglichkeit hätten, ihr Gehirn zu untersuchen. Und eben deswegen ist das Lehren eine wertvolle Kunst. Die Reize aus der Umgebung gelangen ins Gehirn auf völlig unterschiedliche Arten, Lernprozesse und Gefühle werden aber eben im Gehirn produziert. Das Lernen bedeutet dauerhafte, vernetzte Abbildungen im Gehirn und funktioniert weder wie ein Computer noch wie Nürnberger Trichter, sondern wie ein organisiertes assoziatives Netz vieler Neuronenverbindungen. Deswegen ist das Lernen durch Sehen, Hören, Nachdenken, Riechen, Schmecken, Bewegung, Fühlen, Denken, Sprechen so wichtig. Dabei muss es zu Verbindungen von neuen und schon bekannten Inhalten und zum Gebrauch des Erlernten in zahlreichen Beispielen und Situationen kommen, wie in seinem Werk schon Manfred Spitzer (2002) gesagt hatte: Das Gehirn bündelt und interpretiert aufgrund von individuellen Vorerfahrungen. Dabei ist die Feststellung von Gerhard Roth, eines Gehirnforschers, sehr wichtig. Er hat geschrieben, dass der Kern der neurobiologischen Theorie des Lehrens und des Lernens ist, dass das Wissen nicht einfach ins Gehirn übertragen oder kopiert werden kann. Das Wissen muss im Gehirn jedes Individuums neu geschaffen werden. Deswegen ist das Lernen ein aktiver, meist unbewusster Prozess und deswegen nur schwer beeinflussbar. Eine notwendige Bedingung ist aber die Entstehung der Bedeutung im Gehirn. Das man auch anhand eines Beispiels des bekannten Bildes eines Saxophonspielers bzw. einer jungen Frau sehen: Einige Lernende sehen nur einen Saxophonisten, die anderen nur eine Frau, einige aber beide Bilder. Einige

meinen beim Anblick des Saxophonisten vielleicht sogar: „Ein armer Kerl“ o. Ä.

Immer wenn sich das Lernen lohnt, werden Neurotransmitter ausgeschüttet (endogene Chemikalien, die Signale über Synapse übertragen). Das passiert genau dann, wenn unsere Grundbedürfnisse erfüllt werden, das sind die Bedürfnisse nach Belohnung, Gefühl der sozialen Sicherheit und Autonomie bei ihren Taten (vergl. Deci/Ryan, OECD, Schlüsselkompetenzen, Hüther). Ulrike Handke mit 25 Jahren Erfahrung im Unterrichten, hat am Ende noch betont, dass wir die verschiedenen Lernerpersönlichkeiten nicht vergessen dürfen. Viele brauchen eine visuelle Hilfe, einige auditive, andere kinästetische und wieder andere wollen sich bewegen und etwas machen. Einige brauchen zum Lernen eine Zeit für sich selbst. Jeder braucht weniger oder mehr von den verschiedenen Hilfestellungen.

Die Vortragende hat ihre Vorlesung mit dem Gedanken abgeschlossen, dass ein guter Lehrer den Lernerfolg nicht direkt erzwingen kann, sondern günstigenfalls die Rahmenbedingungen schafft, unter denen das Lernen erfolgreich abläuft (vergl. Gerhard Roth, Gehirnforscher).

3 Schlussgedanken

Ansonsten wurde die XXIV. internationale Deutschlehrertagung vom Slowenischen Deutschverband in Zusammenarbeit mit dem Goethe Institut Ljubljana organisiert. Angesprochen wurden wir von Dr. Brigita Kacjan, Dozentin an der Philosophischen Fakultät in Maribor, Uwe Reissig, Direktor des Goethe-Instituts Ljubljana, Peter Lange von der Deutschen Botschaft in Ljubljana, Andreas Pawlitschek, Vertreter der Österreichischen Botschaft in Ljubljana und Mag. Branko Kidrič, Bürgermeister der Gemeinde Rogaska Slatina.

In zwei Tagen reihten sich unterschiedliche Workshops, unter der Führung von Greta Jenček, Ivana Horvatinčič Ajayi, Metka Lovrin, Dr. Mojca Leskovec, Vesna Kodrič Horvat und Ulrike Handke aneinander. Die letzte, wie ich schon erwähnt habe, führte auch den Plenarvortrag durch. Den zweiten Plenarvortrag führte Vesna Kodrič Horvat durch, der Titel ihres Beitrages hieß Gesellschaftskritik in Milena Michiko Flašars Roman Ich nannte ihn Krawatte, dieser Roman ist Pflichtlektüre für das allgemeine Abitur im Fach Deutsch als Fremdsprache (höheres Niveau).

Mit guten Beispielen aus der Praxis haben auch Stipendiaten mitgearbeitet, unter denen waren: Mateja Filipič, Mija Penca Vehovec, Corinna Harbig, Mag. Alenka Plos, Sonja Zver und Dr. Ksenija Šajn. Kurze Darstellungen guter Praxis haben noch Tatjana Lubej, Manja Vršič, Janez Ciperle, Maja Jazbec, Irena Babnik, Hana Kapitler, Dino Žganec, Tanja Rožman und Barbara Žibret vorgestellt.

Mit einer App hat uns Ciril Horjak in Begeisterung versetzt, deren Autor er auch ist. Sofort haben wir unseren reformistischen Geist überprüft und dazu noch unsere Kenntnisse über beide Reformatoren erweitert und vertieft.

Die zweitägige Konferenz, die wir, trotz aller Erfahrungen in unserer langjährigen Arbeit an den Schulen schon gemacht haben, haben wir voll von neuen Kenntnissen verlassen. Es wurde das aufgefrischt, was wir im Alltag manchmal vergessen. Und das ist: wie wir mit Hirn, Herz und Hand lernen und lehren.

Foto: UO im Jahr 2017 (BK)



Panorama A1 in A2 Recenzija

Mojca Leskovec, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Finster, Andrea/Jin, Friederike/Paar-Grünbichler, Verena/Winzer-Kiontke, Britta (2015): Panorama: Deutsch als Fremdsprache: Kursbuch A1. Berlin: Cornelsen. ISBN: 978-3-06-120482-2, mehka vezava, 166 strani, 14,99 €.

Finster, Andrea/Giersberg, Dagmar/Jin, Friederike/Paar-Grünbichler, Verena/Williams, Steve (2016): Panorama: Deutsch als Fremdsprache: Kursbuch A2. Berlin: Cornelsen. ISBN: 978-3-06-120498-3, mehka vezava, 182 strani, 14,99 €.

1 Uvod

Učno gradivo Panorama za ravni A1 in A2 poleg pregledanih učbenikov, izdanih v letu 2015 oziroma 2016, in delovnih zvezkov ter slednjim priloženih avdio zgoščenk obsega še aplikacije za učenje besedišča, digitalni in tiskani priročnik za učitelja, DVD z videoposnetki, dvojezične slovarje in vadnico s testi, kar je postopno izhajalo do konca leta 2017. Dodatno gradivo za učitelje in učence nadalje ponujata spletna stran <http://www.cornelsen.de/panorama/> ter platforma Scook <https://www.scook.de/>, kjer je vzporedno s klasičnim učbenikom brezplačno prav tako na voljo učbenik v e-obliki.

Učbenik z e-gradivom za raven A1 je Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje spomladi 2017 potrdil za uporabo pri nemščini kot drugem oz. tretjem tujem jeziku v 1. in 2. letniku gimnazijskega in srednjega tehniškega oz. strokovnega izobraževanja, učbenik z e-gradivom za raven A2 pa za uporabo pri pouku nemščine kot drugega tujega jezika v 2. in 3. letniku ter tretjega tujega jezika v 3. in 4. letniku gimnazijskega programa, kot tudi drugega tujega jezika v 3. in 4. letniku srednjega tehniškega in strokovnega izobraževanja.

2 Zasnova učbenika

Učbenik vsakokrat sestavlja 16 enot s šestimi stranmi, od tega štirimi stranmi vnosa novih jezikovnih fraz in struktur prek dialogov, besedil in posnetkov, ki jim sledita stran z avtentičnimi besedili o nemško govorečih deželah ter zaključna stran s povzetkom najpomembnejših fraz in struktur enote. Dvema zaključenima enotama vselej sledita dve dvojni strani, tj. Deutsch aktiv in Panorama: medtem ko sta prvi namenjeni ponavljanju fraz in struktur, drugi ponujata nabor možnosti za govorjenje in nadgradnjo besedišča. Pred prvo učbeniško enoto gradiva za raven A2 je uvrščena tudi uvodna dvojna stran, poimenovana Nemščina v slikah, ki s številnimi slikovnimi iztočnicami spodbuja h govornemu izražanju ter obnavljanju in nadgradnji poznavanja kulture in jezika nemško govorečih dežel. Na zadnje strani učbenika so uvrščene partnerske strani z dopolnjenimi podatki za delo v dvojicah, pregled glasoslovnih zakonitosti nemščine, besedila v okviru učbenika predvajanih posnetkov, ki niso (v celoti) natisnjena že v posameznih enotah, ter abecedni seznam v učbeniku uporabljenih besed s pripisano enoto in nalogo njihove prve pojavitve.

3 Razvijanje zmožnosti in doseganje ciljev

S postopnim razvijanjem splošnih zmožnosti in specifičnih sporazumevalnih zmožnosti učno gradivo Panorama uresničuje temeljni cilj pouka nemščine kot tujega jezika, kot ga opredeljuje aktualni učni načrt za pouk nemščine v gimnaziji (UN 2008), tj. razvijanje medkulturne in medjezikovne zmožnosti. Na ravni A1 uporabnik splošne in sporazumevalne zmožnosti razvija v okviru enot, naslovljenih Dobrodošli, Ime, naslov, poklic, Kaj je to?, In danes: nakupovanje!, Ples ali pohodništvo?, Prijatelji & družina, Kava ali raje čokolada?, Termini, termini ..., Z avtom ali peš?, V podjetju, Moj dom, Zdrav in v dobri kondiciji, Drugi praznujejo, jaz delam, Majica ali pulover?, Naravnost do semaforja, Končno počitnice!, ki so usklajene s temami Osebni podatki, Družina in stanovanje, Delo in poklic, storitvene dejavnosti, Telo in zdravje, Prosti čas in zabava, Potovanje in promet, Hrana in pijača, nakupovanje ter Medčloveški odnosi, priporočenimi v UN-ju (2008); na ravni A2 pa v okviru enot, naslovljenih Na potovanjih, Cilji in želje, Visoko, višje, najvišje, Izvrsten televizijski večer, Vsakdan ali norost?, Črni ali pisani stoli?, Kam sodi zofa?, Življenjske črte, Ljubi kolegi, Moj pametni telefon & jaz, Prijatelji dobro denejo, Ena – ena – dve, Ali je teknilo?, Svet nakupovanja, Praznično razpoloženje, Svet kulture, usklajenih s temami Družina in stanovanje, Šola in izobraževanje, Delo in poklic, storitvene dejavnosti, Telo in zdravje, Prosti čas in zabava, Potovanje in promet, Hrana in pijača, nakupovanje, Medčloveški odnosi, Znanost, tehnologija, množični mediji ter Politika in družba iz UN-ja (2008). Poleg zmožnosti sporazumevanja v tujem jeziku z gradivom Panorama uporabniki razvijajo tudi preostalih sedem ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje: na ravni A1 poudarjeno predvsem osnovne kompetence v naravoslovju in tehnologiji, digitalno pismenost ter učenje učenja, na ravni A2 pa poleg digitalne pismenosti in učenja učenja predvsem socialne in državljanske kompetence ter kulturno kompetenco.

Panorama že na ravni osnovne uporabe jezika razvija vse sporazumevalne zmožnosti – receptivne in produktivne zmožnosti ter interakcijo, mediacijo in medkulturno zmožnost. Posebno pozornost pri tem namenja slušno-vidnemu razumevanju, saj ključne učbeniške dialoge ponuja ne le kot zapise in avdioposnetke, temveč tudi v obliki videoposnetkov. Kot pove njeno poimenovanje, je v učbeniški seriji nadalje poudarjeno razvijanje družbeno-jezikovnih zmožnosti kot specifičnih jezikovnih zmožnosti in medkulturne zmožnosti: te uporabniki razvijajo ne le s spoznavanjem geografije in kulture nemško govorečih dežel, temveč tudi ob poslušanju govorcev iz celotnega nemško govorečega prostora ter prek opozoril na različice nemščine v posameznih deželah. Jezikovne zmožnosti v ožjem smislu uporabniki na začetni ravni učenja delno razvijajo s samostojnim odkrivanjem jezikovnih zakonitosti po načelu iskanja, urejanja in sistematiziranja, kar dopolnjujejo nazorni prikazi

v učbeniku in slovnicih animacijah za pametne telefone; vaje nato vodijo k avtomatizaciji struktur in so sprva v visoki meri vodene ter ves čas spodbujajo prvoosebno rabo jezika. Usvajanje besedišča poteka prek besednih zvez in vizualizacij.

4 Metodično-didaktični pristop

Pouk nemščine kot tujega jezika z učnim gradivom Panorama je izrazito komunikativno usmerjen. Dejavnosti so zasnovane ob upoštevanju različnih učnih tipov in slogov, proces usvajanja ciljnega jezika pa je osredinjen na učečega se, ki vse bolj postaja samostojni uporabnik jezika. Pregledna razporeditev vsebin, transparentna zgradba učbenika in njegova vizualna privlačnost, kot tudi široka digitalna podpora zagotavljajo prijaznost tako učencu kot njegovemu učitelju. Jasno opredeljeni učni cilji na začetku vsake enote učence spodbujajo k (so)odgovornosti za proces učenja, v učbenik vključeni video elementi z vajami s področja besedišča, glasoslovja, slovnice ter spoznavanja dežele in kulture, namenjeni za preprosto uporabo s pametnim telefonom, pa jih sistematično navajajo na samostojno učenje.

5 Zaključek

Ocenjujem, da se uporabniki po predelanem učnem gradivu Panorama A1 skladno z opredelitvijo ravni A1 v dokumentu SEJO in skladno z veljavnim UN-jem v nemščini kot tujem jeziku ustrezno znajdejo v osnovnih življenjskih situacijah ter zmorejo razumeti in tvoriti preprosta govornjena in pisana besedila, ki se nanašajo nanje, po predelanem učnem gradivu Panorama A2 pa se v ciljnem jeziku ustrezno znajdejo v vlogi prejemnikov in tvorcev preprostih praktično-sporazumevalnih besedil ter udeležencev v preprostih vsakdanjih situacijah. Z najnovejšimi spoznanji o učenju in poučevanju tujega jezika usklajeno učno gradivo Panorama jih k temu cilju vodi po aktivni in učinkoviti poti.

Interessante App zur Förderung der Lesekompetenz in der Erst-, Zweit- oder Fremdsprache

Traveller between wor(l)ds: Interactive App for fostering reading Competence of multilingual Pupils

(2016-2019) (Erasmus+-Projekt 2016-1-DE03-KA201-023060)

Brigita Kacjan, Philosophische Fakultät, Universität Maribor

Maja Cimerman Sitar, Inter-kulturo d.o.o., Maribor

Saša Jazbec, Philosophische Fakultät, Universität Maribor

Im Rahmen des Erasmus+-Projekts¹ *Traveller between wor(l)ds* hat sich das europäische Konsortium² mit einem Problem beschäftigt, das allgemein bekannt ist, mit dem sich aber kaum jemand beschäftigt: Mehrsprachige Kinder können ihre sprachlichen Kompetenzen in zwei oder sogar mehr Sprachen nicht gleichmäßig entwickeln. Vor allem Kinder, die in Ländern leben, in denen ihre sog. Heimsprache nicht die offizielle Sprache der Umgebung ist, kanalisieren ihre Energie und auch ihren Fleiß vor allem in das Lernen der sog. Schulsprache. Ihre sprachlichen Kompetenzen in ihrer Heimsprache sind so insbesondere auf die mündliche Kommunikation beschränkt, während ihre Lese- und Schreibkompetenzen in dieser Sprache stagnieren.

Das Ziel des Projekts war es, die Lesekompetenz dieser Kinder in der Heimsprache – oder aber in einer weiteren Sprache – zu fördern. Um den Kindern dies zu ermöglichen, wurde ein attraktives, innovatives und frei zugängliches Instrument, mit anderen Worten, eine App zur Leseförderung entwickelt und erstellt. Die Grundlage der Bemühungen waren folgende Feststellungen: der Status quo auf dem Gebiet der Leseförderung in der Heimsprache, die Verwendung von stark traditionell ausgerichteten Lernmethoden, die fehlende Berücksichtigung der Bedürfnisse der Zielgruppe und die häufig nicht implementierte Empfehlung der EU, das Sprachenlernen in Schulen nach der Formel 1 + 2 aufzubauen. Letzteres wird als das Lernen einer Heim-/Mutter- oder Erstsprache und zwei weiterer Sprachen der EU verstanden.

Die Resultate des Projekts sind insbesondere für die Zielgruppe, also mehrsprachige Kinder interessant, die in der Schule eine Sprache verwenden, zuhause aber eine andere. Die Entwicklung der Lesekompetenz mithilfe der App, die im Rahmen des Projekts entstanden ist, ist für den Moment in den folgenden Sprachen möglich: Deutsch, Slowenisch, Litauisch, Rumänisch, Slowakisch und Russisch. Eine Erweiterung und ein Ausbau auf weitere Sprachen – sofern es ein Fortsetzungsprojekt geben sollte – wird vor allem auf weitere Minderheitensprachen in der EU zielen.

Die entwickelte App ist für Kinder ab 10 Jahren gedacht und beinhaltet 36 Texte bzw. Geschichten zu den Themen *Weltraum, Mensch, Erde und Leben*. Kuarki, die Hauptfigur/den Helden der App treiben verschiedene Probleme um und mit seinen unbeantworteten Fragen wendet er sich an Personen oder Erscheinungen, die ihm eine verständliche Antwort geben können. Hier ein paar Beispiele:

Kuarki: *Wie alt bin ich wirklich? Ich weiß genau, wen wir da fragen müssen! Wir fragen die Eizelle.*

Kuarki: *Haben alle Tiere Sex? Fragen wir doch einen Seestern!*

Kuarki: *Warum sind die Ozeane salzig? Hm, wer könnte sich da gut auskennen? Ich weiß schon! Fragen wir eine Garnele.*

Kuarki: *Woraus besteht das Universum? Hm, wen könnten wir da fragen? Ein Atom!*

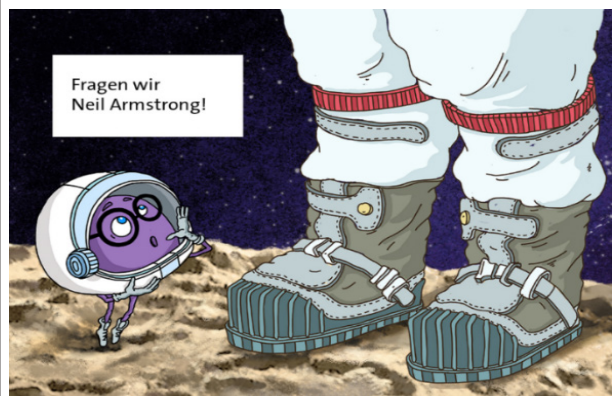
Durch das Lesen dieser Texte, die zu den populärwissenschaftlichen gerechnet werden können und mit vielen attraktiven und illustrativen Bildern ausgestattet sind, und die speziell für die App erstellt wurden, können die Kinder ihren Wortschatz erweitern und/oder ihre Lese- und Schreibkompetenzen in verschiedenen Sprachen erweitern und festigen. Dies kann in der Schulsprache, in der Heimsprache oder in einer weiteren Sprache, z. B. in einer Fremdsprache wie Deutsch oder Englisch stattfinden.

¹ Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

² Das Projektkonsortium besteht aus 9 Partnern aus 5 verschiedenen Ländern (Deutschland, Slowenien, Litauen, Rumänien, Slowakei): Studio Gaus GmbH, Deutschland, (www.studiogaus.com); Edukácia@Internet (E@I), Slowakei, (www.ikso.net); Inter-kulturo d.o.o., Slowenien, (www.inter-kulturo.si); Universität Maribor, Slowenien, (www.ff.um.si); Liceul Teoretic „Nikolaus Lenau“, Rumänien, (www.nlenau.ro); Lew-Tolstoi Schule, Deutschland, (www.lewtolstoi.cidsnet.de); Klaipėdos Hermano Zudermano Gimnazija, Litauen, (www.zudermanas.klaipeda.lm.lt); Mediaost Events und Kommunikation GmbH, Deutschland, (www.mediaost.de).

Es folgen ein paar illustrative Beispiele aus der App, die speziell der Festigung sprachlicher Kompetenzen und Automatisierung der Lesekompetenzen dienen:

Kuarki fragt sich, warum der Mond seine Form verändert und wendet sich mit seiner Frage an Neil Armstrong.



Mich hat es immer interessiert, ob man der Gravitation der Erde entfliehen kann. Zu meiner Zeit wusste das keiner. Heute wissen die Wissenschaftler aber, dass das durchaus möglich ist – sonst könnte man ja keine Raumschiffe ins All schicken. Dafür muss man aber die so genannte Fluchtgeschwindigkeit erreichen, die für die Erde 11 km/s beträgt. Mit dieser Geschwindigkeit würde man für die Reise von Helsinki nach Lissabon gerade mal fünf Minuten brauchen!



Kuarki weiß nicht, warum wir nicht von der Erde in den Weltraum fallen, und fragt deshalb Isaac Newton, warum das so ist.

Kuarki möchte wissen, warum einem die Nase läuft, wenn man erkältet ist, und ein Makrophage erklärt ihm das.

Ich habe als Bonus noch eine gute Nachricht für dich. Ein Virus oder Bakterium, das einmal von dir erfolgreich bekämpft wurde, kann dir nie wieder was anhaben. Ehrlich! Denn manche der Abwehrzellen vergessen diesen Kampf nie wieder und werden zu Gedächtniszellen. So merkt sich dein Immunsystem jeden einzelnen Krankheitserreger, mit dem es je gekämpft hat! Wenn sich dieser irgendwann einmal traut, sich wieder blicken zu lassen – BUM! Das Immunsystem stürzt sich darauf, noch bevor du irgendetwas merkst. Aber keine Sorge, du wirst sicher noch dazu kommen können zu sagen, du hättest „Rhinorrhö“, denn leider gibt es noch Unmengen von Bakterien und Viren, die dir noch niemals unter die Nase gekommen sind. Und die warten nur darauf ...



Warum fällt ein Ball, den du in die Luft schießt, so schnell wieder runter? Weshalb fällt eine Kugel Eis immer auf den Boden und bleibt nicht einfach in der Luft schweben, wo du sie mit der Eistüte bequem wieder einfangen könntest? Und warum plumpsen Menschen nicht einfach von der Erde ins Weltall? In meiner Zeit, vor 300 Jahren, kannten wir die Antworten auf diese Fragen noch nicht. Eines Tages aber, als ich ein Nickerchen unter einem Apfelbaum machte, fiel mir ein Apfel auf den Kopf und – Bum! – eine geniale Idee wurde geboren.



Kuarki will mehr darüber erfahren, warum ein Ball, den man in die Luft wirft, so schnell wieder auf den Boden fällt.

Quelle der Bilder: Internetseite des Projekts TBW bzw. Bilder der APP Kuarki - Traveller between worlds

Die App ist als Lernhilfe gedacht, die die Kinder motivieren soll, sich früh und erfolgreich auf eine „Reise“ in die Welt der Mehrsprachigkeit zu begeben. Die Lerninhalte werden in interessanten und informativen Geschichten aus der Welt der (Natur-)Wissenschaften vermittelt und werden von Übungen, Aufgaben, Spielen, Rätseln, Puzzeln, Wortspielen usw. ergänzt.

Durch die Verwendung der App können die Lese- und Schreibkompetenzen der Kinder in ausgewählten Sprachen verbessert werden, außerdem werden auch das Verständnis für Naturwissenschaften, Computerwissenschaften, kulturelle Vielfalt sowie die IKT-Kompetenzen allgemein gefördert bzw. entwickelt. Die Lern-App kann von den Kindern und Eltern zuhause selbstständig eingesetzt werden, aber auch die Lehrkräfte können sie auf unterschiedliche Weise und zu den verschiedensten Anlässen in ihren Unterricht einbinden. Darüber hinaus stehen auf den zur App gehörigen Internetseiten für Lehrer und Eltern zahlreiche nützliche Informationen zur Verfügung, die ihnen bei der Erziehung ihrer mehrsprachigen Kinder helfen können.

Die App kann auf Tablets und auf Smartphones genutzt werden und ist kostenfrei. Sehen Sie sich die App an (die App wird im Oktober 2019 freigegeben) und genießen Sie die App auf die eine oder andere Art und Weise.



Kofinanziert durch das
Programm Erasmus+
der Europäischen Union

Ko en jezik pomaga drugemu

**Alja Lipavic Oštir, Filozofska fakulteta
Univerza v Mariboru/Univerza Cirila in Metoda, Trnava, Slovaška**

Erasmus+ projekt: Multilingualism Accelerator - A method to boost foreign language learning and raise language awareness (2017-2019), 2017-1-HR01-KA201-035396

Vsaj enkrat v času šolanja slišimo nekaj o tem, da obstaja umetni jezik z imenom esperanto. Če želimo izvedeti kaj več, preberemo na spletu, da je esperanto zasnoval poljski zdravnik judovskega porekla L. L. Zamenhof (1837-1907). Ko je odraščal v Białystoku v pisani jezikovni skupnosti, ki je govorila jidiš, poljsko, nemško, rusko, belorusko in še kaj, je oblikoval idejo o jeziku, ki bi bil vsem skupen za sporazumevanje in bi tako pripomogel tudi k svetovnemu miru. Ideja je padla na plodna tla in esperantska skupnost se nekako ohranja do danes. Pri tem moramo spomniti na kruto ironijo usode; Zamenhof osebno ni doživel vzpona totalitarnih režimov 20. stoletja, vsi trije njegovi otroci, tudi hčerka Lidia, ki se je ukvarjala z esperantom, so bili žrtev holokavsta. Zgodba Zamenhofove družine je nehote tudi zgodba o povezanosti jezikov. Prvi jezik družine je bil jidiš, ki se je po naravni poti razvil iz srednje visoke nemščine, in jezik, ki je končal življenje družine, je bila nemščina. In esperanto kot pomemben element v življenju Zamenhofovih? Zamenhof je

esperanto zasnoval kot fleksijski jezik s pregledno in logično strukturo končnic in besedotvornih elementov. Besedišče je črpal iz romanskih jezikov, deloma tudi iz nemščine, angleščine in nekaj iz slovanskih jezikov, grščine in drugih. Pravila jezika so jasna in izjemni. Prav zaradi črpanja besedišča iz romanskih jezikov imamo ob poslušanju esperanta pogosto vtis, da poslušamo enega od romanskih jezikov. Lahko, da esperanta še nikoli niste slišali v živo. Skupnosti govorcev esperanta so danes pogosto organizirane v društvih in nekatere družine svoje otroke vzgajajo v esperantu. Taka zgodnja večjezičnost jim seveda omogoča, da lažje usvajajo naslednje jezike, saj raziskave kažejo pozitivne učinke zgodnje večjezičnosti, med katerimi je tudi uspeh pri naslednjih jezikih ter boljše metajezikovne spretnosti kot tudi večja kreativnost in boljše analitično razmišljanje, da ne govorimo o večji toleranci do drugih kultur. Večjezičnost je nujen element v povezanosti jezikov, kar je tudi tema tega prispevka oziroma ideje, ki jo želim predstaviti.

Čeprav esperanto danes nikjer ni pogosto prisoten in mu ob velikem pohodu angleščine ne moremo prerokovati bleščeče prihodnosti kot *lingue france*, pa je zaradi svojega jezikovnega sistema primeren za spodbujanje usvajanja drugih jezikov. Več raziskav je namreč pokazalo, da učenje esperanta v neki organizirani obliki (tečaj, pouk v šoli ali drugje) pozitivno vpliva na učenje jezikov nasploh in da nekako spodbuja učenje naslednjega jezika celo za okrog 30%. Kako je to mogoče? Usvajanje planskega jezika je preprosteje od usvajanja naravnih jezikov, saj v slovnici nimamo izjem in je zasnovana zelo logično, kar pomeni, da se učenci lahko igrajo s slovnimi strukturami in zelo hitro prepoznajo pravila in tvorbo novih besed in stavkov. To deluje motivirajoče, in sicer bolj, kot je običajno pri učenju tujih jezikov. Učenci hitreje razvijajo jezikovno zavedanje, ki jim pomaga jezikovne znake povezovati z nejezikovnimi vsebinami. Učenje esperanta tudi pospešuje razvijanje jezikovnega zavedanja o prvem jeziku učencev. Taki pozitivni učinki so seveda pomembni za vse učence in ne samo za tiste, ki so nadarjeni za jezike. Ugotavljamo torej, da je učenje esperanta kot planskega jezika pozitivno, če nastopi pred učenjem drugih tujih jezikov, saj razvija jezikovno zavedanje in obenem motivira ter razvija samozavest, kar zadeva tuje jezike. In to je seveda ugodno za razvijanje večjezičnosti.

Vsa ta razmišljanja in ideje so ozadje Erasmus projekta Multilingualism Accelerator - A method to boost foreign language learning and raise language awareness (2017-2019), ki poteka v koordinaciji hrvaške skupine raziskovalcev (Izvori Zagreb, Interkulturo Maribor) pod idejnim vodstvom Zlatka Tišlarja, v jezikoslovnih krogih poznanega kot oblikovalca zagrebške metode poučevanja esperanta in soavtorja učbenika za učenje esperanta, ki je bil do sedaj preveden v več kot 40 jezikov in večkrat ponatisnjen. Ostali partnerji v projektu so: Univerza v Mariboru, Syddansk universitet Odense, Danska, Studio Gaus Berlin, Edukacia Bratislava in osnovne šole: OŠ Rudolfa Maistra, Šentilj, OŠ Retkovec, Zagreb ter Sredno učiteljske Hristo Botev, Vratca, Bolgarija.

Konkretni cilj projekta je oblikovanje učnih materialov za esperanto, ki bodo dostopni na spletu in jih bodo lahko uporabili učitelji v različnih jezikovnih okoljih. Da pa bi lahko razvili kar najbolj učinkovite učne materiale, so bili le-ti v okviru projekta na vseh treh osnovnih šolah preizkušeni. Tako so učiteljice tujih jezikov v šolskem letu 2018/2019 vodile celoletni pouk esperanta z učenci v tretjem razredu. Ta razred je bil izbran kot kompromis, saj smo želeli idejo spodbujanja usvajanja tujih jezikov realizirati pri čim mlajših otrocih, obenem pa je bilo potrebno izbrati tako starost, v kateri otroci že razvijajo metajezikovne spretnosti, torej jezik usvajajo analitično. Učiteljice, ki so pouk izvedle, niso znale esperanta, ampak so se ga morale sproti učiti. Pred začetkom izvajanja

pouka so bili z njimi opravljeni narativni intervjuji, v katerih se je pokazalo, da imajo pozitiven odnos do vseh jezikov, da so intelektualno radovedne in se želijo učiti naslednjih jezikov ter da se zavedajo omejitev pri nalogi, ki jih čaka. Učiteljice so učne materiale tudi deloma prilagodile, sicer pa so jih poskušale uporabiti na način, kot so bili zasnovani. Ob komentarjih učiteljic smo želeli uspešnost ideje preizkusiti tudi tako, da smo učence ob koncu šolskega leta na OŠ Šentilj in na OŠ Retkovec v Zagrebu testirali. V ta namen sta bila razvita dva testa. Oba sta na obeh šolah rešili skupina učencev, ki se je učila esperanto, in kontrolna skupina, ki se esperanta ne uči. V testu smo preverjali metajezikovno znanje učencev in sposobnost prepoznavanja pomena določenih struktur v drugih jezikih. V nadaljevanju sledi kratek opis drugega testa.

Cilj testa je bil, da preverimo, ali učenci, ki so se učili esperanto, bolje razumejo pomen določenih jezikovnih struktur v drugih jezikih. Izbrani so bili naslednji jeziki: slovaščina, angleščina, francoščina, italijanščina, nemščina in španščina. Okvir testa, ki ga sestavljajo kontekstualizirane naloge, je potovanje po nekaterih državah Evrope. V vsaki državi nam otrok iz te države nekaj sporoča.

Primer iz testa:

Naš prvi cilj je Slovaška. Na severu te države so visoke gore z imenom Tatre. Tam je veliko smučišč. Simon pripoveduje o počitnicah v Tatrach. Preberi besedilo in odgovori na vprašanje.

»Po športe sme išli do hotela a na večeru. Bol som tak unavený, že som skoro spal pri stole.«

Razumeš Simona? V tabeli je besedilo v slovenščini. Obkroži A, B ali C.

A. »Po športu smo šli v hotel in k večerji. Tako sem bil utrujen, da sem skoraj zaspal za mizo.«

B. »Po športu gremo v hotel in k večerji. Tako sem utrujen, da skoraj zaspim za mizo.«

C. »Po športu bomo šli v hotel in k večerji. Tako bom utrujen, da bom skoraj zaspal za mizo.«

Cilj naloge: učenci prepoznajo slovaški stavek v pretekliku. Ker je leksika podobna, bodo razumeli vsebino, sploh ko bodo pogledali varianti A in B. Struktura preteklika je identična v obeh jezikih (glagol biti + deležnik).

Tako so oblikovane tudi druge naloge. Učiteljice pri reševanju svojim učencem v obeh skupinah seveda niso pomagale. Čeprav so bili učenci soočeni z novim tipom nalog in so se do sedaj učili angleško, mogoče tudi nemško, so bili pri reševanju nalog precej uspešni. Največ napak so naredili pri francoskem primeru (tema je bila sintetični preteklik) in na obeh šolah sta bili skupini, ki sta se učili esperanto, uspešnejši od kontrolne skupine. To je seveda zadosten razlog, da idejo o spodbujanju usvajanja tujih jezikov skozi pouk esperanta razvijamo še naprej.

Virtualna didaktična škatla: e-DIDAKLA

PO KREATIVNI POTI DO ZNANJA (PKP) 2017–2020

Simona Pulko, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru
Saša Jazbec, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru



Na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru poteka v sodelovanju z Založbo Obzorja d.o.o. projektno delo z gospodarstvom in negospodarstvom v lokalnem in regionalnem okolju: Po kreativni poti do znanja, katere rezultat bo *e-DIDAKLA – Virtualna didaktična škatla*. Projektno delo poteka pod pedagoškim mentorstvom izr. prof. dr. Saše Jazbec in doc. dr. Simone Pulko, delovna mentorica je Nevenka Richter Peče z Založbe Obzorja d.o.o., projekt koordinira Helena Dobrila iz projektne pisarne Filozofske fakultete.



Skupino študentov predstavlja interdisciplinarno zasnovana skupina s Filozofske fakultete UM, Pedagoške fakultete UM in Fakultete za elektrotehniko, računalništvo in informatiko UM, in sicer iz študentskih vrst v projektu sodelujejo Mitja Gorza (študent 2. 1. magistrskega študija Nemščina kot tuji jezik), Klara Jakop (študentka 2. 1. magistrskega študija Poučevanje angleščine), Laura Mlakar Urbanija (študentka 1. 1.

magistrskega študija Germanistika), Sara Majcen (absolventka magistrskega študija Germanistika), Ana Rotovnik (študentka 1. 1. magistrskega študija Slovenski jezik in književnost), Petra Bergant (študentka 2. 1. magistrskega študija Slovenski jezik in književnost), Tina Krivec (študentka 4. 1. dodiplomskega študija Likovna pedagogika) in Anže Omerzu (študent 2. 1. višješolskega študija Računalništvo in informacijske tehnologije).

Ideja za e-DIDAKLO se je porodila, ker menimo, naše mnenje pa so potrdili tudi učiteljice in učitelji praktiki, da je za poučevanje in učenje na različnih nivojih sicer na voljo veliko gradiv, a so razpršena, pripravljena v različnih jezikih, zato sta iskanje in delo včasih bolj zamudna kot samo delo z njimi. Poleg tega učiteljice in učitelji pogrešajo drugačne, inovativne didaktične metode, ideje, namige, ki bi jih lahko uporabili v različnih fazah učne ure, s katerimi bi motivirali učence za delo ali pa bi z njimi po drugačni, neustaljeni poti uresničevali zastavljene učne cilje. Zato e-DIDAKLA, kot učinkovita virtualna didaktična škatla, ki po kreativni poti vodi do znanja.

Virtualna didaktična škatla in didaktični namigi v njej niso omejeni zgolj na določen predmet, tudi ne na določene vsebine, zato so zanimivi za vse učitelje in učiteljice, ker pa v ekipi prevladujemo jezikoslovci, se bo to odražalo tudi v gradivih, ki bodo zelo zanimiva predvsem za učitelje jezikov.

Vabljeni k odpiranju škatle in rabi didaktičnih namigov <http://e-gradiva.com/dokumenti/E-DIDAKLA/index.php>.

»Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.«

TEČAJI NEMŠČINE NA GOETHE-INSTITUTU LJUBLJANA

Jezik širi obzorja – čisto vseeno, na katerem kraju. Tečaji nemščine na Goethe-Institutu Ljubljana odpirajo nove perspektive v poklicnem in zasebnem življenju.

Od leta 2004 že več kot 3000 udeležencem. Ko prestopite vrata Goethe-Instituta, pa se ne srečate samo z nemškim jezikom, temveč tudi z Nemčijo.



Pri nas ponujamo različne tečaje:

- splošne tečaje za otroke in mladostnike (od 9 do 15 let), odrasle,
- posebne tečaje (poslovno nemščino, konverzacijo, tečaje za pripravo na izpit),
- individualne tečaje in tečaje za podjetja ter
- mednarodno priznane izpite za vse stopnje skupnega evropskega referenčnega okvira za jezike (A1-C2).

Na tečaju v enaki meri razvijamo veščine govora, poslušanja, pisanja in branja. Poleg tega z informacijami o kulturnem, družbenem in političnem življenju posredujemo celovito podobo Nemčije, tako da je spoznavanje države integralni sestavni del vsakega tečaja.

Pridružite se nam!

Goethe-Institut Ljubljana
Mirje 12
SI-1000 Ljubljana
Tel.: 01 3000-311
E-Mail: info-ljubljana@goethe.de
Internet: www.goethe.de/ljubljana

Fotografije
Copyright: Goethe-Institut Ljubljana



SDUNJ ist 25!

Brigita Kacjan, Präsidentin SDUNJ



Ein Viertel Jahrhundert SDUNJ: Ist das viel oder wenig? Es kommt immer auf den Standpunkt an. Für einen Menschen ist das ziemlich wenig, da man gerade in der Blüte des Lebens und auf der Höhe seiner Kräfte und Fähigkeiten ist. Wenn ich aber daran denke, dass davon fast die Hälfte unter meiner Leitung stand, möchte ich behaupten, dass es ganz schön viel ist.

Seit der Gründung des Slowenischen Deutschlehrerverbands im Jahr 1993 ist er in Maribor beheimatet und vereinigt Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer aus allen Teilen Sloweniens.

Zwei Veranstaltungen kommen in all den Jahren immer wieder vor: der Deutschwettbewerb für Mittelschülerinnen und -schüler und die Deutschlehrertagung. Da in den Jahren nach der Gründung das Angebot an Fortbildungen für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer sehr gering war, kamen zu den Tagungen so gut wie alle damaligen Deutschlehrerinnen und -lehrer; und es gab einige hundert von ihnen.

Heute ist das Angebot an Fortbildungsveranstaltungen so groß, dass nur ein interessantes Tagungsprogramm mit anziehenden Vortragenden und Themen eine entsprechende „kritische Masse“ der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer zur Teilnahme an der Tagung bewegen kann. Das hat der SDUNJ stets angestrebt und auch mehr oder weniger erfolgreich erreicht.

„Landeskunde und Mehrsprachigkeit – ein Für- und Miteinander im DaF-Unterricht“ – Das war das Thema der 25. internationalen Deutschlehrertagung, die am 23. und 24. November 2018 in Maribor stattfand.

Zum Thema Mehrsprachigkeit hielt Dr. Klaus-Börge Boeckmann (Graz) einen Vortrag mit dem Titel *Mehrsprachiges Deutschlernen: das gesamte Sprachenrepertoire nutzen und ausbauen*, der den Teilnehmern sehr interessante Einblicke in das Thema ermöglichte. Anschließend an den Vortrag leitete Dr. Boeckmann dann noch einen Workshop mit dem Titel *Modelle und Instrumente für Mehrsprachigkeitsunterricht*.

Kateryna Stetsevych erlaubte uns einen *Blick hinter die Kulissen der Leipziger Buchmesse*. Ihr anschließender Workshop beschäftigte sich mit dem Thema *Kinder fürs Lesen begeistern*.

Brigitte Stückler-Sturm brachte etwas österreichische Flair ins Programm, als sie uns mit ihrem Vortrag über den *Ohrwurm im Klassenzimmer – aktuelle deutschsprachige Musik aus Österreich* beglückte. Ihr dazugehöriger Workshop brachte uns praktische Beispiele.





Um das DACHL-Prinzip einzuhalten, steuerte die Schweizer Botschaft die Eröffnung der Schweizer Lesecke in der Universitätsbibliothek Maribor zu unserem Programm bei – insgesamt hatten wir also ein ganzheitliches Landeskundeprogramm :-).

Wie schon seit ein paar Jahren, konnten auch im letzten Jahr Stipendiaten des Goethe-Instituts Ljubljana ihren Multiplikatorverpflichtungen nachkommen und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ihre Seminarerfahrungen weitergeben und erfolgreiche konkrete Beispiele vorstellen.



Am Samstagnachmittag konnten die angemeldeten Teilnehmer als zweites Highlight eine sehr erfolgreiche Fachexkursion ins vorweihnachtliche Graz mit dem gerade eröffneten Weihnachtsmarkt erleben.



Am Samstag gab es dann noch zwei weitere Workshops mit den Titeln *Kindgerechtes Lehren und Lernen*, *Interkulturelles Training* oder *“Wer andere besucht, soll seine Augen öffnen, nicht den Mund”* und zwei Projektpräsentationen: *JeŠT* und *deutsch.info*.

Zwei Highlights habe ich bis zum Schluss aufgehoben: Das musikalische Abendprogramm mit einem überwältigenden Konzert von *Bilbi*.



Zum Abschluss möchte ich Ihnen noch meinen Wunsch für unseren Verband vorstellen:

Ein langes Leben mit vielen interessanten Ereignissen und vielen zufriedenen und aktiv mitarbeitenden Deutschlehrkräften!

Autorenverzeichnis

Saša Kralj

Študentka germanistike in zgodovine
Filozofska fakulteta, UL
sasakralj7@gmail.com

mag. Alenka Plos

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

dr. Sara Orthaber

Filozofska fakulteta, UM
sara.orthaber@um.si

Sabina Mulej

Fakulteta za gradbeništvo, prometno inženirstvo in
arhitekturo, UM
sabina.mulej@um.si

dr. Mojca Leskovec

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

Simona Rejec Merkač, Matic Modic (dijak)

Šolski center Ravne na Koroškem, Gimnazija
simona.rejec@gmail.com

Aleksandra Čeh

OŠ Markovci
aleksandra.ceh@guest.arnes.si

dr. Ksenija Šajn

dipl. nem. in prof. soc.
ksenija.sajn@gmail.com

dr. Brigita Kacjan

Filozofska fakulteta, UM
brigita.kacjan@um.si

dr. Saša Jazbec

Filozofska fakulteta UM, Maribor
sasa.jazbec@um.si

Maja Cimerman

Inter-kulturo d.o.o., Maribor
maja.cimerman@inter-kulturo.si

dr. Alja Lipavic Oštir

Filozofska fakulteta, UM
alja.lipavic@um.si

dr. Simona Pulko

Filozofska fakulteta, UM
simona.pulko@um.si

Seznam avtorjev

Navodila za pisanje

Navodila so dostopna na spletni strani društva:
www.sdunj.si (glej Revija – Vabilo k sodelovanju).

*Prispevki so mnenja avtorjev in ne izražajo nujno
stališč uredništva.*

Schreibhinweise

Schreibhinweise in deutscher Sprache finden
Sie auf unserer Website: [http://193.2.241.190/
sdunj_/images/stories/Schaurein/schreibhinweise_
schaurein_2010.pdf](http://193.2.241.190/sdunj/images/stories/Schaurein/schreibhinweise_schaurein_2010.pdf)

*Die Beiträge geben ausschließlich die Meinung der
Autoren wider.*

SCHAUREIN

Strokovna revija slovenskih učiteljev in učiteljic
nemščine

Praxisorientierte Zeitschrift slowenischer Deutschlehrer
und Deutschlehrerinnen

ISSN 1318-3605, UDK 811

IZDAJATELJ/HERAUSGEBER

Slovensko društvo učiteljev nemškega jezika
Slowenischer Deutschlehrerverband

GLAVNA UREDNICA/CHEFREDAKTEURIN

Brigita Kacjan

PODROČNI UREDNIKI/REDAKTEURE

Saša Jazbec (Literatura/Literatur)Vida Jesenšek
(Jezikoslovje/Sprachwissenschaft)Saša Podgoršek (Di-
daktika/Didaktik)

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

JEZIKOVNI PREGLED/SPRACHLICHE

DURCHSICHT

Brigita Kacjan, Mateja Žavski Bahč

OBLIKOVANJE/GESTALTUNG

Brigita Kacjan

NASLOVNICA/TITELBLATT

Fotografija: Brigita Kacjan

TISK/DRUCK

Demago d. o. o.

Revija praviloma izhaja enkrat letno in je dvojno slepo
recenzirana. Die Zeitschrift erscheint in der Regel einmal
jährlich und unterliegt einer doppelt-blinden Rezension.

NASLOV UREDNIŠTVA/REDAKTIONSADRESSE

SDUNJ, Koroška cesta 160, SI-2000 Maribor

brigita.kacjan@um.si

www.sdunj.si

Cena posamezne številke/Preis: 5 EUR

TRR/BANKVERBINDUNG

Nova KBM04173-0000888326



ZMEDE DER DIE DAS TUDI VAS?

Goethe-Institut Ljubljana organizira tečaje nemščine v svojih prostorih ali pa v vašem podjetju ter izvaja izpite iz nemščine na vseh nivojskih stopnjah: od A1 do C2.



WWW.GOETHE.DE/LJUBLJANA

Goethe-Institut Ljubljana

Mirje 12, 1000 Ljubljana
01-3000-311 / info-ljubljana@goethe.de

**GOETHE
INSTITUT**

Sprache. Kultur. Deutschland.