

Lernbooster oder Kreativitätskiller? - KI im Sprachunterricht zwischen Chancen und Schwierigkeiten

Zuzana Münch-Manková, Michael Sailer, Amadeus J. Pickal

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Münch-Manková, Zuzana, Michael Sailer, and Amadeus J. Pickal. 2025. "Lernbooster oder Kreativitätskiller? - KI im Sprachunterricht zwischen Chancen und Schwierigkeiten." In *Künstliche Intelligenz in DaF/DaZ*, edited by Luisa Baum and Gülsüm Günay, 177-94. Berlin: Frank & Timme. https://www.frank-timme.de/de/programm/produkt/kuenstliche_intelligenz_in_daf_daz.



Künstliche Intelligenz in DaF/DaZ

Luisa Baum/Gülsüm Günay (Hg.)

Luisa Baum/Gülsüm Günay (Hg.)
Künstliche Intelligenz in DaF/DaZ

Christina Maria Ersch / Marion Grein (Hg.)
DaF / DaZ in Forschung und Lehre
Band 7

Luisa Baum/Gülsüm Günay (Hg.)

Künstliche Intelligenz in DaF/DaZ

Umschlagabbildung: @ Галя Дорожинська – stock.adobe.com

Die Publikation wurde aus Mitteln des Publikationsfonds der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) sowie durch die Vereinigung der „Freunde der Universität Mainz e.V.“ gefördert.

UNIVERSITÄTS
BIBLIOTHEK
MAINZ



Freunde
der Universität
Mainz e.V.

peer reviewed content



CC-BY-ND 4.0

ISBN 978-3-7329-1166-0

ISBN Open Access 978-3-7329-8749-8

DOI 10.26530/20.500.12657/103421

ISSN 2698-7740

Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2025.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH

Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin

info@frank-timme.de

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Reihenherausgeberinnen	9
GÜLSÜM GÜNAY / LUISA BAUM	
Einführung in den Themenband	11
MARION GREIN	
Die Nutzung von KI beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten in DaF/DaZ	19
CORINNA HERRMANN	
Einsatz von generativen KI-Tools zur Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen in der Auslandsgermanistik – Praxisbeispiel und Erkenntnisse	37
ERZHENA MIKHEEVA	
KI-gestützte Schreibförderung im DaZ-/DaF-Kontext – Eine empirische Studie zu Potenzialen und Herausforderungen für das wissenschaftliche Schreiben	43
LUISA BAUM	
KI-Fortbildungen für Sprachlehrkräfte – „Kenne deine Freund:innen und deine Feind:innen noch besser“	51
GÜLSÜM GÜNAY / MICHAEL BIGOS	
Das Weiterbildungsmodul „Künstliche Intelligenz im DaZ-Unterricht“ für Lehrkräfte der Sekundarstufe	71

LARISSA HEITMANN	
Zukunftsorientierte Qualifizierung von DaF-/DaZ-Lehrkräften – Der Einsatz von KI in Integrationskursen	81
LAURA KÖBIS	
Eine Klassifikation von KI-Werkzeugen in DaF/DaZ – Implikationen für die Lehrplanung	89
HENRIETTE REICHE	
Prompt-Battle für den DaF-Unterricht – Kreatives Sprachenlernen mit bildgenerierender KI	107
MAGDALENA SIERADZ	
KI-gestützte Werkzeuge als Lernpartnerin – Neue Impulse für die selbstgesteuerte Vorbereitung auf standardisierte Sprachprüfungen	119
DANIELA HARTMANN / MAX MÖLLER	
Future Skills und KI-Kompetenz im Sprachunterricht – Ein Projekt zum Einsatz generativer KI im DaF-Unterricht	135
PAULA JULIANE HILKER	
Sprachbarrieren mit KI überwinden – Ein Erfahrungsbericht aus einem KI-Workshop für DaZ-Lernende im Rahmen der Brückenmaßnahme „Beratung im sozialen Bereich“	153
LEA SCHULZ / GESA GUNKEL	
Der Einsatz generativer KI zur Förderung des Textverstehens im schulischen Fachunterricht – Strategien zur Individualisierung des Lernprozesses	163

ZUZANA MÜNCH-MANKOVÁ / MICHAEL SAILER / AMADEUS J. PICKAL	
Lernbooster oder Kreativitätskiller?	
KI im Sprachunterricht zwischen Chancen und Schwierigkeiten ...	177
 IRINA KARMAZINA	
ChatGPT im Sprachunterricht – Chancen und Herausforderungen aus der Sicht von Lehrkräften ...	195
 MARK REINHARD	
KI in der Erwachsenenbildung – Erste Ergebnisse des EU-geförderten Projekts „Artificial Intelligence in Adult Education and Self-Learning: Providing personalized and adaptive learning experiences with emphasis on language learning“	213
 MICHAEL BIGOS / GÜLSÜM GÜNAY	
Generative KI als algorithmische Assistenzen – Impulse und Perspektiven für Unterricht und Lehrkräftebildung	227
 MILICA SABO / CHRISTIAN BEUTENMÜLLER	
Begriffsklärung: LLMs, KI, Maschinelles Lernen im Kontext von Lehren und Lernen von Fremdsprachen	239
 Zu den Autorinnen und Autoren	247

Lernbooster oder Kreativitätskiller?

KI im Sprachunterricht zwischen Chancen und Schwierigkeiten

Einleitung

Die Integration generativer Künstlicher Intelligenz (KI), insbesondere von Large Language Models oder Großen Sprachmodellen (LLMs) wie ChatGPT, eröffnet neue Möglichkeiten für personalisierte Lehr- und Lernprozesse. Sie bietet gerade im DaF/DaZ-Unterricht Potenzial für nachhaltige Veränderungen (vgl. Döll & Tajmel 2024; Heiden 2024). Gleichzeitig bringen diese neuen didaktischen Ansätze und der Einsatz generativer KI sowohl Chancen als auch Risiken mit sich, etwa im Hinblick auf algorithmische Verzerrungen oder die Gefahr, dass Lernende weniger metakognitive Lernstrategien einsetzen müssen (vgl. Kasneci et al. 2023; Yan et al. 2024).

Ein zentraler Vorteil des KI-gestützten Lernens liegt in der Möglichkeit, kognitive Prozesse gezielt zu entlasten, ein Konzept, das als *computational offloading* bezeichnet wird (vgl. Spannagel 2023). Im Sprachunterricht kann es Lernenden helfen, sich auf komplexere Aufgaben zu konzentrieren, indem Routinetätigkeiten wie Rechtschreibprüfung, Syntax-Analyse oder Wortschatzerweiterung von Maschinen übernommen werden. Gleichzeitig wirft dies Fragen auf, inwiefern diese Automatisierung den bewussten Spracherwerb beeinflusst und welche Kompetenzen zukünftig im Lehrkräfteberuf besonders relevant sein werden. Die Ergebnisse von Stadler, Bannert und Sailer (2024) zeigen, dass durch LLMs nicht nur Routinetätigkeiten, sondern auch lernrelevante Prozesse ausgelagert werden können, was die Gefahr birgt, dass dabei die inhaltliche Tiefe und das eigenständige Denken verloren gehen. Lehrkräfte

im Sprachunterricht müssen daher sorgfältig abwägen, wann der Einsatz von KI pädagogisch sinnvoll ist.

Die Nutzung von KI im Sprachunterricht stellt nicht nur eine technische Innovation dar, sondern wirft auch grundlegende Fragen nach den erforderlichen Kompetenzen für Lehrkräfte auf. Anders als bei anderen digitalen Lehrmitteln erfordert KI teilweise andere Kompetenzen, zum Beispiel die Fähigkeit zur kritischen Reflexion beziehungsweise die Fähigkeit KI didaktisch sinnvoll einzusetzen und die Interaktion zwischen Mensch und Maschine gezielt zu steuern (vgl. Steinhoff 2025; Spannagel 2023). Um diese Entwicklung zu begleiten, ist eine fundierte Professionalisierung der Lehrkräfte erforderlich, die insbesondere auf den bewussten Umgang mit KI im Lehr- und Lernprozess abzielt (siehe hierzu den Beitrag von Heitmann in diesem Band).

Vor diesem Hintergrund untersucht dieser Beitrag, wie Lehrkräfte im Bereich DaF/DaZ derzeit mit KI-gestützten Tools arbeiten und welche Herausforderungen sie dabei wahrnehmen (siehe hierzu auch den Beitrag von Karmazina in diesem Band).

1 Generative KI und LLMs in der Lehre

Im aktuellen Diskurs zur digitalen Bildung in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen wird kaum ein Thema so dominant diskutiert wie die Chancen und Risiken, die der Einsatz von KI für die Lehre mit sich bringt (vgl. Kasneci et al. 2023; Yan et al. 2024). Relevant für diesen Diskurs ist vor allem, dass das Thema KI eine hohe Komplexität aufweist und daher von Lehrkräften keine umfassende technische Expertise erwartet werden kann (vgl. Kasneci et al. 2023). Erschwerend kommt hinzu, dass unter dem Begriff KI in der Regel verschiedene Technologien und damit auch Anwendungsfälle zusammengefasst werden (vgl. Buchholtz et al. 2024), die es eigentlich erfordern, KI nicht pauschal, sondern differenziert zu diskutieren. Dies gilt insbesondere für die Abwägung von Chancen und Risiken. Aktuell fokussiert sich die gesellschaftliche Diskussion häufig auf LLMs, wie ChatGPT, wobei speziell ChatGPT auch unter den Bereich der generativen KI fällt (vgl. Abb. 1). Diese bieten die Möglichkeit, KI zur Generierung von Texten einzusetzen, die (zumindest auf einer

oberflächlichen Betrachtungsebene) nicht mehr von menschlich generierten Texten zu unterscheiden sind. Dies hat theoretisch das Potenzial, LLMs für vielfältige Aufgaben in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Unterricht einzusetzen. Wie LLMs Lehrkräfte bei diesen Aufgaben praktisch unterstützen können, ist bislang kaum erforscht. Neben dem Potenzial zur Zeit- und Ressourceneinsparung stellt sich insbesondere die Frage nach der Qualität der erzeugten Texte – ein Aspekt, der deshalb relevant ist, da die Funktionsweise von LLMs intransparent bleibt und Lehrkräften meist das nötige KI-Vorwissen fehlt (vgl. Kasneci et al. 2023).

Dies macht unter anderem auch eine kritische Reflexion der von LLMs produzierten Texte notwendig. Eine zielgerichtete Reflexion umfasst die Prüfung auf mögliche Verzerrungen und andere ethische Bedenken, die Prüfung von Urheberrechtsfragen (z. B. Kasneci et al. 2023) sowie die Kontrolle auf möglicherweise enthaltenen Falschinformationen (z. B. Hofmann 2024). Eine Überlegung, die dadurch bekräftigt wird, dass Lehrkräfte zwar immer bessere medienbezogene Basiskompetenzen aufweisen (vgl. Berger et al. 2024; Polak et al. 2022), aber nur über geringe Fähigkeiten beim Einsatz von KI verfügen (vgl. ebd.). Ein Bereich, in dem sich LLMs dennoch bereits als hilfreich erwiesen haben, ist adaptives Feedback (z. B. Escalante et al. 2023; Bauer et al. 2025). Angesichts der zunehmenden Bedeutung von LLMs und erster empirischer Befunde überrascht es, dass bislang weitgehend klare didaktische Leitlinien fehlen, die Lehrkräfte beim gezielten Einsatz von KI unterstützen.

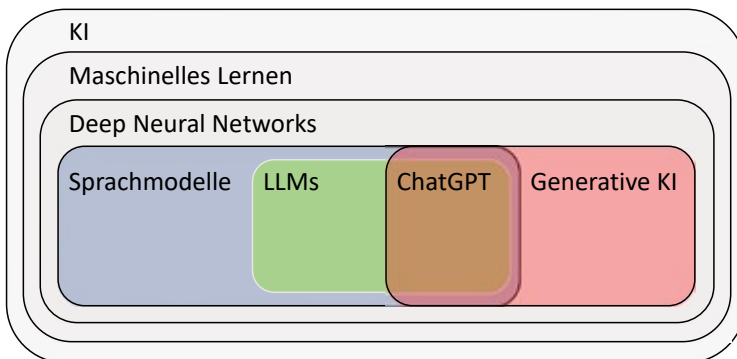


Abb. 1: Einordnung LLMs/Generative KI (angelehnt an Buchholtz et al. 2024)

2 Forschungsstand zum Einsatz von KI im Sprachunterricht

Die Forschung zu KI in der Sprachbildung ist noch nicht weit fortgeschritten. Während erste bibliometrische Analysen (vgl. Huang et al. 2023) das Potenzial personalisierter Lernerfahrungen und zeitnaher Selbstkorrektur durch KI hervorheben, werden zugleich Fragen der digitalen Ungleichheit und der Akzeptanz von KI im Bildungsbereich verstärkt thematisiert. Studien zeigen, dass der Zugang zu und die Nutzung von KI-gestützten Tools im Fremdsprachenunterricht maßgeblich durch die technologische Infrastruktur und die Erfahrung von Lehrkräften mit diesen Systemen beeinflusst wird (vgl. Hartmann 2021; Pokrivcakova 2019).

Dass KI-gestützte Tools das Sprachlernen in verschiedenen Bereichen fördern können, zeigt sich insbesondere beim adaptiven Feedback. So erreichen KI-generierte personalisierte Rückmeldungen zur Förderung der Schreibkompetenz im Zweitspracherwerb bereits ein ähnliches Niveau wie Rückmeldungen menschlicher Tutor:innen (vgl. Escalante et al. 2023) und bieten zusätzlich den Vorteil unmittelbarer Rückmeldungen. Darüber hinaus wurde das Potenzial von KI-gestützten Tools unter anderem bereits im Bereich von Dialog- und Sprachtraining (vgl. Lin & Mubarak 2021), Angstreduktion beim Sprechen einer Sprache (vgl. Bao 2019; El Shazly 2021), Aufgaben zum Hörverständnis (vgl. Tai & Chen 2024) und Vokabeltraining (vgl. Jeon 2023) untersucht.

Dabei ist jedoch zu bedenken, dass KI-Tools nicht in allen Ländern, in denen DaF unterrichtet wird, gleichermaßen genutzt werden können. Wie Wulff, Häusler und McGury (2024) feststellen, bestehen regionale Unterschiede in der Verfügbarkeit und Nutzung von KI-gestützten Tools wie ChatGPT. Während an Hochschulen in Nicht-DACH-Ländern eine größere Vielfalt an Tools zum Einsatz kommt, zeigt sich in DACH-Ländern eine eher eingeschränkte Nutzung, was vermutlich auf institutionelle Vorgaben zurückzuführen ist.

3 Aktuelle Entwicklungen im Bereich DaF/DaZ

Diese Entwicklungen wirken sich ebenfalls auf das Erlernen der deutschen Sprache aus und erfordern sowohl eine gezielte Professionalisierung der Lehrkräfte als auch eine kritische Auseinandersetzung mit den normativen und sprachlichen Auswirkungen der Technologien im DaF/DaZ-Unterricht.

Die Nutzung von KI im Sprachunterricht erfordert eine sorgfältige Reflexion über die sprachlichen und normativen Auswirkungen. Im DaF/DaZ-Bereich gibt es erste Ansätze zur Überprüfung des sprachlich-reflexiven Umgangs mit KI. Münch-Manková (2024) erweitert das Kompetenzmodell *DigCompEdu*¹ um den Bereich KI-basierte Sprachmodelle im Kompetenzfeld Lehren und Lernen. Dabei zeigt sie nicht nur auf, wie ChatGPT zur Unterstützung individueller, kollaborativer und autonomer Lernprozesse beitragen kann, sondern verweist explizit auf die Notwendigkeit einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit den Potenzialen und Risiken von KI-basierten Sprachmodellen. Diese kritisch-reflexive Perspektive wird auch von Döll und Tajmel (2024) aufgegriffen und weitergeführt. Sie richten ihren Fokus jedoch stärker auf die normativen Herausforderungen des KI-Einsatzes und analysieren, inwiefern KI bestehende sprachliche Normen verstärkt oder verändert und welche Risiken durch algorithmische Bias entstehen können. Die Autorinnen diskutieren KI im Kontext von Linguizismus als potenziellen Treiber sprachbezogener Diskriminierung. KI-gestützte Tools können zwar den Zugang zu normgerechter Sprache erleichtern, zugleich droht jedoch eine Verfestigung dominanter Sprachideologien, etwa durch die Bevorzugung bestimmter Standardvarietäten. Vor diesem Hintergrund entwickeln sie ein Modell kritisch-reflexiver Sprachbewusstheit gegenüber KI-generierten „linguizistischen Normtransformationen“ (vgl. ebd.: 305).

Neben den kritisch-reflexiven Überlegungen gibt es auch erste Vorschläge, wie KI-Sprachmodelle gezielt zur Förderung individueller Sprachkompetenzen eingesetzt werden können. Heiden (2024) legt dabei den Fokus auf die praktischen Potenziale von generativer KI als interaktive Sprachpartner, die

.....

1 *DigCompEdu* (Digital Competence Framework for Educators; Redecker 2017) ist ein Rahmenmodell zur Beschreibung digitaler Kompetenzen von Lehrkräften.

mehrsprachige Lernende in ihrer Erst- und Zweitsprache unterstützen, die Wortschatzarbeit individualisieren, sprachkontrastive Analysen ermöglichen und metalinguistische Bewusstheit fördern. Dabei zeigt sich, dass KI-generierte Inhalte flexibel an verschiedene Sprachniveaus angepasst werden können, was differenzierte Lernangebote für heterogene Lerngruppen ermöglicht (vgl. Murgja et al. 2023).

Ein wesentlicher, bis dato weniger beforschter Aspekt ist die Rolle von KI in der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung. Vielmehr gibt es praktische Hinweise, wie eine Reihe von Prompts, die Lehrkräfte im Sprachsensiblen Fachunterricht direkt für die Erstellung von Aufgaben, Sprachhilfen, Textverständnisfragen oder Unterrichtsplanungen nutzen können (vgl. Leisen 2025). Inwieweit diese Prompts die Differenzierung und Automatisierung von Unterrichtsprozessen erleichtern, wäre jedoch noch zu untersuchen.

Auf der hochschuldidaktischen Ebene zeigt die aktuelle Forschung, dass Lernende mit Deutsch als Zweitsprache (L2) generative KI-Modelle wie ChatGPT und DeepL vor allem zur Literaturrecherche, Paraphrasierung und sprachlichen Verbesserung nutzen, während L1-Lernende verstärkt komplexere Aufgaben wie Datenanalyse und Textstrukturierung damit bewältigen (vgl. Wulff et al. 2024; siehe hierzu auch den Beitrag von Grein in diesem Band). Katanneck und Suñer (2024) identifizieren drei Lernendenprofile im DaF-Unterricht – selbstsichere, ehrgeizige und zögerliche Nutzende – und zeigen, dass die Einschätzung von KI-Feedback stark variiert: Während erstere produktiv und reflektiert mit Rückmeldungen umgehen, übernehmen zögerliche Lernende Korrekturen eher unkritisch und zweifeln demnach nicht an der Qualität.

Weitere spezifische Untersuchungen zur Nutzung im DaF/DaZ-Kontext liegen bislang jedoch kaum vor (siehe für ein konkretes Projekt hierzu den Beitrag von Hartmann & Möller in diesem Band). Münch-Manková (2024) stellte in einer Kurzbefragung fest, dass viele DaF/DaZ-Lehrkräfte KI-Anwendungen zwar nutzen, diese jedoch überwiegend zum Spaß oder als Inspirationsquelle empfehlen. Dies deutet darauf hin, dass didaktische Potenziale noch wenig bekannt oder ausgeschöpft sind.

Basierend auf ersten Erkenntnissen entwickelten Fachpersonen aus DaF/DaZ und *Learning Analytics* eine Umfrage zum systematischen Umgang mit ChatGPT. Ziel war es herauszufinden, wie DaF/DaZ-Lehrkräfte mit KI, und speziell LLMs, umgehen (können), wie sie KI für ihren Unterricht nutzen und speziell auch welche Chancen und Schwierigkeiten beziehungsweise auch welches Potential sie zukünftig für KI sehen. Dabei wurden die folgenden Fragen beantwortet:

- F1:* Welche Fähigkeiten besitzen DaF/DaZ-Lehrkräfte derzeit im Umgang mit KI und wie schätzen sie ihre Erfahrung mit KI im Unterricht ein?
- F2:* In welchen Bereichen und zur Erstellung welcher Aufgaben nutzen sie KI im Unterricht?
- F3:* Welche potenziellen Chancen und Schwierigkeiten sehen sie im Umgang mit KI im Unterricht?

4 Befragung zur Nutzung von KI im DaF/DaZ-Unterricht

Die Stichprobe umfasst 66 DaF/DaZ-Lehrkräfte aus verschiedenen Ländern, darunter Deutschland, Brasilien, Vietnam und Staaten der Subsahara-Region. Alle Befragten gaben ein schriftliches Einverständnis zur Verwendung ihrer Daten.

Die meisten Lehrkräfte waren in der Altersgruppe 45–54 Jahre:

- 18–24 Jahre: $n = 1$
- 25–34 Jahre: $n = 8$
- 35–44 Jahre: $n = 20$
- 45–54 Jahre: $n = 24$
- über 55 Jahre: $n = 13$

Über eine Lehrerfahrung von bereits mehr als 7 Jahren ($n = 54$) verfügte der Großteil der Lehrkräfte und sie unterrichteten vorwiegend DaF-Grundkurse:

- DaF-Grundkurse: $n = 37$
- DaF-Kurse mit spezifischem Schwerpunkt: $n = 14$
- DaF-Kurse mit fachspezifischem Schwerpunkt: $n = 7$
- Berufssprachkurse: $n = 14$
- Integrationskurse: $n = 20$
- Alphabetisierungskurse: $n = 4$
- Prüfungsvorbereitungskurse: $n = 25$
- DaZ-Klassen: $n = 12$
- Bilinguale Klassen in Schulen: $n = 3$
- Andere Formen des Sprachunterrichts: $n = 12$

Die Lehrkräfte unterrichten alle Sprachniveaus:

- A1: $n = 51$
- A2: $n = 53$
- B1: $n = 53$
- B2: $n = 38$
- C1: $n = 23$
- C2: $n = 7$

Die DaF/DaZ-Lehrkräfte wurden über die Verteiler verschiedener Bildungseinrichtungen (z. B. Sprachenzentren, VHS, Goethe-Institute, Hochschulen und Schulen, Bündnis DaF/DaZ-Lehrkräfte) akquiriert. Die Teilnahme erfolgte selbstständig am eigenen Endgerät und online. Die Bearbeitung der Umfrage dauerte ca. 10 Minuten. Zu Beginn des Fragebogens wurden die bereits aufgeführten demografischen Angaben erhoben, gefolgt von Fragen zu den persönlichen Erfahrungen mit KI. Hier wurde mit mehreren 5-stufigen Likert-Skalen erfasst, in welchen Bereichen KI im Unterricht eingesetzt wird (zur Planung/Materialerstellung, zur Unterrichtsdurchführung sowie Nachbereitung). Zusätzlich wurden die Lehrkräfte gebeten, ihre eigenen Fähigkeiten im Umgang mit KI sowie ihre bisherigen Erfahrungen einzuschätzen. Dazu wurden ebenfalls 5-stufige Likert-Skalen verwendet, wobei es bei den bisherigen Erfahrungen zusätzlich die Antwortoption *„Ich habe KI (z. B. ChatGPT) noch nie eingesetzt“* gab. Zum konkreten Einsatz von KI im Unterricht wurde

erfragt, welche Arten von Aufgaben Lehrkräfte mit KI bereits erstellt haben (z. B. Leseaufgaben, Grammatiktraining). Hierzu wurden lediglich die Bereiche ausgewählt, zu denen bereits einmal Aufgaben erstellt wurden. Abschließend wurden in offenen Fragen potenzielle Chancen und Schwierigkeiten, die Lehrkräfte im Einsatz von KI im Unterricht sehen, erfragt. Offene Antworten wurden zuerst von zwei Personen kodiert und kategorisiert. Alle Daten wurden anschließend deskriptiv ausgewertet und analysiert.

5 Ergebnisse

F1. Ein zentraler Aspekt der Untersuchung war die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Fähigkeiten im Umgang mit KI. Die Ergebnisse (vgl. Abb. 2) zeigen ein differenziertes Bild. 41 % der Befragten schätzten ihre Fähigkeiten als mindestens *gut* ein. Auch die Bewertung ihrer bisherigen Erfahrungen mit KI im Unterricht war Teil der Erhebung: Insgesamt zeigt sich ein positives Bild (Abb. 3); 49 % bewerteten ihre Erfahrungen als *positiv*.

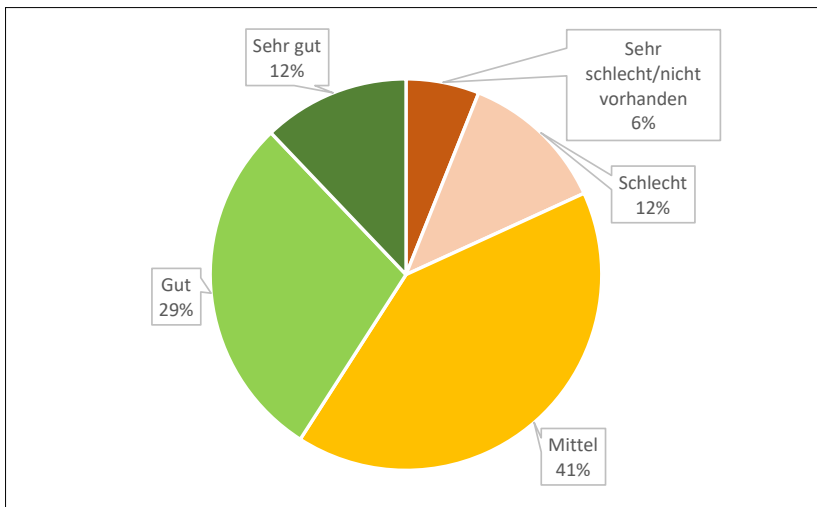


Abb. 2: Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten im Umgang mit KI, $n = 66$

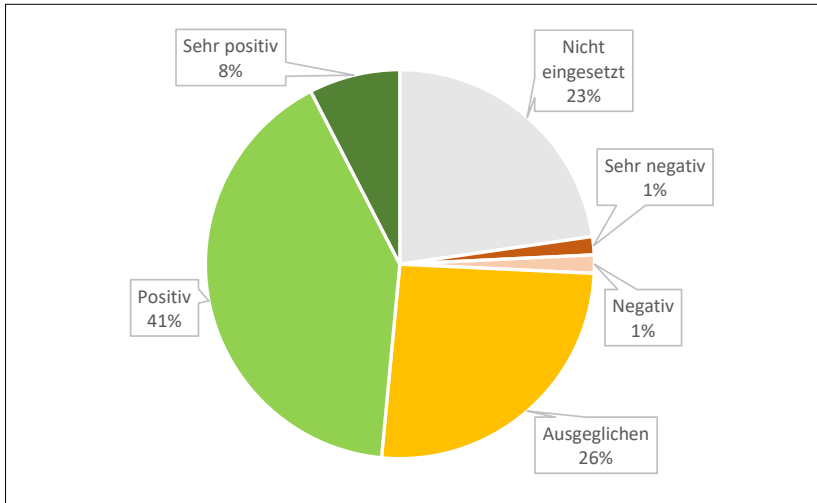


Abb. 3: Bewertung der eigenen Erfahrungen mit KI im Unterricht, $n = 66$

F2. Zur Erfassung der tatsächlichen KI-Nutzung im Unterricht wurde erhoben, in welchen Phasen Lehrkräfte KI-Tools verstärkt einsetzen, sofern sie diese überhaupt nutzen. Unterschieden wurde zwischen Planung/Materialerstellung, Einsatz im Unterricht und Nachbereitung. Die Ergebnisse zeigten, dass KI am häufigsten zur Planung/Materialerstellung verwendet wurde ($M = 2,84$; $SD = 1,12$), gefolgt von der Nachbereitung ($M = 2,22$; $SD = 1,09$) und am seltensten während der Durchführung ($M = 2,18$; $SD = 1,04$). Bei der Aufgabenerstellung gaben 53 % der Lehrkräfte an, Schreibaufgaben mit KI erstellt zu haben, gefolgt von Leseaufgaben (45 %), Grammatiktraining (39 %), Sprechen (30 %), Übersetzen (29 %) und Hörverstehen (17 %).

F3. Neben den konkreten Einsatzmöglichkeiten nannten die Lehrkräfte auch allgemeine Chancen und Schwierigkeiten beim Einsatz von KI im Sprachunterricht (Tab. 1).

Chancen	Beispiele
Verbesserung des Lernens ($n = 31$)	„KI kann multimediale Inhalte bereitstellen, Übersetzungen anbieten und für inklusiven Unterricht sorgen.“
Effizienzsteigerung ($n = 12$)	„Zeitersparnis bei der Korrektur schriftlicher Arbeiten“
Motivationsförderung ($n = 5$)	„Eine erhöhte Motivation der Lernenden, sie haben weniger Angst vor dem ersten Satz beim Schreiben.“
Schwierigkeiten	
Gefährdung des Lernfortschritts ($n = 34$)	„Das größte Problem ist, dass unsere Lernenden nicht mehr selber denken, sondern alle Aufgaben von KI erledigen lassen, z. B. bei der Prüfungsvorbereitung. Anstatt selbst Forumsbeiträge oder E-Mails zu formulieren, bekomme ich 20 von KI erstellte Texte.“
Didaktische und technische Limitierung ($n = 16$)	„Ein weiteres Problem ist die potenzielle Verstärkung von Bias in sprachlichen Inhalten, wenn die KI nicht ausreichend divers trainiert wurde.“; „Individuelles Feedback ist noch nicht ausgereift.“
Erhöhter Kontrollaufwand ($n = 9$)	„Außerdem ist es immer schwieriger in Prüfungen eine Kontrolle zu gewährleisten, weil die TN zwar ihre Handys abgeben, aber ihre Uhren behalten und dann alles über KI machen. Sie scannen die Aufgabenblätter ab und haben in Sekunden jeweils die richtige Lösung, ohne auch nur einen blassen Schimmer davon zu haben, was in dem Aufgabenblatt steht. Das ist ein großes Problem geworden.“

Tab. 1: Häufigste Nennungen im Bereich Chancen und Schwierigkeiten von KI im Unterricht

Als größte Chancen sehen sie die *Verbesserung des Lernens* ($n = 31$) und die *Effizienzsteigerung* im Unterricht ($n = 12$). KI ermögliche die schnelle Erstellung personalisierter, didaktisch hochwertiger Materialien sowie gezielte Förderung durch adaptives Feedback. Genannt wurden u. a. Erstellung interaktiver und multimedialer Inhalte, Zeitersparnis bei Korrekturen und flexible Gestaltung von Aufgaben. Darüber hinaus bietet KI die Möglichkeit, Lernressourcen für verschiedene Sprachniveaus und individuelle Bedürfnisse bereitzustellen, was die Lehrorganisation erheblich erleichtert. Ein zusätzlicher Vorteil besteht in

der Förderung von Inklusion und Chancengleichheit im Lernen. KI ermöglicht durch den Zugang zu hochwertigem Sprachmaterial auch Lernenden in ressourcenarmen Regionen die Teilnahme am Sprachunterricht und unterstützt damit die soziale Gerechtigkeit im Bildungswesen. Ein weiterer Vorteil ist die *Motivationsförderung* ($n = 5$). Einige Lehrkräfte berichteten, dass der Einsatz von ChatGPT bei einigen Lernenden die Motivation steigern könne, insbesondere durch die sprachliche Unterstützung und die Möglichkeit, Texte einfacher zu erstellen.

Ein wesentliches Risiko besteht laut den befragten Lehrkräften in der *Gefährdung des Lernfortschritts* ($n = 34$), z. B. ausgelöst durch einen Verlust von Kreativität und Eigeninitiative. Es wird befürchtet, dass Lernende schnell gute Antworten erhalten, ohne die dahinterliegende sprachliche Struktur zu verstehen, was zu Fehleinschätzungen ihrer tatsächlichen Kompetenzen führt. Viele Lehrkräfte berichten davon, dass Lernende die KI als „externes Gehirn“ nutzen und dadurch die Fähigkeit verlieren, selbstständig zu denken und zu schreiben. Sie vernachlässigen dabei grundlegende sprachliche Fertigkeiten wie Grammatikkenntnisse, kreatives Schreiben und die Fähigkeit zur eigenständigen Textproduktion, was die Entwicklung wichtiger Sprachfähigkeiten hemmt.

Eine weitere Herausforderung bei der Nutzung von KI im Sprachunterricht stellen die *didaktischen und technischen Limitierungen* ($n = 16$) dar, wie die Gefahr falscher oder ungenauer Informationen und Halluzinationen, die entstehen können, wenn die Lernenden KI-generierte Texte unreflektiert übernehmen. Dies betrifft insbesondere die Textproduktion in verschiedenen Sprachniveaus sowie die Übersetzung zwischen Sprachen, bei denen die Qualität stark schwanken kann. Lehrkräfte betonen, dass Lernende oft nicht die Kompetenz besitzen, die Qualität und Authentizität der generierten Inhalte zu bewerten. Ein weiteres Problem stellt die potenzielle Verstärkung von Bias in sprachlichen Inhalten dar, wenn die KI nicht ausreichend divers trainiert wurde. Laut einigen Aussagen müssen Lernende darauf achten, die „richtige“ KI zu wählen, da unterschiedliche Systeme wie Meta und ChatGPT unterschiedliche Ergebnisse liefern.

Nicht zuletzt bestehen Bedenken hinsichtlich der Prüfungsfähigkeit und der damit verbundene *erhöhte Kontrollaufwand* ($n = 9$), da die Nutzung von KI in der Vorbereitungsphase oft dazu führt, dass Lernende im Prüfungssetting

ohne Hilfsmittel überfordert sind. Zudem müssen KI-generierte Inhalte oft vorher getestet und korrigiert werden, da die Technologie Fehler oder Unklarheiten produziert, die den Lernprozess beeinträchtigen können.

Da die vorliegenden Ergebnisse sowie die daraus abgeleiteten Erkenntnisse auf einer relativ kleinen Stichprobe basieren, sind weiterführende Untersuchungen mit größeren Stichproben notwendig.

6 Diskussion und Ausblick

Viele an dieser Studie teilnehmenden Lehrkräfte schätzen ihre Fähigkeiten im Umgang mit KI positiv ein und bewerten ihre bisherigen Erfahrungen mit KI im Sprachunterricht überwiegend als gut. Diese Erkenntnisse stehen teilweise im Widerspruch zu bisherigen Befragungen, in denen Lehrkräfte ihre Fähigkeiten im Einsatz KI-gestützter Tools wie ChatGPT, als eher gering einschätzten (vgl. Berger et al. 2024; Polak et al. 2022). Einerseits kann dies potenziell auf die verstärkten Einsatzmöglichkeiten von KI im Sprachunterricht zurückgeführt werden, da sich bisherige Befragungen eher auf Lehrkräfte allgemein fokussierten. Andererseits unterstreicht es aber auch eine allgemeine Entwicklung hin zu einem geübteren Umgang mit KI (v. a. ChatGPT), da sich hier über einen Zeitraum von zwei bis drei Jahren bereits größere Entwicklungen abzeichnen können. Darüber hinaus wurden die Potenziale von KI vor allem in der Planung und Materialerstellung gesehen, während der Einsatz im laufenden Unterricht und in der Nachbereitung seltener erfolgte. Besonders häufig kam KI bei der Erstellung von Schreibaufgaben zum Einsatz, gefolgt von Leseaufgaben, Grammatiktraining und Sprechübungen. Dies bestätigt auch Münch-Manková (2024), die das Potenzial von KI zur Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen betont.

Als große Chancen wurden insbesondere die Verbesserung der Aufgabengestaltung, die Möglichkeit zur Personalisierung des Lernens sowie die Förderung des selbstständigen Arbeitens gesehen. Bemerkenswert ist zudem, dass keine der befragten Lehrkräfte die Förderung von Mehrsprachigkeit durch den Einsatz von KI erwähnt hat. Dies deutet darauf hin, dass dieser Aspekt bisher wenig Beachtung findet, obwohl KI prinzipiell die Möglichkeit bietet, durch

automatische Übersetzungen und Sprachunterstützung Mehrsprachigkeit gezielt zu fördern (Heiden 2024; siehe hierzu auch den Beitrag von Schulz & Gunkel in diesem Band).

Schwierigkeiten wurden ebenfalls verstärkt im Bereich des Lernens aufgezeigt. Genannt wurden die Gefahr, weniger zu lernen, eine zu starke Abhängigkeit von KI sowie der Verlust von Kreativität und Eigeninitiative. Für Lehrkräfte ergibt sich daraus ein erhöhter Aufwand bei der Überprüfung von Authentizität und Eigenständigkeit. Ethische und datenschutzrechtliche Risiken wurden hingegen kaum thematisiert – möglicherweise, weil das Bewusstsein dafür noch nicht ausreichend vorhanden ist oder der Umgang mit KI in unterschiedlichen Regionen der Welt variiert, was die Relevanz des Modells von Döll und Tajmel (2024) bestätigt.

Insgesamt entsteht ein ambivalentes Bild: Während KI im Sprachunterricht deutliche Potenziale bietet, um Lernprozesse effizienter und individueller zu gestalten, erfordert ihr Einsatz gleichzeitig eine kritische Reflexion und eine gezielte Anleitung, um negative Auswirkungen auf die Selbstständigkeit und Kreativität der Lernenden zu vermeiden. Dies mag auch dazu führen, dass die befragten Lehrkräfte sowohl großes Potenzial von KI in der Verbesserung der Lehre gesehen haben, gleichzeitig aber auch befürchteten, dass sich durch den Einsatz von KI Lernfortschritte verschlechtern können. Dieser scheinbare Widerspruch verdeutlicht, wie eng Chancen und Risiken im KI-Einsatz aus Lehrkräftesicht verknüpft sind und dass die sprachdidaktische Praxis zwischen Innovationsbereitschaft und Skepsis einen Balanceakt vollziehen muss.

Um darauf aufbauend die Chancen von KI im Sprachunterricht optimal zu nutzen und gleichzeitig die Risiken zu minimieren, sind umfassende Fortbildungsangebote notwendig (siehe hierzu die Beiträge von Baum und Günay & Bigos in diesem Band). Praxisnahe Leitfäden (vgl. Romane & Rübelle Gal 2024) oder Modelle (vgl. Döll & Tajmel 2024) können Orientierung geben und die Integration von KI in den Lehr-Lern-Prozess erleichtern. Besonders wichtig ist es, Lehrkräfte dafür zu sensibilisieren, dass Lernende durch den unreflektierten Einsatz von KI in eine zu hohe Abhängigkeit geraten können. Genau diese Befürchtung wurde in unserer Umfrage mehrheitlich von den Lehrkräften geäußert. Dieses Phänomen des *computational offloading* (vgl. Spannagel 2023; Stadler et al. 2024) beschreibt die Auslagerung kognitiver Prozesse auf externe

Systeme und kann dazu führen, dass Lernende grundlegende sprachliche Kompetenzen, wie kreatives Schreiben, Grammatikkenntnisse und die Fähigkeit zur eigenständigen Textproduktion, vernachlässigen. Um dem Risiko des „externen Gehirns“ entgegenzuwirken, sollten Lehrkräfte gezielt Strategien vermitteln, wie Lernende zwischen KI-Nutzung und eigenständigem Sprachgebrauch abwägen können. Lernende müssen unterscheiden können, wann eigenständige Arbeit und wann KI-Nutzung angebracht ist. Die ersten Zugänge dazu liefert für die Deutschdidaktik Steinhoff (2025). Gerade im Sprachunterricht bleibt die Fähigkeit, selbstständig zu sprechen und zu schreiben, das zentrale Lernziel und sollte durch den KI-Einsatz nicht beeinträchtigt werden. In diesem Sinne besteht auch weiterer Forschungsbedarf zur Effektivität von KI-gestützten Tools, insbesondere im Hinblick auf den Erwerb von Schreibkompetenzen.

Bibliografie

- BAO, M. (2019): „Can home use of speech-enabled artificial intelligence mitigate foreign language anxiety: Investigation of a concept“, in: *Arab World English Journal*, (5), 28–40, verfügbar unter: <https://doi.org/10.24093/awej/call5.3>, letzter Zugriff am 20.04.25.
- BAUER, E. et al. (2025): „AI-Based Adaptive Feedback in Simulations for Teacher Education: An Experimental Replication in the Field“, in: *Journal of Computer Assisted Learning*, 41 (1), verfügbar unter <https://doi.org/10.1111/jcal.13123>, letzter Zugriff am 20.04.25.
- BERGER, S. et al. (2024): *Digitale Bildung an bayerischen Schulen zwischen Pandemie und KI*. vbw, verfügbar unter: https://www.vbw-bayern.de/Redaktion/Freizugaengliche-Medien/Abteilungen-GS/Bildung/2024/Downloads/vbw_Studie_Digitale-Bildung-III_2024_final.pdf, letzter Zugriff am 28.04.25.
- BUCHHOLTZ, N. et al. (2024): „Damit rechnet niemand! Sechs Leitgedanken zu Implikationen und Forschungsbedarfen zu KI-Technologien im Mathematikunterricht“, in: *Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik*, (117), 15–24.
- DÖLL, M. & TAJMEL, T. (2024): „Über Bots und Bildung. Awareness gegenüber KI-induzierten linguistischen Normtransformationen als Dimension der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit von Lehrkräften“, in: *k:ON – Kölner Online Journal*

- für Lehrer*innenbildung, 8 (8), 296–311, verfügbar unter: <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2024.18>, letzter Zugriff am 20.04.25.
- EHLERS, U.-D., LINDNER, M. & RAUCH, E. (2023): *AIComp – Future Skills for a world shaped by AI*. NextEducation, Karlsruhe, verfügbar unter: https://next-education.org/downloads/2024-07-02-AIComp-FutureSkills-Modell_eng.pdf, letzter Zugriff am 20.04.2025.
- EL SHAZLY, R. (2021): „Effects of artificial intelligence on English speaking anxiety and speaking performance: A case study“, in: *Expert Systems*, 38 (3), e12667, verfügbar unter: <https://doi.org/10.1111/exsy.12667>, letzter Zugriff am 20.04.25.
- ESCALANTE, J., PACK, A. & BARRETT, A. (2023): „AI-generated feedback on writing: insights into efficacy and ENL student preference“, in: *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20 (1), verfügbar unter: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00425-2>, letzter Zugriff am 20.04.25.
- HARTMANN, D. (2021): „Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht? Disruptive Technologien als Herausforderung und Chance“, in: *Info DaF*, 48 (6), 683–696, verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0078>, letzter Zugriff am 20.04.2025.
- HEIDEN, A. (2024): „Mehrsprachigkeit und künstliche Intelligenz: Chancen und Herausforderungen in der Lehrer*innenbildung“, in: *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrerinnenbildung*, 8 (8), 312–327, verfügbar unter: <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2024.19>, letzter Zugriff am 20.04.25.
- HOFMANN, K. (2024): „Kritisch, konstruktiv, kreativ: Digitale Kompetenz(vermittlung) im DaF/DaZ-Studium“, in: *KONTEXTE: Internationales Journal Zur Professionalisierung in Deutsch Als Fremdsprache*, 2 (2), 91–107, verfügbar unter: <https://doi.org/10.24403/jp.1394592>, letzter Zugriff am 20.04.25.
- HUANG, X., ZOU, D., CHENG, G., CHEN, X. & XIE, H. (2023): „Trends, research issues and applications of artificial intelligence in language education“, in: *Educational Technology & Society*, 26 (1), 112–131, verfügbar unter: [https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26\(1\).0009](https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26(1).0009), letzter Zugriff am 20.04.25.
- JEON, J. (2023): „Chatbot-assisted dynamic assessment (CA-DA) for L2 vocabulary learning and diagnosis“, in: *Computer Assisted Language Learning*, 36 (7), 1338–1364, verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1987272>, letzter Zugriff am 20.04.25.
- KASNECI, E. et al. (2023): „ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education“, in: *Learning and Individual Differences*, 103,

- 102–274, verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>, letzter Zugriff am 20.04.25.
- KATANNECK, S. & SUÑER, F. (2024): „Selbstreguliertes Lernen mit Feedback von ChatGPT: Die Rolle individueller Einstellungen und Wahrnehmungen beim selbstregulierten Lernen mit KI-basiertem Feedback“, in: *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 2 (2), 14–32, verfügbar unter: <http://doi.org/10.24403/jp.1394575>, letzter Zugriff am 20.04.25.
- LEISEN, J. (2025): *Künstliche Intelligenz*, verfügbar unter: <https://www.josefleisen.de/download-ki>, letzter Zugriff am 21.03.25.
- LIN, C.-J. & MUBAROK, H. (2021): „Learning analytics for investigating the iind map-guided ai chatbot approach in an EFL flipped speaking classroom“, in: *Educational Technology & Society*, 24 (4), 16–35.
- MÜNCH-MANKOVÁ, Z. (2024): „Der professionelle Umgang mit KI-basierten Sprachsystemen als Teil der fachspezifischen digitalen Kompetenz von DaF/Z-Lehrkräften“, in: *KONTEXTE: Internationales Journal Zur Professionalisierung in Deutsch Als Fremdsprache*, 2 (2), 33–51, verfügbar unter: <https://doi.org/10.24403/jp.1394576>, letzter Zugriff am 20.04.25.
- MURGIA, E., PERA, M. S., LANDONI, M. & HUIBERS, T. (2023): „Children on ChatGPT readability in an educational context: Myth or opportunity?“, in: *Adjunct Proceedings of the 31st ACM Conference on User Modeling, Adaptation and Personalization (UMAP '23 Adjunct)*, 311–316, Association for Computing Machinery, New York, NY, verfügbar unter: <https://doi.org/10.1145/3563359.3596996>, letzter Zugriff am 20.04.25.
- POKRIVCAKOVA, S. (2019): „Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education“, in: *Journal of Language and Cultural Education*, 7 (3), 135–153.
- POLAK, S., SCHIAVO, G. & ZANCANARO, M. (2022): „Teachers’ perspective on artificial intelligence education: An initial investigation“, in: BARBOSA, S., LAMPE, C., APPERT, C. & SHAMMA, D. A. (Hg.): *CHI Conference on Human Factors in Computing Systems Extended Abstracts*, 1–7, ACM, verfügbar unter: <https://doi.org/10.1145/3491101.3519866>, letzter Zugriff am 20.04.25.
- REDECKER, C. (2017): *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Joint Research Centre (JRC), European Commission, verfügbar unter: <https://doi.org/10.2760/159770>, letzter Zugriff am 20.04.25.

- ROMANE, S. & RÜBEL-LE GAL, A. (2024): *Künstliche Intelligenz für Sprachförderung und sprachsensiblen Unterricht nutzen*. Download-Broschüre. SprachFörderZentrum Berlin-Mitte, verfügbar unter: <https://www.berlin.de/ba-mitte/politik-und-verwaltung/sprachfoerderzentrum/medien-materialien/artikel.1321085.php>, letzter Zugriff am 20.04.25.
- SPANNAGEL, C. (2023): *ChatGPT und die Zukunft des Lernens: Evolution statt Revolution*, verfügbar unter: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/chatgpt-und-die-zukunft-des-lernens-evolution-statt-revolution/>, letzter Zugriff am 20.04.25.
- STADLER, M., BANNERT, M. & SAILER, M. (2024). „Cognitive ease at a cost: LLMs reduce mental effort but compromise depth in student scientific inquiry“, in: *Computers in Human Behavior*, 160, 108386, verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108386>, letzter Zugriff am 20.04.25.
- STEINHOFF, T. (2025): „Künstliche Intelligenz als Ghostwriter, Writing Tutor und Writing Partner. Zur Modellierung und Förderung von Schreibkompetenzen im Zeichen der Automatisierung und Hybridisierung der Kommunikation am Beispiel des Schreibens mit ChatGPT in der 8. Klasse“, in: ALBRECHT, C.; BRÜGGEMANN, J.; KRETSCHMANN, T. & MEIER, C. (Hg.): *Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht. Deutschdidaktik*. Berlin, Heidelberg: J.B. Metzler, 85–99.
- TAI, T.-Y. & CHEN, H. H.-J. (2024): „The impact of intelligent personal assistants on adolescent EFL learners' listening comprehension“, in: *Computer Assisted Language Learning*, 37 (3), 433–460, verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2040536>, letzter Zugriff am 20.04.25.
- UNESCO (2024): *AI competency framework for teachers*, UNESCO, verfügbar unter: <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>, letzter Zugriff am 20.04.25.
- WULFF, N., HÄUSLER, A. & MCGURY, S. (2024): „Künstliche Intelligenz beim wissenschaftlichen Arbeiten: Eine Befragung von DaF- und Germanistik-Studierenden national und international“, in: *KONTEXTE: Internationales Journal Zur Professionalisierung in Deutsch Als Fremdsprache*, 2 (2), 52–72, verfügbar unter: <https://doi.org/10.24403/jp.1394579>, letzter Zugriff am 20.04.25.
- YAN, L., GREIFF, S., TEUBER, Z. & GAŠEVIĆ, D. (2024): „Promises and challenges of generative artificial intelligence for human learning“, in: *Nature Human Behaviour*, 8 (10), 1839–1850, verfügbar unter: <https://doi.org/10.1038/s41562-024-02004-5>, letzter Zugriff am 20.04.25.