

Digitalni pouk na področju germanističnega študija

Milka Enčeva – Alja Lipavic Oštir (urednici)



Digitalni pouk na področju germanističnega študija

**Milka Enčeva, Alja Lipavc Oštir
(urednici)**



Sofinancira program
Evropske unije
Erasmus+

Publikacija je nastala v okviru projekta Germanistik Digital 2020-1-SK01-KA226-HE-094271, ki ga je sofinancirala Evropska komisija. Odgovornost za objavo te publikacije nosijo izključno avtorice in avtor publikacije. Komisija in nacionalna agencija SAAIC ne prevzemata odgovornosti za uporabo informacij v publikaciji.

Digitalni pouk na področju germanističnega študija

urednici Milka Enčeva in Alja Lipavic Oštir

© Autorice in avtor

Hana Bergerová | Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

Agnese Dubova | Ventpils Augstskola

Olivera Durbaba | Univerzitet u Beogradu

Milka Enčeva | Univerza v Mariboru

Simona Fraščíková | Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

Monika Hornáček Banášová | Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

Veronika Jičínská | Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

Daumantas Katinas | Vilniaus universitetas

Eglė Kontutytė | Vilniaus universitetas

Dzintra Lele-Rozentale | Ventpils Augstskola

Alja Lipavic Oštir | Univerza v Mariboru

Danijela Vranješ | Univerzitet u Beogradu

Recenzentki

Prof. Dr. Ineta Balode

Dr. Liljana Kač

© Univerza sv. Cirila in Metoda v Trnavi, 2023

1. izdaja

94 strani

ISBN 978-80-572-0325-4

Vsebina

Uvodnik	5
Aktualni trendi v izobraževanju in projekt Germanistik Digital	7
<i>Monika Hornáček Banášová</i>	
Poučevanje jezikoslovja v spletnem učnem okolju	12
<i>Monika Hornáček Banášová</i>	
Konstruktivistični pristop na primeru jezikoslovnega študija	17
<i>Alja Lipavica Oštir</i>	
Uporaba digitalnih orodij za jezikoslovne vaje	24
<i>Simona Fraščíková</i>	
O poučevanju strokovnega znanja in spretnosti pri digitaliziranem predmetu <i>Leksikologija</i>	44
<i>Daumantas Katinas</i>	
Okviri, uokvirjanje in spletno poučevanje: študija primera	49
<i>Hana Bergerová</i>	
Komunikacija za akademske namene v digitalni dobi – kompleksnost interdisciplinarnih in medkulturnih vidikov besedilne vrste <i>referat</i>	55
<i>Dzintra Lele- Rozentāle</i>	
Poučevanje pisnih spretnosti v digitalnem okolju.....	61
<i>Agnese Dubova</i>	
Didaktika poučevanja z digitalnimi mediji in pridobivanje strokovnih jezikovnih kompetenc pri študiju germanistike izven nemškega govornega področja	68
<i>Eglė Kontutyte</i>	
E-učenje in koncept spominskih krajev pri poučevanju nemščine kot tujega jezika	74
<i>Milka Enčeva</i>	
Praktično poučevanja tujih jezikov v digitalnem okolju kot izziv in nekaj predlogov za njegovo premagovanje	80
<i>Danijela Vranješ</i>	

Izzivi za digitalizirane literarne študije na primeru študija germanistike izven nemškega govornega področja 85

Veronika Jičínská

Izobraževanje v času gospodarske krize in spletno poučevanje kot zatočišče ali kot slepa ulica 91

Olivera Durbaba

Uvodnik

Publikacija, ki je pred vami, je nastala v okviru projekta Erasmus+ German Studies Digital (2020-1-SK01-KA226-HE-094271) in je posvečena opisovanju in določanju novih trendov na področju digitalnega poučevanja v okviru univerzitetnega študija germanistike. Pri tem je pozornost usmerjena v trajnostne spremembe in izboljšanje kakovosti poučevanja nemščine, da bi s tem raziskali, kako se soočiti z novimi izzivi digitalne dobe.

Projekt Germanistik Studies Digital je koordinirala Katedra za germanistiko na Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave (Slovaška) v sodelovanju s katedrami in oddelki za germanistiko na naslednjih univerzah: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (Češka), Univerza v Mariboru (Slovenija), Vilniaus universitetas (Litva), Ventspils Augstskola (Latvija) in Univerzitet u Beogradu (Srbija).

Glavni cilj projekta je bil oblikovati in implementirati prosto dostopno spletno učno gradivo, ki bo v zadostni meri razvijalo vrsto ključnih kompetenc, povezanih s poklicno usposobljenostjo diplomantov nemškega jezika in književnosti.

Posebni tematski poudarki v projektu so rezultat analize učnih načrtov vseh partnerjev, tako da je gradiva vsekakor mogoče uporabiti v širšem evropskem prostoru. Inovativnost izhaja iz osredotočenosti na sodobni razvoj poučevanja tujih jezikov ter razvijanja predmetnih in učnih kompetenc v digitalnem okolju. Hkrati so nastala gradiva na voljo tudi za samostojno učenje, kar spodbuja motiviranost študentov za spletno učenje. V prizadevanju za odprtost v smislu odprte kode gradiva izpolnjujejo kriterije inovativnosti in širše dostopnosti, glej: <https://gedi.germanistik-ucm.eu>.

Podpora in razvoj digitalnih kompetenc predavateljev, ki delajo z digitaliziranimi učnimi gradivi, je ena od nadaljnjih prednostnih nalog projekta, saj sta vključenost in motivacija študentov v veliki meri odvisni od nadaljnjega usposabljanja predavateljev in njihove sposobnosti za smiselno uporabo novih tehnologij. Teoretično prevrednotenje pogojev poučevanja s pomočjo novih tehnologij se še ne odraža dovolj v trenutnih znanstvenih objavah, zlasti na področju visokošolske pedagogike.

Večina današnjih predavateljev v terciarnem sektorju si je svoje ustrezne kompetence v svetu digitalnih medijev pridobila šele pozneje v svoji poklicni karieri, kar je osnovni razlog za nastanek pričujoče publikacije. V zvezi s poučevanjem v novih pandemičnih razmerah predavatelji poročajo, da je spletno poučevanje zanje velik izziv, zlasti v smislu prilagajanja in izvajanja spletnega pouka.

Da bi izboljšali to situacijo in olajšali delo predavateljev, v pričujoči publikaciji ponujamo zbrane praktične izkušnje in konkretna metodološka priporočila za delo s spletno podprtimi učnimi gradivi. Kombinacija teoretičnega znanja s primeri iz prakse kaže, da ne gre le za uporabo teoretičnega znanja, ampak da so priporočila in nasveti oblikovani na podlagi izkušenj, pridobljenih z izvajanjem in razvojem učnih gradiv v okviru projektne dela.

V tej publikaciji vsi člani projekta na eni strani predstavljajo svoje izkušnje z izvajanjem učnih gradiv, na drugi strani pa skušajo abstrahirati in teoretično opredeliti prakso poučevanja v digitalnem okolju, zato je rezultate mogoče uporabiti v širšem evropskem kontekstu in pri različnih predmetih na drugih univerzah.

Publikacija v slovenskem jeziku vsebuje nekoliko skrajšane verzije besedil, ki so bila v originalu napisana v nemškem jeziku, kar je bil tudi jezik projekta, in so objavljena v publikaciji z naslovom *Digitaler Unterricht im Bereich der Hochschulgermanistik* (UCM Trnava, 2023, uredila Monika Hornáček Banášová, ISBN: 978-80-572-0322-3). Za skrajšane verzije besedil smo se odločili, saj je v eni od postavk prijavnega obrazca v projektu German Studies Digital zapisano, da bodo relevantni deli prispevkov prevedeni v posamezne jezike sodelujočih držav, tj. v srbščino, slovenščino, češčino, litvanščino in latvijščino. Izhajamo iz tega, da vsaka stroka, tudi germanistika, prispeva k digitalizaciji pouka. Zato želimo s to strnjeno obliko publikacije poudariti univerzalnost ter pokazati, da v takem procesu ostaja jedro, ki je dokaz za to, da vsi lahko prispevamo k procesu digitalizacije in s tem ustvarjamo sinergijo.

Priprava slovenske verzije publikacije je potekala v dveh korakih. Prvi korak je bilo ustrezno krajšanje prispevkov iz omenjene nemške verzije publikacije, kar je opravila vsaka avtorica oz. avtor sam. Te skrajšane verzije prispevkov sva urednici slovenske verzije publikacije prevedli v slovenščino in uredili ter terminološko prilagodili. Pri samem prevajanju vsebine nisva prilagajali raziskovalnemu polju v slovenskem prostoru ali pa dodajali komentarjev.

Celotno publikacijo sta pregledali in recenzirali prof. dr. Ineta Balode z *Latvijas Universitāte* v Rigi in dr. Liljana Kač z *Zavoda za šolstvo Republike Slovenije*, za kar se jima v imenu vseh sodelujočih zahvaljujema.

Nekaj splošnih pojasnil. Vsak v projektu je odgovoren za vsebino in jezik svojih prispevkov. V prispevkih in uvodniku uporabljamo samo moško generično obliko, in sicer ne glede na to, da smo predavateljice in predavatelji ter da poučujemo študentke in študente.

Urednici

Maribor, april 2023

Aktualni trendi v izobraževanju in projekt Germanistik Digital

Monika Hornáček Banášová, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Slovaška

Živimo v svetu, v katerem je možno stvari, ki jih je preprosto učiti in preverjati, tudi preprosto digitalizirati in avtomatizirati. Svet nas ne nagrajuje več samo za to, kar znamo – Google ve že vse – ampak za to, kaj lahko naredimo s tem, kar znamo. V prihodnosti bomo umetno inteligenco računalnikov povezovali s kognitivnimi, socialnimi in čustvenimi sposobnostmi ter vrednotami ljudi, kot je navedeno v dokumentu OECD učni kompas 2030 [URL 1], ki opozarja na spremembe v družbi in s tem povezano potrebno prilagajanja izobraževalnega sistema na te spremembe.

Tako šol danes ne razumemo več kot samostojnih enot, temveč kot del večjega ekosistema, v katerem delujejo. Kot takšne si šole prizadevajo za učne načrte, ki priznavajo potrebo po medsebojni povezanosti in mreženju ter razširjajo izobraževalne cilje na tak način, da vključujejo izobraževanje za državljansko angažiranost. Takšni učni načrti bi upoštevali razlike med posameznimi učenci in predpostavljali, da ima vsak učenec različno predhodno znanje in kompetence ter različna stališča in vrednote – posledično se lahko uči na različne načine. Zaradi tega bodo morali biti učni načrti v prihodnosti bolj dinamični kot statični. Omogočali bodo nelinearne učne poti in ne bodo izhajali iz tega, da lahko vsi učenci linearno napredujejo po enotni standardizirani učni poti. V večji meri bodo morali biti prilagodljivi in prilagojeni potrebam posameznika, da bodo lahko vsi učenci v celoti razvili svoje potenciale (OECD učni kompas: 14).

OECD učni kompas 2030 opredeljuje in podrobneje opisuje sedem elementov, ki jih učenci potrebujejo za aktivno oblikovanje prihodnosti (OECD učni kompas: 20f.):

1. Student Agency und Co-Agency

Student Agency temelji na predpostavki, da učenci s svojim lastnim ciljem zavestno pozitivno vplivajo na svoje življenje in okolje. S svojim odgovornim aktivnim delovanjem oblikujejo svojo prihodnost in zagotavljajo družbeno blaginjo. Učenci odkrivajo in razvijajo svoje avtonomne kompetence za delovanje in oblikovanje (*agency*), hkrati pa razvijajo in urijo tudi podporne odnose (*co-agency*). Razvijajo jih v interaktivnih, vzajemno podpornih odnosih z vrstniki, učitelji, starši in skupnostmi.

2. Kompetence transformiranja

Učni kompas OECD za leto 2030 poudarja tri kompetence transformiranja, ki jih učenci potrebujejo za uspeh, prispevek k našemu svetu in gradnjo boljše prihodnosti: ustvarjanje nove vrednosti, usklajevanje napetosti in dilem ter prevzemanje odgovornosti.

3. Učni temelji

Učni kompas OECD za leto 2030 kot predpogoj za nadaljnje učenje opredeljuje naslednje učne temelje: ključne kompetence, znanje ter stališča in vrednote. Ti predstavljajo temelje za razvoj učenčevega delovanja in razvoj kompetenc transformiranja.

4. Znanje

Znanje obsega v OECD učnem kompasu 2030 teoretične koncepte in ideje ter praktično razumevanje, pridobljeno pri opravljanju posebnih nalog. Pri tem so navedene štiri različne vrste znanja: disciplinarno znanje, interdisciplinarno znanje, epistemsko znanje in proceduralno znanje.

5. Spretnosti

Spretnosti so sposobnosti in zmožnosti za opravljanje nalog in odgovorno uporabo lastnega znanja za doseg cilja. Učni kompas OECD 2030 razlikuje tri različne vrste spretnosti: kognitivne in metakognitivne spretnosti, socialne in čustvene spretnosti ter praktične in fizične spretnosti.

6. Stališča in vrednote

Stališča in vrednote se nanašajo na načela in prepričanja o posameznikovi poti do lastne blaginje in blaginje družbe.

7. Cikel predvidevanja, ukrepanja in razmisleka (cikel AAR)

V fazi predvidevanja učenci razmišljajo, kako lahko njihova današnja dejanja vplivajo na prihodnost. V fazi delovanja učenci razvijajo voljo in sposobnost, da svoja dejanja usmerjajo v splošno blaginjo. V fazi razmišljanja učenci izboljšajo svoje razmišljanje, kar vodi k bolj kompetentnemu zagovarjanju njihove osebne blaginje ter blaginje družbe in okolja.

Učni kompas OECD do leta 2030 naj bi bil "dinamičen okvir v kombinaciji z ambiciozno vizijo za prihodnost in izobraževanje". Aluzija na kompas naj bi učencem pokazala, kako se naj orientirajo, obenem bi jim naj pomagala na smiseln in odgovoren način pri iskanju njihove lastne poti, namesto da zaradi odsotnosti reflektiranja sledijo napotkom ali navodilom učiteljev (prim. OECD učni kompas 2030: 23).

Učne podlage, znanje in spretnosti

Po podatkih iz publikacije OECD učni kompas 2030 se bosta pismenost in matematična pismenost sčasoma spremenili. Ker se digitalizacija in velike količine podatkov širijo na vsa področja življenja, morajo biti učenci digitalno in podatkovno pismeni (OECD učni kompas 2030: 51f.). Digitalna pismenost temelji na istih osnovnih spretnostih kot "tradicionalne" spretnosti, vendar se pojavlja v digitalnem kontekstu ter vključuje nova digitalna orodja in spretnosti. Ta učna osnova je medsebojno povezana z znanjem in spretnostmi, kar pomeni, da prihaja do medsebojnega vplivanja in okrepitev.

Razlikujemo med štirimi vrstami znanja (OECD učni kompas 2030: 62ff.):

- **Disciplinarno znanje** obsega pojme in podrobne vsebine, značilne za posamezni predmet, kot so na primer tiste, ki se jih naučimo pri pouku matematike in jezikov, in je temeljnega pomena za razumevanje ter zagotavlja okvir za pridobivanje in razvijanje drugih oblik znanja.
- **Interdisciplinarno znanje** se nanaša na povezovanje konceptov in vsebin ene discipline oz. predmeta s koncepti in vsebinami drugih disciplin oz. predmetov. Postaja vse pomembnejše za razumevanje in

reševanje zapletenih problemov. Da bi prišli do različnih rešitev za kompleksne probleme, je potrebno znati razmišljati interdisciplinarno in si predstavljati medsebojne povezave.

- **Epistemično znanje** pomeni razumevanje tega, kako izkušeni strokovnjaki delajo in razmišljajo na svojih področjih. To znanje učencem pomaga prepoznati in razumeti namen in uporabnost tega, kar so se naučili, ter obenem širi njihovo disciplinarno znanje.

- **Proceduralno znanje** se nanaša na razumevanje, kako se nekaj naredi, v kakšnem zaporedju je potrebno opraviti določene korake ali dejanja, da dosežemo določen cilj. Nekatera proceduralna znanja so specifična za posamezno področje, nekatera pa so prenosljiva. Učni kompas OECD 2030 daje prednost proceduralnemu znanju, ki je prenosljivo, tj. tistemu, ki ga učenci lahko uporabijo za reševanje problemov v različnih kontekstih in situacijah.

Učni kompas OECD za leto 2030 povzema naslednje: s pridobivanjem disciplinarnega znanja se učenci naučijo tudi meddisciplinarnih povezav (interdisciplinarno znanje), ustrezne uporabe znanja v situacijah (epistemično znanje) ter izvajanja tehnik in metod (proceduralno znanje). Disciplinarno znanje je temelj konceptualne strukture, ki vodi k razumevanju in strokovnemu znanju. Ko učenci pridobijo osnovno disciplinarno znanje, lahko to znanje razvijejo v specializirano znanje ali ustvarijo novo znanje (OECD učni kompas 2030: 63).

V skladu z OECD učnim kompasom 2030 so spretnosti opredeljene kot sposobnost in zmožnost izvajanja procesov in odgovorne uporabe znanja za doseganje cilja. Razlikujemo naslednje vrste spretnosti (OECD učni kompas 2030: 70):

- kognitivne in metakognitivne spretnosti, ki vključujejo kritično mišljenje, ustvarjalno mišljenje, učenje učenja in samoregulacijo;
- socialne in čustvene spretnosti, ki vključujejo empatijo, samoučinkovitost, odgovornost in sodelovanje;
- praktične in fizične spretnosti, ki vključujejo uporabo novih informacijskih tehnologij.

Poudarek je na metakogniciji in vseživljenjskem učenju. Metakognicija opisuje sposobnost razmišljanja o razmišljanju, ki vodi k usmerjeni uporabi tehnik učenja, prilagojenih posameznim situacijam. Digitalne spretnosti učencev se morajo razvijati skupaj s tehnološkim napredkom. Na tej točki torej predpostavljamo proces vseživljenjskega učenja, in sicer kar zadeva učence kot tudi učitelje. To zahteva prožnost in pozitiven odnos do vseživljenjskega učenja z roko v roki s samousmerjenimi učnimi procesi.

Te premise so vključene v projekt, opisan v nadaljevanju.

Germanistik Digital

Posamezni trendi poučevanja in podpore za uspešno učenje in poučevanje v prihodnosti, obravnavani v prejšnjih podpoglavjih, smo upoštevali in razvijali v projektu Erasmus+ 2020-1-SK01-KA226-HE-094271 Germanistik Digital [URL 2].

V nenehno razvijajoči se digitalni družbi je potrebno omogočiti dostop do novih oblik učenja. Tudi (upajmo) nedavna kriza zaradi pandemije COVID-a je pokazala, da številne visokošolske institucije ali študijski programi niso bili in niso dovolj prilagojeni digitalni dobi. Hiter prehod na improvizirano spletno poučevanje pred dvema letoma so spremljale dodatne težave. Številni temeljni predmeti in specializirani seminarji nimajo ustreznih digitaliziranih učnih gradiv. Ob tem pa so digitalne vsebine lahko več kot le začasna rešitev v kriznih razmerah, saj lahko odprejo nove možnosti za individualizacijo in diferenciacijo pouka. Z našega vidika bi bilo potrebno izkušnje študentov z različnimi oblikami digitalne interakcije in njihova že vzpostavljena učna okolja povezati z akademskim učenjem ter učnim okoljem na univerzah.

Trenutni didaktični izziv je učenje, osredotočeno na študente, pri čemer se kot primerna inovativna metoda pojavlja tako imenovana "obrnjena učilnica", v nemščini imenovana *das umgedrehte Klassenzimmer*. Gre za metodo integriranega učenja, pri kateri imajo učitelji in učenci zamenjane vloge, tj. vsebino učnega načrta oblikujejo učenci v pripravah, nato pa jo uporabijo v šolskem (spletnem) okolju. Tak način poučevanja z uporabo sodobnih didaktičnih pristopov, informacijske in komunikacijske tehnologije ter sodelovalnih praks lahko po eni strani bolje zadovoljuje učne potrebe učencev, po drugi strani pa vodi k prilagoditvi učnih načrtov za 21. stoletje.

Pri razmišljanju o tem, kako to zamisel uresničiti, se opiramo tudi na dve priporočili Sveta Evropske komisije: Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje in Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2019 o celovitem pristopu k poučevanju in učenju jezikov [URL 3]. Citat iz slednjega dokumenta: "Za vse bolj mobilno in digitalno družbo je potrebno razviti nove načine učenja. Zlasti digitalni razvoj omogoča, da se vse več jezikov učimo in jih urimo zunaj ustaljenih učilnic in učnih načrtov. Sedanji postopki ocenjevanja tega razvoja ne odražajo v celoti".

Ob upoštevanju teh priporočil smo se odločili, da upoštevamo inovativne prakse v kontekstu digitalne dobe ter odprto in dostopno izobraževanje, s čimer v projektu obravnavamo in razvijamo prav te vidike.

Naša naslednja prednostna naloga se osredotoča na dejstvo, da se povečuje število študentov, ki razpolagajo z različnimi kompetencami, kar zadeva znanje tujega jezika, in to predvsem v prvih semestrih študija. V tem začetnem obdobju njihovega študija je pomembno odpraviti vrzel med obstoječim znanjem tujega jezika in zahtevanim (metajezikovnim) znanjem predmeta. Ta prednostna naloga oz. obvladovanje razlik v učnih pričakovanjih, ki izhajajo iz tujejezičnih kompetenc, je idealno povezana z razvojem inovativnih praks, ki jih predvidevamo v digitalni dobi in jih je mogoče na ustrezen način instrumentalizirati. Tudi Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2019 o celostnem pristopu k poučevanju in učenju jezikov navaja, da so se "pri različnih kategorijah učencev za učinkovite izkazali integrirano učenje vsebin in jezikov, tj. specializirano poučevanje v tujem jeziku, ter digitalna in spletna orodja za učenje jezikov". Učiteljem jezikov po vsej Evropi bi lahko koristilo stalno strokovno izpopolnjevanje, tako s posodabljanjem njihove digitalne pismenosti kot tudi z učenjem, kako najbolje podpreti praktično poučevanje z uporabo različnih metod in novih tehnologij. Pri tem bi jim lahko bil v pomoč popis brezplačnih učnih in pedagoških gradiv, pri čemer bi se upoštevalo delo, ki ga je opravil Svet Evrope." [URL 4]

Pri tem je potrebno poudariti, da kljub slabšim jezikovnim spretnostim študenti prvih letnikov študija razpolagajo z veliko izkušnjami z digitalnimi in družbenimi mediji, ki pa jih žal ne morejo v zadostni meri uporabljati pri učenju. Spletne učne enote, ustvarjene v projektu, naj bi tako služile kot orodje za večjo individualizacijo poučevanja, kar lahko pozitivno vpliva na premagovanje omenjenih razlik in vrzeli v kompetencah. Ne gre le za začasno rešitev trenutnih razmer, saj je poudarek na trajnostnih spremembah in izboljšanju kakovosti poučevanja tujih jezikov, zlasti nemščine, in sicer v skladu z novo digitalno dobo.

Ob takem načinu dela hkrati tudi krepimo digitalne spretnosti študentov, ki se naučijo učinkovito uporabljati spletne vire za študij in samostojno učenje. S tem se seveda razvijajo tudi njihove učne kompetence.

Internetni viri

URL 1: OECD (2020): *OECD Lernkompass 2030*. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030.

Rahmenkonzept des Lernens: https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf [Dostopno 14. 2. 2023]

URL 2: <https://gedi.germanistik-ucm.eu> [Dostopno 14. 2. 2023]

URL 3: Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en) [Dostopno 14. 2. 2023]

URL 4: Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprachen: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=DE](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=DE) [Dostopno 14. 2. 2023]

Poučevanja jezikoslovja v spletnem učnem okolju

Monika Hornáček Banášová, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Slovaška

Znanje in spretnosti sta na nivoju univerzitetnega šolanja tesno povezana. Spretnosti in znanje o vsebini se medsebojno krepijo in študente peljejo k boljšemu razumevanju in uporabi vsebine s pridobivanjem dragocenih kompetenc za nadaljnje življenje. Pojem kompetenca pomeni več kot le pridobivanje znanja in spretnosti. Kompetenca vključuje mobilizacijo znanja, spretnosti in odnosov za izpolnjevanje kompleksnih zahtev v različnih kontekstih.

Eno od izhodišč v projektu Germanistik Digital je razumevanje in uporaba znanja in spretnosti v praksi, seveda odvisno od situacije. Sčasoma, tudi med študijem, se lahko kognitivni razvoj in učne zmožnosti pri študentih spremenijo, prilagodijo se zunanjim razmeram (pandemija, poudarek na digitalnih orodjih med poukom itd.). V zvezi s tem je pomembno, da imajo študenti na voljo takšno študijsko gradivo, ki upošteva njihov lastni učni proces in podpira njihovo samostojno učenje. Tu pridejo do izraza interakcije med disciplinarnim, interdisciplinarnim, epistemičnim in proceduralnim znanjem. Na ta način lahko študenti svoje znanje prilagodijo in uporabijo v spreminjajočih se razmerah.

Digitalizirano učno gradivo, ki je bilo pripravljeno v okviru projekta Germanistik Digital, upošteva vse relevantne jezikoslovne discipline – uvod v jezikoslovje, glasoslovje, oblikoslovje, skladnjo, leksikologijo, frazeologijo, pa tudi poddiscipline jezikoslovja in njihovo nadgradnjo, kot so osnove sociolingvistike, uvod v medkulturno jezikoslovje in jezikoslovje besedilnih vrst. Z naštetim študenti pridobijo dobro podlago za nadgradnjo in razvoj jezikovnega znanja.

1 Vloga slovnice pri pouku tujega jezika – jezikovno sistemska naravnost

Dobro poznavanje slovnice oz. jezikovnega sistema (npr. morfologije in skladnje) je pomemben predpogoj za dobro obvladovanje jezika. "Pravilno" sporazumevanje, tj. poznavanje slovničnih in skladenjskih pravil ustreznega jezika, je del jezikovne spretnosti. Obvladovanje in pravilna uporaba slovničnega znanja študentom omogočata pravilno izražanje v ciljnem jeziku.

Položaj slovnice pri pouku tujega jezika se je skozi čas večkrat spreminjal, v preteklosti je bila slovnica močno precenjena, danes pa je pri pouku v ospredju sporazumevalna zmožnost. Neposredna metoda, pri kateri je primaren govorjeni jezik, ki se usvaja s konceptom posnemanja, ima na primer za vzor naravno usvajanje jezika (otrokovo usvajanje prvega jezika), pri čemer je sistematično usvajanje slovničnih pravil opuščeno.

Zaradi praktične naravnosti poučevanja tujih jezikov po Heyd (1991: 164) razlikujemo med produktivno slovnico, tj. strukturami, ki naj bi jih učenci sami tvorili, in receptivno slovnico, tj. strukturami, ki jih učenci lahko le razumejo, ne pa tudi sami tvorijo. Nadalje razlikuje Heyd (ibid.) med znanjem tujega jezika,

tj. znanjem pravil, ki učencem omogočajo, da nadzorujejo in analizirajo lastno produkcijo (npr. pri branju) ter uporabljajo slovnična referenčna dela, in znanjem tujega jezika, tj. slovničnimi sposobnostmi pri rabi jezika.

Ta dihotomija je opazna tudi v germanistiki. Na eni strani poučujemo jezikoslovje oziroma jezikovne podsisteme jezika, pri čemer je v ospredju teoretično znanje. Na drugi strani se to teoretično znanje uporablja na praktični ravni, kar pomeni, da se pridobljeno jezikovno znanje aplicira pri jezikovni rabi, slovnična pravila pa se uporabljajo v ustnem in pisnem sporazumevanju.

V tem prispevku posvečamo pozornost poučevanju slovničnega znanja na področju oblikoslovja. Osredotočamo se predvsem na različne načine spletnega poučevanja ter ponazarjamo, kako je mogoče slovnico uspešno poučevati v spletnem učnem okolju.

2 Poučevanje slovnice v spletnem okolju – praktično jezikovna naravnost

Zahteve pri sestavljanju in izvedbi študijskih programov v visokem šolstvu so vse bolj usmerjene v trenutne potrebe trga dela. Vsebine študijskega programa morajo biti novim trendom prilagojene tako, da teoretične discipline združujejo s prakso in razvijajo nove kompetence. Trenutno se veliko razpravlja o tako imenovanih kompetencah prihodnosti.

Z didaktičnega vidika je za motivacijo študentov pomembno, da se poučevanje vsebinskega znanja povezuje in aplicira z njegovo uporabnostjo v vsakdanjem ali prihodnjem poklicnem življenju študentov.

Ob tem nam oblikovani praktični napotki za poučevanje slovničnega znanja pri predmetu oblikoslovje ponazarjajo, kako je mogoče te trditve prenesti na praktično raven pri študiju germanistike. Gradiva so bila pripravljena v podporo spletnemu učenju z zavestno uporabo digitalnega prostora. Pri tem pa so upoštevane tudi potrebe študentov. Današnji študenti že pripadajo generaciji digitalnih domorodcev¹ in digitalno okolje je postalo del njihovega vsakdanjika, kar pri tradicionalnem poučevanju običajno ni upoštevano. V projektu so zato predavanja iz oblikoslovja prilagojena spletnemu učnemu okolju.

Na spletni platformi projekta je mogoče najti digitalizirano gradivo za študij nemščine kot tujega jezika (nem. DaF) [URL 2]. Pri vsakem predmetu je mogoče najti posamezne učne enote ter učne načrte in metodična navodila za posamezne učne enote. Na voljo so na spletu, prenesemo pa jih lahko tudi v obliki pdf datotek:

¹ Razlaga oznake po Prensky (2001) [URL 1].



Slika 1: Slovnica v spletnem učnem okolju - praktično jezikovna naravnost

Da bi predavanja prilagodili spletnemu prostoru, smo se odločili za predavanja s komentarji. Ta oblika predavanj združuje klasično vizualno podlago z zvočno podporo. Študenti imajo na voljo predavanja, vendar slišijo komentarje predavatelja, kot da bi bili na predavanju prisotni "klasično". Za vsako predavanje imajo možnost, da ga poslušajo ter hkrati spremljajo dokumente in komentarje [URL 3]:



Slika 2: Oblikoslovje – 1. učna enota [URL 3]

Predavanja lahko študenti poslušajo in gledajo tudi na YouTubeu [URL 4], kjer so na voljo vse funkcije – video posnetke je možno ustaviti na katerikoli točki, jih ponastaviti, ponovno poslušati nekatere dele, jih večkrat poslušati itd.

Inovativnost takšnih spletnih gradiv izhaja iz njihove osredotočenosti na sodoben razvoj tujejezikovne, predmetne in učne kompetence v digitalnem okolju. Učne kompetence učencev se enakomerno razvijajo predvsem s spodbujanjem aktivnega učenja. Bistvo koncepta aktivnega učenja je želja po popolni vključitvi učencev v učni proces, tako da ne bodo le pasivni prejemniki znanja, temveč aktivni udeleženci in soustvarjalci lastnega učenja. Čeprav standardna opredelitev aktivnega učenja ne obstaja, običajno vključuje učne pristope, ki se osredotočajo na to, da učenci nekaj počnejo in tudi razmišljajo o svojem učnem procesu [URL 5]. Učenci aktivno sodelujejo v svojem učnem procesu, saj lahko sami nadzorujejo svoje učne strategije. Gre za individualni proces odkrivanja, predelovanja in uporabe informacij. Na ta način učenci prevzamejo odgovornost za to, kar se dogaja v razredu in kako se učijo.

Samostojno učenje študentov na ta način postane tudi individualizirano učenje, saj temelji na različnih individualnih potrebah študentov in omogoča določeno prožnost pri poučevanju, saj lahko vsak študent svoje učenje oblikuje s svojim individualnim tempom. Hkrati pa nova gradiva niso na voljo le za učenje na daljavo, temveč tudi za samostojno učenje, kar spodbuja lastno pobudo študentov v primeru spletnega učenja.

Ta vrsta učnih gradiv dodatno podpira tudi dostopno in vključujoče učenje, saj ni več vezana na šolsko stavbo, temveč omogoča dostop do gradiv brez fizične udeležbe na tradicionalnih predavanjih.

Omenjene kompetence, kot so personalizirano, samostojno učenje, dostopno in vključujoče učenje, igrajo vlogo tudi v poročilu Spodbujanje izobraževanja 4.0: Vlaganje v prihodnost učenja za okrevanje, osredotočeno na človeka (Catalysing Education 4.0: Investing in the Future of Learning for a Human-Centric Recovery) [URL 6], ki je del Okvirja izobraževanja 4.0 Svetovnega gospodarskega foruma (The World Economic Forum's Education 4.0 Framework). Poročilo navaja, da je vloga učenja ključnega pomena. Svet (ki vključuje tudi svet dela) se nenehno spreminja, ljudje se nenehno soočajo z novimi izzivi v osebnem življenju, pri študiju in v karieri. Zato bo v prihodnosti pomembno nenehno izboljševati obstoječe spretnosti in pridobivati nove kompetence na podlagi individualnih potreb (prim. Okvir izobraževanja 4.0 Svetovnega gospodarskega foruma za leto 2022: 6, [URL 6]). V skladu z dokumentom OECD učni kompas 2030 (Learning Compass 2030) najdemo strategije učenja ali učenje učenja kot ključne kompetence za vseživljenjsko učenje tudi med izobraževalnimi cilji v številnih evropskih državah [URL 7].

Ti cilji so bili pomembni tudi pri načrtovanju in izvajanju projekta Germanistik Digital.

Literatura

HEYD, Gertraude (1991): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, 1991.

Internetni viri

URL 1: Prensky, M.: Digital Natives, Digital Immigrants: <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [Dostopno 15. 2. 2023]

URL 2: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/germanon/> [Dostopno 15. 2. 2023]

URL 3: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/morphologie/> [Dostopno 15. 2. 2023]

URL 4: <https://www.youtube.com/watch?v=bQcaC8lim80> [Dostopno 15. 2. 2023]

URL 5: <https://www.panopto.com/de/blog/8-active-learning-examples-in-higher-education/> [Dostopno 15. 2. 2023]

URL 6: <https://www.weforum.org/reports/catalysing-education-4-0-investing-in-the-future-of-learning-for-a-human-centric-recovery> [Dostopno 15. 2. 2023]

URL 7: https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf [Dostopno 15. 2. 2023]

Konstruktivistični pristop na primeru jezikoslovnega študija

Alja Lipavac Oštir, Univerza v Mariboru, Slovenija

1 Uvod

Na ravni univerzitetnega izobraževanja današnji predavatelji niso posredovalci podatkov, ki jih lahko mladi odrasli dejansko najdejo sami, temveč razvijajo scenarije in ustvarjajo takšno okolje, v katerem študenti sami gradijo svojo konstrukcijo sveta, jo popravljajo in po potrebi tudi spreminjajo. V ozadju takšnih konstruktivističnih razmišljanj je spoznanje, da ljudje resničnosti ne zaznavajo in doživljajo v enaki obliki, ampak da vsak subjekt v procesu spoznavanja znanje gradi sam (Mendl 2005: 12). V skladu z načeli konstruktivizma bi morali predavatelji ponovno premisliti, preučiti in spremeniti svojo lastno prakso. Glede na današnjo odprtost do uporabe digitalne tehnologije pri pouku dobi premik h konstruktivizmu še dodatno komponento. Oboje bo prikazano in obravnavano v tem prispevku.

2 Konstruktivistični pristop v kontekstu študija germanistike izven nemškega govornega področja

Učni proces je izjemno individualen proces, za katerega so značilne nenehne spremembe, saj se človek nenehno sooča z novimi izkušnjami (Duffy in Cunningham 1996). Zato je uporabnost znanja mogoče preveriti le v svetu izkušenj (Glaserfeld 1995: 8). Posledično prenos pojmov in znanja z ene osebe na drugo, ki je v drugih didaktičnih pristopih razumljen kot stalnica, pomeni iluzijo. Glede na to so se v okviru konstruktivizma razvili številni koncepti in metode poučevanja. Dubs (1995) govori o njihovih skupnih značilnostih:

a/ **Vsebina:** Konstruktivistični pristop je usmerjen v kompleksna, realna, s poklici povezana problemska področja, ki jih je potrebno razumeti celostno. Znanje mora biti kontekstualizirano in pridobljeno le v avtentičnih kontekstih.

b/ **Aktivno učenje:** Učenci razvijejo na podlagi svojega znanja svoje individualno razumevanje in interpretiranje.

c/ **Kolektivno učenje:** Individualne interpretacije je potrebno postaviti v kompleksne učne situacije, da učenci dobijo možnost premisliti svoje lastne interpretacije.

č/ **Odnos do napak:** Konstrukcij ne moremo ocenjevati kot pravilne ali napačne. Napake, tj. manj uporabne konstrukcije, so naravni sestavni del učnega procesa.

d/ **Predhodne izkušnje in zanimanja učencev:** Znanje se vedno konstruira na že obstoječem znanju, zaradi česar je potrebno predhodne izkušnje in zanimanja upoštevati.

e/ **Občutki in identifikacija v zvezi z učno vsebino:** Pri oblikovanju znanja se razvije socialna izmenjava, ki sproži različne afekte in čustva.

f/ **Ocenjevanje:** Konstrukti znanja se ne ocenjujejo kot objektivno znanje, temveč s pomočjo alternativnih metod ocenjevanja, kot sta učni portfelj ali samoocenjevanje.

Iz naštetih točk a-f izhaja vprašanje o oblikah dela v razredu. Odgovor so predvsem tiste oblike dela, ki omogočajo reševanje kompleksnih in avtentičnih problemov, hkrati pa omogočajo tudi medsebojno izmenjavo. Pogosto se tako pojavljajo razprave, delo v parih, igre vlog, skupinsko delo in projekti. Nekateri raziskovalci (Klein in Oettinger 2000) predlagajo, naj učitelji pripravijo probleme, ki sprožajo kognitivne in afektivne konflikte ter tako motivirajo učence, da kritično podvomijo o svojih pogledih in pogledih drugih udeležencev pri pouku. Takšne prakse so bile preizkušene v različnih kontekstih, od naravoslovja in matematike do interdisciplinarnega poučevanja tujih jezikov (Lipavic Oštir in Lipovec 2018). Opisana osnovna izhodišča konstruktivističnega pristopa kažejo na spremembo vloge, ki jo ima učitelj v razredu. Študije, kot sta Bielaczyc in Collins (1999), govorijo o preoblikovanju učiteljev iz posrednikov znanja v svetovalce v procesu učenja.

S tem povezano prepoznavamo ustrezne možnosti za konstruktivistični pristop, zlasti za poučevanje v okviru terciarnega izobraževanja, in sicer iz naslednjih razlogov:

(1) Študenti so si do mature verjetno že pridobili izkušnje s konstruktivističnim pristopom.

(2) Študenti so na nivoju terciarnega izobraževanja kognitivno toliko zreli, da lahko rešujejo težje kognitivne izzive.

(3) Od začetka izvajanja bolonjskih procesov se terciarno izobraževanje osredotoča na različne kompetence, ki jih je potrebno razvijati v okviru posameznih študijskih programov. Arnold in Pachner (2011: 299) na primer govorita o zelenih učnih kulturah, ki lahko prihodnje generacije pripravijo na različne izzive. Poudarek je na kompleksnih kompetencah za samostojno učenje, ki jih je v mnogih primerih potrebno najprej pridobiti. Arnold in Pachner vidita rešitev v tej situaciji v spremembi kulture učenja v smeri konstruktivističnega pristopa. Konstruktivistični pristop se zaradi svojega razvoja predstavlja kot dinamičen kontekst za interdisciplinarne razprave (Wyrwa 1995: 17), za katere so značilne ugotovitve različnih raziskovalnih disciplin. Na njegovo kompleksnost kažejo številne usmeritve (pregled podajata npr. Klein in Oettinger 2000), pri čemer učna praksa večinoma sledi zmerni obliki konstruktivizma (prim. Merrill 1999).

Izbiri konstruktivističnega pristopa za posamezne predmete v okviru programa študija germanistike, kot bo prikazano v nadaljevanju, utemeljujejo naslednje točke:

(A) posebnosti germanistike izven nemškega govornega področja (nemščina kot dopolnilni jezik (nem. *Ergänzungssprache* v neki družbi (Marten 2022)) in osredinjenost na uporabno jezikoslovje ter interdisciplinarne in študijsko povezovalne vsebine, med drugim kot posledica zmanjševanja števila študentov);

(B) digitalizacija pouka (po konstruktivističnem pristopu se učne enote izvajajo v sodelovanju med študenti in predavatelji);

(C) cilji in kompetence (cilje in kompetence današnjega študija nemščine izven nemškega govornega področja je mogoče doseči oziroma razviti v didaktičnem kontekstu le, če so študenti aktivno vključeni v učni proces);

(D) izbira predmetov (le obvezni predmeti, ki pa hkrati predstavljajo nekakšen uvod v določeno področje).

3 Konstruktivistično orientirana učna gradiva

Pričujoče učno gradivo [URL 2] je sestavljeno iz naslednjih učnih enot (v nadaljevanju UE) za posamezne predmete: *Uvod v jezikoslovje* (nem. *Einführung in die Linguistik*) (5 UE), *Jezikovni stiki* (nem. *Sprachkontakte*) (10 UE), *Jezikovno spreminjanje* (nem. *Sprachwandel*) (10 UE) in *Sociolingvistika* (nem. *Soziolinguistik*) (5 UE). Vse enote so konstruktivistično naravnane, čeprav se med seboj razlikujejo po deležu aktiviranja predhodnega znanja. Značilnosti konstruktivističnega pouka, navedene v poglavju 1 (a-f), je mogoče opaziti v vseh enotah:

a/ **Vsebina:** Avtentični kontekst je mogoče prepoznati v usmerjenosti UE v vsakdanjo rabo jezika, saj so vključene situacije, ki se nanašajo na rabo nemščine v vsakdanjem življenju. → Primer: Študenti konstruirajo razumevanje delitve na pro-drop jezike in non-pro-drop jezike, in sicer tako, da ta koncept preverijo na jezikih nemščina in slovenščina in nato pojasnijo primere, tipične za non-pro-drop jezike. Delo poteka z avtentičnimi primeri in študenti iščejo primere v socialnih medijih, pri čemer morajo uporabiti svoje razumevanje koncepta (UE: *Transferphänomene*, predmet: *Sprachkontakte*). Vsebine posameznih enot so različno zahtevne, saj vsebujejo realno in strokovno komponento, pri čemer se predpostavlja, da so jeziki živi organizmi in da je v učnih enotah v ospredju jezikovna raba. Celostno komponento je mogoče opaziti v večini UE. V nekaterih enotah izhaja iz primerjave z drugimi jeziki, v drugih pa iz vključevanja drugih disciplin.

b/ **Aktivno učenje:** Študenti so v vseh UE aktivni; opazujejo jezikovno rabo, jo opisujejo, primerjajo z zunaj-jezikovnimi pojavi, primerjajo posamezne jezike, napovedujejo, odgovarjajo na vprašanja, se v skupinah pogovorijo o posameznih pojavih ali pa skupaj odgovarjajo na vprašanja, reflektirajo o lastni jezikovni rabi in o svojih stališčih do jezikov. Svoje konstruiranje znanja pisno zabeležijo ali pa ga ustno izmenjajo med seboj. V vseh UE je posebna pozornost posvečena postavljanju vprašanj.

Osnovna klasifikacija vprašanj govori o odprtih in zaprtih vprašanjih, pri čemer odprta vprašanja odpirajo več prostora za učenje (Marton 2004) in tako spodbujajo različne kognitivne dejavnosti in globlje razumevanje. → Primer: Študenti pojasnijo povezavo med izrazom *funkcija* in odlomkom iz Hoffmannove slovnice (2016: 16) (UE: *Verbalkategorien*, predmet: *Einführung in die Linguistik*). V tem primeru odprtega vprašanja študenti prebrano primerjajo s svojim splošnim razumevanjem pojma *funkcija*, ki je del njihovega splošnega znanja.

Druga klasifikacija vprašanj temelji na Bloomovi taksonomiji učenja. Študije kažejo, da se pri pouku (Smith et al. 2004 po Alexander 2006: 16, Požarnik 2009: 122) v veliki meri pojavljajo vprašanja za nižje

taksonomije, kar je neposredno povezano s kvaliteto znanja. Na ravni terciarnega izobraževanja so vprašanja za višje taksonomije pravzaprav pričakovana. → Primer: Za odgovor na navidezno preprosto vprašanje "Zakaj je v slovenščini več germanizmov kot slovenizmov v nemščini?" morajo študenti ne le razmišljati in analizirati medpredmetno, temveč tudi vrednotiti po merilih, ki so si jih sami postavili (UE: *Germanismen im Slowenischen und Slowenismen im Deutschen*, predmet: *Sprachkontakte*).

c/ **Kolektivno učenje:** Za uresničevanje kolektivnega učenja se uporabljajo različne metode. Študenti odgovarjajo na posamezna vprašanja v parih, majhnih skupinah ali v celotni skupini, primerjajo svoje znanje, ki so ga konstruirali v skupinah, ali pa svoje znanje konstruirajo individualno in ga primerjajo v skupinah. → Primer: Fishmanovo slavno vprašanje o sociolingvistiki študenti obravnavajo v skupinah, nato pa v skupinah opišejo konkretne komunikacijske situacije, ki kontekstualizirajo razumevanje tega vprašanja (UE: *Soziolinguistik als eine linguistische Unterdisziplin*, predmet: *Soziolinguistik*).

č/ **Napake:** V metodičnih opombah za vsako enoto najdejo predavatelji informacije, pojasnila in predloge za delo z enotami.

d/ **Predhodne izkušnje in interesi študentov:** Predhodne izkušnje in znanje se v različnih oblikah preverja v večini enot na začetku. Med oblikami so tudi samo preprosta vprašanja, pri katerih se za odgovore uporablja npr. Mentimeter (ali padlet). → Primer (citirano): Ali ste že kdaj slišali za to besedo? Kaj ta beseda pomeni? *Slow. lusthaus* (UE: *Sprachkontakte zwischen Deutsch und Slowenisch typologisch*, predmet: *Sprachkontakte*).

e/ **Občutki in identifikacija v zvezi z učno vsebino:** Vključevanje občutkov in čustev v pogovore in razprave se redno dogaja pri izvedbi UE. → Primer: V enoti o leksikalnih jezikovnih spremembah se najprej zberejo argumenti, nato pa se razpravlja o vplivu jezikovne politike na leksikalne spremembe (UE: *Lexikalischer Sprachwandel oder täglich neue Wörter*, predmet: *Sprachwandel*).

f/ **Ocenjevanje:** Ta komponenta pouka ni tematizirana v UE ali v metodičnih napotkih. Prepuščena je odločitvi posameznih predavateljev.

Osrednji del vsake UE je konstruiranje znanja, kar je bilo delno obravnavano že v točki a/. Nekatere elemente je smiselno pojasniti še natančneje. Predpogoj za konstruiranje znanja je opazovanje jezika(-ov). Izkušnje kažejo, da se ta kompetenca v šolskem sistemu do mature v okviru jezikovnih šolskih predmetov ne razvija dovolj dobro. Zato v UE jezikovne pojave opazujemo v avtentičnih situacijah, študenti pa morajo svoja opažanja zapisati ali ustno izraziti, kar lahko počnejo individualno ali v skupinah. Po opazovanju študentom z uporabo različnih gradiv postavljamo vprašanja, ki jim pomagajo pri oblikovanju razumevanja posameznih pojavov, nadgrajevanju znanja in primerjanju z drugimi pojavi ali z istimi pojavi v različnih jezikih. Ta korak je pogosto celosten in lahko vključuje le eno dejavnost ali več dejavnosti v logičnem zaporedju.

Naslednji korak je uporaba znanja ali preverjanje razumevanja v različnih avtentičnih okoliščinah. V kontekstu konstruiranja se analizirajo jezikovni primeri in vrednotijo jezikovna dejanja. Na ta način poučevanje dosega višje ravni taksonomije učnih ciljev (Bloom). V okviru razprav se razvija neke vrste ustvarjalnost.

Z naštetimi značilnostmi učnih enot sledimo tudi modelu OECD učni kompas 2030 [URL 3] in njegovim trem vrstam spretnosti: kognitivne in metakognitivne spretnosti (kritično mišljenje, ustvarjalno mišljenje, učenje učenja in samoregulacija), socialne in čustvene spretnosti (samoučinkovitost, odgovornost in sodelovanje) ter praktične in telesne spretnosti (vključno z uporabo novih informacijskih in komunikacijskih tehnologij).

V učnih enotah uporabljamo naslednje aplikacije: padlet, Mentimeter in Kahoot! Ob tem uporabljamo tudi YouTube in Google kot tudi krajše avdio posnetke. Odločitev o uporabi posamezne aplikacije je bila vsakokrat določena na podlagi naslednjih meril:

1/ Uporaba aplikacije mora biti usklajena s cilji posameznih dejavnosti. Samo dejstvo, da je delo z aplikacijami zanimivo in motivacijsko, ni dovolj. → Primer (citirano): Izvajate sociolingvistično študijo, v kateri želite ugotoviti, ali študenti na vaši univerzi preklinjajo pogosteje kot študentke. V literaturi ste namreč prebrali, da moški preklinjajo pogosteje kot ženske. Kako bi študijo izvedli? Svoje zamisli zapišite v padlet. (UE: *Methoden*, predmet: *Soziolinguistik*). Ta aktivnost se nahaja na začetku učne enote. Cilj je razmislek, zbiranje idej in aktiviranje študentovega znanja o svetu ter metajezikovnega znanja. Aplikacija padlet omogoča anonimno objavljanje idej, o katerih se lahko nato razpravlja v skupini.

2/ Uporaba aplikacij je koristna pri konkretnih dejavnostih za partnersko ali skupinsko delo pri oblikovanju znanja. → Primer: Študenti v skupinah poiščejo primere, kjer razlike med morfemom in besedo ni preprosto določiti. (UE: *Fachbegriff: Sprachzeichen*, predmet: *Einführung in die Linguistik*). Aplikacija padlet je uporabljena tudi v tem primeru, in sicer za zapisovanje rezultatov skupinskega dela, vendar tokrat ne anonimno. Ključnega pomena za takšno dejavnost je skupinsko delo, saj lahko o predlogih razpravljamo v skupini in med njimi izberemo najprimernejše. S takšnimi dejavnostmi se razvija tudi kompetenca skupinskega dela (o pomenu te kompetence za prihodnost glej OECD učni kompas 2030). Ta primer tudi kaže, da uporaba aplikacij sama po sebi ne bi smela biti cilj poučevanja. Aplikacije se naj uporabljajo le ciljno usmerjeno in kontekstualizirano v vseh razsežnostih njihove uporabe.

4 Implementiranje učnih enot

Del učnih enot se je izvajal v zimskem semestru študijskega leta 2022/2023 na Oddelku za germanistiko Univerze v Mariboru. Izvajanje je potekalo v okviru predmetov in sem ga izvedla v naslednjem obsegu: *Uvod v jezikoslovje* (3 enote, 1. letnik dodiplomskega študija) in *Jezikovni stiki* (5 enot, 2. letnik dodiplomskega študija). Študenti so po izvedbi v kratki anketi izrazili svoje vtise, tukaj je povzetek rezultatov. Skoraj vsi študenti so bili v celoti izjemno zadovoljni z učnimi enotami in delom. V svojih komentarjih so zapisali naslednje: gradivo je dobro, bilo je zanimivo; veliko je primerov in ilustracij, kar je pozitivno; izbira informacij je dobra; aplikacije so koristne za študente, ki se ustnega izražanja izogibajo - z aplikacijami so motivirani, ker je sodelovanje anonimno; všeč mi je oblika, v kateri je bilo gradivo predstavljeno; gradivo je obvladljivo, smiselno strukturirano in skladno. Kritike ni bilo, razen da bi bilo potrebno ravnati bolj ekološko in gradiva ne ponujati v tiskani obliki.

Odzivi študentov na delo z učnimi enotami jasno kažejo, da so konstruktivistično usmerjena gradiva primerna za jezikoslovne študije. To je mogoče in potrebno razumeti kot motivacijo za podobne delovne korake tudi po zaključku projekta Germanistik Digital.

Literatura

- ALEXANDER, Robin (2006): *Towards Dialogic Teaching. Rethinking Classroom Talk*. Cambridge: Dialogos, 2006.
- ARNOLD, Rolf/PACHNER, Anita (2011): *Konstruktivistische Lernkulturen für eine kompetenzorientierte Ausbildung künftiger Generationen*. V: Thomas Eckert et al. (ur.): *Bildung der Generationen*. Wiebaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, 299-307.
- BIELACZYK, Katerine/COLLINS, Allan (1999): *Learning communities in classrooms: a reconceptualization of educational practice*. V: Charles M. Reigeluth (ur.): *Instructional-design theories and models. A new paradigm of instructional theory*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates 1999, 269-292.
- DUBS, Rolf (1995): *Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung*. Zeitschrift für Pädagogik, 41 (6), 889-903.
- DUFFY, Thomas M./CUNNINGHAM, Donald J. (1996): *Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction*. V: David H. Jonassen (ur.): *Handbook of research for educational communications and technology*. New York: Macmillan, 1996, 170-198.
- GLASERFELD, Ernst von (1995): *Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik*. V: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (ur.): *Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, 1995, 7-14.
- KLEIN, Klaus/OETTINGER, Ulrich (2000): *Konstruktivismus. Die neue Perspektive im (Sach-) Unterricht*. Hohengehren: Schneider Verlag, 2000.
- LIPAVIC OŠTIR, Alja & LIPOVEC, Alenka (2018): *Problemorientierter Soft CLIL Ansatz*. Wien: LIT, 2018.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica et al. (2009): *Moč učnega pogovora. Poti do razumevanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS, 2009.
- MARTON, Ference et al. (2004): *Classroom Discourse and the Space of Learning*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- MARTEN, Heiko F.: *Deutsch in seinem ‚äußeren Kreis‘: Das Konzept Ergänzungssprache der Gesellschaft*. *Schnittstelle Germanistik*, 1 (2), 195-215. <https://doi.org/10.33675/SGER/2021/2/13>
- MENDL, Hans (2005): *Konstruktivistische Religionspädagogik*. Münster: LIT, 2005.
- MERILL, David M. (1999): *Instructional transaction theory (ITT): instructional design based on knowledge objects*. V: Charles M. Reigeluth (ur.): *Instructional-design theories and models. A new paradigm of instructional theory*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999, 397-424.
- WYRWA, Holger (1995): *Konstruktivismus und Schulpädagogik – Eine Allianz für die Zukunft?*. V: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (ur.): *Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit*. Soest 1995, 15-45.

Internetni viri

URL 1: https://ff.um.si/wp-content/uploads/AKREDITACIJA_Germanistika_ENO_1_stopnja.pdf [Dostopno 17. 1. 2023]

URL 2: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/germanon/> [Dostopno 3. 1. 2023]

URL 3: https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf [Dostopno 16. 1. 2023]

Uporaba digitalnih orodij za jezikoslovne vaje

Simona Fraštková, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Slovaška

Pandemija Covid 19 velja danes za eno od odločilnih spodbud za revolucijo v izobraževanju. Čeprav so posledice digitalne preobrazbe opazne v družbi in gospodarstvu, nenazadnje pa tudi v vsakdanjem življenju, se zlasti izobraževalni sektor počasi prilagaja digitalnemu svetu. Prav tu se je pandemično obdobje izkazalo kot ključno, saj so se morale države čim hitreje prilagoditi novim razmeram, ne le na področju zdravstva in gospodarstva, temveč tudi na področju izobraževanja. V ta namen je Evropska unija objavila Akcijski načrt za digitalno izobraževanje (2021-2027), katerega cilj je prilagajanje sistemov izobraževanja in usposabljanja držav članic EU na digitalno dobo [URL1]. Omeniti je potrebno njegova prednostna področja, saj jih je mogoče obravnavati kot nekakšne bistvene attribute za nemoten prehod z običajnega neposrednega poučevanja na spletno učenje, ki je možno v vseh kriznih razmerah (prim. ibid.):

- **Spodbujanje razvoja zmogljivega digitalnega izobraževalnega ekosistema.**
- **Razvijanje digitalnih kompetenc in spretnosti za digitalno preobrazbo.**

Našteti prednostni nalogi združujeta potrebo po dobri infrastrukturi, uporabni tehnični opremi ter ustreznih orodjih in platformah s potrebo po razvoju in spodbujanju zanesljive digitalne pismenosti učiteljev, saj tudi oni ustvarjajo ustrezne izobraževalne vsebine in jih izvajajo v učnem procesu, in sicer tudi s pomočjo uporabniku prijaznih digitalnih orodij. Za postopno in ciljno usmerjeno razvijanje in spodbujanje digitalnih kompetenc je bil leta 2017 objavljen Evropski okvir za digitalne kompetence izobraževalcev (referenčni okvir DigComEdu) (glej Evropski okvir za digitalne kompetence izobraževalcev: DigComEdu [URL2]; za nemški prevod glej [URL3]). Učitelji so v njem opredeljeni kot vzorniki za naslednjo generacijo, ki morajo biti sposobni "učencem jasno pokazati svoje digitalne kompetence ter znati posredovati njihovo ustvarjalno in kritično uporabo" (glej DigCompEdu: nemški prevod, str. 12). Po izjemno zahtevni organizacijski fazi pandemije na začetku bi jim to moralo do danes vsaj do neke mere uspeli, četudi ne z opaznim napredkom. Kompetenčni okvir DigComEdu vključuje skupno 22 kompetenc, ki pokrivajo 6 različnih področij. Povzeta so v naslednjem grafikonu in preglednici:



Slika 1: Kompetenčni okvir DigCompEdu (glej DigCompEdu: nemški prevod, str. 12)

Strokovno udejstvovanje	Digitalni viri	Poučevanje in učenje	Ocenjevanje	Orientacija na učence	Spodbujanje digitalne pismenosti učencev
strokovno komunikiranje	izbira digitalnih virov	poučevanje	ugotovitev ravni znanja	sodelovanje v digitalnem okolju	informacijska in medijska pismenost
strokovno sodelovanje	ustvarjanje in prilagajanje digitalnih virov	spremljanje učenja	analiza učnih evidenc	diferenciacija in individualizacija	digitalno komuniciranje in sodelovanje
digitalno izpopolnjevanje	organiziranje, varovanje in souporaba digitalnih virov	sodelovalno učenje	povratna informacija in načrtovanje	aktivno vključevanje učencev	ustvarjanje digitalnih vsebin
		samostojno učenje			odgovorno ravnanje z digitalnimi mediji
					reševanje problemov z digitalnimi orodiji

Tab.1: Pregled kompetenčnega okvira DigCompEdu (prim. DigCompEdu: nemški prevod, str. 20)

Pri umeščanju kompetenčnega okvira DigCompEd v kontekst tematskega poudarka tega poglavja je potrebno priznati, da je vsako področje do neke mere relevantno, posamezne kompetence pa je možno v različnem obsegu razvijati in spodbujati v ustreznem učnem procesu na obeh straneh (o digitalnih kompetencah v šolskem izobraževanju glej tudi Demčič 2023). Običajno gre to z roko v roki z razvijanjem in

spodbujanjem drugih kompetenc učencev, ki so bile zelo pomembne že pred pospešeno digitalizacijo v času pandemije Covid 19. V kontekstu visokega šolstva gre za predmetne kompetence, metodološke kompetence, socialne kompetence, socialno-komunikacijske kompetence, samokompetence, ki jih je potrebno upoštevati pri pripravi učnih gradiv in praktičnih nalog, primernih za digitalno okolje, ter pri izvajanju ustreznega učnega procesa (več o ključnih kompetencah v visokem šolstvu glej npr. Ufert 2015). Digitalna orodja pri tem služijo kot pripomočki za doseganje tega na obeh straneh in v digitalnem okolju.

Ena od omenjenih kompetenc je strokovna usposobljenost. Ker je opredeljena kot "sposobnost in pripravljenost za samostojno, tehnično ustrezno in metodično vodeno delo na nalogah in problemih ter za ocenjevanje rezultatov" [URL 4], nujno vključuje ustrezno strokovno znanje (poznavanje dejstev, pravil in / ali razlogov) [prav tam]. Odvisno od smeri študija lahko to vključuje različne vrste znanja, nenazadnje tudi jezikovno znanje, brez katerega si poučevanja in učenja jezika ni mogoče predstavljati. Gre tako za teoretično znanje o različnih jezikovnih pojavih kot za njihovo praktično uporabo, saj jih je mogoče le s temeljito obdelavo bolje razumeti in tudi dojeti v kompleksnejših kontekstih. To velja tako za prvi jezik kot za tuji jezik kot predmet učnega procesa ter tudi za neposredni in spletni pouk. Na podlagi definicije jezikoslovja in zaradi pomena atributa "jezikovni" govorimo o tistih pojavih, ki zadevajo jezik kot sistem jezikovnih znakov in posamezne vidike njegovega delovanja ter jih raziskujemo in opisujemo v okviru posameznih jezikoslovnih poddisciplin. Te vključujejo fonetiko in fonologijo, morfologijo, besedotvorje, skladnjo, semantiko, besediloslovje, stilistiko, pragmatiko itd. (prim. npr. Metzler Lexikon Sprache; Ernst 2004; Bergmann et al. 2001). Predmet zanimanja so torej lahko jezikovni pojavi različnih vrst in njihove medsebojne povezave, pa tudi pojavi, na katere se discipline fokusirajo, da bi pojave bolje zasidrili ali poglobili že pridobljeno znanje. V učnem procesu je to odvisno od predmeta in od predavatelja, ki lahko neposredno opazuje, ali študenti razumejo jezikovne pojave, ali imajo rezerve in kje. Pri samostojnem učenju je to odvisno od samoupravljanja študenta, ki prevzame odgovornost za svoj učni proces.

Spodnja primera se nanašata na dva predmeta: *Uvod v jezikoslovje* na eni strani in *Tradicionalno skladnjo* na drugi. Oba omogočata prikaz uporabe variabilnih digitalnih orodij v učnem procesu, saj gre zlasti pri prvem predmetu za medpredmetno obravnavo jezika in njegovega delovanja. Čeprav je poudarek na digitalnih orodjih in s tem na njihovi uporabi v digitalnem okolju, pa nič ne preprečuje njihove uporabe tudi v klasični neposredni obliki, saj je ustrezna digitalna oprema v učilnicah postala standard v visokem šolstvu.

Digitalna orodja razumemo kot "izobraževalne programe, spletne strani ali spletne vire in sisteme digitalne obdelave, ki spodbujajo aktivno učenje, gradnjo znanja in raziskovanje v procesu poučevanja in učenja" [URL 5]. Zanje so značilne lastnosti, kot so dostopnost, stroškovna učinkovitost, interaktivnost, zanimivost, spodbujanje personaliziranega učenja itd. Morebitna uporaba digitalnih orodij torej zadeva oba akterja v učnem procesu, vendar z drugačno delitvijo nalog (priprava učne vsebine – ustvarjanje naloge v primerjavi s ponavljanjem ali preučevanjem učne vsebine / poglobljanjem znanja – reševanjem zastavljene naloge). V kontekstu njihove uporabe za jezikoslovne vaje jih je mogoče različno razvrstiti. Na podlagi lastnih izkušenj lahko delamo z informacijskimi sistemi, ki se osredotočajo samo na posredovanje teoretičnega

znanja o ustreznih jezikovnih ravneh ali pojavih, s platformami, ki ponujajo tako teoretično kot praktično usposabljanje, ter s platformami, ki ponujajo bolj poglobljeno znanje o ustreznih jezikovnih ravneh ali pojavih. Prav tako lahko delamo s platformami, ki vsebujejo tako teoretični kot praktični vidik (praktični v smislu razvijanja uporabnikove sposobnosti uporabe teoretičnega znanja v praksi; teoretičnemu delu sledijo praktične vaje), pa tudi s povsem praktičnimi spletnimi portali, namenjenimi izključno vadbi na določenih jezikovnih področjih. Gre za digitalna orodja, kjer lahko le v zelo omejenem obsegu posegamo v strukturo; uporabniku so na voljo in so še posebej primerna za samostojno učenje. Po drugi strani pa obstajajo tudi številne platforme in aplikacije, ki jih je glede na cilj mogoče uporabiti za ustvarjanje učnih vsebin in praktičnih nalog ter reševanje danih nalog. Naslednja predstavitev temelji na tej razvrstitvi in ne trdimo, da je popolna.

Digitalizacija je povezana s pomembno olajševalno okoliščino učnega procesa, zlasti v visokem šolstvu, saj je na spletu na voljo velika količina (predmetne) literature, učnih gradiv in ustreznih informacij. Razen obvezne in priporočene literature, ki je v veliki meri že digitalizirana, je mogoče dostopati do številnih teoretično usmerjenih informacijskih portalov, ki se osredotočajo na jezikovna področja in njihove specifične pojave. Omogočajo hitro in zanesljivo iskanje različnih jezikoslovnih izrazov ter ponujajo odgovore, ki temeljijo na prerezu obsežne literature. To pospeši začetno orientacijo na posameznem jezikoslovnem področju, saj se takšni portali osredotočajo predvsem na relevantne vidike in najpomembnejše značilnosti obravnavanih pojavov. V zvezi z nemškim jezikom je treba posebej omeniti portal grammis (Grammatical Information System). Gre za informacijski sistem o izbranih jezikovnih področjih, ki ga upravlja Leibnizov inštitut za nemški jezik v Mannheimu (IdS Mannheim). Dejstvo, da je IdS Mannheim osrednja znanstvena ustanova za dokumentiranje in raziskovanje nemškega jezika v sedanosti in novejši zgodovini, potrjuje, da je zanesljiv vir jezikovnih informacij [URL 6]. Na portalu grammis lahko jezikovne pojave iščemo z omejenim iskanjem (slika 2) ali brez njega, pri čemer je jezikovni pojav prikazan z različnih vidikov (slika 3).



Slika 2: Gramatični informacijski sistem – grammis: filter za zožitev iskanja [URL 7]

Ergebnisse

42 Treffer

Wissenschaftliche Terminologie

Morphem

Morphem Morpheme sind die kleinsten formal...aus nur einem **Morphem**, es ist nicht weiter in bedeutungstragende

Propädeutische Grammatik

Funktionen des Verbalkomplexes

sich mindestens aus zwei **Morphemen** zusammen. Jede der zwei erwähnten...wird von einem der beiden **Morpheme** übernommen. Dies ist etwa

Systematische Grammatik

Funktionale Bestimmung des Verbalkomplexes

Proposition) vom lexikalischen **Morphem** (lach-), Aufgabe 2 (Einordnung...- t /- te) erfüllt. Die **Morpheme** bilden jeweils in sich abgeschlossene

Grammatik in Fragen und Antworten

Walther von der Vogelweide oder Walther von der Vogelweides — Komplexe Eigennamen im Genitiv

Beschränkung folgt auch, dass das **Genitivmorphem** -(e)s bei Gattungsnamen

Korpusgrammatik

Interpretation des Entscheidungsbaums

Fugenelement [bestimmt]" und **Fugenmorpheme** "so und nicht anders [...] systematisch

Slika 3: Gramatični informacijski sistem – gramis: morfem kot iskalni izraz [URL 8]

V nemškem jeziku skorajda ni drugega tako preišljenega informacijskega sistema, kot je portal gramis. Možnost izbire načina predstavitve jezikovnih pojavov glede na lastne potrebe je ena od številnih prednosti portala (sistematična slovnica vs. propedeutična slovnica vs. slovnica v vprašanih in odgovorih). V možno uporabo grammisa in podobnih spletnih portalov tudi v drugih jezikih se lahko vključita oba akterja, vključena v učni proces. Medtem ko lahko predavatelji ponujeno jezikoslovno znanje uporabijo tako pri pripravi teoretičnega učnega gradiva kot pri pripravi nalog za ponavljanje ali poglobljanje teoretičnega jezikoslovnega znanja, študentom tak portal služi kot hitro dostopno teoretično izhodišče pri reševanju nalog in kot vir objav, kjer je mogoče najti nadaljnje ali podrobnejše informacije o temi. Študente lahko na portal usmerimo posredno, tako da v učno gradivo umestimo citat iz njega, ali neposredno, če jim damo nalogo, ki jo morajo rešiti s pomočjo grammisa. Naslednji odlomek iz učne enote 2 (*Morfemi – razvrščanje morfemov – morfemska analiza – besedotvorne vrste*), ki jo obravnavamo v okviru predmeta *Uvod v jezikoslovje*, ponazarja predavateljevo perspektivo:

2.5 Wortbildungsarten

„Wortbildung ist die Bildung von Wörtern aus Sprachmaterial, das innerhalb einer Sprache vorhanden ist. Es gibt verschiedene Verfahren, mit denen Wörter aus vorhandenem Sprachmaterial gebildet werden.“ (2)

a) Welche Wortbildungsverfahren gibt es in der deutschen Gegenwartssprache? Welche davon sind besonders produktiv? Beschreiben Sie sie und nennen Sie 3 Beispiele für jede Wortbildungsart (Google/ empfohlene Literatur)!

grammis-Definition [URL 9]

Slika 4: Enota 2: *Morfemi – klasifikacija morfemov – morfemska analiza – besedotvorne vrste* [URL 10]

Med prosto dostopnimi digitalnimi spletnimi portali, ki prav tako obravnavajo jezikovne pojave različnih vrst in zajemajo širok spekter, je tudi Wikipedija – prosta enciklopedija [URL 11]. V teku časa je bilo veliko razprav o tem, ali je Wikipedija nevtralna platforma znanja, primerna vir za iskanje resnice itd. Čeprav so mnenja o tem različna, ni nobenega argumenta za njeno zavračanje v visokem šolstvu. Po eni strani je ena najbolj znanih digitalnih platform znanja, ki jo poznajo tako predavatelji kot študenti, po drugi strani pa je naloga uporabnika, da s pomočjo digitalnih orodij ne le išče informacije, temveč jih tudi kritično ovrednoti. Razen omenjenih portalov znanja lahko za vadbo jezikovnih pojavov v spletnem okolju uporabljamo tudi digitalne slovarske portale. Čeprav ne ponujajo tako širokega nabora teoretičnega znanja o jezikovnih pojavih, jih lahko oba akterja v določenih fazah učnega procesa uporabljata kot koristen vir. Standardne informacije v slovarju vključujejo informacije o slovnici, delitvi besed, besednem redu in pomenu; v digitalnem okolju slovarski portali in slovarji pogosto ponujajo dodatne informacije, kot so predmetno področje, sinonimi, antonimi, profil soobstoja iskanega izraza, vključno s statističnimi informacijami. Njihova uporaba zahteva visoko stopnjo samostojnosti in zmožnost razlage zagotovljenih informacij. Digitalni slovarji in slovarski portali z največjo vsebnostjo informacij, kar zadeva nemški jezik, so:

- Wortschatz – Portal der Universität Leipzig – Wortschatz Leipzig [URL 12].
- Spletni informacijski sistem nemškega slovarja Leibnizovega inštituta za nemški jezik (IDS) – OWID [URL 13].
- Digitalni slovar nemškega jezika – DWDS [URL 14].
- Duden Online [URL 15]
- Wortbedeutung.Info [URL 16]

Naslednji odlomek prikazuje vključitev dela z digitalnimi slovarji (slovarskimi portali) v predmet *Uvod v jezikoslovje*, enota 9: *Pragmalingvistika – izbrani vidiki* (naloge 1c). Da bi spodbudili samostojnost in osebno odgovornost, je priporočljivo študentom prepustiti konkretno izbiro:

c) Im Zusammenhang mit dem Begriff „Weltwissen“ wird der Begriff "Kontext" in der Literatur synonym verwendet. **Schlagen Sie den Begriff „Kontext“ in verschiedenen Wörterbüchern nach und nennen Sie die Aspekte, die sich auf den Kontext als Weltwissen beziehen!**

Slika 5: Enota 9: *Pragmalingvistika – izbrani vidiki* [URL 17]

V digitalnem okolju imajo predavatelji in študenti na voljo različne spletne platforme za učenje jezikov s kombiniranimi funkcijami ali izključno praktično usmerjenimi enotami za vadbo izbranih jezikovnih pojavov (kombinirane v smislu kombinacije teoretičnega uvoda v temo ter vaje, primerne za vadbo). Te platforme so lahko nekakšna inspiracija za predavatelje, študentom pa ponujajo variabilne interaktivne lekcije, dejavnosti in vaje za urjenje predvsem jezikovnih pojavov, kot so slovnica, besedišče, izgovorjava itd. Čeprav so te platforme namenjene predvsem študentom nemščine kot tujega jezika in učencem na nižjih stopnjah šolanja (nemščina kot prvi jezik), se lahko uporabljajo tudi za samoocenjevanje pridobljenega znanja in njegove uporabe pri praktičnih vajah med samostojnim učenjem. V visokošolskem izobraževanju je poseben poudarek na samostojnem učenju, zato se na tej stopnji šolanja povečata tudi pomen samokontrole in samomotivacije. Ker so spletne platforme za učenje jezikov opremljene s samodejnim ocenjevanjem rezultatov, študent dobi neposredno povratno informacijo. Vendar je potrebno v skladu z idejo projekta opozoriti na to, da ti portali pokrivajo le omejen del jezikovnih pojavov, saj so skoraj vedno namenjeni slovnici (morfološkimi in skladenjskimi kategorijam) in besedišču. Področja, kot so semantika, stilistika, pragmalingvistika in globlje povezave znotraj morfologije in skladnje, običajno niso zajeta. Tukaj je nekaj primerov:

- Deutsch Perfekt [URL 18]
- Grammatiktraining [URL 19]
- Deutschlernerblog für Deutschlerner in aller Welt [URL 20]
- Grammatik Deutsch [URL 21]
- DEUTSCH TRAINING [URL 22]
- DEUTSCH ONLINE [URL 23]
- SCHUBERT Verlag - Online-Aufgaben DaF [URL 24]
- SchulArena.com [URL 25]

Bolj ali manj vnaprej pripravljena digitalna orodja se razlikujejo od tistih, ki jih lahko predavatelj uporabi za pripravo lastnih enot. Vendar gre v tem primeru za veliko bolj kompleksen proces dela z digitalnimi orodji, ki je le redko, če sploh, omejen na zagon same aplikacije.

Trenutno je na voljo veliko digitalnih orodij za pripravo lastnih enot. Na voljo so programski paketi s širokim naborom predstavitvenih orodij in vrst nalog, od katerih večina ponuja brezplačne ali poskusne različice. Kar zadeva obseg orodij, so brezplačne različice običajno omejene. Primeri vključujejo Moodle [URL 26], H5P [URL 27], Google Classroom [URL 28], Blackboard Learn [URL 29] idr. Razen tega je mogoče brezplačna spletna orodja uporabiti za vadbo ali preverjanje posameznih pojavov in njihovega razumevanja.

Načeloma se ta orodja lahko uporabljajo na vseh stopnjah šolanja; vaje je potrebno prilagoditi problemu, ki ga je potrebno rešiti, ter ciljni skupini in njeni stopnji. Čeprav so mnoge od njih vključene tudi v zgoraj omenjene programske pakete, je včasih ravno drugačen in morda privlačnejši vizualni prikaz naloge lahko odločilen dejavnik za večjo zavzetost študentov pri vadbi jezikovnega pojavnega. Pregled digitalnih orodij, vključno s smernicami za njihovo uporabo v izobraževanju, je mogoče dobiti precej hitro: prim. npr. [url 30]; [url 30]; [url 30]; [url 30]; [url 30]; [url 30]; [url 30]; [url 30]. [URL 30]; [URL 31]; [URL 32]. V nadaljevanju so s konkretnimi primeri ponazorjeni tako programski paket H5P kot nekatera brezplačna digitalna orodja. Enote, ustvarjene v programu H5P, so le predlog, kako obravnavati jezikovne pojave v spletnem svetu. Za ponazoritev je uporabljenih več enot:

Predmet: *Uvod v jezikoslovje*

Enote: 3. *Komunikacijski modeli*; 5. *Sistem glagolskih časov v nemščini (funkcionalistično)*; 8. *Stavčni členi*

3 Kommunikationsmodelle

1. Einer der bekanntesten Kommunikationswissenschaftler des 21. Jhrs. **Paul Watzlawick** (außerdem auch Psychotherapeut, Psychoanalytiker, Soziologe, Philosoph, Autor) ist bekannt für seine **Axiome zur Kommunikation** (Modell der 5 Axiome der Kommunikation). Die berühmteste von ihnen lautet:

„Wir können nicht nicht-kommunizieren.“ (1)

a) Schauen Sie sich die folgenden Abbildungen an und versuchen Sie, die berühmte Grundannahme von Watzlawick damit zu erklären! Was alles wird als Kommunikation betrachtet?



Slika 6: Enota 3: *Komunikacijski modeli* [URL 33]

5 Das Tempussystem des Deutschen (funktionalistisch)

1. Warum gibt es die verbale Kategorie **Tempus**? Brauchen wir diese Kategorie? Überlegen Sie! Der folgende Textauszug könnte ihnen helfen.

"Was wir tun und was wir erfahren, vollzieht sich an einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit. Alles Handeln und alle Erfahrung ist orts- und zeitgebunden. Das gilt für materielle Handlungen und Erfahrungen (wie das Pflanzen eines Baumes, das Bauen eines Hauses, das Geborenwerden oder das Heranwachsen) ebenso wie für symbolische Handlungen (Begrüßen und Abschiednehmen, Auffordern und Versprechen, Zustimmung und Verneinen)." (Ehrich 1992:2)

Slika 7: Enota 5: *Sistem glagolskih časov v nemščini (funktionalistično)* [URL 34]

8 Satzglieder

[Die behandelte Problematik stellt einen Untersuchungsgegenstand der Syntax dar: „Die Syntax ist die Lehre vom Bau des Satzes. Ihr Ziel ist, Gesetzmäßigkeiten herauszuarbeiten, nach denen Wörter (z. B. das, klein, Kind) zu Wortgefügen (z.B. das kleine Kind) und zu einfachen bzw. komplexen Sätzen (z.B. Das kleine Kind weint. Das kleine Kind weint, weil es Hunger hat.) zusammengefügt werden.“]

1. Lesen Sie folgende Definitionen des linguistischen Begriffs „Satzglied“!

1, „Satzglied ist ein relationaler Begriff, da die Funktion, die eine Einheit erfüllt, stets in ihrer Umgebung bewertet werden muss.“ (1)

2, „Sie [die Satzglieder] sind Relationen, d.h. Funktionen von Kategorien [Wörtern und Wortgruppen] in der Konstituentenstruktur des Satzes.“ (2)

3, „Zum Satzglied wird sie [Wortgruppe] erst durch ihr Verhältnis zu anderen Konstituenten eines Satzes.“ (3)

a) Erklären Sie aus syntaktischer Perspektive die Begriffe **Verhältnis** und **Funktion**!

Slika 8: Enota 8: *Stavčni členi* [URL 35]

Pri oblikovanju samostojne enote je pomembno, da vnaprej določimo, kakšen namen bo imela v učnem procesu. Če naj bi bila enota ne le zanimiva, temveč naj bi pri študentih spodbujala tudi razvoj spretnosti, kot sta kritično in konstruktivno mišljenje, morajo biti posamezne naloge premišljene tako, da bodo študentom nudile dovolj spodbude za to. Slike 6 – 8 kažejo, da je to mogoče na primer z uporabo spodbudnih slik (tudi lastnih oz. prenesenih videoposnetkov itd.), teoretičnih trditev in tudi s temo povezanih citatov v povezavi z usmerjenimi, večinoma odprtimi vprašanji. To nakazuje, da se ta program lahko uporablja ne le za praktične vaje, temveč tudi za posredovanje teoretičnega znanja ali njegovo bolj ali manj urejeno samostojno pridobivanje, saj ponujene vrste vsebin vključujejo tudi standardne Microsoftove aplikacije (predstavitve, besedilo, esej, vstavljanje slike, videoposnetka, povezave itd.) Napredek pri usvajanju jezikovnih spretnosti je mogoče doseči z nalogami, ki so zasnovane tako, da študentom omogočajo opiranje na vedno širši spekter lastnih izkušenj in že pridobljenega znanja, na katerem lahko postopoma gradijo in odkrivajo

kompleksnejše odnose. Za ponazoritev lahko na primer navedemo strukturo enote 3 iz *Uvoda v jezikoslovje (Sporazumevalni modeli)*. Navedene so samo naloge, ne pa tudi vizualne in avdiovizualne vsebine, ki so del enote. Enota se začne z razmislekom o komunikaciji na splošno, ki nas spremlja vsak dan. Torej je celotna prva naloga namenjena aktiviranju izkustvenega znanja. Temu sledi uvod v temo modeliranja komunikacije, najprej na primeru najpreprostejšega komunikacijskega modela (naloga 2a), nato pa v okviru popolnejšega komunikacijskega modela (naloga 2b), kar vse bolj spodbuja študentovo učenje z odkrivanjem novega. Faza pridobivanja znanja se zaključi z nalogo 3a-b, posvečeno trem posebnim komunikacijskim modelom, ki jih morajo študenti rešiti popolnoma samostojno in rezultate predstaviti v celotni skupini. Medtem ko je predavateljevo posredovanje na začetku učne enote intenzivno, je v naslednjih nalogah vedno šibkejše in predavatelj takrat opravlja le naloge nadzornika.

3 Kommunikationsmodelle

1. Einer der bekanntesten Kommunikationswissenschaftler des 21. Jhrs. **Paul Watzlawick** (außerdem auch Psychotherapeut, Psychoanalytiker, Soziologe, Philosoph, Autor) ist bekannt für seine **Axiome zur Kommunikation** (Modell der 5 Axiome der Kommunikation). Die berühmteste von ihnen lautet:

„Wir können nicht nicht-kommunizieren.“ (1)

a) Schauen Sie sich die folgenden Abbildungen an und versuchen Sie, die berühmte Grundannahme von Watzlawick damit zu erklären! Was alles wird als Kommunikation betrachtet?

b) Welche Arten der Kommunikation werden unterschieden? (Ausführlichere Klassifizierung finden Sie auf entsprechenden Google-Seiten.)

2. Die menschliche Kommunikation war schon immer von großem Interesse für Sprachwissenschaftler. Sie haben versucht, ihre Funktionsweise so verständlich und zugänglich wie möglich darzustellen. Zu diesem Zweck sind so genannte **Kommunikationsmodelle** vorgeschlagen worden, die die wesentlichen Faktoren von Kommunikationsprozessen erfassen. Das **einfachste Kommunikationsmodell stammt von Ferdinand de Saussure**, obwohl die Bezeichnung „Kommunikation“ in seinem Entwurf nicht zu finden ist.

a) Die folgende Abbildung verweist auf die Grundgedanken des Modells von de Saussure. Aus welchen Teilen besteht das Modell von de Saussure? Beschreiben Sie es!

b) Stellen Sie sich vor, dass die Frau auf dem Bild ein Gespräch mit verschiedenen Personen führt. Was kann die Kommunikation zwischen dieser Frau und ihren Gesprächspartnern beeinträchtigen? Hören Sie sich die folgende Aufnahme an und überlegen Sie?

 : <https://www.youtube.com/watch?v=9e8fQnRvsug>

c) Betrachten Sie die Situation(en), in der die Frau mit anderen kommuniziert, und vergleichen Sie sie mit einer Modellsituation, auf die das Kommunikationsmodell von de Saussure anwendbar ist. Welche Aspekte der alltäglichen Kommunikationssituation werden in dem Modell von de Saussure nicht berücksichtigt? Was sollte in einem komplexeren Kommunikationsmodell enthalten sein? Überlegen Sie!

3. Weitere bekannte Kommunikationsmodelle sind das **Organon-Modell von Bühler**, das **Eisberg-Modell von Freud** und das **4-Ohren-Modell von Schulz von Thun**.

a) Suchen Sie nach Informationen zu diesen Kommunikationsmodellen (Google/empfohlene Literatur)!
Konzentrieren Sie sich auf folgende Punkte:

- o **Grundgedanke des jeweiligen Kommunikationsmodells**
- o **Bestandteile des jeweiligen Kommunikationsmodells**
- o **Beziehungen von einzelnen Bestandteilen zueinander / Funktionen von einzelnen Bestandteilen**

b) Wählen Sie eines der Kommunikationsmodelle und stellen Sie es Ihren Kollegen vor!

c) Lösen Sie das folgende Quiz!

<http://https://wordwall.net/resource/28881603>

Slika 9: enota 3: *Komunikacijski modeli* [URL 36]

Razen vsebine H5P, ki je primerna za poučevanje teoretičnih jezikovnih spretnosti, je na voljo tudi veliko funkcij, ki ustrezajo interaktivnim spletnim orodjem (izbirni odgovori, pravilen/nepravilen odgovor, da/ne, dopolnilne vaje, povleci in spusti itd.). Te funkcije so primerne za dejansko praktično vadbo določenega jezikovnega pojava ali za preverjanje njegovega razumevanja. V nadaljevanju so predstavljeni odlomki iz nekaterih od njih (za več primerov glej [URL 37]):

Seminar: *Tradicionalna skladnja – seminar*

Enote: 4. *Predmet*; 5. *Predmet(i)*; 9. *Priredni stavki*

4. Ordnen Sie in den folgenden Sätzen die passende Funktion dem Pronomen "es" zu! Machen Sie das folgende Quiz!

In manchen Fällen kam **es** zu Vergewaltigungen.

"Es" als Prowort

Vorfeld-"Es"

formales "Es" (expletives "es")

"Es" als Korrelat

Überprüfen

Es kamen 400 Leute, ich hätte mir nicht vorstellen können, dass es so eine Bereitschaft gibt.

"Es" als Prowort

formales "Es" (expletives "es")

Vorfeld-"Es"

"Es" als Korrelat

Überprüfen

4. Ordnen Sie in den folgenden Sätzen die passende Funktion dem Pronomen "es" zu! Machen Sie das folgende Quiz!

In manchen Fällen kam **es** zu Vergewaltigungen.

"Es" als Prowort

Vorfeld-"Es"

formales "Es" (expletives "es")

"Es" als Korrelat

Überprüfen

Es kamen 400 Leute, ich hätte mir nicht vorstellen können, dass es so eine Bereitschaft gibt.

"Es" als Prowort

formales "Es" (expletives "es")

Vorfeld-"Es"

"Es" als Korrelat

Überprüfen

b) Ergänzen Sie in folgenden Sätzen die passende rektional gebundene Präposition!

[Ergänzen Sie die Präposition oder gegebenenfalls die Verschmelzung der Präposition und des Artikels (am/zu/im...)!]

- a) Was wartet heute uns?
- b) Wir freuen uns Ihre Beiträge zu unseren Artikeln und wünschen Ihnen viel Spaß beim Gedankenaustausch auf unseren Seiten!
- c) Dieses Gerät eignet sich aufgrund seiner einfachen Bedienbarkeit und seiner Zuverlässigkeit sowohl die Herstellung des Silbers für den privaten Eigenbedarf als auch den professionellen Einsatz.
- d) Wir wussten ja nicht, ob sich vielleicht jemand auch noch uns rächen will.
- e) Nicht nur Historiker streiten Geschichte.
- f) Der Fahrer griff seinem Handy und schaltete die Innenbeleuchtung ein.
- g) Wir wollen niemanden Rauchen überreden.
- h) Er plädierte einen kontinuierlichen und interkulturellen Dialog - mit oder ohne Krise.
- i) Aus dieser Organisation entstand das weltweit tätige Werk "Kirche in Not/Ostpriesterhilfe", das heute Hilfsgelder die Kirche in über 135 Ländern verteilt.

1a) Die Teilsätze in einer Satzverbindung stehen in unterschiedlichen inhaltlichen Beziehungen. Ergänzen Sie die geeignete Art der Satzverbindung entsprechend der Beschreibung der inhaltlichen Beziehung!

Der zweite Hauptsatz gibt eine Folge an, die im Gegensatz zu der im ersten Hauptsatz genannten Voraussetzung steht.

✓ Überprüfen



Slika 12: enota 9: *Priredni stavki*; H5P vsebina: kviz z vprašanji [URL 40]

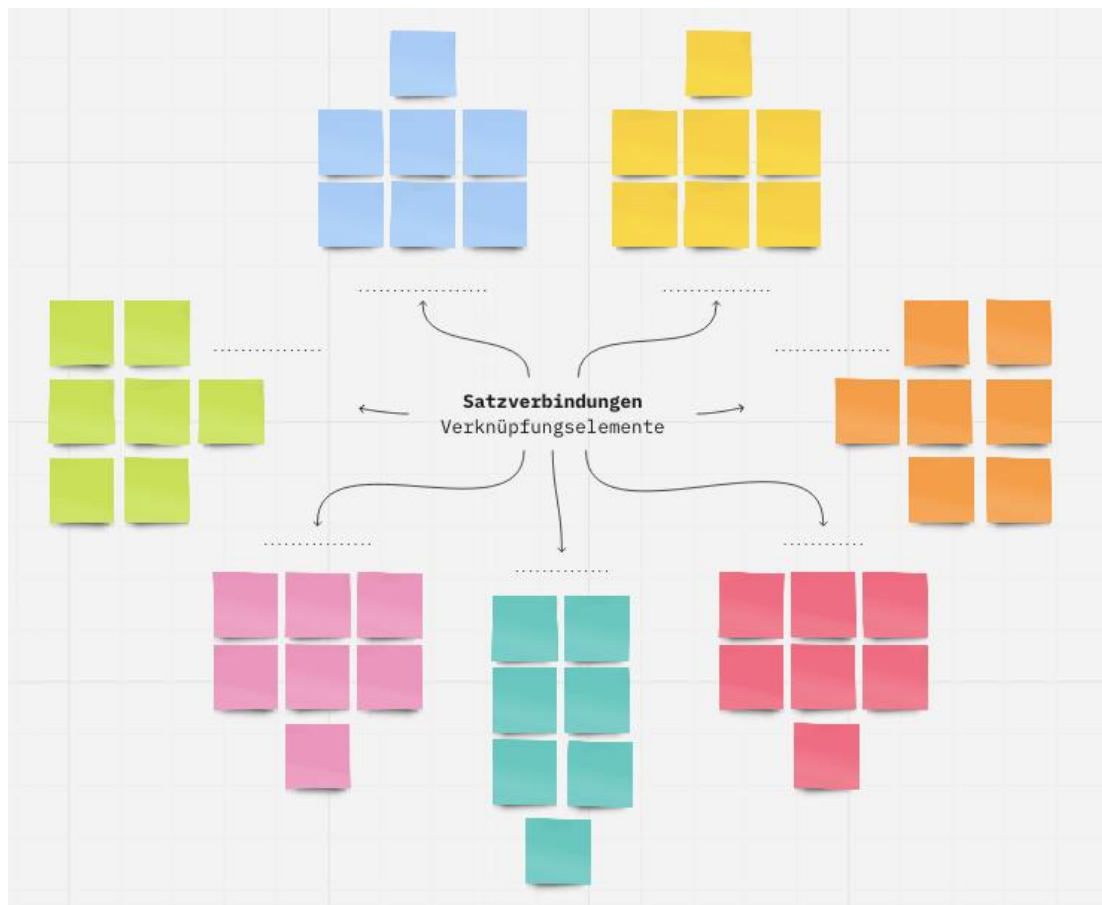
Jezikovne pojave lahko vadimo tudi z drugimi digitalnimi orodji, ki so lahko vključena v programsko opremo (preko povezave), lahko pa jih uporabljamo tudi samostojno. Zgoraj omenjena digitalna orodja (izbirni vprašalnik, pravilen/nepravilne odgovor, da/ne, dodatne naloge, povleci in spusti ...) so standardne značilnosti digitalnih platform ter so uporabniku prijazne, razen tega je tudi dostop do njihovih brezplačnih različic razmeroma enostaven. Posebej ugodna je njihova privlačna vizualna podoba, čeprav je ta vidik v visokem šolstvu precej drugotnega pomena. Še pomembneje pa je, da številna med njimi omogočajo skupno reševanje problemov, bolj ustvarjalno oblikovanje dela naloge in nenazadnje – odvisno od vrste naloge – hitro samodejno preverjanje vnesene rešitve. Primeri orodja za sodelovanje in njegovo uporabo

pri vadbi jezikovnih pojavov so Miro, EduPad ali Scrumblr, ki študentom omogočajo skupno delo pri reševanju naloge (glej slike 13, 14 in 15).

Predmeta: *Tradicionalna skladnja – seminar; Uvod v jezikoslovje*

Enote: 9. *Priredni stavki*; 3. *Povedek, povedkovo določilo*; 2. *Morfemi – klasifikacija morfemov – morfemska analiza – besedotvorne vrste*

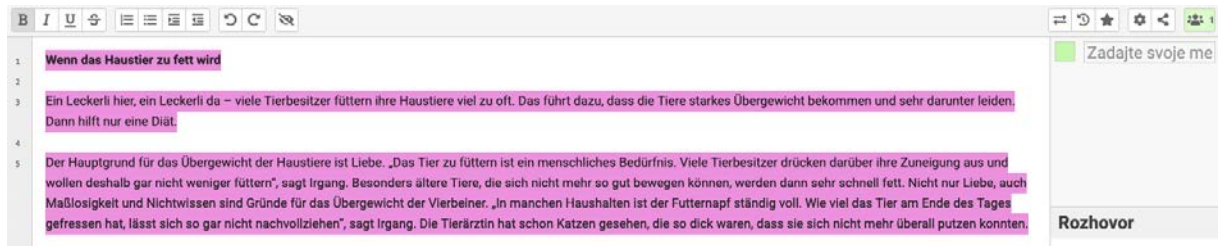
b) Inhaltliche Beziehungen zwischen Teilsätzen können in einer Satzverbindung durch entsprechende Konjunktionen oder Konjunkionaladverbien hergestellt werden! Ergänzen Sie die folgende Graphik! Geben Sie im ersten Schritt die Arten von Satzverbindungen und dann die entsprechenden Verknüpfungselemente ein [s. unten die Graphik]!



Slika 13: enota 9: *Priredni stavki* ; digitalno orodje Miro [URL 41]

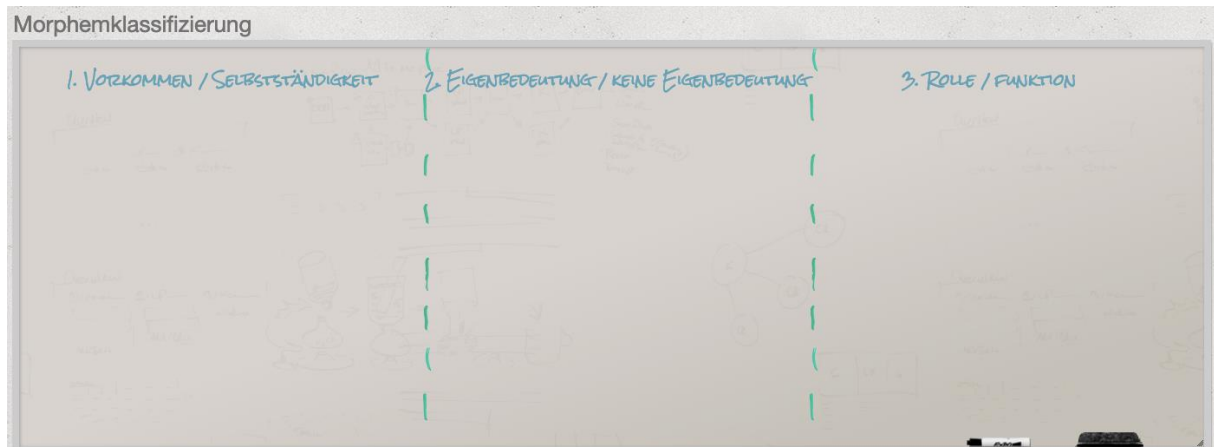
1. Unterstreichen Sie das Prädikat im Text und entscheiden Sie, ob es

- **einfach (einteilig) oder**
- **komplex (mehnteilig) ist;**
- **einen grammatischen oder**
- **einen lexikalischen Prädikatsteil hat!**



Slika 14: enota 3: *Povedek, povedkovo določilo*; digitalno orodje EduPad [URL 42]

a) Welche Typen von Morphemen werden nach den einzelnen Kriterien unterschieden? Suchen und ordnen Sie sie zu (Google/empfohlene Literatur)!



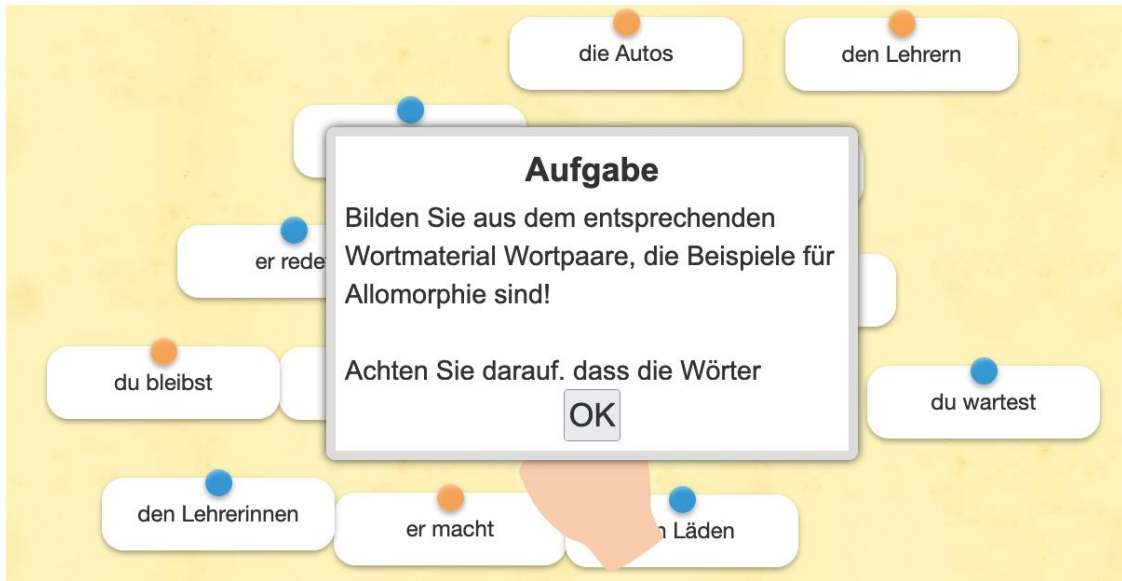
Slika 15: enota 2: *Morfemi – klasifikacija morfemov - morfemska analiza - besedotvorne vrste*: digitalno orodje - Scrumblr [URL 43]

Naslednji primeri ponazarjajo digitalna orodja, ki jih je mogoče uporabiti za vadbo ali preverjanje razumevanja jezikovnih pojavov:

Predmeta: *Uvod v jezikoslovje; Tradicionalna skladnja*

Seminarja: *Uvod v jezikoslovje; Tradicionalna skladnja – seminar;*

Enote: 2. *Morfemi – klasifikacija morfemov – morfemska analiza – besedotvorne vrste*; 8. *Stavčni členi*; 5. *Predmet(i)*.



Welche anderen Eigenschaften haben die Objekte? Machen Sie das Quiz! (Bei einigen Fragen gibt es mehrere mögliche richtige Antworten!)

Slika 16: enota 2: *Morfemi – klasifikacija morfemov – morfemska analiza – besedotvorne vrste*: digitalno orodje – LearningApps [URL 44]



Slika 17: enota 5: *Predmet (i)*: digitalno orodje Wizer.me [URL 45]

Welche anderen Eigenschaften haben die Objekte? Machen Sie das Quiz! (Bei einigen Fragen gibt es mehrere mögliche richtige Antworten!)

Es wird zwischen direktem und indirektem Objekt unterschieden. Direktes Objekt * ist

Genitivobjekt

Dativobjekt

Akkusativobjekt

Präpositionalobjekt

Zum Subjekt im Passiv kann nicht werden. *

Genitivobjekt

Dativobjekt

Akkusativobjekt

Präpositionalobjekt

Slika 18: enota 5: *Predmet (i)*; digitalno orodje – Google Forms [URL 46]

Match up

Satzglieder

START

Welchem Satzglied entspricht die kurze Charakteristik?

Prädikat	<input type="text"/>	Es handelt sich um das wichtigste Satzglied.
Adverbiale	<input type="text"/>	Es tritt nie als selbständiges Satzglied auf.
Objekt	<input type="text"/>	Es kongruiert mit dem finiten Verb in Person und Numerus.
Attribut	<input type="text"/>	Im Satz drückt es die näheren Umstände des Geschehens aus.
Subjekt	<input type="text"/>	Im Kasus ist es durch das Verb oder durch das Adjektiv bestimmt.
Prädikativ	<input type="text"/>	Es kommt in Verbindung mit den Kopulaverben vor.

Submit Answers

Switch template

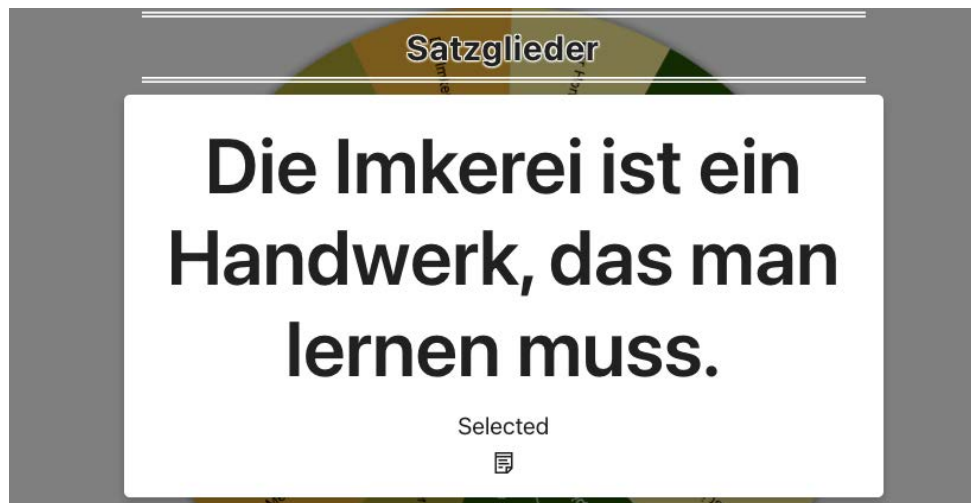
INTERACTIVES

- Match up
- Find the match
- Balloon pop
- Quiz
- Gameshow quiz

Show all

Slika 19: enota 8: *Stavčni členi*; digitalno orodje Wordwall [URL 47]

4. Satzglieder bestimmen! Drehen Sie das Rad und bestimmen Sie alle Satzglieder im Satz (5):



Slika 20: enota 8: *Stavčni členi*; digitalno orodje Pickerwheel [URL 48]

Iz primerov je razvidno, da so v spletnem okolju na voljo številna uporabna digitalna orodja, ki jih je mogoče uporabiti za podporo predavanjem ali kot dodatno gradivo za samostojno učenje na eni strani in za bolj ustvarjalne vaje na drugi strani. V ospredju je vsekakor praktičnost, tako pri pripravi kot pri delu z že pripravljeno enoto učnega procesa v spletnem okolju, saj digitalni svet uporabniku ponuja različna digitalna orodja za premagovanje morebitnih težav tako na strani predavateljev kot študentov.

Poudarili smo že, da je priprava lastne učne enote zapleten proces in da je zagon programske opreme ali aplikacije šele začetek. Učna enota prenaša teoretično vsebino, jo ponazarja z vizualnimi in avdiovizualnimi pripomočki, praktičnimi primeri itd. Ti morajo biti skrbno izbrani, saj bodo le tako študentu omogočili, da se na podlagi svojega predhodnega znanja približa poučevanemu jezikovnemu področju in na njem napreduje. S praktičnega vidika mora njihov izbor upoštevati varstvo avtorskih pravic in s tem pravila citiranja. Gre torej za razmeroma kompleksen izziv, ki pa ga je mogoče rešiti s pomočjo digitalnih orodij.

Zaključek

Potencial spletnega okolja za izobraževalni sektor se je postopoma razvil, zlasti v času pandemije. Danes tega potenciala ni več mogoče zanikati, zato se uporablja vzporedno z neposredno obliko, kadar to zahtevajo razmere, ali kot njeno dopolnilo v nekaterih fazah. To velja tudi za visokošolsko izobraževanje in tudi na primer za jezikoslovje in njegove posamezne discipline kot univerzitetne predmete. Kljub obsežnemu znanju, ki ga je potrebno posredovati študentom, so primeri pokazali, da je to ne le privlačno, temveč tudi možno in učinkovito.

Vendar se učni proces v spletnem okolju s tem ne konča. Priprava digitalnih vsebin zahteva dobro poznavanje digitalnih orodij in tehnologij, postopno širjenje obzorij na tem področju, tako da sam učni proces postane progresiven. Tudi na digitalnem področju to pomeni predvsem pridobivanje potrebnega

jezikoslovnega znanja. Sekundarno, a nikakor ne nepomembno, je razvijanje oziroma napredovanje digitalne pismenosti, saj v procesu spletnega učenja študenti ne osvajajo le teorije in njene uporabe v praksi, temveč dobivajo tudi neposredna in posredna navodila, kje in kako najti vsebine, ki jih je potrebno kritično preveriti glede zanesljivosti in pravilne uporabe. Na koncu je potrebno še enkrat omeniti, da predavatelji kot vzorniki nove generacije študentom prav s svojim pristopom in digitalnimi spretnostmi kažemo ustvarjalni in kritični pristop. Torej na obeh straneh zaznavamo motivacijo za izboljšave.

Literatura

- BERGMANN, Rolf et. al. (2001): Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft. Heidelberg: Winter, 2001.
- DEMČIŠÁK, Ján (2023): Digitale Kompetenzen. V: DaF-Unterricht im Online-Bereich. Entwicklung von Kompetenzen, Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave 2023, 24-49.
- ERNST, Peter (2004): Germanistische Sprachwissenschaft. Wien: Facultas Verlags und Buchhandels AG, 2004.
- GLÜCK, Helmut - RÖDEL, Michael (2016): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: Metzler Verlag, 2016.
- UFERT, Detlef (2015): Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2015.

Internetni viri

- URL 1: <https://education.ec.europa.eu/de/focus-topics/digital-education/action-plan> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 2: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 3: <https://docplayer.org/164874965-Europaeischer-rahmen-fuer-die-digitale-kompetenz-lehrender.html> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 4: <https://www.dqr.de/dqr/de/der-dqr/glossar/deutscher-qualifikationsrahmen-glossar.html> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 5: <https://www.igi-global.com/dictionary/digital-tools/66587> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 6: <https://www.ids-mannheim.de/org/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 7: <https://grammis.ids-mannheim.de/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 8: <https://grammis.ids-mannheim.de/suche?search=Morphem> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 9: <https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/496> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 10: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 11: <https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Hauptseite> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 12: <https://wortschatz.uni-leipzig.de/de> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 13: <https://www.owid.de/wb/owid/start.html> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 14: <https://www.dwds.de/> [Dostopno 10. 2. 2023]

- URL 15: <https://www.duden.de/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 16: <https://www.wortbedeutung.info/intern:suche/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 17: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 18: <https://www.deutsch-perfekt.com/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 19: <https://grammatiktraining.de/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 20: <https://deutschlernerblog.de/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 21: <https://www.grammatikdeutsch.de> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 22: <https://deutschtraining.org/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 23: <https://lingvico.net/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 24: <https://www.schubert-verlag.de/aufgaben/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 25: <https://onlineuebungen.schularena.com/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 26: <https://docs.moodle.org> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 27: <https://h5p.org> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 28: <https://classroom.google.com/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 29: <https://www.blackboard.com> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 30: <https://www.bildung.digital/artikel/digitale-tools> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 31: <https://erwachsenenbildung.at/digiprof/neuigkeiten/13621-das-waren-die-beliebtesten-digitalen-tools-zum-lehren-und-lernen-2019.php> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 32: <https://www.schulflix.com/dossier/digitale-tools-fuer-den-unterricht/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 33: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 34: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 35: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 36: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 37: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/germanon/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 38: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/traditionelle-syntax/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 39: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/traditionelle-syntax/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 40: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/traditionelle-syntax/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 41: <https://lnk.sk/freh>; <https://gedi.germanistik-ucm.eu/traditionelle-syntax/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 42: <https://edupad.ch/p/qaE6vCq3Tw>; <https://gedi.germanistik-ucm.eu/traditionelle-syntax/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 43: <http://www.scrumbl.ca/Morphemklassifizierung>; <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 44: <https://learningapps.org/watch?v=pnoidygi522>; <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 45: <https://app.wizer.me/category/worksheet/SU7N4W-objekte-weitere-merkmale>; <https://gedi.germanistik-ucm.eu/traditionelle-syntax/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 46: <https://lnk.sk/gmpp>; <https://gedi.germanistik-ucm.eu/traditionelle-syntax/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 47: <https://wordwall.net/resource/29070892>; <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> [Dostopno 10. 2. 2023]
- URL 48: <https://pickerwheel.com/pw?id=XCzqb>; <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> [Dostopno 10. 2. 2023]

O poučevanju strokovnega znanja in spretnosti pri digitaliziranem predmetu *Leksikologija*

Daumantas Katinas, Vilniaus universitetas, Litva

1 Uvodna pojasnila

Namen tega prispevka je predstaviti nekaj teoretičnih razmislekov in praktičnih izkušenj o poučevanju predmetnega znanja in spretnosti pri digitaliziranem predmetu *Leksikologija*. Najprej je podan kratek pregled trenutnega stanja na področju e-učenja v Nemčiji in tujini ter izbor različnih orodij, sledi predstavitev programske opreme H5P za ustvarjanje interaktivnih vsebin za splet. Glavni del prispevka sestavljajo praktične izkušnje na področju digitalizacije predmeta *Leksikologija* ter nekaj teoretičnih premislekov in metodoloških napotkov, kako v procesu poučevanja in učenja bolje posredovati leksikološko znanje in kompetence.

2 Digitalizirano in digitalno učenje

Ne glede na to, da so digitalni mediji že relativno dolgo sestavni del formalnih in neformalnih izobraževalnih procesov, po mnenju Arnolda, Kiliana, Thillosena in Zimmerja še vedno obstaja velika potreba po didaktičnem, organizacijskem in tehničnem oblikovanju za uspešno in učinkovito poučevanje in učenje z e-gradivom (Arnold et al. 2015: 9). Že pred pandemijo je veljalo, da je uporaba digitalnih orodij nujna za poučevanje na univerzah in tudi drugih izobraževalnih ustanovah (Grein 2021b: 18). V nemških in številnih tujih izobraževalnih ustanovah so se prve platforme za poučevanje in učenje pojavile pred nekaj leti, predavatelji pa so bili pozvani, naj digitalizirajo svoje predmete in dajo svoje učno gradivo študentom na voljo tudi na spletu. Vendar je večina predavateljev na digitalne platforme naložila več ali manj nedigitalizirano učno gradivo in ni oblikovala digitaliziranih vsebin ali pa so jih ustvarili le malo. Na osnovi tega Grein, ki svoj članek opira na študijo Scheiterja in Lachnerja, prihaja do sklepa, da je nemški izobraževalni sistem v mednarodni primerjavi glede uporabe digitalnih medijev pri pouku trenutno na najnižjem mestu (Grein 2021b: 19). Handke nadaljuje to misel in sedanji položaj digitalnega poučevanja na nemških univerzah opisuje kot globoko spanje (Handke 2020: 34). Tudi Greulich poudarja, da še vedno primanjkuje sistematičnega, strukturiranega pristopa k digitalni transformaciji (Greulich 2022: 5).

Zato se različni mednarodni projekti digitalizacije germanistike in drugih univerzitetnih študijev kažejo za izjemno koristne ne le za germanistiko izven nemškega govornega področja, temveč tudi za germanistiko na nemškem govornem področju kot tudi za druge študijske smeri in programe.

V smislu izogibanja temu, da digitalizacija učnih vsebin ne bo omejena na nalaganje preprostih besedilnih datotek, PowerPoint predstavitev ali podobnega na določene učne platforme, je potrebno od predavateljev zahtevati, da dejansko digitalizirajo svoje predmete, pri čemer jih je potrebno še naprej podpirati pri tem

ter zanje pripraviti tehnološke in metodološke smernice. Grein v svojem prispevku poskuša narediti prvi korak v tej smeri in predpostavlja, da je potrebno digitalna orodja v procesu poučevanja in učenja uporabljati konstruktivno (študenti delajo z orodji) in sodelovalno (študenti s pomočjo digitalnih orodij skupaj nekaj ustvarijo) (ibid. 20). Roche meni, da današnje tehnologije učencem ne bi smele omogočati le sprejemanja jezika, temveč tudi ustvarjalno in inteligentno ustvarjanje jezika (Roche 2019: 92). Po njegovem mnenju bi moral učni proces vključevati predvsem vsebine, ki so že na voljo v digitalni obliki (ibid.). Funk nadaljuje že nakazane misli in tudi v svojem prispevku poskuša ustvariti jasnost glede obstoječih orodij, ki jih je mogoče uporabiti v učnem procesu. Ob tem razlikuje med petimi ravni interaktivnosti aplikacij z vidika uporabnika (Funk 2019: 76) in pomembno vlogo v učnem procesu pripisuje poti učencev od "potrošnika" do "proizvajalca". V nadaljevanju je na kratko predstavljenih pet ravni interaktivnosti, ki jih razlikuje Funk, pri čemer so ponazorjene s primeri Funka, Greina in avtorja tega prispevka: 1) konzumna raven (uporabniki "konzumirajo" digitalne ali digitalizirane vsebine, kot so YouTube, naložene Word ali pdf datoteke, zvočna besedila itd.); 2) reaktivna raven (uporabniki rešujejo naloge za ujemanje, vaje s pravilnimi in nepravilnimi odgovori, eno- in več izbir itd.); 3) reproduktivno-produktivna raven (uporabniki rekonstruirajo besedila, dopolnjujejo vrzeli itd.); 4) reproduktivno-produktivna raven (uporabniki delajo s karticami ali dialogi, ustvarjajo lastne vaje (besedišče)); 5) sodelovalna raven (uporabniki zagotavljajo podporo pri tvorjenju besedil na ravni besed (Mentimeter) ali besedil (Jing, Padlet, Bookcreator)) (prav tam in Grein 2021a: 44). Ker je večina že naštetih orodij vgrajenih v interaktivne knjige H5P in lahko močno olajša digitaliziran učni proces, velja v nadaljevanju podati kratek pregled delovanja programske opreme H5P.

3 H5P-Software kot shranjevalnik interaktivnih vsebin

Norveška programska oprema H5P, ki postaja vse bolj priljubljena, se pogosto uporablja pri digitaliziranem poučevanju tujih jezikov in drugih predmetov. Program učiteljem in učencem omogoča ustvarjanje najrazličnejših digitalnih vsebin in njihovo vključevanje v digitalne tečaje. Vsebine H5P je mogoče vgraditi v platforme, kot sta Wordpress ali Moodle, trenutno pa ponuja 53 različnih interaktivnih vsebin (H5P, 2023). Državni medijski center nemške zvezne dežele Baden-Württemberg jih na primer deli na: igrive vsebine (igra spomina, iskanje besed), vsebine za predstavitev (časovnica, kolaž, video) in vsebine za vadbo (vprašanja z več možnimi odgovori, klozetirano besedilo) (LMZBW, 2023). Programska oprema H5P je izjemno uspešen izdelek, ki tako učiteljem kot učencem nudi veliko podporo pri poučevanju in učenju. Učitelji lahko s programsko opremo H5P pripravijo interaktivna učna gradiva in jih tudi interaktivno predstavijo. Za ta namen so primerne interaktivne vsebine, kot so diagrami, interaktivna knjiga, povzetek, časovnica, predstavitev tečaja itd. Po drugi strani pa lahko učenci pri učenju in vadbi uporabljajo različne interaktivne vsebine. V tem primeru lahko uporabijo naslednje interaktivne vsebine: zvočni zapisovalnik, križanko, kartice z dialogi, nalogo ujemanja, *cloze* besedilo, iskanje besed, igro spomina, označevalnike besed itd. Seveda se učitelji, ki lahko izbirajo med več kot 50 interaktivnimi vsebinami, soočajo z zahtevno odločitvijo, kako najti ustrezno

vsebino in jo učencem predstaviti na enem mestu. Interaktivna knjiga velja za še posebej primeren pripomoček v primeru takih odločitev. Prednosti interaktivne knjige so predvsem v tem, da učiteljem ponuja možnost vključitve relativno velikega števila manj ali bolj obsežnih vsebin, ki so pomembne za predstavitev predmeta. Učenci lahko uspešno uporabljajo interaktivno knjigo, ki so jo ustvarili učitelji, in sicer tako, da rešujejo interaktivne naloge, vnašajo svoje odgovore, jih preverjajo, prepoznajo napačne in pravilne odgovore ter ocenjujejo svoje rezultate. Pri delu z interaktivno knjigo imajo učenci vedno pred očmi kazalo vsebine posamezne knjige, kar jim pomaga dosledno slediti vsem korakom dela. Na koncu interaktivne knjige se nahaja razmeroma informativen povzetek učnih dejavnosti. V njem lahko učenci spremljajo svoj skupni rezultat, svoj napredek v okviru snovi, ki so se je naučili, ter napredek pri interakciji. Po tem koraku sledi še možnost, da vse skupaj s ponovnim zagonom ponovijo ali da rezultate pošljejo učitelju, odvisno od naloge, ki jo je učitelj oblikoval.

Zaradi omenjenih razlogov skušamo v nadaljevanju predstaviti nekaj praktičnih izkušenj pri delu z interaktivno knjigo H5P pri pouku leksikologije, ob tem jih bomo ponazorili s konkretnimi primeri in podali nekaj teoretičnih razmišljanj o poučevanju leksikološkega znanja in spretnosti.

4 Praktične izkušnje z delom z interaktivnimi H5P knjigami

Ker poučevanje leksikološkega znanja in veščin razen praktičnih zahteva tudi teoretične vsebine, je bilo pri izvajanju predmeta *Leksikologija* na Univerzi v Vilniusu, na katerem temelji ta prispevek, potrebno pripraviti teoretične in praktične interaktivne knjige o vsaki temi. Tako vsaka tema, opredeljena v učnem načrtu za leksikologijo, vsebuje par interaktivnih knjig, eno teoretično in drugo praktično usmerjeno.

V tem poglavju so najprej obravnavane teoretične in nato praktične H5P knjige, kar ustreza poučevanju znanja oziroma pridobivanju kompetenc.

Po oblikovanju naslovne strani predmeta je potrebno pripraviti prve strani knjige. Predavatelji imajo pri tem na voljo 18 različnih orodij.

Orodje *Besedilo* je najprimernejše za posredovanje teoretičnih informacij. Tu je mogoče vnašati, vstavljati in popravljati različna besedila ali dele besedil. Besedilo je oblikovano na enak način kot v običajnem besedilnem dokumentu. Besedilne informacije je mogoče dopolniti tudi s slikami, fotografijami, videoposnetki ali drugimi vsebinami. Na ta način je pridobivanje teoretičnega gradiva s strani študentov veliko lažje in veliko bolj učinkovito v primerjavi s povsem tehničnim besedilom.

Za boljše strukturiranje navedenega teoretičnega gradiva je na primer primerno orodje *Accordion*, ki bralcem omogoča, da na strani opazijo najpomembnejše točke ter jih po potrebi razširijo ali skrijajo.

V besedila lahko vstavimo tudi hiperpovezave, tabele ali druge koristne informacije. Možno je tudi povezovanje z drugimi interaktivnimi programi, ki so primerni za začetek teoretične razprave o tem ali onem vprašanju. Na ta način postane predstavitev teoretičnega gradiva bolj živahna in študentom omogoča, da so sami del predstavitve in da sodelujejo v učnem procesu (prim. Funk 2019: 76).

Interaktivne knjige H5P pa so dejansko bolj osredotočene na praktično plat, zato bomo v nadaljevanju govorili o zasnovi interaktivnih knjig, ki obravnavajo praktične vaje na različne leksikološke teme.

Cilj prve učne enote ali srečanja je na primer bolje spoznati študente. Ker je ta postopek neposredno povezan z imeni / ali priimki študentov, ga je mogoče uspešno združiti s praktično nalogo. Študente prosimo, da ustno ali pisno na kratko povedo kaj o izvoru svojih imen. Po kratki predstavitvi lahko predavatelj določi interaktivno nalogo (po možnosti vnaprej pripravljeno) z imeni študentov, v kateri od študentov zahteva, da dane opise povežejo z ustreznimi imeni. Tovrstne naloge se lahko uporabljajo tudi na drugih predmetnih področjih (tvorjenje besed, pomenska razmerja itd.).

Preverjanje teoretičnega znanja lahko poteka v obliki vprašanj z enim ali več možnimi odgovori. Študenti lahko takšno nalogo rešujejo samostojno, na plenarnem zasedanju ali vsi skupaj ter tako o vsakem vprašanju podrobneje ustno razpravljajo. Tovrstne naloge se lahko uporabljajo na skoraj vseh predmetnih področjih.

Znanje, pridobljeno v teoretičnem delu, je mogoče preveriti tudi v tako imenovani obliki *cloze*. Pri oblikovanju take naloge ima predavatelj dve možnosti: da oblikuje *cloze* z danimi različicami, ki so pomešane med seboj, ali da oblikuje *cloze*, v katerem morajo študenti sami dopolniti odgovore, za katere menijo, da so pravilni.

Pri obravnavi drugih leksikoloških tem, kot so besedotvorje, besedotvorni morfemi, večpomenskost itd., se lahko uporabi tip naloge *označi besedo*. Študenti lahko označijo besedo ali del besede.

Za samostojno preverjanje ali vadbo učnega gradiva lahko študenti dostopajo do interaktivnih dialoških kartic tako, da najprej poskušajo odgovoriti na dana vprašanja in nato preverijo svoje odgovore.

Samostojno učenje je mogoče popestriti tudi z interaktivnimi slikami, slikovnimi kolaži ali videoposnetki. Interaktivne knjige H5P so priložnost za samoocenjevanje, saj so na koncu vsake knjige predstavljeni povzetek rešenih nalog in opravljenih interakcij. Študenti lahko preverijo, koliko nalog so rešili pravilno (v točkah ali odstotkih), koliko strani knjige so prebrali in katere interakcije so opravili. Razen tega lahko celoten učni proces ponovijo s ponovnim zagonom interaktivne knjige in po potrebi svoje dosežene rezultate posredujejo predavateljem.

5 Zaključek

Po kratkem pregledu digitaliziranih procesov poučevanja in učenja s teoretičnega vidika in po ponazoritvi teorije s praktičnimi primeri iz predmeta *Leksikologija* lahko ugotovimo, da je na področju e-učenja še vedno razmeroma velika potreba po sistematizaciji interaktivnih vsebin, ki so na voljo za izbor, ter da je potrebno predavatelje še naprej usposablјati in podpirati v procesu digitalizacije. V procesu e-učenja bi morala potekati aktivnejša socialna izmenjava, razen predavateljev pa bi morali pomembno vlogo v njem dobiti tudi študenti. Študenti bi morali tudi sami aktivno sodelovati v procesih poučevanja in učenja, k čemer lahko

priporočajo učne in dialoške kartice, vaje za ponavljanje, soustvarjanje krajših ali daljših besedil, sodelovanje s predavatelji in s tem prispevanje k hitrejšemu in učinkovitejšemu digitalnemu poučevanju.

Literatura

ARNOLD, Patricia et al. (2015): Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2015.

FUNK, Hermann (2019): Feindliche Übernahme oder erweiterte didaktisch-methodische Szenarien? Fremdsprachenunterricht in Zeiten des digitalen Wandels. V: Eva Burwitz-Melzer et al. (ur.): Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Tübingen: Narr Verlag, 2019, 68—80.

GREIN, Marion (2021a): Die digitale Zukunft des DaF-Unterrichts. V: Maria Christina Ersch/Marion Grein (ur.): Multikodalität und Digitales Lehren und Lernen. Berlin: Frank & Timme, 2021, 35-55.

GREIN, Marion (2021b): Digitales Lernen: DaF-Studium vs. DaF-Sprachkurse. V: Dennis Strömsdörfer (ur.): Herausforderung Digitalisierung – Lehr-Lern-Medien für DaF aus nationaler und internationaler Perspektive. Freiburg im Breisgau: Pädagogische Hochschule, 2021, 18—30.

GREULICH, Peter (2022): Digitalisierung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. V: Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg): Analysen & Argumente. Berlin, 2022.

URL: <https://www.jstor.org/stable/resrep43959> [Dostopno 15. 2. 2023]

HANDTKE, Jürgen (2020): Handbuch Hochschullehre digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre. Baden-Baden: Tectum, 2020.

ROCHE, Jörg (ur.) (2019): *Medienwissenschaft und Mediendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempo, 2019.

Internetni viri

H5P, HTML5-Package. *Offizielle Seite der H5P-Software*, URL: <https://h5p.org/>. [Dostopno 13. 2. 2023]

LMZBW, Landesmedienzentrum Baden-Württemberg. *Ein bisschen wie Zauberei – interaktive Lerninhalte mit H5P*, [Dostopno 13. 2. 2023]

URL: <https://www.lmz-bw.de/statische-newsroom-seiten/ein-bisschen-wie-zauberei-interaktive-lerninhalte-mit-h5p>. [Dostopno 13. 2. 2023]

Okviri, uokvirjanje in spletno poučevanje: študija primera

Hana Bergerová, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Češka

Pričujoča študija primera obravnava koncept tako imenovanih okvirjev (*framing*), ki je v raziskovanju deležen veliko interdisciplinarni pozornosti, in prikazuje možnosti njegovega vključevanja v univerzitetno poučevanje. Izhodišče tega projekta je Matthesova figurativna formulacija, da je okvirni pristop majhna rastlina, ki lahko uspeva v vsaki zemlji. Na podlagi tega lahko sklepamo, da je prav teoretična fleksibilnost tega pristopa morda botrovala njegovi priljubljenosti in široki uporabi (prim. Matthes 2014: 87). Za pričujočo študijo primera je bil izbran jezikoslovni predmet *Medkulturno jezikoslovje*, ki je že vrsto let stalna sestavina diplomskega programa germanistike na moji domači univerzi. Praktično izvajanje uokvirjanja je ponazorjeno z učnim gradivom za ta predmet, ki je bilo razvito v okviru transnacionalnega projekta Erasmus+ Germanistik Digital [URL 1].

2 Teoretična izhodišča: konceptualna pojasnila

2.1 Einleitung

Teorija okvirjev je interdisciplinarno raziskovalno področje, ki se hitro razvija, predvsem od preloma stoletja. Razen jezikoslovja se koncept okvirja uporablja predvsem v komunikacijskih, medijskih in kognitivnih znanostih, uporablja pa se tudi v raziskavah umetne inteligence, filozofiji in drugih znanstvenih disciplinah, tako da lahko oz. moramo govoriti o različnih pristopih v teoriji okvirjev. Kljub temu različni koncepti kažejo sorodnosti in prekrivanja, kar je prikazano v zborniku *Frames interdisziplinär: Modelle, Anwendungsfelder, Methoden*, ki so ga leta 2018 uredili Ziem et al. (2018: 155) in kjer povzemajo, da se okvirji "v različnih znanstvenih tradicijah uporabljajo za opisovanje vrst znanja in njihove vloge v procesih razumevanja in interpretacije". Hkrati pa avtorji opozarjajo (ibid.: 156), da se za isti predmet uporabljajo tudi drugi izrazi, kot so: shema, scenarij, prizorišče, idealiziran kognitivni model ali domena.

Po Bussejevem mnenju je za zgodovino sodobnega jezikoslovja značilno sistematično "ignoriranje in zatiranje razumevanja relevantnega človeškega znanja v vsej njegovi funkcionalno učinkoviti širini" (Busse 2018: 69). Kot pomemben model za preprečevanje tega razvoja in uveljavljanje znanja, ki je relevantno za razumevanje ali omogoča razumevanje, vidi okvirno semantiko.

Z Ziemom (2008: 2) razumemo okvir v lingvističnem smislu kot "konceptualne enote znanja, ki jih jezikovni izrazi priključijo med jezikovnim razumevanjem, tj. ki jih uporabniki jezika priključijo iz svojega spomina, da bi dojeli pomen jezikovnega izraza". Ziem et al. navajajo naslednji opis (2018: 168): "Jezikovni izraz tako priključuje okvir, s katerim so analitično dostopne ponavljajoče se, delno kulturno specifične izkušnje in

dogodki ter z njimi povezani udeleženci in situacijski parametri". Z drugimi besedami, jezikovni izrazi delujejo kot kognitivni dražljaji in imajo funkcijo osredotočanja na znanje o svetu na poseben način.

Verodostojna in natančna razlaga besedil je jezikovnim uporabnikom omogočena le tako, da se "oprejo na celotno paleto potencialno razumljivega znanja" (Ziem 2008: 234), tj. na podlagi svojega znanja iz ozadja pridobijo ustrezne okvirje (npr. okvir poroke ali ločitve, okvir jeze ali sreče). Kann in Inderelst (2018: 36) govorita o funkciji okvirjev kot o vzorcih interpretacije, ki predstavljajo ustrezno kontekstualno znanje in znanje o svetu.

V tem poglavju se ne osredotočamo le na bolj teoretično usmerjen koncept okvirja, temveč tudi na praksperimentalni koncept okvirja. "Okvir je struktura, uokvirjanje je dejavnost", trdi Klein (2018: 289) in si prizadeva na primeru strateškega političnega okvirjanja zgraditi most med obema konceptoma. Pri tem se opira na definicijo okvirjanja Roberta Entmansa, klasika raziskovanja okvirjanja v komunikacijskih študijah.

Uokvirjanje pomeni izbrati nekatere vidike zaznane resničnosti in jih v sporočilnem besedilu narediti pomembnejše, tako da spodbujamo določeno opredelitev problema, vzročno razlago, moralno oceno in / ali priporočilo za zdravljenje (obravnavo) opisanega predmeta. (Entman 1993: 52).

Glede razlikovanja med okvirji in uokvirjanjem Matthes zapiše naslednje: "Uokvirjanje se nanaša na aktivni proces selektivnega poudarjanja informacij in stališč. Okvire razumemo kot rezultat tega procesa." (Matthes 2014: 10f.). Uokvirjanje kot proces perspektivizacije in interpretacije ni pomembno le za komunikološke študije, temveč tudi za jezikoslovje.

Za temo tega prispevka podrobna obravnava koncepta uokvirjanja v komunikologiji ni bistvenega pomena, kljub temu pa iz pristopa v komunikologiji izhajajo spoznanja, ki se izkažejo kot pomembna za naslednje razlage, in sicer:

- nihče od akterjev, vključenih v uokvirjanje, nima pasivne vloge, temveč vsi, ki so vključeni v proces uokvirjanja, prispevajo svoja stališča (prim. Matthes 2014: 19);
- za vsako temo si je mogoče zamisliti več okvirjev, saj okvirji vedno predstavljajo selektivni del teme, pri čemer izbrani vidiki postanejo pomembni, tj. poudarjeni (prim. Matthes 2014: 20);
- okvirji so dinamični in se nenehno spreminjajo (prim. Matthes 2014: 20);
- okvirji se lahko sporočajo ne le ustno, temveč tudi (avdio)vizualno; ustno izražene elemente okvirjev je mogoče podpreti s slikami in tako okrepiti učinek besedilnih okvirjev, saj vizualne elemente hitreje obdelamo in si jih bolje zapomnimo (prim. Matthes 2014: 79f.).

3 Medkulturno jezikoslovje kot raziskovalno področje

Kot smo že navedli v poglavju 1, je bil za našo študijo izbran predmet *Medkulturno jezikoslovje* (v nadaljevanju samo MJ), zato bomo najprej na kratko spregovorili o naravi MJ kot raziskovalne smeri.

Na prvi pogled se zdi povsem logično, da bi v jezikoslovju oblikovali raziskovalno področje raziskovanja medsebojnega odnosa med jezikom in kulturo. Skoraj nihče ne bi podvomil, da sta oba pojava prepletena in da si enega brez drugega ne moremo predstavljati. Kljub temu se v strokovni literaturi večkrat ugotavlja, da je bila medsebojna povezanost jezika in kulture dolgo časa na obrobju jezikoslovnega zanimanja in da se to stanje šele v zadnjih desetletjih počasi spreminja. Razloge za to vidimo v ozkem in pretežno formalističnem razumevanju raziskovanja jezikoslovja (prim. Altmayer 2015: 18f.).

Obenem pa v jezikoslovju obstajajo številne raziskovalne smeri, ki se posvečajo medsebojnemu odnosu med jezikom in kulturo. Imenujejo se na primer kulturnoznanstveno jezikoslovje, kulturnoznanstveno-

medkulturno jezikoslovje, kulturno občutljivo jezikoslovje, s kulturo povezano jezikoslovje, antropološko jezikoslovje, etnolingvistika, ksenolingvistika ali med-/transkulturno jezikoslovje.

Eden najpomembnejših predstavnikov medkulturnega jezikoslovja, Csaba Földes, opredeljuje predmet raziskovanja takole: "MJ se sprašuje o vsem, kar je lahko z jezikovnega vidika zanimivo glede na raznolikost, srečevanje, odnose in sprejemanje kultur " (Földes 2021: 37). Posledično Földes preučuje pojave, kot so večjezičnost, kontrastivnost ali primerjalnost, stik in konflikt jezikov in kultur, medkulturna komunikacija v najširšem smislu in jezikovno-komunikacijsko obravnavanje tujosti / alternosti (prim. ibid.). Med jezikoslovnimi disciplinami in predmetnimi področji so po Földesovem mnenju za medkulturno-jezikovni pristop še posebej primerne naslednje discipline: semiotika, semantika, pragmatika, teorija komunikacije, sociolingvistika, analiza diskurza, raziskovanje metafor, frazeologija, prevodoslovje ter raziskovanje tujosti in mentalitete.

4 Spoznanja o praktičnem izvajanju pristopa okvirjev in uokvirjanja na primeru MJ

V nadaljevanju bomo pokazali, katere vidike konceptov okvirja in uokvirjanja, pojasnenih v poglavju 2, je mogoče uporabiti pri oblikovanju predmeta, namenjenega spletnemu poučevanju, ki pa ga je seveda mogoče uporabiti tudi za poučevanje v živo na fakulteti. Učno gradivo je bilo ustvarjeno kot interaktivna knjiga z uporabo programske opreme H5P.

V poglavju 2 je bilo pojasnjeno, da je uokvirjanje v smislu komunikacijskih študij vedno povezano s selektivnim poudarjanjem informacij in stališč – v povezavi s poučevanjem pa s selektivnim poudarjanjem učnih vsebin. Predavatelj pri izbiri tem, ki jih bo obravnaval, seveda upošteva študente kot aktivne akterje v učnem procesu.

Izbira medkulturnih jezikovnih vsebin za študente germanistike na Češkem, ki meji na dve nemško govoreči državi in ima za sabo večstoletno zgodovino sobivanja in soočanja dveh jezikovnih skupnosti in kultur, je precej drugačna kot na primer na Japonskem ali v Mongoliji. V poglavju 2 je bila poudarjena tudi vloga (avdio)vizualnega gradiva za hitrejšo obdelavo in boljši priklic znanja. V obravnavanem učnem gradivu so zato nekateri okvirji posredovani ne le ustno, temveč tudi vizualno ali slušno. Razen slik in tabel temu namenu služijo tudi povezave do ustreznih spletnih strani z njihovo (avdio)vizualno ponudbo, vključno z videoposnetki in podcasti. Po drugi strani pa je bilo v poglavju 2 izraz okvirjanje v jezikovnem smislu povezano s funkcijo okvirjev, ki se pojavljajo kot interpretacijski vzorci in ki predstavljajo kontekstualno znanje in znanje o svetu, pomembno za razumevanje. Oba pristopa k uokvirjanju sta imela pomembno vlogo pri zasnovi učnega gradiva, na katerega se osredotočamo tukaj, kar bomo v nadaljevanju prikazali s tremi nalogami.


V učni enoti 1 (UE 1) sta najprej pojasnjena dva osnovna pojma MJ - jezik in kultura, s posebnim poudarkom na znanju študentov o svetu. Tako je že prva naloga učnega gradiva osredotočena na interakcijo jezika in kulture ter je videti takole.


Naloga 1

Dejstvo, da sta jezik in kultura medsebojno povezana in odvisna, je zagotovo tudi za vas samoumevno. V svoji skupini razpravljajte o primerih medsebojnega delovanja jezika in kulture. S temi primeri pokažite, da je jezik del kulture, da je kultura odvisna od jezika, da se izraža v jeziku in preko njega.

Slika 1: Primer naloge za aktiviranje znanja študentov o svetu, UE 1

V enotah 2 in 3 se raziskuje vprašanje, kaj je IL in katere cilje si zastavlja. Poudarjeni osrednji točki sta med drugim medkulturna pragmatika in medkulturno jezikoslovje besedilnih vrst. Obravnavane so na primer medkulturne razlike v oblikah nagovora v šolah in na univerzah. Na primeru devetih držav je prikazano, kako dijaki in študenti nagovarjajo svoje učitelje. Ne glede na državo, v kateri se učno gradivo uporablja, je potrebno vedno najprej priklicati ustrezen okvir za posamezno državo. Na tej podlagi je nato mogoče na primeru izbranih držav razpravljati o razlikah v načinu naslavljanja. Za ponazoritev so tu predstavljeni odlomki iz te naloge, ki dokumentirajo pozdravno vedenje v šolah in na univerzah v dveh kulturno oddaljenih državah.

 Tschechien	
Schule	Hochschule
<p><i>paní učitelko/pane učiteli</i> (dt. Frau Lehrerin/Herr Lehrer)</p> <p>Kommentar: An Gymnasien benutzt man oft die Anrede: <i>paní profesorko/pane profesore</i>. Bis 1989 wurden die Lehrkräfte mit <i>soudružko (učitelko)/soudruhu (učiteli)</i> (dt. Genossin (Lehrerin)/Genosse (Lehrer)) angeredet.</p>	<p><i>paní magistro (Svobodová)/pane doktore (Svobodo)/paní profesorko (Svobodová)</i> (dt. Frau/Herr + Titel (Nachname))</p> <p>Kommentar: Bis 1989 wurden die Lehrkräfte z. B. <i>soudruhu profesore</i> (dt. Genosse Professor) angeredet.</p>

 Mongolei	
Schule	Hochschule
<p><i>Odontuya bagsh aa</i> (Vorname <i>Odontuya</i> + Lehrer(in))</p> <p>Kommentar: <i>bagsh aa</i> gilt für beide Geschlechter</p>	<p><i>Odontuya bagsh aa</i> (Vorname <i>Odontuya</i> + Lehrer(in))</p> <p>Kommentar: <i>bagsh aa</i> gilt für beide Geschlechter</p>

Slika2: Primer naloge o medkulturno zaznamovanem okviru, UE 2

Pri medkulturnem jezikoslovju besedilnih vrst poudarjamo pisne in ustne sporazumevalne žanre, ki se običajno uporabljajo na akademskem področju, pri čemer je referenčna točka Nemčija (in morda tudi Avstrija). Tudi tukaj predavatelji običajno predpostavljamo, da pri študentih obstaja ustrezen okvir, značilen za posamezno državo. Medkulturna perspektiva je koristna, saj ni nujno, da so vse obravnavane besedilne vrste ali žanri institucionalizirani v vsaki državi (na Češkem na primer besedilna vrsta zapisnik ni razširjena) ali da so enako kulturno zasidrani. Žanri, ki so na prvi pogled enaki, se lahko razlikujejo v nekaterih generičnih sestavinah. Klasičen primer tega je "akademski kljukec", ki je razširjen v Nemčiji in Avstriji. Na podlagi

odlomkov iz sekundarne literature lahko obravnavamo univerzitetni pogovor med govornimi urami kot sporazumevalni žanr, kar je kot predmet obravnave prikazano v naslednji nalogi.

Naloga 6

Kako je žanr pogovor v času govornih ur oblikovan v vaši državi? Je institucionaliziran? Lahko dobro razumete negotovost kitajskih študentk? Kaj bi morali tuji študenti upoštevati pri pogovorih v času govornih ur v vaši državi, da bi se izognili medkulturnim nesporazumom?

Slika 3: Primer naloge o medkulturno pogojenem sporazumevalnem žanru, UE 3

Zgoraj vidimo le majhen vzorec multimodalnega digitalnega učnega gradiva o medkulturnem jezikoslovju.

5 Sklepne ugotovitve

Upam, da je ta študija kljub svoji kratkosti in nepopolnosti pokazala, da je okvirje in uokvirjanje možno zelo dobro uporabiti na področju medkulturnega jezikoslovja in pri razmišljanju o poučevanju medkulturnih jezikovnih vsebin, saj sta jezikovno znanje in znanje o svetu prav tako prepletena kot jezik in kultura. Oba pristopa, na katera se osredotočamo v tem prispevku, jezikoslovje in komunikologija, lahko prispevata k optimizaciji in privlačnosti (ne le) multimodalnega spletnega poučevanja

Literatura

ALTMAYER, Claus (2015): Sprache/Kultur – Kultur/Sprache. Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang aus der Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. V: Michael Dobstadt et al. (ur.): Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, 2015, 17–36.

BUSSE, Dietrich (2018): Überlegungen zu einem integrativen Frame-Modell: Elemente, Ebenen, Aspekte. V: Alexander Ziem et al. (ur.): Frames interdisziplinär: Modelle, Anwendungsfelder, Methoden. Düsseldorf: düsseldorf university press, 2018, 69–92.

ENTMAN, Robert M. (1993): Framing: Towards Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication* 43 (1993) 4, 51–58.

FÖLDES, Csaba (2021): Das Beziehungsgeflecht zwischen Sprache und Kultur: Forschungsrückblick, Zugänge und Beschreibungstendenzen. *Glottology. International Journal of Theoretical Linguistics* 12 (2021) 1, 9–46. www.foeldes.eu/sites/default/files/Sprache_Kultur_2021.pdf

KANN, Christoph/INDERELST, Lars (2018): Gibt es eine einheitliche Frame-Konzeption? Historisch-semantische Perspektiven. V: Alexander Ziem et al. (ur.): Frames interdisziplinär: Modelle, Anwendungsfelder, Methoden. Düsseldorf: düsseldorf university press, 2018, 25–67.

KLEIN, Josef (2018): Frame und Framing: Frametheoretische Konsequenzen aus der Praxis und Analyse strategischen politischen Framings. V: Alexander Ziem et al. (ur.): Frames interdisziplinär: Modelle, Anwendungsfelder, Methoden. Düsseldorf: düsseldorf university press, 2018, 289–330.

MATTHES, Jörg (2014): Framing. Baden-Baden: Nomos, 2014.

ZIEM, Alexander (2008): Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz. Berlin/New York: de Gruyter, 2008.

ZIEM, Alexander (2018): Frames interdisziplinär: zur Einleitung. V: Alexander Ziem et al. (ur.): Frames interdisziplinär: Modelle, Anwendungsfelder, Methoden. Düsseldorf: düsseldorf university press, 2018, 7–22.

ZIEM, Alexander et al. (2018): Medien-Frames als semantische Frames: Aspekte ihrer methodischen und analytischen Verschränkung am Beispiel der ‚Snowden-Affäre‘. V: Alexander Ziem et al. (ur.): Frames interdisziplinär: Modelle, Anwendungsfelder, Methoden. Düsseldorf: düsseldorf university press, 2018, 155–182.

ZIEM, Alexander et al. (ur.) (2018): Frames interdisziplinär: Modelle, Anwendungsfelder, Methoden. Düsseldorf: düsseldorf university press, 2018.

Internetni viri

URL 1: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/> [Dostopno 14. 2. 2023]

URL 2: Zákon o vysokých školách [Hochschulgesetz] <https://www.msmt.cz/file/54263/> [Dostopno 14. 2. 2023]

URL 3: <http://www.intergerm.uni-bayreuth.de/de/fach/index.html> [Dostopno 14. 2. 2023]

URL 4: <http://foeldes.eu/de/lehre> [Dostopno 14. 2. 2023]

URL 5: <https://tu-dresden.de/gsw/slk/slavistik/das-institut/professuren-und-lehrbereiche/sprageschuwi/lehrveranstaltungen> [Dostopno 14. 2. 2023]

URL 6: <https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de> [Dostopno 14. 2. 2023]

URL 7: <https://gfds.de/ausgewanderte-woerter/> [Dostopno 14. 2. 2023]

Komunikacija za akademske namene v digitalni dobi – kompleksnost interdisciplinarnih in medkulturnih vidikov besedilne vrste referat

Dzintra Lele-Rozentāle, Ventspils Augstskola, Latvija

1 Uvod

V zadnjih letih se je komuniciranje za akademske namene precej spremenilo. Zaradi vse večje prožnosti pri izbiri med spletno obliko študija in študijem v živo na univerzi se postavljajo tudi vprašanja o primernem razmerju med tema dvema oblikama. Širjenje digitalizacije v visokem šolstvu pomeni, da digitalna ponudba v številnih primerih nadomešča tradicionalno obliko poučevanja v živo na univerzi.

Razmisleki v tem prispevku so osredotočeni na eno najpomembnejših akademskih besedil, tj. različne oblike referatov, ki so stalna oblika pri številnih predmetih. V nadaljevanju podani razmisleki temeljijo na predmetu *Praktična retorika za študente nemščine* kot tujega jezika in deloma na predmetu *Akademsko pisanje z medkulturnega vidika*, saj pri obeh predmetih referat nastopa kot ustrezna besedilna vrsta glede na cilje predmetov.

V okviru projekta Germanistik Digital smo na platformi H5P oba predmeta zasnovali kot interaktivni knjigi za študente, ki so si izbrali nemščino kot tuji jezik kot študijsko smer v okviru študija germanistike ali poklicno usmerjenega študijskega programa prevajanja in tolmačenja. Poudarek je na umestitvi referata v mikrodiskurz seminarja ter na metodološkem pristopu k njegovi pripravi, ki vključuje tako možnosti predstavljanja v živo kot tudi možnosti predstavljanja v okviru pouka preko spleta.

Na podlagi rezultatov raziskav in izkušenj je mogoče tematizirati naslednje aspekte: besedilo seminarja kot osrednje besedilo v mreži besedilnih vrst, kontinuiteta v retoriki in digitalne možnosti ter interdisciplinarna narava in medkulturna perspektiva, ponazorjena na primeru besedilne vrste referata.

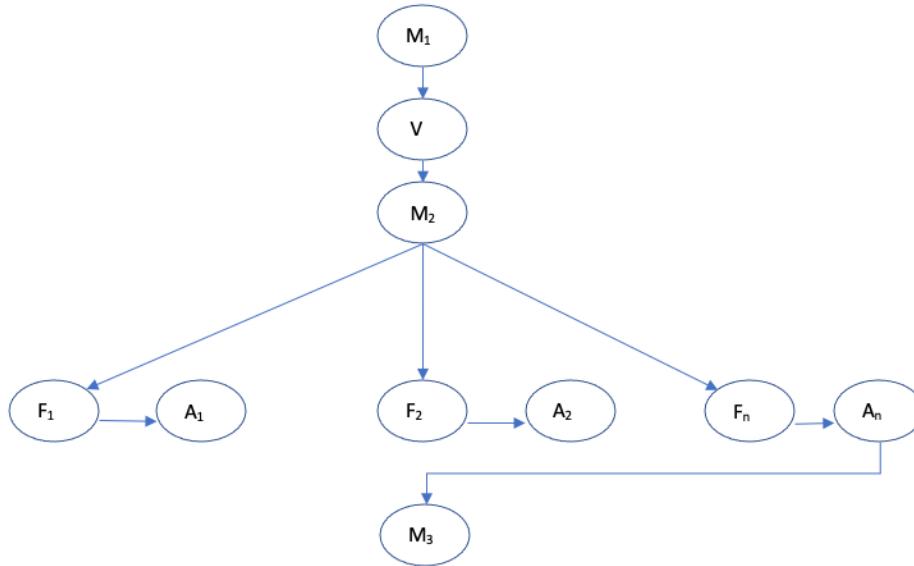
2 Besedilna vrsta referat v kontekstu diskurza

Besedilno vrsto referat določa širok razpon tem. Najprej so tukaj zunanji dejavniki, ki določajo status referata v študijskem procesu. V ospredju je pridobivanje strokovnega znanja. Referat se ocenjuje tudi kot del splošne uspešnosti pri izpitu in je lahko, odvisno od univerze, programa in tradicije, načrtovan kot njegov obvezni del. Vendar pa besedilna vrsta referat ni popolnoma avtonomna enota, temveč se običajno v komunikaciji pojavlja v povezavi z drugimi besedili – v tem kontekstu lahko govorimo o mikrodiskurzu, in sicer v obliki referata, ki mu sledi razprava. To vodi k drugi skupini dejavnikov, ki so jezikovni. Pogovor, ki sledi referatu, se nadaljuje kot sekundarna besedilna vrsta – diskusija, ki jo je mogoče razčleniti.

Obstajajo trije vidiki, s katerih je mogoče referat obravnavati kot središče diskurza. S tem povezano je

potrebno razmisliti o tem, kar se dogaja na seminarju. Govorimo namreč o perspektivi govorca, perspektivi moderatorja in perspektivi poslušalcev. Vsaka od teh treh skupin je namreč aktivno vključena v nastajanje besedila.

Vrste besedil, ki nastajajo za seminar ali med njim (glej sliko 1), so izrazito standardizirane: imajo svojo funkcijo v komunikacijski situaciji, tradicionalni ali dogovorjeni obseg, lahko prepoznavno strukturo ter pogosto vsebujejo tipične formulacije, vendar omogočajo tudi individualno izražanje glede na situacijo.



Slika 1: Referat v mreži besedilnih vrst

A1, A2, An: odgovor(i)

F1, F2, Fn: vprašanje(-a) kot prispevek(-i) k razpravi

M1: besedilo za moderiranje: uvod in dodelitev besede

M2: moderatorsko besedilo: zahvala, povabilo k razpravi, dodelitev besede

M3: moderatorsko besedilo: zaključek, zahvala

V: referat

Referat je primarno besedilo, medtem ko so druga besedila – tako pisna (npr. kartice z napotki, predstavitve v PowerPointu itd.) ustna oz. sekundarna besedila, ki so v različnih odnosih s primarnim besedilom.

3 Predstavitev referata v delovnih korakih

Za razumevanje delovnih korakov je najprej potrebno pregledati značilnosti vrste besedil, ki so se prenašala iz starodavnih kultur. Ne gre le za korake, ki vodijo do govora (v tem primeru do referata), temveč tudi za številna spoznanja, povezana z etiko govorca, nadarjenostjo in obvladovanjem tehnik, iskrenostjo in dobrim namenom v primerjavi z manipulacijo. Koraki, tj. zbiranje idej in argumentov, strukturiranje, figure in tropi,

tehnike pomnjenja, artikulacijske vaje in celo poklic tako imenovanih *ghostwriterjev* (v antičnem svetu logografov), veliko svojih lastnosti dolgujejo retoriki antične Grčije in Rima.

Kljub razvoju sodobne retorike so se namreč antične osnove retorike ohranile do danes. Danes na primer še vedno delamo v petih korakih, ki so ohranili celo svoja latinska imena: lat. *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria*, *actio*. Te delovne korake bomo v nadaljevanju na kratko opredelili v vrstnem redu, kot so zasnovani pri pouku.

Delovni korak 1: zbiranje idej (lat. *inventio*)

Prvi korak predstavlja iskanje ideje o temi. Obstajajo tradicionalne metode, kot je strategija snežne kepe, ali novejše, kot so nevihta možganov (*brainstorming*), kartografija možganov (*brainmapping*), pa tudi različne oblike zapisovanja misli (*brainwriting*). Iskanje ključnih točk, povezanih z vsebino, poteka individualno ali v skupinah, z moderiranjem ali brez njega.

Zbiranje idej je tesno povezano z veščinami argumentiranja, čeprav sam postopek v prvem koraku ne vsebuje komentarja. Najpreprostejša argumentacija lahko povzroči težave, tudi pri preizkušanju kratke verzije: teza – o kateri govori ... na primer ..., zato Pri tem gre za pojasnjevalno in utemeljitveno izjavo. Čeprav se jezikovne formulacije zdijo tukaj razmeroma preproste, se pri vrednotenju idej in argumentov pojavijo težave glede na značaj vsebine.

V tem koraku lahko uporabimo predloge, ki so brezplačno na voljo pri različnih ponudnikih [prim. npr. URL 1, URL 2, URL 3, URL 4].

Delovni korak 2: strukturiranje zbranega gradiva – idej, argumentov in dejstev (latinsko: *dispositio*)

Uvod in zaključek tvorita okvir referata. Glede na temo lahko sredino razdelimo na dva dela (ugodno za antitetično ekspozicijo), tri dele, štiri dele, pet delov itd. Dvo- ali trodelna struktura je primerna za referat, ki traja približno 20 minut.

Poleg tradicionalnih struktur je na voljo tudi struktura IMRaD (Uvod, Metode, Rezultati, Razprava), ki je primernejša za višje semestre študija. Ta struktura, ki se vse bolj uporablja za pisne prispevke, je za predstavitev na seminarju priporočljiva le, če predstavitev obravnava rezultate empiričnih analiz. Obenem je takšna struktura za humanistično usmerjene predstavitve precej redka in je v prvih semestrih skoraj ni mogoče uporabiti.

Delovni korak 3: uporaba retoričnih sredstev (lat. *elocutio*)

Retorike si ne moremo predstavljati brez uporabe retoričnih sredstev. Različni načini olepševanja govorenega (tudi pisnega) besedila, ki so se prenesli iz antične retorike (gl. npr. Göttert 2009; Ueding 2000, 2011), so na prvi pogled v nasprotju s stvarnim značajem referata, ki ga pričakujemo v seminarju. Vendar je mogoče (gl. Drescher 2003: 63), da besedilo predavanja vsebuje afektivne in apelativne elemente.

Številne figure in tropi so uporabni kot sredstva za poudarjanje, pojasnjevanje, prepričevanje, pa tudi za rahljanje vzdušja; to so npr. retorično vprašanje, vprašanje in odgovor, elipsa, zeugma, paralelizem, anti-teza, figure ponavljanja, zlasti anafora, figura etymologica, ponavljanje misli, sinonim, antonim, perifriza, metafora itd. Pomembno se pri tem zdi, da se besedilo referata uporablja tako, da ne ovira predavanja. Zdi se, da je tu pomembno opozoriti na ustno in pisno komponento ter ozaveščanje o vajah za preoblikovanje slogovno nevtralnega besedila v govorno besedilo (referat) z namenom, da bi prepričali poslušalce. Po potrebi lahko v ta namen spremenimo strukturo stvarnega in zgolj informativnega besedila, prilagodimo stavčno strukturo, vključimo retorična vprašanja, figure ponavljanja in druga sredstva ter premolke, učinek pa preizkusimo s snemanjem videoposnetka.

Delovni korak 4: memoria

Priprava predstavitve zahteva poznavanje delovanja spomina ter zavedanje o lastnih prednostih in slabostih. Cilj tega koraka je prepoznati lastne prednosti in slabosti, zato so za ta korak ustrezne spominske vaje, ki se osredotočajo na pomnjenje števil, imen, besed in stavkov. Te bi morale delovati kot spodbuda za nadaljnje delo na področju urjenja spomina.

Delovni korak 5 : actio

Za preprečevanje in lajšanje treme lahko uporabljamo orodja, kot so sekundarna besedila o predstavitvi.

Razmisliti je potrebno tudi o tem, kako pripraviti rokopis, da ga bo med daljšimi referati lažje brati, npr. z upoštevanjem velikosti tiskane površine strani, velikosti črk, razmiki med vrsticami in odstavki ter posebnimi oznakami. Študenti se lahko naučijo, kako uporabiti kartice z namigi ali pripraviti PowerPoint predstavitev, prilagojeno seminarju ali študentski konferenci.

Aktivnost actio je smiselno združiti s fonetičnimi vajami, pri čemer je najbolje, da se o načrtu predhodno dogovorimo z učiteljem fonetike. Razen dobre artikulacije, ki jo je mogoče vaditi pri fonetiki, je pomembno tudi obvladovanje tehnike branja, katere osnove se je mogoče naučiti. Sodelovanje z drugimi učitelji, ki vodijo seminarje, lahko poteka tudi tako, da se odločimo za predstavitev (rokopis, iztočnice, PowerPoint predstavitev, gradivo ali teze diplomske naloge) na temo, ki jo lahko predstavimo tudi na nekem drugem seminarju in z drugačnim namenom.

Zaključna konferenca

Ta dogodek je namenjen spodbujanju timskega dela in razvijanju organizacijskih spretnosti. Konferenco organizirajo študenti sami. Naloge vključujejo pripravo programa in vlogo moderatorja. Vnaprej se pripravijo formulacije za vse korake, ki jih opravi moderator. Njihov namen je, da lahko moderator spontano prevzame moderiranje dogodka.

Naloga študentov je, da sodelujejo v razpravi. K razpravi morajo prispevati jasen in strukturiran prispevek. Razen tega lahko na primer posnamejo videoposnetke, ki jih pozneje ovrednotijo.

Interdisciplinarna narava in medkulturni značaj referata

Za učenje retorike je potrebno obravnavati številna različna področja. Interdisciplinarna narava retorike postane očitna pri pouku, kjer razvijamo več kompetenc. Retorika se opira na jezikoslovje, zlasti fonetiko, stilistiko, leksikologijo in psiholingvistiko, na literarne vede, regionalistiko in komunikologijo, kar pomeni, da se študenti učijo o medsebojnih odnosih.

Referat je razmeroma konvencionalizirana besedilna vrsta, s katero se študenti velikokrat srečujejo kot tvorci in sprejemniki besedil. Pri tem je potrebno najprej problematizirati razlike v diskurzih v različnih kulturah; to je še posebej pomembno za študente na izmenjavi. Referat ima na primer v Nemčiji višji status kot v Italiji (prim. Thielmann et al. 2014: 11). Razen tega je vloga razvijanja ustnih kompetenc v Nemčiji izrazitejša kot na primer na Finskem (prim. npr. Ylönen 2016). Upravičeno je tudi poudarjena potreba po pragmatično usmerjenih znanstvenih jezikovnih primerjalnih študijah (Thielmann et al. 2014: 14).

Že Kaplanove objave v šestdesetih letih prejšnjega stoletja so pokazale, da gre v primeru odstopanja od konvencij lahko za vsebinske in kulturne posebnosti, ki niso vedno posledica pomanjkljivih jezikovnih kompetenc. Vendar je pomembno, da medkulturnega dejavnika ne precenjujemo, saj je pomanjkanje jezikovnih zmožnosti lahko obenem tudi pomanjkanje pragmatične kompetence (House 1999: 85).

Dosedanje izkušnje na seminarjih kažejo, da je potrebno enakovredno upoštevati več dejavnikov: zadostno pripravo, skupno znanje, vključno z empiričnimi podatki, in seveda tudi prijazno vzdušje.

4 Zaključek in obeti

Številne znanstvene publikacije potrjujejo uspešno uporabo digitalnih učnih pripomočkov na področju učenja jezikov, vključno s H5P. Delo v okviru projekta GEDI pri predmetih *Praktična retorika* in *Pisanje za akademske namene* je pripeljalo do ugotovitve, da je kombinacija teoretičnih in praktičnih nalog, ki jih je mogoče združiti v interaktivnem učbeniku, zelo smiselna.

Predmet *Praktična retorika* temelji na raziskovanju prosto dostopnih spletnih virov – slovarjev, knjig, učnih gradiv, videoposnetkov – in vključuje uporabo različnih vzorcev, do katerih so v učbenikih vzpostavljene neposredne povezave preko H5P. Podatkovne zbirke, na katere so naročene knjižnice, prav tako podpirajo spodbujanje raziskovalnih spretnosti. Posebnost predmeta *Praktična retorika*, ki je tu v središču pozornosti, je v tem, da naj bi pri njem opravljali naloge, ki jih je mogoče izvajati asinhrono, poudarek pa je na sinhroni komunikaciji, saj se "govorjenja učimo z govorjenjem" (Marcus Tullius Cicero), in to pred poslušalcem v predavalnici in / ali v primeru videokonference.

Zelo pomembno je, da je seminarsko delo organizirano premišljeno. Tako naj na primer oblika timskega dela poteka v več zaporednih seminarjih v stalnih skupinah, ki delajo na različnih nalogah in vadijo različne korake, kar lahko razumemo kot pomemben predpogoj za učinkovit način delovanja. Prav tako lahko referate oblikujemo tudi v sodelovanju s kolegi z drugih predmetov, katerih seminarji nudijo potrebno priložnost za praktično uporabo tehničnih znanj.

Tehnologije in njihova uporaba se nenehno spreminjajo, kar zahteva timsko delo in izmenjavo izkušenj tudi med učitelji in študenti. Učitelji tako aktivno podpirajo tudi akademsko socializacijo študentov. Znanja in spretnosti, pridobljeni v tem procesu, se lahko v okviru manjših projektov uporabijo tudi pri drugih predmetih. Referat je torej besedilna vrsta, ki izkazuje izjemno kompleksnost, zato je pomembno, da prispevek zaključimo s prepričanjem, da lahko pravzaprav govorimo o vseživljenjskem učenju.

Literatura

DRESCHER, Martina (2003): Sprache der Wissenschaft, Sprache der Vernunft? Zum affektleeren Stil in der Wissenschaft. V: Stephan Habscheid/Ulla Fix (ur.): Gruppenstile. Zur sprachlichen Inszenierung sozialer Zugehörigkeit. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peter Lang, 2003, 53–80.

GÖTTERT, Karl-Heinz (2009): Einführung in die Rhetorik. Grundbegriffe – Geschichte – Rezeption. 4. Aufl. München: Fink, 2009.

HOUSE, Juliane (1999): Misunderstanding in intercultural Communication: Interactions in English as *lingua franca* and the myth of mutual intelligibility. V: Claus Gnutzmann (ur.): Teaching and Learning English as a Global Language. Native and Non-Native Perspectives. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 1999, 73–89.

KAPLAN, Robert B. (1966): Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education. V: Language Learning. A Journal of Research in Language Studies. 16 (1–2) 1966, 1–20.

THIELMANN, Winfried et al. (2014): Akademische Wissensvermittlung im Vergleich. V: Angelika Redder et al. (ur.): Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte. Heidelberg: Synchron, 2014, 7–17.

UEDING, Gert (2011): Klassische Rhetorik. 5. Aufl. München: C. H. Beck, 2011.

UEDING, Gert (2000): Moderne Rhetorik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. München: C. H. Beck, 2000.

YLÖNEN, Sabine (2016): Vorbereitung von Austauschstudierenden auf ein Studium in einem deutschsprachigen Land. Ein textsortenorientiertes Blended-Learning-Konzept. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. 21,1 (April 2016), 57–84.

Internetni viri

URL 1: https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.welcome [Dostopno 14. 2. 2023]

URL 2: <https://www.uni-muenster.de/physik.TP/archive/Seminare/Anleitung.html> [Dostopno 14. 2. 2023]

URL 3: <https://zinatnesvaloda.lv/teksti> [Dostopno 14. 2. 2023]

URL 4: <https://www.ionos.com/startupguide/productivity/brainstorming> [Dostopno 14. 2. 2023]

URL 5: <https://www.lucidchart.com/pages/de/mindmap> [Dostopno 14. 2. 2023]

URL 6: https://templatelab.com/mind-map/#Mind_Map_Templates [Dostopno 14. 2. 2023]

URL 7: <https://www.wintotal.de/tipp/mindmap-erstellen-word/> [Dostopno 14. 2. 2023]

URL 8: <https://www.studysmarter.de/schule/deutsch/rhetorische-stilmittel/> [Dostopno 14. 2. 2023]

URL 9: <https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/h5p> [Dostopno 14. 2. 2023]

1 Uvod

Pri študiju nemščine izven nemškega govornega področja se pisna kompetenca ali pisna spretnost obravnava kot ena od pomembnih jezikovnih kompetenc, ki jim posvečamo pozornost.

Splošna digitalizacija zahteva tudi učenje tvorjenja pisnih besedil v digitalnem okolju z uporabo različnih digitalnih pripomočkov za pisanje ter uporabo digitalnih orodij za poučevanje pisnih spretnosti študentov germanistike.

V tem prispevku je najprej obravnavana pisna kompetenca kot pojem, nato pa so predstavljeni: koncept razvijanja pisne kompetence pri študentih germanistike z uporabo razpoložljivih digitalnih pisnih pripomočkov in orodij za poučevanje pisanja, uporaba specializiranih besedilnih korpusov na podlagi jezikovno-didaktičnega pristopa KoGloss ter izkušnje pri sestavljanju pisnih mnenj v medkulturnem blogu "Kulturbasar" kot možnostjo za medkulturno sestavljanje pisnih besedil in izmenjavo mnenj v nemščini.

2 Pojem pisna kompetenca oz. pisna spretnost

Lindauer in Senn (2010) definirata, da je pisna kompetenca ali pisna spretnost sposobnost napisati besedilo tako, da ga bralec razume [URL 1]. Po Becker-Mrotzek in Böttcher (2012: 49) je pri definiciji tega pojma poudarek na jezikovni razumljivosti in kontekstualizaciji pisnih besedil.

V sklopu razvijanja pisne kompetence je potrebno poskrbeti za to, da so prepoznavne tudi osnovne ravni sestave besedila, ki so potrebne za prepoznavanje besedilne vrste. Heinemann (2001: 304) razlikuje npr. med naslednjimi ravnimi: funkcionalna in situacijska raven, raven strukture besedila in raven formulacije. Pri pouku nemščine kot tujega jezika se pisanje besedilnih vrst pogosto uporablja kot pisna vaja, saj je na ta način mogoče usvojiti funkcijo besedila, situacijo, zgradbo besedila in jezikovne formulacije v tujem jeziku. S pisanjem besedil študenti ne pridobivajo le pisnih spretnosti, temveč tudi besedilno znanje o posameznih besedilnih vrstah. Besedilne vrste so kulturno specifične, zato je tudi pri pouku pisanja priporočljivo senzibilizirati za različne kulturne vzorce in jih obravnavati (Heinemann 2001: 311).

Tudi sam proces pisanja ima pomembno vlogo pri pisnem znanju. Feilke (2012: 9) navaja štiri komponente pisanja: zagotavljanje znanja, načrtovanje, oblikovanje in popravljanje. Ob tem opozarja na naslednje točke.

Prvič, sposobnost pisanja je socialno kognitivna kompetenca, saj "pisanje kot oblika [zahteva] prostorsko-časovno razširjeno komunikacijo". Drugič, pisanje je pisno strategična kompetenca, saj gre za zmožnost "organiziranja procesa pisanja". Tretjič, sposobnost pisanja razumemo kot besedilno kompetenco, ki vključuje "jezikovne predpostavke konstitucije besedila" (Feilke 2012: 8-10).

3 Koncept razvijanja pisne spretnosti

V tem podpoglavju je predstavljena zasnova študijskega predmeta s ciljem izdelave pisnega besedila, ki se izvaja na Visoki šoli v Ventspilsu v Latviji za študente dodiplomskega programa Prevajanje in tolmačenje s specializacijo iz jezikov nemščina – latvijščina – angleščina. V ta namen bodo predstavljena digitalna orodja za pisanje besedilnih vrst v nemščini ter orodja za posredovanje in sodelovanje študentov pri načrtovanju, pisanju in lektoriranju, ki so jim tudi na voljo.

Cilj študijskega predmeta *Tvorjenje besedil* je prepoznati pisne besedilne vrste, analizirati funkcijo, zgradbo ter leksikalna in slovnična sredstva, uporabljena v posamezni besedilni vrsti, in na podlagi znanja o besedilih, pridobljenega z analizo besedil, usvojiti strukturo posamezne besedilne vrste v nemškem jeziku.

Pri študijskem predmetu je obravnavanih skupno enajst besedilnih vrst v nemškem jeziku, ki so lahko uporabne pri študiju na izmenjavi, v poklicnem svetu in tudi pri nadaljnjem študiju. Te pisne besedilne vrste so:

1. zapisnik učne ure ali seminarja,
2. opis predmeta ali izdelka ter navodila za njegovo uporabo kot opis postopka,
3. opis diagrama ali infografike,
4. povzetek kratke zgodbe,
5. reprodukcija strukturiranega besedila kot sporočila za javnost,
6. povzetek poljudnoznanstvenega besedila,
7. stališče do nekega pisnega mnenja,
8. linearna razprava,
9. dialektična razprava,
10. besedilna razprava,
11. recenzija knjige ali filma.

V uvodnem seminarju sta študentom predstavljena pregled pisnih besedilnih vrst ter njihova funkcija in uporaba. Potrebno je poudariti, da sodijo obravnavane vrste besedil, ki so značilne za nemško jezikovno področje, med manj znane vrste besedil na latvijskem jezikovnem področju, na primer zapisniki seminarjev, strukturirano podajanje besedil in vrste razprav. Razen tega je potrebno predstaviti načrt seminarja in obravnavati faze pisanja, kot so načrtovanje, pisanje, predelava in popravljanje.

Ob tem je smiselno predstaviti tudi tri vrste pripomočkov za pisanje. Prva skupina pripomočkov za pisanje so slovarji, ki so na voljo v tiskani ali digitalni obliki. Tukaj je izbor digitalnih dvojezičnih slovarjev in prevajalskih slovarjev kot pripomočkov za pisanje, ki jih lahko priporočimo:

- dvojezični spletni slovarji,
- angleško – nemški slovar založbe Langenscheidt [URL 2],
- PONS spletni slovar [URL 3],

- LEO – slovarji [URL 4].

Splošni nemški enojezični slovarji veljajo tudi za digitalne pripomočke pri pisanju, priporočljiva pa sta predvsem dva spletna slovarja:

- Duden-Onlinewörterbuch [URL 5],
- DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache [URL 6].

Programi za prevajanje besedil lahko pomagajo tudi pri oblikovanju pisnih besedil. V praksi se pri oblikovanju besedil uporabljajo različni programi za prevajanje besedil. Po eni strani pomagajo pri oblikovanju besednih zvez in posameznih delov besedila, po drugi strani pa je treba upoštevati, da celotnega besedila ali celotnih stavkov iz drugega jezika s pomočjo prevajalskega programa ni mogoče vedno kakovostno prevesti v nemščino. Takšna prevedena besedila običajno zahtevajo naporno naknadno urejanje, tj. redakcijo in popravljanje. V zvezi s tem lahko priporočimo dva programa za prevajanje besedil:

- DeepL [URL 7],
- Matecat [URL 8].

Umetna inteligenca vse bolj prodira v naše življenje, tudi v študij, kar pomeni tudi v samo pisanje različnih besedil in vrst besedil. ChatGPT [URL 9] je na primer napreden chat-bot, ki sestavlja besedila, kot bi jih pisali ljudje. Za univerze ta chat-bot predstavlja nov izziv, kar zadeva vprašanje, kako zagotoviti in oceniti samostojno pisno delo študentov.

Za pregledovanje in popravljanje besedil so na voljo različna orodja. V ta namen lahko študenti uporabijo program za urejanje besedil Microsoft Word. Različne spletne strani ponujajo tudi slovnične in pravopisne popravke besedila, npr.:

- Duden-Mentor [URL 10],
- Scribbr [URL 11],
- LanguageTool [URL 12],
- Rechtschreibprüfung24 [URL 13] idr.

Na koncu je potrebno obravnavati tudi formalne zahteve za pisanje in oddajo pisnega dela. Študenti svoje pisne naloge večinoma v obliki Word datoteke ali Google Docs datoteke prenesejo po elektronski pošti ali pa jih naložijo na Googlovem disku ali na platformi Moodle.

Strukturo seminarskih enot sestavljajo:

- analiza predloženega popravljenega dela,
- analiza naslednje vrste besedila, ki ga je potrebno obravnavati, in sicer na podlagi primera besedila,
- didaktično gradivo z navodili in nasveti za pisanje posamezne besedilne vrste,
- naloga za pisanje ustrezne besedilne vrste.

Med dostopnimi didaktičnimi in učnimi gradivi lahko uporabimo naslednje digitalne vire za pisanje različnih vrst besedil v nemščini:

- spletno stran „teachSam“ [URL 14],
- spletno stran „Studyflix“ [URL 15].

Pri poučevanju pisanja lahko med seminarjem in skupnim delom s študenti uporabljamo tudi različne učne platforme. Navajamo nekaj učnih platform in programske opreme:

- učna platforma Moodle;
- Google Doc omogoča sodelovalno in skupno delo na spletnih dokumentih;
- programska oprema padlet se lahko uporablja za skupno raziskovanje;
- ZUM-Pad je spletna stran, uporabna za skupno pisanje;
- H5P je interaktivna programska oprema za pripravo povzetkov.

Na koncu lahko povzamemo, da je učenje pisanja različnih vrst besedil v nemščini kot tujem jeziku povezano predvsem z različnimi predpostavkami. Na eni strani gre za znanje o pisanju. Na drugi strani pa so bistveni optimalna in usmerjena uporaba pisnih pripomočkov, kot so tiskani slovarji in spletni slovarji, skrbna in kritična uporaba programov za prevajanje besedil ter uporaba programov za popravljanje besedil.

4 Druge oblike študija za razvijanje pisnih spretnosti študentov

4.1 Projektno delo s KoGloss-pristopom

Jezikovno-didaktični pristop KoGloss je bil razvit v okviru projekta Konstrukcijski glosarji pri učenju strokovnih jezikov nemščina, estonščina, latvijščina, litovščina (2011-2012), ki ga je financirala Evropska komisija. Ta pristop predstavlja možnost razvoja in preizkušanja samostojnih raziskav jezikovnih vzorcev (konstrukcij) s poudarkom na njihovem prepoznavanju v digitalnih besedilnih korpusih, in sicer s poznejšim opisom in zapisom v glosarjih. [URL 16].

Pristop KoGloss se lahko uporablja za spodbujanje in pridobivanje pisnih spretnosti pri projektne delu, študentskem raziskovalnem delu ter seminarški ali diplomski nalogi. Pristop KoGloss se lahko uporablja na naslednji način:

1. najprej je potrebno ustvariti korpus, tj. zbirko avtentičnega jezikovnega gradiva, ki je na voljo v elektronski obliki in ki pokriva ustrezno jezikovno ali predmetno področje. Pri tem lahko ustvarimo besedilne korpuse za določene vrste pisnih besedil, npr. korpus s poslovnimi pismi (povpraševanje, ponudba, pritožba itd.), korpus z uporabnimi vrstami besedil, kot so vabila, vremenska poročila, kuharski recepti itd. ali korpus z akademskimi besedili, kot so seminarske naloge, diplomska dela itd.

2. Drugi korak je digitalna analiza besedil s prosto dostopno programsko opremo. Pri pristopu KoGloss je bila uporabljena programska oprema AntConc [URL 17]. Z določanjem leksikalnih informacij iz ustvarjenega korpusa je mogoče v pisnih besedilih prepoznati pogosto uporabljene besede in njihove kolokacije, govorne vzorce in konstrukcije. Rezultate je mogoče zapisati v slovarček ali na seznam kot pomoč pri pisanju ustrezne vrste besedila.

Hkrati pa korpusno indeksiranje pogostih jezikovnih vzorcev zagotavlja veliko več informacij semantične, slogovne in pragmatične narave kot klasični leksikografski viri. Omeniti je potrebno tudi, da pristop KoGloss pri študentih spodbuja tudi sodelovalno delo in sposobnost timskega dela, razvija jezikovne raziskovalne spretnosti ter sposobnost analize.

4.2 Kulturbasar – medkulturni blog

Od pomladi 2017 do jeseni 2020 je Visoka šola za uporabne umetnosti v Ventspilsu sodelovala pri pisanju medkulturnega bloga z imenom *Kulturbasar*. V projektu so sodelovale naslednje visokošolske ustanove: Höskolan Dalarna / Falun (Švedska), Univerza v Tampereju (Finska), Univerza v Vaasi (Finska) in Visoka šola za uporabne umetnosti v Ventspilsu (Latvija). Cilj projekta je bil zagotoviti kulturne stike preko nacionalnih meja. Vsak semester je bila vzpostavljena spletna stran projekta, na kateri so lahko študenti šest tednov v vsakem zimskem in poletnem semestru pisno med seboj izmenjavali mnenja o določenih izbranih kategorijah. Kategorije so bile usmerjene v kulturo in vsakdanje življenje študentov, npr. nemško govoreči svet(ovi) na terenu, kulturne napake, ganljivi filmi ali knjige itd.

Enkrat na teden so morali študenti napisati blogerski zapis v obsegu približno 150 besed o eni od prosto izbranih kategorij. Za izmenjavo mnenj o kulturno usmerjenih temah ali kategorijah je bila na spletni strani projekta na voljo tudi možnost komentiranja prispevkov drugih. Ciljni jezik bloga je bila nemščina, delo pa je potekalo v dogovoru s predavatelji.

V blogovskih zapisih in komentarjih je šlo predvsem za interakcijo in ne toliko za pravopis ali slovnico. Pri projektu je šlo predvsem za to, da bi študenti, ki se učijo nemščine izven nemškega govornega področja, med seboj pisno komunicirali ter v nemščini izražali in izmenjavali svoja mnenja, stališča in razmišljanja.

To projektno delo so predavatelji vsak semester ocenjevali. Nato so bile v vsakem od naslednjih semestrov na spletni strani projekta izpeljane potrebne spremembe.

Predavatelji so dejavnosti študentov opazovali od strani, vrednotenje dosežkov študentov na kulturnem blogu pa je bilo vključeno kot sestavni del študijskega predmeta posameznega predavatelja.

Če povzamemo, lahko rečemo, da je ta projekt učencem iz različnih držav omogočil sporazumevanje v nemškem jeziku s pomočjo interakcije. Čeprav jezikovna pravilnost ni bila v ospredju, so se morali študenti

vseeno potruditi, da so svoja mnenja in izjave v pisni obliki predstavili tako, da so bile razumljive drugim komunikacijskim partnerjem in obenem čim bolj jezikovno pravilne.

5 Zaključek

Pridobivanje pisne kompetence v tujem jeziku je pogosto izziv, ki ga je mogoče premagati tudi z učenjem z delom. A kot je bilo prikazano že zgoraj, je učenje pisne zmožnosti lahko preišljeno in ciljno usmerjeno s pomočjo poznavanja besedila, didaktičnih učnih gradiv, s pomočjo pisnih pripomočkov in orodij ter programske opreme za kooperativno in sodelovalno učenje. Za spodbujanje pisne zmožnosti učencev se lahko uporabljajo tudi različne oblike projektne dela. Z oblikami projektne dela poteka učenje preprosto bolj živahno, zanimivo in ustvarjalno.

Študentom in predavateljem je na voljo zelo široka paleta pisnih pripomočkov. Vendar je za uspešne rezultate pri pisanju potrebno te digitalne pripomočke kritično ovrednotiti. Le tako je mogoče smiselno in ciljno razvijati pisno spretnost v nemščini kot tujem jeziku.

Literatura

BECKER-MROTZEK, Michael / BÖTTCHER, Ingrid (2012): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Sekundarstufe I/II. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen, 2012, 19–35.

FEILKE, Helmut (2012): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. V: Helmut Feilke/Katrin Lehnen (ur.): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2012, 1–32.

HEINEMANN, Wolfgang (2018): Textsorten der geschriebenen Sprache. V: Gerhard Helbig et al. (ur.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Hlb. 19.1. Berlin/New York: de Gruyter, 2001, 300–313.

Internetni viri

URL 1: <https://www.imedias.ch/myUploadData/files/theorie-schreibkompetenzen-wahrnehmen-und-beurteilen.pdf> [Dostopno 13. 2. 2023]

URL 2: <https://de.langenscheidt.com/englisch-deutsch/> [Dostopno 13. 2. 2023]

URL 3: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung> [Dostopno 13. 2. 2023]

URL 4: <https://www.leo.org/englisch-deutsch/> [Dostopno 13. 2. 2023]

URL 5: <https://www.duden.de/> [Dostopno 13. 2. 2023]

URL 6: <https://www.dwds.de/> [Dostopno 13. 2. 2023]

URL 7: <https://www.deepl.com/translator> [Dostopno 13. 2. 2023]

URL 8: <https://www.matecat.com/> [Dostopno 13. 2. 2023]

URL 9: <https://openai.com/blog/chatgpt/> [Dostopno 13. 2. 2023]

URL 10: <https://mentor.duden.de/> [Dostopno 13. 2. 2023]

URL 11: <https://www.scribbr.de/rechtschreibpruefung/> [Dostopno 13. 2. 2023]

URL 12: <https://languagetool.org/> [Dostopno 13. 2. 2023]

URL 13: <https://rechtschreibpruefung24.de/> [Dostopno 13. 2. 2023]

URL 14: <http://www.teachsam.de/> [Dostopno 13. 2. 2023]

URL 15: <https://studyflix.de/> [Dostopno 13. 2. 2023]

URL 16: http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/28881/Manual_DE.pdf [Dostopno 13. 2. 2023]

URL 17: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/> [Dostopno 13. 2. 2023]

Didaktika poučevanja z digitalnimi mediji in pridobivanje strokovnih jezikovnih kompetenc pri študiju germanistike izven nemškega govornega področja

Eglė Kontutytė, Vilniaus universitetas, Litva

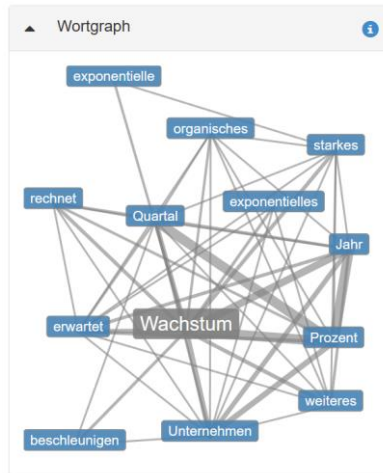
1 Vloga "izobraževanja v digitalnem svetu" pri pouku tujih strokovnih jezikov

Ker postaja svet vse bolj globalen in tehnološko napreden, ljudje potrebujejo nova znanja in spretnosti. OECD je leta 1997 začel izvajati projekt Opredelitev in izbira ključnih kompetenc – DeSeCo (Definition and Selection of Key Competences – DeSeCo) za raziskovanje novih kompetenc. Ena od treh skupin ključnih kompetenc, ki jih je razvrstil projekt DeSeCo, je "interaktivna uporaba medijev in sredstev", ki vključuje tehnologije in jezike (DeSeCo 2005: 7). Izobraževanje v digitalnem svetu bi moralo imeti posebno vlogo pri poučevanju tujih jezikov, saj je ravnanje z digitalnimi mediji vse pomembnejše v vsakdanjem poklicnem življenju. Tudi Roche (2018: 241) opozarja na dodano vrednost poučevanja z digitalnimi mediji pri pouku tujih strokovnih jezikov.

2 Digitalni mediji pri pouku tujih strokovnih jezikov

V tem prispevku so prikazani primeri uporabe digitalnih medijev pri pouku tujih strokovnih jezikov, ki so še posebej pomembni pri študiju germanistike izven nemškega govornega področja.

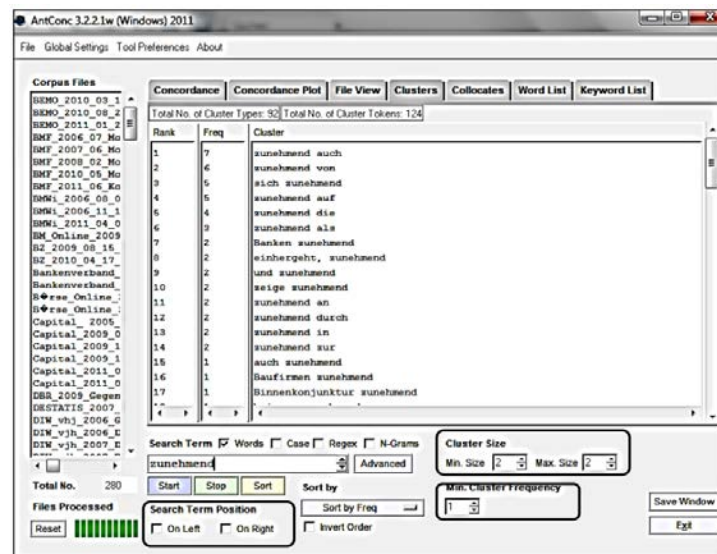
Digitalni slovarji se lahko uporabljajo kot učno orodje pri pouku tujih strokovnih jezikov. Kolokacije so zelo pomembne pri tvorjenju strokovnih besedil, saj se kolokacij učimo v jeziku kot celoti in posameznih delov kolokacije ne moremo oz. smemo prenašati iz enega jezika v drugega. S pomočjo digitalnega slovarja se študenti lahko seznanijo s kolokatorji in primeri rabe določenih leksemov, ki so pomembni pri tvorbi strokovnih besedil. Sledeči primer iz nemškega digitalnega slovarja prikazuje, kako je nek leksem (nem. *Wachstum* 'rast') povezan s svojimi različnimi kolokatorji (npr. *starkes* 'močna', *organisches* 'organska', *Jahr* 'leto' in *beschleunigen* 'pospeševati') (glej sliko 1):



Slika 1: primer besednega grafa iz "Wortschatz Leipzig": https://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_news_2021&word=Wachstum (dostopno 31.01.2023)

Kot metodo usvajanja strokovnega jezika lahko omenimo tudi metodo KoGloss1, ki študentom omogoča, da s pomočjo digitalnega orodja na podlagi avtentičnih strokovnih besedil prepoznavajo strokovne jezikovne vzorce in jih uporabljajo v didaktične ali strokovne namene (projektna skupina KoGloss 2012). To metodo je torej "potrebno razumeti kot aplikativno usmerjeno na ustvarjanje glosarjev" (Haß et al. 2017: 234). Rezultat uporabe te metode je ustvarjanje digitalnega glosarja, ki se lahko uporablja v učnem ali strokovnem okolju. Tako ustvarjanje glosarjev kot rezultat, tj. glosar, se lahko uporabljata pri poučevanju nemščine kot tujega strokovnega jezika.

Metoda KoGloss obsega naslednje korake, ki se lahko uporabljajo tudi kot individualne učne naloge pri pouku strokovnih jezikov v razredu. To so: ustvarjanje korpusa, analiza korpusa s programsko opremo AntConc2 in urejanje konstrukcij v slovarju na učni platformi, kot je Moodle (projektna skupina KoGloss 2012). Kako je možno s pomočjo programske opreme AntConc določiti značilne jezikovne vzorce, ki se pojavljajo v besedilih korpusa, je prikazano na sliki 2:

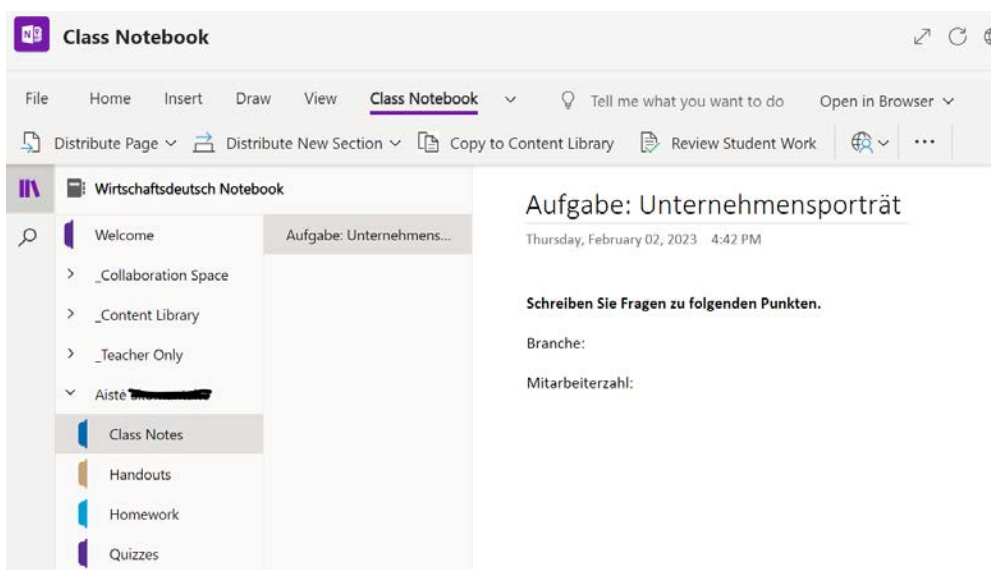


Slika 2: Ilustracija iz priročnika KoGloss (projektna skupina KoGloss 2012: 21).

Metoda KoGloss se osredotoča tudi na delo, usmerjeno na študenta, in na sodelovanje, saj študenti skupaj delajo na slovarju (skupaj ustvarjajo glosarje, dodajajo in komentirajo vnose v glosarju drug drugega). Ta pristop je že več desetletij v središču didaktike tujih jezikov, posebno vlogo pa ima od pandemije dalje. Metoda KoGloss, ki je bila razvita leta 2012 in je osredinjena na študenta ter temelji na sodelovanju, je danes s svojo digitalno komponento postala še aktualnejša, saj omogoča virtualno sodelovanje.

Primer uporabe te metode, modificirane in uporabljene v okviru jezikovnih tečajev, je naloga za študente germanistike, ki predstavlja oblikovanje manjšega glosarja na strokovno jezikovno temo "denar in potrošnja". Študenti so vnose za glosar ustvarili na učni platformi Moodle in tako ne le pridobili besedišče o temi, ampak so s pomočjo metode učenja z delom ponovili in razširili jezikovno znanje s področja leksikologije, slovnice in leksikografije ter utrdili svoje medijske kompetence.

V obdobju pandemije je bilo potrebno celoten učni proces preoblikovati v digitalno obliko. Pri pouku tujega strokovnega jezika so bila uporabljena tudi takšna komunikacijska orodja, kot sta MS Teams ali Zoom, ki razen videokonferenc za sodelovanje v plenumu ali v majhnih skupinah omogočata tudi skupinsko oblikovanje ali individualizacijo nalog s pomočjo funkcije *beležnice* predmetov v MS Teams. Primer prikazuje nalogo za študenta, ki je moral napisati vprašanja za dve podtemi portreta podjetja (glej sliko 3):



Slika 3: Primer naloge za *beležnico* v MS Teams pri predmetu *Poslovna nemščina* na Univerzi Vilnius

Drugi način digitalnega oblikovanja predmetov s področja tujega strokovnega jezika ponuja orodje H5P3. Ta programska oprema omogoča oblikovanje celotnih predmetov ali pripravo posameznih nalog, ki so lahko pozneje študentom na voljo na učni platformi Moodle. H5P omogoča izdelavo različnih nalog z uporabo besedilnega in vizualnega gradiva, nekaj primerov: predstavitev, povezovalne naloge, dopolnjevalne naloge, naloge tipa "pravilno – nepravilno", esejske naloge, interaktivni video. Za oblikovanje posameznih učnih enot ali celotnega predmeta je mogoče uporabiti interaktivno knjigo, ki omogoča izdelavo vrste nalog z različnimi zgoraj navedenimi vsebinami kot posameznimi nalogami. Učne enote lahko študenti obravnavajo

samostojno ali pa jih uporabijo kot učne enote pri digitalnem ali osebnem pouku. Za boljše usvajanje učnih vsebin so seveda pomembne povratne informacije s strani učiteljev.

Na primeru predmeta *Poslovni jezik* (v okviru projekta Erasmus+ Germanistik Digital) v nadaljevanju predstavljamo nekaj primerov nalog pri pouku nemščine kot tujega strokovnega jezika. Pri poslovnem komuniciranju ne gre le za poučevanje vsebin predmeta, temveč predvsem za "jezikovno zmožnost delovanja pri predmetu" (Buhlmann in Fearn 2018: 178). Tako je po Buhlmannu in Fearnu (2018: 244) poučevanje strokovnega jezika "povezano z jezikovnimi dejavnostmi" in "spretnostmi", zato je smiselno poučevati spretnosti, potrebne za predmet, npr. govorjenje, in ustrezne govorne namere. Ker je npr. medkulturna komponenta pomembna tudi za klepet (*small talk*), je potrebno pri usvajanju spretnosti govorjenja to tudi upoštevati. V ta namen lahko v interaktivni knjigi npr. oblikujemo nalogo povezovanja, v kateri se vprašanja v pogovoru ujemajo z odgovori tako, da nanje kliknemo z miško in tako nastane smiseln dialog. Študenti to nalogo opravijo v sistemu Moodle ali na drugi učni platformi, nato pa lahko s klikom na ustrezni gumb preverijo pravilne rešitve.

Druga naloga H5P, ki jo je mogoče uporabiti v digitalnem poučevanju tujega strokovnega jezika, je naloga povezovanja, pri kateri študenti določene vsebine (npr. besede, besedne zveze, stavke) povezujejo z ustreznimi ključnimi besedami ali slikami. To nalogo lahko uporabimo za usvajanje strokovnega besedišča ali drugih jezikovnih sredstev za izražanje strokovnih vsebin. Spodnji primer (slika 4) prikazuje, kako se jezikovna sredstva povezujejo s temami, ki so del portreta nekega podjetja. S tem se študenti senzibilizirajo za korektno jezikovno izražanje na področju posamezne stroke. Obenem jih naloga uvaja tudi v strategijo iskanja jezikovnih sredstev za posamezno temo:

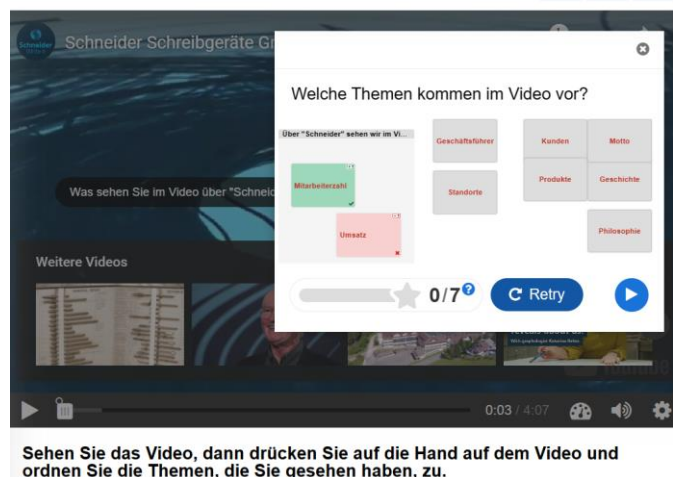


Slika 4: Primer iz predmeta *Poslovni jezik* v okviru Erasmus+ projekta Germanistik Digital

Kot nalogo v interaktivni knjigi ali kot samostojno nalogo, vključeno v pouk, je mogoče ustvariti nalogo s pravilnimi in napačnimi odgovori, ki je namenjena (samo)preverjanju razumevanja besedila ali analizi besedila. To nalogo lahko uporabimo pri analizi prošnje za sprejem na delovno mesto, in sicer z upoštevanjem meril učinkovitega sporazumevanja, kot so bila obravnavana v prejšnji nalogi. To je še posebej

pomembno pri pouku strokovnega jezika v okviru študija germanistike izven nemškega govornega področja, saj s takšno analizo ne posredujemo le znanj o jeziku stroke in spretnosti, temveč pridobivamo tudi jezikoslovne kompetence in raziskovalne spretnosti na področju strokovnih jezikov za uporabo in analizo ustreznih jezikovnih pojavov (prim. Kontutyté 2021: 124-126).

Za digitalni pouk je posebej pomembna možnost povezovanja nalog z avtentičnimi besedili, kar lahko ustvarimo s programsko opremo H5P. Te naloge dajejo možnost dostopa do avtentičnega učnega gradiva v obliki besedil ali videoposnetkov. Tako imenovan "interaktivni video", tj. ena od funkcij programske opreme H5P, omogoča ustvarjanje nalog za vsebine v videu:



Slika 5: Primer iz predmeta *Poslovni jezik* v okviru Erasmus+ projekta Germanistik Digital

Slika 5 prikazuje, kako je mogoče ustvariti interaktivno nalogo za videoposnetek, v kateri morajo študenti po ogledu videoposnetka o podjetju Schneider Schreibgeräte GmbH povezati teme, ki so se pojavile v videoposnetku, z ustreznimi področji.

Pri študiju germanistike izven nemškega govornega področja študenti ne razvijajo le kompetenc na področju strokovnih jezikov ter medijske kompetence, temveč tudi raziskovalno kompetenco, za katero lahko uporabijo tudi digitalne medije. Naloge pri predmetu *Specializirano jezikoslovje* (v okviru Erasmus+ projekta Germanistik Digital), ustvarjene s pomočjo orodja H5P, prispevajo k razvoju raziskovalne kompetence na področju strokovnih jezikov ter medijske kompetence. Primer tega je naloga za analizo besedišča v strokovnem besedilu, pri kateri je uporabljeno povezovanje z internetnimi besedili. Potem ko se študenti seznanijo z značilnostmi poljudnoznanstvene literature v besedilu, analizirajo medijsko poljudnoznanstveno besedilo glede na njegove značilnosti in utemeljijo, zakaj to besedilo ni znanstveno besedilo. Po samostojni izvedbi naloge je študentom na voljo ključ za rešitev.

3 Sklepne pripombe

S spletnim poučevanjem kot posledico pandemije so se odprle nove možnosti za učenje jezika, med drugim tudi za pridobivanje kompetenc na področju strokovnih jezikov. Ne glede na težave je ta situacija odprla

tudi nove didaktične perspektive. Pri učenju tujih strokovnih jezikov (vključno tudi s študijem germanistike) lahko digitalizacija procesa učenja jezika prinese določene prednosti: pri učenju jezikov lahko študenti pridobivajo tudi medijske kompetence, učni proces pa lahko oblikujemo bolj avtonomno in individualizirano.

Digitalno poučevanje ima kljub svojim prednostim seveda tudi negativne plati, ki jih je potrebno upoštevati pri digitalizaciji učnih vsebin. Pri usvajanju tujega jezika je zelo pomemben neposredni stik, komunikacija iz oči v oči je pomemben del interakcije in jo je potrebno razvijati v procesu učenja jezika, zato je smiselno v nekaterih okoliščinah kot obliko poučevanja uporabiti kombinirano učenje; v tem primeru bi lahko digitalno posredovane učne vsebine za študente vključili v celotno pripravljeno gradivo. Če ni možnosti poučevanja v živo, bi bilo v tem primeru priporočljivo uporabiti videokonferenco na komunikacijski platformi s ciljem interakcije, razprave ali povratne informacije.

Literatura

BUHLMANN, Rosemarie/FEARNS, Anneliese (2018): Handbuch fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL. Berlin: Frank & Timme. (Forum für Fachsprachenforschung 141), 2018.

DeSeCo (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. URL: <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> [Dostopno 20. 1. 2023]

HAß, Ulrike et al. (2017): KoGloss – Ein Projekt hat doch kein Ende. V: Jarochna Dąbrowska-Burkhardt et al. (ur.): Perspektiven in Forschung und Lehre. Deutsch: lokal – regional – global. Studien zur deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für deutsche Sprache. Bd. 77. Tübingen: Narr, 2017, 233–246.

HAß, Ulrike et al. (ur.) (2020): Germanistik für den Beruf. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang. (Forum Angewandte Linguistik 64), 2020.

KONTUTYTÉ, Eglé (2021): Fachsprachen(kompetenzen) und Germanistikstudium: Versuch einer Positionsbestimmung für die Auslandsgermanistik V: Klaus Geyer et al. (ur.): Tysk(a) – saksa – vācu – vokiečių – pýska 2020. Teil 1: Deutsche Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Ausgewählte Beiträge zum XI. Nordisch-Baltischen Germanistentreffen in Kopenhagen vom 26.–29. Juni 2018. Berlin u. a.: Peter Lang, 2021, 111–129.

Projektgruppe KoGloss (2012): KoGloss: kollaborative korpusbasierte Konstruktionsglossare im Fremdsprachenerwerb der Hochschulen und im Beruf. Duisburg-Essen, Tartu, Vilnius, Ventspils. URL: http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/28881/Manual_DE.pdf [Dostopno 31. 1. 2023]

ROCHE, Jörg (2018): Mediale Lernmehrwerte durch Aufgaben- und Handlungsorientierung – Berufs-, Geschäfts- und Wissenschaftssprachen. V: Jörg Roche/Sandra Drumm (ur.): Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen. Didaktische Grundlagen. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2018, 240–250.

Internetni viri

URL 1: AntConc: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/> [Dostopno 1. 2. 2023]

URL 6: Wortschatz Leipzig: https://corpora.uni-leipzig.de/de?corpusId=deu_news_2021 [Dostopno 31. 1. 2023]

E-učenje in koncept spominskih krajev pri poučevanju nemščine kot tujega jezika

Milka Enčeva, Univerza v Mariboru, Slovenija

1 Uvod

Projekt Erasmus+ German Studies Digital (GEDI) (2021-2023) se osredotoča na sodobno in aktualno oblikovanje procesov poučevanja in učenja v terciarnem sektorju za področje germanistike. V okviru projekta smo oblikovali učna gradiva za različne predmete študija germanistike, vključno z jezikovnim poučevanjem za študente germanistike. Slednje bo podrobneje obravnavano v tem prispevku, in sicer učne enote za jezikovno raven C1.2, ki temeljijo na konceptu spominskih krajev.

Razlogi za uporabo koncepta spominskih krajev so naslednji:

1. koncept spominskih krajev je še posebej primeren za pouk nemščine kot tujega jezika, saj učenci ali dijaki spoznajo kulturni okvir, v katerem se nahajajo ljudje v nemško govorečih deželah, in tako lahko kritično pogledajo na pripravljene vzorce interpretacije ali podobe zgodovine.

2. Predvidena ciljna skupina so študenti, ki študirajo germanistiko izven nemškega govornega področja in imajo potrebno jezikovno znanje za obravnavo kompleksnih tem pri pouku tujega jezika; primer takšne teme so spominski kraji.

3. Kompleksnost večkanalnih spominskih procesov zahteva medijsko raznolikost pri obravnavi in predstavitvi izbranih spominskih krajev. To je mogoče z uporabo e-učenja.

V prispevku želimo pokazati, kako je mogoče izkoristiti potencial konceptov kulturnega in kolektivnega spomina ter spominskih krajev v kontekstu didaktike tujega jezika in kako je mogoče z vidikoma didaktike kulture in didaktike tujih jezikov oblikovati učna gradiva za jezikovni pouk študentov germanistike preko oblik učenja (neposrednega in spletnega učenja ali sinhronega in asinhronega učenja) z ustreznimi metodami.

2. Opredelitev pomembnih pojmov

2.1 E-učenje

E-Learning ali e-učenje se nanaša na vse oblike učenja, ki jih podpirajo elektronski ali digitalni mediji. Sčasoma so se razvile različne oblike e-učenja, kot so kombinirano učenje, virtualna učilnica, učne skupnosti, računalniško podprto sodelovalno učenje, če jih naštejemo le nekaj. Po klasični opredelitvi je kombinirano učenje kombinacija neposrednega in spletnega učenja. Z leti se je ta opredelitev spremenila in danes govorimo o kombinaciji sinhronega in asinhronega učenja. V tem prispevku je uporabljena druga opredelitev

kombiniranega učenja, ki upošteva spremembe pogojev poučevanja in učenja, ki jih je povzročila pandemija. Sinhrono učenje lahko poteka tako v obliki neposrednega poučevanja kot v obliki spletnega poučevanja. To zagotavlja večjo prožnost, saj prisotnost ni nujna, temveč le možna. Asinhrono učenje je zasnovano kot samostojno e-učenje. Tako ne obstaja en sam scenarij kombiniranega učenja, saj lahko izberemo različna zaporedja sinhronih in asinhronih faz.

2.2 Kolektivni spomin in spominski kraji

V tem prispevku se sklicujemo na koncept kulturnega in kolektivnega spomina, ki so ga razvili Maurice Halbwachs, Aleida Assmann in Jan Assmann, ter na koncept krajev spomina, kot so ga oblikovali Pierre Nora, Etienne François, Hagen Schulze in drugi.

"Kolektivni spomin je spomin, ki si ga delimo, tako kot si delimo jezik, tako kot si ga delimo z drugimi, enako velja za spomin," pravi Assmann [URL 4]. Po njegovem mnenju je kolektivni spomin sestavljen iz komunikacijskega in kulturnega spomina. Najpomembnejša značilnost komunikativnega spomina je njegovo omejeno časovno obzorje. Zajema tri generacije ali približno 80 let.

Kulturni spomin vsebuje spomine, ki ležijo daleč nazaj v preteklosti, tako da se jih nihče osebno ne more spomniti. Gre za pomembne dogodke, ljudi, spomin nanje pa se ohranja z besedili, spomeniki, avdiovizualnimi nosilci in institucionalno komunikacijo (recitacije, branja itd.) (prim. Assmann 1988: 12). Posamezniku zagotavlja kulturni okvir, v katerem se nahaja skupina, v kateri živi. Assmann [URL 5] navaja pomembna področja, ki lahko oblikujejo identiteto posameznih skupin. Religijo imenuje najstarejša plast kulturnega spomina. Drugo področje je umetnost, ki vključuje tako glasbo in slikarstvo kot tudi literaturo. Tretje področje je zgodovina.

Prav področji umetnosti in zgodovine sta tisti, ki oblikujeta kulturo in identiteto družbe. Če se zavedamo pomembne vloge umetnosti in zgodovine za kulturni spomin, bi ju morali v pouk vključevati posebej in s kulturno didaktičnega vidika. Koncept spominskih krajev se je izkazal za posebej primerne za kulturno učenje pri pouku tujih jezikov.

Koncept spominskih krajev je v osemdesetih letih 20. stoletja razvil francoski zgodovinar Pierre Nora, od takrat pa so ga prevzeli številni raziskovalci s področja zgodovine in kulturnih študij. Po Nori (1996: XVII) je spominski kraj razumljen kot "kakršnakoli pomembna entiteta, materialna ali nematerialna". To so lahko osebe ali mitske figure, obredi, prazniki, predmeti, stavbe, reke in še marsikaj drugega. Siebek (2017: XVII) poudarja, da spominski kraji niso objektivno obstoječi pojavi, temveč konstrukcije, hevristični model, ki služi določenemu spoznavnemu interesu.

Etienne François, ki je skupaj s Hagenom Schulzejem uredil tri zvezke z naslovom *Nemški spominski kraji* (2001), razume spominske kraje kot "kristalizacijske točke kolektivnega spomina in kolektivne identitete". Po njegovem mnenju jih odlikuje visoka simbolna razsežnost in med seboj jih povezuje več asociacij. Velike skupine ljudi se počutijo nagovorjene s spominskimi kraji in jih prenašajo na naslednje generacije (URL 5).

3. Izbor spominskih krajev

François in Hagen Schulze v svojem delu *Deutsche Erinnerungsorte* (Nemški spominski kraji, 2001) obravnavata 120 spominskih krajev od več kot 400 predlaganih, zato odločitev o ustreznem izboru iz celote vseh možnih spominskih krajev ni preprosta.

Pri izboru spominskih krajev smo upoštevali naslednje:

1. v učne enote smo želeli vključiti več vrst spominskih krajev (stavbe, zgodovinske osebe, predmete, kraje, knjige, jezike);
2. obravnavati smo želeli spominske kraje, ki opozarjajo tako na pozitivne dogodke kot tudi na temne plati nemške zgodovine;
3. spominske kraje smo izbirali glede na njihov pomen za sedanjost, tako da bodo zanimivi za študente germanistike in jih bodo lahko spodbudili k razmišljanju.

Za učne enote, ki so predmet tega prispevka, je bilo izbranih pet spominskih krajev, saj učni paketi, opredeljeni v okviru projekta, vsebujejo po 10 učnih enot po 2 učni uri. Spominski kraji so navedeni po vrstnem redu, po katerem so obravnavani v učnih enotah: *Spotikovci* (nem. *Stolpersteine* – dobesedno prevedeno: kamni spotike) (predmeti), *Wartburg* (stavba), *Martin Luther* (zgodovinska osebnost), *Hansa* (združenje mest in trgovine) in *Plattdeutsch* (jezik). Učne enote o vsakem spominskem kraju tvorijo samostojno celoto in jih je mogoče obravnavati tudi v drugačnem vrstnem redu.

4. Ciljna skupina

Ciljna skupina učnih enot, ki so nastale v okviru projekta Erasmus+ GEDI (2021-2023), so študenti germanistike na univerzah v državah projektnih partnerjev, pa tudi (mladi) odrasli, ki se po koncu projekta udeležujejo jezikovnih tečajev nemščine kot tujega jezika, ki jih ponujajo različne izobraževalne ustanove. Za uspešno delo z učnimi enotami je zahtevano znanje nemškega jezika na ravni B2/C1. Učenci oz. študenti morajo biti sposobni brez večjih težav razumeti daljša in zapletena stvarna ali znanstvena besedila o določeni temi ter o njih izraziti in utemeljiti svoje mnenje.

Učna gradiva so primerna tudi za predavatelje iz drugih regij, saj niso vezana na posamezno državo in lahko zajemajo širok spekter uporabe.

5. Jezikovni in kulturno didaktični vidiki

Z didaktičnega vidika tujega jezika se kot posebej koristno izkaže delo z stvarnimi in literarnimi besedili, z glasbo, filmom, slikami, raziskovanje, projektno delo, sodelovanje v razpravah in ustne predstavitve. Te učne spodbude omogočajo širok spekter nalog, ki so zelo primerne tudi za kulturno učenje. Iz tega lahko sklepamo, da se jezikovno in kulturno poučevanje in učenje ne izključujeta, temveč lahko v razredu potekata hkrati. Tako na eni strani upoštevamo zahtevano vsebinsko naravnost poučevanja tujega jezika, na drugi

strani pa s poučevanjem v tujem jeziku spodbujamo kulturno učenje. Pri tem ne gre za sistematično posredovanje kulturnozgodovinskega znanja, temveč za "sprejemanje nujno fragmentarnega, začasnega in nedokončanega značaja teh učnih procesov" (Badstübner-Kizik 2020: 667).

V didaktiki tujih jezikov danes sporazumevalno zmožnost razumemo kot zmožnost diskurza. Po Legutke (2010) je diskurzivna zmožnost razumljena kot zmožnost ljudi, da sodelujejo v večjezičnih in kompleksnih družbenih procesih in diskurzih ter jih pomagajo oblikovati. Tako razumljeno diskurzivno zmožnost je potrebno spodbujati pri pouku nemščine kot tujega jezika, med drugim z vključevanjem koncepta spominskih krajev. Da bi študenti uspešno sodelovali v diskurzu spominskih krajev, jim ne bi smeli podajati le znanja o konceptih spominskih krajev, temveč bi morali razvijati tudi njihove spretnosti in sposobnosti za zaznavanje, kritično obravnavo in refleksijo diskurzov.

Ker samo pisne in ustne izjave ne tvorijo diskurza, je potrebno v pouk nemščine kot tujega jezika vključiti tudi glasbo, filme, fotografije, plakate itd.

Same naloge so lahko zasnovane kot razprave in izmenjave mnenj.

6. Oblikovanje učnih enot v skladu s konceptom kombiniranega učenja

Zasnova učnih enot, oblikovanih za jezikovni pouk študentov germanistike v projektu GEDI, temelji na konceptu kombiniranega učenja. Določili smo zaporedje, v katerem asinhrona faza poteka pred sinhrono fazo. Na ta način je mogoče z napredno asinhrono fazo doseči enako raven znanja študentov. Študenti delajo na vsebini tečaja v svojem tempu, neodvisno od časa in kraja. S tem prihranimo tudi veliko časa za sinhrono fazo. Znanje se posreduje v asinhroni fazi, v sinhroni fazi pa se poudarek preusmeri na vadbo in uporabo pridobljenega znanja, na razpravo in razmišljanje.

V okviru bilateralnega projekta *Kultur-didaktische Modellbildung. Nemško-poljski spominski kraji pri študijskem programu Nemščina kot tuji jezik* (ULR 6) je bil na podlagi modularnega sistema (Behrendt 2016: 88) razvit štiristopenjski model. Sprejeli smo ga za oblikovanje posameznih učnih enot v naših učnih gradivih, saj predavateljem daje svobodo pri določanju lastnih vsebinskih prioritet in prilagajanju učnih enot interesom študentov in ravni njihovega jezikovnega znanja. V našem primeru je skladen tudi s konceptom kombiniranega učenja.

V nadaljnjih razlagah so posamezne ravni modela ponazorjene s primeri iz našega učnega paketa *Spominski kraji*. Na prvi stopnji, A, ki jo lahko imenujemo uvod ali predhodna razbremenitev, se aktivira predhodno znanje študentov o obravnavani temi, vzbudi se njihovo zanimanje za kraj spomina in omogoči začetna orientacija. V učni enoti *Nizka nemščina* (nem. *Plattdeutsch*) je na ravni A kot predhodna razbremenitev ponujeno besedilo v nizki nemščini, študenti pa morajo besedilo prevesti v knjižno nemščino. Takoj ugotovijo, da gre za drugačen jezik, ki ga ni tako lahko razumeti. To vzbudi njihov interes in jih postavi v položaj, ko želijo o nizki nemščini izvedeti več.

Druga stopnja, B oz. poglobljanje, je namenjena seznanjanju študentov z večplastnostjo spominskega kraja. Jezik nizka nemščina ni obravnavan le kot sredstvo sporazumevanja, temveč nadalje kot pomemben vir za zgodovino jezika ali zgodovino germanskih plemen.

Na tretji stopnji, C oz. diferenciacija, se študenti ukvarjajo z različnimi medijskimi izjavami o spominskem kraju in spoznavajo diskurz o njem kot večplasten konstrukt.

Na četrti stopnji, D, študenti razmišljajo o lastnem položaju v diskurzu (prim. Behrendt 2016: 91). S podkastom o poučevanju nizke nemščine v nekaterih šolah v Severni Nemčiji se sproži razprava o aktualnosti tega jezika danes, o tem, kako in ali ga je potrebno še naprej gojiti kot jezik.

Učne vsebine ravni A in B lahko razvijemo kot e-učenje v napredni asinhroni fazi. V naslednji sinhroni fazi je poudarek na uporabi pridobljenega znanja, na razpravah, za kar je zelo primerna tretja stopnja, tj. C. Kot je opisano zgoraj, morajo študenti predstaviti rezultate svojih raziskav.

Če čas dopušča, lahko vključimo tudi sinhrono fazo D. Možno pa je, da fazo D, ki se nanaša na refleksijo, uporabimo kot podlago za naslednjo asinhrono fazo.

7 Povzetek

V prispevku je bil predstavljen učni paket za praktični jezikovni pouk nemškega jezika za študente z znanjem nemščine na ravni C1.2, ki je bil razvit v okviru projekta GEDI in ki temelji na konceptu spominskih krajev. Uporabo koncepta spominskih krajev pri oblikovanju učnega gradiva utemeljuje pomembna vloga kulturnega učenja pri pouku tujih jezikov, zlasti pri študentih germanistike za učiteljski poklic in študentih medkulturne germanistike.

Naš cilj je bil s primerom pokazati, da imajo koncepti kolektivnega in kulturnega spomina ter spominskih krajev velik potencial za uporabo pri pouku nemščine kot tujega jezika.

Za uspešno sporazumevanje v tujem jeziku je potrebno poznati tudi kulturni okvir, v katerem se nahajajo člani družbe, katere jezika se želimo naučiti. Zato je priporočljivo, da pri pouku tujega jezika kot pomembno področje kulturnega spomina vključujemo (kulturno)zgodovinske učne vsebine. Koncept spominskih krajev se je izkazal kot posebej primeren za to. Z njim študenti izvedo pomembna dejstva o kulturnem okvirju ljudi iz nemško govorečih dežel in tako lahko kritično premislijo že pripravljene vzorce interpretacije ali zgodovinskih dogodkov in osebnosti.

Literatura

ASSMANN, Jan (2002): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. 4. Auflage 2002. München: Beck, 1992 (Beck'sche Reihe, 1307).

BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla (2020): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im Kontext Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 25:1. 2020, 649–675.

BEHRENDT, Renata (2016): Deutsch-polnische Erinnerungsorte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Methodik und Zielsetzungen bei der Erarbeitung von Unterrichtsmodellen durch Studierende. V: Badstübner-Kizik, Camilla/Hille, Almut (ur.): Erinnerung im Dialog. Deutsch-polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2016, 79-93.

FRANCOIS, Etienne/SCHULZE, Hagen (ur.) (2001): Deutsche Erinnerungsorte. 3 Bände. München: Beck, 2001.

HALBWACHS, Maurice (1985): Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. Französisches Original 1950.

LEGUTKE, Michael K. (2010): Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. V: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (ur.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Kallmayer, 2010, 70-75.

NORA, Pierre (1996): From Lieux de mémoire to Realms of Memory. Preface to the English-Language Edition. V: Pierre Nora/Lawrence D. Kritzman (ur.): Realms of Memory. Rethinking the French Past, New York: Columbia University Press, 1996, XV-XXIV.

SIEBEK, C. (2017): Erinnerungsorte, Lieux de Mémoire, Version: 1.0, Docupedia – Zeitgeschichte, http://docupedia.de/zg/Siebeck_erinnerungsorte_v1_de_2017 [Dostopno 2. 3. 2023]

Internetni viri

ULR 1: <https://gedi.germanistik-ucm.eu> [Dostopno 22. 1. 2023]

ULR 2: https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo/artikel/11935-mediendidaktik.html [Dostopno 23. 1. 2023]

ULR 3: <https://memodics.wordpress.com/about/> [Dostopno 2. 3. 2023]

ULR 4: <https://memodics.wordpress.com/literatur-und-materialien/literatur/literatur-erinnerungsorte/> [Dostopno 28. 1. 2023]

ULR 5: <https://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/radiowissen/gedaechtnisforschung-nationalsozialismus-erinnerung-100.html> [Dostopno 6. 1. 2023]

ULR 6: <https://www.deutschlandfunk.de/deutsche-erinnerungsorte-100.html> [Dostopno 23. 1. 2023]

Praktično poučevanja tujih jezikov v digitalnem okolju kot izziv in nekaj predlogov za njegovo premagovanje

Danijela Vranješ, Univerzitet u Beogradu, Srbija

1 Uvod

Čeprav koncept spletnega poučevanja ni povsem nov in so ga marsikje uspešno izvajali pri poučevanju tujih jezikov že pred pandemijo (Enkin in Mejías-Bikandi 2017; Opp-Beckman 2002; Lai, Zhao in Wang 2011), je pandemija pomenila prekinitev izobraževanja v celoti in spletnega poučevanja se je bilo potrebno posluževati v veliko večjem obsegu, kot je bilo pričakovano. Ta sprememba je za vsakega učitelja po vsem svetu pomenila izziv, ki se je na začetku pandemije zdel skoraj nepremagljiv.

V tako kratkem času so se ljudje poskušali seznaniti z različnimi spletnimi orodji. Čeprav lahko spletno poučevanje v času pandemije razumemo bolj kot blagoslov, je zelo kmalu postalo jasno, da je spletno poučevanje več kot poučevanje na daljavo (Stumpner in Plaimauer 2021). Zato je namen tega prispevka na podlagi lastnih izkušenj in razmišljanj ter poročil drugih učiteljev po eni strani prikazati najpogostejše izzive spletnega poučevanja, ki so prizadeli vse učitelje ne glede na predmet, po drugi strani pa prikazati težave, ki so še posebej ohromile poučevanje tujih jezikov. Prav tako poskuša prispevek podati nekatere rešitve za premagovanje teh izzivov.

2 Medpredmetnost

Nekateri izzivi, ki jih je prinašalo spletno poučevanje, so enako prizadeli vse študente ne glede na izbrano predmetno področje. Čeprav je pandemija pomenila v prvi vrsti izredne razmere na področju javnega zdravja, so se prav tako hitro pojavili tudi finančni problemi. To je pomenilo, da vsi študenti niso imeli enakih pogojev za sodelovanje pri pouku preko spleta, saj si vsaka družina ni mogla privoščiti računalnika, kaj šele drugih pripomočkov, kot so kamere, mikrofoni ali slušalke. Čeprav so nekatere univerze svojim študentom to opremo zagotovile, je bila to prej izjema kot pravilo.

Te tehnične težave na eni strani in družinsko okolje na drugi strani so povzročile precej enostransko poučevanje in razmere, v katerih se ni redko dogajalo, da so predavatelji predavali pred črnimi skrinjicami ter pogosto brez kakršnihkoli povratnih informacij s strani študentov. Zaradi tega sta pogosto trpela interaktivnost in dinamika pouka, saj ne le predavatelj, ampak tudi študenti niso mogli več videti in razumeti odzivov drugih udeležencev.

To pomanjkanje osebnega stika, čeprav v spletnem prostoru, in sicer ne le med predavateljem in študenti, temveč tudi med študenti samimi, je pustilo vidne psihološke posledice, ki so močno vplivale tudi na

poučevanje. Ta ovira je bila na številnih šolah in univerzah še posebej opazna med dijaki in študenti prvih letnikov in – za razliko od njihovih starejših vrstnikov, ki so se predhodno srečevali v šoli ali na univerzi – dijaki in študenti prvih letnikov sploh niso imeli priložnosti priti v stik v živo drug z drugim.

Nenazadnje je zaradi prisilnih razmer trpela tudi organizacija pouka. V spletnem okolju predavatelji včasih težko najdemo ustrezne metode za posredovanje snovi, saj tradicionalne metode, ki se običajno uporabljajo pri pouku v živo na fakulteti, ne zadoščajo več. Razen tega je večopravilnost zaradi stalne prisotnosti na internetu problematična ne le za študente, temveč tudi za predavatelje. Zato je potrebno posebno pozornost nameniti pripravi predavatelja: predavatelj mora po eni strani najti način, kako naj običajne naloge in vaje prenese v spletni prostor, po drugi strani pa mora imeti na voljo različne metode, vključno s številnimi spletnimi orodji. Pri tem je potrebno paziti na to, da se predavatelj v raznolikosti spletnih orodij ne izgubi in jih ne postavi v središče pouka, temveč jih uporabi le kot dopolnilo oz. orodje.

Študenti so zaradi teh in drugih izzivov pri pouku pogosto le delno sodelovali. Mnogi so se na pouk prijavljali iz javnih prevoznih sredstev, med sprehodi ali celo iz postelje v pižami ter se pouka udeleževali le delno in deloma aktivno. Neaktivno sodelovanje pri pouku je nujno pomenilo, da so morali študenti po pouku opraviti več samostojnega dela (Li 2022), saj so morali vse zamujeno nadoknaditi sami. Tudi v različnih anketah, ki so služile kot povratna informacija ob koncu vsakega semestra, so številni študenti nemškega jezika in književnosti na Univerzi v Beogradu poročali, da so se počutili "prepuščeni sami sebi" in da jim je to oteževalo študij.

3 Praktični jezikovni pouk v spletnem okolju: izzivi in predlagane rešitve

Ovire, opisane v prejšnjem poglavju, kot so izklopljene kamere in premajhna aktivnost študentov, so pri jezikovnih vajah še posebej problematične, saj se je brez aktivne uporabe jezika toliko težje učiti (gl. tudi Dumadag Gopal et al. 2022: 102). Večina spletnih platform za srečanja ponuja rešitev za to težavo: s funkcijo "dvignite roko" lahko drugim sporočite, da želite nekaj povedati, kar simulira postopek v učilnici. Vendar so izkušnje pokazale, da ta postopek ne deluje vedno pravilno, saj se vedno najdejo študenti, ki preprosto začnejo govoriti, ne da bi se prej oglasili.

Druga možnost je, da učitelj študente pozove k besedi. Vendar pri tej metodi ura izgubi dinamičnost in interaktivnost, saj je pogovor precej enostranski. Zato je potrebno pretehtati koristi in izgube ter se po potrebi prilagoditi skupini. Interaktivnost je mogoče spodbujati tudi z delom v skupinah: študenti se s temo ali nalogo ukvarjajo v majhni skupini in jo pozneje predstavijo vsem v celotni skupini. Vendar je skupinsko delo pri spletnem pouku dvorezni meč: v nasprotju s skupinskim delom pri pouku v živo na fakulteti, kjer lahko predavatelj opazuje vse skupine hkrati in je ves čas prisoten, pri spletnem pouku predavatelj ne more opazovati vsake skupine hkrati. Vsako skupino lahko namreč obišče le za kratek čas.

Razen tega je težko spremljati naloge, ki trajajo dlje časa. Eden od razlogov je ta, da platforme za spletna srečanja običajno zahtevajo določanje časa trajanja ob začetku dela v skupini, kar pa pozneje ni mogoče več spreminjati. Nekatere skupine opravijo naloge hitreje, druge potrebujejo več časa, pri več skupinah pa je to razmeroma težko nadzorovati. Zato je priporočljivo dati prednost krajšemu trajanju skupinskega dela, tako da študenti ta čas dejansko porabijo za dokončanje naloge.

Za tiste študente, ki so tehnološko bolj spretni, je na voljo vrsta določenih programov ali aplikacij za preverjanje jezikovnih napak v pisnem besedilu. Te aplikacije se pri učenju tujega jezika lahko hitro spremenijo iz prijatelja v sovražnika. Pri pouku tujega jezika so napake dobrodošle, saj se po eni strani z napakami lahko izražamo veliko bolj svobodno, kot če smo zelo pozorni na vsako jezikovno konstrukcijo, po drugi strani pa moramo znati opaziti in popraviti tudi lastne napake, saj je to preverjena učna strategija.

Takšna jezikovna orodja niso samo sovražnik učenja med poukom – postala so tudi nekakšen kamen spotike za učitelje pri testih, ki so bili v času pandemije marsikje izvedeni v spletni obliki. Spretnejši med študenti so pogosto uspeli neopaženo uporabiti samodejne popravke, tako da je bila verodostojnost rezultatov testov tudi zaradi tega dejavnika vprašljiva.

4 Napovedi in priporočila za obdobje po pandemiji

V skladu z ugotovitvami Saha (2021) so tudi številni študenti Oddelka za germanistiko Univerze v Beogradu v spletni anketi navedli, da bi želeli imeti možnost izbire med poukom v živo na fakulteti in med poukom po spletu. Čeprav to iz organizacijskih razlogov ne bi bilo mogoče, je v izjemnih primerih po potrebi, npr. če je učitelj bolan, mogoče organizirati pouk preko spleta.

Razen tega ima najbrž vsaka univerza na voljo spletno platformo, ki se je pred pandemijo uporabljala tudi kot podpora, na primer Moodle. Na potencial teh platform v času po pandemiji ne bi smeli pozabiti. Tako bi lahko na primer vaje, ki smo jih že uporabili pri pouku v živo na fakulteti, ponovno ponudili kot utrjevalne vaje, prav tako pa bi lahko ponudili dodatne vaje, ki jih je bilo potrebno pri pouku v živo na fakulteti zaradi časovnih omejitev izpustiti.

Prepuščenost sami sebi pri učenju med pandemijo, o katerem so poročali številni študenti, je pomemben pokazatelj tega, da bi bilo potrebno tej sposobnosti študentov nameniti več pozornosti tudi pri študiju po pandemiji. Če predavatelji študentom ne privzgojijo pomembnih lastnosti, kot sta samostojnost in odgovornost, ter spretnosti, kot so disciplina, upravljanje časa, organizacija, radovednost ali vseživljenjsko učenje, potem je izobraževanje vsaj deloma neuspešno - in pandemija nam je, če ne drugače, pomagala to spoznati.

5 Priporočila za spletna orodja, ki se pogosto uporabljajo pri pouku jezikov

Glavna značilnost praktičnega jezikovnega pouka je, da mora biti vsekakor interaktiven, tako da se jezikovne spretnosti ne pridobivajo le pasivno, ampak tudi aktivno. Čeprav se poučevanje po spletu ne more primerjati s poučevanjem v živo na fakulteti in nekatere dejavnosti dejansko izgubijo svojo privlačnost, to ne pomeni, da je takšno poučevanje popolnoma ohromljeno. Za to težavo je na spletu mogoče najti različna spletna orodja, ki ne zagotavljajo le interaktivnosti, temveč tudi zagotavljajo, da študenti ne izgubijo koncentracije.

Miro.com ni običajna spletna tabla, ki je videti kot tabla v učilnici. To orodje ponuja učitelju številne druge možnosti, kot so ustvarjanje diagramov, asociogramov, tabel in še veliko več, na voljo pa so celo pripravljene predloge. Ustvarjene strani je mogoče vključiti tudi v veliko predstavitev in jih prenesti v obliki pdf datoteke. Na ta način lahko za študente ustvarimo celotno knjigo spletnih učnih ur.

Podobno kot miro.com tudi padlet študentom omogoča, da hkrati pišejo na eni platformi. Zaradi svoje značilne strukture je padlet idealen za manjše projekte, kot so zbirke člankov, nalog, povezav ali celo besedil. Študenti lahko naloženo vsebino komentirajo (anonimno ali osebno), s čimer je ustvarjena tudi platforma za razpravo.

Vsi poznamo dejavnost tako imenovane nevihte možganov (*brainstorming*) na začetku ure, ko študenti navajajo različne asociacije na določeno temo, predavatelj pa jih zapiše na tablo. Z Mentimetrom lahko to vrsto nevihte možganov preprosto prilagodimo spletni učilnici, in sicer tako, da študenti s pomočjo kode pridejo do polja z vprašanji, na katerem lahko anonimno vnesejo svoje asociacije ali komentarje. Takoj ko študent pošlje svoj odgovor, se ta pojavi na zaslonu, ki ga predavatelj sprosti.

Namesto ponavljanja naučenega lahko kot domače naloge s pomočjo spletnega orodja Kahoot! izvajamo hitre kvize (*Blitz Quizzes*). Zaradi teh kratkih kvizov so testi zanimivi in niso zastrašujoči, saj so zabavni. Od študenta zahtevajo polno pozornost, zato si pravilne odgovore in razlage zapomni dlje časa.

Ni skrivnost, da številni predavatelj komaj čakajo, da se poučevanje po spletu konča. Poučevanje po spletu zahteva več dela in koncentracije ne le od študentov, temveč tudi od predavateljev. Ob vrnitvi v predavalnice moramo poskrbeti za to, da bomo pozitivne lastnosti poučevanja po spletu prenesli tudi na učenje v živo na fakulteti.

Literatura

DUMADAG GIPAL, Robert John et. al. (2022): Teachers' experiences of online teaching in English as a second language classes during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Learning and Teaching*, 14(3), 95-107.

ENKIN, Elizabeth & MEJÍAS-BIKANDI, Errapel (2017): The effectiveness of online teaching in an advanced Spanish language course. *International Journal of Applied Linguistics*, 27(1), 176-197.

LAI, Chun et. al. (2011): Task-Based Language Teaching in Online Ab Initio Foreign Language Classrooms. *The Modern Language Journal*, 95, 81-103. doi:DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01271.x

LI, Ce (2022): Problems and countermeasures of online teaching in the post-epidemic era. *SHS Web of Conferences*, 1-6.

OPP-BECKMAN, Leslie (2002): Africa Online: A Web- and Content-Based English Language Teaching Course. *TESOL Journal*, 11(3), 4-8.

SASHA, Sourav Mohan et. al. (2021): Teaching during a pandemic: Do university teachers prefer online teaching? *Heliyon*, 8(1), 1-9. doi: 10.1016/j.heliyon.2021.e08663

STUMPNER, Stephan & PLAIMAUER, Christine (2021): Schule im Stresstest - Online-Unterricht ist mehr als kein Präsenzunterricht. *Das magazin der pädagogischen hochschule*, 5(1), 27.

Internetni viri

URL 1: <https://miro.com> [Dostopno 20. 2. 2023]

URL 2: <https://padlet.com> [Dostopno 20. 2. 2023]

URL 3: <https://www.mentimeter.com/> [Dostopno 20. 2. 2023]

URL 4: <https://kahoot.com/schools-u/> [Dostopno 20. 2. 2023]

Izzivi za digitalizirane literarne študije na primeru študija germanistike izven nemškega govornega področja

Veronika Jičínská, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Češka

1 Digitalizirana literarna veda v primeru študija germanistike izven nemškega govornega področja

Digitalna humanistika se je v zadnjih letih zelo razvila in postaja vse pomembnejša tudi za filološke študije; pri čemer ni germanistika nobena izjema. Zlasti v primeru germanistike izven nemškega govornega področja – ki velja za manj zaželen študij in se mora zato spopadati s posebnimi izzivi – je preusmeritev njenih raziskovalnih področij v digitalno jezikoslovje, literarne vede in nemščino kot tuji jezik mogoče razumeti kot posebej pomembno za nadaljnji obstoj tega študija.

Zaradi spreminjanja paradigme poučevanja in raziskovanja v prid dehierarhizaciji dandanes ne spreminjamo le učnih načrtov za poučevanje književnosti, ampak tudi samo metodologijo. Pri načrtovanju vsebin svojih predmetov naj bi se germanisti izven nemškega govornega področja manj trdno držali klasičnega (Goethe, Schiller) in modernega (Frisch, Grass, Böll) kanona, ki se poučuje v nemško govorečih izobraževalnih ustanovah (prim. Tütken 2006: 53); po drugi strani pa klasičnih besedil ali besedil, ki so kanonična v nemško govorečih državah, ne gre kar tako zavrniti zaradi njihove domnevne zastarelosti ali jezikovne nedostopnosti. Germanistika izven nemškega govornega področja lahko nekako bolj distancirano obravnava zgodovinsko-politično in družbeno-kulturno kontekstualizacijo literarnih besedil, ki je vezana na državo izvora. Medkulturni vidik tako veliko bolj jasno stopa v ospredje in bo verjetno tudi v prihodnosti ohranil svojo veljavnost, kar zadeva digitalne literarne študije.

Thomas Weitin v svojem članku o neposredni prihodnosti digitalnih literarnih študij predvideva, da se bo "pritisk na spremembe pri predmetih, kot je literarna veda, zaradi širjenja digitalnih metod analize verjetno še povečal, čeprav ostaja odprto vprašanje, kako se bo (literarna veda) s tem spopadla" (Weitin 2015: 653). Študij nemščine izven nemškega govornega področja je že zdaj pod pritiskom sprememb. Ne gre samo za majhno ali celo upadajoče število študentov, ki vodi oddelke za germanistiko do tega, da morajo upoštevati najnovejše metodologije in digitalna orodja, da bi v konkurenci svoj študijski program ohranili na sodobni ravni. Tudi dejstvo, da so številna književna besedila, ki se poučujejo, dandanes digitalizirana, je vzrok sprememb pouka književnosti. Že sama dostopnost literarnih besedil, zgodovinskih virov, digitalnih kopij in e-knjig na spletu ter možnost dostopa do avtorskih portalov, biografskih in drugih tematskih podatkovnih zbirk, digitalnih izdaj, digitaliziranih virov na spletnih straneh knjižnic, vključno z viri odprtega dostopa in akademskimi blogi, izjemno širi možnosti branja in spreminja bralno vedenje.

Prispevek opredeljuje naslednje priložnosti za digitalno poučevanje in digitalizacijo na področju germanistike izven nemškega govornega področja: (1) razvoj bralnih spretnosti germanistov izven nemškega

govornega področja z vključevanjem hipertekstualnosti, multimedialnosti, multimodalnosti in interaktivnosti ter (2) razvoj medkulturnega potenciala germanistike izven nemškega govornega področja kot posledica uporabe digitaliziranih virov in novih raziskovalnih metod.

2 Literarno besedilo kot komunikativno dejanje in informacija

Na področjih kognitivne znanosti in kognitivnega jezikoslovja, predvsem v povezavi s kontekstualnim verbalnim vedenjem ali socialno kognicijo, so se oblikovale nove hipoteze kot odgovor na nekatera vprašanja, povezana z interakcijo med človekom in strojem v digitalnih kulturah. Ugotavljamo, da se je paradigma družbene kognicije in s tem procesov in veščin učenja (kot je pismenost) že temeljito spremenila (Koslósi 2016: 162-163).

Glede na to lahko na literarna besedila gledamo kot na kompleksna "komunikacijska dejanja" (Corbi-neau-Hoffmann 2002: 7) ali podatkovne strukture. Pri tem se postavlja vprašanje, kako je mogoče pri pouku književnosti obravnavati na primer klasični kanon. Bralec morda ne bo prepoznal simbolne vsebine takšnega besedila, vendar je potencial za omrežno podprto informiranje (Koslósi 2016: 163) zlasti pri teh besedilih velik. Dober primer uporabe digitalnih virov je spletna stran Herzogin-Anna-Amalia-Bibliothek, na kateri je predstavljen projekt *Sammlungsräume digital* [URL 21]. Študenti s solidnim predhodnim znanjem na ravni srednješolske diplome (v češkem izobraževalnem sistemu) lahko s premišljeno navigacijo do nadaljnjih virov pridobijo ustrezno miselno sliko obdobja, njegovih kulturnih praks in pomena literature kot dominantnega medija.

Primer uporabe digitalnih virov in orodij pri pouku književnosti

Učna enota na temo:

Johann Wolfgang Goethe in njegov roman v pismih *Die Leiden des jungen Werthers* (1772)

Cilj: Razvijanje digitalnih in bralnih spretnosti

UE 1: *Goethe kot pisatelj, jurist, uradnik, naravoslovec in zbiratelj*

Multimedialnost, multimodalnost in interaktivnost

Spletno raziskovanje o Goetheju in njegovem delu [URL 19]

Delo s podatkovnimi bankami in viri [URL 19]

UE 2: *Die Leiden des jungen Werthers*

Tekstualnost in hipertekstualnost

Die Leiden des jungen Werthers – Wikipedia [URL 6]

Das Goethezeitportal: Wertheriana [URL 3]

<https://www.deutschestextarchiv.de/book/show/20204> [URL 5]

UE 3: *Die Leiden des jungen Werthers*

Delo z literarnim virom, close reading

Nagovarjanje v pismih (*Werter / Werther Herr*), odnos do imena Werther, uprizorjanje fikcijskega prostora v Goethejevem romanu v pismih. Pomen ključnih pojmov: Liebe, Herz, Einbildungskraft, Lesen, Kunst / Künstler v kontekstu občutljivega pisanja.

Delo s primarnimi besedili (Goethe, Miller), *distant reading* (osnovno)

Primerjava dela *Die Leiden des jungen Werthers* (1772) in dela *Siegwart, eine Klostergeschichte* (1776) avtorja Johanna Martina Millerja – pojavljanje ključnih besed in izražanje občutljivosti v obeh delih.

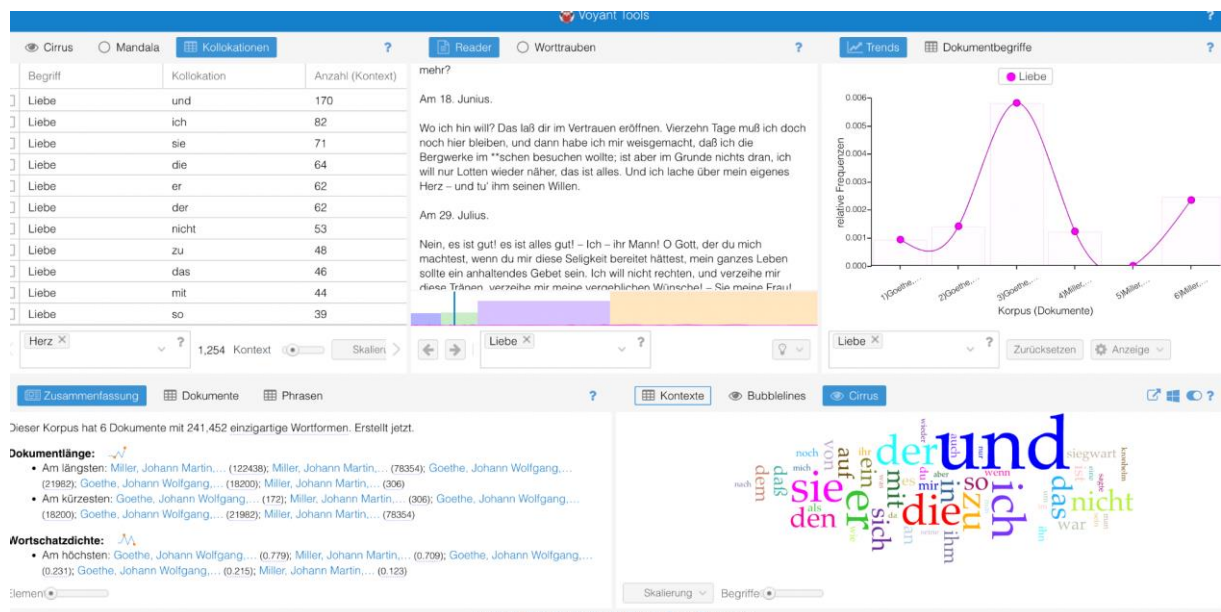
Intertekstualnost

Računalniška analiza besedila

[DWDS](#) [URL 9]

[Der digitale Grimm](#) [URL 4]

[Voyant Tools](#) [URL 22]



Slika. 1 Pojem *ljubezen* v Goethejevem in Millerjevem romanu v analizi z uporabo digitalnega orodja Voyant [URL 22]

Digitalno orodje Voyant je še posebej primerno za vprašanja, kot so: Kateri izrazi se najpogosteje uporabljajo v besedilu ali zbirki besedil? V katerem kontekstu se pojavljajo izbrane besede? Na kakšen način se besede združujejo v zbirki besedil? [URL 22]

Goethejev Werther je še posebej primeren za takšno branje in analizo. Literarne in zunajliterarne vidike recepcije, ki je bila na številnih področjih zelo kontroverzna (prim. sporne spise, intertekstualne reference v drugih literarnih delih tistega časa, *Wertherjevo mrzlico*, *Wertherjev učinek*, nove bralne navade ...), ter v romanu uresničen koncept občutljivega branja, v katerem imajo nekateri izrazi značaj gesla (in velik interpretativni potencial za današnje bralce), je mogoče na novo in natančneje raziskati z digitalno analizo.

3 Mrežni modeli v konkurenci z zgodovinskimi pripovedmi

Zgoraj citirana teza Lászla Imreja Komlósija, da današnji procesi učenja delujejo kot vzporedno in mrežno procesiranje informacij (Komlósi 2016: 163), nakazuje, da so na podoben način vzpostavljeni tudi procesi procesiranja informacij. Kako lahko to prispeva k nadaljnjemu razvoju medkulturnega potenciala študija nemščine izven nemškega govornega področja?

Na vprašanje lahko odgovorimo s primerom pojavov, kot so konsolidacija znanja, "*big unread*" (Weitin 2015) in mrežna obdelava informacij, in sicer z raziskovanjem nekaterih doslej nikoli obravnavanih vidikov obdobja okoli leta 1900. Predpostavljam, da so ti pojavi neločljivo povezani s strukturami tistega časa, ki zadevajo produkcijo literature. Pod pojmom "*big unread*" lahko razumemo dela, publicistična besedila ali dejavnosti avtoric, novinark in družbenih akterk, povezanih z literarnim poslom.

Digitalizacija med drugim omogoča dostop do virov, kot so časopisi in revije, v katerih se pojavljajo avtorji in igralci, ki so v literarni zgodovini pozabljeni ali premalo zastopani. Razen tega so v zadnjem času nastale posebne podatkovne zbirke, ki združujejo znanje, razpršeno v tiskanih medijih. Tako na primer gesla v podatkovni zbirki *Frauen in Bewegung*, ki je vključena v spletno stran Avstrijske nacionalne knjižnice, prikazujejo biografije in dejavnosti žensk ter tako zagotavljajo odraz večplastne slike življenja žensk v obdobju 1848-1938 v habsburški monarhiji in državi naslednici, tj. Republiki Avstriji.

Drugi primer je zgodnja recepcija pesnika Rainerja Marie Rilkeja v čeških deželah. Čeprav sta Rilkejevo delo in zgodovina objav zelo dobro dokumentirana, lahko dostop do regionalnih ali manj znanih medijev doprinese dragocene podatke o recepciji tega avtorja. Pri prebiranju takratnih tiskanih medijev postane jasno, da so bile Rilkejeve zgodnje pesmi na Češkem resnično opažene in se je o njih intenzivno razpravljalo. Razen tega digitalizacija sodobnih medijev ponazarja procese objavljanja in recepcije, ki so jih izvajali akterji, ki so sicer za literarno zgodovino pogosto nevidni.

V tem smislu digitalni dostop do takšnega izvornega gradiva ustvarja neke vrste omrežno znanje, ki prestrukturira že obstoječe znanje in omogoča nove kulturne konceptualizacije. Študijski programi nemščine izven nemškega govornega področja lahko imajo od takšnih procesov koristi, saj lahko regionalne, marginalizirane ali medkulturne vidike jezikoslovja in literarne vede upoštevamo in raziskujemo tudi v transnacionalnem, digitalnem prostoru.

4 Zaključek

Digitalna humanistika in digitalno poučevanje ponujata priložnosti, ki lahko pomembno doprinesejo k razvoju germanistike izven nemškega govornega področja. Besedilne značilnosti digitalnih medijev, kot so hipertekstualnost, multimedialnost, multimodalnost in interaktivnost, se odzivajo na sodobne učne procese. Posledično lahko tudi literarna besedila dobijo nov značaj, ki je potencialno privlačen za študente. Čeprav je glede računalniško vodene analize literarnih besedil še vedno odprtih veliko vprašanj [URL 18], se zdi, da je koncept literature kot komunikativnega, omrežnega dejanja že zdaj aktualen. Raziskovalne metode, povezane z mediji in digitalizacijo, v digitalnem prostoru spodbujajo medkulturni potencial predmeta.

Literatura

CORBINEAU-HOFFMANN, Angelika (2002): Die Analyse literarischer Texte. Einführung und Anleitung. Tübingen/Basel: Francke, 2002.

KOMLÓSI, László Imre (2016): Digital Literacy and the Challenges in Digital Technologies for Learning. V: Daniel Dejica et al. (ur.): Language in the Digital Era. Challenges and Perspectives. Warsaw/Berlin: De Gruyter Open, 2016, 162–171.

LUPŞAN, Karla (2016): On the Use of Hypermediality in Teaching Culture in German as a Foreign Language Context. V: Daniel Dejica et al. (ur.): Language in the Digital Era. Challenges and Perspectives. Warsaw/Berlin: De Gruyter Open, 2016, 172–188.

ROTH, Steffen (2014): Fashionable Functions: A Google Ngram View of Trends in Functional Differentiation. International Journal of Technology and Human Interaction. Band 10, Nr. 2, 34–58.

TÜTKEN, Gisela (2006): Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an der Hochschule im Ausland – aber wie? Ein Vorschlag am Beispiel Rußlands. Informationen Deutsch als Fremdsprache 33, 1, 52–90.

WEITIN, Thomas (2015): Digitale Literaturwissenschaft. Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, Jg. 89, Nr. 4, 651–656.

Internetni viri

URL 1: ANNO <https://anno.onb.ac.at/cgi-content/annoshow?call=mbb|19000312|6|100.0|0> [Dostopno 13. 2. 2023]

URL 2: Book titles in this series - Digitale Literaturwissenschaft <https://www.springer.com/series/16777/books> [Dostopno 13. 2. 2023]

URL 3: Das Goethezeitportal: Wertheriana <http://www.goethezeitportal.de/index.php?id=3484> [Dostopno 13. 2. 2023]

URL 4: Der digitale Grimm <http://dwb.uni-trier.de/de/> [Dostopno 13. 2. 2023]

URL 5: Deutsches Textarchiv <https://www.deutschestextarchiv.de/> [Dostopno 13. 2. 2023]

URL 6: Die Leiden des jungen Werthers – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Die_Leiden_des_jungen_Werthers [Dostopno 13. 2. 2023]

URL 7: <https://dhd2016.de/boa.pdf> [Dostopno 13. 2. 2023]

URL 8: digital humanities im deutschsprachigen raum <https://dig-hum.de/> [Dostopno 13. 2. 2023]

URL 9: DWDS <https://www.dwds.de/> [Dostopno 13. 2. 2023]

- URL 10: EGO (Europäische Geschichte Online) <http://ieg-ego.eu> [Dostopno 13. 2. 2023]
- URL 11: Fickers, Andreas/Clavert, Frédéric: On pyramids, prisms, and scalable reading. In: Journal of Digital History, 1(1), 1–13. <https://doi.org/10.1515/JDH-2021-1008> [Dostopno 13. 2. 2023]
- URL 12: Flüh, Marie (2020): Digitale Literaturwissenschaft im schulischen Bereich? Ein Bericht aus der Praxis – Fokus Lehrerbildung <https://hse.hypotheses.org/2560> [Dostopno 13. 2. 2023]
- URL 13: Frauen in Bewegung 1848–1938 <https://fraueninbewegung.onb.ac.at/> [Dostopno 13. 2. 2023]
- URL 14: <https://journalofdigitalhistory.org/en> [Dostopno 13. 2. 2023]
- URL 15: <https://studyflix.de/deutsch/moderne-epoche-3656> [Dostopno 13. 2. 2023]
- URL 16: https://www.creta.uni-stuttgart.de/forschungsschwerpunkte/index.html#Fachgruppe_Neuere_Deutsche_Literatur [Dostopno 13. 2. 2023]
- URL 17: <https://www.texttechnologylab.org/applications/wikidition/> [Dostopno 13. 2. 2023]
- URL 18: Hypotheses <https://de.hypotheses.org/> [Dostopno 13. 2. 2023]
- URL 19: Logo Klassik Stiftung Weimar https://ores.klassik-stiftung.de/ords/f?p=900:2:::::P2_ID:2475 [Dostopno 13. 2. 2023]
- URL 20: Moderne (Epoche) • Literaturepoche einfach erklärt · [mit Video] [Dostopno 13. 2. 2023]
- URL 21: Sammlungsräume digital - Archiv- und Forschungsbibliothek <https://www.klassik-stiftung.de/herzogin-anna-amalia-bibliothek/projekte/sammlungsraeume-digital/> [Dostopno 13. 2. 2023]
- URL 22: Voyant | forTEXT <https://fortext.net/tools/tools/voyant> [Dostopno 13. 2. 2023]
- URL 23: Wikidition | Text Technology Lab [Dostopno 13. 2. 2023]
- URL 24: Wikisource https://de.wikisource.org/wiki/Abend_in_Skaane [Dostopno 13. 2. 2023]

Izobraževanje v času gospodarske krize in spletno poučevanje kot zatočišče ali kot slepa ulica

Olivera Durbaba, Univerzitet u Beogradu, Srbija

V poletnih semestrih v letih 2021 in 2022 sem v okviru enega svojih predmetov s področja didaktike oz. metodologije poučevanja nemščine kot tujega jezika izvedla manjšo študijo s študenti germanistike v zadnjem (osmem) semestru dodiplomskega študija na Univerzi v Beogradu (Srbija). Študija je bila zasnovana kot empirični uvod v projekt *German Studies Digital*, njen namen pa je bil spodbuditi študente k razmisleku o možnostih in priložnostih, nevarnostih in tveganjih uveljavljanja digitalizacije v izobraževalnih ustanovah ter procesih poučevanja in učenja. Pri tem sem študente spodbudila k razmisleku o prihodnosti institucionalnega poučevanja tujih jezikov na podlagi tako imenovane teorije neizobraženosti avstrijskega teoretika izobraževanja Konrada Paula Liessmanna (gl. podatke v prilogi). Svoja razmišljanja so študenti najprej oblikovali v obliki seminarских nalog, nato pa so jih poglobili v skupinskih razpravah, zlasti kar zadeva možne izzive (neizogibne?) digitalizacije in mehanizacije v vsakdanjem življenju in na univerzi. Zanimalo me je tudi, ali in v kolikšni meri se pogledi in mnenja študentov, ki pripadajo tako imenovani generaciji digitalnih domorodcev, razlikujejo od subjektivnih vtisov in stališč generacije njihovih predavateljev in profesorjev kot predstavnikov generacije digitalnih priseljencev².

Večina Liessmannovih tez se zdi študentom razumljiva in prenosljiva tudi na naš izobraževalni sistem. Nekaj tez, ki so naletele na nerazumevanje in skepso, se v glavnem nanaša na njihovo nelagodje (ne posebej izrazito, vendar eksplicitno izraženo) glede uporabe digitalnih medijev in drugih tehničnih sredstev, nekaterih novih metod poučevanja in učenja, sprememb tradicionalnih šolskih predmetov in kanonov v razredu. Za ilustracijo navajam citat iz enega od esejev: *Otrokom ne bi smeli prepovedati obiskovanja družabnih omrežij, učitelji bi morali le poskrbeti za njihovo varnost na internetu, jim ponuditi učne vsebine na družabnih omrežjih in jih spodbujati k raziskovanju dejanskih vsebin. Vsekakor bi jim morali ponuditi "avtoritete" ali zanesljive vire na internetu, saj internet oblikuje velik del njihovega vsakdanjega življenja. (...) Otrokom je treba ponuditi nekaj zanimivega in njim bližnjega, da se bodo z zadovoljstvom spoprijeli z učno snovjo. Zato morajo učitelji dandanes poznati tudi nove dogodke, pojave in trende."*

Dva od skupno 21 esejev pa sta opozorila tudi na nekatere pomanjkljivosti pri uporabi digitalnih naprav in virov pri tradicionalnem šolskem pouku oz. poudarila, da lahko pomanjkanje tehnične opreme v

² Poleg razmeroma veliko prispevkov k tej dihotomiji na področju poučevanja tujih in drugih jezikov lahko veliko zanimivih in prenosljivih spoznanj pridobimo tudi iz aktualnih raziskav na drugih akademskih področjih (glej Chaves et al. 2016, Holding 2011, Kysele-Schiemer 2015, Prensky 2001, Wang et al. 2013).

prikrajšanih in deprivilegiranih družinskih okoljih vodi v nadaljnje reproduciranje in celo poglobljanje socialnih razlik.

Po razpravah v skupinah so študenti poskusno pregledali zbirno različico učnih enot, ki sem jih didaktično pripravila v okviru projekta Germanistik Digital z naslovom: *Mahlzeit, interkulturell – Essen als Kulturthema im DaF Unterricht*. Namesto zaključka smo skupaj pripravili SWOT analizo, v kateri smo poskušali razmišljati o prednostih (*strengths*), slabostih in pomanjkljivostih (*weaknesses*), priložnostih, potencialih in možnostih (*opportunities*) kot tudi o tveganjih (*threats*) pri uvajanju digitalnih učnih gradiv v pouk nemščine kot tujega jezika, posebej še na področju izobraževanja bodočih učiteljev.

Prednosti uporabe učnih gradiv v digitalni obliki so predvsem njihova avtentičnost, aktualnost, vizualna privlačnost in ustreznost realnosti, kar omogoča akcijske pristope, raznolike oblike dela in tehnike v razredu. Ob tem je bilo ugotovljeno, da je prehod na spletno poučevanje, ki ga je povzročila pandemija, kljub začetnim težavam nujno povzročil spremembe v tehnikah in metodah poučevanja tudi pri predavateljih, ki niso bili večji računalništva in interneta, saj so se morali tudi oni nekaj naučiti. Pravzaprav se je pokazalo, da se je v digitalnem okolju veliko lažje učiti drug od drugega, da nastajajo sinergije projektnih dejavnosti in sodelovanja, ki zagotavljajo intenzivnejšo izmenjavo v strokovnih organih in priložnosti za preizkušanje gradiv v različnih šolskih in univerzitetnih okoljih.

Hkrati pa ni mogoče zanikati nekaterih **slabosti**, ki otežujejo uporabo digitalnih medijev. Med njimi je na primer generacijska vrzel – mlajši predavatelji so na splošno bolj pripravljeni na pustolovščino uporabe novih medijev kot njihovi starejši kolegi. Mnogi predavatelji so še vedno precej "analogno naravnani" in ne želijo razmišljati o hibridnem poučevanju, saj se vračajo k poučevanju v živo na fakulteti. Počutijo se tehnično preobremenjene ali tako podrejene svojim študentom, da si z njimi ne upajo poskusiti nečesa novega. Razen tega didaktizacija obstoječih gradiv ni vedno preprosta: (1) pri nekaterih stvareh je potrebna stalna podpora strokovnjakov za IT; (2) pri prenosu vsebin v oblike, primerne za internet, se včasih izgubijo pomembne značilnosti linearnih vrst besedil; (3) digitalizacija gradiv pogosto spodleti zaradi nerešenih, za posamezne države specifičnih vprašanj glede avtorjev in avtorskih pravic.

Vendar se zdi, da so **možnosti** za nadaljnji razvoj digitaliziranih materialov povsem realne: nenehno se pojavljajo novi viri, razvijajo se nove tehnične možnosti, umetna inteligenca pa naj bi prinesla še več nepredstavljivih priložnosti. Študentom bi lahko načeloma koristilo več čezmejnega sodelovanja med vsemi akterji. Razen tega se digitalne oblike dela kažejo kot prožne, časovno varčne in avtonomne.

Med možnimi **tveganji** in nevarnostmi se zdijo še posebej nevarne naslednje okoliščine: digitalizirana učna gradiva pomenijo opustitev vseh drugih virov, zlasti literarnih besedil; študenti imajo težave z linearnim in ne le hipertekstualnim obdelovanjem vsebin; verodostojnost virov in njihova resničnostna vsebina sta pogosto vprašljivi; pretirana digitalizacija pomeni izgubo številnih humanističnih razsežnosti izobraževanja in medosebnega sodelovanja; zahteve po učni avtonomiji in samostojnih delovnih procesih preprečujejo aktivno sodelovanje med predavatelji in študenti.

Kot je razvidno iz zgoraj navedenih izjav in ugotovitev o digitaliziranem gradivu, so se predstavniki mlajše generacije, ki jih štejemo med t. i. digitalne domorodce, očitno veliko lažje in z večjim navdušenjem spoprijateljili z izdelki digitalne dobe kot nekateri predavatelji in teoretiki izobraževanja, ki pa kot digitalni priseljenci dokazanih prednosti in potencialno velikih priložnosti novih medijev ne vidijo vedno nesporno kot kakovostne spremembe v svojem poučevanju (Prensky 2001). Skoraj vsi udeleženci moje raziskave so prepričani, da bi se moralo poučevanje temeljito preoblikovati in prilagoditi novim digitalnim možnostim. Z njihovo uporabo pri pouku si obetajo zanimivejše, spodbudnejše, ustvarjalnejše, učinkovitejše, bolj raznolike in starosti primerne oblike, tehnike in gradiva učenja. To je jasen pokazatelj tega, da bi bilo potrebno v njihovem visokošolskem izobraževanju upoštevati tako tradicionalna kot tudi digitalna okolja za učenje in poučevanje.

Literatura

- Chaves, H. V.; Maia Filho, O. N.; Melo, A. S. E. (2016). Education in times net generation: How digital immigrants can teach digital natives? *HOLOS*, 2, 347-356. <https://www.re-dalyc.org/pdf/4815/481554865026.pdf>
- Durbaba, Oliveraal (2023). Zwischen Bildungsmisere und Bildungsreform(en): Reflexionen angehender Fremdsprachenlehrkräfte über moderne Bildungssysteme und Zukunftsperspektiven des institutionellen Fremdsprachenlernen, Neofilolog, Warschau (v tisku)
- Helding, Lynn (2011). Digital Natives and Digital Immigrants: Teaching and Learning in the Digital Age. *Journal of Singing*, 68.2, 199-206.
- Kysela-Schiemer, Gerda (2015). Die Bedeutung des Einsatzes digitaler Medien (E-Learning) für Lehramtsstudierende. *Forschungszeitung* 8, 34-38. https://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/forschung/Forschungszeitung/Digital_Forschungszeitung_Nr8.pdf
- Prensky, M. (2001), Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? On the Horizon, 9.6, 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Wang, Quian Emily et al. (2013). Digital Natives und Digital Immigrants. *Wirtschaftsinformatik* 55, 409–420. <https://doi.org/10.1007/s11576-013-0390-2>

Priloga

Viri za Liessmanov članek in posnetki [Dostopno novembra 2022]:

- 1) „Was ist Bildung? Von welcher Lebensschulung profitieren unsere Kinder?“ <https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2019/09/Liessmann-9-2019.pdf> [Dostopno novembra 2022]
- 2) „Der Wert der Bildung und die Bildung von Werten“ https://www.ufg.at/fileadmin/media/institute/kunst_und_gestaltung/bildnerische_erziehung/materialien_und_links/Einzeltexte/Referat_C.P._Liessmann.pdf [Dostopno novembra 2022]
- 3) „Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft“ (Kapitel: „Wer wird Millionär oder: Alles was man wissen muss“) <https://homepage.univie.ac.at/konrad.liessmann/Unbildung.pdf> [Dostopno novembra 2022]:tzter Zugriff November 2022)
- 4) Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung (Kapitel: Pisa, Panik und Bologna) https://files.hanser.de/Files/Article/ARTK_LPR_9783552057005_0002.pdf [Dostopno novembra 2022]

- 5) Prof. Dr. Konrad Liessmann spricht über die Herausforderungen der Digitalisierung
<https://www.youtube.com/watch?v=J7HQpFk7REA&t=193s> [Dostopno novembra 2022]
- 6) Konrad Paul Liessmann: Die verblässende Idee von Bildung (NZZ Standpunkte 2014)
<https://www.youtube.com/watch?v=IPRuOxSZLVg&t=1223s> [Dostopno novembra 2022]



Līdzfinansē
Eiropas Savienības programma
“Erasmus+”

Publikacija je nastala v okviro projekta Germanistik Digital 2020-1-SK01-KA226-HE-094271, ki ga je sofinancirala Evropska komisija. Odgovornost za objavo te publikacije nosijo izključno avtorice in avtor publikacije. Komisija in nacionalna agencija SAAIC ne prevzemata odgovornosti za uporabo informacij v publikaciji.



Germanistik
Digital
Projekt Erasmus+

University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava, 2023
ISBN 978-80-572-0325-4