



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ

ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Der Einsatz von Chat gpt im DaF-Unterricht zur Förderung der
schriftlichen produktiven Fertigkeit**

**Η χρήση του Chat Gpt στο μάθημα των γερμανικών ως ξένη γλώσσα με σκοπό την
ανάπτυξη της γραπτής παραγωγικής δεξιότητας**

SAMARA DAFNI

A.M. 513448

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΜΑΡΚΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

Θεσσαλονίκη, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2024

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Σαμαρά Δάφνης που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η 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. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



SAMARA DAFNI

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Μάρκου Βασιλική

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Ροφούζου Αιμιλία

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος 2024

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Einsatz von Chat GPT im DaF Unterricht. Es handelt sich um eine Fallstudie, an der zwei Jugendliche auf dem B1 Niveau teilgenommen haben. Ziel dieser Forschung ist es, herauszufinden, inwieweit der Chat GPT die Lernenden beim Schreiben beeinflussen kann, wie die Schülerinnen auf den Einsatz von Chat GPT reagiert haben und ob die mit Hilfe von Chat geschriebenen Texte besser sind als die ohne Chat geschriebenen Texte. Die wichtigsten Forschungsfragen, die mit Hilfe der Studie beantwortet werden sollen, beziehen sich auf die Lernergebnisse und die Interaktion zwischen Menschen und Chatbot. Es wird untersucht, ob der Chat-GPT einen positiven Beitrag zur Textproduktion leisten kann oder ob er ein digitales "Hindernis" darstellt und ob Lernende mit Hilfe von künstlicher Intelligenz bessere Texte schreiben als auf herkömmliche Weise. Schließlich wird erörtert, wie der menschliche Faktor den Beitrag des Chat-GPT beeinflussen kann.

Die Diplomarbeit besteht aus einem theoretischen und einem praktischen Teil. Im theoretischen Teil werden Informationen über das Schreiben sowohl als Produkt, als auch als Prozess, die Textproduktion und die digitalen Kompetenzen. Die Vor- und Nachteile der Chatbots, Beispiele aus früheren Fallstudien und die Merkmale des Chats gehören auch zu den wichtigen theoretischen Teilen der Arbeit.

Die praktische Untersuchung wurde mit zwei DaF-Lernenden auf dem Niveau B1 durchgeführt, die einen Text mit dem Chatbot GPT und einen Text ohne Chat verfassten. Anschließend wurde die Meinung der Testpersonen zum Einsatz des Chats erfragt. Die Ergebnisse stützen sich auch auf die Beobachtungen der Lehrkraft und die Transkripte der Interaktion mit der KI. Es wurde der Schluss gezogen, dass der Chat GPT eine große Hilfe beim Schreiben ist, aber es ist sehr wichtig, dass der menschliche Faktor immer im Vordergrund steht. Die Lernenden werden durch die KI kreativer und motivierter und können relativ gut damit umgehen. Dennoch ist es sinnvoll, dass sich die Jugendlichen mit dem Chatbot vertraut machen, da ihre digitalen Kompetenzen noch gefördert werden müssen.

Schlüsselwörter

Chat GPT

Künstliche Intelligenz

Digitale Kompetenz

Schreiben im DaF Unterricht

Textkompetenz

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία ασχολείται με την χρήση του Chat GPT στην διδασκαλία της γερμανικής ως ξένης γλώσσα. Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης, στην οποία συμμετείχαν δυο έφηβοι στο B1 επίπεδο. Σκοπός της έρευνας είναι να διαπιστωθεί με ποιον τρόπο μπορεί να βοηθήσει το Chat GPT κατά την συγγραφή, πως αντέδρασαν οι μαθητές στην χρήση του Chat και εάν τα κείμενα που συντάχθηκαν με την χρήση του Chat GPT είναι καλύτερα από αυτά που συντάχθηκαν χωρίς την βοήθεια του. Τα βασικότερα ερευνητικά ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν με την βοήθεια αυτής της μελέτης αφορούν στα μαθησιακά αποτελέσματα και στην αλληλεπίδραση των ανθρώπων με το Chat GPT. Εξετάζεται αν το Chat GPT μπορεί να συνεισφέρει θετικά στην παραγωγή κειμένου ή αν αποτελεί ψηφιακό «εμπόδιο» και αν οι μαθητές, με την βοήθεια της τεχνητής νοημοσύνης, μπορούν να γράψουν καλύτερα κείμενα από ότι με τον παραδοσιακό τρόπο. Τέλος, συζητείται πως ο ανθρώπινος παράγοντας μπορεί να βοηθήσει την συνεισφορά το Chat GPT.

Η διπλωματική εργασία αποτελείται από ένα θεωρητικό και από ένα πρακτικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος παρουσιάζονται πληροφορίες σχετικά με την συγγραφή τόσο ως τελικό αποτέλεσμα, ως και προϊόν, την παραγωγή κειμένου και τις ψηφιακές δεξιότητες. Σημαντικά θεωρητικά κομμάτια της εργασίας αφορούν στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των Chatbots, παραδείγματα από περιπτώσεις μελέτης και στα χαρακτηριστικά του Chat.

Η πρακτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε με την βοήθεια δυο μαθητριών που βρίσκονται στο επίπεδο B1. Οι μαθήτριες έγραψαν ένα κείμενο με την βοήθεια του Chat GPT, και ένα κείμενο χωρίς το Chat. Στη συνέχεια συζητήθηκε η άποψη των συμμετεχουσών σχετικά με την χρήση του Chat. Τα αποτελέσματα βασίζονται επίσης στις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού και στα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης με την τεχνητή νοημοσύνη. Συμπεραίνεται ότι το Chat GPT είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την συγγραφή, με την προϋπόθεση όμως να εμπλέκεται και ο ανθρώπινος παράγοντας. Οι μαθητές γίνονται πιο δημιουργικοί και ενθουσιώδεις με την χρήση της τεχνητής νοημοσύνης, ωστόσο είναι σημαντικό να εξοικειώνονται με αυτή και να αναπτύξουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες, ώστε να έχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Samara, Dafni

Λέξεις – Κλειδιά

Chat GPT

Τεχνητή νοημοσύνη

Ψηφιακές δεξιότητες

Συγγραφή στο μάθημα των γερμανικών ως ξένης γλώσσας

Παραγωγή κειμένου

Inhaltsverzeichnis

0.	Einleitung.....	10
1.	Die Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht.....	12
1.1	Schreiben als Prozess	12
1.2	Schreiben als Produkt.....	14
2	Die Textkompetenz und die Förderung des Schreibens	15
2.1	Steuerung der Textproduktion im FSU	17
2.2	Techniken und Strategien.....	19
2.3	Phasen der Textproduktion	20
2.4	Aufgaben und Ziele Aufgabenorientierung	22
2.5	Die schriftliche produktive Fertigkeit im GeR.....	25
3.	Digitale Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht	25
3.1	Digitale Kompetenzen im Referenzrahmen	26
3.2	Künstliche Intelligenz im Referenzrahmen.....	28
3.3	Schreiben mit digitalen Medien	29
4.	KI und Chat gpt im DaF-Unterricht	32
4.1	KI im Bildungsbereich	33
4.2	Vorteile und Möglichkeiten	34
4.3	Nachteile, Gefahren und Risiken	35
4.4	Potenzial von KI zur Förderung des Schreibens im DaF-Unterrichts.....	37
4.5	Fallstudien über den Einsatz von KI im Sprachunterricht.....	38
5.	Praktische Anwendung	41
5.1	Ziele, Forschungsfragen und methodisches Verfahren	42
5.2	Die Testpersonen	44
5.2	Das Untersuchungsmaterial	44
5.3	Ergebnisse.....	46

6. Kritische Evaluation & Reflexion	51
Fazit	54
Literaturverzeichnis	56

Tabellenverzeichnis

Bild 1. Schema zur Textkompetenz nach Portmann- Tselikas (2008: in Soberheim 2023)	17
Bild 2. Digitale Kompetenzen nach Referenzrahmen (Vuorikari/Kluzer 2023:7)	27
Bild 3. Schema zur Beschreibung der Einflussfaktoren (Herzig 2014: 10)	30
Bild 4. Chat GPT gibt allein eine Richtung zur Diskussion (Weinmann 2023: 101).	39
Bild 5. Chat GPT spricht über seine „Welt Identität“ (Weinmann 2023: 103)	39

0. Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit behandelt die Verwendung der künstlichen Intelligenz und insbesondere der Plattform „Chat Gpt“ beim Schreiben im Deutschunterricht. Anlass für diese Arbeit war die Schwierigkeit der Jugendlichen Schüler*innen schriftliche Texte zu produzieren. Es wird beobachtet, dass die Jugendlichen oft auf schnelle Lösungen zurückgreifen, um ihre schriftlichen Aufgaben zu erledigen. Besonders heute, im Zeitalter der Technologie, haben Jugendliche die Mittel, auf Plattformen zuzugreifen mit der Hoffnung, dass sie schnellere und einfachere Texte schreiben. Ein Beispiel davon, ist die Verwendung von Google Translate oder andere ähnliche Plattformen.

Diese Diplomarbeit wird sich mit der Plattform „Chat GPT“ beschäftigen. Diese Plattform betrifft heutzutage auch die Lehrer*innen, da es scheint, dass immer mehr Schüler*innen sie verwenden können. Ziel dieser Forschungsarbeit ist es zu untersuchen, inwieweit Chat GPT mithilfe der künstlichen Intelligenz den Lernenden beim Schreiben helfen könnte. Die Fragen, die entstehen, sind die folgenden; Könnte diese Plattform einfach beim Schreiben helfen oder ist sie eine Art, damit die Lernenden ihr eigenes Versuchen verlassen und auf einem anderen „Helfer“ basieren? Eine weitere Frage, die beantwortet werden muss, ist, ob Chat GPT in der Lage ist, die Fragen der Schüler*innen im Zusammenhang mit der schriftlichen Textproduktion vollständig zu verstehen und zufriedene Ergebnisse zu geben, die den Lernprozess helfen und nicht erschweren.

Die vorliegende Arbeit besteht aus theoretischem und praktischem Teil. Der erste theoretische Teil beschäftigt sich mit der Fertigkeit „Schreiben“, da es ein wichtiger Bestandteil des Spracherwerbs ist. Es wird diskutiert, was Schreibfertigkeit ist und wie diese Fertigkeit die Kommunikation in FSU fördern kann. Die Schreibfertigkeit setzt sich aus verschiedenen Faktoren zusammen, einschließlich der Planung des Schreibens, der Überarbeitung und der Korrektur. Aus diesem Grund wird das Modell der Schreibförderung ausführlich vorgestellt, und Begriffe wie „Überarbeitungsprozess“ und „Beurteilungsprozess“ werden erwähnt. Beim ersten theoretischen Teil wird auch das Schreiben als Produkt ausführlich erläutert und verschiedene Texttypen wie die E-Mails, die Berichte, die kreativen Texte werden auch präsentiert.

Im zweiten Teil der Theorie beschäftige ich mich mit dem Textproduktion. Ein neuer Begriff, den man nicht mit der Sprachendidaktik gleichsetzen sollte. Im Zusammenhang mit der Textproduktion werden auch Unterkompetenzen wie die Kohärenz und die strategische Kompetenz kommentiert. Im Fremdsprachenunterricht ist es wichtig, den Schüler*innen auf vielfältige Weise zur Textproduktion zu lenken. Aus diesem Grund gibt es Übungstypen, die den Schülern dabei helfen, diese Fähigkeit zu entwickeln. Die Verwendung eines Wörterbuchs im Zeitalter der Technologie und Strategien wie die Erstellung eines Plans oder die Lenkung durch Fragen sind ebenfalls Themen, die angesprochen werden. Der Prozess der Textproduktion wird in wichtigen Schritten unterteilt und interessante Prozesse wie kreatives Schreiben, die Erstellung von kollaborativen schriftlichen Projekten oder die Verfassung von Lebensläufen und Briefen werden als Teile des Textproduktionsprozesses vorgestellt. Am Ende dieses Kapitels werden die Stufen der schriftlichen produktiven Fertigkeit nach dem europäischen Referenzrahmen für Sprachen präsentiert.

Der dritte Teil der Theorie beschäftigt sich mit der digitalen Kompetenz im FSU. Es wird erläutert, welche Bereiche des Unterrichts von dieser Kompetenz betroffen sind, und in welchen Niveaus diese Kompetenz je nach den Fähigkeiten der Lernenden und Lehrenden unterteilt werden kann. Die künstliche Intelligenz nach dem Referenzrahmen betrifft auch einen Teil dieses Kapitels. Aus diesem Grund wird auch berichtet, was die KI-Systeme sind, wie die Lehrkraft sie benutzen kann und die langfristige Auswirkung der Nutzung der KI im Unterricht. Als nächstes wird die Verwendung digitaler Medien beim Schreiben behandelt. Es wird erläutert, wie digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden können und ob sie den Unterrichtsprozess erleichtern können.

Das letzte theoretische Kapitel befasst sich mit dem Chat GPT und der künstlichen Intelligenz im Unterricht. Die Vorteile der Nutzung der KI im Unterricht sind vielfältig, und die Lehrkraft kann die KI in verschiedene Formen in den Unterricht integrieren. Es wird also berichtet, inwiefern KI im Unterricht integriert werden kann. Chat GPT ist ein solches intelligentes, textbasiertes Sprachmodell. Die Vorteile dieser Plattform sind zahlreich und die meisten haben mit der Schnelligkeit und die

Vielfalt der Auswahlmöglichkeiten zu tun. Dennoch werden auch die Nachteile, die Beschränkungen und die Gefahren des Chats GPT präsentiert.

Der praktische Teil der vorliegenden Arbeit ist eine Untersuchung, die bei Jugendlichen auf B1- Niveau durchgeführt wird. Die Ziele, die Forschungsfragen und das methodische Verfahren wird zunächst dargestellt. Danach folgen sowohl die Informationen über die Schüler*innen, die an diese Untersuchung teilgenommen haben, als auch das eingesetzte Untersuchungsmaterial. Zum Schluss folgen die Ergebnisse der Untersuchung und eine Reflexion dieser Arbeit.

1. Die Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht

Die Schreibfertigkeit ist ein komplexer Prozess, der im Unterricht eine große Rolle spielt. Sie gehört zu den produktiven Fertigkeiten und sie beinhaltet eine Vielfalt von Schritten. Die Schreibfertigkeit hilft den Lernenden, nicht nur im Rahmen des Unterrichts, sondern auch im späteren Leben, da durch die Entwicklung dieses Prozesses die Lernenden ihre Kommunikationsfähigkeit verbessern und ihre Fähigkeit sprachliche „Probleme“ zu löschen. Darüber hinaus aktivieren sie ihr Wissen in wesentlichen Themen und ihren kreativen Ausdruck. In diesem Kapitel wird das Schreiben sowohl als Prozess, als auch als Produkt in FSU beschrieben. Es wird berichtet aus welchen Phasen den Schreibprozess besteht und in welchen Formen das Schreiben als Endprodukt präsentiert werden kann.

1.1 Schreiben als Prozess

Die Schreibfertigkeit ist ein Prozess, der Schritt für Schritt durchgeführt werden soll. Im Gegensatz zum Sprechen erfordert das Schreiben eine gezielte Förderung, und man kann es nicht einfach in seinem Alltag integrieren, da es nicht so viele Gelegenheiten für schriftliche Kommunikation gibt. Darüber hinaus beinhaltet das Schreiben ein spezifisches Verhältnis von Kognition und Schriftstruktur und das macht den Prozess schwieriger. Nach Storch (1999: 24) ist Schreiben eine langsame und intensive Tätigkeit, die von stark kognitiver Aktivität begleitet wird, wie beispielsweise von dem Nachdenken über den Inhalt, den Ausdruck, die sprachliche Form und die Korrektheit.

Günther (1986, in Becker 2004: 67-60) hat ein Modell zur Entwicklung der Schreibfähigkeit entworfen. Dieses Model konzentriert sich auf das Lesen und

Schreiben von Kindern und führt schrittweise mithilfe geeigneter Strategien zur Produktion des Schreibens. Nach diesem Modell gibt es vier Phasen des Schriftspracherwerbs. Bei der Phase 0 bereiten sich die Lernenden auf den Schriftspracherwerb vor. Sie basieren sich auf Bildern, und sie versuchen sie wahrzunehmen. Danach folgt die zweite Phase, bei der die Lernenden Informationen lesen, und sie versuchen charakteristische Merkmale von Wörtern zu unterscheiden. In dieser Phase konzentrieren sich die Lernenden auf die visuelle Seite der Schrift und die linguistischen Merkmale stehen nicht im Vordergrund. Bei der nächsten Phase suchen die Kinder eine andere Strategie. Sie erfassen die Phonem- Graphem Korrespondenzen und sie analysieren die Wörter auf ihre lautlichen Bestandteile. Die letzte Phase beschäftigt sich mit Wortbildungsregeln insbesondere in Bezug auf Silben und Morpheme. Dieser Prozess wird abgeschlossen, wenn die Lernenden kognitive Strategien entwickeln und die Automatisierung beim Schreiben zunehmen (ebd).

Nach Baurmann (2002, in Sieber 2005: 393-394) ist der Schreibprozess ein komplexer Vorgang, der aus verschiedenen Teilprozessen besteht. Das Entwickeln von Ideen, das Formulieren von Sätzen, die Bearbeitung von Texten und das Überprüfen sind interaktive Prozesse, die immer mehr wiederholt werden. Darüber hinaus ist der Schreibprozess eine Möglichkeit, damit die Lernenden ihre eigenen Texte schreiben und kreativer werden, indem sie beispielsweise ihre Geschichte schreiben und ihre eigenen Strategien entwickeln. Aus diesem Grund ist es sehr wichtig, dass das Schreibcurriculum in der Schule, so gestaltet wird, dass die Schüler verschiedene Möglichkeiten zum Schreiben haben.

Nach Sieber (2003: 219) gibt es ein drei Säulen Modell der Schreibförderung. In der ersten Säule sammeln die Lernenden Ideen zum Schreiben. Sie organisieren, was sie schreiben werden, und sie machen eine Planung. Die zweite Säule konzentriert sich auf die Überarbeitung von Texten. Die Schüler lernen, wie sie ihre Texte überarbeiten, Fehler identifizieren und Dissonanzen in ihrem eigenen Text erkennen. Bei der dritten Säule beurteilen die Lernenden ihre Texte. Sie lernen wie wichtig die Bewertung ist und sie haben die Gelegenheit nicht nur ihren Texten, sondern auch die Texte von anderen zu bewerten.

Das „Schreiben“ als Prozess wird gründlich von Storch (1999) beschrieben. Nach Storch (1999: 252- 253) müssen die Lernenden zunächst die wichtigsten Aspekte eines Themas finden und mögliche Inhalte für ihren Text suchen. Es ist also wichtig, dass sie eine Planung erstellen, die das Ziel, das Thema und die inhaltliche Gliederung des Textes präsentiert. Auf einer zweiten Ebene sollte der Text sprachlich geplant werden und aus diesem Grund sollte man wichtige Wörter und Ausdrücke aktivieren und gleichzeitig sollten syntaktische Einheiten des Textes auch angeordnet werden. Nach diesen Schritten ist auch das Überarbeiten von großer Bedeutung, da man mögliche Fehler korrigiert und den Text erneut lesen kann.

1.2 Schreiben als Produkt

Das Schreiben ist eine Fertigkeit, die man auch im Alltag benötigt. Nach Funk/Kuhn (2017: 108) schreiben wir an vielen Orten, zu verschiedenen Zwecken, mit zahlreichen Medien. Man kann beispielsweise ein SMS verschicken, eine To- Do-Liste für den Supermarkt vorbereiten oder einen Kommentar in einem Internetforum schreiben.

Nach Storch (1999: 249) kommt das Schreiben im Unterricht als Mittlertätigkeit und als Zieltätigkeit vor. Schreiben als Mittlertätigkeit betrifft alle übenden Schreibaktivitäten beispielsweise die schriftlichen Lückenübungen, die Unformübungen oder das Skizzieren eines Dialogs als Vorbereitung für ein Rollenspiel. Auf der anderen Seite beinhaltet das Schreiben als Zieltätigkeit die Texte der Lernenden zu realen Schreibanslässen, wie eine persönliche Stellungnahme für ein Thema oder zu simulierten Schreibanslässen, wie einen klasseninternen Leserbrief.

Bei der Produktion eines Textes wenden sich die Lernenden an verschiedenen Lesern. Durch einen Text kann man sich informieren, beschweren oder entschuldigen. Die meisten Textsorten sind mit diesen Funktionen verbunden. Zunächst kann das Schreiben als Ziel die Kommunikation haben. Darum könnten die Lernenden einen Beschwerdebrief, eine Bewerbung oder einen Lebenslauf schreiben. Das Schreiben könnte auch bei der Reflexion helfen und das Endprodukt könnte wahrscheinlich eine Inhaltsangabe, eine Erörterung oder ein Lerntagebuch sein. Die Schüler*innen könnten ebenfalls ohne strenge Vorgabe über persönliche Erlebnisse schreiben oder

nach Muster ihre eigenen Texte schreiben. Beispiele davon sind die Erzählungen oder Gedichte (vgl. Funk/Kuhn 2017: 117).

Der Einsatz verschiedener Textorten kann mit unterschiedlichen Lernzielen verbunden werden, wie die Einführung, oder die Festigung neuen Wortschatzes, die Vermittlung von Informationen, die Schulung der Aussprache und die Motivation der Lernenden für weitere Produktion. Zu den geschriebenen Textorten gehören auch die Zeitungsartikel, die Anzeigen, die Speisekarten, die Einkaufszettel, die Einladungen, die Veranstaltungsprogramme, die Wetterberichte im Netz, die Briefe und die Text-Chats (vgl. Rösler/Würfel 2014: 86- 87). Nach dem europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001: 66) Beispiele von schriftlichen Produkten sind auch die Artikel von Zeitungen, die Plakate, die Berichte, die Mitteilungen, die persönlichen Briefe oder die Geschäftsbriefe.

Dieses erste Kapitel hat den Prozess des Schreibens Schritt für Schritt präsentiert. Der Schreibprozess ist ein komplexer Vorgang und Schritte wie die Planung, das Formulieren von Ideen und die Bearbeitung der schon geschriebenen sind von großer Bedeutung. Das Schreiben ist eine Fertigkeit, die nach unserem Kapitel nicht nur im Unterricht, sondern auch in unserem Alltag präsentieren kann, Aus diesem Grund ist die Beschäftigung mit ihr in FSU etwas Sinnvolles.

2 Die Textkompetenz und die Förderung des Schreibens

Bei dem zweiten Kapitel dieser schriftlichen Arbeit werden Informationen über die Textkompetenz erwähnt. Es wird berichtet, was die Textkompetenz ist, und wie diese Kompetenz zur Förderung des Schreibens führen kann. Es wird auch präsentiert, wie die Textkompetenz im Unterricht mithilfe von Aufgaben und wichtigen kognitiven und metakognitiven Strategien gesteuert werden kann. Zum Schluss wird die Skala der produktiven Schriftlichkeit bei GER dargestellt.

„Die Fähigkeit zur Produktion eigener Texte ist eine zentrale Schlüsselkompetenz, gerade in der Medien- und Informationsgesellschaft“ (Metz 2011: 139). Der Begriff „Textkompetenz“ führt manchmal zu Missverständnissen, da er oft mit der Sprachkompetenz gleichgesetzt wird. In diesem Punkt ist es wichtig, zu erwähnen, dass die Textkompetenz etwas Verschiedenes ist.

Die Textkompetenz beinhaltet den Begriff „Kompetenz“. Das bedeutet, dass sie mit kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten zu tun hat. Diese Kompetenz wird auch mit der Schriftlichkeit in Verbindung gebracht. Aber welche sind die wichtigsten Merkmale dieser Kompetenz und wie unterscheidet sie sich von den anderen Kompetenzen beispielsweise der Sprachkompetenz?

Nach Adamcová (2013: 30- 31) ist Textkompetenz die Fähigkeit effektiv mit geschriebenen Texten umzugehen. Lernende, die über eine hohe Textkompetenz verfügen, können Texte selbständig lesen und die aus dem Text erworbene Informationen mit ihrem eigenen Wissen effektiv verbinden und es für weiteres Denken benutzen. Nach Portmann/Tselikas (2008:5, in Soberheim: 2021) ist Textkompetenz „die individuelle Fähigkeit Text lesen, schreiben und zum Lernen nutzen zu können“ Nach Metz (2011 :139) hat man eine Textkompetenz, wenn man einen kohärenten und gut strukturierten Text verfassen kann, der auf den Leser*innen ausgerichtet ist.

Nach Portmann- Tselikas: (2002, in Adamcova 2013: 30) können die Schüler*innen, die eine gute Textkompetenz haben, Texte für andere herstellen, und durch diese Texte ihre Wertungen, Absichten oder Gedanken vermitteln. Diese Kompetenz hat auch eine sozialkulturelle Dimension, da die Auseinandersetzung mit Sprache und Denken Kenntnisse über die Kultur und Gesellschaft, in der man lebt, erfordert. Die Textkompetenz verbindet sich also mit der Sprachkompetenz, da der Umgang mit den Texten sprachliches Wissen fordert, aber diese zwei Begriffe, wie schon oben erwähnt wurde, sollen nicht verwechselt werden. Im Gegensatz zur Textkompetenz „betrifft die Sprachkompetenz die Fähigkeit auf bestimmte Weise mit der Sprache umzugehen“ (Adamcova 2013: 31).

Ein der wichtigsten Komponenten der Textkompetenz ist die Fähigkeit inhaltliche Bezüge innerhalb eines Textes herzustellen und verschiedene Strategien zu entwickeln, die dazu beitragen, einen Text besser zu verstehen und zu verarbeiten. Aus diesem Grund wird die Textkompetenz mit kognitiven Sprachverarbeitungen verbunden (vgl. Feld/Knapp 2016 :248). Portmann-Tselikas/ Schmölzer-Eibinger (2008, in Soberheim 2021) haben ein Model mit vier Quadranten zum Begriff „Kompetenz“ präsentiert. Dieses Modell beschreibt die verschiedenen kognitiven und sprachlichen Anforderungen. Die Quadrate betreffen die alltägliche Kommunikation,

die Erzählungen im Alltag, die Strukturen des Argumentierens und des Begründers und zum Schluss die Sachtexte.

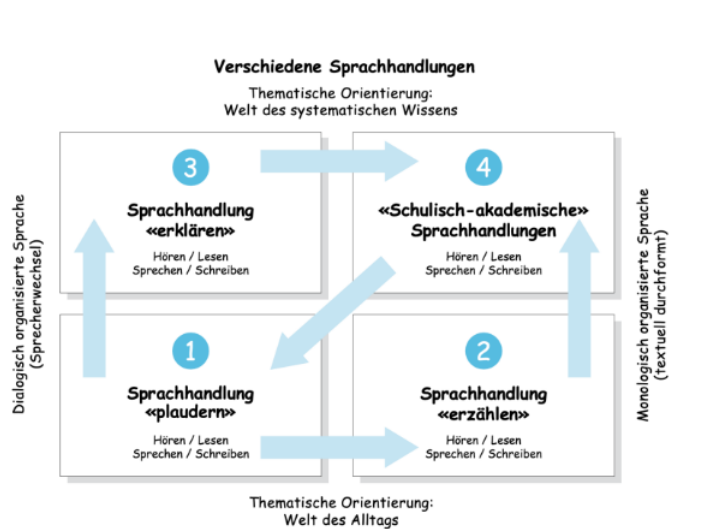


Bild 1. Schmemma zur Textkompetenz nach Portmann-Tselikas (2008: in Soberheim 2021)

2.1 Steuerung der Textproduktion im FSU

Die Steuerung der Textproduktion ist ein wichtiger Aspekt im Unterricht und es ist von großer Bedeutung, dass die Schüler*innen sie entwickeln können. Die Gründe dafür sind vielfältig. Durch diese Steuerung können die Lernenden gleichzeitig ihre Sprachkompetenz und ihre Kommunikationsfähigkeit entwickeln. Erhebliche Fertigkeiten wie Vokabular, Grammatik, Lesensverstehen und die Ausdrucksfähigkeit werden auch gefördert und auf dieser Art wird der Lehrprozess interessanter.

Die Textproduktion sollte von Beginn des Unterrichts gesteuert werden. Das Aktivieren von Vorwissen ist sehr wichtig, da die Lernenden dadurch viele Fertigkeiten entwickeln können. Nach Kruse (1995: 163- 164, in Kertes 2002: 96) gibt es viele Möglichkeiten das vorhandene Wissen bereitzustellen. Das Brainstorming, das freie Sprechen, die Fragestellungen und das Sammeln von Ideen gehören zu diesen Gelegenheiten. Diese Prozesse helfen bei der Aktivierung des Vorwissens und sie bereiten auf die Textproduktion vor. Nach Storch (1999: 264- 265) kann die Lehrkraft mithilfe Leitfragen inhaltlich die Lernenden steuern und durch den Einsatz von einem Paralleltext ein Beispiel im Unterricht integrieren, das den Lernprozess orientieren wird. Ein Paralleltext für starke Orientierung könnte beispielsweise ein Lückentext sein, oder eine freie Schreibaufgabe, bei der die

Lernenden auch trainiert werden könnten. Storch (1999: 269) hat auch das freie Schreiben erwähnt. Diese Form von Schreiben entwickelt die Fantasie der Lernenden, die sich ohne Gedanken ausdrücken können. Die Lernenden haben also die Gelegenheit frei etwas für sich selbst zu schreiben und ihre Meinungen zu äußern.

Es ist wichtig, dass die Textproduktion sowohl inhaltlich, als auch grammatisch gefördert wird. Ausgangstexte und relevante Fragen zu ihnen, können helfen. Bezüglich des Inhalts könnten die Lernenden auch weitere Steuerungsmöglichkeiten nutzen, wie die Textzusammenfassung, die Vorgabe von Wörtern, die Bildgesteuerte Geschichte, die Vorgabe von wesentlichen Redemitteln oder der Textsortenwechsel (vgl. Storch 1999: 267- 279). Aufgaben, die die verschiedenen grammatischen Phänomene ordnen, können ebenfalls hilfreich sein (vgl. Kertes 2002: 97).

Vorraussetzung für die Textproduktion ist dennoch die Textrezeption. Die Textrezeption ist also ein Schritt, damit die Textproduktion gefördert wird. Durch Formulierung von Aussagen, Fragen und Antworten, Erklärung von Schlüsselwörtern oder Mindmapping können die Lernenden zunächst Lesenstrategien entwickeln, eine Recherche machen und Schritt für Schritt zur Textproduktion unterstützt werden (vgl. Kertes 2002: 96).

Der Gebrauch der Muttersprache im Unterricht kann auch bei der Förderung der Textproduktion in der Fremdsprache helfen. Nach Butzkamm (2007: 94, in Kertes 2002: 96) können die muttersprachlichen Kenntnisse eine Hilfe bei der Textproduktion leisten. Durch den Vergleich zwischen Ähnlichkeiten und Unterschieden von Textorten in den zwei Sprachen, kann man eventuelle Probleme lösen und auf diese Art wird der Textproduktionsprozess gefördert. Nach Feld/Knapp (2016: 250) sollte die Steuerung der Textproduktion nicht isoliert werden, da auf diese Art die Lernenden ihre Vorkenntnisse aus der L1 auch aktivieren können.

Nach Kertes (2002: 98) ist die Reflexion im Unterricht auch eine Art zur Förderung der Textkompetenz. Durch die Reflexion haben die Schüler*innen die Gelegenheit ihre Erfahrungen, ihr Selbstlernen und die Arbeitsschritte, denen sie bisher gefolgt sind, zu verarbeiten und auszuwerten. Die Anwendung des reflektierenden Schreibens ist ein Beispiel davon. Diese Art von Schreiben bietet den Lernenden die Möglichkeit, die Textproduktion als Prozess zu analysieren und wichtige Themen wie den Inhalt

des geschriebenen Textes, die Art und Weise der Textbearbeitung und die eventuellen Erwartungen von dem Text zu diskutieren (vgl. Bräuer 2010: 10, in Kertes 2001: 99).

2.2 Techniken und Strategien

Strategien sind mentale Prozesse in einer Handlung. Sie sind mentale Verfahren, die den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen steuern. Im Fremdsprachunterricht spielen die Strategien eine wichtige Rolle, da sie zur einen starken Lernerautonomie beitragen. Strategien sind handlungsbezogen, sie werden also bei Prozessen eingesetzt, die auf die Bewältigung des Lernens und die Kommunikation zielen (vgl. Storch 1999: 21).

Sehr wichtig ist die Unterscheidung zwischen kognitiven und metakognitiven Strategien. Die kognitiven Strategien richten sich auf die Informationsverarbeitung. Auf der anderen Seite beziehen sich die metakognitiven Strategien auf die Planung, die Überwachung und die Evaluation der Informationsverarbeitung (vgl. Storch 1999: 21). Nach (Feld/Knapp:2006, in Adamcova 2013: 31-32) sind die Speicherung von Begriffen, die Ableitung der Grammatikregeln aus Beispielen, das Anwenden von Grammatikregeln und das Vorbeugen der interlingualen Interferenz kognitiver Strategien, die die Textproduktion fördern können, aber wenn man von „Metakognition“ spricht, geht es um die Regulation der kognitiven Prozesse (vgl. Adamcova 2013: 31).

Beispiele von Lernstrategien, die im Unterricht integriert werden können, sind die folgenden; Verarbeitung des Lernstoffes durch verschiedene Kanäle, Lernen vom Wortschatz mit einer Wortschatzkartei, Lesen auf Deutsch, Lernertipps, die beim Bereich Grammatik helfen können, Diskussion über die Lernprobleme bezüglich der Lernorganisation und die Arbeit mit dem Wörterbuch (vgl. Storch 1999: 24). Insbesondere in Bezug auf Produktionsstrategien könnte man Strategien, wie die Nutzung von einfachen sprachlichen Hilfsmitteln und Paraphrasen, den Gebrauch von vorgefertigten Wendungen oder die Selbstkorrektur auf linguistischer Ebene, im Unterricht einsetzen (vgl. Europarat 2001: 69).

Die Arbeit mit dem Wörterbuch ist sehr beliebt beim Fremdspracheunterricht und sie sollte ausführlich erklärt werden, da sie eng mit der Produktion von schriftlichen Texten verbunden wird. Nach Barrios (1997: 6-9) könnte die Lehrkraft viele

Aufgaben mithilfe des Wörterbuchs erstellen, durch die die Schüler*innen viele Strategien entwickeln können. Der Gebrauch des Wörterbuchs hilft beispielsweise bei Kontrolle der Rechtschreibung, Silbentrennung, richtigen Gebrauch der Verben und Adjektiven. Beim Nachschlagen im Wörterbuch können die Schüler*innen auch die Bedeutung der Wörter und ihre Synonyme und Antonyme finden. Die Polysemie der Wörter ist auch etwas, was den Lernenden beim Schreiben erschweren kann. Beim Nachschlagen in einem einsprachigen Wörterbuch könnte man mit dieser Schwierigkeit umgehen (vgl. Barrios 1999: 9-11).

Die oben erwähnten Strategien und Techniken helfen bei der Förderung der Textproduktion und es ist von großer Bedeutung, dass sie Schritt für Schritt im Unterricht eingesetzt werden. Der Textkompetenz der Lernenden könnte mit der systematischen Hilfe von spezifischen Aufgaben und die Vermittlung von Lernstrategien aufgebaut werden. Ziel dieser Vermittlung ist, dass die Lernenden ihre Selbständigkeit im Umgang mit Texten entwickeln können (vgl. Adamcova 2013: 32).

2.3 Phasen der Textproduktion

Die drei grundlegenden Phasen der Textproduktion sind die Planung, die Formulierung und die Überarbeitung. Diese Phasen sind genauso wichtig, und sie sollten Schritt für Schritt durchgeführt werden, damit das Schreiben als Endprodukt gelungen ist.

Bei der Planungsphase werden manche Prozesse, wie das Aktivieren von Vorwissen, durchgeführt. Nach Mohr (2010 :993, in Kertes 2023: 92) ist die Textproduktion insbesondere bei der Fremdsprache ein schwieriger Prozess, da es passieren kann, dass das deklarative und das Weltwissen der Lernenden in der Zielsprache nicht ausreichend ist. Aus diesem Grund ist das Aktivieren von Wissen von großer Bedeutung. Das Aktivieren von Wissen kann beispielsweise durch ein Mindmap, in dem die Lernenden ihre Ideen und Gedanken zum Thema sammeln, durchgeführt werden (vgl. Gutenberg: 1).

Bei der Planungsphase ist auch wichtig, dass Probleme wie die unterschiedliche kulturelle Prägung von Textorten, insbesondere im akademischen Bereich, gelöst werden können (vgl. Neuland/Peschel 2013: 144, in Kertes 2023: 92) Außer der

Aktivierung von Vorwissen ist ein noch wichtiger Schritt in dieser Phase die Vorstellung über wichtige Aspekte der Schreibaufgabe zu gewinnen. Die Lernenden sollen das Ziel und das Thema des Schreibens bestimmen und nach möglichen Inhalten suchen (vgl. Storch 1999: 251). Fragen wie „Was ist das Wichtigste, was ich schreiben will?“, „Wie profitieren meine Leser*innen am besten?“ sollen gestellt werden (vgl. Gutenberg: 1-2).

Bei der Überarbeitungsphase muss der Text auf verschiedenen Ebenen sprachlich vorbereitet werden. Die Lernenden suchen nach geeigneten Wörtern, Ausdrücke, syntaktische und lexikalische Einheiten. Die kleinen Sätze werden zu einem kohärenten Text integriert. Die Orthographie und die Zeichensetzung sind Aspekte des Schreibens, die in diesem Punkt auch beachtet werden sollen (vgl. Storch 1999: 252). In dieser Phase treten Probleme, wie die mangelnde Ausdrucksfähigkeit und die Spannung zwischen verschiedenen Gedanken, auf. Das Schreiben fordert das Aktivieren von kognitiven Fertigkeiten, die durch das Lernen von der Fremdsprache verstärkt werden können (vgl. Börner 1989: 351- 352, in Kertes 2023: 92). In dieser Phase sollen die Lernenden ihren Text produzieren und das fordert schriftsprachlich lexikalisches und grammatisches Wissen. Der Mangel von diesem Wissen kann nach Portmann (1991: 384, in Kertes 2023: 92) zur Frustration und Hemmungen führen. Aus diesem Grund hat diese Phase eine entscheidende Bedeutung, da es nicht so große Flexibilität im Vergleich zur Muttersprache gibt (vgl. Portmann 1991: 427, in Kertes 2023: 92).

Die Überarbeitungsphase ist eine Phase, in der viele Strategien entwickelt werden sollen. Bei dieser Phase konzentriert man sich noch einmal auf sprachlichen lexikalischen und grammatischen Mittel der Sprache. Das braucht mehr Zeit im Gegensatz zur Bearbeitung eines muttersprachlichen Textes, da die eingesetzten Strategien zur Korrektur des Textes verschieden sind (vgl. Kertes 2023: 93). Die Überarbeitung von einem Text beinhaltet also Aktivitäten wie die Korrektur von Fehlern, das Lesen von dem ganzen Text und die Konzentration auf bestimmte Merkmale, die das Bild des ganzen Textes „belasten“ können (vgl. Storch 1999: 252). Die Lernenden können zweischrittig oder sogar vierschrittig den Text überarbeiten. Zuerst ist es wichtig, dass die Lernenden den Text im Hinblick auf Gesamteindruck bewerten und dann auf Inhalt und Struktur. Der Stil und schließlich die

Rechtschreibung und Zeichensetzung sollten auch berücksichtigt werden (vgl. Gutenberg: 3).

Sinnvoll bei der Textproduktion ist ebenfalls das Feedback der Lehrkraft. Nach den oben erwähnten Phasen, in denen die Lernenden aktiv sind, hat auch die Lehrkraft die Gelegenheit den Text der Schüler*innen zu sehen und Alternativen vorzuschlagen. Auf diese Art und Weise zeigt die Lehrkraft ihr Interesse und führt prozessbezogene Verfahren ein (vgl. Bastian 2015: 74). Ein Vorschlag zum Feedback, der bei der Reflexion des Schreibens auch helfen kann ist nach Bastian (2015: 78) die Förderung der Selbstaktivierung. Mithilfe von manchen Kartenabfragen können die Lernenden Fragen wie: „*Was habe ich noch nicht verstanden?*“, beantworten.

2.4 Aufgaben und Ziele Aufgabenorientierung

Nach (Portmann/Tselikas 2006: 183, in Feld/Knapp 2016: 249) sind die Aufgaben, Kernelement des Unterrichts und sie haben verschiedene Dimensionen. Durch die Aufgaben kann die Textkompetenz gefördert werden. Es gibt dennoch manche Kriterien, die sie erfüllen sollten. Die Aufgaben müssen den Kenntnissen der Lernenden und den Rahmenbedingungen des Unterrichts entsprechen. Es ist auch wichtig, dass durch die Aufgaben die Lern- und Lehrziele reflektiert werden. Die Aufgaben sollten auch je nach dem Wissen der Schüler*innen entworfen werden. Nach dem Begriff von GER „haben die kommunikativen Aufgaben das Ziel, die Lernenden aktiv an sinnvoller Kommunikation zu beteiligen. Sie sind relevant und eine Herausforderung und führen zu erkennbaren Ergebnissen“ (Europarat 2001: 153).

Die Auswahl sowohl von Texten, als auch von Aufgaben ist eine große Herausforderung und die Lehrkraft sollte sie in Rücksicht nehmen. Das Beispiel eines Seminars für die Lehrerbildung an der Eötvös Universität Budapest präsentiert uns Schritt für Schritt die Förderung der Textkompetenz in einem aufgabeorientierten Unterricht (vgl. Ehlers 2006: 199, in Feld/Knapp 2016: 251- 252). Nach diesem Seminar sollten zuerst die Kriterien für die Auswahl der Aufgabe präsentiert werden, und im zweiten Schritt folgen die Lehr- und Lernziele. Die Ziele, die festgestellt werden, sollten im Vordergrund die Textproduktion und die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden stellen. Mögliche Ziele in einem aufgabenorientierten Unterricht in Bezug auf die Textkompetenz könnten also die

folgenden sein; Die Lernenden sollten in der Lage sein, Thema des Textes zu erfassen und den Text als Ganzes wahrzunehmen. Vorhin sollten sie Hypothese bilden und ihr Vorwissen aktivieren. Es ist auch sehr wichtig, dass die Lernenden Text- und Weltwissen aktivieren und kausale Ursachen und Folgen im Text herausfinden.

Nach diesem Beispiel werden auch die Merkmale einer Aufgabenstellung vorgestellt. Um die Textkompetenz zu fördern, sollten die Aufgaben die Lernenden bewegen, damit sie den Text individuell lesen und verstehen und die sprachlichen Mittel des Textes und ihre Funktion erfassen. Die Fragen einer Aufgabe sollten beispielsweise den Inhalt und die Wirkung des Textes betreffen. Die Aufgaben sollen auch die Lernenden motivieren, damit sie ihre eigenen Texte schreiben können und ihre Erfahrungen vorstellen.

Nach Kertes (2022: 101- 102) gibt es Ziele, die sowohl die Texte, als auch die Lehrenden und die Lernenden betreffen. Die Texte als Endprodukte sollen nicht nur sprachlich, sondern auch inhaltlich und formal angemessen sein. Die Lernenden sollten in der Lage sein, mit Bewusstsein selbständig zu planen, zu durchführen und zu evaluieren. Die Lehrenden sollen eine neue Lern- und Lehrkultur schaffen und die Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstsein der Lernenden fördern. Im Allgemeinen ist von großer Bedeutung, dass das Endprodukt ein Anlass zur Förderung der Lernautonomie wird und „die Textproduktion als Mittel des Denkens, Lerner und Forschens nutzbar macht“ (Ruhmann / Kruse 2014: 30, in Kertes 2022: 102).

In einem aufgabenorientierten Unterricht können viele Formen von Aufgaben präsentiert werden. Das kreative Schreiben ist eine interessante Aufgabe, die man im Unterricht integrieren kann. Nach Metz (2011: 138) ist das kreative Schreiben ein Weg den Schülern Freude an Schreiben zu vermitteln und es ist sehr wichtig für die Förderung der Textproduktion, denn „*Schreiben lernt man nur mit Schreiben*“. Wichtige Textorten, auf denen das kreative Schreiben eingesetzt werden kann, sind die Berichte, die Erzählungen, die Betrachtungen und die Erörterungen.

Die Beschäftigung mit dem kreativen Schreiben kann der Lehrkraft viele Informationen vermitteln, die wichtig bei der Textproduktion der Lernenden sind. Durch die Forschung mithilfe des kreativen Schreibens, die man in Metz (2011: 142-144) lesen kann, könnte die Lehrkraft verstehen, welche Schüler die Fähigkeit haben,

längere Texte mit geeigneterem Vokabular und größerer Kohärenz zu schreiben, und sie könnte Schlussfolgerungen in Bezug auf die Textproduktion der Schüler*innen ziehen.

Das Kreative Schreiben als eine Aufgabe zur Förderung der Textproduktion hat auch Duman (2010) dargestellt. Nach Duman (2010: 252- 253) ist das kreative Schreiben eine entwickelte Form des freien Schreibens (siehe Kap. 2.1 der vorliegenden Arbeit). Dieses Schreiben hat einen spielerischen Charakter und die Schüler*innen fühlen sich bereit, ihre eigenen Gefühle und Gedanken auszudrücken. Es gibt also Authentizität und Fantasie. Die Lernenden werden ermutigt und sie können einfacher ihre Texte produzieren und ihre Schreibfähigkeit erweitern.

Interaktive Formen von Aufgaben können auch bei der Textproduktion helfen und viele Lehr- und Lernziele erfüllen. Durch die schriftliche Kommunikation zwischen den Lernenden können die Schüler*innen ihre Textproduktion entwickeln. Volker hat im Jahr 1983 über den Brief als Kommunikationsform geschrieben. Nach Volker (1983: 193- 196) betrifft der Brief die schriftliche Kommunikation zwischen Kommunikationspartnern, die räumlich und zeitlich getrennt sind. Diese Aufgabenform hat einen dialogischen Charakter und das ist die Gemeinsamkeit mit dem „Sprechen“. Dennoch ist wahrscheinlich diese Kommunikationsform indirekt.

Trotzdem sollte der Deutschunterricht der neuen Alltagsschriftlichkeit folgen und geeignete Aufgabe sollten entworfen werden. Nach Beißwenger (2018: 16-17) könnten die Lernenden mithilfe neuer Medien, die sie in ihrem Alltag brauchen, ihre schriftliche Produktion entwickeln. Der Vorteil ist, dass die Schüler*innen ihr Kontextwissen ausüben und sie können als kompetente Sprachanwender kommunizieren. Der Unterricht, der auf die neuen Technologien basiert, kann die Auseinandersetzung der Schüler*innen mit ihrer eigenen digitalen Kommunikation ermöglichen und hilft ihnen, sodass sie die Sprache in verschiedenen Kontexten reflektieren und verstehen.

Nach Claußen/Pawlowska (2010: 657-659) ist das Schreiben eine binnendifferenzierende und individualisierte Lernaktivität, da die Lernenden sowohl verschiedenem Tempo, als auch verschiedenem Vorwissen und Hypothesen folgen. Die Organisation von einem E-Mail-Tandem ist eine gute Gelegenheit, da ein solches

Projekt die Kooperation und die Interaktionsmöglichkeiten fördert und die Lernenden sind mehr mit diesem Prozess vertraut.

2.5 Die schriftliche produktive Fertigkeit im GeR

Nach dem Europarat (2001: 67) produzieren die Lernenden beim Schreiben einen geschriebenen Text, der von anderen Lesern/Leserinnen rezeptiert wird. Es gibt die folgenden Beispielskalen zur Verfügung; allgemeine schriftliche Produktion, kreatives Schreiben, Berichte und Aufsätze schreiben.

Bei der allgemeinen schriftlichen Produktion wird die Fähigkeit bewertet, fließende, komplexe Texte in angemessenem Stil zu schreiben, deren Struktur den Lesenden helfen, die wesentlichen Punkte zu verstehen. Beim kreativen Schreiben wird die Fähigkeit beurteilt, klare und gut strukturierte Texte geschrieben zu schreiben, aber in einem leserfreundlichen und persönlichen Stil. Die Berichte und die Aufsätze evaluieren die Fähigkeit, klare und detaillierte Beschreibungen zu verschiedenen Themen zu verfassen (vgl. Europarat 2011: 67- 68).

Die oben erwähnten Skalen werden auf verschiedene Niveaus kategorisiert. Jedes Niveau entspricht spezifischen schriftlichen Fähigkeiten und Kompetenzen. Mithilfe dieser Skala wird die schriftliche Ausdrucksfähigkeit der Lernenden auf verschiedenen Sprachniveaus bewertet.

Das oben erwähnte Kapitel hat ausführlich die Textkompetenz und ihre Förderung beschrieben. Die Textkompetenz ist eng mit der Schriftlichkeit verbunden und man sollte kognitive Fertigkeiten entwickeln, um seine Textkompetenz zu fördern. Die Planung, die Bearbeitung und die Bewertung sind Phasen, die nicht vermieden werden sollen. In diesem Punkt ist es also wichtig, dass Strategien und Aufgaben in den Unterricht integriert werden, und die Lehrkraft sollte in der Lage sein die Lernenden mithilfe der Anweisungen des Europarats steuern.

3. Digitale Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht

Das dritte Kapitel der schriftlichen Arbeit beschäftigt sich mit den digitalen Kompetenzen und vor allem mit der künstlichen Intelligenz im FSU. Es wird zunächst erwähnt, aus welchen Bereichen diese Kompetenzen bestehen, und wie sowohl die Lernenden, als auch die Lehrkraft ihre digitalen Kompetenzen entwickeln können,

damit sie mit digitalen Medien problemlos im Unterricht arbeiten. Die KI und ihre Bedeutung werden ausführlicher dargestellt und es wird hauptsächlich berichtet, welche Vorteile und welche Überlegungen durch ihren Einsatz im Unterricht, entstehen.

In der heutigen Zeit, in der Digitalisierung in allen Lebens- und Berufsbereichen eine wichtige Rolle spielt, ist die digitale Kompetenz nicht mehr wegzudenken. Immer mehr Lehrer*innen versuchen digitale Aktivitäten in den Unterricht zu integrieren, damit die Lernenden den Lernprozess interessanter finden. Die Schüler*innen verfügen über digitale Kompetenzen, die sie nicht nur im Unterricht, sondern auch in ihrem Alltag entwickeln können, und aus diesem Grund reagieren die meisten von ihnen positiv, wenn die Lehrkraft digitale Aktivitäten im Unterricht einsetzt. Digitale Kompetenz ist mit anderen auch Kompetenzen wie Informationskompetenz und mit anderen Fähigkeiten wie dem kritischen Denken, der Anpassungsfähigkeit und technischem Handel verbunden. In diesem Kapitel der schriftlichen Arbeit werden die digitale Kompetenz und die künstliche Intelligenz im Referenzrahmen vorgestellt und anschließend die Förderung des Schreibens mit digitalen Medien erläutert.

3.1 Digitale Kompetenzen im Referenzrahmen

Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen wurde im Jahr 2001 eingeführt und dient als Leitlinie für das Erlernen von Sprachen. Er ermöglicht es, Lernziele und Sprachkompetenzen zu definieren und über Landgrenzen zu vergleichen. Ähnlich dazu wird ab 2005 an einem ähnlichen europäischen Referenzrahmen für digitale Kompetenz gearbeitet. Das wurde im Jahr 2013 in seiner ersten Erfassung vorgestellt und im Jahr 2017 wurde in der 2.1 Version veröffentlicht (vgl. Wössner 2021).

In diesem Referenzrahmen werden fünf große Kompetenzbereiche mit insgesamt 21 Kompetenzen präsentiert. An erster Stelle spricht man von Informations- und Medienkompetenz. Diese Kompetenz umfasst die Organisation von Daten, Informationen und digitalen Inhalten. Sie bezieht sich auch auf das Suchen und Filtern von Informationen und die Bewertung digitaler Inhalte. Die digitale Kommunikation und Zusammenarbeit basieren auf der Interaktion mithilfe digitaler Technologien, und sie sind Kompetenzen, über die Lernenden heutzutage verfügen sollen. Eine weitere digitale Kompetenz, ist die Erstellung digitaler Inhalte. Dazu

gehören Aktivitäten, wie das Programmieren, die Nutzung und die Bearbeitung von fremdem digitalem Inhalt. Die Lernenden sollen auch in der Lage sein, verantwortungsvoll mit digitalen Medien umzugehen. Daher ist auch die Sicherheit im Umgang mit den digitalen Medien eine wichtige Kompetenz. Der Schutz persönlicher Daten und der Privatsphäre sind Themen, die sowohl von der Lehrkraft, als auch von den Schülern*innen in Betracht gezogen werden sollen. Das digitale Problemlösen ist eine weitere digitale Kompetenz. Die Nutzer*innen der digitalen Medien sollen die entstehenden Bedürfnisse identifizieren, und für die eventuelle Probleme technische Lösungen finden. Sie sollen auch kreativ mit den digitalen Medien umgehen und die Unterschiede zwischen den digitalen Kompetenzen unterscheiden können (vgl. Wössner 2021). Die folgende Abbildung in Digcomp 2.2 (vgl. Vuorikari/Kluzer 2023: 7) beschreibt ausführlich die oben genannten Kompetenzen.

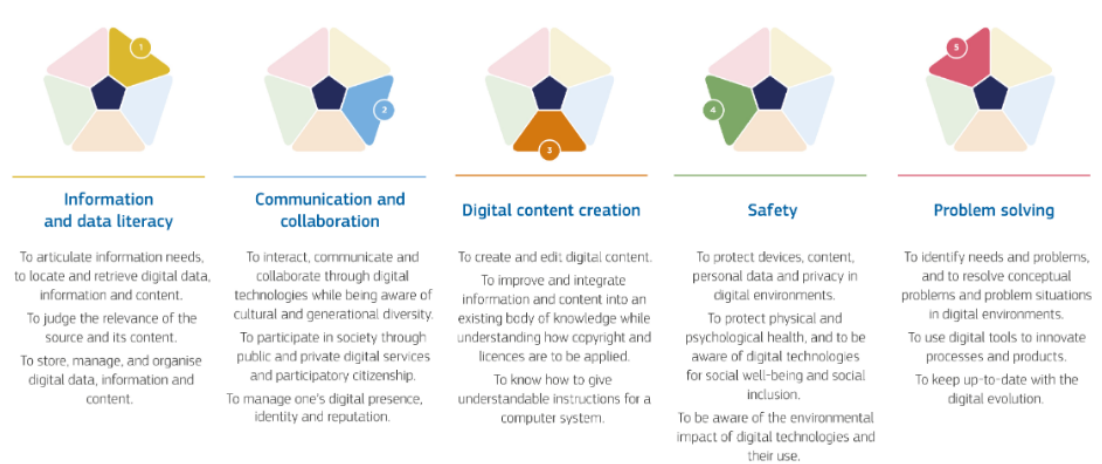


Bild 2. Digitale Kompetenzen nach Referenzrahmen (Vuorikari/Kluzer 2023:7).

Im Referenzrahmen für digitale Kompetenzen werden verschiedene Kompetenzstufen definiert, die die Progression von grundlegenden bis zu fortgeschrittenen digitalen Fähigkeiten beschreiben. Diese Skalen hilft bei der Unterscheidung der Fähigkeiten zwischen den Nutzern der digitalen Medien. Sie definieren also, was eine Person, je nach ihrem Niveau im Umgang mit den digitalen Medien tun kann.

Als Beispiel könnten wir die Kompetenz „Erstellung von digitalen Inhalten“ genauer erklären. Nach dem Referenzrahmen (vgl. Vuorikari/Kluzer 2023: 27) kann man auf grundlegendem Niveau und mit Anleitung, Wege zur Erstellung und Identifizierung einfacher Inhalte in einfachen Formaten erkennen. Andererseits können die Benutzer

auf einem besseren Niveau ihre eigene Fähigkeiten anwenden, um Inhalte in verschiedenen Formaten zu erstellen und sich durch ihre eigene digitale Erstellung auszudrücken. Bei einem fortgeschrittenen Niveau sind die Lernende in der Lage durch ihre digitale Erstellungen Probleme zu lösen, Vorschläge für weitere digitale Inhalte zu machen und andere Nutzer*innen anzuleiten.

3.2 Künstliche Intelligenz im Referenzrahmen

Die Entwicklung eines Referenzrahmens für die künstliche Intelligenz ist von großer Bedeutung, da dieser Begriff etwas Neues für den Lernprozess ist. Sowohl Lernenden, als auch Lehrende müssen erkennen, was die künstliche Intelligenz ist, wie sie in den Unterricht integriert werden kann und ob Aspekte wie die Ethik den Einsatz von künstlicher Intelligenz im Unterricht beeinflussen können. Die europäische Kommission hat den Referenzrahmen für digitale Kompetenz aktualisiert, um Kompetenzen, Wissen und Einstellungen in Bezug auf die künstliche Intelligenz und die Nutzung von Daten einzuführen. Dies ist von großer Bedeutung, da die Bürger*innen ein Verständnis für neue Technologie wie die künstliche Intelligenz haben sollen und gleichzeitig ist es wichtig, dass sie kritisch und sicher mit dieser neuen Technologie umgehen können (vgl. Vuorikari/Kluzer 2022).

Laut European Commission (2022: 10- 11) nutzen sowohl die Lernenden als auch die Lehrkraft KI- Systeme, ohne sich dessen bewusst zu sein. Suchmaschinen, Chatbots, Navigations- Apps, Videospiele oder Sprachübersetzungen sind Anwendungen künstlicher Intelligenz in unserem Alltag. Der Begriff „KI-Systeme“ bezieht sich auf Software in Computern oder in Maschinen, die so programmiert sind, dass sie Aufgaben ausführen, die normalerweise menschliche Intelligenz erfordern. Künstliche Intelligenz in der Bildung kann das Lehren, das Lernen und Beurteilen verbessern, wenn geeignete KI- Techniken richtig im Unterricht eingesetzt werden. Wenn dies nicht der Fall ist, kann ihr Einsatz nachteilige Folgen haben.

Die KI- Systeme können verschiedene Funktionen erfüllen. Die Verwendung der KI kann sowohl schulorientierte, als auch lehrorientierte Ziele haben. Das bedeutet, dass KI nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrenden unterstützen kann. Die Schüler*innen können mithilfe des KI- Materials unterrichtet werden. Darüber hinaus kann das KI -Material den Lernprozess unterstützen und der Lehrkraft bei der

Verbreiterung einer Planung für den Unterricht helfen (vgl. European Commission 2022: 14- 16).

Dennoch gibt es ethische Aspekte, die beim Einsatz der KI im Unterricht, berücksichtigt werden sollten. Nach dem Referenzrahmen gibt es vier wesentliche Überlegungen zur ethischen Nutzung der KI; menschliche Handlungsfähigkeit, Fairness, Menschlichkeit und gerechte Wahl. Eine Person mit Handlungsfähigkeit ist für ihre Entscheidungen verantwortlich und kann Mitglied einer Gesellschaft sein. Fairness bezieht sich darauf, dass es in einer Gesellschaft Gerechtigkeit gibt, damit alle teilnehmen können. Die Menschlichkeit betrifft die Menschen, ihre Identität, Integrität und Würde. Der Respekt vor dem Menschen steht im Vordergrund der Nutzung der KI im Unterricht. Die gerechte Wahl bezieht sich auf die Verwendung von Wissen, Fakten und Daten zur Rechtfertigung von Entscheidungen im Unterricht (vgl. European Commission 2022: 18).

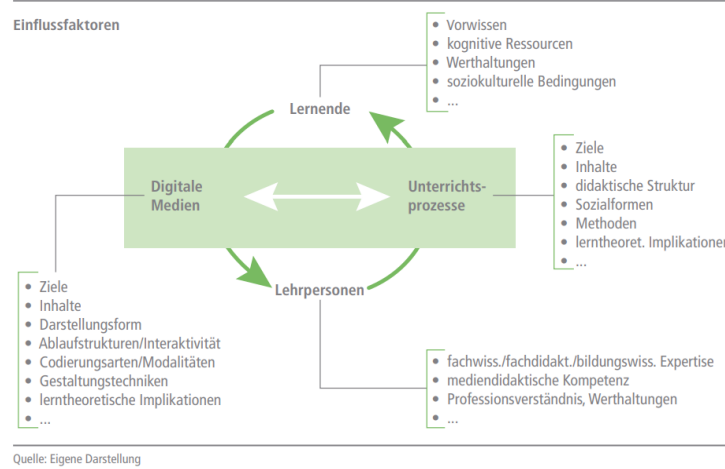
Abschließend ist es wichtig, dass die Lehrkräfte sich selbst einige Fragen zur Verwendung künstlicher Intelligenz stellen, bevor sie diese in den Unterricht integrieren. So können sie sicherstellen, dass sie sie richtig einsetzen und zur Weiterentwicklung des Unterrichts beitragen. Diese Fragen beziehen sich auf Aspekten wie die Überwachung, die Transparenz, die Datenschutz, die Nichtdiskriminierung, die Verantwortlichkeit und die Sicherheit (vgl. European Commission 2022: 19-21). Die Lehrkraft sollte daher in der Lage sein, festzustellen dass sie das KI- Material im Unterricht problemlos nach den oben erwähnten Kriterien einsetzen kann.

3.3 Schreiben mit digitalen Medien

Ein digitales Medienangebot kann viele Aspekte des Unterrichts verändern. Zunächst ist es wichtig, dass die Lehrkraft über mediendidaktische Kompetenz verfügt, da durch den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht viele Faktoren des Lernprozesses wie die Ziele, die Inhalte, die Darstellungsformen und Gestaltungstechniken beeinflusst werden. Diese Faktoren betreffen auch die Lernenden, aus diesem Grund ist es sinnvoll, dass die Medienkompetenz allgemein vermittelt wird (vgl. Herzig 2014 :9-11). Das folgende Schema in Herzig (2014:10),

beschreibt genauer die Einflussfaktoren der Wirkung von digitalen

Abbildung 1: Wirkungen digitaler Medien im Unterricht: Einflussfaktoren



Medien.

| BertelsmannStiftung

Bild 3. Schema zur Beschreibung der Einflussfaktoren (Herzig 2014:10).

Auf der Ebene des Individuums kann der Einsatz von digitalen Medien die Lernenden motivieren. Der Gebrauch von auditivem und visuellem Material und die Nutzung von elektronischen Geräten wie die Laptops oder Tablets kann zur mehr Kooperation, höherer Medienkompetenz und höherer kognitiver Komplexität führen (vgl. Herzig 2014: 12-13).

Nach Hennes/Becker (2002: 2-3) versteht man unter dem Begriff „Schreiben mit digitalen Medien“ die Produktion von Texten im digitalen Raum und mit digitalen Werkzeugen. Diese Form des Schreibens wird vom traditionellen Stift und Papier-Ansatz abgegrenzt und aus diesem Grund werden sich neue Anforderungen und Möglichkeiten ergeben. Trotzdem können wir uns vorstellen, dass sowohl im analogen, als auch im digitalen Schreibprozess, die Lernenden ähnlichen Prozesse folgen sollen. Die Schreibende sollen ihre Texte planen, formulieren und bearbeiten. Der Einsatz der digitalen Medien kann diese Prozesse jedoch erleichtern. Durch digitale Werkzeuge können die Schreibenden schneller Bearbeitungsschritte wie Löschen, Verschieben oder Einfügen von Inhalten durchführen. Dies ermöglicht den Lernenden eine höhere Schreibflüssigkeit und erleichtert das Verfassen komplexer Texte.

Nach Wampfler (2020: 15 - 16) gibt es drei Ebene des digitalen Schreibens. Das Schreiben im Netz und auf digitalen Plattformen, das Schreiben mit Schreibsoftware

und das Schreiben mit digitalen Endgeräten. Auf diesen Ebenen können verschiedene Funktionen erfüllt werden. Zunächst beschreibt das Schreiben Emotionen und hat damit eine psychische Funktion. Ein digitales Beispiel dieser Funktion könnte die Beschreibung unserer Gefühle in einer App auf dem Handy sein. Das Schreiben kann auch eine soziale Funktion haben, die mithilfe der Technologie schneller entsteht. Beispielsweise könnte man andere Personen durch Instagram schriftlich informieren. Digitales Schreiben kann ebenfalls eine kognitive Funktion haben. Viele Leute vernachlässigen diese Funktion, weil sie glauben, dass das digitale Umfeld den Lernenden negativ beeinflussen kann. Es gibt jedoch Beispiele dieser Funktion wie die Bearbeitung eines Themas in einem Blog oder die Erstellung eines digitalen Profils.

Ein weiteres Beispiel für digitale Medien im Schreibunterricht ist der Einsatz von Computer und Internet. Das Internet kann als Informationsquelle dienen, da es eine riesige Wissenssammlung enthält. Die digitalen Inhalte, die über das Internet präsentiert werden, bieten Vorteile wie leichtere Erstellung, Verarbeitung, Verbreitung, Suche und Speicherung. Die Lernenden sind motiviert, da sie bereits Interesse an der Technologie haben, und gleichzeitig steht ihnen eine große Vielfalt an Informationen zur Verfügung, die aktuell und authentisch sind. Die Arbeit mit dem Internet kann auch das selbstgesteuerte Lernen fördern (vgl. Schrakmann 2008: 40-45).

Ein weiterer Aspekt der digitalen Medien, ist die Beherrschung der Tastatur und des Bildschirms am Computer. Nach Becker (2007: 11- 12) behindert die Tastatur nicht den „geistigen“ Prozess des Schreibens. Vielmehr entlastet die Tastatur kognitiv und motorisch und ermöglicht eine lesbare Handschrift. Darüber hinaus erleichtert der Bildschirm das Lesen der schon geschriebenen Informationen und fördert die kooperative schriftliche Arbeit, da die Lernenden leichter zusammenarbeiten können. Die Textverarbeitungs- Software bietet vielfältige Möglichkeiten der Schriftgestaltung und ermöglicht die Integration von Bildern und Zeichnungen. Schließlich bieten diese Schreibprogramme Korrektur- und Hilfsprogramme, die das Schreiben unterstützen können. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Lernenden aktiv bleiben sollen, da die Tastatur oder die verschiedenen Schreibprogramme nicht in der Lage sind, Ideen für verschiedene Themen ohne Unterstützung vollständig zu

verfassen. Nach Becker (2007: 52) wurde eine sonstige Studie durchgeführt. Gemäß dieser Studie machen die Schüler*innen trotz der Verwendung von Tastatur und Textverarbeitungssoftware weiterhin Rechtschreibfehler.

Die Bedeutung von KI im Bildungsbereich ist sehr groß, da sie das Lehren, Lernen und Beurteilen verbessern kann. In diesem Kapitel wird festgestellt, dass die Integration von digitalen Medien und ihre Entwicklung im Unterricht sinnvoll ist. Nach unserem Kapitel hat die europäische Kommission den Referenzrahmen für digitale Kompetenz aktualisiert und so hat sowohl die Lehrkraft als auch die Lernenden die Gelegenheit, ihr Wissen auf diesem Bereich zu entwickeln. Die digitalen Kompetenzen und die Integration von KI im Unterricht können schulorientiert sein, aber die ethischen Überlegungen im Umgang mit KI wird als wichtig erachtet, um einen verantwortungsbewussten Einsatz sicherzustellen.

4. KI und Chat gpt im DaF-Unterricht

Das vierte Kapitel der schriftlichen Arbeit beschäftigt sich mit dem Einsatz von Chat GPT im Unterricht. Zunächst wird erwähnt, wie die KI im Bildungsbereich bisher präsentiert geworden ist. Dann wird es berichtet, was Chat GPT ist und wie es von anderen KI- Systeme unterscheidet werden. Im Rahmen dieser Beschreibung wird auch erläutert, welche Vor – und Nachteile dieses Chatbot hat und was andere Fallstudien gezeigt haben. Die Verbindung dieses Tools mit der Schriftlichkeit im Unterricht wird zum Schluss ebenfalls präsentiert.

Im Laufe der Zeit beobachten wir, dass immer mehr Schüler*innen mit der Technologie und insbesondere mit den Anwendungen der künstlichen Intelligenz vertraut sind. Die KI gibt es nicht nur in unserem Alltag, sondern auch in einem interaktiven Unterricht, unter der Leitung der Lehrkraft. Es ist schwierig einen Begriff für die KI zu finden, aber andererseits tritt die KI jeden Tag in verschiedenen Formen auf. Daher könnten wir vorstellen, dass ein Unterricht mithilfe der KI einen Schritt weiter gehen kann. Das Chat Gpt gehört zu den Anwendungen der KI. Es handelt sich um ein Chatbot, der viele Funktionen erfüllt. In diesem Kapitel wird erwähnt, wie die KI im Bildungsbereich eingesetzt werden kann und was der Chat GPT genau ist.

4.1 KI im Bildungsbereich

Nach Roppertz (2023) ist die KI ein komplexes Konzept, aber ihr Einsatz in Bildungsszenarien ist nicht neu, da Forscher seit den 1970er Jahren untersuchen, wie durch Computer eine Lernsituation inszeniert werden kann. Im Allgemeinen ist KI ein Sammelbegriff für Software, die komplexe Probleme lösen kann. Die KI basiert auf maschinellem Lernen, das die Fähigkeit eines Computers ohne Programmierung zu lernen ist. Im Einzelnen kann man durch das maschinelle Lernen die Fehler eines Ergebnisses kleiner machen, bis ein zuverlässiges Ergebnis erreicht wird (vgl. Müssig 2021: 36- 37).

Der Einsatz von KI im Unterricht kann den Lernenden verschiedene Lernumgebungen bietet, die ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Wünschen entsprechen. Die Schüler*innen reagieren individuell auf Lernangebote und so werden die Chancen für sie erhöht, selbständiger und erfolgreicher am Unterricht teilzunehmen, unabhängig von Faktoren wie die Kultur oder sozioökonomischem Hintergrund. Heutzutage könnten wir vier Hauptbereiche unterscheiden, in denen KI-Anwendungen in Bildungsbereich vorgestellt werden; Das Bildungsmanagement und die Durchführung, das Lernen und Bewertung, die Befähigung der Lehrkräfte und Verbesserung des Unterrichts sowie das lebenslange Lernen (vgl. Ropperz 2023).

Nach Müssig (2021: 38- 39) hat KI auch bereits unser Lernen verändert. Die Lernenden suchen heutzutage nach Informationen im Internet und nicht mehr in gedruckten Lexika. Die KI in Form von Suchmaschinen fördert das personalisierte Lernen, da die Informationen jeder Zeit überall verfügbar sind. Darüber hinaus können sich die Lernenden mithilfe von Chatbots einfach kommunizieren und sie zur Unterstützung des Lernprozesses benutzen. Die Textverarbeitung oder die Verarbeitung von Nutzerdaten sind auch Prozesse, die von der KI unterstützt werden. Die semantische Erfassung der Inhalte von Texten und Webseiten, die Sprechverarbeitung, die Klassifizierung von Inhalten sind Beispiele der Anwendung der KI im Unterricht. Nach Ropperz (2023) gibt es auch andere Anwendungen der KI wie die Intelligent Tutors Systems (ITS) und das Automatisierte Feedback. ITS werden als lehrähnlichen, persönliche Betreuer betrachtet, die verschiedenen Aufgaben haben, darunter die Präsentation von Lerninhalten, die Förderung der Motivation und die Bereitstellung von Hilfestellungen. Automatisiertes Feedback ist

auch eine weitere Anwendung bei der die richtige Lösung bei einer Aufgabe präsentiert wird.

Der Einsatz von KI im Unterricht ist jedoch ein Prozess, von dem auch die Lehrkraft profitieren kann. Die KI „spricht“ heutzutage fließend Deutsch und es gibt nicht so viele Grenzen wie früher. Die KI kann unterscheiden, zu welchem Sprachniveau ein Text gehört, und sie kann als Informationsquelle dienen. Mit ihrer Hilfe kann die Lehrkraft beispielsweise ihren Unterricht planen, unter der Voraussetzung, dass sie alle wichtigen Informationen zum Unterricht erwähnt hat. Zu diesen Informationen gehören die Rahmenbedingungen oder einen eventueller Unterrichtsplan (vgl. Markou 2023).

Abschließend können wir feststellen, dass die KI im Bildungsbereich eine große Herausforderung ist, aber sie fordert die aktive Beteiligung sowohl der Lernenden, als auch der Lehrkraft. Nach Markou (2023) kann KI zum Beispiel bei der Integration zusätzlichen Stoffes im Unterricht helfen, aber die Gestaltung des Unterrichts liegt in unseren Händen. „KI ist grundlegend anders als menschliche Intelligenz. KI kann Pflegenden, bei einigen Aufgaben unterstützen, den Menschen aber nicht ersetzen“ (Müssig 2021: 37).

4.2 Vorteile und Möglichkeiten

Chat GPT ist ein Dialogsystem, das auf maschinellem Lernen basiert. Er bekommt Informationen von einem Textkorpus aus dem Internet und gibt die geeigneten Antworten zu den Fragen der Nutzer*innen. Obwohl dieser Chatbot Informationen aus dem Internet benötigt, versucht er gleichzeitig vorherzusagen, was als nächstes kommt und kann auch Notizen machen, Grammatik korrigieren oder mit mathematischen Symbolen arbeiten. Die wichtigste Funktion des Chatbots ist, dass er Wissensfragen beantworten kann (vgl. Weinmann 2023: 97- 98).

Dieser Chatbot kann Kohärenz zwischen verschiedenen Beiträgen herstellen und unterscheidet sich von anderen Anwendungen wie Siri oder Google Assistant. Im Gegensatz zu diesen kann GPT einen Dialog führen und Proformen und andere Kohäsionsmittel dekodieren. Die Kohärenzherstellung und die freie Themenentfaltung ist also nur bei dem Chat GPT möglich (vgl. Dürscheid 2023: 9-10). Darüber hinaus kann der Chat bei jeder Konversation ein Gefühl von Intelligenz,

Humor, Kreativität und Emotionen einbringen, und sich kontinuierlich mit dem Nutzer*inn unterhalten. Sinnvoll ist, dass der Chat seine eigenen Fehler erkennen kann und die Gelegenheit hat, die unangemessenen Anfragen abzulehnen (vgl. Burschik 2023: 8).

Chat GPT kann auch komplexe Fragen beantworten, Tipps und Erklärungen geben und in Situationen wie der Reiseplanung, einem Computercode oder einem Theaterstück eine Hilfe leisten (vgl. Brandstädter 2023). Das heißt, es ist nicht nur eine Suchmaschine, sondern es ist extrem leistungsfähig und kann überraschend gute Texte schreiben (vgl. Burschik 2023: 9). In Bezug auf die Produktion von Texten und Dialogen ist Chat GPT auch in der Lage, menschenähnliche Konversationen zu führen, und auf die Fragen der Benutzer*innen zu reagieren. Diese Eigenschaften gehören zu den Vorteilen dieser digitalen Anwendung und man könnte sagen, dass sie den entscheidenden Unterschied ausmachen. Dank seiner Gelegenheiten kann Chat GPT in vielen Bereiche eingesetzt werden. Der Chatbot kann beispielsweise im FSU als Partner*Inn für die Lernenden dienen, und beim Üben des Hörverstehens, Schreibens, Leseverstehens oder der Wortschatzerweiterung helfen (vgl. Schönbächler 2023: 13).

Mithilfe der Vorteile, die GPT bringt, können die Schüler*innen auch beim Lernprozess unterstützt werden. Nach Brandstädter (2023) kann der Chat sowohl einfache Fragen, als auch in komplexere Fragen beantworten. Darüber hinaus, wenn die gegebene Antwort nicht ausreicht, kann der Chat etwas genauer erklären und einen detaillierten Text präsentieren, der beim Lernen schneller helfen kann. Die Arbeit mit dem Chat GPT betrachtet man also als einen „kollaborativen“ Prozess, der neue Passagen vorschlägt und Inspiration bietet. Die Speicherung der bereits eingegebenen Informationen ist auch ein positiver Aspekt des Chats (vgl. Weinmann: 98). Der Chat Gpt kann auch in zahlreichen Sprachen integriert werden und er lernt die Wünsche der Nutzer*innen. Auf dieser Art und Weise kann der Chat seine Informationen besser und zielgerichtet formulieren (vgl. Horn 2023: 112).

4.3 Nachteile, Gefahren und Risiken

Chat GPT ist ein Chatbot, der sowohl als Informationsquelle, als auch als „Kommunikationspartner“ betrachtet werden. Die Nutzer*innen haben eine große

Vielfalt an Informationen und Gelegenheiten zur Verfügung und aus diesem Grund scheint die Nutzung von Chat GPT etwas Anlockendes zu sein. Dennoch gibt es einige Nachteile und eventuelle Gefahren, die die Nutzer*innen mit dem richtigen Gebrauch des Chats vermeiden können.

Wie oben erwähnt, bietet der Chat GPT viele Informationen, aber die Frage der Transparenz sollte diskutiert werden. Laut Schönbacher (2023: 16-18) kann der Inhalt, der uns im Chat vorstellt wird, nicht überprüft werden. Daher besteht die Gefahr, dass die Informationen falsch oder nicht aktualisiert sind. Nach Belousova (2022) greift der Chat GPT bis jetzt nur auf Daten bis 2021 zurück und er befindet sich in einer Testphase. Nach Meidinger (in Belousova 2022) gibt es auch das Problem, dass der Chat GPT immer wieder Fake News und Falschaussagen bezüglich wichtiger Themen mischt. Es ist also sehr wichtig, dass diese Informationsquelle zusätzlich zu bereits vorhandenem menschlichem Wissen genutzt wird.

Der Gebrauch des Chats ohne menschliches Denken kann nicht zu positiven Ergebnisse führen. Der Chat GPT kann wie andere digitale Anwendungen auch nicht allein agieren. Es reagiert und es funktioniert in Abhängigkeit von unseren detaillierten Anfragen (vgl. Dürscheid 2023: 10). Das bedeutet, dass unsere Fragen auch konkret und detailliert sein sollten, da der Chat GPT nicht in der Lage ist, den Kontext eines Satzes vollständig zu verstehen und kann unsinnige Antworten erstellen, wenn es keinen menschlichen Faktor gibt. Nach Weinmann (2023: 98) erkennt Chat GPT häufig Kollokationen, kann aber abstrakte Beziehungen nicht verstehen. Der Chat versucht ebenfalls nach der Anfrage der Nutzer*innen von einem „Remix“ von Daten ein Ergebnis zu geben. Aus diesem Grund muss jederzeit mit Fehlern gerechnet werden.

Eine große Schwachstelle dieses Chatbots, bei der auch der Mensch eingreifen soll, ist die Schwierigkeit des Chats Redewendungen, idiomatische Ausdrücke und Umgangssprache zu verstehen. Der Chat verfügt nicht über die gleiche Kreativität und Originalität wie der Mensch. Er hat auch nicht das gleiche Verständnis und Einfühlungsvermögen wie ein Mensch und aus diesem Grund haben oft die geschriebenen Texte des Chats GPT keinen eigenen Charakter und gehen nicht mit der Zeit (vgl. Burschik 2023: 9-10).

Der Nutzung dieser digitalen Anwendung kann als schnelle und einfache Lösung angesehen werden. Dieser Aspekt kann jedoch einen anderen Einfluss auf die Lernenden haben, da die Lernenden so nicht viel Zeit und Mühe in das Lernen investieren. Ein Schüler hat über die Nutzung des Chats GPT erwähnt „Zuerst habe ich die Englischaufgaben gemacht. Fragen eingeben und die Antwort kopieren. Das geht total einfach, wenn man faul ist oder keine Zeit hat“ (Brandstädter 2023).

4.4 Potenzial von KI zur Förderung des Schreibens im DaF-Unterrichts

Der Einsatz von KI und insbesondere des Chats GPT im DaF- Unterricht kann die Fertigkeit „Schreiben“ stark beeinflussen. Nach Horn (2023: 114- 116) kann man Chat- GPT als Informationsquelle nutzen. Die Lernenden können landeskundliche Informationen finden. Beispielsweise können sie den Chat „Was ist die Currywurst“ fragen oder sie können Informationen über ein grammatisches Phänomen finden, die ihnen beim Schreiben helfen können. Der Chat ist in der Lage nicht nur das Phänomen zu erklären, sondern eventuelle Ausnahmen oder Fehler, die die Lernenden machen, zu präsentieren.

Mit Chat GPT können die Lernenden einfacher Texte verfassen. Sie können dem Chat eine Situation geben und er kann dann einen Text erstellen, der auf die spezifischen Fragen eingeht. Natürlich sollen die Lernenden bei der Fragestellung vorsichtig sein, da der Chat alle Rahmenbedingungen kennen sollte, um ein zufriedenstellendes Ergebnis zu liefern (vgl. Horn 2023: 116). Mithilfe der KI kann man also einen lesbaren und für bestimmten Zwecken geeigneten Text produzieren. Es gibt Fälle beispielsweise, in denen man lange Sätze schreibt, und man braucht diese Sätze aufzuteilen oder zu paraphrasieren. Es kann auch vorkommen, dass man unter Schreibblockaden leidet und keine schnellen neuen Inhalte produzieren. Man braucht folglich Themenvorschläge oder Hilfe bei der Gliederung des Textes. Die KI kann dabei eine große Hilfe leisten (vgl. Cathryn 2023).

Eine der häufigsten Anwendungen von KI ist die Unterstützung bei der Überprüfung von Grammatik und Syntax. Es gibt bereits digitale Werkzeuge, wie Microsoft Word oder Google Docs, die über integrierte Grammatikprüfer verfügen, um Fehler zu erkennen und Korrekturen vorzuschlagen (vgl. Cathryn 2023). Chat GPT ist auch in

der Lage, die Texte der Lernenden zu korrigieren und weitere Erklärungen dazu in der Muttersprache der Lernenden zu geben. Dies kann für die Lernenden hilfreich sein, wenn sie einen Text in einer Fremdsprache schreiben müssen (vgl. Horn 2023: 116-118). Durch die Korrekturen dieser Programme können die Lernenden den Lernprozess selbständig durchlaufen und den Schreibprozess reflektieren. Die Verwendung von KI fördert somit die Lernautonomie und die Selbstregulation im Unterricht (vgl. Pokrivcakova 2019: 141).

Schreiben als Fertigkeit hat unter anderem die Kommunikation zum Ziel. Der Chat GPT könnte auch als ein Kommunikationspartner betrachtet werden, mit dem die Lernenden das kommunikative Schreiben üben können. Die Schüler*innen können eine Situation beschreiben und der Chat kann einen Dialog erstellen. Darüber hinaus kann der Chat den Dialog mit geeigneten Redemitteln steuern und mithilfe unserer Anweisungen Reaktionen auf diesen Dialog präsentieren (vgl. Horn 2023: 119- 120). Nach Jia und Ken (2009, in Prokrivcakova 2019: 141- 142) wurde eine Studie über die Verwendung von Chatbots im Englischunterricht durchgeführt. Diese Studie hat gezeigt, dass der Dialog mit einem Chatbot die Motivation der Lernenden erhöht. Die Lernenden reagieren positiv auf die Diskussion mit dem Chatbot und bevorzugen es, mit ihm im Gegensatz zu ihren Mitschülern*innen oder ihrer Lehrkraft zu diskutieren.

4.5 Fallstudien über den Einsatz von KI im Sprachunterricht

Der Einsatz der KI im Sprachunterricht ist nicht nichts Neues. Tatsache ist, dass es für viele immer noch eine Herausforderung ist, aber es gibt Fallstudien, in denen die Lehrkräfte versucht haben, die KI im Unterricht zu integrieren. Chat GPT ist ein Tool, das bei den Lernenden sehr beliebt ist. Deshalb versuchen viele Lehrer*innen, im Unterricht einzusetzen, um festzustellen, wann es positive oder negative Ergebnisse bringen kann.

Weinmann (2023: 100- 105) hat einen Dialog mit dem Chat GPT durchgeführt. Er hat als koreanischer Austauschstudent in Deutschland geschrieben und er hat Chat Gpt gebeten, die Rolle eines deutschen Studenten zu übernehmen. Das Ergebnis war sehr interessant. Der Chatbot hat einen Dialog als deutscher Student durchgeführt und er hat allein dem Gespräch eine neue Richtung gegeben. Beeindruckend war, dass der

Chatbot als deutscher Student allein vorgeschlagen hat, ihre Diskussion zu beschleunigen, da er die Vorlesung nicht verpassen wollte.

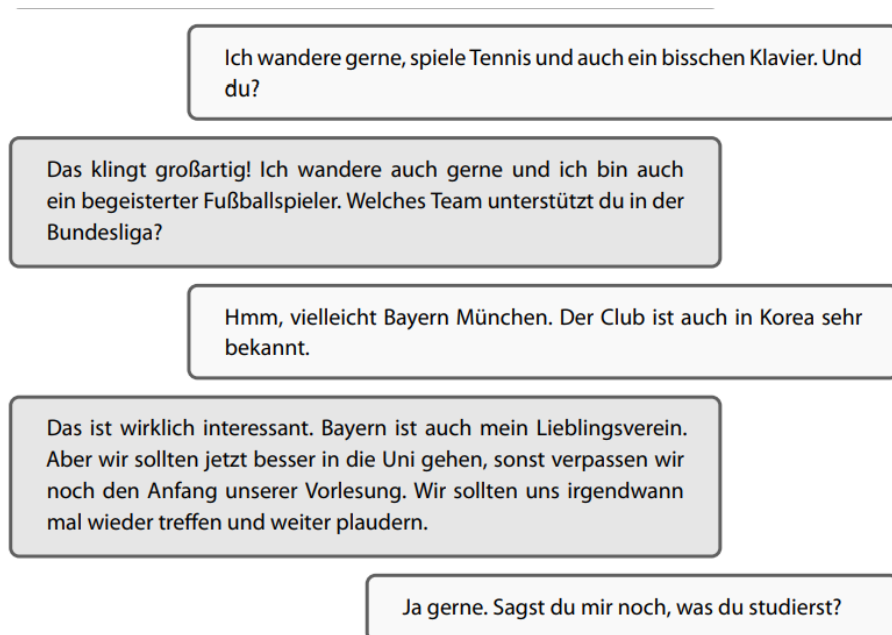


Bild 4. Chat GPT gibt allein eine Richtung zur Diskussion (Weinmann 2023: 101).

Es gab also sowohl Interaktivität, als auch Kreativität auf dem Dialog. Die Lernenden versuchten mit dem neuen Sprachpartner viele Informationen auszutauschen. Der „Chatpartner“ konnte alle Fragen beantworten. Es ist jedoch anzumerken, dass der Chat manchmal die digitale und die reale Welt vermischte. Die Schüler diskutierten mit dem Chatbot über ein Treffen, aber als sie ihn zu einem persönlichen Treffen einluden, antwortete er, dass er keine „wirkliche Identität“ habe und dass er diesen Wunsch nicht erfüllen könne.

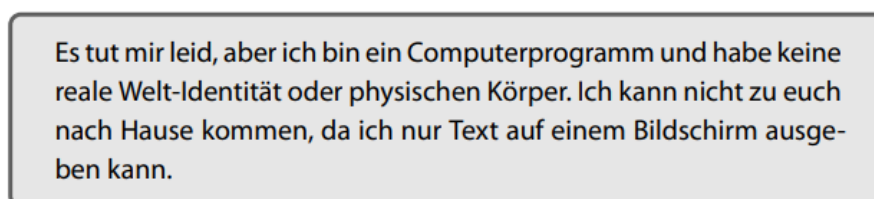


Bild 5. Chat GPT spricht über seine „Welt Identität“ (Weinmann 2023: 103).

Dasselbe passierte als eine Schülerin fragte, was der Chat denke. Der Chatbot beantwortete, dass er künstliche Intelligenz sei und aus diesem Grund er keine

eigenen persönlichen Überzeugungen oder Meinungen habe. Er ist nur darauf programmiert, Informationen zu liefern und Fragen zu beantworten.

Der Deutschlehrer Hendrik Haverkamp hat in seiner 8. Klasse den Chat GPT im Unterricht vorgestellt. Die Schuler*innen hatten als Hausaufgaben eine Gedichtanalyse zu schreiben. Als sie das getan hatten, zeigte die Lehrkraft, wie der Chat GPT die gleiche Hausaufgabe erledigte. Die KI hat die Analyse geschrieben, dennoch gab es inhaltliche Fehler, wie Informationen, die im Gedicht nicht vorkommen. Die Argumente des Chats waren auch seltsam und die Lernenden beschrieben das Tool als „Boomer- Tool“. In einer anderen Stunde hat die Lehrkraft der Klasse Informationen über Elon Musk gezeigt und die Schüler*innen sollten erkennen, welche Informationen der Chatbot erstellt hatte, und welche echt waren. Die Lernenden konnten den Schreibstil der KI erkennen, da sie ihn als oberflächlich und ohne Meinung empfanden (vgl. Brandstädter 2023).

Schirmer (2023: 18-22) hat über das Projekt „Chand Edumindsate for future“ gesprochen. Dieses Projekt basiert auf der Notwendigkeit Schulen, Lehrer und Schüler für die Zukunft zu unterstützen, insbesondere im Kontext der Digitalisierung. Ein Hauptmerkmal des Projekts ist die Integration von künstlicher Intelligenz in den Unterricht. Im Rahmen des Projekts werden Lehr- und Lernszenarien zu KI vorbereitet. Die KI-Kurse umfassen Themen wie KI im Alltag, maschinelles Lernen und Big Data. Die Kurse betonen sowohl die Risiken, als auch die Chancen von KI. Der Einsatz des Chats GPT war einer der Aspekte dieses Projekts. Allgemein wird festgestellt, dass die Auseinandersetzung mit der KI breit im Bildungssystem verankert sein sollte, um den aktuellen und zukünftigen Einflüssen von KI im Alltag, in der Gesellschaft und auf individueller Ebene gerecht zu werden (vgl. Schirmer 2023: 33).

Untersuchungen über den Einsatz von Chat GPT im Unterricht haben auch im Rahmen des Studiums durchgeführt. Es wurde eine Studie verwirklicht, in der Studierende aus Deutschland durch einen Fragebogen berichtet haben, welche KI-Systeme brauchen und in welchem Bereich. Die Studie hat gezeigt, dass die KI – Systeme in Deutschland in verschiedenen Fachrichtungen genutzt werden. Die Ingenieurwissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften gehören zu den beliebtesten Fachrichtungen. Die Studierenden haben auch erwähnt, dass sie den Chat

GPT für private Nutzung ebenfalls brauchen. Etwa die Hälfte der Befragten haben den Chat GPT als genutztes Tool genannt. Die Befragten haben jedoch verschiedene Meinungen darüber, welche Eigenschaften des Chats GPT am wichtigsten sind. Es besteht Interesse an wissenschaftlichem Output, aber die Diskrepanz und die Erklärbarkeit dieses Systems sind Aspekte, die mehr untersucht werden sollten (vgl. J. von Garrel: 37).

Nach Rieck (2023: 30- 33) kann der Chat GPT neue Perspektiven und Inspirationen in einem Text liefern. In einem Experiment wird der Chat befragt, wie er beim Schreiben helfen kann, und der Chat hat geantwortet. Der Chat hat also erwähnt, dass er Erfahrungen und Ideen teilen kann. Er ist auch in der Lage, manuell geschriebenen Texte zu vergleichen und mögliche Anwendungen von Chat GPT im Schreibprozess zu geben. Die ethischen Überlegungen bezüglich der Verwendung von Chat GPT als Schreibhilfe werden auch berichtet. Nach dem Chat GPT sind die Zeitersparnis, die Kreativitätssteigerung und die erhöhte Produktivität die wichtigsten Vorteile seiner Nutzung beim Schreiben.

Dieses letzte theoretische Kapitel hat ausführlich die KI – Systeme und insbesondere der Chat GPT präsentiert. Der Chat GPT kann neue Perspektiven in einem Text liefern, dennoch gibt es Fallen, in denen die Lernenden enttäuscht wurden, da dieses Chatbot komplex ist, und es braucht eine gestiegene digitale Kompetenz. Nach diesem theoretischen Kapitel unterscheidet sich der Chat GPT von anderen KI-Systemen, da er ein komplexer Dialogsystem ist, das auf maschinellem Lernen basiert. Aber trotz seiner Schwierigkeiten gibt es ein großes Interesse über das und aus diesem Grund folgt das praktische Kapitel mit unserer Untersuchung.

5. Praktische Anwendung

Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit wird neben dem theoretischen Teil auch ein praktischer Teil durchgeführt. Dieser praktische Teil besteht aus einer Untersuchung, die mithilfe von zwei Schülerinnen durchgeführt wurde. Die Schülerinnen haben zwei Aufsätze verfasst. Der erste wurde ohne den Chat GPT und der zweite wurde mit dem Chat GPT geschrieben. In diesem Kapitel werden zunächst die Ziele der Untersuchung und die Forschungsfragen, die nach der Untersuchung beantwortet werden sollen, beschrieben. Außerdem wird das methodische Verfahren

der Untersuchung und die Testpersonen vorgestellt. Zu den Testpersonen werden relevante Informationen wie Alter, Interessen, Vorkenntnisse und Fähigkeiten gegeben. Anschließend wird das Untersuchungsmaterial erwähnt. Das Lernszenario und die Durchführung der Untersuchung werden beschrieben. Die Lernenden schreiben diese beiden Aufsätze, damit die Lehrkraft eventuelle Gemeinsamkeiten oder Unterschiede erkennen kann, und äußern anschließend ihre Meinung in einem Fragebogen. Die Lehrkraft macht auch Notizen in einem Beobachtungsbogen über die Reaktionen der Lernenden und weitere Informationen über ihr Verhalten, ihre Fehler oder Erwartungen. Dieses Material wird Schritt für Schritt erklärt und am Ende werden die Ergebnisse der Untersuchung hervorgehoben.

5.1 Ziele, Forschungsfragen und methodisches Verfahren

Die Verwendung des Chats GPT ist ein Thema, das immer mehr diskutiert wird, da seine Verwendung im Unterricht den Lernprozess auf verschiedene Weise beeinflussen kann. Ziel dieser Untersuchung ist es, darzustellen, inwiefern der Einsatz von Chat GPT den schriftlichen Ausdruck der Lernenden beeinflussen kann und zwar nicht nur im Bereich der Sprache, sondern auch im Bereich der Motivation im Unterricht zum Schreiben.

Die Forschungsfragen, die sich aus dieser Untersuchung ergeben sind folgende; Inwieweit kann der Chat GPT die Lernenden zum Schreiben motivieren? Kann der Chatbot GPT einen positiven Beitrag zur Textproduktion leisten oder ist er ein digitales „Hindernis“, das zwar attraktiv ist, aber die Lernenden behindern kann? Können die Lernenden mithilfe von künstlicher Intelligenz bessere Texte im Gegensatz zu einem „traditionellen“ Text schreiben? Wie kann der menschliche Faktor den Beitrag des Chats GPTs beeinflussen? Diese Fragen sollen mithilfe dieser Untersuchung beantwortet werden.

Die Untersuchung wird mit zwei Schülerinnen durchgeführt, die zwei verschiedene Aufsätze geschrieben haben. Die Untersuchung wird mit zwei Schülerinnen durchgeführt, die zwei verschiedene Aufsätze schreiben. Der erste Aufsatz wird ohne Chat GPT geschrieben. Beim Schreiben des zweiten Aufsatzes ist die Verwendung von Chat GPT erlaubt. Es wird darauf hingewiesen, dass der Chatbot nur als Schreibhilfe verwendet werden darf und nicht dazu, den gesamten Text für die

Schülerinnen zu transkribieren. Die Transkripte des Chats werden ausgewertet und für die Studie analysiert (siehe Kap. 5.3). Die Untersuchung wird für beide Schülerinnen getrennt durchgeführt, damit die Lehrkraft, die die Rolle der Forscherin übernimmt, in beiden Fällen sowohl die entsprechende Zeit, als auch Aufmerksamkeit für die Schülerinnen hat. Beide Aufsätze entsprechen ihrem Niveau und sie haben unterschiedliche Themen. Es ist wichtig, dass die Themen der beiden Aufsätze verschieden sind, denn das Schreiben über dasselbe Thema würde nicht zu einem zuverlässigen Ergebnis führen. Die Schülerinnen hätten bereits einmal über das Thema geschrieben, daher wäre das zweite Mal objektiv betrachtet einfacher, und die Verwendung des Chats könnte in diesem Fall nicht ermittelt werden. Dennoch befassen die Aufsätze sich mit alltäglichen Themen für die Jugendlichen und der Schwierigkeitsgrad ist gleich.

Die Schülerinnen schreiben die Aufsätze und füllen anschließend einen Fragebogen aus, der Fragen zum Schreibprozess mit und ohne Chat enthält. Ziel dieses Fragebogens ist, dass die Lernenden ihre Erfahrungen berichten und sie bewerten. Der Fragebogen beinhaltet 12 Fragen. In diesem Fragebogen berichten die Lernenden, ob sie vorherige Erfahrungen mit dem Chat hatten, sie erwähnen die eventuellen Schwierigkeiten beim Schreiben mit dem Chat und sie berichten in welchem Bereich der Chat hilfreicher für sie war. Sie beschreiben, wie sie sich bei zwei Fällen gefühlt haben, also mit dem Chat und ohne den Chat. Am Ende berichten die Lernenden, ob sie zukünftig diesen Chat anderen Mitschülern vorschlagen möchten. In Verbindung mit den Aufsätzen der Lernenden kann dieser Fragebogen viele Aspekte des Themas aufzeigen und die Reaktionen der Lernenden besser erklären (s. Anhang S. 7-9 ausgefüllter Fragebogen der Testperson 1).

Am Ende werden die Notizen der Lehrkraft präsentiert. Die Lehrkraft macht während der Untersuchung Notizen über die Schülerinnen, ihre Fragen und Reaktionen am Ende, über ihre Leistungen und Erwartungen. Der Aspekt der Lehrkraft wird zusätzlich durch einen Beobachtungsbogen mit 14 Fragen ermittelt. Die Lehrkraft kommentiert durch diesen Bogen die Reaktionen der Lernenden, die Vorbereitungs- und Bearbeitungszeit des Aufsatzes mithilfe des Chats und ohne den Chat. Sie beschreibt auch die Konzentrationsfähigkeit der Lernenden bei beiden Fällen und am Ende des Beobachtungsbogens wird der Aufsatz als Endprodukt in Bezug auf die

vorgeschlagenen Ideen, die grammatischen und syntaktischen Fehler und das Argumentieren beschrieben (s. Anhang 10-14).

5.2 Die Testpersonen

Wie es oben erwähnt wird, haben an dieser Untersuchung zwei Schülerinnen teilgenommen. Beide Schülerinnen lernen Deutsch als Fremdsprache und sie nehmen Privatunterricht. Sie lernen seit vier Jahren Deutsch und ihr Niveau ist das B1 Niveau. Sie bereiten sich auf die B1 Prüfung des Goethe- Instituts vor.

Die erste Schülerin ist 15 Jahre alt und sie besucht die dritte Klasse des öffentlichen Gymnasiums. Sie lernt auch Englisch als Fremdsprache und sie hat bereits die C2 Prüfung in Englisch bestanden. Sie ist im Unterricht motiviert. Dennoch können wir erwähnen, dass ihr Interesse an der englischen Sprache größer ist, da sie sich auf der englischen Sprache wohler fühlt. Die erste Schülerin ist auch fleißig und allgemein konzentriert im Unterricht. Der schriftliche Ausdruck ist für sie eine langweilige Fertigkeit und sie basiert manchmal auf ihre eigene Idee, da sie die Suche nach neuen Ideen als Zeitverschwendung empfindet. Sie ist vertraut mit den digitalen Medien, insbesondere mit ihrem Handy und mit ihrem Computer.

Die zweite Schülerin ist auch 15 Jahre alt und sie besucht auch die dritte Klasse eines öffentlichen Gymnasiums. Im Moment bereitet sie sich auf die englische Prüfung C2 vor. Sie ist sehr fleißig und sie hat auch ein großes Interesse an der deutschen Sprache. Der schriftliche Ausdruck fällt ihr schwer. Trotzdem ist sie immer motiviert, um neue Ideen zu finden und den Vorschlägen der Lehrkraft zu folgen. Sie ist auch mit den digitalen Medien vertraut. Sie braucht jeden Tag ihr Handy zu kommunizieren und sie benutzt auch den Computer, sowohl für schulische Aufgaben, als auch zur Unterhaltung.

5.2 Das Untersuchungsmaterial

Für die Untersuchung wurde zuerst das Lehrwerk „Projekt B1“ verwendet. Beide Aufsätze, die die Schülerinnen geschrieben haben, gehören zu diesem Buch. Der erste Aufsatz, den die Teilnehmerinnen allein schreiben sollten, betrifft das Thema „Können die Jugendlichen Geld sparen“ und der zweite hat mit dem Thema „Ferienjobs“ zu tun (s. Anhang S. 1). Als Hilfestellung steht den Schülerinnen ein Arbeitsblatt zur Verfügung. Durch dieses Blatt können Sie eine Wortschatzarbeit

durchführen, die sich sowohl auf die Ideen, als auch auf die Redemittel bezieht, die beim Schreiben verwendet werden können (s. Anhang S. 2). Nach der Bearbeitung des Arbeitsblattes haben die Schülerinnen 25 Minuten Zeit zum Schreiben, wie es in den Prüfungen Goethe/ Ösd B1 vorgesehen ist. Die Lehrkraft hat nebenbei einen Beobachtungsbogen, der von dem Anfang des Schreibens angehalten wird, und sie macht Notizen über die Vorbereitungszeit und Bearbeitungszeit des Aufsatzes, die Fragen der Teilnehmerinnen und ihre Reaktionen vor, während und nach dem Schreiben mit und ohne Chat- Gpt.

Die Schülerinnen sollen den ersten Aufsatz schreiben und es folgt eine Diskussion über ihre Erfahrungen. Die Lehrkraft stellt Fragen über die Schwierigkeit des Aufsatzes und die Teilnehmerinnen beschreiben, ob es leicht war, allein diesen Aufsatz zu schreiben, ob sie Stress hatten und ob sie die Unterstützung ihrer Lehrkraft brauchten. Danach folgt die Präsentation des Chats GPT. Die Lehrkraft hat ihren eigenen Computer, und zeigt der Schülerin, was dieser Chatbot ist und wie er funktioniert. Die Lehrkraft fragt die Schülerin, ob sie den Chat schon einmal gebraucht hat. Dennoch erklärt sie Schritt für Schritt den Gebrauch des Chats unabhängig von den Vorerfahrungen der Schülerin. Die Lehrkraft erklärt der Schülerin, dass sie während des Schreibens ein paar Fragen zur Grammatik, zum Satzbau oder zum Inhalt stellen kann. Aber es wird betont, dass die Schülerinnen den Chatbot Gpt als „Begleiter“ verwenden können. Das bedeutet, dass Fragen wie „Kannst du mir einen Aufsatz zum Thema „Ferien Jobs“ schreiben?“ verboten sind. Die Schülerinnen fangen also mit dem Schreiben an, und wenn es nötig ist, können sie Fragen über den Gebrauch des Chats an die Lehrkraft stellen.

Am Ende des Schreibens mit dem Chat GPT folgt eine Diskussion, aber in diesem Punkt ist die Diskussion ausführlicher. Die Teilnehmerinnen berichten über ihre Erfahrungen mit dem Chat GPT und sie vergleichen den Schreibprozess zwischen den beiden Aufsätzen. Nach der Diskussion füllen die Schülerinnen einen Fragebogen aus, der ein paar Fragen zum Schreibprozess und zu ihren Erfahrungen enthält. Die Fragen betreffen die Vorkenntnisse der Schülerinnen mit dem Chat GPT, ihre eventuellen Schwierigkeiten beim Schreiben mit und ohne den Chat, ihre Gefühle während des Schreibens, die Unterstützung der Lehrkraft und zum Schluss berichten die Teilnehmerinnen, ob sie den Chat GPT beim Schreiben anderen Mitschülern empfehlen würden.

5.3 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Untersuchung waren vielfältig. Die zwei Schülerinnen haben anders reagiert. Dennoch können wir feststellen, dass es Gemeinsamkeiten gibt. Die erste Schülerin hat den Einsatz von Chat Gpt beim Schreiben als „Hindernis“ empfunden. Vor dem Schreiben hat sie erwähnt, dass sie Informationen über die Plattform wusste, aber sie hat ihn nicht bis jetzt gebraucht. Die Schülerin hat den ersten Aufsatz ohne den Chat GPT relativ schnell geschrieben und sie hat sich auf ihre eigene Idee verlassen, etwas, was sie bequem und praktischer fand.

Wenn die Lehrkraft ihr den Chatbot gezeigt hat, versuchte die erste Schülerin sofort auf dem Chat zu basieren, und sie hat die folgende Frage gestellt *„Wie kann ich mit dem Aufsatz für Ferienjobs beginne?“* Die Schülerin erwartete vom Chat eine direkte inhaltliche Antwort, wie ein paar Ideen oder eine kleine Einführung. Im Gegenteil hat der Chat der Schülerin Hinweise über eine Einführung gegeben wie ein Zitat zu verwenden, Frage zu stellen oder Bezug herzustellen (s. Anhang S. 3). Die Schülerin ist enttäuscht worden, da sie nicht, die erwartete Antwort erhalten hat, und aus diesem Grund hat sie keine weitere Frage zum Inhalt gestellt, da sie glaubte, dass der Chatbot nicht mehr auf diesen Bereich helfen konnte. Dennoch war ihr zweiter Versuch auch nicht so erfolgreich. Die Schülerin hat den Chat *„wie ist das Wort ποτε auf Deutsch“* gefragt. Sie wollte als Antwort das deutsche Wort „jemals“ bekommen, aber sie hat das griechische Wort nicht richtig betont und so hat der Chat das Wort *“πότε“* statt des Worts *„ποτέ“* verstanden. Die Schülerin hat also als Antwort das Wort „wann“ bekommen und so wiederholte sie ihre Frage noch einmal richtig betont (s. Anhang S. 4). Dieser zweite Versuch hat der Schülerin die Ansicht gegeben, dass der Chat nicht so zuverlässig war. Später als sie schon allein mit dem Aufsatz begonnen hatte, hatte sie nicht so viele Ideen und aus diesem Grund hat sie den Chatbot gefragt, ob er ihr *„eine kleine Idee über Ferienjobs“* geben könnte. Die Schülerin hat *eine kleine Idee* geschrieben, da sie keine große Antwort wie bei ihrer ersten Frage wollte und sie versuchte die Antwort des Chats zu begrenzen. Der Chat hat jedoch wieder mit einer großen Antwort reagiert und gab ihr einen kurzen Text über „Ferienjobs“ (s. Anhang S. 5). Die Schülerin wollte keinen ganzen Text, sondern nur einige stichpunktartige Ideen. Sie hat den Text des Chats nie gelesen und sie bevorzugte etwas allein zu schreiben.

Die Schülerin ist mit der englischen Sprache vertrauter und so konnte sie sich daher immer wieder an viele englische Wörter erinnern, die sie nicht auf Deutsch übersetzen konnte. In diesem Fall hat der Chat GPT geholfen. Die Schülerin hat mehrmals den Chat gefragt, ob er englische Wörter übersetzen kann oder Synonyme nennen könne (s. Anhang S. 4-5). In diesem Bereich können wir sagen, dass der Chat hilfreich für diese Schülerin war.

Die Schülerin hat in ihrem Fragebogen geantwortet, dass der Chat GPT ihr nicht bei der Suche nach neuen Ideen geholfen hat. Sie hat erwähnt, dass das Schreiben mit dem Chat stressiger war, und dass sie sich besser fühlte, als sie ihren Aufsatz allein geschrieben hat. Sie hat auch festgestellt, dass sie wegen des Chats GPT viel wichtige Zeit verloren hat. Laut dieser Schülerin war dennoch die Hilfe von Lehrkraft geeignet, als sie allein geschrieben hat. Zum Schluss hat sie erwähnt, dass sie den Chat Gpt anderen Mitschülern beim Schreiben nicht vorschlagen würde (s. Anhang S. 7-10).

Die Lehrkraft hat in Bezug auf die erste Schülerin die folgenden Beobachtungen gemacht; Die Schülerin brauchte weniger als 25 Minuten für den ersten Aufsatz und sie hat vor dem Schreiben schnell ein Mindmap für ihre eigene Idee gemacht. Die Steuerung der Lehrkraft war stärker in diesem Fall. Die Schülerin war konzentriert und sie hat meistens auf die Idee des Arbeitsblatts basiert. Bei dem ersten Aufsatz hat die Schülerin zwar Ideen gehabt, aber es gab viele syntaktische Fehler und manche grammatischen Fehler auch (s. Anhang S. 28). Für den zweiten Aufsatz brauchte die Teilnehmerin 25 Minuten. Sie hat nicht so viele Fragen zur Lehrkraft gestellt, aber sie hatte eine Schwierigkeit sowohl mit der Zeit, als auch mit der Mindmap zur Vorbereitung der Ideen (s. Anhang S. 10- 13). Als die Schülerin merkte, dass der Gebrauch des Chats nicht so einfach war, wie sie erwartet, versuchte sie nicht weiter. Die Schülerin hat verstanden, dass der Chatbot konkrete Frage braucht, um eine passende Antwort zu geben. Dennoch wollte sie nicht weiter versuchen, da sie gedacht hat, dass allein zu schreiben besser ist. In diesem Fall gibt es die folgende interessante Beobachtung; Die Schülerin hat zwar weniger Konzentration, da sie Probleme mit dem Chat hatte. Trotzdem hat sie durch den Chat unbewusst versucht, besser ihren eigenen Text zu schreiben, weil „*der Chat kann das nicht machen*“ wie sie erwähnt hat. Die Schülerin hat den Chatbot zögerlich gebraucht und sie versuchte besser als er zu schreiben. Sie hat ihn aber für manche Übersetzungen gebraucht, und

sie versuchte mithilfe des Chats die deutsche Sprache mit der englischen Sprache zu verbinden. Das hat ihr geholfen. Sie hat den Chat auch benutzt, um Synonyme zu finden (s. Anhang S. 6). Der zweite Aufsatz hat auch weniger syntaktische und grammatische Fehler, und die Lehrkraft brauchte weniger Zeit, um ihn zu korrigieren (s. Anhang S. 29).

Die zweite Schülerin brauchte auch weniger Zeit für den ersten Aufsatz. Sie hat sich auch auf dem Arbeitsblatt basiert und sie hat weniger eigene Idee vorgeschlagen. Die Schülerin brauchte nicht so viel die Hilfe der Lehrkraft für beide Aufsätze. Für den zweiten Aufsatz brauchte sie mehr als 25 Minuten, aber im Vergleich zu der ersten Schülerin, brauchte sie mehr Zeit, da sie so viel wie möglich den Chat GPT benutzen wollte. Vom Anfang des Schreibens mit dem Chat an, hat die Schülerin sofort auf dem Chat geschrieben. Zuerst hat die Schülerin beobachtet, dass der Chatbot auf Englisch beantwortet hat und sie fragte ihn, ob er auf Deutsch schreiben kann (s. Anhang S. 14). Das hat die Schülerin nicht enttäuscht. Dennoch hat sie verstanden, dass der Umgang mit dem Chat detaillierte Benutzung erfordert. Während des Schreibens versuchte die Schülerin die Fähigkeit des Chats richtig zu antworten zu kontrollieren. Ein Beispiel ist, als sie den Chat gefragt hat, ob der Ausdruck „*am Sommer*“ richtig ist, oder als sie gefragt, ob die Form „*ich wird*“ richtig ist. Wie sie gesagt hat „*Ich wusste das, aber ich möchte etwas fragen und selbst überprüfen, ob das richtig ist!*“ Die Schülerin also wusste schon die richtige Antwort, aber sie hat den Chat teilweise als ein interessantes Spiel betrachtet (s. Anhang S. 15-16). Die Schülerin hat auch den Chat benutzt, um verschiedene Redemittel und Synonyme für manche Wörter zu finden (s. Anhang S. 16- 18). Die Schülerin wusste, dass der Chat inhaltlich auch helfen kann, aber sie hat interessanter und leichter gefunden, ihre eigene Idee zu finden. Sie sollte auf diese Weise den Chat „beeindrucken“ und ihn nur für syntaktische oder grammatikalische Fehler zu nutzen. Dazu hat sie erwähnt, dass „*Ich beeile mich um meinen eigenen Text zu schreiben, weil ich danach Fragen zum Chat stellen möchte*“.

Die Schülerin hat den Fragebogen auch ausgefüllt und sie hat kommentiert, dass alle Informationen aus dem Chat GPT sehr wichtig waren. Sie hat erwähnt, dass sie gestresster war, wenn sie allein geschrieben hat und dass sie die Lehrkraft mehr brauchte, wenn sie allein geschrieben hat. Sie war zufrieden mit dem Chat Gpt und sie

würde das anderen Mitschülern vorschlagen. Dennoch hat sie erwähnt, dass sie vorsichtig bei der Rechtschreibung der Wörter sein sollte, um ein optimales Ergebnis zu haben (s. Anhang S. 18-21). Bei ihrem Gespräch mit dem Chat gab es keine solche Missverständnisse, da sie, wie sie gesagt hat, konzentriert war. Sie hat erwähnt: *„Ich weiß, dass wenn man den Chat braucht, sollte konkrete Fragen stellen. Ich sollte konzentriert sein“*. Trotzdem glaubt sie, dass dieser Aspekt des Chats kommentiert werden soll, auch wenn sie nicht solche Schwierigkeit hatte.

Die Kommentare der Schülerin stimmen in diesem Fall mit den Kommentaren der Lehrkraft überein. Laut dem Beobachtungsbogen war die Schülerin bei beide Aufsätzen konzentriert und sie hat die Hilfe der Lehrkraft vor allem bei dem ersten Aufsatz in Anspruch genommen. Die Schülerin hat auf die Idee des Chats im Unterricht positiv reagiert und während des Schreibprozesses gab es aus diesem Grund eine Begeisterung. Die Schülerin brauchte mehr Zeit für den zweiten Aufsatz mithilfe des Chats und ihre Vorbereitungszeit für ihre Ideen zum Thema war länger (s. Anhang S. 22-27). Die Schülerin hat den Chat bewusst gebraucht, und sie konnte ihre Antworten verstehen. Besonders beeindruckend war sie von den detaillierten Antworten, die sie im Chat erhielt. In Bezug auf den Inhalt des Aufsatzes, hatte die Schülerin mehr Ideen bei dem zweiten Aufsatz, die sie nicht mithilfe des Chats gefunden hat. In diesem Fall hat der Chat und dieser Prozess die Schülerin motiviert, um etwas zu schreiben, sodass sie später den Chat für grammatikalische und syntaktische Kontrolle nutzen konnte. Die Schülerin macht in beiden Aufsätzen grammatikalische Fehler. Dennoch ist es zu beobachten, dass der zweite Aufsatz strukturierter ist und weniger syntaktische Fehler aufweist (s. Anhang S. 29-30).

Die beiden Schülerinnen haben den Aufsatz mit dem Chat ganz anders angegangen, und auf den ersten Blick könnte man sagen, dass die zweite Schülerin mehr Unterstützung durch den Chat erhalten hat. Es gibt mehrere Unterschiede zwischen den beiden Fällen, wie ihre Reaktion darauf und ihre Geduld, sich damit auseinandersetzen. Es wäre jedoch gut, mit den gemeinsamen Punkten bei der Verwendung des Chats zu beginnen. Beide Schülerinnen haben einen besseren Aufsatz mithilfe des Chats geschrieben und die Gründe dafür sind vielfältig (s. Anhang S. 28- 30). Bei dem zweiten Aufsatz sollten sie eine digitale Plattform vertrauen damit sie neue Ideen finden. Die zwei Schülerinnen haben jedoch

bevorzugt, auf ihre eigene Kreativität zu verlassen. Die erste, da sie nicht mit dem Chat umgehen konnte und sie glaubte, dass sie besser als der Chat schreiben könnte und die zweite, da sie schnell mit dem Verfassen beenden wollte, damit sie später mehr Zeit für die Überprüfung des Textes hatte. Die erste hat mit dem Chat konkurriert gearbeitet, und die zweite wollte immer mehr Zeit mit dieser Plattform gewinnen. Wir könnten sagen, dass dieser digitale Begleiter die Schülerinnen unbewusst motiviert hat, aber aus verschiedenen Gründen.

Nicht nur die erste, sondern auch die zweite Schülerin haben einen besseren Aufsatz mit dem Chat geschrieben, und zwar unabhängig von ihren Bewertungen. Bei den Aufsätzen mithilfe des Chats gab es einen besseren Ausdruck und Redemittel, die den Aufsatz verbesserten. Die erste Schülerin hat hauptsächlich Fragen über die Übersetzung von englischen Wörtern gestellt, und die zweite hat Fragen bezüglich der Syntax und der verschiedenen Redemittel, die einen Aufsatz verschönern können. Trotzdem gab es noch Fehler bei den Aufsätzen, die hauptsächlich mit der Grammatik und Syntax zu tun haben. Beide Schülerinnen haben erwähnt, dass der Chat ihnen bei der Grammatik geholfen hat, aber sie haben noch grammatikalische Fehler und sie haben nicht daran gedacht, die falschen Sätze mit dem Chat zu korrigieren. Die Schülerinnen konnten nicht während des Schreibens denken, dass ihre Sätze grammatikalisch falsch sind und sie haben nicht versucht, diese Sätze im Chat zu überprüfen. Zum Beispiel stellt die erste Schülerin das Verb immer in Hauptsätze in der zweiten Position, aber am Ende hat sie geschrieben „*So ich glaube, dass*“. Wenn die Schülerin diesen Satz mit dem Chat besprechen würde, könnte sie feststellen, dass er falsch ist. Aber in diesem Punkt kommt der menschliche Faktor ins Spiel. Wie kann eine digitale Plattform einen Satz korrigieren, ohne dass die Schülerin es erwähnt?

Im Hinblick auf die Unterschiede könnten wir erwähnen, dass die Schülerinnen mit unterschiedlichen Erwartungen begonnen haben, aber am Ende haben sie den Chat auf ähnliche Weise genutzt. Die Erste dachte, dass der Chat ihr sofort helfen würde, eine einfache Lösung für das Sammeln von Ideen zu finden, und als dies nicht so geschah, entschied sie sich dafür, ihn nur zur Verbesserung ihres schriftlichen Ausdrucks zu verwenden. Die Zweite hingegen wollte von Anfang an den Chat unterstützend benutzen, was auch ihren Erwartungen entspricht. Aus diesem Grund

könnten wir annehmen, dass die erste Schülerin nicht viele positive Seiten des Chats berichtet hat, im Gegensatz zu der zweiten, die vom Chat begeistert war.

6. Kritische Evaluation & Reflexion

Die durchgeführte Untersuchung präsentiert sinnvolle Ergebnisse, die dazu beitragen, das Thema der künstlichen Intelligenz beim Schreiben zu untersuchen. Zunächst sollte erwähnt werden, dass es sich bei dieser Untersuchung um eine Fallstudie handelt, und das Ziel darin besteht, ein erstes Bild von der Anwendung der künstlichen Intelligenz und ihrem Einsatz im schriftlichen Ausdruck zu gewinnen. Aus diesem Grund sollte zukünftig eine ähnliche Forschung an größeren Populationen, wie Schulen und Sprachschulen, durchgeführt werden.

In Bezug auf die oben erwähnte Untersuchung können wir feststellen, dass die Forschungsfragen beantwortet werden. Der Chat konnte die Schülerinnen motivieren. Die Präsenz von Technologie und künstlicher Intelligenz im Unterricht hat es geschafft, das Interesse der Schülerinnen zu wecken, die sich damit wettbewerbsorientiert und unterstützend auseinandersetzten. Der Chatbot hat die Schülerinnen dazu motiviert, Inhalte für ihre Präsentation zu recherchieren, entweder weil sie ihn nutzen wollten, oder weil sie ihn überwinden wollten.

Der Chatbot kann zur Textproduktion beitragen, unter der Voraussetzung, dass der menschliche Faktor aktiv eingebunden ist. Dieser Chatbot scheint attraktiv zu sein, da er schnell und kohärent ist. Die Jugendlichen vernachlässigen jedoch oft ihre eigenen Überlegungen zu möglichen Lösungen oder Verbesserungen, was zu Missverständnissen führen kann. Die Verwendung dieses Tools kann also als „Hindernis“ betrachtet werden, nur wenn die Schüler*innen nicht erkennen, wie sie es benutzen können oder wenn sie sich nur auf es verlassen.

Eine weitere Forschungsfrage ist, ob die Texte, die mithilfe des Chatbots geschrieben werden, besser als die „traditionellen“ Texte sind. Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Texte mithilfe des Chats besser und kohärenter mit weniger syntaktischen Fehler sind, da die künstliche Intelligenz tatsächlich einen besseren Überblick über ein Thema geben kann. Dennoch können wir feststellen, dass es immer noch Fehler gibt. Daher ergibt sich die Schlussfolgerung, dass ein Text, der mithilfe des Chats geschrieben wird, nicht immer fehlerfrei ist. Und in diesem Punkt kommt noch einmal

der menschliche Faktor ins Spiel. Der Chat kann unsere Fragen erkennen und dann sie mithilfe der künstlichen Intelligenz beantworten, aber die Form der Frage hängt von uns ab.

Sehen wir uns Beispiele aus der Untersuchung an. Die Schülerinnen werden motiviert und sie haben ihre Lernautonomie gefördert. Sie haben ihre kognitiven und metakognitiven Strategien auch entwickelt. Wie wir vorher in Storch (1999: 21) gelesen haben, (siehe Kapitel 2.2 der vorliegenden Arbeit) verbinden sich die kognitiven Strategien mit der Informationsverarbeitung und die metakognitiven Strategien mit der Planung, Überwachung und Evaluation der Informationen. Die erste Schülerin hat beispielsweise gedacht, dass sie ein besseres Niveau auf Englisch hat und aus diesem Grund brauchte sie den Chat GPT als Übersetzer vom Englischen ins Deutsche. Sie hat so ihre metakognitiven Strategien entwickelt. Gleichzeitig versuchte sie allein ihre eigenen Ideen auszudrücken, da sie den Chat „überwinden“ wollte. Die zweite Schülerin hat auch Strategien entwickelt. Sie versuchte die schon gelernten Informationen mithilfe des Chats zu überprüfen und dann mögliche Fehler zu korrigieren.

Beide Schülerinnen haben den Chat als ein „digitales Wörterbuch“ gebraucht, um Synonyme und Antonyme zu finden. Dennoch können wir feststellen, dass die Schülerinnen keine grammatikalischen Fragen gestellt haben, und aus diesem Grund es mehrere grammatikalische Fehler gab. Es ist schwierig für die Lernenden ihre Fehler selbst zu finden und sie mithilfe des Chats zu korrigieren. Die meisten Lernenden in Griechenland verwenden ein KI- System, um eine schnelle Antwort zu finden, sie konzentrieren sich auf Übersetzungen oder Paraphrasieren der Informationen und sie versuchen keine detaillierten Prozesse durchzuführen. Die konkretere und fortgeschrittenere Funktion dieser Systeme sollte unbedingt in der Zukunft weiter erklärt werden.

Die Kreativität beim Schreiben hat sich auch positiv entwickelt. Wie wir schon wissen, kann man durch kreatives Schreiben seine eigenen Gefühle und Gedanken ausdrücken, es gibt eine Authentizität, und die Lernenden werden ermutigt, ihre eigenen Texte zu schreiben (vgl. Duman 210- 252: 253), (siehe Kapitel 2.4 der vorliegenden Arbeit). Beide Schülerinnen haben ihre Kreativität entwickelt, und in den Aufsätzen gab es mehrere eigenen Ideen beim Schreiben mithilfe des Chats. Wir

könnten vorstellen, dass der Chat die Lernenden motiviert hat, und das hat auch ihre Kreativität gefördert.

Durch diese Untersuchung haben wir auch festgestellt, dass der Chatbot GPT ein fortgeschrittenes Tool ist, das eine große digitale Kompetenz fordert. Nach (European Commision 2022: 10- 11) können die KI- Systeme das Lernen verbessern, wenn geeignete KI- Techniken richtig im Unterricht eingesetzt werden, aber wenn das nicht passiert, entstehen negative Folgen. Das haben wir uns hauptsächlich bei der ersten Schülerin bemerkt, die ihre Fragen nicht „richtig“ formuliert hat, und so waren die Antworten, nicht die erwarteten.

Beide Schülerinnen verfügten nicht über hohe digitale Kompetenzen, und das hat ein bisschen ihre Kommunikation mit dem Chatbot erschwert. Wie wir bei Vuorikari/Kluzer. (2023: 7) (siehe Kapitel 3.1 der vorliegenden Arbeit) gelesen haben, besteht die digitale Kompetenz aus vielen Bereichen, wie die Erstellung von digitalen Inhalten, die Kommunikation mithilfe der Technologie oder das Problemlösen. Die Schülerinnen konnten zwar mit dem Chat kommunizieren, haben dennoch Schwierigkeiten bei der Erstellung von Fragen und sie haben nicht versucht, diese Schwierigkeiten sofort zu lösen. Die erste Schülerin hat allein versucht, eine Lösung zu finden, und die zweite versuchte ein eventuelles Problem vorzubeugen. Anlässlich dieses Kommentares können wir vorschlagen, dass man in zukünftigen Studien untersuchen könnte, wie man und hauptsächlich die Jugendlichen den richtigen Gebrauch des Chats erlernen können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Chat GPT ein KI- System ist, das kompliziert aber gleichzeitig interessant ist. Die Jugendlichen heutzutage sind mit der Technologie vertraut, und der Einsatz von einem digitalen Tool wird als etwas Attraktives betrachtet. Es wäre sinnvoll, wenn die Lehrkräfte dieses Tool in den Unterricht integrieren, da dadurch es die Lernenden ihre Motivation und ihre Kreativität fördern können. Gleichzeitig können auf diese Weise die Schüler*innen den Lernprozess mit der Welt der Technologie und der KI verbinden.

Wie in der Untersuchung geprüft wird, haben die Schülerin*innen einen besseren schriftlichen Ausdruck, wenn sie den Chat als Begleiter benutzen. Der Gebrauch des Chats als „Begleiter“ beim Schreiben ist eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg

des Schreibens. Dennoch sollten Aspekte wie der richtige und detaillierter Gebrauch des Chats, das Erlernen von den Bereichen der KI und das Korrigieren von Grammatik weiter untersucht werden, da das Schreiben ein komplexer Vorgang ist, der aus verschiedenen Teilbereichen besteht (vgl. Baurmann 2002, in Sieber 2005: 393-394).

Fazit

Die durchgeführte Untersuchung bat einen weiteren Einblick in die Verwendung von künstlicher Intelligenz. Die Fallstudie zeigt, dass der Chat GPT die Schüler*innen motivieren kann, kreativer beim Schreiben zu sein und ihre Lernautonomie zu fördern. Die künstliche Intelligenz hat dazu beitragen, das Interesse der Lernenden zu wecken und wettbewerbsorientiert zu arbeiten. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass der Chatbot zur Textproduktion beitragen kann, vorausgesetzt, dass der menschliche Faktor aktiv eingebunden ist. Allerdings kann die Abhängigkeit von künstlicher Intelligenz als „Hindernis“ betrachtet werden, insbesondere wenn die Schüler*innen nicht verstehen, wie sie das Tool nutzen können. Der Chat GPT ist fortgeschritten und er braucht eine hohe digitale Kompetenz. Die Studie schließt also mit dem Hinweis darauf, dass weitere Untersuchungen sinnvoll sind, um den detaillierten und richtigen Gebrauch von Chatbots, das Erlernen von KI- Bereichen und die Grammatikkorrekturen beim Schreiben genauer zu erforschen, da Schreiben als ein komplexer Prozess betrachtet wird.

Samara, Dafni

Literaturverzeichnis

Adamcová, Livia (2013). Textkompetenz und was dahintersteckt: <https://d-nb.info/1122193467/34#page=28>

Barrios, Mario López (1997). Wörterbuch und Textproduktion. Informationen Deutsch als Fremdsprache: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-1997-0102/html>

Bastian, J. (2015). Lernprozessorientiertes Feedback. Pädagogik 7-8/2015.

Becker-Mrotzek, Michael (2004). Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2004/pdf/schreiben.pdf>

Becker-Mrotzek, Michael (2007). Im Deutschunterricht (neue) Medien sinnvoll nutzen. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*.

Beißwenger, Michael (2018). WhatsApp, Facebook, Instagram & Co.: Schriftliche Kommunikation im Netz als Thema in der Sekundarstufe. Deutschunterricht in einer digitalen Gesellschaft. Unterrichtsanregungen für die Sekundarstufen. Beltz Juventa: Weinheim.

Belousova, Katja (2022). Chance oder Gefahr für Lehre? Was Schulen und Unis zu ChatGPT sagen. <https://www.zdf.de/nachrichten/digitales/chat-gpt-schule-hochschule-100.html>.

Brandstädter, Philipp (2023). ChatGPT löst Bildungskrise aus: Hausaufgaben aus der Maschine. <https://taz.de/ChatGPT-loest-Bildungskriseaus/!5920652>

Bulut, Necle (2019). Handschrift in der digitalisierten Welt. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Faktencheck_Handschrift_in_der_digitalisierten_Welt.pdf.

Burschik, Nele (2023). Sprache im Zeitalter künstlicher Intelligenz–ist ChatGPT die Schreibmaschine der Zukunft? <https://ids-pub.bsz->

[bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/12020/file/Burschik Sprache im Zeitalter 2023.pdf](https://www.bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/12020/file/Burschik_Sprache_im_Zeitalter_2023.pdf)

Cathryn, Irvine (2023). Augmented Writing: How it improves your work.
<https://www.linkedin.com/pulse/augmented-writing-how-improves-your-work-cathryn-irvine>

Claußen, Tina/ Agnieszka Pawłowska-Balcerska (2018). Internationale Lehrkooperationen am Beispiel eines deutsch-polnischen E-Mail-Tandems mit fortgeschrittenen Deutschlernenden und angehenden DaF-Lehrenden. Informationen Deutsch als Fremdsprache.

Duman, Seyyare (2010). Kreatives Schreiben Der Studenten Im Daf-Unterricht Mit Hilfe Des Computers. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 12.2.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/321577>

Dürscheid, Christa (2023). Mit Menschen und Chatbots. Digitale Kommunikation früher und heute: [https://www.researchgate.net/profile/Christa-Duerscheid/publication/369506979 Mit Menschen und Chatbots/links/641eca5192cfd54f842b479c/Mit-Menschen-und-Chatbots.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Christa-Duerscheid/publication/369506979_Mit_Menschen_und_Chatbots/links/641eca5192cfd54f842b479c/Mit-Menschen-und-Chatbots.pdf)

Europarat (2001). Gemeinsamer, europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Langenscheidt.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2022). Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators, Publications Office of the European Union.
<https://data.europa.eu/doi/10.2766/153756>

Feld-Knapp, Ilona (2016). Textkompetenz und Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text (sorten) didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Hildesheim: Georg Olms Verlag:
[https://www.academia.edu/31718681/Textkompetenz und Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht In Freudenberg Findeisen Renate Hrsg](https://www.academia.edu/31718681/Textkompetenz_und_Aufgabenorientierung_im_Fremdsprachenunterricht_In_Freudenberg_Findeisen_Renate_Hrsg)

Frederking, Volker & Krommer, Axel (2019). *Digitale Textkompetenz*. Erlangen/Nürnberg. <https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2020/05/frederking-krommer-2019-digitale-textkompetenzpdf.pdf>

Funk/Kuhn (2017). Aufgaben, Übungen, Interaktion. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Grabwoski Joackim (2007). Welche Schreibkompetenz. Handscript und Tastatur in der Hauptschule. http://www.uni-koeln.de/phil-fak/deutsch/sprachdidaktik/koebe/koebe_05_2007.pdf#page=43

Grotjahn/Kleppin (2017). Prüfen, Testen, Evaluieren. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Gutenberg, Johannes. Phasen des Schreibprozesses. Universität Mainz. <https://www.kath.theologie.uni-mainz.de/files/2019/10/Schreibprozess-und-Schreibtypen-1.pdf>

Hennes, Ann-Kathrin/ Becker-Mrotzek, Michael (2022). Schreiben in und mit digitalen Medien. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung). Online: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/2211120_Basiswissen_Schreiben_inundmit_digitalenMedien.pdf (Stand 11.2023).

Herzig, Bardo (2014). Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht? Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. https://rsm-bst-live.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Wirksamkeit_digitale_Medien_im_Unterricht_2014.pdf

Horn, Christian (2023). Konzeptionelle Vorbereitung eines Unterrichtsprojekts auf die Skalierung zu einem Plattformprojekt–vorgestellt am Beispiel eines internationalen Restaurantführers für DaF-Studierende. DaF Szene Korea. <https://lvk-info.org/wp-content/uploads/2023/06/DaF-Szene-Korea-56-WEB.pdf#page=91>

Jorg von Garel. Künstliche Intelligenz im Studium. Eine quantitative Befragung von Studierenden zur Nutzung von Chat GPT & Co. Hochschule Darmstadt. DOI: 10.48444/h_docs-pub-395.

Kertes, Patrícia (2022). Prozessorientierung bei der Förderung der schriftlichen Textproduktion in der Fremdsprache. Deutschunterricht für Ungarn. http://www.dufu.hu/cikkek/dufu11/2022_5.pdf.

Langeheine, Volker (1983). Textpragmatische Analyse schriftlicher Kommunikation am Beispiel des Briefes. *Schriftsprachlichkeit*. Schwann.

Markou, Vicky (2023). Kreativität gesucht. DaF Unterricht in Zeiten der KI.

Metz, Detelina/ Georg Schuppener (2011). Textkompetenz-Entwicklung im DaF-Unterricht Eine Evaluation durch kreatives Schreiben. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis. Studia Germanistica: https://dokumenty.osu.cz/ff/journals/studiagermanistica/2011-9/SG_9_13_Metz_Schuppener.pdf

Müssig, Carsten (2021). Künstliche Intelligenz für Lernende und Lehrende. <https://link.springer.com/article/10.1007/s41906-021-1052>.

Paris, Bettina (1999). Schreiben als fremdsprachenerwerbsstrategie. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht.

Pokrivcakova, Silvia (2019). Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. Journal of Language and Cultural Education, Volume 7, Issue 3, 135-153. DOI: 10.2478/jolace-2019-0025.

Portmann-Tselikas, P. R. (2005). Schreiben und Überarbeiten von Texten. In U. Abraham, C. Kupfer-Schreiner & K. Maiwald (Hrsg.), Schreibförderung und Schreiberziehung: Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer Verlag.

Rieck, Christian (2023). Schummeln mit ChatGPT: Texte verfassen mit künstlicher Intelligenz für Schule, Uni und Beruf. Auch für Bing. MVG Münchner Verlagsgruppe.

Roppertz, Sofia. Künstliche Intelligenz im Bildungsbereich. Das doppelte Spannungsverhältnis und eine innovative Idee, wie damit umgegangen werden kann. Online: <https://denk-doch-mal.de/sophia-roppertz-kuenstliche-intelligenz-im->

[bildungsbereich-das-doppelte-spannungsverhaeltnis-und-eine-innovative-idee-wie-damit-umgegangen-werden-kann/](#) (Stand 8.10.2023).

Rössler/ Würfel (2014). Lernmaterialien und Medien. Ernst Klett Sprachen. Stuttgart.

Ruhmann, Gabriela / Kruse, Otto (2006). Prozessorientierte Schreibdidaktik. Eine Einführung. In: Kruse, Otto / Berger, Katje / Ulmi, Marianne (Hrsg.): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern / Stuttgart / Wien: Haupt Verlag.

Schirmer, Katja (2023). Künstliche Intelligenz im Unterricht: Lehr-/Lernszenarien für verschiedene Gegenstände.

<https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/7999>

Schönbächler, Erich/ Himpsl-Gutermann, Kaus/ Strasser, Thomas. (2023). Vom Chat zum Check. Informationskompetenz mit ChatGPT steigern: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/7854>

Schrackmann, Iwan; Knüsel, Daniela; Moser, Thomas; Mitzlaff, Hartmut; Petko, Dominik: Computer und Internet in der Primarschule. Theorie und Praxis von ICT im Unterricht mit 20 Videobeispielen auf zwei DVDs. Oberentfelden/Aarau. Sauerländer 2008, 303 S. - (Pädagogik bei Sauerländer) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-69705 - DOI:

10.25656/01:6970.https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6970/pdf/Schrackmann_u.a._2008_Computer_und_Internet_in_der_Primarschule.pdf

Sieber, Peter (2003a). Art. 15. Modelle des Schreibprozesses. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch (S. 208-223). (Band 1, UTB 8235). Paderborn et al.: Ferdinand Schöningh.

Sieber, Peter (2005). Didaktik des Schreibens–vom Produkt zum Prozess und weiter zur Textkompetenz. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4130/pdf/SZBW_2005_H3_S381_Sieber_D_A.pdfm

Soberheim, Janine (2021). Was bedeutet Textkompetenz? <https://textkompetenz.ch/was-bedeutet-textkompetenz/>

Storch, Günther (1999). Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik: Fink.

Vuorikari, Rina/ Kluzer, Stefano/ Punie, Yves (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes. Publications Office of the European Union, Luxembourg. doi:10.2760/490274, JRC128415.

Wampfler, Philippe (2020). Digitales Schreiben. Blogs & Co im Unterricht. Reclam Bildung und Unterricht: Reclam Verlag.

Weinmann, Rudolf (2023). Chat GPT im DaF-Unterricht: Vorüberlegungen und ein erster Praxistest. DaF Szene Korea. <https://lvk-info.org/wp-content/uploads/2023/06/DaF-Szene-Korea-56-WEB.pdf#page=91>

Wössner, Stefanie (2001). DigComp (Edu) – Der digitale Kompetenzrahmen für Europa. <https://www.petiteprof79.eu/digcomp-edu-der-digitale-kompetenzrahmen-fuer-europa/>


Anhang

Themen der Aufsätze

Ohne Chat

Aufgabe 2 ⌚ Arbeitszeit: 25 Minuten

Du hast im Fernsehen eine Diskussionssendung zum Thema „Hat unsere Jugend sparen gelernt?“ gesehen. Im Online-Diskussionsforum der Sendung findest du folgende Meinung:



www.netz.at

Gästebuch

▶ 07.10. 20:05 Uhr

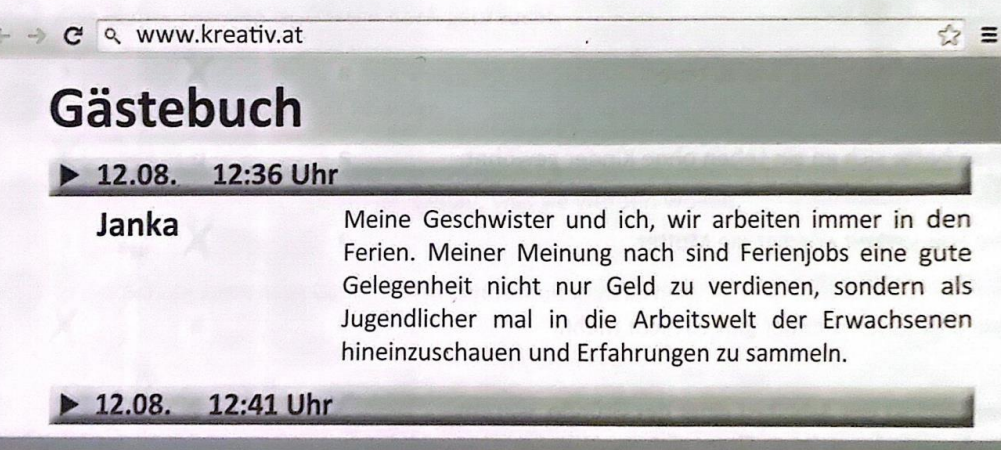
Joschi Sparen ist auf jeden Fall eine tolle Sache! Aber bei dem wenigen Taschengeld, das die meisten Jugendlichen heute bekommen, reicht es gerade mal für Handy-Karte und Kinobesuch. Trotzdem sollte man versuchen einen Betrag, egal wie klein er ist, auf die Seite zu legen. Nur so lernt man es beizeiten.

▶ 07.10. 20:09 Uhr

Mit Chat

Aufgabe 2 ⌚ Arbeitszeit: 25 Minuten

Du hast im Internet einen Artikel zum Thema „Ferienjobs“ gelesen. Im Online-Gästebuch findest du folgende Meinung:



www.kreativ.at

Gästebuch

▶ 12.08. 12:36 Uhr

Janka Meine Geschwister und ich, wir arbeiten immer in den Ferien. Meiner Meinung nach sind Ferienjobs eine gute Gelegenheit nicht nur Geld zu verdienen, sondern als Jugendlichen mal in die Arbeitswelt der Erwachsenen hineinzuschauen und Erfahrungen zu sammeln.

▶ 12.08. 12:41 Uhr

Arbeitsblatt zum ersten Thema (Ohne Chat)

Arbeitsblatt

Aufgabe 1. Welche Ideen sind positiv und welche negativ?

*Einkommen der Eltern nicht hoch sein, Selbständig sein, Taschengeld ausgeben,
Wünsche erfüllen, Umgang mit Geld lernen, Geld vorsichtig ausgeben, man verwöhnt.*

Positiv:

Negativ:

Aufgabe 2. Ordne die Sätze.

*Das spielt für mich eine große Rolle, Mein Standpunkt ist, Am liebsten mag ich, Das
ist für mich wichtig, Besonders gut finde ich, Ich bin der Meinung, Ich bin davon
überzeugt, Ich mag es, wenn..., ... kommt für mich an erster Stelle*

Ich nenne meine Meinung:

Ich äußere meine Vorliebe:

Ich betone die Wichtigkeit eines Themas:

Aufgabe 3. Positiv und negativ? Ordne.

blöd, angenehm, schwierig, sinnlos, wichtig, vernünftig, wertlos, schön, cool, fröhlich

Positiv:

Negativ:

Gespräch mit dem Chat (Schülerin A)



You

Wie kann ich mit meinem Aufsatz für Ferienjobs beginne?



ChatGPT

Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag! 🎉

Wenn du einen Aufsatz für Ferienjobs schreiben möchtest, ist es wichtig, einen ansprechenden und überzeugenden Einstieg zu finden. Hier sind einige Tipps, die dir dabei helfen können:

1. **Aufmerksamkeit erregen:** Beginne mit einem Satz, der die Aufmerksamkeit deines Lesers sofort einfängt. Das könnte eine interessante Tatsache, eine überraschende Aussage oder eine persönliche Anekdote sein.
2. **Bezug herstellen:** Verbinde deinen Einstieg mit dem Thema Ferienjobs. Du könntest zum Beispiel eine Situation beschreiben, in der du selbst nach einer Ferienbeschäftigung gesucht hast oder erzählen, warum du glaubst, dass Ferienjobs eine wichtige Erfahrung sind.
3. **Frage stellen:** Stelle dem Leser eine Frage, die ihn zum Nachdenken anregt. Dies kann dazu beitragen, Interesse zu wecken und den Leser direkt in den Text einzubeziehen.
4. **Zitat verwenden:** Verwende ein passendes Zitat, das zum Thema Ferienjobs passt. Dies könnte von einer berühmten Persönlichkeit oder einer relevanten Quelle

Hier sind einige Beispiele für Einstiege:

- "Winston Churchill sagte einmal: 'Erfolg ist nicht endgültig, Misserfolg ist nicht fatal: Das, was zählt, ist der Mut, weiterzumachen.' Diese Worte sind auch für die Suche nach einem Ferienjob von großer Bedeutung."
- "Hast du dich jemals gefragt, wie eine Sommerbeschäftigung nicht nur deine Brieftasche, sondern auch deine persönliche und berufliche Entwicklung beeinflussen kann?"
- "In den letzten Sommerferien stand ich vor der Herausforderung, die perfekte Ferienbeschäftigung zu finden. Die Suche war nicht nur finanziell motiviert, sondern auch von dem Wunsch getrieben, wertvolle Erfahrungen zu sammeln."

Wähle einen Einstieg, der zu deinem persönlichen Stil und dem Ton des restlichen Aufsatzes passt. Viel Erfolg beim Schreiben!



You

Wie ist das Wort "ποτε" auf Deutsch?

Samara, Dafni



ChatGPT

Das griechische Wort "ποτε" wird auf Deutsch als "wann" übersetzt. Es wird oft in Fragen verwendet, um nach dem Zeitpunkt oder Zeitpunkt eines Ereignisses zu fragen.



You

ποτε. Wie ist das Wort auf Deutsch?



ChatGPT

Entschuldigung für das Missverständnis. Das griechische Wort "ποτε" wird auf Deutsch als "jemals" übersetzt. Es wird häufig verwendet, um sich auf einen unbestimmten Zeitpunkt in der Vergangenheit oder Zukunft zu beziehen.



You

"weil ich zu jung ist." Ist das richtig?



ChatGPT

Nein, der Satz "weil ich zu jung ist" ist grammatikalisch nicht korrekt. Hier sind zwei korrekte Versionen:

1. "Weil ich zu jung bin."
2. "Weil ich zu jung war."

Die Verbform "ist" ist nicht korrekt, da "ich" in diesem Kontext die erste Person ist, und das korrekte Verb "sein" in der Gegenwartsform ist "bin". Wenn du dich auf die Vergangenheit beziehst, ist die korrekte Form "war".



You

wie kann ich "get a job in german" sagen?

Samara, Dafni



ChatGPT

"Get a job" auf Deutsch kann als "einen Job bekommen" oder "eine Arbeit finden" übersetzt werden. Daher könntest du sagen:

"Ich möchte einen Job finden."

"Ich versuche, einen Job zu bekommen."

Wenn du nach konkreten Möglichkeiten suchst, könntest du auch sagen:

"Ich suche nach einer Arbeitsstelle."

"Ich bin auf der Suche nach einer Anstellung."

Je nach Kontext und persönlichen Präferenzen könnten diese Ausdrücke passend sein.



You

wie ist "βολικός" auf deutsch?



ChatGPT

Das griechische Wort "βολικός" wird auf Deutsch als "bequem" oder "praktisch" übersetzt. Es beschreibt etwas, das leicht zugänglich, angenehm oder vorteilhaft ist.



You

Kannst du mir eine kleine Idee über Ferienjobs geben?



ChatGPT

Natürlich! Hier ist eine Idee für einen kurzen Text über Ferienjobs:

Titel: "Die Bedeutung von Ferienjobs: Erfahrungen, Lernen und finanzielle Unabhängigkeit"

Die Sommerferien bieten nicht nur die Möglichkeit zur Entspannung, sondern auch eine Chance für junge Menschen, durch Ferienjobs wertvolle Erfahrungen zu sammeln. Ferienjobs sind mehr als nur eine Einnahmequelle – sie können den Horizont erweitern und wichtige Fähigkeiten für die Zukunft entwickeln.

In einem Ferienjob können Jugendliche nicht nur ihre finanzielle Unabhängigkeit stärken, sondern auch praktische Einblicke in die Arbeitswelt gewinnen. Ob im Einzelhandel, der Gastronomie oder in Büros – die Vielfalt der verfügbaren Ferienjobs ermöglicht es, verschiedene Berufsfelder kennenzulernen und eine Vorstellung davon zu bekommen, welche Tätigkeiten einem besonders liegen.



Samara, Dafni



You

for most people. Wie ist das auf Deutsch?



ChatGPT

"For most people" wird auf Deutsch als "für die meisten Menschen" übersetzt.



You

Ich möchte ein Synonym für das Wort "bequem"



ChatGPT

Ein Synonym für das Wort "bequem" ist "komfortabel".



You

"some people." Wie ist das auf Deutsch?



ChatGPT

"Some people" wird auf Deutsch als "einige Leute" oder "manche Menschen" übersetzt.



You

Wie ist das Wort "προτιμώ" auf Deutsch?



ChatGPT

Das griechische Wort "προτιμώ" wird auf Deutsch als "ich bevorzuge" oder "ich ziehe vor" übersetzt.



You

"ευνοικός" Wie ist das auf Deutsch?



ChatGPT

Das griechische Wort "ευνοικός" wird auf Deutsch als "günstig" oder "vorteilhaft" übersetzt.



Fragebogen nach dem Gespräch mit dem Chat (Schülerin A)

Hattest du vorherige Erfahrungen mit dem Chat GPT?

- ☐ Ja. Ich brauche den Chat sehr oft.
- ☐ Ja, Ich brauche den Chat manchmal.
- ☐ Ja. Ich habe den Chat einmal gebraucht.
- ☐ Nein. Ich kenne den Chat und seine Funktionen, aber ich brauche ihn nicht.
- ☒ Nein. Ich kenne den Chat und seine Funktionen nicht, und ich habe ihn niemals gebraucht.

Διαγραφή επιλογής

Wie hast du die neuen Informationen, die du vom Chat GPT bekommen hast, gefunden?

- ☐ Sehr wichtig.
- ☐ Ich wusste sie schon. Ich möchte nur eine Kontrolle machen.
- ☒ Chat GPT hat mir nicht bei neuen Informationen geholfen.

Διαγραφή επιλογής

Frage 1: Die Antworten beginnen mit dem Maximum und führen zum Minimum.

1. Sehr viel, 2. Viel, 3. Teils- teils, 4. Wenig, 5. Sehr wenig

Samara, Dafni

Wie viel gestresst warst du beim Schreiben mithilfe des Chats?

1	2	3	4	5
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Διαγραφή επιλογής

Wie viel gestresst warst du beim Schreiben ohne den Chat Gpt?

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Διαγραφή επιλογής

Wann hast du deine eigene Ideen besser ausgedrückt?

- ☐ Mithilfe des Chats
- ☒ Ohne den Chat.

Διαγραφή επιλογής

Samara, Dafni

Wann hast du mehr Unterstützung von deiner Lehrerin gebraucht?

- ☐ Wenn ich mit dem Chat GPT geschrieben habe.
- ☒ Wenn ich allein geschrieben habe.

Διαγραφή επιλογής

Hattest du Probleme mit der Zeit wegen des Chats GPT ?

- ☒ Ja. Der Chat hat mir nicht, wie ich wollte, geantwortet und ich habe Zeit verloren.
- ☐ Nein. Ich hatte kein Problem. Der Chat hat mir nur geholfen. Ich habe schnell geschrieben.
- ☐ Ich hatte kein Problem mit der Zeit, denn ich habe nicht auf dem Chat basiert.

Διαγραφή επιλογής

In welchem Bereich hat der Chat dir mehr geholfen?

- ☒ Bei Grammatik
- ☐ Bei Inhalt
- ☐ Bei Syntax
- ☐ Chat hat mir nicht geholfen.

Διαγραφή επιλογής

Wirst du den Chat beim Schreiben zu deinen Mitschülern vorschlagen?

- ☐ Ja
- ☒ Nein
- ☐ Ich bin nicht sicher. Ich möchte den Chat noch einmal benutzen.

Διαγραφή επιλογής

Beobachtungsbogen der Lehrerin (Schülerin A)

Die Schülerin hat bei der Vorstellung des Chats GPT...

- ☐ positiv reagiert.
- ☐ negativ reagiert.
- ☒ keine Reaktion gezeigt.

Διαγραφή επιλογής

Das Planen des Aufsatzes war schneller..

- ☐ mithilfe des Chats GPT
- ☒ ohne den Chat GPT

Διαγραφή επιλογής

Die Schülerin brauchte für den zweiten Aufsatz (mit Chat GPT) *

- ☒ 25 Minuten
- ☐ Weniger als 25 Minuten
- ☐ Mehr als 25 Minuten

Die Schülerin war beim Schreiben des Aufsatzes (mit Chat Gpt) auf die Hilfe der Lehrkraft angewiesen und hat Frage gestellt.

- ☐ sehr viel
- ☒ viel
- ☐ teilweise
- ☐ eher nein
- ☐ nein

Διαγραφή επιλογής

Die Schülerin hat während ihres Aufsatzes (ohne die Hilfe des Chats) auf die Hilfe der Lehrkraft angewiesen und hat Frage gestellt.

- ☐ sehr viel
- ☐ viel
- ☒ teilweise
- ☐ eher nein
- ☐ nein

Διαγραφή επιλογής

Die Schülerin hat beim Schreiben (mit Chat GPT) ihre Konzentration verloren.

- ☐ sehr oft
- ☐ oft
- ☒ manchmal
- ☐ fast nie
- ☐ nie

Διαγραφή επιλογής

Die Schülerin hat beim Schreiben des Aufsatzes (ohne Chat GPT)... ihre Konzentration verloren.

- ☐ sehr oft
- ☐ oft
- ☐ manchmal
- ☒ fast nie
- ☐ nie

Διαγραφή επιλογής

Samara, Dafni

Die Schülerin hat beim Schreiben mithilfe des Chats...

- ☒ 2 bis 5 eigene Ideen vorgeschlagen
- ☐ 1 eigene Idee vorgeschlagen
- ☐ keine eigene Idee vorgeschlagen

Διαγραφή επιλογής

Die Schülerin hat beim Schreiben ohne die Hilfe des Chats

- ☐ 2 bis 5 eigene Ideen vorgeschlagen
- ☒ 1 eigene Idee vorgeschlagen
- ☐ keine eigene Idee vorgeschlagen

Διαγραφή επιλογής

Die Schülerin hat mit Chat GPT gemacht.

- ☒ mehr grammatische Fehler
- ☐ mehr syntaktische Fehler
- ☐ mehr inhaltliche Fehler

Διαγραφή επιλογής

Die Schülerin hat mit Chat GPT gemacht.

- ☐ mehr grammatische Fehler
- ☒ mehr syntaktische Fehler
- ☐ mehr inhaltliche Fehler

Διαγραφή επιλογής

Samara, Dafni

Die Schülerin hat

- ☐ den Chat bewusst gebraucht, und sie hat die entstehende Fehler nach der Korrektur, verstanden.
- ☐ den Chat unbewusst gebraucht. Sie konnte nicht ihre Fehler verstehen.
- ☒ nicht so viel den Chat gebraucht. Bei beiden Aufsätze hat sie sich auf ihre eigenen Ideen verlassen.

Διαγραφή επιλογής

Das Argumentieren beim Schreiben war stukturierter

- ☒ wenn die Schülerin den Chat GPT gebraucht hat.
- ☐ wenn die Schülerin allein ihren Aufsatz geschrieben hat.

Διαγραφή επιλογής

Als Lehrerin konnte ich schneller einen Aufsatz, den die Schülerin.... korrigieren.

- ☒ mithilfe des Chats geschrieben hat
- ☐ ohne den Chat geschrieben hat.

Διαγραφή επιλογής

Gespräch mit dem Chat (Schülerin B)



You

"weil ich nicht einen Erwachsenen bin " ist das richtig?



ChatGPT

The correct German sentence would be: "weil ich kein Erwachsener bin."

In German, the word "nicht" is used to negate verbs, while "kein" is used to negate nouns. Since "Erwachsener" is a noun, you should use "kein" instead of "nicht" in this context.



You

Ich möchte dass du auf Deutsch antwortest



ChatGPT

Natürlich, ich kann auf Deutsch antworten. Wie kann ich Ihnen helfen?



You

"ich wird" ist das richtig ?



ChatGPT

Nein, das ist nicht korrekt. Die korrekte Form ist "ich werde". "Ich werde" ist die erste Person Singular im Futur I (Zukunftsform) des Verbs "werden". Hier sind die korrekten Formen:

- Ich werde
- Du wirst
- Er/Sie/Es wird
- Wir werden
- Ihr werdet
- Sie werden

Wenn Sie zum Beispiel sagen möchten, "Ich werde morgen gehen", dann verwenden Sie "werde" als Teil des Futur I.

< 2 / 2 >

Samara, Dafni



You

"am Sommer" Ist das richtig?



ChatGPT

Nein, das ist nicht korrekt. Die korrekte Form wäre "im Sommer". "Im" ist die Zusammenziehung von "in dem" und wird verwendet, um anzuzeigen, dass etwas zu einer bestimmten Zeit stattfindet. Hier sind einige Beispiele:

- Im Sommer gehe ich oft schwimmen.
- Im Winter fahre ich gerne Ski.
- Im Frühling blühen die Blumen.

"Am" wird verwendet, wenn Sie über einen bestimmten Tag sprechen, wie zum Beispiel "am Montag" oder "am 1. Januar".



You

"βγάζω χρήματα" μεταφραση στα γερμανικά



ChatGPT

Η φράση "βγάζω χρήματα" στα γερμανικά μεταφράζεται ως "Geld verdienen".



You

"man arbeitet in den Ferien" wie kann ich anders schagen?



ChatGPT

Hier sind einige alternative Formulierungen für den Satz "Man arbeitet in den Ferien" auf Deutsch:

Samara, Dafni

1. Während der Ferien wird gearbeitet.
2. In den Ferien ist Arbeit angesagt.
3. Es wird während der Ferien gearbeitet.
4. Arbeit steht in den Ferien an.
5. In den Ferien ist man beruflich aktiv.
6. Es gibt Arbeit während der Ferien.
7. Berufliche Verpflichtungen fallen in die Ferienzeit.

Je nach Kontext und Nuancen können diese Alternativen passender sein.



You

"χαλαρώνω" Wie ist das auf Deutsch?



ChatGPT

"χαλαρώνω" auf Deutsch kann mit "entspannen" übersetzt werden.



You

"Ich bin der Meinung dass" Wie anders kann ich das sagen?



ChatGPT

Hier sind einige alternative Formulierungen für den Ausdruck "Ich bin der Meinung, dass" auf Deutsch:

1. Meiner Ansicht nach
2. Ich denke, dass
3. Meines Erachtens
4. Meiner Meinung nach
5. Ich halte es für
6. Aus meiner Sicht
7. Es scheint mir
8. Nach meiner Auffassung
9. In meinen Augen
10. Meiner Überzeugung nach

Samara, Dafni



You


"entspannen" was ich kann anders sagen?



ChatGPT

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, das deutsche Wort "entspannen" anders auszudrücken. Hier sind einige Synonyme:

1. relaxen
2. sich erholen
3. ausruhen
4. abschalten
5. sich ausspannen
6. zur Ruhe kommen
7. sich entschleunigen
8. lockerlassen
9. die Seele baumeln lassen
10. sich zurücklehnen

Je nach Kontext können diese Synonyme nuancenreiche Unterschiede haben, aber sie beziehen sich alle auf das allgemeine Konzept  der Entspannung.

Fragebogen nach dem Gespräch mit dem Chat (Schülerin B)

Samara, Dafni

Hattest du vorherige Erfahrungen mit dem Chat GPT?

- ☐ Ja. Ich brauche den Chat sehr oft.
- ☐ Ja, Ich brauche den Chat manchmal.
- ☐ Ja. Ich habe den Chat einmal gebraucht.
- ☐ Nein. Ich kenne den Chat und seine Funktionen, aber ich brauche ihn nicht.
- ☒ Nein. Ich kenne den Chat und seine Funktionen nicht, und ich habe ihn niemals gebraucht.

Διαγραφή επιλογής

Wie hast du die neuen Informationen, die du vom Chat GPT bekommen hast, gefunden?

- ☒ Sehr wichtig.
- ☐ Ich wusste sie schon. Ich möchte nur eine Kontrolle machen.
- ☐ Chat GPT hat mir nicht bei neuen Informationen geholfen.

Διαγραφή επιλογής

Samara, Dafni

Hast du alle Informationen vom Chat GPT (inhaltlich) verstanden?

- ☐ Ja, alle.
- ☒ Ja. Die meisten. Ich sollte allein mache Informationen überprüfen.
- ☐ Ich habe nicht viele Informationen verstanden. Ich sollte meiner Lehrerin viele Fragen stellen.

Διαγραφή επιλογής

Gab es schwierigkeiten bei der Nutzung des Chats, wenn ja, könntest du sie mir nennen?

Ich sollte vorsichtig bei der Rechtschreibung der Wörter sein.

Wie viel hilfreich war die Nutzung des Chats in Bezug auf die neuen Ideen zu deinem Thema?

- | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> |

Διαγραφή επιλογής

Samara, Dafni

Wie viel gestresst warst du beim Schreiben mithilfe des Chats?

1	2	3	4	5
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Διαγραφή επιλογής

Wie viel gestresst warst du beim Schreiben ohne den Chat Gpt?

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Διαγραφή επιλογής

Wann hast du deine eigene Ideen besser ausgedrückt?

- ☒ Mithilfe des Chats
- ☐ Ohne den Chat.

Διαγραφή επιλογής

Wann hast du mehr Unterstützung von deiner Lehrerin gebraucht?

- ☐ Wenn ich mit dem Chat GPT geschrieben habe.
- ☒ Wenn ich allein geschrieben habe.

Διαγραφή επιλογής

Hattest du Probleme mit der Zeit wegen des Chats GPT ?

- ☐ Ja. Der Chat hat mir nicht, wie ich wollte, geantwortet und ich habe Zeit verloren.
- ☒ Nein. Ich hatte kein Problem. Der Chat hat mir nur geholfen. Ich habe schnell geschrieben.
- ☐ Ich hatte kein Problem mit der Zeit, denn ich habe nicht auf dem Chat basiert.

Διαγραφή επιλογής

In welchem Bereich hat der Chat dir mehr geholfen?

- ☒ Bei Grammatik
- ☐ Bei Inhalt
- ☐ Bei Syntax
- ☐ Chat hat mir nicht geholfen.

Διαγραφή επιλογής

Wirst du den Chat beim Schreiben zu deinen Mitschülern vorschlagen?

- ☒ Ja
- ☐ Nein
- ☐ Ich bin nicht sicher. Ich möchte den Chat noch einmal benutzen.

Διαγραφή επιλογής

Beobachtungsbogen der Lehrerin (Schülerin B)

Die Schülerin hat bei der Vorstellung des Chats GPT...

- ☒ positiv reagiert.
- ☐ negativ reagiert.
- ☐ keine Reaktion gezeigt.

Διαγραφή επιλογής

Das Planen des Aufsatzes war schneller..

- ☐ mithilfe des Chats GPT
- ☒ ohne den Chat GPT

Διαγραφή επιλογής

Die Schülerin brauchte für den ersten Aufsatz (ohne Chat GPT).

- ☒ 25 Minuten
- ☐ Weniger als 25 Minuten
- ☐ Mehr als 25 Minuten

Διαγραφή επιλογής

Samara, Dafni

Die Schülerin brauchte für den zweiten Aufsatz (mit Chat GPT) *

- ☐ 25 Minuten
- ☐ Weniger als 25 Minuten
- ☒ Mehr als 25 Minuten

Die Schülerin war beim Schreiben des Aufsatzes (mit Chat Gpt) auf die Hilfe der Lehrkraft angewiesen und hat Frage gestellt.

- ☐ sehr viel
- ☐ viel
- ☒ teilweise
- ☐ eher nein
- ☐ nein

Διαγραφή επιλογής

Samara, Dafni

Die Schülerin hat während ihres Aufsatzes (ohne die Hilfe des Chats) auf die Hilfe der Lehrkraft angewiesen und hat Frage gestellt.

- ☐ sehr viel
- ☐ viel
- ☒ teilweise
- ☐ eher nein
- ☐ nein

Διαγραφή επιλογής

Die Schülerin hat beim Schreiben (mit Chat GPT) ihre Konzentration verloren.

- ☐ sehr oft
- ☐ oft
- ☐ manchmal
- ☒ fast nie
- ☐ nie

Διαγραφή επιλογής

Samara, Dafni

Die Schülerin hat beim Schreiben des Aufsatzes (ohne Chat GPT)... ihre Konzentration verloren.

- ☐ sehr oft
- ☐ oft
- ☐ manchmal
- ☒ fast nie
- ☐ nie

Διαγραφή επιλογής

Die Schülerin hat beim Schreiben mithilfe des Chats...

- ☒ 2 bis 5 eigene Ideen vorgeschlagen
- ☐ 1 eigene Idee vorgeschlagen
- ☐ keine eigene Idee vorgeschlagen

Διαγραφή επιλογής

Die Schülerin hat beim Schreiben ohne die Hilfe des Chats

- ☐ 2 bis 5 eigene Ideen vorgeschlagen
- ☒ 1 eigene Idee vorgeschlagen
- ☐ keine eigene Idee vorgeschlagen

Διαγραφή επιλογής

Die Schülerin hat mit Chat GPT gemacht.

- ☒ mehr grammatische Fehler
- ☐ mehr syntaktische Fehler
- ☐ mehr inhaltliche Fehler

Διαγραφή επιλογής

Die Schülerin hat ohne Chat GPT... gemacht.

- ☒ mehr grammatische Fehler
- ☐ mehr syntaktische Fehler
- ☐ mehr inhaltliche Fehler

Διαγραφή επιλογής

Samara, Dafni

Die Schülerin hat

- ☒ den Chat bewusst gebraucht, und sie hat die entstehende Fehler nach der Korrektur, verstanden.
- ☐ den Chat unbewusst gebraucht. Sie konnte nicht ihre Fehler verstehen.
- ☐ nicht so viel den Chat gebraucht. Bei beiden Aufsätze hat sie sich auf ihre eigenen Ideen verlassen.

Διαγραφή επιλογής

Das Argumentieren beim Schreiben war stukturierter

- ☒ wenn die Schülerin den Chat GPT gebraucht hat.
- ☐ wenn die Schülerin allein ihren Aufsatz geschrieben hat.

Διαγραφή επιλογής

Als Lehrerin konnte ich schneller einen Aufsatz, den die Schülerin.... korrigieren.

- ☒ mithilfe des Chats geschrieben hat
- ☐ ohne den Chat geschrieben hat.

Διαγραφή επιλογής

Aufsätze der Schülerinnen (Schülerin A, ohne Chat)

Ich persönlich kann sehr gut meine Geld sparen, aber ich manchmal nicht wichtig Sache kaufen. Meine Meinung ist dass manche Jugendlichen kann ihre Geld sparen, aber nicht alles, weil manchmal Jugendlichen sind nicht Selbstständig und blöd auswähle machen. Ich denke dass mehr Jugendliche auch keine Taschengeld von ~~seinen~~ ihren Eltern geben, weil manchmal sie haben kein Geld zu geben. Auch lernen ~~in~~ die Kinder von ihren Eltern wie sie das Geld sparen. Mein Standpunkt ist dass Jugendlichen heute richtig ihre Geld sparen kann und die Eltern sollen den Kinder ~~zu~~ wenig Geld geben.

Schülerin A, mit Chat

Ich persönlich habe keine FerienJob weil ich zu jung bin, aber ich liebe das' Idee Meiner Meinung ist dass FerienJobs sehr wichtig für jemand's Zukunft sind, weil man kein Geld für ~~so~~ spannen haben dann er kann ein FerienJob finde. Ich denke, dass FerienJobs sehr einfach und bequem sind, aber manchmal sie ~~kann~~ können auch sehr auch sehr anstrengend sind. Meine Standpunkt ist dass FerienJobs für die meisten Menschen sehr praktisch und komfortable sind, aber manche Menschen bevorzugen ihren Freizeit in Ferien. So ich glaube, dass sie sehr vorteilhaft sind.

Schülerin B.

Ohne Chat

Ich betone die Wichtigkeit eines Thema: Hat unsere Jugend sparen gelernt. Persönlich spare ich Geld, weil ich meine Wünsche erfüllen möchte, eine neue Handy zu kaufen. In Griechenland sparen die jugendliche seine Geld, Alles Kinder in meiner Heimatland sparen seine Taschengeld. Ein Vorteil ist dass wenn ein Kind Geld sparen, er lernt die Umgang mit Geld. Ein Nachteil ist dass, die Einkommen von vielen Eltern nicht hoch ist und die Eltern kann nicht seine Kinder Taschengeld geben zu sparen. Ich nenne meine Meinung dass, die Geld Sparrung gut ist, weil die jugendliche Geld vorsichtig ausgeben lernen.

Schülerin B. Mit Chat

Persönlich arbeite ich nicht in den Ferien, weil ich kein Erwachsener bin. Aber wenn ich achtzehn Jahre alt werde, möchte ich im Sommer arbeiten. In Griechenland arbeiten vielen Studenten in den Ferien, weil sie möchte Geld sparen. Ein Vorteil ist dass, man Geld verdient und man wird Selbständig. Ein Nachteil ist dass, wenn man beruflich aktiv in den Ferien ist, hat man keine Zeit zu entspannen. Meiner Überzeugung nach Ferienjobs ist dass, man nicht im Sommer arbeiten muss, weil Sommer ist zu abschalten.

Samara, Dafni

Samara, Dafni

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.