

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Das Potential von Künstlicher Intelligenz im DaF-Unterricht.
Eine Interviewstudie zur Anwendung Künstlicher Intelligenz bei der
Textaufbereitung zur Binnendifferenzierung in der Lesedidaktik.

verfasst von | submitted by

Anette Pichler BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 506 510 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
Unterrichtsfach Deutsch Unterrichtsfach
Geographie und wirtschaftliche Bildung

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Danksagung

Zuallererst möchte ich mich bei meiner Betreuerin Univ.- Prof. Dr. Karen Schramm bedanken, die nicht nur bei der Erstellung der gesamten Arbeit eine unschätzbare Hilfe, sondern auch flexibel genug war, mich zu Beginn meines Forschungsprozesses länderübergreifend nach Montenegro zu betreuen.

Weiters geht mein Dank an die beiden OeAD- bzw. DAAD-Lektor:innen Franziska Gradkowska und Bernhard Unterer, die mir Einblicke in die DaF-Lehre an deren Hochschule in Nikšić gegeben und darüberhinausgehend maßgeblich zur Vernetzung mit den Interviewteilnehmer:innen beigetragen haben. Daran anschließend muss ich mich bei den weiteren interviewten Lehrpersonen bedanken, die mit meinerseits nicht erwartet ungewöhnlich großem Interesse an meiner Studie teilgenommen haben. Ohne sie wäre es unmöglich gewesen, die Masterarbeit in dieser Form zu verfassen. *Hvala puno!*

Mein größter Dank gebührt jedoch meinen Eltern, die mich immer bedingungslos unterstützt haben.

Zu guter Letzt möchte ich mich ebenso bei meinen Freund:innen bedanken, die mit mir im Laufe meines Studiums unzählige Stunden in der Bibliothek, sei es in Wien oder Podgorica, verbracht haben und die vermeintlich anstrengende Zeit zu einem Genuss gemacht haben. Danke.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1 Forschungshintergrund.....	1
1.2 Zielsetzung und Forschungsfragen	1
1.3 Gliederung der Arbeit	3
2. Theoretische Einführung.....	4
2.1 Didaktische Herausforderung: heterogene Lerngruppen	4
2.1.1 Theoretische Ansätze	5
2.2 Binnendifferenzierung.....	7
2.2.1 Theoretische Grundlagen der Binnendifferenzierung	8
2.2.2 Rolle und Aufgaben der Lehrpersonen bei Binnendifferenzierung	10
2.2.3 Umsetzung in die Praxis.....	12
2.3 Lesen	15
2.3.1 Lesen im Fremdsprachenunterricht.....	16
2.3.2 Binnendifferenzierung in der fremdsprachlichen Lesedidaktik.....	17
2.4 Digitalisierung des Unterrichts	22
2.4.1 Binnendifferenzierung durch Digitalisierung	22
2.5 Künstliche Intelligenz.....	23
2.5.1 Künstliche Intelligenz im Bildungsbereich.....	24
2.5.2 Künstliche Intelligenz im Fremdsprachenunterricht.....	25
2.5.3 Binnendifferenzierung durch Künstliche Intelligenz	26
2.5.4 Vorteile von Künstlicher Intelligenz im Bildungsbereich	26
2.5.5 Nachteile und Gefahren von Künstlicher Intelligenz im Bildungsbereich	28
2.5.6 Grenzen von Künstlicher Intelligenz im Unterricht.....	29
3. Methodisches Vorgehen	31
3.1 Gütekriterien	31
3.2 Zielsetzung	32
3.2.1 Forschungsfragen	34
3.3 Forschungsdesign	35

3.3.1 Qualitative Forschung	36
3.4 Datenerhebung	38
3.4.1 Sampling	38
3.4.2 Leitfadenerstellung und Durchführung der Interviews	41
3.5 Datenaufbereitung	45
3.6 Datenauswertung	46
4. Analyse	48
4.1 Leseunterricht	51
4.1.1 Aufbau des Leseunterrichts	51
4.1.2 Persönliche Gewichtung der Lesekompetenz	54
4.1.3 Lesehäufigkeit	55
4.1.4 Textauswahl & Auffindung der Texte	55
4.1.5 Individuelle Fördermaßnahmen	57
4.2 Unterrichtsvorbereitung	61
4.2.1 Dauer der Unterrichtsvorbereitung	61
4.2.2 Schwierigkeiten bei der Vorbereitung	62
4.2.3 Überforderung bei der Vorbereitung	65
4.3 Künstliche Intelligenz (LATILL)	66
4.3.1 Erster Eindruck	66
4.3.2 Benutzerfreundlichkeit	68
4.3.3 Nützliche Tools	68
4.3.4 Kritikpunkte & Verbesserungspotential	74
4.4 Künstliche Intelligenz als Entlastung der Lehrpersonen zur Binnendifferenzierung	87
4.4.1 LATILL als Unterstützung zur Unterrichtsvorbereitung	88
4.4.2 LATILL als Unterstützung für den Umgang mit unterschiedlichen Leseneiveaus innerhalb einer Lerngruppe	89
5. Diskussion	92
5.1 Ausblick	96
Literaturverzeichnis	97
Onlinequellen	102

Anhang	103
<i>Abbildungsverzeichnis.....</i>	<i>103</i>
<i>Materialien zur Datenerhebung.....</i>	<i>104</i>
A: Einverständniserklärung.....	104
B: Interviewleitfaden.....	105
C: Transkripte.....	108
D: Kodierleitfaden.....	163
<i>Abstract</i>	<i>166</i>

1. Einleitung

Künstliche Intelligenz ist nicht nur im Bildungsbereich, sondern allgemein ein umstrittenes und besonders in den letzten beiden Jahren viel diskutiertes Thema. Dass die Geburtsstunde von Künstlicher Intelligenz jedoch bereits Jahrzehnte zurückliegt und auf die 1956 in New Hampshire stattfindende Dartmouth Conference zurückgeht, ist gegenwärtig weit weniger bekannt (vgl. Moor, 2006, S. 87). Nun, rund 70 Jahre später, geht die vorliegende Masterarbeit u.a. der Frage nach, welches Potential hinter Künstlicher Intelligenz steckt, um die Unterrichtsvorbereitung von DaF-Lehrpersonen zu unterstützen. Besonderer Fokus liegt dabei auf dem Konzept der Binnendifferenzierung, das es in heterogenen Lerngruppen braucht. Dies ist dadurch bedingt, dass die im Rahmen der Forschung getestete Künstliche Intelligenz LATILL nicht nur darauf abzielt, DaF-Lehrpersonen bei der Planung des Leseunterrichts zu assistieren, sondern das spezifische Eingehen auf unterschiedliche Leseniveaus innerhalb einer Sprachlerngruppe zu ermöglichen versucht. Zu verorten ist die Masterarbeit demnach in der Sprachlehrforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache.

1.1 Forschungshintergrund

Als ich im Wintersemester ein vom OeAD und der Universität Wien organisiertes DaF-Auslandspraktikum an der *Univerzitet Crne Gore* (UCG) in Nikšić, Montenegro, absolvierte, fiel mir gleich zu Dienstantritt das stark divergierende Deutschniveau innerhalb der einzelnen Lerngruppen auf. Wie sich in Kapitel 2 nachlesen lässt, bedarf es in dieser Situation dringendst der Anwendung des Konzepts der Binnendifferenzierung. Somit können das Germanistikinstitut der *filološki fakultet*¹ in Montenegro und in weiterer Folge die dort tätigen DaF-Lehrkräfte als idealer Ausgangspunkt für die angestrebte Studie gesehen werden.

1.2 Zielsetzung und Forschungsfragen

„Das LATILL-Projekt hat zum Ziel, Lehrpersonen von Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache bei der Vermittlung von Lesekompetenz zu unterstützen.“

(Universität Wien, 2024, o. S.)

Den Leseunterricht vorzubereiten ist für Lehrpersonen bereits herausfordernd. Dabei gleichzeitig aber auch auf unterschiedliche Sprachkompetenzniveaus der einzelnen Lernenden innerhalb einer Lerngruppe einzugehen, erweist sich oftmals als große

¹ Philologische Fakultät

Schwierigkeit für DaF-Lehrkräfte. Dies ist der Grund, warum 2022 an der Universität Wien die Künstliche Intelligenz *LATILL* entwickelt wurde. Eine genauere Beschreibung des Projekts ist in Kapitel 3 aufzufinden. Wie aus dem Zitat entnommen werden kann, richtet sich diese an Lehrende, denen durch den Einsatz der KI der Unterrichtsplanungsprozess erleichtert werden soll. Weil es sich um eine relativ neue und zum Zeitpunkt des Entstehungsprozesses der vorliegenden Masterarbeit noch nicht vollständig entwickelte Künstliche Intelligenz handelte, war eines der gesteckten Ziele der durchgeführten Forschung, herauszuarbeiten, welches Potential zur Unterstützung von Lehrkräften hinter LATILL tatsächlich steckt. Weiters sollte eruiert werden, wie diese Künstliche Intelligenz von DaF-Lehrpersonen empfunden wird bzw. im weiteren Sinne, welche Verbesserungen bzw. Überarbeitungen daran notwendig sind. Besonders Binnendifferenzierung im Leseunterricht soll durch den Einsatz von LATILL vereinfacht ermöglicht werden.

Die folgende Frage bildet somit die zentrale Forschungsfrage des Schreibprozesses:

- Wie können im DaF-Unterricht eingesetzte Lesetexte mithilfe von Künstlicher Intelligenz aufbereitet werden, um das Konzept der Binnendifferenzierung in heterogenen Lerngruppen umzusetzen?

Zusätzlich ergaben sich drei weitere Fragen, die ebenso im Rahmen der Untersuchung beantwortet werden sollen:

- Inwiefern kann Künstliche Intelligenz dazu beitragen, den Unterrichtsplanungsprozess von DaF-Lehrkräften zu unterstützen?
- Wie kann moderne Binnendifferenzierung in heterogenen Lerngruppen im Bereich der Lesedidaktik im Fremdsprachenunterricht gestaltet werden?
- Welche Optimierungen bzw. Adaptionen an der Künstlichen Intelligenz LATILL braucht es, um das Potential und die Einsatzfähigkeit dieses digitalen Tools zu maximieren?

Aus dem intensiven Studium der Literatur sowie der Auseinandersetzung mit der Plattform LATILL ergaben sich vor Durchführung der Studie folgende Vorannahmen:

- Durch die Anwendung der Künstlichen Intelligenz LATILL können Lesetexte an die unterschiedlichen Niveaustufen innerhalb einer Lerngruppe angepasst werden.
- LATILL erleichtert den Prozess der Unterrichtsplanung von DaF-Lehrkräften.
- LATILL ist benutzer:innenfreundlich und selbst von technisch nicht affinen Personen zu bedienen.

Um diese Forschungsfragen zu beantworten, wurden acht qualitative Interviews geführt. Die Gesprächspartner:innen sind erfahrene Lehrkräfte, die in Montenegro an unterschiedlichen Bildungseinrichtungen Deutsch als Fremdsprache unterrichten. Vor Beginn der Interviews stand den Studienteilnehmer:innen jeweils eine halbe Stunde Zeit zur Verfügung, in der sie nach einer kurzen Einschulung die Künstliche Intelligenz LATILL selbstständig ausprobieren sollten und anschließend darüber befragt wurden.

1.3 Gliederung der Arbeit

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich im Wesentlichen aus zwei Blöcken, theoretischer Teil und Forschungsergebnisse, zusammen. Begonnen wird in Kapitel 2 mit einer Einführung, bei der anhand des aktuellen Forschungsstandes der Literatur auf die Kerninhalte der Forschungsfragen eingegangen wird. Dabei werden die Themenfelder Binnendifferenzierung, Lesen im Fremdsprachenunterricht sowie Künstliche Intelligenz in der Lehre fokussiert, um ein Verständnis für die auf der Theorie basierenden Forschung zu schaffen. In Kapitel 3 wird der durchgeführte Forschungsprozess ausführlich beschrieben. Dabei wurden acht in Montenegro unterrichtende DaF-Lehrkräfte interviewt, durch deren Impulse die zuvor gestellten Forschungsfragen beantwortet werden sollen. Darüberhinausgehend wird auf die bei der Forschung eingehaltenen Gütekriterien Bezug genommen. An die Beschreibung des methodischen Vorgehens samt Erläuterung des Forschungsdesigns anknüpfend folgt im 4. Kapitel der Schwerpunkt dieser Masterarbeit: die ausführliche Analyse der Daten, die in den geführten Leitfadeninterviews gewonnen werden konnten. Diese lässt sich in vier Abschnitte unterteilen: der Beschreibung des eigenen Leseunterrichts der befragten Personen, der individuellen Unterrichtsvorbereitung, den persönlichen Eindrücken über die von den Lehrpersonen ausgetestete Künstliche Intelligenz LATILL sowie abschließend der Zusammenfügung der drei genannten Themenfelder, wie Künstliche Intelligenz Lehrpersonen bei der Unterrichtsvorbereitung unterstützen kann bzw. welches Potential dahinter für Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht steckt. Die Ergebnisse, die sich mittels Analyse erkennen lassen, werden in Kapitel 5, der Diskussion, ausführlich beschrieben und reflektiert. Weiters wird ein Fazit bzw. einen Ausblick über den Einsatz von Künstlicher Intelligenz als Unterstützung von DaF-Lehrpersonen im Leseunterricht gezogen. Dabei wird eruiert, ob LATILL das Potential hat, den durch Binnendifferenzierung gegebenen zusätzlichen Arbeitsaufwand für Lehrpersonen in heterogenen Lerngruppen zu verringern.

2. Theoretische Einführung

2.1 Didaktische Herausforderung: heterogene Lerngruppen

„Menschen sind unterschiedlich und Heterogenität ist die Normalität.“

(Brinitzer, 2016, S. 119)

Nachdem sich das didaktische Konzept der Binnendifferenzierung aus der Heterogenität innerhalb einer Lerngruppe ableitet, folgt zunächst eine Begriffsbestimmung, was unter dem Begriff „Heterogenität“ im pädagogischen Kontext verstanden wird. Während lange Zeit das Paradigma der schulischen Homogenität, auch bekannt als *äußere Differenzierung*, gelebt wurde, kam es in den letzten Jahrzehnten mit dem Bewusstsein für die Heterogenität der Lerngruppen zu einer Trendwende (vgl. Budde, 2018, o. S.). Bemerkenswert ist, dass es bereits vor über 200 Jahren in der Pädagogik die Forderung nach mehr Individualität innerhalb einer Lerngruppe gab, da der Unterricht sich schon damals lediglich am Durchschnitt der Schüler:innen orientierte (vgl. Tillmann, 2014, S. 38). Bei Bräu (2005) ist von einer Anpassung des Unterrichts an einen „fiktiven mittelmäßigen Schüler“ die Rede (vgl. S. 130). In der Gegenwart führten die vor einigen Jahren im Rahmen der PISA-Studie erzielten schlechten Ergebnisse im deutschsprachigen Raum dazu, dass das Bewusstsein der Heterogenität innerhalb der Klassen verdeutlicht wurde (vgl. Tillmann, 2014, S. 38).

Spezifiziert man „Heterogenität“ auf den Schulkontext, ist damit gemeint, dass Personen innerhalb einer Lerngruppe verschiedene Grundlagen in den Unterricht mitbringen. Dies ist nicht außer Acht zu lassen, da diese Voraussetzungen der Lernenden eine Rolle für den angestrebten Lernerfolg spielen. Dabei sind nicht nur die Leistungen in der Schule und die Begabungen der Lernenden heterogen ausgeprägt. Herber nennt zusätzlich Intelligenz, spezifisches Vorwissen, persönliche Einstellungen zum System (Hoch)Schule sowie individuelle Interessen als Faktoren, die es zu beachten gilt. Weiters darf auf die unterschiedliche Beziehung der Lernenden zur Lehrperson nicht vergessen werden, da eine positive Atmosphäre maßgeblich zum Lernerfolg der Schüler:innen beiträgt (vgl. Herber, 1983, S. 10). Tillmann (2014) ergänzt in seiner Definition von Heterogenität im Klassenraum die Aspekte Arbeitstugend, Sprachverhalten und Lesefähigkeit (vgl. S. 38). Wenig relevant für Heterogenität im Schulkontext sind dagegen demographische Faktoren wie Alter, Geschlecht und kulturelle Identität (vgl. Rebel, 2010, S. 15). Lernrelevante Merkmale sind dementsprechend vielfältig ausgeprägt und lassen sich nicht einfach voneinander abgrenzen. Dass Lernende heutzutage meistens unterschiedlich

aufwachsen und somit verschiedene Lebensbedingungen in ihrer Kindheit hatten, trägt ebenso dazu bei, dass Heterogenität in Lerngruppen als Normalität gesehen werden muss (vgl. Bönsch, 2011, S. 60).

Daraus ergibt sich, dass Unterrichtsmethoden, die die gleiche Aktivität aller Lerner:innen erfordern, immer dazu führen, dass die eine oder andere Person aus der Lerngruppe ihre individuelle Begabung nicht entfalten kann. Dies mündet meist in Über- oder Unterforderung der einzelnen Lernenden und daraus resultierend in schulischem Misserfolg (vgl. Herber, 1983, S. 2). Wird binnen der heterogenen Lerngruppe nicht auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Teilnehmenden eingegangen, hat das laut Herber das Erziehungsziel, „die Individualität der einzelnen Schülerpersönlichkeiten zu brechen“ und aus den Lernenden „eine genormte Maschine zu machen, die auf Knopfdruck [...] auf einen ganz bestimmten Input einen ganz bestimmten Output produziert.“ (ebd., 1983, S. 13). Auch wenn Lernende im Endeffekt dieselbe (Schul)Note erzielen, bedeutet dies bei Weitem nicht, dass sie die gleiche Leistungsfähigkeit in den Unterricht mitbringen (vgl. Mittermeier, 2021, S. 7).

2.1.1 Theoretische Ansätze

Aus der Perspektive der *Pädagogik* betrachtet, bedeutet Heterogenität innerhalb einer Lerngruppe, dass die Mitglieder die Chance haben, voneinander zu lernen und den Unterschiedlichkeiten zu profitieren. Darüber hinaus kann Heterogenität im Klassenzimmer aus der *humanitär-anthropologischen* Sichtweise verstanden werden, die besagt, dass jeder Mensch einen Eigenwert hat, der nicht durch Separierung in lernschwächere und lernstärkere Gruppen geschmälert werden darf. Ebenso spricht sich die *soziologisch-politische* Maxime für die Beibehaltung der Heterogenität aus, da Lerngruppen als Abbildung der gesamten Gesellschaft betrachtet werden können und diese ebenso aus Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen besteht (vgl. Bönsch, 2011, S. 61). Aus *lernpsychologischer Sicht* stellt das gegenseitige Helfen und der regelmäßige Austausch zwischen lernschwächeren und -stärkeren Personen einen großen Vorteil dar. Ähnlich beschreibt es der *didaktisch-methodische* Ansatz, der die dadurch bedingte Vielfaltigkeit und Abwechslung des Lernens selbst fokussiert. Die *strategisch-strukturelle* Perspektive zielt darauf ab, die Bildungschancen für alle Lernende möglichst lange aufrecht zu lassen (vgl. Bönsch, 2011, S. 62f). Diese sechs verschiedenen Ansätze thematisieren jeweils die Chancen von heterogenen Lerngruppen und die sich daraus ergebende Notwendigkeit einer Binnendifferenzierung des Unterrichts, um das Potential jeder lernenden Person entfalten zu können.

Darüber hinaus konnte bei zahlreichen Studien nachgewiesen werden, dass heterogene Lerngruppen positive Aspekte beim jeweiligen Lernerfolg der Schüler:innen mitbringen, da festgestellt wurde, dass lernschwächere Personen von lernstärkeren profitieren. Umgekehrt schadet die Zusammenarbeit den Lernstarken nicht (vgl. Bräu, 2005, S. 130). Prengel (2005) betont, dass es beim Unterricht mit heterogenen Lerngruppen um „Phänomene, die voneinander verschieden sind, ohne sich untergeordnet zu sein“ geht (S. 20).

Generell gilt

[...], dass Schulen bzw. Schulstufen mit dem Phänomen zunehmender Heterogenität von Lerngruppen [...] konfrontiert werden und das Problem angemessener Differenzierungskonzepte immer dringlicher guten Lösungen zugeführt werden muss.
(Bönsch, 2011, S. 60)

Heterogenität betrifft nicht nur den Schul-, sondern auch den Hochschulbereich, der vermeintlich auf homogene Lerngruppen schließen lässt. Universitäten und Fachhochschulen stehen ebenso vor der Herausforderung, im Unterricht auf große Lerngruppen einzugehen und diese, sofern dies möglich ist, individuell zu fördern (vgl. Schork, 2023, S. 3).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Bewusstsein über die Heterogenität innerhalb einer Lerngruppe nötig ist, um als Lehrperson individuell auf die Lernenden eingehen zu können. Dies geschieht durch das Konzept der Binnendifferenzierung (vgl. Bathe et al., 2010, S. 15). Dem gegenüber sieht die äußere Differenzierung einer Unterteilung nach Leistungsgruppen vor (vgl. Tönshoff, 2005, S. 227). Diese Art der Differenzierung hat nicht das Ziel, aus der gegebenen Heterogenität der Lernenden einen positiven Nutzen zu ziehen, sondern die bestehende Diversität durch äußere Kriterien zu brechen, in dem vermeintlich homogene Lerngruppen erzwungen werden (vgl. Schlemminger, 2012, S. 23). Dieses Konzept wird im Laufe der vorliegenden Masterarbeit nicht weiter thematisiert.

2.2 Binnendifferenzierung

Als Reaktion auf die beschriebene Heterogenität innerhalb Lerngruppen muss daher seitens der Pädagogik mit didaktischen Maßnahmen sowie individualisiertem Lernen begegnet werden (vgl. Bräu, 2005, S. 131). Als Lehrperson gilt es, die in Kapitel 2 beschriebene Heterogenität innerhalb von Lerngruppen wahrzunehmen und dementsprechend zu reagieren. Ein Fehler, den viele Lehrkräfte, eventuell aus Überforderung, machen, ist die Tatsache, dass Heterogenität als Belastung und nicht als Chance für den Unterricht betrachtet wird (vgl. Bernard et al., 2010, S. 40). Beim Lesen der Fachliteratur fällt auf, dass keine einheitliche Definition von Binnendifferenzierung existiert. Niggli versteht darunter:

Ein Überbegriff, der alle organisatorischen Maßnahmen vereinigt, mit denen versucht wird, gleichschrittigen Unterricht mit der Klasse durch flexible Gruppierungen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernbedürfnissen wenigstens partiell abzulösen. (Niggli, 2013, S. 12)

Binnendifferenzierung strebt demnach an, den Unterricht dahingehend zu verändern, dass auf die Bedürfnisse der einzelnen Personen des Klassenverbandes genauer eingegangen und diese Individualität bewusst wahrgenommen und gefördert wird (vgl. Scholz, 2008, S. 10).

Schlemminger (2012) bezeichnet Differenzierung als an den Unterricht gestellten Anspruch, den unterschiedlichen Lernprofilen, Lernrhythmen und Niveaustufen der Lernenden innerhalb einer Lerngruppe gerecht zu werden. Dabei sei es nicht relevant, ob es sich um die Förderung Schwacher oder Hochbegabter handle (vgl. S. 23). Ähnlich wie bei Niggli handelt es sich um

Maßnahmen und Lehrstrategien [...], die im Rahmen eines Unterrichtsfaches in einer Klasse getroffen werden, um der genannten Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, mit dem Ziel, allen Lernenden eine ihnen jeweils angemessene Förderung zuteil werden zu lassen. (Schlemminger, 2012, S. 24)

Laut Boller & Lau (2010) kann Binnendifferenzierung als die „Antwort auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler“ gesehen werden (S. 10). Ebenso bezeichnet Hahn (2010) diese innere Differenzierung als „produktive Reaktion der Lehrenden auf die Heterogenität der Schülerschaft“ (S. 25). Binnendifferenzierung im Unterricht umzusetzen ist demnach dann nötig, wenn sich innerhalb einer Lerngruppe sehr unterschiedliche Leistungsniveaus auffinden lassen (vgl. Bräu, 2005, S. 130). Bei Nichtrealisierung dieses Konzepts droht die Gefahr des von Herber (1983) beschriebenen schulischen Misserfolgs (vgl. S. 12). Brinitzer (2016) nennt „die sinnvolle Nutzung der Heterogenität bei möglichst optimaler Förderung des Einzelnen“ als wichtigste Absicht

der Binnendifferenzierung (S. 121). Das führt dazu, dass die stärkeren Schüler:innen im Unterricht noch stärker werden, während die lernschwächeren Personen noch weiter zurückfallen. Diesen „Schereneffekt“ gilt es zu verhindern (vgl. Drunkemühle & Pollert, 1980, S. 5). Dies schließt darauf, dass das Hauptaugenmerk nicht nur auf schwächeren Lerner:innen liegt, denn es soll eine „Effektivierung des Lernens bei jedem Einzelnen“ erreicht werden (Bräu, 2005, S. 131). Eine ideale Lernsituation sieht vor, dass die Lernenden ihre Stärken entfalten und gleichzeitig ihre Schwächen neutralisieren (vgl. Hahn, 2010, S. 25). Essentiell ist, bei einer Binnendifferenzierung, die auf die stärkeren Lernenden eingeht, nicht lediglich das Arbeitspensum gegenüber den schwächeren Personen zu erhöhen, sondern die Stärkeren auch kognitiv herauszufordern. So soll der Lernprozess qualitativ gesteigert werden (vgl. Mittermeier, 2021, S. 17). Binnendifferenzierung bedeutet, dass eine individuelle Unterstützung *während* des Unterrichts stattfindet und nicht auf etwaige Förderkonzepte wie Beratung, Nachhilfe, Förderkurse, wenn nötig auch therapeutische Maßnahmen, *nach* der regulären Unterrichtszeit abgewälzt wird (vgl. Heinen & Kerres, 2017, S. 98).

Empirisch belegt wurde, dass lernschwächeren Personen in offenen Unterrichtsformen mehr aktive Lernzeit zukommt und es unerlässlich ist, den Betroffenen Lernhilfen im Sinne von Materialien und Unterstützung seitens der Lehrperson zur Verfügung zu stellen (vgl. Niggli, 2013, S. 29).

2.2.1 Theoretische Grundlagen der Binnendifferenzierung

Grundlegend steht Binnendifferenzierung für eine verbesserte Chancengerechtigkeit aller Lernender (vgl. Tönshoff, 2005, S. 228). Bevor sich im Laufe der Jahre zahlreiche lerntheoretische bzw. entwicklungspsychologische Annahmen zum Thema Binnendifferenzierung entwickelten, unterschieden Drunkemühle & Pollert anno 1980 drei Dimensionen, nach denen der Unterricht differenziert werden konnte: *Raum*, *Zeit* und *Lernende* (S. 11). Vereinfacht gesagt haben Lehrpersonen diese drei verschiedenen Zugänge, um den Unterricht durch Differenzierung zu effizieren.

Individualisiertes Lernen im Sinne einer inneren Differenzierung kann mit „selbstständigem Lernen“ synonymisiert werden (vgl. Bräu, 2005, S. 136). Die Basis der Binnendifferenzierung bildet das Paradigma der *Subjektorientierung* (vgl. Boller & Lau, 2010, S. 9). Dies bedeutet, dass den Lernenden mehr Chancen eingeräumt werden sollen, für ihren eigenen Lernprozess mehr Verantwortung zu übernehmen (vgl. Bönsch, 2011, S. 79). Nachdem, wie bereits erwähnt, keine einheitliche Definition von

Binnendifferenzierung existiert, ist sich auch die gegenwärtige Bildungsforschung uneinig, welche Zugänge es dazu in der Gegenwart gibt. Im Folgenden werden drei verschiedene Ansätze kurz aufgezeigt.

Bräu (2005) nennt drei Gründe bzw. Sichtweisen, warum es eine Individualisierung des Lernens braucht. Diese sind die *gesellschaftstheoretische*, die *individualpsychologische* sowie die *lerntheoretische* Perspektive (vgl. S. 132f). Die *gesellschaftstheoretische* Sichtweise besagt, dass Individualisierungsprozesse als Freiheiten und Möglichkeiten gesehen werden. Für den Schulkontext bedeutet dies konkret, dass Lernende an die „reale“ Welt, in der man ebenso selbstständig handeln und entscheiden muss, herangeführt werden sollen. Bei der *individualpsychologischen* Perspektive ist das Ziel, das eigene Selbstbild der Lernenden zu stärken. Dazu gehören u.a., Verantwortung für das eigene Handeln zu entwickeln, eine Dialogkompetenz zu erlangen bzw. im Allgemeinen eine Toleranz gegenüber Anderem bilden. Die *lerntheoretische* Perspektive dagegen setzt nicht die individuellen Lernenden in den Fokus, sondern besagt, dass lernen immer individuell sei, da jeder nur für sich selbst lernen könne. Lernen funktioniert als „individuelle Konstruktion von Wissen auf der Basis von in Interaktionen geteilt geltendem Wissen“ (vgl. Bräu, 2005, S. 132f).

Niggli (2013) verweist auf zwei grundlegende Zugänge, nach denen innere Differenzierung stattfinden kann. Das *Kompensationsprinzip* verfolgt die Aufgabe, etwaige Unterschiede zwischen den einzelnen Lernenden zu kompensieren. Ein Beispiel hierfür wäre, dass langsameren Personen mehr Zeit für gewisse Lerninhalte zur Verfügung gestellt wird (vgl. S. 23). Nachdem durch Studien belegt wurde, dass schwächere Lerner:innen diese Zeit selbstständig jedoch nicht so effektiv wie gewünscht nutzen können, steht das *Prinzip der Profilbildung* im Vordergrund. Dieses soll durch Subjektorientierung die jeweiligen Stärken und Interessen der Lernenden fördern (vgl. Niggli, 2013, S. 24).

Bönsch (2011) konkretisiert Binnendifferenzierung in sechs verschiedene Ansätze. *Nachgehende Differenzierung*, *zieldifferenzierte Differenzierung*, *Bearbeitungsdifferenzierung*, *Wahldifferenzierung*, *Intensivdifferenzierung* sowie *freigebende Differenzierung* (vgl. S. 80-86). Auf diese genauer einzugehen erscheint im Rahmen dieser Arbeit nicht notwendig.

Alle Ansätzen der unterschiedlichen Bildungswissenschaftler:innen stimmen dahingehend überein, dass sie für gemeinsamen Unterricht plädieren. Herausgestellt hat sich:

„[...] , dass Lernen ohne Aussonderung sehr wohl möglich ist, dass gemeinsames Lernen in allen Lerngruppen erfolgreich sein kann.“ (Tillmann, 2014, S. 44).

2.2.2 Rolle und Aufgaben der Lehrpersonen bei Binnendifferenzierung

Nicht nur Lehrer:in, sondern gleichzeitig auch „Initiator:in“, „Stimulator:in“, „Expert:in“, „Regulator:in“ und vieles mehr: Binnendifferenzierung verändert die Sicht auf die Rolle der Lehrkräfte (vgl. Rebel, 2010, S. 249). Generell kann Binnendifferenzierung nicht nur als praktische Anwendung im Unterricht gesehen werden, ebenso geht es um eine grundlegende Haltung der Lehrenden. So sollen diese für die Perspektive der Schüler:innen sensibilisiert werden, Potentiale der einzelnen Lernenden aufgestöbert und deren möglicher Förderbedarf entdeckt und entsprechend unterstützt werden (vgl. Hahn, 2010, S. 25). Lehrpersonen liegt die Aufgabe zu Grunde, den unterschiedlichen Lernstand der einzelnen Lernenden zu diagnostizieren, um so eine individuelle Förderung der weiteren Lernschritte zu ermöglichen (vgl. Drunkemühle & Pollert, 1980, S. 16). Um dies umzusetzen, benötigen Lehrende Diagnostik- und Förderdiagnostikkompetenzen (vgl. Gehrer & Nusser, 2020, S. 172). Bei der Unterrichtsplanung haben sich Lehrkräfte die Frage zu stellen, „*was wem* auf welche Weise (*wie*) und *warum*“ beigebracht werden soll (vgl. Herber, 1983, S. 78).

Roche (2013) stellt u.a. die Anforderungen „motiviert unterschiedlich begabte Schüler durch angemessene Angebote“ und „geht auf unterschiedliche Lernertypen ein und kann ihre Interessen in heterogenen Klassen produktiv nutzen“ an alle Lehrpersonen (S. 270). Drunkemühle & Pollert (1980) betonen die Wichtigkeit des frühen Erkennens von Lerndefiziten, um die schwierige Situation der Lernenden nicht weiter zu vertiefen (vgl. S. 10). Neben Diagnostik und Förderung kommt demnach dem Motivationsfaktor der Lehrpersonen eine gewichtete Rolle zu (vgl. Herber, 1983, S. 23). Bräu (2005) erweitert die bereits genannten Potentiale um gutes Zeitmanagement und dem Bewusstsein dafür, dass es im Unterricht nicht immer gleich gut funktioniert, auf alle Individuen ausreichend Rücksicht zu nehmen (vgl. S. 146). Gehrer & Nusser (2020) referenzieren auf eine neuentstandene sogenannte *Diversity*-Kompetenz, die Lehrpersonen brauchen, um der Heterogenität bzw. angestrebten Individualität in den Lerngruppen gerecht zu werden (vgl. ebd. S. 171). Zudem sollten Lehrpersonen eine reflexive Haltung einnehmen, um die eigene Professionalität und in Folge dessen die Möglichkeiten sowie Grenzen des eigenen Handelns zu reflektieren (vgl. Gerlach & Roters, 2020, S. 387).

Um eine Effektivierung des Unterrichts zu erzielen, richtet Hahn (2010) vier didaktische Aufgaben an Lehrende. Diese zu erfüllen, sind die Voraussetzung für eine gelingende innere Differenzierung. Erstens müssen Lehrende ihre Lernenden „anhand geeigneter Themen und Aufgaben in fachliche Gegenstandsbereiche und Methoden einführen“ (S. 32). Dies muss an die heterogene Lerngruppe angepasst sein, da der Erwerb neuen Wissens unterschiedlich erfolgt. Damit verbunden ist die Notwendigkeit eines vielfältigen Erklärungs- und Unterstützungsangebotes seitens der Lehrperson. Ein konkretes Beispiel hierfür wäre, als Lehrperson bei Partnerarbeiten bewusst Personen mit Vorkenntnissen mit Lerner:innen, für die das Unterrichtete komplett neu ist, zusammenzugeben (vgl. Hahn, 2010, S. 32). Als zweite essentielle Aufgabe seitens der Lehrenden nennt Hahn die Aufgabe, „Möglichkeiten für eine praktische Nutzung von Erkenntnissen und Erkenntnisweisen zu schaffen“. In anderen Worten bedeutet das, den Unterricht dahingehend zu öffnen, dass die Lernenden Selbstbestimmung und Selbstständigkeit erfahren. Das heißt, dass sie sich eigenständig an individuellen Projekten beteiligen. Die Lehrperson steht dabei als „Guide“ zur Verfügung, lässt den Lernenden aber ihren Freiraum, den sie zum selbstständigen Arbeiten benötigen (vgl. ebd. 2010, S. 33). Als dritter didaktischer Punkt wird die Möglichkeit für die Reflexion von Inhalten und Methoden genannt, da sich beim selbstständigen Arbeiten die evaluative Bewertung als schwierig zeigt. Hahn nennt konkret die Methoden „Portfolio“ sowie Lerntagebuch. Die vierte didaktische Aufgabe von Lehrenden ist nach Hahn das Schaffen einer möglichen Verständigung zwischen Expert:innen und Laien. Es handelt sich um das Anliegen, den Lernenden den Zugang zu Fachperspektiven zu ermöglichen. Die Lernenden sind in einem weiteren Schritt dazu angehalten, sich Wissen selbst anzueignen, um den Laienstatus zu verlassen (vgl. ebd., 2010, S. 33f).

2.2.2.1 Herausforderungen für Lehrpersonen

Unbestritten ist, dass Lehrende vor einer didaktischen Herausforderung stehen, um auf möglichst viele Lernende individuell einzugehen (vgl. Gehrler & Nusser, 2020, S. 166). Nicht außer Acht zu lassen, ist der erhebliche Mehraufwand der für Lehrkräfte besteht, wenn adäquat binnendifferenziert werden soll. Dieser setzt sich aus zusätzlicher Materialauswahl und extra notwendigen Aufgabenstellungen zusammen, es braucht eine viel genauere Unterrichtsplanung, um die unterschiedlichen Lerner:innenniveaus berücksichtigen zu können (vgl. Tönshoff, 2005, S. 14). Da Lehrpersonen jedoch nicht uneingeschränkt Zeit zur Stundenplanung zur Verfügung haben, stellt die mangelnde zeitliche Komponente ein erhebliches Problem dar (vgl. Gehrler & Nusser, 2020, S. 166).

Der Einsatz von Künstlicher Intelligenz würde diese gravierende Hürde erheblich schmälern, wie in Kapitel 4 herausgearbeitet wird.

2.2.3 Umsetzung in die Praxis

Je nach Fach gestaltet sich Binnendifferenzierung in der Praxis unterschiedlich. Berücksichtigt werden müssen die Vorkenntnisse sowie das Interesse der Lernenden, da diese Dimensionen den Lernerfolg beeinflussen (vgl. Niggli, 2013, S. 87). Allgemein für Lehrkräfte gilt, Methoden zur Binnendifferenzierung nicht erst anzuwenden, wenn die Lernenden bereits Defizite haben, sondern bereits im Vorhinein prophylaktische Vorgehensweisen zu ergreifen (vgl. Drunkemühle & Pollert, 1980, S. 14). Weiters geht es als Lehrperson nicht darum, lediglich unterschiedliche Arbeitsblätter auszuteilen, sondern für die Lernenden einen differenzierten Umgang mit dem Lerngegenstand zu erzielen (vgl. Hoffmann, 2010, S. 163).

Wie bei den nicht einheitlichen Definitionen und unterschiedlichen bildungstheoretischen Zugängen, haben die Didaktiker:innen/ Bildungsphilosophen/ Forscher:innen auch bei der tatsächlichen Realisierung von Binnendifferenzierung im Unterricht verschiedene Auffassungen.

Tönshoff (2005) formuliert die konkreten Möglichkeiten zur Anwendung des Konzepts der Binnendifferenzierung im Unterricht am greifbarsten. Es handelt sich um eine *Unterscheidung der Art der Inhalte, dem Umfang und der Portionierung des Lernstoffs, unterschiedliche Aufgaben- bzw. Übungstypen, Komplexität und Schwierigkeitsgrad der Übungsaufgaben, Lernmaterialien und Medien, der Umfang sprachlicher Hilfestellungen, die Intensität bzw. das Ausmaß der Zuwendung durch die Lehrperson, die Zeit für die Vorbereitung und Bearbeitung von Aufgaben, die Lernorte, Lernstile bzw. Lernwege, das Ausmaß von Selbstständigkeit sowie der Einsatz von verschiedenen Sozialformen* (vgl. S. 229f).

Schlemminger (2012) konkretisiert zwei fundamentale Dimensionen, nach denen innere Differenzierung von statten gehen kann, einerseits die *pädagogische*, andererseits die *didaktische Binnendifferenzierung*. Mehr verbreitet ist die didaktische Binnendifferenzierung, die auch im Rahmen dieser Masterarbeit genauer in den Fokus genommen wird. Darunter sind inhaltliche, methodische und organisatorische Entscheidungen von Lehrpersonen definiert, die die Förderung der Heterogenität innerhalb der Lerngruppe betreffen. Die didaktische Binnendifferenzierung splittet sich wiederum in drei mögliche Formate auf: *differenzierende Sozialformen, differenzierende*

Unterrichtsmethodik sowie *inhaltliche Differenzierung*. Zu den unterschiedlichen Sozialformen zählen beispielsweise Gruppen- und Partnerarbeiten, Stationenlernen und Freiarbeit. Die Unterrichtsmethodik spezialisiert sich auf variierende Interaktionsformen und die Reflexion über den eigenen Lernprozess. Der dritte Punkt, die inhaltliche Differenzierung, widmet sich einem umfangreichen Angebot an Lehrmaterialien, die konkret an die Leistung bzw. den Lerntyp der einzelnen Lernenden angepasst sind (vgl. S. 24).

Die pädagogische Differenzierung ist neben der didaktischen weit weniger verbreitet und bei weitem umfangreicher bzw. in der Praxis komplizierter durchführbar. Pädagogisch differenzieren bedeutet nach Schlemminger (2012), dass die Lernenden über die didaktische Differenzierung hinausgehend auch differenziert evaluiert werden. Es ist nichts Außergewöhnliches, dass Lernende verschiedene Lernangebote genießen, nur um im Endeffekt mit derselben Notenskala bewertet zu werden, was dazu führt, dass schwächere Lernende erneut schlechtere Noten als die stärkeren Schüler:innen (vgl. S. 25). Diesen Zugang zu innerer Differenzierung weiterzuverfolgen, ist nicht Ziel dieser wissenschaftlichen Arbeit.

Niggli (2013) stellt die Verbreitung offener Lernformen in den Vordergrund. Diese können als Gegensatz zum Frontalunterricht betrachtet werden, jedoch gibt es in der Pädagogik keine einheitliche Definition, was genau unter „offen“ verstanden wird. Beispiele hierfür wären u.a. Projektunterricht oder Stationenlernen (vgl. S. 22). Fest steht lediglich, dass die Aufgabenstellungen möglichst lebensnah gestaltet sein sollen, um die Lernenden dazu anzuregen, sich selbstständig mit etwas zu befassen (vgl. Niggli, 2013, S. 15).

Laut Bräu (2005) sieht innere Differenzierung sieht vor, dass Lernende innerhalb der heterogenen Lerngruppe für eine gewisse Zeit in Untergruppen aufgeteilt werden, wo sie selbstständig die gegebenen Aufgaben lösen. Es handelt sich bewusst um keine räumliche Teilung, da alle Individuen weiterhin im selben Raum unterrichtet werden. Dass alle Lernenden in ihrem individuellen Lerntempo arbeiten können und dabei die Chance haben, den eigenen Lernfortschritt zu verbessern, ist das Ziel des Konzepts der Binnendifferenzierung. Dabei geht es darum, die Ziele, Methoden und Hilfen je nach Bedarf an die einzelnen Menschen individuell anzupassen (vgl. S. 130). Tönshoff (2005) weist darauf hin, dass der Ausgangspunkt des Unterrichts in der gesamten Lerngruppe stattfindet, bevor die Lernenden in die individuellen Arbeitsphasen starten (vgl. S. 227).

Drunkemühle & Pollert (1980) heben die Wichtigkeit der schrittweisen Umsetzung binnendidaktischer Maßnahmen hervor. Bevor der gesamte Unterricht adaptiert werde, sei es wichtig, zunächst lediglich mit einer Teilgruppe Einzelphasen durchzuführen, um die Lernenden an das Format zu gewöhnen (vgl. S. 14).

Gerlach & Roters (2020) eruieren, dass innere Differenzierung auf folgenden drei Ebenen stattfinden kann: Diese sind die *Unterscheidung der Unterrichts- und Sozialformen*, bei denen der Grad der Selbstständigkeit der Lernenden variiert werden kann, die *quantitative Ebene*, die sich dem Format der Unterstützung durch die Lehrperson und der Arbeitsmenge widmet und die *qualitative Ebene*. Die zuletzt genannte erweist sich als komplexeste Form, da diese die meiste Individualität und Vorbereitung beinhaltet. In diesem Setting kann demnach nicht nur nach Lerngruppen bzw. Lerninhalten differenziert werden, sondern auch die Erwartungen an die einzelnen Lerner:innen können unterschiedlich sein. Ein entscheidender Punkt auf der qualitativen Ebene ist die Bereitstellung differenzierten Lernmaterials (vgl. S. 384).

Allgemein gilt, dass die Selbsttätigkeit der Lernenden als Basis für die anvisierte Selbstständigkeit gesehen werden muss, weswegen das Paradigma der „Aktivierung der Lernenden“ untrennbar mit dem Konzept der Binnendifferenzierung verknüpft ist (vgl. Hallet et al., 2020, S. 307). Lehrpersonen sind dazu angehalten, „[...] die Arbeitsphasen so zu gestalten, dass so viel gemeinsamer Unterricht wie möglich, gleichzeitig aber so viel Differenzierung wie nötig durchgeführt wird.“ (Drunkemühle & Pollert, 1980, S. 18).

2.2.3.1 Binnendifferenzierung durch lehrpersonengesteuerte Gruppeneinteilung

Wie bereits erwähnt ist das Arbeiten in Gruppen eine oft angewendete Methode zur Binnendifferenzierung innerhalb einer Lerngruppe. Zu verorten ist dies auf der von Gerlach & Roters (2020) definierten Ebene der Unterscheidung der Sozialform (vgl. S. 384). Dabei ist es seitens der Lehrperson unabdingbar, dass die unterschiedlichen Stärken und Schwächen der einzelnen Lernenden bekannt sind. Die Gruppeneinteilung in heterogenen Kursen ist weiters in „homogen“ und „heterogen“ möglich. Homogene Untergruppen bieten sich zwar dahingehend an, dass als Lehrperson auf unterschiedlich angemessene Aufgabenstellungen und Zusatzmaterial eingegangen werden kann, dennoch besteht die Gefahr, dass die Teilnehmer:innen sich als „gute“ oder „schlechte“ Gruppe wahrnehmen. Außerdem fällt der wichtigste Aspekt, das Lernen voneinander, weg. Dies ist dagegen in heterogenen Gruppen automatisch gegeben. Das bedeutet, dass fortgeschrittene und (noch) nicht so starke Lernende miteinander eingeteilt werden und

dabei gegenseitig von den Kompetenzen und Erfahrungen der anderen Personen profitieren (vgl. Möller-Frorath, 2016, S. 115). Der größte Lerneffekt sowie Output der Arbeitsphase entsteht bei der Kombination von unterschiedlichen Fähigkeitsstufen der Lernenden (vgl. Drunkemühle & Pollert, 1980, S. 34).

Trotz der Umsetzung der Binnendifferenzierung kann es vorkommen, dass dies für manche nicht ausreicht. Als Lehrperson ist es zwar möglich, alle geeigneten Register für schwächere Lerner:innen zu ziehen, zu große Differenzen im Niveau lassen sich durch innere Differenzierung jedoch nicht ausbalancieren (vgl. Brinitzer, 2016, S. 128).

2.3 Lesen

Weil sich die Masterarbeit dem Potential von Künstlicher Intelligenz in der Lesedidaktik (im Fremdsprachenunterricht) widmet, wird eine kurze Einführung zur Fertigkeit „Lesen“ gegeben. Unter „Leseverstehen“ ist ein Vorgang der Informationsverarbeitung zu verorten, der von der Erkennung einzelner Wörter zu einem gesamten Textverstehen führt. Dabei kommt es bei der lesenden Person zu psychologischen und physiologischen Handlungen (vgl. Henseler & Suhrkamp, 2010, S. 87). Lesen ermächtigt darüber hinaus zur selbstständigen Weiterbildung und kann als „Eintrittskarte“ in die Gesellschaft betrachtet werden. An den späten 2000er-Jahren kam es im Leseunterricht des deutschsprachigen Raumes zu einem Paradigmenwechsel, der erzielen sollte, dass die Schüler:innen „nicht mehr als passiver Wissensempfänger, sondern als aktiver Wissenskonstrukteur“ betrachtet werden. Dabei soll auf die Individualität und Konstruktivität der Lernenden eingegangen werden (vgl. Knig, 2009, S. 9). Lesekompetenz unterliegt keiner einheitlichen Definition in der Fachliteratur. Evident ist dennoch, dass es sich um „erlernbare Fähigkeiten“ handelt, die Individuen handlungsfähig nutzen können (vgl. Philipp, 2013, S. 10f). Beim Erwerb der Lesekompetenz können jedoch einige Schwierigkeiten auftreten, wie etwa die Erschließung einzelner Wörter aus dem Kontext, die Einordnung von semantischen Begriffen sowie die Festigung dieser im mentalen Lexikon. Ebenso sind Probleme beim phonologischen Rekodieren keine Seltenheit (vgl. Schwab & Gasteiger, 2014, S. 64). Durch vielfältige Fördermethoden kann dem entgegengewirkt werden (vgl. Philipp, 2013, S. 12), worauf sich die vorliegende Masterarbeit spezifiziert. Dabei liegt der Fokus rein auf der Differenzierung des Unterrichtsmaterials und nicht der Vermittlung von Lesestrategien zur individuellen Förderung.

Nicht außer Acht gelassen werden darf, dass sich Lesekompetenz nicht nur auf das Verstehen von reinen Texten bezieht. Ebenso müssen multiple Darstellungen, wie etwa die Kombinationen von Text und Bild bzw. Text und Grafiken, wie etwa Diagramme, verstanden werden, um als kompetente Leser:in zu gelten (vgl. Knig, 2009, S. 12f).

2.3.1 Lesen im Fremdsprachenunterricht

„Die Entwicklung von Schülern zu guten Lesern in der Fremdsprache ist eines der Hauptziele in der Fremdsprache.“

(Henseler & Suhrkamp, 2010, S. 88)

Lesen ist bekanntlich eine der vier Fertigkeiten, die in der Fremdsprache erworben werden soll. Als ultimates Ziel beim Lesen kann das Verstehen authentischer Lesetexte festgemacht werden (vgl. Hantschel, 2016, S. 51). Um dies zu erreichen, sind Lehrpersonen dazu angehalten, geeignete Aufgaben zu entwickeln, die auf eine Steuerung des Textverstehens abzielen, damit es zu einer kommunikativen und individuellen Texterschließung kommen kann (vgl. Henseler & Suhrkamp, 2020, S. 145). Brinitzer et al. (2016) halten ebenso fest, dass die erfolgreiche Anwendung einer Sprache von der Aufgabenorientierung abhängig ist (vgl. S. 9).

Lesen in der Fremdsprache zeichnet sich insofern aus, da es sich bei dieser Fertigkeit um sowohl das *Lernziel* als auch gleichzeitig den *Lernweg* handelt (vgl. Kienberger & Schramm, 2023, S. 7). Rösler (1998) unterscheidet beim Lesen fremdsprachiger Texte zwei grundlegende Zugänge, das *Lernlesen* sowie das *interessengeleitete Lesen*. Beim *Lernlesen* wird von der lesenden Person jedes einzelne Wort und schließlich jede einzelne Zeile separat abgearbeitet. Dies ist auf das Ziel, alle Teile der neuen Sprache, also nicht nur das Lesen an sich, sondern gleichzeitig auch den Wortschatz und die Grammatik, zu erlernen, zurückzuführen. Im Gegensatz dazu steht das *interessengeleitete Lesen*, das Texte aufgrund konkreter Absichten lesen lässt. Lange dominierte im Fremdsprachenunterricht das Paradigma des Lernlesens, in der Gegenwart steht nun jedoch durch die gewünschte Handlungsorientierung das interessengeleitete Lesen im Vordergrund, da die Lernenden so dazu befähigt werden, selbstständig Hypothesen zum Text zu bilden (vgl. S. 59). Stahl vertritt ebenso die Ansicht, dass Lesen nicht lediglich als die Beantwortung von inhaltlichen Fragen zum Text reduziert werden dürfe, denn es gehe darum, sich weiterführende Kompetenzen, die auf andere Texte angewendet werden können, anzueignen (vgl. Stahl, 2006, S. 481).

Der Umgang mit Lesetexten im DaF-Unterricht muss von Beginn an als selbstverständlich betrachtet werden (vgl. Rösler, 1998, S. 61), von der Lehrperson darf nicht der Fehler gemacht werden, dass Leseverstehen als „notwendiges Übel“ vermittelt wird (vgl. Hantschel, 2016, S. 51).

Um unbekannte, fremdsprachige Texte lesen und verstehen zu können, müssen verschiedene Teilkompetenzen entwickelt werden. Generell bedarf es einer Vorentlastung des Lesens, um sich auf den Kontext und den Inhalt, den der Text vermitteln will, zu fokussieren (Hantschel, 2016, S. 51). Henseler & Suhrkamp (2020) nennen die Tätigkeit der Dekodierung von Wörtern im Sinne der Informationsverarbeitung mit Blick auf individuelle Erfahrungen, das Erreichen des angestrebten Leseziels sowie die Überprüfung des eigenen Rezeptionserfolg als die drei partiellen Kompetenzen, die es zu erwerben gilt (vgl. S. 144). Das Lesen im Fremdsprachenunterricht unterscheidet sich insofern vom Lesen in der Erstsprache, da der Leseprozess noch nicht automatisiert ist. Unbekanntes Vokabular sowie neue Strukturen sorgen für Schwierigkeiten der Lernenden (vgl. Hantschel, 2016, S. 50). Um die eigene Lesekompetenz zu trainieren, ist es unvermeidbar, mit Texten, die vermeintlich zu schwierig für die Sprachlerner:innen sind, in Berührung zu kommen (vgl. Stahl, 2005, S. 480).

2.3.2 Binnendifferenzierung in der fremdsprachlichen Lesedidaktik

„Lernumgebungen zum fremdsprachlichen Unterricht stellen besonders hohe Anforderungen an die Differenzierung.“

(Niggli, 2013, S. 141)

Da sich ein moderner Fremdsprachenunterricht durch methodische Diversifikation und Orientierung an den Lernenden auszeichnet, ist Binnendifferenzierung daraus nicht wegzudenken. Dies hat zur Folge, dass verschiedene Materialien sowie Aufgabenformen eingesetzt werden, wie das folgende Kapitel darstellen möchte (vgl. Tönshoff, 2005, S. 228).

2.3.2.1 Heterogenität beim Lesen

Wie das oben angeführte Zitat anspricht, weist die Fertigkeit Lesen (im Fremdsprachenunterricht) eine besonders hohe Wahrscheinlichkeit auf, dass sich große Leistungsunterschiede der einzelnen Personen innerhalb einer Lerngruppe auffinden lassen (vgl. Philipp, 2013, S. 64). Deswegen gilt es, eine frühestmögliche Förderung der einzelnen Lerner:innen zu erkennen und darauf zu reagieren, denn je eher auf Lesedefizite eingegangen wird, desto zielführender erweist sich das Resultat (vgl. Seifert et al., 2014, S. 22).

Ein Szenario, das sich in beinahe jeder Lesegruppe zeigt, ist ein durchschnittliches Leseniveau der Gruppe mit Ausreißern in beide Richtungen: ein:e besonders motivierte:r starke:r Leser:in gegenüber einer schwächeren Person, die nicht gerne (bzw. gut) liest (vgl. Niggli, 2013, S. 90). Doch nach welchen Kriterien fällt man in die Kategorie „gut“ oder „schlecht? Laut Ehlers (2020) ist dies an den Fähigkeiten der Selbstkontrolle, der individuellen Steuerung des Leseprozesses, der Lesegeschwindigkeit und dem verfügbaren Wortschatz messbar (vgl. S. 196). Für Knig (2009) wird der entscheidende Unterschied zwischen „kompetent“ und „nicht kompetent“ am Faktor Wortschatz erkennbar (vgl. S. 20).

2.3.2.2 Wortschatz als Indikator für Leseerfolg

Ob Lesen im Fremdsprachenunterricht erfolgreich ist, kann u.a. am Faktor „Wortschatz“ gemessen werden. Dieser gilt als Basis des Leseverstehens und wird von Knig (2009) als „mentales Lexikon der Menschen“ bezeichnet (ebd. S. 20). Der entscheidende Unterschied ist, dass gute Leser:innen über einen ausgeprägteren Wortschatz als schlechtere Leser:innen verfügen, da die tatsächliche Leseleistung und das Ausmaß des Wortschatzes untrennbar miteinander verbunden sind und sich dementsprechend gegenseitig bedingen (vgl. Knig, 2009, S. 20). Rösler (1998) vermerkt, dass unbekannte Wörter auf schwächere Leser:innen im ersten Moment erst einmal als bedrohlich empfunden werden (vgl. S. 64).

Der Wortschatz kann durch gezielte Fördermaßnahmen erweitert werden und ist somit essentiell für eine Steigerung des Leseverstehens (vgl. Seifert et al., 2014, S. 21). Für die vorliegende Masterarbeit von Bedeutung sind dafür u.a. die Betrachtung der unbekannten Wörter in ihrem Kontext, der Einsatz von Schaubildern und die aktive Weiterverarbeitung des Vokabulars (vgl. Philipp, 2013, S. 103). Weitere Unterscheidungsmerkmale sind Entscheidungen darüber, welche Informationen des Textes relevant sind, die Suche nach neuen Informationen, das Erkennen sogenannter Schlüsselwörter, Urteile über die Wichtigkeit einzelner Textabschnitte, sowie die Fähigkeit, den Text mit eigenen Worten zusammenzufassen. Bei einer 1984 durchgeführten Studie stellte sich heraus, dass schwache Lesende, ohne davor den Inhalt zu kennen, detailreiche Sätze automatisch für wichtig halten (vgl. Philipp, 2013, S. 54f). Philipp (2013) charakterisiert gute Leser:innen durch die folgenden Aufzählungspunkte. Ein:e fähige:r Leser:in zu sein bedeutet, aktiv zu sein, sich klare Ziele vor dem Lesen zu setzen, den Text davor zu überfliegen, um Strukturen zu erkennen, sich während des Lesevorgangs Vermutungen zurechtlegen, selektiv zu lesen, unbekannte Begriffe zu erschließen, das eigene Vorwissen für das Textverständnis zu aktivieren, über die:den Verfasser:in und dessen Intentionen

nachzudenken, die Textqualität zu beurteilen, auf den Text emotional oder kognitiv zu reagieren, adaptiv zu lesen, das Leseverständnis auch nach dem Lesen noch zu erweitern und im Lesen an sich eine produktive, befriedigende Aktivität zu sehen. Dem gegenüber stehen schwache Lesende, auf die die Eigenschaften konträr nicht zutreffen (vgl. S. 56f). Was genau bei einer binnendifferenzierenden Lesedidaktik, um auch den schwächeren Leser:innen gerecht zu werden, beachtet werden muss, wird im folgenden Kapitel erläutert.

2.3.2.3 Differenzierung des Unterrichtsmaterials

Differenziertes Unterrichts- bzw. Fördermaterial ist die Voraussetzung, um auf die Schwächen der Lernenden individuell einzugehen und den Unterricht an die unterschiedlichen Leistungsniveaus anzupassen (vgl. Seifert et al., 2014, S. 23).

2.3.2.3.1 Binnendifferenzierung durch verschiedene Lesetexte

Für das Konzept der Binnendifferenzierung ist das Leseverstehen insofern bedeutend, da so eine gewisse Lernerautonomie gegeben wird und die Leser:innen den eigenen Lernprozess selbst gestalten können (vgl. Roche, 2013, S. 228). Hallet (2010) benennt die Handhabung von Texten als „zentralen Bestandteil jedes Fremdsprachenunterrichts“ (S. 173). Bei der Textauswahl gilt es zu beachten, dass dieser an die Zielgruppe angepasst ist. Das bedeutet, dass bei einer Lerngruppe, die aus Erwachsenen besteht, andere Kriterien erfüllt werden müssen, wie bei jungen Lerner:innen. Nichtsdestotrotz soll der Textinhalt authentisch sein und sich den Interessen der Zielgruppe widmen bzw. auf lebensweltlichen Grundlagen basieren. Darüber hinaus soll der Lesetext Einblicke in die Kultur der neuen Sprache geben (vgl. Hallet, 2020, S. 82). Um auf die Interessen aller Lernenden einzugehen, empfiehlt sich, zwischen Sachtexten, literarischen Texten sowie nichtlinearen Formaten zu alternieren (vgl. Henseler & Suhrkamp, 2020, S. 145). Wird das didaktische Konzept der inneren Differenzierung im Leseunterricht angewendet, öffnen sich konkret folgende Möglichkeiten in der Praxis. Zunächst muss entschieden werden, ob alle Lernenden denselben Lesetext ausgehändigt bekommen oder dieser bereits verkürzt bzw. vereinfacht ausgegeben wird. Durch Texte, die speziell schwächere Leser:innen motivieren, kann deren Leselust angehoben werden. Ebenso können die stärkeren Leser:innen der Gruppe sich mit Zusatzaufgaben auseinandersetzen, damit der:den schwächeren Leser:innen mehr Zeit für den eigentlichen Text bleibt (vgl. Niggli, 2013, S. 90).

Weiters ist es auch möglich, zwar zum selben Thema, aber vom Niveau abweichende Texte zu verwenden (vgl. Brinitzer, 2016, S. 122). Doch wodurch zeichnen sich „leichte“ oder „schwierige“ Texte aus? Diese Frage kann mit den Indikatoren (unbekannte) „Lexik“ und „Satzstrukturen“, „Komplexität“, „Interesse der Lernenden am Thema des Textes“, „Vorwissen der Lernenden“, „gegebene Bearbeitungszeit“ sowie „zusätzliche Hilfestellungen“ beantwortet werden (vgl. Rebel, 2010, S. 248). Laut Ghenghea (2000) kann die Textverständlichkeit an den voneinander unabhängigen Dimensionen *Einfachheit*, *Gliederung-Ordnung*, *Kürze-Prägnanz* sowie *zusätzliche Stimulanz* gemessen werden (vgl. S. 52).

Wird der exakt idente Lesetext für alle Teilnehmenden der Lerngruppe benutzt kann Binnendifferenzierung so aussehen, dass schwächere Lernende mehr Unterstützung seitens der Lehrperson und dementsprechendes Zusatzmaterial zur Verfügung gestellt bekommen. Dies sind beispielsweise additive Bilder oder Erklärungen zum Wortschatz. Soll auf die stärkeren Leser:innen eingegangen werden, könnten für diese Zielgruppe etwa genauere Detailfragen gestellt werden. Personen mit Leseschwierigkeiten dagegen könnten das Ziel haben, nicht auf die genauen Details im Lesetext zu achten, sondern nur selektiv zu lesen und die wichtigsten Informationen zu erarbeiten (vgl. Brinitzer, 2016, S. 122). Schroeder (2020) fasst dieses Konzept unter *Differenzierung auf Textebene und durch die Textsorte* zusammen (vgl. S. 396).

Um schwächere Leser:innen zu unterstützen ist für die Textaufbereitung das „Prinzip der Leichten Sprache und Sprachsensibilität“ relevant. Erst wenn Texte für alle Mitglieder der Lerngruppe verständlich sind, kann sich im Sinne der Chancengleichheit darüber ausgetauscht werden (vgl. Maaß, 2015, S. 1). Durch die Anpassung der Sprache an die jeweiligen Sprachkompetenzniveaus der einzelnen Lernenden wird versucht, dies zu ermöglichen. Die zusätzliche Textaufbereitung geschieht durch eine besondere Berücksichtigung von beispielsweise einfachen Satzstrukturen, wenig Negationen, Hervorhebungen essentieller Begriffe und Verwendung eines größeren Zeilenabstandes (vgl. Gerlach & Roters, 2020, S. 386). Ebenso relevant sind vergrößerte Schriftarten an bedeutenden Stellen, Einrückungen, viele Zwischenüberschriften und besonders die Bebilderung (vgl. Maaß, 2015, S. 13).

2.3.2.3.2 Binnendifferenzierung durch Bilder

Nicht nur auf dem Prinzip der Leichten Sprache und Sprachsensibilität, sondern auch auf der *Cognitive Theory of Multimedia Learning* basierend kommen im Fremd-

sprachenunterricht häufig Bilder, Animationen und grafische Elemente zum Einsatz, um das Lehrmaterial zeitgemäß weiterzuentwickeln (vgl. Roche, 2013, S. 67). Da Bilder für das Verstehen von fremdsprachlichen Lesetexten als wichtiger Informationsträger betrachtet werden (vgl. Ghenghea, 2000, S. 17), brauchen nicht erstsprachige Leser:innen deutlich mehr visuelle Hilfestellungen als Erstsprachler:innen (vgl. ebd., S. 62).

Bilder im Fremdsprachenunterricht können in „affektiv-motivational“ sowie „kognitiv“ unterschieden werden. Während ersteren eine „Dekorationsfunktion“ zugeschrieben wird, zählen die zur kognitiven Kategorie gehörenden Bilder als kommunikative Unterstützung des Lernprozesses. Bei Lesetexten beigelegten Bildern werden die Funktionen *darstellend*, *interpretierend*, *organisierend* sowie *transformierend* auseinandergehalten. Bei der *darstellenden Funktion* kommt es durch Bilder zu einer Veranschaulichung des Inhalts des Textes. Die *interpretierende Funktion* führt zu einer Aktivierung des Vorwissens der Leser:innen und darüber hinausgehend zu einer Unterstützung bei der Interpretation des Textes. Den Text zu strukturieren und den Zusammenhang zu begreifen, wird durch die *organisierende Funktion* der Bilder unterstützt. Zusätzlich verfügen Abbildungen über eine Signalfunktion, die auf den Inhalt des Textes schließen lässt (vgl. Ghenghea, 2000, S. 70).

Besonders bei der Fertigkeit *Lesen* eignen sich zum Text passende Bilder, da sie als Hilfestellung für das Erlernen von neuem Vokabular oder zur Aktivierung von Vorwissen herangezogen werden können. Die Zusammenfügung von Bildern und Wörtern führen durch die Visualisierung zu einem besseren Verständnis des neuen Wortschatzes (vgl. Hantschel, 2016, S. 52). Darüber hinaus fungieren statische Bilder als Orientierungshilfe beim Beginnen des Lesens eines Textes, zur Aufmerksamkeitsfokussierung sowie der Entlastung des Arbeitsspeichers des menschlichen Gehirns (vgl. Roche, 2013, S. 68). Resümierend kann festgehalten werden, dass Bilder eine bedeutende Semantisierungsfunktion im Fremdsprachenunterricht haben und zusätzlich die Wortschatzarbeit im Rahmen der Mnemotechnik effektivieren (vgl. Reinfried, 2010, S. 278).

Reicht das Konzept der Binnendifferenzierung dennoch nicht aus, um auf schwächere Leser:innen einzugehen, sind individuelle Fördermaßnahmen außerhalb der Unterrichtszeit nötig (vgl. Niggli, 2013, S. 90).

2.4 Digitalisierung des Unterrichts

Obwohl „individuelle Förderung“ in der Gesellschaft auf Zustimmung stößt, ist es kein Selbstläufer, dies (als Lehrperson) im Unterricht umzusetzen und somit allen Erwartungen gerecht zu werden (vgl. Heinen & Kerres, 2015, S. 96). Bevor im anschließenden Kapitel das Potential von Künstlicher Intelligenz in der Fremdsprachendidaktik dargestellt wird, widmet sich das vorliegende Kapitel der allgemeinen Digitalisierung des Bildungswesens und den damit verbundenen Möglichkeiten einer adäquaten Binnendifferenzierung, da dies die Grundlage des Einsatzes von KI im Unterricht bildet.

Wollersheim (2023) bezeichnet Heterogenität und Digitalisierung, ergo den Übergang des Einsatzes von analogen zu digitalen Medien im Unterricht, als die beiden größten Herausforderungen für das Bildungswesen im deutschsprachigen Raum (vgl., S. 17). Langsam vorangehenden medientechnologischen Veränderungen im Bildungsbereich folgten allerdings aufgrund der Corona-Pandemie und dem dadurch bedingten *Distance Learning* rasante Digitalisierungsfortschritte (vgl. Schirmer et al., 2023, S. 3). Ein positiver Aspekt, der auf die Digitalisierung des Bildungswesens zurückgeht, ist der erleichterte Zugang zu vielfältigen Materialien. Unabhängig ob Lehrende oder Lernende, das Internet erlaubt allen User:innen einen uneingeschränkten Zugang zu Ressourcen (vgl. Heinen & Kerres, 2015, S. 99). Darüberhinausgehend lässt sich der Unterricht durch digitale Medien realistischer gestalten (vgl. ebd. S. 100), wie es im modernen Fremdsprachenunterricht gefordert wird (vgl. Hantschel, 2016, S. 51). Bei der Anwendung von digitalen Tools haben sich Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung die Frage zu stellen, wie man „als Lehrkraft den Unterricht so gestalten kann, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess optimal begleitet und unterstützt werden“ (Ebel, 2017, S. 17). Durch digitale Medien soll eine authentische, an die Zielgruppe angepasste Förderung ermöglicht werden (vgl. Schramm, 2019, S. 241). Der Einsatz solcher im Unterricht allein steht allerdings (noch) nicht automatisch für eine Steigerung der Unterrichtsqualität (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2017, S. 18). Lehrkräfte müssen sowohl über methodisch-didaktische, als auch über technische Kompetenzen verfügen. Weder nur das eine, noch nur das andere führen zu einem modernen, individuellen (Fremdsprachen)Unterricht (vgl. Heinen & Kerres, 2017, S. 21).

2.4.1 Binnendifferenzierung durch Digitalisierung

Schon 1980 wiesen Drunkemühle & Pollert auf Medien als geeignete Adaption für Binnendifferenzierung. Damals wurden darunter allerdings noch Materialkästchen oder

selbstgebastelte Textkärtchen und Spiele usw. verstanden (vgl. S. 38). 1981 betonte Göbel die „apparativen Unterrichtshilfen“, wie beispielsweise Tonbandgeräte, Sprachlabor, diverse Lernmaschinen bis hin zum Computer, von denen sich Erfolgsversprechungen für den Unterricht erhofft wurde (vgl. S. 80).

Spätestens 2010 wurde endgültig festgestellt, dass digitale Medien über großes Potential für den Fremdsprachenunterricht verfügen. Dies ist dadurch gegeben, da so ein authentischer Zugriff auf die Zielsprache ermöglicht wird. Die Digitalisierung des Unterrichts bringt nicht nur die Gegebenheit zum Üben spezifischer Fertigkeiten mit sich, ein essentieller Vorteil ist die mögliche Selbstständigkeit und Eigenaktivität der Lernenden, was genau den Kriterien von Binnendifferenzierung entspricht. Speziell für die Hochschullehre bzw. generell den Unterricht mit Erwachsenen bieten sich durch die ausgereifte Selbstverantwortung digitale Tools zur individuellen Förderung an (vgl. Schmidt, 2010, S. 284).

Digitalisierung trägt somit einen essentiellen Beitrag zur Leistungsförderung der Lernenden, da Inhalte, Lernmethoden und Wege auf die konkreten Personen individuell angepasst werden können. Durch optimierte Unterstützung bewirken digitale Tools im weitesten Sinne eine verbesserte Leistungs- sowie Chancengerechtigkeit. Dass die Nutzung von digitalen Medien oder künstlicher Intelligenz den herkömmlichen Unterricht ersetzt, ist dennoch unwahrscheinlich. Vielmehr geht es darum, die traditionellen Methoden dementsprechend zu adaptieren (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2017, S. 8f). Damit die einzelnen Lernenden mithilfe der Digitalisierung optimal gefördert werden, ist es ausschlaggebend, dass Lehrpersonen Erfahrung in der Handhabung mit heterogenen Lerngruppen haben und ihre eigenen digitalen Kompetenzen, beispielsweise durch Fortbildungen, regelmäßig erweitern (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2017, S. 10).

2.5 Künstliche Intelligenz

„Es ist jedoch offensichtlich, dass die Integration von KI-Tools in den Bildungsbereich eine unvermeidliche Entwicklung ist, die sowohl pädagogisch als auch methodisch komplexe Herausforderungen und Chancen mit sich bringt.“

(Schirmer et al., 2023, S. 5)

Die Funktion bzw. Entstehung oder gar Wirkungsweise von Künstlicher Intelligenz zu erklären, ist nicht Teil dieser wissenschaftlichen Arbeit. Neben einer allgemeinen Einführung über KI im Bildungsbereich ist der Fokus vor allem auf die

Anwendungsoptionen im Unterricht aus Sicht der Lehrenden gesetzt. Außerdem wird dargestellt, wie Künstliche Intelligenz zu einer adäquaten Binnendifferenzierung im Unterricht beitragen kann.

Das Europäische Parlament (2023) definiert künstliche Intelligenz als

die Fähigkeit einer Maschine, menschliche Fähigkeiten wie logisches Denken, Lernen, Planen und Kreativität zu imitieren.
(o. S.)

Das bedeutet, dass KI-Systeme gewisse Frage- bzw. Problemstellungen auf Basis bereits gesammelter Daten lösen können (vgl. Europäisches Parlament, 2023, o. S.). Für text- und bildgenerierende künstliche Intelligenz-Systeme heißt das, dass die Texte nach bereits bestehenden Mustern und Strukturen reproduziert und somit nicht komplett neu geschaffen werden (vgl. Knaus, 2023, S. 5). Diese Art von KIs wird seit ihrer Entwicklung in zahlreichen Branchen, wie etwa Journalismus, Marketing, Translation etc. verwendet (vgl. ebd. 2023, S. 4), warum also nicht auch im Unterrichtskontext?

2.5.1 Künstliche Intelligenz im Bildungsbereich

„2023 - Das Jahr der Künstlichen Intelligenz“ lautet nur eine von vielen Schlagzeilen, die im Dezember 2023 in den Medien zu lesen sind. Die Tatsache, dass KI heuer endgültig in der breiten Masse angekommen ist, wie nicht nur die Zeitung Standard (30.12.23, online) festhält, betrifft dementsprechend auch den Bildungsbereich. Auswirkungen sind u.a., dass nach einem adäquaten Umgang mit KI gesucht wird, da diese die Gestaltung des Unterrichts und der allgemeinen Organisation von (Hoch)Schulen weitgehend verändert (vgl. Aufenanger et al., 2023, S. 200).

Spätestens seitdem im Herbst 2022 begonnenen Hype um *ChatGPT* ist die Frage, wie im Unterrichtskontext mit Künstlicher Intelligenz umgegangen werden soll und das Potential dahinter effektiv genutzt werden kann (vgl. Schirmer et al., 2023, S. 1). Erste Erforschungen von KI im Bildungsbereich entstanden jedoch bereits in den 1970er-Jahren, als Wissenschaftler:innen herausfinden wollten, ob durch digitale Anwendungen auf dem Computer Nachhilfelehrer:innen ersetzt werden können (vgl. Schork, 2023, S. 4). Aufgrund der weit vorangeschrittenen Digitalisierung und Medialisierung, kam es zu einer „digitalen Bilderflut“, die Auswirkungen auf den Schulalltag hat (vgl. Godina, 2019, S. 27). Godina (2019) plädiert dafür, diese Bildpädagogik zu begreifen und dementsprechend verstärkt in den Unterrichtsalltag einzubeziehen (vgl. S. 46). Die im Bildungsbereich verwendete Künstliche Intelligenz ist als interdisziplinäre Schnittstelle

zwischen Pädagogik, Psychologie, Neurologie, Linguistik sowie Sprachwissenschaft zu verstehen (vgl. Hartmann, 2021, S. 684).

Nachdem diese Technologie im pädagogischen Kontext ein sehr junges Forschungsgebiet darstellt, sind die unterschiedlichen Ansätze zum Zeitpunkt des Verfassens der vorliegenden Masterarbeit gerade erst am Entstehen. Künstliche Intelligenz im Bildungsbereich kann in folgende grundlegende Richtungen unterschieden werden: die *Lernende-orientierte KI*, die *Lehrende-orientierte KI* sowie die *verwaltungs-/systemorientierte KI*. Die UNESCO differenziert dagegen die Kategorien im Bildungskontext in *Bildungsmanagement und -durchführung*, *Lernen und Bewerten* und *Befähigung der Lehrkräfte und Verbesserung des Unterrichts* (Schork, 2023, S. 4). Die Vor- und Nachteile, die im Folgenden beschrieben werden, gelten sowohl für den Schul- als auch für den Hochschulunterricht.

Dass einige Lernende manchen Lehrenden technisch weit voraus sind, sei unbestritten. Als Lehrperson bedarf dennoch es keine extraordinären digitalen Kompetenzen, um mit Künstlicher Intelligenz umzugehen, lediglich ein grundlegendes Verständnis dafür ist nötig, um den Einsatz im Unterricht zu ermöglichen (vgl. Schirmer et al., 2023, S. 14). Häufig lässt sich in der Bildungswissenschaft die Forderung lesen, dass Lehrkräfte sich mit dem Potential von Künstlicher Intelligenz im Unterricht beschäftigen sollen und infolgedessen einen kompetenten Umgang damit gewährleisten können (vgl. Hartmann, 2021, S. 691). Hartmann (2021) plädiert sowohl für ein umfangreiches Weiterbildungsangebot für Lehrpersonen (vgl. S. 691), als auch einer kritischen Diskussion der Herausforderungen und Chancen für den Fremdsprachenunterricht (vgl. S. 693). Wie der Einsatz von Künstlicher Intelligenz in der Praxis des (Fremdsprachen)Unterrichts aussehen kann, wird im Folgenden dargestellt.

2.5.2 Künstliche Intelligenz im Fremdsprachenunterricht

Grundlegend festgehalten kann Künstliche Intelligenz als Ergänzung zum gewöhnlichen Unterricht betrachtet werden, die auch im Fremdsprachenbereich etliche Neuerungen mit sich bringt. Die Verwendung von Künstlicher Intelligenz zum Erlernen einer Fremdsprache ist per se nichts Ungewöhnliches, erlangen beispielsweise die allseits bekannten KI-basierte Apps *Duolingo* und *Babbel* seit vielen Jahren große Beliebtheit. Annähernd ebenso populär in der breiten Masse sind sogenannte Chatbots, auf KI-basierende Computerprogramme, bei denen Dialoge geführt werden können. Dass diese zeit-, raum- und personenunabhängig sind, verdeutlicht die Möglichkeit des

selbstständigen Aneignens einer Fremdsprache (vgl. Hartmann, 2021, S. 684f). Weitere nützliche Funktionen für das erleichterte Erlernen sind die Funktionen von Sprachverarbeitung sowie Bildanalysen. Konkret bedeutet das beispielsweise die Übersetzung von Texten durch KI oder dass Computer die Bedeutung von Bildern und Texten erkennen bzw. darauf reagieren können (vgl. Müssig, 2021, S. 36).

Für Lehrpersonen ergeben sich drei verschiedene Anwendungsbereiche, wie computerunterstütztes Lernen in die Lehre integriert werden kann. Diese sind die Verwendung von *intelligenten Übungssystemen*, mit denen Lernende ihre Kompetenzen selbst üben können, beispielsweise anhand von Grammatikquizes, Hörübungen oder individuellem Vokabeltraining. Die zweite Möglichkeit zur Anwendung sind *digitale Werkzeuge*, die die Lernenden beim Verfassen von Texten unterstützen. Drittens erleichtert Künstliche Intelligenz die Nutzung von Medien im Fremdsprachenunterricht (vgl. Dittmeyer, 2023, o. S.). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Lehrpersonen die Aufgabe zukommt, zu eruieren, wie, wo, wann und in welchem Ausmaß Künstliche Intelligenz-Systeme als additive Unterstützung des Unterrichts zum Einsatz kommen sollen (vgl. Aufenanger et al., 2023, S. 206).

2.5.3 Binnendifferenzierung durch Künstliche Intelligenz

„Mit KI-basierten Systemen sollte es, [...] endlich möglich sein, auf individuelle Bedürfnisse und Voraussetzungen bei Lernenden in unendlicher Freundlichkeit und Geduld einzugehen und diese trotz aller möglichen ungünstigen Rahmenbedingungen mit Sicherheit zum Erfolg zu bringen.“

(Wollersheim, 2023, S. 3)

Zwar gibt es in der Wissenschaft keine allgemein gültige Definition, was genau unter „Bildung“ zu verstehen ist, um diese mit Künstlicher Intelligenz in Verbindung zu bringen, ist es jedoch wichtig, Bildung als „aktive Leistung des Individuums“ zu betrachten. Diese individuelle Entwicklung passiert im Schulkontext durch die von Lehrkräften bereitgestellten Lernmaterialien (vgl. Wollersheim, 2023, S. 15). So gilt auch KI nicht als „Wundermittel“ für plötzlichen Bildungserfolg, wie das Zitat zusammenfasst, ermöglicht sie aber die Unterstützung von individuellen Lernprozessen (vgl. ebd., 2023, S. 20) und kann den Unterricht grundlegend in Richtung Individualisierung lenken (vgl. Aufenanger et al., 2023, S. 211).

2.5.4 Vorteile von Künstlicher Intelligenz im Bildungsbereich

Dass Lehrende viel Zeit und geistige Ressourcen in das Vorbereiten und Anpassen von Inhalten für den Unterricht investieren, ist unbestritten (vgl. Schork, 2023, S. 5). Durch

die Verwendung von Künstlicher Intelligenz im Bildungsbereich ergeben sich zwei konkrete Nutzen für die Praxis: die Individualisierung von Lernprozessen sowie die Unterstützung von Lehrpersonen (vgl. BMBWF, 2023, S. 11). Beide Faktoren entsprechen dem Konzept der Binnendifferenzierung.

2.5.4.1 Individualisierung von Lernprozessen

Künstliche Intelligenz trägt dazu bei, dass das Lernangebot individuell an die Lernenden angepasst werden kann. Das bedeutet, dass Lernprozesse dementsprechend adaptiert werden können, beispielsweise durch automatisch erstellte Texte mit unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen. Dies ist besonders im Sinne der Binnendifferenzierung eine bedeutsame Neuerung, da sich Texte ohne Aufwand in einfachere bzw. mehr herausfordernde Versionen umwandeln lassen. Die dadurch eingesparten Zeit- und Energieressourcen können so von der Lehrperson genutzt werden, um beispielsweise genauer auf die Lernenden einzugehen. Zusätzlich wird der Fokus der Lerner:innen auf weiterführende Themen, beispielsweise Interdisziplinarität gelenkt (vgl. BMBWF, 2023, S. 11f).

2.5.4.2 Unterstützung von Lehrpersonen

„Lehrer:innen würden dann mehr Zeit gewinnen, sich individueller um einzelne Kinder kümmern zu können.“

(Aufenanger et al., 2023, S. 212)

Wie in Kapitel 2.2.2.1 nachgelesen werden kann, stehen Lehrpersonen vor einer Herausforderung, die durch den durch Binnendifferenzierung verursachten Mehraufwand bedingt ist. Neben der Autonomisierung und Individualisierung der Lernprozesse ergeben sich zusätzlich einige Erleichterungen für Lehrkräfte. Erstens kann Künstliche Intelligenz das Ideenrepertoire der Lehrenden erweitern, da ein vereinfachter Zugang zu neuen Ressourcen geöffnet wird. Selbst totale Unterrichtssequenzen können durch Künstliche Intelligenz automatisiert erstellt werden lassen. Bereits bestehende Aufgabenstellungen lassen sich aufwandslos umformulieren, verallgemeinern oder präzisieren. Zweitens spielt die Möglichkeit der Multimedialität eine Rolle. Wie bereits erwähnt, lassen sich an das Lernendenniveau angepasste Texte generieren- zusätzlich dazu können durch Künstliche Intelligenz an den Text angepasste Bilder erstellt werden. Auch dieser Faktor knüpft an die Arbeitsweise der Binnendifferenzierung an. Für den Sprachunterricht bzw. die Elternarbeit im Falle von nicht ausreichenden Sprachkenntnissen relevant, sind die Übersetzungsfunktionen von KI, die die Kommunikation miteinander erleichtern (vgl. BMBWF, 2023, S.12).

Nicht Thema dieser Arbeit, aber dennoch anzumerken, sind Funktionen zur Kompetenz- und Leistungsüberprüfung, die Lehrkräften beim Korrigieren viel Zeit und Aufwand ersparen würden (vgl. Knaus, 2023, S. 22). Dies gilt besonders für den Hochschulbereich, bei dem es Lehrende teilweise mit einer enormen Studierendenanzahl zu tun haben (vgl. Wollersheim, 2023, S. 23).

Müssig (2021) kommt ebenso zu der Schlussfolgerung, dass Lehrpersonen durch die Verwendung von Künstlicher Intelligenz deutlich entlastet werden, da diese eine optimierte Unterstützung der Lernenden ermöglicht (vgl. S. 36). Über die Unterstützung von Lehrkräften sowie die Individualisierung der Lernprozesse hinausgehend öffnen sich die Optionen der Einbindung von Lernenden mit Behinderungen und Förderung von leistungsschwachen Schüler:innen. Für den Sprachunterricht relevant ist die Integration von Lernenden mit geringeren Sprachkenntnissen in der Zielsprache (vgl. Schirmer et al., 2023, S. 12). Im Hinblick auf die im Fremdsprachenunterricht benötigte Binnendifferenzierung ergibt sich durch Künstliche Intelligenz der vereinfachte Abbau von Leistungsunterschieden, der im weitesten Sinne zu einer Erhöhung der Chancengerechtigkeit aller Lernenden führt. In einem Interview äußert sich der Fremdsprachendidaktiker Prof. Dr. Torben Schmidt (Universität Lüneburg) folgendermaßen:

Mit der Technologie kann eine Unterrichtende Texte nicht nur finden, sondern vereinfachen, aufbereiten oder gar komplett selbstständig erzeugen, um den Lernenden eine Art Menü mit sprachlich passenden und lernförderlichen Texten anzubieten. Dies wäre natürlich vor allem hinsichtlich der Differenzierung im Lernprozess ein entscheidender Vorteil.
(ebd. in Dittmeyer, 2023, o. S.)

2.5.5 Nachteile und Gefahren von Künstlicher Intelligenz im Bildungsbereich

Obwohl die Vorteile, die der Einsatz von künstlicher Intelligenz mit sich bringt, überwiegen und so die Arbeit der Lehrkräfte unterstützt bzw. erleichtert wird, gibt es einige Gefahren, auf die hingewiesen werden muss. Bevor eine bestimmte KI im Unterricht eingesetzt wird, müssen die verantwortlichen Lehrkräfte hinterfragen, wer hinter der Entwicklung dieser Software steckt, da beispielsweise profitbezogene Firmen andere Absichten verfolgen als offizielle Bildungsinstitutionen. Oftmals mangelt es auch an Transparenz seitens der Hersteller, weswegen Lehrpersonen angehalten sind, die KI-basierten Inhalte genauestens zu überprüfen. Ebenso dürfen Qualitätskriterien sowie ethische bzw. moralische Standards nicht verletzt werden, vor allem wenn sich die Künstliche Intelligenz an jüngere Lernende richtet (vgl. Leitner, 2022, S. 15). Knaus (2023) betont die Gefahr der Verfestigung von Stereotypen, da text- und bildgenerierende Künstliche Intelligenz-Systeme lediglich reproduzieren, was in ihren Datenbeständen

gespeichert ist (vgl. S. 15). Darüber hinausgehend sollten die Lerner:innen über ein ausgeprägtes Allgemeinwissen verfügen, da es bei manchen Künstlichen-Intelligenzsystemen oftmals schwierig ist, zwischen tatsächlichen Informationen und sogenannten *fakes* zu unterscheiden (vgl. Leitner, 2022, S. 16). Besonders durch KI generierte Bilder stellen eine Gefahrenquelle dar, da die Gesellschaft einen kritischen Umgang mit Bildern noch kaum gelernt hat und der dahintersteckende Wahrheitsgehalt somit selten hinterfragt wird (vgl. Knaus, 2023, S. 18). Ein weiteres Risiko ist das Problem, dass KI-generiertes Wissen oftmals nicht in die Tiefe geht, sondern lediglich Tatsachen oberflächlich bzw. einseitig darstellt. Ein eher allgemein gehaltenes Problem ist, dass die Gefahr besteht, dass Menschen durch KI immer unselbstständiger werden, so auch bei der Aneignung von neuem Wissen (vgl. Seldon & Abidoye, 2018, S. 126). Besonders im Bildungswesen sind Lernende gefährdet, sich durch KI-Systeme zu sehr beim Lernen helfen zu lassen und sich das Wissen nicht mehr selbstständig anzueignen bzw. eigenständig etwas zu produzieren (vgl. Knaus, 2023, S. 19). Ein ähnliches Risiko bietet sich für Lehrpersonen: Als Lehrende:r gilt es wachsam zu sein, dass die eigenen Entscheidungen zwecks Unterrichtsplanung und Korrekturen nicht in zu großem Ausmaß von Künstlicher Intelligenz übernommen werden und man sich nicht in eine gewisse Abhängigkeit begibt (vgl. Aufenanger et al., 2023, S. 212). Unabhängig davon, welche KI zu welchem Zweck in den Unterricht integriert wird, Lehrkräfte sind stets dazu angehalten, vor dem Einsatz genauestens darüber zu reflektieren (vgl. Knaus, 2023, S. 16).

2.5.6 Grenzen von Künstlicher Intelligenz im Unterricht

Die Sorge, ob Künstliche Intelligenz in Zukunft Lehrkräfte gänzlich ersetzen kann, gilt nach derzeitigem Stand der Wissenschaft als unbegründet. Obwohl Künstliche Intelligenz, besonders durch die Anwendung von Apps, die Lernerautonomie stärken, können sie dennoch lediglich als unterstützende Maßnahme beansprucht werden und einen regelmäßigen Unterricht nicht ersetzen, da sich der Großteil des Spracherwerbs durch soziale Interaktionen ergibt (vgl. Hartmann, 2021, S. 685). Auch Müssig (2021) kommt zu dem Fazit, dass KI punktuell von großem Nutzen für den Unterricht sein kann, aber das Fehlen von Lehrenden mit ihren vielfältigen sozialen und fachlichen Kompetenzen nicht kompensieren kann (vgl. S. 37). Knaus (2023) verweist auf den Vergleich, dass Künstliche Intelligenz in der Lehre als „Handwerkzeug“ gesehen werden kann, um dies einzusetzen bräuchte man aber trotzdem noch die „menschliche

Muskelkraft“, da ein Werkzeug von alleine nicht bedient werden könne (vgl. S. 21). Diese Ansicht wird von Popenici & Kerr (2017) geteilt:

[...] AI is not (yet) ready to replace teachers, but is presenting the real possibility to augment them. (S. 13)

Ein idealer Fremdsprachenunterricht der Zukunft orientiert sich am *Blended Learning*: einer angemessenen Melange zwischen analogen, zeitgenössischen Inhalten sowie digitalen, adaptiven Materialien, die für eine individuelle Förderung der einzelnen Lernenden sorgen (vgl. Dittmeyer, 2023, o. S.).

3. Methodisches Vorgehen

Nachdem in der theoretischen Einführung bereits ausführlich auf die Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung in der Fremdsprachendidaktik mittels Künstlicher Intelligenz und ebenso auf die dabei aufkommenden Herausforderungen für Lehrpersonen eingegangen wurde, widmen sich die nachfolgenden Kapitel, die gleichzeitig auch den Kern dieser Masterarbeit bilden, der tatsächlichen Forschung. Diese basiert auf den theoretisch herausgearbeiteten Erkenntnissen und beschäftigt sich intensiv mit dem Einsatz der für DaF- bzw. DaZ- Lehrkräfte konzipierten Künstlichen Intelligenz *LATILL*. Ebendiese hat u.a. die Intention, die Förderung der Binnendifferenzierung in der fremdsprachlichen Lesedidaktik zu unterstützen, wie in der Zielsetzung genauer erläutert wird. Als Anleitung zur Erstellung des Forschungsdesign wurde das von Caspari et al. (2022) herausgegebene Handbuch „Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik“ herangezogen.

Als Einstieg in die Erläuterung des Forschungsvorhabens dient die Beschreibung der angewendeten Gütekriterien, um die Datenerhebung sowie -aufbereitung und anschließende Datenanalyse wissenschaftlich zu verifizieren. Auf die forschungsethischen Überlegungen wird im Rahmen der Erläuterung der Erhebung (siehe 3.4.1) ausführlich eingegangen. Bevor tatsächlich die Methodik in den Fokus gerückt wird, werden zunächst die in der Einleitung bereits ausführlich beleuchteten Forschungsfragen rezipiert. Des Weiteren bedarf es einer Einführung zu der im Mittelpunkt der Forschung stehenden Künstlichen Intelligenz *LATILL*, um das Verständnis des methodologischen Vorgehens zu gewähren.

3.1 Gütekriterien

„Wissenschaftliches Wissen soll nicht nur neu, es soll auch richtig sein.“

(Strübing, 2018, S. 205)

Während des Forschungsprozesses der im Folgenden beschriebenen Studie wurden die allgemeinen Gütekriterien eingehalten, um die Qualität der durchgeführten Erhebung abzusichern. Strübing (2018) bezeichnet diese als „Maßstäbe für die Bewertung von Qualität“ (S. 204). Weil es sich bei der Datenerhebung und -auswertung um qualitative Forschung handelt, werden die speziell für diesen Bereich geltenden Gütekriterien komprimiert wiedergegeben, denn Caspari (2022) betont, dass sich solche in der qualitativen und quantitativen Forschung voneinander maßgeblich unterscheiden (vgl. S. 16). Vertrauenswürdigkeit, Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit sind die bedeutenden Paradigmen, die bei der qualitativen Erhebungsverfahren berücksichtigt werden müssen

(vgl. Caspari, 2022, S. 18). Zwar gelten die gängigen Kriterien wie Validität und Reliabilität ebenso wie in der quantitativen Forschung, müssen aber bei einer qualitativen Untersuchung dementsprechend adaptiert werden (vgl. ebd., S. 17). Dies ist deswegen notwendig, da bei qualitativen Forschungsmethoden die Inneneinsichten der Studienteilnehmer:innen untersucht werden. Davon besonders betroffen ist die Objektivität, denn laut Caspari (2022) lässt sich diese nicht mit den Kennzeichen qualitativer Wissenschaft vereinbaren (vgl. S. 17). Aus diesem Grund entwickelte Steinke (1999) daraus die Intersubjektive Nachvollziehbarkeit (vgl. S. 143). Zusätzlich nennt Caspari (2022) Offenheit, Flexibilität, Darlegung des Vorverständnisses, Reflexion der Rolle als Forscher:in, Indikation des Forschungsprozess, Bewertungskriterien und Verankerung der Theoriebildung als essentielle Parameter qualitativer Forschung (S. 18). Strübing (2018) dagegen formuliert die Gütekriterien folgendermaßen: Gegenstandsangemessenheit, empirische Sättigung, theoretische Durchdringung, textuelle Performanz sowie Originalität (S. 207-215). Pohlmann (2022) nennt seine Anforderungen an qualitative Forschung zwar nicht unter dem Schlagwort „Gütekriterien“, aber auch er akzentuiert die Notwendigkeit von Offenheit, angemessener Kommunikation, Prozessorientierung und abschließender Reflexion als zentrale Eigenschaften von Untersuchungen dieser Art (vgl. S. 50-53).

Bei der durchgeführten Forschung, der Interviewstudie, wurden die genannten Gütekriterien bzw. Anforderungen an die qualitative wissenschaftliche Tätigkeit bestmöglich umgesetzt. Dass alle Erhebungsschritte zu jedem Zeitpunkt genauestens dokumentiert wurden, fällt unter die von Caspari (2022) formulierte Anforderung Offenheit (vgl. S. 18). Gleichzeitig auch die Beanspruchung von Originalität vorhanden, da das Forschungsfeld Binnendifferenzierung in der Lesedidaktik mithilfe von Künstlicher Intelligenz zuvor noch nie wissenschaftlich untersucht wurde. Die von Pohlmann (2022) gewünschten Anforderungen konnten im Rahmen des Forschungsprozesses ebenso erfüllt werden, da mit den befragten Proband:innen offen über das Forschungsvorhaben kommuniziert wurde und die Prozessorientierung zur Generierung von neuen Erkenntnissen für die DaF-Lehrforschung stets im Mittelpunkt stand.

3.2 Zielsetzung

Um die Absicht der durchgeführten Forschung nachzuvollziehen, seien an dieser Stelle die wesentlichen Informationen über die im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit getesteten Künstlichen Intelligenz LATILL angeführt. Wie schon in der theoretischen

Einführung erkannt wurde, braucht es in der (fremdsprachlichen) Lesedidaktik geeignete Lesetexte, um die Lernenden optimal bei ihrem Lernprozess zu unterstützen. Dieses Ziel steckt auch hinter der Konzeption der Künstlichen Intelligenz *LATILL*², auf der über 20.000³ für den DaF- und DaZ-Unterricht konzipierten Texte gespeichert sind. Diese sind nach GERS-Niveaustufen und Überthemen sortiert und können von den Benutzer:innen nach diversen Kriterien gesucht werden. So kann die Suche beispielsweise nach Schlagwörtern, Überthemen, nach Wortanzahl, Satzlänge und/oder Niveau verfeinert werden. Weiters lassen sich die Lesetexte durch einige Funktionen individuell an die jeweiligen Bedürfnisse der Lehrkräfte anpassen, in dem etwa durch die Künstliche Intelligenz zum Text passende Bilder generiert oder die Wortanzahl manuell adaptiert werden kann. Ebenso sind Übersetzungen der Texte in andere Sprachen (Englisch, Französisch, Spanisch, Türkisch, Ukrainisch, Italienisch, Portugiesisch und Arabisch) möglich. Die Plattform spricht hauptsächlich DaF- und DaZ-Lehrkräfte an, die Nutzung ist jedoch für alle Menschen frei zugänglich. Lediglich um alle Funktionen voll nutzen zu können und die Texte zu speichern, ist eine Registrierung mittels E-Mail-Adresse und erstelltem Passwort nötig, dennoch ist die Plattform für die darauf Zugreifenden absolut kostenlos. Diese unkomplizierte Möglichkeit des Zugriffs auf mehrere tausend verfügbare Lesetexte bedeutet eine ungemeine Erleichterung für Lehrpersonen, da sich die Suche nach geeigneten Lesetexten bekanntlich oft als zeitintensiv und schwierig gestaltet, wie im Theorieteil ausführlich dargestellt und zu einem späteren Zeitpunkt von den Forschungspartner:innen bestätigt wurde. Somit kann durch die *LATILL*-Plattform dem Problem der zeitlichen Ressourcenknappheit von Deutschlehrer:innen entgegen gewirkt werden. Zusätzlich ermöglicht die Künstliche Intelligenz es, das Konzept der Binnendifferenzierung zu fördern, da wie bereits erwähnt relativ aufwandslos Adaptionen, Übersetzungen von Textpassagen sowie Bildgenerierungen möglich sind. Ist ein Text nach äußeren Rahmenbedingungen den Ansprüchen gerecht, bedeutet dies allerdings noch nicht automatisch, dass die Lesenden ihn als interessant empfinden, was jedoch ein erheblicher Faktor für die Motivation und Lesefreude ist. Für den angestrebten Lernerfolg darf nicht außer Acht gelassen werden, dass der Text die Zielgruppe der Lernenden ansprechen muss, was durch das breite Themenspektrum von *LATILL* ermöglicht werden kann. Das Projekt läuft seit Mai 2022 bis April 2025 und wird mit Fördermitteln der Europäischen Union (Erasmus+) finanziert. Es handelt sich um eine weltweit länderübergreifende Zusammenarbeit, wobei die Projektleitung an der

² Level-Adequate Texts in Language Learning

³ Stand im April 2024

Universität Wien bei Univ.- Prof. Dr. Karen Schramm obliegt (vgl. Universität Wien, o. J., o. S.).

Die Universität Tübingen (2024) beschreibt die für den Unterricht positiven Aspekte der LATILL-Plattform folgendermaßen:

Die Verwendung solcher niveauadäquaten Texte in Kombination mit einem selbstregulierenden Ansatz für das Lesen von Fremdsprachen und das implizite lexikogrammatische Lernen ermöglicht eine wesentliche Qualitätsverbesserung des Fremdsprachenunterrichts. (o. S.)

Die vorliegende Masterarbeit hat nicht nur das Ziel, herauszufinden, wie Lesetexte mittels Künstlicher Intelligenz im Sinne von Binnendifferenzierung aufbereitet werden können, sondern gleichzeitig auch, inwiefern LATILL den zeitintensiven und oftmals herausfordernden Unterrichtsplanungsprozess von DaF-Lehrkräften unterstützen kann. Weil es sich um ein relativ junges Projekt handelt, wird außerdem der Frage nachgegangen, welche Optimierungen bzw. Transformationen an LATILL nötig sind, um die Einsatzfähigkeit und Benutzerfreundlichkeit dieses digitalen Tools zu maximieren. Dabei werden rein die persönlichen Empfindungen der Studienteilnehmer:innen zur Handhabung der LATILL-Plattform eruiert, nicht jedoch die technische Komponente betrachtet, denn die vorliegende Abschlussarbeit ist nicht im informatisch-elektronischen Bereich beheimatet.

3.2.1 Forschungsfragen

Zwar schon in der Einleitung angeführt, aber zur besseren Übersicht erneut aufgegriffen, seien an dieser Stelle die Forschungsfragen. Diese bestehen aus der folgenden Kernforschungsfrage:

- Wie können im DaF-Unterricht eingesetzte Lesetexte mithilfe von Künstlicher Intelligenz aufbereitet werden, um somit auf das Konzept der Binnendifferenzierung einzugehen?

Darüberhinausgehend gilt es, Antworten auf die folgenden Unterfragen zu finden.

- Inwiefern kann Künstliche Intelligenz dazu beitragen, den Unterrichtsplanungsprozess von DaF-Lehrkräften zu unterstützen?
- Wie kann moderne Binnendifferenzierung in heterogenen Lerngruppen im Bereich der Lesedidaktik im Fremdsprachenunterricht gestaltet werden?
- Welche Optimierungen bzw. Adaptionen an der Künstlichen Intelligenz LATILL braucht es, um das Potential und die Einsatzfähigkeit dieses digitalen Tools zu maximieren?

3.3 Forschungsdesign

„Das Design ist das Herzstück einer Untersuchung.“

(Albert & Marx, 2017, S. 42)

Wie bereits erwähnt, ist die durchgeführte Studie der empirischen Forschung zuzuordnen. Darunter ist die „datengeleitete Untersuchung einer Forschungsfrage“ zu verstehen (Schramm, 2022, S. 50). Die fremdsprachendidaktische Forschung setzt sich bekanntlich aus unterschiedlichen Forschungsfeldern zusammen. Die im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit abgehaltene Untersuchung ist in der Lehr- und Professionsforschung zu lokalisieren. Dabei steht die Wissenschaft der „Lehre fremder Sprachen als Beruf“ im Fokus sowie die Betrachtung von Aus- und Weiterbildungen von Lehrpersonen (Caspari, 2022, S. 14).

Nachdem bereits zahlreiche Studien über Binnendifferenzierung, die Erforschung des Lesens in der Fremdsprachendidaktik und besonders in den letzten beiden Jahren verstärkt auch über Künstliche Intelligenz durchgeführt wurden, die Kombination dieser drei Desiderate bislang noch nicht vorliegt, kann die abgehaltene Forschung als explorative Studie bezeichnet werden. Laut Schramm (2022) ist damit die Generierung von „Hypothesen über einen wenig erforschten Untersuchungsgegenstand“ gemeint (S. 50f). Die vorliegende Datenerhebung und anschließende -analyse bzw. Interpretation sollen dazu beitragen, die diese Themenfelder betreffende Forschungslücke ein Stück weit zu minimieren. Die folgende Abbildung soll die einzelnen Forschungsschritte von links nach rechts zusammenfassend darstellen.

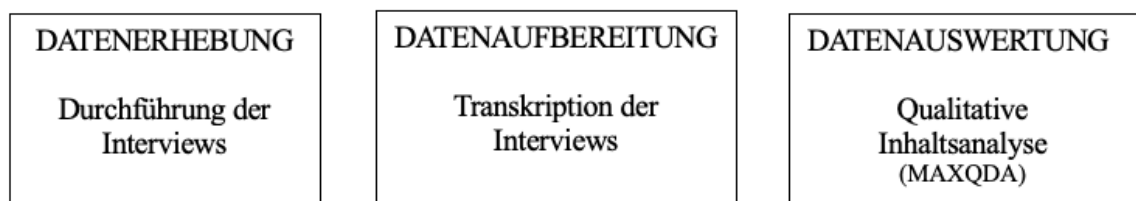


Abbildung 1: Zusammenfassende Darstellung des Forschungsprozesses

3.3.1 Qualitative Forschung

„Wir lassen uns auf die Situationen ein, in denen wir mit Handelnden sprechen oder ihre Handlungsweisen beobachten.“

(Pohlmann, 2022, S. 50)

Aufgrund der Forschungsfragen ist die gewählte Methode die qualitative. Der entscheidende Unterschied zur quantitativen Forschung liegt darin, dass bei einer qualitativen Erhebung von Einzelfällen ausgegangen und anhand diesen eine allgemeine These gebildet wird. Dies hat zur Folge, dass es nicht standardisierte Erhebungsverfahren braucht (vgl. Pohlmann, 2022, S. 50). Die durch diese Variante erhobenen Daten sind demnach dadurch gekennzeichnet, dass sie meist verbal und eben non normiert vorliegen (vgl. Riemer, 2014, S. 20). Mayring (2002) betont ebenso die Bedeutung des verbalen Ansatzes in der qualitativen Forschung (vgl. S. 66): „Man muss hier die Subjekte selbst zur Sprache kommen; sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte.“ (ebd. S. 20). Laut Froschauer & Lueger (2003) ist es lediglich mit dieser Forschungsmethode möglich „aus der Perspektive der befragten Person heraus den für sie bedeutsamen Kontext zu untersuchen“ (S. 16). Riemer (2014) unterstreicht die Möglichkeit zur intensiven Datengewinnung, wodurch „Einsicht in die Haltungen, Meinungen, Kognitionen und Emotionen der befragten Untersuchungsteilnehmer(innen)“ sichergestellt werden können (S. 22).

Grundlegend lassen sich qualitative Erhebungen in zwei Richtungen differenzieren. Einerseits sollen, wie gerade angeführt, die „subjektiven Sichtweisen auf Einzelfallebene“ betrachtet werden, andererseits kann der Ansatz der „Rekonstruktion kollektiver Orientierungsmuster bzw. sozialer Sinnstrukturen“ verfolgt werden (Kruse, 2015, S. 240). Letzterer zielt darauf ab, die Einzelfälle zusammenzufassen, um so zu einer allgemeingültigen Erkenntnis zu gelangen (vgl. ebd.). Diesem Grundgedanken wurde auch bei der durchgeführten Studie nachgegangen, da durch die einzelnen Forschungspartner:innen allgemein erwiesen werden soll, welches Potential hinter der Künstlichen Intelligenz LATILL zur Unterstützung von DaF-Lehrpersonen steckt. Um diese Fragestellung zu beantworten, erschien die Forschungsmethode des qualitativen Leitfadeninterviews als adäquat und zielführend, wie im anschließenden Unterkapitel genauer erörtert wird. Qualitative Forschungsdesigns zielen nicht darauf ab, möglichst viele Proband:innen zu erreichen, sondern konzentrieren sich auf eine eingeschränkte Personenanzahl (vgl. Riemer, 2014, S. 22). Deswegen wurde für die abgehaltene Forschung die Anzahl der interviewten Gesprächspartner:innen auf acht Personen

beschränkt. Nach Mayring (2015) setzt sich der qualitative Forschungsansatz aus fünf Leitmotiven zusammen. Diese sind die verstärkte Subjektbezogenheit, die Forschung in einer natürlichen Umgebung, die Deskription und daraus resultierende Interpretation der Proband:innen bis hin zu einer Verallgemeinerung der Ergebnisse der Forschung (vgl. S. 19).

3.3.1.1 Leitfadeninterview

Wie schon im vorangegangenen Absatz angedeutet, ist die für das Forschungsvorhaben am besten geeignete Erhebungstechnik das qualitative Interview. Häder (2019) definiert diesen Begriff als „nicht standardisierte Tiefeninterviews bei denen der Interviewer an die Zielpersonen Nachfragen richtet“ (S. 418). Damit ist gemeint, dass die Fragenstellungen wie bei einer Standardisierung gehandhabt werden, jedoch auf gewisse Sachverhalte und besonders relevante Aspekte verstärkt Bezug genommen und intensiver eingegangen werden kann (vgl. ebd.). Darunter sinngleich versteht Mayring (2016) die Auswertung der erhobenen Antworten der Gesprächspartner:innen durch qualitativ-interpretativen Techniken (vgl. S. 66). Dieses Verfahren der Datenerhebung erschien deswegen für das geplante Forschungsvorhaben adäquat, da somit der Frage, was für die interviewten Personen in Bezug auf die Thematik relevant erscheint, nachgegangen werden konnte (vgl. Froschauer & Lueger, 2003, S. 16). Sich voneinander unterscheidende Interviewformen gibt es mehrere, um die formulierten Forschungsfragen jedoch eingehend beantworten zu können, braucht es ein problemzentriertes Leitfadeninterview. Misoch (2015) verweist darauf, dass es keine offizielle Definition eines solchen gebe (vgl. S. 76). Laut Mayring (2016) ähnelt diese Art der Befragung einem offenen Gespräch zwischen der Person, die die Fragen stellt und einer weiteren Person, die diese beantwortet (vgl. S. 67). Ein solches Interview verfolgt die Absicht, ein gewisses Problem zu lösen, weswegen die vermeintlich offene Unterhaltung sich um die Lösung dieses Problems dreht. Die Aufgabe von der:dem Interviewer:in liegt darin, die Fragen so zu stellen, dass das Problem im Mittelpunkt der Unterhaltung steht (vgl. ebd. S. 67). Mayring (2016) hebt die Wirkung von problemzentrierten Interviews „bei stärker theoriegeleiteter Forschung mit spezifischeren Fragestellungen“ hervor (S. 71). Im Falle der vorliegenden Masterarbeit wäre die tatsächliche Problemstellung, welches Potential DaF-Lehrkräfte hinter der Künstlichen Intelligenz LATILL zur Unterstützung der Unterrichtsvorbereitung in der binnendifferenzierenden Lesedidaktik sehen. Um das Interview als gelungen und konstruktiv bezeichnen zu können, heben Froschauer & Lueger (2003) die Wichtigkeit einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre hervor (vgl.

S. 75f). Da die Forschungsergebnisse von den Antworten der Studienteilnehmer:innen abhängen, hat man als interviewende Person die moralische Verpflichtung, dafür zu sorgen, dass sich die befragten Gesprächspartner:innen ernst genommen fühlen bzw. die Unterhaltung nicht als Prüfungssituation empfinden (vgl. Mayring, 2016, S. 68). Als weiteres ausschlaggebendes Kriterium für gelungene qualitative Interviews nennt Mayring (2016) die Möglichkeit zur Offenheit der interviewten Personen. Damit ist gemeint, dass die Fragen so ausgewählt bzw. gestellt sein sollen, dass es keine vorgefertigten Antwortauswahlmöglichkeiten gibt. Dadurch ergeben sich folgende Vorteile: So kann nicht nur herausgefunden werden, ob die Proband:innen die Frage korrekt verstanden haben, sondern gleichzeitig wird den Befragten die Chance gegeben, eigenständig ihre subjektiven Perspektiven darzustellen (vgl. S. 68).

3.4 Datenerhebung

3.4.1 Sampling

Beim Sampling wird der Frage nachgegangen, „von welchen Personen, Gruppen, Objekten oder Merkmalen [...] in welcher Anzahl Daten erhoben werden sollen“ (Grum & Legutke, 2022, S. 85). Nachdem es in der qualitativen Forschung Usus ist, wurden die Teilnehmer:innen der vorliegenden Studie nach inhaltlichen Kriterien ausgesucht (vgl. ebd., S. 91). Nach der Klassifizierung von Grum & Legutke (2022) fallen die herausgegriffenen Testpersonen in das Schema des „Samplings typischer Fälle“ (S. 93). Mittels Leitfadeninterviews sollen diese Personen dazu beitragen, die Forschungsfragen zu beantworten.

Als ich im Oktober 2023 das vom OeAD⁴ und der Universität Wien in Kooperation angebotene Auslandspraktikum in Montenegro antrat, fiel mir gleich zu Beginn das stark divergierende Deutschniveau innerhalb der Lerngruppen auf. Obwohl laut Curriculum offiziell alle Studierende auf demselben Kompetenzstand sein sollten, klafften besonders im Bachelorstudiengang die Sprachkenntnisse weit auseinander. Dies ist einerseits dadurch bedingt, dass viele Student:innen bereits ein oder mehrere Auslandssemester in Deutschland oder Österreich verbracht haben. Zusätzlich zu den gängigen Austauschprogrammen wie Erasmus und CEEPUS⁵ bietet der DAAD⁶ in Montenegro zahlreiche Förderungen an, durch die sich für die Studierenden die Möglichkeit bietet, für längere Zeit in Deutschland zu studieren bzw. Sprachkurse zu absolvieren (vgl.

⁴ Österreichischer Austauschdienst

⁵ Central European Exchange Program for University Studies

⁶ Deutscher Akademischer Austauschdienst

DAAD, 2017, S. 6). Andere Studierende wiederum haben Eltern, die in einem deutschsprachigen Land gearbeitet haben und somit deswegen bereits früh mit der deutschen Sprache in Kontakt gekommen bzw. gleich zweisprachig aufgewachsen sind. Wieder andere Studierende der *Univerzitet Crne Gore* beginnen dagegen überhaupt erst im Rahmen des Studiums Deutsch zu lernen. Möglich ist dies durch die Tatsache, dass es im Vergleich zu anderen Universitäten am Balkan keinen Aufnahmetest für das Germanistikstudium und daraus resultierend auch kein verpflichtendes Einstiegsniveau für die Inskription gibt (vgl. Mack et al., 2021, S. 158). Während meines Praktikumssemester sollte ich selbst die Erkenntnis gewinnen, dass es als Lehrperson eine Herausforderung ist, mit so vielen verschiedenen Sprachniveaustufen innerhalb einer Lerngruppe umzugehen. Wie bereits in der theoretischen Einführung herausgearbeitet, hat man als Lehrkraft im Sinne einer adäquaten Binnendifferenzierung so zu agieren, dass alle Lernenden gleichzeitig gefordert, dabei aber weder über- noch unterfordert werden. Wer konnte daher besser vom eigenen Umgang mit sprachlicher Heterogenität innerhalb einer Klasse bzw. Gruppe berichten und somit die Forschungsfragen besser beantworten, als Personen, die selbst tagtäglich mit dieser Herausforderung konfrontiert sind?

Die für das Sample (Stichprobe) ausgewählten Interviewpartner:innen verbindet demnach, dass sie als DaF-Lehrkraft in Montenegro tätig sind. Es handelt sich um Lehrende am Institut für Germanistik der philologischen Fakultät (*filološki fakultet*) der staatlichen Universität (*Univerzitet Crne Gore*⁷) in Nikšić sowie Lehrer:innen in montenegrinischen Schulen, an denen die deutsche Sprache im Regelunterricht vermittelt wird. Alle Proband:innen sprechen Deutsch auf ersprachlichem Niveau und absolvierten bis auf eine Person ein Germanistikstudium in Montenegro oder in einem DACH-Land. Folglich gab es keinerlei Verständnisschwierigkeiten während der Interviews. Weil sich die Künstliche Intelligenz LATILL an die Vermittlung von Fremdsprachen richtet und die Lerngruppen an der philologischen Fakultät in Nikšić wie soeben erläutert überaus sprachlich heterogen zusammengesetzt sind, eignen sich die DaF-Lehrkräfte der UCG besonders, um die Untersuchung bzw. die Erprobung von LATILL durchzuführen. Die weiteren interviewten Deutschlehrpersonen wurden mittels Gatekeeper-Verfahren gefunden. Dabei agierten die in Montenegro tätigen Lektor:innen des OEADs⁸ und DAADs⁹ durch ihre kulturellen Vernetzungen als Schlüsselpersonen, die den Kontakt zu den lokalen Deutschlehrer:innen in schulischen

⁷ von nun an als UCG abgekürzt

Bildungseinrichtungen ermöglichten. Bei einer 2021 durchgeführten Datenerhebung (Mack et al.) konnte festgehalten werden, dass in 39 *Grundschulen* (neunjährig, vergleichbar mit Volksschulen und Unterstufen in Österreich) sowie 16 *Mittelschulen* (Äquivalent zu österreichischen Oberstufengymnasien und berufsbildenden höhere Schulen) Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird (vgl. S. 148). Des Weiteren wurde erhoben, dass es im Jahr 2021 insgesamt 74 an staatlichen Schulen tätige Deutschlehrkräfte gab. Zwei davon wurden im Zusammenhang der durchgeführten Interviewstudie konsultiert. Die drei anderen Befragten, die weder auf der Universität noch in einer klassischen Schule lehren, sind in diversen Sprachschulen angestellt und unterrichten erwachsene Privatpersonen. Durch das breitgefächerte Sample konnte zudem der Frage nachgegangen werden, ob sich der Einsatz von Künstlicher Intelligenz in diesen drei Einrichtungen (Hochschule, staatliche Schule, private Sprachschule) unterscheidet bzw. für welche Zielgruppe die Unterrichtsplanung mithilfe von KI besser unterstützbarer ist. Weiters wurde darauf Wert gelegt, Proband:innen verschiedenen Altersklassen zu befragen, da im Vorhinein vermutet wurde, dass sich die Einstellung bzw. Haltung zu Künstlicher Intelligenz zwischen eher jüngeren und eher älteren Personen unterscheidet. So war es möglich, die LATILL-Plattform aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und unterschiedliche Meinungen dazu einzuholen. Durch das voneinander abweichende Alter bedingt, liegt die Unterrichtserfahrung der Forschungspartner:innen weit auseinander. Während eine Person erst seit etwa einem Jahr unterrichtet, ist eine andere bereits seit 2009 als DaF-Lehrkraft in Montenegro tätig. Dieser Unterschied sollte sich bei der auf die Unterrichtsvorbereitung bezogenen Fragen zeigen, wie in der folgenden Datenanalyse nachlesbar ist. Nicht relevant für die Datenerhebung sind weitere demografische Fakten wie beispielsweise Geschlecht, Erstsprache (Montenegrinisch, Serbisch oder Deutsch) bzw. Staatsbürgerschaft. In der folgenden Abbildung sind die Proband:innen der Studie tabellarisch aufgelistet.

	Wirkungsstätte	DaF- Unterrichtserfahrung in Montenegro	Erstsprache	Alter	Interview- dauer (in Min.)
P1	Hochschule	3 Jahre	Montenegrinisch	26	25:47
P2	Sprachschule	4 Jahre	Serbisch	26	30:54
P3	Hochschule	1 Semester	Deutsch	30	22:22
P4	Hochschule, Sprachschule	15 Jahre	Montenegrinisch	37	23:21
P5	Hochschule	9 Jahre	Deutsch	36	22:12
P6	Grundschule	8 Jahre	Montenegrinisch	50	23:45
P7	Grundschule	1 Jahr	Montenegrinisch	25	22:43
P8	Sprachschule	6 Jahre	Montenegrinisch	28	21:58

Abbildung 2: Übersicht der einzelnen Interviewteilnehmer:innen

Wie es von der Forschungsethik gefordert wird, wurden alle im Zuge der Studie befragten Teilnehmer:innen im Vorhinein über das Forschungsvorhaben aufgeklärt und wirkten absolut freiwillig daran mit (vgl. Legutke & Schramm, 2022, S. 117). Ebenso erhielten die Interviewpartner:innen die Information, dass alle während der Befragung gewonnenen Daten im Zuge der Transkription pseudonymisiert werden würden. Darunter wird in der Wissenschaft die „Aufbereitung der Daten durch Pseudonyme“ verstanden, „sodass weder bei der Bearbeitung der Daten noch bei der Präsentation der Ergebnisse die Identität der Forschungspartner und – partnerinnen bekannt wird“ (ebd., S. 119). Für die abgewinkelte Forschung bedeutet das, dass persönliche Daten der befragten Personen nie niedergeschrieben worden waren und vertrauliche Informationen, wie etwa Namen, durch Kürzel (z.B. *PI*) substituiert werden würden. Lediglich das Alter, die Jahre an Unterrichtserfahrung plus Zielgruppe des Unterrichts sowie ihre Wirkungsstätte (*filoloski fakultet*, montenegrinische Schule, Sprachschule) wurden erfragt, da diese Gegebenheiten bei der Datenauswertung beachtet werden mussten. Die Pseudonymisierung hatte nicht nur datenschutzrechtliche Gründe, sondern sollte die interviewten Personen ermutigen, die anschließend gestellten Fragen so ehrlich und ausführlich wie möglich zu beantworten. Rechtlich abgesichert wurde der Erhebungsprozess durch die vorab unterschriebene Einwilligungserklärung der Proband:innen. Die noch nicht ausgefüllte Form davon kann im Anhang nachgelesen werden.

3.4.2 Leitfadenerstellung und Durchführung der Interviews

Nach ausführlichem Studium der mit der Forschung in Verbindung stehenden Literatur wurde der Leitfaden für die Durchführung der qualitativen Interviews zusammengestellt. Dieser hat das Ziel, die vor dem Forschungsprozess formulierten Fragen zu beantworten und kann als eine Art Fahrplan durch das Gespräch gesehen werden. Hinter einem Leitfaden steht demnach die Absicht, für eine Strukturierung und Fokussierung auf das relevante Thema des Interviews zu sorgen (vgl. Misoch, 2015, S. 67). Darüberhinausgehend repräsentieren Interviewleitfäden gewissermaßen eine Standardisierung und somit Vergleichbarkeit der einzelnen Gespräche, soweit dies in der qualitativen Forschung überhaupt möglich ist. Zusätzlich wird die Auswertung des Inhaltes der Interviews erleichtert (vgl. Mayring, 2016, S. 70). Die gewählten Fragen fallen in die Kategorie „offene Fragen“. Wie schon im Unterkapitel „qualitatives Leitfadeninterview“ ausführlich erläutert wurde, wird darunter der breitgefächerte Grad der Antwortmöglichkeiten verstanden, da den interviewten Personen im Vergleich zu „geschlossenen Fragen“ ausreichend Spielraum zum Beantworten gelassen wird und

diese somit ihre eigenen Eindrücke und Erfahrungen schildern können (vgl. Froschauer & Lueger, 2003, S. 76f).

Der Leitfaden wurde so konzipiert, dass die Gespräche je etwa 30 Minuten dauern sollten. Zwar handelt es sich bei den Interviewpartner:innen nicht um für die Interviewleiterin fremde Personen, dennoch wurden zu Beginn der Unterhaltung bewusst sogenannte Eisbrecherfragen gestellt, um für die von Mayring (2016) geforderte angenehme Gesprächsatmosphäre zu sorgen (vgl. S. 68).

Die Befragungen wurden zwischen dem 25. und dem 30. März 2024 in Montenegro abgehalten. Weil keine passenden Alternativorte gefunden werden konnten, fanden alle acht Gespräche in Kaffeehäusern statt. Hierbei wurde jedoch darauf geachtet, möglichst ruhige Lokalitäten auszuwählen. An dieser Stelle sei angemerkt, dass sich dies am Balkan äußerst schwierig gestaltet, da beinahe in jedem Café bzw. Restaurant, für westeuropäische Verhältnisse relativ laute, Musik abgespielt wird. Obwohl die Erhebungen somit in der Öffentlichkeit vollzogen werden mussten, hatte dies dennoch keinerlei negative Auswirkungen auf die Unterhaltung. Allgemein sei an dieser Stelle hervorgegriffen, dass alle interviewten Personen sehr interessiert am Forschungsvorhaben waren und mit vollem Elan und Einsatz nicht nur um die es sich in der Masterarbeit drehende Künstliche Intelligenz austesteten, sondern auch mit sichtlicher Freude die gestellten Fragen beantworteten. Darüber hinaus merkten einige Lehrkräfte an, dass weitere Kolleg:innen ihrerseits ebenso an der Studie teilnehmen wollten. Diesem Angebot konnte jedoch (aus zeitlichen bzw. arbeitsaufwandtechnischen Gründen) nicht nachgegangen werden.

Bevor das tatsächliche Interview starten konnte, stand den Proband:innen jeweils rund eine halbe Stunde Zeit zur Verfügung, in denen sie auf einem Computer bzw. Tablet die Künstliche Intelligenz LATILL erproben sollten. Nach einer theoretischen Einführung über die allgemeine Funktionsweise und die diversen Textbearbeitungsmöglichkeiten meinerseits, hatten die Teilnehmer:innen die Aufgabe, sich selbstständig mit der KI zu befassen. Dies war insofern ausschlaggebend, damit die Testpersonen sich mit dem Untersuchungsgegenstand vertraut machen konnten, da im anschließenden Interview nach den persönlichen Eindrücken von LATILL gefragt wurde. Weiters sollten die Gesprächspartner:innen bereits in dieser ersten Phase der Datenerhebung überlegen, inwiefern die Funktionen von LATILL den eigenen Unterricht optimieren könnten. Dabei wurde darum gebeten, besonders auf die Aspekte der Unterrichtsvorbereitung bzw.

Binnendifferenzierung zu achten. Zur Sicherstellung der jeweiligen Überlegungen wurden die Befragten angehalten, je einen Screenshot von den von ihnen ausprobierten Funktionen zu machen. Überdies sollten sie festhalten, was ihrer Meinung nach besonders nützlich bzw. unklar bzw. verbesserungswürdig an LATILL ist. Nachdem LATILL erst seit Mai 2022 existiert, lag ein Schwerpunkt des Interviews darauf, was es an der Künstlichen Intelligenz zu verbessern gilt, um das Potential der Nutzung zu maximieren. Diese Bildschirmfotos wurden im anschließenden Interview ausführlich besprochen, dienen als Veranschaulichung des Gesagten und werden im folgenden Analysekapitel präsentiert.

Die Langfassung des Leitfadens, nach der die Gespräche durchgeführt wurden, kann im Anhang nachgelesen werden. Zur besseren Übersicht sind an dieser Stelle die Leitfragen tabellarisch aufgelistet. Es handelt sich um 24 Hauptfragen, wobei bei Bedarf durch Unterfragen genauer auf manche Sachverhalte bzw. Unklarheiten eingegangen werden konnte. Die erarbeiteten Fragen lassen sich insgesamt vier Hauptkategorien zuordnen, wobei der Einstieg sowie Abschluss thematisch nicht dazugezählt werden. Wie von Misoch (vgl. 2015, S. 68) gefordert, sollte sich jedes Leitfadeninterview aus den Kategorien Informationsphase, Aufwärm- und Einstiegsphase, Hauptphase sowie Ausklang- und Abschlussphase zusammensetzen. Die drei in der Tabelle fettgedruckten Begriffe lassen sich der Hauptphase des Interviews zuordnen. Misoch (2015) definiert diese als die Zeitspanne, in der die für das Forschungsvorhaben relevanten Themen aufgegriffen werden (vgl. ebd.). Nach diesen Kriterien wurde bestmöglich vorgegangen, woraus sich letztendlich die folgende thematische Gliederung der Gespräche ergab:

Einstiegsphase
Leseunterricht
Unterrichtsvorbereitung
Künstliche Intelligenz
Abschlussphase

Abbildung 3: inhaltlicher Aufbau der Leitfadeninterviews

Nachdem sich die Teilnehmenden, wie schon mehrmals angesprochen, vor Interviewstart mit der Künstlichen Intelligenz LATILL befassen sollten, weicht die Einstiegsphase der geführten Gespräche etwas von einem gewöhnlichen Interview ab. In der Aufwärmphase

wurden beispielsweise Fragen dazu gestellt, was die befragten Interviewteilnehmer:innen dazu bewogen hatte, in die DaF-Lehre einzusteigen bzw. für die Personen mit anderer Erstsprache, wie sie mit der deutschen Sprache zum ersten Mal in Berührung gekommen waren. Diese Informationen sind für die Beantwortung der Forschungsfragen nicht relevant, sollten jedoch für einen lockeren Gesprächsbeginn sorgen und den Proband:innen die Nervosität vor dem Interview nehmen. Weiters wurde in diesem Abschnitt des Gesprächs dokumentiert, in welcher Bildungseinrichtung die Lehrkräfte unterrichten und über wie viele Jahre an Unterrichtserfahrung diese verfügen.

Durch das Themengebiet *Leseunterricht* sollte herausgefunden werden, wie viele Lerngruppen die Gesprächspartner:innen unterrichten, auf welchem sprachlichen Niveau diese sich befinden und aus wie vielen Personen diese bestehen, wie der Leseunterricht allgemein aufgebaut wird und wie die Lehrpersonen mit Lernenden umgehen, deren Lesekompetenzen vom Durchschnittsniveau der Gruppen abweichen. Das Ziel war, die Unterhaltung in Richtung möglicher Binnendifferenzierung zu lenken. Bei der zweiten Kategorie, der *Unterrichtsvorbereitung*, wurde angestrebt, herauszufinden, wie viel Zeit die Proband:innen circa benötigen, um ihren Unterricht vorzubereiten und ob sie sich dabei überfordert fühlen bzw. ein breiteres Angebot von Unterrichtsmaterialien wünschen.

Der dritte Schwerpunkt des Interviews fokussierte sich schließlich auf den Einsatz von Künstlicher Intelligenz. In diesem Abschnitt wurde die von den Proband:innen im Vorhinein ausprobierte KI LATILL besprochen. Thematisiert wurde, mit welchen Funktionen die Testpersonen gearbeitet hatten und was ihres Erachtens daran nützlich war. Durch die neun Gespräche mit verschiedenen Personen konnten zahlreiche Inputs für die Optimierung der Textplattform gewonnen werden, da die Proband:innen äußerten, welche Funktionen ihrer Meinung nach zu verbessern seien bzw. welche zusätzlichen Funktionen sie sich wünschen würden, um die Künstliche Intelligenz zu perfektionieren. Dies geschah u.a. indem die in der Vorbereitungszeit getätigten Screenshots diskutiert wurden. Zudem ging es um die subjektiven Wahrnehmungen in Bezug auf die KI und inwieweit LATILL DaF-Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung unterstützen kann. Somit kann die Beantwortung der Forschungsfrage der vorliegenden Masterarbeit in diesem Gesprächsabschnitt gefunden werden. In allen Gesprächen wurde jederzeit dem Leitfaden folgend interviewt, lediglich in seltenen Fällen wurden die Fragen nicht komplett der Reihenfolge entsprechend gestellt, etwa wenn die Gesprächspartner:innen bereits in der vorangehenden Frage von selbst auf ein anderes Thema vorgegriffen hatten. Die Fragen

wurden bewusst so gestellt, dass die Proband:innen komplett frei antworten konnten und nicht in Richtung einer erwarteten Antwort gedrängt wurden.

3.5 Datenaufbereitung

Zwischen der Datenerhebung und der Datenanalyse darf der Schritt der Datenaufbereitung nicht außer Acht gelassen werden. Mayring (2016) versteht darunter das Festhalten, Aufzeichnen, Aufbereiten sowie Ordnen von den zuvor der Realität entnommenen Daten (vgl. S. 85). Denn: „Die beste Erhebung nützt nichts, wenn hier unsauber gearbeitet wird.“ (ebd.)

Wie schon bekannt, wurden die Proband:innen vor der tatsächlichen Interviewdurchführung gebeten, sich vorab etwa eine halbe Stunde selbstständig mit der Künstlichen Intelligenz LATILL zu beschäftigen, um die dort angebotenen Features und Funktionen auszuprobieren. Zur Datensicherung und Nachvollziehbarkeit hatten die Teilnehmer:innen die Aufgabe, Screenshots von denen für sie relevanten Funktionen zur Unterrichtsplanung zu machen. Diese wurden gesammelt und in einem weiteren Schritt zur Datenanalyse miteinander verglichen und letztendlich in Kombination mit dem Gesagten ausgewertet.

Als bedeutendstes Verfahren zur Datenerhebung können jedoch die abgehaltenen Interviews genannt werden. Diese wurden durch die Funktion der Audioaufzeichnung auf dem Smartphone festgehalten, um sie anschließend transkribieren zu können. Dies hatte den Hintergrund, die im Gespräch gewonnen Informationen zu sichern. Im Übrigen bilden die aufbereiteten Transkripte die Grundlage für weiterführende Analyse und Interpretation der erhobenen Erkenntnisse durch die Gesprächspartner:innen (vgl. Mayring, 2016, S. 89). Je geführtem Interview wurde ein Transkript angefertigt, auf dem zusätzlich auch der Ort bzw. die Dauer der Unterhaltung nachzulesen ist. Auf diese kann im Anhang zurückgegriffen werden.

Unter einer Transkription wird der „Transformationsprozess einer Audio- und Videoaufzeichnung in die Schriftform“ definiert (Dresing & Pehl, 2020, S. 839). Transkripte sollen „[...] so viele Informationen der Art und Weise der gesprochenen Sprache wie möglich in der Verschriftlichung [...] konservieren“ (Kruse, 2015, S. 342). Dresing & Pehl (2020) unterstreichen die durch Transkription gegebene Möglichkeit einer wissenschaftlichen Auswertung der erhobenen Rohdaten (vgl. S. 835).

Um die Lesbarkeit der verschriftlichen gesprochenen Sprache zu erhöhen, wurde beim Transkribieren auf die „Übertragung in normales Schriftdeutsch“ (ebd., S. 91) zurückgegriffen. Gebräuchlich ist diese Form der Verschriftlichung, wenn die Darstellung des Inhalts bzw. das Thema des Gesagten im Vordergrund steht (vgl. Mayring, 2016, S. 91), wie es bei der vorliegenden Masterarbeit der Fall ist. Dresing & Pehl (2020) plädieren ebenso für ein Transkriptionsformat, bei dem der Inhalt der Aufzeichnung auf die Aspekte reduziert wird, die im Sinne der zu Beginn des Erhebungsprozesses gestellten Forschungsfrage stehen (vgl. S. 842). Kruse (2015) betont zwar die Gefahr einer Verschleierung bzw. bewussten Veränderung des Gesagten sowie im schlimmsten Fall einer Fehldeutung der Daten, wenn nicht ausreichend auf die Art des Gesprochenen Rücksicht genommen werde (vgl. S. 344), dennoch wurde seitens der Verfasserin empfunden, dass sich die von Mayring sowie Dresing & Pehl empfohlene Variante als adäquater herausstellt. Zwar kam es seitens der Personen mit nicht deutscher Erstsprache in seltenen Fällen zu minimalen grammatikalischen bzw. phonetischen Fehlern, diese sind für die Analyse der Gespräche allerdings absolut irrelevant. Die Gespräche wurden von allen Beteiligten im Standarddeutschen geführt, weswegen dementsprechend keine regionalen Ausdrücke bzw. phonetische Besonderheiten geglättet werden mussten. Das verwendete Transkriptionssystem fällt demnach in die Kategorie „orthografische Transkription als rein semantische Transkription mit *normaler* Orthografie“ (Dresing & Pehl, 2020, S. 843). Wie im Methodenportal der Universität Leipzig (o. J., o. S.) empfohlen wird, wurden auch im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit längere Pausen mit „(...)“ abgebildet, da somit in der Verschriftlichung des Gesprächs erkenntlich wird, an welcher Stelle die Proband:innen mit einer Antwort zögerten oder länger nachdenken mussten. Weil in einem von Dresing & Pehl im Jahr 2024 herausgegebenen Leitfaden für inhaltlich-semantische Transkriptionen nicht ausdrücklich festgehalten wird, dass bei der Aufzeichnung gefallene Füllwörter (Beispiel: „ähm“) transkribiert werden müssen, wird der Lesbarkeit halber darauf verzichtet (vgl. o. S.).

3.6 Datenauswertung

Um die aus den geführten Interviews gewonnen Informationen weiterzuverarbeiten und dementsprechend auszuwerten, wird die von Mayring geprägte qualitative Inhaltsanalyse herangezogen. Pohlman (2022) bezeichnet diese Praxis als „eines der am häufigsten durchgeführten Verfahren der Inhaltsanalyse“ (S. 177). Das ist auch der Grund, warum genau jenes für das durchgeführte Forschungsprojekt herangezogen wurde. Mayring (2010) selbst verweist darauf, dass es in der Wissenschaft keine einheitliche Definition

dieses Verfahrens geben würde. Lediglich die Absicht dahinter sei überall die gleiche: Man wolle aus Kommunikation heraus stammendes Material analysieren (vgl. S. 11). Ziel der Analyse des Gesprochenen sei, den Inhalt in bestimmte Klassifizierungen zu unterteilen. Dies bedeutet, dass das erhobene Datenmaterial nach Kategorien sortiert wird, um es so strukturierter betrachten zu können (vgl. ebd., S. 24). Dieser Schritt wird von Mayring (2010) als essentiellster Abschnitt der Analyse definiert (vgl. S. 49). Dabei gilt es jedoch, die Daten nicht aus ihrem Zusammenhang zu reißen, sondern das Gespräch als Gesamtes im Hinterkopf zu halten, um so den Inhalt samt Kontext veranschaulichen zu können. Ebenso wichtig zu erwähnen ist, dass jede Inhaltsanalyse individuell angepasst werden muss, denn es handelt sich nicht um ein standardisiertes Auswertungsverfahren (vgl. ebd., S. 48). Um die angesprochenen Kategorien zur Sortierung bilden zu können, muss im Vorhinein entschieden werden, ob es sich um induktive bzw. deduktive Klassifizierungen oder einer Mischung aus beiden Varianten handeln soll. Während induktiv die Bildung der Kategorien während der Erhebung beschreibt, versteht deduktiv die Festlegung der Auswertungskriterien als Schritt, der im Vorfeld der Betrachtung der Daten gesetzt wird (vgl. Ruhr Universität Bochum, 2021, o. S.). Nachdem sich der Leitfaden, nach welchem die gehaltenen Interviews durchgeführt wurden, strikt an den in der theoretischen Einführung gewonnenen Erkenntnissen orientiert, eignet sich für die Analyse das deduktive Kategoriensystem am besten. Um letztendlich zu den angestrebten Ergebnissen zu kommen, wird das im Transkript verschriftlichte Gesagte den formulierten Kategorien zugeordnet, also codiert (vgl. ebd.). Nach genauer Durchsicht aller Transkripte wurde ein Kodierleitfaden erstellt, nachdem die Datenanalyse schlussendlich folgt. Obwohl lediglich eines der Gespräche die angestrebte Gesprächsdauer von rund dreißig Minuten tatsächlich erreichte, konnte dennoch mehr als ausreichend Datenmaterial gesammelt werden. Nach genauester Durchsicht aller acht Transkripte ergaben sich vier deduktive Überkategorien: K1: *Leseunterricht*, K2: *Unterrichtsvorbereitung*, K3: *Künstliche Intelligenz (LATILL)* sowie K4: *Künstliche Intelligenz zur Binnendifferenzierung*. Auf diese wird im anschließenden Kapitel genauer eingegangen.

4. Analyse

Das vorliegende Kapitel verfolgt das Ziel, es zu ermöglichen, mittels der durchgeführten Interviews die zu Beginn des Forschungsprozesses gestellten Fragen zu beantworten, indem die acht Gespräche analysiert werden. Bei der Analyse wurde darauf geachtet, eine möglichst enge Verbindung zur theoretischen Einführung bzw. dem Interviewleitfaden sowie den Forschungsfragen zu schlagen. Nachdem sich der Kodierleitfaden, nach dem bei der Interviewauswertung vorgegangen wurde, aus vier Hauptkategorien zusammensetzt, besteht der Analyseteil dieser Arbeit ebenso aus vier Unterkapiteln, um eine genaue Übersicht der Datenfiltrierung zu gewährleisten. Jeder Hauptkategorie wurden im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse noch weitere Subkategorien hinzugefügt. Bevor es zur tatsächlichen Datenauswertung kommt, werden zuvor erneut die interviewten Lehrpersonen überblicksmäßig vorgestellt, da untersucht wurde, ob Künstliche Intelligenz die Vorbereitung des Unterrichts unterstützen kann und dies in Verbindung zum jeweiligen Arbeitspensum der Lehrkräfte steht. Anschließend beleuchtet Kapitel 4.1 den Leseunterricht der befragten Personen und geht u.a. den Fragen nach, welchen Stellenwert Lesekompetenz im eigenen Unterricht trägt bzw. welche individuellen Fördermaßnahmen zur Unterstützung und zusätzlicher Förderung von schwächeren sowie stärkeren Leser:innen im Sinne einer Binnendifferenzierung getroffen werden. Diese Kategorie soll einen Einblick in den jeweiligen Lehrstil bzw. den Aufbau des Leseunterrichts der Proband:innen schaffen. Das zweite Unterkapitel der Analyse beleuchtet die konkrete Unterrichtsvorbereitung der befragten Lehrpersonen, da eine vorab des Erhebungsprozesses gestellte Forschungsfrage dem Thema nachgeht, inwiefern Künstliche Intelligenz die Vorarbeiten erleichtern kann. Dabei wird eruiert, wie viel Zeit die Lehrkräfte dafür benötigen, woher sie ihre Lesetexte nehmen und besonders, welche Schwierigkeiten sie generell bei der Vorbereitung sehen bzw. ob sie sich dabei überfordert fühlen. Der daran anschließende Abschnitt widmet sich bereits der Künstlichen Intelligenz. Konkret wird analysiert, wie die Interviewpartner:innen die im Rahmen der Gespräche ausgetestete KI LATILL empfinden, welche Eindrücke sie bei der erstmaligen Benutzung hatten, welche Tools sie als nützlich bzw. am Nützlichsten bezeichnen würden und wo sie generell Schwierigkeiten bei der Handhabung bzw. greifbares Verbesserungspotential sehen. Dieses wissenschaftlich erhobene Feedback der DaF-Lehrpersonen soll außerhalb des Wirkungsrahmens der vorliegenden Masterarbeit dazu beitragen, die LATILL-Plattform zu optimieren. Um dies besser zu veranschaulichen, wird dieser Abschnitt mit den Screenshots, die die Proband:innen während der halbstündigen Austestung gebeten wurden zu machen (siehe Kapitel 3.4.2), unterlegt. Das

letzte Unterkapitel soll schließlich die Kernforschungsfrage dieser Masterarbeit beantworten, inwiefern Künstliche Intelligenz die DaF-Lehrkräfte bei der Unterrichtsvorbereitung unterstützen kann und welches Potential dahinter für Binnendifferenzierung im Leseunterricht steckt.

Gesprächspartner:innen¹⁰

P1 ist 26 Jahre alt und unterrichtet seit dem Jahr 2021 als universitäre Mitarbeiterin an der philologischen Fakultät in Montenegro, wo sie für den Unterricht der Fächer Morphologie und Grammatik verantwortlich ist. Sie betreut fünf Lerngruppen, die sich zwischen den Niveaustufen A1 und B2 befinden. Die Gruppengröße variiert je nach Semester, meist sind es zwischen zehn und 15 Studierende. Insgesamt unterrichtet sie zehn Stunden pro Woche, wobei eine Einheit 45 Minuten beträgt. Meistens werden jedoch Doppelstunden à 90 Minuten abgehalten (vgl. Transkript 1).

P2 (27 Jahre) ist in Montenegro bei einer deutschen Onlinesprachschule tätig, wo er Kurse für Privatpersonen anbietet. Die meisten Lernenden dort streben an, das Level B1 zu erreichen, da dies für die Zuwanderung in Deutschland Voraussetzung ist. Die Sprachkursteilnehmer:innen stammen aus der ganzen Welt. Die Kurse finden auf Einsteigerniveau bis eben hin zu B1 statt. Insgesamt unterrichtet er zehn Personen individuell als Privatlehrer sowie vier Personen zu zweit. Jeder Kurs findet regelmäßig einmal pro Woche statt, womit P2 auf ein Stundenpensum von insgesamt zwölf Unterrichtseinheiten kommt. Die Dauer einer Einheit beträgt je nach Buchung der Privatpersonen entweder 60 oder 90 Minuten. P2 unterrichtet in dieser Sprachschule seit etwa dreieinhalb Jahren (vgl. Transkript 2).

P3 unterrichtet seit dem Wintersemester 2023 an der Hochschule. Ihre Zielgruppe sind montenegrinische Lehramtstudierende, die das Fach Deutsch als Fremdsprache gewählt haben. Davor hat sie bereits in Deutschland in einer Schule unterrichtet. In Montenegro hält sie drei Seminare, womit sie auf zwölf Wochenstunden kommt. Die Dauer der Einheiten beträgt wie bei P1 meistens 90 Minuten. Die Anzahl der Teilnehmer:innen schwankt. Im Bachelorstudiengang bestehen die Gruppen aus etwa 18 Studierenden, im Master dagegen aus lediglich sieben Personen. Das Sprachniveau ihrer Kurse reicht von B1 (im Bachelorstudium) bis C1 (im Masterstudium). Sie unterrichtet sowohl

¹⁰ Die genannten Altersangaben sowie Informationen zu Lerngruppen und Beschäftigungsausmaß gelten für den Zeitpunkt der Datenerhebung (März 2024).

Sprachkurse zum Erwerb der deutschen Sprache, aber auch Fachdidaktik- und Literaturseminare. P3 ist 30 Jahre alt (vgl. Transkript 3).

P4 (37 Jahre) lehrt sowohl an der philologischen Fakultät als auch an zwei Onlinesprachschulen Deutsch als Fremdsprache. Er unterrichtet bereits seit 2009 und verfügt somit über sehr viel Erfahrung. Am montenegrinischen Institut für Germanistik der UCG ist er für fünf Kurse pro Semester verantwortlich, zusätzlich hält er für eine Kleingruppe in der einen Sprachschule einen Deutschkurs und unterrichtet sechs Einzelpersonen in der anderen Onlineschule. Somit kommt P4 auf zehn Stunden an der Hochschule und etwa fünfzehn Stunden pro Woche in den Sprachschulen. Die Einheiten in den privaten Unterrichtsstunden betragen 60 Minuten, auf der Hochschule wie bereits erwähnt 90 Minuten. Sein unterrichtetes Sprachniveau reicht von A1 bis C2 und die Gruppengröße auf der Universität beträgt zwischen zehn und zwanzig Personen pro Kurs (vgl. Transkript 4).

P5, 36 Jahre alt, wirkt ebenfalls an der philologischen Fakultät und ist dort bereits seit acht Jahren tätig. Er unterrichtet vier Lerngruppen und kommt somit auf zwölf Wochenstunden. Seine Zielgruppe sind Studierende aller Jahrgangsstufen, womit das Sprachniveau von A1 bis C2 reicht. Hauptsächlich ist er für die universitären Sprachkurse verantwortlich, hält aber auch landeskundliche Seminare, in denen beispielsweise österreichspezifische Aspekte gelehrt werden (vgl. Transkript 5).

Die 50-jährige P6 ist Lehrerin in einer Grundschule¹¹ in Montenegro. Ursprünglich ist sie gelernte Hochbauzeichnerin, entschied sich aber vor acht Jahren dazu, als Quereinsteigerin Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten. Derzeit hat sie vier verschiedene Klassen, in denen die Schüler:innen zwischen zehn und 15 Jahre alt sind (6. bis 11. Schulstufe). Sie unterrichtet acht Wochenstunden, die jeweils 45 Minuten dauern. Eine Schulklasse besteht aus 15 bis 25 Kindern bzw. Jugendlichen. Das Schulfach Deutsch bildet nach Englisch die zweite Fremdsprache für die Lernenden. Dementsprechend wird bei A1.1 gestartet. Nach Ende der Grundschule sollten die Schüler:innen laut Lehrplan das Niveau A2 erreicht haben. P6 betont im Interview mehrmals die nötige Binnendifferenzierung im Deutschunterricht, wie im weiteren Verlauf der Analyse erkenntlich werden wird (vgl. Transkript 6).

¹¹ montenegrinisches Pendant zur österreichischen Mittelschule und Unterstufe des Gymnasiums

P7, 25 Jahre alt, unterrichtet seit einem Jahr ebenfalls Deutsch als Fremdsprache an einer montenegrinischen Grundschule. Sie ist die Lehrerin von zehn Klassen. Eine genaue Stundenanzahl wurde nicht genannt, aber auf alle Fälle über 16 Einheiten pro Woche. Ihre Schüler:innen sind zwischen zehn und 14 Jahren alt. Das Deutschniveau ist ähnlich wie bei P6 und reicht von totalen Beginner:innen bis hin zu A2 nach Abschluss der Grundschule (vgl. Transkript 7).

P8 ist Lehrerin an drei verschiedenen Sprachschulen in Montenegro. Sie ist 28 Jahre alt und unterrichtet seit sechs Jahren. Insgesamt hat sie sechs verschiedene Lerngruppen, die addiert acht Wochenstunden à 90 Minuten ausmachen. Während sich in einer Schule die Kurse an tatsächliche Schüler:innen richten, sind in den anderen beiden Sprachschulen Erwachsene die Zielgruppe von P8. Im Durchschnitt sind es etwa zehn Personen pro Lerngruppe. Alle Kurse laufen zwischen den Niveaus A1.1 und A2.2 (vgl. Transkript 8).

4.1 Leseunterricht

Nachdem eine ausführliche Übersicht in die verschiedenen Situationen des Deutschunterrichts inklusive dem Beschäftigungsausmaß und den Zielgruppen der Interviewteilnehmer:innen gegeben wurde, wird nun im Folgenden spezifisch der Leseunterricht der einzelnen DaF-Lehrpersonen beleuchtet, um einen Einblick in die jeweilige Unterrichtstätigkeit zu erlangen. Dazu wurde den Gesprächspartner:innen die Frage gestellt, wie sie ihren Leseunterricht aufbauen. Wie in den acht Interviews erkennbar wurde, verfolgen die befragten Personen unterschiedliche Absichten mit dem Lesen von Texten.

4.1.1 Aufbau des Leseunterrichts

Fünf der acht befragten Lehrpersonen gaben während der Interviews an, den Leseunterricht so aufzubauen, dass vor dem tatsächlichen Lesen eines Textes explizit Zeit für die Vorentlastung eingeräumt wird, da ihnen diese besonders wichtig sei. Dieser erleichternde Einstieg in das Lesen eines Textes kann entweder durch zum Thema passende Fragen stattfinden, um die Lernenden einerseits an den Text heranzuführen und andererseits gleichzeitig auch die Fertigkeit Sprechen zu trainieren. Während beispielsweise P1 auf der Hochschule das Gespräch mit den Studierenden sucht, setzt P7 in der Grundschule auf spielerische Aktivitäten, um die jungen Lerner:innen auf die Leseaufgabe einzustimmen.

Also normalerweise geht's um ein Thema und bevor dem Lesen habe ich eine Übung oder eine ja eine kleine Übung, die dieses Thema einfach einführt. Na, also das gibt's normalerweise vor dem Lesen, damit sie wissen, „Okay diese Stunde machen wir das und das und das“. Das sind normalerweise Übungen „Was denken Sie über das?“ oder „Was denken Sie darüber?“ oder

„Haben Sie das schon mal probiert?“ oder, solche Fragen, ganz einfache, damit sie einfach wissen: „Okay, jetzt fängt es mit diesem Thema an“. (P1, 50-56)

Genau, wir machen das immer so mit Bildern, dann Idee, Ideen dazu beziehungsweise Brainstorming und dann fangen wir erst mit dem Text an und dann weiter mit den Fragen und dann verbinden wir das Leseverstehen mit dem Sprechen. (P7, 60-62)

Auch P3 und P4, die ebenso an der Hochschule lehren sowie P8 (Sprachschule) verbinden das Lesen mit davor stattfindendem Sprechtraining als Vorentlastung. P3, die wie bereits erwähnt auf der Universität Seminare im Bereich der Fachdidaktik leitet, betont die Wichtigkeit des „Dreischritts“ beim Leseunterricht und setzt auf Sprechen *nach* der Lese-phase.

Genau, ich orientiere mich immer an diesem Dreischritt, also vor dem Lesen Vorentlastung, dann natürlich eine möglichst ruhige Lesezeit während des Lesens und dann aber auch noch Anschlusskommunikation nach dem Lesen. (P3, 52-54)

Also es gibt normalerweise bevor man den Text liest, betrachtet man zuerst das Thema des Textes, man spricht vielleicht ein bisschen darüber. Vielleicht, zuerst findet man sehr oft in den Lehrwerken eine Aufgabe, wo man zum Beispiel über die Vorstellungen spricht. Also was erwartet man in diesem Text, wenn man die Überschrift liest. Je nach dem Thema kann man auch über die eigenen Erfahrungen zu diesem Thema sprechen. (P4, 70-75)

Zuerst beginnen wir ein bisschen so mit einer Einführung in das Thema. Wir reden eigentlich zuerst darüber, was die Lerner über das Thema schon wissen, welche Vokabel sie schon dabei kennen und so... (P8, 63-65)

Bei der tatsächlichen Lese-phase fielen bei Analyse aller Interviews zwei verschiedene Zugänge auf. Auf der einen Seite das individuelle, leise Lesen der Lernenden, das vor allem von den Lehrkräften der Hochschule fokussiert wird, und dem gegenüberstehend das laute Vorlesen im Plenum, um eine korrekte Aussprache in den Mittelpunkt zu stellen. P1, P3, P4 und P5 bauen den Leseunterricht so auf, dass ihre Studierenden die Texte selbstständig lesen. Somit kann festgehalten werden, dass sich die Herangehensweise auf der Universität von der in den Grund- bzw. Sprachschulen grundlegend unterscheidet. Dies könnte auf das Alter der Zielgruppe zurückzuführen sein.

Also zumindest bei diesen kürzeren Texten, die ungefähr so eine Seite lang sind, wären das zehn bis 15 Minuten, wo sie wirklich Zeit haben, in Ruhe den Text durchzulesen, ja, und dann gibt es eigentlich auch konkrete Aufgaben zum Text, die sie erledigen müssen in dieser Zeit. (P5, 54-57)

Dazu konträr verfolgt P6 generell die Theorie, dass Lesen gerade bei jüngeren Schüler:innen zum Üben der Aussprache sei. Der Inhalt des Textes steht für sie dabei im Hintergrund.

Ja, vorlesen. Sie müssen das nicht 100% oder auch nicht 70% verstehen. Für mich ist wichtig, dass sie es ganz genau vorlesen können, dass ich das auch korrigieren kann. (P6, 83-84)

Auch P2 setzt seinen Schwerpunkt auf eine gute Betonung.

Also man, mit dem Lesen übt man die Aussprache. Also ich, während der Student liest, ich notiere die Aussprache-fehler und danach besprechen wir das. (P2, 85-86)

Eine Mischung aus beiden Zugängen betreibt P8 in der Sprachschule. Nachdem sie selbst den Text einmal laut vorgelesen hat, lässt P8 ihre Lerner:innen ebenfalls selbstständig laut im Plenum vorlesen, wie sie im Interview betont (vgl. 69-70).

Texte zu lesen bedeutet für P2 jedoch weit mehr als das Trainieren der tatsächlichen Lesekompetenz bzw. Üben der Aussprache. Er verwendet Texte hauptsächlich dazu, um den Lernenden durch das Lesen neue grammatische Strukturen zu präsentieren. Der Grammatikunterricht wird somit zu 90% aus Lesetexten zusammengesetzt, wie P2 erläutert (vgl. 69-70). Dabei zeigt er den Personen, die er unterrichtet, während des Lesevorganges den zu erlernenden neuen Lehrstoff:

Ich bitte sie, die neuen Strukturen erkennen beziehungsweise, dass sie die neuen Strukturen unterstreichen. (P2, 74-75).

Welche Vorgänge in seinem Unterricht vor dem Lesen im Sinne der Vorentlastung passieren, wurde in dem Gespräch nicht erwähnt.

Unabhängig ob Hoch-, Grund- oder Sprachschule, nach der Lesephase kommt es bei allen Lehrkräften zu Übungen, die auf dem gelesenen Text aufbauen. Dies können entweder schriftliche Aufgabenstellungen sein oder das Gelesene wird, ähnlich wie in der Vorentlastungsphase, als Basis für Sprechaufgaben herangezogen. Alle interviewten DaF-Lehrkräfte betonen, dass das Lesen eines Textes nicht nur sinnvoll zu sein hat, sondern gleichzeitig auch messbar sein muss, ob die Lernenden das Gelesene tatsächlich verstanden haben. Anhand der folgenden Zitate wird erkennbar, wie die Lehrpersonen die Überprüfung der Lesekompetenz in ihrem Unterricht umsetzen.

Und dann nach dem Lesen gibt's immer, also Übungen, die ein bisschen ja, komplizierter sind. Zum Beispiel, es gibt Teile aus dem Text, die sie verstehen müssen und normalerweise nach dem Text, also nach diesen kleinen Übungen, gibt's eine Aufgabe, wo sie eigentlich selber etwas entweder schreiben sollen oder etwas schließen aus dem Text. Das heißt, sie sollten ihre persönliche Situation erklären, entweder schriftlich oder mündlich. Aber aus dem Text sollten sie etwas lernen. (P1, 58-64).

Ähnlich handhaben die weiteren drei Hochschullehrenden ihren Leseunterricht. Nach jedem gelesenen Text gilt es, Aufgaben im Sinne von Verständnisfragen zu lösen.

Also es gibt natürlich entweder dieses klassische Format mit Fragen, ja, aber ich habe auch mit anderen Formaten gearbeitet, also dass sie Überschriften zuordnen müssen für bestimmte Textteile. Dass sie zum Beispiel den Text nochmal restrukturieren müssen ja, oder so ein, in so einer Konzeption also durchmischt ist, also dass manche Teile, die eigentlich am Ende sind, dann am Anfang sind, ja, also Aufgaben in dieser Art. (P5, 58-62).

P4 berichtet ebenso von Aufgabenstellungen, die beispielsweise aus offenen Fragen bestehen, deren Antwort im Lesetext zu finden ist. Auch Textzusammenfassungen sind üblich, um die Lesekompetenz der Studierenden zu überprüfen (vgl. 81-82). Sechs Lehrpersonen merken explizit an, dass nach dem Lesen bzw. dem schriftlichen Lösen der

gestellten Aufgaben über den Text gesprochen wird. So werden bis auf die Hörkompetenz alle Fertigkeiten an nur einem Text trainiert.

[...] und dann aber auch noch Anschlusskommunikation nach dem Lesen. (P3, 54)

[...] und dann weiter mit den Fragen und dann verbinden wir das Leseverstehen mit dem Sprechen. (P7, 61-62)

P2, der Lesetexte lediglich für die Erklärung sprachlicher Phänomene verwendet, prüft bei seinen Lernenden in der folgenden Einheit die durch den Text neu erlernten Vokabeln und Phrasen mittels nachgespieltem Dialog ab (vgl. 134-137).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Leseunterricht bei den vier Hochschullehrenden ähnlich aufgebaut ist und der Schwerpunkt auf individuellem Lesen liegt und die Lesekompetenz anschließend daran durch überprüfbare Aufgabenstellungen gemessen wird. Die Lehrenden in der Grund- bzw. Sprachschule dagegen legen einen verstärkten Fokus auf die Aussprache.

4.1.2 Persönliche Gewichtung der Lesekompetenz

Vorneweg kann festgehalten werden, dass alle acht befragten Lehrpersonen die Fähigkeit zu lesen als sehr wichtig betrachten. Es sei jedoch schwierig, eine Grenze zu ziehen, welcher der vier Fertigkeiten eine höhere Gewichtung zukomme, da Lesen, Sprechen, Schreiben und Hören im Einklang miteinander stehen müssen, um eine Sprache zu beherrschen.

P3 fasst ihren persönlichen Stellenwert der Lesefähigkeit folgendermaßen zusammen:

Ja, ich würde sagen, es ist unter diesen vier Fertigkeiten auf jeden Fall eine gleichberechtigte Fertigkeit. Also sie macht ein Viertel ungefähr des Unterrichts aus. Ist natürlich eine super Methode auch, um Wortschatz ganz konkret zu erarbeiten und Kontakt zu der Sprache zu haben, aber ich würde das jetzt nicht wichtiger als sprechen, schreiben oder hören einschätzen, ja. (P3, 60-64)

Der gleichen Meinung ist ihr Kollege auf der Hochschule (P4):

Ich kann nicht sagen, dass es wichtiger ist als die anderen, aber auch nicht, dass es weniger wichtig ist als die anderen Kompetenzen, also man sollte dann immer versuchen im Unterricht lesen, sprechen und Hören zu integrieren. (P4, 87-90)

P5, ebenso Hochschule, betont im Gespräch die hohe Fertigkeitenorientierung an der Universität, weswegen Lesen in seinem Unterricht ein wichtiger Bestandteil sei (vgl. 48-49). P7 dagegen ist der Meinung, dass der Fokus in der Grundschule zu sehr auf der Sprech- bzw. Schreibkompetenz liege, weswegen sie versucht, in ihrem Unterricht verstärkt die Lesekompetenz zu trainieren (vgl. 66-68). P8 erachtet Lesetexte deswegen als wichtig im Unterricht, weil die Lernenden in Montenegro nur sehr wenig Chancen haben, im Alltag die deutsche Sprache zu verwenden. Durch das Lesen will sie nicht nur

die Aussprache üben, sondern auch ihren Schüler:innen die Möglichkeit geben, die Sprache besser zu verstehen, da sich Montenegrinisch stark vom Deutschen unterscheidet (vgl. 84-87). P1 beantwortet die Frage nach der persönlichen Gewichtung der Lesekompetenz damit, dass es Studierende gebe, die sich in der neuen Sprache nicht trauen, zu sprechen, weil sie Angst davor haben, Fehler zu machen und durch die Aktivität des Lesens, würde der Aspekt der Schüchternheit wegfallen.

Weil ich glaube, unsere Studenten, ja, je nach der Persönlichkeit natürlich, aber viele Studenten bevorzugen Lesen im Vergleich zum Sprechen natürlich, weil sie ein bisschen scheu oder schüchtern sind. (P1, 67-69)

4.1.3 Lesehäufigkeit

Um im Anschluss zu eruieren, welche Vorteile Künstliche Intelligenz im Leseunterricht bringt, war es nötig, zu erfragen, wie oft die Lehrkräfte mit ihren Lernenden lesen, da sich dies auf das Pensum der benötigten Vorbereitungszeit auswirkt. Alle acht Interviewpartner:innen gaben an, regelmäßig mit ihren Lernenden zu lesen. So gibt es zwar bei keinem der Befragten fixe Lesestunden, die die gesamte Unterrichtseinheit ausfüllen, aber gelesen wird trotzdem fast immer im Unterricht, sei es einmal pro Woche länger oder jede Einheit einige Minuten. Vier Lehrkräfte achten darauf, etwa einmal pro Woche etwas längere Texte zu lesen, die anderen vier heben das immer wieder vorkommende Lesen hervor, wie aus den folgenden beiden Transkriptauszügen erkenntlich wird.

Das ist immer geplant, dass die Schüler jede Stunde, wenigstens ein, sag ich mal, E-Mail zum Beispiel, sag ich mal, oder einen kurzen Artikel lesen. Also würde ich sagen, jede Stunde wenigstens ein paar Sätze. (P7, 75-77)

So einmal pro Woche circa. Es muss eigentlich nicht so super lang sein, dass wir so 60 Minuten damit verbringen, aber so einmal pro Woche möchte ich mit den Lernern lesen. (P8, 96-98)

P2 und P4 legen dar, dass der Leseunterricht etwa ein Drittel ihres gesamten Unterrichts ausmache (vgl. P2, 79-81 & P3, 70-71).

4.1.4 Textauswahl & Auffindung der Texte

Auffallend ist, dass alle der acht interviewten Studienteilnehmer:innen als erste Antwort vermerkten, hauptsächlich die Texte aus den jeweiligen Lehrbüchern zu verwenden. An diese seien sie durch unterschiedliche Vorgaben gebunden, sei es durch den Lehrplan an den Grundschulen, einen Kursplan in den Sprachschulen oder das Curriculum auf der Hochschule.

P7, Grundschule:

Die Bücher, in Montenegro ist die Situation so, dass wir sofort einen Plan, Unterrichtsplan bekommen und auch die Bücher, die wir verwenden müssen. (133-134)

P2, Sprachschule:

Ich folge immer einem Lehrwerk. (130)

P4, Hochschule:

Okay, also das sind vor allem die Texte, die in den Lehrwerken sind, aber auch Texte aus dem Internet. (115-116)

Dass zusätzlich zu den vorgegebenen Texten aus den Lehrwerken Texte aus dem Internet verwendet werden, wird nicht nur von P4 erklärt. Alle Proband:innen geben an, dass sie ebenso additiv das Internet zur Materialbeschaffung heranziehen, nicht nur bei nicht passenden Lehrbuchtexten.

Wenn in dem Lehrwerk kein guter Text steht, dann suche ich etwas Besseres im Internet. (P2, 132-133)

Besonders Zeitungsartikel werden oft im Leseunterricht eingesetzt, um den Lernenden authentisches Material zu bieten, das gleichzeitig dazu auch aktuell ist.

Deswegen muss ich natürlich auch online diese Texte aussuchen und normalerweise ist es so, dass ich ja irgendwo einen Zeitungsartikel finde, zu einem bestimmten Thema. (P8, 143-145)

Ah, ja wir nehmen zum Beispiel Texte aus Zeitungen und, und jetzt auch Onlinezeitungen natürlich, die jetzt auch relevant sind. (P1, 82-83)

Bei der Textauswahl für den Leseunterricht ist grundlegend zu erkennen, dass die Wahl davon beeinflusst wird, welches Sprachniveau die befragten Personen unterrichten. So sei es für Anfängerlevel, wie A1 bis A2, deutlich schwieriger, geeignete Lesetexte zu finden, worauf in Kapitel 4.2.2 noch genauer eingegangen wird. P2 hält fest, dass es gerade bei Beginner:innen Texte mit viel Dialog brauche, um die Fremdsprache so realitätsnah wie möglich zu vermitteln.

Also wenn ich A1 mache, dann sind das Lebenstexte im Supermarkt, im Restaurant oder sowas. Genauso auch bei A2, aber dort gibt es zum Beispiel etwas planen oder ja. Also, ich versuche immer passende Texte, also entsprechende Texte zu finden, die dem Niveau passen und ja, funktionelle Texte eigentlich. Also Texte, die viel Dialog besitzen und Texte, die, ja viele Phrasen, die man wirklich sagt, also beinhalten, weil ich finde, dass manche Texte sehr steril sind, ja vielleicht *roboterlike*, also diese Texte helfen den Lernenden nicht, dass er oder sie die Sprache lernt oder er oder sie spricht. (P2, 96-103)

Wenn P6, die ebenso Sprachlernanfänger:innen unterrichtet, weder im Lehrbuch noch im Internet einen Text findet, der ihr passend erscheint, schreibt sie diese gleich selbst, um das Material optimal an ihre Zielgruppe anzugleichen.

Und dann am meisten sage ich, „Ach Gott, ich mag nicht“, dann schreibe ich einfach etwas selbst. (P6, 181-182)

P3, P4 und P5 erzählen von DaF-Zeitschriften, wie etwa *Deutsch perfekt*, aus denen sie Texte für den Einsatz im Unterricht verwenden (vgl. P3, 120). Beide beziehen ebenso Material von zertifizierten Plattformen, beispielsweise *Dhoch3* vom DAAD (vgl. ebd. 121) sowie den Datenbanken des Goethe Instituts oder Österreichischen Sprachdiploms

Deutsch (vgl. P5, 102). P4 verweist auf das Internetportal *Deutsche Welle* (vgl. 118). P6 hat ebenfalls öfter Texte aus Materialsammlungen von ausgewiesenen Verlagen bezogen:

[...] also Huber Verlag hat viele Angebote, du kannst einfach Zeugs auswählen, aussuchen aus der Plattform, die du im Unterricht brauchen kannst. (P6, 138-140)

Abschließend zur Textauswahl bzw. der Frage, welche Texte im Leseunterricht eingesetzt werden und aus welchen Quellen diese bezogen werden, kann festgehalten werden, dass die Texte meist aus den vorgeschriebenen Lehrwerken stammen, welche jedoch oftmals nicht genau den Bedürfnissen der Lehrpersonen entsprechen, weswegen diese zusätzlich im Internet nach geeigneten Texten suchen oder sogar selbst etwas zum Lesen verfassen.

4.1.5 Individuelle Fördermaßnahmen

Nachdem sich die vorliegende Masterarbeit u.a. einer möglichen (erleichterten) Binnendifferenzierung durch Künstliche Intelligenz widmet, wurden die interviewten DaF-Lehrpersonen danach gefragt, ob sie unterschiedliche Sprach- bzw. Leseniveaus innerhalb ihrer Lerngruppen bemerken und wenn ja, wie sie damit umgehen. Relevant war diese Frage jedoch nur für diejenigen Lehrkräfte, die keinen individuellen Unterricht geben, wie es beispielsweise P2 tut.

Einige Lehrende unterrichten sogar zweisprachige Studierende, die bereits Deutsch auf einem sehr hohen bzw. fast erstsprachlichem Niveau sprechen, wie etwa P4 berichtet:

Ja, es gibt schon einige, die in Deutschland aufgewachsen sind, ja. Es gibt auch sogenannte Fernsehkinder, die auch supergut Deutsch sprechen können. (P4, 55-56)

Obwohl die genannten Personen über sehr gute Sprechkompetenzen verfügen, bedeutet dies jedoch nicht automatisch, dass sie auch fehlerfrei lesen können, wie aus mehreren Gesprächen herausgeht.

Weil auch wenn man in seiner Muttersprache liest, es gibt dann immer die Leute, die besser verstehen als andere, obwohl sie die Sprache können. Muss nicht sein. (P4, 123-125)

P5 steht, wie einige andere Lehrpersonen auch, vor der Herausforderung, innerhalb eines offiziellen Kursniveaus auf stark divergierende Leseniveaus individuell eingehen zu müssen.

Ja, es gibt große Unterschiede. Wobei das nicht immer mit den Sprachkenntnissen zusammenhängt. (85-86)

P1 unterstreicht die Aussage von P4, dass gute mündliche Kompetenzen nicht automatisch auch gute Lesekompetenzen bedeuten. Eher umgekehrt, denn schwache Sprecher:innen seien laut ihren Eindrücken oftmals die besseren Leser:innen.

Also die, die schon Deutsch sehr gut können, die können viel besser sich dann auch mündlich ausdrücken und die Personen, die natürlich zum Beispiel kein Deutsch vor der Uni konnten, sie können sehr gut lesen. (P1, 93-95).

Dies bestärkt auch P7 durch ihre Erfahrung in der Grundschule.

Weil, die hatten ja, sag ich mal, die haben Deutsch verwendet oder gehört oder mit ihren Verwandten auf Deutsch gesprochen, aber die hatten keinen Kontakt mit dem Lesen. Also da habe ich schon gesehen, dass ein Anfänger ganz genauso gut oder schlecht liest wie ein Schüler, der Deutsch oft spricht. (P7, 93-96)

P6 ist in der verpflichtenden Grundschule besonders mit den unterschiedlichen Leseniveaus der Kinder und Jugendlichen konfrontiert. So hat sie in einer Klasse auch zwei beeinträchtigte Schüler, von denen einer im Rollstuhl sitzt und nur über ein eingeschränktes Konzentrationsvermögen verfügt, weswegen P6 den gesamten Lehrstoff öfter wiederholen muss. Der zweite Lerner ist beispielsweise nicht in der Lage, einen Stift zu halten und dadurch nicht fähig, schriftlich zu partizipieren, aus welchem Grund für ihn alles in mündliche Sprechaufgaben umgemünzt werden muss (vgl. 54-58). Neben diesen beiden Schülern befinden sich in der Klasse von P6 auch Lernende, besonders mit ukrainischem oder türkischem Migrationshintergrund, die durch ihre erst kürzlich von staten gegangene Zuwanderung noch nicht Montenegrinisch sprechen (vgl. 49-53). Dies bedeutet für das Unterrichtsfach Deutsch jedoch nicht so eine große Herausforderung, wie beispielsweise Sachfächer, da alle Kinder von Beginn an Deutsch lernen und somit bei null starten (vgl. ebd. 70-74). Zusätzlich dazu kommt die Herausforderung zur Differenzierung nach oben, denn auch Kinder, die in Deutschland aufgewachsen sind, gehen in die Klasse von P6.

Aber was du gesagt hast, die Kinder, die schon in Deutschland waren oder in der Schweiz oder einen Bezug zur deutschen Sprache haben, das ist auch nicht so einfach. Denn es wird langweilig. (P6, 74-76)

Aus den Interviews geht demnach deutlich hervor, dass die unterschiedlichen Leseniveaus innerhalb einer Lerngruppe eine Herausforderung für die Lehrkräfte sind. Ob Künstliche Intelligenz diese Hürde erleichtern kann, wird sich in Kapitel 4.4 herausstellen, zunächst wird noch aufgezeigt, wie die Lehrpersonen die verschiedenen Niveaustufen ohne den Einsatz von KI berücksichtigen.

4.1.5.1 Unterstützung von schwächeren Leser:innen

Um unter dem Durchschnittsniveau liegende Schüler:innen bzw. Studierende zu unterstützen, gibt es in der Praxis verschiedene Ansätze. Einige davon wurden bereits in der theoretischen Einführung herausgearbeitet (siehe Kapitel 2.2.3). In der Praxis erzählen die befragten Interviewteilnehmer:innen von folgenden Strategien.

P1 ist der Meinung, dass schwache Leser:innen oft zu schüchtern sind und Angst davor haben, Fehler zu machen, weswegen sie es mit Motivation probiert. Sie möchte den Studierenden zeigen, dass sie selbst als Hochschullehrende auch nicht alles perfekt kann

und dass dies nichts Ungewöhnliches beim Erlernen einer Fremdsprache sei bzw. sogar in der eigenen Erstsprache immer wieder unbekannte Wörter auftauchen würden (vgl. 100-104).

Ich rufe sie zwanzig Mal auf, bis sie das lernen, aber sie sollten keine Angst haben. Ich bin hier nicht, um sie zu verurteilen, ich bin einfach hier, ihnen zu helfen. (P1, 113-114)

P2 dagegen setzt auf

Geduld, ein bisschen Korrektur, nicht während des Lesens. Nur, wenn sie das möchten. (P2, 117-118)

Darüber hinaus betont er, dass er nicht streng sei, da dies seines Erachtens nach zur Lesemotivation nichts beitrage (vgl. ebd. 119).

P4 wiederum hat die Absicht, die Studierenden selbst auf die richtige Lösung kommen zu lassen und setzt auf deren Eigeninitiative.

Ich weiß jetzt nicht, ob das eine Strategie ist, aber ich versuche immer, sie zu zwingen, eine Antwort im Text zu finden. Also zum Beispiel, wenn- Es gibt sehr oft eine Aufgabe, wo sie einfach richtig oder falsch, also eine Aussage markieren sollen. Und wenn der Satz falsch ist, ich frage sie immer, warum der Satz falsch ist und wo steht das im Text, wo haben sie die Information gefunden, genau. Also, dass sie mir zeigen, ja, weil sehr oft machen das die Studenten das so, dass sie einfach aus ihrem Leben oder anhand ihrer Meinung irgendeine Antwort geben, aber ich will sie immer so auf den Text verweisen, dass sie mir im Text die Antwort zeigen. (P4, 129-136)

Wie im Theoriekapitel aufgezeigt, führt eine sprachliche Vereinfachung eines Lesetextes dazu, dass auch die schwächeren Leser:innen abgeholt werden können. Zur Erinnerung, es braucht dazu beispielsweise einfache Satzstrukturen, wenig Negationen und einen vergrößerten Zeilenabstand (vgl. Gerlach & Roters, 2020, S. 386). Dieses Konzept der sprachlichen Reduzierung hat P5 bereits öfter umgesetzt, um die Studierenden mit Leseschwierigkeiten zu unterstützen.

Ich habe auch, wenn ich gemerkt habe, dass Texte zu anspruchsvoll sind, habe ich die auch sprachlich reduziert. Also, dass ich einzelne Wörter ausgelassen habe beziehungsweise Sätze, die zu kompliziert waren, dass ich die in ihrer sprachlichen Komplexität reduziert habe. (P5, 93-96)

Ebenso wurde in der theoretischen Einführung aus der Literatur herausgearbeitet, dass sich dem Text angefügte Bilder als positiv Lesehilfe erwiesen (siehe Kapitel 2.3.3.2), da somit mehrere Sinne angeregt werden. Diese Form der Unterstützung wird auch von P7 im Unterricht berücksichtigt.

[...] die Schwächeren habe ich so gefördert, dass die Bilder zu den Texten zum Beispiel finden [...] (P7, 117-118)

In der Sprachschule setzt P8 nicht auf individuelle Förderung im Unterricht selbst, sondern auf zusätzliche Aufgaben, die die Lernenden privat außerhalb des Kurses machen sollen. Dabei handelt es sich um eine additive Lektüre, die von Audioaufzeichnungen der Texte begleitet werden. Somit entspricht dieser Ansatz nicht explizit einer klassischen Binnendifferenzierung, wie von Heinen & Kerres (vgl. 2017, S. 98) definiert.

Genau, also es gibt so diese Lektüre, ich glaube von Huber, die erstellen immer, also diese kleine Lektüre, wo man eigentlich auch ein Hörbuch dazu kaufen kann. Ich habe für meine schwächeren Leser immer diese Bücher eigentlich empfohlen und die, manche haben das als Hausaufgabe und die bearbeiten immer diese Texte zu Hause. (P8, 125-128)

P6, auf deren schwierige Unterrichtssituation im vorangegangenen Absatz eingegangen wurde, berichtet von zusätzlichen Förderstunden, die die davon betroffenen Schüler:innen am Nachmittag wahrnehmen können. Gemeint ist damit eine von der Schule einmal pro Woche organisierte Stunde, in der auf die Bedürfnisse der Lernenden eingegangen wird (vgl. P6, 151-152). Wie von Niggli (2013) beschrieben, sind derartige Maßnahmen nötig, wenn Binnendifferenzierung im Unterricht nicht mehr ausreicht, um die Defizite der Lernenden auszugleichen (vgl. S. 90).

Somit kann festgehalten werden, dass die befragten Lehrkräfte unterschiedliche Methoden in ihrem Unterricht ausführen, um Leser:innen mit Schwierigkeiten zu unterstützen. Dabei handelt es sich jedoch nicht immer um tatsächliche Binnendifferenzierung innerhalb der Lerngruppe.

4.1.5.2 Förderung von stärkeren Leser:innen

Bekanntlich funktioniert Binnendifferenzierung so, dass nicht nur schwächeren Lerner:innen Hilfe angeboten wird, auch leistungsstärkeren Lernenden soll eine adäquate Förderung zur Verfügung gestellt werden, um ihnen das Erlangen eines noch höheren Niveaus zu ermöglichen. Als Lehrperson zwar schwierig zu realisieren, jedoch speziell für den Leseunterricht passend, kann dies beispielsweise so aussehen, dass Texte mit verschiedenen Rollen gelesen werden, wie P3 berichtet.

Ja, es ist natürlich immer recht schwierig, diesen Spagat zwischen fördern und fordern. Also, ja, aber Differenzierung nach oben ist natürlich ein großes Thema. Und gerade beim Lesen mit verteilten Rollen, kann man das schon auch nutzen, diesen Expertenstatus und ja auch auf Peer-Unterstützung setzen, ja. (P3, 88-91)

Diese Art der Binnendifferenzierung, die gegenseitige Unterstützung, hat auch P7 zum Ziel. Von gemischter Gruppenarbeit, die durch die Lehrperson gesteuert wird, wurde in der theoretischen Einführung ausführlich berichtet und kann unter Kapitel 2.2.3 nachgelesen werden kann.

Aber was in meinem Unterricht immer gut geklappt hat, sind die Gruppen. Wenn man mit den Schwächeren und den Stärkeren Schülern arbeitet, das klappt ja immer. (P7, 109-110)

Weiters erzählt P7 von einer Situation, in der die schwächeren Schüler:innen Bilder zu Texten finden mussten, während die etwas stärkeren Leser:innen ihren Mitschüler:innen dabei zu helfen hatten (vgl. 117-119). Auch davon wurde im Theoriekapitel ausführlich basierend auf der Literatur berichtet.

Eine derartige Form der Unterstützung soll verhindern, dass sich die stärkeren Studierenden bei Fokus auf die Schwächeren nicht langweilen und aus dem Unterricht ebenso etwas mitnehmen können (vgl. ebd., 104).

Speziell für den Leseunterricht wählt P6 zusätzliche Bücher aus, die die besseren Lernenden entweder im Unterricht oder privat lesen sollen. Dabei handelt es sich meistens um Geschichten, die den Schüler:innen in ihrer Erstsprache bereits bekannt sind, um sich rein auf die sprachliche Komponente fokussieren zu können.

Wenn die Kinder gut sind, dann musst du einfach ein Buch finden. Es gibt sehr gute Bücher, die du Kindern zum Lesen geben kannst. Ich suche immer etwas, dass die eigentlich in montenegrinische Sprache lesen müssen oder schon gelesen haben. (P6, 155-158)

4.2 Unterrichtsvorbereitung

Nachdem ausführlich auf den persönlichen Unterricht der acht interviewten Lehrpersonen eingegangen wurde, fokussiert das vorliegende Unterkapitel die Vorbereitung des Unterrichts. Dabei wird dargestellt, wie viel Vorbereitungszeit die Lehrkräfte benötigen und welche Schwierigkeiten sie dabei empfinden. Ebenso wurde die Frage gestellt, ob die Lehrpersonen bei der Vorbereitung bzw. der Suche nach geeigneten Lesetexten Überforderung verspüren. Die Textauswahl bzw. Materialbeschaffung zum Unterrichten wurde bereits zuvor thematisiert.

4.2.1 Dauer der Unterrichtsvorbereitung

Bei der selbsteingeschätzten Dauer der Vorbereitung ist zu erkennen, dass die tatsächlich benötigte Zeit von der Erfahrung der Lehrpersonen abhängt. Klar ersichtlich ist, dass die älteren Lehrer:innen bzw. die, die seit längerer Zeit unterrichten, kürzer dafür benötigen als die weniger erfahrenen Personen, siehe P4.

Also wie ich schon gesagt habe, ich unterrichte schon seit 15 Jahren und es geht jetzt ein bisschen schneller. Weil ich weiß jetzt immer, wo ich welche Texte finden kann für welches Niveau und so. Und es ist jetzt, muss ich sagen, viel schneller, als früher. (P4, 140-143)

Auf Nachfrage konstatiert er, dass er pro Unterrichtseinheit lediglich zwischen zehn und 15 Minuten brauche, um diese vorzubereiten (vgl. 146). Auch P2, der fast sein gesamtes Material zusammen hat, gibt an, im Durchschnitt nur etwa eine Viertelstunde dafür zu benötigen. Wenn er jedoch einen zusätzlichen Text finden muss, verlängert sich die Dauer auf etwa 20 Minuten pro Einheit (vgl. 124-126).

P5, der ebenso seit mehreren Jahren unterrichtet merkt an, dass nicht nur das Suchen nach einem geeigneten Lesetext zeitaufwendig sei, sondern besonders das Aufbereiten, um den Text optimal an die Bedürfnisse der Zielgruppe anzupassen, weswegen dafür viel Zeit draufgehe.

Aber grundsätzlich, also das selber zu didaktisieren ist eine große Arbeit. Das kann das schon von der Vorbereitungszeit würde ich sagen, das kann schon mal eine Stunde in Anspruch nehmen. (P5, 122-124)

Texte aus dem Lehrbuch zu verwenden, erspare jedoch viel Vorbereitungszeit (vgl. P5 117). Die Mehrheit der Proband:innen dieser Datenerhebung deklariert hingegen einen riesigen Zeitaufwand, der für die Vorbereitung des Leseunterrichts nötig sei. Besonders die Personen, die erst seit kürzerem unterrichten, klagen über das zeitlich benötigte Pensum, so beispielsweise auch P1:

Und ich würde sagen, vielleicht, wenn ich den Text auch nicht bereit habe, dann brauche ich zwischen zwei oder drei Stunden. (P1, 123-124)

P3 erläutert, dass sie so lange für die Vorbereitung brauche, wie lange die gehaltene Unterrichtseinheit mit dem Schwerpunkt Lesen dauert.

Also ich plane auf alle Fälle schon mindestens so viel Vorbereitungszeit ein, wie dann auch die durchgeführte Stunde ist. Also angenommen ich führe 45 Minuten lang eine kleine Leseinheit durch, dann brauche ich auch mindestens 45 Minuten oder eine Stunde um das vorzubereiten. (P3, 112-115)

Ähnliches wird von P6 vermerkt, auch sie benötige pro Stunde Unterricht etwa eine Stunde Vorbereitungszeit (vgl. 168). P8 gibt an, dass für sie gleichfalls eine Stunde pro gehaltener Leseinheit aufbringe (vgl. 133). P7 schätzt ihre Vorbereitungszeit auf rund 30 Minuten bei reinem Leseunterricht, wird diesem noch Grammatik oder komplexere Übungen angefügt, erhöhe sich die Dauer (vgl. 127-129). Das folgende Zitat von P6 fasst den in den Gesprächen gewonnenen Eindruck, dass die Lehrpersonen die Vorbereitungszeit als zu lange empfinden, zusammen.

Es ist egal, ob du acht Stunden hast oder 18 in der Woche, die Vorbereitung ist einfach extrem groß. (P6, 88-89)

4.2.2 Schwierigkeiten bei der Vorbereitung

Wie unschwer aus Kapitel 4.2.1 heraus zu erkennen ist, benötigen Lehrpersonen bis zu mehreren Stunden, um den eigenen Leseunterricht vorzubereiten. Der vorliegende Abschnitt soll zeigen, welche Schwierigkeiten sich bei der Stundenplanung ergeben bzw. mit welchen Herausforderungen DaF-Lehrkräfte beim Vorbereiten zu kämpfen haben. An dieser Stelle sei angemerkt, dass alle acht Befragten mindestens eine Schwierigkeit nennen konnten, ohne lange darüber nachdenken zu müssen. Einige Arten von Erschwernissen bei der Unterrichtsvorbereitung wurden mehrfach von unterschiedlichen Lehrpersonen angeführt. Lediglich P2 vermerkt, dass es ihm nur schwer falle, wenn er keinen passenden Text fände. Dies komme aber selten vor, weil er bereits sein benötigtes Material in den letzten Jahren gesammelt habe (vgl. 145-147). Aus den weiteren Gesprächen geht hervor, dass sich als Hauptproblem, die passgenaue Adaptierung der Texte an die jeweilige Lerngruppe herausstellt. Das Anpassen hat auf verschiedenen

Ebenen zu sein, so muss ein Text nicht nur niveauspezifisch für die Lernenden angepasst werden, auch dass die (gesamte) Gruppe den Text interessant findet, ist nicht immer einfach.

So berichtet beispielsweise P1, dass die Adaptierung der Texte meist selbst durch die Lehrperson gemacht werden müsse:

Das heißt, ich muss den Text finden, ihn anpassen, wenn der Wortschatz zu schwer ist oder zu kompliziert ist, wenn der Text zu lange ist, das muss ich auch selber machen. (P1, 122-124)

Außerdem einen Text zu finden, der wirklich exakt dem Niveau der Lerngruppe entspricht, stellt sich oft als schwierig heraus:

Es ist nicht einfach, den Text und die Übungen anzupassen, vielleicht ist das das eigentlich Komplizierteste. Weil manchmal sind Texte oder Übungen zu einfach oder manchmal sind sie zu schwer. Also egal, welches Niveau, zum Beispiel nehmen wir jetzt B1, manchmal ist es für meine Studenten, meine Studierenden zu schwer, manchmal ist es zu einfach für sie. (P1, 145-149)

Interessanterweise erzählt P3 vom gleichen Problem und erwähnt dabei ebenso das B1-Niveau, das ihr besondere Hindernisse bei der Textbeschaffung bereite:

Mhm, es gibt natürlich die Hürde, sehr passgenau dann zu einem Thema einen passenden Text zu finden, der auch wirklich auf der passenden Niveaustufe ist. Ja, das ist gerade so auf der Niveaustufe B1 dann eine größere Herausforderung. (P3, 124-126)

Begründet wird diese Schwierigkeit dadurch, dass für B1 die authentischen Texte zu schwierig seien, gleichzeitig aber die Lehrwerkstexte auf diesem Niveau meist uninteressant und fernab der Lebenswelt der Studierenden seien (vgl. ebd., 128-130).

P4 sieht dieses Problem bereits ab dem A2-Leseniveau:

Ob das wirklich das passende Niveau ist, ist auch manchmal schwierig. Weil sehr oft, was man in Portalen findet, steht A2-Niveau und das ist manchmal zu kompliziert für die Leute, wenn die Texte authentisch sind. (P4, 162-165)

Eine Zusammenfassung dieser Aussagen ergibt sich aus dem Gespräch mit P5, auch er sieht das Hauptproblem bei der Vorbereitung im Finden eines passenden Lesetextes, der nicht nur der Schwierigkeitsstufe und dem Interesse der Lerngruppe entspricht, denn ein Text hat infolgedessen auch zum Verlauf des Lehrplans zu passen (vgl. 129-131). Diese Auffassung wird von P6 geteilt:

[...] aber es ist sehr wichtig, dass das, was ich aussuche, auch mit dem Programm irgendwie zusammen verbunden ist. Ich kann nicht einfach irgendwas nehmen und das hat gar nichts mit dem, was sie schon gelernt haben. (P6, 144-146)

Doch Leseunterricht besteht bekanntlich nicht nur aus dem reinen Lesen von Texten, im Anschluss daran werden Übungen benötigt, um das Verständnis des Gelesenen zu überprüfen oder das neu erworbene Wissen zu vertiefen.

Und auch am Ende muss man eine Aufgabe finden und die Aufgaben sind meistens komplizierter, da muss man auch Redemittel vorbereiten, manchmal. Man muss irgendwelche Materialien vorbereiten, damit die Studenten auch etwas dann daraus nehmen können. (P1, 131-134)

In der Grundschule sei besonders das Problem, dass die jungen Leser:innen sich oftmals nicht für die Themen der vorgegebenen Texte interessieren würden, das vorherrschende. Zu lange Texte seien ebenso nicht optimal, da sich die Kinder nicht so lange konzentrieren können (vgl. P7, 134-136).

Über die Schwierigkeiten der Textbeschaffung allgemein und dem Interesse der Lernenden daran hinausgehend ergeben sich weitere Hürden bei der Vorbereitung, zum Beispiel theoretisch passende Texte, die aber veraltet sind.

[...] es gibt Texte, die so Sachen, gute Sachen anbieten, aber sind zum Beispiel nicht mehr aktuell. Es gibt Sport zum Beispiel, die heutzutage nicht mehr aktuell sind, aber der Text an sich ist eigentlich interessant oder so und dann muss man diese Sachen anpassen, deswegen nimmt das mehr Zeit. (P1, 151-154)

Zwei Personen berichten von der nötigen Kontrolle der Texte seitens der Lehrperson, da sich bei manchen Quellen Fehler im Geschriebenen befinden würden.

Ich muss natürlich jeden Text selber zuerst lesen und korrigieren, weil diese Texte, also diese Texte, die ich ja online finde, sind nicht immer von deutschen Muttersprachlern erstellt. Also ich muss die zuerst lesen, korrigieren und erst dann Aufgaben dazu erstellen. Also ich brauche ziemlich viel Zeit. (P8, 155-158)

Unabhängig davon spricht auch P7 über dieses Problem, das die Vorbereitungszeit deutlich erhöht:

Die Quellen sind auch nicht passend und man muss ja immer prüfen, ob der Text korrekt ist, ob es irgendwelche Fehler da gibt, damit die Schüler nicht falsch etwas lernen. (P7, 146-148)

Warum dennoch diese Quellen verwendet werden, mag darauf zurückzuführen sein, dass es im Ausland schwierig sei, auf authentisches Material zurückzugreifen. So auch P5, der betont, in Montenegro auf das Internet angewiesen zu sein, da er wenig Möglichkeiten habe, österreichische bzw. deutsche Texte aus Zeitungen in Papierform aufzugreifen (vgl. 119-121). Dies ist auch für ihn eine Herausforderung bei der Vorbereitung des Leseunterrichts. Ad „Österreich“ bzw. „Deutschland“: Bei der Textauswahl gilt es laut P5 darauf zu achten, ob die Lernenden den kulturspezifischen Aspekten, die durch das Lesen vermittelt werden sollen, gerecht werden oder ob als Lehrperson zusätzliche Informationen bereitgestellt werden müssen (vgl. ebd., 130-132).

Bei der Planung bzw. Vorbereitung einschätzen zu können, wie viel Zeit man dafür tatsächlich im Unterricht brauche, sei ebenso nicht immer ein Kinderspiel. Selbst nach 15 Jahren an Unterrichtserfahrung, kommt es hin und wieder zu einer Fehlkalkulation der Zeit:

Manchmal kann man nicht so gut einschätzen, wie viel Zeit man für etwas braucht. Manchmal bereite ich sehr viel Material vor. Ich denke, okay, ich kann das alles in 90 Minuten schaffen, aber ich schaffe vielleicht nur 40% davon. Oder manchmal, ich bereite etwas vor und wir sind damit schon nach 60 Minuten fertig, ja. (P4, 172-176)

Dies hänge davon ab, wie motiviert bzw. gut die Lerngruppe sei (vgl. 164-165). Mit dem Thema der vorliegenden Masterarbeit in Einklang stehend ist die große Schwierigkeit, die von P6 angesprochen wird, der nötigen Binnendifferenzierung innerhalb heterogener Lerngruppen. Wie bereits erläutert, unterrichtet P6 in der Grundschule, wobei sich innerhalb der Klasse auch zwei Schüler mit Beeinträchtigung befinden. Diese sind jedoch nicht die einzigen Lerner:innen, auf die spezielle Rücksicht genommen werden muss.

Die haben auch viele Kinder jetzt im Moment aus der Türkei und aus der Ukraine und das ist ja auch natürlich eine gewisse Herausforderung. Mit denen musst du ja auch irgendwie, sag ich jetzt, ich bin nicht grob, aber fertig werden, beschäftigt werden. Für die musst du auch spezielle Übungen, Texte und was auch immer vorbereiten. (P6, 49-53).

Gemeint ist damit die seit Kriegsbeginn hohe Zuzugsrate von ukrainischen Personen nach Montenegro. Laut UNHCR emigrierten seit 2022 über 171.000 Ukrainer:innen nach Montenegro (vgl. 2024, o. S.). Auch der Anteil an türkischen Personen, die nach Montenegro kommen, hat in den letzten Jahren stark zugenommen (vgl. SRF, 2024, o. S.). Wie aus dem Zitat hervorgeht, bedarf es hiermit einer Binnendifferenzierung innerhalb der Klasse, was jedoch für die Lehrperson viel zusätzliche Arbeit und eine längere Vorbereitungszeit bedeutet. Die aufgelisteten Schwierigkeiten bei der Vorbereitung liefern eine Erklärung, warum einige Lehrpersonen bis zu mehreren Stunden benötigen, um einen ihrer Meinung nach zufriedenstellenden Leseunterricht zu planen. Es bedarf demnach Alternativen, wie die Vorbereitung erleichtert werden kann, sei es durch eine erleichterte Auffindung der Lesetexte, einer vereinfachten Möglichkeit zur Anpassung an die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lerngruppen und einer sich daraus ergebenden verkürzten Vorbereitungszeit, über die sich keine der Interviewpartner:innen beschweren würde. Die getestete Künstliche Intelligenz LATILL hat genau die Lösung dieses Problems als Ziel: die Lehrpersonen bei der Vorbereitung des Leseunterrichts zu unterstützen und dabei gleichzeitig zu ermöglichen, auf eine nötige Binnendifferenzierung einzugehen.

4.2.3 Überforderung bei der Vorbereitung

Nachdem die Interviewpartner:innen zahlreiche Schwierigkeiten bei der Vorbereitung des Leseunterrichts genannt haben bzw. die lange Zeit, die dafür benötigt wird, ansprachen, war es naheliegend, dass die Frage gestellt wurde, ob sich die Lehrkräfte dabei überfordert fühlen. Fünf der acht Befragten gaben als Antwort, dass sie (hin und wieder) bei der Vorbereitung ein Gefühl der Überforderung verspüren. Dieses ist jedoch unterschiedlich ausgeprägt. Während P4 und P7 die Frage mit „Ja, natürlich“ (P4, 169) und „Ja, fast immer. Wenn es zum Lesen kommt fast immer.“ (P7, 143) beantworteten, beschränkten P8 und P3 die Überforderung auf „manchmal“ (vgl. 152). Das sei davon

abhängig, wie viel Arbeit P8 sonst habe (vgl. ebd.). Bei P3 komme es darauf an, wie spezifisch der Text sein soll, den sie sucht, weil es dadurch länger dauere (vgl. 133-135).

P5 hält fest, dass er sich nicht überfordert fühle, aber es dennoch oft schwierig und anstrengend sei, einen geeigneten Lesetext zu finden, er letztendlich aber immer die passende „Lösung“ gefunden hätte (vgl. 143-145). P6 verweist auf die Erfahrung, die man als Lehrperson benötigt, um sich nicht überfordert zu fühlen. Als sie jedoch zu unterrichten begonnen hat, hätte sie die Frage anders beantwortet (vgl. 186-189).

P1, die ebenfalls eine Überforderung bei der Vorbereitung wahrnimmt, erklärt, dass dies jedoch oft auf den sprachlichen Aspekt zurückzuführen ist, da schwierige Texte einem als Lehrperson zeigen, dass man nicht fehlerfrei sei und sich ebenso ständig weiterbilden müsse.

Also, da sieht man als Lehrer manchmal, wie wenig man kann oder wie wenig man weiß. Und man sich auch, man muss immer lernen. Auch wenn man nach, mit dem Studium fertig ist, man muss immer lernen und lesen und neue Wörter lernen und die Sprache ist natürlich ein Phänomen, das sich einfach ständig ändert. Und wir müssen alles auch lernen, nicht nur die Studis, sondern wir auch. (P1, 156-160)

Nachdem P2 im Verlauf des Gesprächs bereits erzählt hatte, dass er fast keine Schwierigkeiten bei der Unterrichtsplanung habe, wurde darauf verzichtet, eine potentielle Überforderung anzusprechen.

4.3 Künstliche Intelligenz (LATILL)

Ob die LATILL-Plattform als mögliche Lösung auf die Schwierigkeiten bzw. teilweise sogar in Überforderung mündende Hindernisse bei der Unterrichtsvorbereitung des Leseunterrichts gesehen werden kann, sollen das vorliegende sowie das daran anschließende Unterkapitel zeigen. Wie bereits im Rahmen des Methodischen Vorgehens ausführlich erläutert wurde, stand den interviewten Lehrpersonen vor Gesprächsbeginn etwa eine halbe Stunde Zeit zur Verfügung, in der nach kurzer Einführung selbst die Künstliche Intelligenz LATILL getestet werden sollte, um anschließend wissenschaftliches Feedback der Proband:innen erheben zu können.

4.3.1 Erster Eindruck

Vorneweg kann festgehalten werden, dass alle Gesprächspartner:innen die Plattform als sehr, wenn nicht sogar mehr als positiv empfanden. Besonders die Übersichtlichkeit und die einfache Verwendung ohne große technische Vorkenntnisse wurden mehrmals hervorgehoben.

Was mir, also erster Eindruck, also was mir ganz gut gefallen hat, ist, dass, wie einfach das ist, das zu verwenden. Und die Website ist so übersichtlich, was mir gefällt. Also man sieht sofort „Aha,

ich kann hier klicken“ oder auch dieses, zum Beispiel dieses *Generate Text*, da kann man schon sehen, was man machen soll. (P1, 196-197)

Selbst ein Vorteil gegenüber der viel genutzten und immer populärer werdenden Künstlichen Intelligenz ChatGPT wurde von einer Person angesprochen.

Ja, ich habe mir LATILL ja jetzt eben angeguckt und mich da so ein bisschen durchgeklickt und ich fand es sehr benutzerfreundlich, sehr übersichtlich und auch ansprechend. Also Künstliche Intelligenzen wie ChatGPT zum Beispiel sind ja doch eher sehr schlicht gehalten und hier fand ich die Website jetzt visuell sehr ansprechend. (P3, 153-156)

Eine ähnliche Meinung vermerkt auch P5:

Also ich muss sagen grundsätzlich ein sehr positiver Eindruck mal, also was die Übersichtlichkeit der Webseite betrifft. Ich habe mich sehr schnell damit zurechtgefunden. Ich wusste gleich, worauf das hinsteuert, was ich damit machen kann und konnte auch gleich damit einsteigen, ohne mir ein Tutorial davor anzuschauen. Das ist vielleicht mal wichtig am Anfang. Also erster Eindruck war sehr, sehr positiv. (P5, 164-168)

Auch P7 springen die Übersichtlichkeit und das ihrer Meinung nach ansprechende Design als erstes ins Auge.

Der erste Eindruck war, dass LATILL einen sehr guten Überblick hat. Also, es kommt sehr leicht vor fürs Verwenden. Das war das Erste, was mir aufgefallen ist. Und das Design ist auch sehr bunt sage ich mal, also es ist nicht so monoton, auch wegen der Themenverteilung. Auch mit den Farben und so, das fand ich sehr gut. (P7, 168-171)

Sehr begeistert von LATILL wirkt auch P6. Im Gegensatz zu P5 fügt sie jedoch hinzu, dass sie sich noch besser informieren müsse, welche Funktionen durch LATILL möglich sind. Dies mag dadurch bedingt sein, dass sie zuvor erklärt hatte, dass sie generell noch gar keine Erfahrungen mit Künstlicher Intelligenz gemacht habe (vgl. P6, 209-210).

Es war auch, das ganze Angebot, das was ich mich mit diesen Themen angeschaut habe, alles was vorhanden ist, das war wunderbar. Aber natürlich, man muss sich schon einlesen und ein bisschen durchschauen, um ganz genau zu sehen, wie das alles funktioniert, aber wie gesagt, der erste Eindruck war „Wow, super“. (P6, 215-218)

Der erste Eindruck von P8 knüpft unmittelbar auf die erwünschte Erleichterung der Unterrichtsvorbereitung an. Ihre Antwort auf die gestellte Frage:

Könnte hilfreich sein. Es ist so, wenn man Texte braucht für den Unterricht ist es natürlich immer hilfreich, wenn man so eine Website, nur eine Website hat, wo man die Texte finden kann. (P8, 176-178)

Die hohe Anzahl der auf der Plattform verfügbaren Texte wird zuzüglich dazu von P2 dokumentiert:

Also ich habe gesehen, dass LATILL sehr, sehr viele Texte zur Verfügung stellt, also über 20.000. Das ist wirklich viel. Ich habe gesehen, dass man Bilder erzeugen kann, das hat mir sehr gut gefallen. (P2, 184-186)

Welche Features den anderen Lehrpersonen gut gefallen, wird im nächsten Unterkapitel eruiert, vorneweg kann jedoch zusammengefasst werden, dass keine:r der Studienteilnehmer:innen Negatives als ersten Eindruck äußerte. Dass die befragten Lehrpersonen derart positiv auf LATILL reagierten, lässt sich dadurch herleiten, dass die

meisten von ihnen im vorangegangenen Gesprächsverlauf berichtet hatten, wie schwierig es sei, geeignetes Material für den Leseunterricht vorzubereiten.

4.3.2 Benutzerfreundlichkeit

Die Frage nach der Benutzerfreundlichkeit von LATILL deckt sich größtenteils mit dem positiven ersten Eindruck, den die DaF-Lehrkräfte bei der erstmaligen Benutzung verspürten. Alle der acht Interviewten waren der eindeutigen Meinung, dass LATILL sehr leicht zu benutzen sei.

Ja eigentlich sehe ich keine Schwierigkeiten, es sieht sehr einfach zu verwenden aus. (P1, 274)

Diese Aussage kann stellvertretend für die sieben weiteren Gespräche betrachtet werden. Auch P6 betont die einfache Benutzung, die ihr trotz keinerlei Vorkenntnisse möglich war.

Es war sehr leicht für mich. Ich, als jemand, also der nicht so den Vergleich mit jungen Leuten, der nicht so viel Erfahrung hat, finde ich gut. (P6, 239-240)

Der Einzige, der nicht vollkommen zufrieden mit der Handhabung ist, ist P2. Obwohl er LATILL ebenso als sehr einfach zu verwenden sieht, ist er der Meinung, dass die Plattform noch übersichtlicher sein könnte (vgl. 223-224) wie im Kapitel 4.3.4 vertiefend ausgeführt wird.

4.3.3 Nützliche Tools

Ursprünglich war geplant, lediglich die nützlichste Funktion jeder Lehrkraft zu ermitteln, die Forschungspartner:innen merkten jedoch so viele positive Tools an, die für sie alle als mehr oder weniger gleichwertig gut empfunden wurden, weswegen folglich alle als positiv erachtete Funktionen von LATILL angeführt und beschrieben werden. Fast alle digitalen Werkzeuge, die die Künstliche Intelligenz anbietet, wurden als gelungen hervorgehoben. Beim Benutzen der KI ist es den User:innen möglich, sich einen von über 20.000 Lesetexten auszusuchen und diesen direkt auf der Website zu bearbeiten. Dabei gibt es drei Hauptfunktionen: Die Erzeugung eines Bildes, indem direkt im Text ein Wort markiert wird und LATILL daraus ein Foto generiert, die Möglichkeit zur Übersetzung des Textes in andere Sprachen sowie die Funktion zur Zusammenfassung eines Lesetextes.

Vier Personen erwähnten keine spezielle Funktion per se, sondern dass es ihnen am Nützlichsten scheint, überhaupt diese Möglichkeit zu haben, auf einer Plattform im Internet so viele Lesetexte gesammelt zur Verfügung haben.

Ja, also die Texte. Dass man wirklich schnell einen Text auf einem bestimmten Niveau zu einem bestimmten Thema finden kann. (P4, 250-251)

Das Nützliche, das Nützlichste ist, dass man viele Texte zur Verfügung hat. (P2, 205)

Auch P6 vermerkt, dass sie es als hilfreich empfinde, überhaupt zu wissen, dass es LATILL gebe (vgl. 234), ebenso P7 (vgl. 195). Ebenso eher allgemein gehalten äußern P5 und P6 die Chance, die Texte zu bearbeiten. P5 bezieht sich dabei auf die genau einstellbaren Parameter, nach denen Texte gesucht werden können.

Und es ist tatsächlich häufiger, dass man genau irgendeine bestimmte Wortanzahl braucht, das kommt wirklich oft vor und dafür ist es echt eine unschätzbare Hilfe. (P5, 210-212)

Gemeint ist damit, dass die bei LATILL verfügbaren Texte nach manuell ausgewählter Wortanzahl gefiltert werden können, was eine weitere Adaption an die eigenen Bedürfnisse ermöglicht. Diese Option wird auch von P6 gelobt (vgl. 235-236).

Zum Feedback zu den einzelnen Funktionen: Das Tool, mit dem die Lesetexte verkürzt bzw. zusammengefasst werden können, wurde von vier Lehrpersonen als besonders positiv bezeichnet. P1, P2, P4 und P7 erwähnten diese Funktion bei der gestellten Frage als ersten Punkt. Insbesondere beim Anpassen der Lesetexte an die Bedürfnisse der eigenen Lerngruppe kann die Zusammenfassungsfunktion die Lehrpersonen unterstützen.

Und was mir auch gefällt, ist eigentlich diese Möglichkeit, den Text zusammenzufassen. Und zwar, weil manchmal, wie ich schon erwähnt habe, gibt's Texte, die man anpassen muss, im Sinne, dass sie zu lang sind oder dass sie einfach ja, dass sie kompliziert sind. In diesem Sinne kann man diesen Text zusammenfassen und vereinfachen, damit dann der Text dem Niveau passt. (P1, 211-215)

P1 bezeichnet diese Funktion als für sie das Beste an LATILL (vgl. 248). Unabhängig davon schließt sich P4 dieser Meinung an, denn er sieht ebenfalls den Vorteil der möglichen Textadaption an das Sprachniveau der Lerner:innen.

Okay, ja wie ich schon gesagt habe, manchmal sind die Texte, obwohl sie auf einem niedrigen Niveau sind, zu groß, manchmal zu kompliziert ja und mit dieser Zusammenfassungsoption kann man das wirklich, also schöner und kürzer verständlicher für die Lernenden machen. (P4, 236-239)

P2 denkt bei der Kürzungsfunktion nicht nur das Anpassen an ein vermeintlich niedrigeres Leseniveau, sondern auch den positiven Aspekt, dass der Text somit an die zur im Unterricht zur Verfügung stehende Zeit optimiert werden kann.

Also, wenn ich nicht so viel Zeit habe, dann möchte ich vielleicht kürzen den Text, das fand ich sehr toll genau. (P2, 186-187)

Die Befragten waren der Meinung, dass die Zusammenfassung ebenso sprachlich einwandfrei und einfach funktioniert hat.

Als eine viel diskutierte Funktion stellte sich das Tool zur Bildgenerierung heraus. Während die Hälfte der Befragten angab, eine positive Erfahrung damit gemacht zu haben, standen die anderen vier Proband:innen dieser eher kritisch gegenüber. Wie aus

dem Theoriekapitel hervorgeht, gilt es, bei von Künstlicher Intelligenz erzeugten Bildern aufmerksam zu sein und auch das Endergebnis prüfend zu hinterfragen. Gerade ob ethnische und moralische Standards durch die generierten Fotos nicht verletzt werden, muss bei einem Einsatz der Bilder im Unterricht seitens der Lehrperson genauestens untersucht werden (vgl. Leitner, 2022, S. 15). Dass Bilder im DaF-Unterricht als Unterstützung beim Lesen von fremdsprachlichen Texten gehandhabt werden, wurde ebenso thematisiert (siehe Kapitel 2.3.2.3.2). Diese führen bekanntlich zu einer optimierten Einprägung von neuem Wortschatz (vgl. Hantschel, 2016, S. 52). Auch Binnendifferenzierung kann durch das Bereitstellen von additivem Bildmaterial angeboten werden. Es sei an dieser Stelle festgehalten, dass bei der Testung von LATILL drei der Befragten, die die Bildgenerierungsfunktion ausprobiert hatten, auch damit zufrieden waren. Was daran gut funktioniert hat, sei an dieser Stelle aus den Gesprächen aufgegriffen:

Also diese Bilderzeugung finde ich sehr toll, weil es gibt, weil es Studenten gibt, die nicht so viel von dem Text lernen können, sondern sie brauchen auch Bilder, ein bisschen Visualisierung. (P2, 209-211)

Dass beim Lesen neuer Wortschatz durch Bilder besser aufbereitet werden könne, wird von P6 thematisiert, die in der Grundschule mit jungen Beginner:innen arbeitet.

Das mit den Bildern, ich habe Wohnung eingegeben und kam noch ein Foto von einer Wohnung. Und das ist sehr gut, das ist sehr nützlich zum Beispiel das Bett definieren, Teppich, Wand, Fenster, was auch immer. Wirklich gut, also wirklich gut gemacht. (P6, 289-292)

Aus dem Zitat geht hervor, dass P6 die generierte Abbildung als passend empfunden hat.

P8 legt dar, dass sie die erzeugten Bilder thematisch nutzen könne, insofern wenn es zur im DaF-Unterricht oftmals gestellten Aufgabe der Bildbeschreibung komme.

Die Fotos, also man kann immer so ein neues Foto generieren, was auch mal hilfreich sein kann, weil ich ja auch manchmal Bildbeschreibung mit meinen Lernern mache und dann wäre es hilfreich, wenn ich mehrere Fotos zu einem Text habe. (P8, 183-186)

Sie hält fest, dass sie mit dem Ergebnis, das ihr durch die Künstliche Intelligenz erzeugt wurde, sehr zufrieden war (vgl. P8, 239-240). So versuchte sie es mit dem Schlagwort „Kleidung“, geliefert wurde eine Abbildung aus einem Kleiderschrank, wie auf dem beigelegten Screenshot deutlich zu erkennen ist.

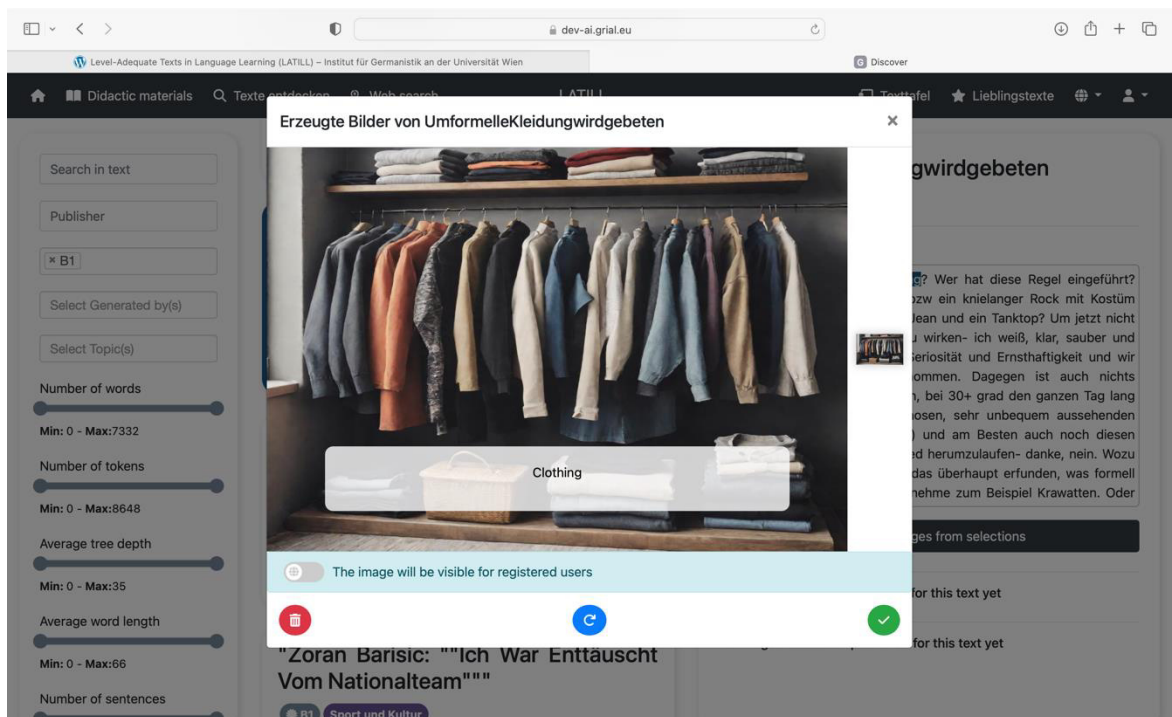


Abbildung 4: korrekt generiertes Bild (Screenshot von P8)

Es hat eigentlich gut funktioniert, also ich habe einen Text zum Thema formelle Kleidung angeschaut und das Bild hat eigentlich zu dem Text gut gepasst. (P8, 240-241)

An sich mit der Möglichkeit, dass Bilder aus dem Text heraus hergestellt werden können, zufrieden, ist P5:

Sie haben mir auch gezeigt, wie das funktioniert, dass man noch ein paar Bilder integrieren kann, finde ich sehr sinnvoll, wenn man schwierige Wörter erklären möchte, dass man auch Bildmaterial dazu generieren kann durch die Künstliche Intelligenz. (P5, 177-179)

Dem Ergebnis, das bei seiner Austestung geliefert wurde, steht P5 jedoch recht kritisch gegenüber (vgl. 250), wie im anschließenden Kapitel untersucht wird.

Besonders positiv erwähnt wurden von P3, P5 und P6 die didaktischen Materialien, die auf der LATILL-Plattform heruntergeladen werden können und ihrer Meinung nach deutlich die Vorbereitung des Leseunterrichts verkürzen und darüberhinausgehend auch verbessern. Dabei handelt es sich um keine klassische Funktion, mit der die sich auf der Website befindenden Texte bearbeitet werden können, sondern um Material, das beispielsweise Inspirationen zur Vorentlastung liefert. P3 bezeichnet das didaktische Angebot als „sehr gelungen“ (vgl. 207) und hebt die angebotenen Redemittelkarten hervor:

Also ich habe jetzt hier mir zum Beispiel diese Redemittelkarten mal angeschaut und das wäre auch wirklich eine Vorlage schon mit Redemitteln und verteilten Rollen, die ich auch genauso im Unterricht einsetzen könnte und das würde mir sehr viel Arbeit ersparen, weil ich sie nicht selbst erst erstellen müsste. (P3, 215-219)

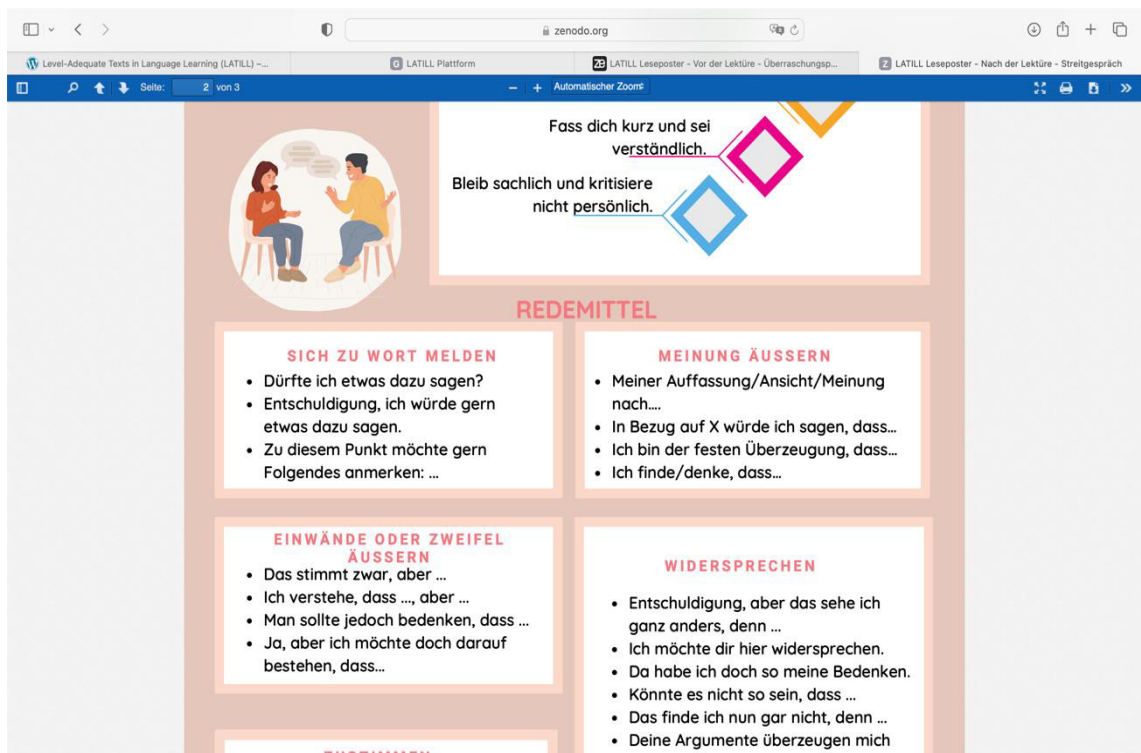


Abbildung 5: Redemittelkarten als Unterstützung der Lehrpersonen (Screenshot von P3)

Auch P5 bezieht sich positiv auf das vielfältige Angebot der Didaktisierungen (vgl. 181-183). Speziell die Planung des Unterrichts wird laut P6 durch das Unterrichtsmaterial erleichtert:

Ja, diese Poster meine ich. Und ich finde das genial, das spart viel Zeit. Dann musst du nicht dasitzen und überlegen, du hast Ideen, die schon vorhanden sind. Du musst ja nicht alle gebrauchen. Du, du nimmst einfach das, was dir gerade passt. Und das ist genial, das ist wirklich ein Plus. Das ist eine Erleichterung wirklich. (P6, 223-226)

Auf dem getätigten Screenshot (siehe folgende Seite) ist ein möglicher Einstieg in den Leseunterricht zu sehen, der nicht nur handlungsorientiert, sondern gleichzeitig auch an die Lebensrealität der Lernenden angepasst ist. Zugleich handelt es sich um eine ideale Vorentlastung des Lesetextes.

Vor der Lektüre

**Überraschungs-
paket**



Ziele:

- spielerisch vorentlasten
- Hypothesen bilden
- Neugier auf den Text wecken

Nehmen Sie einen Gegenstand, der zum Inhalt des Lesetextes passt:

ein kleines
Modellauto,

wenn der Text „Verkehr“ zum Thema hat.



Energiespar-
lampe,

wenn das Thema „Energie sparen“ ist.



ein Päckchen
Gummibärchen,

wenn das Thema „Ernährung“ ist.



- 1

Sagen Sie den SuS, Sie hätten ein Geschenk bekommen, das Sie nicht auspacken möchten. Die SuS können aber versuchen zu ertasten, worum es sich handelt.
- 2

Geben Sie das Überraschungspaket im Kreis herum. Die SuS raten, was sich im Geschenkpapier befinden könnte. Erst am Ende wird das Paket ausgepackt und gezeigt.
- 3

Danach sagen Sie, dass Sie gleich zusammen einen Text lesen. Der Gegenstand hat etwas mit dem Text zu tun. Fragen Sie, worum es im Text gehen könnte.



The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union



Abbildung 6: didaktische Ideen für den Leseunterricht (Screenshot von P6)

Die Funktion zur Übersetzung in andere Sprachen wurde lediglich von zwei Personen als positiv wahrgenommen, was daran liegt, dass die gewünschte Sprache der Befragten nicht dabei war, worauf unter 4.3.4 genauer Rücksicht genommen wird. P2 hält jedoch fest, dass er der Meinung sei, dass die Übersetzung in andere Sprachen insbesondere bei Sprachlernanfänger:innen viel Gewichtung haben könne (vgl. P2, 213-215). P1 erzählt, dass sie die Übersetzung ins Spanische ausprobiert habe:

Aber ich habe es aber mit der spanischen Sprache versucht und das hat sehr gut funktioniert. Also mein Spanisch ist jetzt nicht so gut, aber ich habe den Text verstanden, es war sehr gut gemacht. (P1, 209-211)

Wie unschwer zu erkennen ist, war sie mit der Translation zufrieden. Generell ist abschließend festzuhalten, dass die Lehrpersonen zahlreiche Funktionen angaben, die für sie positiv an LATILL scheinen.

4.3.4 Kritikpunkte & Verbesserungspotential

Wie aus den zu Punkt 4.3 angehörenden Kapiteln herausgegangen ist, waren laut befragten Lehrpersonen der erste Eindruck, die Handhabung von LATILL sowie viele der getesteten Funktionen äußerst positiv. Bei genauerer Durchsicht bzw. im weiteren Verlauf der Austestung sollte sich jedoch herausstellen, dass es doch einige Kritikpunkte an der Künstlichen Intelligenz gibt und diese nicht ganz so perfekt ist, wie es für die Lehrpersonen zuerst schien. Die vorliegende Masterarbeit hat bekanntlich u.a. das Ziel, LATILL aus wissenschaftlicher Sicht auszutesten, weswegen der vorliegende Abschnitt insofern relevant ist, um die Plattform zu optimieren. Zur übersichtlichen Darstellung wurden die Screenshots, die die Proband:innen gebeten wurden aufzunehmen, der Analyse beigelegt.

Übersetzungsfunktion

LATILL ist in der Lage, die vorhandenen Texte in andere Sprachen zu übersetzen. Die Auswahl der Zielsprachen ist jedoch beschränkt, handelt es sich dabei doch lediglich um Prestigesprachen, wie etwa Englisch, Spanisch oder Französisch. Besonders für die DaF-Lehrkräfte, die in Regionen außerhalb dieser viel gesprochenen Sprachen unterrichten, ist diese Funktion zur Unterstützung der Lernenden wenig hilfreich. Sechs der acht befragten Lehrpersonen bedauern, dass es keine der BKMS¹²-Sprachen zur Übersetzung gebe. Speziell P3 und P5, deren Erstsprache Deutsch ist, würde es dabei helfen, dadurch auf Anfängerniveaus besser eingehen zu können. P1 wünscht sich, dass die Sprachen der Künstlichen Intelligenz noch hinzugefügt werden würden.

Leider gibt's jetzt auch nicht Kroatisch oder Serbisch, also BKMS gibt's nicht, aber hoffentlich eines Tages. (P1, 208-209)

Ähnliches äußert P5:

Ich habe dann gesehen, dass leider keine Funktion für BKMS angeboten wird [...]. (P5, 187-188)

Auch P3, die privat auch Polnisch spricht, findet das Angebot der Sprachen zur Übersetzung zu gering.

¹² Bosnisch, Kroatisch, Montenegrinisch, Serbisch

Ja, die wollte ich ausprobieren, da ist mir aber aufgefallen, dass jetzt für meine Zielgruppe mit der Erstsprache Serbisch beziehungsweise Montenegrinisch das gar nicht zur Verfügung steht. Genau und ich hätte es auch noch auf Polnisch spannend gefunden, das gab es aber auch nicht. Es ist doch sehr an den ja, ich würde sagen, Prestigefremdsprachen ausgerichtet. (P3, 183-187)

Auf Nachfrage legt sie dar, dass sie sich ebenso wie P1 noch über das Hinzufügen weitere Lernaltersprachen freuen würde (vgl. P3, 189-190).

P4 ist der Meinung, dass er die Übersetzungsfunktion wegen der fehlenden BKMS-Sprachen für seine Lehrtätigkeit auf der montenegrinischen Hochschule nicht nutzen könne, es jedoch für seinen Onlineunterricht, wo er internationale Schüler:innen unterrichtet, nützlich sein könnte (vgl. P4, 226-228).

P7 beantwortet die Frage, ob sie sich das Angebot von BKMS-Sprachen zur Translation wünschen würde mit „Das wäre schon perfekt.“ (254)

Dass man speziell bei Personen, die beginnen, die deutsche Sprache zu erlernen öfters in deren Erstsprache unterrichten müsse, wird von P8 hinzugefügt, die damit ebenso die für sie Unbrauchbarkeit der Übersetzungsfunktion anmerkt.

Genau, Englisch ist da. Das ist ja sehr oft genug, aber mein Unterricht ist ja auch sehr oft zweisprachig, also Deutsch-Serbisch oder Montenegrinisch. Und diese Sprachen gibt's ja nicht. (P8, 191-193)

Bildgenerierung

Obwohl die Funktion zur im Text integrierten Bildgenerierung von einigen Befragten gelobt wurde, gab es doch drei Personen, die mit dem durch Künstliche Intelligenz erstelltem Bild nicht zufrieden waren. Dies lag daran, dass die Vorstellungen von den erzeugten Fotos, die die Lehrpersonen zuvor im Kopf hatten, von LATILL nicht erfüllt wurden. Die Bilder, die generiert wurden, waren per se nicht „falsch“, sie passten zwar zum eingegebenen Wortschatz, jedoch wurden sie von den Befragten als unangemessen empfunden.

Ja, ich war ein bisschen irritiert von dem Bild. Es ging zwar um Kleidung, aber ja, es passte nicht so ganz zu den Textinhalten. Wie gesagt, es war Bewerbung das Thema und die drei Menschen, die da abgebildet waren, sahen aber eher wie in so einem Hochzeitskostüm oder ah... feierlich aus. (P3, 170-173)

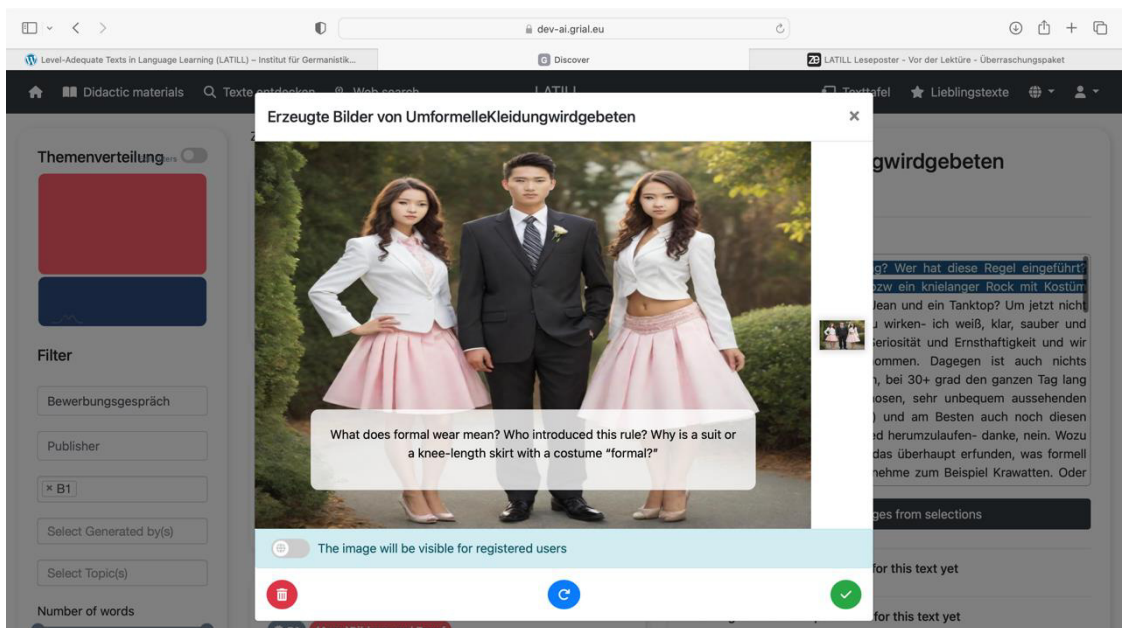


Abbildung 7: unpassend generiertes Foto (Screenshot von P3)

Auch dass ein unpassendes Bild keinesfalls im Unterricht eingesetzt werden könne, wurde thematisiert. Wie in der theoretischen Einführung beschrieben, dürfen durch KI-generierte Fotos weder Stereotype verfestigen, noch ethische und moralische Standards verletzen (vgl. Leitner, 2022, S. 15). Wie auf dem angefügten Screenshot zu sehen ist, war bei dem von P3 erstellt worden gelassenen Foto jedoch dies genau der Fall:

Ich würde auch dieses Bild jetzt nicht für meine Zielgruppe hier in Montenegro einsetzen. Also das Bild war auch nicht so divers oder ja, ethnisch eben sehr... monoethnisch. (P3, 175-177)

Auch das folgende Bildschirmfoto von einer befragten Person zeigt von einer ähnlichen Erfahrung bei der Bildgenerierung von Menschen.

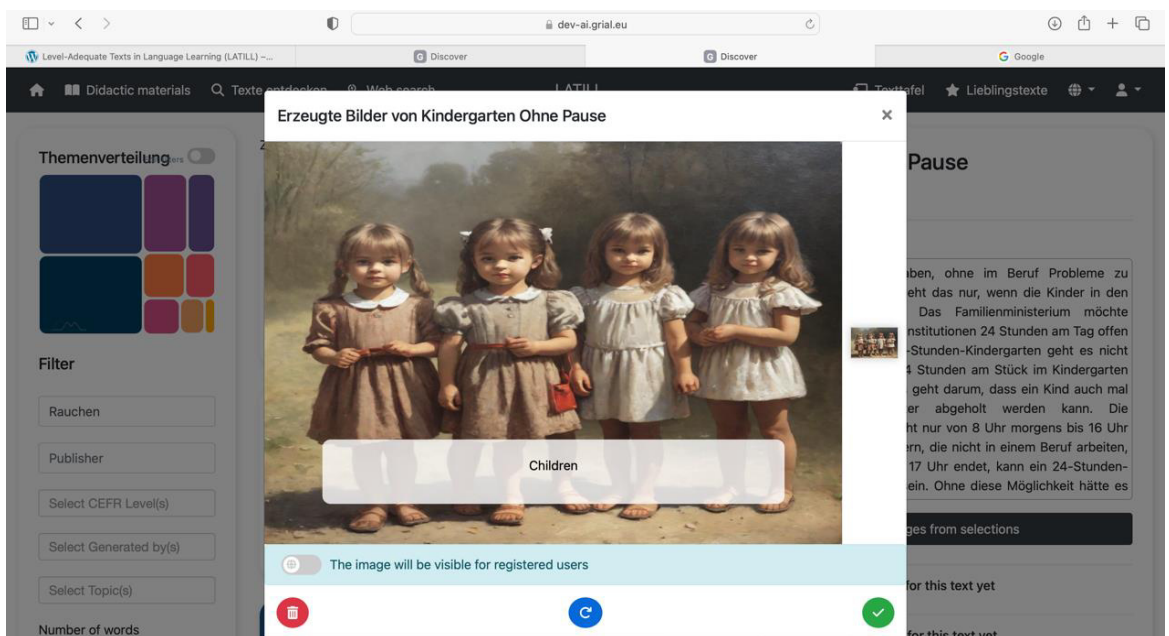


Abbildung 8: als ungeeignet empfundenes generiertes Bild (Screenshot von P5)

P5 berichtet:

Genau, also auch mit der Bildgenerierung, das ist eine schöne Funktion, aber es war zum Beispiel das erste Wort, das ich zu generieren versuchte, war Kinder, und die von der KI erstellten Bilder, ja, also wie soll man sagen, sie waren eher etwas unangemessen für diese Situation. Also es waren Kinder dargestellt, es hat sich dann eher so, würde ich sagen, aufs 19. Jahrhundert bezogen und von der Kleidung... Es war auch ein bisschen künstlich das Bild, hat nicht so wirklich das Gefühl gehabt. (P5, 247-252)

Auch bei heikleren Themen wie beispielsweise Migration war LATILL nicht in der Lage, ein adäquates Bild zu erzeugen, sondern lediglich ein sehr stereotypisches:

Und dann das nächste Wort, das ich zum Beispiel ausgewählt habe, war *Migrationshintergrund* und das Bild das vorkam war ein bisschen, naja. Viel mehr als die Leute, die vom Krieg flüchten, sag ich mal, wo ja dieser Migrationshintergrund auch andere Bedeutungen oder andere Bilder könnten da sein. Es kann nicht sein, dass immer aus Gründen wie Krieg ist. (P7, 215-219)

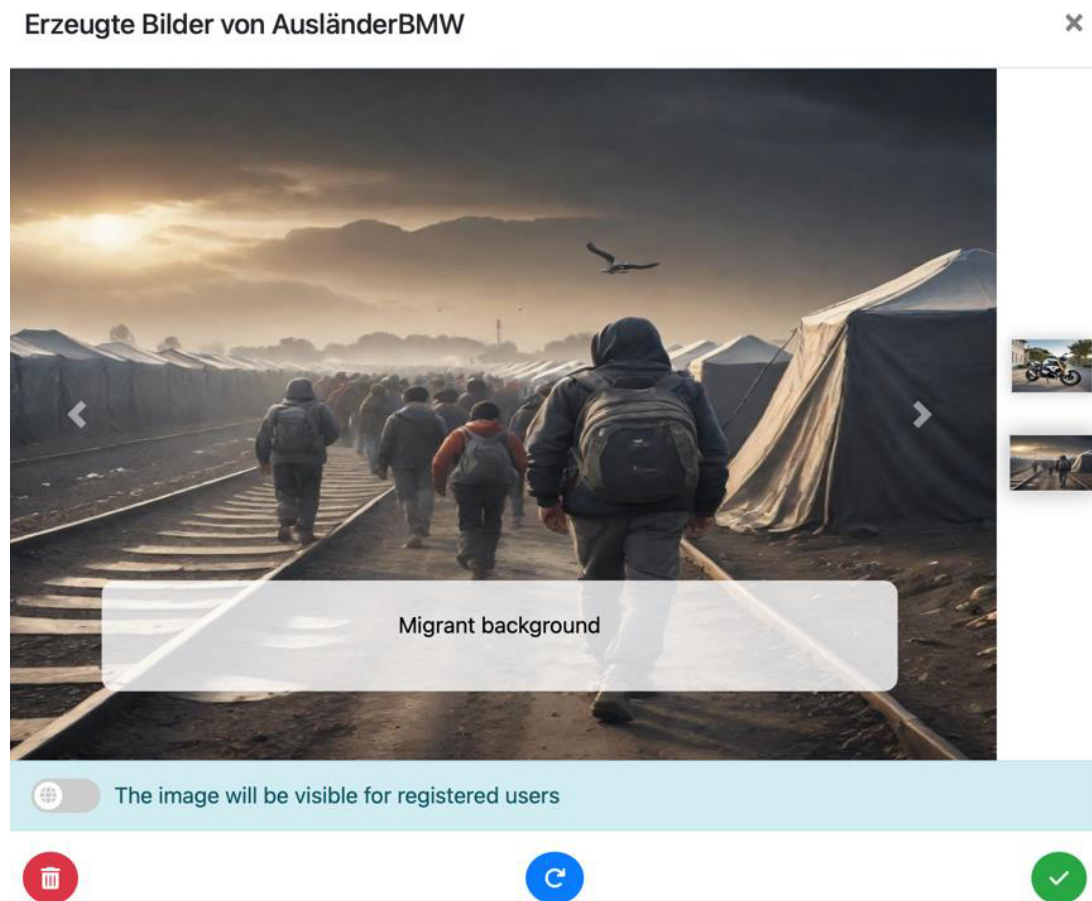


Abbildung 9: als unangemessen empfundenes generiertes Bild (Screenshot von P7)

Als erste Erklärung dafür, warum für die drei Lehrenden das Ergebnis nicht zufriedenstellend war und für P6 dagegen schon, mag dadurch bedingt sein, dass P3, P5 und P7 die Bildgenerierungsfunktion anhand von Menschen ausprobierten und P6 es mit einem Sachgegenstand (Schlagwort „Wohnung“) versuchte. Diese These passt jedoch nicht ganz mit dem Erlebnis von P7 zusammen, die sich in einem weiteren Versuch ein Foto eines Motorrads generieren ließ und es ebenso als nicht passend empfand.

Da war auch das Wort *BMW*. Und wenn ich auf BMW gedrückt habe, also um ein Bild zu sehen, kam ein Motorrad. Was zum Beispiel, okay es ist ein BMW-Motorrad, okay, aber ich dachte mir, es würde ein Auto kommen und nicht ein Motorrad. (P7, 212-215)

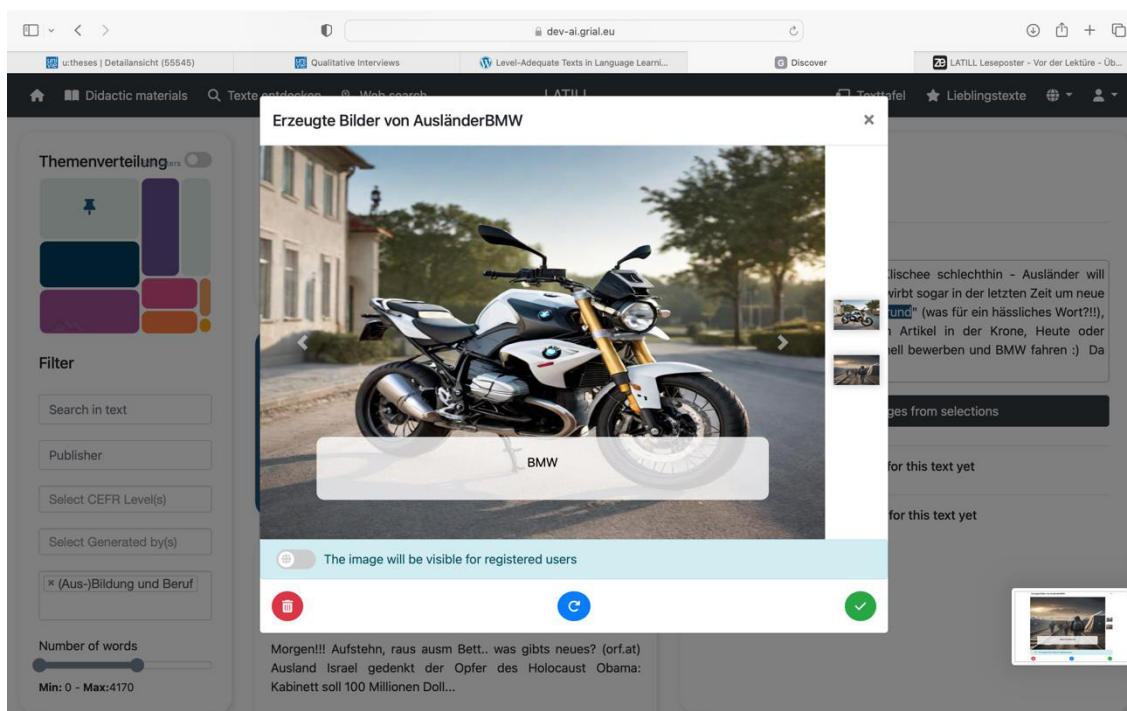


Abbildung 10: nicht der Vorstellung entsprechendes generiertes Bild von „BMW“ (Screenshot von P7)

Somit ist klar zu erkennen, dass die Künstliche Intelligenz durchaus dazu fähig ist, zum Vokabular passende, korrekte Bilder zu generieren, diese jedoch von den Lehrpersonen genauestens überprüft werden müssen, ob die Ausführung davon ethisch adäquat und im weiteren Sinne im Umgang mit Lernenden verwendbar ist. Speziell bei der Generierung von Abbildungen, auf denen Menschen bzw. Marken und Eigennamen zu sehen sind, bedarf es einer Optimierung seitens der Programmierung, um im Unterricht einsetzbares Material zu liefern.

Unpassendes Sprachniveau

Ein weiterer von drei Lehrpersonen angesprochener Kritikpunkt, ist, dass die Texte teilweise nicht dem gesuchten Sprachniveau entsprechen. Obwohl laut LATILL der ausgewählte Text auf A1-Niveau sein sollte, war er laut P8 zu schwierig.

Die Vokabeln sind aber für das A1-Niveau auch nicht geeignet, die sind zu schwierig. (P8, 224-225)

Darüber hinaus wurde angemerkt, dass die A1-Texte zu kurz seien und teilweise lediglich aus wenigen Sätzen bestehen (vgl. P8, 223-224). Auf dem beiliegenden von P8 festgehaltenen Screenshot ist ein Beispielfall zu sehen, bei dem der Text aus nur drei Sätzen zusammengesetzt war und gleichzeitig ein zu schwieriges Vokabular beim Lesen

vorausgesetzt wurde. Das Wort „Gefahrstoffe“ gehört nicht in den auf A1-Niveau zu lernenden Wortschatz.

The screenshot shows the LATILL platform interface. On the left, there are search filters: 'Search in text', 'Publisher', 'A1', 'Select Generated by(s)', 'Select Topic(s)', and sliders for 'Number of words' (Min: 0 - Max: 7332), 'Number of tokens' (Min: 0 - Max: 8648), 'Average tree depth' (Min: 0 - Max: 35), 'Average word length' (Min: 0 - Max: 66), and 'Number of sentences'. The main area displays search results. One result is titled 'Gefahrstoffe' and is categorized as 'A1 (Aus-)Bildung und Beruf'. Below the title, there is a detailed analysis of the text 'Gefahrstoffe' with various statistics:

# Wörter		# Tokens		Baumtiefe (Durchschnitt)	
38	7332	44	8648	5	35
# Sätze		# Silben		Wortlänge (Durchschnitt)	
3	804	79	12344	6	66
# Zeichen		Fancy Dokumentenlänge		# Abhängigkeiten	
235	37400	12.39	50.68	38	7356
# lexikalische Typen		Silben/Wort		Satzlänge (Durchschnitt)	
19	1544	2	17	13	231

Abbildung 11: zu schwieriger Lesetext auf A1-Niveau (Screenshot von P8)

Somit ist der beschriebene Text im Unterricht auf diesem Sprachniveau nicht einsetzbar, obwohl er es laut der Klassifizierung von LATILL sein sollte. P8 betont, dass es generell schwierig sei, passende Texte für das A1-Niveau aufzutreiben, weswegen sie gehofft hatte, diese auf der LATILL-Plattform zu finden.

Es ist ziemlich wichtig, weil für das A1 gibt es sehr oft online auch keine interessantere, sag ich mal, Texte und ich würde sehr gerne auch geeignete Texte hier verwenden. (P8, 249-251)

Ebenso nicht mit dem Schwierigkeitsgrad der Texte zufrieden zeigte sich P6. Auch sie äußerte, dass die Texte für das angegebene Niveau zu schwierig seien.

Und ich finde, einmal habe ich das Niveau A2 eingegeben und danach Niveau A1 und ich fand es sehr schwierig. Also schwer und ich finde das Wortschatz da, also gar nicht, zu dem eingegebenen Niveau passt. (P6, 246-249)

Besonders in der Grundschule könne man nicht mit zu herausforderndem Vokabular arbeiten:

Ja, war sehr schwierig, zu schwierig. Es gibt Ausdrücke, es gibt Wörter, die Kinder auf diesem Niveau, A1 zum Beispiel, Ausdrücke, die sie gar nicht kennen und auch nicht kennen müssen auf A1-Niveau. Ich glaube, das wird sie nur belasten. Ich glaube, die Texte müssen schon ein bisschen mehr angepasst werden, dass es auch klappt. (P6, 251-253)

Als Veranschaulichung der Kritik dient der Screenshot, der von einem Text über Skifahren aufgenommen wurde. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass Skisport

in Montenegro zwar möglich ist, aber in der Gesellschaft längst nicht so verbreitet ist wie in Österreich, weswegen speziell Kindern das nötige Vokabular dazu fehlt. Beim als Beispiel angefügten Bildschirmfoto sind die für das A2-Level zu schwierigen Wörter rasch zu erkennen, beispielsweise „Kandahar-Abfahrt“, für welches sehr spezifisches Wissen im Skisport benötigt wird, wie P6 kritisiert.

Und ich finde es sehr, wie soll ich sagen schwer, weil du musst wirklich ein allgemein, ein großes Allgemeinwissen über Skifahren haben, damit du den Text auch verstehen kannst. Also wenn ich sage Skifahren, das sind so zwei Bretter, wo du darauf stehst und fährst. Und du musst nicht irgendwie Ausdrücke, also musst, nicht auf Niveau A1 das Hobby Skifahren beschreiben, als ob es eine irgendwie wissenschaftliche Arbeit wäre. (P6, 261-267)

Sportliche Legende



Quelltext

Circa zwei Minuten brauchen die Besten für die 940 Höhenmeter der Kandahar-Abfahrt. Hobbyskifahrer nehmen sich für die legendäre Piste lieber etwas mehr Zeit und machen viel leicht auch einen Stopp an der Mittelstation und fahren so den schwersten Teil der Route nicht hinunter. Sie ist Teil des Skigebiets Garmisch-Classic rund um Deutschlands höchsten Berg, die Zugspitze. Eigentlich ist dieses Skigebiet nicht ein Gebiet, sondern es sind drei: das sportliche Kreuzeck mit der Kandahar Abfahrt, das ruhigere und kinderfreundliche Gebiet auf dem Hausberg und die für ihre Natur und den schönen Blick auf die Landschaft bekannte Alpspitze. Ende Januar und Anfang Februar fahren die besten Skifahrer der Welt auf der Kandahar Abfahrt: Dann findet dort der Skiweltcup statt.

Rund um die Welt, früher und heute

© UNKNOWN  Deutsch Perfekt

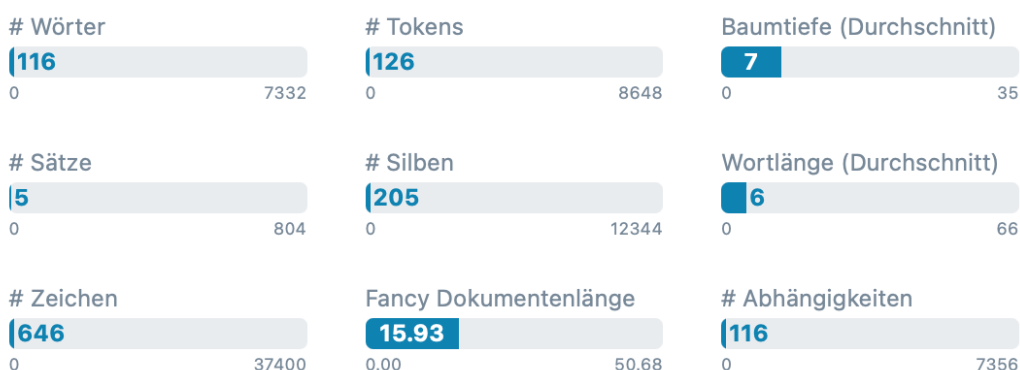


Abbildung 12: als zu schwierig für Anfänger:innen empfundener Lesetext (Screenshot von P6)

Sie würde sich wünschen, die Texte, die in die Rubrik „Hobby“ fallen, eher allgemeiner zu halten (vgl. P6, 258-259). Dass die Texte ein zu anspruchsvolles Niveau voraussetzen wurde zusätzlich von P7 verlautbart. Ihr sind zahlreiche, für sie und ihre Lernenden unverständliche Abkürzungen aufgefallen. Weiters befanden sich umgangssprachliche Zusammenfügungen aus Präpositionen und Artikel im Text, was für die Lerner:innen verwirrend sei.

Ja, zum Beispiel habe ich auch einen Text auf Niveau A2 gelesen und was mir da schwierig war, es waren zu viele Abkürzungen, die auch ich nicht kenne.

I: Zum Beispiel?

P7: Zum Beispiel war da die ÖBB. Ja, ÖBB war, das kenne ich wirklich nicht. Also ich brauchte dann auch Zeit, dass, sag ich mal... (P7, 224-228)

Morgen!!! Aufstehn, raus ausm Bett.. was gibts neues? (orf.at) Ausland



Quelltext

Morgen!!! Aufstehn, raus ausm Bett.. was gibts neues? (orf.at) Ausland
Israel gedenkt der Opfer des Holocaust Obama: Kabinett soll 100
Millionen Dollar einsparen Chodorkowski: Anklage selbst für
Staatsanwaltschaft unklar Über 170 Tote bei Kämpfen im Südsudan
Inland Gesetzesentwurf: Höhere Strafen auch auf Autobahnen
Gewerkschaft kritisiert ÖBB-Bonuszahlungen Salzburger SPÖ
bestätigt Team für Landesregierung Sport Marathon: Weidlinger muss
Lehrgeld zahlen Tennis: Dinara Safina - still und leise zur Nummer eins
Wirtschaft Neue Unsicherheit: US-Börsen erleiden Rückschlag Streit
über Sonderdeal für MEL-Anleger Krisenprogramm für Japans
Jugend: Ab aufs Land Neuer Wienerberger-Chef: Scheuch folgt
Reithofer im Juli Oracle kauft Sun für 5,7 Mrd. Euro Chronik Bus auf

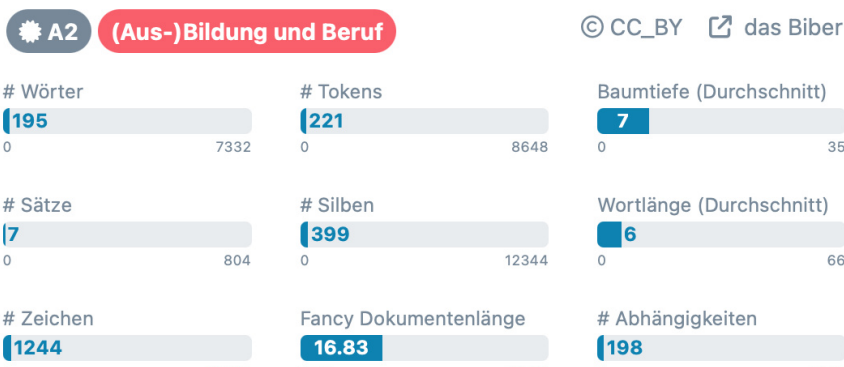


Abbildung 13: Text mit unbekannten Abkürzungen (Screenshot von P7)

Wenn sie Wörter, die sie selbst nicht kenne, extra nachschlagen müsse bei der Unterrichtsvorbereitung, erspare ihr dies keine Zeit, wie LATILL erzielen möchte, sondern koste sie nur zusätzlichen Arbeitsaufwand. Falls sie in stressigen Situationen vergesse, den unbekannten Wortschatz zu recherchieren, könne sie diesen den Schüler:innen im Unterricht nicht erklären (vgl. P7, 229-231). Über die Abkürzungen hinausgehend wurde das für das Sprachniveau zu diffizile Vokabular hinterfragt, Stichwort „ÖBB-Bonuszahlungen“.

Bei genauerer Betrachtung des von P7 erstellten Screenshots fällt auf, dass es sich um keinen richtigen Text handelt, sondern um zusammengewürfelte Schlagzeilen.

Nicht geeignete Textinhalte

Zwar nicht mit dem Sprachniveau, jedoch mit dem Inhalt der gesuchten Texte nicht zufrieden waren P2 und P5. Laut P5 seien die Texte teilweise zu sensibel, um sie im Unterricht einsetzen zu können. Als Beispiel nennt er einen Text, bei dem seiner Meinung nach deutsch-österreichische Stereotype verfestigt werden.

Also es war, in dem Fall, war es ein Text der sich auf Deutsche bezogen hat und der sehr stark dieses „Piefke-Klischee“ aufgegriffen hat, ja. Da braucht man dann natürlich dann auch eine gewisse Sensibilität, also von Seiten der Person, die diese Texte auswählt. Es werden hier meiner Meinung nach auch ein paar Texte dann hier zur Verfügung gestellt, die vielleicht nicht so in diesen Unterrichtskontext passen. (P5, 235-240)

Als zweites, seines Erachtens nach, nicht adäquates Beispiel nennt er einen Text, bei dem es um einen Amoklauf mit einem LKW ging (vgl. P5, 240-241).

Für P2 bleibt der Inhalt mancher Texte ebenso hinter seinen Erwartungen zurück. Aus seiner Sicht spiegeln die auf der LATILL-Plattform verfügbaren Texte nicht die klassischen Themen wider, die im Anfängersprachunterricht behandelt werden. Außerdem gebe es zu viele Zeitungsartikel, weswegen diversere Textsorten hinzugefügt werden sollten.

Gut, so ich bin der Meinung, dass Texte zu viele Zeitungsartikel ähneln. Also ich bräuchte als Lehrkraft, bräuchte ich mehrere Texte mit Dialogen. So mit, mit Dialogen, die mit dem Alltag zu tun haben. Mit dem Restaurant, mit dem Friseur und so weiter und sofort, also ich brauche nicht nur Artikel. Ich brauche wirklich lebendige Gespräche zwischen Personen. (P2, 240-244)

Als weiteres Beispiel werden alltägliche Dialogsituationen, die sich beispielsweise beim Arzt abspielen, genannt, da die Lernenden somit bereits beim Lesen die Gelegenheit hätten, durch den Text Redemittel, die sie selbst im Alltag im Rahmen einer mündlichen Konversation verwenden können, aufzugreifen (vgl. P2, 253-256). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es in seinen Augen zu viele, für ihn nutzlose Texte gebe, die auf

niedrigen Sprachniveaus nicht im Unterricht eingesetzt werden können. Dieser Aspekt deckt sich mit den zuvor beschriebenen Anmerkungen von P6, P7 und P8.

Ich würde sagen, dass es zu viele Texte gibt, die, die nutzlos sind. Es gibt Beiträge aus irgendwelchen Foren oder aus irgendwelchen Blogs, die vielleicht nützlich sein könnten, aber nicht dafür, was man auf A2, A1, B1 braucht. Vielleicht wäre das in einer informellen Situation besser, aber trotzdem, ich glaube, es gibt viel *random* Material, viel zufälliges Material, das irgendwo aus dem Internet so hergezogen wurde, das, das ist, ich weiß nicht... (P2, 259-264)

Nicht funktionierende Suchfunktion

An diese Kritik anknüpfend, dass keine Dialoge bzw. Texte über Alltagssituationen gefunden werden konnten, kommt es zu einer weiteren Beanstandung: der nicht einwandfrei funktionierenden Suchfunktion. Diese wurde von zwei Lehrpersonen bemerkt. Einerseits P2, der eben genannt, nichts zu seinen gewünschten Themen finden konnte, andererseits war darüberhinausgehend auch P3 nicht mit den angezeigten Ergebnissen der Suche zufrieden.

Die Suchoption funktioniert nicht so gut, leider. Als Beispiel habe ich Screenshots gemacht mit den Suchbegrifflichkeiten wie Restaurant, Arzt und sowas. Also das sind sehr wichtige Themen. Ich finde, dass das sehr wichtige Themen sind und ich konnte nichts dazu finden eigentlich. (P2, 248-252)

P3 beklagt, dass der Text, nach dem sie gesucht hatte, erst relativ weit unten angezeigt wurde, weswegen sie die gelieferten Ergebnisse selbstständig weiter durchsuchen musste.

Und noch zur Übersichtlichkeit, ich habe zum Beispiel, habe ich was zum Thema Kafka gesucht, es ist ja gerade das Kafkajahr und habe dann eine, also habe ganz viele Textvorschläge bekommen und ich glaube, erst an fünfter Stelle war dann der Text, der wirklich zu Kafka passte. Davor stand Sport und Kultur. Und vielleicht hätte man sich da noch ein bisschen durch den Text klicken müssen, aber ich hatte das Gefühl, dass die Priorisierung, wie mir dann der Text angezeigt wird, das was ich eigentlich suche ist eben erst an fünfter und sechster Stelle und vorher werden noch andere Texte ausgespuckt. (P3, 249-257)

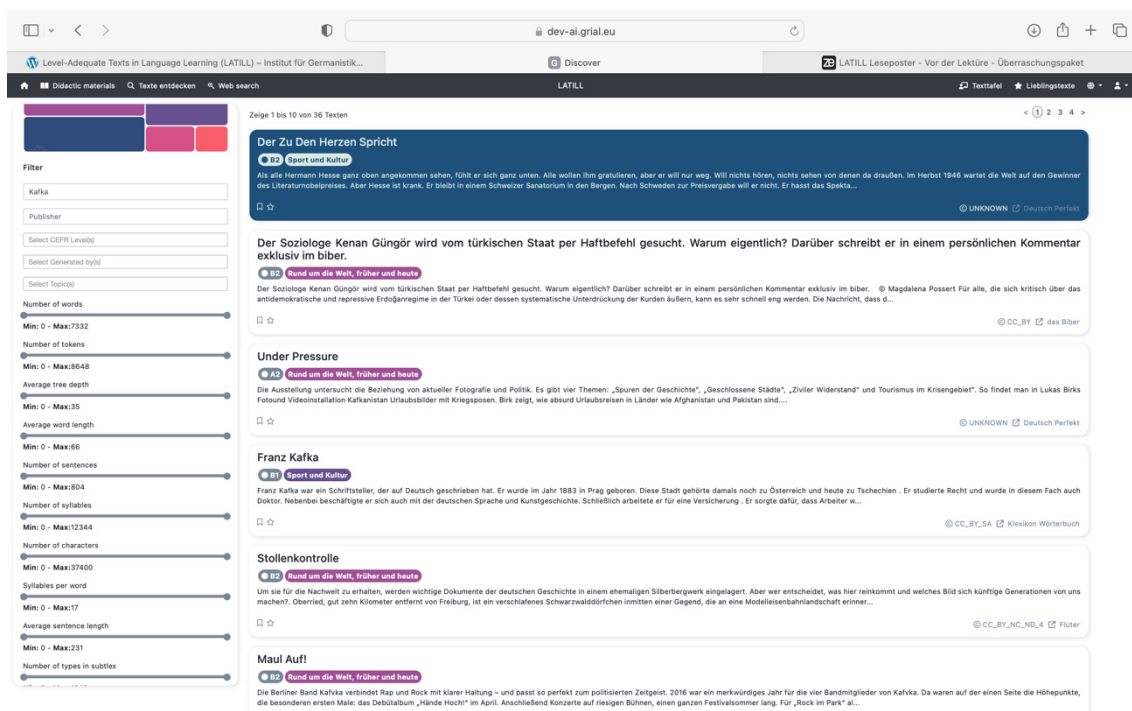


Abbildung 14: wenig funktionierende Suchfunktion (Screenshot von P3)

Erklärbar könnte dies durch die sehr spezifische Suche sein.

Generelle Fehlerhaftigkeit

Was mehrere Lehrpersonen im Rahmen der Testung bemerkt haben, waren Fehler in der Programmierung der Künstlichen Intelligenz. An dieser Stelle sei erneut hervorgehoben, dass die Interviews bereits im März 2024 stattfanden. Drei der befragten Lehrkräfte fiel sofort auf, dass zum Zeitpunkt der Datenerhebung fast alle Wörter in den Überschriften der Texte groß- und gleichzeitig auch zusammengeschrieben waren und teilweise auch in die Rohtexte hineinragten.

Es gibt viele Schreibfehler. Oder ja. Grammatikfehler habe ich, glaube ich nicht gesehen, aber es gibt viele Schreibfehler. Zum Beispiel, alle Wörter im Titel des Textes könne so zusammengeklebt sein oder sind dann so zusammengeklebt oder sind alle großgeschrieben. Wir wissen, dass man Nomina groß schreibt alle anderen Wörter nicht, das ist problematisch. (P2, 244-248)

Also, mache Überschriften sind so bisschen zusammen gerutscht. Da brauchte ich zwei Anläufe, um dann das Thema oder die Überschrift entziffern zu können. Das könnte vielleicht noch verbessert werden, dass sie dann leserfreundlicher geschrieben werden. (P3, 224-227)

Und was hier man sofort sehen kann, sind einige von den Titeln von den Texten sind eigentlich zusammengeschrieben, das sollte man auch bisschen, bisschen ...

I: Überarbeiten.

P1: Genau, überarbeiten, das ist das Wort. Und noch einmal, was ich noch sagen wollte, war zum Beispiel, diese Titel, die so lang sind, bedecken einfach den Text. Das kann man, ich glaube, das ist nicht so schwer zu überarbeiten. Aber das ist schon, das ist eine Sache, die ich gesehen habe. Ich glaube, wenn man auf einen Text klickt, der so einen langen Titel hat, dann bedeckt dieser, der Titel den Text. (P1, 262-266)

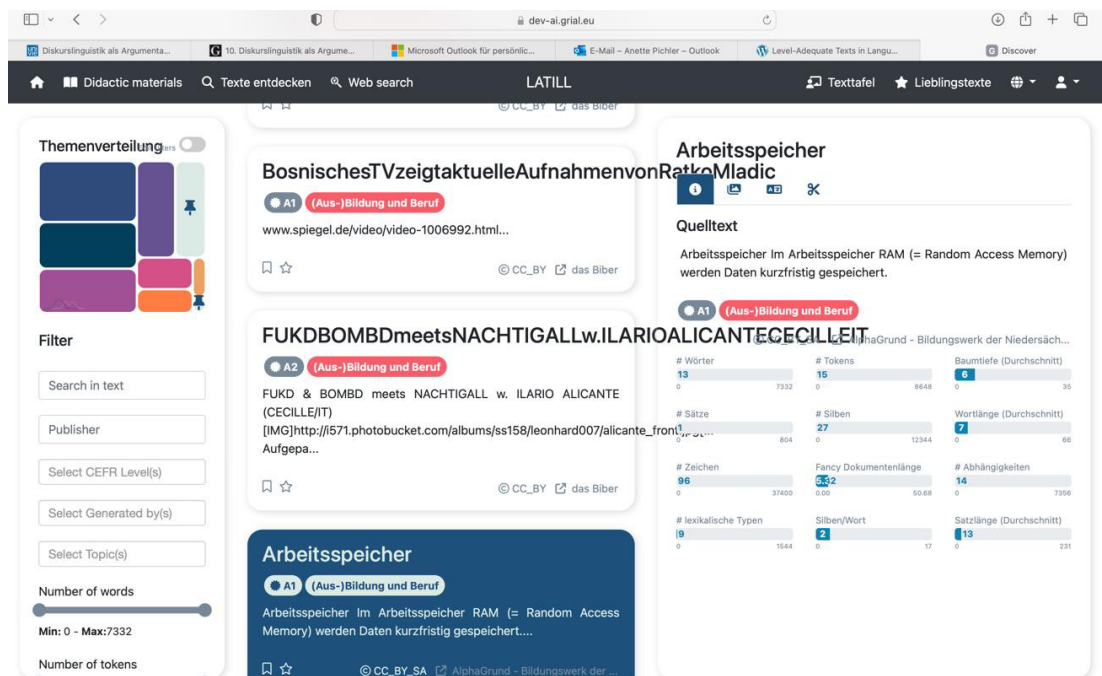


Abbildung 15: Fehler im Layout der Programmierung (Screenshot von P2)

Diese Kritik richtet sich jedoch nicht an den Inhalt der Texte, sondern an einen vermeintlich leicht behebbaren Fehler in der Programmierung der Künstlichen Intelligenz. Zusätzlich dazu entdeckte P1 einige Rechtschreibfehler, wie durch ihr aufgenommenes Bildschirmfoto verdeutlicht wird.

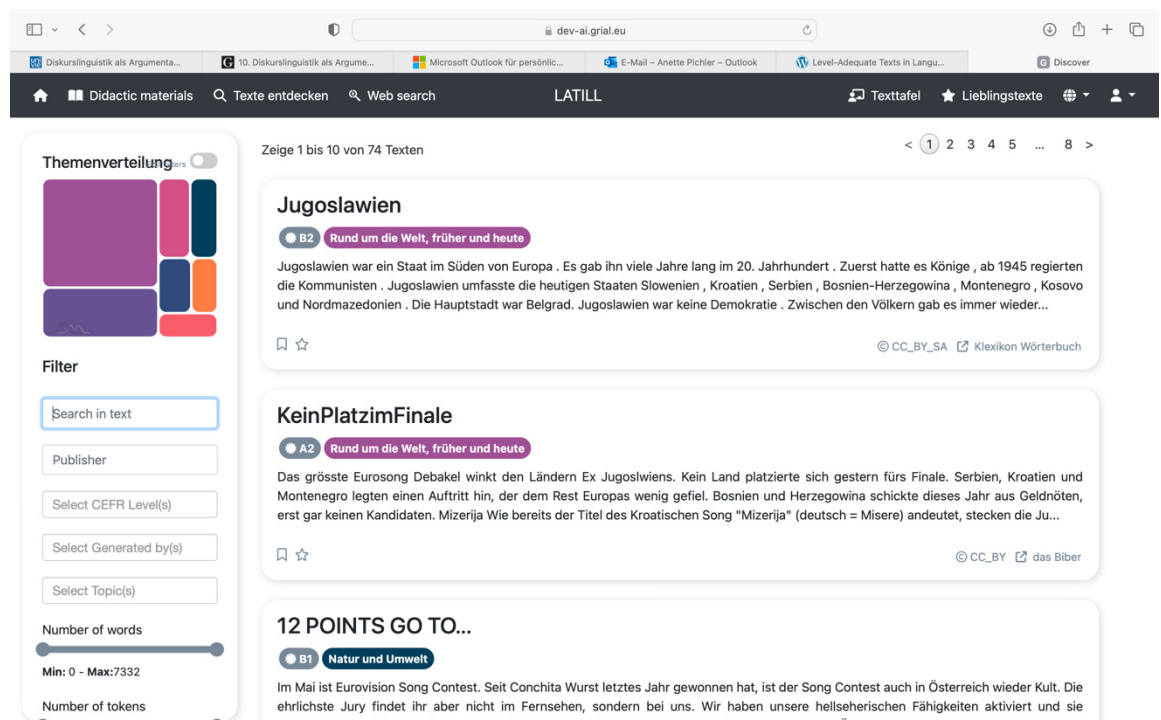


Abbildung 16: Texte mit Rechtschreibfehlern (Screenshot von P1)

Zum Beispiel, ich habe einige Texte hier gelesen und ich habe gesehen, dass es manchmal Rechtschreibfehler gibt. Das heißt, irgendwo waren die Wörter zum Beispiel falsch geschrieben oder sie waren zusammengeschrieben. Da gabs auch Fälle, wo zum Beispiel Kommas oder, oder Punkte waren, zum Beispiel getrennt vom Wort und sie sollten natürlich zusammengeschrieben stehen. (P1, 256-261)

Gemeint ist damit die falsche Schreibweise beim Wort „größten“ (nicht *grössten*) sowie der fehlende Bindestrich bei Ex-Jugoslawien.

Unpräzise Quellenangaben

Eine weitere, von zwei Lehrpersonen aufgegriffene Kritik sind unklar formulierte Quellenangaben. P8 versuchte, Zugriff auf die Originaltexte hinter der von LATILL verwendeten Texte zu gelangen, indem sie auf die beigegefügt Links klickte. Diese funktionierten jedoch nicht immer, wie berichtet wurde:

Die Quellen, also die Quellen für die Texte, also diese Links funktionieren nicht immer. Also manchmal sind sie ganz in Ordnung, habe ich schon bei ganz vielen Texten so gefunden, aber manchmal funktionieren sie nicht, also das wäre schön, wenn ich diese Links auch hätte. (P8, 244-247)

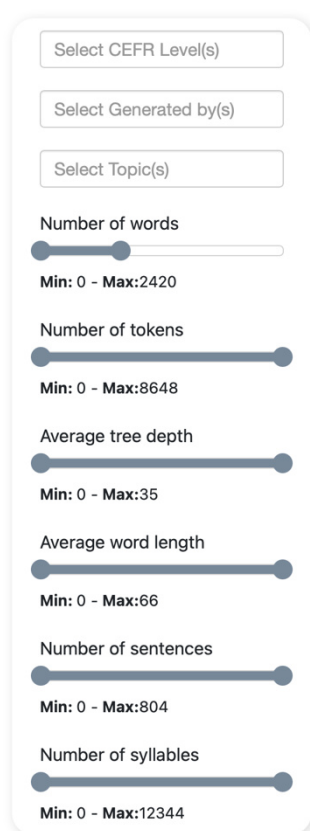
P3 würde sich zusätzliche Informationen zum Text wünschen, da ihr dies die Durchsicht des Materials erleichtern würde.

Also, als ich hier auf Textsuche war, hat mir so eine kleine Info gefehlt zum Beispiel zur Textsorte, zur Jahreszahl. Vielleicht habe ich das auch übersehen, aber es war jetzt für mich als Erstnutzerin nicht sofort ersichtlich. (P3, 232-235)

Also das fände ich sehr hilfreich, wenn eine ganz übersichtliche Info neben der Überschrift zur Textsorte, zur Jahreszahl und vielleicht so ein Satz zum Inhalt, damit ich das selbst einordnen kann, dabei wäre. (ebd., 239-241)

Weiters wurde von P5 beanstandet, dass die genau einstellbaren Parameter, nach denen Texte gesucht bzw. gefiltert werden können, auf Englisch angeführt sind und er somit nicht augenblicklich wisse, was diese bedeuten.

Zum Beispiel, da gab es dieses Wort „treepath“, da weiß ich zum Beispiel auf den ersten Blick nicht, natürlich kann ich mich dann informieren, aber was bedeutet eigentlich diese Funktion? Wenn das jetzt Deutsch übersetzt wäre, wäre mir vielleicht klarer. Und da könnten auch andere Leute Probleme haben mit manchen dieser englischen Begriffe. Die sollte man vielleicht noch ins Deutsche übersetzen. (P5, 226-231)



The screenshot shows a search interface with the following elements:

- Three dropdown menus: "Select CEFR Level(s)", "Select Generated by(s)", and "Select Topic(s)".
- Seven sliders with labels and min/max values:
 - "Number of words": Min: 0 - Max: 2420
 - "Number of tokens": Min: 0 - Max: 8648
 - "Average tree depth": Min: 0 - Max: 35
 - "Average word length": Min: 0 - Max: 66
 - "Number of sentences": Min: 0 - Max: 804
 - "Number of syllables": Min: 0 - Max: 12344

Abbildung 17: unbekannte Begriffe bei der Suchfunktion
(Screenshot von P5)

Auch dass die Künstliche Intelligenz zweimal abstürzte und das System folglich neu gestartet werden musste, wenn zu viele Suchparameter eingestellt wurden, empfand P5 als negativ (vgl. 223-224).

Anregungen

Keine Kritik, aber Wünsche an die zukünftigen Versionen von LATILL äußerten P2 und P4. Diese Vorschläge sollen als Anregungen dienen, um die Künstliche Intelligenz zu

optimieren und ihr bereits jetzt enormes Potential zur Unterstützung von Lehrpersonen weiter zu vergrößern. P4 fände es weiterhelfend, wenn man sich aus einem Lesetext dazu passende Aufgaben generieren lassen könnte. Dies würde den Lehrpersonen weiteren Arbeitsaufwand ersparen (vgl. P4, 262-263).

Entweder so Fragen zum Text oder einfach eine Zusammenfassung mit Lücken, dass man auch den Text mit den sprechenden Wörtern ergänzen kann. Äh, ich meine Textverstehenfragen, nicht, dass man darüber diskutiert, das kann man auch machen, aber ich meine, dass man mit dem Text arbeitet, dass man da auch schon eine Hilfe hat. (P4, 266-269)

Gemeint sind damit beispielsweise Arbeitsblätter oder Aufgaben, die man bei einer Prüfung einsetzen könnte. Eine zusätzliche neue Funktion, die P4 einfallen würde, wäre die Möglichkeit, das Niveau der Texte verändern zu können. So kann man diese mit den existierenden Tools bereits verkürzen, sie aber noch nicht generell vereinfachen bzw. schwieriger gestalten.

Und ich weiß nicht, dass ist vielleicht, könnte vielleicht ein Kritikpunkt sein, also vielleicht gibt's das, aber ich habe das nicht gesehen, zum Beispiel, ich habe das einmal bei ChatGPT so gemacht und man kann sagen, „Okay das ist ein Text auf C1-Niveau“ und man kann sagen „Können Sie diesen Text auf B2-Niveau schreiben?“. Und dann bekommt man eine einfachere Version, keine Zusammenfassung, sondern mit einfachen Wörtern das gleiche geschrieben. Auch umgekehrt, einen A1-Text auf B2-Niveau schreiben. (P4, 283-289)

Diese Idee würde gleichzeitig auch Binnendifferenzierung innerhalb einer Lerngruppe ermöglichen, worauf in Kapitel 4.4 konkreter Bezug genommen wird.

Auch P2 spricht einen Optimierungsvorschlag aus, durch dessen Hilfe auf die unterschiedlichen Leseniveaus einfacher eingegangen werden könne. So wäre es seines Erachtens nach sinnvoll, eine Funktion zu kreieren, mit der es möglich wäre, sich Synonyme und Antonyme der im Text vorkommenden Vokabeln generieren zu lassen.

Da könnte man vielleicht eine Funktion oder Option für Synonyme oder Antonyme hinzufügen, sodass man zum Beispiel so ein Wort selektiert und dann bekommt man ein Synonym oder Antonym. (P2, 275-277)

Abschließend ist festzuhalten, dass die Lehrpersonen viel konstruktive Kritik aus unterschiedlichen Blickwinkeln äußerten, die bei einer tatsächlichen Umsetzung seitens der Betreiber:innen dieser Künstlichen Intelligenz zu einer klaren Optimierung verhelfen würde.

4.4 Künstliche Intelligenz als Entlastung der Lehrpersonen zur Binnendifferenzierung

Wie kann nun die Künstliche Intelligenz LATILL konkret einerseits die Lehrpersonen bei der Vorbereitung des Leseunterrichts entlasten und gleichzeitig Binnendifferenzierung

innerhalb einer heterogenen Lerngruppe ermöglichen? Die Antworten auf diese Fragen gilt es durch das vorliegende Kapitel zu herauszufinden.

4.4.1 LATILL als Unterstützung zur Unterrichtsvorbereitung

Alle acht Befragten beteuerten, dass sie LATILL als positive Hilfe zur Erleichterung der Vorbereitung des Leseunterrichts empfinden. Dabei wurden verschiedene Aspekte, was genau an der Künstlichen Intelligenz hilfreich sei, erwähnt. Zum einen wird durch den Einsatz von LATILL die Zeitspanne, die ohne diese Plattform zur Textsuche benötigt werden würde, deutlich verkürzt. Diese Erkenntnis wurde von vier Lehrpersonen genannt.

Es kann eigentlich diese Zeit zur Vorbereitung kürzer machen. Das heißt, ich brauche nicht mehr zwei oder drei Stunden. Ich brauche jetzt weniger, weil die Auswahl der Texte ist eigentlich sehr groß. (P1, 218-220)

Die Schnelligkeit, die bei der Textsuche durch LATILL gegeben ist, wird auch von P4 und P8 thematisiert (vgl. P4, 228 & P8, 251). Ähnliches verlautbart P8:

Zuerst würde ich da viel weniger Zeit brauchen. Also einen Text zu finden, also da kann man einfach so nach Thema suchen und ich finde dann einfach einen passenden Text und das ist dann alles. Also das dauert wahrscheinlich so fünf Minuten, höchstens zehn, also viel weniger Zeit. (P8, 205-208)

Aber nicht nur die durch LATILL verkürzte Vorbereitungszeit ist ein Gewinn für die Lehrpersonen. Dass die zur Verfügung gestellten Texte über den gewöhnlichen Unterrichtskontext hinausgehend auch für Prüfungszwecke eingesetzt werden können, wird gelobt.

Also ich brauche auch viel Textmaterial oft für Prüfungen, wo es dann auch um Leseverstehen geht. Beziehungsweise auf den höheren Niveaustufen ist auch oft der Fokus, dass man für das Sprechen lassen einen Impulstext braucht und da könnte das auch sehr hilfreich sein. Also nicht nur für das Leseverstehen, sondern auch um passende Impulstexte, für argumentative Texte beim Schreiben zu finden. Da würde es sicher einiges an Vorbereitungszeit abnehmen, weil ich mir gedacht habe, ich habe eigentlich oft sehr viel Zeit damit verbracht, solche kurzen, passenden Texte zu finden. (P5, 192-199)

P3 hebt die vereinfachte Suche nach passenden Lesetexten durch die Künstliche Intelligenz hervor.

Ja, ich hatte ja eben schon erwähnt, dass ich dann manchmal auf der Suche nach sehr spezifisch, passenden Texten bin und hier bei LATILL finde ich sehr ansprechend, dass man da auch die Niveaustufe eingeben kann und dass man eine freie Suchfunktion für das Thema hat. (P3, 199-202)

P2, der Privatpersonen unterrichtet, stößt immer wieder auf Studierende, die besonders viel lesen wollen, um schnellere Fortschritte zu erzielen. Im Umgang mit diesen würde LATILL ihm bei der Vorbereitung helfen, da er rasch und unkompliziert Zugriff auf viele Lesetexte hätte (vgl. P2, 269-273).

Die Ideen, die man durch LATILL als Inspirationen für den eigenen Unterricht bekommt, werden von P6 gelobt. Durch die Künstliche Intelligenz erhalte sie Anregungen, welche Möglichkeiten es beim Umgang mit Lesetexten gebe.

Ja, diese Poster meine ich. Und ich finde das genial, das spart viel Zeit. Dann musst du nicht dasitzen und überlegen, du hast Ideen, die schon vorhanden sind. Du musst ja nicht alle gebrauchen. Du, du nimmst einfach das, was dir gerade passt. Und das ist genial, das ist wirklich ein Plus. Das ist eine Erleichterung wirklich. (P6, 223-226)

P4 spricht die Motivation der Studierenden an, die man als Lehrperson erhöhen könne, wenn Bilder an die Lesetexte angeknüpft werden.

Besonders, ja, wenn man, okay, wir wissen jetzt schon alle, dass die Bilder und diese graphische Seite eigentlich auch das Lesen schöner macht und deshalb super wichtig, dass, wenn die Studenten auch den Text und die Bilder zusammen haben, dann verstehen sie und lesen sie lieber, als wenn man nur einen Text hat. Also diese Kombination finde ich auch sehr gut. (P4, 218-222)

Alle Interviewteilnehmer:innen betonten abschließend, LATILL auch in Zukunft zur Erstellung von Prüfungen bzw. generell im Unterricht einsetzen zu wollen (vgl. P5, 279-281 & P4, 293-294).

4.4.2 LATILL als Unterstützung für den Umgang mit unterschiedlichen Leseniveaus innerhalb einer Lerngruppe

Die befragten Lehrkräfte setzten verschiedenste Strategien ein, um auf das unterschiedliche Leseniveau innerhalb ihrer Lerngruppen einzugehen. Für viele bedeutet Binnendifferenzierung enormen Mehraufwand, weswegen das Ziel der Forschungsfragen war, herauszufinden, welche Erleichterungen konkret sich für Lehrpersonen durch die Künstliche Intelligenz LATILL ergeben. Genannt wurde von den Befragten, die bei LATILL gegebene Möglichkeit, die Texte unkompliziert an die eigene Lerngruppe anzupassen.

Zum Beispiel wenn du jetzt drei, vier verschiedene Niveaus innerhalb einer Klasse hast, du musst ja drei oder vier verschiedene Sachen machen. Dann ist es natürlich gut, wenn du so eine Plattform hast. Du gibst einfach das Thema ein und das kommt gerade raus. Und das ist natürlich von Vorteil. Das ist genial natürlich, das spart so viel Zeit und so viel Arbeit eigentlich. (P6, 282-286)

Gerade durch diese Bearbeitungsfunktionen, auf die bereits ausführlich Bezug genommen wurde, lässt sich derselbe Text auf unterschiedliche Schwierigkeitsstufen umwandeln und an die Lesekompetenz der einzelnen Lerner:innen individuell adaptieren, wie mehrere Lehrpersonen bemerkten.

Also grundsätzlich könnte man ja verschiedene Versionen dann machen vom selben Text, das wäre eine Möglichkeit. (P5, 260-261)

Und zum zweiten, dass ich dann auch auf unterschiedlichen Niveaustufen sehr schnell Texte finden kann, Texte verlängern und kürzen kann. Das ist ja per se das, was man für die Differenzierung auch braucht. (P3, 269-271)

Auch dass nicht exakt derselbe Text von allen Schüler:innen gelesen werden muss, wird von P4 als Alternative aufgegriffen.

Zum Beispiel, ja zum Beispiel diese Zusammenfassungsoption kann dabei helfen, indem zum Beispiel die sehr guten den ganzen Text lesen vielleicht, die anderen können eine Zusammenfassung lesen. Und da kann man, vielleicht auf diese Art und Weise kann man das so machen, dass alle, okay nicht den gleichen Text lesen, aber zum gleichen Thema vielleicht mit ähnlichem Wortschatz lesen. (P4, 26-269)

Eine ähnliche Idee stammt von P2, der zwar keine Lerngruppe unterrichtet, sich aber vorstellen könnte, verschiedene Texte im Unterricht einzusetzen, wenn er eine eigene Klasse hätte. Weiters wäre es möglich, daraus anknüpfende Übungen auf diversen Schwierigkeitsgraden aus den Texten heraus zu erstellen.

Also ich glaube da könnte man zum Beispiel, ja unterschiedliche Texte finden, also weil also, ich habe schon erwähnt, da gibt es riesige Vielfalt von Texten. Da kann man zum Beispiel etwas schwierigere Texte für die besseren Schüler finden und etwas Leichteres für die schwächeren und dann könnte man vielleicht so einzelne Wörter entnehmen oder löschen, so dass die Schüler das ausfüllen müssen, also so eine Art Lückentext [...]. (P2, 285-289)

Darüberhinausgehend vertritt P2 die Auffassung, durch die Bildgenerierungsfunktion die schwächeren Leser:innen besser unterstützen zu können, da die Visualisierung zu einem erfolgreichen Leseerlebnis beitrage (vgl. 209-211). Unterstrichen wird diese These von P3:

Und weil es einfach nett ist, dann auch ein passendes Bild zum Text zu haben zur Unterstützung. (P3, 247-248)

Die Bildgenerierungsfunktion als additives Unterstützungsmaterial für schwächere Lernende scheint auch in den Augen von P7 nützlich.

Zum Beispiel die Schwächeren mit den Bildern fördern, die Stärkeren können mit der Übersetzung, also auf Englisch und so weiter. (P7, 250-252)

Abschließend als durch LATILL gegebene Chance zur Binnendifferenzierung im Leseunterricht seien noch die Lernposter erwähnt, von denen besonders P3, als Unterrichtende für Fachdidaktik, begeistert war.

Also erstmal, da komme ich jetzt auch wieder auf dieses didaktische Material zurück, da finde ich es toll, dass da auch schon Differenzierungen miteingeplant sind. Also, wenn man da verschiedene Methoden ausprobiert mit den Studierenden ist diese Differenzierung eben schon miteingeplant. Auch in so Rollenkarten, zum Beispiel, das kann man ja gut in heterogenen Gruppen einsetzen. Da würde es mir das erstmal erleichtern. (P3, 264-267)

Der angeführte Gesprächsausschnitt verdeutlicht, wie LATILL einerseits Binnendifferenzierung ermöglicht und dabei gleichzeitig aber auch die Vorbereitungszeit der Lehrpersonen verringert. Gleichzeitig darf dabei jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass es ein gewisses Maß an Sensibilität seitens der Lehrkräfte bedarf, um die vermeintlich schwächeren Lerner:innen nicht noch zusätzlich zu stigmatisieren, in dem ihnen offensichtlich gezeigt wird, dass sie zu schwach für das gewöhnliche

Unterrichtsmaterial seien. Dieses durch Binnendifferenzierung gegebene Risiko wurde sowohl in der theoretischen Einführung aufgegriffen, als auch von P5 thematisiert.

Also grundsätzlich könnte man ja verschiedene Versionen dann machen vom selben Text, das wäre eine Möglichkeit. Wobei da wäre vielleicht mein Einwand, das könnte auch von den Studierenden nicht so gut aufgenommen werden, weil sie sich dann so ein bisschen stigmatisiert fühlen. Also ich glaube, man müsste sehr vorsichtig damit umgehen und das gut kommunizieren, warum die jetzt einen anderen Text bekommen als andere Studierende. Weil ich damit eigentlich auch mein Urteil zeige, dass ich denke, dass die eine Person eine bessere Lesekompetenz hat als die andere. Was ein bisschen kritisch sein kann. (P5, 260-267)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich durch LATILL unterschiedliche Möglichkeiten für Lehrpersonen ergeben, Lesetexte im Sinne von Binnendifferenzierung heterogene Lerngruppe anzupassen, etwa durch additives Bildmaterial, die Option zur Zusammenfassung der Texte oder die Übersetzung in andere Sprachen. Welche Schlüsse bzw. Ergebnisse aus den geführten Interviews mit acht in Montenegro tätigen DaF-Lehrkräften aufzugreifen sind, wird in der anschließenden Diskussion eruiert.

5. Diskussion

Um den Forschungsprozess abschließen zu können, kommt es nun zur Diskussion der in der Analyse gewonnenen Erkenntnisse. Vorneweg kann festgehalten werden, dass sich die in der theoretischen Einführung erarbeiteten Grundlagen durch die geführten Interviews in der Praxis bestätigen lassen. So kristallisierte sich bei intensiver Durchsicht der Forschungsliteratur heraus, dass Lerngruppen fast immer heterogen sind und es seitens der Lehrpersonen unabdingbar ist, auf eben diese unterschiedlichen Niveaus innerhalb einer Lerngemeinschaft einzugehen, um allen Schüler:innen bzw. Studierenden zum individuellen Leistungsfortschritt zu verhelfen. Die befragten Lehrpersonen berichteten ebenso von der in der Realität gegebenen Herausforderung, mit divergierenden Sprachkompetenzen innerhalb eines Kurses bzw. einer Klasse konfrontiert zu sein. Insbesondere die Situation Montenegro, wo viele Kinder und Jugendliche ausgewanderte Verwandte in Deutschland oder Österreich oder sogar selbst eine gewisse Zeit dort verbracht haben und dementsprechend bereits über ein (beinahe) ersprachliches Deutschniveau verfügen, stellt die DaF-Lehrkräfte in den Grundschulen aber auch auf der Hochschule vor gewisse Hürden. Auch das Phänomen „Fernsehkind“, also Kinder, die sich durch deutsche Fernsehsendungen die Sprache bereits im frühen Alter unbewusst selbst angeeignet haben, wurde in manchen Interviews erwähnt. Demgegenüber befinden sich bei einigen Lehrpersonen absolute Sprachlernbeginner:innen im selben Kurs. Es bedarf folglich dringendst einer Binnendifferenzierung, um als Lehrperson allen Lerner:innen gerecht zu werden, sei es durch zusätzliche Förderung oder notwendige Unterstützungsmaßnahmen. Unterschiedliche Zugänge im Umgang mit dieser sprachlichen Diversität innerhalb der Lerngruppen wurden genannt. Diese reichten von sprachlicher Reduzierung der Lesetexte über hinzugefügte Visualisierungen beim Lesen bis hin zu Peer-Unterstützung. Auch dass sich die befragten DaF-Lehrkräfte teilweise bei der Vorbereitung überfordert fühlen, wurde ausführlich thematisiert. Dies sei dadurch bedingt, dass die Planung und Textsuche, die für die Erstellung einer Unterrichtseinheit mit dem Schwerpunkt Lesen, nötig sind, sich oftmals als anstrengend und vor allem sehr zeitintensiv gestalten. Eine Lehrperson vermerkte sogar, dass sie bis zu drei Stunden brauche, um eine Einheit des Leseunterrichts zu erarbeiten. Als große Komplikationen bei der Vorbereitung wurde von allen Lehrpersonen das Auffinden eines geeigneten Lesetexts angeführt, denn dieser muss nicht nur dem Sprachniveau der Lerngruppe entsprechen, sondern gleichzeitig auch inhaltlich interessant bzw. mit dem Lehrplan kompatibel sein. Diese Schwierigkeit lässt

sich jedoch durch die Künstliche Intelligenz LATILL minimieren, wie nun anhand der Beantwortung der Forschungsfragen erläutert wird.

Der Schwerpunkt der Masterarbeit war, herauszufinden, *wie im DaF-Unterricht eingesetzte Lesetexte mithilfe von Künstlicher Intelligenz aufbereitet werden können, um das Konzept der Binnendifferenzierung in heterogenen Lerngruppen umzusetzen*¹³. Durch die theoretische Einführung konnte herausgefunden werden, dass Visualisierungen des unbekannten Vokabulars dazu beitragen, dass Lernende sich den anhand des Lesetextes zu erlernenden Wortschatz nicht nur leichter, sondern auch effizienter einprägen. Dies ist der Grund, warum es bei LATILL eine Funktion zur Bildgenerierung gibt. Mit dieser können anhand weniger Klicks zum Lesetext passende Fotos generiert werden. Diese Option wurde von allen Lehrpersonen positiv wahrgenommen, auch wenn die Proband:innen nicht immer vollkommen zufrieden mit den erstellten Bildern waren. Diese Gegebenheit der raschen Fotogenerierung bedeutet einen großen Fortschritt in der Umsetzung der Binnendifferenzierung. So können für diejenigen Leser:innen, die diese Unterstützung brauchen, unkompliziert Visualisierungen angefügt werden. Durch die Interviews konnte herausgefunden werden, dass die Bildgenerierungsfunktion von LATILL zwar einwandfrei funktioniert, die Ergebnisse jedoch nicht immer als ethisch korrekt empfunden wurden. Deswegen darf als Lehrperson keinesfalls darauf vergessen werden, durch KI erzeugte Fotos vor Einsatz im Unterricht genauestens zu überprüfen. Auch dies wurde im Theoriekapitel unter dem Schlagwort „Gefahren von KI im Bildungsbereich“ (siehe Kapitel 2.5.5) erläutert. Eine weitere Funktion für die Textaufbereitung im Sinne der Binnendifferenzierung ist die bei LATILL gegebene Möglichkeit der Textverkürzung. Durch die Interviewpartner:innen wurde vermerkt, dass sie schwächere Leser:innen beispielsweise kürzere Texte lesen lassen würden. Positiv hervorgehoben wurden obendrein die didaktischen Hilfsmittel, die sich auf der LATILL-Plattform befinden und den Lehrpersonen Inspirationen bzw. Unterrichtsideen vermitteln sollen. Konkludierend lässt sich festhalten, dass durch LATILL Lesetexte rasch und unkompliziert für verschiedene Leseniveaus innerhalb einer Lerngruppe bearbeitet werden können, indem etwa mehrere Versionen eines im Unterricht eingesetzten Textes erstellt werden. Lesetexte lassen sich demnach mit Künstlicher Intelligenz auf mehrere Arten binnendifferenzierend aufbereiten.

¹³ Der genaue Wortlaut der Forschungsfrage ist unter Kapitel 1.2 bzw. 3.2.1 nachzulesen.

Darüberhinausgehend wurde die Frage gestellt, *inwiefern Künstliche Intelligenz dazu beitragen kann, den Unterrichtsplanungsprozess von DaF-Lehrkräften zu unterstützen.*

Zu dieser Themenstellung wurde in der theoretischen Einführung ausführlich Bezug genommen. Durch den Einsatz von KI-Systemen wird es Lehrpersonen ermöglicht, individueller auf einzelne Lernende einzugehen, da die Verwendung von Künstlicher Intelligenz zu einer generellen Verkürzung der Vorbereitungszeit führt (vgl. BMBWF, 2023, S. 11f). Diese Annahme wurde durch die durchgeführte Studie bestätigt. Somit konnte auch diese Forschungsfrage durch die Interviews und die Eindrücke der befragten Lehrpersonen eindeutig beantwortet werden. Aus der Analyse geht hervor, dass LATILL maßgeblich dazu beiträgt, die Vorbereitungszeit der Lehrenden deutlich zu reduzieren. Die Lehrkräfte berichteten, nicht mehr stundenlang im Internet nach Lesetexten außerhalb des Lehrwerks suchen zu müssen und diese auch nicht mehr händisch selbst an die eigenen Lernenden anpassen zu müssen, was gerade beim Unterrichten von mehreren Lerngruppen von Effizienz sei. An dieser Stelle seien erneut die didaktischen Materialien, vor allem die zur Verfügung stehenden Lernposter, positiv erwähnt. Somit erweist sich bei LATILL nicht nur die zeitliche Ersparnis des Planungsprozesses von Leseunterricht von großem Vorteil, auch Inspirationen bzw. Unterrichtsvorschläge stehen Lehrpersonen uneingeschränkt zur Verfügung. An dieser Stelle sei hinzugefügt, dass LATILL auf allen Ebenen der Sprachlehre eingesetzt werden kann, unabhängig ob es sich um die DaF-Lehre auf Hochschulen oder in Grund- bzw. Sprachschulen handelt.

Die Forschungsfrage, *wie moderne Binnendifferenzierung in heterogenen Lerngruppen im Bereich der Lesedidaktik im Fremdsprachenunterricht gestaltet werden kann*, wurde bereits zu Beginn der vorliegenden Diskussion aufgegriffen. Zu den in der Vergangenheit eingesetzten Methoden der interviewten Lehrkräfte kann an dieser Stelle ergänzt werden, dass Künstliche Intelligenz maßgeblich zu Binnendifferenzierung beitragen kann, weil beispielsweise Lesetexte durch die Funktionen zur Textaufbereitung unkompliziert bearbeitet werden können.

Nachdem es sich bei dieser Masterarbeit auch um eine wissenschaftliche Testung von LATILL handelt, gilt es, an dieser Stelle das erhobene Feedback der Lehrpersonen aufzulisten. Dieses trägt gleichzeitig zur Beantwortung der letzten Teilforschungsfrage, *welche Optimierungen bzw. Adaptionen es an der Künstlichen Intelligenz LATILL braucht, um das Potential und die Einsatzfähigkeit dieses digitalen Tools zu maximieren*, bei. Der Grundtenor der acht interviewten Personen lautete, dass sie, obwohl sich

LATILL zum Zeitpunkt der Testung in einer noch nicht vollausgereiften Version befand, überwiegend mit der KI zufrieden waren. Dennoch gelang es, mehrere Vorschläge zur Verbesserung zu erheben, die dazu beitragen sollen, LATILL weiterzuentwickeln und populärer zu machen. Als wichtigste Erkenntnis in diesem Sinne kann festgehalten werden, dass alle Befragten sofort erkannten, dass es keine Übersetzungsfunktion für die Sprachen des Balkans gibt. Eine Lehrkraft brachte zum Ausdruck, dass lediglich Prestigesprachen zur Übersetzung zur Verfügung stehen, weswegen es wünschenswert wäre, die BKMS-Sprachen hinzuzufügen, da doch eine sehr große Zielgruppe am Balkan Deutsch als Fremdsprache lernt. Weiters wurde kritisiert, dass die Bilder, die durch die Bildgenerierungsfunktion erzeugt werden können, nicht immer als adäquat empfunden werden, worauf bereits ausführlich Bezug genommen wurde. Außerdem bemängelt wurden einige fehlerhafte Texte, sei es durch Fehler in der Formatierung, bei denen die Überschriften nicht mit den Lesetexten übereinstimmten oder um Rechtschreibfehler. Mehrere Lehrpersonen beklagten, dass das angegebene Niveau nicht mit der Praxis kompatibel sei und somit einige Texte viel zu schwierig. Unbekannte Abkürzungen bzw. umgangssprachliche Ausdrücke fielen Personen mit nicht deutscher Erstsprache ebenfalls negativ auf. Ein weiterer Punkt, den es zu verbessern gilt, ist die Suchfunktion, da die Ergebnisse bei Eingabe eines bestimmten Schlagwortes oftmals nicht nach Relevanz angezeigt wurden. Bei Auswahl von zu vielen Suchparametern kam es vor, dass das System abstürzte. Zusätzlich dazu gab es zu ebendiesen Parametern zur Textfilterung die Empfehlung, diese auf Deutsch zu übersetzen, da die englischen Begriffe nicht allen interviewten Lehrpersonen geläufig waren. Weil sich die Suche nach spezifischen Texten in den Augen einiger Studienteilnehmer:innen als nicht befriedigend erwies, schlug eine Lehrkraft vor, die zahlreichen „nutzlosen Texte“ (P2, 259) zu reduzieren und auf „Qualität statt Quantität“ (ebd. 301) zu setzen. Ein weiterer Vorschlag zur Perfektion von LATILL lautete, dass es optimal wäre, wenn eine Funktion zur Generierung von zum Lesetext passenden Übungsaufgaben kreiert werden würde. Somit könnten sich Lehrpersonen noch mehr Zeit bei der Vorbereitung sparen, da nicht nur die Suche nach Lesetexten, sondern auch die Erstellung von Arbeitsaufträgen mühsam sei (vgl. P4, 262-264). Darüberhinausgehend kam der Wunsch nach einer Möglichkeit zur manuellen Änderung des Niveaus des Textes auf. So wäre es wünschenswert, Texte beispielsweise von einem Sprachlevel auf ein anderes austauschen zu können, indem es zu einer Vereinfachung bzw. hinzugefügten Schwierigkeit des Textes kommt (vgl. P4, 283-289).

Zusammenfassend kann das Fazit gezogen werden, dass sich nicht nur alle Forschungsfragen im Laufe des Arbeitsprozesses eindeutig beantworten ließen, sondern die aufgestellten Hypothesen ebenfalls verifiziert werden können.

5.1 Ausblick

Abschließend soll an dieser Stelle nochmals unterstrichen werden, dass sich die befragten Lehrkräfte von der getesteten Künstlichen Intelligenz sehr begeistert zeigten. Trotz der genannten Kritikpunkte bzw. den Verbesserungsvorschlägen betonten alle acht Interviewpartner:innen, dass sie LATILL auf alle Fälle in der Zukunft verwenden würden. Grund dafür ist die Tatsache, dass durch diese Plattform die Vorbereitungszeit des fremdsprachlichen Leseunterrichts von Lehrpersonen enorm verkürzt wird. Betont werden muss jedoch, dass sich Künstliche Intelligenz hervorragend dafür eignet, auf individuelle Lernprozesse einzugehen, die jeweilige Lehrperson dennoch immer die Endkontrolle sein muss und generierte Inhalte stets kritisch zu hinterfragen sind. In der theoretischen Einführung wurde ein Zitat angeführt, das gleichzeitig auch dafür geeignet ist, die durchgeführte Masterarbeit abzuschließen, da die Aussagekraft der Theorie in der Praxis durch die Lehrkräfte eindeutig bestätigt wurde.

„Lehrer:innen würden dann mehr Zeit gewinnen, sich individueller um einzelne Kinder kümmern zu können.“

(Aufenanger et al., 2023, S. 212)

Exakt dies wird durch den Einsatz von LATILL zur Unterrichtsvorbereitung möglich.

Literaturverzeichnis

Albert, R. & Marx, N. (2017). *Empirisches Arbeiten in der Linguistik und Sprachlehrforschung*. Narr Francke Attempto Verlag: Tübingen.

Aufenanger, S. & Herzig, B. et al. (2023). Künstliche Intelligenz und Schule. Aufgaben für Unterricht und die Organisation (von) Schule. In: de Witt, C. & Gloerfeld, C. et al. (Hg.) (2023). *Künstliche Intelligenz in der Bildung*. Springer VS: Wiesbaden, S. 199–218.

Bathe, S. & Boller, S. et al. (2010). Innere Differenzierung. Auch in der Sekundarstufe II. In: Boller, S. & Lau, R. (Hg.) (2010). *Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II. Ein Praxishandbuch für Lehrer/innen*. Beltz: Weinheim/ Basel, S. 14–24.

Bauckhage, C. (2019). Künstliche Intelligenz. In: Bresges, A. & Habicher, A. (Hg.) (2019). *Digitalisierung des Bildungssystems. Aufgaben und Perspektiven für die LehrerInnenbildung*. Waxmann: Münster/ New York, S. 15–26.

Bernard, R. & Lau, R. et al. (2010). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext innerer Differenzierung. In: Boller, S. & Lau, R. (Hg.) (2010). *Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II. Ein Praxishandbuch für Lehrer/innen*. Beltz: Weinheim/ Basel, S. 37–48.

Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2017). *Individuell fördern mit digitalen Medien. Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren*. Verlag Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.

Bönsch, M. (2011). Heterogenität und Differenzierung. Gemeinsames und differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen. In: *Grundlagen der Schulpädagogik* 67. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.

Boller, S. & Lau, R. (Hg.) (2010). *Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II. Ein Praxishandbuch für Lehrer/innen*. Beltz: Weinheim/ Basel.

Bräü, K. (2005). Individualisierung des Lernens. Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. In: Bräü, K. & Schwerdt, U. (Hg.) (2005). *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung 9. LIT Verlag: Münster, S. 129–150.

Brinitzer, M. (2016). Heterogene Lerngruppen und Binnendifferenzierung. In: Brinitzer, M. & Hantschel, H. et al. (Hg.) (2016). *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Klett Verlag: Stuttgart, S. 118–130.

Caspari, D. (2022). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, D. et al. (Hg.) (2022). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Narr Francke Attempto Verlag: Tübingen, S. 7–21.

DAAD (2017). *Montenegro. Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten*.

Dresing, T. & Pehl, T. (2020). Transkription. In: Mey, G. & Mruck, K. (Hg.) (2020). *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. Designs und Verfahren*. Springer: Wiesbaden, S. 835–854.

Drunkemühle, L. & Pollert, M. (1980). Differenzieren lässt sich lernen. Anregungen und Beispiele zur inneren Differenzierung. In: Kasper, H. & Müller, E. (Hg.) (1980). *Unterrichtspraxis: Grundschule*. Verlag Moritz Diesterweg: Frankfurt am Main et al.

Ebel, C. (2017). Lernen mit digitalen Medien in der Schule. Erweiterung der didaktischen Möglichkeiten für individuelle Förderung. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2017). *Individuell fördern mit digitalen Medien. Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren*. Verlag Bertelsmann Stiftung: Gütersloh, S. 12–18.

Ehlers, S. (2020). Lesen. In: Barkowski, H. & Krumm, H. (Hg.) (2020). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. A. Francke Verlag: Tübingen et al., S. 196–197.

- Froschauer, U. & Lueger, M. (2003). *Das qualitative Interview*. WUV-Universitätsverlag & Facultas: Wien.
- Gehrer, K. & Nusser, L. (2020). Binnendifferenzierender Deutschunterricht und dessen Einfluss auf die Lesekompetenzentwicklung in der Sekundarstufe I. In: *Journal for Educational Research* 12 (2). Waxmann, S. 166–189.
- Gerlach, D. & Roters, B. (2020). Wege der Differenzierung, Individualisierung und Inklusion. In: Hallet, W. & Königs, F. et al. (Hg.) (2020). *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Kallmeyer/ Klett: Hannover, S. 384–387.
- Ghenghea, V. (2000). Sprache und Bild in Fachtexten. Leseverstehen im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache. In: Hoberg, R. (2000). *Angewandte Sprachwissenschaft* 6. Peter Lang Verlag: Frankfurt am Main et al.
- Godina, B. (2019). Die Macht der Bilder im pädagogischen Prozess. Transdisziplinäre Streiflichter bildlichen Lernens in der Frühgeschichte, Antike und aus der Sicht der Neurowissenschaften. In: Bresges, A. & Habicher A. (Hg.) (2019). *Digitalisierung des Bildungssystems. Aufgaben und Perspektiven für die LehrerInnenbildung*. Waxmann: Münster/ New York, S. 27–48.
- Göbel, R. (1981). *Verschiedenheit und gemeinsames Lernen. Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht*. Scriptor: Königstein.
- Grum, U. & Legutke, M. (2022). Sampling. In: Caspari, D. et al. (Hg.) (2022). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Narr Francke Attempto Verlag: Tübingen, S. 85–96.
- Hahn, S. (2010). Bildungstheoretische Grundlagen einer differenzierenden Didaktik der Oberstufe. In: Boller, S. & Lau, R. (Hg.) (2010). *Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II. Ein Praxishandbuch für Lehrer/innen*. Beltz: Weinheim/ Basel, S. 2–36.
- Hallet, W. (2010). Umgang mit Texten und Medien. In: Hallet, W. & Königs, F. (Hg.) (2010). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Kallmeyer/ Klett: Seelze-Velber, S. 173–177.
- Hallet, W. (2020). Adoleszenzspezifische Methoden. In: Hallet, W. & Königs, F. et al. (Hg.) (2020). *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Kallmeyer/ Klett: Hannover, S. 82–84.
- Hantschel, H. (2016). Lesen. In: Brinitzer, M. & Hantschel, H. et al. (Hg.) (2016). *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Klett Verlag: Stuttgart, S. 50–59.
- Hartmann, D. (2021). Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht? Disruptive Technologien als Herausforderung und Chance. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 48 (6). De Gruyter, S. 683–696.
- Häder, M. (2019). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. Springer Fachmedien: Wiesbaden.
- Heinen, R. & Kerres, M. (2017). Individuelle Förderung mit digitalen Medien. Handlungsfelder für die systematische, lernförderliche Integration digitaler Medien in Schule und Unterricht. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2017): *Individuell fördern mit digitalen Medien. Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren*. Verlag Bertelsmann Stiftung: Gütersloh, S. 95–161.
- Henseler, R. & Surkamp, C. (2010). Lesen und Leseverstehen. In: Hallet, W. & Königs, F. (Hg.) (2010). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Kallmeyer/ Klett: Seelze-Velber, S. 87–92.
- Henseler, R. & Surkamp, C. (2020). Entwicklung des Leseverstehens. In: Hallet, W. & Königs, F. et al. (Hg.) (2020). *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Kallmeyer/ Klett: Seelze-Velber, S. 144–149.
- Herber, H. (1983). *Innere Differenzierung im Unterricht*. Kohlhammer: Stuttgart/ Berlin/ Köln/ Mainz.

- Hoffmann, S. (2010). Heterogenität und Differenzierung. In: Hallet, W. & Königs, F. (Hg.) (2010). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Kallmeyer/ Klett: Seelze-Velber, S. 160–164.
- Kienberger, M. & Schramm, K. (Hg.) (2023). *Lesedidaktik Deutsch als Fremdsprache. Aktuelle Entwicklungen und Ansätze*. Peter Lang: Lausanne.
- Knaus, T. (2023). Künstliche Intelligenz und Bildung. Was sollen wir wissen? Was können wir tun? Was dürfen wir hoffen? Und was ist diese KI? Ein kollaborativer Aufklärungsversuch. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* 23, S. 1–42.
- Knig, P. (2009). *Förderung der Lesekompetenz durch kooperative und selbstgesteuerte Lernformen*. Diplomica Verlag: Hamburg.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Beltz Juventa: Weinheim.
- Legutke, M. & Schramm, K. (2022). Forschungsethik. In: Caspari, D. et al. (Hg.) (2022). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Narr Francke Attempto Verlag: Tübingen, S. 114–123.
- Leitner, S. (2022). *Künstliche Intelligenz im Unterricht. Wie ein Conversational Agent zur Vermittlung von digitalen Kompetenzen eingesetzt werden kann*. [Masterarbeit an der Karl-Franzens-Universität Graz].
- Maaß, C. (2015). Leichte Sprache. Das Regelbuch. In: Universität Hildesheim (Hg.) (2015). *Forschungsstelle Leichte Sprache* (1). LIT Verlag: Münster.
- Mack, E. et al. (2021). Besonderheiten des Spracherwerbs Deutsch in Montenegro. Das Phänomen „Fernsehkind“. In: *Schnittstelle Germanistik* 1 (2). Universitätsverlag Winter: Heidelberg, S. 145–165.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Beltz: Weinheim.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz: Weinheim.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Beltz: Weinheim & Basel.
- Mittermeier, D. (2021). *Untersuchung zur Förderung potenziell leistungsstarker Schüler im norwegischen DaF-Unterricht unter Berücksichtigung der gesetzlich vorgeschriebenen Binnendifferenzierung*. [Masterarbeit an der Universität Østfold].
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. De Gruyter Oldenbourg: Berlin.
- Möller-Frorath, M. (2016). Interaktion im Unterricht. Sozialformen, Übungen und Aufgaben. In: *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Klett Verlag: Stuttgart, S. 107–117.
- Moor, J. (2006). The Dartmouth College Artificial Intelligence Conference. The Next Fifty Years. In: *The AI magazine* 12 (27), S. 87–91.
- Müssig, C. (2021). Künstliche Intelligenz für Lernende und Lehrende. In: *Pflege Pädagogik* 74 (6), S. 36–40.
- Niggli, A. (2013). *Didaktische Inszenierung binnendifferenzierter Lernumgebungen. Theorie. Empirie. Konzepte. Praxis*. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Philipp, M. (2013). *Lese- und Schreibunterricht*. Narr Francke: Tübingen.
- Pohlmann, M. (2022). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. UVK Verlag: München.
- Popenici, S. & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. In: *Research and Practice in Technology Enhanced Learning* 12 (1), S. 1–13.

- Prenzel, A. (2005). Heterogenität in der Bildung. Rückblick und Ausblick. In: Bräu, K. & Schwerdt, U. (Hg.) (2005): *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung 9. LIT Verlag: Münster, S. 19–36.
- Rebel, K. (2010). *Heterogenität als Chance nutzen lernen*. Julius Klinkhardt Verlag: Bad Heilbronn.
- Reinfried, M. (2010). Visuelle Medien. In: Hallet, W. & Königs, F. (Hg.) (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Kallmeyer/ Klett: Seelze-Velber, S. 277–280.
- Riemer, C. (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, J. et al. (Hg.) (2014). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Ferdinand Schöningh: Paderborn, S. 15–31.
- Roche, J. (2013). *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Narr Francke Verlag: Tübingen.
- Rösler, D. (1998). *Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums. Ein (überwiegend praktischer) Beitrag zur Fortbildung von Fremdsprachenlehrer*. Gunter Narr Verlag: Tübingen.
- Schirmer, K. & Berger, M. et. al. (2023). Künstliche Intelligenz im Unterricht. Lehr-/ Lernszenarien für verschiedene Gegenstände. In: *Medienimpulse* 61 (2), S. 1–38.
- Schlemminger, G. (2012). „Le plan de travail“. Pädagogische Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* 6 (1), S. 23–40.
- Schmidt, T. (2010). Multimediale Lernumgebungen für das Fremdsprachenlernen. In: Hallet, W. & Königs, F. (Hg.) (2010). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Kallmeyer/ Klett: Seelze-Velber, S. 280–284.
- Scholz, I. (2008). Viele Wege führen nach Rom. Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht. In: Scholz, I. (Hg.). *Der Spagat zwischen Fördern und Fordern. Unterrichten in heterogenen Klassen*. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, S. 93–121.
- Schork, S. (2023). Drei Zukunftsszenarien für den Einsatz von Künstlicher Intelligenz in der institutionellen Bildung. In: *Zenodo KI-Campus*, S. 1–24.
- Schramm, K. (2019). DaF-Unterricht in Zeiten digitalen Wandels. In: Burwitz- Melzer, E. et al. (Hg.) (2019). *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Gunter Narr Verlag: Tübingen, S. 237–247.
- Schramm, K. (2022). Empirische Forschung. In: Caspari, D. et al. (Hg.) (2022). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Narr Francke Attempto Verlag: Tübingen, S. 50–59.
- Schroeder, L. (2020). Aufgabendifferenziertes Lernen und Arbeiten. In: Hallet, W. & Königs, F. et al. (Hg.) (2020). *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Kallmeyer/ Klett: Hannover, S. 395–397.
- Schwab, S. & Gasteiger-Klipcera, B. (2014). Förderung der Lesekompetenz bei Kindern der zweiten Schulstufe. Evaluierung eines differenzierten Sprach- und Leseförderprogramms im Rahmen des Grundschulunterrichts. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 3 (1), S. 63–79.
- Seldon, A. & Abidoye, O. (2018). *The fourth education revolution. Will artificial intelligence liberate or infantilise humanity?* The University of Buckingham Press: Buckingham.
- Seifert, S. et al. (2014). Ein Konzept für differenzierten Leseunterricht in heterogenen Klassen. In: *Sprache, Stimme, Gehör* 38 (2), S. 21–27.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.

Strübing, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. De Gruyter Oldenbourg: München & Wien.

Tillmann, K. (2014). Heterogenität. Ein schulpädagogischer „Dauerbrenner“. In: *Pädagogik* 66 (11), S. 38–45.

Tönshoff, W. (2005). Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (II). In: *Deutsch als Fremdsprache* 42 (1). Langenscheidt: Berlin, S. 13–17.

Wollersheim, H. (2023). Bildung durch Künstliche Intelligenz ermöglichen. Ein Beitrag aus bildungstheoretischer Perspektive. In: de Witt, C. & Gloerfeld, C. et al. (Hg.) (2023). *Künstliche Intelligenz in der Bildung*. Springer VS: Wiesbaden, S. 3–30.

Onlinequellen

BMBWF (2023). *Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem*.

URL: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ki/ki_asbs.html. (Letzter Zugriff am 08.08.2024).

Budde, J. (2018). Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.). *Heterogenität in Schule und Unterricht*.

URL: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/266110/heterogenitaet-in-schule-und-unterricht/>. (Letzter Zugriff am 08.12.2023).

Dittmeyer, M. (2023). Goethe Institut (Hg.). *Wie verändert sich die Rolle der Unterrichtenden durch Künstliche Intelligenz?*

URL: <https://www.goethe.de/prj/dlp/de/magazin-sprache/zuk/24515785.html>. (Letzter Zugriff am 17.01.2024).

Europäisches Parlament (2023). *Künstliche Intelligenz*.

URL: <https://www.europarl.europa.eu/news/de/headlines/society/20200827STO85804/was-ist-kunstliche-intelligenz-und-wie-wird-sie-genutzt>. (Letzter Zugriff am 07.01.2024).

Ruhr Universität Bochum (2021). *Methodenzentrum. Qualitative Inhaltsanalyse*.

URL: <https://methodenzentrum.ruhr-uni-bochum.de/e-learning/qualitative-auswertungsmethoden/qualitative-inhaltsanalyse/>. (Letzter Zugriff am 08.06.2024).

SRF (2024). *Hohe Zuwanderung an Türken in Montenegro*.

URL: <https://www.srf.ch/audio/echo-der-zeit/hohe-zuwanderung-an-tuerken-in-montenegro?partId=11580365>. (Letzter Zugriff am 13.08.2024).

Standard (2023). *2023 war das „Jahr der KI“. 2024 wird das Jahr der produktiven KI*.

URL: <https://www.derstandard.at/story/3000000201081/2023-war-das-jahr-der-ki-2024-wird-das-jahr-der-produktiven-ki>. (Letzter Zugriff am 30.12.2023).

UNHCR (2024). *Montenegro*.

URL: <https://www.unhcr.org/countries/montenegro>. (Letzter Zugriff am 13.08.2024).

Universität Wien (2023). *Level-Adequate Texts in Language Learning (LATILL)*.

URL: <https://www.germ.univie.ac.at/projekt/latill/> (Letzter Zugriff am 05.04.2024).

Universität Leipzig (o. J.). *Methodenportal. Transkription*.

URL: <https://home.uni-leipzig.de/methodenportal/transkription/>. (Letzter Zugriff am 29.03.2024).

Universität Tübingen (2024). *Forschungsinformation Universität Tübingen. Projekt LATILL. Niveaugerechte Texte für das Sprachenlernen*.

URL: <https://fit.uni-tuebingen.de/Project/Details?id=9878> (Letzter Zugriff am 05.04.2024).

Anhang

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: ZUSAMMENFASSENDE DARSTELLUNG DES FORSCHUNGSPROZESSES.....	35
ABBILDUNG 2: ÜBERSICHT DER EINZELNEN INTERVIEWTEILNEHMER:INNEN.....	40
ABBILDUNG 3: INHALTLICHER AUFBAU DER LEITFADENINTERVIEWS.....	43
ABBILDUNG 4: KORREKT GENERIERTES BILD (SCREENSHOT VON P8)	71
ABBILDUNG 5: REDEMittelKARTEN ALS UNTERSTÜTZUNG DER LEHRPERSONEN (SCREENSHOT VON P3).....	72
ABBILDUNG 6: DIDAKTISCHE IDEEN FÜR DEN LeseUNTERRICHT (SCREENSHOT VON P6) .	73
ABBILDUNG 7: UNPASSEND GENERIERTES FOTO (SCREENSHOT VON P3)	76
ABBILDUNG 8: ALS UNGEEIGNET EMPFUNDENES GENERIERTES BILD (SCREENSHOT VON P5)	76
ABBILDUNG 9: ALS UNANGEMESSEN EMPFUNDENES GENERIERTES BILD (SCREENSHOT VON P7)	77
ABBILDUNG 10: NICHT DER VORSTELLUNG ENTSPRECHENDES GENERIERTES BILD VON „BMW" (SCREENSHOT VON P7)	78
ABBILDUNG 11: ZU SCHWIERIGER LESETEXT AUF A1-NIVEAU (SCREENSHOT VON P8)....	79
ABBILDUNG 12: ALS ZU SCHWIERIG FÜR ANFÄNGER:INNEN EMPFUNDENER LESETEXT (SCREENSHOT VON P6).....	80
ABBILDUNG 13: TEXT MIT UNBEKANNTEN ABKÜRZUNGEN (SCREENSHOT VON P7).....	81
ABBILDUNG 14: WENIG FUNKTIONIERENDE SUCHFUNKTION (SCREENSHOT VON P3).....	83
ABBILDUNG 15: FEHLER IM LAYOUT DER PROGRAMMIERUNG (SCREENSHOT VON P2)....	84
ABBILDUNG 16: TEXTE MIT RECHTSCHREIBFEHLERN (SCREENSHOT VON P1)	85
ABBILDUNG 17: UNBEKANNTE BEGRIFFE BEI DER SUCHFUNKTION (SCREENSHOT VON P5)	86

Materialien zur Datenerhebung

A: Einverständniserklärung

Einverständniserklärung:
Interviewstudie für Masterarbeit



Forschungsvorhaben:

Masterarbeit über Künstliche Intelligenz zur Unterstützung von Lehrpersonen in der fremdsprachlichen Lesedidaktik

Datenerhebung:

durchgeführt von Anette PICHLER, 01630555

Sehr geehrte:r Interviewteilnehmer:in!

Vielen Dank für Ihre Partizipation an der Studie zum Thema „Künstliche Intelligenz in der Lesedidaktik“. Im Rahmen meiner Masterarbeit (Universität Wien) beschäftige ich mich mit dem Potential von Künstlicher Intelligenz zur Unterstützung von DaF-Lehrkräften bei der Unterrichtsplanung.

Dies ist der Grund, warum ich gerne mit Ihnen ein leitfadengestütztes Interview durchführen möchte. Die Dauer dafür beträgt etwa 30 Minuten. Davor sollen Sie allerdings noch die Künstliche Intelligenz LATILL¹ selbstständig ausprobieren, da es in dem Interview um Ihre persönlichen Eindrücke dazu geht. Die Gespräche werden aufgezeichnet, transkribiert und schließlich qualitativ ausgewertet. Mit Ihrer Unterschrift bestätigen Sie, dass alle erhobenen Daten in pseudonymisierter Form für die angestrebte Masterarbeit verwendet werden dürfen. Die Teilnahme am Interview ist absolut freiwillig und kann jederzeit zurückgezogen werden. Ebenso müssen Sie nicht alle Fragen beantworten und können zu jedem Zeitpunkt eine Löschung der Daten verlangen.

Sollten Sie (weitere) Fragen haben bzw. an den Ergebnissen der Studie interessiert sein, kontaktieren Sie mich gerne (a01630555@unet.ac.at).

Nochmals herzlichen Dank für Ihre Teilnahme an der Studie. *Hvala puno!*

Mit freundlichen Grüßen,
Anette Pichler, BEd

Universität Wien, Sommersemester 2024

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

Ich, (Vor- und Zuname der: des Teilnehmer:in/Teilnehmers in Druckbuchstaben) bin damit einverstanden, an der Interviewstudie zum Thema *Künstliche Intelligenz* teilzunehmen. Außerdem wurde ich über das Forschungsvorhaben und die Datenverwendung informiert. Ich stimme zu, dass das Gespräch aufgezeichnet wird und dass die erhobenen Daten gemäß dem Datenschutzgesetz verwendet werden.

Datum, Ort

Unterschrift

¹ <https://dev-ai.grial.eu>

B: Interviewleitfaden

<i>Kategorie</i>	Leitfragen	erwartete Themen- gebiete der Antworten	konkrete Fragen (bei Bedarf)
Einstieg	1) Was ist Ihre Erstsprache? 2) Was waren die Gründe, warum Sie sich für eine Tätigkeit als DaF-Lehrkraft entschieden haben? 3) Wo unterrichten Sie in Montenegro? 4) Seit wann unterrichten Sie dort?	Ad 1): <i>Deutsch, Serbisch, Montenegrinisch</i> Ad 2): <i>Interesse für Deutsch, fixer Job, ...</i> Ad 3): <i>Fakultät, Schule</i> Ad 4): <i>individuelle Zeitangabe</i>	Ad 1): Bei anderer Erstsprache: Wie sind Sie mit der deutschen Sprache zum ersten Mal in Kontakt gekommen?
Lese- unter- richt	5) Wie viele Klassen/ Lerngruppen unterrichten Sie? 6) Beschreiben Sie bitte Ihre Lerngruppen. 7) Welches Deutschniveau haben die Gruppen offiziell? 8) Welche Rolle spielt Lesekompetenz in Ihrem Unterricht? 9) Wie bauen Sie den Leseunterricht auf? 10) Skizzieren Sie bitte eine typische Unterrichtseinheit, in der gelesen wird. 11) Haben Sie Schüler:innen/ Studierende, deren sprachliche Kompetenz stark vom durchschnittlichen Niveau der Gruppe abweicht?	Ad 5): <i>Gruppenanzahl</i> Ad 6): <i>Beschreibung der Gruppen</i> Ad 7): <i>A1-C2</i> Ad 8-10): <i>Beschreibung des Leseunterrichts</i> Ad 11): <i>Ja/nein</i>	Ad 5): Wie viele Stunden unterrichten Sie pro Woche? Wie lange dauert eine Unterrichtseinheit in Ihrer Schule/ Universität? Ad 6): Aus wie vielen Personen bestehen diese? Ad 7): Haben Sie zweisprachige Personen in Ihren Kursen? Ad 8): Wie würden Sie Ihren Unterrichtsstil beschreiben? Ad 10): Wie oft lesen Sie im Unterricht? Welche Rolle spielt Lesekompetenz in Ihrem Unterricht?

	12) Haben Sie Strategien, um schwache Leser:innen zu unterstützen bzw. starke zu fördern?	Ad 12): <i>Ja/nein; mögliche Fördermethoden, z.B. Binnen-differenzierung</i>	Welche Text lesen Sie? Ad 12): Welche wären das?
Unter-richts-vorberei-tung	13) Wie viel Zeit benötigen Sie durchschnittlich, um eine Unterrichtseinheit mit dem Schwerpunkt Lesedidaktik vorzubereiten? 14) Woher nehmen Sie die Texte, die Sie im Unterricht einsetzen? 15) Welche Schwierigkeiten sehen Sie bei der Unterrichtsvorbereitung?	Ad 13): <i>Zeitangabe</i> Ad 14): <i>Lehrbücher, ÖSD/ Goethe-Institut Material-sammlung</i> Ad 15): <i>Für alle verständliche, interessante Texte zu finden, dem Niveau entsprechende Texte zu finden...</i> Ad 15): <i>Ja, aufgrund von privaten Verpflichtungen, wenig verfügbares Material, ...</i>	Ad 15): Fühlen Sie sich manchmal überfordert bei der Vorbereitung? Wenn ja, warum?
Künst-liche Intel-ligenz	16) Welche Rolle spielt Technik allgemein in Ihrem Leben? 17) Was war Ihr erster Eindruck von LATILL? 18) Mit welchen Tools haben Sie gerade gearbeitet? Welche Funktionen haben Sie ausprobiert? 19) Wie könnte LATILL Ihnen bei der Unterrichtsvorbereitung helfen? 20) Was ist Ihrer Meinung nach das Nützlichste an LATILL? 21) Wie gefällt Ihnen die Handhabung von LATILL? 22) Welche Kritikpunkte sehen Sie?	Ad 16): <i>große/ kleine Rolle, Erfahrungen mit KI</i> Ad 17): <i>Beschreibung der Impressionen/ Gedanken</i> Ad 18): <i>Beschreibung der Erfahrungen mit LATILL</i> Ad 19): <i>vereinfachte Textsuche/ Textaufbereitung, Inspiration</i> Ad 20-23): <i>Erläuterung der persönlichen Meinung</i> Ad 24): <i>vereinfachte Adaption von Texten an das untersch. Leseniveau innerhalb der Lerngruppe</i>	Ad 16): Würden Sie sich als technikaffin bezeichnen? Haben Sie davor bereits Erfahrungen mit KI gemacht? Wenn ja, welche? Ad 18): Haben Sie mit der Funktion zur Bildgenerierung gearbeitet? Haben Sie die Übersetzungsfunktion verwendet? Haben Sie die Funktion zur Kürzung der Texte verwendet? Haben Sie sich die Infoposter zur Lesedidaktik angesehen?

	23) Sind Sie der Meinung, dass LATILL Sie bei der Unterrichtsplanung unterstützen kann? Warum? 24) Wie könnte LATILL Ihnen dabei helfen, auf das unterschiedliche Niveau innerhalb Ihrer Lerngruppe einzugehen?		Ad 21): Ist diese Ihrer Meinung nach einfach zu bedienen? Ad 22): Wo sehen Sie Schwierigkeiten bei der Benutzung? Wo sehen Sie Verbesserungspotential? Ad 23): Würden Sie diese KI auch in Zukunft für Ihre Vorbereitung verwenden? Warum (nicht)? Würden Sie LATILL weiterempfehlen? Warum (nicht)?
Ab-schluss	25) Haben Sie noch Fragen?	Ad 25): <i>Ja/nein</i>	Ad 25): Möchten Sie noch etwas ergänzen?

C: Transkripte

Interview P1

Ort: Podgorica

Datum: 25. März 2024

Dauer: 25:47 Minuten

Anwesende Personen: Interviewerin und P1 (Hochschule)

- 1 I: Ist es okay, wenn ich das Interview aufzeichne?
2 P1: Ja, natürlich.
- 3 I: Was ist Ihre Erstsprache?
4 P1: Meine Erstsprache ist Montenegrinisch.
- 5 I: Und wie sind Sie mit der deutschen Sprache zum ersten Mal in Kontakt gekommen?
6 P1: Ich habe die deutsche Sprache als Kind nicht so gemocht, aber als ich mich für die
7 Uni einschreiben wollte, ist mir eingefallen, dass ich mit einem Studium der
8 Germanistik eigentlich viel tun kann und dann habe ich mich entschieden, Germanistik
9 zu studieren.
- 10 I: Okay, Dankeschön. Und was war dann für Sie der Grund, warum Sie Deutsch als
11 Fremdsprache unterrichten?
12 P1: Ich wollte eigentlich eine neue Sprache lernen, weil ich, ich wollte erstmal Englisch
13 studieren, aber Englisch kann ich schon sehr gut und ich wollte eine neue
14 Herausforderung und Deutsch war das für mich. Es war sehr schwer am Anfang, aber es
15 hat mir ganz gut gefallen und ich bin damit sehr zufrieden.
- 16 I: Okay. Wo genau unterrichten Sie in Montenegro?
17 P1: Ich bin jetzt Mitarbeiterin an der philologischen Fakultät in [ORT] in Montenegro.
18 Da mache ich Übungen aus linguistischen Fächern wie Morphologie und Grundlagen
19 der Grammatik.
- 20 I: Okay und seit wann unterrichten Sie an der Universität?
21 P1: Ich habe begonnen, also im Jahr 2021 habe ich begonnen. Da war ich noch
22 Masterstudentin an der Universität.
- 23 I: Okay. Und wie alt sind Sie? Abschließende Einstiegsfrage.
24 P1: Ich bin 26 Jahre alt.
- 25 I: Okay. Kommen wir nun zum Unterricht. Wie viele Klassen bzw. Lerngruppen
26 unterrichten Sie?
27 P1: Zurzeit gibt's fünf Gruppen, ah, das sind jetzt, alle Gruppen sind auf zwischen A1
28 und B1-Niveau.
- 29 I: Wie viele Stunden sind das pro Woche mit den fünf Gruppen? Insgesamt?
30 P1: Das sind ...
31 I: Circa.
32 P1: Zehn, ja das sind zehn. Genau, das sind zehn.
- 33 I: Und wie lange dauert an der Universität eine Unterrichtseinheit?
34 P1: 45 Minuten ist eine Einheit, aber normalerweise machen wir zwei zusammen und
35 dann sind das eineinhalb Stunden oder 90 Minuten.

- 36 I: Okay. Beschreiben Sie bitte Ihre Lerngruppen. Also aus wie vielen Personen bestehen
37 diese, welches Niveau haben die? Sie haben es schon angesprochen...
- 38 P1: Also, ich habe eine Gruppe im ersten Jahr, das ist das Niveau A1 und sie sind, ich
39 glaube, 15 insgesamt. Ich habe noch andere Gruppen, die sind zwischen zehn und zwölf
40 zum Beispiel Personengruppe und sie sind A2 und B1. Also ich habe eine Gruppe im
41 zweiten Jahr und eine Gruppe im dritten Jahr. Sie sind jetzt auf verschiedenen Niveaus.
- 42 I: Okay. Und haben Sie auch zweisprachige Studierende? Die zum Beispiel schon auf
43 erstsprachlichem Niveau Deutsch sprechen? Aber trotzdem auch BKMS?
- 44 P1: Ja, es gibt ein, ich glaube in jeder Generation gibt es zumindest eine Person, die
45 Deutsch sehr gut spricht, also ist Muttersprachler und ist entweder in Deutschland, in
46 Österreich oder in der Schweiz aufgewachsen. Kann Deutsch sehr, sehr gut, aber hat
47 auch BKMS, also balkanische Wurzeln und kann auch unsere Sprache sehr gut.
- 48 I: Okay. Wie bauen Sie generell den Leseunterricht auf? Also wenn Sie mit den
49 Studierenden lesen, wie schaut so eine Unterrichtseinheit aus?
- 50 P1: Also normalerweise geht's um ein Thema und bevor dem Lesen habe ich eine
51 Übung oder eine ja eine kleine Übung, die dieses Thema einfach einführt. Na, also das
52 gibt's normalerweise vor dem Lesen, damit sie wissen, okay diese Stunde machen wir
53 das und das und das. Das sind normalerweise Übungen „Was denken Sie über das?“
54 oder „Was denken Sie darüber?“ oder „Haben Sie das schon mal probiert?“ oder, solche
55 Fragen, ganz einfache, damit sie einfach wissen: „Okay, jetzt fängt es mit diesem
56 Thema an“. Dann gibt's normalerweise den Text, also entweder lesen sie das für sich
57 selbst oder sie lesen das, also mit einer anderen Person zusammen, damit sie dann
58 Fragen stellen kann, wenn sie etwas nicht verstehen. Und dann nach dem Lesen gibt's
59 immer, also Übungen, die ein bisschen ja, komplizierter sind. Zum Beispiel, es gibt
60 Teile aus dem Text, die sie verstehen müssen und normalerweise nach dem Text, also
61 nach diesen kleinen Übungen, gibt's eine Aufgabe, wo sie eigentlich selber etwas
62 entweder schreiben sollen oder etwas schließen aus dem Text. Das heißt, sie sollten ihre
63 persönliche Situation erklären, entweder schriftlich oder mündlich. Aber aus dem Text
64 sollten sie etwas lernen.
- 65 I: Okay. Welche Rolle spielt Lesekompetenz generell im Unterricht? Legen Sie viel
66 Wert auf Lesekompetenz?
- 67 P1: Ja, eigentlich schon. Weil ich glaube, unsere Studenten, ja, je nach der
68 Persönlichkeit natürlich, aber viele Studenten bevorzugen Lesen im Vergleich zum
69 Sprechen natürlich, weil sie ein bisschen scheu oder schüchtern sind. Und sie machen
70 das gerne und das Ziel ist einfach, entweder dass sie neue Wörter lernen und eine
71 grammatische Eigenheit, aber nicht so direkt. Damit ich jetzt nicht sage, „Okay, das
72 wird so und so gebildet“ und so weiter. Es ist einfach, dass sie den Text verstehen und
73 daraus etwas nehmen, also entweder eine grammatische Sache oder, oder neuer
74 Wortschatz, damit sie dann am Ende etwas sagen können.
- 75 I: Und wie oft lesen Sie mit den Studierenden? Regelmäßig?
- 76 P1: Ja, regelmäßig auf jeden Fall. Da gibt's... Wenn nicht jede Woche, dann jede zweite
77 Woche. Ja, immer Texte, die wir machen. Ich versuche manchmal aus verschiedenen
78 Lehrwerken diese Texte auszuwählen. Wenn nicht, dann finde ich etwas im Internet,
79 was für sie interessant ist oder interessant sein könnte.
- 80 I: Okay und welche Texte lesen Sie? Können Sie ein Beispiel geben zum Beispiel?
81 Welches Genre oder...?
- 82 P1: Ah, ja wir nehmen zum Beispiel Texte aus Zeitungen und, und jetzt auch
83 Onlinezeitungen natürlich, die jetzt auch relevant sind. Manchmal gibt's auch

84 Ausschnitte aus irgendwelchen Romanen zum Beispiel. Ahm ja, also für die
85 Anfängerniveaus natürlich, A1, A2, sie sind natürlich mehr künstlich, die sind ja
86 einfach. Wir können auch nicht so Texte aus den Zeitungen nehmen, aber zum Beispiel
87 für B1 oder B2 oder höhere Niveaus natürlich kann man auch wissenschaftliche Texte
88 finden, die sie dann verstehen sollten.

89 I: Okay. Sie haben ja vorher schon gesagt, dass Sie auch zweisprachige Studierende
90 haben, jetzt rein auf das Lesen bezogen: Gibt es auch in der Gruppe Leute, die
91 überdurchschnittlich gut lesen beziehungsweise auch überdurchschnittlich schlecht, also
92 dass das Niveau sehr auseinander geht beim Lesen?

93 P1: Ja. Also die, die schon Deutsch sehr gut können, die können viel besser sich dann
94 auch mündlich ausdrücken und die Personen, die natürlich zum Beispiel kein Deutsch
95 vor der Uni konnten, sie können sehr gut lesen. Das war ich zum Beispiel auch. Aber
96 die Studierenden auch heute, die lesen sehr gerne, weil sie nicht so viel mündlich sagen
97 können oder wollen, also weil sie Angst haben, aber wir versuchen das irgendwie
98 auszugleichen, damit sie beide Fertigkeiten natürlich können.

99 I: Haben Sie besondere Strategien zum Beispiel, um die schwachen Leser und
100 Leserinnen zu unterstützen? Beziehungsweise die guten extra zu fördern? Wie gehen
101 Sie damit um im Unterricht?

102 P1: Ich versuche, sie irgendwie zu motivieren, dass sie einfach keine Angst haben
103 sollten. Also es gibt Texte, es gibt Wörter, die sie nicht verstehen und das ist gar nicht
104 schlimm. Es gibt auch Texte, die ich lese und manchmal gibt's Wörter, die ich nicht
105 verstehe, das ist natürlich. Auch in unserer Muttersprache gibt es manchmal Wörter, die
106 wir nicht verstehen und das sollte uns nicht, ja also das sollte uns nicht Angst machen.
107 Sondern das sollte uns einfach motivieren, mehr zu lernen. Also wenn wir einen Text
108 lesen und sehen „Okay, ich verstehe das und das nicht, aber ich versuche aus dem
109 Kontext zu schließen, okay dieses Wort, vielleicht könnte das und das bedeuten“. Und
110 ich habe gemerkt, dass sie jetzt einfach gerne mitmachen, also sie haben nicht mehr so
111 Angst. Anfang ist das immer so, „Ich verstehe das nicht“, „Dieses Wort kann ich nicht
112 aussprechen“, aber man muss das üben und das sage ich ihnen sofort, also das muss
113 man üben. Ich rufe sie zwanzig Mal auf, bis sie das lernen, aber sie sollten keine Angst
114 haben. Ich bin hier nicht, um sie zu verurteilen, ich bin einfach hier, ihnen zu helfen.
115 Das ist meine Arbeit.

116 I: Schön. Sie haben ja vorhin eine Unterrichtseinheit skizziert, in der gelesen wird, also
117 wie die aufgebaut ist. Wie lange brauchen Sie, um so eine Unterrichtseinheit
118 vorzubereiten?

119 P1: Ja, wenn es um Leseverstehen geht, dann muss man damit rechnen, dass die
120 Studierenden immer Zeit brauchen, um den Text zu lesen. Das heißt, für diese Zeit, da
121 für diesen Zeitraum muss ich mich nicht vorbereiten, aber immer vor dem Lesen gibt's
122 eine Übung, die ich vorbereiten muss oder nach dem Lesen Übungen oder diese
123 Aufgabe ganz am Ende, also das ist sehr wichtig. Und ich würde sagen, vielleicht, wenn
124 ich den Text auch nicht bereit habe, dann brauche ich zwischen zwei oder drei Stunden.

125 I: Zwei bis drei Stunden zur Vorbereitung?

126 P1: Genau, manchmal, wenn ich mir einen Text aussuchen muss, dann möchte ich
127 einfach keine fertigen Übungen, ich will einfach, dass ich manchmal Übungen selber
128 erstelle. Das heißt, ich muss den Text finden, ihn anpassen, wenn der Wortschatz zu
129 schwer ist oder zu kompliziert ist, wenn der Text zu lange ist, das muss ich auch selber
130 machen. Dann kann ich manche Übungen am Anfang machen und dann denke ich mir,
131 „Okay, was wäre für sie jetzt eine gute Frage?“. Und auch am Ende muss man eine
132 Aufgabe finden und die Aufgaben sind meistens komplizierter, da muss man auch

133 Redemittel vorbereiten, manchmal. Man muss irgendwelche Materialien vorbereiten,
 134 damit die Studenten auch etwas dann daraus nehmen können.

135 I: Woher nehmen Sie die Texte, die sie im Unterricht lesen? Sie haben schon gesagt
 136 Zeitungen, noch etwas?

137 P1: Ja, ja Zeitungen. Also Wissenschaftliches, ja, wenn man mit diesen Niveaus arbeitet,
 138 also C1 oder so, dann... Es gibt, ich finde sie normalerweise im Internet, da gibts schon
 139 viel Auswahl. Und ja, also es gibt einige Lehrwerke zum Beispiel, die bisschen älter
 140 sind zum Beispiel oder die wir nicht mehr verwenden und da kann ich mir einen Text
 141 aussuchen zum Beispiel.

142 I: Okay. Sie haben gesagt, eine Unterrichtseinheit vorzubereiten dauert für Sie zwei bis
 143 drei Stunden. Wo sehen Sie genau die Schwierigkeiten bei der Vorbereitung? Also wo
 144 haben Sie Probleme bei der Vorbereitung, was ist schwierig daran?

145 P1: Es ist nicht einfach, den Text und die Übungen anzupassen, vielleicht ist das das
 146 eigentlich Komplizierteste. Weil manchmal sind Texte oder Übungen zu einfach oder
 147 manchmal sind sie zu schwer. Also egal, welches Niveau, zum Beispiel nehmen wir
 148 jetzt B1, manchmal ist es für meine Studenten, meine Studierenden zu schwer,
 149 manchmal ist es zu einfach für sie. Je nach der Gruppe natürlich, hängt das davon ab.
 150 Und dann, diese Texte anzupassen nimmt ein bisschen Zeit. Und auch, auch Themen
 151 zum Beispiel, es gibt Texte, die so Sachen, gute Sachen anbieten, aber sind zum
 152 Beispiel nicht mehr aktuell. Es gibt Sport zum Beispiel, die heutzutage nicht mehr
 153 aktuell sind, aber der Text an sich ist eigentlich interessant oder so und dann muss man
 154 diese Sachen anpassen, deswegen nimmt das mehr Zeit.

155 I: Okay. Fühlen Sie sich manchmal überfordert bei der Vorbereitung?

156 P1: Ja, schon. Also, da sieht man als Lehrer manchmal, wie wenig man kann oder wie
 157 wenig man weiß. Und man sich auch, man muss immer lernen. Auch wenn man nach,
 158 mit dem Studium fertig ist, man muss immer lernen und lesen und neue Wörter lernen
 159 und die Sprache ist natürlich ein Phänomen, das sich einfach ständig ändert. Und wir
 160 müssen alles auch lernen, nicht nur die Studis, sondern wir auch.

161 I: Okay, ja. Kommen wir schon zum letzten Schwerpunkt, zur Künstlichen Intelligenz.
 162 Welche Rolle spielt Technik allgemein in Ihrem Leben. Verwenden Sie oft Technik oder
 163 Internet?

164 P1: Ja, es ist schon eine große Rolle würde ich sagen. Also heutzutage kann ich mir
 165 meinen Unterricht zumindest ohne Technik nicht vorstellen. Ich verwende immer
 166 meinen Laptop und ich brauche immer den Beamer, weil ich entweder kleine Spiele
 167 mache oder so und ja, manchmal ist es... Ich verwende zum Beispiel die Tafel
 168 heutzutage nicht so viel, sondern ich habe den Laptop und meinen Beamer und dann
 169 können sie sehen, alles, was ich da mache. Und natürlich vor Ort für die Vorbereitung
 170 brauche ich immer die Technik, manchmal kann auch die Künstliche Intelligenz, ich
 171 verwende zum Beispiel manchmal ChatGPT, das kann immer helfen, wenn man keine
 172 Zeit hat zum Beispiel. Man kann auch verschiedene Prompts eintragen und eine Übung
 173 machen. Wobei ich muss sagen, ich hatte nicht so viel Glück mit manchen Einheiten.
 174 Da gabs schon- Zum Beispiel, ich wollte eine Übung mit Wörtern, die man dann in
 175 Morpheme zerlegen kann und ich habe einfach einen Prompt eingetragen und das war
 176 komplett falsch. Also da sieht man schon, dass Künstliche Intelligenz uns eigentlich
 177 nicht vertreten kann, würde ich sagen. So und ja, Technik ist sehr wichtig, ohne kann
 178 man heutzutage nicht mehr unterrichten. Besonders nach der Coronazeit, also da hat
 179 man gesehen, wie wichtig Internet ist, wie wichtig diese Plattformen sind, wo man
 180 arbeiten kann, wo man unterrichten kann. Und es gefällt mir eigentlich ganz gut, dass es
 181 so viele Apps und Programme so entwickelt geworden sind in den letzten vier Jahren
 182 würde ich sagen, also das freut mich schon.

183 I: Sie haben eh schon ChatGPT angesprochen, ich wollte fragen: Haben Sie davor, also
 184 vor LATILL, haben Sie da schon Erfahrungen mit Künstlicher Intelligenz gemacht?
 185 Also eben *ChatGPT*, noch etwas?

186 P1: *ChatGPT* auf jeden Fall und ja zum Beispiel, wie heißt das? *DeepL*.
 187 I: Ah, *DeepL*, ja, ja, ja.

188 P1: Es gibt zwar kein Kroatisch oder Serbisch, aber ich verwende es manchmal für
 189 Englisch-Deutsch und das ist, das ist sehr gut. Zwanzigmal besser als *Google Translate*,
 190 was wir damals verwendet haben. Es ist schon gut, gut entwickelt.

191 I: Okay ja, dann kommen wir noch zu LATILL. Was war Ihr erster Eindruck von der
 192 Künstlichen Intelligenz LATILL, als Sie das gerade ausprobiert haben. Ihr erster
 193 Eindruck.

194 P1: Was mir, also erster Eindruck, also was mir ganz gut gefallen hat, ist, dass, wie
 195 einfach das ist, das zu verwenden. Und die Website ist so übersichtlich, was mir gefällt.
 196 Also man sieht sofort „Aha, ich kann hier klicken“ oder auch dieses, zum Beispiel
 197 dieses *Generate Text*, da kann man schon sehen, was man machen soll. Es gibt auch
 198 einige Webseiten, die so unübersichtlich sind, man kann einfach nichts finden und
 199 nichts sehen. Hier war das sehr einfach, das hat mir sehr gut gefallen.

200 I: Schön. Mit welchen Tools haben Sie gerade gearbeitet? Welche Funktionen haben Sie
 201 ausprobiert?

202 P1: Ich habe erstmal versucht diese Themenverteilung. Also ich habe auf verschiedene
 203 Themen geklickt und einige Texte gefunden. Dann habe ich zum Beispiel diese Texte
 204 gelesen und gesehen, dass man für einige Wörter, zum Beispiel die, die Studenten nicht
 205 verstehen, da kann man eigentlich ein Foto dazu hochladen. Oder nicht hochladen,
 206 sondern finden. Also die Künstliche Intelligenz macht das selber, sie findet ein Foto
 207 zum Beispiel, wenn man ein Wort nicht versteht. Dann kann man diese Texte
 208 übersetzen. Leider gibt's jetzt auch nicht Kroatisch oder Serbisch, also BKMS gibt's
 209 nicht, aber hoffentlich eines Tages. Aber ich habe es aber mit der spanischen Sprache
 210 versucht und das hat sehr gut funktioniert. Also mein Spanisch ist jetzt nicht so gut, aber
 211 ich habe den Text verstanden, es war sehr gut gemacht. Und was mir auch gefällt, ist
 212 eigentlich diese Möglichkeit, den Text zusammenzufassen. Und zwar, weil manchmal,
 213 wie ich schon erwähnt habe, gibt's Texte, die man anpassen muss, im Sinne, dass sie zu
 214 lang sind oder dass sie einfach ja, dass sie kompliziert sind. In diesem Sinne kann man
 215 diesen Text zusammenfassen und vereinfachen, damit dann der Text dem Niveau passt.

216 I: Also wie würden Sie sagen, könnte LATILL Ihnen bei der Unterrichtsvorbereitung
 217 konkret helfen? Was wird dadurch erleichtert? Würden Sie das verwenden?

218 P1: Es kann eigentlich diese Zeit zur Vorbereitung kürzer machen. Das heißt, ich
 219 brauche nicht mehr zwei oder drei Stunden. Ich brauche jetzt weniger, weil die Auswahl
 220 der Texte ist eigentlich sehr groß. Also es gibt mehr als 20.000 Texte gibts und wenn ich
 221 zum Beispiel, keine Ahnung, das Niveau A1 brauche, da gibt's so eine Auswahl von
 222 Themen und Texten und das ist sehr gut, weil es nicht langweilig ist. Jedes Jahr kann ich
 223 einen neuen Text finden und daraus dann Übungen machen und, und das ist sehr
 224 hilfreich. Und die Texte sind auch nicht langweilig. Die Texte sind aktuell und ja, das ist
 225 schon etwas, was mir gefällt. Die Länge ist auch sehr gut, zum Beispiel für A1, A2 sind
 226 sie natürlich kürzer, für B1 ein bisschen länger. Aber wie gesagt, wenn sie zu lang sind,
 227 man kann sie ein bisschen zusammenfassen, verkürzen.

228 I: Wie gefällt Ihnen die Handhabung generell? Sie haben schon gesagt, es war sehr
 229 übersichtlich? Wie würden Sie die Benutzung beschreiben? Kann man das einfach
 230 benutzen, auch wenn man noch keine Erfahrungen mit Künstlicher Intelligenz hat?

231 P1: Ja, eigentlich schon, weil hier gibt's auch diese Möglichkeit *Filter* zum Beispiel. Da
232 kann man Wörter eintragen, da kann man Themen eintragen. Es ist sehr einfach, sehr
233 einfach zu verwenden, auch wenn man nicht selber eintragen will, kann man einfach auf
234 diese Themenverteilung klicken und für jeden Text steht sofort das Niveau, das ist sehr
235 wichtig. Also man kann es schon erkennen. Und es gibt auch *Thema* von diesem Text,
236 also man kann sofort sehen, ohne den Text zu lesen, welches Thema das ist. Und ja,
237 zum Beispiel hier gibt's den Titel „Popkultur meets Orient“, aber hier steht „Natur und
238 Umwelt“, also sofort weiß man, „Okay, es geht um Natur und Umwelt“ und das ist zum
239 Beispiel auf dem Niveau B2. Man kann diesen Text speichern oder, ja es gibt diese
240 Möglichkeit zu speichern und man sieht auch die Quelle, was sehr gut ist. Also ja, es ist
241 sehr übersichtlich, man kann auch ja, zum Beispiel wählen, wie viele Wörter sollte der
242 Text haben, wie viele Sätze, wie viele Charakter, es ist schon sehr gut entwickelt. Und
243 zum Beispiel hier steht auch Verben, zum Beispiel welche Verbformen der Text haben
244 sollte, das ist sehr hilfreich, besonders für das Studium der Germanistik, weil man
245 solche Sachen immer braucht.

246 I: Also Sie haben schon ganz viele nützliche Funktionen angesprochen. Was würden Sie
247 sagen, ist die nützlichste Funktion? Oder das Beste an LATILL?

248 P1: Ja das Beste ist wahrscheinlich für mich, zurzeit, diese Zusammenfassung,
249 Zusammenfassungsfunktion. Ich würde dann auch sagen, vielleicht wäre diese
250 Übersetzungsfunktion sehr gut, aber es gibt kein BKMS, das ist vielleicht der, der
251 Mangel, aber diese Zusammenfassung hat mir sehr gut gefallen.

252 I: Das passt eigentlich eh gleich zu meiner nächsten Frage. Was sind so die
253 Kritikpunkte, die Sie haben? Sie haben gerade gesagt, es gibt kein Kroatisch und
254 Serbisch.

255 P1: Ja, das ist das eine. Natürlich, Künstliche Intelligenz ist nie perfekt und da gibt's
256 schon immer Raum für etwas, was man verbessern kann. Zum Beispiel, ich habe einige
257 Texte hier gelesen und ich habe gesehen, dass es manchmal Rechtschreibfehler gibt.
258 Das heißt, irgendwo waren die Wörter zum Beispiel falsch geschrieben oder sie waren
259 zusammengeschrieben. Da gabs auch Fälle, wo zum Beispiel Kommas oder, oder
260 Punkte waren, zum Beispiel getrennt vom Wort und sie sollten natürlich
261 zusammengeschrieben stehen. Aber das sind auch Kleinigkeiten, das kann man schon
262 verbessern. Und was hier man sofort sehen kann, sind einige von den Titeln von den
263 Texten sind eigentlich zusammengeschrieben, das sollte man auch bisschen, bisschen ...

264 I: Überarbeiten.

265 P1: Genau, überarbeiten, das ist das Wort. Und noch einmal, was ich noch sagen wollte,
266 war zum Beispiel, diese Titel, die so lang sind, bedecken einfach den Text. Das kann
267 man, ich glaube, das ist nicht so schwer zu überarbeiten. Aber das ist schon, das ist eine
268 Sache, die ich gesehen habe. Ich glaube, wenn man auf einen Text klickt, der so einen
269 langen Titel hat, dann bedeckt dieser, der Titel den Text.

270 I: Also Fehler in der Programmierung?

271 P1: Ja.

272 I: Sehen Sie generell irgendwelche Schwierigkeiten bei der Benutzung? Oder sind Sie
273 der Meinung, dass es sehr einfach ist?

274 P1: Ja eigentlich sehe ich keine Schwierigkeiten, es sieht sehr einfach zu verwenden
275 aus. Also ich bin auch ein bisschen technisch fähig und ja. Also wenn das zum Beispiel
276 eine ältere Person ah-

277 I: Bedienen würde.

278 P1: Ja bedienen, dann müsste man vielleicht einen kleinen Kurs machen oder anbieten,
279 damit die anderen auch lernen, wie man diese Website verwenden könnte. Das ist sehr
280 nützlich und das könnte die Arbeit von vielen Lehrern erleichtern. Aber natürlich, diese

281 Kurse sollten auch als, als Promotion würde ich sagen, weil nicht viele wissen, dass es
282 das gibt und die Lehrer in Montenegro können davon sehr viel profitieren.
283 I: Wir haben ganz am Anfang über diese unterschiedlichen Niveaus innerhalb der
284 Lerngruppe gesprochen. Also wie könnte LATILL Ihnen jetzt dabei helfen, auf diese
285 unterschiedlichen Leseniveaus der einzelnen Studierenden einzugehen?
286 P1: Es gibt Texte, da steht überall A1, A2. Also die Texte sind schon für das Niveau
287 passend. Und wenn man so viel Gruppen hat, wo man immer Leseverstehen machen
288 muss und vorbereiten muss, kann man einfach das verwenden und finden, einen Text,
289 der erstmal mit dem Niveau passt und auch mit dem Thema. Das ist schon sehr nützlich
290 und ich glaube, das Gute ist auch, dass man diese Texte auch einfach den Studenten
291 zuhause geben kann, damit sie das lesen. Also da gibt's diese Möglichkeit auch.

292 I: Also Sie sind der Meinung, dass LATILL Sie bei der Unterrichtsplanung unterstützen
293 könnte?
294 P1: Absolut, absolut. Also auf jeden Fall. Es gibt schon Sachen, die, wie gesagt, wie
295 diese Übersetzungsfunktion zum Beispiel, also das könnte schon verbessert sein, aber
296 das ist erst der Anfang und man braucht immer Zeit dafür, das ist nicht sehr einfach,
297 aber ich bin sehr zufrieden damit.

298 I: Also Sie würden das auch in Zukunft verwenden?
299 P1: Auf jeden Fall.

300 I: Haben Sie noch irgendwelche Fragen oder möchten Sie etwas noch anmerken?
301 P1: Nein, danke. Ich bin sehr dankbar, dass Sie mich interviewt haben.
302 I: Oh. Danke für das Gespräch.

Interview P2

Ort: Nikšić

Datum: 25.03.2024

Dauer: 30:50 Minuten

Anwesende Personen: Interviewleiterin und P2 (Sprachschule)

1 I: Ist es okay, wenn ich das aufzeichne, oder? Ja?

2 P2: Ja.

3 I: Also, was ist Ihre Erstsprache?

4 P2: Also meine Erstsprache ist Serbisch.

5 I: Okay. Und wie sind Sie mit der deutschen Sprache zum ersten Mal in Kontakt
6 gekommen?

7 P2: So zum ersten Mal habe ich Rammstein gehört in der Mittelschule und ja, aber das
8 war nicht der Grund, warum ich mich für die deutsche Abteilung entschieden habe.
9 Eigentlich hatte ich nicht so viele Möglichkeiten, nicht so viele andere Möglichkeiten,
10 aber an der Uni habe ich damit angefangen Deutsch, zu lernen und ja Deutsch hat mir
11 ganz gut gefallen und ich hatte, ja ich glaube, dass ich bisschen begabt bin für Sprachen,
12 also ich konnte auch schon Englisch ganz gut und ja also an der Uni habe ich damit
13 begonnen und jetzt sind wir hier.

14 I: Was waren für Sie die Gründe, warum Sie sich dazu entschieden haben, Deutsch als
15 Fremdsprache zu unterrichten?

16 P2: Mhm. Also wie schon erwähnt, habe ich Deutsch, also die deutsche Sprache und
17 Literatur, abgeschlossen an der Uni und ja, also das war eine, ich glaube zu erwartende
18 Zukunft. Also ja, also Dolmetscher, Übersetzer das wäre auch gut, aber ich glaube, dass
19 wäre ein bisschen schwieriger, im Sinne, dass also man muss diese Prüfung bestehen, es
20 gibt diese staatliche Prüfung und ja, das ist ganz schwierig zu bestehen. Und ja, da muss
21 man auch viel bezahlen, also Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten das ist viel
22 eingänglicher, ja sagt man so?

23 I: Okay. Wo unterrichten Sie in Montenegro? In welcher Schule oder sind Sie auf der
24 Fakultät... Wo unterrichten Sie?

25 P2: So. Ich unterrichte eigentlich online. Ich unterrichte, also ich bin bei einer deutschen
26 Firma angestellt, berufstätig dort. Und, also die Firma heißt [NAME der Firma], die
27 Firma wurde in Berlin gegründet und ich arbeite dort seit fast vier Jahren, also
28 dreieinhalb Jahren ungefähr, genau.

29 I: Okay und wie alt sind Sie?

30 P2: Ich bin fast 27 Jahre alt.

31 I: Okay. Kommen wir zum nächsten Thema, dem Unterricht. Wie viele Klassen oder
32 Lerngruppen unterrichten Sie in Ihrer Sprachschule.

33 P2: So, ich unterrichte meistens einzeln. Also ich habe gerade sieben oder acht, ich bin
34 mir nicht so sicher, einzelne Studenten, Studentinnen. Ich habe auch zwei Gruppen zu
35 zweit. Und ja, also das sind zehn, zwölf Stunden die Woche. Also je nachdem, die
36 Studenten sind nicht wirklich dazu gezwungen, dass sie die Stunden besuchen. Also,
37 wenn sie Lust darauf haben, dann machen wir die Stunden regelmäßig, aber es gibt auch
38 die Faulenzenden, und dann ja... Aber ja. So, ich würde sagen, insgesamt waren das
39 zwölf Leute, genau. Aber es sind alles, ich habe erwähnt, es sind zwei Gruppen. Die
40 anderen sind unterschiedliche Niveaus unterschiedlicher Herkunft da. Es gibt

41 Amerikaner, es gibt Leute aus Syrien, Leute aus Brunei... Ich habe einen Studenten aus
 42 Brunei. Es gibt auch Leute aus Israel, aus der Türkei, also es gibt Leute aus der ganzen
 43 Welt.

44 I: Wow, sehr vielfältig. Wie lange dauert so eine Unterrichtseinheit?
 45 P2: Also eine Unterrichtseinheit dauert in der Regel eine Stunde, also 60 Minuten, aber
 46 man kann auch 90 Minuten buchen. Genau.

47 I: Okay und welches Deutschniveau haben die Gruppen offiziell? Oder die einzelnen
 48 Personen?
 49 P2: Also offiziell haben manche B1-, A2- Zertifikate. Nicht so viele erreichen B2- oder
 50 C1-Zertifikate, weil sie das nicht brauchen. Also weil sie Deutsch meistens für die
 51 Zuwanderung lernen. Oder für die, den Pass eigentlich. Oder für die Staatsangehörigkeit
 52 und dafür braucht man in der Schweiz B1. Ich bin mir nicht sicher, B1, A2, je nachdem.
 53 Ich bin mir nicht sicher, welches Niveau man in Deutschland oder in Österreich braucht,
 54 aber ich glaube, mehr oder weniger Ähnliches. Aber ja, aber manche Studenten
 55 verfügen auch über höhere Niveaus, also es gibt auch B2-, C1-Studenten. Aber die
 56 meisten, die meisten sind so A2-, B1-Niveau, B2, vielleicht zwischen B1 und B2 sind
 57 die meisten, die ich gerade unterrichte, aber es gibt auch Anfänger.

58 I: Wie würden Sie Ihren Unterrichtsstil beschreiben? Machen Sie eher Frontalunterricht
 59 oder eher schülerorientiert?
 60 P2: Okay, also da der Unterricht online stattfindet, muss ich die Methoden anpassen.
 61 Also ich versuche, so viel Zeit wie möglich den Studenten zu übergeben. Ich meine, so
 62 dass die Studenten sprechen können, so dass sie also Möglichkeiten zum Sprechen
 63 bekommen. Und ja, also manches, das muss ich einfach frontal erklären, also
 64 Grammatik muss ich frontal erklären, aber ich versuche, auch das viel zu visualisieren.
 65 Ich versuche alles zu präsentieren, bevor wir mit den Übungen weitermachen. Also ich
 66 würde sagen, es ist ein, eine gesunde Balance zwischen allen möglichen Ansätzen.

67 I: Okay. Und wenn Sie jetzt speziell an den Leseunterricht denken, wie schaut bei Ihnen
 68 der Leseunterricht aus? Wie bauen Sie Leseunterricht auf?
 69 P2: Okay, also wie schon erwähnt, muss ich alle Themen zuerst so präsentieren und das
 70 mache ich zu 90% der Zeit mit Lesetexten. Oder, wenn Studenten wirklich lesen
 71 möchten, es gibt viele, die wirklich lesen möchten. Sie denken, dass sie so am besten
 72 lernen. Und ja, dann mache ich es noch mehr mit den Texten. Aber ja, meistens für die
 73 Präsentation der Grammatik, der grammatischen Strukturen. Genau also, zuerst lesen
 74 wir den Text. Ich, ich bitte die Studenten, dass sie die unbekannten Wörter
 75 unterstreichen. Oder, dass sie sie aus dem Kontext ziehen, wenn das möglich ist. Wenn
 76 sie das können. Ich bitte Sie, die neuen Strukturen erkennen beziehungsweise, dass sie
 77 die neuen Strukturen unterstreichen. Und was noch? Ja, also ich versuche, die Texte so
 78 verständlich darzustellen, wie es möglich ist, aber ich will auch mit den Texten nicht zu
 79 viel Zeit nehmen, weil ich auch Zeit brauche für Anderes eigentlich. Ich würde sagen,
 80 dass jede Stunde, also das Lesen vielleicht ein Drittel ausmacht, genau. Je nachdem,
 81 aber ungefähr so.

82 I: Ja, ich wollte gerade fragen, welche Rolle spielt Lesekompetenz im Unterricht? Also
 83 eher weniger haben Sie gesagt jetzt oder?
 84 P2: So... Ja, das ist eine schwierige Frage eigentlich. Also man muss lesen eigentlich.
 85 Also man, mit dem Lesen übt man die Aussprache. Also ich, während der Student liest,
 86 ich notiere die Aussprachefehler und danach besprechen wir das. Dann wir besprechen
 87 die unbekannten Wörter, wir besprechen die grammatische Struktur, das haben wir
 88 schon erwähnt. Aber zum Beispiel, was die, also meine Studenten, habe ich irgendwie,

89 dazu gezwungen sozusagen, dass sie gerne Fragen stellen. Also während sie lesen,
90 fragen Sie mich, ob sie etwas richtig gelesen haben, ob ihre Aussprache richtig ist,
91 stimmt. Ob, was bedeutet dieses Wort und dieses Wort. Also obwohl, obwohl das Lesen
92 nur ein Drittel jeder Stunde nimmt, ich würde sagen, dass das ein wesentlicher
93 Bestandteil darstellt. Wirklich, also man kann nicht alles mit Hörübungen und mit
94 Grammatikübungen machen also man muss lesen.

95 I: Okay und welche Texte lesen Sie da?

96 P2: So. Die Texte passen dem Niveau. Beziehungsweise entsprechen dem Niveau. Also
97 wenn ich A1 mache, dann sind das Lebenstexte im Supermarkt, im Restaurant oder
98 sowas. Genauso auch bei A2, aber dort gibt es zum Beispiel etwas planen oder ja. Also,
99 ich versuche immer passende Texte, also entsprechende Texte zu finden, die dem
100 Niveau passen und ja, funktionelle Texte eigentlich. Also Texte, die viel Dialog besitzen
101 und Texte, die, ja viele Phrasen, die man wirklich sagt, also beinhalten, weil ich finde,
102 dass manche Texte sehr steril sind, ja vielleicht *roboterlike*, also diese Texte helfen den
103 Lernenden nicht, dass er oder sie die Sprache lernt oder er oder sie spricht.

104 I: Wie gehen Sie mit Personen um, die Schwierigkeiten haben beim Lesen? Haben Sie
105 da Methoden, um diese Personen besonders zu unterstützen?

106 P2: Hm. So ich hatte einen Studenten, der vielleicht Dyslexia hatte, ich bin nicht sicher,
107 aber er hatte wirklich Probleme mit dem Lesen. Ich konnte das ehrlich gesagt nicht
108 hinkriegen. Ich hatte immer viel Geduld. Ich habe bei ihm nicht viel korrigiert, weil ich
109 wusste, er kann das nicht machen. Ich habe dort nicht wirklich viel korrigiert, weil
110 anderes konnte er wirklich gut und dann habe ich einfach gesagt, „Okay, der Mann kann
111 das nicht machen, ich möchte das nicht zwingen“. Aber ja, ich versuche das immer auf
112 die Betonung zu, also ihren Fokus auf die Betonung zu richten, ohne dass sie sich nur
113 auf die Aussprache fokussieren. Also ich möchte nicht, dass sie jedes Wort so richtig
114 wie möglich aussprechen, aber sie verstehen den Text nicht. Das möchte ich nicht, also
115 ich versuche eine Balance immer zu finden zwischen allem, was man von einem
116 Lesetext gebrauchen kann oder nützlich finden kann, ungefähr. Also, wie gesagt,
117 Geduld, ein bisschen Korrektur, nicht während des Lesens. Nur, wenn sie das möchten.
118 Also es gibt auch Studenten, die möchten, dass man sie korrigiert, während sie lesen.
119 Aber ja, ich bin nie wirklich streng. Ich glaube, dass das zur Motivation nichts beiträgt.
120 Und ja...

121 I: Okay, kommen wir nun zur Unterrichtsvorbereitung. Wie viel Zeit benötigen Sie
122 durchschnittlich, um so eine Unterrichtseinheit mit dem Schwerpunkt Lesen zu planen?
123 Wie lange bereiten Sie sich darauf vor?

124 P2: 15 Minuten durchschnittlich, weil ich alle Texte zur Verfügung schon habe. Genau,
125 manchmal muss ich ein bisschen durchsuchen, also bisschen im Internet scrollen, dann
126 brauche ich vielleicht 20, 25 Minuten, aber ich weiß schon, wo ich suchen kann. Ich
127 habe schon viele Webseiten gefunden. Ich habe auch viele Bücher beziehungsweise, ja
128 viele Notizbücher mit kleineren Texten.

129 I: Okay und wieso wissen Sie schon, welchen Text sie da nehmen?

130 P2: Ich folge immer einem Lehrwerk. Aber ich folge dem Lehrwerk, was die Themen
131 angeht, aber ich benutze nicht immer alles aus dem Lehrwerk. Sondern, zum Beispiel,
132 okay, wir sind im B2, heute machen wir das Bewerbungsgespräch. Wenn in dem
133 Lehrwerk kein guter Text steht, dann suche ich etwas Besseres im Internet und ja was
134 ich dann mache, ich versuche, die wichtigsten Phrasen mit den Studenten zu
135 besprechen, die wichtig sind Phrasen, also Vokabel genau und dann normalerweise wir
136 üben dann einen Dialog anschließend oder in der nächsten Stunde bis sich der Student
137 diese Vokabeln eingeprägt hat. Genau.

138 I: Woher nehmen Sie die Lesetexte? Sie haben schon gesagt aus dem Lehrwerk?
 139 P2: Ja, aus dem Lehrwerk oder aus dem Internet.
 140 I: Okay, haben Sie da spezielle Seiten im Internet?
 141 P2: Es gibt *Lingolia*, es gibt *Lingoda* oder *De iSLcollective*, ja daran kann ich mich jetzt
 142 erinnern.

143 I: Okay und haben Sie generell irgendwelche Schwierigkeiten? Oder wo liegen für Sie
 144 Probleme bei der Unterrichtsvorbereitung?
 145 P2: Also, was das Lesen angeht, habe ich wirklich keine Probleme, außer wenn ich
 146 keinen passenden Text finden kann, was gerade sehr, kaum passiert. Sehr selten passiert,
 147 weil ja ich schon alles gefunden habe, was ich brauche. Mehr oder weniger. Oder was
 148 ich für meinen Unterricht oder was ich für meine Studenten brauche. Wenn, also weil,
 149 ich nehme keine so lange, soweit habe ich keine beruflichen spezifischen Studenten
 150 genommen. Weil also zum Beispiel, weil, also es gibt Studenten, die im Fach Medizin
 151 arbeiten und da kenne ich mich nicht so aus. In meiner Muttersprache, also es wäre sehr
 152 schwierig für mich, mich zurecht zu finden in der deutschen Sprache, es ist einfach zu
 153 schwierig, ich verstehe nichts. Wie gesagt, also das ist eine Schwierigkeit zum Beispiel,
 154 deswegen nehme ich diese Studenten gar nicht. Genau, das wäre was das Lesen angeht.
 155 Für Grammatik oder für was anderes, gibt es andere Arten von Problemen, aber für das
 156 Lesen, ich glaube, es ist soweit...

157 I: Aber als Sie begonnen hatten zu unterrichten, weil Sie haben ja gesagt, seit vier
 158 Jahren sind Sie schon dort, war da die Vorbereitung schwierig?
 159 P2: Schon, am Anfang hatte ich eine Studentin, die sehr viel lesen wollte und es war
 160 schwierig für jede Stunde einen interessanten anderen Text zu finden und sie wollte
 161 nicht wirklich viel Fortschritt machen beziehungsweise viel fortschreiten, sie wollte
 162 einfach Fälle üben mit den Texten. Das ist sehr spezifisch, und ja, da kann man nicht
 163 immer etwas Passendes finden. In dem Sinne kann das schwierig sein. Es gibt, es gibt
 164 auch andere, die gar nicht lesen wollen, das kann problematisch sein, weil wir das
 165 einfach brauchen. Ich glaube ohne lesen, ja, wenn man sich integrieren will, dann kann
 166 man eine Sprache lernen. Aber wenn man sich nicht integriert, sondern eine Sprache
 167 lernen will, zu Hause oder in einem Kurs, dann muss man lesen. Ich finde keine
 168 Alternative dazu.

169 I: Okay, ja dann kommen wir eh schon zum letzten Punkt, der Künstlichen Intelligenz.
 170 Also eine allgemeine Frage, welche Rolle spielt Technik allgemein in Ihrem Leben?
 171 Verwenden Sie oft Technik? Wenn ja, welche?
 172 P2: Ja, also wie gesagt, ich unterrichte online, also ich brauche Technik. Ich brauche
 173 meinen Computer, dafür meine Kamera, Tastatur, Maus, genau also alles. Ich brauche
 174 meinen Lautsprecher für Hörübungen natürlich und ja. Genau.

175 I: Würden Sie sagen, Sie kennen sich gut aus mit Technik?
 176 P2: Ja, schon.

177 I: Haben Sie in der Vergangenheit schon Erfahrungen mit Künstlicher Intelligenz
 178 gemacht? Welche?
 179 P2: Ja nicht nur, also ich habe die Künstliche Intelligenz nicht nur persönlich genutzt,
 180 sondern auch im Unterricht. Ich habe ChatGPT genutzt ja. ChatGPT, Google Translate
 181 und sowas habe ich benutzt.

182 I: Gut, dann konzentrieren wir uns auf LATILL. Was war Ihr erster Eindruck von dieser
 183 Plattform?

184 P2: Also ich habe gesehen, dass LATILL sehr, sehr viele Texte zur Verfügung stellt, also
185 über 20.000. Das ist wirklich viel. Ich habe gesehen, dass man Bilder erzeugen kann,
186 das hat mir sehr gut gefallen. Ich habe es vielfach probiert und jedes Mal war das Bild
187 passend.

188 I: Okay, ja das hängt eh schon mit der nächsten Frage zusammen. Also welche Tools,
189 welche Funktionen haben Sie ausprobiert und was haben Sie sich dabei gedacht? Also
190 die Bildfunktion?

191 P2: Wie schon erwähnt, die Bildfunktion, also die Bildererzeugungsfunktion, die
192 Übersetzungsfunktion habe ich gesehen. Ich habe gesehen, dass man die Texte anpassen
193 kann, also dass man die Texte zusammenfassen kann. Wenn ein Text zu lang ist, kann
194 man ihn ein bisschen schneiden. Ich habe gesehen, dass man auch die, die Satzlänge
195 oder Charakterlänge, dass man die Länge des Textes anpassen kann bei der Suche, was
196 sehr hilfreich sein kann. Also, wenn ich nicht so viel Zeit habe, dann möchte ich
197 vielleicht kürzen den Text, das fand ich sehr toll genau.

198 I: Also wie könnte LATILL Ihnen jetzt bei der Vorbereitung des Unterrichts helfen?

199 P2: So. Je nachdem würde ich sagen. LATILL hat sowohl Vorteile als auch Nachteile.
200 Ich beginne von den Vorteilen oder mit den-
201

202 I: Okay. Das hängt eh auch mit der nächsten Frage zusammen. Was Ihrer Meinung nach
203 das Nützlichste ist? Fangen wir mit dem Nützlichen an. Was ist das Nützlichste an
204 LATILL?

205 P2: Das Nützliche, das Nützlichste ist, dass man viele Texte zur Verfügung hat. Also in
206 erster Linie. Und das ja, also man damit viel lesen kann, viel Vokabel lernen, viel
207 Aussprache üben kann, dass man sich so mit Texten auseinandersetzt, die man so
208 vielleicht nirgends anders finden kann, weil solche Texte kann man vermutlich nicht
209 anderswo finden. Also diese Bilderzeugung finde ich sehr toll, weil es gibt, weil es
210 Studenten gibt, die nicht so viel von dem Text lernen können, sondern sie brauchen auch
211 Bilder, ein bisschen Visualisierung.

212 I: Also so um die schwächeren Leser zu unterstützen?

213 P2: Ja, zum Beispiel. Was noch? Ich glaube, dass die Übersetzungsfunktion ganz
214 hilfreich sein kann in bestimmten Fällen, insbesondere auf niedrigeren Niveaus. Also
215 das kann ganz hilfreich sein, genau.

216 I: Okay. Wie gefällt ihnen die Handhabung? Würden Sie sagen, das war einfach zu
217 benutzen?

218 P2: Die Hand- was? Entschuldigung?

219 I: Die Handhabung, also der Umgang damit.

220 P2: Ah der Umgang.

221 I: Ist es leicht, diese Künstliche Intelligenz zu verwenden oder war das kompliziert für
222 Sie?

223 P2: Es war gar nicht kompliziert, würde ich sagen. Es kann ein bisschen übersichtlicher
224 sein.

225 I: Übersichtlicher?

226 P2: Ja. Ich weiß nicht, wie ich das machen würde, aber zum Beispiel die Spalten mit
227 den Themen, das würde ich ändern. Das gefällt mir nicht, also die in der oberen linken
228 Ecke, das gefällt mir nicht wirklich. Ich glaube, man könnte einfach Kategorien haben.
229 Dann auf die Kategorie anklicken, die mir passen genau. Das gefällt mir nicht. Ich
230 würde auch gerne, also ich hätte es lieber, auch wenn man diese Bilderzeugung in dem
231 gleichen Fenster aktivieren könnte. Weil, also ich habe gesehen, dass man auf ein, also
232 es gibt dieses Hauptfenster mit dem Text und dann muss man auf ein anderes Fenster
233 klicken, anklicken, wo man das Bild erzeugen kann. Ich weiß. Ich verstehe nicht,
234 warum das nicht im Fenster stattfinden könnte, soweit ich gesehen habe keine andere

235 Funktion passiert, es gibt keine andere Funktion, wenn ich in dem Hauptfenster
 236 zweimal anklicke, also ich glaube dort könnte wir schon diese Funktion zur
 237 Bilderzeugung haben. Das würde ich ändern.

238 I: Okay, dann sind wir eh schon Richtung Kritikpunkte. Welche Kritikpunkte sehen Sie
 239 allgemein an LATILL? Was hat Ihnen nicht gefallen? Was könnte verbessert werden?
 240 P2: Gut, so ich bin der Meinung, dass Texte zu viele Zeitungsartikel ähneln. Also ich
 241 bräuchte als Lehrkraft, bräuchte ich mehrere Texte mit Dialogen. So mit, mit Dialogen,
 242 die mit dem Alltag zu tun haben. Mit dem Restaurant, mit dem Friseur und so weiter
 243 und sofort, also ich brauche nicht nur Artikel. Ich brauche wirklich lebendige Gespräche
 244 zwischen Personen. Es gibt viele Schreibfehler. Oder ja. Grammatikfehler habe ich,
 245 glaube ich nicht gesehen, aber es gibt viele Schreibfehler. Zum Beispiel, alle Wörter im
 246 Titel des Textes könne so zusammengeklebt sein oder sind dann so zusammengeklebt
 247 oder sind alle großgeschrieben. Wir wissen, dass man Nomina groß schreibt alle
 248 anderen Wörter nicht, das ist problematisch. Was noch? Die Suchoption funktioniert
 249 nicht so gut, leider. Als Beispiel habe ich Screenshots gemacht mit den
 250 Suchbegrifflichkeiten wie Restaurant, Arzt und sowas. Also das sind sehr wichtige
 251 Themen. Ich finde, dass das sehr wichtige Themen sind und ich konnte nichts dazu
 252 finden eigentlich. Beziehungsweise, ich konnte nur, wie gesagt, Artikel dazu finden.
 253 Also keine Dialoge, keinen Besuch zu dem Arzt. Ich bräuchte da Texte, die zum
 254 Beispiel eine Konversation, ein Gespräch zwischen dem Arzt und dem Patienten
 255 beinhalten oder zwischen dem Verkäufer und dem Kunden im Supermarkt oder sowas
 256 bräuchte ich wirklich. Ich glaube, dass das mangelhaft ist, genau.

257 I: Sehen Sie noch irgendwo Verbesserungspotential? Jetzt haben Sie eigentlich eh schon
 258 zwei sehr wichtige Punkte angesprochen.

259 P2: Ja. Ich würde sagen, dass es zu viele Texte gibt, die, die nutzlos sind. Es gibt
 260 Beiträge aus irgendwelchen Foren oder aus irgendwelchen Blogs, die vielleicht nützlich
 261 sein könnten, aber nicht dafür, was man auf A2, A1, B1 braucht. Vielleicht wäre das in
 262 einer informellen Situation besser, aber trotzdem, ich glaube, es gibt viel *random*
 263 Material, viel zufälliges Material, das irgendwo aus dem Internet so hergezogen wurde,
 264 das, das ist, ich weiß nicht....

265 I: Okay. Sind Sie der Meinung, dass LATILL Sie bei der Unterrichtsplanung
 266 unterstützen kann? Oder wollten Sie noch etwas sagen, Tschuldigung.

267 P2: Ne, ne also ich ...-

268 I: Also kann LATILL Sie bei der Unterrichtsplanung unterstützen?

269 P2: Schon, also in der aktuellen Lage auch, aber ich glaube, es gibt viel Raum für
 270 Verbesserungen, aber ich glaube, dass man diese Texte eigentlich nutzen könnte, weil es
 271 viele Studenten gibt, die viel lesen wollen, die viel lesen möchten. Sie möchten Vokabel
 272 lernen, sie möchten nicht viele Hörübungen oder Grammatik machen, sie möchten
 273 einfach lesen, lesen, lesen und ja, ich glaube, für die Studenten, für diejenigen ist
 274 LATILL super. Ich würde da nur vielleicht nur noch einen Tipp geben. Da könnte man
 275 vielleicht eine Funktion oder Option für Synonyme oder Antonyme hinzufügen, sodass
 276 man zum Beispiel so ein Wort selektiert und dann bekommt man ein Synonym oder
 277 Antonym.

278 I: Und eine letzte Frage noch, also Sie betrifft das jetzt eher nicht so, weil Sie eher
 279 einzelne Personen unterrichten, aber angenommen sie unterrichten in einer ganzen
 280 Klasse oder auf der Uni in einer Gruppe und das Leseniveau ist sehr verschieden, also
 281 manche Leser sind sehr stark, manche eher schwach. Wie könnte LATILL Ihnen jetzt
 282 dabei helfen auf die unterschiedlichen Niveaus einzugehen? Haben Sie da eine Idee?

283 P2: Ja das ist eine gute Frage. Also ich glaube da könnte man zum Beispiel, ja
284 unterschiedliche Texte finden, also weil also, ich habe schon erwähnt, da gibt es riesige
285 Vielfalt von Texten. Da kann man zum Beispiel etwas schwierigere Texte für die
286 besseren Schüler finden und etwas Leichteres für die schwächeren und dann könnte
287 man vielleicht so einzelne Wörter entnehmen oder löschen, so dass die Schüler das
288 ausfüllen müssen, also so eine Art Lückentext und dann vielleicht, also wenn, ich
289 spreche hier für die Schule, eigentlich für eine Grundschule oder so, wenn man für eine
290 niedrigere Note den Test macht, ich finde das ganz okay. Das würde so funktionieren.
291 Ich war sehr schlimm in Mathe und meine Lehrerin hat mir immer einen einfacheren
292 Test gegeben, ich konnte den Test auch nicht machen, aber ich finde das ist ein gutes
293 Beispiel, wie man das Problem lösen kann.

294 I: Genau, in dem man verschiedene Texte an die verschiedenen Niveaus anpasst?

295 P2: Genau, ja, ja.

296 I: Würden Sie diese KI LATILL auch in Zukunft verwenden zur Unterrichtsplanung?

297 P2: Ja, ja ich glaube, das könnte vorkommen eigentlich in meinem Unterricht, weil wie
298 gesagt, es ist ganz vielfältig, es ist ganz bunt. Es gibt viele Themen, also viele Themen
299 sind dort vorhanden und ja, ich glaube, da gibt es etwas für jede Lehrkraft eigentlich.

300 I: Haben Sie noch etwas anzumerken oder eine Frage oder so?

301 P2: Ja ich würde nur kurz hinzufügen Qualität vor Quantität. Also das habe ich schon
302 erwähnt in einer, ja das habe ich ein bisschen anders formuliert, aber ich würde sagen,
303 dass es vielleicht zu viele Texte gibt. Ich hätte lieber weniger Texte, aber von höherer
304 Qualität. Genau. So das bessere Texte auftauchen können.

305 I: Vielen Dank für das Gespräch. Das wars.

Interview P3

Ort: Petrovac na moru

Datum: 26. März 2024

Dauer: 22:22 Minuten

Anwesende Personen: Interviewleiterin und P3

1 I: Ist es okay, wenn ich das Gespräch aufzeichne?

2 P3: Ja, das ist in Ordnung.

3 I: Was ist Ihre Erstsprache?

4 P3: Meine Erstsprache ist Deutsch.

5 I: Und was waren dann für Sie die Gründe, warum Sie sich dazu entschieden haben,
6 Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten?

7 P3: Mhm. Ja, ich habe Deutsch als Fremdsprache studiert und jetzt unterrichte ich in
8 Montenegro. Ich habe ein DAAD-Lektorat und ja, genau.

9 I: Okay, dann kommen wir gleich zur nächsten Frage. Wo unterrichten Sie in
10 Montenegro? In einer Schule oder Uni?

11 P3: Ja, es ist eine Universität. Es ist die [NAME der HOCHSCHULE], und ich
12 unterrichte da an der philologischen Fakultät Deutsch.

13 I: Okay und seit wann unterrichten Sie dort?

14 P3: Da unterrichte ich jetzt seit Oktober 2023, also seit einem halben Jahr.

15 I: Okay und wie alt sind Sie?

16 P3: 30.

17 I: Okay. Dann kommen wir zum Unterricht. Wie viele Klassen oder Lerngruppen
18 unterrichten Sie insgesamt?

19 P3: Momentan habe ich drei Lerngruppen.

20 I: Okay und wie viele Stunden unterrichten Sie pro Woche?

21 P3: Zwölf pro Woche.

22 I: Okay und wie lange dauert eine Unterrichtseinheit von diesen zwölf Stunden?

23 P3: Genau, ja die Unterrichtseinheiten werden, sind immer 90 Minuten. Manchmal gibt
24 es aber auch welche, die zusammengefasst sind, aber in der Regel 90 Minuten.

25 I: Okay. So, beschreiben Sie bitte Ihre drei Lerngruppen. Aus wie vielen Personen
26 bestehen diese? Was sind das für Personen?

27 P3: Ich unterrichte auf den Niveaustufen B1 bis C1 momentan. Und die Lerngruppen,
28 also es sind alles Germanistikstudierende, die offiziell das Ziel Lehramt haben. Also
29 genau, Germanistikstudierende auf Lehramt. Und die Lerngruppen bestehen aus, die
30 kleinste aus sieben Teilnehmenden und die größte aus 17 oder 18 Teilnehmenden.

31 I: Okay. Also Sie haben schon gesagt, das Deutschniveau ist B1 bis C,1 ja?

32 P3: Genau.

33 I: Und haben Sie auch zweisprachige Studierende in ihren Kursen?

34 P3: Ja, ja das kommt vor. In der Regel ist die Erstsprache Montenegrinisch oder
35 Serbisch, aber ich habe auch Teilnehmende, die Deutsch als Erstsprache tatsächlich
36 sprechen oder zweisprachig Deutsch-Serbisch aufgewachsen sind und auch eine
37 Studentin deren Erstsprache Albanisch ist.

- 38 I: Okay. Wie würden Sie Ihren Unterrichtsstil beschreiben? Ist das eher
39 Frontalunterricht oder Gruppenarbeiten...?
- 40 P3: Nee, ich lege schon Wert auf interaktiven, möglichst handlungsorientierten
41 Unterricht. Ahm genau, also hier gibt es eine relativ frontale Lerntradition, deswegen,
42 ja, versuche ich die manchmal so ein bisschen aufzubrechen und die Studierenden auch
43 mit anderen Methoden vertraut zu machen. Ja, ich würde sagen, es ist ein Mix.
- 44 I: Okay. Ja, wir fokussieren uns jetzt ein bisschen auf den Leseunterricht. Wie bauen Sie
45 den Leseunterricht auf? Wie sieht so eine typische Unterrichtseinheit aus, in der gelesen
46 wird, zum Beispiel?
- 47 P3: Ja, also der Leseunterricht ist natürlich schon immer Bestandteil, jetzt immer
48 Rahmen dieser vier Fertigkeiten meines Unterrichts. Wir haben selten innerhalb dieser
49 90 Minuten sehr konzentrierte Stunden, die sich nur ums Lesen drehen, aber sie sind
50 schon immer Bestandteil. Und genau, die Frage war, wie ich das aufbaue oder?
- 51 I: Ja, also wie so eine typische Leseinheit, Leseunterrichtsstunde aussieht.
- 52 P3: Genau, ich orientiere mich immer an diesem Dreischritt, also vor dem Lesen
53 Vorentlastung, dann natürlich eine möglichst ruhige Lesezeit während des Lesens und
54 dann aber auch noch Anschlusskommunikation nach dem Lesen. Genau, also dieser
55 Dreischritt sollte möglichst immer eingehalten werden.
- 56 I: Sie haben schon angesprochen, dass Lesekompetenz zu den vier Fertigkeiten gehört.
57 Was konkret spielt das Lesen jetzt für eine Rolle in Ihrem Unterricht? Würden Sie
58 sagen, ist das für Sie die wichtigste Fertigkeit oder eher nur so Mittel zum Zweck? Wie
59 würden Sie das selber einschätzen?
- 60 P3: Ja, ich würde sagen, es ist unter diesen vier Fertigkeiten auf jeden Fall eine
61 gleichberechtigte Fertigkeit. Also sie macht ein Viertel ungefähr des Unterrichts aus. Ist
62 natürlich eine super Methode auch, um Wortschatz ganz konkret zu erarbeiten und
63 Kontakt zu der Sprache zu haben, aber ich würde das jetzt nicht wichtiger als sprechen,
64 schreiben oder hören einschätzen, ja.
- 65 I: Also Sie haben so gesagt, ein Viertel circa?
- 66 P3: Circa ein Viertel ja.
- 67 I: Wie oft lesen Sie mit den Studierenden? Machen Sie das so regelmäßig? So jede
68 Woche eine Stunde oder...?
- 69 P3: Ja wie gesagt, es sind jetzt nicht so ganz feste Lesezeiten, dass wir dann sagen, wir
70 haben da diese Lesestunde, aber es ist jetzt innerhalb dieser 90 Minuten pro Woche
71 macht es dann eine halbe Stunde vielleicht aus. Manchmal auch ein bisschen mehr, es
72 kommt natürlich auch auf die Textlänge immer an. Wir orientieren uns an Lehrwerken,
73 auch je nachdem, was die Lehrwerke so vorgeben.
- 74 I: Das passt eh ein bisschen zur nächsten Frage. Welche Texte lesen Sie im Unterricht?
75 Eher aus Lehrwerken?
- 76 P3: Teils, teils. Also wir lesen- Ich bemühe mich manchmal authentische Texte
77 miteinzubringen, zum Beispiel aus Zeitschriften. Aber genau, da wir schon uns am
78 Lehrwerksrhythmus orientieren sind es häufig auch Lehrwerkstexte. Unterschiedliche
79 Textsorten... Im Literaturseminar auch *echte* Literatur, authentische Literatur...
- 80 I: Okay. Sie haben gerade vorher schon gesagt, dass Sie auch zweisprachige
81 Studierende haben, bemerken Sie da, dass das Niveau, also das sprachliche Niveau
82 deutlich über dem Durchschnitt liegt?
- 83 P3: Wenn es zweisprachig mit Deutsch ist?
- 84 I: Ja. Mit Deutsch.
- 85 P3: Ja, das kann man schon bemerken, gerade was so die Wortschatzbreite angeht, ja.

- 86 I: Und wie würden Sie mit diesen Personen im Unterricht umgehen? Also fördern Sie
87 die extra?
- 88 P3: Ja, es ist natürlich immer recht schwierig, diesen Spagat zwischen fördern und
89 fordern. Also, ja, aber Differenzierung nach oben ist natürlich ein großes Thema. Und
90 gerade beim Lesen mit verteilten Rollen, kann man das schon auch nutzen, diesen
91 Expertenstatus und ja auch auf Peer-Unterstützung setzen, ja.
- 92 I: Also bemerken Sie auch, dass diese zweisprachigen Studierenden deutlich stärker
93 sind beim Lesen speziell oder eher sprachlich generell?
- 94 P3: Auf welcher Ebene im Lesen? Also von der Aussprache her? Leseverständnis?
- 95 I: Ja, also dass sie einfach besser lesen.
- 96 P3: Ja, Aussprache, also Leseflüssigkeit ist natürlich ein Thema, da merkt man auch
97 Unterschiede. Die Wortschatzbreite hatte ich ja gerade angesprochen, das Verständnis,
98 ja ...
- 99 I: Okay. Haben Sie auch Strategien, um besonders schwache Leser zu fördern? Oder
100 orientieren sie sich dann- Also nehmen Sie auch Rücksicht auf die schwächeren
101 Leserinnen und Leser? Oder probieren Sie dann eher dann, die stärkeren Leserinnen und
102 Leser extra zu fördern?
- 103 P3: Ja, wie gesagt, es ist natürlich ein Spagat. Aber häufig ist der Fokus dann natürlich
104 auf den Schwächeren, auf der Förderung der Schwächeren und das ist manchmal ein
105 Problem, dass die Leistungsstärkeren sich dann eben langweilen, deswegen ja, versuche
106 ich irgendwie beide Extreme natürlich miteinzubeziehen. Da gibts ja auch
107 unterschiedliche Differenzierungsstrategien, ja.
- 108 I: Okay, dankeschön. Ja, dann kommen wir schon zum nächsten Punkt, der
109 Unterrichtsvorbereitung. Wie viel Zeit benötigen Sie durchschnittlich, um eine
110 Unterrichtseinheit mit dem Schwerpunkt Lesedidaktik zu planen? Würden Sie das als
111 aufwendig beschreiben? Wie lange brauchen Sie dafür circa...?
- 112 P3: Ja, ja. Also ich plane auf alle Fälle schon mindestens so viel Vorbereitungszeit ein,
113 wie dann auch die durchgeführte Stunde ist. Also angenommen ich führe 45 Minuten
114 lang eine kleine Leseinheit durch, dann brauche ich auch mindestens 45 Minuten oder
115 eine Stunde um das vorzubereiten.
- 116 I: Und das haben Sie eh schon vorhin gesagt, aber die Texte nehmen Sie dann aus dem
117 Lehrbuch oder? Kennen Sie auch Internetseiten?
- 118 P3: Genau, ich nehme die Texte entweder aus dem Lehrwerk, ja aus dem Lehrwerk. Für
119 authentische Texte, die aber trotzdem auch für DaF-Lernende extra zugeschnitten sind,
120 nehme ich häufig was aus der Zeitschrift *Deutsch perfekt*. Und außerdem hilft mir auch
121 die Plattform *Dhoch3* vom DAAD.
- 122 I: Okay, ja. Welche Schwierigkeiten sehen Sie bei der Unterrichtsvorbereitung? Gibt es
123 da Hürden? Wo tun Sie sich schwer?
- 124 P3: Mhm, es gibt natürlich die Hürde, sehr passgenau dann zu einem Thema einen
125 passenden Text zu finden, der auch wirklich auf der passenden Niveaustufe ist. Ja, das
126 ist gerade so auf der Niveaustufe B1 dann eine größere Herausforderung. Genau.
- 127 I: Weil die authentischen Texte dann zu schwierig sind?
- 128 P3: Genau, die authentischen Texte sind dann zu schwierig und die Lehrwerkstexte sind
129 aber manchmal nicht so interessant vielleicht oder nicht so nah an der Lebenswelt von
130 den Studierenden. Also genau, das sind so die Schwierigkeiten.
- 131 I: Fühlen Sie sich manchmal überfordert bei der Vorbereitung? Dass Sie sich denken,
132 Sie finden jetzt keinen Text... Oder, dass es zu viel Arbeit ist?

133 P3: Ja, manchmal wenn ich ein sehr spezielles Thema habe, dann habe ich schon eine
134 konkrete Vorstellung im Kopf, was für einen Text ich gerne hätte und dann muss ich
135 manchmal länger googeln, um wirklich auch was Passendes zu finden. Ja.

136 I: Okay. Ja, dann wären wir eh schon beim nächsten Thema, der Künstlichen
137 Intelligenz, dem letzten großen Block. Wie würden Sie sagen, also welche Rolle spielt
138 Technik allgemein in Ihrem Leben? Verwenden Sie oft Technik oder Internet?

139 P3: Ja, also mein Unterricht, dafür brauche ich auf jeden Fall immer das Internet für die
140 Unterrichtsvorbereitung. Jetzt noch nicht so sehr Künstliche Intelligenz,
141 beziehungsweise ich habe noch nicht so viel damit gearbeitet, aber ganz klassisch
142 Google benutze ich schon sehr viel.

143 I: Würden Sie sich generell als technisch kompetent einstufen?

144 P3: Ähm, ja ich würde sagen, ich komme so aus dieser Übergangsgeneration zwischen
145 *Digital Native* und davor. Ich bemühe mich schon, das mit einfließen zu lassen, aber ...
146 Teils, teils.

147 I: Also ich wiederhole, davor haben Sie noch keine, wenig Erfahrungen mit Künstlicher
148 Intelligenz gemacht?

149 P3: Genau, ich habe wenig Erfahrung damit.

150 I: Okay. Ja, als Sie gerade LATILL ausprobiert haben, was war der erste Eindruck, als
151 Sie die Website geöffnet haben? Was war Ihr erster Eindruck von der Künstlichen
152 Intelligenz LATILL?

153 P3: Ja, ich habe mir LATILL ja jetzt eben angeguckt und mich da so ein bisschen
154 durchgeklickt und ich fand es sehr benutzerfreundlich, sehr übersichtlich und auch
155 ansprechend. Also Künstliche Intelligenzen wie ChatGPT zum Beispiel sind ja doch
156 eher sehr schlicht gehalten und hier fand ich die Website jetzt visuell sehr ansprechend.

157 I: Okay. Mit welchen Tools haben Sie gerade gearbeitet, was haben Sie ausprobiert,
158 welche Funktionen?

159 P3: Ähm, genau, ich bin zuerst erstmal so zu dem Moment, zu den didaktischen
160 Materialien gegangen. Ganz links. Und ja, habe mich da mal so durchgeklickt, diese
161 verschiedenen Poster. Ja, also das habe ich mir zuerst angeguckt und dann bin ich noch
162 auf die Textfunktion danach gegangen.

163 I: Okay. Haben Sie auch mit Funktionen zur Bildgenerierung gearbeitet zum Beispiel?

164 P3: Ja, das habe ich auch gemacht. Also ich habe mir einen Text ausgesucht, das war
165 jetzt zum Thema Bewerbung, weil ich das gerade mit meinem B1-Kurs mache. Genau
166 und da ging es um angemessene Kleidung, informelle und formelle Kleidung, und da
167 habe ich mir ein Bild zu generieren lassen, weil das ja ein schöner Einstieg wäre, habe
168 ich gedacht.

169 I: Und gabs da irgendwelche... Waren Sie zufrieden mit dem Bild?

170 P3: Ja ich war ein bisschen irritiert von dem Bild. Es ging zwar um Kleidung, aber ja, es
171 passte nicht so ganz zu den Textinhalten. Wie gesagt, es war Bewerbung das Thema
172 und die drei Menschen, die da abgebildet waren, sahen aber eher wie in so einem
173 Hochzeitskostüm oder ah... feierlich aus.

174 I: Also nicht ganz formell?

175 P3: Nicht ganz formell. Ich würde auch dieses Bild jetzt nicht für meine Zielgruppe hier
176 in Montenegro einsetzen. Also das Bild war auch nicht so divers oder ja, ethnisch eben
177 sehr... monoethnisch.

178 I: Okay, zusammenfassend könnte man sagen, die Bildfunktion war in Ordnung, aber
179 nicht so für Sie passend?

180 P3: Genau. Ich weiß nicht, ob vielleicht ein anderes Bild rausgekommen wäre, wenn ich
181 es noch ein paar Mal probiert hätte, aber ja...

182 I: Okay. Haben Sie auch mit der Übersetzungsfunktion zum Beispiel gearbeitet?
183 P3: Ja, die wollte ich ausprobieren, da ist mir aber aufgefallen, dass jetzt für meine
184 Zielgruppe mit der Erstsprache Serbisch beziehungsweise Montenegrinisch das gar
185 nicht zur Verfügung steht. Genau und ich hätte es auch noch auf Polnisch spannend
186 gefunden, das gab es aber auch nicht. Es ist doch sehr an den ja, ich würde sagen,
187 Prestigefremdsprachen ausgerichtet.

188 I: Also Sie sind der Meinung, dass es zu wenig Sprachen zur Übersetzung gibt?
189 P3: Ja genau, es wäre schön, wenn da auch noch andere Lernersprachen da noch
190 hinzugefügt werden würden.

191 I: Okay, dankeschön. Haben Sie auch mit der Funktion zur Kürzung der Texte
192 gearbeitet? Diese *Summaryfunktion*?
193 P3: Ist das das *Snippingtool*?
194 I: Das, wo man die Texte kürzen kann.
195 P3: Ähm ja, ich habe das bei einem Text ausprobiert, genau, der hatte mir dann so drei
196 Sätze ausgegeben. Das war eh ein relativ kurzer Text, B1 Niveau war.

197 I: Allgemeine Frage, würden Sie sagen, dass LATILL Ihnen bei der bei der
198 Unterrichtsvorbereitung helfen könnte und wenn ja, wie?
199 P3: Ja, ich hatte ja eben schon erwähnt, dass ich dann manchmal auf der Suche nach
200 sehr spezifisch, passenden Texten bin und hier bei LATILL finde ich sehr ansprechend,
201 dass man da auch die Niveaustufe eingeben kann und dass man eine freie Suchfunktion
202 für das Thema hat. Deshalb könnte ich mir schon sehr gut vorstellen, dass mal auch
203 einzusetzen und da zu recherchieren.

204 I: Wenn Sie jetzt eine Funktion herausnehmen müssten, was würden Sie sagen, ist das
205 Nützlichste?

206 P3: Ja, ich würde hier nochmal zurück auf unseren Anfang hier gehen, und zwar zu den
207 didaktischen Materialien, die fand ich wirklich sehr gelungen. Beim Leseunterricht ist
208 es ja ganz häufig so, und das geht auch den Studierenden so, dass diese Vorentlastung
209 und dieser Schritt vor dem Lesen ganz, ganz oft übersprungen wird. Also mir fällt es
210 auch immer wieder auf, dass Überschriften häufig übersprungen werden und man steigt
211 dann in diesen Text ein und hat aber eigentlich das nötige Vorwissen überhaupt nicht
212 aktiviert, um den Text auch verstehen und einordnen zu können und das finde ich sehr,
213 sehr gut, dass hier der Fokus auch auf dieses *pre-reading* gelegt wird und sowohl mir
214 als Lehrende da jetzt schon Material zur Verfügung gestellt wird, was ich dann auch gut
215 im Unterricht einsetzen könnte. Also ich habe jetzt hier mir zum Beispiel diese
216 Redemittelkarten mal angeschaut und das wäre auch wirklich eine Vorlage schon mit
217 Redemitteln und verteilten Rollen, die ich auch genauso im Unterricht einsetzen könnte
218 und das würde mir sehr viel Arbeit ersparen, weil ich sie nicht selbst erst erstellen
219 müsste.

220 I: Sehr guter Input, Dankeschön. Ja, die nächste Frage haben Sie eigentlich auch schon
221 beantwortet. Die Frage war: Wie gefällt Ihnen die Handhabung von LATILL? Sie haben
222 ja schon gesagt, es ist sehr benutzerfreundlich und einfach zu bedienen?

223 P3: Genau, genau. Insgesamt ist es sehr benutzerfreundlich. Also eine Kleinigkeit ist
224 mir aufgefallen zu der Handhabung. Also, mache Überschriften sind so bisschen

225 zusammen gerutscht. Da brauchte ich zwei Anläufe, um dann das Thema oder die
226 Überschrift entziffern zu können. Das könnte vielleicht noch verbessert werden, dass sie
227 dann leserfreundlicher geschrieben werden.

228 I: Okay, jetzt haben Sie eh schon wieder die Überleitung zur nächsten Frage geschafft,
229 Dankeschön. Welche Kritikpunkte sehen Sie? Sie haben ganz viele positive Sachen
230 schon erwähnt, aber natürlich gibt's auch wahrscheinlich negative Punkte, die Sie
231 gefunden haben oder?

232 P3: Ja, so ein paar Kleinigkeiten, die mir aufgefallen sind. Also, als ich hier auf
233 Textsuche war, hat mir so eine kleine Info gefehlt zum Beispiel zur Textsorte, zur
234 Jahreszahl. Vielleicht habe ich das auch übersehen, aber es war jetzt für mich als
235 Erstnutzerin nicht sofort ersichtlich. Zum Beispiel, wenn ich Bewerbungen jetzt als, als
236 Stichwort suche, dann habe ich da auch teilweise so eine, weiß ich nicht, was das jetzt
237 für eine Textsorte war, aber dann habe ich auch so zum Teil so eine Kolumne aus der
238 Zeitung rausbekommen, da muss ich mir den Text aber auch erstmal selbst durchlesen,
239 um dann eine Info für die Textsorte zu bekommen. Also das fände ich sehr hilfreich,
240 wenn eine ganz übersichtliche Info neben der Überschrift zur Textsorte, zur Jahreszahl
241 und vielleicht so ein Satz zum Inhalt, damit ich das selbst einordnen kann, dabei wäre.

242 I: Okay, interessant, Dankeschön. Haben Sie noch etwas Verbesserungswürdiges
243 aufgeschrieben?

244 P3: Ja, das mit der Bildgenerierung habe ich ja eben schon gesagt, genau. Aber
245 grundsätzlich finde ich es toll, dass es die Funktion überhaupt gibt.

246 I: Weil das auch bei der Vorentlastung sozusagen helfen würde?

247 P3: Ja genau. Und weil es einfach nett ist, dann auch ein passendes Bild zum Text zu
248 haben zur Unterstützung. Genau. Über die Übersetzungsfunktion mit der
249 Sprachenauswahl hatten wir ja eben auch schon gesprochen. Und noch zur
250 Übersichtlichkeit, ich habe zum Beispiel, habe ich was zum Thema Kafka gesucht, es
251 ist ja gerade das Kafkajahr und habe dann eine, also habe ganz viele Textvorschläge
252 bekommen und ich glaube, erst an fünfter Stelle war dann der Text, der wirklich zu
253 Kafka passte. Davor stand Sport und Kultur. Und vielleicht hätte man sich da noch ein
254 bisschen durch den Text klicken müssen, aber ich hatte das Gefühl, dass die
255 Priorisierung, wie mir dann der Text angezeigt wird, das was ich eigentlich suche ist
256 eben erst an fünfter und sechster Stelle und vorher werden noch andere Texte
257 ausgespuckt. Ich weiß nicht genau, wie das zustande kam.

258 I: Okay, Dankeschön. Um jetzt noch wieder abschließend diese Brücke zum
259 Gesprächsbeginn zu schlagen, also Sie haben ja gesagt, das Niveau innerhalb der
260 Lerngruppen ist sehr unterschiedlich auch wegen diesen zweisprachigen Studierenden.

261 P3: Genau, wir haben ziemlich heterogene Lerngruppen. Ja.

262 I: Also wie könnte LATILL Ihnen jetzt dabei helfen, auf dieses unterschiedliche
263 Leseniveau einzugehen?

264 P3: Also erstmal, da komme ich jetzt auch wieder auf dieses didaktische Material
265 zurück, da finde ich es toll, dass da auch schon Differenzierungen miteingeplant sind.
266 Also, wenn man da verschiedene Methoden ausprobiert mit den Studierenden ist diese
267 Differenzierung eben schon miteingeplant. Auch in so Rollenkarten, zum Beispiel, das
268 kann man ja gut in heterogenen Gruppen einsetzen. Da würde es mir das erstmal
269 erleichtern. Und zum zweiten, dass ich dann auch auf unterschiedlichen Niveaustufen
270 sehr schnell Texte finden kann, Texte verlängern und kürzen kann. Das ist ja per se das,
271 was man für die Differenzierung auch braucht.

272 I: Okay. Würden Sie diese KI auch in Zukunft verwenden für die Unterrichtsplanung?

273 P3: Ja, ich freue mich, dass ich die jetzt kennengelernt habe und werde die auf jeden
274 Fall weiterhin einsetzen und auch gerne mit meinen Studierenden teilen. Ich glaube, für
275 die kann das auch sehr hilfreich sein.

276 I: Okay, Dankeschön. Haben Sie generell noch irgendwelche Fragen oder wollen Sie
277 etwas anmerken, ergänzen, ...

278 P3: Ne, ich bin gespannt, wie sich diese KI jetzt weiterentwickelt. Sie ist ja noch recht
279 jung, deswegen gehe ich davon aus, dass sie noch weiter verbessert wird und find das
280 erstmal ein tolles Tool.

281 I: Okay, dann danke ich Ihnen für das Gespräch. Danke, dass Sie sich die Zeit
282 genommen haben.

283 P3: Sehr gerne, herzlichen Dank auch.

Interview P4

Ort: Podgorica

Datum: 26. März 2024

Dauer: 23:21 Minuten

Anwesende Personen: Interviewleiterin und P4 (Hoch- und Sprachschule)

1 I: Ist es okay, wenn ich das Gespräch aufzeichne?

2 P4: Ja.

3 I: Okay. Was ist Ihre Erstsprache?

4 P4: Meine erste Sprache ist Montenegrinisch.

5 I: Okay. Und wie sind Sie mit der deutschen Sprache zum ersten Mal in Berührung
6 gekommen?

7 P4: Also ich habe Deutsch eigentlich nicht in der Schule gelernt, aber in, ich glaube, das
8 war in der dritten Klasse des Gymnasiums, habe ich angefangen Deutsch in einem Kurs
9 zu lernen. So ganz privat. Damals habe ich nicht gewusst, dass ich Deutsch studieren
10 werde. Ich wollte einfach Deutsch lernen, noch eine Fremdsprache lernen. Ich habe
11 immer Fremdsprachen geliebt und ja. So habe ich entschieden.

12 I: Okay, ja. Und was waren für Sie die Gründe, warum Deutsch als Fremdsprache
13 unterrichten? Sie haben gesagt, Sie haben das studiert dann?

14 P4: Ja, ich habe dann angefangen Deutsch zu studieren und ja. Ich glaube schon als
15 Kind wusste ich, dass ich Lehrer sein werde. Nicht in welchem Fach, aber ja, jetzt ist
16 das Deutsch.

17 I: Okay und wo unterrichten Sie in Montenegro?

18 P4: Ich unterrichte an der Uni, also an der philologischen Fakultät, aber ich unterrichte
19 auch viel online für die verschiedenen Onlineschulen.

20 I: Okay und seit wann machen Sie diese Tätigkeit? Seit wann unterrichten Sie?

21 P4: Seit 2009.

22 I: Okay.

23 P4: Also das ist schon gut zehn Jahre.

24 I: Wie alt sind Sie?

25 P4: 37.

26 I: Okay. Ja, dann kommen wir zum Unterricht. Wie viele Klassen oder Lerngruppen
27 unterrichten Sie? Auf der Uni und in Ihrer Sprachschule?

28 P4: Oje. Also an der Uni habe ich in jedem Semester immer so fünf oder sechs
29 verschiedene Gruppen. Und in diesen Onlineschulen, ich arbeite für diese zwei
30 Onlineschulen, in einer Onlineschule habe ich immer eine Gruppe, mit der ich arbeite.
31 Und bei der anderen Onlineschule habe ich, es ist immer so individueller Unterricht, mit
32 nur 1:1. Und da habe ich so fünf, sechs Personen. Ja, so ungefähr.

33 I: Okay. Wie viele Stunden unterrichten Sie pro Woche?

34 P4: Tausend (lacht). Also so circa, okay an der Uni sind so in diesem Semester jetzt
35 zehn und ich habe noch 15 (überlegt), ich würde sagen, jetzt schon zwischen 20 und 25.

36 I: Okay. Wie lange dauert so eine Unterrichtseinheit in der Onlineschule und in der
37 Uni? Wie viele Minuten circa?

38 P4: Eine Unterrichtseinheit so 45 Minuten, aber man macht immer so Blöcke, also 90
39 Minuten. Oder bei einer Onlineschule machen wir das immer nur 60 Minuten.

40 I: Okay. Beschreiben Sie bitte Ihre Lerngruppen. Also was sind das so für Personen, die
41 Sie unterrichten und wie viele Personen sind in einer Lerngruppe?

42 P4: Okay, also an der Uni sind das, ja natürlich die Studierenden, so zwischen 18 und
43 22 Jahre alt und ja die Gruppen da sind so zwischen zehn und zwanzig. Also je
44 nachdem, in welchem Studienjahr sie sind. Und bei diesen Onlinekursen, ich habe da
45 eine Gruppe, da gibt's im Moment nur fünf Leute. Und da sind die immer so die Leute,
46 die in Deutschland, Österreich und der Schweiz leben und die Deutsch für den Beruf
47 brauchen.

48 I: Okay. Und welches Deutschniveau haben die Gruppen offiziell? Also A1 bis...?

49 P4: A1 bis C2.

50 I: Also alles?

51 P4: Alles.

52 I: Okay. Haben Sie, also speziell auf die Universität jetzt bezogen, haben Sie da
53 zweisprachige Studierende? Also die zum Beispiel Deutsch schon auf erstsprachlichem
54 Niveau sprechen?

55 P4: Ja, es gibt schon einige, die in Deutschland aufgewachsen sind, ja. Es gibt auch
56 sogenannte Fernsehkinder, die auch supergut Deutsch sprechen können. Ja.

57 I: Okay. Wie würden Sie allgemein Ihren Unterrichtsstil eher beschreiben? Machen Sie
58 mehr Frontalunterricht oder eher interaktiv mit den Studierenden...?

59 P4: Das hängt davon ab, wo und was ich unterrichte. Also natürlich bei diesen
60 Onlinekursen ist mehr so interaktiv und so. So an der Uni haben wir immer so einen
61 festen Plan und wir haben manchmal gibt's immer so eine Mischung. Manchmal muss
62 ich wirklich viele Sachen erklären, wir müssen viel, viel üben, gibt's viele Übungen,
63 weil ja, also es ist eigentlich so gemacht, dass sie in diesem Fach sie acht Stunden pro
64 Woche haben. Von diesen acht mache ich nur zwei, anderen sechs machen meine
65 Kollegen und Kolleginnen und wir sind immer so geteilt. Eine Person macht
66 langweilige Sachen, eine die interessanten Sachen...

67 I: Okay, verstehe. Also wir schauen uns jetzt den Leseunterricht konkret an. Also
68 können Sie bitte eine Unterrichtseinheit skizzieren, in der gelesen wird. Wie bauen Sie
69 das auf? Den Leseunterricht.

70 P4: Also es gibt normalerweise bevor man den Text liest, betrachtet man zuerst das
71 Thema des Textes, man spricht vielleicht ein bisschen darüber. Vielleicht, zuerst findet
72 man sehr oft in den Lehrwerken eine Aufgabe, wo man zum Beispiel über die
73 Vorstellungen spricht. Also was erwartet man in diesem Text, wenn man die
74 Überschrift liest. Je nach dem Thema kann man auch über die eigenen Erfahrungen zu
75 diesem Thema sprechen. Und dann natürlich lesen die Studierenden die Texte und dann
76 machen wir so Leseverstehenübungen.

77 I: Wie schauen die aus, so Leseverstehensübungen? Haben Sie dann Fragen dazu?

78 P4: Ja, das können entweder so offene Fragen sein zum Text oder ich frage auch sehr
79 oft jemanden, also ganz kurz den Text zusammenzufassen, das machen sie auch so.
80 Oder wenn zum Beispiel der Text mehrere Aspekte behandelt, dann können sie das
81 auch in Gruppen machen. Eine Gruppe behandelt ein Thema und ja und dann sollen sie
82 das auch zusammenfassen, der anderen Gruppe erklären, ja...

- 83 I: Okay. Welche Rolle spielt Lesekompetenz generell bei Ihnen im Unterricht?
 84 Hat das einen hohen Stellenwert? Lesen Sie oft mit den Studierenden? Oder fokussieren
 85 Sie sich eher auf andere Fertigkeiten, so wie Sprechen, Schreiben, Hören? Wie ist
 86 Lesekompetenz gewichtet bei Ihnen?
- 87 P4: Ja, da würde ich sagen, so... Ich kann nicht sagen, dass es wichtiger ist als die
 88 anderen, aber auch nicht, dass es weniger wichtig ist als die anderen Kompetenzen, also
 89 man sollte dann immer versuchen im Unterricht Lesen, Sprechen und Hören zu
 90 integrieren. Natürlich gibt's bei uns auch viel Grammatik, dass man das auch erklären
 91 kann. Okay, Schreiben auch, aber Schreiben geben wir normalerweise als Hausaufgabe,
 92 das machen wir nicht im Unterricht. Die Studenten oder die Schüler, sie machen das
 93 zuhause und sie bekommen dann die Korrektur. Entweder im Unterricht, wenn das eine
 94 größere Gruppe ist, dann auch besser so eine schriftliche Korrektur, schicken wir ihnen
 95 das.
- 96 I: Würden Sie generell sagen, es ist ein höheres Leseniveau bei Ihnen im Unterricht?
 97 Also wie ist das Niveau beim Lesen von den Studierenden? Sind das starke Leserinnen
 98 und Leser oder eher schwächer bisschen?
- 99 P4: Ich glaube, wenn man diese vier Fertigkeiten bei einer Sprachprüfung betrachtet,
 100 ich glaube viele finden Leseverstehen immer am einfachsten. Ich glaube, sie haben
 101 immer die besten Punkte in diesem Teil, weil beim Lesen kann man sich vielleicht
 102 besser konzentrieren, wenn man vielleicht zweimal, dreimal den gleichen Text lesen
 103 kann, man kann zurückgehen und so. Ja bei anderen Fertigkeiten muss man mehr so,
 104 manchmal so auf einmal reagieren. Also beim Hören, man hört zum Beispiel einmal
 105 einen Text und man muss schon die Antwort wissen. Also ich meine, ja, ist besser als
 106 bei anderen Fertigkeiten.
- 107 I: Okay und wie oft lesen Sie im Unterricht? Lesen Sie regelmäßig? Zum Beispiel einen
 108 fixen Tag in der Woche, zu Beginn der Stunde, ...? Oder gibt es da keine
 109 Regelmäßigkeiten?
- 110 P4: Naja, es gibt eigentlich keine, es gibt keine, keine, keine Regel. Also das hängt
 111 wirklich vom Unterricht ab. Aber ich glaube, fast immer gibt es etwas, was man lesen
 112 soll.
- 113 I: Und welche Texte lesen Sie? Woher nehmen Sie die Texte, die Sie- Oder welche
 114 Texte behandeln Sie im Unterricht?
- 115 P4: Okay, also das sind vor allem die Texte, die in den Lehrwerken sind, aber auch
 116 Texte aus dem Internet. Ich muss jetzt ehrlich sein, besonders in niedrigeren Niveaus ist
 117 es vielleicht nicht ganz einfach, authentische Texte zu lesen. Ich finde dann immer
 118 irgendwelche Portale, sowas wie Deutsche Welle, wo man die Texte finden kann.
- 119 I: Okay, wir haben vorher schon angesprochen, dass es auch zweisprachige Studierende
 120 gibt. Bemerkten Sie, dass die deutlich besser lesen als der Rest der Gruppe? Also
 121 bemerken Sie einen Spagat im Niveau sozusagen? Dass es eben viele schwächere Leser
 122 gibt und viele stärkere? Oder ist das nicht so relevant?
- 123 P4: Ich glaube, es ist nicht so relevant. Weil auch wenn man in seiner Muttersprache
 124 liest, es gibt dann immer die Leute, die besser verstehen als andere, obwohl sie die
 125 Sprache können. Muss nicht sein.
- 126 I: Stimmt. Haben Sie Strategien, um zum Beispiel schwächere Leserinnen und Leser zu
 127 unterstützen, so Förderungen...? Oder was machen Sie zum Beispiel, wenn eine Person
 128 Schwierigkeiten hat beim Lesen?
- 129 P4: Ich weiß jetzt nicht, ob das eine Strategie ist, aber ich versuche immer, sie zu

130 zwingen, eine Antwort im Text zu finden. Also zum Beispiel, wenn- Es gibt sehr oft
131 eine Aufgabe, wo sie einfach richtig oder falsch, also eine Aussage markieren sollen.
132 Und wenn der Satz falsch ist, ich frage sie immer, warum der Satz falsch ist und wo
133 steht das im Text, wo haben sie die Information gefunden, genau. Also, dass sie mir
134 zeigen, ja, weil sehr oft machen das die Studenten das so, dass sie einfach aus ihrem
135 Leben oder anhand ihrer Meinung irgendwelche Antwort geben, aber ich will sie immer
136 so auf den Text verweisen, dass sie mir im Text die Antwort zeigen.

137 I: Verstehe. Okay, ja dann wären wir schon beim nächsten Punkt, der Vorbereitung des
138 Unterrichts. Wie viel Zeit benötigen Sie durchschnittlich, um eine Unterrichtseinheit
139 mit dem Schwerpunkt Lesedidaktik zu planen?

140 P4: Mhm. Also wie ich schon gesagt habe, ich unterrichte schon seit 15 Jahren und es
141 geht jetzt ein bisschen schneller. Weil ich weiß jetzt immer, wo ich welche Texte finden
142 kann für welches Niveau und so. Und es ist jetzt, muss ich sagen, viel schneller, als
143 früher.

144 I: Aber circa? Wenn Sie jetzt auch früher und heute vergleichen? Also eine
145 Einschätzung?

146 P4: Also ich glaube, jetzt kann ich so zehn fünfzehn Minuten vor dem Unterricht etwas
147 finden.

148 I: Okay. Und sie haben es vorher eh schon angesprochen, aber woher nehmen Sie die
149 Texte konkret? Sie haben gesagt Internet und?

150 P4: Ja, okay aus den Lehrwerken zuerst, aber dann auch aus dem Internet. Es gibt im
151 Internet auch viele Portale mit Internetseiten mit den Texten.

152 I: Okay, haben Sie ein Beispiel für ein Portal?

153 P4: Ja, zum Beispiel Deutsche Welle.

154 I: Stimmt, haben Sie gesagt. Sehen Sie Schwierigkeiten bei der Vorbereitung des
155 Unterrichts? Oder was fällt Ihnen schwer, wenn Sie den Unterricht vorbereiten? Also,
156 wenn Sie jetzt an Lesen denken?

157 P4: Ja, also es ist einfacher, wenn man 1:1 Unterricht hat, weil man kennt diese Person
158 und man weiß, was diese Person interessiert. Für eine Gruppe ist es manchmal
159 schwieriger, weil sie verschiedene Interessen haben und vielleicht finden nicht alle
160 diesen Text interessant. Und deswegen muss man vielleicht- Ich versuche immer etwas
161 Aktuelles zu finden, was für alle wichtig und interessant oder relevant ist. Ich glaube,
162 die Auswahl von den Themen ist schwierig. Ob das wirklich das passende Niveau ist,
163 ist auch manchmal schwierig. Weil sehr oft, was man in Portalen findet, steht A2-
164 Niveau und das ist manchmal zu kompliziert für die Leute, wenn die Texte authentisch
165 sind.

166 I: Also Sie haben eh gesagt, Sie haben schon viel Unterrichtserfahrung, aber fühlen Sie
167 sich trotzdem manchmal überfordert bei der Vorbereitung? Dass es Ihnen
168 Schwierigkeiten macht und Sie sich überfordert fühlen?

169 P4: Ja, natürlich.

170 I: Okay. Warum? Was ist die Schwierigkeit dran?

171 P4: Ja, also das, was ich jetzt schon gesagt habe, die Auswahl von den Themen.
172 Manchmal kann man nicht so gut einschätzen, wie viel Zeit man für etwas braucht.
173 Manchmal bereite ich sehr viel Material vor. Ich denke, okay, ich kann das alles in 90
174 Minuten schaffen, aber ich schaffe vielleicht nur 40% davon. Oder manchmal, ich
175 bereite etwas vor und wir sind damit schon nach 60 Minuten fertig, ja. Das hängt auch
176 alles von der Gruppe ab, also wie gut sie sind, wie motiviert sie sind, ...

177 I: Okay. Ja dann wären wir eigentlich auch schon beim nächsten Block. Also es geht
178 jetzt ein bisschen um Technik und Künstliche Intelligenz. Und zwar allgemein, was
179 würden Sie sagen, welche Rolle spielt Technik in Ihrem Leben? Verwenden Sie oft
180 Technik, Internet, ...? Und auch speziell auf den Unterricht bezogen, brauchen Sie
181 Technik zum Unterrichten?

182 P4: Natürlich, jetzt schon jeden Tag. Also ich kann mir jetzt auch nicht vorstellen, wie
183 das jetzt ohne Internet, ohne diese Portale, Internetseiten, wie der Unterricht aussehen
184 würde. Wie schon gesagt, ich mache diesen Onlineunterricht, natürlich, da brauche ich
185 Internet und Technik und das alles.

186 I: Würden Sie sich als technisch kompetent bezeichnen?

187 P4: Huh. (Überlegt). Also das, was ich brauche, ja. Also natürlich gibt's viele andere
188 Sachen, wo ich vielleicht nicht so supergut bin, aber das, was man für den Unterricht
189 braucht, würde ich sagen schon.

190 I: Haben Sie schon Erfahrungen mit Künstlicher Intelligenz gemacht im Leben?

191 P4: Ja, ja.

192 I: Welche?

193 P4: Mehr in einem anderen Bereich, weil ich auch als Übersetzer tätig bin. Also da
194 benutze ich zum Beispiel, ChatGPT ist etwas, das man wirklich, also ich kann mir nicht
195 mehr vorstellen, dass ich einen Text ohne ChatGPT übersetzte. Das hilft sehr viel, aber
196 auch im Unterricht. Wir haben auch so ein oder zwei Seminare besucht, wo man, in
197 denen man über die Künstliche Intelligenz im Unterricht gesprochen hat, ja. Und ich
198 habe auch ein paarmal das versucht zu benutzen, zum Beispiel bei der Korrektur von
199 den Texten, die die Studenten schicken. Das ist auch gut, dass dann die Künstliche
200 Intelligenz auch sagen kann, ja, welche Fehler da sind, wie ist die Fehlerquote in einem
201 Text und so.

202 I: Okay. Ja dann, Sie haben sich ja gerade mit LATILL befasst, was war Ihr erster
203 Eindruck, als sie diese Künstliche Intelligenz getestet haben?

204 P4: Ja, also ich finde das sehr, sehr gut und nützlich, weil man, also wie ich schon
205 früher gesagt habe, das Niveau von den Texten ist sehr, sehr schwierig ja. Und diese
206 Plattform oder Künstliche Intelligenz hilft uns wirklich, nur die Texte zu filtern und die
207 Texte nach den bestimmten Niveaus zu finden, also nicht nur nach den Niveaus,
208 sondern auch nach Themen, was wirklich das Vorbereiten vom Unterricht schneller
209 macht und leichter macht.

210 I: Also, ich fasse zusammen, es war ein positiver erster Eindruck?

211 P4: Ja, ja.

212 I: Okay, ja. Mit welchen Tools haben Sie gerade gearbeitet, welche Funktionen haben
213 Sie ausprobiert?

214 P4: Also zuerst habe ich das gesehen, das mit dem *Texte erstellen*, das zuerst ja. Ich
215 finde auch das für den Lehrer, also diese Vorbereitungsmaterialien, also das, was man
216 vor dem Lesen, während des Lesens, nach dem Lesen machen kann... Ja.

217 I: Okay. Haben Sie mit der Funktion zur Bildergenerierung gearbeitet?

218 P4: Ja, das finde ich auch interessant. Besonders, ja, wenn man, okay, wir wissen jetzt
219 schon alle, dass die Bilder und diese graphische Seite eigentlich auch das Lesen schöner
220 macht und deshalb super wichtig, dass, wenn die Studenten auch den Text und die
221 Bilder zusammen haben, dann verstehen sie und lesen sie lieber, als wenn man nur
222 einen Text hat. Also diese Kombination finde ich auch sehr gut.

223 I: Haben Sie die Übersetzungsfunktion ausprobiert?
 224 P4: Ja, das habe ich auch ausprobiert. Ja.
 225 I: Okay, fanden Sie das nützlich?

 226 P4: Ja, für diesen, nochmal muss ich jetzt sagen, für die Universität in Montenegro
 227 vielleicht nicht so, weil es unsere Sprache da nicht gibt, aber für meinen
 228 Onlineunterricht, wo ich internationale Schüler habe, das kann man ganz gut benutzen.

 229 I: Okay, also könnte man sagen, Sie würden sich wünschen, dass es auch BKMS-
 230 Sprachen zur Übersetzung gibt?
 231 P4: Ja.

 232 I: Haben Sie auch die Funktion zur Zusammenfassung getestet?
 233 P4: Ja, also das finde ich auch supergut. Ich glaube, das war auch einer von meinen
 234 Pluspunkten.
 235 I: Zu denen kommen wir dann noch gleich.
 236 P4: Okay, ja wie ich schon gesagt habe, manchmal sind die Texte, obwohl sie auf einem
 237 niedrigen Niveau sind, zu groß, manchmal zu kompliziert ja und mit dieser
 238 Zusammenfassungsoption kann man das wirklich, also schöner und kürzer
 239 verständlicher für die Lernenden machen.

 240 I: Okay. Also wie würden Sie sagen, könnte LATILL Ihnen zur Unterrichtsvorbereitung
 241 helfen? Warum kann Ihnen diese Künstliche Intelligenz helfen?
 242 P4: Also, superschnell kann man einen passenden Text finden. Man kann auch diese
 243 Vor- und Nacharbeit mit LATILL kann man das auch gut vorbereiten, weil man viele
 244 Ideen bekommt, was man machen kann. Ja, das ist, was den Unterricht betrifft, also wie
 245 schon früher gesagt habe, also vor der Aufnahme, dass man es auch für andere Sachen
 246 benutzen kann. Wenn man offizielle Tests erstellt und so. Solche Sachen.

 247 I: Sie haben eh schon sehr viel Positives gesagt, aber was war so wirklich das
 248 Nützlichste an LATILL? Welche Funktion hat Ihnen am besten gefallen? Wo sagen Sie,
 249 das ist das Sinnvollste?
 250 P4: Ja, also die Texte. Dass man wirklich schnell einen Text auf einem bestimmten
 251 Niveau zu einem bestimmten Thema finden kann.

 252 I: Also Sie würden das zum Beispiel auch zu Prüfungssituationen verwenden?
 253 P4: Ja.

 254 I: Okay, sie haben eh auch schon angesprochen, dass Sie es- Also wie gefällt Ihnen die
 255 Handhabung? Ist es einfach zu benutzen?
 256 P4: Ja, es ist einfach.
 257 I: Fanden Sie das kompliziert?
 258 P4: Ne. Ne.

 259 I: Okay. Welche Kritikpunkte sehen Sie? Wo sehen Sie Schwierigkeiten, wo sehen Sie
 260 Verbesserungspotential? Welche Funktionen könnten vielleicht problematisch sein?
 261 P4: Okay, die Funktionen, die jetzt da sind, sehe ich überhaupt nicht problematisch, die
 262 sind alle gut. Das was vielleicht noch das Leben von den Lehrern noch leichter machen
 263 würde, ist, dass man auch zum Beispiel schon eine Option hat, wo man die Übungen
 264 zum Text auch bekommt. Ja, ...
 265 I: Zum Beispiel? Also was wäre so eine Übung, die sie sich wünschen würden?
 266 P4: Entweder so Fragen zum Text oder einfach eine Zusammenfassung mit Lücken,

267 dass man auch den Text mit den sprechenden Wörtern ergänzen kann. Äh, ich meine
 268 Textverstehenfragen, nicht, dass man darüber diskutiert, das kann man auch machen,
 269 aber ich meine, dass man mit dem Text arbeitet, dass man da auch schon eine Hilfe hat.

270 I: Also so wie ein Arbeitsblatt zum Beispiel? Oder etwas, dass man zur Prüfung
 271 verwenden kann?
 272 P4: Ja.

273 I: Okay, interessant. Noch irgendetwas, dass sie für verbesserungswürdig halten?
 274 P4: Nein, glaube, das ist alles.

275 I: Sind Sie- Wir haben ja vorhin gesagt, es gibt in den Lerngruppen verschiedene
 276 Leseniveaus, manche sind besser als andere. Wie könnte LATILL Ihnen jetzt dabei
 277 helfen, innerhalb der Gruppe auf diese verschiedenen Niveaus einzugehen? Damit alle
 278 sich gefordert, aber nicht über- oder unterfordert fühlen?
 279 P4: Zum Beispiel, ja zum Beispiel diese Zusammenfassungsoption kann dabei helfen,
 280 indem zum Beispiel die sehr guten den ganzen Text lesen vielleicht, die anderen können
 281 eine Zusammenfassung lesen. Und da kann man, vielleicht auf diese Art und Weise
 282 kann man das so machen, dass alle, okay nicht den gleichen Text lesen, aber zum
 283 gleichen Thema vielleicht mit ähnlichem Wortschatz lesen. Und ich weiß nicht, dass ist
 284 vielleicht, könnte vielleicht ein Kritikpunkt sein, also vielleicht gibt's das, aber ich habe
 285 das nicht gesehen, zum Beispiel, ich habe das einmal bei ChatGPT so gemacht und man
 286 kann sagen, „Okay das ist ein Text auf C1-Niveau“ und man kann sagen „Können Sie
 287 diesen Text auf B2-Niveau schreiben?“. Und dann bekommt man eine einfachere
 288 Version, keine Zusammenfassung, sondern mit einfachen Wörtern das gleiche
 289 geschrieben. Auch umgekehrt, einen A1-Text auf B2-Niveau schreiben.

290 I: Okay, interessant, ja das ist ein guter Input. Okay, abschließend, sind Sie der
 291 Meinung, dass LATILL Ihnen bei der Unterrichtsvorbereitung helfen kann?
 292 P4: Ja, auf jeden Fall.

293 I: Würden Sie diese KI auch in Zukunft verwenden?
 294 P4: Ja.

295 I: Warum?
 296 P4: Aus all diesen Gründen, die ich schon genannt habe.

297 I: Okay. Haben Sie noch Fragen oder wollen Sie etwas anmerken?
 298 P4: Nein. Also, ich hoffe nur, dass vielleicht alle diese Kritikpunkte in der Zukunft
 299 integriert werden, vielleicht nicht alle, aber einige davon, die dann vielleicht LATILL
 300 noch besser machen.

301 I: Okay, dann Dankeschön für das Gespräch und Ihren Input.
 302 P4: Gern geschehen.

Interview P5

Ort: Podgorica

Datum: 27. März 2024

Dauer: 22:12 Minuten

Anwesende Personen: Interviewleiterin und P5 (Hochschule)

- 1 I: Ist es okay, wenn ich das Gespräch aufzeichne?
2 P5: Ist in Ordnung.
- 3 I: Danke. Was ist Ihre Erstsprache?
4 P5: Meine Erstsprache ist Deutsch.
- 5 I: Und was waren für Sie die Gründe, warum Sie sich dazu entschieden haben, Deutsch
6 als Fremdsprache zu unterrichten?
7 P5: Ja eigentlich die Freude am Unterrichten, ja. Also auch in der Erwachsenenbildung.
8 Und da ich schon einen starken Sprachenhintergrund habe, auch mit Französisch und
9 BKMS, ja das heißt studiert, Sprachen gelernt habe, habe ich mich dann entschieden, ja,
10 im Ausland zu lehren. Und da hat es sich dann angeboten, also neben meiner
11 Erstausbildung, also Transkulturelle Kommunikation und Slawistik, dann zusätzlich
12 noch eine DaF-Ausbildung zu machen.
- 13 I: Okay, schön. Wo unterrichten Sie in Montenegro?
14 P5: Ich unterrichte an der Hochschule.
- 15 I: Und seit wann unterrichten Sie schon dort?
16 P5: Also mittlerweile sind es mehr als acht Jahre.
- 17 I: Und wie alt sind Sie?
18 P5: 36.
- 19 I: Ja, dann kommen wir zum Unterricht. Wie viele Klassen beziehungsweise
20 Lerngruppen unterrichten Sie?
21 P5: Also derzeit sind es vier Lerngruppen.
- 22 I: Okay. Wie viele Stunden wären das pro Woche?
23 P5: Kommt auf zwölf Stunden.
- 24 I: Okay. Und wie lange dauert eine Unterrichtseinheit?
25 P5: Es ist im Hochschulkontext so organisiert, dass es normalerweise zweimal 45
26 Minuten sind, ja. Aber gerade in diesem Semester habe ich Kurse, wo das in
27 Doppeleinheiten organisiert wird, also oft drei Stunden.
- 28 I: Drei Stunden. Okay. Beschreiben Sie bitte Ihre Lerngruppen. Was sind das so für
29 Personen, aus wie vielen Personen besteht eine Gruppe...?
30 P5: Also es ist klar, es geht um Erwachsenenbildung. Die Gruppengröße variiert ein
31 bisschen, aber grundsätzlich in diesem Jahr sind das zehn bis zwanzig Studierende, die
32 ich unterrichte. Also, was das Sprachniveau betrifft –
- 33 I: Das wäre eh meine nächste Frage, was für ein Deutschniveau die Gruppen offiziell
34 haben?

35 P5: Also ich habe eigentlich Lernende von allen Niveaugruppen zwischen A1 und C2.
 36 Wobei man auch sagen muss, meine Kurse sind sehr stark orientiert am Europäischen
 37 Referenzrahmen, aber das Niveau innerhalb der Gruppe ist auch stark unterschiedlich,
 38 stark heterogen.

39 I: Und welche Kurse bieten Sie da an? Also thematisch, wie kann man die einordnen?
 40 P5: Ja, also es sind grundsätzlich Sprachkurse, aber auch Landeskunde ist ein
 41 integrativer Bestandteil.

42 I: Okay. Haben Sie auch zweisprachige Studierende oder Schüler, Schülerinnen in ihren
 43 Kursen?
 44 P5: Ja, immer wieder.

45 I: Okay, dann fokussieren wir uns auf den Leseunterricht. Wie würden Sie den
 46 Leseunterricht beschreiben in Ihren Kursen? Also wie wäre zum Beispiel eine typische
 47 Unterrichtseinheit, in der gelesen wird?

48 P5: Okay, da der Unterricht an der Hochschule sehr fertigkeitenorientiert ist, ist Lesen
 49 natürlich ein wichtiger Bestandteil. Was natürlich im universitären Kontext ist, man
 50 kann das Lesen nicht beibringen, man kann nur Strategien zum Lesen vermitteln, ja.
 51 Und das kann immer nur ein kleiner Ausschnitt sein. Also ich arbeite grundsätzlich
 52 nicht mit äußerst langen Texten und wenn ich Textverstehen mit ihnen innerhalb der
 53 Stunden trainiere, also nicht zu Hause, tu ich das oft sehr beispielhaft. Aber ich gebe
 54 ihnen auch Zeit, sich aktiv mit diesem Text zu beschäftigen. Also zumindest bei diesen
 55 kürzeren Texten, die ungefähr so eine Seite lang sind, wären das zehn bis 15 Minuten,
 56 wo sie wirklich Zeit haben, in Ruhe den Text durchzulesen, ja, und dann gibt es
 57 eigentlich auch konkrete Aufgaben zum Text, die sie erledigen müssen in dieser Zeit.
 58 Also es gibt natürlich entweder dieses klassische Format mit Fragen, ja, aber ich habe
 59 auch mit anderen Formaten gearbeitet, also dass sie Überschriften zuordnen müssen für
 60 bestimmte Textteile. Dass sie zum Beispiel den Text nochmal restrukturieren müssen ja,
 61 oder so ein, in so einer Konzeption also durchmischt ist, also dass manche Teile, die
 62 eigentlich am Ende sind, dann am Anfang sind, ja, also Aufgaben in dieser Art.

63 I: Okay und wie oft lesen Sie im Unterricht?

64 P5: Da der Unterricht an der Hochschule auch an einem Lehrbuch angelehnt ist, würde
 65 ich sagen, dass das fast jede Woche ein Bestandteil ist des Unterrichts. Also es kann mal
 66 sein, dass es in einer Woche nicht damit befassen, aber es ist schon ein imminenter
 67 Bestandteil.

68 I: Also, wenn ich das jetzt zusammenfasse, würden Sie sagen, Lesen ist genauso
 69 wichtig, wie die anderen Fertigkeiten. Sprechen, Hören, ...

70 P5: Ist es. Also es sollte genauso wichtig sein. Wobei es natürlich auch Schwierigkeiten
 71 gibt bei der Vermittlung von Lesen.

72 I: Okay, zum Beispiel?

73 P5: Also Schwierigkeiten, ja, also das was ich schon angesprochen habe, Leseverstehen
 74 erfordern eine gewisse Zeit. Vor allem bei längeren Texten, dass sich die, in dem Fall,
 75 Studierenden mit dem Text auseinandersetzen und die Unterrichtsstunden sind natürlich
 76 kurz mit eineinhalb Stunden, so kann man das immer nur demonstrieren, wie das
 77 funktioniert, anhand von kurzen Texten und ihnen die Anleitung geben, dass sie eben zu
 78 Hause lesen. Was Leseverstehen setzen natürlich ein großes Wissen voraus, ja, vor
 79 allem was auch den Wortschatz betrifft und auch eine Lesekompetenz, die glaube ich,
 80 diese Lesekompetenz kann nicht vermittelt werden, sondern das ist meistens angeboren
 81 bei vielen Leuten. Während die Sprachkenntnisse ausgebaut werden können, ist
 82 Lesekompetenz eine sehr individuelle Sache meiner Meinung nach.

83 I: Okay, das trifft sich, schneidet sich eh mit der nächsten Frage überein. Haben Sie
84 überdurchschnittlich starke oder überdurchschnittlich schwache Leser:innen ?
85 P5: Ja, es gibt große Unterschiede. Wobei das nicht immer mit den Sprachkenntnissen
86 zusammenhängt.

87 I: Okay, aber wie gehen Sie dann mit Personen oder diesem unterschiedlichen Niveau
88 innerhalb der Gruppe um?

89 P5: Ja, ich versuche ihnen so einzelne Strategien zu vermitteln. Also, dass ich halt
90 wirklich merke, dass sie es verstehen, dass sie diese Textstellen markieren sollen, ja,
91 worauf sich diese konkrete Frage bezieht. Ich helfe ihnen beim Reformulieren, beim
92 Paraphrasieren, ja, damit sie lernen, komplexe Zusammenhänge einfacher darzustellen.
93 Ich habe auch, wenn ich gemerkt habe, dass Texte zu anspruchsvoll sind, habe ich die
94 auch sprachlich reduziert. Also, dass ich einzelne Wörter ausgelassen habe
95 beziehungsweise Sätze, die zu kompliziert waren, dass ich die in ihrer sprachlichen
96 Komplexität reduziert habe.

97 I: Also Sie haben dann selbst den Text -?

98 P5: Umgestaltet, ja. Das habe ich bereits gemacht in der Vergangenheit.

99 I: Welche Texte lesen Sie eigentlich?

100 P5: Das ist eigentlich eine große Varietät. Also ahm, man muss dann ein bisschen
101 unterscheiden. Die Texte, die für die Prüfungen relevant sind, die ich dann oft wirklich
102 aus Zertifikatsprüfungen übernehme oder Übungsblättern von Goethe, ÖSD et cetera. In
103 der Stunde dagegen lese ich sehr gerne auch Texte, die in einer Form auch
104 landeskundlich relevant sind, also ein Bezug zu Deutschland und Österreich und
105 landeskundliche aktuelle Themen aufweisen. Also das sind dann meistens zum Beispiel
106 Zeitungstexte, aber das können auch manchmal Blogeinträge sein, also
107 unterschiedlichste Sachen.

108 I: Dann zur Unterrichtsvorbereitung. Wie viel Zeit benötigen Sie durchschnittlich, um
109 eine Unterrichtseinheit mit dem Schwerpunkt Lesedidaktik zu planen? Wie viel Zeit
110 stecken Sie in die Vorbereitung?

111 P5: Es ist höchst unterschiedlich. Also es gibt schon, durch das Lehrwerk sind schon
112 viele Texte vorgegeben, die wir dann einfach behandeln, ja, weil das einfach auch eine
113 Orientierungsgrundlage für die Studierenden ist. Dass sie sich am Lehrwerk orientieren
114 können. Und weil oft auch die anderen Fertigkeiten dann anhand dieses Leseverstehens
115 aufgebaut ist. Also das ein Text zu lesen ist und anhand dem wird dann auch
116 grammatikalisch gearbeitet oder das Hörverstehen bezieht sich dann wieder auf den
117 Text. Also das ist dann natürlich nicht so aufwendig von der Vorbereitung. Wenn ich
118 selber Texte auswähle, dann ist das aufwendiger. Also dann eben auch den Text
119 anzupassen, einen passenden Text im Internet zu suchen. Man muss auch sagen, hier
120 bin ich natürlich mehr auf das Internet angewiesen, weil ich nicht so die Möglichkeiten
121 habe, aus Zeitungen zu nehmen zum Beispiel. Oder manchmal nehmen wir auch
122 literarische Texte. Aber grundsätzlich, also das selber zu didaktisieren ist eine große
123 Arbeit. Das kann das schon von der Vorbereitungszeit würde ich sagen, das kann schon
124 mal eine Stunde in Anspruch nehmen.

125 I: Verstehe. Welche Schwierigkeiten sehen Sie generell bei der
126 Unterrichtsvorbereitung? Sie haben schon gesagt, es dauert vielleicht lange, man findet
127 nicht genau die Texte...?

128 P5: Genau, also grundsätzlich passende Texte zu finden, die der Niveaustufe gerecht
129 sind, das ist eine Schwierigkeit. Andere Schwierigkeit, dass es auch vom Thema
130 relevant ist. Man muss auch überlegen, was ist die Zielgruppe. Gibt es irgendwelche

131 kulturspezifische Sachen in dem Text, die die Studierenden nicht sofort verstehen
132 würden, weil sie eben nicht in Deutschland oder Österreich aufgewachsen sind. Also
133 das wären so ein paar Schwierigkeiten, die mir so auf die Schnelle einfallen.
134 I: Okay, ja danke. Also ich kann zusammenfassen, Sie nehmen die Texte aus dem
135 Lehrwerk und aus dem Internet.
136 P5: Ja, größtenteils. Also so habe ich in den letzten Jahren vorwiegend gearbeitet.
137 Wobei, es gibt auch ein paar Deutschzeitschriften, wie zum Beispiel Deutsch perfekt,
138 das bietet sich zum Beispiel an, einzelne Texte auszuwählen, die dann auch im PDF-
139 Format verfügbar sind. Da gibt es ein paar Zeitschriften, aus denen ich schon Texte
140 genommen habe.

141 I: Wir haben ja gerade über die Schwierigkeiten gesprochen, würden Sie sagen, fühlen
142 Sie sich manchmal überfordert bei der Vorbereitung.
143 P5: Also dieses Gefühl von Überforderung hatte ich noch nicht, ja. Also das wäre zu
144 stark. Dass es anstrengend ist auf alle Fälle, aber dass ich mich überfordert fühle... Ich
145 glaube, schlussendlich finde ich noch immer eine zufriedenstellende Lösung. Das kann
146 manchmal länger dauern, manchmal kürzer, aber dieses Gefühl von Überforderung hat
147 sich noch nicht eingeschlichen.

148 I: Sie haben ja auch schon viel Erfahrung. Ja, also dann wären wir eigentlich auch schon
149 beim Hauptpunkt dieser Arbeit, und zwar der Künstlichen Intelligenz. Also,
150 Einstiegsfrage: Welche Rolle spielt Technik allgemein in Ihrem Leben? Verwenden Sie
151 oft Technik, Internet et cetera?
152 P5: Ja, ich bin eher technikaffin. Also ich verwende sehr stark also mein Smartphone,
153 ja, als auch den Computer. Also allgemein interessieren mich technische Sachen.

154 I: Haben Sie davor bereits Erfahrungen mit Künstlicher Intelligenz gemacht?
155 P5: Ja. Ich habe schon ganz am Anfang ChatGPT genutzt.
156 I: Zur Unterrichtsvorbereitung oder generell?
157 P5: Zur Unterrichtsvorbereitung habe ich das auch schon probiert, mit Prompts zu
158 arbeiten. Also ich bin da eigentlich immer auf dem neuesten Stand, also ich habe auch
159 andere Applikationen zur Bildergenerierung stark verwendet. Zum Beispiel dieses
160 *Dooley*. Oder *Bing*. Grundsätzlich bin ich sehr interessiert darin und habe auch mehrere
161 Webinare besucht.

162 I: Dann haben sie schon Erfahrungen mit KI. Und zwar: Sie haben ja gerade LATILL
163 ausprobiert, was war Ihr erster Eindruck, als Sie das benutzt haben?
164 P5: Also ich muss sagen grundsätzlich ein sehr positiver Eindruck mal, also was die
165 Übersichtlichkeit der Webseite betrifft. Ich habe mich sehr schnell damit
166 zurechtgefunden. Ich wusste gleich, worauf das hinsteuert, was ich damit machen kann
167 und konnte auch gleich damit einsteigen, ohne mir ein Tutorial davor anzuschauen. Das
168 ist vielleicht mal wichtig am Anfang. Also erster Eindruck war sehr, sehr positiv.

169 I: Okay, Dankeschön. Mit welchen Tools haben Sie gerade gearbeitet, welche
170 Funktionen haben Sie ausprobiert?
171 P5: Ich habe eigentlich alles ausprobiert. Als erstes habe ich mal versucht einen
172 passenden Text für eine passende Niveaustufe zu einem Thema zu finden. Und das hat
173 eigentlich auch sehr gut funktioniert. Mir hat auch sehr gut gefallen, dass ich so
174 einzelne Parameter festlegen kann nach meinen Bedürfnissen. Und den Text, den ersten
175 den es ausgespuckt hat, da ist es um Raucherschutz gegangen, Nichtraucherchutz eher
176 in diesem Fall, hat eigentlich auch sehr sinnvolle Ergebnisse gleich angezeigt. Die
177 Quelle wurde angegeben. Dann habe ich noch die anderen Funktionen ausprobiert. Sie

178 haben mir auch gezeigt, wie das funktioniert, dass man noch ein paar Bilder integrieren
179 kann, finde ich sehr sinnvoll, wenn man schwierige Wörter erklären möchte, dass man
180 auch Bildmaterial dazu generieren kann durch die Künstliche Intelligenz. Ich habe auch
181 ein bisschen diese Websuche ausprobiert, das ist jetzt nichts Besonderes. Aber was mir
182 gefällt ist, dass zusätzlich über die LATILL-Seite ein paar Didaktisierungen zum Lesen
183 angeboten werden.

184 I: Wir kommen dann eh gleich noch auf das Nützlichste zu sprechen. Haben Sie auch
185 zum Beispiel die Übersetzungsfunktion ausprobiert? Oder die Funktion zur Kürzung der
186 Texte?

187 P5: Ja, habe ich ausprobiert. Ich habe dann gesehen, dass leider keine Funktion für
188 BKMS angeboten wird, aber ich habe es dann mit anderen Fremdsprachen probiert, die
189 ich kann, also mit Englisch und Französisch und die Ergebnisse, die ausgespuckt
190 worden sind, haben mir gefallen. Ich glaube, das ist eine gute Übersetzung.

191 I: Okay. Wie könnte LATILL Ihnen bei der Unterrichtsvorbereitung helfen?

192 P5: Ich glaube, die wichtigste Hilfe wäre es bei der Textsuche. Also ich brauche auch
193 viel Textmaterial oft für Prüfungen, wo es dann auch um Leseverstehen geht.
194 Beziehungsweise auf den höheren Niveaustufen ist auch oft der Fokus, dass man für das
195 Sprechen lassen einen Impulstext braucht und da könnte das auch sehr hilfreich sein.
196 Also nicht nur für das Leseverstehen, sondern auch um passende Impulstexte, für
197 argumentative Texte beim Schreiben zu finden. Da würde es sicher einiges an
198 Vorbereitungszeit abnehmen, weil ich mir gedacht habe, ich habe eigentlich oft sehr
199 viel Zeit damit verbracht, solche kurzen, passenden Texte zu finden. Zu passenden
200 Themen, aber man kann auch sehr gut die Themen regulieren. Was ich jetzt nicht
201 gefunden habe, aber vielleicht habe ich das jetzt nur nicht gesehen, als auch eine
202 Möglichkeit solche zusätzlichen Sachen zu kreieren, zum Beispiel Fragen zum Text zu
203 kreieren. Gibt es diese Funktion bei LATILL?

204 I: (Verneinendes Kopfschütteln) Okay. Verstehe. Was würden Sie sagen, ist das
205 Nützlichste an LATILL? Was hat Ihnen am besten gefallen?

206 P5: Das allernützlichste. Also wenn ich dann zum Beispiel einen Text angeschaut habe
207 auf den Parametern, dann gibt's nochmal die Möglichkeit, dass ich es noch weiter
208 reduzieren kann, noch weiter vereinfachen kann. Also es nimmt einfach sehr viel Arbeit
209 ab, wo ich mich damit befassen würde. Natürlich bin ich noch immer die Endkontrolle,
210 aber es liefert schon mal eine sehr gute Vorlage. Und es ist tatsächlich häufiger, dass
211 man genau irgendeine bestimmte Wortanzahl braucht, das kommt wirklich oft vor und
212 dafür ist es echt eine unschätzbare Hilfe. Und natürlich, es sind eigentlich relevante
213 Themen. Die Quellen, die ich dort gesehen habe jetzt, Deutsch perfekt, Biber, glaube es
214 waren auch irgendwelche Zeitungen dabei, also das sind auch wirklich dann, kann ich
215 davon ausgehen, dass es auch einwandfreie Texte sind, sprachlich einwandfrei. Das ist
216 auch ein bisschen ein Problem manchmal durch das Internet, man findet eigentlich
217 einen Text, der gut passen könnte, aber er ist sprachlich nicht gut konstruiert, hat also
218 sprachliche Mängel.

219 I: Okay, danke. Dann müssen wir auch zum Negativen kommen. Also welche
220 Kritikpunkte sehen Sie? Wo sehen Sie Schwierigkeiten oder Hindernisse? Was würden
221 Sie verbessern?

222 P5: Ich glaube, ich habe mich da ein bisschen durchgeklickt durch alle Funktionen.
223 Wenn ich zu viele Parameter ausgewählt habe, ist oft das System nicht mehr
224 mitgekommen. Dann musste ich ein Reset machen, das ist zweimal passiert, jetzt wie
225 ich das so ausprobiert habe. Verbesserungsbedarf auch noch, dass nicht alle Begriffe
226 übersetzt sind. Also von den Parametern. Zum Beispiel, da gab es dieses Wort

227 „treepath“, da weiß ich zum Beispiel auf den ersten Blick nicht, natürlich kann ich mich
 228 dann informieren, aber was bedeutet eigentlich diese Funktion? Wenn das jetzt Deutsch
 229 übersetzt wäre, wäre mir vielleicht klarer. Und da könnten auch andere Leute Probleme
 230 haben mit manchen dieser englischen Begriffe. Die sollte man vielleicht noch ins
 231 Deutsche übersetzen. Anders hat eigentlich der Ablauf ganz gut funktioniert bei der
 232 Generierung.

233 I: Okay. Und ich glaube, Sie haben vorher noch einen Text angesprochen, wo Sie
 234 gemeint haben, der Inhalt ist ein bisschen sensibel?

235 P5: Genau, natürlich werden dann viele Texte ausgespuckt. Also es war, in dem Fall,
 236 war es ein Text der sich auf Deutsche bezogen hat und der sehr stark dieses „Piefke-
 237 Klischee“ aufgegriffen hat, ja. Da braucht man dann natürlich dann auch eine gewisse
 238 Sensibilität, also von Seiten der Person, die diese Texte auswählt. Es werden hier
 239 meiner Meinung nach auch ein paar Texte dann hier zur Verfügung gestellt, die
 240 vielleicht nicht so in diesen Unterrichtskontext passen. Es war dann noch ein zweites
 241 Beispiel, ja, wo so ein Amoklauf mit einem LKW geschildert wurde. Da fehlt dann
 242 vielleicht auch ein bisschen diese Sensibilität. Also, ich weiß nicht, ob es hier die
 243 Möglichkeit einer Regulierung der Texte gibt, aber vielleicht sind dann doch ein paar
 244 dieser Texte nicht geeignet.

245 I: Okay. Nicht geeignet, Sie haben auch ein paar Filter generiert, da waren Sie auch
 246 nicht 100% zufrieden, oder?

247 P5: Genau, also auch mit der Bildergenerierung, das ist eine schöne Funktion, aber es
 248 war zum Beispiel das erste Wort, das ich zu generieren versuchte, war Kinder, und die
 249 von der KI erstellten Bilder, ja, also wie soll man sagen, sie waren eher etwas
 250 unangemessen für diese Situation. Also es waren Kinder dargestellt, es hat sich dann
 251 eher so, würde ich sagen, aufs 19. Jahrhundert bezogen und von der Kleidung... Es war
 252 auch ein bisschen künstlich das Bild, hat nicht so wirklich das Gelieferte gehalten.

253 I: Okay. Ich komme nochmal ganz kurz zur Handhabung von LATILL. Also Sie haben
 254 gemeint, es war alles einfach zu benutzen und Sie haben gleich alles verstanden oder?

255 P5: Ja, das hat eigentlich ganz gut funktioniert von Anfang an.

256 I: Okay. Wir haben ganz am Anfang noch über dieses unterschiedliche Leseniveau
 257 innerhalb einer Gruppe gesprochen, auch weil Sie eben zweisprachige Studierende
 258 haben. Wie könnte LATILL Ihnen jetzt dabei helfen, auf dieses unterschiedliche Niveau
 259 innerhalb der Gruppe einzugehen?

260 P5: Also grundsätzlich könnte man ja verschiedene Versionen dann machen vom selben
 261 Text, das wäre eine Möglichkeit. Wobei da wäre vielleicht mein Einwand, das könnte
 262 auch von den Studierenden nicht so gut aufgenommen werden, weil sie sich dann so ein
 263 bisschen stigmatisiert fühlen. Also ich glaube, man müsste sehr vorsichtig damit
 264 umgehen und das gut kommunizieren, warum die jetzt einen anderen Text bekommen
 265 als andere Studierende. Weil ich damit eigentlich auch mein Urteil zeige, dass ich
 266 denke, dass die eine Person eine bessere Lesekompetenz hat als die andere. Was ein
 267 bisschen kritisch sein kann. Aber in diesem Sinne könnte man damit arbeiten. Also auch
 268 in diesem Sinne was ja Ihr Thema ist, dieses Binnendifferenzierung.

269 I: Okay, Dankeschön abschließend. Würden Sie LATILL auch in Zukunft verwenden?

270 P5: Okay. Also ich muss sagen, ich habe es durch eine Kollegin wurde es mir
 271 empfohlen und ich habe es auch schon einmal eingesetzt. Wobei da damals meine
 272 Kollegin die Texte ausgearbeitet hat und gefunden hat. Und ich habe das dann auch in
 273 einer konkreten Prüfungssituation eingesetzt als Impulstexte. Und ich muss sagen, es
 274 hat sehr gut funktioniert mit den Texten. Also ich konnte keine sprachlichen Mängel
 275 darstellen, also der Kerninhalt der Texte war absolut vorhanden. Sie waren thematisch

276 relevant zu dem was wir gesucht haben. Also in dem Sinn hat das gut funktioniert und
277 ich würde es auch gerne in Zukunft einsetzen. Vor allem, weil ich auch sehr stark
278 beruflich aktiv bin bei der Testerstellung und ich glaube, dass es mir als
279 Testerstellungstool eine große Hilfe auch ist. Sowohl zur Testerstellung als auch für den
280 Unterricht könnte ich mir vorstellen, das einzusetzen.

281 I: Okay, Dankeschön. Haben Sie noch irgendwelche Fragen oder möchten Sie etwas
282 ergänzen, etwas anmerken?

283 P5: Also ich glaube, es wurde alles gesagt.

284 I: Okay dann danke für das Gespräch.

285 P5: Ja, ich danke.

Interview P6

Ort: Podgorica

Datum: 27. März 2024

Dauer: 23:45 Minuten

Anwesende Personen: Interviewleiterin und P6 (Grundschule)

- 1 I: Ist es okay, wenn ich das aufzeichne?
2 P6: Natürlich.
- 3 I: Danke. Was ist Ihre Erstsprache?
4 P6: Meine Erstsprache ist Montenegrinisch.
- 5 I: Okay. Und wie sind Sie mit der deutschen Sprache in Kontakt gekommen?
6 P6: Also ich habe einen Schweizer geheiratet (lacht). Ungewollt. Also spontan. Ich habe
7 es gar nicht geplant, es hat sich einfach so ergeben.
8 I: Also Sie haben dann wegen Ihrem Mann Deutsch gelernt?
9 P6: Ja.
- 10 I: Okay, cool! Was waren dann für Sie die Gründe, warum Sie sich dazu entschieden
11 haben, Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten? Waren Sie vorher schon Lehrerin?
12 P6: Nein, eben gar nicht. Ich habe Hochbauzeichnerin studiert. Ja und danach, ich bin,
13 ich arbeite sehr gerne mit Kindern. Wir sind sehr lange in der Schweiz gewesen. Dann
14 habe ich mir gesagt, dann war in Montenegro Deutsch noch nicht so „in“ sage ich jetzt
15 mal, wie jetzt im Moment und es gibt, es hat sehr wenige Deutschlehrer. Und ich wollte
16 eigentlich den Kindern etwas mitgeben. Also vor allem Deutsch als Sprache, das war
17 total was Neues, weil die Kinder bei uns haben am meisten Französisch und Russisch
18 gelernt. Und dann habe ich irgendwie gesagt, ich wollte es denen zeigen. Vor allem
19 diese Kombination aus Hochdeutsch und Schweizerdeutsch, das ist für die Kinder
20 immer interessant.
- 21 I: Cool! Und wo unterrichten Sie in Montenegro? In einer Schule? Oder Hochschule?
22 P6: In einer Grundschule.
- 23 I: Okay. Und seit wann schon?
24 P6: Also ich bin seit acht Jahren Lehrerin. Aber in dieser neuen Schule bin ich seit sechs
25 Monaten.
- 26 I: Okay. Dürfte ich noch fragen, wie alt Sie sind?
27 P6: Ich bin fünfzig. Also zweimal 25. (lacht)
- 28 I: Okay. (lacht) Danke. Dann kommen wir zum Unterricht. Wie viele Klassen bzw.
29 Lerngruppen unterrichten Sie?
30 P6: Ich hatte, bevor ich die Schule gewechselt hatte, hatte ich neun verschiedene
31 Gruppen und jetzt habe ich vier. Und das sind alle Altersstufen von der sechsten bis zur
32 neunten Klasse. Die sind zwischen zehn und elf Jahre alt und das geht bis 14, 15.
- 33 I: Okay. Wie viele Stunden unterrichten Sie pro Woche?
34 P6: Acht. Das ist nicht einmal 50%, aber das, Tendenz ist steigend. Ich glaube, ab
35 September wird es viel mehr geben.
- 36 I: Okay. Wie lange dauert so eine Unterrichtseinheit?
37 P6: Eine Einheit, eine Unterrichtsstunde dauert 45 Minuten. Und zweimal in der Woche.

38 I: Okay. Sie haben eh schon bisschen angesprochen, aber beschreiben Sie bitte die
39 Lerngruppen genauer. Wie alt sind die, was sind das für Personen?
40 P6: Also wie gesagt, sechste, siebte, achte und neunte Klasse. Die Sechstklässler die
41 sind zwischen zehn und elf Jahre alt und dann geht es bis 15-jährig. Gruppen sind
42 verschieden, zwischen 15 und 25 Schüler. Niveau, es gibt auch manche Kinder, die
43 sogar mal in Deutschland oder in der Schweiz gelebt haben und da muss man sehr gut,
44 also nicht aufpassen, aber man muss sie auch irgendwie beschäftigen, weil das ist für
45 die, mit der Zeit wird es langweilig. Und auf der anderen Seite haben sie Schüler, die
46 einfach, das ist eine zweite Sprache, die lernen eine zweite Sprache, dann haben sie nur
47 Englisch gehabt und jetzt plötzlich kommt Deutsch. Und wie gesagt, total andere
48 Aussprache und dann muss man sehr, sehr vorsichtig sein, vor allem in dem ersten Jahr
49 musst du sehr gut mit den Kindern umgehen können und was Niveau betrifft: Die haben
50 auch viele Kinder jetzt im Moment aus der Türkei und aus der Ukraine und das ist ja
51 auch natürlich eine gewisse Herausforderung. Mit denen musst du ja auch irgendwie,
52 sag ich jetzt, ich bin nicht grob, aber fertig werden, beschäftigt werden. Für die musst
53 du auch spezielle Übungen, Texte und was auch immer vorbereiten. Ich habe sogar zwei
54 Kinder, die mit einer Behinderung sind. Ein Junge, der ist in der siebten Klasse, der
55 kann nicht schreiben, der kann das Stift gar nicht halten. Und alles was er macht, macht
56 er mündlich. Der andere ist im Rollstuhl, der kann sich sehr gut, sag ich jetzt mal,
57 ausdrücken, aber seine Konzentration ist sehr beschränkt. Ist es ein Kurzzeitgedächtnis,
58 hat er. Dann muss ich das viel mehr wiederholen als sonst. Und dann muss ich das alles
59 irgendwie in 45 Minuten reinstopfen, dass es für alle irgendwie klappt. Dass es nicht
60 Schüler gibt, die sagen, „Ja, aber Sie haben jetzt mit ihm Zeit verbracht und dann mit
61 dem und was machen die anderen?“ Das heißt die Stunde muss wirklich, wirklich sehr,
62 sehr gut vorbereitet sein.

63 I: Okay, wow. Welches Deutschniveau haben die offiziell würden Sie sagen? Also laut
64 dem Stundenplan?

65 P6: Am Anfang das ist geteilt. Sechstklässler haben A1, dann geht A1.2, dann A2.1, bis
66 A2. Das sollten sie nämlich erreichen nach der neunten Klasse.

67 I: Okay. Und Sie haben gesagt, Sie haben einige zweisprachige Schüler auch?

68 P6: Habe ich. Viele aus der Türkei.

69 I: Auch mit Deutsch, dass die eben schon perfekt Deutsch sprechen?

70 P6: Die nicht, die können kaum Montenegrinisch sprechen. Und da ist es ein bisschen
71 kompliziert. Ich muss jetzt ehrlich sagen, ich bin da eigentlich im Vorteil jetzt im
72 Gegensatz zu der anderen Kollegin, die Geschichte oder Geographie oder Biologie
73 unterrichten, da ist wirklich nicht viel los. Aber bei mir lernen sie eine Zweitsprache,
74 das ist Deutsch. Dann lernen sie es von Anfang an. Aber was du gesagt hast, die Kinder,
75 die schon in Deutschland waren oder in der Schweiz oder einen Bezug zur deutschen
76 Sprache haben, das ist auch nicht so einfach. Denn es wird langweilig.

77 I: Da kommen wir dann eh später noch zurück auf dieses unterschiedliche Niveau.

78 Wenn Sie jetzt an den Leseunterricht denken, wie sieht so eine typische
79 Unterrichtseinheit aus in der gelesen wird?

80 P6: Ich muss sehr gezielt Texte aussuchen, wenn es um Niveau A1 geht. Mein Ziel ist
81 nämlich, dass sie es lesen können.

82 I: Vorlesen meinen Sie?

83 P6: Ja, vorlesen. Sie müssen das nicht 100% oder auch nicht 70% verstehen. Für mich
84 ist wichtig, dass sie es ganz genau vorlesen können, dass ich das auch korrigieren kann.
85 Das ist, eigentlich eine Lesestunde muss einen Effekt haben. Bei den älteren Schülern,
86 sagen wir achte, neunte Klasse, die müssen dann schon wissen, worum es geht. Da
87 suche ich Texte aus dem Internet, eine Plattform, da schreibe ich sogar selbst Texte. Ja,

88 das nimmt sehr viel Zeit. Es ist egal, ob du acht Stunden hast oder 18 in der Woche, die
89 Vorbereitung ist einfach extrem groß. Wie gesagt, du musst alle Texte anpassen, wenn
90 du in der Klasse so viele verschiedene Schüler hast.

91 I: Also wie machen Sie das dann? Haben Sie zum Beispiel einen Lesetext und die
92 Schüler, die eine türkische Erstsprache haben bekommen den ein bisschen anders oder
93 der mit der Beeinträchtigung?

94 P6: Also ich erwarte schon von diesen Schülern, dass sie das gleiche Niveau erreichen
95 wie montenegrinische Schüler. Weil sie fangen von Anfang an. Das heißt, die sind nicht
96 irgendwie in die siebte oder achte Klasse eingesprungen und dann haben sie nicht vor-
97 die müssen ganz genau mitmachen. Das erwarte ich. Das ist mir, muss ich wieder grob
98 sein, das ist mir egal, ob sie Montenegrinisch können. Eigentlich, um Deutsch zu lernen,
99 brauchen sie kein Montenegrinisch. Von dem her erwarte ich von denen, das ist das
100 gleiche Programm, die gleichen Texte machen wie alle anderen Schüler. Aber natürlich
101 für die anderen mit gewissem Handicap, die ich vorher erwähnt habe, für die habe ich
102 natürlich Ziele. Die gebe ich im September ein und nach diesen Zielen arbeite ich.
103 Wenn sie zum Beispiel Tageszeiten lernen, guten Morgen, guten Tag, schreibe ich kurz
104 einen Text mit fünf Sätzen, ganz einfach. Morgen, dann gibt es eine Sonne, Mittag,
105 Abend ist die Nacht, also ich verbinde und dann müssen sie die Sätze verbinden oder
106 laut aussprechen. Und ja. Man muss schon den Unterricht anpassen.

107 I: Okay. Und den Leseunterricht? Also Sie lesen zum Beispiel einen Text und dann gibt
108 es Übungen dazu?

109 P6: Unbedingt. Sobald dass wir einen Text gelesen haben, also sie lesen es zuerst. Das
110 ist sehr wichtig, dass sie es vorlesen. Und die anderen, wir lesen es zwei bis dreimal und
111 danach lese ich es einmal, ganz langsam und deutlich und danach gibt es immer Fragen.
112 Es muss, es muss irgendetwas dazu geben, dass ich auch weiß, dass sie es verstanden
113 haben. Ich bin nicht diejenige, die viel zu viel aufschreibt. Das Ziel ist jetzt auch nicht,
114 dass sie grammatikalisch fantastisch sind. Vielleicht liege ich falsch, aber mein Ziel ist,
115 wenn sie da rausgehen, wenn sie nach Deutschland gehen, dass sie einen Kaffee
116 bestellen können, dass sie nach dem Weg fragen können. Ob sie jetzt irgendwie
117 Konjunktiv I oder Konjunktiv II im kleinen Finger haben, das ist mir, es tut mir leid,
118 aber das ist mir nicht auf Nummer 1 gesetzt.

119 I: Okay. Interessant. Welche Rolle spielt Lesekompetenz generell? Ist das Lesen
120 wichtiger als Sprechen oder Schreiben?

121 P5: Würde ich nicht sagen. Es ist ein Teil vom Ganzen. Man muss einfach alles, alles
122 irgendwie im Griff haben, dass man, alle vier Fertigkeiten irgendwie beherrscht. Egal ob
123 du in Grammatik gut bist, wenn du nicht lesen kannst, nützt dir das nichts. Wenn du
124 nicht lesen kannst... Wenn du gut im Sprechen bist, natürlich es gibt immer Schüler, die
125 im Lesen besser sind als in Grammatik oder bessere Sprachler, also dass sie besser
126 sprechen als sie lesen und so weiter. Aber du musst einfach das Feeling haben und das
127 eigentlich anpassen.

128 I: Und wie oft lesen Sie? Lesen Sie jede Stunde? Oder haben Sie so ein Ritual, einmal
129 pro Woche...?

130 P6: Also schon, schon viel. Einmal pro Woche. Weil ich glaube, durch einen Text kann
131 man viel auch Grammatik, auch Aussprache. Wenn du selbst auf die Frage antwortest,
132 übst du auch das Sprechen. Also ein Lesetext ist natürlich eine Basis für alles andere,
133 finde ich.

134 I: Okay und welche Texte lesen Sie so?

135 P6: Also es ist sehr wichtig, dass die Texte passen mit dem Lehrprogramm. Wir haben
136 *Beste Freunde*, das ist das neue Lehrprogramm, das sie bekommen haben. Vorher war

137 das *Prima* und ist schon gealtert gewesen. War okay, aber ich finde *Beste Freunde* gut.
 138 Auch aus diesem Grund, dass sie eine Plattform, also Huber Verlag hat viele Angebote,
 139 du kannst einfach Zeugs auswählen, aussuchen aus der Plattform, die du im Unterricht
 140 brauchen kannst.

141 I: Okay, also Sie nehmen die Texte aus dem Lehrbuch dann? Oder schreiben Sie eben
 142 selber?

143 P6: Lehrbuch oder schreibe ich selber oder natürlich, wenn ich irgendwo im Internet
 144 etwas Interessantes finde, aber es ist sehr wichtig, dass das was ich aussuche auch mit
 145 dem Programm irgendwie zusammen verbunden ist. Ich kann nicht einfach irgendwas
 146 nehmen und das hat gar nichts mit dem was sie schon gelernt haben.

147 I: Okay wir haben eh schon darüber gesprochen, dass manche eben schon besser
 148 Deutsch können als andere, aber was machen Sie jetzt zum Beispiel, wenn jemand
 149 große Schwierigkeiten hat beim Lesen? Oder eine Person ist *so* viel besser als alle
 150 anderen, was kann man da genau machen?

151 P6: Also bei uns gibt es einmal in der Woche eine Nachholstunde. Die Kinder können
 152 Teil an dieser Nachholstunde nehmen. Oder für die, die ein bisschen besser sind und
 153 dann, ich stelle mir einen Plan im September zusammen, was mache ich mit diesen
 154 Schülern. Der Plan, das ist nur irgendwie so prophylaktisch, dass du es abgibst. Aber du
 155 musst dich einfach anpassen. Wenn die Kinder gut sind, dann musst du einfach ein Buch
 156 finden. Es gibt sehr gute Bücher, die du Kindern zum Lesen geben kannst. Ich suche
 157 immer etwas, dass die eigentlich in montenegrinische Sprache lesen müssen oder schon
 158 gelesen haben. Und das ist für Kinder sehr einfach, das Buch zu lesen. Auch wenn sie es
 159 nicht verstehen, das Grundthema kennen sie. Dann sitzen wir zusammen, lesen wir das,
 160 haben so etwas wie eine Lesestunde. Dann sitzen wir zusammen und dann wird einfach
 161 locker gegessen und wir unterhalten uns und jeder hat das gelesen.

162 I: Okay nett, dann kommen wir zur Unterrichtsvorbereitung. Sie haben schon gesagt, es
 163 ist sehr zeitintensiv. Wie viel Zeit brauchen sie, um eine Unterrichtsstunde mit dem
 164 Thema Lesen vorzubereiten?

165 P6: Was ich mache, ich mache immer am Wochenende, plane ich die ganze Woche vor,
 166 weil man weiß ja nie unter der Woche, was noch irgendwie passieren kann und dann
 167 bereite ich alles vor, schaue ich in meinen Plan rein und ich brauche im Schnitt für eine,
 168 also wenn eine Lesestunde in Vorbereitung ist, eine Stunde vielleicht.

169 I: Also eine Stunde pro Unterrichtsstunde? Also für eine Unterrichtsstunde brauchen Sie
 170 eine Stunde Vorbereitungszeit?

171 P6: Insgesamt. Es geht sehr schnell, wenn du drinnen bist, geht das eigentlich schnell.
 172 Du musst einfach einen Text aussuchen, wenn nicht selber schreiben. In diesen Wörtern,
 173 die den Schülern schon bekannt sind, stellst du die Fragen. Darunter machst du einen
 174 Lückentext oder was auch immer. Oder kannst du den gleichen Text kopieren und dann
 175 ausradieren verschiedene Wörter und dann gibst du das als Lückentext. Und dann geht
 176 das eigentlich sehr schnell.

177 I: Okay. Welche Schwierigkeiten sehen Sie bei der Vorbereitung. Wo liegen die
 178 Probleme oder Hürden?

179 P6: Das ist, es gibt- Dass ich zum Beispiel sehr viel Zeit brauche, etwas auszusuchen.
 180 Es nimmt einfach extrem, also extrem, im Vergleich sage ich jetzt mal, viel Zeit. Wenn
 181 ich ins Internet gehe, das was ich brauche, zu finden. Und dann am meisten sage ich,
 182 „Ach Gott, ich mag nicht“, dann schreibe ich einfach etwas selbst.

183 I: Okay. Und würden Sie sagen, dass Sie sich manchmal ein bisschen überfordert bei
 184 der Vorbereitung fühlen? Wenn Sie sagen, Sie finden den Text nicht und müssen das
 185 selber schreiben? Oder ist es noch in Ordnung?

186 P6: Weißt du, vielleicht ganz am Anfang hatte ich diese Probleme, aber jetzt mit
187 gewissem Alter... Du hast ja eigentlich, das hast du schon irgendwann mal vorbereitet.
188 Und jedes Jahr, dass du mehr machst, hast du vielleicht andere Ideen. Dann weißt du,
189 wie es letztes Jahr funktioniert oder eben nicht funktioniert hat. Schaffst du das in 45
190 Minuten oder nicht? Brauchst du zwei Unterrichtsstunden? Das ist einfach alles Frage
191 der Erfahrung.

192 I: Okay, ja das stimmt. Na gut, dann wären wir eigentlich eh schon beim letzten Thema,
193 der Künstlichen Intelligenz. Also kurze Einstiegsfrage: Welche Rolle spielt Technik
194 allgemein in Ihrem Leben? Würden Sie sagen, dass Sie oft Technik verwenden?

195 P6: Ja, ich muss jetzt ehrlich zugeben, ich musste viele Seminare besuchen, weil ich bin
196 ja in einem gewissen Alter, wie gesagt, zweimal 25. Ich bin nicht eine von dieser neuen
197 Generation, die das im Blut hat, die sind mit dem groß geworden und ich musste alles
198 das lernen. Und ich schäme mich nicht zu fragen, wenn ich mit etwas fertig werde, dass
199 ich frage. Aber ich habe sehr gerne Technik. Jetzt in dieser neuen Schule haben wir
200 Fernsehen, haben wir alles was es braucht, Internet. Aber zum Beispiel 70% der Schüler
201 in Montenegro haben sie einfach nicht nötige Mittel, kein Internet, kein Fernsehen. Also
202 ich bin ständig unterwegs mit Laptop, mit Lautsprecher, mit allem was es braucht, wenn
203 du wirklich einen guten Unterricht – Du kannst es natürlich ganz einfach machen,
204 nimmst das Lehrbuch. Und dann ist das Arbeitsbuch, Kursbuch und dann hast es. Aber
205 wenn du wirklich etwas mehr bieten und mehr machen möchtest, musst du das alles
206 mitnehmen, das ist klar.

207 I: Ja, das stimmt. Haben Sie davor bereits Erfahrungen mit Künstlicher Intelligenz
208 gemacht? Haben Sie das schon mal ausprobiert?

209 P6: Eigentlich nicht viel, nein. Nein also eigentlich, ich hatte da so Texte, die mich
210 persönlich betroffen haben. Als Schulunterricht, nein. Für die Schule, nein.

211 I: Na gut, dann kommen wir zu, also Sie haben ja gerade die Künstliche Intelligenz
212 LATILL ausprobiert. Was war Ihr erster Eindruck davon?

213 P6: Ja habe ich, es war wow. (Lacht)

214 I: (Lacht) Warum?

215 P6: Es war auch, das ganze Angebot, das was ich mich mit diesen Themen angeschaut
216 habe, alles was vorhanden ist, das war wunderbar. Aber natürlich, man muss sich schon
217 einlesen und ein bisschen durchschauen, um ganz genau zu sehen, wie das alles
218 funktioniert, aber wie gesagt, der erste Eindruck war „Wow, super“.

219 I: Mit welchen Funktionen haben Sie gerade gearbeitet? Was haben Sie ausprobiert?

220 P6: Also ich habe zuerst die Themen ausgewählt. Was für mich sehr gut war, was mir
221 interessant, was ich sehr interessant fand, war diese Stundenvorbereitung.

222 I: Diese Poster meinen Sie?

223 P6: Ja, diese Poster meine ich. Und ich finde das genial, das spart viel Zeit. Dann musst
224 du nicht dasitzen und überlegen, du hast Ideen, die schon vorhanden sind. Du musst ja
225 nicht alle gebrauchen. Du, du nimmst einfach das, was dir gerade passt. Und das ist
226 genial, das ist wirklich ein Plus. Das ist eine Erleichterung wirklich.

227 I: Okay, also wie könnte LATILL Ihnen jetzt bei der Unterrichtsvorbereitung helfen?

228 P6: Wie gesagt, mit diesen Postern, mit diesen Ideen. Wenn ich einen Text habe, wie
229 kann ich es nutzen, wie kann ich es darstellen, wie kann ich es den Schülern zeigen, wie
230 kann ich mit diesem Text arbeiten, wie kann ich es einführen? Ich finde es wirklich gut,
231 also das ist eine sehr gute Idee.

232 I: Okay. Was würden Sie sagen, ist so das Nützlichste an dieser Künstlichen Intelligenz?
233 Was war für Sie die beste Funktion?

234 P6: Für mich zuerst mal, dass ich weiß, dass es sowas gibt und das mit diesen Postern
 235 war sehr gut. Alle diese Themen, die vorhanden sind. Auch dass ich Anzahl von
 236 Wörtern angeben kann. Was Niveau, also dass ich Sprachniveau auswählen kann. Also
 237 die Funktionen, die du brauchst, um einen Text zusammenzustellen.

238 I: Wie gefällt Ihnen auch dieses Design? Sie haben gesagt, es war leicht zu benutzen?
 239 P6: Es war sehr leicht für mich. Ich, als jemand, also der nicht so den Vergleich mit
 240 jungen Leuten, der nicht so viel Erfahrung hat, finde ich gut. Kommst rein, zweimal
 241 links, zack zack, gut. Sehr gut.

242 I: Welche Kritikpunkte sehen Sie? Wo sehen Sie auch Verbesserungspotential? Was war
 243 nicht so gut?
 244 P6: Mhm. Wie gesagt auf den ersten Blick wars richtig gut, aber danach, wenn ich mich
 245 eingelesen habe, ich habe paar Wörtern eingegeben, Stichwörter, also zuerst nach
 246 Familie, wenn ich mich nicht irre und danach war Hobby. Und ich finde, einmal habe
 247 ich das Niveau A2 eingegeben und danach Niveau A1 und ich fand es sehr schwierig.
 248 Also schwer und ich finde das Wortschatz da, also gar nicht, zu dem eingegebenen
 249 Niveau passt.

250 I: Weil Sie sagen, der Wortschatz war zu schwierig?
 251 P6: Ja, war sehr schwierig, zu schwierig. Es gibt Ausdrücke, es gibt Wörter, die Kinder
 252 auf diesem Niveau, A1 zum Beispiel, Ausdrücke, die sie gar nicht kennen und auch
 253 nicht kennen müssen auf A1-Niveau. Ich glaube, das wird sie nur belasten. Ich glaube,
 254 die Texte müssen schon ein bisschen mehr angepasst werden, dass es auch klappt.

255 I: Okay. Und Sie haben auch bei der Suche, nicht gleich den Text gefunden, den Sie
 256 gesucht haben? Zum Beispiel bei den Hobbys oder was war die Schwierigkeit?
 257 P6: Ja das mit den Hobbys zum Beispiel, wenn ich Hobbys eingabe, dann meine ich
 258 allgemein. Zum Beispiel, ich will mit einem Satz erklären, was eigentlich ein Hobby ist,
 259 was Freizeit ist, was eine Freizeitaktivität ist. Das ist etwas, was nicht benotet wird, das
 260 was die Kinder freiwillig machen, zum Beispiel sowas. Und dann stand da über
 261 Skifahren. Und ich finde es sehr, wie soll ich sagen schwer, weil du musst wirklich ein
 262 allgemein, ein großes Allgemeinwissen über Skifahren haben, damit du den Text auch
 263 verstehen kannst. Also wenn ich sage Skifahren, das sind so zwei Bretter, wo du darauf
 264 stehst und fährst. Und du musst nicht irgendwie Ausdrücke, also musst, nicht auf
 265 Niveau A1 das Hobby Skifahren beschreiben, als ob es eine irgendwie
 266 wissenschaftliche Arbeit wäre. Mit ganz einfach beschreiben und es kam einfach nur
 267 Skifahren.

268 I: Okay, also Sie würden sagen, es war zu spezifisch? Also mehr Texte für den
 269 Schulunterricht würden Sie sich wünschen?
 270 P6: Ganz genau. Wenn ich Hobbys sage, sage ich über Karate, Judo, das was Kinder
 271 eigentlich am meisten machen.

272 I: Vielleicht, weil in Österreich viele Skifahren gehen.
 273 P6: Ja, ja klar, das ist wahr.

274 I: Also da sehen Sie Verbesserungspotential? Dass die Texte an den Unterricht angepasst
 275 werden?
 276 P6: Niveau anpassen, Wortschatz anpassen. Themen vielleicht allgemein,
 277 verallgemeinern. Dass es nicht nur um mein Hobby geht, sondern allgemein gesagt. Wie
 278 gesagt, sollte man schon ein bisschen anpassen.

279 I: Okay und jetzt vielleicht die wichtigste Frage. Sie haben ja über diese
 280 unterschiedlichen Niveaus innerhalb Ihrer Gruppen gesprochen. Wie könnte LATILL
 281 Ihnen dabei jetzt dabei helfen, auf dieses unterschiedliche Leseniveau einzugehen?
 282 P6: Sehr gut. Zum Beispiel wenn du jetzt drei, vier verschiedene Niveaus innerhalb
 283 einer Klasse hast, du musst ja drei oder vier verschiedene Sachen machen. Dann ist es

284 natürlich gut, wenn du so eine Plattform hast. Du gibst einfach das Thema ein und das
285 kommt gerade raus. Und das ist natürlich von Vorteil. Das ist genial natürlich, das spart
286 so viel Zeit und so viel Arbeit eigentlich.

287 I: Also denken Sie auch, dass zum Beispiel diese Bilderfunktion oder das mit dem
288 Übersetzen gut dazu passen?

289 P6: Mhm, sehr gut. Das mit den Bildern habe ich fast vergessen, sehr gut. Das mit den
290 Bildern, ich habe Wohnung eingegeben und kam noch ein Foto von einer Wohnung.
291 Und das ist sehr gut, das ist sehr nützlich zum Beispiel das Bett definieren, Teppich,
292 Wand, Fenster, was auch immer. Wirklich gut, also wirklich gut gemacht.

293 I: Okay, ja, Dankeschön. Würden Sie diese KI auch in Zukunft verwenden?

294 P6: Ja, sicher.

295 I: Warum?

296 P6: Weil es eine Erleichterung ist natürlich. Für mich als Lehrerin, die so viel um die
297 Ohren hat immer und so viele verschiedene Niveaus und so viele verschiedene
298 Programme, so viele verschiedene Schüler in einer Klasse, natürlich.

299 I: Okay. Ja, haben Sie noch irgendwelche Fragen? Oder möchten Sie etwas ergänzen?

300 P6: Ich kann nur sagen, machen Sie weiter so. Machen Sie weiter so, dass Sie es uns
301 leichter machen.

302 I: Ja dann, Dankeschön für das Gespräch.

303 P6: Bitteschön, gerne.

Interview P7

Ort: Podgorica

Datum: 28. März 2024

Dauer: 22:43 Minuten

Anwesende Personen: Interviewleiterin und P7 (Grundschule)

- 1 I: Ist es okay, wenn ich das aufzeichne?
2 P7: Ja.
- 3 I: Was ist Ihre Erstsprache?
4 P7: Meine Erstsprache ist Montenegrinisch.
- 5 I: Wie sind Sie mit der deutschen Sprache zum ersten Mal in Kontakt gekommen?
6 P7: Also, als ich noch ein Kind war, ich und meine Geschwister haben immer deutsche
7 Sendungen angesehen und ja, so haben wir Deutsch auch gelernt. Und ja, das war unser
8 erster Kontakt schon, sag ich mal, als ich drei Jahre alt war. Ja.
- 9 I: Und dann haben Sie Germanistik studiert?
10 P7: Genau. Ich habe auch in der Grundschule Deutsch gelernt, dann im Gymnasium
11 auch und dann habe ich mich auch entschieden, deutsche Sprache und Literatur zu
12 studieren. Und ja, dann habe ich auch meine Masterarbeit abgeschlossen auch für
13 deutsche Sprache.
- 14 I: Okay und was war dann für Sie so der Grund, warum Sie dann zu unterrichten
15 begonnen haben?
16 P7: Ich kann vielleicht sagen, weil Montenegrinisch und Deutsch als Sprache nicht so
17 ähnlich sind und immer kamen die Stereotypen im Vordergrund, dass Deutsch eine sehr
18 schwere Sprache ist. Und ja, wenn ich selber halt gesehen habe, dass man das ja auch
19 lernen kann sozusagen, man muss ja nur gute Methoden haben, dann habe ich mich
20 entschieden, Deutsch zu unterrichten.
- 21 I: Okay. Wo unterrichten Sie in Montenegro?
22 P7: Ich unterrichte in einer Grundschule im Norden von Montenegro. Ich bin dort seit
23 einem Jahr.
- 24 I: Okay und dürfte ich noch fragen, wie alt Sie sind?
25 P7: Ich bin 25.
- 26 I: Okay. Wie viele Klassen oder Lerngruppen unterrichten Sie da in der Grundschule?
27 P7: Momentan zehn Klassen.
- 28 I: Wie viele Stunden sind das pro Woche?
29 P7: Uff, Stunden pro Woche. (Überlegt) Naja, jetzt insgesamt glaube ich über 16.
- 30 I: Okay 16. Wie lange dauert so eine Unterrichtseinheit in Ihrer Schule?
31 P7: Immer 45 Minuten.
- 32 I: Okay, ja. Beschreiben Sie bitte Ihre Lerngruppen, also diese zehn Klassen. Aus wie
33 vielen Personen besteht so eine Klasse, was sind das für Personen?
34 P7: Also diese Grundschule in der ich momentan arbeite, ist eine kleine Grundschule
35 würde ich sagen. Und die Anzahl der Personen hängt von der Klasse ab. Also die
36 Schüler sind ab zehn oder, sag ich mal, elf Jahre alt so bis 14 Jahre alt.

- 37 I: Okay. Welches Deutschniveau haben die Gruppen offiziell?
 38 P7: Offiziell von A1, sage ich mal, bis B1, aber meistens ist es A2.2.
- 39 I: Also zu Beginn, man startet mit A1 und dann je länger man Deutsch lernt...?
 40 P7: Genau, jede Klasse ist eine Stufe höher.
- 41 I: Okay. Haben Sie auch zweisprachige Schülerinnen und Schüler in der Grundschule?
 42 Also die zum Beispiel schon Deutsch auf ersprachigem Niveau sprechen?
 43 P7: Ich hatte. Also ich hatte insgesamt glaube ich zwei Schüler, das sind meistens
 44 Fernsehkinder sozusagen. Aber in unserer Stadt gibt es auch Schüler, die zum Beispiel
 45 als Muttersprache Albanisch haben und dann sprechen die auch Montenegrinisch. Noch
 46 dazu sind sie auch Fernsehkinder, die auch Deutsch sprechen, also da hatten wir
 47 Situationen mit Schülern, die schon drei Sprachen oder vielleicht auch vier, weil die
 48 noch Englisch dazu lernen. Also das war eine komplexe Situation, aber es gibt auch
 49 solche.
- 50 I: Okay. Wir fokussieren uns jetzt bisschen auf den Leseunterricht. Wie bauen Sie den
 51 Leseunterricht auf? Wie sieht so eine typische Unterrichtseinheit aus, in der gelesen
 52 wird?
 53 P7: Wie schon gesagt, hängt auch von der Klasse ab und dem Alter der Kinder. Aber
 54 sage ich mal, weil das auch eine Grundschule ist, muss man da immer auch sehr
 55 vorsichtig sein beziehungsweise baue ich den Leseunterricht immer so auf, dass ich
 56 viele Bilder habe oder irgendwelche Brainstorminggames, weil das am besten mit den
 57 Kindern funktioniert. Oder manchmal haben wir auch irgendwelche Spiele gemacht,
 58 aber am meisten verwende ich die Bilder.
- 59 I: Okay. Also Sie zeigen zuerst Bilder her und dann lesen Sie einen Text dazu?
 60 P7: Genau, wir machen das immer so mit Bildern, dann Idee, Ideen dazu
 61 beziehungsweise Brainstorming und dann fangen wir erst mit dem Text an und dann
 62 weiter mit den Fragen und dann verbinden wir das Leseverstehen mit dem Sprechen.
- 63 I: Okay, würden Sie sagen- Es gibt ja diese vier Fertigkeiten, eben Lesen, Sprechen,
 64 Schreiben, Hören. Welche Rolle spielt da die Lesekompetenz in Ihrem Unterricht? Ist
 65 Lesen wichtiger als andere Kompetenzen?
 66 P7: Also ich versuche ehrlich gesagt, ich versuche immer das Lesen ein bisschen mehr
 67 in meinem Unterricht einzubringen, weil ja immer ist der Fokus auf Sprechen und ja
 68 Schreiben auch. Aber in der Grundschule, sag ich mal, möchten die Kinder ja viel mehr
 69 das Sprechen üben. Aber ja, wie schon gesagt, es ist sehr schwierig, irgendwie das
 70 Interesse bei den Schülern zu wecken für Leseverstehen. Das ist für die Schüler
 71 meistens sehr langweilig oder sehr schwer, vor allem, wenn es zu den Fragen kommt.
- 72 I: Also haben Sie das Gefühl, dass die Schüler nicht so gerne lesen?
 73 P7: Genau.
- 74 I: Okay. Wie oft lesen Sie im Unterricht? Regelmäßig?
 75 P7: Ja, regelmäßig. Das ist immer geplant, dass die Schüler jede Stunde, wenigstens ein,
 76 sag ich mal, E-Mail zum Beispiel, sag ich mal, oder einen kurzen Artikel lesen. Also
 77 würde ich sagen, jede Stunde wenigstens ein paar Sätze.
- 78 I: Okay und welche Texte lesen Sie da so?
 79 P7: Wir verwenden immer, sag ich mal, die Texte aus den Büchern. Die schon ja
 80 geplant sind von der Schule sozusagen, aber manchmal verwende ich auch zusätzliche

81 Materialien, weil wie gesagt, die Schüler sind nicht so begeistert vom Lesen aus den
82 Büchern.

83 I: Okay. Wie probieren Sie dann, die Schüler zu motivieren, wenn Sie merken, die
84 haben gerade nicht so Lust zum Lesen?

85 P7: Spiele funktionieren sehr gut. Ich habe dann auch, sag ich mal, für die Jüngeren
86 haben wir dann immer auch *Kahoot* ausgewählt, zum Beispiel. Das haben wir oft
87 gemacht. Das war, sag ich mal, ein Volltreffer, weil die konnten dann nicht ihre Handys
88 benutzen, sondern mussten mitmachen. Und dazu auch, sag ich mal, Spiele mit einem
89 Ball, das klappt auch meistens sehr gut.

90 I: Sie haben ja schon gesagt, dass Sie eben zwei Schüler oder Schülerinnen hatten, die
91 auf ersstsprachlichem Niveau Deutsch gesprochen haben. Haben Sie auch bemerkt, dass
92 die deutlich besser gelesen haben als der Rest der Klasse?

93 P7: Eigentlich nicht. Weil, die hatten ja, sag ich mal, die haben Deutsch verwendet oder
94 gehört oder mit ihren Verwandten auf Deutsch gesprochen, aber die hatten keinen
95 Kontakt mit dem Lesen. Also da habe ich schon gesehen, dass ein Anfänger ganz
96 genauso gut oder schlecht liest wie ein Schüler, der Deutsch oft spricht.

97 I: Interessant. Haben Sie generell- Wie würden Sie generell das Niveau in den Klassen
98 beschreiben? Ist da ein hohes Leseniveau oder eher geringer?

99 P7: Ja, da muss ich ehrlich sein. Ich würde sagen, dass es geringer ist. Also es ist nicht
100 ein hohes Niveau.

101 I: Okay und bemerken Sie auch, dass eben das Niveau auseinander geht? Also, dass ein
102 Teil viel besser liest als der andere Teil.

103 P7: Ja, das ist immer die Situation in den Schulen. Es gibt ein paar Schüler, die das alles
104 perfekt machen, ein paar, die bisschen weniger machen möchten. Und wir haben auch
105 manchmal welche, die gar nichts machen.

106 I: Und was machen Sie dann mit den schwächeren Schülerinnen und Schülern? Oder
107 den stärkeren? Fördern Sie die Stärkeren extra?

108 P7: Da muss man immer eine Methode finden, weil das sehr empfindlich ist, würde ich
109 sagen. Aber was in meinem Unterricht immer gut geklappt hat, sind die Gruppen. Wenn
110 man mit den Schwächeren und den Stärkeren Schülern arbeitet, das klappt ja immer.

111 I: Also so eine heterogene Gruppe sozusagen? Dass die Schwächeren von den Stärkeren
112 lernen können?

113 P7: Korrekt.

114 I: Okay. Also würden Sie dann auch so verschiedene Übungen geben oder wie meinen
115 Sie? Dass die sich so gegenseitig unterstützen?

116 P7: Ich gebe ein Beispiel. Wir hatten, sag ich mal, einen Text, ich glaube, das Thema
117 war Essen. Die Schwächeren habe ich so gefördert, dass die Bilder zu den Texten zum
118 Beispiel finden und die Stärkeren mussten auch einen Input geben, was die
119 Schwächeren finden mussten zu den Bildern, in den zehn Fotos, die dort auf dem Tisch
120 sind. Die mussten zusammen den kurzen Text lesen und finden, was für ein Gericht ist
121 das oder welche, welche, sag ich mal, welches Obst suchen wir und so. Also die haben
122 Teamarbeit gemacht und so hat das gut geklappt.

123 I: Ja, dann wären wir schon beim nächsten Punkt, der Vorbereitung des Unterrichts.
124 Wie viel Zeit, würden Sie sagen, benötigen Sie durchschnittlich, um eine

125 Unterrichtseinheit mit dem Schwerpunkt Lesen zu planen? Sie haben ja gesagt, Sie
 126 haben zehn Klassen, wie viel Zeit benötigen Sie so pro Stunde?

127 P7: Ja pro Stunde, naja, hängt vom Thema ab, aber sag ich mal, ab dreißig Minuten
 128 brauche ich immer sozusagen. Für eine Klasse dreißig Minuten und wenn das Thema
 129 mit der Grammatik und komplex ist, dann brauche ich ein bisschen mehr.

130 I: Okay. Sie haben eh schon gesagt, die Texte nehmen Sie dann aus den Lehrwerken
 131 oder aus dem Internet? Oder welche Quellen verwenden Sie? Können Sie das nochmal
 132 wiederholen?

133 P7: Ja. Die Bücher, in Montenegro ist die Situation so, dass wir sofort einen Plan,
 134 Unterrichtsplan bekommen und auch die Bücher, die wir verwenden müssen. Wie
 135 gesagt, ist das für Leseverstehen nicht immer ideal, weil für die Schüler ist das
 136 langweilig oder die Texte sind zu lange, zeigen kein Interesse. Deswegen kombiniere
 137 ich manchmal. Wenn ich sehe, dass der Text nicht so interessant ist, versuche ich im
 138 Internet, sag ich mal, zusätzliche Materialien zu finden und ja.

139 I: Okay. Welche Schwierigkeiten sehen Sie bei der Vorbereitung? Was ist das
 140 Schwierige daran?

141 P7: Passenden Text zu finden. Sage ich mal. Und ich verliere viel Zeit im Internet.

142 I: Okay. Fühlen Sie sich manchmal überfordert bei der Vorbereitung?

143 P7: Ja, fast immer. Wenn es zum Lesen kommt fast immer.

144 I: Warum?

145 P7: Wie gesagt, es ist ein bisschen schwer, den passenden Text zu finden für so junge
 146 Personen, sage ich mal so. Und ja, die Quellen sind auch manchmal nicht passend. Die
 147 Quellen sind auch nicht passend und man muss ja immer prüfen, ob der Text korrekt ist,
 148 ob es irgendwelche Fehler da gibt, damit die Schüler nicht falsch etwas lernen.

149 I: Stimmt. Na gut, dann wären wir schon beim letzten großen Punkt, also der
 150 Künstlichen Intelligenz. Kurze Einstiegsfrage, welche Rolle spielt Technik allgemein in
 151 Ihrem Leben? Verwende Sie oft Technik?

152 P7: Ich verwende Technik jederzeit, sag ich mal. Immer.

153 I: Würden Sie sich als technisch kompetent bezeichnen?

154 P7: Ja, sowieso.

155 I: Okay. Haben Sie davor bereits Erfahrungen gemacht mit Künstlicher Intelligenz?

156 P7: Ja, wenn das schon alles begonnen hat mit der Künstlichen Intelligenz habe ich
 157 sofort das alles gegoogelt, habe ich sofort auch Apps gefunden, ich musste das alles
 158 ausprobieren, dann habe ich auch oftmals diesen ChatGPT benutzt.

159 I: Auch zur Unterrichtsvorbereitung? Oder einfach so?

160 P7: Ja, sowieso. Auch zur Unterrichtsvorbereitung.

161 I: Wie kann ChatGPT zum Beispiel helfen bei der Unterrichtsvorbereitung?

162 P7: Wenn ich, sag ich mal, Literatur brauche, ist es einfach, zu schreiben, dass ich, sage
 163 ich mal, fünf Bücher über das und das brauche und ich bekomme schneller eine
 164 Antwort, weil ich so Zeit spare. Deswegen ist mir, sage ich mal, ChatGPT und die
 165 Künstliche Intelligenz sehr nützlich, weil ich spare sehr, sehr viel Zeit.

166 I: Okay. Sie haben sich ja gerade mit der Künstlichen Intelligenz LATILL
 167 auseinandergesetzt. Was war so der erste Eindruck als Sie die Website geöffnet haben?

168 P7: Der erste Eindruck war, dass LATILL einen sehr guten Überblick hat. Also, es

169 kommt sehr leicht vor fürs Verwenden. Das war das Erste, was mir aufgefallen ist. Und
 170 das Design ist auch sehr bunt sage ich mal, also es ist nicht so monoton, auch wegen der
 171 Themenverteilung. Auch mit den Farben und so, das fand ich sehr gut.

172 I: Mit welchen Tools haben Sie gerade gearbeitet, welche Funktionen haben Sie
 173 ausprobiert?

174 P7: Themenverteilung. Das und Filter. Die Filter habe ich sowieso alle ausprobiert und
 175 auch die Tools, wenn man im Text ein Wort auswählt, damit man zum Beispiel
 176 Herkunft oder Grammatik, oder da was auch immer dazu sehen möchte

177 I: Haben Sie auch die Funktion zur Bildergenerierung verwendet?

178 P7: Ja, das war interessant. Das habe ich sofort gemacht.

179 I: Haben Sie die Übersetzungsfunktion zum Beispiel ausprobiert?

180 P7: Die Übersetzungsfunktion habe ich nur ausprobiert, damit ich halt nur sehe, wie das
 181 aussieht, sage ich mal so.

182 I: Haben Sie mit der Funktion zur Kürzung der Texte gearbeitet?

183 P7: Ja. Sowieso.

184 I: Ja, dann die nächste Frage. Wie könnte LATILL Ihnen jetzt bei der
 185 Unterrichtsvorbereitung helfen?

186 P7: Sag ich mal, als Erstes, was mir auch sehr wichtig ist, Themenverteilung. Ich kann
 187 schneller das passende Thema finden und auch sofort, sag ich mal, die Grenze für zum
 188 Beispiel wie viele Wörter man in dem Text haben möchte und so weiter, das wäre schon
 189 etwas für meinen Unterricht.

190 I: Okay, also Sie sagen, man kann damit schneller und besser die Texte finden?

191 P7: Genau, schneller die Vorbereitung machen, nicht so viel Zeit verlieren. Und ich
 192 glaube, man kann passende Texte dort finden.

193 I: Was würden Sie sagen, ist so das Nützlichste an LATILL? Was hat Ihnen am besten
 194 gefallen?

195 P7: Naja, würde sagen, sowieso dass alles so gut aufgebaut ist. Das Design, der
 196 Überblick, die Funktionen, das war ein Volltreffer. Und ja die Abkürzung, wie man den
 197 Text kürzen kann, das war auch sehr nützlich.

198 I: Okay, jetzt haben Sie eigentlich die nächste Frage auch schon beantwortet, weil ich
 199 wollte fragen, wie Sie die Handhabung finden? Sie haben gesagt, es ist
 200 benutzerfreundlich?

201 P7: Genau.

202 I: Ja, haben Sie noch Kritikpunkte? Jetzt haben wir über das Positive gesprochen, was
 203 finden Sie ist das Negative? Oder wo sehen Sie Schwierigkeiten bei der Benutzung?

204 P7: Ich weiß nicht, ob ich es als Schwierigkeit bezeichnen soll, aber wenn es zur
 205 Funktion mit den Bildern kam, da kann ich schon merken, dass aber die Künstliche
 206 Intelligenz hat irgendwie andere Vorstellungen, sag ich mal, für ein Wort als was wir
 207 gewohnt sind. Da muss man ein bisschen vorsichtiger sein. Das ist zum Beispiel, das
 208 was ich sofort gemerkt habe.

209 I: Von welchem Wort haben Sie das Bild generieren lassen? Weil Sie gemeint haben, es
 210 war problematisch?

211 P7: Es war ein Text auf A2-Niveau, sag ich mal. Es war über Flucht, Migration war im
 212 Vordergrund. Da war auch das Wort *BMW*. Und wenn ich auf BMW gedrückt habe,

213 also um ein Bild zu sehen, kam ein Motorrad. Was zum Beispiel, okay es ist ein BMW-
214 Motorrad, okay, aber ich dachte mir, es würde ein Auto kommen und nicht ein
215 Motorrad. Und dann das nächste Wort, das ich zum Beispiel ausgewählt habe, war
216 *Migrationshintergrund* und das Bild das vorkam war ein bisschen, naja. Viel mehr als
217 die Leute, die vom Krieg flüchten, sag ich mal, wo ja dieser Migrationshintergrund auch
218 andere Bedeutungen oder andere Bilder könnten da sein. Es kann nicht sein, dass immer
219 aus Gründen wie Krieg ist.

220 I: Also es war ein bisschen zu stereotypisch, zu vorurteilshaft diese Bildergenerierung?

221 P7: Ja, ja. Das war ein bisschen...

222 I: Welche Schwierigkeiten sehen Sie noch? Wir haben uns über das Niveau des Textes
223 unterhalten, dass es zu schwierig war?

224 P7: Ja, zum Beispiel habe ich auch einen Text auf Niveau A2 gelesen und was mir da
225 schwierig war, es waren zu viele Abkürzungen, die auch ich nicht kenne.

226 I: Zum Beispiel?

227 P7: Zum Beispiel war da die ÖBB. Ja, ÖBB war, das kenne ich wirklich nicht. Also ich
228 brauchte dann auch Zeit, dass, sag ich mal... Ich drückte dann da und LATILL ist gut
229 aufgebaut, dann bekam ich eine Beschreibung, was ÖBB ist. Aber wenn ich, sage ich
230 mal, meinen Unterricht vorbereite, passiert es mir, also wenn ich zu viel zu tun habe,
231 dass ich auch vergesse, solche Wörter zu markieren und dass dann den Schülern zu
232 erklären. Und es waren auch Wörter, die umgangssprachlich verwendet sind, zum
233 Beispiel *ausm Bett*. Wenn ich, wie gesagt auf das Wort klicke, dann kommt die
234 Erklärung, aber meiner Meinung nach wäre es besser, sage ich mal, wenn das Wort
235 irgendwie markiert ist oder unterstreichen, damit ich es als Lehrkraft nicht vergesse zu
236 erklären und dass die Schüler falsch lernen. Aber wie Sie schon gefragt haben, das
237 wegen dem Niveau, ich glaube, dieser Text war nicht, sage ich mal, passend zum
238 Niveau A2. Ich würde das viel mehr als B1-Niveau bezeichnen.

239 I: Okay, Dankeschön. Sind Sie der Meinung, dass LATILL Ihnen bei der
240 Unterrichtsplanung helfen kann?

241 P7: Ja. Ja.

242 I: Und wie könnte LATILL genau auf diese unterschiedlichen Niveaus in der
243 Lesegruppe einzugehen? Sie haben ja gesagt, es gibt die Stärkeren und die
244 Schwächeren? Wie könnten Sie mithilfe dieser Künstlichen Intelligenz auf die
245 unterschiedlichen Niveaus eingehen?

246 P7: Was mir im Moment einfällt, ist, dass man ja die, die Funktionen von LATILL
247 ausnützen kann. Vor allem, das, wie ich schon gesagt habe, mit Bildern. Das kann man
248 gut ausnützen. Und ja, vielleicht auch in anderen Klassen kann man auch die Funktion
249 fürs Übersetzen ausnützen, wenn man ja halt, sage ich mal eine Parallele mit der
250 englischen Sprache machen möchte, dann kann man das alles ausnützen. Zum Beispiel
251 die Schwächeren mit den Bildern fördern, die Stärkeren können mit der Übersetzung,
252 also auf Englisch und so weiter.

253 I: Würden Sie sich wünschen, dass es auch die Übersetzung in Ihre Sprache gibt?

254 P7: Das wäre schon perfekt. Das wäre schon perfekt...

255 I: Okay. Würden Sie LATILL auch in Zukunft verwenden?

256 P7: Sowieso. Jetzt, wo ich das alles gesehen habe, werde ich sofort das benutzen.

257 I: Warum?

258 P7: Wie gesagt, es spart mir sehr, sehr viel Zeit und eigentlich gefällt mir das alles. Weil

259 es sehr leicht zu benutzen ist. Alles ist geteilt. Und es gibt viel mehr Funktionen, als wie
260 wenn ich das alles selber mache. Ich muss ja nicht selber alles verkürzen, ich muss nicht
261 die Übersetzung, ich muss nicht die Bilder suchen, also ich habe alles auf einem Blatt.

262 I: Haben Sie noch weitere Fragen oder möchten Sie etwas ergänzen?

263 P7: Eigentlich nicht, das wars.

264 I: Okay, dann danke für das Gespräch.

265 P7: Gleichfalls.

Interview P8

Ort: Podgorica

Datum: 30. März 2024

Dauer: 21:58 Minuten

anwesende Personen: Interviewleiterin und P8 (Sprachschule)

1 I: Ist es okay, wenn ich das aufzeichne?

2 P8: Ja.

3 I: Was ist Ihre Erstsprache?

4 P8: Meine Erstsprache ist Montenegrinisch.

5 I: Okay. Und wie sind Sie mit der deutschen Sprache so zum ersten Mal in Kontakt
6 gekommen?

7 P8: Eigentlich an der Uni. Ich habe mich entschlossen, Deutsch zu studieren,
8 Germanistik zu studieren und habe ich da mit dem Deutsch lernen angefangen. Also mit
9 19 oder so.

10 I: Okay. Was waren für Sie so die Gründe, warum Sie dann Deutsch als Fremdsprache
11 unterrichten?

12 P8: So. Es war eine schwierige Entscheidung. Ich wollte unbedingt eine Sprache
13 studieren. Ich dachte mir entweder Englisch oder Deutsch. Habe mich dann für Deutsch
14 entschieden, weil ich die Sprache noch nicht konnte und ich dachte, okay eine neue
15 Sprache ist dann wahrscheinlich besser für die Karriere, also deswegen.

16 I: Interessant. Wo unterrichten Sie in Montenegro?

17 P8: Ich unterrichte an drei Sprachschulen. Die [NAME der SCHULE], die [NAME der
18 SCHULE], für Jugendliche und dann die [NAME der SCHULE].

19 I: Okay. Und seit wann unterrichten Sie da immer?

20 P8: So. Bei der [NAME der SCHULE], bin ich seit sechs Jahren und die anderen zwei,
21 okay: [NAME der SCHULE], seit diesem Semester. Also bin erst neu da. Und bei
22 [NAME der SCHULE], seit 21, 2021.

23 I: Okay. Darf ich noch fragen, wie alt Sie sind?

24 P8: Ich bin 28.

25

26 I: Okay. Ja, dann kommen wir zum Unterricht. Wie viele Klassen oder Lerngruppen in
27 Ihrem Fall unterrichten Sie?

28 P8: Ich habe gerade vier Gruppen.

29 I: Okay. Also in jeder Schule vier oder?

30 P8: Nee. Also zwei bei [NAME der SCHULE], eine bei [NAME der SCHULE], und
31 dann auch eine bei [NAME der SCHULE].

32 I: Okay. Und wie viele Stunden unterrichten Sie pro Woche?

33 P8: Das sind insgesamt acht, also pro 90 Minuten. Also acht Stunden pro 90 Minuten.

34 I: Okay. Ja, also Sie haben ja vier Lerngruppen. Können Sie die mal bisschen bitte
35 beschreiben? Was sind das für Personen, aus wie vielen Personen, ...?

36 P8: Bei [NAME der SCHULE], habe ich eine Gruppe von Jugendlichen, die sind alle so
37 von zehn bis zwölf Jahre alt. Und die sind alle Grundschule. Also Schüler sind die alle.
38 Die meisten sind auf dem gleichen Niveau. Also paar sind in der Gruppe bisschen

39 besser als andere, aber sonst sind sie auf dem gleichen Niveau. Bei [NAME der
40 SCHULE], habe ich eine A1.2-Gruppe, die sind alle Erwachsene. Also es gibt ein paar
41 Leute, die 18, 19 sind, aber die meisten sind Erwachsene. Und die sind auch wieder, die
42 meisten sind auf dem Niveau. Aber ich habe da, zwei Leute in der Gruppe, das sind es
43 wieder ungefähr zehn Leute in der Gruppe, in jeder sind ungefähr zehn, und ich habe da
44 zwei Leute, die eigentlich eher auf dem A2-Niveau sind. Und dann bei [NAME der
45 SCHULE], habe ich auch zwei Gruppen, je, also in einer Gruppe sind elf Leute und in
46 der zweiten auch zehn. Die sind beide, also eine Gruppe ist A1.1, also Anfänger, und die
47 zweite Gruppe ist A1.2. Also die sind auch Anfänger, die sind auch alle auf dem
48 gleichen Niveau sozusagen.

49 I: Okay. Und sind das bei Don Bosko Schüler oder Erwachsene?
50 P8: Die sind alle erwachsen.

51 I: Okay. Sie haben es eh schon bisschen angedeutet, aber können Sie nochmal sagen,
52 auf welchem Niveau die Gruppen sind? Von A1 bis...?

53 P8: Also bei [NAME der SCHULE], ist die Gruppe auf dem A2.2 Niveau, die Schüler.
54 Bei [NAME der SCHULE], die sind auf dem A1.2 Niveau und bei [NAME der
55 SCHULE], A1.1 und A1.2.

56 I: Okay. Haben Sie auch, zweisprachige, wie sagt man, Schülerinnen, Schüler? Also die
57 schon perfekt Deutsch sprechen? Wahrscheinlich nicht so, wenn das eine Sprachschule
58 ist oder?

59 P8: Eigentlich nicht.

60 I: Okay. Wir konzentrieren uns jetzt bisschen auf den Leseunterricht. Wie sieht bei
61 Ihnen so eine typische Unterrichtseinheit aus, in der gelesen wird? Wie bauen Sie den
62 Leseunterricht auf?

63 P8: So. Zuerst beginnen wir ein bisschen so mit einer Einführung in das Thema. Wir
64 reden eigentlich zuerst darüber, was die Lerner über das Thema schon wissen, welche
65 Vokabel sie schon dabei kennen und so... Und erst dann lesen wir zuerst den Text. Und
66 zwar, normalerweise machen wir das so, dass wir den Text zweimal oder dreimal lesen.
67 Ich lese zuerst einmal den Text vor und dann lesen die Lerner.

68 I: Selbstständig oder auch mit Vorlesen? Die Lerner.

69 P8: Also die lesen auch vor. Und zwar, also jeder liest mindestens einen Abschnitt oder
70 auch zwei. Ich lege so, dass jeder so eine Hälfte des Textes liest.

71 I: Damit Sie auch bisschen die Aussprache üben können?

72 P8: Genau. Weil die Texte normalerweise so dreiviertel bis eine Seite lang sind und ich
73 mag es eigentlich so, dass die Lerner bisschen länger lesen als nur ein paar Sätze. Und
74 danach besprechen wir zuerst die unklaren Wörter aus dem Text. Zuerst fragen die, also
75 suchen die Lerner nach den unklaren Wörtern und dann frage ich, ob dieses und dieses
76 Wort ja klar ist und wenn ja, dann was bedeutet das und so wiederholen wir auch schon
77 Wörter, die wir kennen. Erst dann bearbeiten wir den Text, also manchmal habe ich da
78 so Multiple Choice-Fragen, manchmal offene Fragen, also einfach paar Übungen zum
79 Text und dann reden wir normalerweise über das Thema am Ende.

80 I: Und welche Rolle spielt die Lesekompetenz bei Ihnen würden Sie sagen? Lesen Sie-
81 Also, es gibt ja diese vier Fertigkeiten. Würden Sie sagen Lesen hat einen hohen
82 Stellenwert? Oder finden Sie Sprechen besser?

83 P8: Definitiv schon. Definitiv so. Also zuerst die Aussprache, wir üben die Aussprache.
84 Und das ist eigentlich ziemlich wichtig, weil die montenegrinische Sprache so
85 unterschiedlich ist, also die Aussprache so unterschiedlich ist. Und die meisten haben
86 eigentlich Probleme damit. Und wir haben nicht so viele Chancen, also die Lerner
87 haben nicht so viele Chancen, Deutsch im Alltag zu nutzen, zu hören, und deswegen.

88 Also die Aussprache zuerst und dann ja einfach so Verstehen von Texten. Also wenn
 89 man etwas liest, ist es ein bisschen, also man übt dann, die Sprache überhaupt zu
 90 verstehen.

91 I: Okay. Wie oft lesen Sie mit den Lernenden?
 92 P8: Jede zweite oder dritte Stunde.

93 I: Okay. Wie viele Stunden haben Sie die Gruppe pro Woche nochmal?
 94 P8: Zwei.

95 I: Okay, also jede zweite Stunde lesen Sie dann circa?
 96 P8: Genau. So einmal pro Woche circa. Es muss eigentlich nicht so super lang sein, dass
 97 wir so 60 Minuten damit verbringen, aber so einmal pro Woche möchte ich mit den
 98 Lernern lesen.

99 I: Okay. Welche Texte lesen Sie mit den Lernenden?
 100 P8: Alles was mit unseren Themen, die wir bearbeiten zu tun hat. Also zum Beispiel-
 101 I: Also das ist schon vorgegeben? Die Themen?
 102 P8: Wir haben unsere Kursbücher. Und aus den Kursbüchern. Also da gibt's bestimmte
 103 Themen, und zu diesem Thema, die will ich, also Themen für unsere Texte. Manchmal
 104 aber, wenn wir Zeit haben, suche ich andere Themen aus. Zum Beispiel, ich hatte mit
 105 dieser A1-Gruppe bei [NAME der SCHULE], das Thema *Geld*. Also wir haben das
 106 eigentlich nicht im Kursbuch, aber die hatten Interesse daran. Die wollten, die haben
 107 mich nach Vokabeln dazu schon mal gefragt und ich dachte okay. Also wir lesen jetzt
 108 einen Text und wir reden ein bisschen darüber, hat eigentlich ganz gut funktioniert.

109 I: Okay. Haben Sie überdurchschnittlich schwache bzw. starke Leserinnen und Leser in
 110 den Gruppen?
 111 P8: Starke schon, schwache eher nicht. Natürlich gibt es immer in jeder Gruppe manche
 112 Lerner, bei denen es eigentlich nicht, also es läuft ein bisschen schwieriger mit dem
 113 Sprachenlernen, also das ist immer so. In dieser Gruppe, in [NAME der SCHULE], gibt
 114 es ja zwei Leute, die definitiv auf dem A2-Niveau sind. Sogar auch, würde ich sagen,
 115 die eine Frau ist auf dem A2.2, definitiv sogar.

116 I: Und wie gehen Sie dann mit diesen starken Leserinnen und Lesern um? Tun Sie die
 117 extra fördern zum Beispiel? Oder geben Sie ihnen schwierigere Texte?
 118 P8: Ich rede mit denen nicht, weil wir dafür auch keine Zeit haben. Aber ich rede mit
 119 ihnen immer ein bisschen mehr als mit den anderen. Die anderen können auch natürlich
 120 nicht viel sagen, wir reden, ich rede mit allen natürlich in der Gruppe, aber die zwei
 121 bekommen immer so extra Fragen von mir, um etwas zu begründen. Immer diese
 122 Warum-Fragen zu beantworten.

123 I: Okay. Haben Sie auch irgendwelche Ideen oder Strategien, wie Sie so schwächere
 124 Leser ein bisschen fördern könnten oder unterstützen?
 125 P8: Genau, also es gibt so diese Lektüre, ich glaube von Huber, die erstellen immer, also
 126 diese kleine Lektüre, wo man eigentlich auch ein Hörbuch dazu kaufen kann. Ich habe
 127 für meine schwächeren Leser immer diese Bücher eigentlich empfohlen und die,
 128 manche haben das als Hausaufgabe und die bearbeiten immer diese Texte zu Hause.
 129 Wenn sie Fragen haben, dann bin ich immer natürlich per *Viber* zu kontaktieren und so,
 130 also ich helfe immer. Sie können ja zuerst den Text sich anhören und dann den Text
 131 auch selber vorlesen und so. Und dann zweimal oder dreimal im Semester lesen wir
 132 auch im Unterricht diese Texte.

133 I: Okay. Ja. Dann kommen wir schon zum nächsten Punkt, der Unterrichtsvorbereitung.
 134 Wie viel Zeit, würden Sie sagen, benötigen Sie durchschnittlich, um eine
 135 Unterrichtseinheit, mit dem Schwerpunkt Lesen, zu planen?
 136 P8: Ungefähr eine Stunde würde ich sagen.
 137 I: Warum eine Stunde? Was sind da die Schwierigkeiten?
 138 P8: Wegen der Recherche. Ich muss immer so online recherchieren, manchmal auch mit
 139 ChatGPT reden. Also deswegen, nur weil ich viel Zeit mit der Recherche...

140 I: Okay. Also woher nehmen Sie dann konkret die Lesetexte? Sie haben auch vorher
 141 schon das Kursbuch angesprochen, glaube ich?
 142 P8: Genau. Also die Themen sind aus dem Kursbuch. In den Kursbüchern gibt es oft
 143 nicht viele Texte. Deswegen muss ich natürlich auch online diese Texte aussuchen und
 144 normalerweise ist es so, dass ich ja irgendwo einen Zeitungsartikel finde, zu einem
 145 bestimmten Thema. Zum Beispiel zum Thema Geld und dann kopiere ich den Text und
 146 erstelle eine Aufgabe, für ChatGPT, dass er, es mir den Text bisschen vereinfacht.
 147 Normalerweise läuft das eigentlich ganz gut. Oder ich nutze auch sehr oft DeepL.
 148 Funktioniert auch gut, aber ja, ich finde ChatGPT ein bisschen besser also für den
 149 Leseunterricht.

150 I: Okay. Welche Schwierigkeiten sehen Sie generell bei der Unterrichtsvorbereitung?
 151 Vielleicht die Recherche, wie Sie schon gerade gesagt haben?
 152 P8: Ja. Ich würde sagen bei der Vorbereitung definitiv die Recherche, weil es ziemlich
 153 lange dauern kann, bis ich die richtigen Aufgaben zu dem Text erstelle. Normalerweise
 154 muss ich das eigentlich alles selbst machen. Mit dem ChatGPT funktioniert es auch
 155 nicht immer gut. Ich muss natürlich jeden Text selber zuerst lesen und korrigieren, weil
 156 diese Texte, also diese Texte, die ich ja online finde, sind nicht immer von deutschen
 157 Muttersprachlern erstellt. Also ich muss die zuerst lesen, korrigieren und erst dann
 158 Aufgaben dazu erstellen. Also ich brauche ziemlich viel Zeit.
 159 I: Okay. Fühlen Sie sich dann manchmal überfordert bei der Vorbereitung? Wenn das so
 160 viel Zeit braucht?
 161 P8: Manchmal, ja. Wenn ich viel Arbeit sonst habe, dann definitiv.

162 I: Okay. Ja, Sie haben sich ja gerade mit der Künstlichen Intelligenz LATILL
 163 auseinandergesetzt und diese getestet. Kleine Einstiegsfrage: Welche Rolle spielt
 164 Technik allgemein in Ihrem Leben? Verwenden Sie oft Technik?
 165 P8: Natürlich.
 166 I: Was verwenden Sie zum Beispiel?
 167 P8: Entweder also egal ob Handys oder Computer, ich arbeite auch online, also ich
 168 muss natürlich Technik immer verwenden, im Unterricht natürlich auch. Ich versuche
 169 immer die Handys miteinzubeziehen.
 170 I: Okay. Also kann ich festhalten, Sie würden sich als technisch kompetent bezeichnen?
 171 P8: Ja, definitiv.

172 I: Ja, Sie haben eh schon ChatGPT und DeepL erwähnt. Ich wollte fragen, haben Sie
 173 davor schon Erfahrungen mit Künstlicher Intelligenz gemacht? Also bevor LATILL.
 174 P8: Ja natürlich, mit ChatGPT und dann DeepL.

175 I: Okay, ja. Was war Ihr erster Eindruck von der Künstlichen Intelligenz LATILL?
 176 P8: Könnte hilfreich sein. Es ist so, wenn man Texte braucht für den Unterricht ist es
 177 natürlich immer hilfreich, wenn man so eine Website, nur eine Website hat, wo man die
 178 Texte finden kann.

179 I: Okay. Mit welchen Tools haben Sie gerade gearbeitet? Welche Funktionen haben Sie
180 ausprobiert?

181 P8: Die Bilderstellung zuerst, die Suchmaschine...

182 I: Wie fanden Sie zum Beispiel die Bildgenerierung? Wie hat Ihnen das gefallen?

183 P8: Eigentlich interessant. Die Fotos, also man kann immer so ein neues Foto
184 generieren, was auch mal hilfreich sein kann, weil ich ja auch manchmal
185 Bildbeschreibung mit meinen Lernern mache und dann wäre es hilfreich, wenn ich
186 mehrere Fotos zu einem Text habe.

187 I: Mhm. Haben Sie auch die Übersetzungsfunktion ausprobiert?

188 P8: Ja.

189 I: Wie waren Sie mit dem Angebot der Sprachen zufrieden? Weil, man kann ja nur in
190 bestimmte Sprachen übersetzen.

191 P8: Genau, Englisch ist da. Das ist ja sehr oft genug, aber mein Unterricht ist ja auch
192 sehr oft zweisprachig, also Deutsch-Serbisch oder Montenegrinisch. Und diese
193 Sprachen gibt's ja nicht.

194 I: Also würden Sie sich wünschen, dass es zum Beispiel auch Serbisch gibt?

195 P8: Auch nicht, weil die Texte eigentlich für meine Lerner nicht so passend sind. Also
196 wir übersetzen sie selber auf Montenegrinisch.

197 I: Ja. Haben Sie auch diese Infoposter zur Lesedidaktik angesehen? Diese didaktischen
198 Materialien?

199 P8: Ja.

200 I: Wie fanden Sie die?

201 P8: Super interessant und ich werde sie definitiv später detaillierter ansehen und diese
202 Tipps natürlich im Unterricht anwenden.

203 I: Okay. Sie haben ja gesagt, Sie brauchen sehr viel Zeit für die Unterrichtsvorbereitung.
204 Wie könnte LATILL Ihnen jetzt helfen, die Unterrichtsvorbereitung zu unterstützen?

205 P8: Zuerst würde ich da viel weniger Zeit brauchen. Also einen Text zu finden, also da
206 kann man einfach so nach Thema suchen und ich finde dann einfach einen passenden
207 Text und das ist dann alles. Also das dauert wahrscheinlich so fünf Minuten, höchstens
208 zehn, also viel weniger Zeit.

209 I: Was würden Sie sagen, ist so das Nützlichste an LATILL. Sie haben ja diese
210 Funktionen ausprobiert, aber was gefällt Ihnen am besten?

211 P8: Die Vielfalt an Themen.

212 I: Okay, ja. Dann komme ich noch zur Handhabung. Sie haben schon gesagt, der erste
213 Eindruck war eben, dass man, ja... Also wie fanden Sie die Benutzung? War das einfach
214 zu bedienen, haben Sie sich gleich ausgekannt?

215 P8: War eigentlich einfach. Sie haben mir auch ein paar Sachen so erklärt, also da, diese
216 Bildererstellung ist jetzt mir einfacher natürlich. Die Suche war auch, also würde sagen,
217 ziemlich einfach.

218 I: Was sagen Sie zum Aufbau? Also links diese Themen, rechts der Text?

219 P8: Finde ich ganz gut.

220 I: Würden Sie es als übersichtlich bezeichnen?

221 P8: Definitiv.

222 I: Ja, also welche Kritikpunkte sehen Sie?

223 P8: So, zuerst die Einstufung der Texte. Die A1-Texte sind ein bisschen, also zuerst zu
224 kurz. Die sind so höchstens drei Sätze lang, was zu kurz ist. Die Vokabeln sind aber für
225 das A1-Niveau auch nicht geeignet, die sind zu schwierig.

226 I: Zum Beispiel? Erinnern Sie sich da noch an einen Text?

227 P8:(verneinendes Kopfschütteln)

228 I: Okay, na Sie haben ja eh den Screenshot gemacht. Aber Sie sagen, das war zu
 229 schwierig für A1-Niveau?

230 P8: Definitiv. Was war das? Rohstoffe? So ein Thema wars...

231 I: Was sehen Sie noch so für Schwierigkeiten?

232 P8: Die Länge der Texte, die sind sehr oft zu kurz. Also ich, aber das ist wahrscheinlich
 233 auch eine persönliche sozusagen Präferenz, ich mag bei den Lernern eher längere Texte.

234 I: Genau, falls Sie zu lang wären könnte man Sie ja auch noch kürzen lassen, aber
 235 umgekehrt verlängern geht nicht.

236 P8: Genau.

237 I: Okay. Wie waren Sie mit der Bildergenerierung zufrieden? Hatten Sie da auch
 238 Schwierigkeiten?

239 P8: Eigentlich nicht, also seitdem Sie das erklärt hatten. Jetzt ist alles klar. Es hat
 240 eigentlich gut funktioniert, also ich habe einen Text zum Thema formelle Kleidung
 241 angeschaut und das Bild hat eigentlich zu dem Text gut gepasst.

242 I: Sehen Sie noch irgendwo Verbesserungspotential von LATILL? Haben Sie Wünsche
 243 oder wie würden Sie das verbessern?

244 P8: Die Quellen, also die Quellen für die Texte, also diese Links funktionieren nicht
 245 immer. Also manchmal sind sie ganz in Ordnung, habe ich schon bei ganz vielen Texten
 246 so gefunden, aber manchmal funktionieren sie nicht, also das wäre schön, wenn ich
 247 diese Links auch hätte.

248 I: Also Sie meinen, dass Sie Zugriff auf den Originaltext haben?

249 P8: Genau. Und dann auch diese Einstufung. Es ist ziemlich wichtig, weil für das A1
 250 gibt es sehr oft online auch keine interessantere, sag ich mal, Texte und ich würde sehr
 251 gerne auch geeignete Texte hier verwenden.

252 I: Okay. Sind Sie der Meinung eben, dass LATILL Sie bei der Unterrichtsplanung
 253 unterstützen kann?

254 P8: Definitiv.

255 I: Und wie könnte LATILL Ihnen jetzt dabei helfen, auf dieses unterschiedliche Niveau
 256 innerhalb einer Lesegruppe einzugehen?

257 P8: Ich kann zu einem Thema Texte auf verschiedenen Niveaus finden. Für das A2 kann
 258 ich dann für meine stärkeren Lerner kann ich dann schwierigere Texte finden und dann
 259 für die schwächeren kann ich, könnte ich auch auf einem A1-Niveau so Texte finden. Zu
 260 einem bestimmten Thema kann ich auf verschiedenen Niveaus Texte finden.

261 I: Okay. Würden Sie diese Künstliche Intelligenz auch in der Zukunft verwenden?

262 P8: Ja, würde ich.

263 I: Warum?

264 P8: Wo meinst du?

265 I: Warum, warum würdest du das verwenden?

266 P8: Weil ja, also jede Deutschstunde braucht Texte. Ich muss ja auch mit meinen Lernen
 267 Texte lesen üben. Ja, also was kann man da noch sagen, das ist eigentlich ein Muss im
 268 Deutschunterricht oder im Sprachenunterricht überhaupt.

269 I: Okay. Ja, dann wären wir eh schon am Ende. Haben Sie noch irgendwelche Fragen
 270 oder möchten Sie etwas hinzufügen?

271 P8: Hinzufügen nicht, aber diese, da gibt's so ungefähr 20.000 Texte jetzt, aber wird das
 272 in der Zukunft, wird sich die Zahl erhöhen?

273 I: Ich denke schon, also es wird so ständig erweitert. Okay, dann danke ich Ihnen für das
 274 Gespräch und Ihren Input. Dankeschön.

275 P8: Sehr gerne.

Kategorien & Unterkategorien	Definition	Ankerbeispiel
K1: Leseunterricht <i>K1.1:</i> Aufbau des Leseunterrichts <i>K1.2:</i> persönliche Gewichtung der Lesekompetenz <i>K1.3:</i> Lesehäufigkeit <i>K1.4:</i> Textauswahl <i>K1.5:</i> individuelle Fördermaßnahmen bei schwächeren Leser:innen <i>K1.6:</i> individuelle Fördermaßnahmen bei stärkeren Leser:innen	<i>K1.1:</i> Erklärung, wie der Leseunterricht der befragten Lehrkraft aufgebaut wird <i>K1.2:</i> Beschreibung, welche Rolle Lesekompetenz im eigenen Unterricht spielt <i>K1.3:</i> Erläuterung, wie oft im Unterricht gelesen wird <i>K1.4:</i> Erklärung, welche Texte im Unterricht gelesen werden. <i>K1.5:</i> Beschreibung, welche Unterstützungen die Lehrkraft bei schwächeren Leser:innen anbietet <i>K1.6:</i> Beschreibung, welche extra Förderungen die Lehrkraft bei stärkeren Leser:innen anbietet	<i>K1.1:</i> Ich orientiere mich immer an diesem Dreischritt, also vor dem Lesen Vorentlastung, dann natürlich eine möglichst ruhige Lesezeit während des Lesens und dann aber auch noch Anschlusskommunikation nach dem Lesen. (P3) <i>K1.2:</i> Also ich versuche ehrlich gesagt, ich versuche immer das Lesen ein bisschen mehr in meinem Unterricht einzubringen, weil ja immer ist der Fokus auf Sprechen und ja Schreiben auch. (P7) <i>K1.3:</i> Ja wie gesagt, es sind jetzt nicht so ganz feste Lesezeiten, dass wir dann sagen, wir haben da diese Lesestunde, aber es ist jetzt innerhalb dieser 90 Minuten pro Woche macht es dann eine halbe Stunde vielleicht aus. (P1) <i>K1.4:</i> Ich bemühe mich manchmal authentische Texte miteinzubringen, zum Beispiel aus Zeitschriften. (P3) <i>K1.5:</i> Ich weiß jetzt nicht, ob das eine Strategie ist, aber ich versuche immer, sie zu zwingen, eine Antwort im Text zu finden. (P4) <i>K1.6:</i> Und gerade beim Lesen mit verteilten Rollen, kann man das schon auch nutzen, diesen Expertenstatus und ja auch auf Peer-Unterstützung setzen, ja. (P3)

K2: Unterrichtsvorbereitung K2.1: Dauer der Vorbereitung K2.2: Schwierigkeiten bei der Vorbereitung K2.3: Überforderung	K2: Beschreibung der individuellen Unterrichtsvorbereitung der Lehrkräfte K2.1: Zeitangabe K2.3: Beschreibung der persönlichen Schwierigkeiten K2.4: Beschreibung der möglichen persönlichen Überforderung bei der Vorbereitung des Leseunterrichts	K2.1: Also angenommen ich führe 45 Minuten lang eine kleine Leseinheit durch, dann brauche ich auch mindestens 45 Minuten oder eine Stunde um das vorzubereiten. (P3) K2.3: Mhm, es gibt natürlich die Hürde, sehr passgenau dann zu einem Thema einen passenden Text zu finden, der auch wirklich auf der passenden Niveaustufe ist. (P3) K2.4: Ja, fast immer. Wenn es zum Lesen kommt fast immer. (P7)
K3: Künstliche Intelligenz (LATILL) K3.1: erster Eindruck K3.2: Benutzerfreundlichkeit K3.3: Nützliche Tool K3.4: Kritikpunkte/Verbesserungspotential	K3.1: Beschreibung der ersten Gedanken bei erstmaliger Benutzung von LATILL K3.2: persönliche Meinung der Befragten zur Handhabung von LATILL K3.3: persönliche Meinung, welches Tool/Funktion nützlich ist K3.4: Beschreibung der Probleme, Kritikpunkte und Verbesserungspotential von LATILL	K3.1: Also ich muss sagen grundsätzlich ein sehr positiver Eindruck mal, also was die Übersichtlichkeit der Webseite betrifft. (P5) K3.2: Ja, ich habe mir LATILL ja jetzt eben angeguckt und mich da so ein bisschen durchgeklickt und ich fand es sehr benutzerfreundlich, sehr übersichtlich und auch ansprechend. (P3) K3.3: Also, wenn ich dann zum Beispiel einen Text angeschaut habe auf den Parametern, dann gibt's nochmal die Möglichkeit, dass ich es noch weiter reduzieren kann, noch weiter vereinfachen kann. (P5) K3.4: Ich weiß nicht, ob ich es als Schwierigkeit bezeichnen soll, aber wenn es zur Funktion mit den Bildern kam, da kann ich schon merken, dass aber die Künstliche Intelligenz hat irgendwie andere Vorstellungen, sag ich mal, für ein Wort als was wir gewohnt sind. (P7)

K4: Künstliche Intelligenz zur Binnen-differenzierung <i>K4.1:</i> LATILL als Unterstützung zur Unterrichtsvorbereitung <i>K4.2:</i> LATILL als Unterstützung für Umgang mit untersch. Leseniveaus innerhalb d. Gruppe	<i>K4:</i> Beschreibung, inwiefern bzw. ob Künstliche Intelligenz zur Binnendifferenzierung in der Lesedidaktik beitragen kann (Forschungsfrage) <i>K4.1:</i> Erklärung, ob LATILL nach der Meinung der Lehrkräfte die Unterrichtsplanung/ -vorbereitung erleichtert <i>K4.2:</i> siehe Definition K5	<i>K4.1:</i> Ja, ich hatte ja eben schon erwähnt, dass ich dann manchmal auf der Suche nach sehr spezifisch, passenden Texten bin und hier bei LATILL finde ich sehr ansprechend, dass man da auch die Niveaustufe eingeben kann und dass man eine freie Suchfunktion für das Thema hat. <i>K4.2:</i> Also erstmal, da komme ich jetzt auch wieder auf dieses didaktische Material zurück, da finde ich es toll, dass da auch schon Differenzierungen miteingeplant sind.
--	--	---

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit ist in der fremdsprachlichen Lehr- und Professionsforschung mit dem Schwerpunkt Lesedidaktik zu verorten und verfolgt das Ziel, herauszufinden, welches Potential hinter Künstlicher Intelligenz für die Textaufbereitung im DaF-Unterricht steckt. Der Fokus dabei liegt auf der in heterogenen Lesegruppen so dringend benötigten Binnendifferenzierung. Im Mittelpunkt des Schreibprozesses steht demnach folgende Forschungsfrage:

Wie können im DaF-Unterricht eingesetzte Lesetexte mithilfe von Künstlicher Intelligenz aufbereitet werden, um das Konzept der Binnendifferenzierung in heterogenen Lerngruppen umzusetzen?

Um diese und drei weitere gestellte Forschungsfragen zu beantworten, wurden acht qualitative Interviews mit in Montenegro tätigen DaF-Lehrpersonen geführt. Die Ergebnisse zeigen eindeutig, dass Künstliche Intelligenz eine enorme Unterstützung für Lehrkräfte darstellt, da auf der speziell für den fremdsprachlichen Leseunterricht konzipierten LATILL-Plattform nicht nur tausende Lesetexte zu beliebigen Themen kostenlos auffindbar sind, sondern diese auch durch digitale Werkzeuge einfach an das benötigte Sprachniveau adaptiert werden können. Das bedeutet, dass die Vorbereitungszeit der Lehrpersonen durch Künstliche Intelligenz verringert und zugleich die Umsetzung des Konzepts der Binnendifferenzierung in heterogenen Sprachlerngruppen vereinfacht wird. Mit der vorliegenden Masterarbeit war auch eine wissenschaftliche Testung des LATILL-Projekts verbunden. Die Interviewpartner:innen brachten mehrere Vorschläge zur Verbesserung der Künstlichen Intelligenz ein. Alle acht Befragten gaben an, diese Künstliche Intelligenz zukünftig für die eigene Unterrichtsvorbereitung verwenden zu wollen.

English version

This master's thesis is located in the field of foreign language teaching and professional research with a focus on reading didactics. The aim of this thesis was to explore the potential of Artificial Intelligence with regard to text preparation in lessons where German is taught as a foreign language (GFL). The focus is on the internal differentiation, which is urgently needed in heterogeneous reading groups. Therefore, the following research question is at the center of the writing process:

How can the reading texts used in GFL lessons be prepared with the help of Artificial Intelligence in order to implement the concept of internal differentiation in heterogeneous learning groups?

In order to answer this and three other research questions, eight qualitative interviews were conducted with GFL teachers working in Montenegro. The results clearly show that Artificial Intelligence offers an enormous support for teachers. Not only can thousands of reading texts on any topic be found free of charge on the LATILL platform, which was specially designed for foreign language reading lessons, but these texts can also be easily adapted to the required language level using digital tools. As a consequence, the preparation time for teachers is reduced by Artificial Intelligence, while at the same time the implementation of the concept of internal differentiation in heterogeneous language learning groups is simplified. Moreover, a scientific test of the LATILL project was carried out as part of the master's thesis. The interviewees made several suggestions for improving this Artificial Intelligence. All eight participants stated that they plan on using this Artificial Intelligence for their own lesson preparation in the future.