

Digitale Übersetzungsprogramme und Online-Wörterbücher im Fremdsprachenunterricht: Erkenntnisse aus einer Umfrage bei Lehrpersonen und Lernenden der obligatorischen, post-obligatorischen und tertiären Bildung

Isabelle Udry und Raphael Berthele (Freiburg)

Abstract

This survey investigates teacher and student perceptions and beliefs relating to the use of digital translation tools and online dictionaries (e. g. Google Translate, DeepL, Leo, Pons) in the foreign language classroom. Over the past few years, these tools have become increasingly popular, a development that has given rise to questions about their benefits for foreign language learning and teaching. A total of 1187 participants (985 students and 202 teachers) took part in the study. They came from primary schools, lower and upper secondary schools (Gymnasium and Fachmatura, vocational schools), as well as tertiary education and professional development classes. The survey was conducted in French (n=834) and German (n=353) in the cantons of Bern, Fribourg, Geneva, Jura, Neuchâtel and Solothurn. Participation was voluntary. Results show that regardless of language background and educational context, participants perceive of the tools as a normal and largely established part of their everyday practices. Compared to their teachers, students are more optimistic about the tools' potential contribution to foreign language learning and less concerned about possible pitfalls linked to using the tools. Students in lower secondary school use digital translation aids less frequently and rate their contribution to language learning and motivation less favourably than the other learner groups. Many teachers would like to use digital translators and online dictionaries in their classroom, but they express uncertainty about how to do so meaningfully. Teachers voice concerns over certain student practices, namely the lack of cognitive involvement when simply translating text without considering the output. Teachers also highlight the gap between curricular/institutional prescriptions and the way the tools are commonly used, a mismatch that can affect their teaching. Overall, our findings emphasize the need for a) empirical evidence on the effects of digital translation tools on foreign language acquisition, b) pedagogical scenarios for implementing the tools, and 3) alignment of policy with practice.

1 Kontext

Die Qualität von digitalen Übersetzern (z. B. Google Translate, DeepL) und Online-Wörterbüchern (z. B. Leo, Pons) hat sich in den letzten Jahren erheblich verbessert. Aktuell stehen

Lernenden eine Vielzahl von kostenlosen Apps und Webseiten zur Verfügung, die sich mit immer besserem Internetzugang, leistungsfähigeren und handlicheren Geräten nutzen lassen. Obwohl diese Tools primär zum Übertragen von Text(teilen) in verschiedene Sprachen entwickelt wurden, haben sie inzwischen auch Eingang in den Fremdsprachenunterricht (FSU) gefunden. An Bedeutung gewonnen hat damit die Frage, welche Rolle digitale Übersetzungshilfen beim Lernen einer neuen Sprache spielen können und sollen.

Aus Studien zum Einsatz von digitalen Übersetzungsprogrammen und Online-Wörterbüchern im FSU geht hervor, dass eine Mehrheit von Lernenden digitale Übersetzungswerkzeuge regelmässig nutzt, besonders beim Schreiben in der Fremdsprache oder um lexikale Wissenslücken zu füllen (cf. Clifford/Merschel/Munné et al. 2013; Jolley/Maimone 2015; Niño 2020). Dieses Verhalten hat in den letzten 15 Jahren zugenommen (cf. Jolley/Maimone 2022). Allgemein scheint den Nutzer:innen bewusst zu sein, dass es sich hier um eine Technologie handelt, die nicht mehr verschwinden wird (cf. Benites et al. 2021). Wie im FSU darauf zu reagieren ist, wird jedoch von den Lehrkräften unterschiedlich beurteilt: Während die einen für eine konstruktive Nutzung der Tools und eine Thematisierung ihrer Vor- und Nachteile im Unterricht plädieren, sprechen sich andere gar für ein Verbot digitaler Übersetzungshilfen im FSU aus (Knowles 2016; Steding 2009). Ob die Tools das Sprachenlernen begünstigen, ist empirisch nicht eindeutig belegt. Es gibt jedoch Hinweise, dass digitale Übersetzungsprogramme zum Aufbau von metalinguistischem Wissen beitragen (cf. Lee 2020) und zu besseren Ergebnissen im fremdsprachlichen Schreiben führen (cf. Fredholm 2019; O’Neill 2019). Es wird auch vermutet, dass besonders Lernende mit hoher Sprachlernangst von den Tools profitieren könnten: Durch die Möglichkeit, sprachliche Unklarheiten zu überprüfen, können sie an Sicherheit gewinnen, wodurch sich unangenehme Gefühle im FSU idealerweise reduzieren lassen (cf. Selcuk/Jones/Vonkova 2019). Verschiedene Studien deuten ausserdem darauf hin, dass der Einsatz der Tools im Unterricht die Qualität von Texten und Übersetzungen verbessert, was sich nachweislich positiv auf das Selbstvertrauen der Studierenden auswirkt (cf. Lee 2018; Tsai 2020; Xu 2020).

Unsere Umfrage hat zum Ziel einen stufen- und sprachenübergreifenden Blick auf die Thematik zu werfen. Die Antworten der befragten Gruppen werden miteinander in Bezug gesetzt, um jene Aspekte der aktuellen Schulpraxis herauszuarbeiten, die für die didaktische und pädagogische Auseinandersetzung mit dem Thema relevant sind. Die Befragung fand zwischen März und August 2021 in mehreren Schweizer Kantonen (Bern, Freiburg, Genf, Jura, Neuenburg, Solothurn) mit Genehmigung der kantonalen Behörden auf Deutsch und Französisch statt. Die Teilnahme war freiwillig und richtete sich an Lernende und Lehrpersonen der Fremdsprachen auf allen Bildungsstufen (Primar- und Sekundarschule, (Fach)Gymnasium, Berufsschule, tertiäre Bildung, Sprachschulen). Erfragt wurden: 1. Art der genutzten Übersetzungsprogramme; 2. Häufigkeit und Zweck der Verwendung; 3. Einstellungen zu digitalen Übersetzungshilfen.

Im Folgenden werden zunächst genauere Angaben zur Stichprobe und dem Fragebogen gemacht. Um Diskussions- und Handlungsfelder für die Fremdsprachendidaktik aufzuzeigen, werden anschliessend Ergebnisse zu Gebrauch und Vertrautheit mit digitalen Übersetzungsprogrammen zusammengefasst. Wir vergleichen Einstellungen der befragten Gruppen bezüglich der Akzeptanz der Tools, dem wahrgenommenen Beitrag zum Aufbau von Sprachkompetenz,

dem Einfluss auf Motivation und Selbstvertrauen sowie dem Einsatz im Unterricht. Abschliessend erfolgt eine didaktische und pädagogische Einordnung der Ergebnisse.

2 Stichprobe und Rekrutierung

Zugang zu obligatorischen und post-obligatorischen Bildungsinstitutionen wurde mit Einverständnis der kantonalen Behörden organisiert. Angefragt wurden Kantone entlang der deutsch-französischen Sprachgrenze: Baselland, Basel-Stadt, Bern, Freiburg, Genf, Jura, Neuenburg, Waadt und Wallis. Die Schulen wurden dann entweder direkt von den kantonalen Behörden oder den Projekt-Mitarbeitenden auf die Umfrage aufmerksam gemacht. Von den Kantonen Basel-Stadt, Baselland, Waadt und Wallis wurden keine Bewilligungen erteilt. Für die Tertiärstufe und Erwachsenenbildung wurden Institutionen oder private Sprachschulen von den Projektmitarbeitenden angefragt und gebeten, den Link zum online Fragebogen an die Zielgruppen weiterleiteten.

Schüler:innen der Primarschule wurden von der Befragung ausgenommen. Die Beantwortung der Items setzt ein Mass an Lernerautonomie und Vertrautheit im Umgang mit den Tools voraus, die aus unserer Sicht von Kindern noch nicht erwartet werden konnte.

Die Teilnahme war für Lernende und Lehrpersonen freiwillig. Möglicherweise haben tendenziell eher Personen geantwortet, die sich bereits für die Thematik interessieren, was zu einer gewissen Verzerrung der Ergebnisse führen kann. Mit dem Ziel, die Anonymität der Teilnehmenden zu gewährleisten, wurden zwar Angaben zur Bildungsstufe, nicht aber zum Namen der besuchten Institution erhoben. Es handelt sich hier deshalb um keine repräsentative Stichprobe, sondern lediglich um eine Abbildung der Schulpraxis in den befragten Regionen auf Basis von Antworten von vergleichsweise motivierten, an der Fragestellung interessierten Individuen.

Insgesamt wurde der Fragebogen von 985 Lernenden und 202 Lehrpersonen vollständig beantwortet. Angaben zur Stichprobe finden sich in den Tabellen 1 und 2.

Schulstufe	n	Sprache	Geschlecht	Alter
Primarstufe	-	-	-	-
Sekundarstufe I	103	De: 20 Fr: 83	M: 35 W: 55 NA: 13	13.7 (12–15)
Sekundarstufe II: Gymnasiale- und Fachmatura	735	De: 179 Fr: 556	M: 198 W: 517 NA: 20	17.5 (13–24)
Sekundarstufe II: Berufsschulen	69	De: 63 Fr: 6	M: 27 W: 40 NA: 2	18.9 (16–56)

Schulstufe	n	Sprache	Geschlecht	Alter
Universitäten und Fachhochschulen	56	De: 25 Fr: 31	M: 13 W: 43	24.1 (19–63)
Erwachsenenbildung (Selbststudium, Sprachschulen, firmeninterne Weiterbildung)	22	De: 11 Fr: 11	M: 7 W: 14 NA: 1	34.4 (14–62)
Total	985	De: 298 Fr: 687	M: 280 W: 669 NA: 36	18 (12–63)

Tabelle 1: Stichprobe Lernende nach Bildungsstufe.
Die Angaben basieren auf vollständig eingereichten Fragebogen

Schulstufe	n	Sprache	Erfahrung (Jahre)	Geschlecht	Alter
Primarstufe	60	De: 21 Fr: 39	9 (1–42)	M: 11 W: 49	37.5 (21–64)
Sekundarstufe I	56	De: 5 Fr: 51	13 (1–40)	M: 11 W: 45	41.5 (25–61)
Sekundarstufe II: Gymnasiale- und Fachmatura	60	De: 19 Fr: 41	14.6 (1–35)	M: 14 W: 41 NA: 5	42.5 (26–61)
Sekundarstufe II: Berufsschulen	4	De: 3 Fr: 1	20 (2–32)	M: 2 W: 2	47.3 (33–58)
Universitäten und Fachhochschulen	5	De: 3 Fr: 2	22 (2–37)	M: - W: 4 NA: 1	51.8 (36–63)
Erwachsenenbildung (Selbststudium, Sprachschulen, firmeninterne Weiterbildung)	3	De: 2 Fr: 1	10 (5–19)	W: 3	37 (32–45)
Unterricht auf mehreren Stufen	14	De: 2 Fr: 12	14 (5–35)	M: 2 W: 11 NA: 1	45.6 (33–59)
Primar – Sek1 2					
Primar – Tertiär 2					
Primar – Sprachschule 1					
Sek 1 – Sek 2 4					
Sek 1 – Berufsschule 1					
Sek 1 – Sprachschule 2					
Sek 2 – Tertiär – Sprachschule 1					
Tertiär – Sprachschule 1					
Total	202	De: 55 Fr: 147	12.6 (1–42)	M: 40 W: 155 NA: 7	41.2 (21–64)

Tabelle 2: Stichprobe Lehrpersonen nach Bildungsstufe. Angaben basierend auf vollständig eingereichten Fragebogen. Antworten von Lehrpersonen, die auf mehreren Stufen unterrichten, wurden jeweils allen Gruppen zugeordnet.

3 Fragebogen

Der Fragebogen wurde mit dem Programm LimeSurvey (LimeSurvey Project Team und Schmitz 2012) erstellt und online als französische und deutsche Version angeboten. Zu Beginn identifizierten sich die Teilnehmenden als Lehrperson oder Lernende und wurden dann zum entsprechenden Bereich weitergeleitet.

Fragebogen Lernende

Zunächst wurde den Teilnehmenden eine Auswahl an Übersetzungstools und Verwendungszwecken unterbreitet, die sie in Bezug auf die Häufigkeit ihrer Nutzung bewerteten (Nie = 1; Ab und zu = 2; Regelmässig = 3; Sehr oft = 4). Zusätzliche Informationen (z. B. andere genutzte Programme) konnten in einem Textfeld vermerkt werden.

Weiter wurden die Lernenden gebeten, ihre Zustimmung zu verschiedenen Statements auf einer Likert Skala mit vier Stufen einzuschätzen (Stimme ich überhaupt nicht zu = 1; Stimme ich eher nicht zu = 2; Stimme ich eher zu = 3; Stimme ich voll und ganz zu = 4). Die Items wurden thematisch angeordnet (siehe Anhang). Es handelte sich um Aussagen zur Abhängigkeit von den Tools (3 Items), Akzeptanz der Tools (3 Items), Einfluss auf Motivation/Selbstvertrauen (3 Items), erwartete Effizienz in der Unterstützung des Lernens (6 Items).

Erhoben wurden zudem Hintergrundinformationen zur Bildungsstufe, zum sprachlichen Repertoire sowie Alter und Geschlecht.

Fragebogen Lehrpersonen

Die Struktur entspricht der Version für Lernende, hinzugefügt wurden zwei, für die Zielgruppe relevante Bereiche: Die Einstellung zur Nutzung der Tools durch die Studierenden (1 Item) und die Thematisierung der Tools im Unterricht (1 geschlossene Frage mit Textfeld für zusätzliche Angaben). Die Fragen wurden aus der Perspektive der Lehrperson auf die Lernenden gestellt. Beispielsweise lautet ein Item für Lernende: „Der Einsatz von digitalen Übersetzungsprogrammen und online Wörterbüchern stärkt mein Selbstvertrauen.“ Es wurde für die Lehrpersonen wie folgt umformuliert: „Der Einsatz von digitalen Übersetzungsprogrammen und online Wörterbüchern stärkt das Selbstvertrauen der Lernenden.“

Alle Statements wurden wiederum als geschlossene Aussagen präsentiert und auf einer Likert Skala mit vier Stufen bewertet (Häufigkeit: Nie = 1; Ab und zu = 2; Regelmässig = 3; Sehr oft = 4. Zustimmung: Stimme ich überhaupt nicht zu = 1; Stimme ich eher nicht zu = 2; Stimme ich eher zu = 3; Stimme ich voll und ganz zu = 4). Zusätzlich konnten Kommentare zu den verwendeten Tools, Verwendungszwecken und der Thematisierung im Unterricht in einem Textfeld hinterlegt werden. Erhoben wurde Informationen zu Unterrichtsstufe, Unterrichtserfahrung (Anzahl Jahre), sprachlichem Repertoire, Alter und Geschlecht.

4 Digitale Werkzeuge: Vertrautheit und Gebrauch

Die Lernenden wurden zum Umgang mit digitalen Übersetzungsprogrammen im persönlichen und schulischen Kontext befragt; den Lehrpersonen wurden Fragen in Bezug auf den FSU gestellt. Grundsätzlich zeigt sich, dass verschiedene elektronische Ressourcen (Übersetzungstools, aber auch gewisse Wörterbücher) den meisten Teilnehmenden vertraut sind und auch regelmässig eingesetzt werden. Die Lernenden nutzen verschiedene Tools, wobei die

Übersetzer DeepL und Google Translate an der Spitze stehen. Die Lehrpersonen bevorzugen hingegen im Unterricht Leo, aber auch Google Translate und etwas weniger DeepL. Zudem setzen sie das korpusbasierte Tool Linguee ein, um Übersetzungsäquivalente in Form von Passagen aus Paralleltexten darzustellen. Die Tools werden in allen Stufen vorwiegend „ab und zu“ eingesetzt (Abbildung 1).

Die Lernenden nutzen die Übersetzungshilfen vorwiegend für Hausaufgaben, weniger im Zusammenhang mit dem FSU und noch seltener für Aktivitäten in der Freizeit (z. B. Kommunikation auf sozialen Netzwerken oder Verstehen von Videos). Auffallend sind die Unterschiede zwischen den Schulstufen: Lernende der Sekundarstufe I verwenden digitale Übersetzungstools in allen Bereichen deutlich seltener. Auch gibt es im Vergleich zu den Deutschsprachigen eine grössere Gruppe von Frankophonen, die angeben, die Tools im FSU nie zu verwenden (Abbildung 2, Abbildung 3).

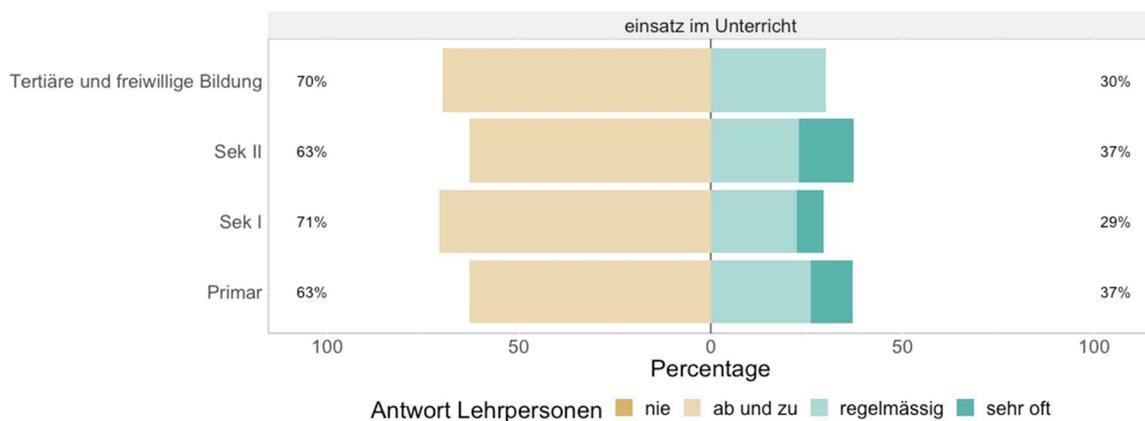


Abbildung 1: Wie oft setzen Lehrpersonen digitale Übersetzungstools im Unterricht ein? Angaben nach Schulstufe.

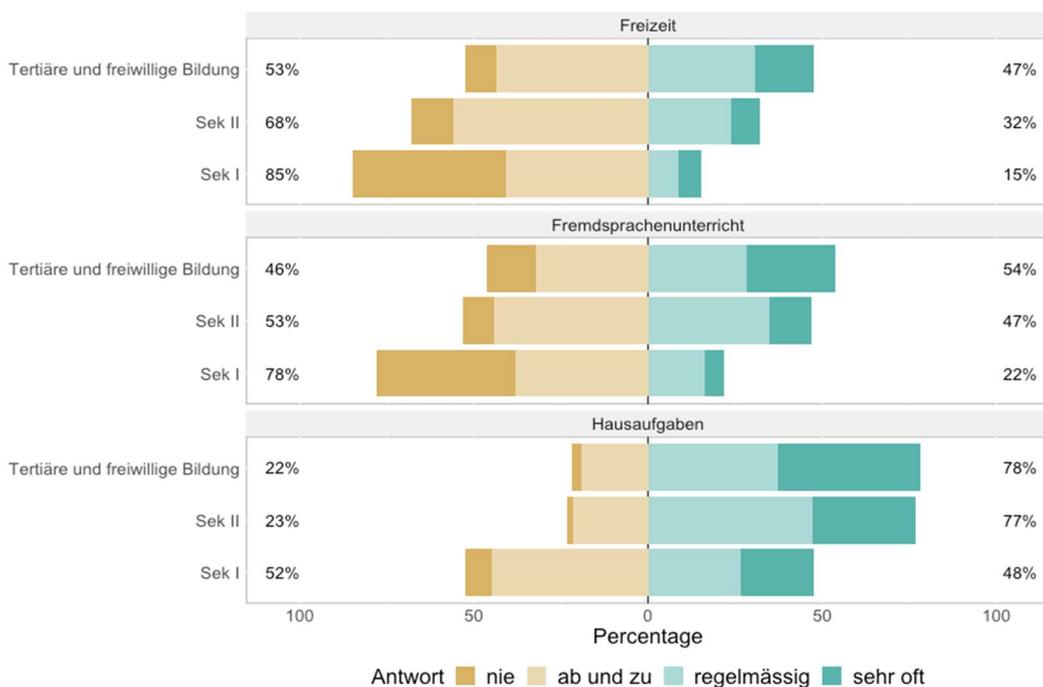


Abbildung 2: Wann setzen Lernende digitale Übersetzungstools ein? Verwendung nach Kontext und Schulstufe

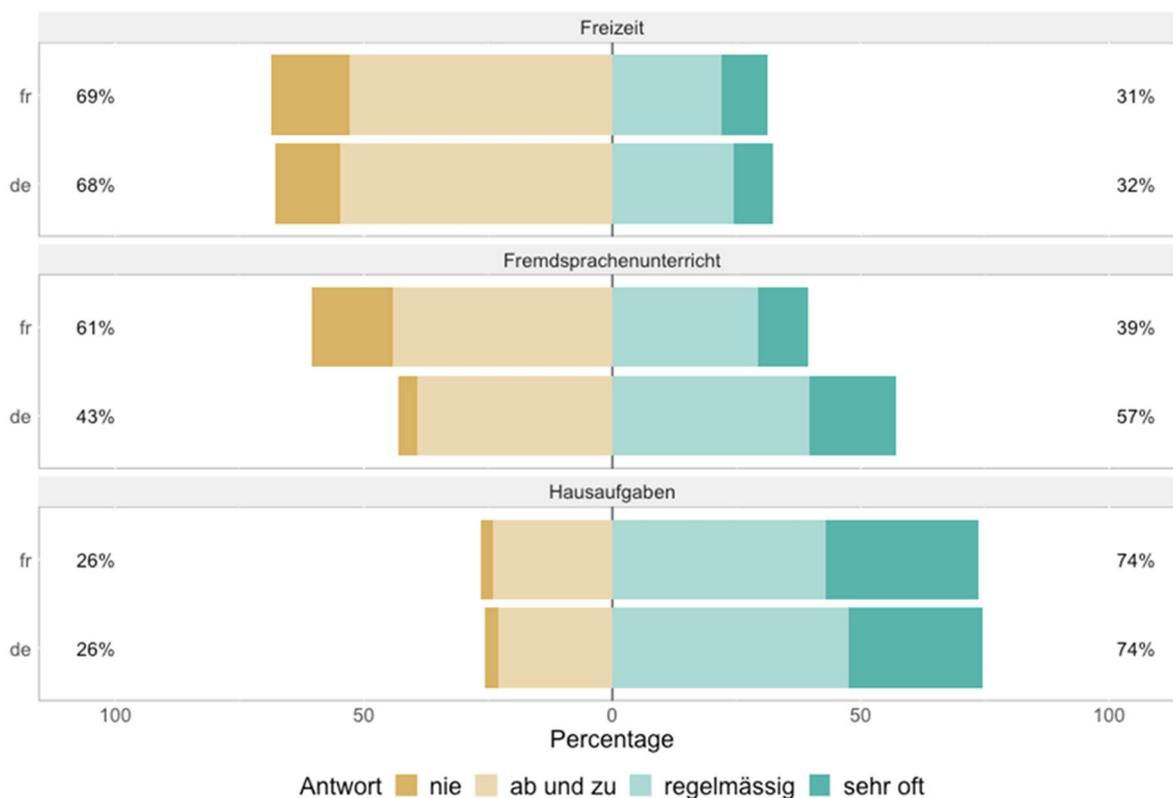


Abbildung 3: Wann setzen Lernende digitale Übersetzungstools ein? Verwendung nach Kontext und Sprache

Abbildung 4 zeigt, dass die Tools von Lernenden und Lehrpersonen vor allem für die Wortsuche, das Verfassen von Texten und die Vorbereitung mündlicher Präsentationen genutzt werden. Diese Tendenz zeichnet sich auf allen Schulstufen und in beiden Sprachregionen gleichermaßen ab. Im Zentrum stehen also Aktivitäten, die dem eigentlichen Zweck der digitalen Übersetzungsprogramme entsprechen, i. e. dem Übertragen von Text(teilen) zwischen den Sprachen. Eher selten werden die Tools für komplexere Aufgaben, wie das Erarbeiten von Wortschatz, herangezogen. Hier besteht womöglich Potenzial für die Integration der digitalen Hilfsmittel, da eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Sprachmaterial im Sinne der Involvement Load Hypothesis (Laufer/Hulstijn 2001), Lernen begünstigen könnte.

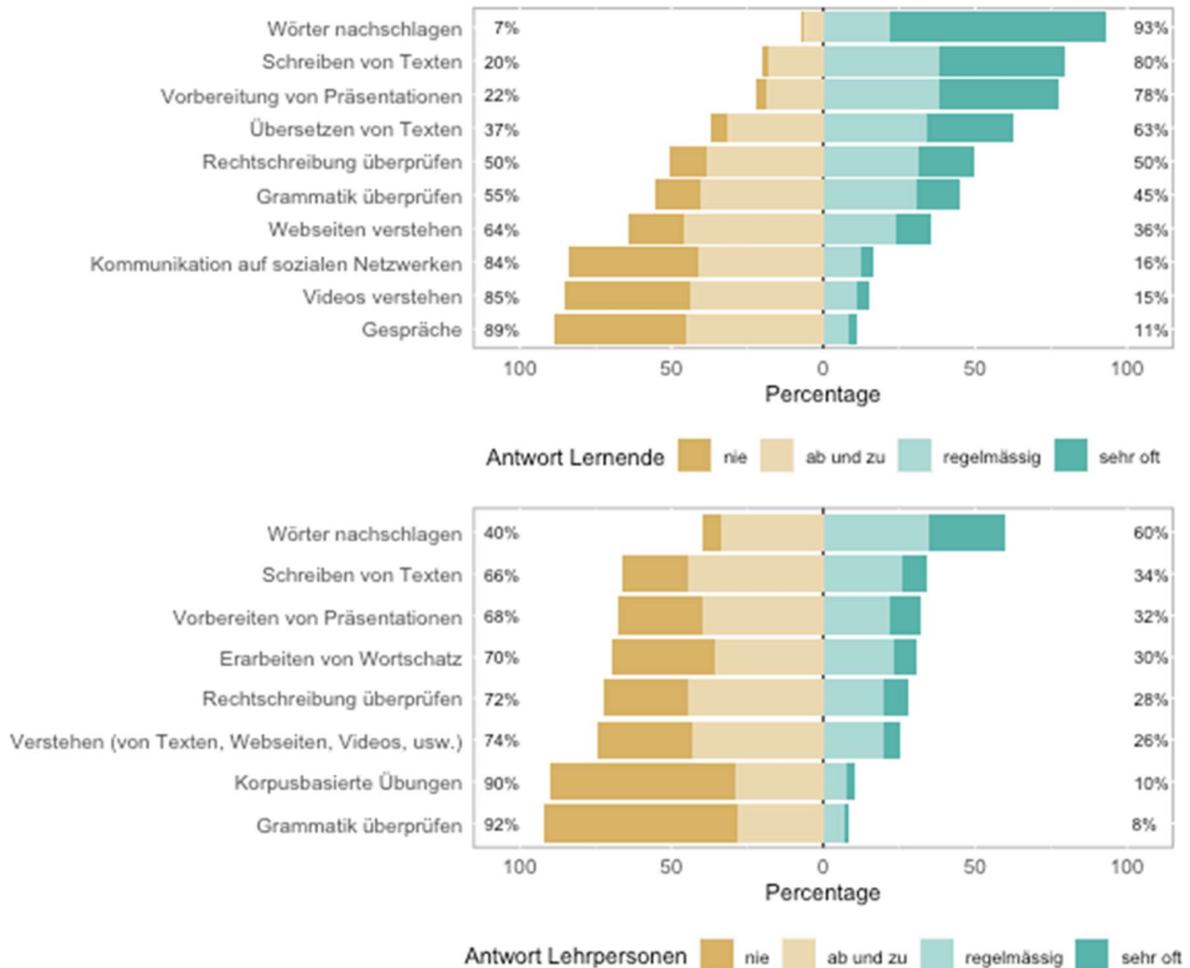


Abbildung 4: Vergleich Verwendungszwecke. Items Lernende: „Ich nutze digitale Übersetzer und Online-Wörterbücher für folgende Zwecke/in folgenden Situationen“. Item Lehrpersonen: „Wofür setzen Sie digitale Übersetzungsprogramme und Online-Wörterbücher im Unterricht ein?“

5 Einstellungen: Lernende und Lehrpersonen im Vergleich

Wie die folgenden Abschnitte zeigen, präsentieren sich Potenzial und Probleme der digitalen Tools je nach Perspektive unterschiedlich. Im Folgenden konzentrieren wir uns vor allem auf Divergenzen zwischen den befragten Gruppen.

5.1 Akzeptanz der Tools

Tatsächlich verwenden alle befragten Personen die Tools, wenn auch unterschiedlich häufig. Grundsätzlich findet es eine grosse Mehrheit der Lehrpersonen eher positiv oder positiv, dass die Schüler:innen digitale Übersetzungstools benutzen (Abbildung 5). Die hohe Zustimmung von um die 90% fällt deshalb auf, weil nur etwa 40% der Lehrpersonen den Beitrag zum Fremdsprachenlernen als hoch oder eher hoch ansehen (Abbildung 9). Je positiver die Grundhaltung gegenüber den Tools, desto eher erwarten die Lehrpersonen auch positive Effekte auf das Lernen von Fremdsprachen (Abbildung 6).

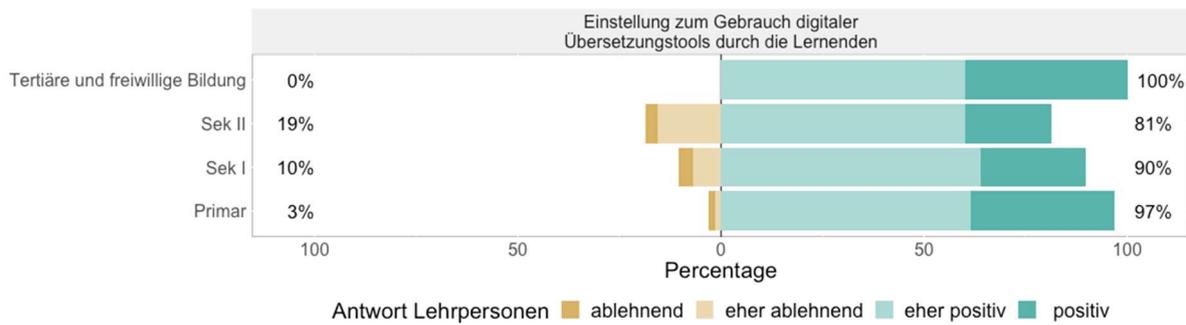


Abbildung 5: Einstellung der LP zum Gebrauch der Tools durch die Lernenden.

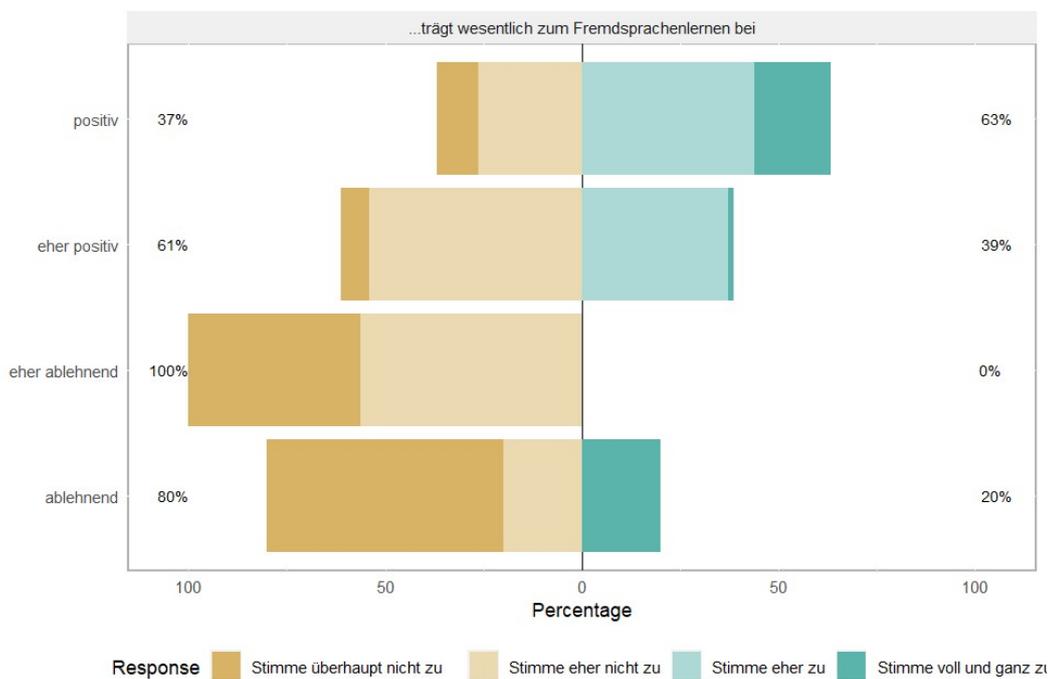


Abbildung 6: Zusammenhang von Einstellungen der Lehrpersonen und ihrer Einschätzung, ob die Tools zum FS-Lernen beitragen. X-Achse: Zustimmung der LP Beitrag zum FSL. Y-Achse: Einstellung der LP zum Gebrauch digitaler Übersetzungstools durch die Lernenden. Der Korrelationskoeffizient nach Spearman zwischen den beiden Items beträgt 0.4, p-Wert < 0.01.

Zwischen Gruppen und Schulstufen unterschiedlich beantwortet wird die Frage, ob der Gebrauch der Tools unehrlich ist, da Sprachkompetenz nur vorgetäuscht wird (Abbildung 7, Abbildung 8). Auch hier zeigt sich eine grössere Zustimmung unter den Lernenden unabhängig der Schulstufe. Skeptisch äussern sich hingegen besonders Lehrpersonen der tertiären Stufe und Sek II. Ob die digitalen Übersetzungsprogramme in den Unterricht integriert werden, bzw. „Teil eines jeden Sprachkurses sein sollten“, wird ebenfalls unterschiedlich eingeschätzt. Hohe Zustimmung von 70% kommt hier von Lehrpersonen der Erwachsenenbildung, von den Kolleg:innen der Sek II/I und Primarstufe sprechen sich zwischen 43–48% positiv für einen festen Einbezug in den FSU aus. Auch bei Lernenden der Tertiärstufe ist die Zustimmung im Vergleich zur Sek I/II am höchsten.

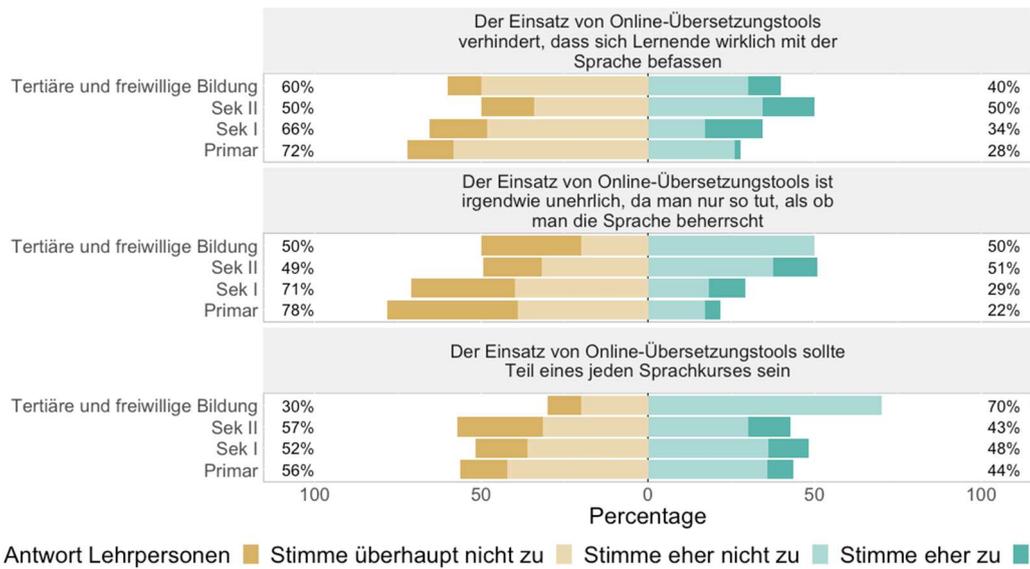


Abbildung 7: Akzeptanz der Tools, Lehrpersonen

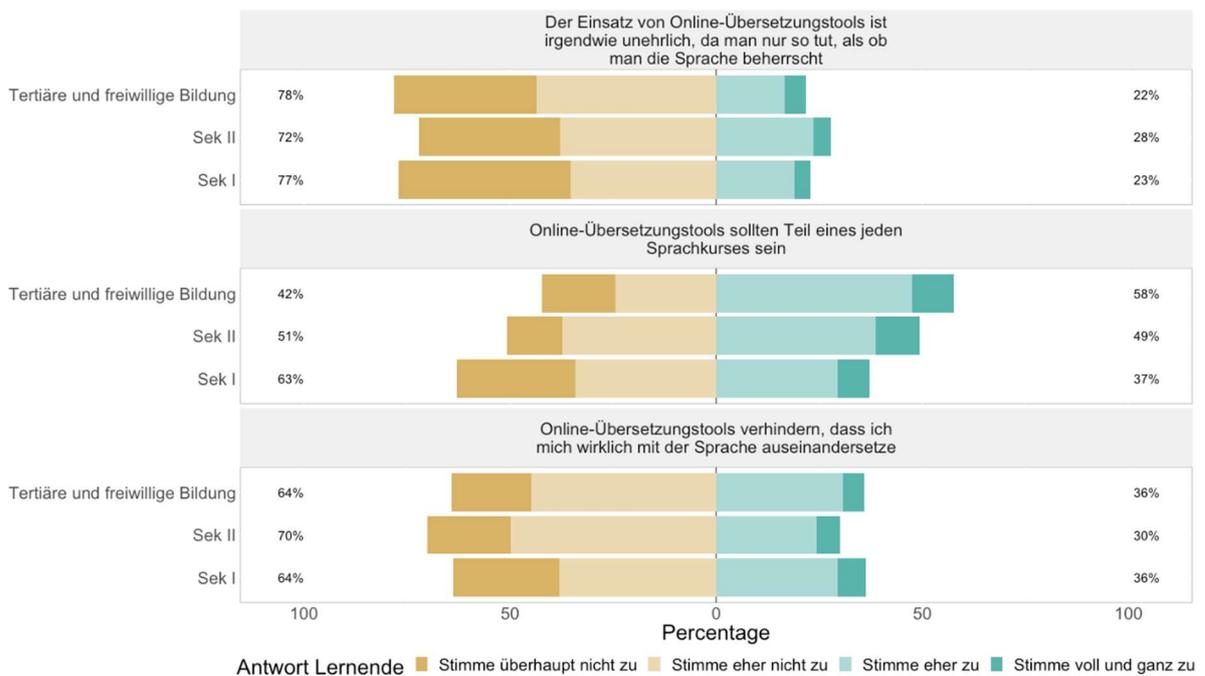


Abbildung 8: Akzeptanz Tools Lernende nach Stufe

5.2 Beitrag zum Fremdsprachenlernen

Ob digitale Übersetzungstools das Fremdsprachenlernen unterstützen, wird von den Gruppen unterschiedlich bewertet (Abbildung 9). Sprechen sich 68% der Lernenden für einen hohen oder eher hohen Beitrag zum persönlichen Lernen aus, halten lediglich 42% der Lehrpersonen die Tools für wesentlich unterstützend. Wie Abbildung 10 zeigt, schätzen Schüler:innen der Sek I das Potenzial deutlich tiefer ein als die anderen Lernergruppen.

Inwiefern die Tools auch zu besseren Noten verhelfen, wird von den Lernenden wiederum etwas positiver eingeschätzt (Abbildung 9).

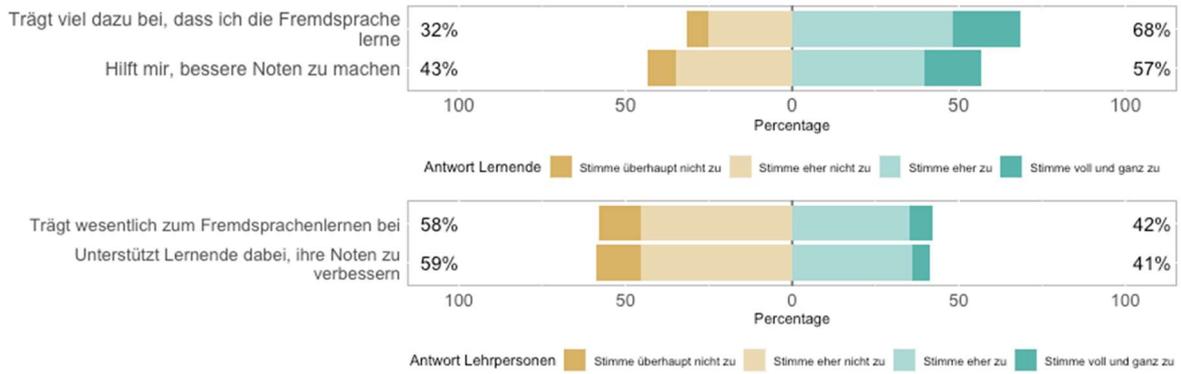


Abbildung 9: Geschätzter Beitrag zum Fremdsprachenlernen, Vergleich Lernende-Lehrpersonen

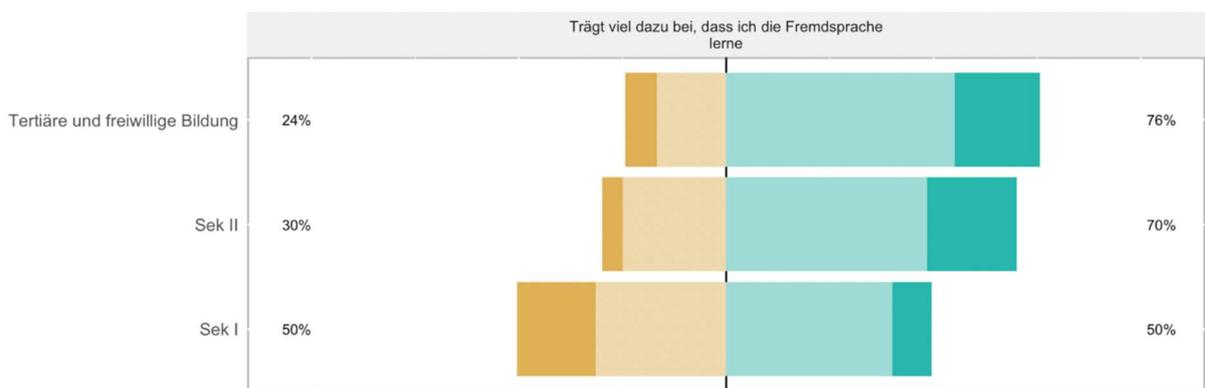


Abbildung 10: Beitrag der Tools zum Fremdsprachenlernen, Lernende nach Stufe

5.3 Motivation und Selbstvertrauen

Unterschiede zeigen sich bei der Frage, ob die Übersetzungstools auf das Selbstvertrauen und die Bereitschaft, im Unterricht mitzumachen, einwirken (Abbildung 11). Besonders in der Sek I klafft die Wahrnehmung zwischen Lernenden und Lehrpersonen auseinander, wobei die Unterrichtenden den Einfluss als deutlich positiver einschätzen. Lernende und Lehrpersonen der Sek II haben eine ähnliche Wahrnehmung, Vertreter:innen der tertiären und freiwilligen Bildung schätzen die Wirkung auf ihre Motivation generell eher positiv oder positiv ein.

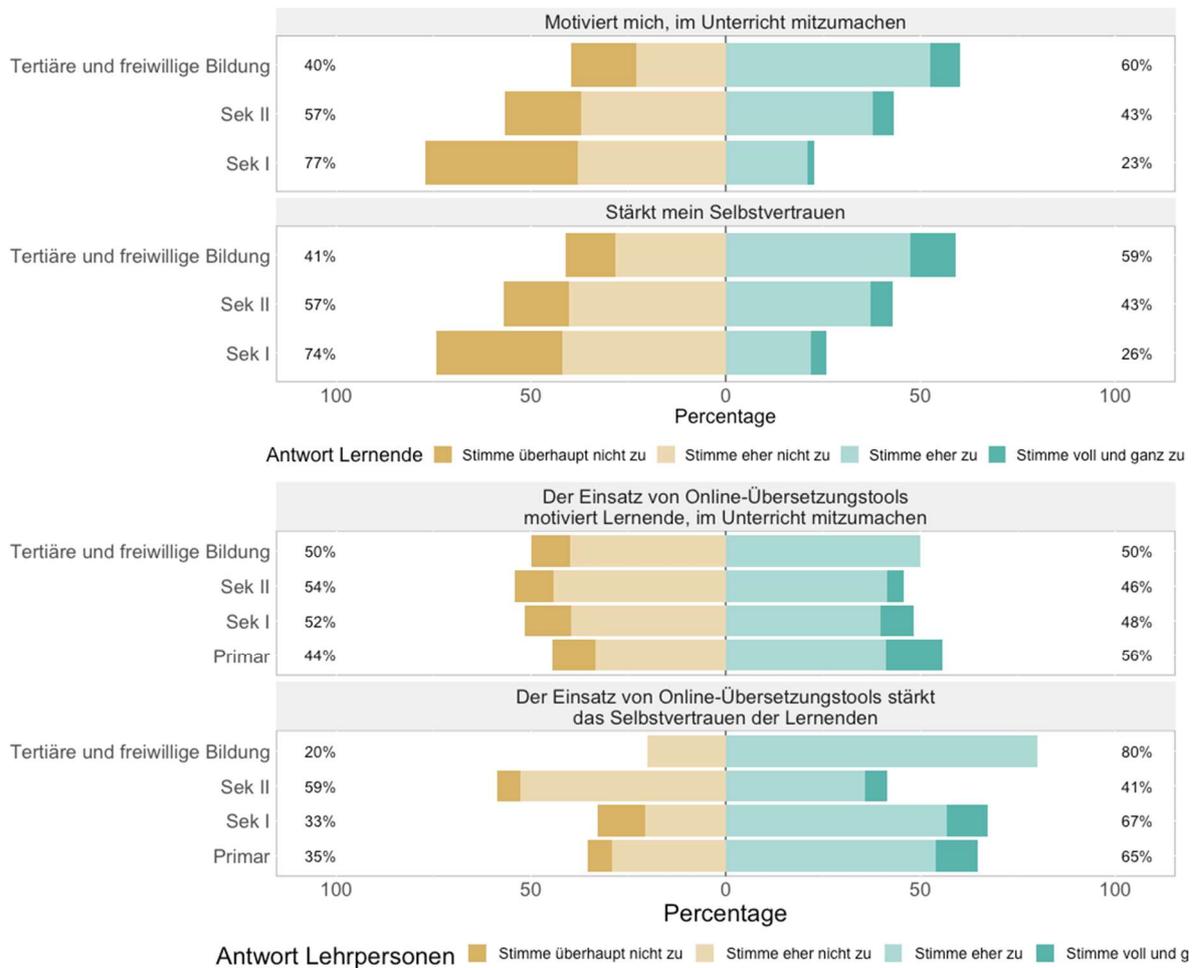


Abbildung 11: Einfluss auf Motivation und Selbstvertrauen im Vergleich Lernende-Lehrpersonen nach Stufe

5.4 Die Tools im Unterricht

Eine Mehrheit von ca. 79% spricht mindestens einmal pro Schuljahr mit ihren Klassen über die Vor- und Nachteile von Online-Übersetzern. 11% (n=21) erwähnen das Thema nie explizit im Unterricht. Dabei handelt es sich vorwiegend um Primarlehrpersonen (17), die das Thema für diese Stufe noch nicht als sonderlich relevant ansehen, oder denen die technischen Mittel an der Schule nicht zur Verfügung stehen. Die anderen Lehrpersonen greifen den Umgang mit den Tools nicht auf, weil sie es nicht nötig finden oder dies noch nie in Betracht gezogen haben (1 Sek2, 1 Uni), sich nicht kompetent fühlen (1 Sek2), oder ganz grundsätzlich den traditionellen Wörterbüchern im Unterricht den Vorzug geben (1 Sek1).

10% (20) der Befragten entscheiden je nach Situation, ob sie die Tools ansprechen. Die Häufigkeit solch spontaner Interventionen wird insbesondere von der jeweiligen Aktivität (Schreiben oder Vorbereiten von Präsentationen) oder dem aktuellen Wissensstand und Nutzungsverhalten der Klasse beeinflusst.

Wie die folgenden Zitate zeigen, heben Lehrpersonen (bes. der Sekundarstufe II) den Unterschied zwischen Online-Wörterbüchern und Übersetzern hervor, wobei sie erstere bevorzugen, da diese als zuverlässigere Hilfsmittel wahrgenommen werden, die mehr Möglichkeit zum

reflektierten Gebrauch bieten. Im Gegensatz dazu ziehen die Lernenden Übersetzungsprogramme vor.

LP1: Digitale WB [...] entsprechen eher dem alltäglichen Gebrauch der SuS (Schülerinnen und Schüler) als physische WB. DeepL sehe ich eher kritisch, da ich finde, dass die Eigenleistung der SuS fehlt.

LP2: Je ne les connais pas assez bien et aurais besoin d'une formation sur le sujet. Les outils numériques de traduction et les dictionnaires en ligne ne sont pas à mettre dans le même panier! Je fais en sorte d'empêcher mes élèves d'utiliser les premiers, mais j'encourage les seconds.

LP4: Ich habe an sich kein Problem mit dem Übersetzen von Wörtern (zwecks Verständnisses [...]), was mir sauer aufstösst, ist die mühsame Angewohnheit der SuS ganze Passagen zu übersetzen.

Die Lehrpersonen äussern sich ausserdem zur Diskrepanz zwischen den Gewohnheiten der Lernenden, die online Tools selbstverständlich nutzen, und aktuellen Prüfungsformaten, die nur gedruckte Wörterbücher zulassen. Hervorgehoben wird auch die Schwierigkeit, Sprachkompetenzen zu erfassen, wenn mit digitalen Übersetzern gearbeitet wird.

LP3: [...] ces outils font partie du quotidien et il serait idiot de ne pas en tenir compte dans notre enseignement. Mais les examens de maturité excluent tout emploi de ces outils, ce qui nous force à continuer d'enseigner les langues avec les dictionnaires papier traditionnels [...].

LP5: Beim Schreiben von Texten oder Vorbereiten von Vorträgen appelliere ich an die SuS, nicht (nur) digitale Übersetzungstools zu verwenden, da sie sich nicht mit den konkreten Problemen auseinandersetzen, wenn sie alles von der Maschine erledigen lassen [...]. Zum anderen ist ihr Lernstand gar nicht richtig erfassbar [...]. Ggf. müssten auch die Richtlinien für die Matura entsprechend angepasst werden.

6 Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht

Weitgehend einig sind sich Lernende und Lehrpersonen darüber, dass digitale Übersetzungsprogramme ein Teil sowohl von Lebenswelt als auch Unterrichtslandschaft sind und bleiben werden. Eine Auseinandersetzung mit der Rolle, die online Übersetzungshilfen im FSU spielen können und sollen, erscheint daher zu einem gewissen Grad unvermeidlich. Dafür spricht auch, dass eine grosse Mehrheit der Lehrpersonen den Umgang mit den Tools bereits jetzt mit ihren Schüler:innen thematisiert. Wie in Zitat „il serait idiot de ne pas en tenir compte dans notre enseignement“ angesprochen, ist es realitätsfern, so zu unterrichten, als ob sie nicht existieren würden. Viele Lehrpersonen möchten die digitalen Werkzeuge im FSU einsetzen, fragen sich aber auch, wie sie dies sinnvoll tun können.

Die Antworten der befragten Gruppen liefern Einsichten zu mehreren für den FSU relevanten Aspekten: 1. Akzeptanz der Tools durch Lernende und Lehrpersonen als legitimes Unterrichtsmittel; 2. (wahrgenommener) Mehrwert für Fremdsprachenlernen oder Lernmotivation; 3. Abgleich von Praxis und curricularen/institutionellen Anforderungen; 4. didaktisches Rüstzeug zur Vermittlung von Sprach- und Medienkompetenz.

Die **Akzeptanz der digitalen Übersetzungsprogrammen** ist sowohl bei den Lehrpersonen als auch den Lernenden grundsätzlich vorhanden. Alle Lehrpersonen geben an, digitale Übersetzungshilfen im Unterricht zu nutzen, eine Mehrheit auf allen Stufen tut dies «ab und zu». Im

Allgemeinen sprechen sich Lernende und Lehrpersonen dafür aus, dass die Tools das Lernen eher unterstützen als verhindern und aktuell einen weitgehend etablierten Platz im Fremdsprachenlernen und -unterricht einnehmen.

Im Gegensatz dazu wird die **Lernförderlichkeit der digitalen Übersetzungsprogramme** von den befragten Gruppen unterschiedlich eingeschätzt. Es ist anzunehmen, dass diese Diskrepanz im FSU bemerkbar wird und möglicherweise zu Unstimmigkeiten führt. Lernende stufen den Beitrag zum Spracherwerb mit 68% weit höher ein als die Unterrichtenden mit nur 42% (Abbildung 9). Die Lernenden stehen einer Integration der Tools in den FSU vorbehaltloser oder optimistischer gegenüber, während von den Lehrpersonen eher Zurückhaltung zu erwarten ist. Trotzdem sieht mit rund 90% eine grosse Mehrheit der Unterrichtenden den Gebrauch der online Tools durch die Lernenden positiv oder eher positiv (Abbildung 5). Diese widersprüchlich wirkenden Aussagen deuten auf die Ambivalenz hin, die auch in den oben aufgeführten Zitaten zum Ausdruck kommt: Einerseits werden die Tools als Teil des Unterrichts wahrgenommen und akzeptiert, andererseits besteht Unsicherheit darüber, was sie taugen und wie sie sinnvoll genutzt werden können. Der **Einfluss auf Lernbereitschaft und Selbstvertrauen**, der gerade für unsichere Schüler:innen einen Mehrwert beim Fremdsprachenlernen bieten könnte, wird von den Lernenden und Lehrpersonen als nicht sehr hoch wahrgenommen, wobei ihn letztere etwas positiver einschätzen als die Lernenden.

Von den Lehrpersonen als problematisch gesehen wird vor allem die fehlende Eigenleistung im Umgang mit Übersetzungsprogrammen. Sie zeigt sich als gedankenloses Übertragen von Textteilen von der Erst- in die Fremdsprache. Lehrpersonen würden es begrüßen, wenn vermehrt Online-Wörterbücher konsultiert würden, da angenommen wird, dass die Zielsprache dann aktiver bearbeitet wird. Dieser Wunsch steht im Gegensatz zu den Gewohnheiten der Lernenden, die eher Übersetzungsprogramme als Wörterbücher einsetzen. Dabei ist auch zu bedenken, dass digitale Übersetzungsprogramme nicht für das Sprachenlernen an sich konzipiert wurden, sondern eben für das Übertragen von Inhalten zwischen Sprachen. Es ist also zu erwarten, dass sich Nutzer:innen vor allem auf die Tools stützen, um sprachliche Lücken zu füllen, auch wenn dies im Gegensatz zu den didaktischen Anliegen steht.

Die in Abschnitt 5.4 aufgeführten Zitate sprechen für ein Bedürfnis der Lehrpersonen nach Information und Klärung rund um die Rolle der digitalen Übersetzungshilfen im FSU. Dazu gehört auch **methodisch-didaktisches Fachwissen** über das Potenzial der Tools für Kommunikation und Aufbau von Sprachkompetenz. Da es sich um relativ neue Technologien handelt, gibt es momentan für den Schweizer Kontext noch wenig erprobte Unterrichtsszenarien. Ausnahmen sind Raaflaub/Reber (2022) oder Udry/Berthele/Kucharska (2022). Ähnlich ist die Frage nach dem (positiven oder negativen) Effekt auf das Sprachenlernen empirisch nur spärlich dokumentiert (für einen Überblick cf. Jolley/Maimone 2022). Es ist also aktuell schwierig, fundiert über die Möglichkeiten und Grenzen der Tools zu informieren, um dem nachvollziehbaren Unbehagen vieler Lehrpersonen zu begegnen.

Hervorzuheben sind Aussagen von Lehrpersonen, die im Schulalltag eine **Diskrepanz zwischen der Praxis und den curricularen und institutionellen Anforderungen** erleben. Erwähnt werden insbesondere zertifizierende Prüfungsformate, die nur gedruckte Wörterbücher erlauben. Da dies kaum dem Verhalten der Schüler:innen entspricht, ist es für die Lehrpersonen

herausfordernd, die Lernenden angemessen auf diese Prüfungen vorzubereiten. Es fragt sich auch, inwiefern sich die Kluft auch auf die Motivation der Schüler:innen auswirkt. Um diesen Widerspruch aufzulösen, müsste zum Beispiel auch die Einbettung der Tools in den Lehrplan angedacht werden. Wie wir an anderer Stelle ausführen (cf. Berthele/Udry 2023), werden digitale Übersetzungsprogramme jedoch weder in Kompetenz- und Lernzielbeschreibungen für die obligatorische Schule in der Schweiz noch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) explizit erwähnt, was wohl auch damit zusammenhängt, dass diese Tools erst nach Erscheinen der Dokumente an Bedeutung gewonnen haben. Eine Ausnahme ist die Sekundarstufe II in der Schweiz, wo zumindest in den Vorschlägen des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) zur Aktualisierung des gymnasialen Rahmenlehrplans explizit auf die Tools verwiesen wird.¹

Unterschiede zwischen Schulstufen und Sprachgruppen

Die hier aufgezeigten Tendenzen gelten sowohl für die frankophonen als auch die deutschsprachigen Gruppen. Eine Ausnahme bildet die Häufigkeit der Nutzung im FSU, welche von den deutschsprachigen Lernenden als höher wahrgenommen wird. Davon abgesehen kann aber angenommen werden, dass die Präsenz der digitalen Übersetzungsprogramme in beiden Sprachregionen ähnlich erlebt wird und zu ähnlichen Fragen führt.

Mehrere Unterschiede sind zwischen den Schulstufen beobachtbar. Unterrichtende der Sek II sind häufiger der Auffassung, dass digitale Übersetzungstools dem Sprachenlernen abträglich sein könnten, da sie es erlauben, eine wirkliche Auseinandersetzung mit der Zielsprache zu vermeiden. In Punkto Ehrlichkeit und Nutzung der Tools äussern die Lehrpersonen der Sek II, wie ihre Kolleg:innen der tertiären/Erwachsenenbildung, ebenfalls grössere Vorbehalte. Lehrpersonen der tertiären/Erwachsenenbildung sprechen sich wiederum am deutlichsten für eine allgemeine Berücksichtigung der Tools in allen Sprachkursen aus. Weiter schätzt diese Gruppe von Unterrichtenden die Wirkung auf das Selbstvertrauen der Lernenden positiver ein als ihre Kolleg:innen der Sek I/II und Primarstufe. In diesem Punkt deckt sich die Wahrnehmung von Lehrpersonen und Lernenden auf tertiärer Stufe/Erwachsenenbildung: Auch die Studierenden beurteilen nämlich den Einfluss auf ihr Selbstvertrauen und ihre Motivation positiver als die anderen Lerngruppen.

Auffallend ist, dass gerade Schüler:innen der obligatorischen Volksschule sich eher verhalten zu den digitalen Übersetzungsprogrammen äussern. Verglichen mit Lernenden der anderen Gruppen nutzen Schüler:innen der Sek I digitale Übersetzungsprogramme weniger häufig, finden deren Integration in den FSU weniger relevant und schätzen sowohl die Lernförderlichkeit der Tools als auch ihren Einfluss auf Selbstvertrauen und Motivation tiefer ein. Im Gegensatz dazu ist der Einsatz der digitalen Werkzeuge auf der tertiären Stufe häufiger und wird insgesamt von Lernenden und Lehrpersonen positiv wahrgenommen. Irgendwo dazwischen befindet sich die Sek II. Hier wird vor allem deutlich, dass die Lehrpersonen der (Fach)Gymnasien und Berufsschulen häufiger auf problematische Aspekte rund um den Umgang mit digitalen Übersetzungsprogrammen hinweisen. Die Resultate legen nahe, dass eine Thematisierung besonders in

¹ „digitale Sprachproduktions- und Revisionstools [...] nach deren Qualität und Nützlichkeit beurteilen und sie zur Unterstützung ihrer eigenen Sprachproduktion verwenden [...]“. EDK/SBFI (2021: 90)

der post-obligatorischen Bildung hilfreich sein könnte. Gleichzeitig könnte eine frühere Sensibilisierung auf Möglichkeiten und Grenzen der Tools ab der obligatorischen Volksschule dazu beitragen, dass als problematisch wahrgenommene Verhalten (wie das gedankenlose Übertragen von Textpassagen) vermieden oder zumindest eingeschränkt werden.

Insgesamt sprechen die hier präsentierten Erkenntnisse dafür, dass eine umfassendere Auseinandersetzung mit der Thematik erwünscht und notwendig ist. Mit den didaktischen Fragen verknüpft sind auch grundlegende Fragen dazu, was die Ziele der obligatorischen Schule genau sind. Die Antworten auf diese Frage sind divers, sie reichen von Bildung in einem klassischen Sinn bis hin zu von der Wirtschaft möglichst direkt einsetzbaren, handlungsfähigen Individuen. Grundsätzliche Überlegungen zur Rolle der digitalen Werkzeuge und Bildungszielen stellen wir in Berthele/Udry (2023) an. Besonders relevant erscheint uns in diesem Zusammenhang die Befähigung der Lehrpersonen, mit didaktischen und medienbezogenen Fachkenntnissen den Anforderungen einer sich rasch wandelnden Praxis gerecht zu werden. Zentral sind hierfür die Entwicklung von praktikablen Unterrichtsszenarien und eine Überprüfung der Lernförderlichkeit der Tools.

Die Umfrage wurde bei einer relativ grossen Gruppe durchgeführt, es handelt sich jedoch um keine repräsentative Stichprobe, die für alle Lernenden und Lehrpersonen gelten kann. Trotz der Tatsache, dass die Umfrageteilnehmer:innen letztlich selbst entschieden haben, den Fragebogen auszufüllen, gehen wir davon aus, dass die Ergebnisse in den jeweiligen Kontexten bedeutsame Tendenzen aufzeigen. Sie liefern somit Informationen zur gegenwärtigen Praxis und sollen eine Grundlage für die weitere Auseinandersetzung mit der Rolle digitaler Übersetzungsprogramme im FSU bieten.

Literaturverzeichnis

- Benites, Alice Delorme et al. (2021): “Machine translation literacy: A panorama of practices at Swiss universities and implications for language teaching”. *CALL and professionalisation: short papers from EUROCALL 2021*. Paris, Research-publishing.net: 80–87.
- Clifford, Joan/Merschel, Lisa/Munné, Joan (2013): “Surveying the Landscape: What is the Role of Machine Translation in Language Learning?” *@tic Revista d'innovacio educativa* (10):108–21.
- Berthele, Raphael/Udry, Isabelle (2023): “Welche fremdsprachlichen Lernziele der Schulen können mit digitalen Tools aber ohne Lernen erreicht werden? Simply playing the ostrich will not help in the long run“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 28/1:1–11. doi:10.48694/zif.3519.
- EDK/SBFI (2021): *Entwurf Rahmenlehrpläne für die Maturitätsschulen*. Bern: Generalsekretariat der EDK.
- Fredholm, Kent (2019): “Effects of Google Translate on Lexical Diversity: Vocabulary Development among Learners of Spanish as a Foreign Language”. *Revista Nebrija* 13/26: 98–117.
- Jolley, Jason R./Maimone, Luciane (2015): “Free Online Machine Translation: Use and Perceptions by Spanish Students and Instructors”. In: Kramer Moeller, Aleidine (ed.): *Learn Languages, Explore Cultures, Transform Lives*. University of Nebraska-Lincoln, Department of Teaching, Learning and Teacher Education: 181–200. (= *Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages*).

- Jolley, Jason R./Maimone, Luciane (2022): “Thirty Years of Machine Translation in Language Teaching and Learning: A Review of the Literature”. *L2 Journal* 14/1:26–44. doi: 10.5070/L214151760.
- Knowles, Claire (2016): “Investigating Instructor Perceptions of Online Machine Translation and Second Language Acquisition within Most Commonly Taught Language Courses”. *Electronic Theses and Dissertations*. digitalcommons.memphis.edu/etd/1369 [20.03.2023].
- Laufer, Batia/Hulstijn, Jan (2001): “Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement”. *Applied Linguistics* 22/1:1–26. doi: 10.1093/applin/22.1.1.
- Lee, Mun Woo (2018): “Translation revisited for low-proficiency EFL writers”. *ELT Journal* 72/4:365–73. doi: 10.1093/elt/ccy007.
- Lee, Sangmin-Michelle (2020): „The impact of using machine translation on EFL students’ writing”. *Computer Assisted Language Learning* 33/3:157–75. doi: 10.1080/09588221.2018.1553186.
- LimeSurvey Project Team/Carsten Schmitz (2012): *LimeSurvey: An Open Source survey tool*. LimeSurvey.org [24.03.2020].
- Niño, Ana (2020): “Exploring the Use of Online Machine Translation for Independent Language Learning”. *Research in Learning Technology* 28. doi: 10.25304/rlt.v28.2402.
- O’Neill, Erroll (2019): “Training students to use online translators and dictionaries: The impact on second language writing scores”. *International Journal of Research Studies in Language Learning* 8/2:47–65.
- Raaflaub, Meike, und Brigitte Reber (2022): „Übersetzungsmaschinen im Englischunterricht des Zyklus 3“. *Babylonia Journal of Language Education* 1:42–49. doi: 10.55393/babylonia.v1i.141.
- Selcuk, Hasan/Jones, Jane/Vonkova, Hana (2019): “The use of Google Translate as an ICT tool in web-based collaborative writing: Self-reported accounts of EFL learners”. In: *Proceedings of IAC 2019 in Vienna*: Kratochvilova, Helena/Kratochvil, Radek (eds.) Prague, Czech Institute of Academic Education.
- Steding, Sören (2009): “Machine Translation in the German Classroom: Detection, Reaction, Prevention”. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 42/2:178–89. doi: 10.1111/j.1756-1221.2009.00052.x.
- Tsai, Shu-Chiao (2022): “Chinese students’ perceptions of using Google Translate as a translingual CALL tool in EFL writing”. *Computer Assisted Language Learning* 35/5–6: 1250–1272. doi: 10.1080/09588221.2020.1799412.
- Udry, Isabelle/Berthele, Raphael/Kucharska, Wioletta: *Digital learning – Online translation tools*. digitalvocabulary.wordpress.com/ [27.03.2023].
- Xu, Jun (2020): “Machine translation for editing compositions in a Chinese language class: Task design and student beliefs”. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching* 11/1:1–18.

Anhang: Codebook zum Fragebogen**Version für Lernende****Variablen:****ID**

⇒ **Antwort:** (Zahl)

typ: Die Umfrage richtet sich an Personen, die eine Fremdsprache lernen oder Fremdsprachen unterrichten. Bitte wählen Sie die Gruppe, zu der Sie gehören.

⇒ **Antwort:**

lp: Lehrperson

sus: lernende

Lernende**1. Wo lernen Sie zur Zeit Fremdsprachen?**

sek1: [Orientierungsschule]

sek2: [Gymnasium/Fachmittelschule/Handelsmittelschule]

bs: [Berufsschule]

uni: [Universitäre Hochschule]

fhs: [Fachhochschule]

sps: [Sprachschule]

fwb: [Firmeninterne Weiterbildung]

selbst: [Im Selbststudium (z. B. mit einer LernApp)]

andere: [Andere Schulen]

⇒ **Antwort:** jeweils Ja/Nein

schon_benutzt: Haben Sie schon digitale Übersetzungsprogramme und online Wörterbücher, wie z. B. Google Translate, DeepL, Linguee, Leo etc. benutzt?

⇒ **Antwort:** jeweils Ja/Nein

2. Häufigkeit**a) Welche digitalen Übersetzer oder online Wörterbücher haben Sie schon benutzt?**

freq_babelfish

freq_deepL

freq_googletranslate

freq_linguee

freq_leo

⇒ **Antwort:**

Kenne ich nicht = 0

Nie = 1

Ab und zu = 2

Regelmässig = 3

Sehr oft = 4

freq_andere:

⇒ **Antwort:** (Text)

other_tool: Falls zutreffend, nennen Sie andere von Ihnen verwendete Programme und wie häufig.

⇒ **Antwort:** (Text)

b) Wann verwenden Sie digitale Übersetzungsprogramme oder online Wörterbücher?

freq_fu: [Im Fremdsprachenunterricht]

freq_ha: [Bei den Hausaufgaben]

freq_frei: [In der Freizeit]

⇒ **Antwort:**

Nie = 1

Ab und zu = 2

Regelmässig = 3

Sehr oft = 4

other_place: Andere (z. B. Beruf, falls Sie berufstätig sind):

⇒ **Antwort:** (Text)

c) Ich nutze digitale Übersetzer und online Wörterbücher in folgenden Situationen

freq_text: [Schreiben von Texten in der Fremdsprache]

freq_vortrag: [Vorbereiten von mündlichen Präsentationen (z. B. Vorträge,

freq_web: [Webseiten verstehen]

freq_video: [Videos verstehen]

freq_kom: [Kommunikation mit anderen, z. B. per WhatsApp, Snapchat,

freq_gespraech: [In Gesprächen mit anderen]

⇒ **Antwort:**

Nie = 1

Ab und zu = 2

Regelmässig = 3

Sehr oft = 4

other_sit: Andere Situationen:

⇒ **Antwort:** (Text)

d) Ich nutze digitale Übersetzer und online Wörterbücher für folgende Zwecke

freq_wort: [Unbekannte Wörter nachschlagen]

freq_uebersetz: [Übersetzen von Texten oder Textstellen]

freq_gram: [Grammatik überprüfen, z. B. Verben konjugieren]

freq_orth: [Rechtschreibung überprüfen]

⇒ **Antwort:**

Nie = 1

Ab und zu = 2

Regelmässig = 3

Sehr oft = 4

other_goal: Andere Zwecke (Ja/Nein)

3. Abhängigkeit (reliance)

rel1: [Texteschreiben in der Fremdsprache muss ich nicht lernen, dafür habe ich digitale Übersetzer.]

rel2: [Beim Verstehen von schwierigen Texten verlasse ich mich voll und ganz auf digitale Übersetzer.]

rel3: [Ohne digitale Übersetzer kann ich mich schlecht in der Fremdsprache ausdrücken.]

4. Akzeptanz

akz1: [Wenn ich digitale Übersetzer benutze, habe ich das Gefühl zu schummeln.]

akz2: [Digitale Übersetzer benutzen ist irgendwie unehrlich: man täuscht nur vor, die Sprache zu können.]

akz3: [Ich verlasse mich darauf, dass die Ergebnisse digitaler Übersetzer korrekt sind.]

5. Motivation/Selbstvertrauen

Der Einsatz von Online-Übersetzungstools

mot1: [...stärkt mein Selbstvertrauen.]

mot2: [...motiviert mich, im Unterricht mitzumachen.]

mot3: [...motiviert mich, mich auch in der Freizeit mit der Fremdsprache zu befassen.]

6. Effizienz/Unterstützung der Lernens

lern1: [Der Einsatz von Online-Übersetzungstools erleichtert die Kommunikation mit anderen.]

lern2: [Der Einsatz von Online-Übersetzungstools trägt viel dazu bei, dass ich die Fremdsprache lerne.]

lern3: [Der Einsatz von Online-Übersetzungstools ist zeitsparend.]

lern4: [Der Einsatz von Online-Übersetzungstools hilft mir, bessere Noten zu machen.]

lern5: [Der Einsatz von Online-Übersetzungstools verhindert, dass ich mich wirklich mit der Sprache befasse.]

Lern6: [Der Einsatz von Online-Übersetzungstools sollte Teil eines jeden Sprachkurses sein.]

⇒ **Antwort (Punkte 3 bis 6):**

Stimme ich überhaupt nicht zu = 1

Stimme ich eher nicht zu = 2

Stimme ich eher zu = 3

Stimme ich voll und ganz zu = 4

7. geschlecht: Sie sind:

⇒ **Antwort:** weiblich/männlich

8. alter: Ihr Alter

⇒ **Antwort:** (Zahl)

9. II: Was ist Ihre Muttersprache?

⇒ **Antwort:** (Text)

10.

komp_de: Wie sind Ihre aktuellen Fremdsprachkenntnisse? Nehmen Sie eine globale Einschätzung vor: A = Anfänger; B = Selbstständige Sprachverwendung; C = Fortgeschrittene Kenntnisse [Deutsch (inkl. Schweizerdeutsch)]

komp_fr: Wie sind Ihre aktuellen Fremdsprachkenntnisse? Nehmen Sie eine globale Einschätzung vor: A = Anfänger; B = Selbstständige Sprachverwendung; C = Fortgeschrittene Kenntnisse [Französisch]

komp_en: Wie sind Ihre aktuellen Fremdsprachkenntnisse? Nehmen Sie eine globale Einschätzung vor: A = Anfänger; B = Selbstständige Sprachverwendung; C = Fortgeschrittene Kenntnisse [Englisch]

komp_it: Wie sind Ihre aktuellen Fremdsprachkenntnisse? Nehmen Sie eine globale Einschätzung vor: A = Anfänger; B = Selbstständige Sprachverwendung; C = Fortgeschrittene Kenntnisse [Italienisch]

komp_sp: Wie sind Ihre aktuellen Fremdsprachkenntnisse? Nehmen Sie eine globale Einschätzung vor: A = Anfänger; B = Selbstständige Sprachverwendung; C = Fortgeschrittene Kenntnisse [Spanisch]

komp_rom: Wie sind Ihre aktuellen Fremdsprachkenntnisse? Nehmen Sie eine globale Einschätzung vor: A = Anfänger; B = Selbstständige Sprachverwendung; C = Fortgeschrittene Kenntnisse [Rätoromanisch]

⇒ **Antwort:**

K: keine Kenntnisse

A = Anfänger

B = Selbstständige Sprachverwendung

C = Fortgeschrittene Kenntnisse

MS: Muttersprache

otherL_level: Falls zutreffend, nennen Sie hier bitte weitere Sprache und Ihr aktuelles Niveau.

⇒ **Antwort:** (Text)

Version für Lehrpersonen

1. **lpfreq_verwend:** Setzen Sie digitale Übersetzungsprogramme und/oder online Wörterbücher in Ihrem Unterricht ein?

⇒ **Antwort:**

Nie = 1

Ab und zu = 2

Regelmässig = 3

Sehr oft = 4

2. **lp_keintool:** Sie geben an, 0 digitale Übersetzungsprogramme im Unterricht einzusetzen. Warum?

⇒ **Antwort:** (Text)

3. **Welche digitalen Übersetzungsprogramme und online Wörterbücher setzen Sie im Unterricht ein?**

lpfreq_babelfish: [Babelfish]

lpfreq_deepl: [DeepL]

lpfreq_googletranslate: [Google Translate]

lpfreq_linguee: [Linguee]

lpfreq_leo: [Leo]

⇒ **Antwort:**

Kenne ich nicht = 0

Nie = 1

Ab und zu = 2

Regelmässig = 3

Sehr oft = 4

lp_othertool: Falls zutreffend, nennen Sie andere von Ihnen verwendete Programme und wie häufig:

⇒ **Antwort:** (Text)

4. **Wofür setzen Sie digitale Übersetzungsprogramme und online Wörterbücher im Unterricht ein?**

lpfreq_text: [Schreiben von Texten]

lpfreq_vor: [Vorbereiten von mündlichen Präsentationen (Vortrag, Prüfung, Interview)]

lpfreq_ver: [Verstehen von Texten, Webseiten, Videos...]

lpfreq_wort: [Unbekannte Wörter nachschlagen]

lpfreq_ws: [Erarbeiten von Wortschatz (z. B. Redewendungen, Synonyme, Wortfamilien)]

lpfreq_orth: [Rechtschreibung]

lpfreq_gram: [Grammatik (z. B. Konjugation, Reihenfolge der Wörter im Satz)]

lpfreq_korp: [Korpusbasierte Übungen (z. B. Erschliessen von Kollokationen, Kontext, Register)]

⇒ **Antwort:**

Nie = 1

Ab und zu = 2

Regelmässig = 3

Sehr oft = 4

lp_otherzweck: Falls zutreffend, nennen Sie andere Zwecke:

⇒ **Antwort:** (Text)

5. lp_einstellung: Wie beschreiben Sie Ihre Einstellung zum Gebrauch digitaler Übersetzungsprogramme und online Wörterbücher durch die Lernenden?

⇒ **Antwort:** (Text)

1: ablehnend

2: eher ablehnend

3: eher positiv

4: positiv

6. lp_beitrag: Wie ist Ihrer Meinung nach der Beitrag digitaler Übersetzungshilfen zum Lernen einer Fremdsprache?

⇒ **Antwort:** (Text)

4: Hoch

3: eher hoch

2: eher gering

1: gering

0: kann ich nicht einschätzen

7. Motivation

lpmot1: [...stärkt das Selbstvertrauen der Lernenden.]

lpmot2: [...motiviert Lernende, im Unterricht mitzumachen.]

lpmot3: [...motiviert Lernende, sich auch in der Freizeit mit der Fremdsprache zu befassen.]

8. Effizienz/Unterstützung des Lernens

lplern1: [...hilft den Lernenden, sich in der Fremdsprache besser auszudrücken.]

lplern2: [...hilft Lernenden, ihren Wortschatz in der Fremdsprache aufzubauen.]

lplern3: [...unterstützt Lernende dabei, ihre Noten zu verbessern.]

lplern4: [...ist zeitsparend.]

lplern5: [...trägt wesentlich zum Fremdsprachenlernen bei.]

lplern6: [...erleichtert die Kommunikation mit anderen.]

lplern7: [...verringert den Lerneffekt.]

9. Akzeptanz

lpakz1: [...ist irgendwie unehrlich, da man nur so tut, als ob man die Sprache beherrscht.]

lpakz2: [...verhindert, dass sich Lernende wirklich mit der Sprache befassen.]

lpakz3: [...sollte Teil eines jeden Sprachkurses sein.]

⇒ **Antwort (Punkte 7 bis 9):**

Stimme ich überhaupt nicht zu = 1

Stimme ich eher nicht zu = 2

Stimme ich eher zu = 3

Stimme ich voll und ganz zu = 4

10. lp_freq_sp: Wie oft sprechen Sie mit Ihrer Klasse über Vor- und Nachteile digitaler Übersetzungshilfen?

⇒ **Antwort:**

1: nie

2: es kommt darauf an

3: Mindestens einmal pro Schuljahr oder Kursdauer

11. warum_sp: (Erklären Sie bitte warum?)

⇒ **Antwort:** (Text)

12. Auf welcher Stufe unterrichten Sie?

lp_primar: [Primarschule]

lp_sek1: [Orientierungsschule (Sek I)]

lp_sek2: [Gymnasium/Fachmittelschule (Sek II)]

lp_bs: [Berufsschule]

lp_uni: [Hochschule (Fach/Universität)]

lp_sps: [Sprachschule]

⇒ **Antwort:** Ja/Nein

13. lp_jahre: Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Fremdsprachen?

⇒ **Antwort:** (Zahl)

14. Welche Fremdsprachen unterrichten Sie? Bitte alle angeben.

lp_de: [Deutsch (inkl. Schweizerdeutsch)]

lp_fr: [Französisch]

lp_en: [Englisch]

lp_it: [Italienisch]

lp_sp: [Spanisch]

lp_rom: [Rätoromanisch]

lp_gr: [Griechisch]

lp_la: [Latein]

⇒ **Antwort:** Ja/Nein

lp_othersp: Welche Fremdsprachen unterrichten Sie? Bitte alle angeben. [Sonstiges]

⇒ **Antwort:** (Text)

lp_geschlecht: Geschlecht

⇒ **Antwort:** weiblich/männlich

lp_alter: Ihr Alter

⇒ **Antwort:** (Zahl)