



**ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ  
DIDAKTIK DES DEUTSCHEN ALS FREMDSPRACHE**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Gestaltung, Umsetzung und Evaluation von Lernszenarien im DaF-Unterricht  
zur Förderung der kommunikativen Kompetenz:  
Der Beitrag der künstlichen Intelligenz**

**ANASTASIA TZANETATOU**

**Matrikel-Nr. 522041**

**[anastasia.tzanetatou@gmail.com](mailto:anastasia.tzanetatou@gmail.com)**

**Bielefeld, 2024**



*Tzanetatou Anastasia „Gestaltung, Umsetzung und Evaluation von Lernszenarien im DaF-  
Unterricht zur Förderung der kommunikativen Kompetenz:  
Der Beitrag der künstlichen Intelligenz“*

**Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας**

**Erstbetreuer:**

**Dr. Zeppos Dimitrios**

**Zweitbetreuer:**

**Dr. Markou Vasiliki**



Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

## **Zusammenfassung**

In dieser Masterarbeit wird die Gestaltung, Umsetzung und Evaluation von Lernszenarien im Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterricht zur Förderung kommunikativer Kompetenzen unter Einbeziehung künstlicher Intelligenz untersucht. Für das B1 Sprachniveau wird ein Beispiel-Lernszenario entwickelt und umgesetzt. Anschließend wird die Wirksamkeit dieses Lernszenarios durch Evaluation untersucht. Das Hauptziel der Forschung besteht darin herauszufinden, wie künstliche Intelligenz (KI) zur Verbesserung der kommunikativen Kompetenz von DaF-Lernenden beitragen kann, aber auch welche Auswirkungen dies auf ihre Lernerfahrung und Autonomie hat. Die Ergebnisse geben Einblicke in die Möglichkeiten und Herausforderungen der Integration KI in den DaF-Unterricht sowie Anregungen für zukünftige Forschung und Praxis im Bereich Sprachunterricht und -technologie im pädagogischen Kontext.

**Schlüsselwörter:** kommunikative Kompetenz, künstliche Intelligenz (KI), Lernszenario, Evaluation, Deutsch als Fremdsprache (DaF)

**Abstract**

This master's thesis examines the design, implementation and evaluation of learning scenarios in German as a foreign language (GFL) lessons to promote communicative competence by incorporating artificial intelligence. A sample learning scenario is developed and implemented for the B1 language level. The effectiveness of these learning scenarios is subsequently assessed through evaluation. The main goal of the research is to find out how artificial intelligence (AI) can contribute to improving the communicative competence of GFL learners, as well as its impact on their learning experience and autonomy. The results provide insights into the opportunities and challenges of integrating AI into GFL lessons as well as suggestions for future research and practice in the field of language teaching and technology in an educational context.

**Keywords:** Communicative competence, Artificial intelligence (AI), Learning scenario, Evaluation, German as a Foreign Language (GFL)

## Περίληψη

Στην παρούσα μεταπτυχιακή εργασία διερευνάται ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση μαθησιακών σεναρίων στη διδασκαλία των Γερμανικών ως ξένης γλώσσας με σκοπό την προώθηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσω της ενσωμάτωσης της τεχνητής νοημοσύνης. Για το γλωσσικό επίπεδο B1 αναπτύσσεται και εφαρμόζεται ένα παράδειγμα μαθησιακού σεναρίου. Στη συνέχεια, η αποτελεσματικότητα αυτού του σεναρίου αξιολογείται. Ο βασικός στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθεί πώς η τεχνητή νοημοσύνη (TN) μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών της γερμανικής ως ξένης γλώσσας, καθώς και ποιες επιπτώσεις έχει στην μαθησιακή τους εμπειρία και αυτονομία. Τα αποτελέσματα παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τις δυνατότητες και τις προκλήσεις της ενσωμάτωσης της TN στη διδασκαλία των Γερμανικών ως ξένης γλώσσας, καθώς και προτάσεις για μελλοντική έρευνα και πρακτική στον τομέα της γλωσσικής εκπαίδευσης και της τεχνολογίας σε παιδαγωγικό πλαίσιο.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Επικοινωνιακή ικανότητα, Τεχνητή νοημοσύνη (TN), Σενάριο μάθησης, Αξιολόγηση, Γερμανικά ως ξένη γλώσσα

## Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung.....	11
1. Der Begriff „Szenario“.....	15
1.1 Die Lernszenarien im FSU.....	15
1.2 Das Lernszenario im DaF-Unterricht.....	16
1.3 Der Unterschied zwischen Lernszenarien und Lehrskizze.....	17
2. Die Gestaltung von Lehrmaterialien.....	18
2.1 Methodisch-didaktische Prinzipien bei der Gestaltung.....	19
2.1.1 Handlungsorientierung.....	19
2.1.2 Inhaltsorientierung.....	20
2.1.3 Aufgabenorientierung.....	20
2.1.4 Individualisierung und Personalisierung.....	21
2.1.5 Autonomieförderung.....	21
2.1.6 Interaktionsorientierung.....	22
2.1.7 Reflexionsförderung.....	22
2.1.8 Automatisierung.....	23
2.1.9 Transparenz & Partizipation.....	24
2.1.10 Mehrsprachigkeit.....	24
2.1.11 Lehr- und Lernkultursensibilität.....	25
2.1.12 Evaluationskultur.....	25
2.2 Offener Unterricht.....	26
2.3 Moderne Unterrichtstechniken der Unterrichtsgestaltung.....	26
2.3.1 Blended Learning.....	27
2.3.2 Projektarbeit.....	28
2.3.3 Flipped Classroom.....	30
2.3.4 Werkstattunterricht.....	31
2.4 Das Stationenlernen.....	32

3. Evaluation.....	33
3.1 Methoden der Evaluation im DaF-Unterricht.....	34
3.2 Evaluation von Lernszenarien.....	35
4. Schlüsselkompetenzen.....	36
4.1 Schlüsselfertigkeiten oder Schlüsselkompetenzen?.....	37
4.1.1 Kritisches Denken.....	37
4.1.2 Kreatives Denken.....	38
4.1.3 Kollaboration.....	38
4.1.4 Kommunikation.....	39
5. Die Kommunikative Kompetenz.....	40
5.1 Die kommunikative Kompetenz im DaF-Unterricht des 21. Jh.....	43
5.2 Digitale Kompetenz.....	43
5.3 Digitale Interaktion.....	44
5.4 Künstliche Intelligenz.....	45
5.5 Einsatz KI im DaF-Unterricht.....	41
6. Übergang zur Praxis: Die Gestaltung des Lernszenarios.....	48
6.1 Die Rahmenbedingungen.....	48
6.2 Vorwissen der Lernenden.....	50
6.2.1 Die kommunikative Kompetenz der Zielgruppe.....	51
6.2.2 Die grammatische Kompetenz der Zielgruppe.....	51
6.2.3 Die phonologische Kompetenzen der Zielgruppe.....	51
6.2.4 orthographische Kompetenz der Zielgruppe.....	51
6.2.5 Die technische Kompetenz der Zielgruppe.....	51
6.3 Die Gestaltung des Szenarios in Stationen.....	52
6.3.1 Erste Station.....	52
6.3.1.1 Materialien.....	54



6.3.1.2 Zielsetzung.....	44
6.3.1.3 Ablauf der Aktivität.....	55
6.3.1.4 Reflexion.....	55
6.3.2 Zweite Station.....	56
6.3.2.1 Materialien.....	57
6.3.2.2 Zielsetzung.....	58
6.3.2.3 Vorbereitung.....	59
6.3.2.4 Ablauf der Aktivität.....	59
6.3.2.5 Reflexion.....	60
6.3.2.6 Bewertung.....	60
6.3.3 Dritte Station.....	61
6.3.3.1 Materialien.....	62
6.3.3.2 Zielsetzung.....	62
6.3.3.3 Ablauf der Aktivität.....	63
6.3.3.4 Reflexion.....	64
6.3.3.5 Bewertung.....	65
6.3.4 Vierte Station.....	66
6.3.4.1 Zielsetzung.....	68
6.3.4.2 Ablauf der Aktivität.....	69
6.3.4.3 Reflexion.....	71
7. Evaluation des Lernszenarios.....	72
7.1 Evaluation der Stationen.....	72
7.1.1 Erste Station.....	72
7.1.1.1 Ergebnisse und Fazit.....	73
7.1.2 Zweite Station.....	74
7.1.2.1 Ergebnisse.....	74

7.1.2.2 Fazit.....	75
7.1.3 Dritte Station.....	76
7.1.3.1 Ergebnisse der Beobachtung.....	76
7.1.3.2 Ergebnisse der Beobachtungsskala.....	77
7.1.3.3 Selbstbewertung.....	77
7.1.3.4 Fazit.....	78
7.1.4 Vierte Station.....	78
7.1.4.1 Ergebnisse.....	78
7.2 Gesamtevaluation des Lernszenarios anhand des Kirkpatrick's-Modells....	80
7.2.1 Erste Stufe: Reaktion (Zufriedenheit).....	80
7.2.2 Zweite Stufe: Lernen (Kompetenzzuwachs).....	81
7.2.3 Dritte Stufe: Verhalten (Anwendung).....	81
7.2.4 Vierte Stufe: Ergebnisse (Gesamtauswirkung).....	82
8. Ergebnisse.....	83
9. Schlussfolgerungen.....	83
10. Literaturverzeichnis.....	85
Anhang.....	95
Anhang 1.....	95
Anhang 2.....	97
Anhang 3.....	98
Anhang 4.....	100
Anhang 5.....	101
Anhang 6.....	102
Anhang 7.....	103

## Einleitung

Durch den Einsatz innovativer Lehr- und Lernmethoden und -techniken sowie Medien (Tools) zur Förderung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden kam es in den letzten Jahren zu tiefgreifenden Veränderungen im Fremdsprachenunterricht (FSU). Dazu gehören Lernszenarien, die sowohl die Beteiligung der Lernenden am Lernprozess als auch die Interaktion untereinander verbessern, aber auch zur Förderung weiterer für das 21. Jahrhundert notwendiger sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen beitragen. Ein solches neues und vielversprechendes Instrument für den Bildungsprozess ist künstliche Intelligenz (KI), die die Möglichkeit individueller Lernerfahrungen bietet und die aktive Interaktion fördert. Genauer gesagt können fortschrittliche Technologien wie Automatic Speech Recognition (ASR) und Augmented Reality (AR) sowie KI-gestützte Tools wie Chatbots und digitale Assistenten zum Fremdsprachenlernen beitragen, da sie realistische Kommunikationskontexte simulieren und verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten fördern. Trotz aber der weit verbreiteten Entwicklung und Anwendung von Lernszenarien im FSU zur Förderung der kommunikativen Kompetenzen (wie Interaktion, kritisches Denken und Kollaboration) der Lernenden, ist die Literatur zur Integration künstlicher Intelligenz (KI) in diese Szenarien begrenzt.

Aus diesem Grund handelt es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine nicht generalisierbare Fallstudie, die sich vornimmt, ein Lernszenario zu entwerfen, umzusetzen und zu evaluieren, in dem einige Teilaktivitäten den Einsatz von KI erfordern. Dieses Szenario ist für eine bestimmte Gruppe von Lernenden des Sprachniveaus B1 konzipiert, mit dem Ziel ihre kommunikative Kompetenz zu fördern. Die Hypothese, die ich in der Fallstudie untersuche, ist, dass KI die Interaktion, das kritische Denken, die Kollaboration und die digitale Kompetenz der Lernenden in diesem realistischen Lernszenario fördern kann. Um die Hypothese zu bestätigen, soll in der Fallstudie folgenden Forschungsfragen nachgegangen werden:

- a) Wird es den Lernenden am Ende des Szenarios gelingen, das Endprodukt mithilfe KI in der Zielsprache zu erstellen?
- b) Inwieweit fördern die einzelnen Aktivitäten des konzipierten Lernszenarios die Interaktion, das kritische Denken und die Kollaboration der Lernenden?

c) Wie zufrieden sind die Lernenden mit der Hinzufügung von KI-Tools im Lernprozess?

Da ich zum gegebenen Zeitpunkt nicht genügend Lernende habe, um eine ausreichende Stichprobe zu sammeln, um generalisierbare Ergebnisse zu erzielen, handelt es sich bei der vorliegenden Forschung um eine nicht generalisierbare Fallstudie. Da ich wollte, dass das von mir entworfene Lernszenario auf mehr als einen Lernenden angewendet werden kann, habe ich einen meiner Lernenden des B1-Sprachniveaus ausgewählt und mit einem Kollegen zusammengearbeitet, der zwei weitere Lernende des gleichen Sprachniveaus hat. Somit bestand die Gesamtstichprobe, die ich gesammelt habe, aus drei Lernenden, die verschiedene Erstsprachen haben und Deutsch als Fremdsprache online lernen. Auch die Umsetzung des Szenarios fand online statt.

Diese Fallstudie leistet einen Beitrag zur DaF-Sprachforschung, da sie den Einsatz künstlicher Intelligenz (KI) in Lernszenarien für den DaF-Unterricht zur Verbesserung der kommunikativen Kompetenz untersuchen will. Obwohl KI vielversprechend ist, ist ihr Einsatz in bestimmten Bildungsszenarien noch weitgehend unerforscht. Die Ergebnisse bieten praktische Hinweise für Pädagogen und Forscher und könnten eventuell den Sprachunterricht mit innovativen, kommunikativen Lernwerkzeugen bereichern.

Im ersten Kapitel wird der Begriff „Szenario“ sowie seine Bedeutung und Anwendung im FSU erläutert. Dabei werden Lernszenarien als didaktisches Konzept vorgestellt, das authentische Kommunikation und interaktive Lernprozesse fördert. Es wird auch auf die Unterschiede zwischen Lernszenarien und Lehrskizze eingegangen.

Im zweiten Kapitel geht es um die Gestaltung von Lehrmaterialien im FSU. Verschiedene theoretische Ansätze zur Sprachvermittlung werden vorgestellt, wobei die Bedeutung von „Handlungsorientierung“, „Mündlichkeit“ und „Kommunikation“ hervorgehoben wird. Theorien von Comenius bis hin zu Butzkamm und Funk betonen die Wichtigkeit authentischer, lernzentrierter und praxisorientierter Ansätze. Zudem werden die methodisch-didaktische Prinzipien von Funk wie „Individualisierung“, „Autonomie“ und „Mehrsprachigkeit“ diskutiert, die die Grundlage für eine effektive Unterrichtsgestaltung bieten. Im weiteren Verlauf des Kapitels wird offener Unterricht als eine Form des Lernens beschrieben, die Selbstständigkeit und Flexibilität fördert.

Moderne Unterrichtstechniken wie Blended Learning, Projektarbeit, Flipped Classroom und Werkstattunterricht werden als innovative Ansätze vorgestellt, die den traditionellen Unterricht erweitern und die Interaktion der Lernenden stärken. Schließlich wird das Stationenlernen als differenzierende Lernform hervorgehoben, die den Lernenden mehr Freiheiten und Autonomie bietet.

Kapitel drei befasst sich mit der Evaluation im Bildungsbereich, insbesondere im DaF-Unterricht. Es wird zwischen summativer und formativer Bewertung unterschieden, wobei die summative Bewertung den Lernerfolg am Ende misst und die formative Bewertung den kontinuierlichen Lernprozess begleitet. Das Kapitel stellt verschiedene Evaluationsmethoden vor, die eine differenzierte Beurteilung des Lernfortschritts ermöglichen. Auch die Evaluation von Lernszenarien wird behandelt, wobei das Ziel darin besteht, die Wirksamkeit der eingesetzten Methoden und Materialien zu überprüfen und die kommunikative Kompetenz der Lernenden zu fördern.

Kapitel vier behandelt die Schlüsselkompetenzen, die in der modernen Bildungswelt eine zentrale Rolle spielen. Diese umfassen Fähigkeiten wie kritisches und kreatives Denken, Kollaboration und Kommunikation. Es wird zwischen Schlüsselfertigkeiten und Schlüsselkompetenzen unterschieden, wobei letzteres eine breite Bedeutung hat und soziale, kognitive und praktische Fähigkeiten umfasst. Insbesondere werden die 4Cs (kritisches Denken, Kreativität, Kollaboration und Kommunikation) als entscheidend für die Lernenden im 21. Jh. hervorgehoben.

Kapitel fünf behandelt die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz, beginnend mit Hymes' Modell und den Erweiterungen durch Canale und Swain. In den Unterkapiteln werden auch die digitale Kompetenz und digitale Interaktion thematisieren, wobei die Bedeutung moderner Technologien im DaF-Unterricht des 21. Jhs hervorgehoben wird. Darüber hinaus wird der Einsatz von KI im Sprachunterricht behandelt, einschließlich der Chancen und Herausforderungen, die mit deren Integration in den Unterricht verbunden sind.

In Kapitel sechs wird die praktische Umsetzung des Lernszenarios detailliert beschrieben, das auf den zuvor erarbeiteten theoretischen Grundlagen basiert. Zunächst werden die Rahmenbedingungen für die Durchführung des Szenarios skizziert, einschließlich der Zielgruppe und der verwendeten digitalen Plattform.

Anschließend wird die Gestaltung des Lernszenarios in vier Stationen erläutert, die jeweils spezifische Lernziele verfolgen und den Einsatz von KI integrieren. Jede Station wird hinsichtlich ihrer Inhalte, Materialien und Abläufe vorgestellt, um die Förderung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden zu verdeutlichen.

In Kapitel sieben wird die Evaluation des Lernszenarios durchgeführt, die sowohl qualitative als auch quantitative Methoden zur Analyse der Ergebnisse jeder Station im Hinblick auf die definierten Lernziele umfasst. Zunächst werden die einzelnen Stationen evaluiert, wobei die erreichten sprachlichen, kognitiven und sozialen Lernziele untersucht werden. Anschließend erfolgt eine Gesamtevaluation des Lernszenarios anhand des Kirkpatrick-Modells, um die Wirksamkeit der Aktivitäten und den Einfluss der KI auf die Lernenden zu bewerten.

In Kapitel acht werden die Ergebnisse der Fallstudie präsentiert, die den positiven Einfluss von KI auf die kommunikative Kompetenz der Lernenden im FSU zeigt. Die Evaluation bestätigte, dass die Lernenden in der Lage waren, ein Video in der Zielsprache zu erstellen und ihre Argumentationsfähigkeiten sowie kritisches Denken zu verbessern.

Kapitel neun fasst die Schlussfolgerungen der Fallstudie zusammen. Es wird betont, dass die Integration von KI in Lernszenarien die Interaktion, Zusammenarbeit und digitale Kompetenz der Lernenden fördert. Zukünftige Forschung sollte größere Stichproben und den Vergleich mit traditionellen Lehrmethoden einbeziehen, um verallgemeinerbare Ergebnisse zu erzielen.

## 1. Der Begriff „Szenario“

Laut dem *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (online) stammt der Begriff „Szenario“ aus dem späten 19. Jahrhundert und leitet sich vom lateinischen Wort „scaena“ ab, das *Bühne* bedeutet. Ein Szenario enthält Anweisungen, wie eine Handlung ablaufen soll sowie auch Beschreibungen der Orte, der Ausstattungen, der Schauspieler und der Requisiten (Baumgartner 2006: 238–239). Daher stammt auch der Begriff „Inszenierung“, der vor allem aus dem Theaterbereich kommt und den Prozess der Entwicklung und Aufführung eines Dramas beschreibt (Surkamp 2010: 116). Heutzutage ist dieser Begriff jedoch in verschiedenen Bereichen weit verbreitet, wie z.B. Politik und Kunst, aber auch im FSU (ebd.).

Das Metzler-Lexikon der Fremdsprachendidaktik verweist uns im Eintrag „Lernszenario“ auf den Eintrag „Inszenierung“. Daraus lässt sich schließen, dass die beiden Begriffe synonym verwendet werden.

### 1.1 Die Lernszenarien im FSU

Bei der „Inszenierung“ bzw. „Lernszenario“ handelt es sich um ein didaktisches Konzept bzw. Lernform, die ihren Ursprung in der Theaterarbeit hat und immer mehr Einzug in den Fremdsprachenerwerb hält, da sie zur sprachlichen Entwicklung der Lernenden beiträgt (ebd.). Die Entwicklung der Lernszenarien begann im 19. Jahrhundert, erlangte jedoch zu Beginn des 20. Jahrhunderts größere Beliebtheit, da reformpädagogische Ansätze in den Vordergrund traten, die auf ganzheitliches Lernen zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden abzielten (ebd.). Auf diese Weise gewinnen Lernszenarien durch die Szenariendidaktik von Hans-Eberhard Piepho (2003) besonders an Popularität und zielen darauf ab, schulische Lernkontexte zu schaffen, die echte Kommunikationsabsichten fördern (Küppers/Schmidt 2010: 116). Es darf nicht übersehen werden, dass Lernszenarien ursprünglich für den Englischunterricht konzipiert wurden (Piepho 2003: 7), dann aber, insbesondere aufgrund der starken (sprachlichen und kulturellen) Heterogenität (Hölscher 2006: 6) dieser Lerngruppen, auch auf das Erlernen von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) angewendet wurden (ZUM Unterrichten 2020: online).

## 1.2 Das Lernszenario im DaF-Unterricht

In den 1980er Jahren wurde in englischsprachigen Publikationen der Begriff Dramapädagogik (Drama in Education) eingeführt, der im DaZ-Unterricht entwickelt und anschließend auf die DaF-Didaktik übertragen wurde. Besonders hervorzuheben ist Schewes (1993: 8) wissenschaftlicher Beitrag zur Dramapädagogik in der DaF-Didaktik in den 1990er Jahren, da sie auf dem Potenzial der Inszenierung basieren. Diese Ansätze kombinieren Elemente des schauspielerischen und dramatischen Lernens, um Lernprozesse für Lernende interaktiver und kommunikativer zu gestalten. Hauptcharakteristikum der Lernszenarien ist, dass sie handlungsbezogene (Telc 2020: online) bzw. „handlungsorientierte“ (Böttcher 2012: 16) Aufgaben mit realistischem Hintergrund sind, an denen zuvor die mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen sowie auch die Rolle festgelegt sind und sie darauf abzielen, in realitätsnahe Situationen einzutauchen, um den Lernenden ganz konkrete Sprachhandlungen zu simulieren (Telc 2020: online). Diese Szenarien beginnen mit einem Anlass und führen über vorangegangene interaktive Aufgaben zur Erreichung eines Ziels (Endprodukt). Außerdem bieten die Lernszenarien den Lernenden die Möglichkeit, unterschiedliche Perspektiven und alternative Handlungs- und Ausdrucksweisen zu erleben (Böttcher 2012: 16).

Ein weiteres Merkmal von Lernszenarien nach Hölscher (2006: 6) besteht darin, dass Lernszenarien den Lernenden den Spielraum lassen, die Arbeit bzw. Aufgabe nach ihren Neigungen individuell zu wählen, was ihre Motivation steigert. Darüber hinaus wird Heterogenität als Lernvorteil behandelt, da sie den Lernenden die Möglichkeit bietet, voneinander zu lernen und zur Folge hat, dass ihre interkulturelle Kompetenz gefördert wird (ebd.). Hölscher (2006: 6-7) gibt außerdem an, dass Lernszenarien die Selbstständigkeit der Lernenden fördern, da sie lernen, autonom nach Informationen zu suchen und diese zu präsentieren, was ihre Präsentationsfähigkeiten fördert.

Daraus lässt sich schließen, dass die Lernszenarien, wenn sie gut durchdacht und gestaltet sind, d.h. sowohl auf die sprachlichen Anforderungen als auch auf die Interessen der Lernenden eingehen, die authentische Interaktion fördern, die die Lernenden motivieren und zur Verbesserung ihrer kommunikativen Kompetenz beitragen können.



### 1.3 Der Unterschied zwischen Lernszenarien und Lehrskizze

Die Unterrichtsplanung ist ein integraler Bestandteil des Unterrichtsprozesses zur Erreichung der Lernziele. Wicke (2010: 933) erwähnt sogar, dass die Unterrichtsplanung eine der Schlüsselkompetenzen für Lehrkräfte im DaF-Bereich sei. Damit die Lehrkräfte ihre Unterrichtsstunden systematisch und zielgerichtet gestalten können, steht ihnen ein nützliches bzw. hilfreiches Instrument zur Verfügung: *die Lehrskizze* (Chaabani 2023: 492). Das Goethe-Institut (2015) hat einige orientierende Lehrskizzen-Vorlagen für die Unterrichtsplanung erstellt, die als Leitfaden der Lehrperson dienen, da sie Informationen über die Unterrichtsstunde enthalten, wie zum Beispiel:

- die Zeit, die für jede Unterrichtsphase aufgewendet wird,
- die Lehrziele,
- die Lerninhalte, die gelernt werden,
- die Aktivitäten, die die Lernenden durchführen sollen,
- die Lehreraktivitäten, die die Lehrperson durchführen soll, um den Lernenden bei der Erreichung der Lernziele zu helfen.
- die verschiedenen Arten der Arbeitslösung, die sog. Sozialformen
- die Medien und Hilfsmittel, die in jeder Unterrichtsphase benötigt werden,
- und schließlich die jeweilige Unterrichtsphase.

Aus dem oben Gesagten lässt sich schließen, dass es sich bei der Lehrskizze um eine lineare Planung des Unterrichtsverlaufs handelt, die die Lehrperson erstellt um eine Gesamtübersicht über die jeweilige Unterrichtseinheit zu haben. Mit anderen Worten: Der Hauptzweck einer Lehrskizze besteht darin, die Lehrperson bei der reibungslosen Durchführung der Unterrichtseinheit anzuleiten (Mitsikopoulou 2018: 3).

Andererseits umfasst zwar das Lernszenario die Bestandteile einer Lehrskizze wie z.B. die Lernziele und die Beschreibung des Unterrichtsprozesses, ist jedoch umfassender als eine Lehrskizze, hat eine längere Dauer, stellt besonders Wert auf die Interaktion zwischen den Lernenden und definiert detailliert die Rollen der Teilnehmer (ebd). Darüber hinaus umfassen die Lernszenarien die Wahrnehmungen der Lernenden, mögliche Schwierigkeiten, die bei der Umsetzung des Szenarios

auftreten können, das Feedback der Lehrperson, mögliche Vorschläge zur Erweiterung des Lernszenarios u.a. (ebd). Ein Lernszenario beginnt mit einem Lehrziel, das durch eine Reihe von Aktivitäten umgesetzt werden soll. Sowohl die Struktur als auch der Ablauf und die Rollen der Lehrperson und der Lernenden werden in einem Lernszenario detailliert beschrieben. Schließlich besteht der Hauptunterschied zwischen dem Lernszenario und der Lehrskizze darin, dass das Lernszenario auf das Lernen und nicht auf das Lehren abzielt.

## **2. Die Gestaltung von Lehrmaterialien**

Wie im ersten Kapitel erwähnt, spielt die Gestaltung der Unterrichtseinheiten eine entscheidende Rolle für das Erreichen der Lernziele, allerdings gibt es in der Fremdsprachendidaktik verschiedene theoretische Ansätze zur Sprachvermittlung mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten.

Bereits 1654 betont Comenius „das Lernen durch Gebrauch und Sinneswahrnehmung“ und zeigt, dass der Spracherwerb durch visuelle Reize und den praktischen Gebrauch der Sprache erleichtert werden kann. Comenius verstand den Unterricht als Mittel zur „Persönlichkeitsentwicklung“ und betonte, dass der Unterricht dem natürlichen Entwicklungsstand der Lernenden entsprechen sollte (Comenius 1992: 150). Seine Thesen gehen in die zeitgenössischen didaktischen Konzepte von Funk und Butzkamm ein.

Butzkamm (2004) konzentriert sich auf das Prinzip der „Mündlichkeit“ und der „kommunikativen Anwendung“ von Sprache. Für ihn ist das Sprechen ein zentraler Bestandteil des Sprachenlernens und er stellt die kommunikative Kompetenz in den Vordergrund. Laut Butzkamm (2005: 45ff) gibt es zehn Prinzipien: die Mündlichkeit (Das Sprechen bildet die Grundlage für das Sprachenlernen), die Kommunikation (Sprache wird in authentischen Kontext genutzt, um reale Kommunikationssituationen nachzubilden), die funktionalen Fremdsprachigkeit, die Handlungsorientierung, das systematische Üben, die muttersprachlichen Vorleistung, die Individualisierung oder Lernerorientierung, das selbstständige Lernen, die Entwicklung der ganzen Schülerpersönlichkeit und die emotionale Sicherheit (Eine angstfreie Atmosphäre steigert sowohl die Motivation als auch den Lernerfolg).

Alle diese Prinzipien unterstreichen, dass erfolgreicher Sprachunterricht praxisorientiert und lernendenzentriert gestaltet sein soll.

Faistauer und Fritz (2008: 125–133) betonen allerdings die Bedeutung von „Individualisierung“ und „Kooperation“. Der Unterricht soll an die Lernbedürfnisse angepasst sein, während die Zusammenarbeit zwischen Lernenden den Erfolg fördert. Zudem heben sie die didaktischen Prinzipien „Authentizität“, „Mehrsprachigkeit“ und „Lernerzentriertheit“ hervor. Diese fördern realitätsnahes Lernen, die Entwicklung interkultureller Kompetenzen und eine stärkere Orientierung an den Lernenden.

Königs (2010) konzentriert sich stärker auf die psycholinguistischen und psychologischen Aspekte des Sprachenlernens und nennt sechs Prinzipien: 1. Strategiebildung, 2. Autonomie, 3. Individualisierung, 4. Bewusstheit und Bewusstmachung, 5. Musterbildung und 6. Anknüpfung an Bekanntes und die positive Seite des Transfers (Königs 2010: 326–328).

Funk (2010: 942–943) stellt die folgenden zwölf didaktisch-methodischen Prinzipien für das unterrichtliche Handeln: 1. Handlungsorientierung, 2. Inhaltsorientierung, 3. Aufgabenorientierung, 4. Individualisierung und Personalisierung, 5. Autonomieförderung, 6. Interaktionsorientierung, 7. Reflexionsförderung, 8. Automatisierung, 9. Transparenz und Partizipation, 10. Evaluationskultur, 11. Mehrsprachigkeit und 12. Lehr-/Lernkultursensibilität

## **2.1 Methodisch-didaktische Prinzipien bei der Gestaltung**

Um das Lernszenario richtig gestalten und effektiv auf die Zielgruppe anwenden zu können, berücksichtige ich die folgenden zwölf methodisch-didaktischen Prinzipien nach Funk (2010: 943-944).

### **2.1.1 Handlungsorientierung**

Laut Jank/Meyer (1994: 354 In: Xiang 2021: 3) ist "Handlungsorientierter Unterricht [...] ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis gebracht werden." Das primäre Lernziel dieses Prinzips ist

der rezeptive und produktive Gebrauch der Sprache und die Integration der Fertigkeit „vom Verstehen zum Äußern“ (Funk 2010: 943). Die „Kommunikative Kompetenz“, (siehe Kap. 4), ist das übergeordnete Lernziel des Sprachunterrichts, weshalb der Schwerpunkt der Materialgestaltung auf kommunikative Intentionen, Situationen, authentische Sprechkanäle und pragmatisch angemessenes Sprachhandeln liegt (Röttger In: Surkamp 2010: ). Wie Bach/Timm (2003) berichten, arbeiten die Lernenden in einem ganzheitlichen ausgerichteten Unterricht mit „Kopf, Herz und Hand“. Dazu gehören Gruppen- und Partnerarbeit, Rollenspiele, Experimentieren, Erkunden sowie auch verschiedene Formen der szenischen Interpretation (Jank/Meyer 1994: 356).

### **2.1.2 Inhaltsorientierung**

Nach diesem Prinzip von Funk (2010) ist der "authentische" Input das wichtigste und der Fokus auf die Verarbeitung des Inhalts und weniger auf die Form fokussiert. Angesichts dieses Prinzips sollten die für Lernenden ausgewählten Materialien sinnvolle bzw. interessante Inhalte vermitteln, sodass ihre Motivation für die Beschäftigung mit der Zielsprache ansteigt und mit dem Lernmaterial intensiv auseinanderzusetzen (ZUM Deutsch Lernen 2023: online).

### **2.1.3 Aufgabenorientierung**

Aufgabenorientiertes Lernen (*eng. task-based learning, frz. Approche par tâches*) geht auf David Nunan (1989) und Jane Willis (1996) zurück. Zu diesem Prinzip meint Funk (2010) die Aufgaben mit „Sitz im Leben“ d.h. Aufgaben, die realitätsnahe Szenarien darstellen und die Fertigkeiten der Lernenden fördern. Nach diesem Prinzip konzipiertes Lernmaterial motiviert die Lernenden, ihre Sprachkenntnisse in die Praxis umzusetzen und gleichzeitig den Gebrauch der Zielsprache durch Problemlösung zu üben. Darüber hinaus fördern diese Aufgaben die Autonomie, da sie den Lernenden die Möglichkeit geben, ihre eigenen Lösungswege bzw. sprachlichen Mittel auszuwählen und zu entwerfen. Diese Aufgaben sind flexibler und offener als die Übungen, die geschlossene Antworten erfordern. Dazu gehören z.B. Rollenspiele in verschiedenen Szenarien bzw. authentischen Situationen der Lebenswelt, wie das Planen einer Reise, das Üben eines Vorstellungsgesprächs, das

Einkaufen von Produkten, das Schreiben von E-Mails u.a. (ZUM Deutsch Lernen 2023: online). Auf diese Weise erreichen die Lernenden kommunikative Ziele, die sie außerhalb des Unterrichts in zukünftigen sprachlichen Handlungen benötigen könnten. Das Prinzip der „Aufgabenorientierung“ hat viel mit dem Prinzip „Handlungsorientierung“ gemeinsam. Bei beiden Prinzipien sind sowohl der Wortschatz als auch die grammatikalische Korrektheit wichtig, sie stehen jedoch nicht im Mittelpunkt des Interesses, wie es bei vielen Grammatikübungen der Fall ist.

#### **2.1.4 Individualisierung und Personalisierung.**

Funks Prinzipien der Individualisierung und Personalisierung (2010) beziehen sich darauf, den Lernenden eine persönliche Verarbeitung von Inhalten sowie einen aktiven und authentischen Umgang mit der Zielsprache zu ermöglichen. Der Beitrag der sog. „Differenzierung“ ist dabei enorm. Durch die Erstellung differenzierender Verarbeitungsangebote können die Lernenden je nach Sprachniveau, Interessen, Lernstil usw. Aufgaben auswählen, die am besten zu ihnen und ihrem persönlichen Sprachgebrauch passen. Dieses Prinzip von Funk (2010) betont: „Lerner sprechen und schreiben als sie selbst“, was bedeutet, dass das entworfene Material jedem Lernenden Raum lassen sollte, seine eigene Identität und Perspektive einzubringen. Daraus lässt sich schließen, dass Lernmaterialien, die Lernende dazu anregen, eigene Meinungen und Erfahrungen zu äußern, zur Förderung kommunikativer Kompetenz beitragen können, da sie den Lernenden nicht dazu zwingt, vorgegebene sprachliche Muster einfach zu reproduzieren, sondern ihn dazu motivieren aktiv an den Lernprozess teilzunehmen.

#### **2.1.5 Autonomieförderung**

Um die Autonomie der Lernenden fördern zu können, sollten laut Funk (2010) den Lernenden Lernstrategien vermittelt werden.

Allerdings gibt es viele Klassifikationen von Strategien und das kann oft zu Verwirrung führen. Es gibt zwei Hauptklassifikationen. Die eine ist von Oxford (1990: 16) und umfasst Gedächtnis, Kognition, Kompensation, Metakognition, Affektiv und Sozialstrategien und die zweite von O'Malley und Chamot (1990) und umfasst Kognitive, Metakognitive und Sozialstrategien.

Im Jahr 1999 bezog sich Boekaerts auf Strategien, die mit selbstreguliertem Lernen zu tun haben und unterschied sie in „kognitive“, „metakognitive“ und „motivationalen“ Strategien“ (Boekaerts 1999: 449). Die „kognitiven Strategien“ beziehen sich auf die Herangehensweise der Lernenden an Aufgaben, „metakognitive Strategien“ auf das Planen und Überwachen sowie auch auf die Anpassung des eigenen Lernens und die „motivationalen“ Strategien sowohl auf die Zielsetzung als auch auf die freie Wahl der Ressourcen zur Unterstützung des Lernprozesses (ebd).

Oxford (2011) integriert soziokulturelle Interaktionsstrategien in selbstreguliertes Lernen und konzentriert sich dabei auf den Umgang mit kulturellen Kontexten und Identitäten, um die Kommunikation und Interaktion trotz Sprachschwierigkeiten und Wissenslücken zu verbessern.

#### **2.1.6 Interaktionsorientierung**

Funks (2010) Prinzip „Interaktionsorientierung“ ist von großer Bedeutung, da es die Förderung der Kommunikation und des kooperativen Lernens einschließt sowie auch das Lernen als einen kognitiven Prozess im sozialen Kontext wahrnimmt.

Krumm (2000: 132) hatte bereits erwähnt, dass im FSU interaktionsorientierte Aufgaben mit vielfältigen „Sozialformen“ umgesetzt werden können. Die Sozialformen schaffen dabei die Bedingungen für Kommunikation und sind somit für das Erreichen der kommunikativen Kompetenz unerlässlich.

#### **2.1.7 Reflexionsförderung**

Das Prinzip der „Förderung der Reflexion“ von Funk (2010) vermittelt den Lernenden strukturelles Verständnis und Problemlösungskompetenzen. Die Kompetenz zur „Reflexion“ steht in direktem Zusammenhang mit der „Autonomie“, aber auch mit der Metakognition der Lernenden (siehe Kap. 2.1.5). Die Reflexion betrifft den Prozess, mit dem die Lernenden ihre eigenen Lernprozesse überwachen, planen und selbstständig bewerten (Holec 1981: 4). Daraus lässt sich schließen, dass im DaF-Unterricht, wenn die Aufgaben und Unterrichtsformen (siehe Kap. 2.2) auf die Förderung der Reflexion ausgerichtet sind, dazu beitragen, dass Lernende ihre Sprachkenntnisse kritisch hinterfragen, ihren eigenen Lernprozess steuern und das

Gelernte aktiv anwenden. Mit anderen Worten: Je mehr die Lernenden Reflexion durch geeignete Aufgaben und Lernformen üben, desto stärker dürfte ihre Autonomie gestärkt werden.

### 2.1.8 Automatisierung

Der Begriff kommt aus der kognitiven Psychologie und bezieht sich auf die Verfügbarkeit schon vorhandenen Wissens und nicht direkt auf den Erwerb neuer Sprachkenntnisse (Surkamp 2010: 11). Auch beim Spracherwerb versteht Funk (2010) unter „Automatisierung“ einen kognitiven Prozess, der das Einüben produktiver Routinen beinhaltet, die den Lernenden dabei helfen, sprachliche Strukturen zu verinnerlichen, sodass sie sie fließend und ohne bewusste Anstrengung verwenden können. Das Wissen, das die Lernenden verarbeiten, kann implizit<sup>1</sup> oder explizit<sup>2</sup> sein (Surkamp 2010: 11).

Mit einfachen Wörtern: Das Beherrschen solcher Routinen setzt die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden „frei“ und lässt ihnen „Raum und Zeit“, um komplexere sprachliche Aufgaben zu bewältigen und den Schwerpunkt mehr auf Inhalt und Kommunikation als auf die Grammatik zu legen (Edmondson 1999: 229–257).

Somit umfasst die Automatisierung zwei Haupttypen, die bei der Aufgabengestaltung im DaF-Unterricht berücksichtigt werden sollten. Der erste Typ betrifft die Verinnerlichung von lexikalischen und idiomatischen Ausdrücken durch Wiederholung, Auswendiglernen oder Übungen, die auf eine schnellere Sprachverarbeitung abzielen (Surkamp 2010: 11). Der zweite Typ betrifft die Umwandlung von deklarativem in prozedurales Wissen (ebd.). Mit anderen Worten: Aufgaben sollten so gestaltet sein, dass das Wissen über explizite Regeln der Sprachstruktur (z. B. Artikeldeklinaton) intuitiv angewendet wird.

---

<sup>1</sup> **Implizites Wissen:** Etwas zu können, ohne aber sagen zu können, wie es funktioniert.

In der Psychologie und Pädagogik wird auch als *stilles Wissen* (Stangl 2024: online) bezeichnet. Es handelt sich um zufälliges Lernen bzw. Erwerben in authentischen, kommunikativen Situationen, ohne dass das Subjekt bewusst über die Regeln nachdenkt (Pagonis / Salomo 2014: 11).

Beim Spracherwerb z.B. erkennt das Subjekt unbewusst grammatische Muster und kann diese schnell und automatisch abrufen (ebd.).

<sup>2</sup> **Explizites Wissen:** Dabei geht es darum, sich bewusst auf etwas einzulassen, beispielsweise auf das Erlernen von Grammatikregeln in einer Fremdsprache (Pagonis / Salomo 2014: 11-12).

### **2.1.9 Transparenz & Partizipation**

Funk (2010) bezieht sich in diesem Prinzip auf die Transparenz von Zielen und die Beteiligung von Lernenden an pädagogischen Entscheidungen. Unter Zieltransparenz versteht man das Informieren der Lernenden über bestimmte Lernziele und Erwartungen, sodass sie besser verstehen, was von ihnen erwartet wird und Partizipation bedeutet, dass Lernende sich aktiv an pädagogischen Entscheidungen beteiligen, etwa an der Auswahl von Inhalten oder der Art der Aufgaben usw.

Sowohl die Klarheit der Ziele als auch die Partizipation der Lernenden am Lernprozess steigert ihre Motivation und hilft ihnen dabei, ihre Fortschritte besser zu überwachen (Meyer 1974: 32).

### **2.1.10 Mehrsprachigkeit**

Insbesondere durch Einwanderung, Globalisierung und zunehmende Sprachkontakte ist Mehrsprachigkeit nicht nur ein Ziel im FSU (Surkamp 2010: 214), sondern auch eine Voraussetzung für einen erfolgreichen Sprachunterricht, da sie in Entscheidungen über Unterrichtsmaterialien, Motivation und Übungsgestaltung einfließt (Funk 2010). Heutzutage bestehen die (Online-) Klassen im FSU immer häufiger aus Lernenden aus der ganzen Welt, die bereits mehr als eine Sprache beherrschen, was bedeutet, dass sie wertvolles Vorwissen sowie unterschiedliche kognitive Ressourcen mitbringen, die den Erwerb weiterer Sprachen erleichtern können. Bereits stellen 1998 Meißner & Reinfried fest, dass Sprachen wahrscheinlich miteinander interagieren und gemeinsam eine integrierte kommunikative Kompetenz aufbauen. Aus diesem Grund betont die Mehrsprachigkeitsdidaktik das Vorwissen anderer Sprachen, weil es die Entwicklung von Transferprozessen durch Sprachenvergleich unterstützt (Meißner & Reinfried 1998: 65-67). Weitere zeitgenössischere Forschungen wie von Bredthauer et al. (2021) und Kaiser-Kratzmann und Sachse (2022) bestätigen diese These, dass Mehrsprachigkeit die Entwicklung der Transferprozessen unterstützt und somit die kommunikative Kompetenz fördert. Aufgrund dieser interlingualen Verbindungen können Lernende ihre Vorkenntnisse sowie auch Lernstrategien beim Erlernen der neuen Zielsprache nutzen, was ihre Lernmotivation voraussichtlich steigern wird. Daher sollten bei der Gestaltung von Lernmaterialien das sprachliche Vorwissen und die Erfahrungen der Lernenden in



anderen Sprachen berücksichtigt und angestrebt werden, diese in das Erlernen der Zielsprache zu integrieren. Lernformen wie Lernszenarien lassen viel Raum für den Einsatz von Mehrsprachigkeit in heterogenen Klassen im FSU wie in Kapitel 1.2 bereits erwähnt wurde.

### **2.1.11 Lehr- und Lernkultursensibilität**

Funks (2010) Prinzip der Lehr- und Lernkultursensibilität betrifft kulturelle Unterschiede im Lernverhalten. Dieses Prinzip berücksichtigt den kulturellen Hintergrund, da die Lernenden aufgrund dessen den Lernstoff unterschiedlich verarbeiten. Manche bevorzugen kooperatives Lernen, während andere einzeln besser arbeiten. Eine kultursensible Lehrkraft passt ihre Methoden an diese Unterschiede an, um alle Lernenden zu unterstützen, mit dem ultimativen Ziel, eine integrative Lernumgebung zu schaffen, die die Vielfalt respektiert und gleiche Chancen für alle bietet.

### **2.1.12 Evaluationskultur**

Funk (2010) betont die Bedeutung der Evaluation (siehe. Kap. 3.1), die sowohl summative als auch formative Bewertungen umfassen sollte, um eine kontinuierliche Reflexion über den Unterricht zu fördern, aber auch die Rechenschaftspflicht der Lehrkräfte sicherzustellen.

Laut Christ (2003: 157) kann die Unterrichtsqualität durch die systematische Evaluation von Lernprozessen und -ergebnissen verbessert werden. Gast (2009: 5) betont, dass Instrumente wie GER bei der Evaluation erheblich helfen können, weil sie uns transparente Kriterien für die Bewertung bieten können.

## 2.2 Offener Unterricht

Offener Unterricht ist eine Form des Lernens, deren Hauptmerkmal die Selbstständigkeit, Flexibilität und individuelle Förderung der Lernenden ist und die Lernenden ins Zentrum des Unterrichts stellt.

Historisch gesehen hat diese Unterrichtsform ihre Anfänge in der Reformpädagogik wie z.B. die *Projektmethode* von Dewey (1916) und Kilpatrick (1918), die Freiarbeit von Montessori (1909) und die *Waldorfschule* von Steiner (1919), die das Offenheitsparadigma geprägt haben, weil sie vor allem auf eine aktivere Beteiligung der Schüler bzw. Lernenden am Lernprozess abzielen. Neben der Reformpädagogik haben auch philosophische Strömungen wie der *Pragmatismus* und *Konstruktivismus* sowie auch psychologische Erkenntnisse wie von *Piaget* und *Vygotski* entscheidende Impulse gegeben (Sturkamp 2010: 235).

Nach Eckhart (2010: 134) zielen die offene Unterrichtsformen auf das ganzheitliche Lernen und die soziale Interaktion ab, was nicht nur die Persönlichkeit, sondern auch das Gemeinschaftsgefühl stärken. Darüber hinaus fördern sie auch die intrinsische Motivation, sowie die Partizipation und die Entwicklung der methodischen Schlüsselkompetenzen (siehe Kap. 4) (Salner-Gridling 2009).

Außerdem stehen die *Kommunikative Offenheit*, die *Personalisierung* und die Fähigkeit, Inhalte flexibel und situativ aufbereiten zu können, im Vordergrund, da sie es den Lernenden ermöglichen, selbständig zu arbeiten und Entscheidungen über die zu lösenden Aufgaben (welche, wann und auf welche Art) zu treffen. Schließlich wird die Rolle der Lehrperson eher beratend und unterstützend im Prozess und nicht lehrerzentriert wie im Frontalunterricht (Sturkamp 2010: 235).

## 2.3 Moderne Unterrichtstechniken der Unterrichtsgestaltung

Viele zeitgenössische Unterrichtstechniken in der Unterrichtsgestaltung bieten eine Vielzahl innovativer Ansätze, die den traditionellen Unterricht durch den Einsatz von Technologie erweitern und den Fokus auf die Interaktion verlagern. Mit diesen Techniken wird eine individuellere und effektivere Unterstützung der Lernenden erreicht, da unterschiedliche Lernstile berücksichtigt werden. Diese Techniken kombinieren oft sowohl digitale als auch Präsenz-Lernräume.

Solche Techniken, die in den folgenden Unterkapiteln besprochen werden, sind „Blended Learning“, „Projektarbeit“, „Flipped Classroom“ und „Werkstattunterricht“, weil sie neue Perspektiven im FSU eröffnen.

### 2.3.1 Blended Learning

Der Begriff „Blended Learning“ bezieht sich auf eine Unterrichtsform der Unterrichtsgestaltung, die „eine Mischung aus computergestützten Elementen und Präsenzphasen“ kombiniert (Pilotto 2021: 51) und kommt aus dem englischen Verb „to blend“ (deu.: mischen).

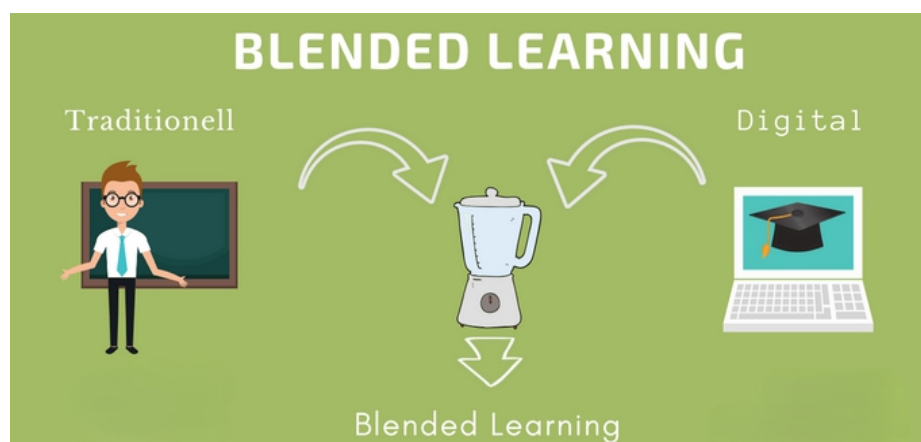


Abb. 1: Blended Learning (aus: <https://digitalunterricht.ch/2017/08/23/blended-learning-das-beste-aus-beiden-welten/> Abrufdatum: 10.11.2024).

Allerdings wird der Einsatz digitaler Medien nicht immer positiv gesehen. Beispielsweise stellen Meister und Shalaby (2014: 11) fest, beim Fehlen des direkten Kontakts paralinguistische Elemente (Mimik, Gestik) der non-verbale Kommunikation fehlen, die aber beim Erlernen einer Fremdsprache gleichermaßen notwendig sind. Diese Position von Meister und Shalaby basiert auf Forschungen wie zum Beispiel den von Mehrabian. Laut Mehrabian (1971: 51) wird nur 7 % einer Nachricht durch Worte und Inhalte übermittelt, im Gegensatz zur nonverbalen Kommunikation, die 55 % der Nachricht enthält. Laut Zeppos (2019: 182) zielt „Blended Learning“ jedoch darauf ab, eine personalisierte Lernumgebung zu schaffen, da es die Vorteile sowohl des digitalen Lernens als auch des traditionellen Präsenzunterrichts beinhaltet. Auf diese Weise wird beim Blended Learning die

Trennung zwischen Präsenz- und Online-Phasen klar definiert, aber auch inhaltlich direkt miteinander verknüpft. Während des Präsenz-Unterrichts wird eine direkte bzw. persönliche Interaktion erreicht und während der Online-Phasen wird flexibles, selbstgesteuertes Lernen gefördert. Zobenica (2020: 139) weist darauf hin, dass mit dieser Kombination der Wissenstransfer erleichtert wird, weil die Lerninhalte sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichtsraums vermittelt werden. Digitale Phasen fördern eigenständiges, kooperatives Lernen, da der Fokus vermehrt auf die aktive Rolle der Lernenden gelegt wird und Lehrkräfte eher als Moderatoren denn als alleinige Wissensvermittler agieren (Arnold et al. 2018: 142).

### 2.3.2 Projektarbeit

Projektarbeit ist eine flexible und handlungsorientierte Lernform, die aus authentischen, realitätsnahen Aufgaben besteht und sich durch Selbstständigkeit des Lernens, die eigenständige Planung der Schritte und kooperierendes Lernen mit dem Ziel die Erstellung eines Produkts (Endprodukts) am Ende auszeichnet (Apel/Knoll 2001: 11).



Abb. 2: Projektarbeit (aus: <https://www.drfranke.de/erfolgreiche-projektarbeit-praktische-tipps-zur-planung-und-umsetzung-in-wissenschaftlichen-arbeiten/> Abrufdatum: 19.11.2024).

Solche Endprodukte können Poster, Videos, Präsentationen, Webseiten, Podcasts, Rollenspiele oder Theaterstücke u.a. sein. Alle diese Endprodukte erfordern von den Lernenden eine Vielzahl unterschiedlicher Fähigkeiten, wie z.B. Textverfassung, den Einsatz von (modernen) Technologien, mündliche Kommunikation und Interaktion

sowie Zusammenarbeit (siehe Kap. 4.1). Abhängig von der Zielgruppe und dem Sprachniveau der Lernenden können die Endprodukte von sehr einfach bis sehr komplex sein.

Bei der Arbeit an komplexen Projekten übernehmen die Lernenden die Verantwortung für die Organisation der Teilschritte und die Umsetzung des gesamten Projekts, was ihr Verantwortungsbewusstsein fördert (Phuong 2017: 532). Auf diese Weise fördert Projektarbeit sowohl die Fremdsprachenkenntnisse, das Hörverstehen, die Sprechfertigkeiten und die Motivation der Lernenden (Parker 2020: 94-95) als auch ihr kooperatives und autonomes Lernen, unterstützt Chrissou (2010: 51). Aus diesem Grund gehört die Projektarbeit zu den im DaF-Unterricht häufig eingesetzten alternativen Evaluationsmethoden (siehe Kap. 3.1). Chryssou (2005: 82) weist darauf hin, wie wichtig es ist, diese Projekte so oft wie möglich an den Interessen der Lernenden auszurichten, damit ihre Motivation und Autonomie noch mehr steigt. Darüber hinaus betont Chryssou (2005: 41) die Bedeutung bzw. die unterstützende Rolle digitaler Medien in der Projektarbeit, da sie die Schaffung vielfältiger Lernumgebungen ermöglichen, was sowohl entdeckendes als auch differenziertes Lernen fördert. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Projektarbeit stark konstruktivistische Merkmale aufweist, da es sich um soziales und situatives Lernen handelt, was insbesondere in heterogenen Lerngruppen von Vorteil ist (Eckhart 2010: 138).

### 2.3.3 Flipped Classroom

Das Konzept „Flipped Classroom“ oder „umgedrehter Unterricht“ ist eine Form von „Blended Learning“ sowie auch eine innovative Lerntechnik, die den traditionellen Frontalunterricht mithilfe digitaler Ressourcen, hauptsächlich Videos, rekonstruiert (Arnold et. al. 2018: 149; Pilotto 2021: 65).

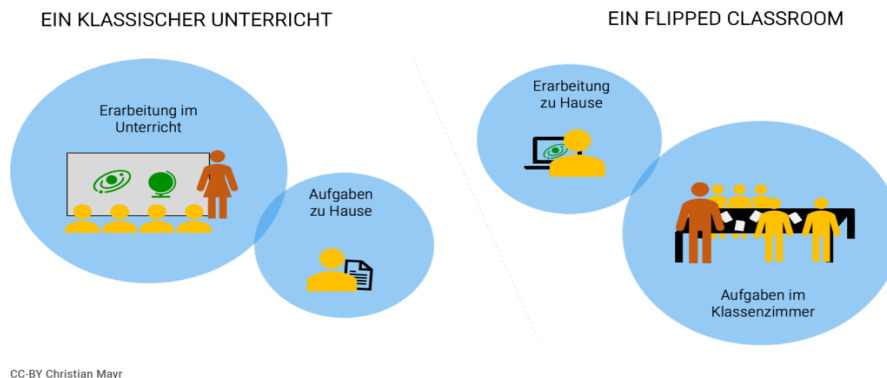


Abb. 3: Ein Klassischer Unterricht vs. Ein Flipped Classroom (aus: <https://www.lernkiste.org/flipped/> Abrufdatum: 10.11.2024).

Die Lernenden schauen sich diese Videos bzw. digital aufbereiteten Unterrichtsmaterialien zu Hause an, sodass die Aufgaben (die im traditionellen Unterricht in der Regel zu Hause erledigt werden) im Klassenzimmer bearbeitet werden können. Auf diese Weise wird Zeit gewonnen, gemeinsame Aufgaben im Unterricht durchzuführen und sich in Aktivitäten zu vertiefen, die die Anwendung der erlernten Theorie fördern (Charisi 2022: 96). Mit anderen Worten: In der Präsenzphase können die Lernenden den Lehrstoff intensiv mit der Lehrperson besprechen, Unterstützung erhalten und Fragen klären (Arnold et. al. 2018: 149; Zeppos 2019: 182; Pilotto 2021: 65). In einer solchen Lernumgebung spielt die Lehrperson eher die Rolle eines Mentors bzw. Beraters als die eines Besserwissers (Charisi 2022: 96). Notwendige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Anwendung der „Flipped Classroom“-Technik sind jedoch die gute Qualität des digitalen Einführungsmaterials, seine Anpassung an die Zielgruppe, die Verwendung der passenden Sprache sowie das Vorhandensein der notwendigen digitalen Kompetenzen (Arnold et. al. 2018: 150).

### **2.3.4 Werkstattunterricht**

Das Konzept „Werkstattunterricht“ wurde von Reichen (1991: 56) entwickelt, der festgestellt hat, dass „Werkstattunterricht“ eine offene Gestaltung von Lernsituationen und -materialien ist, in der die Lernenden aus einer Reihe von Lernangeboten wählen und teilweise ihre eigenen Ideen umsetzen können, und gilt daher als eine Lernform, die stark handlungsorientiert ist (Wolff 2010: 56).

Claussen (1996: 40) erwähnt auch, dass im Werkstattunterricht die Lernenden selbst sowohl die Reihenfolge, die Dauer und die Sozialformen der Aktivitäten auswählen können als auch die Rolle der Lehrperson und die Aufteilung des Klassenzimmers in verschiedene Arbeitsbereiche.

Daraus lässt sich schließen, dass sich diese Lernform an den Lernbedürfnissen der Lernenden orientiert und durch flexible und authentische Lernumgebungen sowohl selbstständiges Arbeiten als auch kreative Sprachlernprozesse fördert. Insbesondere im DaF-Unterricht ist dies besonders wichtig, weil die Lernenden durch die Wahlmöglichkeit und die handlungsorientierte Struktur die Zielsprache aktiver und eigenständiger anwenden können, was die Motivation steigert aber auch den Lernerfolg unterstützt.

## 2.4 Das Stationenlernen

Beim *Stationenlernen* handelt es sich um eine Form des *differenzierenden* (Faust-Siehl 1989: 22) *offenen Unterrichts* (Sturkamp 2010: 235), aber häufig werden dafür auch die Begriffe „Lernen an Stationen“ oder „Lernzirkel“ synonym verwendet (Salzgeber 2003: online).



Abb. 4: Stationenlernen (aus: <https://diepaideia.blogspot.com/2018/10/das-lernen-und-die-selbststeuerung1.html> Abrufdatum: 10.11.2024).

Stationenlernen ist aufgabenorientiert und gehört zu den offenen Lernarrangements (Sturkamp 2010: 236), bei denen die Lerninhalte an verschiedenen Stationen bearbeitet werden und im Vergleich zum traditionellen Unterricht die Lernenden mehr *Freiheiten* genießen (Faust-Siehl 1989: 22). Dieses didaktische Konzept findet im FSU eine breite Anwendung, da es den Lernenden ermöglicht, sich teilweise oder völlig autonom von Station zu Station zu bewegen (oft in einer frei gewählten Reihenfolge) und an jeder Station eine Lernaufgabe, die einen Aspekt eines Themas darstellt, mit jeweils unterschiedlicher Sozialform (Einzelarbeit, Gruppenarbeit usw.) zu bearbeiten (Salzgeber 2003: online).

Bereits 1989 hatte Gabrielle Faust-Siehl (1989: 22) auf „Lernen an Stationen“ hingewiesen und erklärt, dass es aus vier Unterrichtsphasen bestehe: Die erste Phase ist das *Anfangsgespräch*, das mit einem Text oder einem Bild beginnen kann mit dem Ziel, den Horizont des Lernens zu öffnen. Die zweite Phase heißt *Rundgang*, der einen Rundgang durch die Stationen beinhaltet, bei dem den Lernenden, die mit diesem Unterrichtsformat nicht vertraut sind, kurze Erklärungen gegeben sowie auch die Anfangsstation festgelegt werden kann. Die dritte Phase heißt *Arbeit mit den*



*Stationen*, in der die Lernenden die Aufgaben bearbeiten. Die vierte bzw. letzte Phase heißt *Schlussgespräch*, das die *Arbeit mit den Stationen* entweder endgültig oder vorübergehend (bis zum nächsten Treffen bzw. Unterricht) beendet.

### 3. Evaluation

Laut Grotjahn/Kleppin (2015: 15) ist die Evaluation ein „*Oberbegriff zu Prüfen und Testen*“. Mit anderen Worten ist Evaluation eine systematische Untersuchung, die prüft, ob ein bestimmter Gegenstand oder ein Verfahren nützlich bzw. wirksam ist (Sturkamp 2010: 73-74). Sowohl Ergebnisse als auch Empfehlungen müssen auf überprüfbaren Daten basieren, die durch Forschung gewonnen wurden (ebd.). Im Bildungsbereich basiert die Evaluation auf empirischen sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden und konzentriert sich auf die *Leistungsmessung* im Unterricht, die *Bewertung der Qualität und Effektivität* der Unterrichtsprogramme, Bildungsmaßnahmen bzw. Materialien, sowie auch der Leistung der Beteiligten (Hasselhorn 2018: 698). Wie in Unterapitel 2.1.12 erwähnt, sollte die Bewertung bzw. Evaluation in summative und formative unterteilt werden.

Die summative Bewertung umfasst die klassische Benotung (Notensystem, z. B. das deutsche sechsstufige Ziffernsystem) für die Abschlussleistung (Sturkamp 2010: 178-179). Bei dieser Bewertung handelt es sich um einen „diagnostischen“ Prozess, bei dem die Kenntnisse sowie auch die Kompetenzen der Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt überprüft werden und der sich auf die Messung des Lernerfolgsgrad konzentriert (Merkens 2016: 205-2010). Dies erfolgt in der Regel durch Tests, Prüfungen etc (Sturkamp 2010: 179).

Andererseits ist die formative Bewertung ein Prozess der kontinuierlichen Beobachtung und des Feedbacks während des gesamten Lernprozesses, um den Fortschritt der Lernenden zu überwachen und sie beim Lernen zu unterstützen. Diese Form der Bewertung hat eine „diagnostische Funktion“ und zielt darauf ab, sowohl die Stärken als auch die Schwächen der Lernenden zu erkennen und ihre besonderen Lernbedürfnisse zu ermitteln (Hasselhorn 2018: 698). Die formative Bewertung erfolgt häufig durch informelle Methoden wie mündliches Feedback, regelmäßige Tests oder die Analyse von Fehlern im Lernprozess.

### 3.1 Methoden der Evaluation im DaF-Unterricht

Im DaF-Unterricht kommt der Leistungsevaluation eine entscheidende Bedeutung zu, da sie den Lernfortschritt der Lernenden ermittelt und die kontinuierliche Verbesserung des Lern- und Lehrprozesses überprüft. Wie oben erwähnt, gibt es verschiedene Evaluationsmethoden sowie alternative Methoden, die jeweils einige Vorteile aufweisen und je nach Lernsituation angewendet werden können.

Zwar ist die summative Evaluation die traditionelle Form der Evaluation und zeichnet sich durch Objektivität, Zuverlässigkeit und Validität aus, sie vermittelt jedoch nur ein begrenztes Bild der tatsächlichen Sprachkenntnisse der Lernenden. Diese traditionelle Evaluationsmethode berücksichtigt oft nur das erlernte Wissen und lässt die Anwendung der Sprache in realen Kontexten außer Acht (Ventouris, Zouganeli & Tsagari 2013: 174), was aber das ultimative Ziel des modernen kommunikativen handlungsorientierten FSUs ist. Vereinfacht gesagt, ist es widersprüchlich, den Unterricht mit handlungsorientierten und kompetenzorientierten Aufgaben sowie vielfältigen Sozialformen zu strukturieren, in der Evaluation aber von den Lernenden sterile vorgegebene richtige Antworten z.B. „Multiple-Choice-Aufgaben“ zu erwarten, weil solche Aufgaben gegen die Kriterien der Nützlichkeit (Bachman / Palmer 1996: 17-18) und der Reliabilität (Lienert/Raatz 1998: 9) bzw. Authentizität (Bachman / Palmer 1996:23) verstoßen. Daher werden Lehrkräfte aufgefordert, über die verschiedenen alternativen Antworten nachzudenken, die im Alltag gegeben werden können, und sie als Optionen oder Antworten hinzuzufügen (Kontomitrou 2019: 39). Aus diesem Grund stehen den Lehrkräften alternative Evaluationsmethoden zur Verfügung, die Teil der oben genannten „formativen Bewertung“ sind. Solche Methoden sind Projektarbeit (siehe Kap. 2.2.2), Lerntagebücher, Lernportfolios, Selbstevaluation (siehe Kap. 3.3), Peer-Review, die systematischen Beobachtungen und die spielerischen Aktivitäten und dramatische Darstellungen (Ventouris, Zouganeli & Tsagari 2013: 174) oder die Lernszenarien (siehe Kap. 1.2), die Merkmale von allen diesen alternativen Evaluationsmethoden beinhalten.

Die Beobachtung als zentrale Methode der qualitativen Forschung wird häufig in der Fremdsprachendidaktik eingesetzt, da sie die Analyse von Lernprozessen, Interaktionen und sprachlichem Verhalten in natürlichen Kontexten ermöglicht. Laut Cohen, Manion und Morrison (2018: 542-545) ist die systematische Beobachtung

besonders geeignet, um detaillierte Daten zu sammeln und diese anschließend zu interpretieren.

In der DaF-Didaktik dient diese Methode dazu, kommunikative Kompetenzen und sozialen Dynamiken im Klassenzimmer zu analysieren. Mayring (2015: 53-55) hebt hervor, dass gut strukturierte Instrumente wie z.B. Beobachtungsbögen und Checklisten, helfen, die erhobenen Daten zu standardisieren und vergleichbar zu machen. Diese Instrumente ermöglichen eine präzise Erfassung von Kriterien wie z.B. die Häufigkeit der Interaktion, die Verwendung der Sprache oder emotionaler Beteiligung.

All diese Methoden sind flexibler, erlauben die individuellen Fortschritte der Lernenden differenzierter zu betrachten, fördern das selbstgesteuerte und kooperative Lernen (siehe Kap. 2.1.6) (Kontomitrou 2020: 50), lassen sich besser an heterogene Lerngruppen anpassen (Wiedenmayer 2015: 3) und bieten die Möglichkeit für gezieltes Feedback und kontinuierliche Anpassung des Unterrichts (Smits & Suñer 2021: 5).

### **3.2 Evaluation von Lernszenarien**

Um darüber zu sprechen, was bei der Evaluation von Lernszenarien berücksichtigt werden sollte, sollten wir noch einmal daran erinnern, wie wichtig es ist, vor der Durchführung eines Lernszenarios das Lernziel klar und deutlich zu bestimmen (siehe Kap. 1.2). Ebenso entscheidend ist die Beantwortung der Frage, wer der Adressat der Evaluierung ist, da diese die methodischen Anforderungen an den Evaluierungsprozess prägt (Günther-Boemke 2006: 22). Das Hauptziel der Lernszenario-Evaluation besteht darin, seine Wirksamkeit zu testen. Konkret wird geprüft, ob die eingesetzten Methoden, Inhalte und Mittel zur Erreichung der Lernziele führen. Ein typisches Beispiel für die Anwendung von Lernszenarien findet sich im Lehrplan des griechischen Gymnasiums, weil sie auf kommunikative Sprachkenntnisse ausgerichtet sind, wie sie im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) beschrieben sind (IEII 2022: 5).

Da das Sprachenlernen ein komplexer Prozess ist, der ein breites Spektrum an Sprech-, Hör-, Lese- und Schreibfertigkeiten umfasst, sind unterschiedliche Methoden zur Leistungsmessung erforderlich, um diese Fertigkeiten aus unterschiedlichen

Perspektiven zu erfassen. Dies wird zu einer umfassenderen Beurteilung der Sprachkenntnisse beitragen. Die Kompetenzorientierung, die auf den Erwerb authentischer und praxisnaher Fremdsprachenkenntnisse abzielt, soll dabei besonders berücksichtigt und geprüft werden (Henning 2016: 402).

Um bei der Evaluation des Lernszenarios überprüfen zu können, ob die kommunikativen Kompetenzen der Lernenden gefördert wurden, und zwar insbesondere die Interaktion, das kritische Denken und die Kollaboration, und ob KI dazu beigetragen hat, werde ich das Evaluationsmodell von Kirkpatrick (1960) verwenden, das die Stufen: Reaktion, Lernen, Verhalten und Ergebnisse umfasst. Dieses Modell wurde aufgrund seiner klaren Methodik gewählt und weil es die Reflexion auf verschiedenen Ebenen (Lernreaktionen, Wissenserwerb, Verhaltensänderungen und Lernergebnisse) fördert.

#### **4. Schlüsselkompetenzen**

„Die mentale Kapazität soll nicht mehr als Speicher von Faktenkenntnissen, sondern als Schaltzentrale für intelligente Reaktionen genutzt werden“ (Mertens 1974: 40).

Das obige Zitat stammt von Dieter Mertens, der bereits 1974 in seinem Werk „Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“ betonte, dass aufgrund der sich schnell verändernden Arbeits- und Gesellschaftswelt nicht nur fachliche Kompetenzen eine wichtige Rolle spielen, sondern auch vielmehr übergeordnete Fähigkeiten, die als „Schlüsselqualifikationen“ bezeichnet werden. In seinem Aufsatz ging er auf eine Bildungsgestaltung ein, die zukunftsorientiert sein soll, um den Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden, den Lernenden eine flexible Anpassung an Veränderungen zu ermöglichen und ihre individuellen Interessen und persönlichen Entwicklungen zu fördern (Mertens 1974: 39-42). Die von Mertens genannten „Schlüsselqualifikationen“ haben sich im Laufe der Jahre weiterentwickelt und werden heute oft als „Schlüsselkompetenzen“, „Kernkompetenzen“ bzw. „Soft Skills“ bezeichnet (Surkamp 2010: 259). Sie sind inzwischen nicht nur ein zentrales Thema, sondern fester Bestandteil der meisten Bildungsbereiche, einschließlich des DaF-Bereichs.

#### 4.1 Schlüsselfertigkeiten oder Schlüsselkompetenzen?

*Schlüsselfertigkeiten* und *Schlüsselkompetenzen* sind zwei im Bildungsbereich verwendete Begriffe, die Fähigkeiten beschreiben, die zum Erfolg von Lernenden in der modernen Welt beitragen. Oft werden diese beiden Begriffe synonym verwendet, es gibt jedoch erhebliche Unterschiede sowohl in ihrer Bedeutung als auch in ihrer Anwendung. Nach Bedir (2019: 213) umfassen *Schlüsselkompetenzen* die allgemeinen Fähigkeiten, die Individuen benötigen, um in verschiedenen Lebensbereichen der globalisierten Welt erfolgreich zu sein. Laut OECD (2018: 5) geht es dabei nicht nur um spezifische Kenntnisse oder Fähigkeiten, sondern vor allem um kognitive und metakognitive (kritisches Denken, kreatives Denken, Lernen zu Lernen und Selbstmanagement), soziale und emotionale (Empathie Selbstwirksamkeit, Zusammenarbeit) sowie auch praktische und körperliche Fähigkeiten (Verwendung neuer Informations- und Kommunikationstechnologiegeräte), die in vielen, vielfältigen, komplexen und sich verändernden Lebenssituationen flexibel einsetzbar sind.

Daher sind in jedem Curriculum, das darauf abzielt, Lernende auf die Zukunft vorzubereiten, *kritisches Denken*, *kreatives Denken* bzw. *Kreativität*, *Kollaboration* und *Kommunikation* essentielle Bestandteile. Diese vier Fähigkeiten (eng. skills) werden oft auch als die 4Cs des Lernens im 21. Jahrhundert bezeichnet, da sie auf die Bedürfnisse der Individuen in heutigen globalisierten Gesellschaften abgestimmt sind (Bedir 2019: 232).

##### 4.1.1 Kritisches Denken

Beim kritischen Denken geht es um die Analyse und Bewertung von Informationen und Argumenten, um fundierte Urteile zu fällen, Probleme effektiv mit logischem Denken zu lösen und Entscheidungen auf der Grundlage von Beweisen und Argumenten zu treffen (Bailin 1987: 25). Kritisches Denken und Reflexion ermöglichen die Identifizierung von Missverständnissen und zugrunde liegenden Problemen sowie neuen Möglichkeiten, die sich in der Praxis ergeben (Noonan 2013: 177). Außerdem ermöglicht es Lehrkräften „ihre Praxis auf sinnvolle Weise zu reflektieren und die Auswirkungen ihres Unterrichts auf das Lernen der Schüler zu berücksichtigen“ (Ward & McCotter, 2004, S. 244), was zu besseren Lösungen führt,

indem sie Informationen zur Lösung von Problemen analysieren und synthetisieren. Zur Ausübung dieser Fähigkeit trägt die Teilnahme der Lernenden an Lernerfahrungen bei, die vertieftes und komplexes Denken erfordern. Lernende sind keine passiven Wissensempfänger, sondern können analysieren, ableiten, vergleichen, begründen, interpretieren, synthetisieren und bewerten (Bedir 2019: 232).

#### 4.1.2 Kreatives Denken

Die PISA-Studie umfasste im Jahr 2022 erstmals „kreatives Denken“ als eigenständige, grundlegende und innovative Fähigkeit, die für lebenslanges Lernen notwendig ist (Lewalter/Diedrich/Goldhammer/Köller/ Reiss 2023: 13). In anderen Worten beschreibt *Kreatives Denken* die Fähigkeit, neue, originelle und wirksame Ideen zu finden (Runco/Garrett 2012 :92) und innovative und bessere Lösungen bzw. Ansätze für Herausforderungen zu schaffen (Bailin 1987: 24). Daraus folgt, dass Fremdsprachenlehrkräfte gezielt Lernumgebungen schaffen sollten, in denen neue Szenarien entwickelt werden, um die Fantasie der Lernenden anzuregen. Durch neue Szenarien bzw. Situationen, durch die Einführung neuer Charaktere oder durch das Ausprobieren verschiedener Lösungsansätze wird den Lernenden die Möglichkeit gegeben, *kreatives Denken* im DaF-Unterricht zu üben und die Sprache flexibler bei der Problemlösung einzusetzen.

#### 4.1.3 Kollaboration

Kollaboration ist die Fähigkeit, effektiv mit anderen zusammenzuarbeiten, um gemeinsame Ziele zu erreichen, diverse Teams zu respektieren und Kompromisse zu schließen, um das gemeinsame Ziel zu erreichen (Greenstein 2012 In: Esteban/Darmuki & Esteban 2023: 17). Laut Johnson & Johnson (2013: 24-26) kann Zusammenarbeit erreicht werden, wenn (1) Ziele festgelegt werden, (2) sowohl Ideen als auch Arbeitsbelastung geteilt werden, (3) alle Beteiligten bzw. Teammitglieder als Moderatoren<sup>3</sup> und Mitwirkende<sup>4</sup> fungieren, (4) Macht und Entscheidungsfindung teilen und (5) sich auf produktive Konflikte einlassen. Im FSU kann die Kollaboration

---

<sup>3</sup> **Moderatoren:** Den Ablauf organisieren, den Prozess der Zusammenarbeit leiten usw.

<sup>4</sup> **Mitwirkende:** Beteiligen sich aktiv an Entscheidungen, bringen Ideen ein usw.

die Sprachkenntnisse der Lernenden sowie ihre Fähigkeit zur Problemlösung verbessern, da sie voneinander lernen. Durch die Schaffung von Aktivitäten im DaF-Unterricht, die die Zusammenarbeit der Lernenden erfordern, erhalten sie die Möglichkeit, Ideen auszutauschen, kritisches Denken zu entwickeln, die Meinung ihrer Partner zu respektieren und ihre Kommunikationsfähigkeiten zu stärken.

#### **4.1.4 Kommunikation**

Kommunikation ist die Fähigkeit, Informationen, Ideen und Gefühle sowohl verbal als auch nonverbal klar und effektiv zu vermitteln und Feedback von anderen zu erhalten (Eggen 2018; Stoner 2018 In: Esteban et al 2023: 19). Mit der sorgfältigen Planung des FSUs können die Lernenden nicht nur ihre Sprachkenntnisse in authentischen Situationen verbessern, sondern auch ihre Kommunikation fördern. Durch kommunikative bzw. interaktive Lernkonzepte und -techniken wie Lernszenarien, Gruppendiskussionen, Rollenspiele und digitale Werkzeuge entwickeln die Lernenden sowohl ihre produktiven (Sprechen, Schreiben) als auch ihre rezeptiven Fähigkeiten (Hören, Lesen). Dabei kann sowohl Sprechen als auch Schreiben reproduktiv, d.h. wiederholend, sein. Darüber hinaus fördert der Einsatz von Körpersprache, Mimik sowie Multimedia auch das Verständnis und die Ausdrucksfähigkeit der Lernenden (Bedir 2019: 234-235).

## 5. Die Kommunikative Kompetenz

Laut Metzler-Lexikon (2010: 135) der Fremdsprachendidaktik wurde der Terminus *kommunikative Kompetenz* als Konzept in den 1960er Jahren von Dell Hymes entwickelt, um eine umfassendere Sicht auf Sprache und ihren Gebrauch zu ermöglichen. Bis zu diesem Zeitpunkt herrschte die Ansicht von Noam Chomsky (1965) vor, wonach zwischen „Kompetenz“ (Kenntnisse über die Sprache) und „Performanz“ (Gebrauch der Sprache) unterschieden wird. Hymes kritisierte dieses Modell von Chomsky als abstrakt und (in realen Kommunikationssituationen) nicht realistisch genug. Für Hymes ist sprachliche Kompetenz ein Teil der kommunikativen Kompetenz (Edmondson/House 2011: 88). Daher entwickelte Hymes ein alternatives (ethnographisch-linguistisches) Kompetenzmodell. Dieses Kompetenzmodell berücksichtigt sowohl Aspekte der sprachlichen Leistungsfähigkeit als auch soziokultureller Faktoren und legt dabei den Fokus auf realistische Kommunikationssituationen. Laut Hymes' Modell (1972: 281) sind *Machbarkeit* oder *Möglichkeit* (engl. possibility), *Formalität* (engl. feasibility), *Tatsächlichkeit* (engl. appropriateness) und *Angemessenheit* die vier Dimensionen, die die Kompetenzen der Sprecher im Gebrauch der Sprache bestimmen und gemeinsam die kommunikative Kompetenz von Sprachverwendenden ausmachen.

*Possibility* bezieht sich auf das Wissen, ob eine Äußerung formal korrekt ist, *Feasibility* ist das Einschätzen, ob eine Äußerung tatsächlich realisierbar ist, *Appropriateness* ist das Einschätzen, ob eine Äußerung in einem bestimmten sozialen Kontext akzeptabel bzw. angemessen ist; (4) das Wissen, ob eine Äußerung in der Praxis so verwendet wurde (ebd.).

Dieses Modell wird heute im sogenannten „kommunikativen Ansatz“ und im kommunikativen Fremdsprachenunterricht eingesetzt, und zwar deshalb, weil es nicht ausschließlich auf (grammatische) Korrektheit abzielt, sondern die Integration der grammatikalischen und sozialen Dimensionen der Sprache und ihrer Sprecher/innen ermöglicht (Surkamp 2010: 135-6).

Basierend auf Hymes' Modell gehörten Canale und Swain (1980) zu den ersten angewandten Linguisten, die in den 1980er Jahren damit begannen, ein Modell kommunikativer Kompetenz speziell für den Fremdsprachenunterricht zu entwerfen, das zunächst drei Komponenten umfasste. Die erste Komponente ist die



*grammatische Kompetenz*, bei der es um die Fähigkeit geht, formale und semantisch korrekte Ausdrücke zu äußern (Canale / Swain 1980: 29). Die zweite Komponente ist die *soziolinguistische Kompetenz*, die sich auf die Fähigkeit des Sprachbenutzers bezieht, Sprachhandlungen an den jeweiligen situativen bzw. sozialen Kontext anzupassen (angemessene Höflichkeitsformen) (Canale / Swain 1980: 30). Die dritte Komponente ist die *strategische Kompetenz*, und betrifft die kompensatorischen Fähigkeiten Fertigkeiten, die dem Sprecher einer Sprache ermöglichen, seine sprachlichen Defizite auszugleichen, Lücken zu schließen, zu umschreiben u.a. und durch die strategische Kompetenz können Schwierigkeiten in der Kommunikation gemeistert werden (Canale / Swain 1980: 30-31).

Einige Jahre später fügte Canale (1983) die *Diskurskompetenz* als vierte Komponente des Modells (Celce-Murcia 2007: 42) hinzu. Die Diskurskompetenz betrifft die Fähigkeit, auch über die Satzebene hinaus korrekte, angemessene und verständliche Texte zu produzieren (Surkamp 2010: 136). Dazu bedarf es beispielsweise einer Orientierung an den Prinzipien Kohärenz (Textinhalt) und Kohäsion (formale Aspekte der Satz-Text-Relation) (ebd.).

Neben dem Terminus *kommunikative Kompetenz* liegt auch der Begriff *pragmatische Kompetenz*, die sich auf das Wissen der pragmalinguistischen Aspekte bezieht, die der Kommunikation zugrunde liegen und vergleichbar mit den Dimensionen der Diskurskompetenz, der grammatischen Kompetenz und der soziolinguistischen Kompetenz sind (ebd.).

Auch Jürgen Habermas (1971) bezog sich auf den Terminus der *kommunikativen Kompetenz* und verlieh ihm damit eine sozialphilosophische Konnotation, indem er kommunikative Kompetenz als eine Gesellschaftsutopie zur Schaffung idealer Sprechsituationen definierte (ebd.). In diesen Situationen sind laut Habermas alle Mitglieder gleichberechtigt, kommunizieren offen und vertreten keine eigenen Machtinteressen. Das Modell von Habermas stellt eine ideale Kommunikation dar, die frei von Dominanz, ohne Ideologie und ausschließlich auf dem besten Argument basiert.

Ebenso wichtig war Barbara Schmenks Beitrag (2005: 80), kommunikative Kompetenz möglichst umfassend zu definieren. Unter *kommunikative Kompetenz* versteht Schmenk die Fähigkeit des Einzelnen, sich aktiv an gesellschaftlichen

Dialogen zu beteiligen, Meinungen vertreten zu können und die Meinungen anderer erkennen zu können. Schmenk hebt mit dieser Definition die soziale Dimension der Kommunikation hervor und betont die Bedeutung sowohl der Rezeptions- als auch der Produktionsfähigkeiten.

Durch den Versuch, in der Fremdsprachendidaktik die gesellschaftspolitischen Aspekte herrschaftsfreier Kommunikation mit dem kommunikativen Fremdsprachenunterricht, aber auch mit dem funktional-notionalen Lehrplan unter dem Stichwort „kommunikative Kompetenz“ zu verbinden, entstanden Missverständnisse darüber, was mit *kommunikativer Kompetenz* eigentlich gemeint ist und was genau dazu gehört. Damit wurde fälschlicherweise angenommen, dass der kommunikative Fremdsprachenunterricht die formale Korrektheit der Sprache für unnötig hält. Allerdings umfasst die kommunikative Kompetenz in allen oben genannten Modellen sowohl formale als auch sprachliche Korrektheit. Huber (2004: 26) weist in seinem Beitrag „Im Dschungel der Kompetenzen“ darauf hin, dass der Begriff der *kommunikativen Kompetenz* nicht eindeutig definiert ist, sondern aus allgemeinen Oberbegriffen (z.B. Selbstlernkompetenz, Handlungskompetenz) besteht, was zu Fehlinterpretationen und unklaren Abgrenzungen führt. Doch trotz der Missverständnisse bleibt kommunikative Kompetenz nicht nur ein fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, sondern auch das wichtigste Lernziel und wird mittlerweile häufig in das Konzept der *interkulturellen kommunikativen Kompetenz* integriert. Außerdem ist laut Schmenk (2007: 138) die *kommunikative Kompetenz* insbesondere in unserer multimedialen und globalisierten Welt von großer Bedeutung.

Da Globalisierung und vernetzte Kommunikation heutzutage integraler Bestandteil unseres Lebens sind, werden kommunikative Kompetenzen immer wichtiger. Sowohl im täglichen, als auch im beruflichen Kontext ist die Fähigkeit, sich klar und wirkungsvoll auszudrücken, aber auch die Botschaften und Reize, die man aus der eigenen Umgebung erhält, zu verstehen, entscheidend. Alle diese Beiträge haben mehr oder weniger dazu beigetragen, die Definition der *kommunikativen Kompetenz* zu prägen, so dass der Begriff heute in den gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR 2020: 109) unter dem Namen „kommunikative Sprachkompetenz“ aufgenommen wurde. Darin wird die kommunikative Kompetenz detailliert beschrieben, weiterentwickelt und vertieft und zwar je nach Sprachniveau entsprechend eingeteilt. Dort wird ein kommunikatives bzw. handlungsorientiertes

Fremdsprachenlernen vorgestellt, dessen Hauptzweck die Fähigkeit ist, unabhängig von sprachlichen und kulturellen Grenzen zu kommunizieren.

### **5.1 Die kommunikative Kompetenz im DaF-Unterricht des 21. Jh**

Die kommunikative Kompetenz kann eng mit den Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts verknüpft werden, da die Kommunikation im heutigen digitalen Zeitalter globaler, interaktiver und stärker durch Technologie unterstützt wird. Schlüsselkompetenzen wie kritisches Denken, Problemlösung, digitale Kompetenz und interkulturelle Kompetenz stehen im Mittelpunkt moderner Kommunikationsanforderungen. Indem sich DaF-Lehrkräfte darauf konzentrieren, den Lernenden authentische und technologiegestützte Interaktionen zu ermöglichen, können die Lernenden nicht nur ihre Sprachkenntnisse verbessern, sondern auch andere wertvolle Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten unserer Zeit wie Zusammenarbeit und Kreativität.

### **5.2 Digitale Kompetenz**

Die *digitale Kompetenz* gehört auch zu den Schlüsselqualifikationen des 21. Jh. und umfasst die Fähigkeit sowohl Informations- als auch Kommunikationstechnologien (IKT) sicher, kritisch und effektiv zu nutzen, um Informationen zu suchen, zu erstellen, zu bewerten und zu kommunizieren (OECD 2005: 13; Vuorikari et al. 2016: 8-9). Die digitale Kompetenz ist nicht nur für einen beruflichen Erfolg wichtig, sondern auch für die Teilhabe an der Gesellschaft, aber auch das lebenslange Lernen.

Insbesondere im DaF-Unterricht kommt der digitalen Kompetenz eine entscheidende Bedeutung zu, denn Fremdsprachenlernende wachsen in einer zunehmend digitalisierten Welt auf, in der der Einsatz digitaler Medien nicht nur notwendig, sondern auch selbstverständlich ist (Prensky 2001: 2). Damit Lehrkräfte die digitale Kompetenz der Lernenden weiter fördern können, betonen Bellanca & Brandt (2010: 65), wie wichtig es ist, moderne Technologien wie z.B. digitale Werkzeuge, interaktive Medien und digitale Plattformen in ihren Unterricht zu integrieren.

Darüber hinaus sieht Chrissou (2005: 28-31) die digitalen Medien als „explorative und tutoriale Werkzeuge“, die kreative und qualitativ hochwertige Lernumgebungen

unterstützen. Durch den Einsatz von Online-Plattformen, virtuellen Klassenzimmern und kollaborativen Tools wie z. B. Google Docs, können Lernende aktiv miteinander interagieren und ihre Sprachkenntnisse anwenden, da durch ein digitales Tool ein realitätsnaher Kommunikationskontext entsteht.

### 5.3 Digitale Interaktion

Unter Interaktion versteht man den Prozess, durch den zwei oder mehrere Personen in ihren Handlungen miteinander interagieren und dadurch soziale Beziehungen aufbauen. Die Interaktion umfasst nach Barkowski/ Krumm (2010: 135):

- die intraindividuelle Ebene (affektive und kognitive Aspekte der handelnden Person) und
- die interindividuelle Ebene (zwischen Menschen sowie innerhalb und zwischen Gruppen).

Interaktion ist wichtig für die Entwicklung der sozialen Kompetenzen. Aus diesem Grund spielt die Interaktion beim Erlernen einer Fremdsprache eine sehr wichtige und zentrale Rolle, da sie nicht nur die Grundlage der Kommunikation bildet, sondern auch zum Erwerb kommunikativer Kompetenz beiträgt. Mit anderen Worten bezieht sich Interaktion im FSU auf die Kommunikation, aber auch auf alle Sozialformen, die im Unterricht auftreten (Interaktion der Lernenden mit der Lehrperson, Interaktion zwischen den Lernenden). Dabei geht es nicht nur um einfaches Sprechen, sondern auch darum, kulturelle und soziale Aspekte der Zielsprache zu verstehen und auszutauschen (ebd.), sowie auch Handlungen und Rituale in der Zielsprache, (Begrüßungen und Sprechhandlungen), die nicht nur zum Sprachenlernen, sondern auch zu deren Einsatz in realen Gesprächen beitragen. Darüber hinaus gibt es symmetrische (gleichberechtigte) und asymmetrische (ungleiche) Interaktionen, wie z.B. Feedback, die das Lernen fördern und die sogenannten „verdeckten Interaktionen“, d.h. die stillen Interaktionen zwischen Lernenden und Texten, die das selbstständige Lernen sowie auch das Textverständnis fördern (ebd).

Zahlreiche digitale Medien bieten die Möglichkeit Interaktion im Unterricht zu fördern. Sie ermöglichen differenzierte und personalisierte Lernpfade, da sie sich an den Bedürfnissen der Lernenden orientieren (Arnold et al., 2018: 52). Einige davon sind *Videokonferenzen* wie Microsoft Teams und Zoom, *kollaborative Plattformen*

wie Google Docs für interaktives Schreiben, *Lernmanagementsysteme* (LMS) wie Canvas, *Sprachlern-Apps* wie Quizlet, *virtuelle Whiteboards* wie Miro u.a. (Serediuk 2024: 218) und *interaktive Tools* wie Kahoot, Wordwall und KI gestützte Chatbots können in dieser Kategorie eingeordnet werden (siehe Kap. 5.5). Insbesondere die KI-gestützten Tools bieten eine große Menge von Informations-, Lern- und Kommunikationsmöglichkeiten, weil sie das kooperative, selbstgesteuerte und kreative Lernen fördern (Chrissou 2005: 31).

Es ist jedoch wichtig darauf hinzuweisen, dass die digitalen Medien den traditionellen Unterricht nicht ersetzen, sondern einen ergänzenden und unterstützenden Beitrag leisten. Wie Chrissou (2011: 1) betont, sollte ihr Einsatz gezielt erfolgen, damit sie beim Lernprozess der Lernenden tatsächlich effektiv bzw. wirksam sein können.

## 5.4 Künstliche Intelligenz

Wie im vorherigen Kapitel erwähnt, gibt es heutzutage neben den zahlreichen digitalen Tools, die uns zur Verfügung stehen, immer vielfältigere Anwendungen künstlicher Intelligenz (KI), die durch komplexere Algorithmen und Big Data<sup>5</sup> durch selbstlernende Systeme vorangetrieben werden (Köbis 2023: 31). Eine klare und umfassende Definition dessen zu finden, was unter *Intelligenz* genau zu verstehen ist, scheint derzeit schwierig zu sein (Schneider 2024: 34), denn sowohl der Begriff „künstlich“ als auch der Begriff „Intelligenz“ sind schwer zu definieren, da es unterschiedliche Beschreibungen dafür gibt (Barthelmeß & Furbach 2019: 7).

Allerdings reicht das Thema KI viele Jahrzehnte zurück, denn bereits 1956 fand die erste Konferenz zu Künstlicher Intelligenz statt (Kürste/ Schürholz 2019: 21-23), auf der KI als Teilgebiet der Informatik beschrieben wurde, das sich mit der Untersuchung der Mechanismen menschlichen Verhaltens befasst. Nach Angaben des Europäischen Parlaments ist KI (engl. Artificial intelligence, *AI*) die Fähigkeit einer

<sup>5</sup> **Big Data:** Unter *Big Data* versteht man, extrem große, komplexe und vielfältige Datensätze, deren Speicherung, Analyse und Visualisierung mit traditionellen Methoden und Techniken schwierig ist. Die sogenannte „Big Data Analytics“ untersucht große Datenmengen und entdeckt Muster und Zusammenhänge, die Unternehmen tiefere Erkenntnisse und Wettbewerbsvorteile verschaffen (Sagiroglu; Sinanc 2013: 42). Diese Daten stammen aus verschiedenen Quellen wie beispielsweise sozialen Netzwerken und werden durch die 3 V's charakterisiert: *Volume* (Datenmenge), *Variety* (Datenvielfalt) und *Velocity* (Verarbeitungsgeschwindigkeit). Bibliographisch kommen ihnen *Value* (Wert) und *Veracity* (Datenqualität) als zusätzliche Dimensionen hinzu (Fasel; Meier 2014: 6).

Maschine zur Nachahmung menschlicher Fähigkeiten wie z.B. Lernen, Planen, Nachdenken und Kreativität zu imitieren (Europäisches Parlament 2020: online).

In einer Mitteilung der Europäischen Kommission (2018: 1) schlug sie folgende Definition vor:

*„Künstliche Intelligenz (KI) bezeichnet Systeme mit einem „intelligenten“ Verhalten, die ihre Umgebung analysieren und mit einem gewissen Grad an Autonomie handeln, um bestimmte Ziele zu erreichen.*

*KI-basierte Systeme können rein softwaregestützt in einer virtuellen Umgebung arbeiten (z. B. Sprachassistenten, Bildanalysesoftware, Suchmaschinen, Sprach- und Gesichtserkennungssysteme), aber auch in Hardware-Systeme eingebettet sein (z. B. moderne Roboter, autonome Pkw, Drohnen oder Anwendungen des ‚Internet der Dinge‘).*“

Trotz des Fehlens einer umfassenden, wissenschaftlich fundierten und allgemein akzeptierten Definition für KI fällt auf, dass den bestehenden Definitionen ein gemeinsames Verständnis zugrunde liegt, dass KI die Fähigkeit von Maschinen ist, menschliche Fähigkeiten nachzuahmen, Probleme zu lösen und autonom zu handeln um bestimmte Ziele zu erreichen. KI trägt zur digitalen Transformation unserer Gesellschaft bei und das zeigt sich mittlerweile in vielen Aspekten unseres täglichen Lebens, eine davon ist natürlich das Erlernen und Lehren von Fremdsprachen.

Was jedoch in den bisherigen Definitionen nicht enthalten war, ist die Unterscheidung zwischen schwacher, starker KI und künstlicher Superintelligenz (Kurzweil 2001, Bostrom 2014). Schwache KI eignet sich zur Lösung spezifischer Probleme, starke KI kann sogar menschlichem Denken ähneln, während künstliche Superintelligenz die menschliche Intelligenz (bei weitem) übertrifft. Bei jeder Diskussion und Forschung zum Thema KI ist es wichtig, dass diese Unterscheidung bzw. Abgrenzung hinsichtlich der Möglichkeiten, aber auch der Risiken, die mit dem Einsatz KI verbunden sind, vorgenommen wird.

## 5.5 Einsatz KI im DaF-Unterricht

Der Einsatz KI im DaF-Unterricht eröffnet neue Möglichkeiten zur Gestaltung interaktiver und personalisierter Lernprozesse. Wie bereits erwähnt, gibt es verschiedene Technologien wie z.B. *Natural Language Processing*<sup>6</sup>(NLP) und Automatic Speech Recognition<sup>7</sup> (ASR), die Lernenden im Lernprozess unterstützen können, entweder durch personalisierte Schreibaufgaben oder durch interaktive Dialoge mit Chatbots wie ChatGPT (Kannan/Munday 2018: 24, Bialik/Fadel/Holmes 2019). In ihrem Beitrag in der *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* analysiert Markou (2024) die Einsatzmöglichkeiten von Chatbots und KI im DaF-Unterricht, wie z.B. Simulationen, Feedback, Informationssuche, Sprachvermittlung, autonomes Lernen etc. Solche Anwendungen KI können die Interaktivität im Unterricht verbessern, da sie sich auch an das Sprachniveau der Lernenden anpassen können (Markou 2023: 216). Auch Christian Horn (2023: 88-93) weist darauf hin, dass ChatGPT insbesondere das Interesse und aktive Engagement der Lernenden fördert, da es praktische Anwendungen im Sprachunterricht bietet.

Der Einsatz KI scheint im FSU immer mehr an Bedeutung zu gewinnen, es gibt jedoch einige Parameter, die berücksichtigt werden sollten. Wie im Europarat (2020) erwähnt, mangelt es im Umgang mit KI an pragmatischen und sozialen Fähigkeiten, da Chatbots keine wirkliche Form von Höflichkeit oder Empathie besitzen (Europarat 2020: 160-161). Solche Einschränkungen können Lernende von wichtigen sozialen und emotionalen Aspekten des Sprachgebrauchs abhalten, die im wirklichen Leben oft von entscheidender Bedeutung sind und dies kann dazu führen, dass sowohl das Sprachenlernen als auch der Sprachgebrauch weniger authentisch sind. Darüber hinaus verweist Rose (2023) auch auf die Reproduktion von Vorurteilen, die durch KI entstehen können. Abschließend werden Überlegungen zum Datenschutz, zum Urheberrecht (Buck & Limburg 2023. 80), zur Zuverlässigkeit der Quellen KI (de Grijis 2023) und zum Risiko einer Verdrängung der menschlichen Kreativität durch den Einsatz KI angestellt.

<sup>6</sup> Deu.: **Natürliche Sprachverarbeitung**: Teilgebiet der KI, das sich mit der Interaktion zwischen Computern und menschlicher Sprache befasst. Beispiele für solche Anwendungen sind maschinelle Übersetzung und Spracherkennung (Geißler 2020: 115-118).

<sup>7</sup> Deu.: **Automatische Spracherkennung**: Eine NLP-Anwendung, die gesprochene Sprache in Text umwandelt (ebd).

## **6. Übergang zur Praxis: Die Gestaltung des Lernszenarios**

Basierend auf den in den vorherigen Kapiteln dargestellten theoretischen Grundlagen wird im Folgenden die Erstellung eines Lernszenarios in Stationen unter Einsatz KI in einigen Stationen mit dem Ziel der Förderung kommunikativer Kompetenz. Ziel dieser Szenariogestaltung ist es, den gezielten Einsatz KI als kreatives und exploratives Werkzeug einzubeziehen.

Die Gestaltung des Lernszenarios mit dem Einsatz der KI in einigen Stationen des Szenarios orientierten sich an der Meinung von Chrissou (2011: 1), dass digitale Medien gezielt eingesetzt werden müssen. Aus diesem Grund stand KI nicht im Fokus des Unterrichts, sondern wurde gezielt als ergänzendes, kreatives, exploratives (Chrissou 2005: 28-31) und interaktives (Serediuk 2024: 218) digitales Werkzeug eingesetzt. Darüber hinaus wurde KI als informelle, alternative Evaluationsmethode der kommunikativen Kompetenz der Lernenden eingesetzt.

### **6.1 Die Rahmenbedingungen**

Das konzipierte Lernszenario richtet sich an jugendliche Lernende im Alter von 17-20 Jahren, die Deutsch als Fremdsprache ausschließlich remote, online und synchron lernen. Die Zielgruppe besteht aus drei Jugendlichen, zwei Frauen und einem Mann. An dieser Stelle sei daran erinnert, dass es sich bei der Stichprobe, auf die das Szenario angewendet wurde, nicht um eine gemeinsame Klasse handelt, sondern um zwei verschiedene, die für die Bedürfnisse der Forschung vereint wurden. Aus diesem Grund handelt es sich auch um eine nicht generalisierbare Studie, sondern eher um eine Fallstudie.

Laut GER (2001) liegt das Sprachniveau der Zielgruppe auf B1. Die Zielgruppe ist heterogen und umfasst Lernende, deren Muttersprachen Koreanisch, Englisch, Griechisch und Kurdisch sind.

Die erste Lernende hat Englisch und Arabisch als Muttersprachen und lernt seit fünf Jahren Deutsch.

Die zweite Lernende mit Griechisch als Muttersprache hat auch gute Englischkenntnisse, lebt in Griechenland, lernt seit sechs Jahren Deutsch und möchte später nach Deutschland auswandern.



Der dritte Lernende, dessen Muttersprachen Koreanisch und Englisch sind, lernt seit vier Jahren Deutsch und möchte sein Studium im deutschen Sprachraum fortsetzen.

Diese Heterogenität der Zielgruppe wird bei der Gestaltung des Lernszenarios berücksichtigt, so dass eine aktive Beteiligung aller Lernenden möglich ist, aber auch interkulturell von den unterschiedlichen Kulturen und Erfahrungen, die jeder mitbringt, profitiert.

Darüber hinaus sind die Beweggründe für das Erlernen der deutschen Sprache der Lernenden zwar unterschiedlich, sie haben jedoch eine gemeinsame Zielsetzung. Ihr Ziel ist eine erfolgreiche Integration und authentische Kommunikation in der Zielsprache. Aus diesem Grund ist sowohl ihre Motivation als auch ihr Leistungsniveau recht hoch.

Zu ihren Interessen zählen das Ansehen von Filmen und Videos, die Beschäftigung mit Technologie und sozialen Netzwerken und sie sind sich der Umwelt- und Sozialthemen bewusst. Sie reagieren gut auf alle Sozialformen. Sie arbeiten gleichermaßen gut und gern in der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit.

Das Lernszenario basiert auf der Lehrbuchreihe „Die Deutschprofis B1“ (2018) des Klett-Verlags, die sich an Jugendliche richtet. In der siebten Lektion mit dem Titel „Umwelt braucht Schutz“ (2018: 71-77) geht es um die Umwelt und kann unabhängig vom Lehrbuch zum Weltumweltag (5. Juni) umgesetzt werden.

Das Hinzufügen der Lernenden in die Gruppe wurde von beiden Seiten positiv aufgenommen und als Gelegenheit gesehen, in realistischen Kommunikationssituationen mit Fremden zu interagieren, wobei das einzige Kommunikationsmittel die Zielsprache war.

Da der Unterricht ausschließlich online stattfindet, waren die „Stationen“, an denen die Lernenden arbeiteten, verschiedene virtuelle „Raumstationen“ innerhalb derselben Zoom-Sitzung. Das Szenario wurde in drei 45-minütigen Online-synchronen Unterrichtsstunden umgesetzt, vor allem wegen der Freiheiten, die es bietet. Auf diese Weise kann die Lerngruppe selbstständig arbeiten und die Reihenfolge und das Tempo selbst bestimmen. Auch die Heterogenität der Lerngruppe macht die Arbeit an Stationen sinnvoller. Gerade für den rein virtuellen Lernraum gilt diese ausgewogene Kombination aus Flexibilität und Organisation als geeigneter, da sie verschiedene

bzw. vielfältige kommunikative Kompetenzen der Lernenden wie z.B. die Interaktion fördert.

Das Material, das während des Szenarios verwendet wird, ist ausschließlich digital und umfasst von mir erstellte Aktivitäten. Bei der Erstellung der Aktivitäten wurden sowohl das Sprachniveau und die Interessen der Zielgruppe als auch die Erreichung des Lernziels, nämlich die Förderung der kommunikativen Kompetenz, berücksichtigt. Darüber hinaus ist das Material authentisch und orientiert sich an den Prinzipien der Handlungsorientierung (siehe Kap. 2.1.1), Aufgabenorientierung (siehe Kap. 2.1.3), Interaktionsorientierung (siehe Kap. 2.1.6) und Reflexionsförderung (siehe Kap. 2.1.7).

Die während der Umsetzung des Szenarios verwendeten Medien waren Computer, Kopfhörer, Mikrofon und Chat-GPT sowie auch die Apps: Zoom, Gmail, Tik-Tok, Word und [simpleshow.com](https://www.simpleshow.com).

Daher ist es wichtig zu betonen, dass die Hauptmerkmale des Stationenlernen a) die klare Definition des Themas und b) der Lernziele sind, c) der Lernraum, mit den vorgegebenen Stationen, muss sorgfältig geplant werden (damit die Lernziele erreicht werden), d) das Material muss in der entsprechenden Station abgelegt und sofort einsatzbereit sein e) sowie auch ein Laufzettel zur Erfassung und Dokumentation des Fortschritts und eine Leistungsüberprüfung in Form eines Testes oder Klassenarbeit soll bereits erstellt sein (Salzgeber 2003: online).

## **6.2 Vorwissen der Lernenden**

Die Zielgruppe bringt aus ihren eigenen Lebensrealität und vergangenen Erfahrungen ein allgemeines Grundbewusstsein für das Wort Familie „Umwelt“ mit (siehe Kap. 2.1.10), das ihnen die aktive Teilnahme (siehe Kap. 2.1.4) am Lernszenario erleichtert.

### **6.2.1 Die kommunikative Kompetenz der Zielgruppe**

Sie können einfache bis mittelschwere Gespräche in der Standardsprache der Zielsprache verstehen und führen. Sie können ihre Ansichten verständlich äußern,

einen Standpunkt vertreten und sich an einer Diskussion über ihre persönlichen Erfahrungen beteiligen. Sie verfügen über ein breites Spektrum an sprachlichen Mitteln und können Gedanken und die damit verbundenen Probleme beschreiben. Sie verfügen über einen ausreichend großen Wortschatz für Alltagsthemen und sind in der Lage, Wörter präzise auszuwählen und zu verwenden.

### **6.2.2 Die grammatische Kompetenz der Zielgruppe**

Sie verfügen über gute Kenntnisse grammatikalischer Strukturen und sind in der Lage, trotz Einflüssen der Muttersprachen in vertrauten Situationen korrekt zu kommunizieren.

### **6.2.3 Die phonologische Kompetenzen der Zielgruppe**

Trotz ihres Akzents haben die Lernenden eine vollkommen verständliche Aussprache.

### **6.2.4 Die orthographische Kompetenz der Zielgruppe**

Zwar treten in ihren Texten häufig Probleme mit Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gestaltung auf, aber nicht in dem Ausmaß, dass sie das Verständnis des Gesagten behindern.

### **6.2.5 Die technische Kompetenz der Zielgruppe**

Da dieses Lernszenario für eine Online-Lerngruppe konzipiert wurde, verfügen die Lernenden bereits über grundlegende technische Fähigkeiten, die es ihnen ermöglichen, effektiv am Prozess teilzunehmen. Sie sind mit der digitalen Lernplattform *Zoom* vertraut und können an Videoanrufen teilnehmen, ihren Bildschirm teilen und Online-Ressourcen nutzen. Sie kennen sich bereits mit KI, Chatbots und virtuellen Assistenten aus und in früheren UE haben wir erneut *ChatGPT* eingesetzt. Sie verfügen über ein OpenAI-Konto. Sie haben gute allgemeine Computerkenntnisse wie Textverarbeitung, Empfangen und Senden von E-Mails sowie Senden und Empfangen von Dateien. Schließlich haben sie grundlegende

Internet- und Recherchefähigkeiten sowie ein Verständnis für Datenschutz und sichere Online-Nutzung.

### 6.3 Die Gestaltung des Szenarios in Stationen

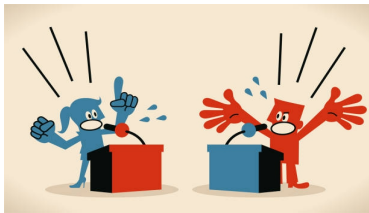
Das Lernszenario bestand aus vier Stationen. Die Reihenfolge der ersten drei Stationen wurde von den Lernenden frei gewählt (siehe Kap. 2.3). Als fest wurde nur der vierte bzw. letzte Station des Szenarios (Endprodukt), bei der es um die Produktion von drei Videos (je ein Video) durch die Lernenden geht.

Die Arbeitsblätter wurden von mir im Word-Format per E-Mail verschickt, sodass sie jede Aktivität selbst überprüfen und bewerten konnten.

In den folgenden Unterkapiteln wird die Reihenfolge der Stationen vorgestellt, wie sie von den Lernenden bei der Durchführung des Szenarios ausgewählt wurden.

#### 6.3.1 Erste Station

Als erste Station wählten die Lernenden die Debatte mit dem Titel „Papierstrohalm“. An dieser Station war keine Interaktion mit KI erforderlich. Die Aktivität zielte auf die sprachliche Spontaneität der Lernenden ab.

<b>Station 1- <i>Papierstrohalm</i></b>	
<p style="text-align: center;"><b>Debatte</b></p> 	
<b>Material</b>	Tik-Tok Video
<b>Ziele:</b>	Meinungen zu äußern, Argumente zu formulieren, spontane Reaktion auf Argumente der anderen
<b>Situation</b>	



Sie sind mit zwei Freunden zu Hause und haben einen schönen Abend zusammen. Einer von Ihnen findet ein Tik-Tok-Video und zeigt es Ihnen allen. Einer von Ihnen ist mit dem Inhalt des Videos nicht einverstanden und zwei von Ihnen stimmen zu.

- Vereinbaren Sie untereinander, wer von Ihnen für und wer gegen ist.
- Beginnen Sie anlässlich des Videos eine informelle Debatte zwischen Freunden.



### **Tipps**

- Seien Sie aktiv!
- Seien Sie spontan!
- Erwähnen Sie mind. 2 Argumente!
- Seien Sie respektvoll!

### **Selbst-Bewertung**

**Kreise das Emoji ein, das am besten zu dir passt.**

Meine Leistung in dieser Aktivität war:



### 6.3.1.1 Materialien

Der erste virtuelle Raum wurde schon unter dem Titel *Papierstrohalm* von mir vorbereitet. Die Lernenden sahen sich das 37-sekündiges Video an, über die Verwendung von Papierstrohhalm.

### 6.3.1.2 Zielsetzung

Bevor die Lernenden mit der ersten Aktivität begannen, besprachen wir deren Ziele. Sie sollten ihre Meinung äußern. Während der Debatte sollten sie mindestens zwei Argumente formulieren. Sie sollten spontan auf die Aussagen anderer reagieren. Darüber hinaus wurde Wert auf höfliches und respektvolles Verhalten gelegt, auch wenn das Gesagte die eigene Meinung widerspiegelte.

#### Sprachliche Ziele

Die Aktivität zielte darauf ab, die mündliche Ausdrucksfähigkeit der Lernenden zu verbessern, da sie handlungs- und interaktionsorientiert war (siehe Kap. 2.1.1, 2.1.6). Sie übten das freie Sprechen in einem realistischen Kontext und nutzten das Vokabular, das sie bereits über die Umwelt kannten, während sie gleichzeitig ihre Meinung äußerten. Darüber hinaus fördert die Unterstützung eines Standpunkts, auch wenn man dieser nicht zustimmt und ohne vorherige Vorbereitung, wichtige Fähigkeiten des 21. Jahrhunderts wie das kritische Denken.

#### Kognitive Ziele

Durch diese Aktivität wurde das kritische Denken der Lernenden gefördert und sie übten ihre Argumentationskompetenz weiter aus.

Darüber hinaus trug diese Aufgabe zur Entwicklung der Fähigkeit bei, unterschiedliche Standpunkte zu akzeptieren und darauf zu reagieren.

#### Soziale Ziele

Ziel dieser kommunikativen Aufgabe war es auch, die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und zum respektvollen Umgang mit unterschiedlichen Standpunkten zu stärken sowie auch die Fähigkeit zur Interaktion innerhalb einer Gruppe von Menschen zu verbessern.

### **6.3.1.3 Ablauf der Aktivität**

#### **Einstieg (10 Min.)**

Wir begrüßten die Lernenden und stellten uns alle gegenseitig vor. Wir fragten die Lernenden, ob sie schon wüssten, was KI ist, und erläuterten bei dieser Gelegenheit die Zwecke der Forschung und die Bedeutung ihrer Teilnahme. Anschließend klärten wir die Lernenden über die Anonymität des Verfahrens und ihr Recht auf Rücktritt vom Verfahren auf Wunsch auf. Wir erwähnten auch, dass ihre Leistung während des Szenarios keinen Einfluss auf ihre Note hatte und betonten nochmal die wissenschaftlichen Ziele des Unterrichts.

Nachdem das alles geklärt war, machten wir zunächst eine kurze Einführung in das Thema und versendeten die erste Aktivität an die E-Mail der Lernenden. Das Tik-Tok-Video, das die Lernenden als Anlass für eine Debatte sehen, war als Link auf der Datei mit der Aktivität der ersten Station zu finden.

#### **Gruppeneinteilung (2 Minuten)**

Die Lernenden wurden in zwei Parteien eingeteilt. Zwei Personen sollten sich für die Verwendung von Papierstrohhalm aussprechen, während die dritte Person gegen die Verwendung von Papierstrohhalm sein sollte. Sobald sie die Situation verstanden haben, konnte die Aktivität im Raum „Papierstrohhalm“ anfangen.

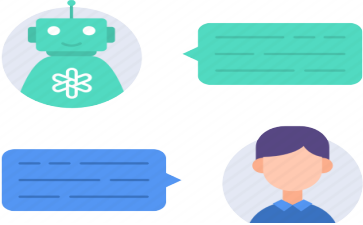

#### **Debatte (10 Minuten)**

Nachdem die Lernenden das Video angeschaut haben, begannen sie miteinander zu reden. Jeder brachte seine Meinung zum Ausdruck und untermauerte diese mit Argumenten. Die anderen reagierten auf das Gesagte. Die Konfrontation zwischen ihnen sollte einem normalen Gespräch zwischen Freunden ähneln, die unterschiedliche Meinungen haben. Ich beobachtete und machte mich Notizen zum Sprachgebrauch und den Argumentationsstrategien der Lernenden.

### **6.3.1.4 Reflexion (5-10 Minuten)**

Ich bat die Lernenden, gemeinsam über die gerade geführte Debatte nachzudenken. Jeder teilte seine Erfahrungen und Meinungen mit den anderen. Danach gab ich ihnen ein schnelles Feedback sowie auch Verbesserungsvorschläge für zukünftige ähnliche Aktivitäten.

### 6.3.2 Zweite Station

Station 2- <i>Brainstorm 2.0</i>
<p style="text-align: center;"><b>Interaktion mit KI</b></p> 
<p><b>Material</b> ChatGPT, Word</p>
<p><b>Situation</b></p> <p>Morgen sind Sie zu einem Webcast mit sozialen Themen eingeladen. Der Titel des Themas lautet „<i>Braucht die Umwelt wirklich Schutz?</i>“. Da Sie gestresst sind und nicht genügend Zeit haben, Ihre „Pro“ und „Kontra“ vorzubereiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Öffnen Sie ChatGPT</li> <li>– Geben Sie ChatGPT den folgenden Befehl:</li> </ul> <p><i>„Morgen habe ich einen Podcast zum Thema „Braucht die Umwelt wirklich Schutz?“ und möchte Informationen sammeln. Ich möchte mit dir langsam und in einfacher Sprache (B1) über die Vor- und Nachteile des Umweltschutzes chatten. Bitte erstelle keine Argumentationsliste, sondern beantworte meine Fragen und kommentiere meine Ansichten.“</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Chatten Sie mit KI mit dem Ziel Informationen zum Thema zu sammeln</li> <li>– Machen sie Notizen (Word)</li> <li>– Untermauern Sie die Argumente mit Ihren eigenen Erfahrungen (Word)</li> </ul> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 10px;"> <p><b><u>Tipps</u></b></p> <p>▫ Sammeln Sie Argumente <u>kritisch</u>, nicht alles, was KI</p> </div> </div>



ausdrückt, ist richtig oder relevant.

▫ Kombinieren Sie die Argumente von KI mit persönlichen Erfahrungen.

### **Selbst-Bewertung**

Kreisen Sie das Emoji ein, das am besten zu Ihnen passt.

Meine Leistung in dieser Aktivität war:



#### **6.3.2.1 Materialien**

Da die Lernenden bereits erste Kenntnisse über die Funktionsweise von KI hatten (siehe Kap. 5.2, 6.2.5), konzentrierte sich die Vorbereitung hauptsächlich auf die Erstellung einer Phasenstruktur und geeigneter Materialien, die während der Aktivität verwendet wurden.

Ich habe einen „Befehl“ für die KI formuliert (siehe oben Arbeitsblatt 6.2), den sie zu Beginn der Aktivität kopierten und in den ChatGPT-Chat einfügten, um ihre Interaktion mit der KI zu erleichtern. Obwohl die Lernenden bereits mit der KI vertraut waren, wollte ich durch die vorformulierten Anweisungen sicherstellen, dass alle nach der gleichen Vorgehensweise handelten und die KI genau für das Lernziel eingesetzt wurde. Außerdem konnten sich alle besser auf die Inhalte konzentrieren, statt Zeit mit der Formulierung der Eingabe zu verlieren.

In diesem Befehl gab ich das Thema (siehe Kap. 2.1.2), das Sprachniveau (siehe Kap. 6.1) und die Sozialform (siehe Kap. 2.1.6) an, die die Interaktion zwischen Lernenden und KI haben sollte. Sie mussten mit der KI interagieren (chatten) (siehe Kap. 5.3) und nicht die Argumente, die sie ihnen lieferte, einfach unkritisch kopieren (siehe Kap. 4.1.1).

Zu diesem Zweck erstellte ich eine Word-Vorlage (siehe Anh. 1), in der sie nicht nur die „Pros“ und „Contras“ von KI festhalten sollten, sondern auch ihre eigenen. Dazu sollten sie auch eigene Erfahrungen und Beispiele erwähnen, sowie auch die abschließenden Schlussfolgerungen ziehen (siehe Kap. 4.1.1).

### 6.3.2.2 Zielsetzung

Die Ziele, die wir uns für diese Aktivität gesetzt haben, bestanden darin, durch Interaktion mit KI Informationen zu sammeln und diese kritisch auszuwerten. Hinzu kam die Formulierung von „Pro“- und „Contra“-Argumenten und deren Verknüpfung mit persönlichen Erfahrungen. Weitere Ziele waren die Förderung der kommunikativen Argumentationskompetenz und die Entwicklung einer fundierten Meinung.

#### Sprachliche Ziele

Diese Aktivität wurde mit dem Ziel konzipiert, die schriftlichen Fertigkeiten der Lernenden durch die Interaktion mit KI zu verbessern.

Ein weiteres Ziel bestand darin, dass sie die Verwendung von Wörtern und Ausdrücken im Zusammenhang mit der Umwelt weiter geübt werden.

Darüber hinaus wurde erwartet, dass die Aktivität durch die Interaktion mit KI auch die Fertigkeit des Leseverstehens (Lesen und Verstehen der Antworten von KI) fördert.

Ein weiteres Ziel bestand darin, die *Fertigkeit Sprechen* durch das anschließende Interview zu verbessern.

#### Kognitive Ziele

Das Hauptziel dieser Aktivität bestand darin, die Schlüsselfertigkeit „*kritisches Denken*“ (siehe Kap. 4.1.1) der Lernenden zu fördern, indem die Informationen analysiert wurden, die sie mithilfe von KI sammelten, und bot ihnen die Möglichkeit, ihr Wissen über Umweltthemen zu vertiefen und relevanten Informationen, die sie lasen, zu filtern und zu strukturieren.

Auch zielte die Aktivität auch darauf ab, dass die Lernenden ihre Schlüsselfertigkeit „*Kommunikation*“ (siehe Kap. 4.1.4) durch Argumentationen verbesserten, indem sie Argumente sammelten und organisierten.

#### Soziale Ziele

Diese Aktivität förderte die Fähigkeit der Lernenden zur *Selbstreflexion* und *Selbstbewertung* sowie die Fähigkeit, unterschiedliche *Perspektiven*, denen wir als

Mitglieder einer multikulturellen und heterogenen Gesellschaft begegneten, zu respektieren und zu verstehen.

Darüber hinaus stärkte diese Aktivität die Fähigkeit der Lernenden, ihren Lernprozess *autonom* zu steuern, aber auch *persönliche Verantwortung* sowohl für das, was sie lernen sollten, als auch für den erfolgreichen oder erfolglosen Ausgang einer von ihnen durchgeführten Aktivität zu übernehmen.

Schließlich zielte die Aktivität darauf ab, die *Teamarbeit* und die *Kooperationsfähigkeiten* durch das Interview zu verbessern.

### **6.3.2.3 Vorbereitung**

In Zielgruppen, in denen die Lernenden mit dem Einsatz KI nicht vertraut sind, ist es in dieser Phase notwendig, dass die Lehrperson eine Einführung in den Einsatz KI gibt, in der sie erklärt, wie KI funktioniert.

Da in dieser Fallstudie jedoch, wie bereits erwähnt, die Lernenden über Vorkenntnisse zum Einsatz KI verfügten, wurden diesbezüglich keine Erläuterungen gegeben.

### **6.3.2.4 Ablauf der Aktivität**

Einstieg (5- Minuten)

Ich führte kurz in das Thema der zweiten Aktivität ein und teilte meinen Bildschirm, um den Lernenden die zweite Situation des Lernszenarios zu zeigen, an dem sie arbeiten sollten.

Ich erklärte den Zweck der Arbeit, d.h., die Lernenden sollten schriftlich mit der KI interagieren, um Informationen über die Umwelt und ihren Schutz zu sammeln und gegensätzliche Meinungen zu erfahren, die zu diesem Thema bestanden.

Zur Unterstützung besprach ich mit den Lernenden einige Beispielfragen mündlich, um sicherzustellen, dass sie gezielte Fragen formulieren und die Aktivität ohne Unsicherheit durchführen konnten. Beispielsweise wurden folgende Fragen diskutiert: „Welche Vorteile bietet der Umweltschutz?“ oder „Welche Meinungen gibt es, die gegen den Umweltschutz sind?“ u.a..

### Interaktion mit KI (ChatGPT) (15-20 Minuten)

Jeder Lernende arbeitete einzeln und führte eine schriftliche Diskussion mit ChatGPT. Ziel der Aktivität war es, dass sie der KI Fragen zur Umwelt stellten und unterschiedliche Meinungen sammelten. Die Lernenden zeichneten wichtige KI-Informationen und Argumente auf, die sie nützlich fanden.

### Reflexion und Ordnen (10 Minuten)

Nach Abschluss der interaktiven Aktivität mit KI hatten die Lernenden zehn Minuten Zeit, die gesammelten Informationen zu reflektieren, zu ordnen und mit eigenen Argumenten und persönlichen Erfahrungen aus ihrem Leben und den Ländern, in denen sie leben, zu ergänzen.





#### **6.3.2.5 Reflexion (5-10 Minuten)**

In dieser Phase bat ich die Lernenden, ihre Erfahrungen im Umgang mit der KI mitzuteilen und kurz zu erwähnen, wie ihnen diese Arbeitsweise erschien. Dies war eine gute Gelegenheit, gemeinsam über die Vorteile von KI nachzudenken, nicht nur beim Erlernen der Fremdsprache, sondern auch als alternative Informationsquelle und zum Üben der kommunikativen Kompetenz. Abschließend gab ich ihnen kurz ein konstruktives Feedback sowie auch Verbesserungsvorschläge für zukünftige Interaktionen mit der KI.

#### **6.3.2.6 Bewertung**

Ich bewertete die Aktivität danach, ob die Lernenden in der Lage gewesen waren, selbstständig relevante und schlüssige Argumente zu sammeln und diese sinnvoll zu ordnen (siehe Anh. 5). Darüber hinaus prüfte ich, ob sie ihre Argumente ausreichend mit persönlichen Erfahrungen und Beispielen angereichert hatten (siehe Anh. 5). Ich beurteilte die Fähigkeit und Bereitschaft der Lernenden, sich aktiv und konstruktiv an der anschließenden Diskussion zu beteiligen (siehe Anh. 5).

### 6.3.3 Dritte Station

Station 3- Podcast
Interview
<b>Material</b> Word-Datei (der zweiten Station)
<b>Ziele</b>
<p data-bbox="284 544 408 577"><b>Situation</b></p> <div data-bbox="619 571 997 840">  </div> <p data-bbox="284 896 1311 985">Der Tag des Podcasts ist gekommen! Der Moderator begrüßt Sie, stellt Sie vor und formuliert das Thema der heutigen Folge „<i>Braucht die Umwelt Schutz?</i>“</p> <p data-bbox="284 1019 970 1052">Besprechen Sie das Thema etwa 20-25 Minuten lang.</p> <div data-bbox="798 1075 1005 1265">  </div> <p data-bbox="284 1153 777 1265">Alle 5 Minuten werde ich eine Glocke läuten lassen</p> <p data-bbox="284 1299 1311 1444">und Sie müssen Rollen und Ansichten <u>wechseln</u>! (Lehnen Sie das Argument ab, das Sie bisher vertreten haben, unterstützen Sie die Meinung Ihres Gesprächspartners, übernehmen Sie die Rolle des Moderators usw.)</p> <div data-bbox="606 1456 813 1646">  </div> <p data-bbox="284 1545 595 1579">Es mag <u>verwirrend</u> sein,</p> <p data-bbox="694 1680 1002 1713">aber es ist auch <u>lustig</u>!!!</p> <div data-bbox="1021 1624 1284 1780">  </div>

**Tipps**

- Bevor Sie das Interview beginnen, besprechen Sie untereinander und teilen Sie die Rollen auf (wer beginnt als Moderator, wer wird nach dem ersten Klingeln zum Moderator, wer nach dem zweiten usw.)

- Notieren Sie in der Word-Datei Meinungen, Ideen oder Erfahrungen, die Ihre Gesprächspartner vermitteln und die Sie nützlich und interessant finden.

**Selbst-Bewertung**

**Kreisen Sie das Emoji ein, das am besten zu Ihnen passt.**

Meine Leistung in dieser Aktivität war:

**6.3.3.1 Materialien**

Notizen und gesammelte Argumente aus früheren KI-Interaktionen sollten einsatzbereit sein.

Falls die Lernenden kein Vorwissen in der Durchführung eines strukturierten Interviews haben, wird es als notwendig erachtet, dass die Lehrperson einen Leitfaden erstellt hat.

**6.3.3.2 Zielsetzung****Sprachliche Ziele**

Ziel dieser Aktivität ist es, die kommunikative Kompetenz der Lernenden durch die Durchführung strukturierter Interviews zu verbessern.

Ein weiteres Ziel besteht darin, die Verwendung von Vokabeln und Redewendungen im Zusammenhang mit der Umwelt und ihrem Schutz zu üben.

Ziel ist auch die Förderung der kommunikativen Kompetenz durch die Technik des Perspektivenwechsels.

### Kognitive Ziele

Ziel dieser Aktivität ist es, dass die Lernenden ihr Wissen über Umweltthemen vertiefen.

Ein weiteres Ziel ist die Weiterentwicklung der Fähigkeit, relevante Informationen zu filtern und zu strukturieren.

Schließlich zielt die Aktivität auch darauf ab, kritisches Denken durch die Analyse und Diskussion verschiedener Argumente zu fördern.

### Soziale Ziele

Ziel dieser Aktivität ist es, die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und zum respektvollen Umgang mit unterschiedlichen Standpunkten zu fördern.

Darüber hinaus zielt sie darauf ab, Teamfähigkeit sowie flexibles Denken zu stärken, indem Rollen und Perspektiven je nach Bedarf und Kontext verändert werden.

Ziel ist es auch, die Fähigkeit zur Reflexion und Selbsteinschätzung zu fördern.

### **6.3.3.3 Ablauf der Aktivität**

Einstieg (5 Minuten)

Ich informierte die Lernenden darüber, dass sie die Technik des *Perspektivenwechsels* anwenden werden, und erklärte ihnen den Zweck und die Ziele der Aktivität.

Anschließend erinnerte ich sie kurz an den *Aufbau* eines *Interviews*.

Ich teilte den Lernenden mit, wie die *Rollen* verteilt wurden. Der Lernende, der in der ersten Aktivität gegen die Verwendung von Papierstrohhalm gewesen war, sollte sich nun positiv über die Umwelt und deren Schutz äußern und die Person, die dafür gewesen war, sollte sich negativ äußern.

Die dritte Person, die in der ersten Aktivität ebenfalls „dafür“ gewesen war, übernahm nun die Rolle des Interviewmoderators.

### Rollenzuweisung (2 Minuten)

Die Lernenden hatten zwei Minuten Zeit, miteinander zu besprechen und zu vereinbaren, wer die Rolle des Moderators und wer die Rolle des zweiten Interviewers mit der „dagegen“-Rolle übernahm.

Die Rolle des „dafür“-Interviewers war bereits bekannt.

### Interview (20-25 Minuten)

Die Lernenden führten ein Interview zum Thema Umwelt. Der Moderator stellte Fragen, die er während seiner Interaktion mit KI aus der vorherigen Aktivität vorbereitet hatte. Die Interviewpartner beantworteten die Fragen und bereicherten diese mit persönlichen Erfahrungen und Beispielen.

Nach Abschluss einer Argumentationsrunde bat ich die Lernenden die Rollen zu tauschen (insgesamt dreimal), da jeder Lernende so die Möglichkeit hatte, alle drei Perspektiven zu erleben und alle Rollen zu übernehmen.

Mitten im Interview bat ich die Lernenden noch einmal, die Rollen zu tauschen und es dann noch einmal zu wiederholen.

### 6.3.3.4 Reflexion (10 Minuten)

Während der Nachbesprechung reflektierten die Lernenden ihre Erfahrungen während der Aktivität. Ich lud sie ein, darüber zu sprechen, wie sie den Rollentausch empfanden und wie sie das besprochene Thema fanden. Wir analysierten im Plenum mündlich, wie schwierig es war, Perspektive zu wechseln, wie erfolgreich oder nicht es ihnen gelungen war, und diskutierten auch die Bedeutung des Perspektivenwechsels für die Förderung der kommunikativen Kompetenz.

Darüber hinaus wurde besprochen, dass diese Aktivität ihre Fähigkeit fördert, andere Standpunkte, Meinungen und Ideen zu verstehen und Empathie zu entwickeln. Abschließend gab ich ihnen noch ein kurzes konstruktives Feedback, lobte die gelungenen Aspekte (Argumente, kreative Ideen, Flexibilität, Überzeugung, gelungener Perspektivwechsel, sofern vorhanden) und gab ihnen einige Verbesserungsvorschläge.



### **6.3.3.5 Bewertung**

Bei der Bewertung der Aktivität konzentrierte ich mich auf die Argumentationsfähigkeit der Lernenden, also darauf, wie kohärent und relevant die Argumente formuliert wurden und ob sie mit Beispielen und persönlichen Erfahrungen angereichert wurden.

Anschließend überprüfte ich die Flexibilität der Lernenden beim Rollenwechsel und ob sie in der Lage waren, auf die Klingelsignale zu reagieren, die neuen Rollen einzunehmen und ob es ihnen gelang, die unterschiedlichen Standpunkte angemessen und überzeugend zu vertreten. Darüber hinaus konzentrierte ich mich auf die Moderationsfähigkeiten, d.h. ob die Gespräche in der Rolle des Moderators strukturiert und zielgerichtet geleitet wurden.

Ich beurteilte auch die aktive Teilnahme und ob die Standpunkte ordnungsmäßig übernommen und fortgeführt wurden, sowie auch, ob die Diskussion lebhaft und konstruktiv verlief.

Abschließend prüfte ich, ob die Word-Datei tatsächlich zur Aufzeichnung von Ideen und Argumenten genutzt wurde.

Hauptziel der Evaluation bestand darin, zu prüfen, ob diese Aktivität die kommunikativen Kompetenzen der Lernenden förderte, ob sie die Argumentationsstrategien übte und ob sie die Kooperationsfähigkeiten förderte.

### 6.3.4 Vierte Station

Die vierte bzw. letzte Station des Lernszenarios dient als Evaluation der kommunikativen Kompetenz der Lernenden, weil sie verschiedene kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten integriert: schriftliche, interaktive, mündliche und mediale Kommunikation.

Station 4- <i>Genug gemüllt!</i>
Video
<b>Material</b> <a href="https://www.simpleshow.com">simpleshow.com</a> , Word-Datei von 2. Station, Leitfaden
<b>Ziel</b> Erstellen eines <u>Videos</u> zum Thema <i>Müll</i>
<p><b>Situation</b></p> <p>Mithilfe von KI erstellen Sie ein ca. 2-minütiges Video (je eins) zum Thema <u>Umwelt</u> und <u>Müll</u>.</p> <div data-bbox="381 981 1262 1417" data-label="Image"> </div> <p>Nach der Erstellung werden wir alle gemeinsam die Endprodukte (Videos) <u>sehen</u> und deren Inhalt <u>besprechen</u>.</p> <p><u>Einführung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Öffnen Sie den folgenden Link: <a href="https://www.simpleshow.com">simpleshow.com</a></li> <li>– Benutzen Sie mein eigenes Google-Konto (steht im Chat), damit ich Ihre Videos in einem Ordner sammeln kann.</li> <li>– Sehen Sie sich das Video-Tutorial an, um zu erfahren, wie Sie Ihr eigenes Video erstellen</li> </ul>

- Kommen Sie nach dem Anschauen des Videos noch einmal zu unserem gemeinsamen Anruf, um Fragen und Klarstellungen zu besprechen.

### Vorbereitung

- Nutzen Sie die Dateien **Leitfaden** (siehe Anh. 2) und **Vorbereitung des Textes** (siehe Anh. 3)
- Sehen Sie das Video-Tutorial an und testen Sie simpleshow zunächst, um sicherzustellen, dass Sie mit den Funktionen vertraut sind.



### Tipps

- Formulieren Sie kurze und klare Aussagen
  - Verwenden Sie einfache und verständliche Sprache
  - Planen Sie Ihre Arbeitsschritte (Entwurf, Verfassung, Überarbeitung) so, dass Sie das Video fristgerecht fertigstellen.
- Während Sie sich die Videos Ihrer Klassenkameraden ansehen, notieren Sie Kommentare, um mündlich Feedback zu geben.

### Selbstbewertung

**Kreisen Sie das Emoji ein, das am besten zu Ihnen passt.**

Meine Leistung in dieser Aktivität war:



### **6.3.4.1 Zielsetzung**

#### Sprachliche Ziele

Bei dieser Aktivität mussten die Lernenden Vokabeln zum Thema Recycling bzw. Umwelt verwenden. Sie konnten auch ihre grammatikalische Genauigkeit und Kohärenz verbessern, da sie das Skript des Videos schreiben sollten.

Diese Aktivität förderte auch die Fertigkeit des Hörverstehens, weil wir am Ende alle drei Videos gemeinsam ansahen, aber auch die Fertigkeit Sprechen bzw. den mündlichen Ausdruck, weil wir die Videos am Ende mündlich kommentieren sollten. Auch der Gedankenaustausch und das Geben von Feedback wurden geübt.

#### Kognitive Ziele

Diese Aktivität zielte darauf ab, Problemlösungsfähigkeiten zu fördern, da die Lernenden aufgefordert wurden, den Inhalt ihrer Videos zu planen und zu organisieren.

Die Aktivität zielte auch darauf ab, kritisches Denken und Bewusstsein für Umweltthemen zu fördern.

Darüber hinaus förderte sie die interkulturelle Kompetenz der Lernenden, indem sie Erfahrungen aus ihren oder verschiedenen Ländern teilten.

Bei dieser Aktivität trainierten die Lernenden auch ihre digitale Kompetenz, denn sie verband den Einsatz moderner digitaler KI-gestützter Tools mit der eigenen Kreativität der Lernenden.

Abschließend verknüpfte die Aktivität das in den vorherigen Stationen gesammelte Vorwissen mit neuen Informationen zu einem Endprodukt.

#### Soziale Ziele

Diese Aktivität förderte die Autonomie, Toleranz und Wertschätzung der Lernenden gegenüber den unterschiedlichen Beiträgen anderer Lernender. Auch Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Umwelt und Lösungsaustausch wurden bei dieser Aktivität geübt. Schließlich entwickelte diese Aktivität bei den Lernenden ein Gemeinschaftsgefühl, da trotz der Einzelarbeit alle zu einem gemeinsamen Ziel beitrugen.

#### 6.3.4.2 Ablauf der Aktivität

Ich begann die letzte Station mit einer kurzen Einführung. In der Einführungsphase kamen zwei von mir gestaltete Leitfäden zum Einsatz. Diese Leitfäden tragen sowohl zur besseren und effizienteren Nutzung der Plattform durch die Lernenden bei (siehe Anh. 2) als auch zu ihrer Anleitung beim Verfassen der Videotexte (siehe Anh. 3).

##### Einstieg

Ich fing mit einer Vorstellung der Webseite [simpleshow.com](https://www.simpleshow.com) an, was als Werkzeug für die Videoerstellung vorgestellt wurde und informierte die Lernenden, dass sie in dieser Aktivität mein Google-Konto benutzen würden, weil ich alle drei Videos in einem gemeinsamen Ordner gespeichert haben wollte.

Dann gab ich den Lernenden ein paar Minuten Zeit, sich das kurze Tutorial-Video anzusehen, wie die Webseite funktionierte und bat sie anschließend, zu unserem gemeinsamen Video-Anruf zurückzukehren, um etwaige Fragen zu klären und Anweisungen für die Gestaltung des Videos zu besprechen.

##### Technische Umsetzung

Die Lernenden sollten ihre Videos auf [simpleshow.com](https://www.simpleshow.com) anhand eines Leitfadens (siehe Anh.2) erstellen. Dieser Leitfaden wurde von mir erstellt, um den Lernenden klare und strukturierte Anleitungen für die technische Umsetzung ihrer Videos zu geben. Die detaillierte Übersicht über die Schritte minimierte mögliche Unsicherheiten und unterstützte sie bei der effektiven Nutzung der Plattform (Erstelle ein neues Video => Sprache *Deutsch* auswählen usw). Der Leitfaden zeigte auch den Lernenden, welches Präsentationsmuster (Diskutiere Pro & Contra einer These) sie für diese Aktivität wählen sollten.

Darüber hinaus zielte der Leitfaden auch darauf ab, die kommunikative Kompetenz der Lernenden zu fördern, da er ihnen dabei half, eine präzise und strukturierte Argumentation zu formulieren, sowie auch ihre digitale Kompetenz zu fördern, da er ihnen dabei half, neue digitale KI- gestützte Tools effektiv zur Präsentation eines Inhalts zu nutzen.

## Vorbereitung von Inhalten

Um den Lernenden die inhaltliche Vorbereitung des Videos zu erleichtern, hatte ich für sie einen Leitfaden (siehe Anh.3) erstellt, der ihnen zeigte, welche Schritte sie befolgen sollten, um einen zusammenhängenden Text für das Video zu erstellen.

### Schritt 1: Titel

Im ersten Schritt sollten die Lernenden einen kreativen Titel für ihre Videos finden. Die Anzahl der Wörter sollte nicht mehr als sechs Wörter betragen. Im Leitfaden wurde betont, dass der Titel kreativ sein sollte, um die Aufmerksamkeit der Zuschauer zu erregen.

### Schritt 2: Hintergrund

Im zweiten Schritt sollten die Lernenden ihre persönlichen Kenntnisse bzw. Erfahrungen über Müll und Umwelt beschreiben.

### Schritt 3: Gegenstand der Diskussion

Im dritten Schritt sollten die Lernenden kurz beschreiben, wie Deutschland mit seinem Müll umgeht. Um Informationen zu finden, konnten sie im Internet nach Informationen suchen oder KI nutzen und danach sollten sie diese Informationen in einem eigenen Text mit eigenen Worten umschreiben. Sowohl im Leitfaden als auch mündlich wurde betont, dass das direkte Kopieren von Informationen nicht beurteilt würde.

### Schritt 4: Pro-Argumente

Im vierten Schritt formulierten die Lernenden Argumente für Recycling und Umweltschutz. Das Material (siehe Anh. 1) aus der vorherigen Station (siehe Kap. 6.2) des Szenarios stand zur Verfügung und konnte zur besseren Argumentation und Darstellung des Inhalts genutzt werden.

### Schritt 5: Contra-Argumente

Auch im fünften Schritt wurden die Lernenden gebeten, Argumente mit Hilfe des Materials, das sie im vorherigen Schritt verwendet hatten, aufzuzeichnen. Diesmal sollte es sich jedoch um negative bzw. kritische Meinungen handeln, die rund um das Thema Recycling und Umwelt bestehen.

## Schritt 6: Zusammenfassung

Die Lernenden sollten das Video mit einer abschließenden Zusammenfassung bzw. einer abschließenden Schlussfolgerung beenden und den Zuschauern des Videos eine Motivation vermitteln. Die Aufforderung sollte so gestaltet sein, dass sie die Zuschauer zum aktiven Handeln motivierte.

### Präsentation

Sobald die Lernenden mit der Erstellung ihrer Videos fertig waren (insgesamt drei Videos), stellten sie diese dem Plenum vor.

### 6.3.4.3 Reflexion

Nachdem die Lernenden ihre Videos präsentiert hatten, diskutierten wir im Plenum sowohl über den Inhalt und die Gestaltung der Videos als auch über ihre Erfahrungen und Eindrücke beim Einsatz KI-gestützter Tools im Lernprozess.

Konkreter haben wir darüber nachgedacht, wie überzeugend und verständlich die Pro- und Contra Argumente dargelegt wurden. Wir diskutierten auch, wie gut die KI-gestützte Plattform [simpleshow.com](https://www.simpleshow.com) die Botschaft, die die Lernenden vermitteln wollten, audiovisuell unterstützen konnte. Darüber hinaus achtete ich auf die Erfahrungen der Lernenden: Wie gut fanden sie [simpleshow.com](https://www.simpleshow.com) und ChatGPT? Auf welche Schwierigkeiten stießen sie? Was bot ihnen KI? War sie hilfreich oder führte sie letztendlich zu Einschränkungen für sie? Abschließend besprachen wir, welche Verbesserungen vorgenommen werden könnten, und ich bat sie, über andere kommunikative Aktivitäten nachzudenken, bei denen KI zur Förderung kommunikativer Kompetenz in zukünftigen Arbeiten eingesetzt werden könnte.

## **7. Evaluation des Lernszenarios**

In diesem Kapitel wird das Lernszenario evaluiert, das ich zur Beantwortung der Forschungsfragen und Hypothesen entwickelte. Die Evaluation umfasst sowohl die Betrachtung der einzelnen Stationen des Lernszenarios als auch eine Gesamtbewertung des Szenarios. Ziel ist es zu evaluieren, ob die von mir erstellten Aktivitäten effektiv waren und ob die Integration von KI dazu beigetragen hat, die kommunikative Kompetenz der Lernenden zu fördern.

### **7.1 Evaluation der Stationen**

Das Lernszenario besteht aus vier Stationen. An jeder Station wurden konkrete Lernziele definiert, die im Einklang mit den Gesamtzielen des Szenarios, nämlich der Förderung kommunikativer Kompetenz, stehen. Die Evaluation der einzelnen Stationen orientiert sich an den entsprechenden Lernzielen und beinhaltet sowohl qualitative als auch quantitative Methoden. Die qualitativen Kriterien wurden auf Grundlage der methodisch-didaktischen Prinzipien von Funk (2010) und von Canale und Swain (1980) zur Förderung kommunikativer Kompetenz sowie von Jank und Meyer (1994) zur Handlungsorientierung entwickelt. Die quantitativen Kriterien basieren auf der Forschung von Holmes et al. (2019) zur Nutzung von KI im Bildungsbereich und den Prinzipien des Aufgabenorientierten Lernens (Nunan, 1989; Willis, 1996).

#### **7.1.1 Erste Station**

Ziel der Evaluation der ersten Station war es, das Erreichen der folgenden sprachlichen, kognitiven und sozialen Lernziele zu prüfen:

- Spontanität bei der Meinungsäußerung und Formulierung von Argumenten,
- respektvolle Reaktion auf Aussagen anderer,
- Verbesserung der Sprachfähigkeiten im realistischen Kontext,
- Förderung kritischen Denkens und der Zusammenarbeit in einer Gruppendiskussion.



Zur Überprüfung der Zielerreichung habe ich zunächst die Methode der Beobachtung (siehe Kap. 3.1.1) eingesetzt. Im Verlauf der Debatte erfasste ich die Sprachverwendung der Lernenden, ihre Interaktion untereinander und die von ihnen formulierten Argumente systematisch. Um mir die Evaluation zu erleichtern und sie besser und effektiver gestalten zu können, hatte ich bereits zuvor einen Beobachtungsbogen (siehe Anh. 4) erstellt, der die Kriterien *Spontanität*, *Anzahl der Argumente*, *Qualität der Argumente*, *Reaktion* und *respektvoller Umgang* enthielt.

Bestandteil der Evaluation war auch die von den Lernenden durchgeführte Selbstbewertung. Bei der Selbstbewertung vergaben zwei von drei Lernenden das grüne Emoji (gut) und einer das orangefarbene Emoji (es geht). Der Lernende, der sich selbst als „es geht“ einschätzte, sagte, dass er Schwierigkeiten habe, spontan zu antworten und mehr Zeit zum Nachdenken brauche.

Während der Reflexion und des Feedbacks gaben die Lernenden an, dass ihnen die Aktivität Spaß gemacht hat und dass ihnen die Verwendung von TikTok im Unterricht gefiel. Auffällig war, dass alle drei Lernenden berichteten, dass ihnen das Sprechen in einem freundlichen Kontext schwer fiel, da sie das Gefühl hatten, weniger spontan zu sein und ihnen die Wörter und Ausdrücke fehlten, die junge Leute verwenden. Das Thema erschien ihnen interessant, aber sie fühlten sich dadurch eingeschränkt, dass sie eine Position unterstützen mussten, an die sie nicht glaubten.

An dieser Stelle habe ich die positiven Aspekte hervorgehoben, die sich daraus ergeben, ein Argument unterstützen zu können, auch wenn es nicht die eigenen Ansichten vertritt. Ich teilte ihnen mit, dass trotz der verspürten Unsicherheit das Maß an Interaktion, Spontaneität und Reaktion sehr zufriedenstellend war, dass dieses Gefühl in einer Fremdsprache üblich ist und dass es mit Aktivitäten wie der, die wir heute durchführen, angesprochen wird, sowie auch mit der modernen Technologie, die wir im Folgenden sehen werden. Abschließend empfahl ich ihnen, den Argumenten ihrer Gesprächspartner aufmerksamer zuzuhören, um gezieltere Antworten geben zu können.

#### **7.1.1.1 Ergebnisse und Fazit**

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lernenden die gesetzten Ziele zu einem großen Teil erreicht haben. Sie konnten Meinungen spontan äußern und brachten Argumente vor.

Es gab Schwierigkeiten bei der Reaktion, da einer mehr Zeit zum Nachdenken brauchte. Auch das Sprechen in einem freundlichen Kontext fanden sie herausfordernd, da passende Ausdrücke fehlten. Trotz der Schwierigkeiten förderte diese Aktivität sowohl das kritische Denken als auch die Interaktion zwischen den Lernenden.

### 7.1.2 Zweite Station

Ziel der Evaluation der zweiten Station war es, zu prüfen, ob die folgenden sprachlichen, kognitiven und sozialen Lernziele erreicht wurden:

- Verbesserung der kommunikativen Kompetenz durch die Interaktion mit der KI
- Förderung des kritischen Denkens und der Reflexion
- Erweiterung des Wortschatzes und der Ausdrucksmöglichkeit
- Förderung der Argumentationsfähigkeiten

Um die zweite Station evaluieren zu können, habe ich die Chats der Lernenden überprüft und mit ihren Word-Dateien abgeglichen. Auf diese Weise konnte ich sowohl die Qualität der gestellten Fragen und ihre sprachliche Genauigkeit als auch ihre Fähigkeit zur kritischen und eigenständigen Auswahl von Informationen beurteilen. Dabei stand mir ein von mir erstellter Evaluationsfragebogen zur Verfügung (siehe Anh. 5), der die Kriterien *Qualität der Fragen*, *kritische Reflexion*, *Sprachliche Genauigkeit (B1)* und *Selbstständigkeit* auf einer Skala von 1 bis 5 beinhaltete.

#### 7.1.2.1 Ergebnisse

**Qualität der Fragen:** Auf der Skala zur Bewertung der Variable *Qualität der Fragen* erreichten die Lernenden 3 von 5 Punkten. Allen drei Lernenden gelang es, präzise und unterschiedliche Fragen zu formulieren. Einige davon, insbesondere zu Beginn der Interaktion mit KI, waren zwar recht allgemein gehalten, insgesamt jedoch themenbezogen. Allerdings hätten gezieltere Fragen zu einem noch tieferen Verständnis der Thematik beitragen können.

**Kritische Reflexion:** Auf der Skala zur Bewertung der Variable *kritisches Denken* erreichten die Lernenden 4 von 5 Punkten. Sie konnten kritisch auswählen, welche der Argumente der KI in die Word-Datei aufgenommen werden sollten, und diese mit ihren eigenen Beispielen und Erfahrungen verknüpfen.

**Sprachliche Genauigkeit:** In der Variable zur Bewertung der sprachlichen Genauigkeit erreichten die Lernenden 2 von 5 Punkten. Es wurde beobachtet, dass sie zwar begannen, die ersten Fragen sorgfältig zu formulieren, später jedoch weniger auf Grammatik und Syntax achteten, höchstwahrscheinlich, weil sie davon ausgingen, dass die KI verstehen würde, was sie sagten. Die festgestellten Fehler beeinträchtigten allerdings weder die Kommunikation noch das Verständnis des Gesagten.

**Selbstständigkeit:** In der Variable „Selbstständigkeit“ erreichten die Lernenden 4 von 5 Punkten. Sie waren in der Lage, KI selbstständig zu nutzen und diese zufriedenstellend einzusetzen, um mehr über das Thema zu erfahren. Nur in wenigen Fällen reagierten sie passiver auf die Antworten der KI.

**Selbstbewertung:** In der Selbstbewertung bewerteten alle drei Lernenden ihre Leistung mit dem grünen Emoji (sehr gut), dies könnte ein Selbstbewusstsein in der Art und Weise der Interaktion aber auch in der Bearbeitung der Aktivität widerspiegeln.

### 7.1.2.2 Fazit

Die Ziele der zweiten Station wurden weitgehend erreicht. Die Lernenden konnten Fragen formulieren, selbstständig und selbstbewusst arbeiten und KI zu ihrem Vorteil nutzen, ohne von ihr abhängig zu werden. Allerdings stellte man fest, dass ihre sprachliche Genauigkeit bei der Interaktion mit KI nachließ, was bei der Gestaltung derartiger Aktivitäten in der Zukunft berücksichtigt werden sollte.

Insgesamt war die Aktivität eine Gelegenheit, sowohl die kommunikativen Kompetenzen als auch die Schlüsselfertigkeiten des 21. Jahrhunderts (Interaktion, kritisches Denken bzw. Reflexion und Autonomie) zu fördern.

### 7.1.3 Dritte Station

Ziel der Evaluation der dritten Station war es, zu prüfen, ob die folgenden sprachlichen, kognitiven und sozialen Lernziele erreicht wurden:

- Perspektivenwechsel und strukturierte Diskussionen fördern die kommunikative Kompetenz
- Vokabular und Redewendungen zum Thema Umwelt wurden angewendet und vertieft.
- Argumentationsfähigkeit und kritisches Denken wurden entwickelt.
- Stärkung der Teamfähigkeit und Empathie durch Rollenwechsel.
- Durch den Rollenwechsel wurden Teamfähigkeit und Empathie gestärkt

Um die Wirksamkeit dieser Station zu bewerten, habe ich während der Durchführung der Aktivität Beobachtungen durchgeführt und gleichzeitig die Word-Dateien der Lernenden überprüft. Darüber hinaus hatte ich eine Beobachtungsskala zur Leistungsbewertung (siehe Anh. 6) in den folgenden Kategorien erstellt: *Argumentation, Flexibilität, Moderationsfähigkeit, aktive Teilnahme* und *Word-Datei*.

#### 7.1.3.1 Ergebnisse der Beobachtung

**Stärken:** Die Diskussion unter den Lernenden war lebhaft und konstruktiv. Sie konnten ihre persönlichen Beispiele in die Diskussion einbringen und ihre Argumente ausreichend untermauern. Sie fanden den Perspektivwechsel sehr interessant und hatten Spaß.

**Schwierigkeiten:** Der Rollenwechsel fiel den Lernenden zunächst schwer, insbesondere dann, wenn die Meinung, die sie vertreten mussten, ihrer eigenen widersprach. Beim zweiten Rollenwechsel schien diese Schwierigkeit jedoch überwunden.

**Sprachliche Aspekte:** Es wurden einige Unsicherheiten im Ausdruck sowie einige syntaktische und grammatische Fehler festgestellt, die jedoch den Sinn und das Verständnis von den Gesprächspartnern nicht beeinträchtigten. Im Allgemeinen waren sie in der Lage, einen angemessenen Wortschatz im Zusammenhang mit der Umwelt zu verwenden.

### 7.1.3.2 Ergebnisse der Bewertungsskala

**Argumentation:** In der Variable „Argumentation“ erreichten die Lernenden 4 von 5 Punkten. Sie formulierten klare und verständliche Argumente mit vielen persönlichen Beispielen. Es besteht jedoch Spielraum, ihre Argumentationsfähigkeiten weiter zu vertiefen und zu verbessern.

**Flexibilität:** In der Variable „Flexibilität“ erreichten die Lernenden 4 von 5 Punkten, weil es ihnen trotz anfänglicher Schwierigkeiten gelang, angemessen auf die Anforderungen der Aktivität zu reagieren. Da es ihnen gelang, diese Schwierigkeit so schnell zu überwinden, ist es wichtig, derartige Aktivitäten in Zukunft systematisch durchzuführen.

**Moderationsfähigkeit:** In der Variable „Moderationsfähigkeit“ erreichten die Lernenden 4 von 5 Punkten. Jedem Lernenden gelang es als Moderator, die Diskussion strukturiert zu leiten und gezielte Fragen zu stellen. Nur an einzelnen Stellen der Diskussion fehlten gezielte Impulse, um die Diskussion zu vertiefen oder die anderen Lernenden zu einer stärkeren Beteiligung zu motivieren. Dies kann aber durch gezieltes und systematisches Feedback sowie weiteres Üben in Zukunft verbessert werden.

**Aktive Teilnahme:** In der Variable „Aktive Teilnahme“ erreichten die Lernenden 4 von 5 Punkten, weil es ihnen trotz der Schwierigkeiten gelang, eine lebhafte und zugleich konstruktive Diskussion zu führen. Es scheint, dass derartige Aktivitäten ihre Motivation zur aktiven Teilnahme steigern und daher auch in Zukunft weiter umgesetzt werden sollten.

**Word-Datei:** Die Nutzung der Datei von den Lernenden wurde mit 2 von 5 Punkten bewertet, da die Notizen häufig unvollständig oder nicht ausreichend strukturiert waren. Dies spiegelt wider, dass sie weitere Unterstützung durch Leitfäden und Vorlagen bei der systematischen Dokumentation benötigen.

### 7.1.3.3 Selbstbewertung

Auch bei dieser Aktivität bewerteten sich alle drei Lernenden selbst mit dem grünen Emoji (gut). Dies spiegelt ihre Zufriedenheit mit ihrer aktiven Teilnahme wider und zeigt, dass es ihnen trotz anfänglicher Schwierigkeiten gelungen ist, die Aktivität

durchzuführen. Dies wurde auch durch die Reflexion bestätigt, in der sie auf den Rollenwechsel eingingen und die Aktivität als dynamisch empfanden.

#### 7.1.3.4 Fazit

Die dritte Station ist als gelungen zu bezeichnen, da es hier gelang, die kommunikativen Kompetenzen der Lernenden zu fördern. Durch Rollenwechsel wurde flexibles Denken gefördert und eingeübt. Durch weiteres systematisches Üben solcher Aktivitäten können ihre kommunikativen Kompetenzen weiter verbessert werden.

#### 7.1.4 Vierte Station

Ziel der Evaluation der vierten bzw. letzten Station war es, zu prüfen, ob die folgenden sprachlichen, kognitiven und sozialen Lernziele erreicht wurden:

- Förderung der Fertigkeiten Schreiben und Hören sowie auch der Reflexionsfähigkeiten,
- Entwicklung digitaler Kompetenz, kritischen Denkens und Problemlösungsfähigkeiten.
- Förderung der Teamarbeit

Für die Evaluation der letzten Station habe ich erneut die Beobachtung während der Abschlusspräsentation der Videos und die Reflexion am Ende angewendet, während ich für die Bewertung der Videos eine von mir erstellte Bewertungsskala (siehe. Anh. 7) verwendet habe, die die folgenden Kriterien umfasste: *Fertigkeit Schreiben, Kreativität, Kohärenz, Teamfähigkeit, Reflexionsfähigkeit*.

##### 7.1.4.1 Ergebnisse

**Fertigkeit Schreiben:** Den Lernenden gelang es, zusammenhängende und gut strukturierte Texte zu verfassen, weshalb sie 4 von 5 Punkten erhielten. Dabei halfen ihnen der Leitfaden, den sie erhalten hatten, sowie die klare Trennung von Prolog, Hauptteil und Epilog, die die Plattform bereits hatte. Die Texte waren thematisch passend und klar verständlich. Es wurden jedoch einige Wiederholungen beobachtet.

Zudem fiel auf, dass in manchen Videos mehr Pro- und weniger Kontra-Argumente genannt wurden.

**Kreativität:** Den Lernenden ist es gelungen, über die Plattform [simpleshow.com](https://www.simpleshow.com) die Videos ansprechend und mit viel Spracheinsatz zu gestalten. Sie erhielten hierfür 4 von 5 Punkten, allerdings ist die kreative Freiheit der Lernenden durch die kostenlose Version eingeschränkt. Alle drei Lernenden äußerten den Wunsch nach mehr Gestaltungsspielraum, damit die Videos persönlicher werden.

**Kohärenz:** Für die logische Reihenfolge und Struktur ihrer Argumentation erhielten die Lernenden 5 von 5 Punkten. Das thematische Vokabular wurde angemessen verwendet und die grammatikalische Genauigkeit wurde erheblich verbessert.

**Teamfähigkeit:** Auch für die Teamfähigkeit erreichten die Lernenden 5 von 5 Punkten, da sie sowohl während der Präsentation als auch beim Feedback aktiv mitwirkten. Sie zeigten Interesse an den Beiträgen der anderen, indem sie konstruktive Kommentare abgaben und Fragen stellten, was die Interaktion zwischen ihnen erhöhte und es ihnen ermöglichte, ihre kommunikativen Kompetenzen in die Praxis umzusetzen. Während der Präsentationsphase herrschte innerhalb der Gruppe ein Klima der Zusammenarbeit und ein Gemeinschaftsgefühl.

**Reflexionsfähigkeit:** Auch in der Reflexionsfähigkeit erreichten die Lernenden 5 von 5 Punkten. Sie konnten die Erfolge und Herausforderungen ihres eigenen Videos sowie der Videos anderer selbst hervorheben. Sie machten gezielte Verbesserungsvorschläge und äußerten den Wunsch, die kostenpflichtige Version für mehr Kreativität zu nutzen.

## 7.2 Gesamtevaluation des Lernszenarios anhand des Kirkpatrick's-Modells

Um zu testen, ob das von mir erstellte Lernszenario die kommunikative Kompetenz der Lernenden auf dem Sprachniveau B1 förderte und der Einsatz KI dazu beitrug, prüfte ich meine Hypothese:

Künstliche Intelligenz unterstützt die Interaktion, das kritische Denken, die Kollaboration und die digitale Kompetenz der Lernenden

Auch prüfte ich noch mal die gestellten Forschungsfragen:

- a) Wird es den Lernenden am Ende des Szenarios gelingen, das Endprodukt mithilfe KI in der Zielsprache zu erstellen?
- b) Inwieweit fördern die einzelnen Aktivitäten des konzipierten Lernszenarios die Interaktion, das kritische Denken und die Kollaboration der Lernenden?
- c) Wie zufrieden sind die Lernenden mit der Hinzufügung von KI-Tools im Lernprozess?,

und diese wurden mit den vier Stufen des Kirkpatrick's-Modells verglichen, um die Forschungsfragen systematisch zu bearbeiten. Auf diese Weise wurde die dritte Forschungsfrage (c) auf der ersten Stufe des Kirkpatrick's-Modells „Reaktion“ untersucht. Die erste (a) Forschungsfrage wurde auf der zweiten Stufe des Kirkpatrick's-Modells „Lernen“ untersucht. Die zweite Forschungsfrage (b) wurde auf der dritten Stufe des Kirkpatrick's-Modells „Verhalten“ untersucht. Auf der vierten Stufe des Kirkpatrick's-Modells „Ergebnisse“ wurden die Gesamtergebnisse des Lernszenarios zusammengefasst.

### 7.2.1 Erste Stufe: Reaktion (Zufriedenheit)

*(c) Wie zufrieden sind die Lernenden mit der Hinzufügung von KI-Tools im Lernprozess?*

Der Grad der Zufriedenheit der Lernenden mit der Integration von KI-Tools war mittel bis hoch. Ihre Zufriedenheit wurde im Rahmen der Reflexion am Ende der



vierten Station durch offene Fragen qualitativ erhoben. Sie empfanden KI als nützlich und beschrieben sie als „Mitarbeiter“ oder „Assistenten“. Als Nachteil führten sie jedoch die Kosten an, die mit vielen KI-Tools verbunden sind, eine Tatsache, die sie als abschreckend betrachten.

### 7.2.2 Zweite Stufe: Lernen (Kompetenzzuwachs)

*(a) Wird es den Lernenden am Ende des Szenarios gelingen, das Endprodukt mithilfe KI in der Zielsprache zu erstellen?*

Die Ergebnisse zeigten, dass die Lernenden am Ende des Szenarios in der Lage waren, mit Hilfe KI ein Endprodukt (Video) in der Zielsprache zu erstellen. Sie waren in der Lage, strukturiert und kohärent zu schreiben und eine gute Argumentation vorzubringen. Ihre Fähigkeit, Pro und Contra Argumente einzubringen und die angemessene Anwendung des Wortschatzes waren die beiden Hauptindikatoren, die dies bestätigten.

### 7.2.3 Dritte Stufe: Verhalten (Anwendung)

*(b) Inwieweit fördern die einzelnen Aktivitäten des konzipierten Lernszenarios die Interaktion, das kritische Denken und die Kollaboration der Lernenden?*

**Interaktion:** Der Grad der Interaktion zwischen den Lernenden war hoch und dies bestätigte sich sowohl an der ersten Station, an der die Lernenden spontan interagieren sollten, als auch an der dritten Station, an der sie eine strukturierte Diskussion führen sollten. Auch die zweite Station trug indirekt zur Interaktion der Lernenden bei. Obwohl die Interaktion mit KI keine echte soziale Interaktion darstellt, trug sie zur Entwicklung von Kommunikationsstrategien bei, da die Lernenden aufgefordert wurden, Fragen zu formulieren und relevante Informationen auszuwählen, was zu ihrer Ausdrucksfähigkeit beiträgt und sie gleichzeitig auf spätere reale Kommunikationssituationen vorbereitet. Darüber hinaus wurde am Ende jeder Station die Interaktion während der Reflexion gefördert.

**Kritisches Denken:** Insgesamt förderte das gesamte Szenario das kritische Denken der Lernenden. Insbesondere in der zweiten Station wurde das kritische Denken gefördert, indem sie Argumente aus der Interaktion mit der KI auswählen und mit

eigenen Beispielen kombinieren mussten. Auch in der letzten Station förderten sowohl die Erstellung des Videos als auch die Reflexion der Lernenden über ihre Leistung und ihre Verbesserungsvorschläge ihr kritisches Denken.

**Kollaboration:** Die Kollaboration bzw. Teamarbeit wurde an allen Stationen gefördert, war jedoch beim Rollenwechsel an der dritten Station und bei der Präsentation der Videos an der letzten Station am stärksten zu beobachten. Neben der Zusammenarbeit schien auch das Gemeinschaftsgefühl unter den Lernenden zu wachsen.

#### **7.2.4 Vierte Stufe: Ergebnisse (Gesamtauswirkung)**

Das Lernszenario erwies sich als wirksam bei der Förderung kommunikativer Kompetenzen, da es den Lernenden in verschiedenen Stationen die Möglichkeit bot, ihre sprachlichen Fähigkeiten zu entwickeln, aber auch, diese kritisch zu reflektieren.

Darüber hinaus werden durch die gezielte Einbindung KI die digitale Kompetenz sowie die Autonomie und Interaktion der Lernenden gefördert. Schließlich stärkte das Szenario erfolgreich die sozialen Kompetenzen der Kollaboration und des Perspektivwechsels. Insgesamt ist das Szenario ein gutes Beispiel für die Gestaltung künftiger Aktivitäten, die sich an den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts orientieren.

## 8. Ergebnisse

Diese ungeneralisierbare Fallstudie hat gezeigt, dass der Einsatz KI im FSU erhebliche positive Auswirkungen auf die kommunikative Kompetenz der Lernenden hat. Die Evaluation des Lernszenarios, welches auf das B1 Sprachniveau abzielte, zeigte, dass die Lernenden in der Lage waren, ein Endprodukt (ein Video) in der Zielsprache zu erstellen, welches die erste Forschungsfrage positiv beantwortete. Die Lernenden konnten ihre Argumentationsfähigkeiten verbessern, ihre Interaktion untereinander steigern und ihr kritisches Denken entwickeln. Ihre Zufriedenheit mit der Integration von KI-Tools war ebenfalls positiv, obwohl einige Bedenken hinsichtlich der Kosten geäußert wurden.

Die Ergebnisse der einzelnen Stationen des Lernszenarios zeigten, dass die Lernenden in der Lage waren, spontan ihre Meinungen zu formulieren, respektvoll auf die Äußerungen anderer zu reagieren und ihre Sprachkompetenzen in realistischen Kontexten zu verbessern. Durch die Interaktion der Lernenden mit KI wurden kritisches Denken und Reflexion gefördert, während Teamarbeit und Empathie durch Rollenwechsel an der dritten Station verbessert wurden. Die digitale Kompetenz der Lernenden wurde durch den Einsatz von KI-Tools und digitalen Plattformen weiterentwickelt.

## 9. Schlussfolgerungen

Die Fallstudie leistet einen Beitrag zur Forschung im Bereich des DaF-Unterrichts, indem sie die Integration KI in Lernszenarien zur Förderung kommunikativer Kompetenz untersucht. Die Ergebnisse bestätigten die Hypothese, dass KI die Interaktion, das kritische Denken, die Zusammenarbeit und die digitale Kompetenz der Lernenden im FSU fördern kann sowie auch ihre Sprachkenntnisse.

Die Einbindung von KI-Tools erwies sich dabei als probates Mittel, um möglichst realistische Kommunikationskontexte zu schaffen und gleichzeitig die aktive Beteiligung der Lernenden am Lernprozess zu fördern. Das Szenario mit den Zwischenstationen war handlungsorientiert und steigerte die Interaktion zwischen den Lernenden. Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass gut konzipierte Szenarien, die kollaboratives Lernen und den Austausch von Ideen fördern und üben,

für die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen von entscheidender Bedeutung sind.

Es wäre sinnvoll, in Zukunft ähnliche Studien mit einer größeren Stichprobe durchzuführen, um DaF-Forscher zu zuverlässigeren und systematischeren Ergebnissen zu führen, die verallgemeinert werden können. Darüber hinaus gelten für die Zukunft des FSU auch vergleichende Studien als sinnvoll, die den Einsatz KI mit traditionellen Lehrmethoden vergleichen, um konkrete Vorteile und Herausforderungen zu identifizieren. Schließlich müssen auch ethische Aspekte und Datenschutzfragen im Zusammenhang mit dem Einsatz KI berücksichtigt werden, um einen verantwortungsvollen Umgang mit diesen Technologien zu gewährleisten. Insgesamt hat die Fallstudie gezeigt, dass neue technologische Werkzeuge bei gezielter und angemessener Anwendung das Potenzial haben, den FSU zu transformieren und die kommunikative Kompetenz der Lernenden im digitalen Zeitalter zu fördern, weshalb künftige Forschung in dieser Hinsicht als notwendig erachtet wird.

## 10. Literaturverzeichnis

- Apel, Hans Jürgen; Knoll, Michael (2001): Aus Projekten lernen. Grundlegung und Anregungen. München: Oldenbourg.
- Arnold, Patricia, Kilian, Lars, Thillosen, Anne Maria, Zimmer, Gerhard M. (2018): Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (2003): Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. 3., vollständig überarbeitete und verbesserte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Bachman, Lyle F.; Palmer, Adrian S. (1996): Language testing in practice: Designing and developing useful language tests. Oxford: Oxford University Press.
- Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke.
- Barthelmeß, Ulrike, Furbach, Ulrich (2019): Künstliche Intelligenz aus ungewohnten Perspektiven. Ein Rundgang mit Bergson, Proust und Nabokov. Wiesbaden: Springer Vieweg 7.
- Baumgartner, Peter (2006): E-Learning-Szenarien: Vorarbeiten zu einer didaktischen Taxonomie. In: Seiler Schiedt, Eveline; Kälin, Silvia; Sengstag, Christoph (Hrsg.): *E-Learning – alltagstaugliche Innovation?* Münster: Waxmann, 238–247.
- Bedir, Hasan (2019): Pre-service ELT teachers' beliefs and perceptions on 21<sup>st</sup> century learning and innovation skills (4Cs). In: *Journal of Language and Linguistics Studies*, 15(1), 231-246.
- Bellanca, James A., & Brandt, Ronald S. (2010): 21st Century Skills: Rethinking How Students Learn. Bloomington: Solution Tree Press.
- Bialik, Maya; Fadel, Charles; Holmes, Wayne (2019): Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Excerpt. Boston: The Center for Curriculum Redesign
- Boekaerts, Monique (1999): Self-regulated learning. Where we are today. In: *International Journal of Educational Research*, 31, 445–457.

- Bostrom, Nick (2014): *Superintelligence. Paths, dangers, strategies*. 1. ed. Oxford: Oxford University Press.
- Böttcher, Eleonore (2012): Lernen an Stationen im DaF-Unterricht an der Universität: Zirkeltraining für das Gehirn – eine alternative Arbeitsform. *Aspetti della didattica e dell'apprendimento delle lingue straniere*. Online: <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/7273> (Stand: 01.11.2024).
- Bredthauer, Stefanie, Madgalena, Kaleta & Marco Triulzi (2021): *Mehrsprachige Unterrichtselemente-Eine Handreichung für Lehrkräfte*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Buck, Isabella; Limburg, Anika (2023): Hochschulbildung vor dem Hintergrund von Natural Language Processing (KI-Schreibtools). Ein Framework für eine zukunftsfähige Lehr-und Prüfungspraxis. *Die Hochschullehre*, Jahrgang 9. DOI: 10.3278/HSL2306W.
- Butzkamm, Wolfgang (2004): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen*. Tübingen und Basel: A. Francke.
- Butzkamm, Wolfgang (2005): Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens. In: Timm, Johannes-Peter (Hg): *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Cornelsen, 45–52.
- Chaabani, Mohamed (2023): Unterrichtsplanung als Schlüsselkompetenz bei den DaF-Lehrenden. *ALTRALANG Journal*, 5(01), 480-493.
- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Claussen, C. (1996). Selbstgestaltete Gedichtkarteien. *Grundschulunterricht*, 43 (10), 40-41.
- Christ, Ingo (2003): Auf dem Weg zu einer neuen Evaluationskultur im Fremdsprachenunterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 56(3), 157-169.
- Chrissou, Marios (2005): *Telekommunikative Projektarbeit im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“*. Eine konstruktivistisch orientierte Studie. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

- Chrissou, Marios (2010): Technologiegestützte Lernwerkzeuge im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. Zum Lernpotenzial von Autoren- und Konkordanzsoftware. Hamburg: Kovac.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2018): Research Methods in Education. 8. Auflage. London: Routledge.
- Comenius, Johann Amos (1992): Große Didaktik. Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner. Stuttgart: Klett-Cotta.
- de Grijis, Richard (2023): Artificial intelligence not yet intelligent enough to be a trusted research aid. The Scholarly Kitchen.
- Dewey, John (1916): Democracy and Education. New York: Macmillan.
- Eckhart, Michael (2010): Umgang mit Heterogenität-Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Didaktik. In: Grunder, H.-U./Gut, A. (Hrsg.): *Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Gesellschaft*. Band 2, 133-150.
- Edmondson, Willis (1999): Twelve Lectures on Second Language Acquisition. Tübingen: Narr.
- Europäische Kommission (2018): Künstliche Intelligenz für Europa. Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Europäischen Rat, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen, COM(2018) 237 final, Brüssel. Online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0237> (Stand: 26.11.2024).
- Europäisches Parlament (2020): Was ist künstliche Intelligenz und wie wird sie genutzt? Künstliche Intelligenz (KI) gilt als „zukunftsweisende Technologie“. Doch was eigentlich ist künstliche Intelligenz und wie verändert sie unser Leben? Online: <https://www.europarl.europa.eu/topics/de/article/20200827STO85804/was-ist-kunstliche-intelligenz-und-wie-wird-sie-genutzt> (Stand: 26.11.2024).
- Europarat (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Faistauer, Renate / Fritz, Thomas (2008): Prinzipien eines Sprachunterrichts. In: BogenreiterFeigl, Elisabeth (Hg.): *¿Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im*

21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen, 125–133.
- Fasel, Daniel, & Meier, Andreas (2014): Big data. Springer Vieweg.
- Funk, Hermann (2010): Methodische Konzepte für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen u. a. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, 940–952.
- Gast, Jürgen (2009): Kompetenzorientierung und Evaluationskultur. In: Pandemonium 2009, 5-7.
- Geißler, Stefan (2020): Natürliche Sprachverarbeitung und Künstliche Intelligenz–ein wachsender Markt mit vielen Chancen: Das Beispiel Kairntech. *Information-Wissenschaft & Praxis*, 71(2-3), 115-118.
- Günther-Boemke, Gerlinde (2006): Reflexion der Praxis – Praxis wissenschaftlicher Reflexion: Methoden der Selbstevaluation zur Qualitätssicherung nach dem EFQM-Modell: Peer-Review, Schülerzufriedenheit und Lehrerforschung im Fach Gesundheitswissenschaften am Bielefelder Oberstufen-Kolleg (Vol. 2). Münster: LIT Verlag.
- Hasselhorn, Marcus (2018): Stichwort – Formatives Assessment. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21. Jg., Heft 4, 697-715.
- Holec, Henri (1981): *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon/Council of Europe.
- Hölscher, Peter und Roche, Jörg (2006): *Lernszenarien. Die neue Philosophie des Sprachenlernens* (DVD mit Begleitbuch). Oberursel.
- Horn, Christian (2023): ChatGPT in der universitären Lehramtsausbildung – Befunde aus einer Unterrichtssequenz zur Einführung von ChatGPT im Sprachunterricht. In: *DaF-Szene Korea*, Nr. 57. Berlin & Seoul: FALK, 87-94.
- Jank, Werner/ Meyer Hilbert (1994): *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main: Cornelsen, Scriptor Verlag.
- Kaiser-Kratzmann, Jens (Hrsg.); Sachse, Steffi (Hrsg.) (2022): *Mehrsprachigkeit in der Frühen Bildung*. Münster ; New York: Waxmann.



- 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, 13–30.
- Kilpatrick, William H. (1918): The Project Method. In: *Teachers College Record*, 19(4), 319-335.
- Kontomitrou, Nancy (2019): Die Evaluationskompetenz als wichtige Lehrkompetenz. Workshop in der ICC-Jahreskonferenz 2019. Online: [https://icc-languages.eu/wp-content/uploads/2019/05/KONTOMITROU-Die-Evaluationskompetenz-als-wichtige-Lehrkompetenz-Kontomitrou-Nancy\\_ICC-Conference-Berlin.pdf](https://icc-languages.eu/wp-content/uploads/2019/05/KONTOMITROU-Die-Evaluationskompetenz-als-wichtige-Lehrkompetenz-Kontomitrou-Nancy_ICC-Conference-Berlin.pdf)
- Kontomitrou, Nancy (2020): Evaluation im DaF-Unterricht: Theorie und Praxis. In: *Lexis*. Heft 1, 46-57.
- Köbis, Laura (2023): Künstliche Intelligenz in der DaF/DaZ-Lehre: Theoretischer Überblick und praktischer Einsatz. <http://www.gfl-journal.de/2023/Koebis.pdf> (Stand: 07.05.2024).
- Königs, Frank G. (2010): Lernpsychologische und psycholinguistische Grundlagen des Fremdsprachenlernens. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer – Friedrich, 326–329.
- Krumm, Hans-Jürgen (2000): Pädagogische Interaktion im Fremdsprachenunterricht–Fremdsprachenunterricht als Interaktion. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Königs, Frank G., Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 132-138.
- Küppers, Anja und Schmidt, Thomas (2010): Inszenierung. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 116–117.

- Kurzweil, Ray (2001): The Law of Accelerating Returns. Online: <http://www.baxtek.com/products/wireless/files/law-of-accelerating-returns.pdf> (Stand: 23.11.2024).
- Lienert, Gustav A.; Raatz, Ulrich (1998): Testaufbau und Testanalyse. 4. Auflage. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- Markou, Vasiliki (2023): Kreativität gesucht! DaF-Unterricht in Zeiten der KI. Aktuell 56, 28-30. Online: <https://pdv.org.gr/periodika/> (Stand: 27.11.2024).
- Markou, Vasiliki (2024): Chatten mit Chatbots! Die schriftliche Online-Interaktion mit KI im DaF/DaZ-Unterricht. In: *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ (ZIAF)*, Band 4, Heft 1, 211–224. DOI:<https://doi.org/10.17192/ziaf.2024.4.1.8630>.
- Mehrabian, Albert (1971). Silent Messages. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 12. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Meißner, Franz-Joseph (1998): Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: Das mehrsprachige Lexikon. In: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Markus (Hg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, S. 45-68.
- Meister, Hildegard und Shalaby, Dalia (2014): E-learning: Handbuch für den Fremdsprachenunterricht. München: Hueber Verlag.
- Merkens, Hans (2016): Evaluation in Schulen – Notwendigkeiten und Grenzen. In: *Die Deutsche Schule*, 108. Jg., Heft 2, 205-215.
- Meyer, Hilbert (1974): Trainingsprogramm zur Lernanalyse. 13. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Μητσκοπούλου, Βασιλική (2018): Ανάπτυξη και αξιολόγηση εκπαιδευτικών σεναρίων και δραστηριοτήτων για το μάθημα της ξένης γλώσσας.
- Montessori, Maria (1909): *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case die Bambini*. Città di Castello: S. Lapi.

- Nunan, David (1989): Designing Tasks for Communicative Classroom. Cambridge.  
In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik.  
Stuttgart: J.B. Metzler, S. 7-9.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A., (1990). Learning strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca (1990): Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. New York: Newborn House/Harder & Row.
- Oxford, Rebecca (2011): Teaching and Researching Language e Learning Strategies. Harlow: Pearson Longman.
- Pagonis, Giulio & Salomo, Dorothé (2014): Explizit oder implizit? Ein Dilemma der Sprachvermittlung. *Fremdsprache Deutsch*, 51, 10–14.
- Parker, Jerry (2020): Students' attitudes toward project-based learning in an intermediate Spanish course. In: *International Journal of Curriculum and Instruction* 12(1), 80-97.
- Reichen, Jürgen (1991): Sachunterricht und Sachbegegnung. Grundlagen zur Lehrmittelreihe. MENSCH UND UMWELT. Zürich: Sabe.
- Phuong, Hoang Yen (2017): Students' attitudes toward project activities in pilot English textbooks. In: OpenTESOL - Innovation and creativity in teaching and learning foreign languages. Ho Chi Minh City, Vietnam Volume: 5, 526-538.
- Rose, Rob (2023): ChatGPT in Higher Education: Artificial Intelligence and its Pedagogical Value. Open publication.
- Piepho, Hans-Eberhard (2003): Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. „Szenarien“ in Theorie und Praxis. Hannover: Schroedel.
- Pilotto, Lisa Maria (2021): Blended Learning. Innere Differenzierung in der Erwachsenenbildung [E-Book]. Wiesbaden: Springer.
- Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. In: On the Horizon. The Strategic Planning Resource for Education Professionals, Vol. 9, Nr. 5, S. 2–6.

- Rossa, Henning (2016): Testen und Prüfen. In: Melzer-Burwitz, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Tübingen: A. Francke Verlag, 399-402.
- Sagiroglu, Seref; Sinanc, Duygu (2013): Big Data: A Review. In: 2013 International Conference on Collaboration Technologies and Systems (CTS), S. 42–47. IEEE.
- Salner-Gridling, Ingrid (2009): Querfeldein: individuell lernen-differenziert lehren. Wien: Özeps.
- Schewe, Manfred (1993): Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: J.B. Metzler, 116-117.
- Schneider, Adolf (2024): Künstliche Intelligenz und Bewusstsein. NET-Journal Jg. 29, Heft Nr. 1/2.
- Serediuk, Larysa A. (2024): Die Förderung der sprachlichen Interaktion mithilfe von digitalen Medien im virtuellen DaF-Unterricht im universitären Kontext. In: *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Філологія»*, 21(89), Острог: Вид-во НаУОА, S. 216–219.
- Smits, Tom / Suñer Ferran (2021): Einleitung: Formative Evaluation in Theorie und Praxis. In: Germanistische Mitteilungen, Volume 47, 5-13.
- Steiner Rudolf (1919): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Surkamp, Carola (Ed.). (2010): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze–Methoden–Grundbegriffe*. Stuttgart Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Ventouris, Antonis, Zouganeli, Kate, Tsagari, Konstantina (2013): Η αξιολόγηση του μαθητή της ξένης γλώσσας. In: Δενδρινού, Β / Καραβά, Ε. (Hg.): Ενιαίο πρόγραμμα σπουδών για τις ξένες γλώσσες. Οδηγός εκπαιδευτικού. Athen, 169-186.
- Vuorikari, Riina; Punie, Yves; Carretero Gomez, Stefania; Van den Brande, Godelieve (2016): DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Wicke, Rainer E. (2010): Unterrichtsplanung. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd – und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band I. Berlin & New York: De Gruyter Mouton, 933-939.
- Wiedenmayer, Dafni (2015): Heterogenität im Fremdsprachenunterricht. In: Konferenz der Griechischen Gesellschaft für Germanistische Studien 2015. Turns und kein Ende: Aktuelle Tendenzen in Germanistik und Komparatistik. Online: [http://www.germanisten-gr.gr/files/Athen\\_Abstracts1.pdf](http://www.germanisten-gr.gr/files/Athen_Abstracts1.pdf) (Stand: 19.11.2024).
- Wolff, Dieter (2010): Differenzierung-Individualisierung-Förderung. Online: [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2010-4/baby4-2010wolff.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2010-4/baby4-2010wolff.pdf) (Stand: 17.11.2022).
- Χαρίση, Δήμητρα (2022): Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης. In: Τα πρακτικά του 8ου Συνεδρίου: ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ. Αθήνα: 7 Μαΐου 2022. Online: [http://users.sch.gr/synedrio/Praktika\\_Synedriou\\_08\\_Synedrio\\_Neos\\_Paidagogos\\_2022.pdf](http://users.sch.gr/synedrio/Praktika_Synedriou_08_Synedrio_Neos_Paidagogos_2022.pdf) (Stand: 11.11 2024).
- Xiang, Lanying (2021): Handlungsorientierter Unterricht: Merkmale & Beispiele. PowerPoint-Präsentation. Wuhan: Goethe-Sprachlernzentrum. Online: [https://www.goethe.de/resources/files/pdf238/lanying-xiang\\_handlungsorientierter-unterricht.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf238/lanying-xiang_handlungsorientierter-unterricht.pdf) (Stand: 06.11.2024).
- Zeppos, Dimitrios (2019): Μάθηση στην ανεστραμμένη τάξη. In: Ενιαίο Τεύχος Υλικού Αναφοράς B2 για τις Ξένες Γλώσσες. Athen: ITYE Διόφαντος, 182-194.

### Quellen aus dem Internet

- OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Online: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html> (Stand 24.11.2024).

Oxford University Press (o.D.): Scenario. Online:  
<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/scenario>  
 (Stand: 01.11.2024).

Stangl, Werner (2024, 11. Dezember): Implizites Wissen. Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik. Online: <https://lexikon.stangl.eu/15036/implizites-wissen> (Stand: 11.12.2024).

Telc (2020): Lernszenarien im Berufssprachkurs umsetzen. Online:  
[https://www.youtube.com/watch?v=XIDReGCwyU&ab\\_channel=telcgGmbH](https://www.youtube.com/watch?v=XIDReGCwyU&ab_channel=telcgGmbH) (Stand: 31.10.2024).

ZUM-UNTERRICHTEN (2020): Deutsch als Zweitesprache. Online:  
[https://unterrichten.zum.de/wiki/Deutsch\\_als\\_Zweitsprache](https://unterrichten.zum.de/wiki/Deutsch_als_Zweitsprache) (Stand: 03.11.2024).

ZUM-Deutsch Lernen (2023): Inhaltsorientierung. Online: <https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/Inhaltsorientierung> (Stand: 07.11.2024).

ZUM-Deutsch Lernen (2023): Aufgabenorientierung. Online: <https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/Aufgabenorientierung> (Stand: 08.11.2024).

## **Anhang**

### **1. Vorlage**

#### **Braucht die Umwelt wirklich Schutz?**

##### **Pro-Argumente von KI**

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

##### **Eigene Pro-Argumente**

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

##### **Kontra-Argumente von KI**

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

##### **Eigene Kontra-Argumente**

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### **Eigene Erfahrungen und Beispiele**

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### **Meine Schlussfolgerungen**



## 2. Leitfaden

1. Klicken Sie auf die Option => **Erstelle ein neues Video**  
↓
2. Wählen Sie die Sprache => **Deutsch** aus  
↓
3. Finden Sie einen **Titel**  
↓
4. Klicken Sie auf die Option => **„Schreibe deinen Text“**  
↓
5. Navigieren Sie zur Kategorie => **„Persönlich“**  
↓
6. Klicken Sie auf das Muster => **“Diskutiere Pro & Contra einer These“**

### 3. Vorbereitung des Textes

#### 1. Schritt:

#### **Titel geben**

Finden und schreiben Sie im ersten Frame einen kreativen Intro-Titel für Ihr Video (ca. 2-6 Wörter).

*Die Vorlage daneben zeigt Ihnen zwei alternative Beispiele*



#### 2. Schritt:

#### **Hintergrund**

In diesem Frame können Sie kurz Ihre persönlichen Erfahrungen und Kenntnisse zum Thema Müll und Umwelt schildern.

*z.B.: Beispiele aus Ihrem eigenen Land, Beispiele aus anderen Ländern, die Sie vielleicht kennen, statistische Daten aus dem Internet usw.*

*Die Vorlage daneben zeigt Ihnen zwei alternative Beispiele*



#### 3. Schritt:

#### **Gegenstand der Diskussion**

In diesem Frame können Sie beschreiben, was Deutschland mit seinem Müll macht. Suchen Sie nach Informationen im Internet oder fragen Sie KI nach einige Informationen, die Sie dann mit ihren eigenen Wörtern in Ihren eigenen Text integrieren müssen.

*Die Vorlage daneben zeigt Ihnen zwei alternative Beispiele*

**Das direkte Kopieren von Hilfsquellen wird mit 0 (Null) bewertet !!!**



4. Schritt:**Pro-Argumente**

In diesem Schritt können Sie einige Meinungen verfassen, die sich für Recycling und Umweltschutz aussprechen.

In diesem Schritt können Ihnen die aus Station 2 (Anh.1) gesammelten Argumente weiterhelfen.

*Die Vorlage daneben zeigt Ihnen zwei alternative Beispiele*

5. Schritt:**Contra-Argumente**

In diesem Schritt können Sie einige Meinungen verfassen, die sich gegen Recycling und Umweltschutz aussprechen.

In diesem Schritt können Ihnen die aus Station 2 (Anh.1) gesammelten Argumente weiterhelfen.

*Die Vorlage daneben zeigt Ihnen zwei alternative Beispiele*

6. Schritt:**Zusammenfassung**

Schließen Sie Ihr Video mit einem abschließenden Fazit und einer kommunikationsbewussten Aufforderung an die Zuschauer ab.

*Die Vorlage daneben zeigt Ihnen zwei alternative Beispiele*

#### 4. Beobachtungsskala: Debatte (1.Station)

Kriterium	Beobachtungen (1= gar nicht, 5= vollkommen)	Bemerkungen
Spontanität	1 2 3 4 5	1 davon leicht unsicher
Anzahl der Argumente	1 2 3 4 5	Alle mehr als 3 Argumente
Qualität der Argumente	1 2 3 4 5	Manche mit schwachen Begründungen, was aber von den anderen <u>nicht</u> entkräftet wurden
Reaktion	1 2 3 4 5	2/3 stärker involviert schnelle und spontane
Respektvoller Umgang	1 2 3 4 5	sehr gut

### 5. Bewertungsskala: KI-Interaktion (2. Station)

Kriterium	Bewertung	Bemerkungen
Qualität	1 2 3 4 5	Präzise u. Themenbezogen (allgemein) Vielfalt in der Fragestellung
Kritische Reflexion	1 2 3 4 5	Relevante Argumente Gute Verknüpfung mit Erfahrungen strukturierte Reflexion (oberflächlich)
Sprachliche Genauigkeit (B1)	1 2* 3 4 5	Anfangs: sehr gut ABER später: Nachlässigkeit Grammatik- u. Syntaxfehler (aber Verständlich)
Selbstständigkeit	1 2 3 4 5	Sehr autonom wenig Passiv

## 6. Bewertungsskala: Podcast-Interview (3.Station)

Kriterium	Bewertung	Bemerkungen
Argumentation	1 2 3 4 5	Klare Argumente Viele Beispiele  <i>Verbesserung: tiefere Argumentation</i>
Flexibilität	1 2 3 4 5	Rollenwechsel (erste Min. mit Schwierigkeiten) Danach aber sehr gut! Die Schwierigkeiten schnell und autonom überwunden
Moderationsfähigkeit	1 2 3 4 5	Gute Struktur ABER keine Impulse zur Vertiefung
Aktive Teilnahm	1 2 3 4 5	Lebhaft Motiviert ohne lange Pausen
Word-Datei	1 2 3 4 5	Unvollständige Sätze wenig strukturierte

**7. Bewertungsskala: Video- Genug gemüllt! (4. Station)**

Kriterium	Bewertung	Bemerkungen
<b>Fertigkeit Schreiben</b>	1 2 3 4 5	<p>Texte: gute Struktur, thematisch passende</p> <p>Leitfaden u. Gliederung haben geholfen</p> <p>Wiederholungen</p> <p>Pro-Contra (unausgewogenes Verhältnis)</p>
<b>Kreativität</b>	1 2 3 4 5	<p>Spracheinsatz,</p> <p>Wunsch nach mehr Gestaltungsspielraum</p> <p>negative: kostenlose Version hat Einschränkungen</p>
<b>Kohärenz</b>	1 2 3 4 5	<p>Logische Reihenfolge</p> <p>logische Argumentationsstruktur</p> <p>angemessenes thematisches Vokabular</p> <p>verbesserte gramm. Genauigkeit</p>
<b>Teamfähigkeit</b>	1 2 3 4 5	<p>Aktive Beteiligung (Präsentation u. Feedback)</p> <p>konstruktive Kommentare</p> <p>Interesse an Beiträgen der anderen</p> <p>Gemeinschaftsgefühl</p>
<b>Reflexionsfähigkeit</b>	1 2 3 4 5	<p>Erfolge (erkannt)</p> <p>Herausforderungen (erkannt)</p> <p>Verbesserungsvorschläge (viele)</p> <p>Wunsch nach kostenpflichtiger Version (mehr Kreativität)</p>