



IDV

magazin

[Nr. 104 • Dezember 2023]



**[KÜNSTLICHE
INTELLIGENZ IM
DaF/DaZ-UNTERRICHT]**

Österreichisches Sprachdiplom Deutsch

Jetzt
informieren!



Digital fit für die Zukunft

**Tools zur Vorbereitung
auf die ÖSD-Prüfung**
auch digital unterstützt

**Digitale
Testdurchführung**
geplant ab 2024

Niveaustufen & Prüfungen des ÖSD

A1 ZA1	A1 KID A1	A2 ZA2	A2 KID A2	B1 ZDÖ B1	B1 ZB1	B2 ZB2	C1 ZC1	C2 ZC2
------------------	---------------------	------------------	---------------------	---------------------	------------------	------------------	------------------	------------------



Liebe Leser*innen,

Das vorliegende Heft des IDV-Magazins knüpft an die Delegiertenkonferenz (IDK) an, die im Sommer 2023 an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften stattgefunden hat.

Die Teilnehmenden der Konferenz konnten die Facetten der Künstlichen Intelligenz (KI) im Rahmen von zwei Plenarvorträgen und einem Podium genauer kennenlernen sowie in verschiedenen Workshops und in einer Austausch- und Transferphase über die Potenziale und Herausforderungen der KI für den DaF-Unterricht diskutieren. Zum Thema „Mensch und Maschine beim Deutschlehren und -lernen: ein Wechselverhältnis“ haben sich in Winterthur über 100 Deutschlehrer:innen aus 60 verschiedenen Ländern weitergebildet und ausgetauscht.

Debattiert wurde z. B. über folgende Fragen: In welchen Bereichen ist der Einsatz von KI im Fremdsprachenunterricht überhaupt sinnvoll? Welche neuen Kompetenzen benötigen Lehrkräfte und Lernende, wenn sie mit KI-basierten Anwendungen arbeiten? Und welche Kompetenzen müssen in Zukunft vielleicht sogar wieder neu erlernt werden, weil sie aufgrund des Einsatzes von KI verlernt werden? Dabei ging es nicht darum, pfannenfertige Lösungen zu servieren. Ziel war es vielmehr, die Teilnehmenden dabei zu unterstützen, sich zur KI selbst zu positionieren und Umsetzungen im eigenen Kontext anzugehen.

Das Thema Künstliche Intelligenz stieß auf der Winterthurer Tagung auf große Resonanz und ist angesichts technologischer Entwicklungen Stichwort: Artificial General Intelligence allgemein von hoher Relevanz, für die Forschung ebenso wie für den Unterricht. Um diesem Interesse zu entsprechen und weitere Impulse zum Einsatz der KI im Bereich DaF anzubieten, haben wir das Thema in diesem Heft aufgegriffen und können nun eine bunte Sammlung zugänglicher, überblickbarer und praktisch ausgerichteter Beiträge zu Brennpunkten von KI-Anwendungen präsentieren.

Ergänzt wird die vorliegende Ausgabe mit einem Bericht zum Seminar zum sprachpolitischen Agieren der Verbände, das während der IDK durchgeführt wurde, sowie mit der Beschreibung der Reihe *ZusammengeDACHT*, deren Ziel die Stärkung der Zusammenarbeit von Verbänden ist.

Wir hoffen, dass einige der vorgestellten Konzepte und Ideen Eingang in Ihren Unterricht finden und wünschen Ihnen eine anregende Lektüre.

*Euer Redaktionsteam
Monika Janicka, Liana Konstantinidou
und Thomas Studer*

In dieser Ausgabe

„What is KI?“ Ein KI-Schreibprojekt zur Förderung der KI-Kompetenz Daniela Hartmann	5
„Wie viel können wir aus Fehlern lernen, wenn wir sie nicht selbst entdecken?“ – Ein Unterrichtsszenario zur Entwicklung der Selbstreflexionskompetenz im Umgang mit Künstlicher Intelligenz Stanislav Katanek	9
DaF-Lernen mit KI-Tools – am Beispiel von ChatGPT-4 Ming Liu und Fangfang Li	15
Festigung von Soft Skills mit Smartphones und ChatGPT im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht Zuzana Motešická	23
Auswirkungen der Anwendung von CAT-Tools und maschineller Übersetzung auf die Ausbildung von Dolmetscherstudent/innen Svitlana Ivanenko	27
Desktop Virtual Reality zur schulischen Wissensvermittlung – eine qualitative Analyse von Lerneräußerungen Isabel Hoffmann	29
Die IDK 2023 aus der Sicht der Teilnehmenden Ibrahim Keita	35
Mensch und Maschine beim Deutschlehren und -lernen: ein zukunftsgerichteter Diskussionsbeitrag Liana Konstantinidou & Thomas Studer	40
„Bin ich DaFler(in) und/oder sprachpolitische(r) Entscheidungsträger(in)?“ – Ergebnisse des IDV-Seminars zur sprachpolitischen Verbandsarbeit Irena Horvatić Bilić und Monika Janicka	46
ZusammengeDACHt – Die Fachverbände DACH im Dialog Anja Häusler und Annegret Middeke (FaDaF), Hannes Schweiger (ÖDaF)	50

IDV – Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e. V.



Präsident: Benjamin Hedžić

hedzic@idvnetz.org

Vizepräsidentin: Monika Janicka

janicka@idvnetz.org

Generalsekretärin: Puneet Kaur

kaur@idvnetz.org

Schatzmeisterin: Veska Andrea Jónsdóttir

jonsdottir@idvnetz.org

Schriftleiter: Edvinas Šimulynas

simulynas@idvnetz.org

Expertin Österreich: Sonja Winklbauer

winklbauer@idvnetz.org

Experte Deutschland: Christoph Mohr

mohr@idvnetz.org

Experte Deutschland: Matthias Jung

jung@idvnetz.org

Expertin Schweiz: Liana Konstantinidou

konstantinidou@idvnetz.org

Herausgegeben von: Monika Janicka, Liana Konstantinidou und Thomas Studer

Redaktion: Monika Janicka, Liana Konstantinidou und Thomas Studer

Grafikdesign: Nora Blaževičiūtė | nora.blazeviciute@gmail.com

Für Werbeinserate im IDV-Magazin: simulynas@idvnetz.org

„What is KI?“ Ein KI-Schreibprojekt zur Förderung der KI-Kompetenz

DANIELA HARTMANN

EINLEITUNG

In einem KI-Schreibprojekt sollten die Lernenden die Titelseite einer Zeitung erstellen und dabei KI-basierte Anwendungen zur Textgenerierung wie z. B. ChatGPT verwenden. In diesem Beitrag werden der theoretische Rahmen, die Rahmenbedingungen und die Durchführung des KI-Schreibprojekts vorgestellt. Das KI-Schreibprojekt fand im Sommersemester 2023 am Sprachenzentrum der Humboldt-Universität zu Berlin statt.

Was war das zentrale Ziel des KI-Schreibprojekts? Die Künstliche Intelligenz (KI) als disruptive, d. h. herkömmliche Ansätze in radikaler Weise verändernde Technologie, beeinflusst nicht nur unseren Alltag und unsere Arbeitswelt, sondern auch die Art und Weise, wie wir lernen und neues Wissen generieren. Solche bahnbrechenden Umbrüche durch neue Technologien finden auch im Sprachunterricht statt. Viele KI-basierte Tools sind im Internet frei zugänglich und werden bereits täglich von Lernenden genutzt – sei es beim Erledigen von Hausaufgaben oder beim selbstständigen Lernen. Vor diesem Hintergrund ist es besonders wichtig, sowohl Lehrkräfte als auch Lernende auf die Begegnung mit KI im Lehr-Lern-Prozess vorzubereiten und zu unterstützen und damit ihre AI Literacy bzw. KI-Kompetenz zu fördern. Diese umfasst einen sinnvollen, proaktiven aber zugleich kritisch-reflektierten Umgang mit KI-basierten Tools. Die Entwicklung von Lernangeboten zur Vermittlung der KI-Kompetenz sollte systematisch und kontinuierlich vorangetrieben werden (vgl. de Witt et al. 2020). Die Förderung der KI-Kompetenz bei Deutschlernenden war auch das zentrale Ziel des hier vorgestellten KI-Schreibprojekts.

THEORETISCHER RAHMEN

Anwendungen, die auf künstlicher Intelligenz basieren, haben das Potenzial, sowohl die Praxis des Sprachunterrichts als auch die Anforderungen an die Schreibkompetenz der Lernenden zu beeinflussen und langfristig zu verändern. Es gibt viele Einsatzszenarien für KI-basierte Anwendungen im Sprachunterricht, eines davon ist die Projektarbeit mit KI-Textgeneratoren (Hartmann 2021, Hartmann 2023). Dabei erfolgt die Formulierung der Aufgabe für das Schreibprojekt so, dass die Lernenden während der Projektarbeit KI-basierte Tools zur Textgenerierung einsetzen sollen. Im Gegensatz zu herkömmlichen Schreibaufgaben steht bei Schreibprojekten der gesamte Schreib- und Arbeitsprozess im Mittelpunkt. Solche Projekte können aus mehreren Phasen bestehen und sich je nach Aufgabenstellung über mehrere Tage oder Wochen erstrecken. Mögliche Sozialformen für Schreibprojekte im Unterricht sind Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit. Je nachdem, welches Ziel das Projekt hat, kann die Projektarbeit benotet werden und/oder mit einer abschließenden Plenums- oder Gruppendiskussion, einem Feedback seitens der Lernenden oder der Lehrkraft etc. enden (Hartmann 2021: 690). Schreibprojekte können auch Aufgaben zum kreativen Schreiben enthalten (vgl. Werder 2007: 127–285). Darüber hinaus haben die Lernenden die Möglichkeit, eigene Projektideen für den Sprachunterricht zu entwickeln und sich innerhalb eines festgelegten Zeitrahmens mit ihrem eigenen Schreibprojekt zu beschäftigen.

RAHMENBEDINGUNGEN

Das KI-Schreibprojekt fand in zwei Sprachkursen „Deutsch A1.2“ am Sprachenzentrum der Humboldt-Universität zu Berlin statt. Zielgruppe waren internationale Studierende, die im Sommersemester 2023 an den Sprachkursen „Deutsch A1.2“ teilnahmen. Beide Sprachkurse umfassten jeweils 4 SWS à 45 Minuten. Die Lernenden

verfügten über geringe Vorkenntnisse der deutschen Sprache. Hinsichtlich der von den Lernenden gesprochenen Sprachen handelte es sich um heterogene Gruppen, wobei sich Englisch als gemeinsame Sprache herausstellte. Auf diese Weise war es möglich, die englische Sprache für die Erläuterung wichtiger Informationen im Kurs, wie z. B. die Anforderungen des Kurses, die Bewertungskriterien, die Benotung usw., zu verwenden. Kurioserweise war die erste Frage, die von den Lernenden bei der Vorstellung des KI-Schreibprojekts gestellt wurde: „What is KI?“. Dies war ein guter Einstieg in die Diskussion darüber, wofür die Abkürzung KI im Deutschen steht und was Künstliche Intelligenz bedeutet.

DURCHFÜHRUNG

Phase 1: Vorentlastung mit vier Aufgaben

Im Rahmen dieses Schreibprojekts gestalteten die Lernenden die Titelseite einer Zeitung mit KI. In der ersten Phase fand eine Diskussion im Plenum über die Abkürzung „KI“ und die Bedeutung des Begriffs „Künstliche Intelligenz“ statt. Anschließend wurde ein von der Lehrkraft vorbereitetes Arbeitsblatt an die Lernenden verteilt, um sie auf die bevorstehende Schreibaufgabe vorzubereiten. Das Arbeitsblatt enthielt vier Aufgaben. Bei der ersten Aufgabe wurde das Video „Was ist ChatGPT?“¹ von der Lernplattform KI-Campus auf dem Smartboard gezeigt. Im Anschluss an das Video sollten die Lernenden Stichworte nennen oder kurz wiedergeben, worum es in dem Video geht bzw. was sie verstanden haben. Die zweite Aufgabe bestand darin, dass die Lernenden das Video noch einmal sahen. Diesmal hatten sie jedoch auch ein Transkript des Videos vor sich und die deutschen Untertitel des Videos waren eingeschaltet. Nach dem zweiten Mal konnten die Lernenden viel besser erklären, was der Sprecher im Video gesagt hatte und was ChatGPT eigentlich ist. In der dritten Aufgabe sollten die Lernenden zwei von ChatGPT generierte Texte lesen und sagen, welchen der beiden Texte sie besser verstehen und worin der Unterschied zwischen den beiden Texten besteht. Für den ersten Text von ChatGPT lautete

der Prompt bzw. die Aufforderung „Formuliere den folgenden Text auf dem Sprachniveau A1.2“, während der zweite Text auf dem Sprachniveau B1.1 formuliert werden sollte. Schließlich sollten die Lernenden bei der vierten Aufgabe zwei Varianten der Übersetzung des Videotranskripts vergleichen, wobei die erste Übersetzung von der KI-basierten Anwendung Google Translate stammte und die zweite von DeepL. In der abschließenden Diskussion wurden die Fragen erörtert, welche Übersetzung die Lernenden als gelungener empfanden und warum, und welches Übersetzungstool sie am häufigsten verwendeten und warum.

Phase 2: Bewertung der Aufgaben zur Vorentlastung

Im nächsten Schritt erhielten die Lernenden einen Fragebogen und bewerteten die Aufgaben zur Vorentlastung. Der Fragebogen enthielt vier Fragen, die sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch formuliert waren und für die die Lernenden jeweils ein bis fünf Sterne vergeben konnten:

Frage 1: Wie bewerten Sie das Video? How do you rate the video?

Frage 2: Wie bewerten Sie die Übung mit ChatGPT? How do you rate the exercise with ChatGPT?

Frage 3: Wie bewerten Sie die Übung mit Google Translate und DeepL? How do you rate the exercise with Google Translate and DeepL?

Frage 4: Wie schätzen Sie Ihren Lerneffekt ein? How do you rate your learning effect?

Phase 3: Durchführung: Artikel schreiben und schreiben lassen

In der dritten Phase des Projekts erstellten die Lernenden die Titelseite einer Zeitung ohne und mit Hilfe von KI-basierten Anwendungen zur Textgenerierung, wobei sich alle Lernenden für ChatGPT entschieden.

Die Aufgabe lautete:

1. Erstellen Sie die Titelseite einer Zeitung vom 01.07.2033 oder vom 09.11.1989.

- Schreiben Sie einen kurzen Artikel selbst (ohne Hilfe von Tools wie Google Translate etc.).

¹ Video „Was ist ChatGPT?“ URL: <https://www.ki-campus.org/videos/chatgpt-erklart>. Lizenz: CC BY SA 4.0. Link zur Lizenz: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. Urheber: Aljoscha Burchardt, KI-Campus. Abgerufen am: 01.09.2023.

- Benutzen Sie ein KI-Tool (z. B. ChatGPT, Bing etc.) und generieren Sie damit einen kurzen Artikel zum gleichen Thema.
- Speichern Sie beide Texte in einem PDF-Dokument.

2. Laden Sie Ihr Dokument in unseren Moodle-Kurs hoch.

3. Präsentieren Sie Ihren Artikel im Kurs.

- Kurzpräsentation (5 Minuten)
- Erklären Sie kurz: Welchen Text haben Sie geschrieben und welchen Text hat die KI generiert? Welche Prompts haben Sie in das KI-Tool eingegeben? Was haben Sie am Text der KI verändert? Wie haben Sie den Schreibprozess bzw. den Entstehungsprozess der Zeitungsseite erlebt?

Phase 4: Präsentation der Projekte

In einer kurzen Präsentation stellten die Lernenden ihre Schreibprojekte vor und erläuterten den Entstehungsprozess ihrer Schreibprodukte. In der anschließenden Diskussion auf der Metaebene standen vor allem die Verantwortung für die von der KI generierten Texte sowie die Zusammenarbeit zwischen Mensch und Maschine im Vordergrund. Die Idee hinter der Ko-Kreation von Mensch und Maschine/KI, auch Human-Machine Co-Creation genannt, ist es, die individuellen Stärken beider Seiten zu kombinieren. Dies bedeutet, dass menschliche Eigenschaften wie Führungsqualitäten, Teamfähigkeit, Kreativität und soziale Kompetenzen mit den technischen Fähigkeiten der Maschine in Bezug auf Geschwindigkeit, Skalierbarkeit und quantitative Leistungsfähigkeit synergetisch zusammengeführt werden (Woo 2020).

Phase 5: Feedbackrunde

In der Abschlussphase wurde eine Feedbackrunde durchgeführt. Dabei wurden die Schreibprodukte, die in Zusammenarbeit mit einem KI-basierten Textgenerator entstanden sind, sowie der Entstehungs- und Schreibprozess diskutiert (vgl. Hartmann 2021: 691). Darüber hinaus tauschten sich die Lernenden intensiv über das KI-Schreibprojekt im Allgemeinen und die individuellen Herausforderungen aus. Viele Lernende betonten in

ihren Rückmeldungen, dass sie sich zum ersten Mal so intensiv und gleichzeitig kritisch mit dem KI-Textgenerator ChatGPT auseinandergesetzt und dadurch ein besseres Verständnis für die Funktionsweise von KI-basierten Textgeneratoren entwickelt haben. Damit wurde ein kleiner, aber wichtiger Schritt in Richtung Förderung von AI Literacy bzw. KI-Kompetenz bei den Lernenden getan. Weitere Fähigkeiten und Kompetenzen, die gestärkt wurden, sind Schreiben, Präsentieren, Kreativität und kritisches Denken.

LITERATURANGABEN

- de Witt, C., Rampelt, F., & Pinkwart, N. (Hrsg.) (2020): Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung. doi:10.5281/zenodo.4063722.
- Hartmann, D. (2023): KI-Textgeneratoren wie ChatGPT: Ideen für den Fremdsprachenunterricht. URL: <https://daniela.hartmann.site/2023/04/03/ki-textgeneratoren-wie-chatgpt-ideen-fur-den-fremdsprachenunterricht>. Abgerufen am 31.08.2023.
- Hartmann, D. (2021): Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht? Disruptive Technologien als Herausforderung und Chance. In *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, vol. 48, no. 6, 2021, pp. 683–696. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0078>.
- Von Werder, L. (2007): *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. Wiesbaden: Marix Verlag GmbH.
- Woo, W. L. (2020): Human-Machine Co-Creation in the Rise of AI. *IEEE Instrumentation and Measurement Magazine* (23(2)), S. 71–73. doi:10.1109/MIM.2020.9062691.

ZUR AUTORIN:

Dr. Daniela Hartmann ist Kursleiterin am Sprachenzentrum der Humboldt-Universität zu Berlin. Sie arbeitet seit vielen Jahren als Dozentin für Deutsch als Fremdsprache und leitet DaF-Kurse und Workshops auf den Niveaustufen A1–C1. Sie ist Fortbildnerin und Speakerin zum Thema Künstliche Intelligenz im Fremdsprachenunterricht. Zudem engagiert sie sich in Thinktanks und Arbeitsgruppen für die Förderung von KI-Kompetenz.



Angewandte Linguistik
ILC Institute of
Language Competence

Jetzt
mehr erfahren:



Du hast Sprachtalent?

Wir die passenden Studiengänge.

Verbinde Sprache und soziales Engagement
mit dem Bachelor Sprachliche Integration.

**Nutze sprachlich-kulturelle Diversität als
Ressource** mit dem Master
Linguistic Diversity Management.

„Wie viel können wir aus Fehlern lernen, wenn wir sie nicht selbst entdecken?“ – Ein Unterrichtsszenario zur Entwicklung der Selbstreflexionskompetenz im Umgang mit Künstlicher Intelligenz

STANISLAV KATANNECK

Mittlerweile herrscht Konsens darüber, dass Künstliche Intelligenz (KI) beim Schreiben von Texten einen festen Platz einnehmen wird. Dies ist nicht überraschend, denn mit dem Einsatz von KI-Tools wie ChatGPT oder DeepL (Write) kann eine hohe Entlastung des Schreibprozesses einhergehen. Sie übernehmen beispielsweise die Rolle eines Impuls- oder Ideengebers, überarbeiten den eigenen Text stilistisch und orthografisch und können sogar als Ghostwriter fungieren, indem sie einen kompletten Text verfassen (vgl. Steinhoff i. Dr.).

Gerade im Fremdsprachenunterricht sollten jedoch der Einsatz von KI kritisch reflektiert und die Implikationen auf die eigene Schreibkompetenz aufgezeigt werden. Erst eine intensive Auseinandersetzung im Umgang mit diesen Tools ermöglicht es, sich des Einflusses auf die eigene Schreibkompetenz bewusst(er) zu werden. Besonders für den schreibbezogenen Lernprozess scheint wichtig, die Textproduktion nicht gänzlich der KI zu überlassen, sondern KI im Sinne eines Scaffoldings als individuel-

les Hilfsmittel einzusetzen. Im Zentrum der didaktischen Überlegungen steht daher die Frage, wie die Selbstreflexionskompetenz im Umgang mit KI-Tools gefördert werden kann. In diesem Beitrag wird dazu ein Unterrichtsszenario eines studienbegleitenden Deutschkurses auf dem Niveau C1.1 vorgestellt.

LERNZIELE

Das Lernziel der Unterrichtseinheit war, dass die Teilnehmenden die Gefahren und den Nutzen von ChatGPT im Studium kritisch reflektieren und eine Stellungnahme mit adäquaten sprachlichen Mitteln verfassen können. Darüber hinaus sollten die Teilnehmenden auch den Umgang mit den gängigen KI-Tools kennenlernen, um sie „für ihre akademische Textproduktion ein[zu]setzen, so dass diese auf Wunsch bei der Formulierung, bei der Schärfung von Ideen und Argumentation sowie bei der stilistischen Überarbeitung unterstützen“ (Salden, Leschke 2023: 13). Die sprachlichen Handlungsfelder und Feinlernziele lassen sich wie folgt darstellen:

Feinlernziel 1

Die TN können den Einsatz von ChatGPT im Studium kritisch reflektieren, indem sie eigene Pro- und Contra-Argumente nennen, diskutieren und durch weitere Argumente aus einem Video ergänzen (Training des Hör-Seh-Verstehens).

Feinlernziel 2

Die TN können in einem Lesetext Pro- und Contra-Argumente für den Einsatz von KI-Tools identifizieren und diese mündlich an ihre Kommilitonen weitergeben.

Feinlernziel 3

Die TN können eine Stellungnahme verfassen, indem sie einen Blogbeitrag schreiben und anschließend ihren Text mithilfe von KI-Tools verbessern (Feedback/ Korrektur des Textes/ Erstellung eines Mustertextes mit ChatGPT) und den Einsatz des Tools reflektieren.

Feinlernziel 4

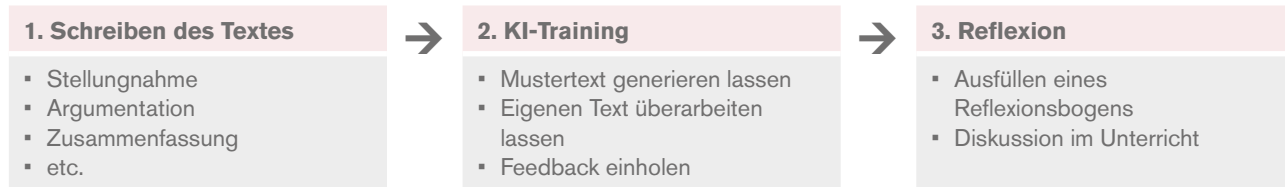
Die TN können die Funktionsweise von KI-Tools kritisch einordnen.

Die Feinlernziele 1 und 2 dienen der Sensibilisierung und Einführung in das Thema. Diese Ziele wurden durch eigens erstellte Zusatzmaterialien sowie authentische Texte und Videos verfolgt. Das Vorwissen der Teilnehmenden wurde dabei mit den Informationen aus einem Zeitungs-

artikel und einem Video verglichen und ergänzt. Auf diese Weise sollte das Vorwissen der Teilnehmenden erweitert werden. Die Feinlernziele 3 und 4 sind von besonderem Interesse, da hier das KI-Training und die Förderung der Selbstreflexion im Vordergrund stehen.

AKTIVITÄTEN

Die Feinlernziele wurden durch drei Aktivitäten umgesetzt:



Zunächst sollen die Teilnehmenden einen eigenen Text verfassen. Dabei kann es sich um eine beliebige Textsorte handeln. In dieser Lerneinheit sollten die Teilnehmenden eine Stellungnahme verfassen:

Schreiben Sie einen Blogeintrag auf Moodle. Nehmen Sie Stellung zu folgender Aussage:
 „Die Nutzung von ChatGPT und anderen KI-Tools beeinträchtigt die Qualität des Lernprozesses und führt zu einer Vernachlässigung des kritischen Denkens im Studium.“ Schreiben Sie ca. 80-100 Wörter. Wichtig: Benutzen Sie dabei kein KI-Schreibtool!

Nach dem Schreiben des Blogeintrags fand das KI-Training statt. Die Teilnehmenden konnten zwischen drei Aktivitäten wählen oder wurden einer Aktivität zugeteilt:

- A) Bitten Sie ChatGPT, eine Stellungnahme zu der Aussage zu schreiben. Reflektieren Sie anschließend das Ergebnis und vergleichen Sie Ihren Text mit dem Text von ChatGPT. Beantworten Sie anschließend die Fragen im Reflexionsbogen.
- B) Lassen Sie Ihren Text von DeepL Write korrigieren. Welche Formulierungen haben sich verbessert? Warum sind sie (nicht) besser? Beantworten Sie anschließend die Fragen im Reflexionsbogen.
- C) Holen Sie sich Feedback zu Ihrem Text von ChatGPT z. B. mit dem Prompt: „Ich brauche ein Feedback

zu meinem Text.“ Notieren Sie anschließend: Ist das Feedback gerechtfertigt? Was kann ich selbst verbessern? Wobei brauche ich Hilfe von der Lehrkraft? Beantworten Sie anschließend die Fragen im Reflexionsbogen.

Diese drei Aktivitäten können in beliebiger Reihenfolge durchlaufen oder auch einzeln durchgeführt werden. Nach dem KI-Training sollten die Teilnehmenden ihre Beobachtungen mithilfe eines Reflexionsbogens dokumentieren.

REFLEXION

Der Reflexionsbogen beinhaltet folgende Fragen:

1) Eigene Erfahrungen:

- Beschreiben Sie Ihre eigenen Erfahrungen und Eindrücke während der Aktivität.
- Was hat Sie besonders beeindruckt oder herausgefordert?

2) Kritische Reflexion:

- Was haben Sie dabei gelernt oder erkannt?
- Welche Fragen oder Probleme sind aufgetreten?

3) Schlussfolgerungen: Fassen Sie Ihre wichtigsten Erkenntnisse und Schlussfolgerungen zusammen.

Anstelle dieser offenen Fragen kann auch ein kriterienorientierter Reflexionsbogen eingesetzt werden, der auf spezifische Lektionsziele wie z. B. Wortschatz bezogen werden kann:

	Kriterium	😊 / 😞	Kommentar (schreiben Sie hier 1–2 Sätze)
1.	Ist das Feedback von ChatGPT verständlich?		
2.	Hat ChatGPT neue Aspekte ergänzt?		
3.	Habe ich neue Wörter kennengelernt?		
4.	Wurden Wortwiederholungen vermieden?		
	...		

Darüber hinaus konnten die Teilnehmenden auf freiwilliger Basis Screenshots ihrer Prompts/Lösungsvorschläge anfertigen und in den Reflexionsbogen einfügen. Dazu drei Beispiele.

Reflexionsbögen: Erkenntnisse und Beispiele

A) Mustertext generieren lassen

Mit ChatGPT ist es möglich, eine Reihe verschiedener Mustertexte zu einem Thema zu generieren. Der Vorteil liegt darin, dass die Lernenden sich an diesen Texten orientieren und neue Begriffe und Redewendungen lernen können. Wichtig ist, dass der eigene Text mit dem von der KI generierten Text kontrastiert wird.



Nehmen Sie Stellung zu folgender Aussage: „Die Nutzung von ChatGPT und anderen KI-Tools beeinträchtigt die Qualität des Lernprozesses und führt zu einer Vernachlässigung des kritischen Denkens im Studium“ Schreiben Sie ca. 80-100 Wörter.



Als AI-Assistent kann ich sagen, dass die Nutzung von ChatGPT und anderen KI-Tools sowohl Vor- als auch Nachteile für den Lernprozess haben kann. Einerseits können solche Tools den Zugang zu Informationen erleichtern und das Lernen effizienter gestalten. Andererseits besteht die Gefahr, dass Studierende weniger kritisches Denken entwickeln, wenn sie sich zu sehr auf KI verlassen. Es ist wichtig, dass die Verwendung solcher Tools in einem ausgewogenen Verhältnis steht und dass Studierende weiterhin ihre eigenen Denkfähigkeiten entwickeln und kritisch hinterfragen. Eine bewusste Integration von KI-Tools in den Lernprozess kann zu einer positiven Erfahrung führen, solange sie nicht als Ersatz für kritisches Denken betrachtet werden.

Quelle: Erstellt mit ChatGPT Version 3.5

Besonders häufig wurde bei dieser Aktivität in den Reflexionsbögen darauf hingewiesen, dass ChatGPT nicht als Ersatz für eigene Ideen und Gedanken verwendet werden sollte und dass das Tool kritisches Denken nur simulieren kann. Beim Vergleich mit dem eigenen Text wurde angemerkt, dass der Schreibstil von ChatGPT nicht repräsentativ für den Schreibstil von Studierenden sei: „Als ich die Aktivität gemacht habe, ist mir auch ausgefallen, dass die Antwort von ChatGPT in einem perfekten Deutsch verfasst war, was normal ist, aber überhaupt nicht [...] repräsentativ, was ein Student schreiben könnte.“

B) Eigenen Text überarbeiten lassen

DeepL Write kann den eigenen Text auf Fehler überprüfen und Änderungsvorschläge geben, was zu einer höheren Textqualität beitragen kann. Aus den Antworten im Reflexionsbogen geht hervor, dass oft unklar war, warum die Änderungen vorgenommen wurden. Außerdem waren sich einige Teilnehmende nicht sicher, ob die Änderungsvorschläge wirklich besser waren als der eigene Text. Es wurde auch angemerkt, dass stellenweise so viele Änderungen vorgenommen wurden, dass eine Identifikation mit dem eigenen Text nicht mehr möglich war.

allemand Correction détaillée

Heutzutage ist die Nutzung von KI-Tools in unserer Alltagsleben sehr vorhanden. Wir hören viele unterschiedliche Meinungen darüber und insbesondere über die negativen Auswirkungen von ChatGPT auf Essays und Hausaufgaben.

Ich bin aber der Meinung, dass es sehr hilfreich sein könnte, wenn man die KI-Tools gut benutzt. Man sollte immer versuchen, selbst seine Aufgaben zu machen. KI-Tools wie z.B. ChatGPT sollten dann benutzt werden, um vielleicht Fehler zu korrigieren, oder um weitere Ideen zu finden, wenn man nicht ganz inspiriert ist.

Zum Schluss ist es aber wichtig zu wissen, dass KI-Tools sollten nicht unsere Arbeit für uns erledigen, sonst macht das kein Sinn!

673 / 2000

Heutzutage ist die **Verwendung** von KI-Tools in **unserem täglichen Leben** sehr **präsent**. Wir hören viele **verschiedene** Meinungen darüber, insbesondere über die negativen Auswirkungen von ChatGPT auf Essays und Hausaufgaben.

Ich **glaube** aber, dass es sehr hilfreich sein **kann**, wenn man KI-Tools **richtig einsetzt**. Man sollte immer versuchen, seine **Hausaufgaben selbst** zu machen. KI-Tools wie z.B. ChatGPT sollten dann **genutzt** werden, um vielleicht Fehler zu korrigieren oder um weitere Ideen zu finden, wenn man nicht ganz inspiriert ist.


Letztendlich ist es aber wichtig zu wissen, dass KI-Tools **uns** nicht **die Arbeit abnehmen sollten**, sonst macht **es keinen** Sinn!

Quelle: Verbesserungsvorschläge von DeepL Write im rechten Textfeld

C) Feedback einholen

Viele Teilnehmende stellten fest, dass bei der Interaktion mit ChatGPT mehrere Prompts eingegeben werden müssen, um ein präzises Feedback zu erhalten. Es wurde auch angemerkt, dass die Qualität der Antworten bei

ChatGPT-3.5 noch sehr unterschiedlich ist. Dennoch kann ein elaboriertes und verständliches Feedback von ChatGPT helfen, die eigenen Schwächen besser zu erkennen.

 Dein Text sieht gut aus! Hier ist das Feedback: 📄 👍 🗨️

"Ki" sollte in "KI" geändert werden, um die Abkürzung für "Künstliche Intelligenz" korrekt zu verwenden.

Der Satz "Meiner Meinung zum Thema ändert sich Je nach Art und Weise man Chatgpt benutzt" könnte klarer formuliert werden. Hier ist eine alternative Formulierung: "Meine Meinung zu diesem Thema hängt davon ab, wie ChatGPT verwendet wird."

Der Satz "KI kann ein Leitfaden in Bereichen sein, in denen das zu erlernende Thema nicht verstanden wird" könnte etwas umständlich sein. Du könntest es einfacher formulieren: "KI kann als Leitfaden in Bereichen dienen, in denen ein bestimmtes Thema nicht verstanden wird."

Der Ausdruck "Fast wie ein Privat Lehrer, der immer dabei ist!" sollte mit einem Komma getrennt werden: "Fast wie ein Privatlehrer, der immer dabei ist!"

Quelle: Erstellt mit ChatGPT Version 3.5

FAZIT

Insgesamt zeigen die Antworten aus den Reflexionsbögen, dass ein reflektierter Umgang mit KI-Tools dazu beiträgt, diese gezielt zur Verbesserung der eigenen Schreibkompetenz einzusetzen. So schreibt ein Teilnehmer: „Als Deutschlerner ist mir bewusst, dass mein Lernziel nicht unbedingt gute Noten sind, sondern die deutsche Sprache. Daher muss man [...] nicht vergessen [...], was man am Endeffekt will, bevor man die KI tools direkt nutzt, ohne [es] vorher selber zu versuchen.“ Allerdings kann die Kompetenz zur Selbstreflexion im Umgang mit KI nicht vorausgesetzt werden und sollte daher von der Lehrkraft didaktisch angeleitet werden. Nur wenn die Teilnehmenden gezielt auch ihre Fehler verstehen und nachvollziehen können, kann das Lernen mit KI funktionieren. Hierfür bleibt die Lehrkraft unersetzlich – DeepL Write leistet das bisher noch nicht (vgl. Beispiel B) und bei der kostenfreien Version von ChatGPT-3.5 variiert die Qualität der Antworten (vgl. Beispiel A) noch zu stark.

LITERATUR

- Salden, Peter; Leschke, Jonas (2023): Didaktische und rechtliche Perspektiven auf KI-Gestütztes Schreiben in der Hochschulbildung. Online-Ressource: https://hss-opus.ub.ruhr-unibochum.de/opus4/frontdoor/deliver/in-dex/docId/9734/file/2023_03_06_Didaktik_Recht_KI_Hochschulbildung.pdf (15.09.2023)
- Steinhoff, Torsten (i. Dr.): Künstliche Intelligenz als Ghostwriter, Writing Partner und Writing Tutor. Zur Modellierung und Förderung von Schreibkompetenzen im Zeichen der Automatisierung und Hybridisierung der Kommunikation am Beispiel von ChatGPT. Preprint. DOI: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.28074.18880/2>

ÜBER DEN AUTOR:

Stanislav Katanek ist Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache an der Ruhr-Universität Bochum (RUB) und Doktorand an der Université catholique de Louvain (UCLouvain), Belgien. Unterrichtstätigkeit in der Studienvorbereitung und Studienbegleitung (Schwerpunkte: TestDaF-Vorbereitung, wissenschaftliches Schreiben). Aktuelle Interessen: Schreibdidaktik und eLearning; ChatGPT und DeepL im DaF-Unterricht; (Peer-)Feedback; Fach- und Wissenschaftssprache; Mehrsprachigkeit.

E-Mail: stanislav.katanek@rub.de

Berufswege

Unsere neue Lehrwerkreihe für Deutsch als Berufssprache

A2 und B1

Erscheint ab
Anfang 2024

- Für Jugendliche und Erwachsene, die aus beruflichen Gründen Deutsch lernen
- Zur Berufsorientierung, für die Berufsausbildung oder den Berufseinstieg
- Mit umfangreichem Begleitmaterial und intensiver Prüfungsvorbereitung
- Auch als digitale Ausgabe mit praktischem Lern-Management-System erhältlich



Mehr unter: www.schubert-verlag.de/berufswege

Erkundungen

Sprachniveau

C1



Umfassend
überarbeitet

- Neuauflage des bewährten Lehrwerkclassikers
- Abwechslungsreich durch authentische Texte zu aktuellen Themen
- Mit zahlreichen Aufgaben zu Mediation und plurikulturellem Austausch
- Vorbereitung auf alle Prüfungen des Sprachniveaus C1
- Auch als interaktives E-Book mit Lern-Management-System

www.schubert-verlag.de/erkundungen_c1_blick.php

DaF-Lernen mit KI-Tools – am Beispiel von ChatGPT-4

MING LIU UND FANGFANG LI

1. EINLEITUNG

Die Entwicklung der Künstlichen Intelligenz (KI) reicht bis in die 1940er und 1950er Jahre zurück¹. Seitdem haben sich die KI-unterstützten Tools rasant entwickelt. Mittlerweile sind KI-Technologien in vielen Bereichen wie Automatisierung und Robotik, medizinischer Diagnose und Behandlung, Verkehr und Navigation usw. präsent und haben zu tiefgreifenden

seine potenziellen Auswirkungen auf das Deutschlernen und -lehren in jüngster Zeit ein zentrales Thema zahlreicher wissenschaftlicher Konferenzen und Berichte, wie etwa der Konferenz „DeutschGPT. Deutschunterricht in Zeiten von Chatbots und KI“ am 21. Juli 2023 an der LMU München und der Internationalen Delegiertenkonferenz IDK „Mensch und Maschine beim Deutschlehren

Interesse im zeitlichen Verlauf ?

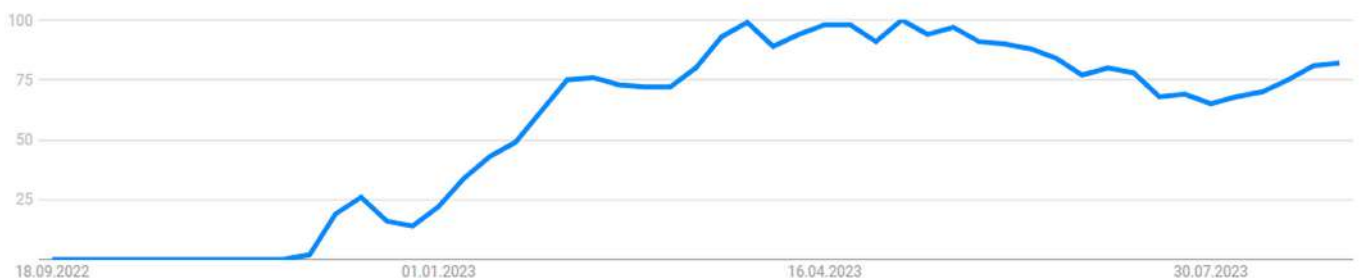


Abb. 1: Suchhäufigkeit von *ChatGPT* bei Google in den letzten 12 Monaten²

Veränderungen im menschlichen Leben geführt. Auch im Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens ist der Einsatz von KI längst kein neues Phänomen mehr. KI-basierte Chatbots wie u. a. *Mondly*, *Rosetta Stone* und *Memrise*, stellen eine große Anwendungsmöglichkeit dar. Unter diesen Chatbots war das KI-System ChatGPT und

und -lernen: ein Wechselverhältnis“ vom 14. bis 17. August 2023 in Winterthur. Auch bei Google zeigt die Suchhäufigkeit nach ChatGPT in der letzten Zeit einen deutlichen Aufwärtstrend.

Die Ursprünge von ChatGPT reichen bis ins Jahr 2018 zurück, als OpenAI erstmals das Modell mit dieser Bezeichnung präsentierte. Es nutzt die Transformer-Modellarchitektur und gehört zu den Pionieren in der Fähigkeit, natürliche Sprache zu erzeugen. Im Jahr 2019 veröffentlichte OpenAI das GPT-2 Modell, das für Aufsehen sorgte, da es sehr gute Textgenerierungsfähigkeiten zeigte. Im Jahr 2020 stellte OpenAI das Modell von GPT-3 (Generative Pre-trained Transformer) vor, das bemerkenswerte weitere Fortschritte in Bereichen wie Textverständnis,

1 Zur Entwicklung der KI siehe auch <https://www.tableau.com/de-de/data-insights/ai/what-is>; <https://www.bosch.com/de/stories/geschichte-der-kuenstlichen-intelligenz/#:~:text=1956%3A%20Die%20Geschichte%20beginnt%3A%20der,von%20Maschinen%20simuliert%20werden%20k%C3%B6nnen> [Zugriff: 13.09.2023].

2 Datenquelle: Google Trends (<https://trends.google.de/trends/explore?geo=DE&q=ChatGPT&hl=de>) [Zugriff: 13.09.2023].

Sprachgenerierung und Übersetzung zeigte. Im Herbst 2021 kündigte OpenAI GPT-3.5 an, das als Grundlage für die Entwicklung von ChatGPT diene. Im März 2023 wurde GPT-4 veröffentlicht. Laut OpenAI ist die Wahrscheinlichkeit bei GPT-4, dass sachliche Antworten gegeben werden, um 40 % höher als bei GPT-3.5³. Aufgrund seiner besonderen Leistungsfähigkeit ist ChatGPT bereits seit seiner Entstehung in den Diskurs der Bildungs- und Hochschullandschaft eingebunden. Die Diskussionen zu diesem Thema sind oft emotional (Angst) aufgeladen und nicht selten von Extrempositionen geprägt: Die einen fordern ein Verbot von KI-Tools in Bildungseinrichtungen, die anderen eine komplette Neuausrichtung des Bildungssystems (vgl. Spannagel 2023). Hierzu sind in jüngster Zeit zahlreiche Beiträge erschienen (z. B. Bach/Weßels 2022; Salden/Leschke 2023). In der vorliegenden Arbeit geht es nicht mehr um die Frage, ob ChatGPT⁴ in Bildungseinrichtungen eingesetzt werden kann, vielmehr soll untersucht werden, auf welche Art und Weise dieses Tool die Deutschkompetenz von DaF-Lernenden, insbesondere ihrer Kommunikations- und Schreibkompetenz sowie ihrer Lesekompetenz, beim Selbstlernen fördern kann.

2. ZUR FÖRDERUNG DER KOMMUNIKATIONS- UND SCHREIBKOMPETENZ

Eine der zentralen Fragen in der Forschung zur Chat-Kommunikation dreht sich um die Definition des Verhältnisses zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit (vgl. Biebighäuser/Marques-Schäfer 2009: 415; Imo 2013: 61). Diese Frage tritt ebenso im Kontext der Interaktion zwischen ChatGPT und menschlichen Nutzer/innen auf.

Ausgehend vom Chat-Format ist erkennbar, dass die Chat-Kommunikation – unabhängig davon, ob sie zwischen Menschen oder zwischen Mensch und KI stattfindet – in einem medial schriftlichen Modus abläuft. Dies wird durch die Tatsache untermauert, dass Nutzende ihre Gedanken über Endgeräte, wie Smartphones, Tablets oder

Computer, eingeben und übermitteln. In der Forschungsliteratur wird die menschliche Chat-Kommunikation aufgrund des hohen Spontanitätsgrads und des schnellen Gesprächstempos als konzeptionell mündlich charakterisiert (vgl. Biebighäuser/Marques-Schäfer 2009: 415; Dürscheid 2003, 2004; Schlobiniski 2005). Die Interaktionen zwischen Chatbots und Nutzenden können sich jedoch auf einem Kontinuum zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit bewegen, abhängig von verschiedenen Sequenzen innerhalb des Dialogs (vgl. Lotze 2019: 370). Bei Interaktionen mit ChatGPT kann die Diskursart, die von Dürscheid (2003: 13) als entscheidendes Kriterium für die Positionierung einer zwischenmenschlichen Chat-Kommunikation innerhalb des konzeptionellen Kontinuums betrachtet wird, bereits durch den anfänglichen Eingabe-Impuls bzw. „Prompt“ bestimmt werden.

Die DaF-Lernenden haben somit die Möglichkeit, die Eigenschaften von ChatGPT zu nutzen, um ihre Sprachkompetenz in der Zielsprache zu fördern. Im Folgenden wird die Möglichkeit anhand konkreter Beispiele näher erläutert, wie die Lernenden ChatGPT einerseits als Gesprächspartner/in zur Verbesserung ihrer Kommunikationskompetenz und andererseits zur Förderung ihrer Schreibkompetenz nutzen können.

2.1. Durchführung von Rollenspiel mit ChatGPT

Im Kontext der Fremdsprachenerwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik ist es unbestritten, dass die Entwicklung des Internets neue Möglichkeiten für die Fremdsprachenlernenden eröffnete. In jüngster Zeit wurde der positive Einfluss der Anwendung freier Online-Chat-Kommunikation zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit empirisch bestätigt (Biebighäuser/Marques-Schäfer 2009). Allerdings kann es für die Fremdsprachenlernenden in der Praxis manchmal schwierig sein, geeignete Chatpartner/innen zu finden, da Chats oft auf gegenseitige Verfügbarkeit angewiesen sind. Bei der Anwendung von Chatbots hingegen lässt sich dieses Problem leicht lösen, da Chatbots wie ChatGPT keine zeitlichen Begrenzungen haben. Die Lernenden sind deshalb in der Lage, rund um die Uhr mit ihnen Kontakt aufzunehmen und somit in der Zielsprache zu kommunizieren.

³ Relevante Informationen siehe:

<https://www.moin.ai/chatbot-lexikon/gpt-4> [Zugriff: 02.09.2023].

⁴ Wenn nicht anders angegeben, wird im Folgenden mit ChatGPT GPT-4 gemeint.

Der direkte Zugang zur Zielsprache im Alltag gilt als eine der größten Herausforderungen für die meisten Fremdsprachenlernenden. Um die Kommunikationsfähigkeit der DaF-Lernenden zu fördern, ist es wichtig, dass sie möglichst häufig sprachliche Inputs in verschiedenen Kommunikationsszenarien simulieren. Im traditionellen DaF-Unterricht erfolgen solche kommunikativen Übungen meistens in Form von Rollenspielen. Darunter versteht man eine Form von „Kommunikationssimulation“. Dabei übernehmen die Lernenden eine bestimmte Rolle und stellen eine Situation szenisch dar, um sich somit auf eine Kommunikationssituation vorzubereiten (vgl. Bimmel et al. 2013: 15). In der Praxis wird diese didaktische Methode jedoch wegen des großen Zeitaufwands und der Schwierigkeit bei der Durchführung kritisiert (vgl. Schatz 2013: 148).

ChatGPT eröffnet eine neue Dimension im DaF-Lernen. Es simuliert menschliche Konversation und kann als virtuelle(r) Gesprächspartner/in in Alltagsszenarien wie dem Einkaufen in der Bäckerei oder Arztbesuchen usw. dienen. Aufgrund seines Trainings mit großen Mengen an sprachlichen Daten und der Anwendung fortschrittlicher Techniken entwickelt sich ChatGPT ein statistisches Verständnis für sprachliche Strukturen und Systeme (vgl. Salden 2023: 9f.). Die von ChatGPT generierten Antworten für die Nutzenden können daher in gewisser Hinsicht als sprachlich authentisch betrachtet werden.

Im Rollenspiel können die Lernenden flexibel die Gesprächsrollen mit ChatGPT verteilen. Ein Beispiel für das Rollenspiel mit ChatGPT könnte wie folgt aussehen: Nach einer Prompt-Eingabe in das Eingabefenster übernimmt ChatGPT die Rolle eines Kunden in der Bäckerei. Danach sind die DaF-Lernenden in der Lage, das Gespräch kreativ weiterzuführen.

Beispiel a): ⁵

DaF-Lerner/in: Ich bin jetzt im Niveau A2. Ich möchte üben, wie man in der Bäckerei Brot kaufen kann. Du spielst jetzt als Kunde, ich spiele als Mitarbeiterin in der Bäckerei. Ich fange zuerst an, du sollst erst antworten, nachdem ich etwas gesprochen habe.

ChatGPT: Natürlich! Ich spiele die Rolle des Kunden und warte auf Ihre Anweisungen oder Fragen. Bitte fahren Sie fort.

DaF-Lerner/in: Guten Tag, wie kann ich Ihnen helfen?

ChatGPT: Guten Tag! Ich hätte gerne ein frisches Roggenbrot, bitte.

DaF-Lerner/in: entschuldigen Sie, Roggenbrot ist leider ausverkauft. Haben Sie anderen Wunsch?

ChatGPT: Schade, dass das Roggenbrot ausverkauft ist. Dann hätte ich gerne ein Vollkornbrot, bitte.

...

DaF-Lerner/in: Dann **cappuccino**?

ChatGPT: Ja, ein **Cappuccino** wäre schön. Bitte machen Sie ihn stark.

DaF-Lerner/in: dann ein **Cappuccino mit doppel espresso**?

ChatGPT: Ja, ein **Cappuccino mit doppeltem Espresso** klingt perfekt. Vielen Dank!

...

2.2. Sprachbezogene Fehlerkorrektur und Hinterfragen

Anders als andere Chatbots, die grammatikalische oder pragmatische Korrektheit der Spracheingabe nicht beurteilen können (vgl. Pokrivcakova 2019: 142), werden sprachliche Fehler wie „*ein Cappuccino mit doppel espresso*“ im obigen Beispiel genauso wie in einem natürlichen Dialog automatisch von ChatGPT im Laufe des Gesprächs erkannt und korrigiert: „*Ja, ein Cappuccino mit doppeltem Espresso klingt perfekt.*“. Dadurch erhal-

⁵ Alle Beispiele in diesem Artikel simulieren Dialoge zwischen einem/er DaF-Lerner/in und ChatGPT. Orthographische und grammatische Fehler in den Gesprächen sind absichtlich enthalten.

ten die DaF-Lernenden die Möglichkeit, sprachliche Abweichungen selbst zu entdecken, indem sie ihre eigene Formulierung mit der Antwort von ChatGPT vergleichen. Dies könnte zu Selbstkorrekturen führen, was als positiv für das autonome, selbstreflexive Lernen angesehen wird (vgl. Kleppin/Königs 1991: 29).

Die Lernenden haben bei der Anwendung zudem die Möglichkeit, sprachbezogene Fragen direkt an ChatGPT zu stellen, wodurch Chatbots die Funktion einer Lehrkraft im Sinne individueller Betreuung übernehmen können. Das Beispiel b) zeigt, wie der/die Nutzer/in eine weitergehende Frage zu dem ihm/ihr unbekanntem Wort, „prickelnd“, an ChatGPT gestellt hat, nachdem ein Rollenspiel über einen Dialog im Restaurant simuliert worden war.

Beispiel b):

DaF-Lerner/in: prickelndes? ich kenne dieses Wort nicht.

ChatGPT: „Prickelndes“ bezieht sich auf Mineralwasser mit Kohlensäure. Es bedeutet, dass das Mineralwasser sprudelnd oder mit Blasen ist. Wenn Sie es bevorzugen, können Sie einfach sagen: „Mineralwasser mit Kohlensäure, bitte“ oder „Mineralwasser mit Sprudel, bitte“. Ich hoffe, das klärt Ihre Frage.

2.3. Themenbasiertes Schreiben

Außerdem haben die DaF-Lernenden die Möglichkeit, mithilfe von ChatGPT gezielte Übungen zur Verbesserung ihrer Schreibfähigkeit durchzuführen. Im Beispiel c) übt der/die Nutzer/in das themenbasierte Schreiben mit ChatGPT, indem er/sie einen kompletten Aufsatz zusammen mit einem Prompt eingegeben hat. Anschließend erhält der Lernende eine von KI überarbeitete Version mit Verbesserungsvorschlägen.

Beispiel c)

DaF-Lerner/in: Ich möchte eine E-Mail an eine deutsche Universität schreiben, um mich nach einem Masterstudium dort zu erkundigen. Hier ist der Inhalt meiner E-Mail.

Hallo, ich bin Li aus China. Ich würde gerne einen Master in DaF an Ihrer Universität studieren. Welche Bewerbungsunterlagen muss ich vorbereiten?

Herzliche Grüße

Li

Halten Sie diese E-Mail für sprachlich angemessen?

ChatGPT: Ja, der Inhalt Ihrer E-Mail ist angemessen und prägnant. Es zeigt Ihr Interesse an einem Masterstudium in Deutsch als Fremdsprache (DaF) an der deutschen Universität und stellt eine klare Frage nach den erforderlichen Bewerbungsunterlagen. Es ist wichtig, dass Sie höflich und respektvoll bleiben, was in Ihrer E-Mail der Fall ist.

Allerdings können Sie den Text noch etwas erweitern, um einen etwas formelleren Ton zu erzeugen. Hier ist eine überarbeitete Version Ihres Entwurfs:

*Sehr geehrte Damen und Herren,
mein Name ist Li und ich komme aus China.*

...

Ich bedanke mich im Voraus für Ihre Unterstützung und stehe Ihnen für weitere Fragen gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

Li

Am Ende gab ChatGPT auch Hinweise auf die Unterschiede zwischen formellen und informellen Schreibstilen mit konkreten Beispielen:

Bitte beachten Sie, dass die formelle Anrede „Sehr geehrte Damen und Herren“ in Deutschland üblich ist, wenn Sie den genauen Namen des Ansprechpartners nicht kennen. Wenn Sie jedoch den Namen der zuständigen Person haben, ist es besser, diesen zu verwenden (z. B. „Sehr geehrte Frau Müller“ oder „Sehr geehrter Herr Schmidt“).

Außerdem ist es zu betonen, dass der Einsatz von ChatGPT mit verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten bereits in der ersten Phase des Fremdsprachenlernens sinnvoll sein kann. Sollten die DaF-Anfänger/innen noch nicht in der Lage sein, die Prompts auf Deutsch zu formulieren, können sie ihre Anforderungen in ihrer Erstsprache (L1) oder in anderen erlernten Sprachen in ChatGPT eingeben, um die generierte Antwort in die gewünschte Richtung zu lenken (vgl. Salden 2023: 9f.).

3. ZUR FÖRDERUNG DER LESEKOMPETENZ

Neben der Förderung der Kommunikations- und Schreibkompetenz kann ChatGPT in interaktiver Form zur Förderung der Lesekompetenz von DaF-Lernenden beitragen. Ein Meilenstein in der KI-gestützten Textgenerierung wurde mit der Einführung des Sprachmodells GPT-3 erreicht (vgl. Hartmann 2021: 686). Im Vergleich zu seinem Vorgänger ist GPT-4 noch leistungsfähiger in der Textausgabe. Es kann kreative Schreibaufgaben besser erstellen, bearbeiten und gemeinsam mit den Nutzern/innen bearbeiten. Genau diese Funktionalitäten und Features können DaF-Deutschlernende nutzen, um ihre Lesekompetenz zu verbessern. In diesem Abschnitt werden die Einsatzmöglichkeiten in verschiedenen Phasen der Förderung der Lesekompetenz dargestellt.

3.1. Generierung und Umschreibung des Lesetextes

Mit ChatGPT können Lernende zusammenhängende Texte zum Leseverstehen erhalten. Abhängig von den jeweiligen Benutzervorgaben zu Sprachniveau, Textsorte, Textlänge und Thema kann ChatGPT eine Vielzahl unterschiedlicher neuer Texte generieren. Darüber hinaus kann ChatGPT bereits vorhandene Texte umschreiben oder an die Bedürfnisse der Lernenden anpassen. So ist

es z. B. möglich, dass ein(e) Nutzer/in einen Text auf dem Sprachniveau C1 einfügt und dieser von ChatGPT auf das Niveau B1 umgeschrieben wird. Durch die Vereinfachung komplexer Satz- und Grammatikstrukturen ist GPT gut in der Lage, den gegebenen Text anzupassen.

3.2. Erstellung der Übungsfragen zum Leseverstehen

Zu den erstellten und angepassten Texten kann ChatGPT Übungen und Aufgaben zum Leseverstehen in verschiedenen Formen erstellen, je nach den Bedürfnissen der Lernenden, z. B. Multiple-Choice-Fragen, Lückentexte, offene Fragen etc. Die Lernenden können diese Fragen in ihrem eigenen Tempo bearbeiten und beantworten.

DaF-Lerner/in: Bitte erstellen Sie drei Fragen zum Leseverständnis des Artikels (einschließlich Multiple-Choice- und Lückentextfragen).

ChatGPT: Natürlich, hier sind drei Fragen zum Leseverständnis des Artikels über selbstfahrende Autos:

1. Welche Haupttechnologien ermöglichen selbstfahrende Autos?
 - a) GPS und herkömmliche Kameras
 - b) Fortschrittliche Sensoren, künstliche Intelligenz und maschinelles Lernen
 - c) Mechanische Lenksysteme und Hydraulik
2. Was ist einer der größten Vorteile von selbstfahrenden Autos?
 - a) Geringere Umweltauswirkungen
 - b) Verbesserte Verkehrsstatus
 - c) Erhöhte Verkehrssicherheit
3. Um die breite Akzeptanz sicherzustellen, muss die Technologie der selbstfahrenden Autos zuverlässig und _____ sein und Datenschutzbedenken und ethische Fragen sorgfältig berücksichtigen.

3.3. Zeitnahes Feedback mit Erklärung und Analyse

Nach der Beantwortung der Fragen können Nutzer/innen mittels eines Prompts Feedback zu ihren Antworten bei ChatGPT anfragen. Bei falschen Antworten kann

ChatGPT den Nutzern/innen eine Fehleranalyse und entsprechende Erklärungen geben. Gerade für schüchterne Lernende kann dies eine effektive Unterstützung sein, da besonders zurückhaltende Lernende oft bessere Ergebnisse erzielen, wenn sie in bestimmten Situationen automatisiertes, maschinelles Feedback erhalten als im Plenum durch die Lehrperson, da KI-Tools in der Regel nicht subjektiv urteilen (vgl. Strasser 2020: 3). Außerdem kann ChatGPT unbekannte Wörter oder Satzstrukturen, auf die Nutzer/innen im Text stoßen, mit Beispielsätzen erklären. Eine inhaltliche Zusammenfassung des Textes, die zur Überprüfung des eigenen Leseverständnisses dient, ist ebenfalls möglich. Dadurch kann das Textverständnis der Lernenden vertieft werden. Sollten die Lernenden nicht in der Lage sein, die Rückmeldungen bzw. Erklärungen in deutscher Sprache zu verstehen, kann ChatGPT diese auch in anderen Sprachen, z. B. in der Erstsprache der Lernenden, anbieten. Damit wird in gewissem Maße eine persönliche, tutorielle Betreuung der Lernenden realisiert.

3.4. Kommunikation über Lesestrategien

Mit ChatGPT können DaF-Lernende auch über Lesestrategien kommunizieren, bspw. indem sie ChatGPT nach Lesetipps und Empfehlungen für Lesetechniken fragen, die ihnen beim Verstehen von Texten in der Fremdsprache helfen können. Dies könnte Ratschläge zur Textanalyse, zur Identifizierung von Schlüsselinformationen oder zur effizienten Nutzung von Wörterbüchern und Übersetzungsressourcen umfassen und in Form eines kontinuierlichen Dialogs geschehen.

4. DISKUSSION

Zusammenfassend ist zu betonen, dass ChatGPT durch „Kommunikation“ mit seinen Nutzern/innen aktiv interagieren kann. Durch diese interaktive Kommunikation entsteht eine individuelle sprachliche Partnerschaft zwischen den Lernenden und dem Chatbot. Einerseits können die Lernenden ChatGPT unabhängig von Zeit und Raum nutzen, andererseits sind sie, wie die Studie von Haristiani (2019) zeigt, beim Sprachenlernen mit Chatbots sicherer als im direkten Kontakt mit menschlichen Tutor/innen. Dies sollte die Motivation und die Selbstständigkeit beim Lernen fördern.

Hervorzuheben ist jedoch, dass ChatGPT als KI-basiertes Tool, in seiner jetzigen Form, nur eine ergänzende Ressource für autonome Lernende ist und kein Ersatz für menschliche Deutschlehrende sein kann. Schließlich ist neben der digitalen Lernumgebung auch die soziale Interaktion nach wie vor essenziell für die Beherrschung einer Fremdsprache (vgl. Kannan/Munday 2018: 24f.).

Darüber hinaus basiert ChatGPT zwar auf umfangreichen Textdaten in verschiedenen Sprachen, diese Texte stammen jedoch aus sehr unterschiedlichen Quellen, so dass die Qualität dieser Daten sehr unterschiedlich sein kann. Daher kann es schwierig sein, mit ChatGPT einen authentischen und natürlichen Sprachstil zu erzeugen, der dem eines Muttersprachlers ähnelt. Auch das Feedback von ChatGPT, z. B. Korrekturvorschläge, ist nicht immer zuverlässig. Darüber hinaus ist es wichtig, ethische Aspekte beim Fremdsprachenlernen zu berücksichtigen. Die Daten, mit denen das ChatGPT-Modell trainiert wird, können Vorurteile oder Stereotypen widerspiegeln. Eine mangelnde Sensibilität für geschlechtergerechte Sprache spiegelt sich ebenfalls im ChatGPT wider.



Abb. 2: Grad der Übereinstimmung der ChatGPT-Ausgabe mit den korrekten Aussagen nach Salden/Leschke (2023: 10)

Die kontinuierliche Entwicklung von KI-Technologien hat einen Einfluss auf das Fremdsprachenlernen. Angesichts seines Potenzials kann ChatGPT trotz einiger aktueller Grenzen und Probleme einen nachhaltigen Einfluss auf das DaF-Lernen haben. In diesem Zusammenhang sollten sich DaF-Lernende aktiv und verantwortungsbewusst mit dieser Technologie auseinandersetzen und sie sinnvoll im Selbstlernprozess einsetzen. Auch für DaF-Lehrkräfte kann ChatGPT, sofern sie es didaktisch und methodisch adäquat einzusetzen wissen, zu einem effektiven Werkzeug in ihrem Unterricht werden. Hier bedarf es allerdings noch weiterer kritischer Diskussionen und

Auseinandersetzungen, z. B. mit Fortbildungsangeboten für Lehrpersonen, etwa zum Thema Digitalisierung und KI im Fremdsprachenunterricht.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bach, Susanne/Weßels, Doris (2022): Das Ende der Hausarbeit. Sprachprogramme wie ChatGPT revolutionieren das Prüfungswesen an den Hochschulen. Lassen sich Täuschungen überhaupt noch aufdecken? In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 22. Dezember 2022, S. N4.
- Biebighäuser, Katrin/Gabriela Marques-Schäfer (2009): Text-Chat und Voice-Chat beim DaF-Lernen online: Eine empirische Analyse anhand der Chat-Angebote des Goethe-Instituts in JETZT Deutsch lernen und in Second Life. In: Info DaF 2009, 36 (5): 411–428.
- Bimmel, Peter/Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (2013): Deutschunterricht planen neu. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Fernstudieneinheit 18. München: Klett-Langenscheidt.
- Dürscheid, Christa (2003): Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* (38), S. 37–56.
- Haristiani, Nuria (2019): Artificial Intelligence (AI) Chatbot as Language Learning Medium: An inquiry. In: Journal of Physics: Conference Series, International Conference on Education, Science and Technology, 1387 (2019). URL: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1387/1/012020/pdf> [Zugriff: 10.09.2023].
- Hartmann, Daniela (2021): Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht? Disruptive Technologien als Herausforderung und Chance. In: Info DaF 2021, 48(6): 683–696.
- Imo, Wolfgang (2013): <Rede> und <Schreibe>: Warum es sinnvoll ist, im DaF-Unterricht beides zu vermitteln. In: Moraldo, Sandro M./Missaglia, Federica (Hgg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (= Sprache – Literatur und Geschichte, Studien zur Linguistik/Germanistik Bd. 43), 59–82.
- Kannan, Jaya; Munday, Pilar (2018): „New Trends in Second Language Learning and Teaching through the lens of ICT, Networked Learning, and Artificial Intelligence“. In: *Círculo De Lingüística Aplicada a La Comunicación* 76, S. 13–30. Online: https://www.researchgate.net/publication/329540818_New_Trends_in_Second_Language_Learning_and_Teaching_through_the_lens_of_ICT_Networked_Learning_and_Artificial_Intelligence [Zugriff: 10.09.2023].
- Kleppin, Karin/ Königs, Frank G. (1991): *Der Korrektur auf der Spur Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von 7023 Fremdsprachenlehrern*. Bochum: Brockmeyer.
- Lotze, Netaya (2019): *Chatbots*. Dissertation. Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover; Peter Lang GmbH. Online : <https://library.oapen.org/bitstream/id/13a23aa5-f032-4642-ada3-4c50704adab6/1002758.pdf> [Zugriff: 13.09.2023].
- Pokrivcakova, Silvia (2019): Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. In: *Journal of Language and Cultural Education* (2019), 7 (3): 135–153.
- Salden, Peter/Leschke, Jonas (Hrsg.) (2023): *Didaktische und rechtliche Perspektiven auf KI-gestütztes Schreiben in der Hochschulbildung*. Bochum: Zentrum für Wissenschaftsdidaktik der Ruhr-Universität Bochum. URL: https://hss-opus.ub.ruhr-uni-bochum.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/9734/file/2023_03_06_Didaktik_Recht_KI_Hochschulbildung.pdf [Zugriff: 06.09.2023].
- Schatz, Heide (2013): *Fertigkeit Sprechen*. Stuttgart: Langenscheidt bei Klett.
- Schlobinski, Peter (2005): Mündlichkeit/Schriftlichkeit in den Neuen Medien. In: Eichinger, Ludwig M und Werner Kallmeyer (Hg.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin: de Gruyter, S. 126–142.
- Spannagel, Christian (2023): ChatGPT und die Zukunft des Lernens: Evolution statt Revelation. URL: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/chatgpt-und-die-zukunft-des-lernens-evolution-statt-revolution> [Zugriff: 08.09.2023].
- Strasser, Thomas (2020): Künstliche Intelligenz im Sprachunterricht. Ein Überblick. In: *Biannual Publication, Revista Lengua y Cultura*, Vol. 1, No. 2 (2020): 1–6.

WEBLINKS:

- Geschichte der Künstlichen Intelligenz: Zur Entwicklung der KI siehe auch <https://www.tableau.com/de-de/data-insights/ai/what-is>; <https://www.bosch.com/de/stories/geschichte-der-kuenstlichen-intelligenz/#:~:text=1956%3A%20Die%20Geschichte%20beginnt%3A%20der,von%20Maschinen%20simuliert%20werden%20k%C3%B6nnen> [Zugriff: 13.09.2023].
- ChatGPT: <https://chat.openai.com/> [Zugriff: 10.09.2023].
- GPT-4 ist da – alles, was man darüber wissen sollte: <https://www.moin.ai/chatbot-lexikon/gpt-4> [Zugriff: 02.09.2023].
- Google Trends: <https://trends.google.de/trends/explore?geo=DE&q=ChatGPT&hl=de> [Zugriff: 13.09.2023].

Ming Liu, geb. 1994 in China, Doktorandin und Lehrbeauftragte am Fachbereich Spracherwerbsforschung, Orthographieerwerbsforschung und Korpuslinguistik in der Abt. Interkulturelle Germanistik der Universität Göttingen.

Fangfang Li, geb. 1991 in China, Doktorandin und Dozentin am Institut Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien der Universität Jena, mit den Arbeitsschwerpunkten Professionelle Lehrkompetenz und Subjektive Theorien.

Prima aktiv sorgt für Gesprächsstoff

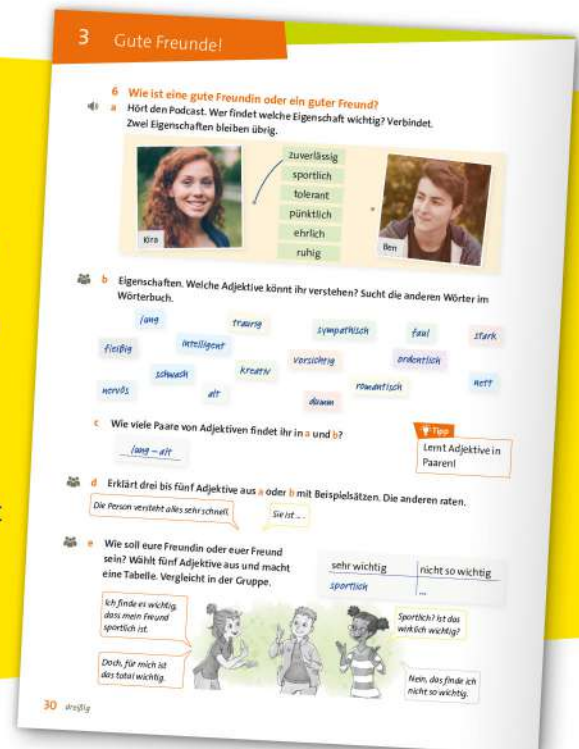
Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche von 12 bis 18 Jahren

Mit *Prima aktiv* begleiten Sie in Ihrem DaF-Unterricht spielerisch und ganz gezielt den Lernerfolg Ihrer Schüler/-innen und machen ihnen so den Einstieg in die deutsche Sprache leicht. Motivierende Lern- und Aufgabenformate geben Ihrer Klasse viele Anlässe zur Interaktion und Kommunikation: Kooperative Aufgaben, Projektarbeiten, stimmungsvolle Lieder, lustige Vlogs, Spiele und Rätsel sorgen für den Extra-Schub an guter Laune im DaF-Unterricht.



Screenshots aus Video zu *Prima aktiv* Kursbuch A2.1, (978-3-06-122592-6)

Mitten aus dem Leben
Mit bewegten Bildern macht Lernen einfach mehr Spaß: Die Videos in *Prima aktiv* zeigen kurze authentische Sequenzen und passen inhaltlich zu der jeweiligen Einheit. Dabei unterstützen die Clips das Hör-/Sehverstehen und fördern damit den Aufbau mündlicher Handlungskompetenz.



Beispielseite aus *Prima aktiv* Kursbuch A2.1 (978-3-06-122592-6)

Cornelsen

Potenziale entfalten

Weitere Infos unter
crnl.sn/prima-aktiv-idv
oder über den QR-Code.



Festigung von Soft Skills mit Smartphones und ChatGPT im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht

ZUZANA MOTEŠICKÁ

Unter studiengleitendem Fremdsprachenunterricht wird der Sprachunterricht an den Universitäten und Hochschulen verstanden, der für nicht philologische Studiengänge angeboten wird und fachspracheorientiert ist. Sein Hauptziel ist, die Studierenden mit den kommunikativen Kompetenzen auszurüsten, die für eine erfolgreiche Kommunikation in fachbezogenen Situationen nötig sind. Der Schwerpunkt ist unterschiedlich für verschiedene Fächer, aber es gibt Kompetenzen, die universell sind. Zu den wichtigsten gehören: Leseverstehen und Bearbeiten von Fachtexten, Präsentationstechniken, Fähigkeit an Diskussionen teilzunehmen und Stellungnahme mündlich/schriftlich zu äußern. Den Seminaren steht oft nur ein begrenzter Raum zur Verfügung, deswegen ist eine präzise Zielstellung unheimlich wichtig. Natürlich kann man nicht alle Fachausdrücke und alle Themen im Unterricht behandeln. Viel wichtiger ist es, Strategien zu vermitteln, die den Studierenden helfen, später auch selbständig erfolgreich ihre Kompetenzen und ihr Sprachkönnen zu erweitern. Ein lebenslanges Lernen ist heutzutage unausweichlich und Sprachkenntnisse zusammen mit dem Beherrschen von Soft Skills können diesen Prozess wesentlich erleichtern und vertiefen.

Bei der Kursgestaltung orientiert man sich nicht nur am Spracherwerb selbst, sondern auch an Zielen, die unmittelbar oder als Motivationsmittel den Lernprozess fördern und kommunikative Kompetenz aufbauen. Dazu gehören z. B. Miteinbeziehen von Lernstrategien und Soft Skills, Gestaltung von realitätsnaher Situation im Unterricht oder Überwinden der Angst in der Fremdsprache zu sprechen. Aufgrund meiner Erfahrung und unterstützt von theoretischen Quellen (z. B. T. Hutchinson/A. Waters 1987, G. Lojová 2005; U. Häussermann/H. E. Piepho 1996; R. Holme 1996; G. Gerngross/H. Puchta 1998 u. A.), habe ich für meine Kurse folgende Hauptziele für ein erfolgreiches Einüben von Strategien und Kompetenzen definiert:

- Stand der Sprachkenntnisse festlegen und eigene Ziele für den Kurs identifizieren
- aktive Teilnahme der Studierenden an der Unterrichtsgestaltung
- Einüben von Soft Skills (kritisches Denken, Teamarbeit, Meinungsäußerung, Präsentationstechniken, Selbstständigkeit usw.)
- Bezug auf realitätsnahe kommunikative Situationen
- Simulation von realitätsnahen Rollenspielen
- Motivation fördern – Spaß am Lernen und Sprechen unterstützen
- Ein offenes partnerschaftliches Arbeitsklima schaffen
- Aspekte von „well-being“ integrieren
- Sensibilisieren für die eigene Verantwortung für den Lernprozess

In diesem Beitrag möchte ich auf das Thema eingehen und an Beispielen zeigen, wie man Smartphones und ChatGPT in den fachbezogenen Unterricht integrieren kann, um Soft Skills und aktive Sprachverwendung zu aktivieren. An den Universitäten und Hochschulen arbeitet man mit jungen Erwachsenen und man kann einen vernünftigen Umgang mit den Smartphones (bzw. Tablets, die zum Alltag bei vielen Studierenden geworden sind) erwarten und es wäre schade, das Potenzial, das sie anbieten, nicht zu nutzen. Ich werde jetzt die Überlegungen auslassen, ob und wie uns die Smartphones/Tablets ablenken und unsere Konzentration negativ beeinflussen oder ob ChatGPT im akademischen Bereich akzeptabel ist und richte den Blick mehr darauf, wie man sie in den Sprachunterricht positiv miteinbeziehen kann und zeige es an ausgewählten Beispielen aus dem Fachbereich Medizin:

Brainstorming und Fachwortschatz erklären/definieren

Fachbezogene Kommunikation ist mit dem Fachvokabular eng verbunden und diesem Aspekt wird auch im Unterricht viel Raum gewidmet. Die Studierenden können in kleinen Gruppen nach den Schlüsselbegriffen aus einem bestimmten Bereich suchen, dazu Erklärung/Definitionen finden und eigene formulieren und dabei kann auch ein Situationsrahmen simuliert werden. Früher hat man für diese Zwecke nur Wörterbücher verwendet. Das Internet bietet jedoch viel mehr Spielraum zum kreativen Lernen an. Hier ein paar mögliche Aufgabenstellungen:

- Recherchieren Sie im Internet/Chat GPT nach fünf Schlüsselbegriffen aus dem Bereich der Dermatologie und a) erklären Sie diese einem 11-jährigen Patienten b) bereiten Sie eine fachliche Definition. Tauschen Sie sich dann in kleinen Gruppen aus.
- Finden Sie für jeden Buchstaben aus dem Wort „Kardiologie“ einen oder mehrere Ausdrücke, die mit dem Bereich etwas zu tun haben. Es können Substantive, Adjektive oder Verben sein.
- Recherchieren Sie zu zweit im Internet oder im ChatGPT nach a) den häufigsten Kinderkrankheiten in Europa und b) den häufigsten Kinderkrankheiten in Afrika. Berichten Sie darüber einer anderen Gruppe.
- Arbeiten Sie in kleinen Gruppen und finden Sie im Internet, welche therapeutischen Behandlungen verwendet werden, bei: a) Lungenkrebs b) Gebärmutterkrebs c) Leukämie d) Magenkrebs und erläutern Sie sie kurz im Plenum.
- Als Vorentlastung: Wortschatz aus dem Text erklären lassen.

Fachinformationen suchen, bearbeiten und präsentieren

Um den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht möglichst authentisch zu machen, muss man auch immer wieder die aktuellen Themen und Trends aus dem Fachbereich ansprechen und thematisieren. Nicht immer muss die Lehrkraft die Themen und passende Texte finden und dazu Aufgaben vorbereiten. Wenn man die Studierenden damit beauftragt, werden außer Sprache auch viele Soft

Skills aktiviert und geübt. Hier ein paar mögliche Aufgabenstellungen:

- Suchen Sie 10 Fachbegriffe aus dieser Lektion und schreiben die Prompts für ChatGPT, sodass er einen fachbezogenen Text mit diesen Wörtern auf Sprachniveau C1 schreibt, im Umfang von ca. 150 Wörtern und spezifizieren Sie, dass bestimmte Sprachstrukturen verwendet werden sollen (z. B. Präpositionen, Passiv, Konjunktiv II usw.). Machen Sie Notizen zu dem Text und erzählen Sie sich zu zweit den Textinhalt.
- Suchen Sie 10 Fachbegriffe aus dieser Lektion und schreiben die Prompts für ChatGPT, sodass er einen fachbezogenen Text mit diesen Wörtern auf Sprachniveau C1 schreibt. Bereiten Sie zu dem Text Aufgaben in kleinen Gruppen und lassen Sie sie eine andere Gruppe machen: a) Lückentext, b) Aufgabe richtig/falsch, c) fünf Fragen zu dem Text.
- Suchen Sie 10 Fachbegriffe aus dieser Lektion, schreiben Sie einen kurzen fachbezogenen Text und fragen Sie ChatGPT um Korrekturlesen.
- Suchen Sie 10 Fachbegriffe aus dieser Lektion und schreiben Sie einen fachbezogenen Satz für jeden Ausdruck. Fragen Sie ChatGPT um Korrektur und Verbesserungsvorschläge.
- Jede Gruppe bekommt eine Krankheit/einen medizinischen Bereich/ein Organ/eine Behandlung u. Ä. und soll dazu Information finden. Die Gruppen bereiten eine kurze Präsentation vor und präsentieren sie im Plenum oder in Gruppen.

Das Thema der Künstlichen Intelligenz ist heutzutage ein viel diskutiertes Thema, das sich auch für den Fremdsprachenunterricht als Diskussionsgegenstand eignet. Am einfachsten ist eine Diskussion anhand Fragen. Es entsteht dabei eine reale Kommunikationssituation und außer Sprache werden auf Soft Skills geübt und die Gruppe bereichert sich mit neuen Kenntnissen. Es ist spannend sich über die eigenen Erfahrungen mit der Künstlichen Intelligenz auszutauschen und oft lernt die Lehrperson dabei am meisten. Mögliche Fragen:

- Welche Erfahrung haben Sie mit KI?
- Für welche Zwecke verwenden Sie ChatGPT?
- Welche andere KI-Instrumente haben Sie schon mal ausprobiert?

- Wie kann KI in Ihrem Fachbereich verwendet werden?
- Sind Berufe in Ihrem Fach durch KI bedroht?

Man muss sich, ähnlich wie mit allen neuen Trends und technischem Fortschritt, auch mit KI auseinandersetzen. Wenn man die menschliche Kreativität und ein wenig KI bei der Kursgestaltung mischt, kann man den Unterricht sicherlich sehr bereichern.

LITERATUR:

- DEL CARMEN BLYTH, Maria, 1996. Teachers as course developers. Cambridge University Press.
- GERNGROSS, Günter, PUCHTA, Herbert, 1998. Creative Grammar practice: Getting Learners to Use Both Sides of the Brain, Longman.
- HÄUSSERMANN, Ulrich, PIEPHO, Hans-Eberhard, 1996. Aufgaben-Handbuch: Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie, iudicium.
- HOLME, Randal, 1996. ESP ideas: Recipes for Teaching Professional and Academic English, Longman.
- HUTCHINSON, Tom and WATERS, Alan, 1987. English for specific purposes. Cambridge University Press.
- LOJOVÁ, Gabriela, 2005. Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov: niektoré psychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov. diel 1, Univezita Komenského Bratislava.
- MORROW, Keith, 2004. Insights from the Common European Framework. OXFORD University Press.
- NORTH, Brian J. and TRIM, J. L. M, 2001. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. [online].
- Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten. Rámcové curriculum výučby nemčiny na slovenských a českých školách a univerzitách, 2002, Fraus.

AUTORIN:

Mgr. Zuzana Motešická, PhD

Fakultät für Medizin, Comenius-Universität Bratislava

Lehrstuhl für medizinische Terminologie und Fremdsprachen

zuzana.motesicka@fmed.uniba.sk

Die Autorin hat Germanistik und Anglistik an der Comenius-Universität in Bratislava studiert und im Bereich der Fremdsprachendidaktik promoviert. Sie beschäftigt sich mit dem studienbegleitenden fachbezogenen Fremdsprachenunterricht und ist Mitautorin von drei Lehrwerken. Zu den wichtigsten Schwerpunkten ihrer Arbeit gehören: Fachkommunikation in technischen und naturwissenschaftlichen Bereichen, Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, Miteinbeziehen von Soft Skills und effektive Arbeit mit dem Fachwortschatz.

DaF für Jugendliche – DREIFACH GUT

Neu im
Herbst
2023

Alle drei Bände inklusive Code zur interaktiven Version!



[www.hueber.de/
beste-freunde-plus](http://www.hueber.de/beste-freunde-plus)



[www.hueber.de/
gute-idee](http://www.hueber.de/gute-idee)



[www.hueber.de/
ein-tolles-team](http://www.hueber.de/ein-tolles-team)



www.hueber.de
Besuchen Sie uns:    

Hueber

Freude an Sprachen

Auswirkungen der Anwendung von CAT-Tools und maschineller Übersetzung auf die Ausbildung von Dolmetscherstudent/innen

SVITLANA IVANENKO

Technische Revolution des 20. Jh. hat die Welt vollkommen verändert. Viele Berufe gerieten in Vergessenheit und ihre Bezeichnungen bleiben heute als Historismen im begrenzten Sprachgebrauch. Es schien aber, dass der Lehrer/innenberuf ungeachtet der stattgefundenen Veränderungen nach wie vor ein „ewiger“ Beruf bleibt, weil die Funktion der Übertragung des vom Menschen akkumulierten Wissens an künftige Generationen eng mit dem Bestehen der menschlichen Gesellschaft verbunden ist und von ihr geformt wird. Genauso schien es in Bezug auf den Beruf einer/es Dolmetscher/in/s/und Übersetzer/in/s zu sein, weil dieser Beruf menschliche Kommunikation in der Gegenwart auf allen Gebieten des menschlichen Lebens und die Überlieferung des Wissens sowohl in der Gegenwart aber auch an die künftigen Generationen bewerkstelligt.

Das 21. Jh. liefert uns Tatsachen, die dem Menschen diese Sicherheit nimmt. Alice Delorme Benites stellte bei der IDK in Winterthur eine existentielle Frage an die Lehrerschaft: „Warum lernen wir noch Sprachen, wenn DeepL alles augenblicklich übersetzen kann?“

Wenn es früher um die Nutzung von CAT-Tools bei der Übersetzung ging, so war man sich bei der Bewertung ihrer Anwendung einig, dass ihre Nutzung den Übersetzungsprozess schneller macht und ihn, besonders Fachtexte betreffend, auf ein qualitativ höheres Niveau bringt (z. B. Trados, SmartCAT, MemoQ, Wordfast, Omega T, DéjàVu, Transit NXT Professional u. a. m.).

Die Situation hat sich geändert, als man begann, neuronale maschinelle Übersetzung zu nutzen. Gefragt wird zurzeit immer häufiger die Arbeit eines Posteditors/einer Posteditorin, die instande sind, maschinelle Übersetzung zu redigieren. Dabei spielt die Wirtschaftlichkeit beim Übersetzungsprozess eine wichtige Rolle. Die maschinelle Übersetzung ist viermal billiger als die menschliche. Sie

wird sekundenschnell erledigt, ist aber nicht ideal. Wenn es für leichtes Postredigieren wichtig ist, den Text verständlich zu machen, d. h. die Syntax zu korrigieren, zu kontrollieren, ob alle Absätze vorhanden sind und nichts hinzugefügt wurde, so zahlt man auch für solche Arbeit wie für die maschinelle Übersetzung, weil es nicht darum geht, eine perfekte Übersetzung zu liefern, sondern dem Kunden die Möglichkeit zu bieten, sich schnell mit dem ihn interessierenden Inhalt einer Veröffentlichung bekannt zu machen.

Dr. François Massion hat Überlegungen zu dem von ihm und seinen Kollegen/innen durchgeführten Experiment mit DeepL in seinem 2019 veröffentlichten Artikel dargelegt, der in der Zeitschrift „FORUM online“ des Fachverbandes der Berufsübersetzer und Berufsdolmetscher e. V. nachgedruckt wurde. Das Experimentiererteam hat als die auffälligsten Fehler der von DeepL übersetzten Texte „Probleme mit der Fachterminologie und mit der Terminologiekonsistenz, Probleme mit Homonymen und der Kontexterkenkung, Probleme mit Referenzbezügen“ (Massion 2019: 22) angegeben, wobei festgestellt wurde, dass der Löwenanteil der Fehler sich gleichmäßig zwischen Fachterminologie und allgemeinen Homonymen verteilt (ebd.: 23). Und wenn man von der Wirtschaftlichkeit der maschinellen Übersetzung spricht, so gibt François Massion genau die Arbeitsschritte des Posteditors an, die beim Postediting gemacht werden: „1. Zuerst muss der Posteditor den Ausgangssatz lesen. 2. Dann muss er die kritischen Stellen in diesem Satz identifizieren: Stil, Syntax, Terminologie, Präpositionen usw. 3. Als nächstes muss er die maschinelle Übersetzung lesen. 4. Dann muss er die maschinelle Variante mit dem Ausgangstext vergleichen. Teilweise bremsen ihn die maschinellen Vorschläge aus („Kann man Scheibe mit disc übersetzen? Ich hätte hier washer eingesetzt.“). Dabei berücksichtigt er Quellen wie Terminologie und Referenzübersetzungen (z. B. im Translation Memory). 5. Im Anschluss muss er

bei kritischen Abweichungen die maschinelle Übersetzung posteditieren. 6. Zum Schluss überprüft er das Gesamtergebnis mit Hilfe von Qualitätssicherungstechnologien“ (Massion 2019: 24). Diese Auflistung von nötigen Arbeitsschritten nimmt im Vergleich zu den Arbeitsschritten, die der Übersetzer normalerweise unternimmt, mehr Zeit in Anspruch und muss somit besser bezahlt werden.

Die Analyse von Experimentergebnissen liefert noch einen wichtigen Grund für die Überlegenheit der Humanübersetzung: „Der Vergleich maschinelle Übersetzung / Humanübersetzung zeigte, dass 80–90 % der Segmente hätten posteditiert werden müssen, um eine vergleichbare Qualität zu erzielen (vollständiges Posteditieren). Bei einem restriktiven Postediting haben wir nur etwa die Hälfte der Segmente angefasst.“ (ebd.: 25).

Aber die Wirtschaftlichkeit hat noch einen anderen Aspekt, der sich auf die Ausbildung von Dolmetscher/innen/Übersetzerinnen bezieht. Da man beim Übersetzen CAT-Tools und maschinelle Übersetzung anwendet, so denken Hochschulmanager/innen, dass man dadurch an Stunden im Präsenzunterricht beim Studium sparen kann, was sehr bedenklich erscheint, weil der/die Übersetzer/in als Posteditor/in im Vergleich zur Maschine perfekter sein muss. Interessante Ergebnisse liefert eine nationale Analyse von Stellenbeschreibungen (job descriptions) für Übersetzer und Dolmetscher, die der Amerikanische Verband der Dolmetscher und Übersetzer in der Ausbildung (American Association of Interpreters and Translators in Education) durchgeführt hat. 45 % der potenziellen Arbeitgeber fordern von den Kandidat/innen Hochschulbildung (College mit 2- bis 4-jährigen Ausbildung), wobei die vierjährige Ausbildung in 111 Stellenbeschreibungen überwiegt. Die Ergebnisse sind vom März 2023 (Ball, Rodriguez-Castro, Senatore, Siebach, Silvestri, Villalobos-Russel 2023: 17) und bezeugen, dass die Vertreter dieser Branche ein gut fundiertes Wissen und Können in Bezug auf eine Fremdsprache bei der Ausbildung erwerben müssen, um den Anforderungen der Arbeitgeber zu entsprechen.

In die Studienpläne von künftigen Dolmetscher/innen und Übersetzer/innen sind bereits Kurse zum Postediting aufgenommen worden, was den Erfordernissen der Zeit vollkommen entspricht, dazu sind noch Kurse zur Nutzung von CAT-Tools bei der Tätigkeit einer/s Übersetzer/in/s gekommen. Das hohe Niveau der Sprachbeherrschung (Fremdsprache und Muttersprache) bleibt nach wie vor ein Muss für eine/n Dolmetscher/in/Übersetzer/in, so ist es offensichtlich, dass man beim Dolmetscher-Übersetzer-Studium nicht an Stunden sparen darf, wenn man in der nahen Zukunft nicht in den Abgrund von Mittelmaß und Inkompetenz auch beim Postediting stürzen will.

LITERATUR:

- Ball, J., Rodríguez-Castro, M., Senatore, H., Siebach, G., Silvestri, H., & Villalobos-Russell, M. (2023, March). What employers are looking for: A nationwide job description analysis for translators and interpreters in educational settings. AAITE. <https://www.aaite.org/>
- Massion, F. (2019). DeepL: Ein Experiment. In: FORUM-Online_1_2019 https://aticom.de/wp-content/uploads/2019/04/FORUM-Online_1_2019.pdf abgerufen: 12.09.2023.

ZUR AUTORIN:

Frau Prof. Dr. habil. phil. Svitlana Ivanenko arbeitet an der Ukrainischen Staatlichen Mykhajlo-Drahomanov-Universität Kyjiw.

Desktop Virtual Reality zur schulischen Wissensvermittlung – eine qualitative Analyse von Lerneräußerungen

ISABEL HOFFMANN

Was ist *Desktop Virtual Reality (Desktop-VR)*? Was sind die Potenziale dieser Technologie für den Lernort Schule und was halten SchülerInnen davon? Der vorliegende Beitrag beleuchtet diese Fragen in drei Schritten: Nach Hinweisen zum Hintergrund der Forschung (1.) und Informationen zu den Merkmalen und Möglichkeiten der *Desktop-VR* (2.) werden am Beispiel einer größeren Anwendungsstudie exemplarisch Äußerungen von SchülerInnen nach dem erstmaligen Erleben der *Desktop-VR* analysiert (3.).

1. HINTERGRUND

Virtual Reality (VR) gehört zu der Gruppe der Extended Reality Technologien (XR). VR zeichnet sich durch interaktive 3D-Computersimulationen aus, die die Position und die Handlungen der NutzerInnen erfassen und eine synthetische Rückmeldung an einen oder mehrere Sinne geben, sodass das Gefühl entsteht, in die Simulation einzutauchen (*Immersion*) und/oder darin anwesend zu sein (*Präsenz*) (vgl. Rubia/Diaz-Estrella 2013: 46; Sherman/Craig 2003). Man benötigt eine bestimmte Hardware – typischerweise ein Head-Mounted-Display (HMD), das umgangssprachlich „VR-Brille“ genannt wird – und dazu eine entsprechende VR-Software. Möchte man aktuell eine VR-Brille (Stand-Alone-Geräte wie beispielsweise die *Meta Quest 2* oder die *Pico Neo 4*) erwerben, muss man mit einer Ausgabe von durchschnittlich 400-600 Euro in bekannten deutschen Onlinemärkten rechnen. Laut Statista (2017) sind allerdings nur 1 % der Menschen, die am Kauf von VR-Brillen perspektivisch Interesse haben, bereit, mehr als 500 Euro zu zahlen. 21 % der Interessierten würden maximal 250 Euro ausgeben, alle anderen nennen niedrigere Kostenpunkte, wobei sich 35 % der an VR Interessierten nicht zur Ausgabehöhe positionieren. Wenn die Anschaffung von VR-Brillen im breiten (schulischen) Bildungskontext stärker diskutiert werden soll, müssen die Kosten weiterhin deutlich sinken. Hinzukommt, dass

initiale Schulungen des Lehrpersonals und der SchülerInnen sowie die Instandhaltung der Brillen mitkalkuliert werden müssen. Außerdem wirft das Thema Datenschutz bei vielen Bildungsinstitutionen nach wie vor ungeklärte Fragen auf. Ein Aspekt, dem relativ wenig Aufmerksamkeit in Diskussionen rund um VR geschenkt wird, ist, dass es Alternativlösungen ohne VR-Brillen gibt, beispielsweise die sogenannte *Desktop-VR*.

In diesem Beitrag soll die Technologie der *Desktop-VR* vorgestellt und auf ihre Potenziale für den Lernort Schule am Beispiel einer Brandschutzschulung eingegangen werden. Weiterhin soll eine qualitative Analyse von Lerneräußerungen aus einer größer angelegten XR-Vergleichsstudie an Schulen vorgestellt werden. Exemplarisch wurden dafür Äußerungen zu den Konzepten IMMERSION & ENGAGEMENT sowie HANDLUNGSORIENTIERUNG ausgewählt, da diese sowohl in der XR-Forschung als auch in der Praxis des (Sprach-)Unterrichts eine Rolle spielen.

2. DESKTOP VIRTUAL REALITY

2.1. Definition und Potenziale für den Lernort Schule

Desktop-VR ist eine VR-Variante, bei der die NutzerInnen in eine virtuelle 3D-Umgebung eintauchen, indem sie an einem herkömmlichen Desktop-Computer oder Laptop sitzen und über den Bildschirm bzw. die Tastatur und die Maus mit der Software interagieren (vgl. Butz et al. 2022: 242; Chen et al. 2004: 149). Sie können sich mithilfe der Eingabegeräte umsehen, sich in drei Dimensionen bewegen, etwas tun und Aufgaben lösen – und das alles vor dem 2D-Bildschirm, ohne die physische Umgebung aus den Augen zu verlieren. *Desktop-VR*-Lernwelten sind typischerweise gamifiziert, binden Simulationen ein oder können virtuelle, komplett hypothetische 3D-Um-

gebungen darstellen (vgl. Lee/Wong 2014: 50). In der Forschung der Human-Computer-Interaction wird häufig betont, dass *Desktop-VR* keinen vergleichbaren Grad an Immersion (Gefühl des Eintauchens) wie die VR-Brille bietet (vgl. Furht 2006: 151). Es wird daher auch von *low-* bzw. *non-immersive-VR* gesprochen. Allerdings argumentieren Wissenschaftler wie Dalgarno et al. (2002), dass Immersion in einer virtuellen Umgebung vor allem durch die Anschaulichkeit der Darstellung und das hohe Maß an Interaktion sowie Kontrolle der NutzerInnen hervorgerufen wird, und nicht alleine durch den Aspekt, dass bei hoch-immersiver VR mit VR-Brille die reale Umgebung ausgeblendet wird. Genau diese erwähnte Kontrolle über sein Tun, das totale oder graduell autonome Handeln, das Erfahren von Konsequenzen, das erneute Probieren und das eigene Entscheiden über die nächsten Schritte im Verlauf einer Aufgabenlösung entsprechen den Theorien des konstruktivistischen Lernens. Schon lange sind sich WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen darüber einig, dass die genannten Faktoren zur Motivations- und Leistungssteigerung führen (vgl. Lee et al. 2010: 1429). Mit *Desktop-VR* haben die Lernenden die Möglichkeit, die Abläufe der Wissenspräsentation zu gestalten und an „Geschehnissen“, die zu Übungszwecken dienen, realitätsnah zu partizipieren.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist zudem, dass die Nutzung von VR-Brillen Schwindel oder Übelkeit hervorrufen kann (*VR-Sickness*), eben genau, da die NutzerInnen von ihrer realen Umgebung abgeschottet sind. Dieses Risiko ist beim Blicken auf den PC-Bildschirm nicht gegeben. Gerade für den Lernort Schule könnte *Desktop-VR* also eine praktische Alternative darstellen, wenn über die Integration von VR-Systemen nachgedacht wird. „Due to the high cost of immersive VR systems and the inherent problems associated with them such as simulator sickness, desktop VR provides an alternative to immersive VR systems because it retains the benefits of real time visualization and interaction within a virtual world“ (Lee/Wong 2014: 50).

2.2. Use Case: die Desktop-VR-Brandschutzschulung

2.2.1. Konzeption und Inhalte

Das sensible und wichtige Thema Brandschutz stellt im Schulalltag ein weitgehend vernachlässigtes Thema dar, und so besteht dringender Handlungsbedarf. In den letzten Jahren wurden daher einige neue Angebote zur Brandschutzaufklärung bzw. zur Unfallprävention an Schulen entwickelt (z. B. das Projekt „Sichere Schule“ der DGUV¹). Dennoch bleibt das Hauptproblem bestehen: das Wissen wird eher rezeptiv vermittelt und bleibt theoretisch. Dies ist gerade bei Themen wie Brand- und Unfallprävention sowie Gefahrentrainings zwar höchst kritisch, aber nicht verwunderlich: Reale Beispiele würden einen großen Zeit-, Kosten- und Personalaufwand sowie das Treffen von umfangreichen Sicherheitsvorkehrungen mit sich bringen. Eine der großen Stärken, die XR-Technologien und besonders VR zugesprochen wird, ist, dass durch realistische Simulationen eine bisher medial nicht erreichte Wirkungs- und Handlungslogik erzielt werden kann, die nur aus dem echten Leben bekannt ist. Es ist also möglich, ohne das reale Eintreten von schädigenden und zerstörenden Konsequenzen, Wissen und Handlungskompetenzen zu vermitteln und das Zusammenspiel von Ursache und Wirkung in Echtzeit einprägsam erlebbar zu machen (Lindgren et al. 2016: 176). So können VR-Lösungen für bestimmte Zielgruppen ansprechend entwickelt und dann zu wiederholbaren Trainings- beziehungsweise Schulungszwecken genutzt werden.²

1 DGUV Webseite „Sichere Schule“, abrufbar unter: <https://www.sichere-schule.de/>.

2 Wie vielfältig die Bereiche sind, in denen VR heutzutage bereits zum Einsatz kommt, zeigt eine Überblickspublikation der Bitkom (2021, 20–22), in der u. a. folgende Hauptanwendungsfelder genannt werden: Automobilbranche, Gesundheitswesen, Marketing und PR, Verkehr und Logistik, Tourismus und Kultur.

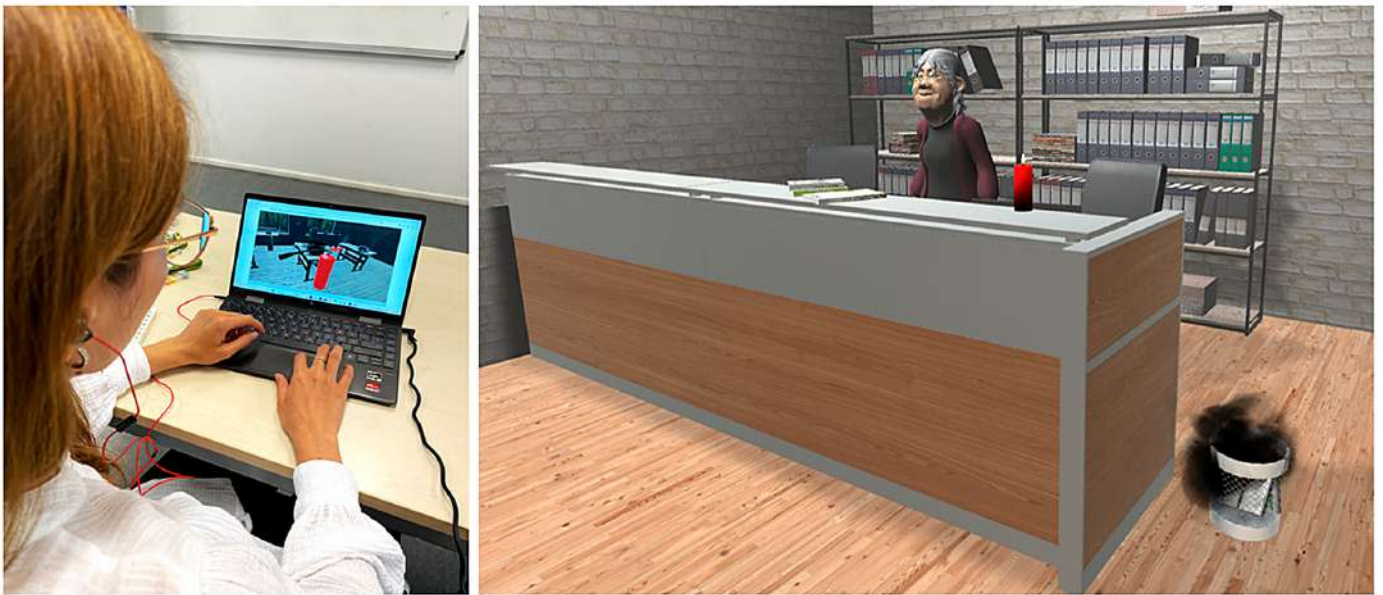


Abb. 1: Brandschutzschulung in Desktop-VR (©Hoffmann).

In der in diesem Beitrag beschriebenen audiovisuellen *Desktop-VR*-Brandschutzschulung (programmiert in Unity und hinterlegt mit einem online Prüfungssystem) werden Brandgefahren und Feuerschäden in einer simulierten 3D-Modellschule „real erfahrbar“ gemacht. Es geht beispielweise darum, Voraussetzungen für die Entstehung eines Brandes mithilfe des Branddreiecks kennenzulernen (Faktenwissen) oder die präzise Kommunikationsweise anhand von W-Fragen mit der Feuerwehr zu trainieren (Lexikalisches Wissen), und es können Konsequenzen verbotener oder falscher Handlungen erlebbar gemacht werden (Handlungswissen). Es ereignet sich beispielweise ein Papierkorbbrand, nachdem ein glimmendes Streichholz weggeworfen wurde (siehe Abb. 1 rechts). Des Weiteren kommt es in der virtuellen Mensaküche zu einem Fettbrand. Dieses Szenario ist so konzipiert, dass die NutzerInnen übergangsweise eine Pfanne überwachen sollen, da die Köchin kurz etwas erledigen muss. Leider geht die Pfanne genau in diesem Moment in Flammen auf. Über den Button „Reagieren“ können die Lernenden dann verschiedene Aktivitäten durchführen, indem sie zum Beispiel den Hausalarm über den Handfeuermelder auslösen und die Feuerwehr alarmieren.

Bei der Entwicklung der Schulung spielten, in Anbetracht der zunehmenden Heterogenität der Schulklassen, neben den fachlichen Inhalten auch Methoden der Handlungsorientierung, der Szenariendidaktik und der Sprachsen-

bilisierung eine Rolle. Ausführlich werden diese Aspekte in der Dissertationsschrift (Hoffmann, i. V.) behandelt und dabei der Konzeption einer VR-Brandschutzschulung zugrunde gelegt.

2.2.2. Testung

Die unten in Kapitel 3 dargestellte qualitative Analyse von Lerneräußerungen ist Teil einer groß angelegten XR-Vergleichsstudie im Rahmen der erwähnten Doktorarbeit (ebd.). Für die nachfolgende Präsentation der Teilergebnisse sind folgende Aspekte relevant:

- Es geht ausschließlich um die Ausgabeform der *Desktop-VR*, keine andere VR-Variante. Das heißt, die SchülerInnen sitzen im Computerraum jeweils vor einem PC mit Maus und Tastatur, nutzen Kopfhörer zur besseren Konzentration und durchlaufen die audiovisuelle VR-Welt.
- Die betrachtete Testgruppe (N=92) setzt sich aus SchülerInnen der *Fachlichen Berufsoberschule Fürstenfeldbruck*³ (mit einem Durchschnittsalter von 18 Jahren) und der *Staatlichen Berufsschule Aschaffenburg*² (mit einem Durchschnittsalter von 18 Jahren) zusammen.

3 Berufliche Oberschule Fürstenfeldbruck, Webseite: <https://www.fosbos-ffb.de/>.

4 Staatliche Berufsschule Aschaffenburg 2, Webseite: <https://www.bs2ab.de/>.

- Die Probanden hatten etwa 30 Minuten in der virtuellen Welt verbracht, mussten verschiedene Aufgaben lösen und Situationen bewältigen, bevor sie aufgefordert wurden, in ein Freitextfeld einen Beitrag über die PC-Tastatur einzutippen und nach maximal 15 Minuten abzuschicken. Die Aufgabe lautete, einen Artikel für die Schülerzeitung zu schreiben. Die SchülerInnen sollten über die Inhalte ihrer Lernerfahrung, ggf. ihr Vorwissen und ihre virtuellen Erlebnisse berichten. Zudem sollten sie Stellung nehmen, ob sie eine derartige Brandschutzschulung sinnvoll finden oder eher nicht, und eine kurze Begründung abgeben. Für die qualitative Analyse wurden insgesamt 89 eingereichte Freitextäußerungen herangezogen.

3. QUALITATIVE ANALYSE VON LERNERÄUSSERUNGEN

Die Freitextäußerungen wurden nach der Methode der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) codiert. Um die Codierung der Äußerungen intersubjektiv nachvollziehbar zu gestalten und etwaige Bias-Effekte, welche die Datenqualität beeinträchtigen könnten, zu vermeiden, erfolgte die Codierung bzw. Festlegung von Kategorien nach dem 4-Augen-Prinzip zusammen mit einer Kollegin. Es wurde die Technik des konsensualen Codierens nach dem Vorbild von Hopf/Schmidt (1993) angewandt. Sie besteht darin, dass Äußerungen von zwei Personen unabhängig voneinander codiert werden. Im zweiten Schritt setzen sich die beiden Codierenden zusammen, gehen die Codierungen durch und prüfen ihre Codierungen auf Übereinstimmung. Abweichungen werden diskutiert und in einen Konsens überführt, der als angemessene Codierung gilt (vgl. Kuckartz 2018: 105). Nach der Festlegung der Codes wurden die Äußerungen mithilfe des Datenanalyseprogramm MAXQDA codiert und visualisiert (siehe Abb. 2).

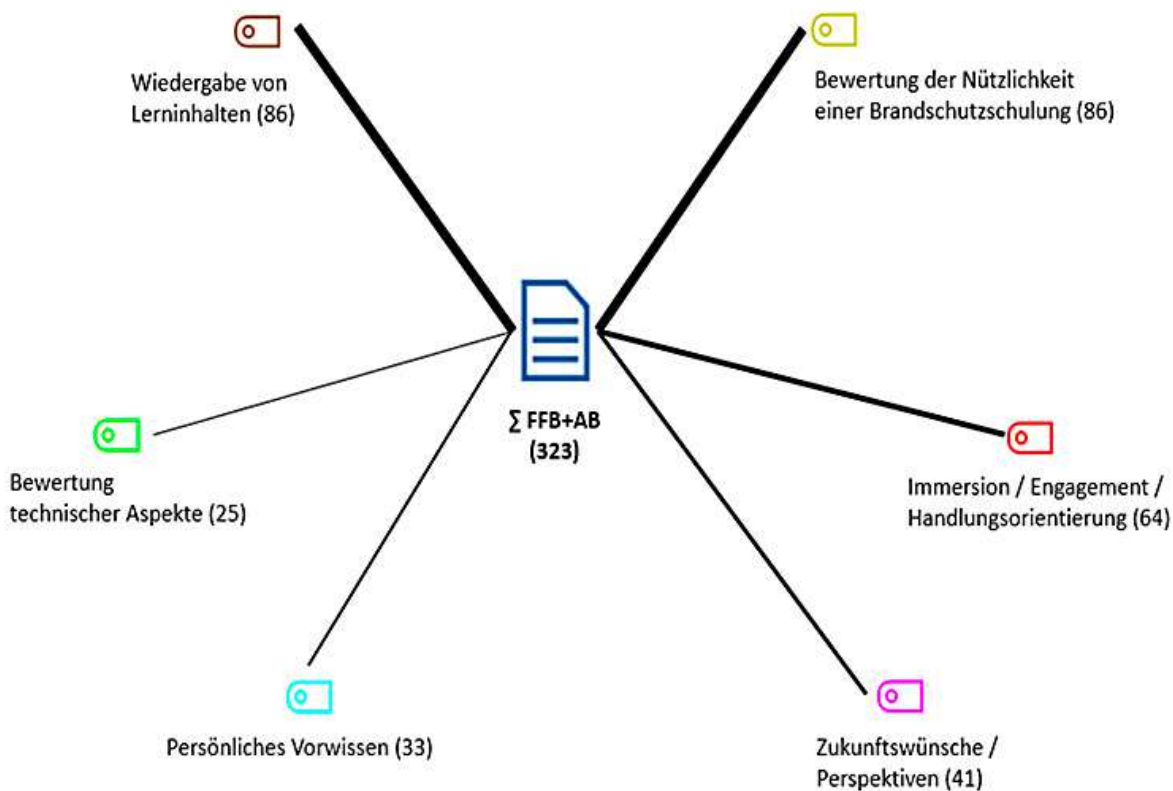


Abb. 2: Auswertungsmodell der Codierungen aller Freitextäußerungen (erstellt mit MAXQDA).

Aus Abbildung 2 ist ersichtlich, dass insgesamt 323 Codierungen innerhalb der 89 Freitextäußerungen vorgenommen wurden. Dabei ist anzumerken, dass Mehrfach-Codierungen möglich waren. Das heißt zum einen, dass eine Freitextäußerung mehrere Codierungen beinhalten kann, und zum anderen, dass eine einzige Teilaussage mehrfach codiert werden kann. Beispielsweise wurde dem Satz „Mein Fazit ist es das diese Schulung sehr sinnvoll ist und das Lernpotenzial fördert und Spaß machen kann“ sowohl der Code IMMERSION-ENGAGEMENT-HANDLUNGSORIENTIERUNG (Stichwort: „Spaß machen“) als auch der Code NÜTZLICHKEIT EINER BRANDSCHUTZSCHULUNG („Schulung sehr sinnvoll“) zugewiesen. Die Dicke der Striche zeigt die Häufigkeit der Codes an. Beispielsweise wurden die Codes WIEDERGABE VON LERNINHALTEN und BEWERTUNG DER NÜTZLICHKEIT EINER BRANDSCHUTZSCHULUNG am häufigsten vergeben, nämlich beide 86-mal.

Zur Illustration der Lernendenäußerungen soll hier in den dritthäufigsten Code – IMMERSION-ENGAGEMENT-HANDLUNGSORIENTIERUNG – „hineingezoomt“ werden. Um die beispielhaften Teilaussagen dieses Codes systematisiert darzustellen, wurden in der nachfolgenden Tabelle IMMERSION und ENGAGEMENT als ein Kriterium definiert und HANDLUNGSORIENTIERUNG als ein weiteres Kriterium. Zudem wurden zwei Spalten gebildet mit den Symbolen „+“ (trifft zu/ ist erkennbar/ wurde erzielt) und „-“ (trifft nicht zu/ ist nicht erkennbar/ wurde nicht erzielt).

Das Kriterium IMMERSION & ENGAGEMENT (+ /-) schärft den Blick dafür, ob die SchülerInnen in die erzählerisch aufbereiteten Inhalte (Szenarien) eingetaucht sind (IMMERSION) und dadurch ggf. auch emotional eingebunden waren (ENGAGEMENT). Mithilfe des Kriteriums HANDLUNGSORIENTIERUNG (+ /-) soll zum einen evaluiert werden, ob die handlungsorientiert-konzipierten Aufgaben als echte Handlungen wahrgenommen wurden und zum anderen, ob die Ausgabeform der *Desktop-VR* realitätsnahe Eindrücke vermitteln konnte. Alle nachfolgend gelisteten (Teil-)Äußerungen stammen von unterschiedlichen ProbandInnen.

+	-	
Das Mensaerlebnis war sehr aufregend und real da plötzlich die Pfanne angefangen zu brennen	Manza [gemeint ist: „In der Mensa“] habe ich jetzt nix gemerkt ist halt auch ein game, ja ist halt kein feeling du.	IMMERSION & ENGAGEMENT
Ich war natürlich erstmal geschockt , als Pfanne brennte.		
Zu guter letzt konnte ich einen richtigen Brand in der Mensa miterleben,		
... ich konnte mein gelerntes wissen anwenden... und passend zu reagieren ich half die mensa zu evakuieren in dem ich allen bescheid sagte und der feuerwehr alles nötigen informationen weiter gab	Bei manchen Aufgaben wie Verhalten beim Brand war keine wirkliche reaktion / taten beim Brand wie [...] andere Menschen wirklich alarmieren etc.	HANDLUNGS-ORIENTIERUNG
Mir ist ein Brand in der Mensa passiert, wo ich ruhig geblieben bin und die Feuerwehr alarmiert habe nach ich die anwesenden Personen alarmiert habe		
Mein Erlebnis in der Mensaküche war ein wenig aufregend. Es war zwar eine kritische Situation aber ich wusste sofort was ich machen muss und wie ich handeln muss		
Ich habe so gehandelt, wie ich es gelernt hatte.	Meiner Meinung nach wäre es wichtig diese Brandschutz Schulung in jeder Klasse durchzuführen, da hier grundlegende Dinge besprochen werden die im Ernstfall das Leben der anderen rettet	

Tab. 1: Exemplarische Teilaussagen der Lernenden.

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, zeigen sich beim Kriterium IMMERSION & ENGAGEMENT zwei interessante Pole. Es werden Emotionen wiedergegeben („aufregend“, „geschockt“), narrative Elemente verwendet („plötzlich“) und es ist von einem „richtigen Brand“ die Rede, der „miterlebt“ wurde. Demgegenüber stehen Elemente wie „nix gemerkt“, „kein feeling“ und das Heranziehen der medialen Ausgabeform auf der Metaebene („ist halt auch ein game“). Diese Pole lassen sich auch beim Kriterium HANDLUNGSORIENTIERUNG feststellen: Auf der Plusseite gruppieren sich Formulierungen wie „ich wusste sofort was ich machen muss und wie ich handeln muss“, „ich habe so gehandelt wie ich es gelernt hatte“ und „ich konnte gelerntes Wissen anwenden“. Auf der Minusseite können folgende Teiläußerungen verortet werden: „keine wirkliche reaktion/taten“, „werden grundlegende Dinge besprochen die im Ernstfall [...] Leben rettet“. Die Lernenden grenzen hier eindeutig die Simulation von der Realität ab und unterscheiden zwischen Übung und Ernstfall, während auf der Plusseite von realen Handlungen und Wissensanwendung in der Praxis die Rede ist.

4. FAZIT UND PERSPEKTIVEN

Auch wenn in der Gesamtauswertung die codierten Teiläußerungen auf der Plusseite stark überwiegen, zeigen die ausgewählten Beispiele dennoch, dass bei ein und derselben Lerngruppe, in ein und demselben Setting und unter Nutzung ein und derselben Technologie (in diesem Fall der innovativen *Desktop-VR*) sich die Lernerfahrung und mediale Nutzungserfahrung individuell stark unterscheiden können. Auffallend dabei ist, dass sich die codierten Teiläußerungen auf zwei diametralen Polen (+ /-) verorten lassen und keine einzige neutrale Formulierung festzustellen ist. Im Zuge der weiteren Datenauswertung liefert im Rahmen der Doktorarbeit eine umfangreiche Fragebogenerhebung weitere Hinweise zur Realitäts-Virtualitäts-Empfindung, zur Immersion, zum Engagement, zur Handlungsorientierung und weiteren Aspekten. Die Einschätzungen werden mithilfe einer 7-stufigen Likert-Skala erhoben. Dadurch kann erzwungen polarisierenden Evaluierungen (wie es mit einer JA-/NEIN-Auswahl oder NEGATIV-NEUTRAL-POSITIV-Auswahl der Fall wäre) vorgebeugt werden und die Probanden haben mehr Möglichkeiten, ihre individuellen Einschätzungen abzugeben.

Vor dem Hintergrund der bisher kaum erprobten Technologie der *Desktop-VR* scheint es ebenso interessant wie relevant, möglichst detaillierte Einblicke in die Nutzererfahrung zu erhalten. Perspektivisch soll die Auswertung der Fragebögen mit den hier dargestellten Beobachtungen in Relation gesetzt werden, um die Reaktionen von Lernenden auf die Desktop-VR noch genauer zu verstehen. Das scheint zentral zu sein, um in einem weiteren Schritt begründete Empfehlungen für den (schulischen) Einsatz dieser VR-Technologie formulieren zu können.

5. LITERATUR:

- Butz, Andreas/Krüger, Antonio/Völkel, Sarah Theres (2022): Mensch-Maschine-Interaktion. Oldenburg: De Gruyter.
- Chen, Chwen Jen/Toh, Seong Chong/Wan, Mohd Fauzy, (2004): The theoretical framework for designing desktop virtual reality-based learning environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 15(2), 147–167.
- Dalgarno, Barney/Hedberg, John/Harper, Barry (2002): The contribution of 3D environments to conceptual understanding. Paper presented at the ASCILITE 2002. Auckland, New Zealand.
- Furht, Borivoje (2006): Encyclopedia of multimedia. New York: Springer.
- Hoffmann, Isabel (i.V): Embodied Cognition und Extended Reality als hochaktuelle Paradigmen in der Sprachenlehre (Dissertationsschrift).
- Hopf, Christel/Schmidt, Christiane (1993): Zum Verhältnis von innerfamiliären sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen: Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema. Hildesheim. Online unter: <http://media06.eu-frankfurt-o.de/Literatur/HopfSchmidt1993.pdf>.
- Huang, Hsiu-Mei/Rauch, Ulrich/Liaw, Shu-Sheng (2010): Investigating learners' attitudes toward virtual reality learning environments: based on a constructivist approach. *Computers & Education*, 55(3), 1171–1182.
- Kuckartz, Udo (20184): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lee, Elinda Ai-Lim/Wong, Kok Wai (2014): Learning with desktop virtual reality: Low spatial ability learners are more positively affected. *Computers & Education*, 79, 49–58.
- Lee, Elinda Ai-Lim/Wong, Kok Wai/Fung, Chun Che (2010): How does desktop virtual reality enhance learning outcomes? A structural equation modeling approach. *Computers & Education*, 55(4), 1424–1442.
- Lindgren, Robb/Tscholl, Michael/Wang, Shuai/Johnson, Emily (2016): Enhancing learning and engagement through embodied interaction within a mixed reality simulation. *Computers & Education*, 95, 174–187.
- Merchant, Zahira/Goetz, Ernest/Cifuentes, Lauren/Keeney-Kennicutt, Wendy/Davis, Trina (2014). Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: a meta-analysis. *Computers & Education*, 70, 29–40.

- Rubia de la, Ernesto/Diaz-Estrella, Antonio (2013). ORION: One More Step in Virtual Reality Interaction. In: Penichet, Victor/Peñalver, Antonio/Gallud, José (Hrsg.) (2013): *New Trends in Interaction, Virtual Reality and Modeling*. Human-Computer Interaction Series. Springer, London, 45–61.
- Sherman, William/Craig, Alan (2003): *Understanding Virtual Reality: Interface, Application, and Design*. Morgan Kaufmann Publishers.
- Statista. (12. Dezember, 2017): Wie viel Geld würden Sie für den Kauf einer Virtual-Reality-Brille ausgeben? [Graph]. In Statista, abrufbar unter; <https://de.statista.com/prognosen/793229/umfrage-in-deutschland-zur-ausgabebereitschaft-fuer-eine-virtual-reality-brille> (Zugriff am 31.8.2023).

ZUR AUTORIN:

Isabel Hoffmann ist Doktorandin und Lehrbeauftragte am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München und Promotionsstipendiatin der Studienstiftung des deutschen Volkes. Sie forscht zum Thema „XR-Technologien und Embodiment als hochaktuelle Paradigmen in der Sprachlehre“. Sie ist Co-Autorin von Dhoch3-Modul 3 (DAAD-Projekt) und arbeitet seit Dezember 2022 in außeruniversitären Projekten für unterschiedliche Bildungsinstitutionen als wissenschaftliche Beirätin und Beraterin mit Schwerpunkt XR & sprachsensibler Fachunterricht.

Die IDK 2023 aus der Sicht der Teilnehmenden,

Liebe Organisatorinnen und Organisatoren der IDK 2023,

Mit diesem Brief möchte ich mich nochmals herzlich für eine tolle *Internationale Delegiertenkonferenz 2023* bedanken. Auch möchte ich die Gelegenheit nutzen, die Konferenz aus meiner persönlichen Sicht – als Deutschlehrer, Schulleiter und Vertreter des malischen DLV – und anhand meiner Notizen Revue passieren und Sie teilhaben zu lassen an dem, was ich während der Woche in Winterthur erfahren und gelernt habe.

Als ich das Tagungsmotto „Mensch und Maschine beim Deutschlehren und -lernen“ zum ersten Mal gesehen hatte, haben sich mir viele Fragen gestellt: Was? Mensch und Maschine im Deutschunterricht? Was bedeutet das denn, dieses Motto? Was soll im Zentrum sein: Maschine oder Mensch – oder Mensch und Maschine? Das sind Fragen, mit denen ich aus Mali in die Schweiz gereist bin.



Von ChatGPT oder DeepL hatte ich da noch nie gehört. Gleichzeitig nutzen meine Mitarbeiter und ich KI – allerdings ohne es zu wissen! – bereits in unserem Arbeitsalltag. Zum Beispiel erstellten wir einen Film über unsere Schule für unsere Partnerschulen in der Schweiz. Dabei liess mein Mitarbeiter den Einleitungstext des Filmes zu meiner grossen Überraschung vom Programm „Robot“ einsprechen – das ging schnell und klang super! Dass das Teil der KI-Technologie war, wusste ich allerdings nicht...

Was habe ich nun in Winterthur Neues gelernt?

Durch die Vorträge ist mir bewusst geworden, was die Maschinen alles können und wie mächtig sie geworden sind. Aber man sollte nicht vergessen, was auch der Mensch alles kann. Denn Maschinen sind vom Menschen (nach seinem Vorbild?) programmiert. Das heisst, wir sind die Basis, der Ursprung, quasi die Eltern der Maschinen. Und noch sind die Maschinen Kinder. Denn noch ist die menschliche Intelligenz der maschinellen voraus.

Als von Menschen geschaffene Technologie versucht KI, menschliches Verhalten und Aufgaben nachzuahmen oder zu übertreffen. Aber Maschinen können auch Schwierigkeiten haben, die Nuancen der menschlichen Sprache und den Kontext, in dem sie verwendet wird, zu verstehen. Maschinen können Fehler machen, wenn sie nicht richtig programmiert oder trainiert sind.

Menschliche Intelligenz dagegen ist eine natürliche Gabe, Wissen und Fähigkeiten zu erwerben und anzuwenden, sich an neue Situationen und Herausforderungen anzupassen und dabei auch ethische und moralische Überlegungen einzubeziehen. Und nur Menschen verfügen über Kreativität, Intuition und emotionale Intelligenz – bisher.

Der Unterschied zwischen maschineller und menschlicher Intelligenz ist eine interessante und komplexe Frage mit vielen Aspekten, über die ich bestimmt weiter nachdenken werde.

Der Workshop, der mir persönlich am besten gefiel, war der Workshop von Dr. Isabel Hoffmann zum Thema VR und VR-Brille. Auch von Virtueller Realität hatte ich vor-



her nie gehört. Im Workshop erfuhr ich, dass VR eine Technologie ist, die es uns ermöglicht, in eine computer-generierte Welt einzutauchen und sie zu erleben. Dafür braucht man eine spezielle Brille, die uns ein 3D-Bild vor die Augen projiziert, und oft auch Kopfhörer, die uns passende Geräusche abspielen. Manchmal kann man auch Controller benutzen, um mit der virtuellen Welt zu interagieren.

Im Workshop hatte ich auch das erste Mal die Möglichkeit, eine solche Brille aufzusetzen und auszuprobieren. Wow! Wie in einem Computerspiel, durch das ich mich mit den Controllern selbst steuerte, landete ich in einer Schule, wo ich verschiedene Gebäude besuchte, danach den Schulhof und einige Klassen, z. B. einen Computer-raum mit Whiteboards, sowie eine Turnhalle. All das war eine sehr interessante Erfahrung – und potentiell eine spannende Lernmöglichkeit für Lehrende oder Lernende, die noch nie in Deutschland waren: Wie sehen Schulen hier aus? Wie unterscheiden sie sich von Schulen in Mali? Was könnte man davon übernehmen?

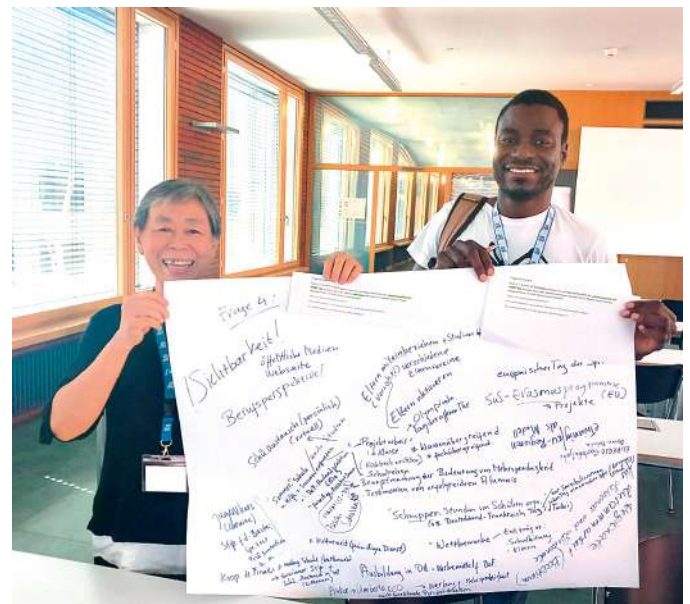
Danach war ich auch als Tourist in einer Stadt, am Bahnhof, sah einen Supermarkt, ein Hotel... So lernte ich nicht nur eine neue Umgebung kennen, sondern erfuhr auch „am eigenen Körper“, wie VR-Brillen funktionieren und wofür man sie eventuell im Deutschunterricht einsetzen könnte.

Zu den vielen Anwendungsmöglichkeiten gehören spielerische (Videospiele), touristische (Reisen zu historischen Orten, in ferne Länder oder gar zu anderen Planeten!) oder künstlerische Anwendungen (Kunstwerke betrachten oder selbst erschaffen). Kurz: Virtuelle Realität kann uns also Erlebnisse bieten, die wir sonst nicht machen könnten – besonders, wenn wir als Deutschlehrer oder Deutschlehrerinnen (z. B. aus Visumsgründen) nicht einfach mal schnell nach Deutschland, Österreich und in die Schweiz fliegen können. Hier kann man sich für den Unterricht tolle Möglichkeiten vorstellen -zum Beispiel sich Berlin, Wien, München oder Zürich als virtuelle Realität in ein malisches Klassenzimmer zu holen!

So kann Virtuelle Realität nicht nur zum Spaß genutzt werden, sondern auch für ernsthafte Zwecke. Zum Beispiel kann sie uns helfen, etwas Neues zu lernen oder zu trainieren, indem sie uns eine realistische Simulation bietet – etwa eine Stadt zu beschreiben, durch die man gerade spaziert (eine beliebte Aufgabe in Lehrwerken!).

Tatsächlich war ich so fasziniert von dieser VR-Brille, dass sie mir nicht mehr aus dem Kopf ging! So musste ich während meines Besuchs in Deutschland nach der IDK sofort ein Foto machen, als ich eine Werbung mit VR-Brille entdeckte...

Gut gefallen hat mir auch der Ideenmarkt. Zuerst konnte ich mir darunter wenig vorstellen... vielleicht ein weiterer Workshop? Aber zu meiner Überraschung bedeutete der Ideenmarkt: Zeit für ein Wiedersehen mit Personen und Verlagen, die ich schon von früheren IDTs oder IDKs kannte, wie z. B. das ÖSD (an dieser Stelle nochmals vielen Dank für die Einladung nach Wien im letzten Jahr!), die DW (André Moeller) oder der AkDaF (Jeannine Meierhofer). Dank des Ideenmarkts konnte ich auch neue Leute kennen lernen, wie z. B. Dr. Simone Heine vom DAAD. Und natürlich lösten Martin Herold und Charlyn



Evert mit ihrem Stand Vorfreude aus auf die IDT 2025 in Lübeck!

Ein letzter sehr interessanter Programmpunkt war für mich das IDV-Seminar zum Thema „Bin ich Deutschlehrerkraft oder sprachpolitisch Handelnder?“. Das Seminar bot Gelegenheit, sich gemeinsam zum Thema sprachpolitisches Handeln auszutauschen und Erfahrungen und Knowhow zu teilen. Das Format der Gruppenarbeit war ein wichtiges Mittel, damit sich jeder am Gespräch beteiligen konnte, und das grosse Interesse meiner Kolleginnen und Kollegen an der Situation in meinem Heimatland hat mich sehr gefreut.

All das, was ich in Winterthur gelernt und erfahren habe, möchte ich mit anderen Mitgliedern des malischen Verbands, aber auch mit anderen Verbänden in Afrika teilen, die nicht die Möglichkeit hatten, selbst an der Konferenz teilzunehmen. So teilte ich z. B. Inhalte und Erkenntnisse, die für mich besonders interessant waren, in drei WhatsApp-Gruppen der nord- und westafrikanischen Deutschlehrerverbände („AMAPLA Mitglieder“ und „Afrika-Deutschlehrer 2018“, die ich initiiert hatte, und „IDT Wien 2022 Afrika“ mit insgesamt 110 Mitgliedern). Und weil Teilen immer Freude macht, möchte ich künftig jüngeren Mitgliedern des DLV- Mali die Chance geben, an den nächsten IDTs und IDKs teilnehmen zu können.

Winterthur 2023 war also wohl meine letzte IDK, aber sie wird mir in sehr guter Erinnerung bleiben. Das vor allem auch, weil ich da ein sehr konkretes Thema entdecken konnte. Ein Thema, über das ich vorher wenig wusste, das uns aber alle in Zukunft sicherlich weiter begleiten wird und welches ich für meine beruflichen Zwecke weiterentwickeln werde.

Die neue KI-Welt erinnert mich an den Film *Ali Baba und die 40 Räuber* und an Ali Babas magische Worte: „Sesam öffne dich!“. Zu den vielen „wundervollen“ und nützlichen Tools, die ich in den Workshops und Vorträgen kennen gelernt habe und die uns das Leben und die Arbeit erleichtern können, gehören auch DeepL und Chat GPT – die ich nicht zuletzt auch für das Schreiben dieses Textes als Hilfsmittel konsultiert habe!

Der Bing-Chatbot selbst formuliert es so: „Die künstliche Intelligenz hat also die Welt verändert, aber sie hat die menschliche Intelligenz nicht ersetzt oder überflüssig gemacht. (Sie) ist ein Werkzeug, das die Menschen nutzen können, um ihre Fähigkeiten zu erweitern, ihre Herausforderungen zu bewältigen und ihre Träume zu verwirklichen. Aber die künstliche Intelligenz ist auch eine Herausforderung, die die Menschen dazu bringt, über sich selbst und ihre Rolle in der Welt nachzudenken. Die künstliche Intelligenz ist sowohl eine Chance als auch eine Verantwortung für die Menschheit.“

Mit diesem Zitat bin ich sehr einverstanden. KI und Maschinen werden uns als Menschen mit unserer Intelligenz, unserer Empathie und unserer Freude am Unterrichten nicht ersetzen, aber uns helfen können. Denn auch vor der KI hat der Mensch immer Wege gefunden, Probleme zu lösen, Wissen zu erwerben und zu teilen und mit anderen zusammenzuarbeiten. Die Menschen haben auch immer Werte, Ziele und Bedeutungen für ihr Leben gefunden, die nicht von KI abhängen. Das heisst, für mich ist klar: Es sollte immer der Mensch zentral sein, nicht die Maschine. Weil Maschinen vom Menschen gebaut sind, sollten sie auch von diesem nicht nur kontrolliert, sondern auch möglichst sinnvoll genutzt werden. Also: „Mensch vor Maschine – auch beim Deutschlehren und -lernen!“.

Die IDK hat für mich ein Fenster zur KI geöffnet, für das ich allen Mitwirkenden nochmals herzlich danken möchte. Ich danke allen voran dem Organisationsteam (um niemanden zu vergessen, zähle ich die Namen nicht auf :)). Sie haben alle unglaublich viel geleistet, damit diese IDK ein grosser Erfolg wurde. Ich danke allen Programmmitwirkenden und den Vertretern und Vertreterinnen der Verbände aus der ganzen Welt. Nicht zuletzt gilt mein grosser Dank natürlich dem IDV-Vorstand.

Vielen Dank für eine tolle IDK 2023, für die Gastfreundschaft, für ein spannendes Programm, schöne Musik, feines Essen, nette neue Bekanntschaften, die angenehme Atmosphäre und nicht zuletzt einen unvergesslichen magischen Abend am Zürichsee!

BIO-NOTIZ:

Ibrahim Keita

ibrahimkeita@yahoo.fr

Vertreter des malischen DLV (AMAPLA), Schriftleiter und Kontaktperson des IDV; Deutschlehrer am Cercle Culturel Germano-Malien (CCGM: Sprachzentrum für die Niveaus A1, A2, B1 und B2); ehem. Deutschlehrer an verschiedenen Gymnasien in Bamako; Initiator, Projekt- und Schulleiter der Schule Tagnè in Sénou und Präsident des Vereins Ka Tagnè Mali (www.katagne.org); Koordinator von Austauschprojekten Schweiz/Mali; Gründer und Präsident des Fußballclubs FC Tagnè.



UNTERRICHTSMATERIALIEN

Alle Materialien der Goethe-Institute sind hier zu finden. Sie sind in verschiedenen Sprachen und Formaten verfügbar.



FORTBILDUNG

Über 100 Fortbildungen sind hier zu finden. Sie sind in verschiedenen Sprachen und Formaten verfügbar.

VERNETZUNG

Über 100 Vernetzungsmöglichkeiten sind hier zu finden. Sie sind in verschiedenen Sprachen und Formaten verfügbar.



Deutschstunde ist ein Portal für Unterrichtende, Fortbilder*innen, Studierende und Interessierte, um alles Wichtige aus einer Hand im Bereich Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache anzubieten. Das Herzstück des Portals ist eine Datenbank, die all die tollen Unterrichtsmaterialien der Goethe-Welt auf einen Blick zur Verfügung stellt. Mit sinnvollen Filtern ist es ganz einfach, passendes Unterrichtsmaterial leicht zu entdecken. Zudem kann man sich über aktuelle Fortbildungen informieren und die spannenden Artikel des Magazin Sprache lesen. Abgerundet wird das Angebot mit tollen Veranstaltungen, um sich mit Kolleg*innen und Expert*innen bei interessanten Veranstaltungen auszutauschen und zu vernetzen.

Mensch und Maschine beim Deutschlehren und -lernen: ein zukunftsgerichteter Diskussionsbeitrag

LIANA KONSTANTINIDOU & THOMAS STUDER

ZUM GELEIT

Im Rahmen der Umfrage zur Evaluation der Internationalen Delegierten-Konferenz des IDV IDK 2023 haben sich die Teilnehmenden frei dazu geäußert, welche Aspekte des Tagungsthemas an nächsten Veranstaltungen vertieft werden sollten. An Schwerpunkten ergaben sich: Der Wunsch nach mehr Beispielen guter Praxis von Anwendungen künstlicher Intelligenz (KI) im Unterricht; Fragen bezüglich einer zu entwickelnden KI-Literalität (Was muss ich (Neues) können, um KI beim Sprachenlehren und -lernen sinnvoll einzusetzen?); das Anliegen, dem Wort der Verbände und von Verbandsmitgliedern mehr Raum und Gewicht zu geben (Welche Probleme und Lösungsansätze im Zusammenhang mit KI werden in den sehr verschiedenen Kontexten entwickelt und diskutiert?).

In unserem Beitrag greifen wir diese Rückmeldungen auf und versuchen, die Schwerpunkte Good Practices (1) und KI-Literalität (2) im Fachdiskurs zu spiegeln und weiterzudenken. Dabei kommt es zwar auch zu kritischen Anmerkungen, z. B. in Bezug auf die aktuellen Möglichkeiten und Grenzen von Good Practices oder hinsichtlich des Stellenwerts von Reflexionsvermögen im Gefüge einer KI-Literalität. Der Charakter unserer Überlegungen ist aber immer lösungsorientiert und durchaus von Optimismus geprägt – auch, was künftige Herausforderungen für das Sprachenlehren und -lernen in Folge der KI als sog. disruptiver Technologie betrifft. Die Frage, wo, in welchen Strukturen und Gefäßen, diese Herausforderungen besprochen und kooperativ angegangen werden können, ist Gegenstand des letzten Abschnitts (3).

1. Zu Good Practices für den Einsatz von KI in der Sprachbildung

Good Practices beschreiben Strategien, Prozesse und Praktiken, die sich nach wissenschaftlicher Evaluation als besonders effektiv, effizient und nachhaltig erwiesen haben (McKEON, 1998; EU-Kommission, 2023). Sie sollen soziale Systeme und ihre Akteur:innen dabei unterstützen, vom Wissen und den Erfahrungen anderer, ähnlich funktionierender sozialer Systeme zu profitieren, um selbst gute Leistungen zu erzielen bzw. ihre Leistungen zu optimieren. Good Practices stellen in diesem Sinne eine Art Imitationslernen dar, bei dem kein neues Wissen generiert und keine neuen Lösungen implementiert werden (Bratl, Miglbauer & Tripl, 2002).

Wenn im Kontext des Einsatzes von KI beim Sprachenlehren und -lernen Bildung und Bildungseinrichtungen das soziale System darstellen und ihre Akteur:innen Bildungsmanager:innen und Lehrende sind, dann bedeutet Lernen von Good Practices Lernen von aktueller Evaluationsforschung mit dem Ziel, dass Sprachlernende den größtmöglichen Nutzen daraus ziehen.

Angesichts der noch jungen Entwicklungen im Bereich der künstlichen Intelligenz stellt sich erstens die Frage, ob Lernen von Evaluationsforschung derzeit überhaupt möglich ist. Zum einen gibt es bisher kaum Evaluationsstudien zum Einsatz von KI beim Sprachenlehren und -lernen, zum anderen verändern sich die Technologien so rasant, dass die Ausgangslagen kaum vergleichbar sind. Hinzu kommt, dass auch der Zugang zu den Technologien orts- und sprachspezifisch sowie wandelbar ist.

Zweitens fehlen uns aktuell theorie- und evidenzbasierte Prinzipien und Kriterien, die es ermöglichen, Good Prac-

tices zu identifizieren (Santiago, Aznar-Díaz, Cáceres-Reche, Trujillo-Torres & Romero-Rodríguez, 2019). Ohne diese Prinzipien und Kriterien besteht die Gefahr, dass Good Practices persönliche Einstellungen und Ideologien von Lehrkräften über guten Sprachunterricht darstellen (Pratt, 2002). Es ist daher notwendig, Transparenz in Bezug auf die Ziele des Sprachunterrichts zu schaffen, die mithilfe von Good Practices erreicht werden sollen.

Trotz dieser Herausforderungen ist das Bedürfnis der Praxis nach Beispielen für den Einsatz von KI im Sprachunterricht verständlich. Diese können auch aus der Praxis selbst stammen. Sie beschreiben keine evaluierten Strategien, Prozesse und Praktiken, sondern eine Art Exploration mit KI-basierten Technologien in der Sprachbildung. Wenn solche Explorationen noch von experimentellen Ansätze durch Aktionsforschung¹ (Feldmeier, 2014) begleitet und gleichzeitig mit wissenschaftlichen Erkenntnissen angereichert werden, können sie die Grundlage für zukünftige Good Practices bilden. So verstehen wir die gemeinsame Aufgabe von Praxis und Wissenschaft im Hinblick auf den Einsatz von KI in der Sprachbildung in den kommenden Jahren: In Design-Experimenten, die Theorien entwickeln und nicht bestätigen (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer & Schauble, 2003), erkunden Forschung und Praxis gemeinsam neue Lernkontexte, beschreiben Prozesse, Methoden und Ziele des Lernens systematisch, reflektieren die jeweiligen Ergebnisse kritisch und stellen diese in Frage, solange sie nicht empirisch und mindestens vorläufig bestätigt worden sind.

2. Zu einer KI-Literacy

Die Fülle von Publikationen zum KI-unterstützten Sprachenlernen ist heute kaum mehr überblickbar. Schon für den Zeitraum 2015–2019 weisen Huang et al. (2023) im Rahmen einer bibliometrischen Analyse für den internationalen Kontext 249 Artikel aus. Das stärkste Forschungsinteresse scheint Systemen zur automatischen Bewertung des Schreibens zu gelten, die eine Diagnose und Kom-

mentierung von (Fehlern in) Lernertexten ermöglichen (ebd., 124f.).

Ein grosser Teil der Publikationen betrifft KI-Anwendungen. Eine einheitliche Systematik dieser Anwendungen ist nicht in Sicht, Begrifflichkeiten und Unterscheidungskriterien schwanken teils stark (zu Kategorien von E-Learning Angeboten z. B. Szerszen 2014, zu einer didaktisch motivierten Einteilung von Sprachlernsoftware etwa Roche 2019, zu Technologien im Bereich der Mensch-Maschine-Interaktion wie Augmented oder Virtual Reality Hoffmann, 2021). Hartmann (2021, 684ff., gestützt u. a. auf Kannan & Munday, 2018) gibt einen Überblick über die Einsatzmöglichkeiten von KI-Anwendungen beim Fremdsprachenlernen und im Fremdsprachenunterricht. Demnach reichen die Anwendungen von i) KI-basierten Schreib- und Grammatikassistenten (integriert z. B. in Microsoft-Programmen) und ii) maschinellen Übersetzungssystemen wie DeepL über iii) cloudbasierte Online-Plattformen mit integrierter Sprachlernsoftware (z. B. die Duolingo-Plattform, auf der automatische Spracherkennung, natürliche Sprachverarbeitung und Gaming-Techniken zum Einsatz kommen) und iv) KI-gestützte Textgenerierung (etwa auf Basis des Sprachmodells GPT-3 (Generative Pre-trained Transformer) von Open AI) bis hin zu v) Chatbots wie Rosetta Stone (KI-basierte Computerprogramme, die reduzierte Dialoge führen können) und vi) Systeme zur automatischen Bewertung von Lernertexten (dazu etwa Fleckenstein et al., 2021).

Mehrheitlich werden die Potenziale dieser Anwendungen beschrieben, teils auch die damit verbunden Herausforderungen bezeichnet (Beispiele für den Einsatz von KI bei Schreibprojekten sind etwa die Beiträge von Hartmann und von Katanneck in diesem Heft). Mitunter werden auch Risiken thematisiert, darunter die Frage der (Nicht-) Unterscheidbarkeit von Texten, die von KI und von Menschen produziert wurden (z. B. Casal & Kessler, 2023, am Beispiel von wissenschaftlichen Abstracts). Oder gezeigt wurde, dass maschinengenerierten Texten die Tendenz innewohnt, Stereotype zu reproduzieren (z. B. Abid et al., 2021, zu einem Anti-Muslim Bias).

¹ Aktionsforschung umfasst die systematische, datenbasierte Auseinandersetzung mit einem praktischen Problem im Kontext des Lehrens und Lernens. Sie wird von Lehrenden realisiert und zielt weniger auf Theoriebildung und viel mehr auf die Problemlösung ab.

Was bedeutet das alles für Sprachlehrpersonen? Wie kommen Lehrpersonen dahin, souverän mit den immer neuen KI-Möglichkeiten für das Sprachenlernen umzugehen? Und wie gelingt es, Potenziale UND Risiken und, das vor allem, den Nutzen ausgewählter Anwendungen für die Lernenden und den Unterricht abzuschätzen? Zu diesen Fragen gibt es bisher weit weniger Literatur als zu den Anwendungen selbst. Auf emotionale Intelligenz, Kreativität und Ähnliches als sozusagen letzter menschlicher Bastion zu verweisen (z. B. Sotomayor et al., 2023), klingt eher nach Rückzugsgefecht, ist jedenfalls defensiv argumentiert und dürfte nicht ausreichen, um mit den rasanten Entwicklungen Schritt zu halten.

In die andere Richtung weisen Überlegungen zu einer KI-Literacy. Zhao et al. (2022) legen einen weiterführenden Vorschlag zur Entwicklung einer KI-Literacy bei Lehrpersonen vor. Unter KI-Literacy verstehen die Autor:innen eine weitergedachte digitale Literalität: ein Bündel von interdisziplinären Fähigkeiten und Fertigkeiten, das Menschen brauchen, um in der digitalen Welt mithilfe KI-basierter Technologien zu lernen und zu leben (ebd., 2). Zur Strukturierung dieses Fähigkeiten- und Fertigkeitenbündels werden vier Komponenten angesetzt (ebd., 2ff., Übersetzung TS): i) Wissen über und Verstehen von KI, ii) kontextspezifisches Anwenden von KI-Konzepten und -Applikationen, iii) kritisches Einschätzen der Funktionalität von KI-Anwendungen und, als eigenständige Komponente, iv) Kenntnis ethischer Grundsätze beim Umgang mit KI. Um KI-Applikationen in verschiedenen Kontexten gezielt – statt zufällig – einzusetzen (ii), braucht es ein grundlegendes Verständnis zentraler KI-Konzepte wie dem maschinellen Lernen und der Struktur von Big Data (i). Und um KI-Anwendungen bewusst aus- oder abzuwählen und Applikationen sinnvoll und verantwortungsbewusst einzusetzen, sollten die Anwendungen sowohl bezüglich pädagogischem Nutzen (iii) als auch hinsichtlich ethischer Aspekte wie dem Persönlichkeits- und Datenschutz eingeschätzt werden können (iv). Zweifellos bedarf dieses Modell weiterer empirischer Überprüfung, aber auch in der vorliegenden Version macht es deutlich, dass zur KI-Literacy von Lehrpersonen mehr gehört als das sonst oft bemühte Reflexionsvermögen.

Zhao et al. (2022) haben u. a. die Beziehungen zwischen den vier Dimensionen ihres Modells genauer untersucht. Grundlage dafür war eine umfassendere Befragung von Lehrpersonen an Primar- und Sekundarschulen in China mit Fragen zu allen vier Modellkomponenten. Unter den Hauptbefunden zeigte sich ein signifikanter positiver Effekt der Anwendung von KI auf die Wissens- und Einschätzungskomponenten. Vereinfacht gesagt zeichnet sich ab: Lehrpersonen, die KI einsetzen, setzen sich eingehender mit KI-Konzepten auseinander und können die Anwendungen besser einschätzen. Das ist ein Befund, der Mut macht, weil er das Primat des Ausprobierens bzw., stringenter gefasst, des Experimentierens (vgl. oben, 1)) auf dem Weg zur Expertise stützt.

Das Modell von Zhao et al. (2022) unterscheidet Fähigkeiten und Fertigkeiten der KI-Literacy, steckt also das Feld der KI-Literacy in der horizontalen Dimension ab. Aus Sicht der Lehrer:innenbildung stellt sich die Anschlussfrage, in welchen Schritten die KI-Literacy auf- oder ausgebaut werden könnte. Das ist die Frage nach der vertikalen Dimension. Hier liesse sich z. B. an den „Europäischen Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender“ anschließen (DigCompEdu, Redecker, 2017; zitiert nach der deutschen Übersetzung des Goethe Instituts, 2019). Das Progressionsmodell des DigCompEdu (ebd., 22ff.) umfasst sechs Stufen, die von den überarbeiteten Taxonomiestufen nach Bloom inspiriert und an die sechs Referenzniveaus (A1–C2) des GER (Europarat, 2001, 2020) angelehnt sind. Die Stufen des DigCompEdu sind: Erahnen, Entdecken, Einsetzen, Anpassen, Verbessern, Erneuern. Die Stufen sollen die jeweils typische Nutzung der digitalen Medien erfassen, „um die Lehrenden darüber zu informieren, wo sie stehen, was sie bereits erreicht haben und welche nächsten Stufen absolviert werden können“. (ebd., 22). Beispielsweise werden auf Stufe A2 („Entdecken“) digitale Medien bereits in einigen Bereichen eingesetzt und die Lehrenden sind sich des Potenzials der digitalen Medien zunehmend bewusst. Demgegenüber ist für Stufe B2 („Anpassen“) die gezielte Auswahl sowie eine kreative und kritische Nutzung verschiedener digitaler Technologien typisch. – Zweifellos lägen zwischen dieser ersten Skizze und einem robusteren KI-Kompetenzmodell gleich mehrere und größere Projekte. An dieser Stelle geht es lediglich darum, der Diskussion um Konzepte der

Lehrerbildung eine mögliche Richtung zu geben. Diese Diskussion sollte u. E. dringlich intensiviert werden.

Intensiviert werden sollte auch die Forschung rund um die KI-Literacy. Sicherlich braucht es Interventionen quantitativen Zuschnitts zur Wirksamkeit von KI-Anwendungen. Ein Desiderat sind aber gerade auch hier Untersuchungen kleineren Massstabs. Methodologisch bieten sich dafür die oben genannten Design-Experimente an: (Cobb et al., 2003; zur ‘Design-Based Research’ vgl. auch Caspari & Grünewald 2020 Kap. 4.2.4). Beispielsweise ginge es darum, KI-basierte oder -gestützte Lehr-Lern-Arrangements – etwa Schreibprojekte, wie sie in diesem Heft vorgeschlagen werden – theoriebezogen zu entwickeln (Design-Konzeption), im Unterricht umzusetzen und zu analysieren (Design-Erprobung) und theoretisch rückzubinden (Design-Gegenstand). Ebenso wünschenswert ist Handlungs- und Aktionsforschung (z. B. Feldmeier, 2014), die auch von Lehrpersonen selbst realisiert werden kann. Sie gewinnt an Plausibilität – nicht nur durch den hohen Stellenwert der KI-Anwendungskomponente im Modell von Zhao et al. (2022, s. oben, Modellkomponente ii)), sondern auch durch den DigCompEdu, am deutlichsten bei den Stufen Einsetzen, Anpassen und Verbessern.

3. Zum Netzwerk KI in der Sprachbildung

Ein weiteres Anliegen der IDK-Teilnehmenden bezog sich auf intensivierte Verbandsaktivitäten zum Thema KI und Fremdsprachenlehren- und lernen.

Dafür empfehlen wir die nachhaltige Nutzung der bestehenden Strukturen: Nach den Impulsen der IDK 2023 kann das Thema in den Tagungen der einzelnen Verbände aufgegriffen und im jeweiligen nationalen Bildungskontext reflektiert werden. Nationale Tagungen können auch der Weiterbildung der Lehrenden dienen, indem sie zum Beispiel in Vorträgen die Funktionsweise generativer KI erläutern, in Roundtables Risiken und Chancen von KI diskutieren oder in Workshops KI-Anwendungen für den Fremdsprachenunterricht vorstellen. In Verbandstagungen können darüber hinaus Lehrende ermutigt werden, mit KI-Anwendungen zu experimentieren, ihre Erfahrungen zu systematisieren und diese zu disseminieren – dies

auch mit Blick auf die Entwicklung nächster Kompetenzstufen ihrer KI-Literalität (s. oben, 2)). Ähnliche Zwecke können auch Regionaltagungen erfüllen, wobei hier eine weitere Aufgabe darin besteht, Synergien auf regionaler Ebene zu identifizieren und zu nutzen, insbesondere in Hinblick auf Forschungsprojekte oder eine Optimierung der Zugänge zur Technologie.

Erkenntnisse aus den nationalen und regionalen Tagungen können mit Kolleg:innen weltweit auf der Internationalen Deutschlehrer:innen-Tagung IDT, die alle vier Jahre stattfindet, geteilt werden. Die IDT verfügt über unterschiedliche Tagungsformate, die sich für Beiträge aus der Wissenschaft, aber auch aus der Praxis eignen. Für aktuelle Entwicklungen im Fach, darunter die KI, fehlt aber der IDT ein Format, das eine Synthese aller Erkenntnisse erlaubt und davon ausgehend Handlungsfelder benennt oder Empfehlungen ableitet. Wir empfehlen, im Rahmen der kommenden IDT im Jahr 2025 in Lübeck ein solches Format zu entwickeln und anzubieten, das sich dem Thema KI in der Sprachbildung widmet. Daraus können sich Schwerpunkte ergeben, die wiederum und im Sinne eines zyklischen und iterativen Verfahrens auf der nächsten Internationalen Delegierten-Konferenz IDK erarbeitet werden.

Für die Gewährleistung der Nutzung dieser Strukturen sind nationale, regionale und internationale Arbeitsgruppen notwendig, deren Mitglieder über Forschungs- und/oder Praxisprofile verfügen. Sie bilden gemeinsam und idealerweise unter dem Dach des Internationalen Verbands für Deutschlehrer:innen IDV ein internationales Netzwerk rund um das Thema KI in der Sprachbildung und übernehmen das Monitoring der Entwicklungen.

LITERATUR:

- Abid, A., Farooqi, M. & Zou, J. (2021). Persistent Anti-Muslim Bias in Large Language Models. *IES '21: Proceedings of the 2021 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society*, 298–306. <https://doi.org/10.1145/3461702.3462624>.
- Bratl, H., Miglbauer, E., & Tripl, M. (2002). *Best Practice of Best Practice*. (Online unter: http://www.austria.gv.at/2004/4/15/bratl_miglbauer_trippl.pdf).
- Casal, J.E. & Kessler, M. (2023). Can linguists distinguish between ChatGPT/AI and human writing? A study of research ethics and academic publishing. *Research Methods in Applied Linguistics* 2, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100068>.

- Caspari, D. & Grünewald, A. (2022). Design Research oder Educational Design Research. In: Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M., & Schramm, K. (Hg., 2022). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch, 2. Aufl.* (Kap. 4.2.4). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Cobb, P., Confrey, J., DiSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32 (1), 9–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001009>.
- Europarat (Hrsg., 2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Europarat (Hrsg., 2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Berlin u. a.: Klett.
- Feldmeier, A. (2014). Aktionsforschung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C Riemer (Hrsg.), *Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 255–267). Stuttgart: UTB.
- Fleckenstein, J., Meyer, J., Jansen, T., Reble, R., Krüger, M., Raubach, E. & Keller, S. (2021). Was macht Feedback effektiv? Computerbasierte Leistungsrückmeldung anhand eines Rubrics beim Schreiben in der Fremdsprache Englisch. In Kaspar, K., Becker-Mrotzek, M., Hofhues, S., König, J. & Schmenck, D. (Hrsg.): *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 333–338). Münster: Waxmann.
- Hartmann, D. (2021). Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht? Disruptive Technologien als Herausforderung und Chance. *Info DaF* 48(6), 683-696. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0078>.
- Hoffmann, I. (2021). Einführung ins Thema 8 „Augmented Reality (AR), Virtual Reality (VR) und 360° Medien als neue HCI-Technologien“ In: DAAD (Hrsg.), *Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache*. Online unter: moodle.daad.de, DOI: 10.31816/Dhoch3.2021.31.
- Huang, X., Zou, D., Cheng, G., Chen, X., & Xie, H. (2023). Trends, Research Issues and Applications of Artificial Intelligence in Language Education. *Educational Technology & Society* 26(1), 112–131. [https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26\(1\).0009](https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26(1).0009).
- Kannan, J. & Munday, P. (2018). New Trends in Second Language Learning and Teaching through the lens of ICT, Networked Learning, and Artificial Intelligence. *Círculo De Lingüística Aplicada a La Comunicación* 76, 13–30. <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.62495>.
- McKeon, D. (1998). Best Practice: Hype or Hope? *TESOL Quarterly*, 32 (3), 493–501. <https://doi.org/10.2307/3588119>.
- Pratt, D. D. (2002). *Good teaching: one size fits all?* *New Directions for Adult and Continuing Education* 93, 5–16. <https://doi.org/10.1002/ace.45>.
- Redecker, Ch. (2017). *Europäischer Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender* [zitiert nach der deutschen Übersetzung des Goethe Instituts 2019]. München: Goethe Institut.
- Roche, J. & Suñer Muñoz, F. (2019). Sprachlernsoftware. In: Roche, J., Hg., *Medienwissenschaft und Mediendidaktik* (110–121). Tübingen: Narr.
- Santiago, A.-G., Aznar-Díaz, I. Cáceres-Reche, M.-P. Trujillo-Torres J.-M. & Romero-Rodríguez, J.-M. (2019). Systematic Review of Good Teaching Practices with ICT in Spanish Higher Education. Trends and Challenges for Sustainability. *Sustainability*, 11 (24). <https://doi.org/10.3390/su11247150>.
- Sotomayor, K.F.; Varas, G. & Castro I.E. et al. (2023). Artificial Intelligence In Language Teaching And Learning. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7 (4), 5629-5638. https://doi.org/10.37811/cl_rm.v7i4.7368.
- Szerszeń, P. (2014). Aktuelle Tendenzen im computerunterstützten (Fach-)Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19 (1), 250–260.
- Zhao, L.; Wu, X.; Luo, H. (2022). Developing AI Literacy for Primary and Middle School Teachers in China: Based on a Structural Equation Modeling Analysis. *Sustainability* 14, 14549. <https://doi.org/10.3390/su142114549>.

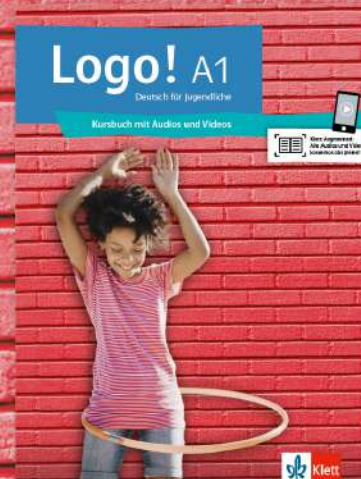
BIO-NOTIZ

Liana Konstantinidou ist Professorin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften und Co-Leiterin des Institute of Language Competence. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Schreibförderung und im Assessment von Textqualität. In ihren Projekten setzt sie sich ebenfalls mit Aspekten der sprachlichen Integration und der berufsspezifischen Sprachförderung auseinander.

Thomas Studer ist ordentlicher Professor für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Freiburg/Fribourg und zurzeit Direktor des Freiburger Instituts für Mehrsprachigkeit. Seine Arbeitsbereiche und Forschungsinteressen umfassen u. a. die korpusbasierte Spracherwerbsforschung, die Fremdsprachen- und Mehrsprachigkeitsdidaktik und das Testen und Prüfen von Sprachkompetenzen.

Logo!

Deutsch für Jugendliche



Einfach und sicher Deutsch unterrichten!

Entdecken Sie jetzt das neue Lehrwerk
für Jugendliche ab 10 Jahren!

www.klett-sprachen.de/logo

Sprachen fürs Leben!



„Bin ich DaFler(in) und/oder sprachpolitische(r) Entscheidungsträger(in)?“ – Ergebnisse des IDV-Seminars zur sprachpolitischen Verbandsarbeit

IRENA HORVATIĆ BILIĆ UND MONIKA JANICKA

EINLEITUNG

Dem IDV ist es ein wichtiges Anliegen, die Deutschlehrer:innenverbände dafür zu sensibilisieren, dass sie über Potenziale verfügen, auf die sprachpolitischen Entscheidungen im eigenen Land Einfluss zu nehmen. Eines der Instrumente, die diese Potenziale durch zahlreiche Beispiele konkretisiert, ist die *Handreichung zum sprachpolitischen Agieren der Verbände*, die auf der IDV-Webseite zur Verfügung steht. Sie enthält eine Zusammenstellung von Referenzdokumenten, Beschreibung verschiedener Bausteine der Sprachenpolitik sowie eine Sammlung an Beispielen guter Praxis, die zeigen, wie Sprachenpolitik in verschiedenen Kontexten und in verschiedenen Ländern der Welt umgesetzt wird¹. Diese Thematik wurde auch ein Jahr später in dem IDV-Magazin unter dem Titel *Sprachenpolitische Arbeit der Verbände* aufgegriffen.²

Ein wichtiges Dokument, das die Richtlinien der Sprachenpolitik für die kommenden Jahre festlegt, sind die *Wiener Thesen zur Sprachenpolitik*³, die während der Internationalen Deutschlehrer:innentagung in Wien im Jahre 2022 angenommen wurden. Auf dieses Dokument können sich die DL-Verbände in der Kommunikation mit den sprachpolitischen Entscheidungsträgern berufen.

WAS IST SPRACHENPOLITIK?

Sprachenpolitik ist nicht nur eine Angelegenheit der Bildungsinstitutionen und Politiker:innen. Sie kann auch von jeder Lehrperson betrieben werden, der die Förderung von

Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenkenntnissen, sowie die Qualität des Fremdsprachenunterrichts am Herzen liegen. Sprachenpolitik ist ein facettenreicher Begriff. Eine komplexe aber zugleich übersichtliche Erklärung bietet Krumm (2021)⁴ an. Unter Sprachenpolitik versteht er alle Versuche, „das Sprachverhalten von Menschen zu beeinflussen“. Im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gehört zur Hauptaufgabe der Sprachenpolitik „diese Einflüsse in ihren Auswirkungen zu untersuchen und zu reflektieren“ (Krumm 2021: 34). Sprachenpolitik spielt sich auf mehreren Handlungsebenen ab, von denen zwei im Hinblick auf die Verbandsarbeit für besonders wichtig gehalten werden können.

1. „Sprachenpolitik umfasst alle Maßnahmen und Regelungen, die den Zugang zu Sprachen, dem Erlernen und dem Gebrauch von Sprachen, ermöglichen, fördern oder behindern“ (Krumm 2021: 34).

Zu diesen Maßnahmen können z. B. die folgenden Aktivitäten gezählt werden: Mehrsprachigkeit mit Deutsch fördern, ein möglichst breites Sprachenrepertoire im Bildungsangebot sichern, sich für die Qualität des Fremdsprachenunterrichts einsetzen; Lehrkräfte professionalisieren; internationale Zusammenarbeit nutzen oder Austauschprogramme für Lehrer:innen und Schüler:innen in Anspruch nehmen.

2. „Sprachenpolitik bezieht sich auch auf alle Maßnahmen, die den Stellenwert von Sprachen, ihren Wert, ihr Prestige und ihre Reichweite positiv oder negativ beeinflussen“ (ebd.).

1 https://www.idvnetz.org/publikationen/handreichungen/Handreichung_SPK.pdf

2 <https://idvnetz.org/uncategorized/idv-magazin-99-juni-2021>

3 https://www.idt-2022.at/dl/mKnoJmoJKLLJqx4KJKJmMJnmL/Wiener_Thesen_zur_Sprachenpolitik_IDT2022_Kurzfassung_20220820.pdf

4 Krumm, H.-J. (2021) *Sprachenpolitik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Berlin: ErichSchmidt Verlag.

Setzt man diese Maßnahmen um, so kann es bedeuten, dass man den hohen kommunikativen Wert der deutschen Sprache betont und die deutsche Sprache als Sprache des Wissenserwerbs, der Wissensvermittlung, des kulturellen und literarischen Lernens positioniert. Weiterhin ist es wichtig mit Blick auf den Arbeitsmarkt sprachsensiblen und fachbezogenen Sprachunterricht durch Angebote wie CLIL zu vermitteln sowie die Möglichkeiten, ein Stipendium zu bekommen, zu präsentieren. All dies kann sich laut Krumm implizit auf sprachpolitische Entwicklungen auswirken (ebd., 36–37)

WIE KÖNNEN VERBÄNDE SPRACHENPOLITISCH AKTIV SEIN? – ABLAUF UND ERGEBNISSE DES SEMINARS

Wie bereits gezeigt werden konnte, findet die Sprachenpolitik auf verschiedenen Handlungsebenen statt. Der IDV nutzt verschiedene Instrumente (wie z. B. die bereits erwähnten Publikationen), um den DL-Verbänden unterschiedliche Aktionsfelder der Sprachenpolitik zu zeigen und die Möglichkeiten bewusst zu machen, sich sprachpolitisch zu engagieren. Darüber hinaus sollen gemeinsam mit den Verbänden Räume eruiert werden, wo sie – je nach Kontext und Bedarf – aktiv werden könnten. Der IDV ergreift auch verschiedene Gelegenheiten, um eine Plattform zu schaffen, wo Verbände ihre Erfahrungen auf dem Gebiet der Sprachenpolitik mit den anderen teilen und sich von ihnen inspirieren lassen können.

Den letzten Anlass dazu bot die Internationale Delegiertenkonferenz (IDK), die im August in Winterthur an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften stattgefunden hat. Neben dem Fachprogramm, das unter dem Motto *Menschen und Maschine beim Deutschlernen und -lernen: ein Wechselverhältnis* stand, wurde ein IDV-Seminar zur sprachpolitischen Verbandsarbeit angeboten. Das Seminar mit dem Titel *Bin ich DaFler(in) und/oder sprachpolitische(r) Entscheidungsträger(in)?* hatte zum Ziel eine Plattform zum Erfahrungsaustausch zu bieten sowie Impulse zu geben, auf sprachpolitische Entscheidungen Einfluss zu nehmen. Mit dem Hinweis auf die Wiener Thesen zur Sprachenpolitik wurden darin zentrale Handlungsfelder aufgegriffen, in denen Spra-

che und Sprachbildung eine wichtige Rolle spielen. Die Teilnehmenden sollten das Konzept der Sprachenpolitik „von unten“ kennenlernen, in dem Unterrichtsaktivitäten aber auch außerschulisches Engagement im Bereich des Fremdsprachen-, bzw. DaF-Lehrens und -lernens einen Beitrag zu bildungs- und sprachpolitischen Entwicklungen leisten kann.

Das IDV-Seminar dauerte drei Stunden und fand in zwei Parallelgruppen von jeweils 40 Verbandsvertreter:innen statt, wodurch es dem IDV zum ersten Mal gelungen ist, Diskussion über sprachpolitische Maßnahmen in einer so großen Runde der Verbandsvertreterinnen zu organisieren. Die Arbeit in den zwei Gruppen wurde im Format eines World Cafés durchgeführt: nach einem einleitenden Input der Seminarleiterinnen wurden an sechs Tischen von sechs Moderator:innen (Gastgeber:innen) Gespräche zu verschiedenen Aspekten der Sprachenpolitik moderiert. Die Diskutierenden wechselten nach etwa einer Viertelstunde im Uhrzeigersinn die Tische, wurden an dem neu besuchten Tisch in den bisherigen Ablauf der Diskussion eingeführt und haben weitere Argumente und Beispiele zu dem jeweiligen Aspekt der Sprachenpolitik angeführt. Die Ergebnisse der Diskussion an den einzelnen Tischen wurden in schriftlicher und visualisierter Form als Mind-Maps festgehalten und von den Moderator:innen im Plenum zusammengefasst und präsentiert.

Es wurden u. a. die folgenden Fragen diskutiert:

- Wie kann sprachpolitische Zusammenarbeit zwischen diversen Akteuren und Entscheidungsträgern erfolgen? Welche Rolle spielen in diesem Kontext DL-Verbände?
- Was kann ein DL-Verband tun, um DaF im Kontext der Mehrsprachigkeit zu fördern und dieses Ziel den politischen Entscheidungsträgern näher zu bringen?
- Welche Aktivitäten und Maßnahmen kann ein DL-Verband ergreifen, um Öffentlichkeitsarbeit zu leisten und für Deutsch zu werben?
- Was kann ein DL-Verband tun, um die Qualität des DaF-Unterrichts zu verbessern?
- Was können DL-Verbände unternehmen, um die Professionalisierung ihrer Mitglieder bzw. der Deutschlehrkräfte zu sichern?

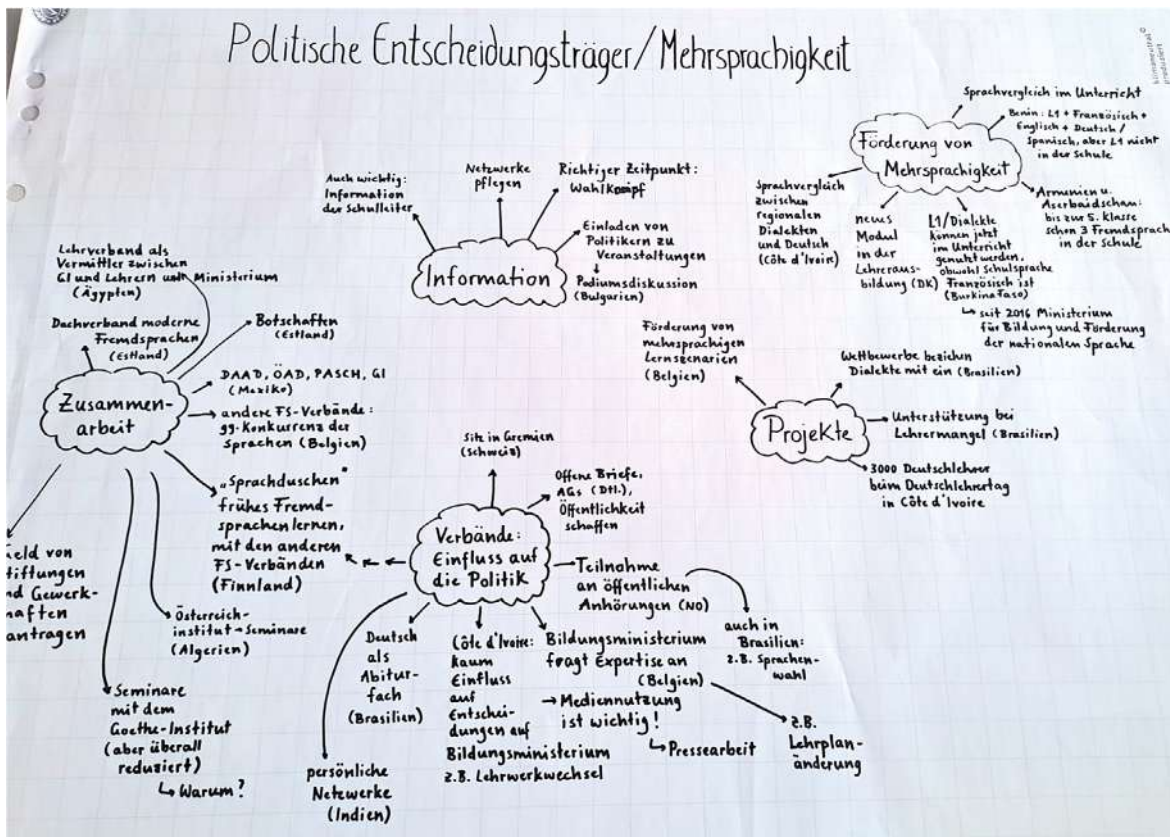
Die Diskussionen haben interessante Ergebnisse gebracht. In mehreren Ländern sind Verbände bereits Ansprechpartner für die Bildungsministerien. In Norwegen nimmt der Verband an öffentlichen Anhörungen teil. In Belgien wird der DLV von dem Bildungsministerium nach fachlicher Expertise gefragt. In Brasilien gelang es dem DLV das Bildungsministerium erfolgreich zu beeinflussen und Deutsch als Abiturfach einzuführen. In Kroatien konnte der DL-Verband erreichen, dass nach vielen Jahren der Kommunikation mit dem Bildungsministerium DaF als obligatorische zweite Fremdsprache im Rahmen eines neuen Modells der Ganztagschule eingeführt wird. Ein guter Moment, mit Politikern ins Gespräch zu kommen, ist die Zeit vor den Wahlen. Man kann diese Zeit nutzen, um Politiker z. B. über die Vorteile der Mehrsprachigkeit zu informieren. Die sprachpolitische Verbandsarbeit kann durch die Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteuren, wie Botschaften, Kulturinstituten, Mittlerorganisationen aus den deutschsprachigen Ländern oder mit anderen Deutschlehrer:innen- oder Fremdsprachenverbänden gestärkt werden. Dank Projektgeldern, die bei verschiedenen Institutionen und Stiftungen beantragt werden können, lassen sich Projekte wie Deutschlehrertage, Sprachduschen im frühen FS-Lernen (Beispiel aus Finnland), oder politische Projekte umsetzen, die sich auf die Motivation der Lernenden positiv auswirken.

Vor dem Hintergrund der immer stärkeren Anglophonisierung gehört eine aktive Werbung für die deutsche Sprache und für Mehrsprachigkeit mit Deutsch zu den wichtigsten Aktivitäten der DL-Verbände. Als Anlass für Öffentlichkeitsarbeit können Aktionstage, Theaterfestivals, Leseabende, runde Tische, digitale Camps, Olympiaden und kleinere Wettbewerbe, sowie Teilnahme an Deutschclubs dienen und einen Anreiz zum Deutschlernen schaffen. Entscheidend ist, weiterhin gute Kontakte mit den Medien zu pflegen und sie regelmäßig über alle Aktivitäten zu informieren. Eine äußerst wichtige Gruppe, an die sich die Werbemaßnahmen richten sollten, sind auch die Eltern, die von den Vorteilen des Deutschlernens aktiv und unentwegt überzeugt werden müssen, weil sie oft diejenigen sind, die über die Wahl der Fremdsprache ihrer Kinder entscheiden. Die Familie ist für die Schule eine wichtige Domäne, „in der eigenständige sprachpolitische Entscheidungen getroffen werden“ (Krumm 2021: 47). Das

sprachenpolitische Engagement der Lehrkräfte von unten: methodisch-didaktische Konzepte, die die Motivation der DaF-Lernenden steigern, ein interessanter, abwechslungsreicher DaF/DaZ-Unterricht kann Entscheidungen der Eltern und Geschwister bei der Wahl einer Fremdsprache erheblich beeinflussen. Während der Diskussion, kamen die Verbandsvertreter:innen selber zur Einsicht, dass im Kontext der Werbung für Deutsch die Sichtbarkeit von äußert großer Bedeutung ist, sowohl auf der Ebene einer Schule als auch in der breiteren Öffentlichkeit. Beispiele guter Praxis und gelungene DaF-/DaZ-Projekte verlieren ihr Wirkungspotenzial, wenn über sie nicht berichtet wird.

Eine weitere wichtige sprachpolitische Angelegenheit, die durch Tagungen, Seminare und andere Fortbildungsangebote wahrgenommen wird, ist die Qualifizierung der Lehrkräfte, denn nur qualifizierte Lehrkräfte haben einen starken Einfluss auf die Qualität des Deutschunterrichts. Die Verbände organisieren Fortbildungen für Lehrkräfte – auch grenzübergreifend, indem sie Expert:innen sowohl aus dem Inland als auch aus benachbarten Regionen und DACH-Ländern einladen. Das Angebot der Mittlerorganisationen wird gleichfalls stark in Anspruch genommen. Eine erwähnenswerte Idee kommt aus Bosnien und Herzegowina: Dort werden bereits Lehramtsstudierende zu den Fortbildungen eingeladen und manchmal sogar in die Organisation einbezogen. Auf diesem Wege lernen sie den Wert der Vernetzung schon sehr früh kennen. Die Zertifikate für diese Fortbildungsmaßnahmen werden leider nicht immer von den Bildungsministerien anerkannt. Das eröffnet einen Handlungsbereich, wo Verbände aktiv werden sollten, um Lösungen zu finden.

In der Diskussion über die Bereitschaft der Lehrkräfte, sich sprachpolitisch zu engagieren, kamen folgende Aspekte zum Ausdruck: Notwendigkeit schon im Laufe des Studiums das Thema der Sprachenpolitik zu bearbeiten, Bereitschaft, gute Kontakte mit der Schulleitung und anderen Lehrkräften im Lehrerkollegium zu pflegen, Zusammenarbeit mit anderen Sprachenlehrer:innenverbänden anzuregen, finanzielle Unterstützung bestimmter Maßnahmen und Projekte zu bekommen sowie Würdigung des zusätzlichen Engagements von Deutschlehrkräften. Entscheidend ist auch die Vernetzung der Lehrkräfte innerhalb der Bildungsvertikale, beispielsweise zwischen



Das Poster entstand in der Gruppe, geleitet von Andrea Vaske (norwegischer DLV).



Rege Diskussion zum Thema *Ideen für einen ersten Versuch des sprachpolitischen Engagements* in der Gruppe, geleitet von Ivana Vasiljević (serbischer DLV).

Germanistikabteilungen an Fakultäten und den Lehrkräften an Gymnasien.

Schlussfolgerungen und Ausblick

Das IDV-Seminar hat großen Anklang gefunden und gezeigt, dass das Interesse an sprachenpolitischem Agieren sehr rege ist. In den DL-Verbänden innerhalb der IDV-Familie besteht ein großes Potenzial für Planung und Durchführung sprachenpolitischer Maßnahmen, wobei es wichtig ist, regionale Spezifika in unterschiedlichen Teilen der Welt zu beachten. Außerdem kam im Plenum wiederholt der Wunsch zum Ausdruck, dass seitens IDV eine Plattform für Austausch unter den Verbänden ermöglicht werden sollte. Mit anderen Worten, es ist wichtig, die bestehenden Netzwerke zu pflegen und zu erweitern, Synergien zu bilden, denn gemeinsam ist man stärker. Jeder Austausch unter Verbandsvertreter:innen gibt ihnen das Gefühl, dass sie nicht die einzigen sind, die mit bestimmten sprachenpolitischen Herausforderungen zu kämpfen haben. Beispiele guter Praxis, die bei solchen Treffen vorgestellt werden, wecken weitere Ideen und haben einen multiplikatoren Effekt. Es wäre fördernd, wenn in Zu-

kunft weitere Initiativen zur regelmäßigen Fortbildung im Bereich der Sprachenpolitik seitens des Dachverbandes, der Mittlerorganisationen und oder einzelner Verbände ergriffen würden, wenn ein noch intensiverer Austausch unter den Verbänden stattfinden würde und die Verbände im Laufe der Zeit immer selbstständiger wären und ihre eigenen Netzwerke zur gegenseitigen Unterstützung bilden würden.

LITERATUR

- Arbeitsgruppe Sprachenpolitische Thesen (2022): Wiener Thesen zur Sprachenpolitik. Verabschiedet im Rahmen der IDT 2022 – XVII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. URL: https://www.idt-2022.at/dl/mKnoJmoJKLLJqx4KJKJmMjnmL/Wiener_Thesen_zur_Sprachenpolitik_IDT2022_Kurzfassung_20220820_pdf
- Krumm, H.-J. (2021) Sprachenpolitik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Sprachenpolitische Kommission des IDV (Hrsg.) (2021): Handreichung Sprachenpolitische Öffentlichkeitsarbeit der Verbände. URL: <https://idvnetz.org/sprachenpolitische-kommission> https://www.idvnetz.org/publikationen/handreichungen/Handreichung_SPK.pdf
- Sprachenpolitische Öffentlichkeitsarbeit der Verbände (2021). IDV-Magazin Nr. 99. URL: <https://idvnetz.org/uncategorized/idv-magazin-99-juni-2021>

ZusammengeDACHt – Die Fachverbände DACH im Dialog

ANJA HÄUSLER UND ANNEGRET MIDDEKE (FADAF),
HANNES SCHWEIGER (ÖDAF)

1. IDEE UND AUFTAKT

Frühjahr 2021. Seit über einem Jahr herrscht online das ausnahmebedingte Lehren und Lernen weltweit. Es werden Vor- und Nachteile der Online-Lehre (die technisch schon Jahre früher möglich gewesen wäre) diskutiert und im Lichte der Erkenntnis, dass „es geht, sogar sehr gut geht“¹, gefragt: Warum bedurfte es

einer Pandemie, um diese Möglichkeiten zu erkennen? Aber auch: Wie können wir das „digitale Plus“ maximal nutzen – nicht nur für die DaF/DaZ-Lehre, sondern auch für alle möglichen Informations-, Beratungs- und Diskussionsformate?

Nach dem glücklichen Erfolg der ersten digitalen FaDaF-Jahrestagung im April 2020² werden wir neugierig und

1 Stellvertretend für viele andere Stimmen Melanie Moll in der Diskussionsveranstaltung „Einsichten und Aussichten – Perspektiven im DaF/DaZ-Bereich nach einem Jahr Pandemie“ am 24.3.2021 in der Reihe „Zur Sache, FaDaF!“ (<https://www.facebook.com/FaDaFeV/videos/2801163903472458>, Min. 22:00ff.).

2 Steckler, Jens (2020): Corona-Folgen: Digitale Jahrestagung in Nullkommanichts. In: IDV-Magazin, 97 (Juni 2020), S. 56–59. (<https://idvnetz.org/wp-content/uploads/2020/06/IDV-Magazin-JUNI-2020.pdf>).

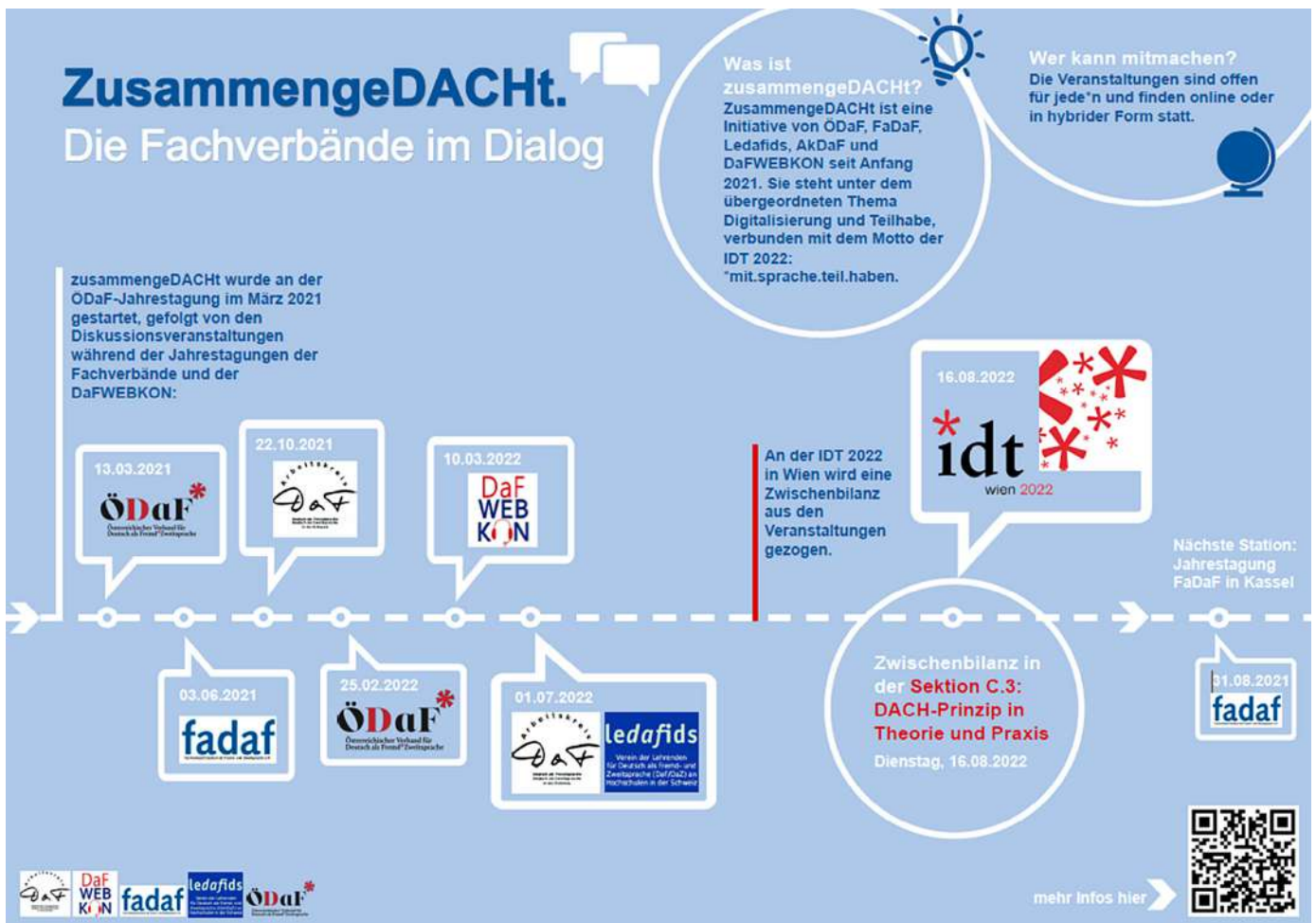


Abbildung: Posterpräsentation von „ZusammengeDACHt“ auf der IDT 2022 in Wien

mutig und schlagen dem DACHL-Gremium des IDV ein „Jahrestagungsdiskurskontinuum“ vor. Dieses fußt auf der Idee, dass eine gemeinsame, fortlaufende Veranstaltung der DaF/DaZ-Verbände im deutschsprachigen Raum an die jeweiligen Jahrestagungen angehängt wird, wodurch diese sozusagen zu Diskursstationen werden.

Der Name wird gefunden: „ZusammengeDACHt. Die Fachverbände im Dialog“. Damit ist keineswegs gemeint oder gar intendiert, dass die DACH-Welt unter sich bleibt, im Gegenteil: „ZusammengeDACHt“ soll ein barrierefreies, bewusst niederschwelliges, inklusives Angebot an alle DaF/DaZ-Akteur:innen weltweit sein, die sich fachlich und kollegial austauschen möchten, also mehr Einladung als Darbietung: partizipativ, motivierend, animierend, verbindend. *Partizipativ*, weil die Meinungen,

Ideen und Beiträge verschiedenster Akteur:innen einbezogen werden, *motivierend*, weil Interesse, Begeisterung und der Wunsch zum gemeinsamen Diskutieren und Handeln geweckt werden, *animierend*, weil es lebhaft, aufmunternd und ohne jeglichen Leistungsdruck anregend ist, *verbindend*, weil der Zusammenhalt zwischen den verschiedensten DaF/DaZ-Gruppen und interessierten Individuen gestärkt wird und in angenehmer Atmosphäre Brücken zwischen Menschen, ihren Ideen und Kulturen geschlagen werden.

Und auf geht's zur ersten Station: die online durchgeführte Jahrestagung des ÖDaF 2021. Sie ist so etwas wie ein Testballon. Um die 100 interessierte Teilnehmende und expliziter Zuspruch ermuntern uns, die Serie zu starten – erst einmal bis zur IDT 2022 in Wien.

Anfangs initiiert von den DaF/DaZ-Fachverbänden AkDaF, FaDaF, Ledafids und ÖDaF wird „ZusammengeDACHt“ bald auch von der DaFWEBKON mitgetragen. Alle Veranstaltungen werden per Zoom und teilweise hybrid durchgeführt und auf einem Padlet interaktiv dokumentiert: <https://padlet.com/ahaesler/zusammengeDACHt>.

2. STATIONEN

Der Startschuss für „ZusammengeDACHt“ fiel, wie erwähnt, am 13. März 2021 im Rahmen der ÖDaF-Jahrestagung „Die Fachverbände im Dialog“. Hier ging es zunächst um das Eruiere möglicher Themen für diese innovative „Seriendiskussion“ der Fachverbände vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen 2020/21 und im Hinblick auf die IDT 2022 mit dem Motto „mit.sprache.teilhabe“. Das Rahmenthema war somit schnell gefunden: Digitalisierung und Teilhabe.

Folge 2 von „ZusammengeDACHt“ lief am 3. Juni 2021 im Rahmen der FaDaF-Jahrestagung in Freiburg mit Fokus auf „Digitale Medien als integraler Bestandteil der modernen DaF/DaZ-Vermittlung“.

Die dritte Online-Diskussionsveranstaltung fand am 22. Oktober 2021 im Rahmen der AkDaF-Jahrestagung statt. Im Mittelpunkt des fachlichen Austausches stand das Thema „Digitalisierung in DaF/DaZ: Lehre und Unterricht barrierearm und partizipativ gestalten. Herausforderungen und Potenziale (gemäß DigCompEdu) erkennen und gemeinsam reflektieren“.

Die vierte Station war die ÖDaF-Jahrestagung am 25. Februar 2022, wo es um „Digitale Identitäten im Lehren und Lernen von DaF und DaZ“ ging.

Anschließend erfolgte die Stabübergabe an Station fünf: die DaFWEBKON, auf der am 10. März 2022 „ZusammengeDACHt, zusammen (digital) gesprochen?!“ das Thema der Online-Diskussion war.

An der sechsten Station im Rahmen der 9. Gesamtschweizerischen Tagung 2022 in Fribourg, am 1. Juli 2022 wurde der diskursive Blick auf den „GER-Begleitband: die

neuen Deskriptoren zu Online-Konversation und -Diskussionen“ gerichtet.

Angekommen an unserem Nahziel, der IDT 2022 in Wien, wurde am 16. August 2022 eine positive Zwischenbilanz gezogen, verbunden mit dem gemeinsamen Wunsch, dieses Format für Verbände über DACH hinaus zu öffnen, indem Z. B. andere Deutschlehrer:innenverbände an der Organisation einer „ZusammengeDACHt“-Station mitwirken oder selbst eine auf die Beine stellen.

Gastgeberin der achten Station am 31. August 2022 war die FaDaF-Jahrestagung 2022 an der Universität Kassel. Unter den schlimmen Eindrücken des Ukraine-Kriegs zog sich das Thema Flucht und Migration wie ein roter Faden durch die Tagung und bildete auch den Schwerpunkt von „ZusammengeDACHt“.

2023 lässt die Dynamik bei „ZusammengeDACHt“ nicht nach. Am 2. März 2023 wird auf der DaFWEBKON online das Thema „Lernumgebungen (er-) kennen und vielfältig nutzen“ mit folgenden Leitfragen und „Wir“-Impulsen diskutiert: Wir lernen: Reale Lernumgebungen außerhalb des Unterrichtsraumes; Wir vernetzen: Die Außenwelt nachhaltig in den Klassenraum bringen; Wir erkunden: Der Alltag: szenario- und projektbasiertes Lernen; Wir entwickeln: Digitale Lernumgebungen/was sollen LMS in Zukunft können; Wir fokussieren: Ich fahre auf eine einsame Insel (mit Internet), nehme mit...

Im gleichen Monat, am 16. März 2023, wird der Staffeltab innerhalb Österreichs übergeben und geht nach Wien. Die ÖDaF-Jahrestagung 2023 widmet sich dem Thema „Deutsch lernen für den Beruf“, passend dazu konturieren die Wiener Thesen zur Sprachenpolitik 2022 und Möglichkeiten ihrer Umsetzung vor dem Hintergrund der aktuellen Arbeitsmarkt- und Sprachpolitik in deutschsprachigen Ländern den Diskussionsverlauf von „ZusammengeDACHt“.

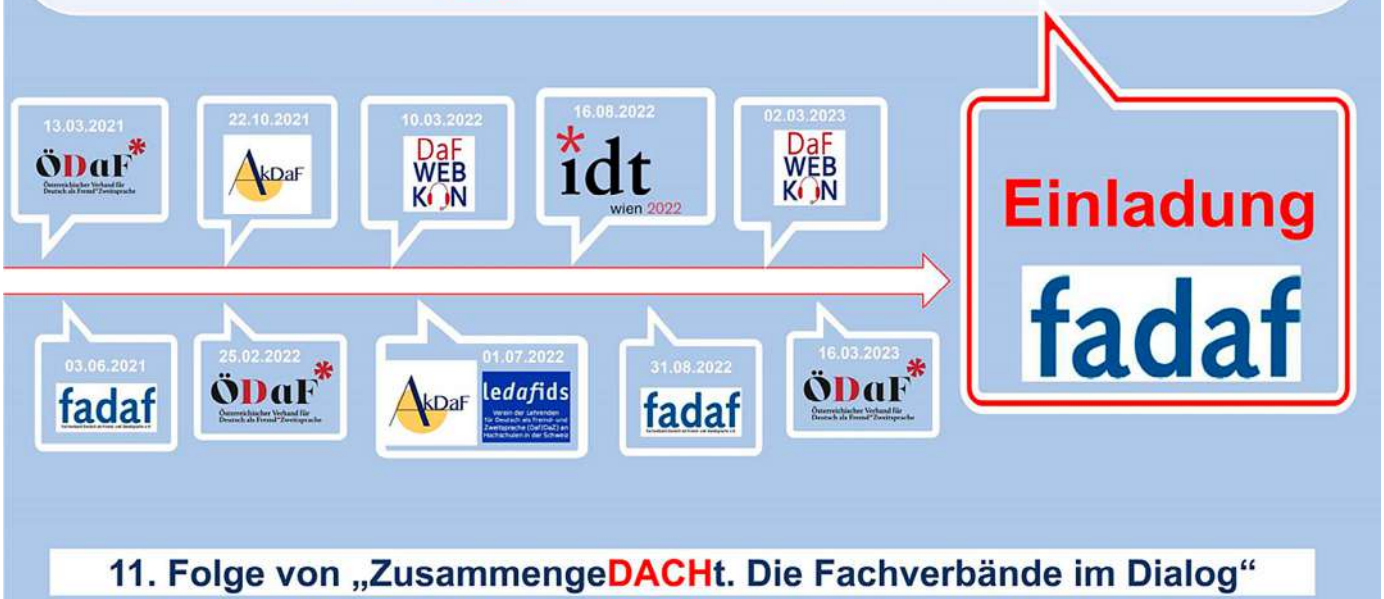
Die nächste Station ist am 7. Dezember 2023 am Vorabend des FaDaF-Fachtages zum Thema „DaF/DaZ-Lehrkräfte mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Herausforderungen und Potenziale“ an der Universität Jena geplant. Die Vorbereitungen laufen auf Hochtouren (siehe Abschnitt 4: Ausblick und Einladung zum Mitmachen).

„Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und DaF/DaZ“

Offene Diskussionsveranstaltung – online, barrierefrei
im Vorfeld des FaDaF-Fachtags

07.12.2023, 14.00–15.30 Uhr

Registrierung: [hier](#) (Sie erhalten anschließend den Zugangslink per Mail.)



3. ZUSAMMENGEDACHT ZWISCHENBILANZ AUF DER IDT 2022 IN WIEN

Unter dem Motto „Digitalisierung und Teilhabe in DaF/DaZ“ präsentierten wir auf der IDT 2022 in Wien die Eindrücke und Ergebnisse aus den ersten sechs Folgen von „ZusammengeDACHt“. Pro Station konnten ca. 70 Teilnehmende aus der ganzen Welt verzeichnet werden. Das Feedback war durchgehend positiv, hier exemplarisch ein Statement von einem Teilnehmer aus Amman, Jordanien, und eines von einer Teilnehmerin aus St. Petersburg, Russland.

„Ich schätze das Konzept von ‚Zusammengedacht‘ wegen seiner ansprechenden Form, die es ermöglicht, jederzeit einzusteigen, obwohl es auch eine ‚Serie‘ ist. Jedes Mal, wenn ich daran teilgenommen habe, wurde die Veranstal-

tung hervorragend moderiert, wodurch jeder die Möglichkeit hatte, sich einzubringen. Dies ist auch auf die einfallreichen Anreize für die Diskussionen in den Kleingruppen in Zoom zurückzuführen.“ (Teilnehmer aus Jordanien)

„Die ZusammengeDACHt-Reihe ist für uns Deutschlehrer*innen sehr wichtig und nötig. Sie zeigt uns die Vielfalt der deutschen Sprache [...] Diese Reihe gibt uns Anstoss, noch tiefer und möglichst genauer unsere Gedanken auszudrücken, noch besser und für die Studierenden noch klarer unseren Unterricht zu gestalten.“ (Teilnehmerin aus Russland)

Wir konnten erfreut feststellen, dass aus der Offenheit und im positiven Sinn konsequenten Niederschwelligkeit des Formats, aber auch aus der Regelmäßigkeit des Angebots, ohne die Erfordernis, alle Stationen besuchen zu müssen, sich die DACH-Effekte so gut wie

von selbst ergaben. Dazu gehört zum einen die Vernetzung von DACH-Akteur:innen und DACH-Freund:innen weltweit. Das sind nicht nur die DACH-Verbände und ihre Mitglieder sowie die DaFWEBKON, sondern auch alle anderen Mitgliedsverbände des IDV und ihre persönlichen Mitglieder sowie alle, die Interesse und Freude daran haben, auf Deutsch zu kommunizieren. Zum anderen können wir auch eine Art „Verselbstverständlichung“ oder „Chronifizierung“ des DACH-Prinzips feststellen, da dieses in „ZusammengeDACHt“ systematisch implizit umgesetzt wird. Dadurch dass DACH sowohl als geographischer Raum mit vielen Orten als auch als globales Raumkonzept wirksam wird, entsteht eine Pluralisierung der DACH-Perspektiven. DACH wird nicht nur zum internationalen, realen wie virtuellen Begegnungs-, Gestaltungs- und Ermöglichungsraum für Teilhabe, sondern auch für das Auffinden und Zulassen von emergenten Themen und Diskursen. Dies wird zum einen durch den Seriencharakter und zum anderen durch die Niederschwelligkeit und insbesondere durch die thematische Offenheit der Veranstaltung gefördert. Darüber hinaus erfolgt die Zielsprachenvermittlung Deutsch hier „unparzelliert“ und damit dezidiert nicht stereotypisierend. Dass „ZusammengeDACHt“ gerade nicht die nationalen Grenzen oder Unterschiede innerhalb der DACH-Region, sondern im Gegenteil deren natürliche, jedes Mal zufällig zusammengesetzte Vielfalt fokussiert, trägt dazu bei, das Denken in nationalen „Containern“³ zu überwinden. Man kann fast sagen, dass dieses Format an die Fragen anknüpft, die im Mittelpunkt des DACH-Podiums auf der IDT 2022 standen.⁴ Dort ging es im Wesentlichen um die Stärkung von Diversitätssichtbarkeit und -verantwortung bei der Umsetzung des DACH-Prinzips, was mit „ZusammengeDACHt“ en passant – zwar im Kleinen, aber doch recht eindrucksvoll – gelingt.

4. AUSBLICK UND EINLADUNG ZUM MITMACHEN

Hier noch ein kleiner Werbeblock zum Mitmachen: Behalten Sie den IDV-Newsletter im Blick und melden Sie sich zu der nächsten Station von „ZusammengeDACHt“ – am Vortag (07.12.2023) des FaDaF-Fachtags⁵ (08.12.2023) in Jena – bald an, denn zusammendenken bereichert auf allen Ebenen! Das Rahmenthema der 11. Folge (online) von „ZusammengeDACHt“ ist „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und DaF/DaZ“.⁶

Darüber hinaus können wir den DACH-Horizont global erweitern! Fachverbände weltweit sind willkommen, Teil von „ZusammengeDACHt“ zu werden. Kontaktieren Sie das Autorenteam und lassen Sie uns gemeinsam weitere inspirierende Diskussionen – online oder hybrid – gestalten!

3 Shafer, Naomi (2018): Eher Container als Konstrukt: Zum deutschsprachigen Raum in Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 23 (2), 1–16.

4 Z. B. „Welche Menschen werden in unseren fachlichen Diskursen [...] sichtbar gemacht und welche Menschen werden als legitime Deutschsprecher*innen konstruiert?“ Middeke, Annegret; Ruck, Julia (i. Dr.): Podium Plus: DACH-Prinzip. In: IDT 2022. *mit. sprache.teil.haben, Band 5: Sprachenpolitik und Teilhabe, hgg. von Thomas Fritz, Brigitte Sorger, Hannes Schweiger und Sandra Reitbrecht. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

5 <https://www.fadaf.de/fadaf-veranstaltungen/fachtag-2023/>.

6 Einladungskarte zur 11. Folge von „ZusammengeDACHt“ mit Zugangsdaten: <https://owncloud.gwdg.de/index.php/s/gMaujKY9XbSuptl>.



 Vielfalt wagen – mit Deutsch

Internationale Tagung der Deutschlehrer:innen (IDT)

28.07. - 01.08.2025 in Lübeck (Deutschland)



Der Internationale Deutschlehrerinnen-
und Deutschlehrerverband e.V.