

Sprachlehrtag 2026

Konferenzbeiträge

Sammlung der Vorträge und Workshops des Sprachlehrtags 2026

Freitag, 26. Juni 2026



| Sprachlehrtag 2026 | | | |
|--|--|--|---|
| 9.30 Uhr: Anmeldung | | | |
| 10.00 Uhr: Begrüßung | | | |
| 10.45 Uhr: Session 1 – Theorien, Konzepte, Impulse | | | |
| 10.45 – 12.15 | 10.45 – 11.30 | | |
| Zwischen Polykrisen & Zukunft gestalten – Wo stehen wir? <i>Katrin Stamm & Olga Kim-Wtorow</i> C23-0.13 | Warum man beim Sprachenlernen scheitert <i>Fiona Bubbers</i> C18-1.00 | The Writer's Workshop for English Language Learners (engl.) <i>Olivia Hambrett</i> C18-1.01 | Brücke zwischen den Sprachen: ein didaktisches Konzept für das angeleitete Tandemlernen Chinesisch <i>Bing Han & Kati Lüdecke-Röttger</i> C18-1.02 |
| 11.30 – 12.15 | | | |
| Beyond the Classroom: Exkursionen im Ausland <i>Kirk Wilson</i> C18-1.00 | DaF Lehrkraft und KI-Assistenz – ein unschlagbares Team? <i>Yauheni Shunko & Dorle Stecher</i> C18-1.01 | Kontrollierte Freiheit – Autonomes Lernen im hybriden Setting auf dem B1+ Niveau <i>Janina Mante</i> C18-1.01 | |
| 12.15 Uhr: Mittagspause (12.45 Uhr: optionale Besuch des Dachs des Gebäudes C23) | | | |
| 13.15 Uhr: Gruppenfoto | | | |

| 13.30 Uhr: Session 2 – Best Practices | | | | |
|--|---|--|--|---|
| 13.30 – 15.00 | | 13.30 – 14.15 | | |
| The Best Bridge: Intercultural Teamwork Exercise <i>Rune Ellefse Gulev</i> C23-0.13 | Spiele und spielerische Elemente im Fremdsprachenunterricht – für unterschiedliche Niveaus, heterogene Lerngruppen und Freude am Sprachenlernen <i>Nicole Czora</i> C18-1.00 | English Reading Project – it's critical (engl.) <i>Steve Walsh</i> C18-1.01 | Das „Sprachcafé“ am ZSIK der HAW-Kiel <i>Gabriele Braun</i> C18-1.02 | |
| 14.15 – 15.00 | | | | |
| | | Einstufungstests: Erfahrungsaustausch zur Spracheinstufung von Studierenden <i>José Martínez Marin</i> C18-1.01 | How AI has turbocharged the potential for the lexical approach in language teaching (engl.) <i>John Ward</i> C18-1.02 | |
| 15.00 Uhr: Kaffeepause | | | | |
| 15.30 Uhr: Language Meet-Ups | | | | |
| Deutsch DaZ DaF C23-0.13 | Englisch C18-1.00 | Französisch C18-1.01 | Spanisch C18-1.01 | Weitere & A1 Bereich C18-1.02 |
| 16.15 Uhr: Ausblick des Netzwerks der sprachlichen Einrichtungen Schleswig-Holsteins | | | | |
| 16.30 Uhr: Abschlussworte | | | | |
| 17.00 Uhr: Ausklang im Lerndock 23 | | | | |

Zwischen Polykrisen und Zukunft gestalten – Wo stehen wir als sprachliche Einrichtungen an Hochschulen 2035?

Ein Werkstattbericht vom Sprachlehrtag 2026

Olga Kim-Wtorow & Katrin Stamm (Europa-Universität Flensburg)

Wie werden sprachliche Einrichtungen an Hochschulen im Jahr 2035 aussehen? Welche Herausforderungen zeichnen sich bereits heute ab, und welche Zukunft möchten wir selbst gestalten? Mit diesen Fragen beschäftigte sich unser Workshop auf dem Sprachlehrtag 2026 unseres Netzwerks **SprachnetzSH**, dem Netzwerk sprachlicher Einrichtungen an Hochschulen in Schleswig-Holstein. Ziel des Workshops war es nicht, möglichst präzise Vorhersagen über die Zukunft zu treffen, sondern gemeinsam Zukunftsbilder zu entwickeln und den eigenen *Gestaltungsspielraum* bewusst in den Blick zu nehmen.

Ausgangspunkt war die Beobachtung, dass Hochschulen gegenwärtig mit einer Vielzahl sich überlagernder Krisen konfrontiert sind: Unterfinanzierung, Fachkräftemangel, sinkende Studierendenzahlen, Krieg in Europa, Klimakrise, Vertrauensverlust in Politik und Wissenschaft sowie die rasante Entwicklung generativer Künstlicher Intelligenz. Diese verändern die Rahmenbedingungen wissenschaftlicher Arbeit und der Sprachlehre signifikant. Diese Gleichzeitigkeit verschiedener Herausforderungen wird häufig mit dem Begriff der **Polykrise** beschrieben. Statt jedoch bei Unsicherheit, Pessimismus und Krisendiagnosen stehen zu bleiben, sollte der Workshop den Blick bewusst auf **Gestaltungsmöglichkeiten** richten.

Vor Workshop-Beginn wurden die Teilnehmenden auf dem zum Kurs gehörenden Padlet eingeladen, einen **Blick in die Zukunft** zu werfen. Aufbauend auf den vier Zukunftsszenarien des Wissenschaftsrates für das Jahr 2040 schätzten sie ein, welches Szenario sie für sprachliche Einrichtungen an Hochschulen für besonders *wahrscheinlich* halten.

Während niemand eine vollständige Dominanz großer Tech-Konzerne erwartete, verteilten sich die Stimmen nahezu gleichmäßig auf zwei Szenarien – einerseits eine **situative Wissenschaftspolitik** mit wenig langfristiger Strategie, andererseits einen **global vernetzten Forschungsraum**. Gemeinsam ist beiden Szenarien, dass die Entwicklung sprachlicher Einrichtungen wesentlich von übergeordneten wissenschaftspolitischen und institutionellen Rahmenbedingungen geprägt wird. Lediglich eine Person entschied sich für das Szenario einer „**Wissenschaftsrepublik Deutschland**“, in welcher sprachliche

Wo stehen wir als sprachliche Einrichtungen an Hochschulen 2035? Wählen Sie die aus Ihrer Sicht wahrscheinlichste Option.

- A: Große Tech-Konzerne dominieren den Bildungssektor. Bildung als Dimension der Wissenschaft ist irrelevant geworden. Wir sind durch KI-Assistenten ersetzt worden.

- B: Wir sind integraler und integrierender Bestandteil international vernetzter Universitäten in der Wissenschaftsrepublik Deutschland und durch Sprachenpolitiken fest in unserer Hochschule verankert.

- C: Aufgrund nur situativer Wissenschaftspolitik fehlen Stellen, Mittel und Perspektiven. Sprachliche Einrichtungen schrumpfen auf Kernsprachen und haben Probleme, Lehrkräfte und Studierende zu finden.

- D: Im globalen supranationalen Forschungsraum sind wir Teil globaler Netzwerke mit geteilten Ressourcen. Große Mobilitäten erzeugen hohe Nachfrage nach funktionaler Mehrsprachigkeit.

Einrichtungen integraler und integrierender Bestandteil einer strategisch geförderten Wissenschaftslandschaft wären. Diese erste Standortbestimmung bildete den Ausgangspunkt für die anschließende Diskussion über Chancen, Risiken und Gestaltungsmöglichkeiten.

Im anschließenden Input wurden zentrale Impulse aus der Zukunftsforschung vorgestellt. Neben dem **Polykrisen-Konzept** wurden die vier **Zukunftsszenarien des Wissenschaftsrates** sowie die Methode der **Zukunftswerkstatt** nach Robert Jungk erläutert. Den Schwerpunkt des Workshops bildete anschließend der sogenannte **Odyssey-Plan**, eine aus dem Design Thinking stammende Methode von Bill Burnett und Dave Evans. Ausgangspunkt ist die Idee, dass Menschen und Organisationen ihre Zukunft nicht als einen einzigen linearen Weg betrachten müssen, sondern bewusst mehrere mögliche Zukunftspfade entwickeln können. Als anschauliches Bild diente die Reise des Odysseus: Während der direkte Seeweg von Troja nach Ithaka nur wenige Tage gedauert hätte, entstand durch unerwartete Ereignisse und neue Erfahrungen eine zehnjährige Odyssee – mit einem völlig anderen Verlauf als ursprünglich geplant. Diese Metapher diente als Einladung an die Teilnehmenden, auch für die eigene berufliche Zukunft verschiedene Wege zu entwerfen und sich von vermeintlichen Sachzwängen und Erwartungen zu lösen.

Im Zentrum des Workshops stand anschließend die individuelle Arbeit mit dem *Odyssey-Plan*. Jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer entwickelte zunächst drei mögliche Zukunftspfade für sprachliche Einrichtungen an Hochschulen bzw. für die eigene berufliche Entwicklung als Sprachlehrkraft oder Mitarbeitende*r einer solchen sprachlichen Einrichtung. *Plan A* beschrieb die wahrscheinliche Entwicklung bei einem Fortschreiben der gegenwärtigen Situation, *Plan B* einen alternativen Weg für den Fall, dass dieser nicht mehr möglich sein sollte. Im Mittelpunkt stand jedoch **Plan C: Wie sähe die Zukunft aus, wenn finanzielle, institutionelle oder persönliche Begrenzungen und Erwartungen keine Rolle spielten?** Ziel war es, bewusst utopisch zu denken und neue Perspektiven auf die eigene Rolle sowie auf die Zukunft sprachlicher Einrichtungen zu eröffnen.

Die individuellen Plan-C-Entwürfe wurden anschließend an einer Pinnwand gesammelt und gemeinsam thematisch geordnet. Die meisten Zukunftsbilder bezogen sich weniger auf zusätzliche Ressourcen als auf eine **veränderte Rolle sprachlicher Einrichtungen innerhalb der Hochschule und der Gesellschaft.**

Viele Teilnehmende beschrieben Sprachlehre nicht mehr ausschließlich als Vermittlung grammatischer oder kommunikativer Kompetenzen, sondern als einen **Raum für Begegnung, Austausch und Persönlichkeitsentwicklung.** Sprache wurde als **Grundlage demokratischer Teilhabe, kulturellen Austauschs und gesellschaftlichen Zusammenhalts**



verstanden. Genannt wurden unter anderem Gefühle, Meinungen und Ängste als selbstverständliche Bestandteile sprachlicher Bildung sowie die **Vision sprachlicher Einrichtungen als Orte des Dialogs, der Ideenschmiede und des Miteinanders.**

Ein zweiter Schwerpunkt betraf die **institutionelle Verankerung** sprachlicher Einrichtungen. Die Teilnehmenden wünschten sich unbefristete Stellen statt überwiegend befristeter Lehraufträge, eine stärkere Sichtbarkeit auf dem Campus, gut ausgestattete Räume oder eigene Sprachgebäude sowie eine Einbindung der Sprachkurse in den regulären Stundenplan der Studiengänge. Gleichzeitig wurde der Wunsch nach mehr Zeit für **Vernetzung, Kommunikation, Organisation** und Monitoring sowie nach **Möglichkeiten zur Spezialisierung** und zur **Arbeit in Kompetenzteams** formuliert.



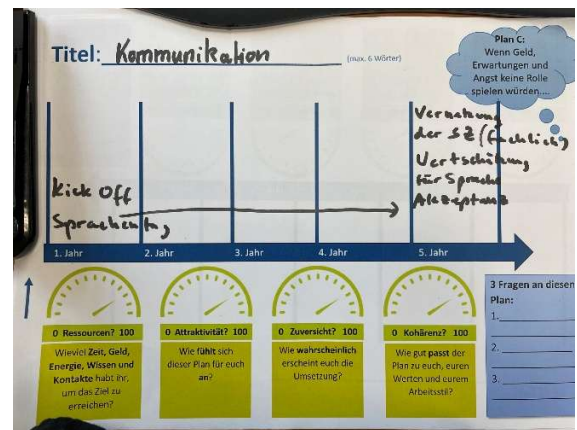
Ein drittes Themenfeld bildeten **Mehrsprachigkeit und Internationalisierung**. Die Visionen reichten von einer früh verankerten Kultur der Mehrsprachigkeit über interkulturelles Training in allen Studiengängen bis hin zu hochschulübergreifenden Sprachkursen, gemeinsamen Exkursionen, Gastdozenturen und einer stärkeren internationalen Vernetzung der sprachlichen Einrichtungen.

Auch der technologische Wandel wurde nicht als Bedrohung verstanden. Vielmehr beschrieben einzelne Zukunftsbilder **KI-gestützte Tutorensysteme, universelle Übersetzungstechnologien, Virtual-Reality-Szenarien** oder **intelligente Lernassistenzsysteme** als selbstverständliche Bestandteile zukünftiger Sprachlehre. Gleichzeitig wurde deutlich, dass gerade in einer technologisch geprägten Zukunft **menschliche Kompetenzen wie Kreativität, Empathie, interkulturelle Kommunikation und Emotional Intelligence** an Bedeutung gewinnen.

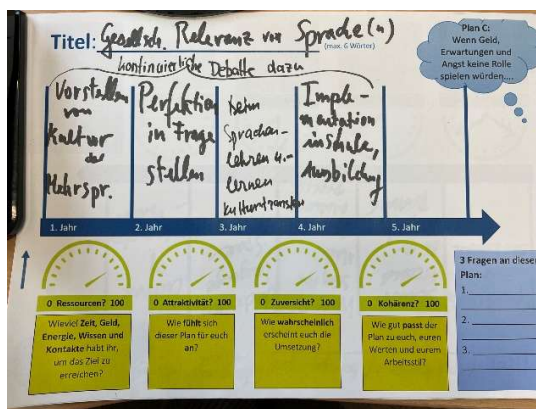


Diese Vielzahl individueller Zukunftsbilder bildete die Grundlage für die anschließende **Gruppenarbeit**. Die Teilnehmenden clusterten ähnliche Visionen, fanden sich zu thematisch verwandten Gruppen zusammen und entwickelten daraus gemeinsame **Fünffjahrespläne**. Im Mittelpunkt standen eine **stärkere Vernetzung sprachlicher Einrichtungen**, eine **größere gesellschaftliche Sichtbarkeit von Mehrsprachigkeit** sowie eine **aktivere Rolle sprachlicher Einrichtungen innerhalb der Hochschulen**.

Die erste Gruppe entwickelte unter dem Titel „**Kommunikation**“ die Vision einer langfristigen Vernetzung der sprachlichen Einrichtungen in Schleswig-Holstein. Als ersten Meilenstein wurde der **Sprachlehrtag** als „**Kick-off**“ angesehen. Ein Ausgangspunkt für einen kontinuierlichen Austausch zwischen den sprachlichen Einrichtungen des Landes. Als langfristige Ziele formulierte die Gruppe eine stärkere **fachliche Vernetzung** der Sprachenzentren sowie mehr **Wertschätzung für und Akzeptanz von Sprache(n)**.



Die zweite Gruppe stellte ihre Überlegungen unter den Titel „**Gesellschaftliche Relevanz von Sprache(n)**“. Ihr Fünffjahresplan beginnt mit der Sichtbarmachung einer **Kultur der Mehrsprachigkeit** und dem bewussten Infragestellen überhöhter Perfektionsansprüche beim Sprachenlernen. Darauf aufbauend soll der **Kulturtransfer** stärker in den Mittelpunkt des Sprachlehrens und -lernens rücken, bevor diese Perspektiven schließlich **auch in Schule und Ausbildung verankert** werden. Alle Entwicklungsschritte wurden von der Idee einer kontinuierlichen gesellschaftlichen Debatte über den Wert von Sprache(n) und Mehrsprachigkeit begleitet.



Die dritte Gruppe formulierte ihre Vision unter der Überschrift „**Importance of Languages (Language Learning)**“. Ausgehend vom weiteren Ausbau des Sprachnetzes entwickelte sie eine Perspektive, in der sprachliche Einrichtungen als **gleichberechtigte Partner innerhalb der Hochschule** wahrgenommen werden, an Entscheidungsprozessen beteiligt sind und über eigene sichtbare Sprachräume verfügen. Den Abschluss des Entwicklungsplans bildet eine **gelebte Kultur der Internationalisierung**. Während Ressourcen und Attraktivität des Plans mit jeweils 8 von 10

Punkten bewertet wurden und die Wahrscheinlichkeit der Umsetzung mit 5 von 10 Punkten eher vorsichtig eingeschätzt wurde, erhielt die Übereinstimmung mit den eigenen Werten die Höchstbewertung von 10 von 10 Punkten. Dies verdeutlicht, dass die Vision zwar als ambitioniert, zugleich aber als außerordentlich **sinnstiftend** wahrgenommen wurde.

Den Abschluss des Workshops bildete ein kurzer Blick auf eine weitere Zukunftsvision. Im Vorfeld hatten wir ein generatives KI-System gefragt, wie es sich die Zukunft sprachlicher Einrichtungen im Jahr 2035 vorstellt. Mit einem Augenzwinkern stellten wir den Teilnehmenden die Antwort als Einschätzung unseres „neuen Kollegen KI“ vor. Die KI formulierte das Zukunftsbild „**Plan C 2035: Vernetzt. Verankert. Zukunft gestalten.**“ und beschrieb sprachliche Einrichtungen nicht mehr primär als Serviceeinrichtungen, sondern als **Zukunftslabore** für Kommunikation, Mehrsprachigkeit und internationale Zusammenarbeit, die Wissenschaft, Gemeinschaft und KI miteinander verbinden. Viele zentrale Gedanken deckten sich überraschend deutlich mit den zuvor unabhängig entwickelten Zukunftsbildern.

Rückblickend zeigte sich ein gemeinsames Leitmotiv aller Zukunftsbilder. Keine der Visionen zielte in *erster* Linie auf mehr Personal, größere Budgets oder zusätzliche Infrastruktur. Stattdessen standen **Vernetzung, gesellschaftliche und institutionelle Sichtbarkeit, Mitsprache, Internationalisierung und die Wertschätzung von Sprache(n)** im Mittelpunkt. Die Teilnehmenden sahen sprachliche Einrichtungen nicht primär als Anbieter von Sprachkursen, sondern als **zentrale Akteure für Kommunikation, Mehrsprachigkeit, kulturellen Austausch, Demokratie und internationale Hochschulentwicklung.**

Im abschließenden **Kurzfeedback** über Mentimeter wurden insbesondere die angenehme Workshop-Atmosphäre sowie die Moderation hervorgehoben. Auch die vorgestellten Inhalte und Materialien wurden überwiegend als verständlich und ansprechend bewertet. Gleichzeitig zeigte sich, dass sich die im Workshop entwickelten Zukunftsbilder nicht immer unmittelbar auf den Arbeitsalltag übertragen lassen. Der Abstand zwischen Vision und aktueller Realität wurde von einigen Teilnehmenden bewusst wahrgenommen und als Herausforderung benannt. Darüber hinaus wurde die Workshopdauer von 90 Minuten vielfach als zu kurz empfunden, um die vorgestellten Methoden intensiver zu erproben und die entwickelten Ideen weiter auszuarbeiten.

Dennoch würden knapp 90 % der Teilnehmenden den Workshop weiterempfehlen. Für uns bestätigt dieses Feedback, dass Zukunftswerkstatt und Odyssey-Plan auf großes Interesse stoßen und als geeignete Werkzeuge wahrgenommen werden, um über die Zukunft sprachlicher Einrichtungen nachzudenken. Gleichzeitig wurde deutlich, dass insbesondere für die Entwicklung konkreter Handlungsperspektiven mehr Zeit erforderlich ist. Für eine vertiefte Auseinandersetzung erscheint daher ein **Tagesworkshop** sinnvoll. Der Transfer in die Praxis dürfte besonders gut gelingen, wenn die vorgestellten Methoden innerhalb der jeweiligen sprachlichen Einrichtungen oder Hochschulteams gemeinsam angewendet und **auf die eigenen Rahmenbedingungen bezogen** werden.

Wir hoffen, mit dem Workshop einen Impuls gegeben zu haben, den eigenen Gestaltungsspielraum neu wahrzunehmen, Selbstwirksamkeit zu erleben und erste Schritte in Richtung einer wünschenswerten Zukunft zu entwickeln. Gerade in Zeiten von Unsicherheit und Polykrisen kann die Verbindung aus Zukunftsszenarien, Zukunftswerkstatt und Odyssey-Plan dazu beitragen, im Angesicht gegenwärtiger

Herausforderungen nicht den Mut und die Freude an der eigenen Arbeit zu verlieren, sondern Zukunft gemeinsam zu gestalten.

Wir danken allen Teilnehmenden herzlich für ihre engagierte Mitarbeit, die kollegiale Atmosphäre sowie ihre Offenheit, neue Perspektiven und Methoden auszuprobieren.

Olga Kim-Wtorow & Katrin Stamm

Link zum Padlet:

https://padlet.com/k_c_s/workshop-zwischen-polykrisen-und-zukunft-gestalten-spl-2026-2eyuqthvtq6xv8u

Zum Nachlesen:

- Burnett, B., & Evans, D. (2018). *Designing your life: How to build a well-lived, joyful life*. Alfred A. Knopf.
- Bundeskanzleramt (Hrsg.). (2025). *Zwischen Zumutung und Zuversicht: Transformation als gesellschaftliches Projekt*. Bundesregierung. Online: <https://www.publikationen-bundesregierung.de/resource/blob/2277604/2330426/681501f0dff81247ad582461017825f/zwischen-zumutung-und-zuversicht-16-01-2025-download-bkamt-data.pdf?download=1> (Abruf 25.6.26)
- D2030. *Deutschland neu denken*. Zukunftsszenarien und Missionswerkstätten. Online: <https://d2030.de/missionswerkstatt/> (Abruf: 25.6.26)
- European University Association. (2025). *Universities and competitiveness: A big picture view on the EU's new policy paradigm and the implications for universities*. Online: https://eua.eu/images/publications/Publication_PDFs/Universities_and_competitiveness.pdf (Abruf 25.6.26)
- Forschung & Lehre. (2025, 29. Oktober). *Was auf europäische Hochschulen zukommen könnte*. <https://www.forschung-und-lehre.de/politik/die-rolle-europaeischer-hochschulen-in-der-polykrise-7361> (Abruf 26.6.26)
- Holzinger, H., & Spielmann, W. (o. J.). *Die Zukunft demokratisieren: Einführung in die Methode Zukunftswerkstatt*. Robert-Jungk-Bibliothek für Zukunftsfragen. Online: <https://jungk-bibliothek.org/wp-content/uploads/2016/08/zw-einfc3bchrung-hh-wsp.pdf> (Abruf: 25.6.26)
- Kuhnt, B., Müllert, N. R. (1996). *Moderationsfibel Zukunftswerkstätten. Verstehen – anleiten – einsetzen. Das Praxisbuch zur Sozialen Problemlösungsmethode Zukunftswerkstatt*. Ökotopia.
- Mattes, W., Piepeler, S., Sarahan, S., & Schorcht, S. (Hrsg.). (2025). *Future Skills an Hochschulen: Ein Spannungsfeld? Konzepte, Erwartungen und Praxisbeispiele in Studium und Lehre*. Beltz Juventa. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2025/33079/pdf/Dippelhofer_et_al_2025_Future_Skills_an_Hochschulen.pdf (Abruf: 25.6.26)

- Ruwanpura, K. N., Cederlöf, G., & Ramasar, V. (2025). Decolonising polycrisis: Southern perspectives on interlocking crises. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 57(6), 697-703. <https://doi.org/10.1177/0308518X251345308>
- Stifterverband. (2025). *Future Skills Framework 2030*. Online: <https://www.stifterverband.org/future-skills/framework> (Abruf 25.6.26)
- Tooze, A. (2022). *Welcome to the world of the polycrisis*. Financial Times. Online: <https://www.ft.com/content/498398e7-11b1-494b-9cd3-6d669dc3de33> (Abruf 25.6.26)
- Wissenschaftsrat. (2026). *Wissenschaft in Deutschland – Perspektiven bis 2040*. Online: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2026/3014-26.pdf?blob=publicationFile&v=11> (Abruf 25.6.26)
- Zentrale Studienberatung, Universität Heidelberg. Entwicklung eines „Odyssey-Plans“. <https://backend.uni-heidelberg.de/de/dokumente/entwicklung-eines-odyssey-plans/download> (Abruf 25.6.26)

Kontakt:

- Olga Kim-Wtorow (DaF/DaZ, ZfS EUF): olga.kim-wtorow@uni-flensburg.de
- Katrin Stamm (DaF/DaZ, ZfS EUF): katrin.stamm@uni-flensburg.de

Warum man beim Sprachenlernen scheitert

Eine persönliche Betrachtung

Dr. Fiona Bubbers

Was ich hier darlege, basiert auf persönliche Erfahrungen. Allerdings kenne auch ich nur einen Teil der Geschichte. Was für mich oder einige meiner Studierenden funktioniert hat, lässt sich möglicherweise nicht vollständig auf euch übertragen. Deshalb werde ich euch kein starres Rezept geben, sondern drei Prinzipien vorstellen, die Sie auf eine Weise anwenden können, die zu Ihrer persönlichen Situation passt.

Vieles davon basiert auf Erkenntnissen der Linguistik und der Forschung zum Zweitspracherwerb.

Der Grund, warum die meisten Sprachlernenden so geringe Fortschritte machen, liegt nicht darin, dass sie faul oder unintelligent sind oder ihnen das notwendige Talent fehlt. Vielmehr liegt es daran, dass wir als Gesellschaft eine ungenaue Vorstellung davon haben, was es eigentlich bedeutet, eine Sprache zu lernen. Und diese falsche Vorstellung beruht wiederum auf einem ungenauen Verständnis dessen, was Sprache überhaupt ist.

Erst wenn wir wirklich verstehen, was Sprache ist, können wir verstehen, wie man beim Sprachenlernen nicht scheitert.

Was ist eine Sprache?

Das Erlernen einer Sprache unterscheidet sich von anderen Arten des Lernens. Das liegt daran, dass das Beherrschen einer Sprache nicht mit dem Wissen über andere Dinge vergleichbar ist.

Deshalb lassen sich die Werkzeuge und Strategien, die man zum Lernen anderer Fächer verwendet hat (etwa das bloße Auswendiglernen von Fakten durch ständige Wiederholung), nicht unbedingt auf das Sprachenlernen übertragen. Tatsächlich sieht der beste Weg, eine Sprache zu lernen, ganz anders aus als der beste Weg, nahezu alles andere zu lernen.

Um zu verstehen, warum das so ist, müssen wir zunächst verstehen, was Sprache eigentlich ist – oder genauer gesagt: was sie nicht ist.

Eine Sprache ist nicht in erster Linie eine Sammlung von Fakten, die man auswendig lernen muss. Sprache ist vielmehr eine **abstrakte und unbewusste Form von Wissen**. Man kann sie mit dem impliziten Wissen über die Welt vergleichen, das optische Täuschungen ausnutzen.



Quelle: Kanizsa-Täuschung - Lexikon der Neurowissenschaft

Bei der Kanizsa-Täuschung seht ihr wahrscheinlich ein Dreieck (oder sogar zwei) in der Mitte des Bildes, obwohl dort streng genommen gar kein Dreieck vorhanden ist. Tatsächlich gibt es nur voneinander getrennte Formen, die das Vorhandensein eines Dreiecks nahelegen.

Diese sogenannte „Konturergänzungs“-Täuschung beruht auf einem stillschweigenden Wissen darüber, wie Formen in der realen Welt normalerweise funktionieren.

Sprachwissen führt – genauso wie unser Wissen darüber, wie Formen funktionieren – ebenfalls zu Täuschungen. Tatsächlich könnte man Sprache als nichts anderes als eine Illusion betrachten: die Illusion, dass bestimmte Abfolgen von Schallwellen oder bestimmte Anordnungen von Tinte auf einer Seite eine Bedeutung besitzen.

Das Ziel des Sprachenlernens besteht darin, so viel von diesem impliziten Wissen zu erwerben, dass diese Illusion so stark wird, dass Sie diesen Lauten oder Symbolen nicht mehr begegnen können, ohne sie automatisch mit einer Bedeutung zu verbinden.

Diese Laute und Symbole nennen wir „Wörter“, „Phrasen“ und „Sätze“. Und die Illusion von Bedeutung, die entsteht, wenn wir ihnen begegnen, nennen wir „Verstehen“.

Bei Lautfolgen oder Symbolen unserer Muttersprache hat diese Illusion so starken Einfluss auf uns, dass wir gar nicht anders können, als ihre Bedeutung sofort abzurufen.

Normalerweise beschreiben wir diesen Vorgang genau umgekehrt: Wir sagen, dass man sich das Wissen einer Sprache aneignet. Die Perspektive umzudrehen und die Sprache selbst zum handelnden Subjekt zu machen, soll jedoch einen wichtigen Unterschied hervorheben – nämlich den Unterschied zwischen dem Erwerb einer Sprache und dem Erwerb anderer Arten von Wissen.

Ein weiterer wichtiger Unterschied besteht darin, dass Sprachwissen unbewusst ist – anders als etwa Wissen über Hauptstädte der Welt oder römische Kaiser. Sprecher einer Sprache verfügen über ein schwer erklärbares Gefühl dafür, was in einem Satz als korrekt gilt und was nicht, ohne immer sagen zu können, warum. Der Satz *„Das klingt einfach nicht richtig“* bringt dieses Phänomen gut auf den Punkt.

All das ist genau das, was wir erwerben wollen, wenn wir eine Sprache lernen. Dieses Wissen können wir als die **mentale Repräsentation einer Sprache** bezeichnen.

Wenn wir also Strategien und Methoden des Sprachenlernens betrachten, müssen wir uns stets vor Augen halten, worauf wir eigentlich abzielen: den Erwerb der mentalen Repräsentation der Sprache.

Wie also erwirbt man eine mentale Repräsentation einer Sprache, wenn dieses Wissen implizit und abstrakt ist? Es funktioniert jedenfalls nicht so wie das Lernen expliziter Fakten.

Genau hier scheitern die meisten Lernstrategien. Sie behandeln Sprachen als Regelwerke, die man bewusst auswendig lernen muss: *Das ist ein Verb auf -ar, also wird es so konjugiert.* Oder: *Das ist ein feminines Substantiv, also müssen die Adjektive auf diese Weise angepasst werden.*

Wenn ich all meine Ratschläge auf einen einzigen Satz reduzieren müsste, dann wäre es dieser: ...

Die zentrale Aktivität, durch die sich die mentale Repräsentation einer Sprache aufbaut, besteht darin, Äußerungen in dieser Sprache zu entschlüsseln.

Äußerungen zu entschlüsseln bedeutet, der Sprache zuzuhören oder sie zu lesen, um die vermittelte Bedeutung zu verstehen. Viele Aktivitäten erfüllen dieses Kriterium: Bücher lesen, Fernsehen und Filme schauen, Podcasts hören oder sogar Straßenschilder lesen – all das zählt dazu. Auch Gespräche zählen, zumindest der Teil eines Gesprächs, in dem man der anderen Person zuhört.

Doch genauso wie viele Aktivitäten als Entschlüsseln von Äußerungen gelten, gibt es auch viele, die dies nicht tun. Leider fällt der Großteil dessen, womit Sprachlernende ihre Zeit verbringen, in diese Kategorie des „Nicht-Entschlüsselns von Äußerungen“. Sie investieren also viel Zeit in etwas, das sie für Sprachenlernen halten, ohne entsprechende Ergebnisse zu sehen.

Beispielsweise beinhalten die folgenden Aktivitäten das Entschlüsseln von Botschaften nur in sehr geringem Maße: das Lesen von Lehrbüchern, Grammatikübungen, das Lernen mit Karteikarten, das Aufrechterhalten einer vorgegebenen Lernserie oder der Besuch typischer grammatikorientierter Sprachkurse.

Diese Aktivitäten sind für Sprachlernende nicht nutzlos, aber sie tragen nur wenig zum Aufbau der mentalen Repräsentation der Sprache bei. (Wofür sie dennoch nützlich sind, darauf komme ich später noch zurück.)

Und schlimmer noch: Diese Aktivitäten sind oft anstrengend, mühsam und manchmal sogar unerquicklich.

Stunden um Stunden mit etwas Schwierigen zu verbringen und am Ende nur wenig Vorweisen zu können, ist äußerst entmutigend. Deshalb überrascht es nicht, dass so viele Sprachlernende so schnell aufgeben, wenn ihre „Sprachlerndiät“ hauptsächlich aus Kursen, Lehrbüchern und Vokabel-Lernen besteht.

Die eigentliche Tragödie besteht darin, dass genau dies die Dinge sind, mit denen Anfängerinnen und Anfänger typischerweise beginnen. Nach einigen Monaten voller Frustration kommen viele zu dem Schluss, dass Sprachenlernen etwas für andere Menschen sei – für Menschen mit besonderem Sprachtalent.

Doch sie irren sich.

Prinzip der investierten Lernzeit (time on task)

Damit kommen wir zum ersten praktischen Prinzip des Sprachenlernens: dem **Prinzip der investierten Lernzeit** (*time-on-task principle*).

Dieses Prinzip beschreibt die wenig überraschende Tatsache, dass man umso schneller Fortschritte macht, je mehr Zeit man mit der eigentlichen Kernaktivität des Sprachenlernens verbringt.

Es ist das sprachliche Gegenstück zu dem Satz: „*Wenn du gesünder werden willst, musst du mehr Sport treiben.*“

Jeder weiß das. Das Problem liegt nicht im Wissen, sondern im Handeln.

Das größte Hindernis ist dabei gewöhnlich nicht Faulheit oder mangelnde Disziplin. Das eigentliche Problem besteht darin, dass Menschen oft viel Zeit mit Dingen verbringen, die nicht funktionieren. Wie ich bereits angedeutet habe, hilft nicht jede Aktivität, die als „Sprachenlernen“ bezeichnet wird, tatsächlich dabei, eine mentale Repräsentation der Sprache aufzubauen.

Das Prinzip der investierten Lernzeit besagt lediglich: Je mehr Zeit man investiert, desto besser werden Ihre Ergebnisse sein – vorausgesetzt, man verbringt diese Zeit mit den richtigen Aktivitäten.

Zunächst einmal sind nicht alle Aktivitäten gleichermaßen hilfreich für den Aufbau Ihrer mentalen Repräsentation der Sprache.

Eine Stunde, die sie konzentriert mit dem Lesen eines Buches oder dem Hören eines Podcasts verbringen, besteht beispielsweise fast vollständig aus dem Entschlüsseln von Äußerungen in der Sprache weil dies im Kontext befindet. Im Lehrbuch sind oft isolierten kontextlosen Sätzen zu finden.

Im letzteren Fall müssen die Studierende alle paar Sekunden auf eine neue Situation einstellen müssen. Oder ihre Aufmerksamkeit ist auf die Verwendung einer bestimmten grammatischen Struktur gelenkt. Oder Karteikarten-ähnliche Übungen werden angeboten, bei denen sie Wörter der Zielsprache ihren Entsprechungen in Ihrer Muttersprache zuordnen. All diese Aktivitäten verlangsamen eher den Lernprozess.

Solche Aktivitäten haben durchaus ihren Platz aber sie ersetzen nicht die zentrale Aktivität des Sprachenlernens: das Entschlüsseln von Äußerungen.

Je mehr Zeit man mit den richtigen Aktivitäten verbringt, desto schneller werden Fortschritte gemacht.

Die Zeit, die für Fortschritte erforderlich ist, scheint mit zunehmender Sprachkompetenz anzusteigen. Gleichzeitig wird es aber auch leichter, diese Zeit zu investieren. Mit wachsendem Sprachniveau kann man mehr Sachen lesen oder anhören – und vor allem interessantere und anspruchsvollere Dinge. Allmählich vollzieht sich der Übergang vom Sprachlernenden zum tatsächlichen Sprecher der Sprache.

Prinzip der Qualität (quality)

Was soll während dieser Kontaktstunden eigentlich geschehen. Damit kommen wir zum nächsten Prinzip: dem **Prinzip der Qualität**. Es geht darum, welche Art von sprachlichem Input erforderlich ist, damit Spracherwerb stattfinden kann.

Entscheidend ist, dass der Input, den Lernende konsumieren, um ihre mentale Repräsentation der Sprache aufzubauen, **verständlich** sein sollte.

Das klingt vielleicht offensichtlich. Doch wenn das, was vor ihnen liegt, praktisch unverständlich oder Kauderwelsch ist, wie sollten sie daraus lernen können?

Natürlich muss der Input verständlich sein, aber die Sache ist etwas subtiler. Wenn alles, was der Lernende vor sich hat, vollständig verständlich ist, dann gibt es wahrscheinlich auch nicht mehr viel daraus zu lernen.

Unter *verständlichem Input* versteht man idealerweise Material, bei dem man die übermittelte Botschaft verstehen kann, ohne jedes einzelne Wort oder jede grammatische Struktur vollständig zu kennen. Während Sie solchen Input aufnehmen, arbeitet Ihr Gehirn im Hintergrund daran, eine mentale Repräsentation der Sprache aufzubauen. Diese umfasst nicht nur die Bedeutung einzelner Wörter, sondern auch die abstrakteren und schwerer greifbaren Aspekte der Grammatik.

Sie erschließen Bedeutung, indem Sie Hinweise aus dem Kontext nutzen.

Das funktioniert jedoch nur, wenn das Verhältnis von bekannten zu unbekanntem Elementen in einem Text oder einer Hörpassage einen bestimmten Schwellenwert überschreitet. Fällt dieser Anteil zu stark ab, bricht der Lernprozess überraschend schnell zusammen. Die kritische Grenze scheint ungefähr bei **90 Prozent Verständnis** zu liegen.

Mit anderen Worten: Wenn sie in einem Text mit hundert Wörtern neunzig verstehen, reicht das oft noch nicht aus, um die Bedeutung der verbleibenden zehn Wörter zuverlässig zu erschließen.

In der ersten Phase des Sprachenlernens liegt deshalb auf der Hand, dass Materialien, die sich an Muttersprachler richten, in der Regel noch nicht verständlich genug sein werden. Stattdessen benötigt man speziell für Lernende entwickelte Materialien. Lernende dazu zu bringen, sich durch für sie unverständlichen Input hindurch zu kämpfen, erfordert viel Geduld und aktives Engagement.

Prinzip der Eigenverantwortung (ownership)

„War das schon alles?“, fragt ihr euch vielleicht. „Man liest einfach Bücher, schaut Fernsehen in der Zielsprache, und irgendwann spricht man die Sprache?“

Nun ja – im Wesentlichen schon. Aber wir müssen uns noch **das dritte Prinzip** ansehen: **Ownership**, also ein Gefühl von Eigenverantwortung oder persönlichem Besitz an der Sprache.

Dieses Prinzip habe ich vor allem durch meine praktische Unterrichtserfahrung und die Entwicklung von Lehrmaterialien verstanden.

Wir wissen alle, dass das bloße Konsumieren von Input zwar zu einer hervorragenden Fähigkeit führt, die Sprache zu verstehen, dass aber die Fähigkeit, sie aktiv zu produzieren, oft frustrierend hinterherhinkt.

Es ist völlig normal, dass die Sprachproduktion dem Verstehen nachläuft. Was man jedoch vermeiden möchte, ist, dass dieser Abstand zu Frustration führt. Denn Frustration hat zur Folge, dass man weniger Zeit mit der Sprache verbringt oder sie sogar ganz aufgibt.

Nach meiner Erfahrung lässt sich diese Frustration durch Aktivitäten verringern, die einem das Gefühl geben, bewusst Besitz von dem zu ergreifen, was man sich unbewusst bereits angeeignet hat.

Paradoxerweise gehören dazu genau jene Aktivitäten, von denen ich zuvor gesagt habe, dass sie wenig zum Aufbau der mentalen Repräsentation beitragen:

- das *Erstellen* von Karteikarten,
- explizites Grammatiklernen (zum Beispiel durch das Nachlesen in Grammatikbüchern),
- das *Schreiben* eigener Texte und Aufsätze.

Was haben diese Aktivitäten gemeinsam?

Sie beruhen vor allem auf bewussten Denkprozessen und richten die Aufmerksamkeit auf die Form der Sprache statt auf ihren Inhalt. **Das Gefühl von „Ownership“ entsteht vor allem dadurch, dass man selbst aktiv etwas produziert, anstatt lediglich bereits Bekanntes zu wiederholen.**

Der entscheidende Punkt besteht darin, den richtigen Platz dieser Aktivitäten im Lernprozess zu verstehen. Sie sind nicht das primäre Mittel, durch das Sprachwissen erworben wird. Stattdessen sollten sie nur auf Inhalte angewendet werden, die man bereits gut versteht.

Und wie gelangt man zu diesem Verständnis?

Durch den Konsum großer Mengen verständlichen Inputs.

Man kann sich diese Ownership-Strategien wie Multivitamine vorstellen und den verständlichen Input als die eigentliche Hauptmahlzeit. Vitamine sind nützlich, und manchmal braucht man Nahrungsergänzungsmittel. Wenn Ihre Ernährung jedoch hauptsächlich aus Vitaminen besteht, ist etwas grundlegend schiefgelaufen.

Zusammenfassung: Drei Prinzipien des erfolgreichen Sprachenlernens

Damit haben wir drei Prinzipien, die das Sprachenlernen leiten können:

1. Investierte Lernzeit (Time on Task)

Je mehr Zeit man mit den richtigen Aktivitäten verbringt, desto schneller werden Fortschritte gemacht.

2. Qualität (Quality)

Die richtige Aktivität besteht darin, sprachlichen Input zu konsumieren, den sie zu etwa **90+ % verstehen**.

3. Eigenverantwortung (Ownership)

Ergänzen sie den verständlichen Input durch bewusstes Lernen von Wortschatz und Grammatik, insbesondere dann, wenn Sie frustriert sind, weil Sie Dinge, die Sie bereits verstehen, noch nicht aktiv ausdrücken können.

Das Wichtigste ist letztlich, dass Sie sich in der Zielsprachengemeinschaft als **aktiver Teilnehmer** und nicht nur als **Zuschauer** fühlen.

Literatur

Henshaw, Florencia and Maris D. Hawkins (2002). Common Ground: Second Language Acquisition Goes to the Classroom.

John T. McIntyre (o. D.). [Ashton-Kirk, Investigator by John T. McIntyre | Project Gutenberg](#) [free eBook]

VanPatten, Bill, Megan Smith and Alessandro G. Benati (2020). Key Questions in Second Language Acquisition.

See also: [Bill Van Patten - YouTube](#)

DAF_LEHRKRAFT UND KI_ASSISTENZ

Yauheni Shunko und Dorle Stecher



Dieses Dokument enthält die Unterlagen zum am Sprachlehrtag 2026 in Kiel gehaltenen Vortrags zum Thema DaF-Lehrkraft und KI-Assistenz – ein unschlagbares Team?

Hintergrund ist das Projekt KInternationalisierung von Studiengängen (KIS) . Im Projekt werden DaF-Module neu konzipiert und entwickelt, um ausländischen Studierenden eine realistische Perspektive auf dem deutschen Arbeitsmarkt zu bieten.

Im Vortrag wurden die aus den derzeit deutschlandweit bestehenden Herausforderungen gezogenen Schlüsse und Ansätze für das Neudenken der sprachlichen Studierfähigkeit, die ersten Umsetzungen erläutert und mit den Anwesenden diskutiert. Vielen Dank an dieser Stelle für den Austausch!

Wir würden uns freuen, wenn wir auf Basis der veröffentlichten Vortragsunterlagen auf weiteres Interesse stoßen und vernetzen uns gerne zum weiteren Austausch.

Kontakt:

Yauheni Shunko

Dorle Stecher

Yauheni.shunko@th-luebeck.de

dorle.stecher@th-luebeck.de

Agenda

01 Ausgangslage

Internationale Studierende und Hochschulen

02 Hintergrund

Wie sehen wir 'Sprachliche Studierfähigkeit'?

03 Vorstellung des Studiengangs

Konzept "Elektrotechnik für Internationals" und Konzeption der DaF-Module

04 Mensch & Maschine

Rolle der Lehrkräfte und Rolle der KI in der Sprachlehre

05 Abschluss & Diskussion

01 Ausgangslage: Internationale Studierende

49%

Abbruchquote

Sprachbarrieren als Haupthindernis
in deutschsprachigen Bachelorstudiengängen

- > Abbruchquote ausländischer Studierender im Bachelor zwischen 15% und 49% (Zahlen variieren, vgl. Quellen)
- > Sprachliche Hürden werden als ein Hauptfaktor für den Studienabbruch gesehen (mehr in Abschnitt 2)
- > Forderung: **Neudenken** des Konstrukts "Studierfähigkeit" weg von statischen Normen hin zu prozessualer Unterstützung (mehr in Abschnitt 2)

Quellen für Abbruchquoten: Siehe Anhang 1 & Burkhart & Kercher, 2014

01 Ausgangslage: Perspektive der Hochschulen

Strategische Sicherung

- > Sicherung der Studierendenzahlen als Basis der Hochschulfinanzierung
- > Reaktion auf den demographischen Wandel

Wirtschaftliche Relevanz

- > Bekämpfung des Fachkräftemangels (MINT-Lücke)
- > Internationale Studierende als essentielles Potenzial für "Mangelfächer"

02 Hintergrund

Längsschnittstudie "SpraStu" (Wisniewski et al., 2022)



Zertifikats-Gap

Standardisierte Tests (B2/C1) garantieren kein verlässliches Sprachniveau für den Fachalltag.



Rezeptive Hürden

Schwierigkeiten im Verstehen (Hören/Lesen) wirken sich massiv auf die ersten Fachsemester aus.



Schreib-Stagnation

Sprachkenntnisse verbessern sich im Studium, aber das wissenschaftliche Schreiben bleibt oft auf der Strecke.

Was ist Studierfähigkeit?

Studierfähigkeit ist kein angeborenes Merkmal, sondern ein **relationales Konstrukt**, das aktuelle gesellschaftliche und technologische Entwicklungen berücksichtigen muss (vgl. Fellner, 2024).

03 Vorstellung des Studiengangs

Konzeptionelle Zweisprachigkeit

Absenkung der Sprachhürden im Fachstudium durch bilinguale Lehrveranstaltungen.

Sprache generiert Lernmomente statt Barrieren.

KI-gestütztes Material

Folien und Videos werden KI-assistiert so aufbereitet, dass sie den individuellen Sprachstand unterstützen.

Fokus auf Mikroebene: Adaptive Lernpfade.

03 Vorstellung des Studiengangs: DaF-Module

| Semester 1-3 | Semester 4-6 | Semester 7 |
|---|---|--|
| 450h für das B2-Niveau mit selbst entwickeltem Lehrmaterial | 450h für das C1-Niveau mit selbst entwickeltem Lehrmaterial | Bachelor-Thesis Wissenschaftliches Schreiben im Bachelorarbeitsseminar |
| <ul style="list-style-type: none">• 180h Präsenz in der Gruppe (4 SWS)• 270h individualisiertes Selbststudium mit Hilfe des KI-Lernassistenten | <ul style="list-style-type: none">• 180h Präsenz (Gruppenpräsenz & Coaching in Kleingruppen)• 270h individualisiertes Selbststudium mit Hilfe des KI-Lernassistenten | |

04 Mensch und Maschine

KI-Plattform: Rolle & Funktion

- > **Endlose Geduld:** KI ermöglicht beliebig viele Wiederholungen ohne sozialen Druck.
- > **Fundierte Diagnostik:** Echtzeit-Analyse der individuellen sprachlichen Defizite und Stärken.
- > **Individualisierte Übungen:** Generierung von Lernmaterial, das exakt zum aktuellen Inhalt passt.
- > **KI als Lernpartner:** Begleitung über den gesamten Lernprozess statt reiner Ergebniserstellung auf Knopfdruck.
- > **Bereitstellung durch Hochschule:** Infrastruktur wird institutionell mitgedacht und gestaltet.

04 Mensch und Maschine

Menschliche Lehrkraft

- > Fokus auf Motivation & soziale Aspekte
- > Moderation interkultureller Interaktion
- > Mündliche Fertigkeiten & Mikroskills
- > Fundiertes Wissen für das Training der KI

KI-System (KIS-Plattform)

- > Adaptivität auf der Mikroebene
- > Individualisierte Lernpfad-Generierung
- > Lernenden-Autonomie bei der Generierung der Übungen und beim Üben
- > 24/7 Feedback-Schleifen

05 Diskussion: Verschiebung der "Agency"

Die Handlungsmacht im Lehr-Lernprozess verschiebt sich grundlegend: Wenn KI-Systeme Feedback, Notengebung und Lehr-Lernmaterialien steuern, wandelt sich das Verhältnis zwischen Lehrenden, Lernenden und Technik.

(vgl. Steinhardt et al., 2026)

05 Diskussion Rahmenbedingungen

| Aspekt | Herausforderung / Barriere |
|-------------|--|
| Stundenplan | Starre Vorgaben verhindern oft adaptive Lernpfade |
| Lehrhabitus | Erwartungshaltungen der Lehrkräfte oft noch im herkömmlichen Konstrukt verhaftet |
| Lehrdeputat | Erfüllung der <u>Deputatsvorgaben</u> bei neuen Rollenverteilungen unklar |
| Curriculum | Flexibilität für adaptive Lernszenarien ist durch Festlegung von Curricula nur ansatzweise möglich |

Literatur

Becker, C., Ketzer-Nöltge, A., Rösler, D., Zeyer, T. (2026). "Fremdsprachenlernen und -lehren in virtuellen Welten im Jahr 2050 - ein Tag in den Leben von Shaima Mohammad-Schmidt, Isak Erixon und Ida Gavaldi."

Burkhardt, S., & Kercher, J. (2014). Abbruchquoten ausländischer Studierender. *DAAD Blickpunkt*. Bonn: DAAD.

Fellner, M. (2024): Studierfähigkeit als soziales Konstrukt. Campus Verlag.

Steinhardt, I., Henke, J., Watanabe, A., Wiczorek, O., Biere, L., Hartstein, J., ... & Schneiderberg, C. (2026). Mehr Evidenz statt Einbildung zu Künstlicher Intelligenz in Hochschule und Wissenschaft.

Unger-Ullmann, D. (2026). Auslaufmodell oder Zukunftslabor? Universitäre Sprachenzentren auf dem Prüfstand. *(Ein) Blick voraus: Die Relevanz universitärer Sprachenzentren in Zeiten der Veränderung*

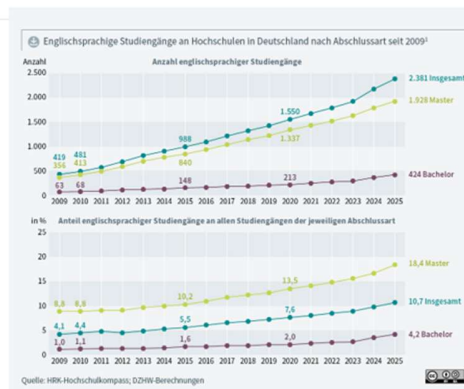
Wisniewski, K., Lenhard, W., Spiegel, L. & Möhring, J. (Hrsg.). (2022). *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern. Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojekts*. Münster: Waxmann.

Anhang



Quelle: https://static.daad.de/media/daad_de/der-daad/kommunikation-publikationen/presse/ww_2025_abbruchquoten.png

Anhang

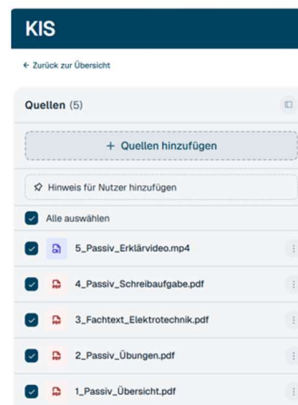


Quelle: https://static.daad.de/media/daad_de/der-daad/kommunikation-publikationen/presse/ww_2025_englischsprachige_studiengaenge.png

Anhang

Screenshot KIS-Plattform: Lehrkraft kann Materialien hochladen, die Studierende & KI nutzen

Achtung: Die KIS-Plattform befindet sich im Testmodus. Es geht bei den Screenshots an dieser Stelle nicht um didaktisch sinnvolle Aufgaben und Übungen, sondern nur darum festzulegen, was die KI grundsätzlich tut und um dieses zu testen. Die didaktische Qualität der Aufgaben & Übungen wäre ein nächster Entwicklungsschritt der Plattform.



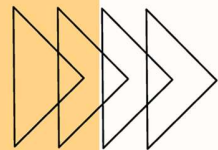


Kontrollierte Freiheit – Autonomes Lernen im hybriden Setting auf dem B1+ Niveau

Janina Mante

26.06.2026

KONTROLLIERTE
FREIHEIT –
LERNENDENAUTONOMIE IM
HYBRIDEN SETTING AUF
DEM B1+ – NIVEAU



Janina Mante mit Lina, Philipp und Noah

GRUNDIDEE

- Kurs für alle, die durch den Einstufungstest noch nicht in die B2 eingeordnet werden konnten
- Semester für Vorbereitung und Wiederholung
- Einführung in deutsche Universitätslandschaft, Wissenschaftssprache, aber auch akademisches Arbeiten und Kultur
- Zeitüberbrückung für verspätet Einreisende auf B2-Niveau
- Übung im selbstregulierten Lernen

→ Jetzt: regulärer B1 +-Kurs, der in unsere Kursstruktur übernommen wurde



ZIELE



- Vertiefung des Sprachverständnisses
- Verbesserung der sprachlichen und schriftlichen Fähigkeiten
- Rechtschreibübungen
- Ankommen in der neuen Umgebung bzw. Vorbereitung auf diese
- Akademisches Arbeiten
- Kontakte trotz Online- bzw. hybridem Setting aufbauen und stärken,
- Isolation verringern
- Selbstdisziplin bei eigenständigem Arbeiten

→ Eigenständiges, selbstreguliertes, akademisches Arbeiten sowie sprachliche Verbesserung für Teilnahme an B2/Fit

AUFBAU



AUFBAU

Selbsterneinheiten

- dienstags, donnerstags
- freie Bearbeitung der Aufgaben
- Abgabe der Lösungen
- Rückmeldungen/Besprechung

FlexClip

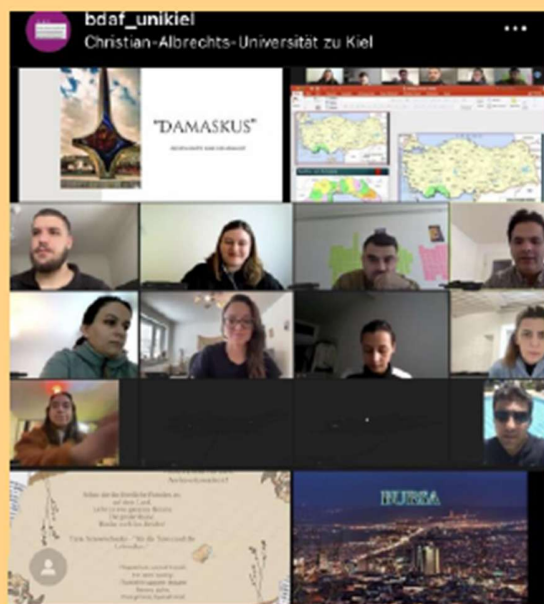
Prezi

MATERIAL

- Zusammenstellung eines Curriculums
- Grammatikrahmen von zwei Kolleginnen, die in diesem Bereich besonders viele Erfahrungen haben
→ Wichtig: Grammatik nicht im Fokus
- Inhaltliche Grundlage aus verschiedenen Lehrbüchern
 - Kompass Daf, Vielfalt, Akademie Deutsch, Kontext
- Konzipieren von Stundeninhalten und Arbeitsblättern

INHALTE

- Ankommen und Leben in Deutschland, an der CAU und in Kiel
- Beziehungen zu anderen Menschen, Liebe, Streit
- Familie und Erziehung
- Geschlechterrollen
- Landschaften in Deutschland
- Kleine Präsentation in Woche 8
→ Lieblingsstadt oder-landschaft (benotet)
- Grammatik (Passiv, Adjektive, Konjunktiv II, Nebensätze)
- Rechtschreibung



MATERIAL

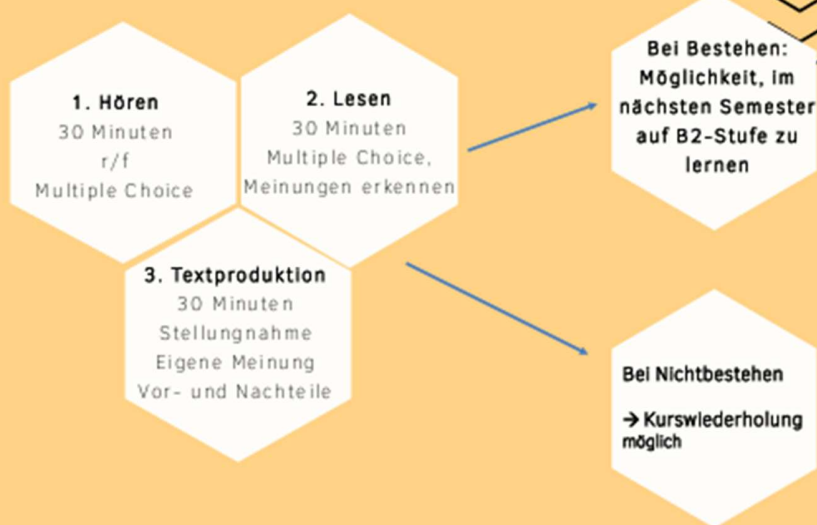
The screenshot shows a web interface for a 'Groß- und Kleinschreibung' (Capital and Lowercase) exam. The main content area contains four questions, each with a blue text input field:

- 2015 feierte die christliche allerechte universität zu hof ihr 500 jähriges bestehen.
- das sagel der universität trägt den lateinischen spruch „for cati reum“ (für freie ist das bester der engel).
- die kku bietet 196 verschiedene studienfächer an, darunter fachrichtungen der geistes-, gesellschafts- und naturwissenschaften.
- über dem hauszugang der bibliothek steht der spruch: manche leuchten, wenn man sie best.

On the right side, there is a 'Vokabel des Tages' (Word of the Day) section with a search bar containing 'NC'. Below it, a small orange box contains a disclaimer: 'Bei dieser Umfrage werden keine persönlichen Daten über Sie gespeichert, es sei denn, es wird ausdrücklich (mit vorherigem Einwilligung) danach gefragt (nicht anzeigen - z. B. Name, Alter, Geschlecht). Bei einer von unserem Umfrage wird auch die E-Adresse des von Ihnen verwendeten Gerätes nicht gespeichert und es gibt somit keinen Weg, die Antworten mit Ihren Daten zusammenzuführen.'

Below the disclaimer, the question 'Was bedeutet "NC"?' is followed by three radio button options: 'No Cooperation', 'Numerus Clausus', and 'Neue Chance'. At the bottom right, there are two buttons: 'Speichern und abschließen' (Save and finish) and 'Zurückspeichern' (Save back).

SCHRIFTLICHE PRÜFUNG



HÖREN

1. Hören
30 Minuten
r/f
Multiple Choice

Teil 2

Sie hören nun einen Text. Sie hören den Text zweimal. Dazu lösen Sie fünf Aufgaben. Wählen Sie bei jeder Aufgabe die richtige Lösung (a), b) oder c). Lesen Sie die Aufgaben 1 bis 5. Dazu haben Sie 60 Sekunden Zeit.

Sie nehmen an einer Führung durch das Kieler Stadtmuseum teil.

| | |
|--|------------------------------------|
| 1. Das Museum ist ... | a) sehr voll. |
| | b) teilweise geschlossen. |
| | c) ziemlich leer. |
| 2. Was zeigt der Museumsführer den Touristen? | a) alle Ausstellungen |
| | b) die Hauptausstellung |
| | c) die Sonderausstellungen |
| 3. Wo ist der Treffpunkt am Nachmittag? | a) am Eingang |
| | b) an der Garderobe |
| | c) im Café |
| 4. Der Museumsführer empfiehlt den Teilnehmenden ... | a) einen Restaurantbesuch. |
| | b) einen Cafébesuch. |
| | c) einen Fischbrötchenbudenbesuch. |

_____/4 Punkte

LESEN

2. Lesen
30 Minuten
Multiple Choice,
Meinungen erkennen

Lesen Sie den Artikel aus den Kieler Nachrichten. Kreuzen Sie anschließend in den Aufgaben 1 bis 3 an, welche Antwort richtig ist. Es ist immer nur eine Antwortmöglichkeit korrekt.

Ein Dorf für grüne Energie

Das Dorf Felde in Schleswig-Holstein macht sich unabhängig von Öl und Kohle. Seit Kurzem deckt das Dorf seinen kompletten Strombedarf und fast seinen ganzen Wärmebedarf durch moderne Energien. „Das funktioniert mithilfe einer modernen Anlage für Bio-Gas“, erklärt der Dipl.-Physiker Eckhard Hansen. „Da können Abfälle wie Tieren, Getreide und Holz mit und werden erdölmäßig. Ein Motor verbrennt das Gas und erzeugt dabei Wärme. Der Motor treibt dann einen Generator an, der Strom produziert.“ Erbaut ist die Idee des „Bio-Energieorts“ an der Universität Kiel.

Ziel der Wissenschaftler war es, zu zeigen, dass es möglich ist, ein Dorf komplett mit erneuerbaren Energien zu versorgen und dabei einen Beitrag zum Klimaschutz zu leisten. Tatsächlich: Die Bio-Gasanlage erzeugt jährlich doppelt so viel Strom wie die Gemeinde verbraucht. Der Rest wird in das Stromnetz abgegeben und kostenlos anderen Dörfern zur Verfügung gestellt. Platz das Konzept auch für andere Dörfer? „Im Prinzip schon“, meint Eckhard Hansen. Die technischen Anlagen könnten an anderen Orten genauso aufgebaut werden – der Raumbedarf ist gering. Man benötigt allerdings vor allem eines: aktive und begeisterte Einwohner!

aus den Kieler Nachrichten

| | |
|---|---|
| 1. In diesem Text geht es um ... | a) die neue Technologie von Eckhard Hansen. |
| | b) die umweltfreundliche Stromproduktion in Felde. |
| | c) einen Stadtengang an der Universität Kiel. |
| 2. Die Wissenschaftler wollen zeigen, dass ... | a) ein ganzes Dorf von modernen Energien leben kann. |
| | b) die Uni Kiel ein ganzes Dorf mit Strom versorgen kann. |
| | c) man größere Mengen Strom sparen kann. |
| 3. Damit die Idee auch in anderen Dörfern funktioniert, | a) benötigt man viel Geld. |
| | b) braucht man genug Platz für die Technik. |
| | c) muss die Bevölkerung dafür sein. |

_____/3 Punkte

TEXTPRODUKTION

3. Textproduktion

30 Minuten
Stellungnahme
Eigene Meinung
Vor- und Nachteile

Aufgabe Textproduktion

Sie haben auf [Youtube](#) eine Diskussion zum Thema „Persönliche Kontakte und Internet“ gesehen. In den Kommentaren unter diesem Video finden Sie folgende Meinung:

Tanja2212x vor 3 Tagen
Ich finde es schlimm, dass persönliche Treffen immer seltener werden. Freunde wohnen oft sehr weit auseinander. Und da ist man dann schon froh über das Internet. Aber Kontakte im Internet können doch persönliche Treffen nicht ersetzen!

Schreiben Sie jeweils mindestens 1 Vor- und Nachteil zum Thema „Internet und Kontakte“. Schreiben Sie dann Ihre Meinung zu diesem Thema und beziehen Sie sich auf den Kommentar von Tanja2212x. Denken Sie auch daran, eine kurze Einleitung und einen kurzen Satzsatz zu schreiben.

Schreiben Sie etwa 100-120 Wörter.

MÜNDLICH: PRÄSENTATION

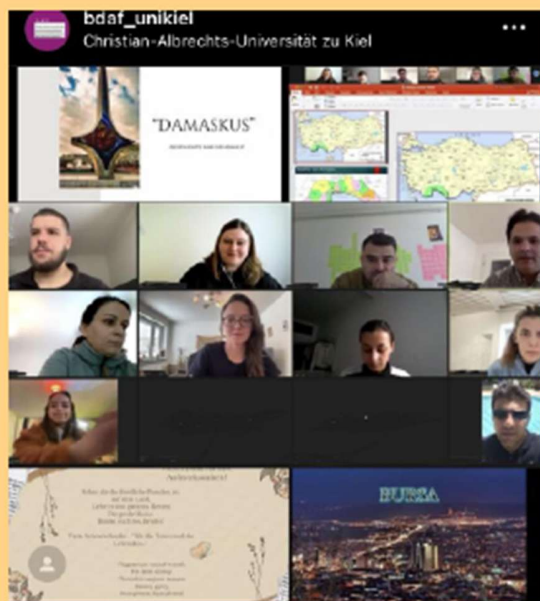
4. Sprechen
Höchstens 10
Minuten
Lieblingsort
Lieblingsstadt
Heimatstadt



NACHTEILE

Was meinen Sie:

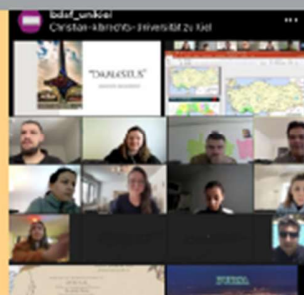
Was sind Nachteile dieses Kursformats?



NACHTEILE

- Neues eigenständiges Arbeiten überfordernd
→ Motivationsproblemen/Prokrastination
- KI

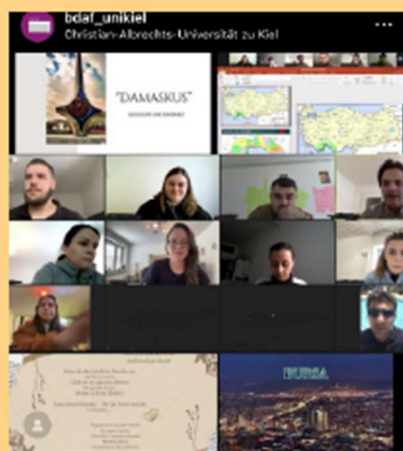
Meine Meinung ist es gut idee, da viel Menschen die Nahverkehr punzten kann und dass ist gut Sache für die Welt zu Schutz von die viel Autos in die Straße, aber gibt es Vorteil und Nachteil die Vorteile für mich ist gibt keine stau mehr auch gut Sache für die Welt aber die Nachteile ist gibt es so viel Mensch dass sie die Nahverkehr punzten möchten deswegen die Busse und Züge immer sind voll und immer sie haben Verspätung leider. In meine Heimatland gibt's keine Züge leider und die Busse sind privat leider, Dann leider wir haben keinen Chance für kostenlos Nahverkehr.



Meinung ist es sehr wichtig, dass öffentliche Personen Nahverkehr in allen Städten gibt.
Der öffentliche Verkehr ist ein heißes Thema, egal ob er kostenlos sein soll oder nicht. Es gibt viele Befürworter und Gegner, die glauben, dass kostenlose öffentliche Verkehrsmittel der Umwelt helfen und Verkehrsstaus reduzieren können. Es ist auch für Menschen mit geringem Einkommen erschwinglich. Gegner wiederum argumentieren, dass der kostenlose öffentliche Nahverkehr für den Staat kostspielig sei und nicht nachhaltig finanziert werden könne. Es kann auch zu Missbrauch führen und die Servicequalität beeinträchtigen.
Meiner Meinung nach kann ein halbkostenfreier öffentlicher Nahverkehr insbesondere in dicht besiedelten Städten einen positiveren Effekt haben. In meinem Land gibt es gefällige öffentliche Fahrzeuge in Kleinstädten, aber in Großstädten wie Teheran, wo Verkehrsstaus und Luftverschmutzung große Probleme darstellen, werden verschiedene Arten öffentlicher Fahrzeuge verwendet, was die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel erhöhen und die Qualität beeinträchtigen kann. Neben weniger Verkehr und Luftverschmutzung. Es ist jedoch wichtig, ein nachhaltiges Finanzierungsmodell zu entwickeln, um die langfristige Verfügbarkeit und Qualität der Dienste sicherzustellen.

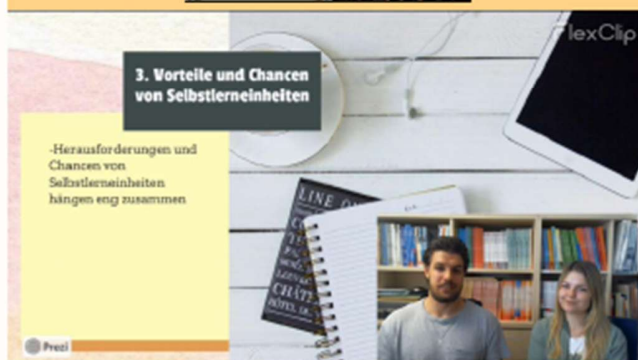
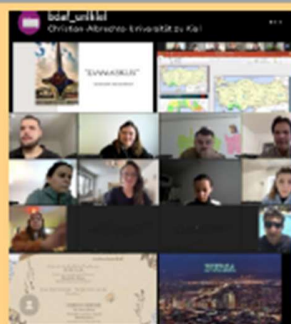
VORTEILE

Welche Vorteile und Chancen sehen Sie in diesem Kursformat?



VORTEILE

- Steigende Selbstständigkeit
- Trotzdem Kontakt zu und Begleitung von TN durch Zoom-Einzelgespräche vor und während des Kurses
- Fähigkeit, Aufgaben selbst einzuteilen, wächst
- Freiheit bei Bearbeitung von Aufgaben
- Ortsunabhängig und zeitunabhängig
- Problemlösestrategien werden aktiviert und trainiert
- Selbstreguliertes Lernen und Arbeiten als Übung und Vorbereitung auf das Fachstudium
- Erfolgserlebnisse :)



FAZIT

- Chance und Herausforderung gleichermaßen
- Großes Maß an Freiheit
- Raum für Wachstum vs. Raum für Prokrastination
- Abbau von Ängsten und Isolation durch *Nähe in Distanz*
- Feedback zu Ergebnissen und Arbeitsverhalten
- Erfolgserlebnisse für TN, aber auch für Tutor*innen



The Best Bridge: Intercultural Teamwork Exercise

Rune Ellemose Gulev



ZWEI KULTUREN KOMMEN ZUSAMMEN, UM GEMEINSAM EINE BRÜCKE ZU BAUEN.

- Kultur A verfügt über das Know-how (wie und wo eine Brücke gebaut wird) sowie die Ressourcen
- Kultur B verfügt über die Bauarbeiter (die Menschen)

Beide Kulturen sind hoch funktional, und obwohl jede Kultur nur wenig über die andere weiß, haben sie viel Gutes voneinander gehört und freuen sich auf die Zusammenarbeit. Die Experten der Kultur A reisen nach Suropia, der Heimat der Menschen aus Kultur B, um die Brücke zu errichten.

Die Brücke muss einen freitragenden Abstand von mindestens 40 cm überbrücken. Bevor Gewichte aufgelegt werden, wird die Brücke auf zwei neutrale Auflagen gesetzt – das bedeutet, dass sie nicht vorher am Tisch festgeklebt werden darf. Die Brücke muss angehoben und auf die Auflagen gesetzt werden können, ohne dass danach weitere Bauarbeiten erfolgen. Die Brücke, die am Ende das größte Gewicht trägt, gewinnt.

KULTUR A

Ihr Team besteht aus hochqualifizierten Experten für Brückenbau aus einem entwickelten Land. Sie haben die Aufgabe erhalten, in dem Entwicklungsland Suropia eine Brücke zu errichten. Bei erfolgreichem Abschluss erhält jedes Projektmitglied einen großzügigen Bonus, der die finanzielle Zukunft Ihrer Familie für viele Jahre sichert. Allerdings arbeitet auch ein konkurrierendes Team aus Kultur A an diesem Projekt. Sollte dieses erfolgreich sein, gehen Sie leer aus. Ihr Ziel ist es daher, so schnell wie möglich die stabilste Brücke zu bauen.

Der Bau der Brücke ist auch für die Menschen in Suropia wichtig, da sie eine nützliche Abkürzung über das Xeron-Tal schaffen wird.

Anweisungen:

Sie haben 20 Minuten Zeit, die Anweisungen zu lesen und zu überlegen, wie die Brücke am besten gebaut werden kann. Danach besuchen 2 Personen Ihrer Gruppe Kultur B für 2 Minuten, um deren Verhaltensweisen zu beobachten. Anschließend haben Sie 8 Minuten Zeit, die Informationen an Ihr Team weiterzugeben.

Nach 30 Minuten beginnt die Bauphase, die genau 30 Minuten dauert. Danach notiert jedes Teammitglied Stichworte zu seinen Gefühlen und Gedanken während des Baus, insbesondere hinsichtlich Motivation, Leistungsfähigkeit und sozialem Verhalten.

Bau der Brücke:

Ihre Aufgabe ist es, die stabilste und tragfähigste Brücke zu entwerfen. Die Brücke muss einen Abstand von 40 cm zwischen zwei Tischen überbrücken und darf nur aus A4-Papier und Klebeband bestehen. Das Papier darf beliebig geschnitten, gefaltet oder gebogen werden. Sie dürfen die Brücke jedoch unter keinen Umständen selbst bauen. Sie sind ausschließlich Architekten und Projektleiter und müssen Kultur B anweisen, wie die Brücke gebaut wird. Nach 30 Minuten wird die Tragfähigkeit mit Gewichten getestet.

Ihre Werte:

Sie bevorzugen kurze und direkte Begrüßungen (Händedruck, Namensaustausch) und konzentrieren sich anschließend auf die Aufgabe. Sie sind sehr wettbewerbsorientiert und wissen, dass Zeit entscheidend ist. Sie schätzen Direktheit und harte Arbeit. Über Kultur B wissen Sie wenig, aber Sie wissen, dass die Menschen fleißig und freundlich sind. Viel Erfolg.

KULTUR B

Sie alle sind Einwohner des wunderschönen Landes Suropia, eines friedlichen und ruhigen Ortes, der seine Traditionen schätzt und auf ein stolzes kulturelles Erbe blickt. Sie freuen sich über das mögliche Brückenbauprojekt, das die Experten aus Kultur A zu Ihnen bringen. Die Arbeiten am Brückenbau werden Ihnen Einkommen verschaffen, solange das Projekt andauert. Daher liegt Ihre Hauptpriorität nicht in der schnellen und stabilen Fertigstellung der Brücke – vielmehr sind Sie daran interessiert, dass das Projekt möglichst lange dauert und die gesamte vorgesehene Zeit in Anspruch nimmt. Sie sind im Umgang mit den verfügbaren Materialien (Papier und Klebeband) vollkommen vertraut und geschickt, verfügen jedoch nicht über das Wissen, wie eine Brücke konstruiert werden muss. Genau dieses Fachwissen werden die Experten aus Kultur A mitbringen.

Anweisungen:

Sie haben 15 Minuten Zeit, die Anweisungen zu lesen und die Verhaltensweisen Ihrer Kultur zu erlernen. Anschließend haben Sie weitere 15 Minuten Zeit, diese neuen Verhaltensweisen gemeinsam mit Ihrem Team zu üben, sodass Ihr Verhalten natürlich und nicht einstudiert wirkt. Das ist nicht einfach – Sie müssen die Verhaltensweisen vollständig erlernen und einüben, bis sie Ihnen in Fleisch und Blut übergegangen sind.

20 Minuten nach Beginn werden Sie für 2 Minuten von zwei Mitgliedern der Kultur A besucht, die Sie beobachten sollen. Während ihres Besuchs sollen Sie Ihr Verhalten zeigen, ohne darüber zu sprechen – zu diesem Zeitpunkt sollte es bereits zu Ihrer natürlichen Art geworden sein. Nach Ablauf der 30 Minuten werden die Experten aus Kultur A zu Ihnen kommen. Ab diesem Zeitpunkt haben Sie weitere 30 Minuten Zeit, gemeinsam die Brücke zu bauen.

Sobald der Brückenbau abgeschlossen ist, soll jedes Teammitglied einige Stichworte zu den Gefühlen und Gedanken notieren, die während des Bauprozesses entstanden sind, insbesondere im Hinblick darauf, wie sensibel oder unsensibel die Experten aus Kultur A wahrgenommen wurden.

Das Verhalten der Suropianer:

Die Kultur der Suropianer unterscheidet sich von der der ausländischen Experten. Damit diese Übung erfolgreich verläuft, ist es sehr wichtig, dass Sie die Kultur der Suropianer kennenlernen und konsequent in Ihrer Rolle bleiben. Auch wenn die Kultur auf den ersten Blick ungewöhnlich oder amüsant erscheinen mag, bitten wir Sie, die Übung ernsthaft durchzuführen.

Körperkontakt: Suropianer legen großen Wert auf Körperkontakt. Wenn sie mit jemandem sprechen, berühren sie ihr Gegenüber stets, meist an der Schulter oder am Oberarm. Selbst wenn sie lediglich an jemandem vorbeigehen, ohne mit der Person zu sprechen, berühren sie diese kurz. Sich nicht zu berühren bedeutet: „Ich mag dich nicht.“

Begrüßung: Ohne eine korrekte Begrüßung ist eine Zusammenarbeit nicht möglich. Die traditionelle Begrüßung besteht aus einem Kuss auf die Schulter, der von der Frau eingeleitet wird. Begrüßen sich zwei Männer, beginnt der kleinere der beiden. Die Person, die die Begrüßung einleitet, küsst die andere auf die rechte Schulter; diese erwidert die Begrüßung mit einem Kuss auf die linke Schulter. Jede andere Form der Begrüßung oder eine andere Reihenfolge der Küsse gilt als äußerst peinlich und

erniedrigend. Immer wenn sich ein Suropianer beschämt oder herabgesetzt fühlt, gibt er ein hohes Summgeräusch von sich und dreht sich langsam um die eigene Achse.

Umgang miteinander: In Suropia sind Frauen das dominante Geschlecht. Obwohl Männer Entscheidungen treffen dürfen und die gleichen Rechte besitzen, finden Frauen es amüsant, wenn Männer versuchen, sich besonders durchzusetzen. Suropianische Frauen gehen davon aus, dass dies in allen Kulturen so ist, und übertragen diese Sichtweise auch auf die Experten aus Kultur A. Wenn eine suropianische Frau den Eindruck hat, dass ein Mann außerhalb seines Fachgebiets spricht oder handelt (was ihrer Meinung nach schnell vorkommt), tut sie ihn als unwichtig ab und lacht beiläufig darüber. Frauen aus Kultur A werden hingegen besonders ernst genommen, da man davon ausgeht, dass sie die eigentlichen Experten sind.

Sprache: Suropianer verwenden niemals das Wort „Nein“. Selbst wenn sie „Nein“ meinen, sagen sie „Ja“. Möchte ein Suropianer „Nein“ ausdrücken, sagt er „Ja“ und bewegt dabei seinen Kopf auf und ab. Dies bedeutet „Nein“. Ein „Ja“ ohne Kopfbewegung bedeutet tatsächlich „Ja“. (Üben Sie dies besonders gründlich, da es leicht zu Verwechslungen führen kann.)

Umweltbedenken: Obwohl Sie froh sind, Arbeit zu haben, stehen Sie diesem Brückenprojekt sehr skeptisch gegenüber. Sie haben gehört, dass dabei möglicherweise ein klebender Stoff namens Klebeband verwendet wird, von dem Sie überzeugt sind, dass er die Umwelt rund um die Brücke schädigt. Deshalb liegt es in Ihrem Interesse, möglichst kleine Mengen Klebeband zu verwenden. Sofern Sie nicht ausdrücklich angewiesen werden, Klebeband zu benutzen, vermeiden Sie dessen Einsatz vollständig. Wenn Sie unbeobachtet sind, entfernen Sie wahrscheinlich größere Klebebandstücke und ersetzen diese durch deutlich kleinere. Sie verstehen zwar, dass Klebeband notwendig ist, mögen es aber dennoch nicht. Ihre Angst vor Klebeband wurde über Generationen weitergegeben. Sie können nicht genau erklären, warum es der Umwelt schadet, aber Sie wissen, dass es so ist. Deshalb sprechen Sie nicht gerne darüber und erklären auch nicht, warum der Einsatz von Klebeband minimiert werden sollte. Sie fühlen sich einfach sehr unwohl, wenn andere Sie dazu auffordern, mehr Klebeband zu verwenden.

Ihre Werte: Da Scheren als ernstzunehmende Werkzeuge gelten, die gefährlich sein können, dürfen – sofern Scheren vorhanden sind – ausschließlich Frauen diese benutzen. Klebeband darf nur von Männern angebracht werden. Sowohl Männer als auch Frauen dürfen Klebeband entfernen.

In Abständen von 2 bis 10 Minuten müssen Sie sich für 20 Sekunden hinsetzen, die Augen schließen und Ihrer Angehörigen und geliebten Menschen gedenken. In Ihrer Kultur ist dies völlig normal, und jeder respektiert Ihr Bedürfnis, dies immer dann zu tun, wenn Sie es für notwendig halten.

Diese Werte werden als selbstverständlich angesehen und nicht ausdrücklich ausgesprochen. Daher können Sie sie Ihren Gegenübern nicht erklären. Werden diese Werte jedoch nicht respektiert, fühlen Sie sich sehr unwohl. Jedes Mal, wenn Sie sich unwohl fühlen, geben Sie ein hohes Summgeräusch von sich und drehen sich langsam um die eigene Achse.

Viel Erfolg!

Workshop: Spiele und spielerische Elemente im Fremdsprachenunterricht Für unterschiedliche Niveaus, heterogene Lerngruppen und Freude am Sprachenlernen

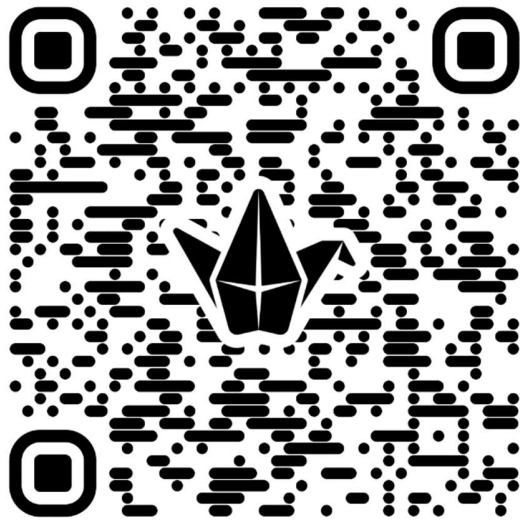
Nicole Czora

Warum Spiele im Fremdsprachenunterricht?

1. Höhere Motivation, Aufmerksamkeit und Lernbereitschaft
2. Reduzierung von Angst und Hemmungen
3. Mehr aktive Sprachproduktion und -verarbeitung
4. Wiederholung ohne Monotonie
5. Emotionen
6. Individualisierung und Differenzierung
7. Förderung von Selbstwirksamkeit

Eine Übersicht der vorgestellten Spiele gibt es auf dem folgenden Padlet (Anmerkungen/weitere Ideen dürfen gerne kommentiert werden):

<https://padlet.com/nicoleczora/spiele-und-spielerische-elemente-im-fremdsprachenunterricht-qfe7jna2gg28a83>



Das "Sprachcafé" am ZSIK der HAW-Kiel

Gabriele Braun

Das *Sprachcafé* am ZSIK (DaF/DaZ) der HAW Kiel – Vorstellung & Austausch am „Sprachlehrtag“ 26.06.2026 - **Zusammenfassung/Ergebnisse** -

- Teilnehmende Sprachen/Hochschulen:
DaF/DaZ 3er Hochschulen (+ HAW Kiel), eine ebenfalls mit Vorerfahrung zu SC
- Idee und Umsetzung eines Sprachcafés stoßen auf reges Interesse der Kolleg:innen
- Folgende positiven Aspekte des SC wurden besonders deutlich und geteilt:
 - sinnvolle Ergänzung zum regulären Kursangebot - insbesondere zur Förderung
 - mündlicher Handlungskompetenz im gesamtgesellschaftlichen Kontext
 - von Kontakten zwischen Studierenden, auch Abwechslung in Kontakten
 - von gegenseitigem „Zuhören“ und „Verstehen“, „Kennenlernen“ und „Verständnis“ im interkulturellen Kontext
 - reale (analoge) Begegnung im realen Raum (in einer digitalisierten Gesellschaft ...)
- lebensnah, informell-entspannte Atmosphäre
 - emotionaler/sozialer Mehrwert, beziehungsstiftend

Seite 1

 HAW Kiel

Das *Sprachcafé* am ZSIK (DaF/DaZ) der HAW Kiel – Vorstellung & Austausch am „Sprachlehrtag“ 26.06.2026 - **Zusammenfassung/Ergebnisse** -

- Herausforderung:
 - Studierende als „verbindliche“ TN gewinnen, auch/insbesondere mit Deutsch als Primärsprache
- Ideen/Perspektiven zur Weiterentwicklung:
 - ggfs. Erweiterung des SC um TN-Kreise/Zielgruppen, Orte, noch andere Sprachen
 - ggfs. stärkere Einbeziehung plurilingualer/-kultureller Ansätze
 - Integration von (Lern-)Szenarien
 - stärkere Beteiligung von Studis/Hiwis ... als „Mit-Gestalter:innen“ des SC
 - HAW Kiel und CAU Kiel beabsichtigen als 2 Hochschulen in derselben Stadt eine Fortsetzung des Austauschs

Es war ein bereichernder Austausch - danke! ☺

Weitere alternative Lehr-/Lernformate konnten zeitlich bedingt nicht mehr thematisiert werden.

Seite 2

 HAW Kiel

das Sprachcafé

am ZSIK – Lehrgebiet DaF/DaZ

... ins Leben gerufen von Studierenden und Lehrenden



HAW Kiel
Hochschule für Angewandte Wissenschaften Kiel

Sprachcafé

Alle Deutsch-Niveaus sind willkommen!

Du möchtest:

- Deutsch sprechen und dein Deutsch verbessern
- eine entspannte Zeit bei Kaffee/Tee und Snacks verbringen
- Interkulturellen Austausch, Spaß und Interaktion erleben
- Internationale Studierende im mehrsprachigen Kontext beim Deutschlernen unterstützen

Dann komm rein, wir freuen uns auf dich!

Wann und wo?
19.03., 02.04., 16.04., 07.05., 21.05., 04.06., 18.06.: 12:00-14:00
ZSIK (Sprachzentrum), Sokratesplatz 4, C19-0.37

HAW Kiel
Hochschule für Angewandte Wissenschaften Kiel

Sprachcafé

All levels of German are welcome!

You would like to:

- speak and improve your German
- have a good time with coffee, tea, and snacks
- experience intercultural exchange, fun, and interaction
- support international students in learning German in a multilingual context

Join us - we can't wait to meet you!

When and where?
19/03, 02/04, 16/04, 07/05, 21/05, 04/06, 18/06
12:00 - 02:00 pm
ZSIK (Language Centre), Sokratesplatz 4, C19-0.37



Warum ein Sprachcafé?

- Wunsch der Studis nach „lockeren“ Gesprächen, Austausch, persönlichen interkulturellen Begegnungen – in Ergänzung zum bzw. außerhalb des Unterrichts → **Sprech-Praxis!** (v. a. Umgangssprache, auch Deutsch im Beruf/Job)
- *Lernen ist wirksam, wenn*



→ Raum und Zeit für reale Begegnungen in lebensnahen Situationen und entspannter Atmosphäre

Seite 5

Abb. aus Klett Tipps Nr. 77 – I/2024

 HAW Kiel

Warum ein Sprachcafé?

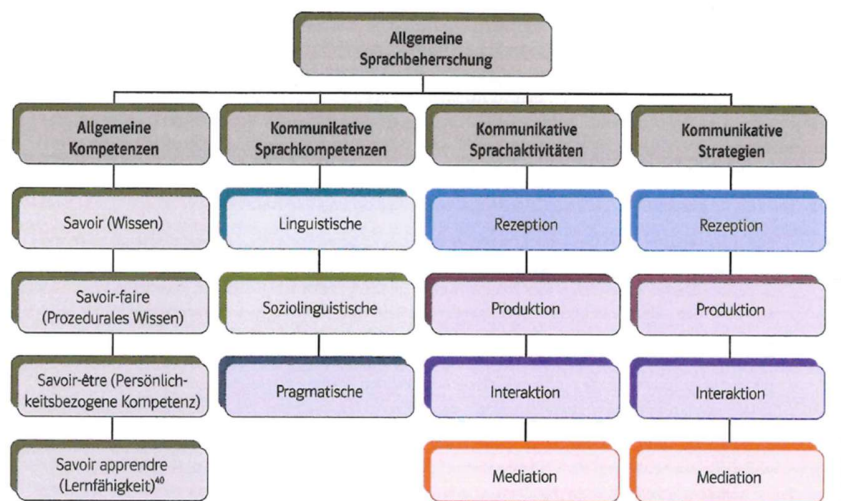
Ergänzung/Erweiterung zum regulären Kurs-/Unterrichtsangebot,
das sich kennzeichnet durch:

- knappe zeitliche Ressourcen: Kurse mit wenigen Stunden → halbes GER-Niveau mit ca. 60 UE in Präsenz + Hausaufgaben/Selbststudium (ca. 60 Std., teilweise online)
- hohes Lerntempo mit steiler Progression
- Fokus hauptsächlich auf
„*Kommunikative Sprachkompetenzen/Sprachaktivitäten/Strategien*“
– wobei Interaktion und Mediation häufig zu kurz kommen (meine Erfahrung;)

Seite 6

 HAW Kiel

Abbildung 1: Die Struktur des Beschreibungssystems des GeR³⁹



Warum ein Sprachcafé?

Förderung

- von Interaktion (v. a. mündlich)
- von Mediation
- Interkultureller Kompetenz
- Plurilingualer/-kultureller Kompetenz
- Autonomes Lernens

→ Lernende als „gesellschaftlich Handelnde“

Lernen ist wirksam, wenn

... es zu sprachlicher Handlungskompetenz führt.

Sprachenlernen ist mehr als Regelwissen. Kompetent in der Zielsprache handeln zu können, bedeutet immer auch soziolinguistisch und interkulturell angemessen zu kommunizieren.



Abbildung 13: Interaktionsaktivitäten und -strategien

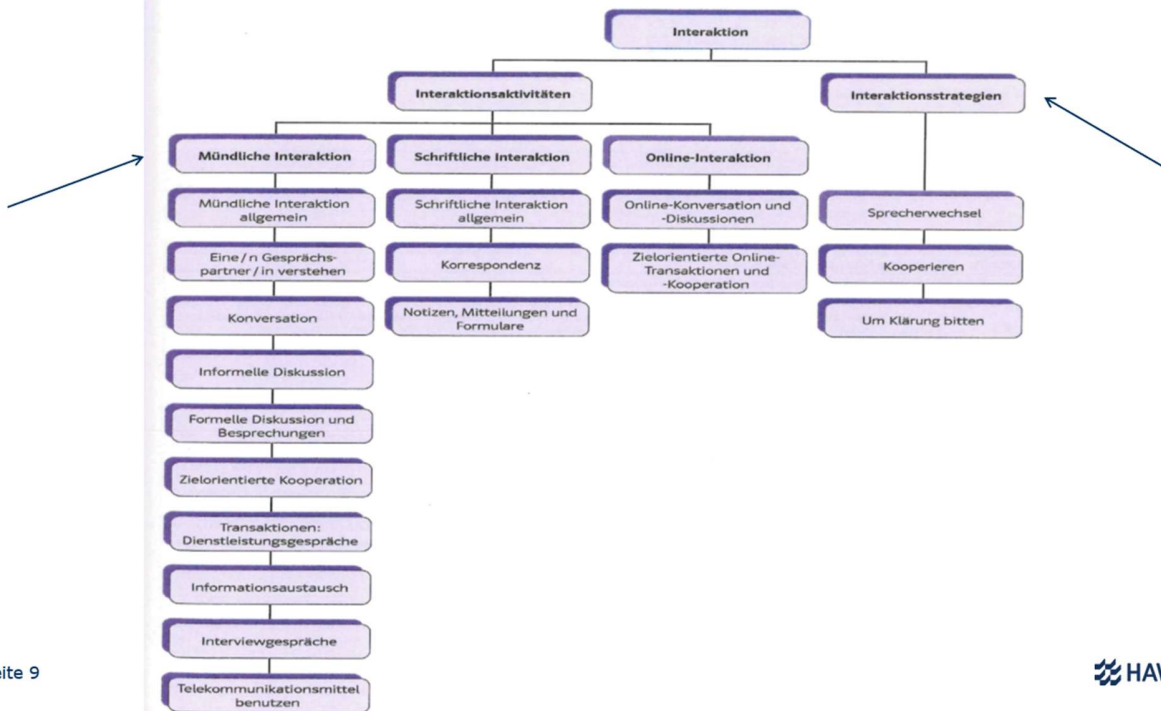
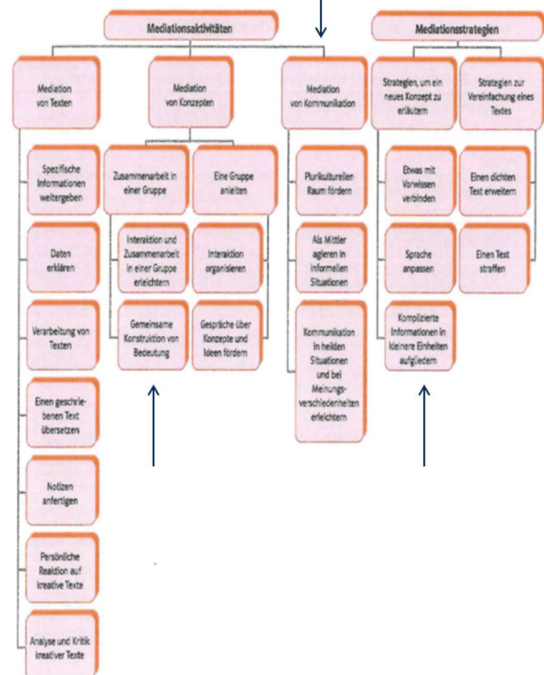


Abbildung 14: Mediationsaktivitäten und -strategien



Mediation im Sprachcafé

- situations- und adressat:innenspezifische(Ver)mittlung von Sprache, Kultur, Kommunikation

Mehrsprachigkeit im Sprachcafé – Plurilinguale/-kulturelle Kompetenz

Abbildung 15: Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz



- Sprachen & Kulturen eines Individuums bilden (mental) gemeinsam eine kommunikative Kompetenz
- Einsatz und Entwicklung aller sprachlichen und kulturellen Ressourcen und Erfahrungen, um in vollem Umfang gesellschaftlich partizipieren können
- nicht die „idealen Muttersprachler:innen“ als Vorbild

Zielgruppen/Teilnehmer:innen

Lernen ist wirksam, wenn

- Internationale Studierende
 - reguläre Studierende aus englischsprachigen Master-Studiengängen
 - Austauschstudierende
 - reguläre Studierende mit Migrationshintergrund
- Studierende mit Deutsch als Primärsprache
- Internationale Wissenschaftler:innen bzw. Kolleg:innen

→ Individuen und Peer-Groups mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden (Diversität)

... es das Individuum und seine unterschiedlichen Voraussetzungen berücksichtigt.

Binnendifferenzierung, Wahlmöglichkeiten und multiple Intelligenzen personalisieren das Lernen.



Aktivitäten & Themen (bisher) im Sprachcafé

- gemeinsam das Café herrichten
- „Ich – Du – Wir“ – Menschen & Lebenswirklichkeiten
 - „Das bin ich!“ – handschriftliches Profil mit Foto
 - „Wer bist du/seid ihr?“ – „Wer sind wir?“
 - Austausch zu Erfahrungen in Alltag, Studium, Beruf/Job
 - Wünsche, Bedürfnisse, Gefühle
 - Themen wie *Ernährung, Jahreszeiten, Feste, Religionen, Politik/Gesellschaft*
- Umgangssprache
- Spiele



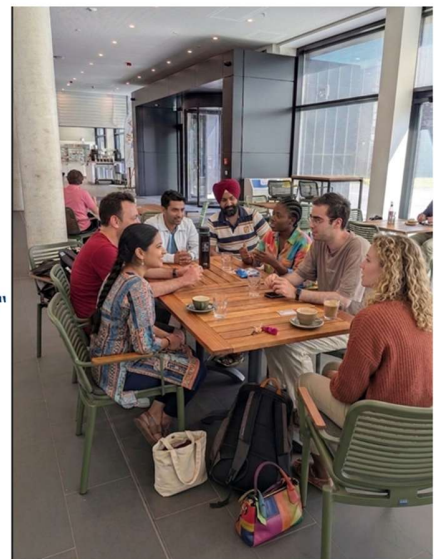
Seite 13



HAW Kiel

Erste Erfahrungen & Feedback

- Wertschätzung für Angebot/Format
 - „Das macht Spaß!“
 - „Jetzt bin ich glücklich!“
 - „Super, um Leute (besser) kennenzulernen/Kontakte zu knüpfen!“
 - „Ich bekomme wichtige/hilfreiche Infos/Tipps von anderen!“
- v. a. erfolgreiche Be-Werbung durch Instagram
- dennoch insgesamt noch überschaubarer Zulauf, v. a. von Studierenden mit Deutsch als Primärsprache
- fehlende (zeitliche) Kapazitäten bei Studis (?) für Zusatzangebote (Wunsch ↔ Wirklichkeit)



Seite 14

HAW Kiel

Ausblick – Ziele & Perspektiven



- noch mehr Belebung
- *Sprachcafé* an verschiedenen Orten
- Verbindung mit weiteren Aktivitäten (Kultur, Sport)
- Vertiefung von Mediation
- stärkere Einbeziehung des Aspekts „Plurilingualität“
- ggfs. szenarienbasierte Sequenzen
- Einsatz von Studierenden als „Gastgeber:innen“ des Sprachcafés
- TN-Kreis erweitern

Vielen Dank für Ihre/eure Aufmerksamkeit!



Und nun –
Zeit für Fragen, Austausch zu alternativen Lehr-/Lernformaten ...

Einstufungstests: Erfahrungsaustausch zur Spracheinstufung von Studierenden

Der C-Test als Einstufungsinstrument an Hochschulen

Vortragsmanuskript – überarbeitete Kurzfassung

José Martínez Marín

HAW Kiel – Zentrum für Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZSIK)

1. Einleitung: Warum Einstufung an Hochschulen keine Nebensache ist

An Hochschulen treffen Studierende mit sehr unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen aufeinander. Einige haben mehrere Jahre Unterrichtserfahrung, andere verfügen über Vorkenntnisse, die lange zurückliegen, wieder andere haben die Sprache außerhalb institutioneller Lernkontexte erworben. In der Praxis führt diese Heterogenität dazu, dass klassische Selbstauskünfte nur begrenzt zuverlässig sind. Wer sich zu niedrig einschätzt, verliert möglicherweise Motivation; wer zu hoch eingestuft wird, gerät schnell in eine Situation dauerhafter Überforderung.

Eine gute Einstufung ist deshalb mehr als eine verwaltungstechnische Vorentscheidung. Sie beeinflusst, ob Lernende in einem Kurs ankommen, ob sie Anschluss an das Lerntempo finden und ob sie ihre vorhandenen Kenntnisse produktiv weiterentwickeln können. Zugleich entlastet eine funktionierende Einstufung die Hochschule: Es entstehen weniger Kurswechsel, weniger Nachberatung und weniger organisatorische Korrekturen nach Semesterbeginn.

Aus dieser Perspektive braucht die Hochschule Verfahren, die praktikabel, zeitsparend und dennoch aussagekräftig sind. Genau in diesem Spannungsfeld zwischen diagnostischem Anspruch und organisatorischer Realität ist der C-Test interessant. Er verspricht keine vollständige Beschreibung kommunikativer Kompetenz, kann aber einen belastbaren ersten Eindruck der allgemeinen Sprachverarbeitung liefern.

2. Was ein C-Test leistet – und warum er mehr ist als ein Lückentest

Der C-Test wurde Anfang der 1980er Jahre als Weiterentwicklung des Cloze-Tests entwickelt. Das Prinzip ist zunächst einfach: Der erste Satz eines kurzen Textes bleibt vollständig. Danach wird bei jedem zweiten Wort ungefähr die zweite Hälfte entfernt. Die Lernenden müssen die fehlenden Wortteile aus dem Kontext rekonstruieren. Gerade diese scheinbare Einfachheit ist für die Hochschulpraxis attraktiv, weil das Format schnell erklärt, relativ leicht durchführbar und ökonomisch auswertbar ist.

Der entscheidende Punkt liegt jedoch nicht in der äußeren Form des Tests, sondern in der kognitiven Leistung, die er verlangt. Wer einen C-Test löst, ergänzt nicht mechanisch einzelne Buchstaben. Vielmehr müssen Wortschatz, Grammatik, Textverständnis und Erwartungen an typische sprachliche Muster gleichzeitig aktiviert werden. Ein fehlender Wortteil kann nur dann sicher rekonstruiert werden, wenn die Testperson den Satz syntaktisch versteht, den Textzusammenhang erfasst und über ausreichend lexikalisches Wissen verfügt.

Damit unterscheidet sich der C-Test deutlich von Aufgaben, die isolierte Formen abfragen. Er zeigt nicht nur, ob jemand eine Regel kennt, sondern ob sprachliches Wissen in einem konkreten Kontext verfügbar ist. Das macht ihn besonders interessant für Einstufungssituationen, in denen nicht eine einzelne Fertigkeit, sondern ein allgemeiner Eindruck der Sprachkompetenz benötigt wird.

3. Zwanzig Jahre Praxiserfahrung und die Frage der Validität

Die Literatur beschreibt den C-Test seit langem als Verfahren zur Messung allgemeiner oder integrativer Sprachfähigkeit. Deutschsprachige Arbeiten von Klein-Braley, Raatz und Grotjahn haben diese Diskussion maßgeblich geprägt. Auch neuere empirische Studien zeigen Zusammenhänge zwischen C-Test-Ergebnissen und anderen Sprachmaßen, insbesondere Leseverstehen, Hörverstehen und allgemeiner Sprachkompetenz. Solche Korrelationen ersetzen keine differenzierte Validitätsprüfung, sie liefern aber ein wichtiges Indiz für die Reichweite des Verfahrens.

Meine eigene Erfahrung aus rund zwanzig Jahren Arbeit mit dem C-Test bestätigt im Wesentlichen, was die Theorie nahelegt. Studierende, die im C-Test sehr sicher abschneiden, verfügen in der Regel über eine stabilere sprachliche Basis. Sie erfassen Texte schneller, erkennen Strukturen zuverlässiger und können neues Material leichter in vorhandenes Wissen einordnen. Umgekehrt zeigen sehr schwache C-Test-Ergebnisse häufig, dass nicht nur einzelne Grammatikthemen fehlen, sondern dass die sprachliche Verarbeitung im Kontext noch unsicher ist.

Das bedeutet nicht, dass der C-Test alles misst. Er sagt wenig darüber aus, wie frei jemand spricht, wie überzeugend jemand längere Texte schreibt oder wie sicher jemand in spontanen kommunikativen Situationen reagiert. Gerade deshalb ist es wichtig, den C-Test nicht zu überhöhen. Er ist kein Ersatz für mündliche Prüfungen oder Schreibaufgaben, sondern ein sehr nützliches Instrument für eine erste Einstufung.

4. C-Test, Cloze-Test und digitale Einstufungsverfahren

Im Vergleich zum klassischen Cloze-Test ist der C-Test kontrollierter. Beim Cloze-Test fehlen ganze Wörter; dadurch sind häufig mehrere Lösungen möglich, und die Auswertung kann schwieriger werden. Beim C-Test fehlen dagegen Wortteile, sodass die erwartete Lösung eindeutiger ist. Das erleichtert die Standardisierung und macht das Verfahren für größere Gruppen geeigneter.

Gleichzeitig hat sich die Einstufungspraxis in den letzten Jahren verändert. Digitale Online-Tools bieten schnelle Auswertung, direkte Rückmeldung und teilweise adaptive Aufgabenformate. Für große Kohorten können sie ein sinnvolles Vorab-Screening ermöglichen. Die entscheidende Frage lautet daher nicht: C-Test oder Online-Tool? Aus meiner Sicht ist die produktivere Frage: Welche Kombination passt zur jeweiligen Zielgruppe, zu den vorhandenen Ressourcen und zu den konkreten Kursstrukturen?

In der Praxis bewährt sich häufig ein mehrstufiges Vorgehen: eine digitale Selbsteinstufung integriert in einem Online-Test als erster Schritt, ein C-Test zur objektiveren Einordnung und bei Grenzfällen ein kurzes Gespräch. Gerade dieses Zusammenspiel verhindert, dass eine einzige Messung überbewertet wird. Es verbindet Effizienz mit pädagogischer Verantwortung.

5. Konsequenzen für die Hochschulpraxis

Für die Hochschulpraxis ist der C-Test vor allem dort stark, wo schnell ein erster, vergleichbarer Eindruck benötigt wird. Er eignet sich für große Gruppen, für Vorab-Screenings und für Situationen, in denen die vorhandenen Ressourcen begrenzt sind. Seine Durchführung ist unkompliziert, die Auswertung ist relativ zeitökonomisch, und die Ergebnisse lassen sich gut in Beratungsgespräche einbinden.

Gleichzeitig sollte jedes Einstufungsverfahren transparent kommuniziert werden. Studierende müssen verstehen, dass ein Testergebnis keine Bewertung ihrer Person ist, sondern eine Hilfe zur passenden Kurswahl. Diese pädagogische Rahmung ist nicht nebensächlich. Gerade bei Sprachen hängt die Lernmotivation stark davon ab, ob Lernende das Verfahren als fair und nachvollziehbar erleben.

Der C-Test ist deshalb am sinnvollsten als Teil eines größeren Einstufungskonzepts. Er liefert eine solide diagnostische Grundlage, sollte aber durch weitere Informationen ergänzt werden: bisherige Lernerfahrungen, Selbsteinschätzung, Kursziele und gegebenenfalls ein kurzes mündliches Gespräch. So entsteht ein Verfahren, das wissenschaftlich fundiert, praktisch durchführbar und zugleich lernendenorientiert ist.

6. Beispiel und didaktische Rahmung

Ein Beispiel verdeutlicht den Charakter des Verfahrens. In einem spanischen C-Test kann ein Satz mit einem vollständigen Einstieg beginnen, etwa: Era un viernes muy frío de invierno cuando ella recibió un mensaje en su móvil. Danach werden Wortteile entfernt: Al princ___ pensó e__ ignorarlo por___ tenía mu___ trabajo p__ hacer. Die Lernenden müssen also nicht einfach raten, sondern aus Satzstruktur, Bedeutung und Wortform erschließen, welche Ergänzungen plausibel sind.

In der Lehrpraxis ist es hilfreich, diesen Mechanismus vor der Durchführung kurz zu erklären, ohne den Test zu stark zu trainieren. Die Studierenden sollen verstehen, dass es nicht um eine Falle geht, sondern um die Rekonstruktion sprachlicher Redundanz. Gerade diese Transparenz nimmt dem Verfahren etwas von seinem Prüfungscharakter und macht es eher zu einem diagnostischen Hilfsmittel.

Wichtig ist außerdem, die Ergebnisse nicht schematisch zu behandeln. Ein Grenzfall sollte nicht allein anhand einer Punktzahl entschieden werden. Hier zeigen sich die Vorteile eines kurzen Beratungsgesprächs: Man kann nach Lernbiografie, Kurszielen und subjektiver Sicherheit fragen und das Testergebnis dadurch pädagogisch sinnvoll einordnen.

7. Fazit

Der C-Test ist kein vollständiger Sprachtest und sollte auch nicht als solcher präsentiert werden. Seine Stärke liegt in der ökonomischen Erfassung sprachlicher Verarbeitung im Kontext. Er zeigt, ob sprachliches Wissen schnell und sicher aktiviert werden kann, und bietet damit eine belastbare Grundlage für die erste Einstufung.

Die Erfahrungen aus meiner Hochschulpraxis bestätigen weitgehend die theoretische Annahme, dass C-Test-Leistungen mit einer breiteren sprachlichen Kompetenz zusammenhängen. Entscheidend ist

jedoch, die Grenzen des Verfahrens ernst zu nehmen. Wer den C-Test mit digitalen Tools, Beratung und gegebenenfalls mündlicher oder schriftlicher Zusatzdiagnostik kombiniert, erhält ein pragmatisches und verantwortbares Einstufungssystem.

Für den Hochschulkontext scheint mir daher nicht ein einzelnes Verfahren entscheidend, sondern die kluge Verbindung mehrerer Perspektiven. Der C-Test kann darin eine zentrale Rolle spielen: nicht als alleinige Antwort, aber als zuverlässiger und gut begründeter Baustein.

Literatur

Grotjahn, R. (Hrsg.). (1996). *Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Band 3. Bochum: Brockmeyer.

Grotjahn, R. (2019). C-Tests. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache*. Ein Handbuch (S. 579-603). Berlin/Boston: De Gruyter.

Klein-Braley, C., & Raatz, U. (1982). Der C-Test: Eine neue Methode zur Messung der globalen Sprachfähigkeit bei L1- und L2-Lernern. In W. Kühlwein & A. Raasch (Hrsg.), *Stil. Komponenten - Wirkungen* (S. 73-78). Tübingen: Narr.

Klein-Braley, C., & Raatz, U. (1982). Der C-Test: ein neuer Ansatz zur Messung allgemeiner Sprachbeherrschung. *AKS-Rundbrief*, 4, 23-37.

Raatz, U., & Klein-Braley, C. (1983). Ein neuer Ansatz zur Messung der Sprachleistung. *Der C-Test: Theorie und Praxis*. In R. Horn, K. Ingenkamp & R. S. Jäger (Hrsg.), *Tests und Trends 3. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (S. 107-138). Weinheim/Basel: Beltz.

Raatz, U., & Klein-Braley, C. (1984). C-Tests zur Sprachstandsmessung im Fremdsprachenunterricht. *Germanistische Mitteilungen*, 19, 47-56.

Raatz, U. (2001). Modellvorstellungen zur Erklärung von C-Test-Leistungen. In H. Pürschel & U. Raatz (Hrsg.), *Tests and Translation: Papers in Memory of Christine Klein-Braley* (S. 39-67). Bochum: AKS-Verlag.

Raatz, U., Grotjahn, R., & Wockenfuß, V. (2006). Das TESTATT-Projekt: Entwicklung von C-Tests zur Evaluation des Fremdsprachenlernerfolgs. In R. Grotjahn (Hrsg.), *Der C-Test: Theorie, Empirie, Anwendungen* (S. 85-99). Frankfurt a. M.: Lang.

Daller, M. H. (2021). The C-test as predictor of the academic success of international students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(10), 1412-1428.

Harsch, C., & Hartig, J. (2016). Comparing C-tests and Yes/No vocabulary size tests as predictors of receptive language skills. *Language Testing*, 33(4), 555-575.

How AI has Turbocharged the Potential for the Lexical Approach

Dr John Ward

A presentation held by Dr John Ward of the Flensburg University of Applied Sciences on 26 June 2026 at the HAW Kiel Language Teachers' Convention

The purpose of the presentation was to show, with reference to reading matter covered in the Irish Elective Course at FUAS in the summer semester 2026, how AI can be exploited to fill in gaps not covered by the material.

Additionally, the potential for AI as a companion explainer when reading German history books was explored.

The presentation included an overview of what the Lexical Approach entails.

The areas highlighted in green show the aspects of the Lexical Approach I used during the Irish Elective.

The Basics of the Lexical Approach

- **Core Pillars in University Teaching**
- **Disciplinary Discourse:** History relies on dense, academic, and often archaic language. Instructors teach students to recognize "lexical chunks" (e.g., *primary source*, *paradigm shift*, *historiographical consensus*, *socio-economic factors*). [1]
- **Source Analysis & Corroboration:** Students analyze primary documents to identify patterns and underlying power structures, treating texts as a set of specific vocabulary choices made by authors at the time. [1, 2, 3]
- **Historical Argumentation:** Professors train students to build historical arguments not by stringing together isolated words, but by using prefabricated disciplinary templates (e.g., "*Evidence suggests that...*", "*Although X asserts..., the archival data indicates...*"). [1, 2]
- **Common Pedagogical Strategies**
- **Corpus Linguistics & Concordancing:** Professors use digital databases (such as digital archives of historical newspapers or parliamentary records) to track the frequency and changing meanings of specific words over time. [1, 2, 3]
- **Reading Aloud / Text Deconstruction:** Students actively highlight "invisible forces" and loaded vocabulary in historical documents (e.g., *manifest destiny*, *appeasement*, *total war*). [1, 2]
- **Genre-Based Writing:** Assignments are designed to immerse students in historical genres. Students learn how to structure essays using the precise terminology of historical debate rather than general, conversational prose. [1]
- **Why This Matters**
- University history education moves beyond simply memorizing dates. By treating the language of history as a tangible skill set, this approach helps students transition from passive consumers of information into **critical problem-solvers** who can navigate complex texts and construct nuanced, evidence-based arguments. [1, 2]

The talk began with the proposal that Irish Area Studies could be exploited as a *tabula rasa* in the minds of the students, who though familiar with British and US Area Studies, know virtually nothing about Ireland beyond certain clichés.



The painting was used to illustrate how a historic event can be examined synchronically and diachronically. Students were asked to say which of the events depicted occurred at the time of the depiction and which ones were shown adumbrating future conflicts. AI was used to explain questions pertaining to the painting that we were unable to answer, for example why were the vanquished Gaels shown as Middle-Eastern biblical figures? After prompting, the following answer was provided:

Why were the defeated Gaels depicted as Middle Eastern people in Daniel Maclise's *Marriage of Strongbow and Aoife*?

In Daniel Maclise's monumental 1854 history painting, [*The Marriage of Strongbow and Aoife*](#), the defeated Gaels are deliberately styled with physical and cultural traits reminiscent of Middle Eastern or "Eastern" peoples. National Gallery of Ireland +1

Rather than aiming for strict medieval accuracy, Maclise utilized the **Victorian stylistic lens of Orientalism**—a dominant 19th-century artistic movement that exoticized, romanticized, and stereotyped non-Western societies. By applying this aesthetic to the vanquished Irish, Maclise achieved several critical thematic and political objectives:

1. Imperial Ideology and the "Civilizing" Mission

In Victorian Britain, North African and Middle Eastern cultures were heavily stereotyped as exotic, primitive, and lawless societies in need of Western governance. By painting the early medieval Gaels with these "Orientalized" visual markers—such as darker, sun-browned skin tones, semi-nude postures, and an absence of structured armor—Maclise framed the 1170 Norman invasion of Ireland through a 19th-century imperial framework. The contrast positions the dark-armored, orderly Anglo-Normans as the bringers of "civilization" to a chaotic, tribal, and fundamentally "foreign"

Two further lexical sources were provided that contained information the background to which not all readers would have been familiar with.

In the monograph *The Curious Case of the Mayo Librarian*, the reason for W.T. Costello's title of President in 1930 was explained along with a tabular guide to the relevant office holders of the age and their respective relationships. This helps both teacher and students to fill in any gaps or Wissenslücken in establishing the roles played by the actors presented in the monograph.

President Cosgrave: Who he?

President Cosgrave rose to make a robust defence of Richard Mulcahy. He may not have had anything new to say on the matter but he seemed determined to show his support for his beleaguered Minister for Local Government. He made reference to the *Catholic Bulletin*, in particular the list of questions it had published in its January 1931 issue. **President Cosgrave** claimed, 'I have not read that paper since it committed what was to my mind a very serious mistake against Christianity; that was a criticism of the late General Collins after his death.'

Walsh (2009) 12-49 passim

why was W. T. Cosgrave referred to as President Cosgrave in connection with the Mayo librarian case?

W. T. Cosgrave was referred to as "President Cosgrave" because **he held the official title of President of the Executive Council of the Irish Free State**, which was the constitutional designation for the head of government (prime minister) at the time. [IRish Archives Resource +1](#)

When the [Mayo County Librarian controversy](#) unfolded between 1930 and 1932, the modern title of *Taoiseach* did not yet exist, as it was only introduced later by the 1937 Constitution. Because Cosgrave led the central government, he was universally addressed as "President Cosgrave" by the media, local authorities, and the public throughout the crisis. [YouTube - British Pathé +2](#)

So who was Irish Head of State at that time?

At that time, the official Head of State was **King George V**, as the Irish Free State was established under the 1921 Anglo-Irish Treaty as a self-governing dominion within the British Empire. [Smashing Times +1](#)

Because the King resided in London, he was represented locally in Dublin by a **Governor-General**, who performed the ceremonial duties of the Head of State. During the specific years of the Mayo librarian controversy, the office was held by: [Grokopedia +1](#)

James McNeill, who served as Governor-General from 1928 until November 1932. [Grokopedia](#)

While executive governing power rested entirely with W. T. Cosgrave and his cabinet, official state authority was structurally shared between these roles: [Wikipedia +2](#)

| Role P | Title | Individual (1930–1932) | Function |
|--------------------------|------------------------------------|------------------------|-----------------------------------|
| Head of State | King of Ireland / the UK | King George V | Constitutional Monarch |
| Viceregal Representative | Governor-General | James McNeill | Ceremonial Head of State |
| Head of Government | President of the Executive Council | W. T. Cosgrave | Political Leader / Prime Minister |

Another critical encounter that AI helped to elucidate was the famous “radio war” of 1945 when, in his rejoinder to Churchill, Eamon de Valera basically berated Churchill for threatening to behave towards Ireland in the same way that he gave as a reason for going to war with Germany – waging aggressive war on a smaller nation “who has done him no wrong”, and then ironically congratulating him for not succumbing to the temptation to do that, adding in the tone of a headmaster that “it is always difficult for the strong to be just to the weak.” The broadcast was a great success in Ireland, which certainly helped de Valera win the next General Election.

However, in his broadcast, the text of which we examined, de Valera also praises Neville Chamberlain, who then and now was much maligned as the Great Appeaser, contrasting unfavourably with the lionised Churchill. The AI was prompted to explain why de Valera chose to praise a man whom others saw as a diplomatic failure (It must be said, however, that Chamberlain bought his country valuable time – a whole year - to prepare for war when he signed the Munich Agreement in 1938.) As far as de Valera was concerned, however, the praise was due to Chamberlain’s efforts in bringing about a favourable (as far as the Irish were concerned) settlement to the Anglo-Irish Trade War of the 1930s. In addition, the AI explained the huge financial saving de Valera made for Ireland, which has to be seen as a major reason for his praise of Churchill’s predecessor.

The Context of the Praise

During the 1945 radio broadcast, de Valera explicitly urged Churchill to actively work toward mutual comprehension between the two nations, stating: [🔗](#)

"...for which I hope he will not merely pray but work also, as did his predecessor [the late Neville Chamberlain], who will yet, I believe, find the honored place in British history which is due him, as certainly he will find it in any fair record of relations between Britain and ourselves." [🔗 The New York Times](#)

De Valera highlighted Chamberlain for several key reasons:

- **The Anglo-Irish Agreement of 1938:** Under Chamberlain's premiership, Britain signed an agreement that surrendered British sovereign control over three strategic deep-water ports in Ireland (Spike Island, Berehaven, and Lough Swilly). Without Chamberlain's willingness to hand back these [Treaty Ports](#), Ireland would have been automatically drawn into WWII as a British military base. [🔗 Wikipedia +1](#)
- **Respect for Small Nations:** De Valera viewed Chamberlain as a statesman who genuinely understood that "the strong must be just to the weak". While Churchill argued that a great power's wartime "necessity" could override a small nation's rights, Chamberlain had consistently respected Ireland's right to self-determination. [🔗 Reddit - r/history +3](#)
- **A Vision for Lasting Peace:** De Valera believed that Chamberlain's approach of goodwill and diplomatic negotiation—rather than threats and force—was the only true path to healing the historic "blood-stained record" of Anglo-Irish relations. [🔗 The New York Times](#)

The **annuity settlement** mentioned in the context of the 1938 Anglo-Irish Agreement was a **final financial settlement that wiped out £100 million in disputed land annuity debts for a single lump-sum payment of £10 million from Ireland to Britain.** [🔗](#)

This settlement was a massive diplomatic and financial victory for Éamon de Valera, as it completely ended the bitter **Anglo-Irish Trade War (1932–1938)** and allowed Britain to hand over the strategic Treaty Ports.

We then continued by looking at how AI can help fill in unstated “gaps” in German history books, where the authors assume their readers are familiar with the same background information they themselves possess. In the context of the 1929 referendum of 1929, where the electorate was asked to vote on rejecting the Young Reparations Plan, only 13.8% voted in favour. Yet this was described by the German historian Peter Longerich as a success - “ein Erfolg”. Why so? Well AI provided the answer:

front der Rechten aufging, sondern sich im eigenständigen
Nachdem die Gegner des Young-Plans Ende Oktober das Unterschriften-
Quorum von zehn Prozent knapp erreicht hatten und das Parlament ihrem
Ansinnen wie erwartet nicht nachgab, setzte die Regierung den letzten ver-
kaufsoffenen Sonntag vor Weihnachten als Abstimmungstag fest. Trotz noch-
mals intensivierten Propagandaaufwands des Reichsausschusses wurde das
Plebiszit mit nur 13,8 Prozent an Ja-Stimmen abgeschmettert.¹⁰ Die Initiato-
ren einigten sich jedoch darauf, den Reichsausschuss zunächst weiterbeste-
hen zu lassen und ihn gegebenenfalls als Plattform für weitere gemeinsame
Projekte zu nutzen.

Noch immer verteidigte Hitler sein Vorgehen, wenn er betonte, immer-
hin habe man mit dem Volksbegehren die »öffentliche Meinung in Deutsch-
land in einer Weise aufgerührt, daß den Regierungsparteien heute sehr un-
wohl zumute ist«. ¹¹ Dabei schien der Erfolg ihm Recht zu geben: Der Aufstieg

What was the Yes percentage of those who did vote?

Of those who actually cast a ballot in the referendum, **94.5% voted "Yes"** in favor of the anti-Young Plan "Freedom Law". [Wikipedia](#)

Because the ruling Weimar government coalition had actively called for a nationwide voter boycott, almost entirely those who showed up were right-wing nationalist supporters. [Wikipedia +1](#)

The official vote breakdown:

- **"Yes" Votes:** 5,838,890 (**94.53%** of valid votes cast)
- **"No" Votes:** 338,195 (**5.47%** of valid votes cast)
- **Invalid Votes:** 131,493 [Wahlen-in-Deutschland.de +1](#)

This staggering discrepancy highlights why the referendum failed. The issue was not a lack of enthusiasm from right-wing voters, but rather the constitutional mechanic requiring an absolute quorum. To pass, the law needed over **21 million "Yes" votes** (50% of the entire German electorate). Instead, the roughly 5.8 million "Yes" votes amounted to only about **13.8% of all eligible voters** in Germany. [Wikipedia +2](#)

The AI findings make it clear that all Hitler needed to do was broaden his base in the next General Election to successfully improve his party's standing in the Reichstag. The 1929 Wall Street Crash and the ensuing Depression proved to be the perfect storm for this to happen, leading eventually to Hitler's appointment as Chancellor in January 1933.

The talk ended with a prompt the AI responded to from the TV election debate in the US in 2016, excerpts of which were broadcast on Irish TV.

translate into German: A man who can be baited by a tweet is not someone we can trust with nuclear weapons

„Ein Mann, der sich durch einen Tweet ködern lässt, ist niemand, dem wir Atomwaffen anvertrauen können.“

Wenn Sie möchten, kann ich diesen Satz auch anpassen. Lassen Sie mich einfach wissen, ob die Übersetzung **formeller**, **informeller** oder in einem bestimmten **politischen Kontext** stehen soll.

KI-Antworten können Fehler enthalten. [Weitere Informationen](#)



use "ist kein Mann"

„Ein Mann, der sich durch einen Tweet ködern lässt, ist kein Mann, dem wir Atomwaffen anvertrauen können.“

Ich kann den Satz weiter für Sie verfeinern. Lassen Sie mich wissen, ob wir Wörter wie „ködern“ durch Alternativen wie „**provozieren**“ oder „**manipulieren**“ ersetzen sollen.

The translation given was refined by a second prompt which gave us a result that we were not happy with. The verb “to bait” in the context of a heated, highly contested presidential debate would not be rendered adequately by the verb provozieren, with some students even claiming that the Jugendsprache term “baiten” could be employed here.

The translation was also useful for comparative parsing. A question that was asked and explored was why English can omit the relative pronoun in this case -- “a man you can bait with a tweet ...” but German cannot “ein Mann, den man mit einem Tweet ködern kann ...”

It was emphasised that AI should only be used as a reference that helps the reader or student fill certain gaps left empty by the author for reasons of space, inclination or indeed time. The line should be drawn at undergraduate level, where it can thus be used. At postgraduate level, it is recommended that students consult reputable offline sources. One very valid reason for this is that if they do so, future AIs will have more material to learn from so that they won't be cannibalising themselves by regurgitating information a researcher may have gleaned solely from AI. In this way the AI companion can continue to function but can avail itself of high-quality, original research and thus a virtuous circle of referencing can be created.

References

- Hawes, James (2026) *The Shortest History of Ireland*. Old Street Publishing
- Longerich, Peter (2015) *Hitler: Biographie*. Siedler Verlag
- Walsh, Pat (2009) *The Curious Case of the Mayo Librarian*. Mercier Press
- Hillary Clinton @HillaryClinton on X " A man you can bait with a tweet ..."
- *The Marriage of Strongbow and Aoife (1854)* National Gallery of Ireland