UNIVERZITET U SARAJEVU – FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA GERMANISTIKU

ZAVRŠNI RAD

Digitalni mediji u nastavni njemačkog kao stranog jezika

Mentorica: Doc. dr. Jasmina Mahmutović

Studentica: Ajla Deljković

Sarajevo, 2025.

UNIVERSITÄT SARAJEVO - PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT
ABTEILUNG FÜR GERMANISTIK

MASTERARBEIT

Digitale Medien im DaF-Unterricht

Betreuerin: Doz. Dr. Jasmina Mahmutović

Verfasserin: Ajla Deljković

Sarajevo, 2025

UNIVERSITY SARAJEVO – FACULTY OF PHILOSOPHY
DEPARTMENT OF GERMAN STUDIES

MASTER`S THESIS

Digital Media in Teaching German as a Foreign Language

Supervisor: Jasmina Mahmutović, Ass. Prof.

Student: Ajla Deljković

Sarajevo, 2025

Digitale Medien im DaF-Unterricht

Ajla Deljković

Zusammenfassung: In meiner Abschlussarbeit mit dem Titel *Digitale Medien im DaF-Unterricht* beschäftige ich mich mit dem Einsatz von KI, insbesondere ChatGPT im DaF-Unterricht. Da im Schulsystem in Bosnien und Herzegowina immer noch gedruckte Lehrwerke verwendet werden, die größtenteils über ein Jahrzehnt alt sind, ist davon auszugehen, dass sie weder einen zeitgemäßen und authentischen Sprachgebrauch vermitteln noch Einblicke in die Lebenswelten und Denkweisen des deutschsprachigen Raums geben können. Dadurch können didaktische Probleme entstehen: Die Lernenden erwerben sprachliche Formen, die im Gegenwartsdeutschen kaum noch verwendet werden. Mein Ziel ist es zu untersuchen, wie ChatGPT DaF-Lehrkräften helfen kann, authentische und wirklichkeitsnahe Texte sowie dazugehörige Aufgaben und Übungen zu erstellen, die den heutigen Anforderungen an den DaF-Unterricht entsprechen.

Schlüsselwörter: *Digitale Medien, ChatGPT, Lehrwerk, sprachliche Muster, authentische Texte*

Digitalni mediji u nastavni njemačkog kao stranog jezika

Ajla Deljković

Sažetak: U svom završnom radu pod naslovom *Digitalni mediji u nastavi njemačkog kao stranog jezika* bavim se upotrebom vještačke inteligencije, posebno ChatGPT-a, u nastavi njemačkog jezika. S obzirom na to da se u školskom sistemu u Bosni i Hercegovini i dalje koriste štampani udžbenici koji su većinom stariji od jedne decenije, može se pretpostaviti da oni ne prenose savremen i autentičan jezički izraz niti pružaju uvid u životne svjetove i načine razmišljanja u njemačkom govornom području. Zbog toga mogu nastati didaktički problemi: učenici usvajaju jezičke forme koje se u savremenom njemačkom jeziku jedva više koriste. Moj cilj je ispitati kako ChatGPT može pomoći nastavnicima njemačkog jezika u kreiranju autentičnih i realističnih tekstova, kao i odgovarajućih vježbi i zadataka koji odgovaraju zahtjevima savrmene nastave njemačkog jezika.

Ključni pojmovi: *digitalni mediji, ChatGPT, udžbenik, jezički obrasci, autentični tekstovi*

Digital Media in Teaching German as a Foreign Language

Ajla Deljković

Abstract: In my thesis titled *Digital Media in German as a Foreign Language Teaching,* I focus on the use of artificial intelligence, particularly ChatGPT, in GFL teaching. Since the school system in Bosnia and Herzegovina still relies on printed textbooks, most of which are over a decade old, it can be assumed that they neither convey contemporary and authentic language use nor provide insights into the lifestyles and ways of thinking in German-speaking countries. This can cause didactic problems: learners acquire speech patterns that are hardly used in present-day German. My goal is to explore how ChatGPT can assist GFL-teachers in creating authentic and real-life texts, as well as related exercise and tasks and that meet the modern requirements on GFL teaching.

Keywords: *digital media, ChatGPT, coursebook, speech patterns, authentic texts*

Zahvaljujem svojoj mentorici doc. dr. Jasmini Mahmutović na savjetima i podršci. Mojoj majci Ćamili i ocu Asimu zahvaljujem na neizmjernoj ljubavi i žrtvi tokom svih ovih godina, te zahvaljujem porodici Kutinčić.

Inhalt

1. Einleitung 1
2. Medien im DaF Unterricht 6
2.1. Begriffsbestimmung und Klassifikation 6
2.2. Zur Medialisierung des Fremdsprachenunterrichts 7
3. Das Lehrwerk als „Leitmedium“ und „Problemfall“ 8
3.1. Die Lehrwerksreihe *Deutsche Sprache für die Gesamtschule*: Kritischer Punkt der Authentizität. 10
3.2. Wie authentisch ist „authentisch“? 10
4. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen 15
5. Höflichkeit als Lernziel nach dem GER 17
5.1. Höflichkeitskonventionen 17
5.2. Höflichkeit als sprachliches Phänomen 18
5.3. Höflichkeit als Kulturthema 23
5.4. Die zweigliedrige Höflichkeitstypologie 25
6. Textgenerative KI: ChatGPT 27
7. Korpus und Methode der Untersuchung 31
8. Ergebnisse der Untersuchung 32
8.1. *Die Reise kann beginnen* 34
8.2. *Hanna und Oma kaufen ein* 35
8.3. *Im Restaurant* 36
9. Texterstellung mit ChatGPT 39
9.1. Generierung des Textes *Die Reise kann beginnen* 39
9.2. Generierung des Textes *Hanna und Oma kaufen ein* 44
9.3. Generierung des Textes *Im Restaurant* 50
10. Schlussfolgerung und Empfehlungen für DaF-Lehrkräfte 57
11. Literaturverzeichnis 61

1. Einleitung

- **Problemstellung**

Muss man heutzutage wirklich noch Informationen *googeln*? Seit der Corona-Zeit entwickelt sich Google immer mehr zu einer Art Sprungbrett für etwas Neues. Doch in den letzten paar Jahren erhält Google ernsthafte Konkurrenz von KI-Tools, unter denen ChatGPT das bekannteste ist. Mit ChatGPT kann man umfassende Informationen an einer Stelle erhalten; man muss nicht mehr lange nach der passenden Quelle suchen – alle Informationen können mit einem Klick herbeigezaubert werden. Dabei muss betont werden, dass ChatGPT nicht nur ein *Informationsmodell*, sondern in erster Linie ein *Sprachmodell* ist, das auf einer umfangreichen sprachlichen Datenbasis beruht. Da das übergeordnete Ziel der Fremdsprachendidaktik im Erwerb einer Sprache besteht, bietet sich das Sprachmodell ChatGPT geradezu als Unterstützung für diesen Prozess an.

Die Lernenden nutzen es schon längst – das ist kein Geheimnis. Und die Lehrkräfte? In den Schulen benutzen Lehrkräfte nach wie vor das Lehrwerk als Printmedium, das jedoch eine begrenzte Lebensdauer hat und schnell veralten kann. Wenn das Hauptziel des Unterrichts darin besteht, den Lernenden im handlungsorientierten Sinne zu fördern und ihnen einen zeitgemäßen und authentischen Sprachgebrauch zu vermitteln, dann stellt sich die Frage, ob Lehrwerke allein – ohne den Einsatz von KI – überhaupt noch in der Lage sind, einen solchen Unterricht zu ermöglichen.

- **Fallstudie (Korpus), Forschungsfrage und Ziele**

Im Rahmen der dargestellten Problematik wird die vom Verlag „Svjetlost“ zwischen 2009 und 2012 publizierte und 2016 unverändert nachgedruckte Lehrwerksreihe der bosnisch-herzegowinischen Autorin Zlata Maglajlija *Deutsche Sprache für die Gesamtschule – erstes, zweites, drittes und viertes Lernjahr* als Fallstudie analysiert. Die Lehrwerksreihe bildet zugleich das Korpus der Untersuchung. Obwohl die Lehrwerksreihe vor über einem Jahrzehnt veröffentlicht wurde und somit als veraltet gelten kann, wird sie vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Föderation Bosnien und Herzegowina ununterbrochen für den Einsatz in der

Sekundarstufe I zugelassen, so auch für das Schuljahr 2025/26. Diese Lehrwerksreihe galt einerseits schon zum Zeitpunkt der Veröffentlichung aus verschiedenen Gründen wie Format und Layout als veraltet. Andererseits überschlagen sich Informationen in der realen Welt außerhalb des Klassenzimmers in Sekundenschnelle. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, diese in die Jahre gekommene Lehrwerksreihe, die mit den sprachlichen und gesellschaftlichen Veränderungen in der Welt da draußen kaum noch mithalten kann, durch KI-generierte Inhalte zu ergänzen und damit die Forderung nach einem lerner- und handlungsorientierten Unterricht einzulösen. In diesem Zusammenhang stellen sich die zentralen Forschungsfragen dieser Masterarbeit:

- Inwiefern können KI-gestützte Tools wie ChatGPT den DaF-Unterricht durch die Generierung authentischer Texte sinnvoll ergänzen?
- Wo liegen ihre didaktischen Grenzen und welche didaktischen Herausforderungen entstehen dabei?

Die Textgenerierung mithilfe von ChatGPT wird in dieser Masterarbeit eher als Experiment betrachtet. Dabei versuche ich, seine Möglichkeiten und Grenzen herauszufinden: Kann ChatGPT die Qualität eines Lehrwerkstextes bewerten? Wie erstellt ChatGPT einen neuen Text? Welche Übungen und Aufgaben kann ChatGPT zu einem neuen Text erstellen, damit sowohl Text als auch Übung/Aufgabe als ein sinnvolles Ganzes im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können? Das sind gleichzeitig auch die Ziele dieser Masterarbeit.

Bereits in der Systembeschreibung von ChatGPT wird darauf hingewiesen: *ChatGPT can make mistakes*. Zwar ist ChatGPT nicht als „Retter" des DaF-Unterrichts zu betrachten, jedoch kann es durchaus als unterstützendes Werkzeug bei der Erstellung authentischer Texte angesehen werden. Jedoch muss die Lehrkraft als vernunftbegabtes Wesen diesen Prozess stets kontrollieren und überprüfen.

- **Methodisches Vorgehen**

Als Methode für die Untersuchung des Korpus wurde die qualitative Inhaltsanalyse gewählt. Mit dieser Methode sollen gezielt Lehrwerksdialoge im Hinblick auf ihre Musterhaftigkeit untersucht werden. Dafür wurden drei Texte aus der Lehrwerksreihe ausgewählt (*Die Reise kann beginnen, Hanna und Oma kaufen ein* und *Im Restaurant*). In diesem Teil der Analyse werde ich mich auf

sprachliche Muster und Höflichkeitsformen in diesen Texten konzentrieren. Im zweiten Schritt wird ChatGPT eingesetzt, um ausgehend von den Anforderungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER 2001) neue, authentische Dialoge zu generieren und didaktische Ergänzungen vorzuschlagen. Die KI-generierten Ergebnisse werden aufgrund technischer Einschränkungen per Screenshot dokumentiert.

- **Aufbau**

Diese Masterarbeit gliedert sich in zwei Hauptteile: einem theoretisch-methodologischen Rahmen und einem empirischen Teil.

Zum theoretisch-methodologischen Rahmen gehören folgende Kapitel:

Kapitel 2: Medien im DaF-Unterricht

In diesem Kapitel geht es um die Begriffsbestimmung von „Medien“, deren Klassifikation und didaktische Funktion im Fremdsprachenerwerb. Zudem wird der Einsatz von Medien im heutigen Unterrichtskontext reflektiert.

Kapitel 3: Das Lehrwerk als Leitmedium und Problemfall

Dieses Kapitel beleuchtet die zentrale Rolle von Lehrwerken im DaF-Unterricht, insbesondere im Kontext Bosnien und Herzegowinas und thematisiert kritisch deren Aktualität und Authentizität. Dabei wird ausführlich diskutiert, was in der Fremdsprachendidaktik unter dem Begriff „Authentizität“ verstanden wird.

Kapitel 4: Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen

In diesem Kapitel geht es um zwei Lernziele nach dem GER, die für den Untersuchungszweck zusammengeführt werden: das „Dienstleistungsgespräch“ und „Höflichkeit“. Anhand einer im GER vorgegebenen Vorlage für die Erstellung von Dienstleistungsgesprächen für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht sowie des aktuellen Forschungsstands wird gezeigt, welche sprachlichen Mittel zur Höflichkeitsmarkierung auf den Niveaustufen A1 und A2 verwendet werden und wie kulturelle Unterschiede dabei eine Rolle spielen.

Kapitel 5: Höflichkeit als Lernziel nach dem GER

Hier wird Höflichkeit anhand der relevanten Forschungsliteratur sowohl als sprachliches Phänomen als auch als Kulturthema behandelt.

Kapitel 6: Textgenerative KI: ChatGPT

In diesem Abschnitt wird erläutert, was ChatGPT ist und wie dieses Sprachmodell bei der Generierung neuer Texte im DaF-Unterricht unterstützend eingesetzt werden kann.

Zum empirischen Teil gehören folgende Kapitel:

Kapitel 7: Korpus und Methode der Untersuchung

Hier wird das aus Lehrwerksdialogen bestehende das Korpus vorgestellt. Danach werden die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse beschrieben und die Schritte beim Einsatz von ChatGPT erläutert.

Kapitel 8: Ergebnisse der Untersuchung

In diesem Kapitel werden die drei Lehrwerksdialoge mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse untersucht. Dabei wird überprüft, ob sie den Vorgaben des Vorbilds aus dem GER entsprechen. Es soll aufgezeigt werden, dass die Lehrwerkstexte hinsichtlich ihrer Authentizität problematisch sind und veraltete Höflichkeitskonventionen enthalten.

Kapitel 9: Texterstellung mit ChatGPT

Hier werden die drei Lehrwerktexte zunächst anhand von ChatGPT bewertet. Danach werden neue Texte generiert. Dabei wird das Vorgehen bei der Generierung neuer Texte mithilfe dieses KI-Tools dargestellt**.** Es werden sowohl zentrale Aspekte des neu entstandenen Ergebnistextes analysiert als auch mögliche dazugehörige Übungs- und Aufgabenformate vorgestellt und reflektiert.

Kapitel 9: Schlussfolgerung und Empfehlungen für DaF-Lehrkräfte

In diesem Teil werden zuerst die wichtigsten Erkenntnisse aus Theorie und Praxis zusammengeführt und vor diesem Hintergrund der Mehrwert digitaler Medien im DaF-Unterricht besprochen. Dabei wird insbesondere reflektiert, inwiefern der Einsatz von ChatGPT zur Texterstellung zwecks Modernisierung und Individualisierung des Unterrichts beitragen kann. In einem zweiten Schritt werden Empfehlungen für DaF-Lehrkräfte gemacht, wie sie KI-sinnvoll in ihrem Unterricht einsetzen können.

Daran schließt sich das **Literaturverzeichnis** an – ein vollständiger Nachweis der Literatur, die bei der Verfassung dieser Masterarbeit verwendet wurde.

- **Persönliche Betroffenheit und Motivation**

Ich fühle mich von diesem Thema persönlich betroffen, weil mir die Bedeutung eines zeitgemäßen und motivierenden Sprachunterrichts sehr wichtig ist. Klassische Lehrwerke können oft nicht alle Bedürfnisse der Lernenden abdecken. Deshalb möchte ich untersuchen, wie digitale Medien den Unterricht verbessern können. Besonders interessiert mich, wie ChatGPT als innovatives Werkzeug neue Texte erzeugen und den Lernprozess unterstützen kann. Mit ChatGPT bin ich im akademischen Kontext gerade erst vertraut geworden, zuerst durch meine Dozenten und nicht durch die Medien. Außerdem nutze ich ChatGPT als ein Werkzeug, das Grammatik- und Rechtschreibfehler korrigieren und verbessern kann, sehr oft in meiner Arbeit, wenn ich einen eigenen Text bereichern möchte. Dieses Thema motiviert mich, weil ich daran glaube, dass ein zeitgemäßer Fremdsprachenunterricht die Sprachkompetenz nachhaltig fördern kann.

2. Medien im DaF Unterricht

2.1. Begriffsbestimmung und Klassifikation

Um das Potenzial digitaler Medien im heutigen Unterrichtsprozess zu erfassen, ist es zunächst erforderlich, den Begriff „Medien“ im weitestgehenden Sinne zu bestimmen. Nach Rösler (2023, S. 59) wird der Medienbegriff in verschiedenen Disziplinen mit unterschiedlichem Inhalt gefüllt: In der Linguistik als eine Art Substanz, durch die eine Botschaftsvermittlung realisiert wird, in den Kommunikationswissenschaften sind Medien Mittel zur Übertragung von Botschaften an ein Publikum und schließlich in der Fremdsprachendidaktik stellen Medien eine Art der Unterstützung des Wissenserwerbs und der Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten dar. Diese unterschiedlichen Auffassungen zeigen die Unterschiede in der Begriffsbestimmung von „Medien“ auf und verdeutlichen ihre vielseitige Funktion – von der reinen Übertragung von Botschaften bis hin zur didaktischen Unterstützung im Fremdsprachenunterricht.

Nach dieser Begriffsbestimmung und Auseinandersetzung mit dem Medienbegriff ist es ebenso wichtig, die Klassifikation von Medien im DaF- und DaZ-Unterricht hervorzuheben. Folgende Einteilung findet sich bei Rösler:

- **Digitales Material, das Teil eines Lehrwerks ist** (Print-Lehrbuch als Hauptmedium mit zusätzlichen Komponenten),
- **Digitale Lehrwerke** (völlig digitalisiertes Material, das darauf abzielt, den gesamten Spracherwerbsprozess auf einem bestimmten Niveau zu steuern, wie Online-Seite DUO),
- **Digitales didaktisch aufbereitetes Material** (das Lernmaterial, das nicht den gesamten Lernprozess steuert, aber didaktisch aufbereitet ist, um den Lernenden beim Erwerb von Sprachfertigkeiten zu helfen),
- **Internet** (ermöglicht eine große Vielzahl von verfügbaren, nicht nur für den Spracherwerb, sondern auch für andere Zwecke geschriebene Texten, die dennoch von Lernenden genutzt werden können, um ihre Sprachkompetenzen zu erweitern) (2023, S. 61-62).

Die ganze Vielfalt der genannten Werkzeuge lässt sich heute auf Lernplattformen, Apps und KI-gestützte Programme reduzieren: Alles wird mit nur einem Touch verfügbar. Zum Beispiel kann die Erstellung eines Plakats durch ChatGPT unterstützt werden. YouTube-Videos ersetzen

zunehmend den klassischen Rundfunk und das Fernsehen. Im fachdidaktischen Sinne versteht Würffel unter dem Begriff „Medien" alle analogen oder digitalen Hilfsmittel, die den Einsatz von Lernmaterialien – darunter Lehrwerke – unterstützen (2021, S. 28). Deshalb werden Medien in erster Linie als Ergänzung zum klassischen Lehrwerk verstanden.

2.2. Zur Medialisierung des Fremdsprachenunterrichts

Die Formate, in denen Aufgaben und Übungen bereitgestellt werden, haben sich im Laufe der Zeit verändert. Vor mehreren Jahrzehnten waren es vor allem CDs, heute sind diese Materialien meist auf Online-Plattformen verfügbar. Internationale Verlage haben ihre eigenen Internetangebote mit verschiedenem Zusatzmaterial wie Videos, kulturbezogene Texte, Aufgaben, Übungen usw., die ergänzend zum Lehrwerk eingesetzt werden können. Beispielhaft sei hier Klett erwähnt (zum Lehrwerk „Wir alle 1" siehe Link: https://einstufungstests.klett-sprachen.de/eks/wir-alle-a1/).

Im Gegensatz zu internationalen Verlagen, die ihre eigenen Internetangebote haben, wird in unserem Kanton Sarajevo immer noch das Lehrwerk der Autorin Zlata Maglajlija *Deutsche Sprache für die Gesamtschule* verwendet, das lediglich eine CD mit Hörtexten als Beilage enthält. Zu einigen Texten, die aus dem Internet übernommen und in das Lehrwerk integriert wurden, gibt es Links als Quellennachweise wie diesen: http://www.kinderpolitik.de/zahlen_daten-fakten/freizeit.php. Versucht man diese Quellen abzurufen, stellt man fest, dass sie längst gelöscht worden sind, weil sie nicht mehr aktuell sind. Aus den beschriebenen Gründen ist das Lehrwerk als veraltet zu betrachten. Weitere Kritikpunkte im Zusammenhang mit Lehrwerken im Schulsystem werden im folgenden Kapitel erläutert.

3. Das Lehrwerk als „Leitmedium“ und „Problemfall“

Trotz technischen Fortschrittes und fachdidaktischer Entwicklungen sind sich die meisten Didaktiker darüber einig, dass das Lehrwerk weiterhin das zentrale Medium des Unterrichtsprozesses darstellt. So hebt Funk (2016, S. 440) hervor, dass die Rolle des Lehrwerks als „Ankermedium“ in einem „multimedial vielfältiger und nicht selten verwirrender werdenden Lehr-/Lernmaterialangebot eher noch wichtiger geworden ist“. Gleichzeitig sei nach Funk ein Übergang zu einer multimedialen Lernumwelt erkennbar, der die Ankerfunktion des Druckwerks zu minimieren beginnt. Als Beispiel nennt Funk die in Lehrwerken gedruckten QR-Codes, die als bequeme Schnittstelle vom Lehrbuch aus zu den Internetangeboten des Lehrwerks führen, etwa zu Facebook-Seiten und landeskundlichen Zusatztexten (ebd.).

Auch in Bosnien und Herzegowina ist das Lehrwerk nach wie vor das zentrale Leitmedium des DaF-Unterrichts. Anders als bei internationalen Lehrwerken gibt es bei einheimischen Lehrwerken keine Schnittstellen zu Internetangeboten. Die Lehrwerke, die in der Föderation gemäß der *Offiziellen Liste genehmigter Arbeitsbücher, Lehrbücher, Handbücher, Arbeitsblätter und Aufgabensammlungen für Gesamtschulen, Gymnasien sowie Fach- und Berufsschulen* für das Schuljahr 2025/2026 vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Föderation Bosnien und Herzegowinas zugelassen sind, wurden meistens von bosnisch-herzegowinischen Autoren verfasst und einheimischen Verlagen herausgegeben (siehe Link http://www.fmon.gov.ba/Obavjest/Pregled?id=1436).

Dazu zählen unter anderem:

1. *Deutsche Sprache* (zweite Fremdsprache) von der Autorengruppe Hedžić, Čevra, Kahrić, Maležić, Kostajnšek und Dežman, Verlag „Vrijeme“ Zenica, „NAM“ Tuzla
2. *Deutsche Sprache* (zweite Fremdsprache) von der Autorengruppe Preljević, Maležić, Dežman und Kostanjšek, Verlag „NAM“ Tuzla
3. *Deutsche Sprache für die Gesamtschule* der Autorin Zlata Maglajlija, Verlag „Svjetlost“, welches in den meisten Schulen des Kantons Sarajevo verwendet wird.

Es gibt auch eine zusätzliche Liste genehmigter Lehrwerke, in der unter anderem Lehrwerke bundesdeutscher Autoren und Verlage angeführt sind (siehe Link: http://www.fmon.gov.ba/Obavjest/Pregled/1463):

1. *Paul, Lisa & Co. Starter* von der Autorengruppe Bovermann, Georgiakaki, Zschärlich, Verlag „Hueber".
2. *Beste Freunde* von der Autorengruppe Georgiakaki, Bovermann, Graf-Riemann, Seuthe, u.a., Verlag „Hueber".

Diese zusätzlich zugelassenen internationalen Lehrwerke werden in der Unterrichtspraxis eher selten verwendet, da die einheimischen Lehrwerke schon kostenlos an die Schulen verteilt worden sind. Wenn also eine Lehrkraft Lehrwerke des Hueber Verlags im Unterricht einsetzen möchte, dann würde das bedeuten, dass die Lernenden diese Bücher selbst kaufen müssten. Das wäre ein Kostenaufwand für die Eltern und wird zum Teufelskreis. Der Zugang der Lernenden zu zeitgemäßen Lehrwerken, authentischen sprachlichen und kulturellen Inhalten wird dadurch stark eingeschränkt.

Im Zusammenhang mit der didaktischen Funktion muss noch betont werden, dass die in Lehrwerken enthaltenen Texte, hier vor allem Dialoge, den Lernenden als Vorbild für die eigene Sprachproduktion dienen. In einem Lernprozess, den Krause als Bewegung „vom Text zum Text" beschreibt, erfüllt der Text eine „Muster- bzw. Modellfunktion" (2010, S. 50). Die Lernenden lernen genau so und nicht anders zu kommunizieren, als ihnen über Lehrwerksdialoge sowie den dazugehörigen Übungen und Aufgaben vermittelt wird. Aus diesem Grund wird immer wieder gefordert:

> Von modernen DaF/DaZ-Lehrwerken erwarten wir, dass sie einen zeitgemäßen und authentischen Sprachgebrauch vermitteln und Einblicke in die Lebenswelten und Denkweisen des deutschsprachigen Raums geben (Lipsky 2021, S. 61).

Obwohl im Zuge der Hinwendung zum mündlichen Sprachgebrauch der „authentische Dialog" zum „didaktischen Allheilmittel" (Lüger 2009, S. 18 zitiert nach Weidner 2012, S. 32) erklärt wurde, scheint in der DaF-Vermittlung immer noch immer eine Schieflage zugunsten fabrizierter Dialoge zu existieren. Lehrwerke werden häufig kritisiert, dass sie nicht den wirklichen

Sprachgebrauch widerspiegeln, was dazu führt, dass Lernende auf diese Weise ein Deutsch lernen, „das kein Deutscher im Alltagsgespräch verwendet“ (Weidner 2012, S. 35). Solche Mängel in Lehrwerken werden zum einen damit erklärt, dass sie „kommerzielle Produkte“ (Krumm 2010: 1217) sind und zum anderen, dass sie oft von Autoren mit mangelnder linguistischer Ausbildung produziert werden (vgl. Fandrych 2010, S. 181). Das führt oft, so Fandrych weiter, zu einer „Perpetuierung von längst überwunden geglaubten Darstellungen sprachlicher Strukturen des Deutschen in Lehrwerken“. Dabei stehen Lehrwerkstexte, die von Nicht-Muttersprachlern im Fremdsprachenausland produziert werden, unter einem besonders starken Generalverdacht „fabriziert“ und „unecht“ zu sein (vgl. Mahmutović 2023, S. 222).

3.1. Die Lehrwerksreihe *Deutsche Sprache für die Gesamtschule*: Kritischer Punkt der Authentizität

Die Lehrwerksreihe *Deutsche Sprache für die Gesamtschule* von Maglajlija wurde im Zeitraum von 2009 bis 2012 veröffentlicht und 2016 unverändert nachgedruckt. Dieses Lehrwerk kommt als eine Reihe von vier Kursbüchern mit dazugehörigen Arbeitsbüchern und CDs vor. Die Zielgruppe sind Kinder bzw. Jugendliche im Alter von 10 bis 15 Jahren, die in den Klassen 5 bis 9 für die Niveaustufen A1 und A2 des GER vorbereitet werden. Zusätzlich steht den Lehrkräften ein 2011 erschienenes Lehrerhandbuch für die gesamte Lehrwerksreihe zur Verfügung. Die Lehrwerksreihe entspricht den Vorgaben des offiziellen Curriculums und ist zum Einsatz an staatlichen Schulen zugelassen. Da Sprache ein dynamisches und sich stetig wandelndes System ist, besteht die Gefahr, dass die Lehrwerkstexte sowie die darin enthaltenen Redemittel nicht mehr dem heutigen Sprachgebrauch entsprechen. Infolgedessen kann es zu einer großen Diskrepanz zwischen dem Sprachmaterial im Lehrwerk und der authentischer Sprachverwendung in den Fremdsprachenzielländern kommen, was die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen der Lernenden potenziell beeinträchtigt. Um diese Beobachtung konkreter zu fassen, wird im Folgenden beleuchtet, was genau mit „Authentizität“ in der Fremdsprachendidaktik gemeint ist.

3.2. Wie authentisch ist „authentisch“?

Die Problematik der Lehrwerke und deren Authentizität ist so alt wie der Fremdsprachenunterricht selbst. Versucht man den Begriff der Textauthentizität in der Fremdsprachendidaktik einzugrenzen, dann erfährt man im Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, dass dieser Begriff

„am häufigsten zur Bezeichnung eines unveränderten Originaltexts aus der Zielkultur (z. B. Speisekarte, Roman in Originalausgabe) [dient]“ (Surkamp 2017, S. 12). Als dessen Pendant gelten didaktisierte Texte, diese reichen „von adaptierten Originaltexten bis zu spezifisch für den Unterricht erstellten Texten“ (ebd.). Der Begriff des authentischen Textes in der Fremdsprachendidaktik umfasst nicht nur die große Zahl von Drucktextsorten, sondern auch alle Hörtexte und Hör-Seh-Textsorten, also Alltagstexte, Gebrauchstexte, Texte aus Zeitungen, Radiotexte, kurze Texte des täglichen Lebens, die in der realen Welt außerhalb des Klassenzimmers vorkommen (vgl. Löschmann/Löschmann 1984, S. 43).

Authentizität spielte bereits in der audiolingualen Methode der 1960er eine zentrale Rolle, bezog sich damals jedoch auf die muttersprachliche Aussprache der auf Tonbändern aufgezeichneten Sprecher. Dahingegen waren die Texte und Dialoge, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wurden, keine authentischen Texte im heutigen Sinne, sondern eigens für Lehrwerkszwecke konstruierte bzw. fabrizierte Dialoge (vgl. Riedner 2018, S. 35). Gegen derartige nicht-authentische Texte, in denen die Protagonisten „als ‚Marionetten der Grammatik‘ fast nur solche Sätze sagen durften, in denen das [gerade thematisierte] Grammatikphänomen vorkommt“ (Neuner / Hunfeld 1993, S. 164), regte sich ab Mitte der 1970er Jahre Widerstand.

In der damals aufkommenden kommunikativen Fremdsprachendidaktik wurde Authentizität zum Leitbegriff des Sprachunterrichts erhoben. Mit der Authentizitätsforderung grenzte sich dieser Ansatz bewusst von der als lebensfern kritisierten Sprachverwendung in der Grammatik-Übersetzungs-Methode sowie der audiolingualen Methode ab (vgl. Riedner 2018, S. 34). Anstatt mit eigens für Lehrwerkszwecke konstruierten Texten realitätsferne Situationen nur zu simulieren, versuchte man mithilfe authentischer Texte Ausschnitte aus der Wirklichkeit in die Schulstube zu holen (vgl. Löschmann / Löschmann 1984, S. 41). In der kommunikativen Didaktik, die den heutigen Fremdsprachenunterricht prägt, hat sich die Forderung nach authentischen Texten und die Orientierung an alltagsnahen Situationen in Lehrwerken durchgesetzt (vgl. Krumm 2010, S. 1216). Dabei ist keinesfalls klar, welche Kriterien ein Lehrwerkstext erfüllen muss, um als authentisch zu gelten (vgl. Riedner 2018, S. 34). Das liegt daran, dass das ursprüngliche Gebot, im Unterricht nur unveränderte Originaltexte zu verwenden, im Anfängerunterricht nicht eingelöst werden konnte. Daher musste ein Weg gefunden werden, um Authentizität neu zu definieren.

Im Folgenden soll skizziert werden, wie das Authentizitätsgebot im Laufe der Zeit immer wieder gelockert wurde, um auch eigens für Lehrwerke geschaffene Texte unter diesen Begriff unterzubringen. Laut Mahmutović (2023, S. 218) stammt die wohl bekannteste und am häufigsten zitierte Definition des authentischen Textes von Edelhoff. Sie lautet wie folgt:

> ‚Authentisch' wird häufig synonym mit ‚dokumentarisch', ‚real', ‚echt' gebraucht. Es soll den Gegensatz zu ‚gemacht', ‚fabriziert' und ‚unecht' bezeichnen. Für die Auswahl von sprachlichen Vorgaben und Kommunikationsanlässen gilt ‚Authentizität' als Begriff für das Gebot, von Muttersprachlern verfasste oder gesprochene Texte zu verwenden anstatt solcher, die im Fremdsprachenausland, meist von Nicht-Muttersprachlern, eigens für den Fremdsprachenunterricht hergestellt oder bearbeitet werden. […] Texte sollen authentisch sein, damit sich die Repräsentationen der Fremdsprache in der Schule der Fremdsprachenbegegnung und -anwendung im Leben möglichst annähern (Edelhoff 1985, S. 7 zitiert nach Mahmutović 2023, S. 218).

Wie aus der Definition hervorgeht, wird Authentizität im Hinblick auf Texte für den Fremdsprachenunterricht mit „Echtheit" oder „Unverfälschtheit" gleichgesetzt. Nach Edelhoff gilt ein Text nur dann als authentisch, wenn er erstens nicht speziell für den Fremdsprachenunterricht erstellt wurde und zweitens nicht von einem Nicht-Muttersprachler im Ausland produziert oder sprachlich verändert wurde. Während die Muttersprachlichkeit des Produzenten als Garantie für die Einhaltung sprachlicher Normen sowie inhaltliche Echtheit stand, sollte die Produktion im Zielsprachenland eine unverfälschte Perspektive auf das Land, aktuelle und echte Vermittlungsperspektiven gewährleisten (Löschmann / Löschmann 1984, S. 41).

Für den Einsatz authentischer Texte im Fremdsprachenunterricht nennt Edelhoff drei Gründe:

1) sie weihen in Strategien zum Entschlüsseln des Unbekannten in Konzept und Zeichen ein,

2) sie liefern landeskundliche Informationen und Wissensstände und

3) sie sollen mit ihrer Echtheit die Begegnung mit der fremden Sprache und Kultur freundlicher gestalten und somit erleichtern (Edelhoff 1985, S. 7, zitiert nach Mahmutović 2023, S. 218).

Trotz aller Vorteile, die der authentische Text nach Edelhoffs Definition bot, wurde schnell klar, dass das Authentizitätsgebot nicht so einfach eingelöst werden konnte, weil authentische Texte nicht gezielt für den Fremdsprachenunterricht, sondern für kompetente Sprecher des Zielsprachenlandes produziert wurden. Gegen die Arbeit mit authentischen Texten wurde die

Überforderung der Lernenden und die Nicht-Berücksichtigung ihres Sprachstandes ins Feld geführt (vgl. Riedner 2018, S. 37). Als Lösungsmöglichkeit für diese Problematik wurden deshalb schon relativ früh zwei Lösungsansätze eingeführt: die schrittweise Heranführung an den authentischen Text und die Lockerung des Authentizitätsgebots. Die erste Lösung wird von Löschmann und Löschmann als „schwierigkeitsgestufter Textkanon" bezeichnet und wie folgt begründet:

> Sowohl vom Lehrbuchautor verfaßte und adaptierte Texte als auch im vollen Maße authentische Texte haben ihre Berechtigung im FU. Der Weg führt in der Regel vom Einsatz verfaßter Texte mit zunächst geringem, später stärker ausgeprägtem Anteil an Merkmalen authentischer Texte über adaptierte Texte mit gegenüber ursprünglichen Texten mehr oder weniger reduzierten Merkmalen authentischer Texte zu authentischen Texten […] (Löschmann / Löschmann 1984, S. 44).

Aus dieser Begründung wird deutlich, dass der authentische Text im Sinne eines unveränderten Originaltextes nur in den höheren Sprachniveaus eingesetzt werden sollte. Demgegenüber sollten didaktische Texte mit Merkmalen authentischer Texte für den Anfängerunterricht reserviert bleiben. Da authentische Texte die Lernenden vor allem in den Anfangsstufen überfordern und demotivieren können, wurde als zweite Lösungsmöglichkeit für diese Problematik die gezielte didaktische Bearbeitung von Texten und Dialogen aus der Alltagskommunikation für den Unterricht vorgeschlagen. Edelhoff spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit, Texte „nachzuschaffen oder zu authentisieren" (Edelhoff 1985, S. 26 zitiert nach Riedner 2018, S. 37). Seiner Meinung nach ist eine Didaktisierung im Sinne einer Manipulation von Originaltexten dann legitim, wenn das Empfinden von Authentizität nicht gestört wird und die wesentlichen Merkmale des Wiedererkennens vorhanden sind (ebd.). Didaktisch manipulierte Texte, die den authentischen zum Verwechseln ähnlich sind, werden dann als *semiauthentisch oder quasiauthentisch* bezeichnet (Löschmann / Löschmann 1984, S. 41).

Neben der Schwierigkeit, einen passenden Textauthentizitätsbegriff zu finden, erwies sich auch das ursprüngliche Gebot, die Muttersprachlichkeit des Autors zum Kernkriterium für Textauthentizität zu bestimmen und dadurch Nicht-Muttersprachler als Produzenten von authentischen Texten auszuschließen, im Laufe der Zeit als höchst problematisch (vgl. Chavez 1998, S. 38; Riedner 2018, S. 39). Auch Edmondson und House wenden sich strikt gegen das muttersprachliche Gebot. Für sie ist die „Annahme, daß native-speakers notwendigerweise nur

‚gute', ‚authentische', innerhalb der betroffenen Textsorte ‚richtige' Texte produzieren, schlicht falsch" (2011, S. 326).

Mittlerweile scheint in der Fremdsprachendidaktik ein Konsens gefunden worden zu sein, einen Lehrwerkstext als authentisch zu charakterisieren, wenn die Sprache echt und natürlich wirkt, also in dieser Form auch in der realen Welt außerhalb des Klassenzimmers vorkommen könnte (vgl. Riedner 2018, S. 37; Rösler 2023, S. 46). Dieses Kriterium kann sowohl konstruierte wie authentische Texte leisten. Sieht man sich in der Fachliteratur um, was die Natürlichkeit eines mündlichen oder schriftlichen Textes ausmacht, stößt man schnell auf den Begriff des „Musters". Grundlegend ist dabei folgende Erkenntnis: „Unsere alltägliche Kommunikation ist zu großen Teilen in Form verfestigter Muster bzw. Gattungen strukturiert" (Günthner / König 2016, S. 177). Das Konzept der Musterhaftigkeit besagt, dass die Kenntnis und die Verwendung sprachlicher Muster unterschiedlichen Umfangs den Kern „einer authentischen rezeptiven und produktiven Sprachkompetenz" (Aguado 2024, S. 11) bildet. Diese Muster reichen von einfachen Formulierungen („kommunikative Muster") bis hin zu komplexen Gesprächen („kommunikative Gattungen"). Kommunikative Muster sind auch als „Routineformeln" bekannt. Lüger (2007, S. 445) definiert sie als „sprachliche Mittel oder Prozeduren […], die sich in der Sprachgemeinschaft für die Erfüllung bestimmter kommunikativer Aufgaben eingespielt haben und die für die Sprecher/Schreiber als vorgeprägte Muster abrufbar sind".

Das Konzept der kommunikativen Muster und Gattungen ist ein geeigneter Ausgangspunkt, um der Authentizitätsforderung für Lehrwerkstexte einen Schritt näher zu kommen. Die Frage, was die Authentizität eines Lehrwerkstextes ausmacht, kann nun genauer beantwortet werden: Ein Lehrwerkstext ist authentisch, wenn er musterhaft organisiert ist. Das gilt sowohl für den Text als Ganzes als auch für die einzelnen Sequenzen. Routineformeln sorgen dafür, dass bestimmte Sequenzen eines Textes mit vorgeprägten Mustern aufgefüllt werden können und genau dort vorkommen, wo sie erwartbar sind. Sie stellen sicher, dass ein Text natürlich und nicht gestelzt oder zusammengebastelt wirkt. All das wird im nächsten Kapitel anhand eines Textes, der im GER verankert ist, noch genauer beschrieben.

4. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen

Der Gemeinsame europäischen Referenzrahmen für Sprachen ist das bestimmende Instrument für die Lehrwerksentwicklung und damit auch für große Teile der Praxis des Fremdsprachenunterrichts weltweit. Die methodologische Botschaft des GER liegt darin, dass Sprachenlernen darauf gerichtet sein sollte, Lernende zum Handeln in lebensweltlichen Situationen zu befähigen und sich in ihnen auszudrücken sowie Aufgaben unterschiedlicher Art erfolgreich auszuführen (GER 2001, S. 21). Angesichts der Orientierung an lebensweltlichen Alltagssituationen verwundert es nicht, dass es dort ein Muster für die Erstellung von Lehrwerksdialogen gibt. Konkret geht es um das Dienstleistungsgespräch, das im GER als Lernziel fest verankert ist. Unter den Begriff „Dienstleistungsgespräch“ werden Gespräche im Geschäft, Kaufhaus, Supermarkt, Bahnhof, Hotel, Post etc. subsumiert (vgl. 2001, S. 102). Das Dienstleistungsgespräch als Lernziel findet sich im Kapitel „5.2.3 Pragmatische Kompetenzen“. Dort wird ein „Allgemeines Schema für den Einkauf von Waren oder Dienstleistungen“ bereitgestellt und beschrieben (S. 102–103). Das Schema ist als Vorlage für die Erstellung von Lehrwerksdialogen bestimmt und weist folgende Struktur auf:

1. Sich zum Ort der Transaktion begeben
    - 1.1 Den Weg zum Geschäft, Kaufhaus, Supermarkt, Restaurant, Bahnhof, Hotel usw. finden
    - 1.2 Den Weg zum Tresen, zur Abteilung, zum Tisch, zum Schalter, zur Rezeption usw. finden
2. Kontakt herstellen
    - 2.1 Begrüßung austauschen mit dem Verkäufer, dem Kellner, dem Empfangspersonal usw.
        - 2.1.1 Angestellter grüßt
        - 2.1.2 Kunde grüßt
3. Ware/Dienstleistung auswählen
    - 3.1 Identifizieren der gesuchten Art von Ware/Dienstleistung
        - 3.1.1 Information erfragen
        - 3.1.2 Information geben
    - 3.2 Wahlmöglichkeiten identifizieren
    - 3.3 Vor- und Nachteile von Wahlmöglichkeiten diskutieren (z. B. Qualität, Preis, Farbe, Größe der Waren)
        - 3.3.1 Information erfragen
        - 3.3.2 Information geben
        - 3.3.3 Rat erfragen
        - 3.3.4 Rat geben
        - 3.3.5 nach Vorlieben fragen
        - 3.3.6 Vorlieben nennen, usw.
    - 3.4 bestimmte gesuchte Waren identifizieren
    - 3.5 Ware prüfen
    - 3.6 Kaufentscheidung

4. Austausch der Ware gegen Bezahlung
    4.1 Preis der einzelnen Teile vereinbaren
    4.2 Gesamtsumme vereinbaren
    4.3 Bezahlung überreichen/in Empfang nehmen
    4.4 Ware (und Quittung) überreichen/in Empfang nehmen
    4.5 Dank austauschen
        4.5.1 Angestellter dankt
        4.5.2 Kunde dankt
5. Sich verabschieden
    5.1 (gegenseitige) Zufriedenheit zum Ausdruck bringen
        5.1.1 Verkäufer bringt Zufriedenheit zum Ausdruck
        5.1.2 Kunde bringt Zufriedenheit zum Ausdruck
    5.2 über Alltägliches reden (z. B. Wetter, Klatsch)
    5.3 sich gegenseitig verabschieden
        5.3.1 Angestellter grüßt zum Abschied
        5.3.2 Kunde grüßt zum Abschied

Im GER wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass nicht alle dargestellten Teilphasen des Dienstleistungsgesprächs obligatorisch sind, was natürlich von der Komplexität des Gesprächs abhängt. So macht es einen großen Unterschied, ob man sich ein neues Auto anschafft oder nur ein Brötchen in einer Bäckerei kauft. Jedoch gibt es bestimmte Teilphasen, die konstitutiv für jedes Dienstleistungsgespräch sind und deshalb nicht ausgelassen werden können. Diese obligatorischen Phasen werden in den Kann-Beschreibungen des GER aufgelistet. Dazu gehören neben der Bestellung auch die Begrüßung, die Danksagung, die Dankeserwiderung und die Verabschiedung. Da es sich dabei um wiederkehrende, kommunikative Aufgaben des Alltags handelt, gibt es dafür Routineformeln. Viele Routineformeln sind Höflichkeitsformeln. Lüger beschreibt sie als „Kommunikationsrituale“ (2007, S. 445), d. h. sie müssen dort vorkommen, wo sie sich eingespielt haben.

Im GER wird die Wichtigkeit von Höflichkeitsformeln bei der Skalierung der soziolinguistischen Angemessenheit (5.2.2.6) betont. Die Skala für die Niveaustufen A1 und A2 sieht laut Begleitband (2020, S. 97) folgende Kompetenzen vor:

A2	Kann sehr kurze Kontaktgespräche bewältigen, indem sie/er gebräuchliche Höflichkeitsformeln der Begrüßung und der Anrede benutzt.
A1	Kann einen elementaren sozialen Kontakt herstellen, indem sie/er die einfachsten alltäglichen Höflichkeitsformeln zur Begrüßung und Verabschiedung benutzt, „bitte“ und „danke“ sagt usw.

Die Skala für die Bestellung in einem Dienstleistungsgespräch für die Niveaustufen A1 und A2 sieht folgende Kompetenzen (Begleitband 2020, S. 161) vor:

A2	Kann um alltägliche Waren und Dienstleistungen bitten. Kann eine Mahlzeit bestellen.
A1	Kann mit elementaren Wendungen um Essen oder Trinken bitten.

Auch wenn es sich bei den Deskriptoren nur um Empfehlungen handelt, sind sie als Orientierungsrahmen für Praktiker aller Art bei der Lehrwerksentwicklung und Unterrichtsgestaltung zu verstehen. Bei der Darstellung des Schemas für Dienstleistungsgespräche und der einzelnen Deskriptoren fällt auf, dass der GER großen Wert auf Höflichkeit in der Interaktion schon von Anfang an legt. Dem Schema ist zu entnehmen, dass viele der dort dargestellten Teilphasen höflichkeitsrelevant sind. Deshalb soll im Folgenden auf das Lernziel „Höflichkeit" nach dem GER näher eingegangen werden und danach eine Brücke zum Dienstleistungsgespräch geschlagen werden.

5. Höflichkeit als Lernziel nach dem GER

Die Bedeutung kulturell geprägter Konventionen des Sprachgebrauchs wird im GER im Bereich kommunikativer Sprachkompetenz und teilweise auch im Bereich der interkulturellen Fertigkeiten (Kapitel 5.1.2.2) angesprochen. Darüber hinaus wird dem Thema Höflichkeitskonventionen ein ganzes Kapitel gewidmet.

5.1. Höflichkeitskonventionen

Das Themenfeld Höflichkeit wird im GER (2001) unter 5.2.2.2 über Höflichkeitskonventionen, einem Teilbereich der soziolinguistischen Sprachkompetenz beschrieben. Diese Teilkompetenz umfasst die Fähigkeit, soziolinguistisch angemessene Äußerungen zu formulieren, d.h. Sprachhandlungen dem jeweiligen situativen bzw. sozialen Kontext anzupassen, z.B. angemessene Höflichkeitsformen zu benutzen (vgl. Surkamp 2017, S. 162). Im GER (2001, S. 96) heißt es, Höflichkeitskonventionen „variieren von einer Kultur zur anderen und sind häufig die Quelle interkultureller Missverständnisse, besonders wenn höfliche Ausdrucksformen wörtlich interpretiert werden".

Die Ausführungen machen deutlich, dass die vielfach gefächerte interkulturelle Kompetenz zu einem beträchtlichen Teil auch in der Fähigkeit besteht, sprachliche Höflichkeit auf interkulturelle Kontexte zu übertragen (ebd.). Viele der immer wieder beschriebenen und analysierten „Fettnäpfchen“ in der interkulturellen Kommunikation, vor denen auch der GER warnt, lassen sich auf die Nicht-Beachtung der Höflichkeitskonventionen der anderen Kultur wie der Markierung von Höflichkeit und Konventionen der (In)Direktheit zurückführen (Neuland 2010, S. 12).

Das Thema Höflichkeit fällt in den Bereich der linguistischen Pragmatik und der interkulturellen Germanistik und wird im nächsten Abschnitt näher beleuchtet.

5.2. Höflichkeit als sprachliches Phänomen

In der Alltagssprache wird Höflichkeit meistens mit Eigenschaften wie Takt, Etikette, Abstand, Achtung, Respekt und Benehmen gleichgesetzt. Bevor ich auf eine sprachwissenschaftliche Definition des Höflichkeitsbegriffs eingehe, möchte ich KI befragen, was sie unter Höflichkeit versteht. Die KI-basierten Antworten basieren normalerweise auf umfangreichen Datenbanken, literarischen Quellen, Zeitungsartikeln und weiteren Textkorpora. Ziel der vergleichenden Betrachtung der Definitionen aus drei Sprachgemeinschaften, der deutschen, der englischen und der bosnischen, ist es, aufzuzeigen, wie unterschiedliche Sprachgemeinschaften denselben Begriff jeweils verstehen und sprachlich fassen. Auf den folgenden Screenshots werden drei verschiedenen Definitionen von KI gezeigt:

Die deutsche Sprachgemeinschaft versteht unter der Frage “Was bedeutet höflich sein?“ Folgendes:

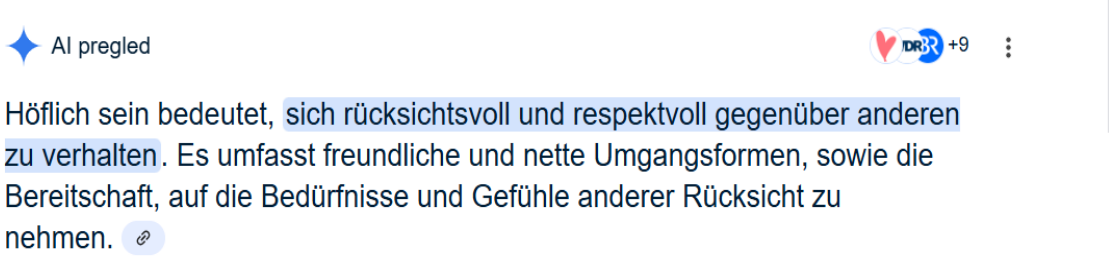


Abb. 1: Was bedeutet höflich sein?

Die englische Sprachgemeinschaft liefert uns folgende Definition:

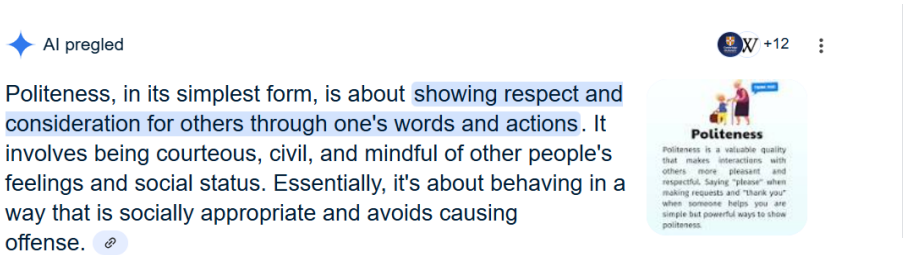


Abb. 2: What does it mean to be polite?

Und zum Schluss noch die Definition aus dem bosnischsprachigen Raum:

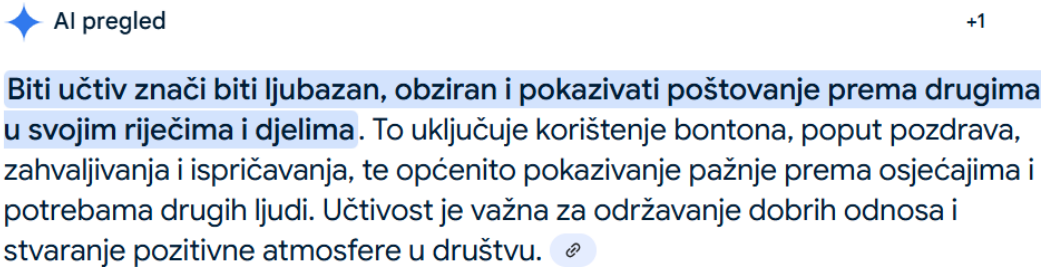


Abb. 3: Šta znači biti učtiv?

Obwohl diese Definitionen aus unterschiedlichen Sprachgemeinschaften stammen, verstehen alle drei unter „Höflichkeit“ im Allgemeinen Respekt und Rücksicht gegenüber anderen. Doch was sie jeweils konkret darunter verstehen, über welche kommunikativen Mittel sie diesen Respekt ausdrücken und wie sie dadurch als „höflich“ gelten, das bleibt in den Definitionen unklar. Die sprachlichen Mittel, mit denen eine Sprachgemeinschaft Höflichkeit ausdrückt, muss eine andere Sprachgemeinschaft überhaupt nicht benutzen oder kennen.

Das kann man an einem konkreten Beispiel illustrieren: Im Bosnischen gibt es den Ausdruck *mašallah*. Das *Duden Online - Wörterbuch* beschreibt „maschallah“ als einen „bewundernden oder zustimmenden Ausruf“ (Duden online). Jedoch ist im Bosnischen dieser Ausdruck mehr als nur ein Zeichen der Bewunderung oder Zustimmung – er kann auch als Ausdruck von Höflichkeit verstanden werden. So steht im bosnischen Wörterbuch unter anderem folgende Bedeutung: „mit Gottes Willen“, ein Ausdruck der Zustimmung, Freude und Unterstützung (Čedić u. a. 2007, S.

360)[1]. Wenn uns zum Beispiel ein Elternteil erzählt, dass sein Kind nur Einsen in der Schule hat, können wir mit *mašallah* antworten. Damit zeigen wir nicht nur unsere Freude darüber, sondern drücken auch unsere Höflichkeit und Wertschätzung gegenüber dem Elternteil – und indirekt auch gegenüber dem Kind – aus. Wir verstehen es aus unserem Weltwissen heraus als höflich und andere nicht. Dadurch unterscheiden sich unsere sprachlichen Ritualen.

Nach diesen Ausführungen möchte ich mit dem sprachwissenschaftlichen Höflichkeitsbegriff nähern. Den schillernden und kontroversen Begriff „Höflichkeit" definieren Ehrhardt und Neuland als:

> […] sprachliches oder nicht sprachliches Verhalten, das eine Konzeption der Beziehung zu den Gesprächspartnern zum Ausdruck bringt, die von diesen geteilt und ratifiziert wird. Es handelt sich also um wechselseitig erwartetes und erwartbares Verhalten und um eine Art *Default*, der auf der individuellen und situationsbedingten Einschätzung der kommunikativen Gegebenheiten, aber auch auf gesellschaftlich anerkannten Konventionen und Routinen beruht (Ehrhardt / Neuland 2021, S. 232).

Bei diesen Autoren wird Höflichkeit gerade nicht als eine Übertreffung, sondern als unmarkierter Normalfall der Kommunikation verstanden. Sie betonen, dass Höflichkeit als *Default* nur dann auffällt, wenn sie fehlt, wo sie erwartbar ist oder wenn sie verwendet wird, wo sie nicht erwartbar ist (S. 196). Weiter fällt auf, dass Höflichkeit auf gesellschaftlichen Konventionen und Routinen beruht. Demnach bilden Sprachgemeinschaften für wiederkehrende Alltagssituationen, die auf der Beziehungsebene delikat und riskant sind, wie etwa Gesprächseröffnungen und -beendigung oder auffordernde Handlungen, Höflichkeitsformeln heraus (S. 104). Höflichkeitsformeln sind eine Untergruppe von Routineformeln, d.h. vorgefertigte Lösungen, die als eigenständige kommunikative Muster auftreten, wie etwas Gruß- und Abschiedsformeln, Bittformeln, Dankesformeln, Entschuldigungsformeln, Tischformeln usw. (S. 105). In der IDS-Grammatik wird der Gebrauch von Höflichkeitsformen wie *Guten Morgen!, Mahlzeit!, Guten Appetit!, Auf Wiedersehen! Tschüß! Vielen Dank!* wie folgt beschrieben:

> Sie zu äußern ist höflicher als sie nicht zu äußern und die Situation nur gestisch-mimisch zu bewältigen. Es handelt sich bei diesen formelhaften Wendungen um eine relativ niedrige Stufe der Höflichkeit,

[1] Übersetzt von Ajla Deljković.

> sozusagen die verbale Minimalausstattung für einen höflichen Umgang miteinander (Zifonun u. a. 1997, S. 936).

Die beschriebenen Routineformeln bzw. Höflichkeitsformen gehören zur „konventionellen Höflichkeit“ (S. 935) und entsprechen dem Höflichkeitsniveau, den Ehrhardt und Neuland als Normalfall der Kommunikation beschreiben (2012, S. 185). Eine höhere Stufe ist die „reflektierte Höflichkeit“ (S. 127), die merklich über das Erwartbare hinausgeht und eine „besonders elaborierte Weise einer Äußerung“ (S. 185) erfordert. Für das Dienstleistungsgespräch ist nicht die reflektierte, sondern die konventionelle Höflichkeit relevant.

In Bezug auf die konventionelle Höflichkeit werde ich mich im Folgenden mit dem Gebrauch von Routineformeln in Dienstleistungsgesprächen detaillierter beschäftigen.

In dem Schema, das der GER für die Erstellung von Lehrwerksdialogen bereitstellt, wird unter anderem angeführt, dass der Dienstleistungsdialog mit einer Begrüßung beginnt und mit einer Verabschiedung endet. Laut Engel gelten die Begrüßung und der Abschiedsgruß der „Kontaktumgrenzung“ und sind weitgehend ritualisiert (vgl. 2004, S. 50). Zur Begrüßung im Dienstleistungsgespräch schreibt Engel:

> In der mündlichen Kommunikation ist der Eröffnungsgruß nahezu immer obligatorisch, wenn Menschen zusammentreffen. Ausnahmen bilden öffentliche Einrichtungen wie Fahrkartenschalter, Kino- oder Theaterkasse. Wird jedoch an solchen Stellen um eine Information gebeten, so grüßt man in der Regel ebenfalls. Auch zwischen Bedienungspersonal und Kunden im Supermarkt besteht kein obligatorisches Grußverhältnis. In kleineren Geschäften jedoch wird gegrüßt, in größeren nur dann, wenn man sich persönlich kennt (Engel 1996, S. 60).

In der Auflage von 2004 revidiert Engel seine Meinung und schreibt dazu: „In kleinen Geschäften wird gegrüßt, auch wenn man sich nicht kennt. Auch Personal in Supermärkten wird seit einigen Jahren angewiesen, die Kunden zu grüßen“ (Engel 2004, S. 50). Das zeigt exemplarisch, dass Höflichkeitskonventionen sich im Laufe der Zeit verändern können. Festzuhalten bleibt, dass gegenseitige Grüße in *allen* Dienstleistungsgesprächen obligatorisch sind, worauf auch im GER hingewiesen wird. Das gilt gleichermaßen für den Abschiedsgruß, er kann nur bei zusammengebrochener Kommunikation fehlen (Engel 1996, S. 128).

Mit der Begrüßung kündigen wir unserem Gesprächspartner an, dass wir sein „Territorium“ betreten (Raible 1987, S. 5). Diese Verletzung des Territoriums wird in allen Kulturen durch bestimmte Grußformeln abgefedert. Die Verweigerung oder Nichterwiderung des Grußes gilt als schwerer Verstoß gegen die Höflichkeitskonventionen.

Auch *Danke* und *Bitte* zu sagen, gehört zu den elementaren Grundlagen des sozialen Miteinander. Ehrhardt und Neuland (2021, S. 105) schreiben hierzu: „Wer sich für eine ihm erbrachte Leistung nicht bedankt, ist unhöflich, wer GesprächspartnerInnen nicht grüßt, ebenso.“

Auch die Äußerung des Kaufwunsches muss in Dienstleistungsgesprächen naturgemäß vorkommen. Die IDS-Grammatik schreibt hierzu:

> In einem Restaurant wie in einem Bäckerladen wird erwartet, dass der Kunde an einem bestimmten Punkt der Interaktion seine Wahl aus dem Angebot kundtut, wenn er nicht aus dem Dialog aussteigt. Wenn dieser Punkt als erreicht betrachtet wird, ist jede Äußerung als „Bestellung“ zu verstehen, die eine Entscheidung für bestimmte Waren oder Leistungen zum Ausdruck bringt und andere ausschließt (Zifonun u. a. 1998, S. 423).

Im Weiteren übernehme ich den Begriff „Bestellung“ aus der IDS-Grammatik für die endgültige Kaufentscheidung in allen Arten von Dienstleistungsgesprächen, also sowohl für den Kauf von Waren und Dienstleistungen als auch für das Bestellen von Essen und Trinken (ebd.). Mit welchen sprachlichen Mitteln eine Bestellung aufgegeben wird, lässt sich leicht durch einen Blick in die Dudengrammatik (2022) rekonstruieren:

Ich hätte gern ein Weißbrot. (S. 238)

Dieser Beispielsatz wird dort als „völlig formelhaft“ und „stark konventionalisiert“ beschrieben. Daneben werden auch folgende Beispielsätze angeführt:

Ich hätte gerne einen Espresso, bitte. (S. 194)
Ich würde einen Espresso nehmen, bitte. (S. 194)
Einen Espresso, bitte. (S. 194)

In der Fachliteratur und in den Grammatiken wird die Relevanz des Konjunktivs II für höfliches Sprechen betont. Der Höflichkeitskonjunktiv sorgt dafür, dass eine Aufforderung indirekt formuliert und somit höflich wirkt. So meint Raible, dass „der Andere […] in keiner Weise sprachlichdirekt gezwungen werden [soll], das Gewünschte zu tun“ (1987, S. 11). In der deutschen Sprache ermöglicht der Konjunktiv II den Sprechern, Wünsche, Bitten oder Aufforderungen so zu formulierten, dass der Gesprächspartner sich sprachlich nicht direkt unter Druck gesetzt fühlt. Der Konjunktiv II signalisiert durch seine distanzierende Formulierung Zurückhaltung gegenüber dem Gesprächspartner. Darauf wird auch im Duden online hingewiesen. Wie dort erläutert wird, kann durch den Einsatz des Konjunktivs II – etwa in Formulierungen wie *Könntest du mir bitte die Marmelade geben?* – ein deutlich höheres Maß an Höflichkeit signalisiert werden als durch den bloßen Gebrauch des Indikativs (*Kannst du mir die Marmelade geben?*). Besonders in Verbindung mit der Anrede *Sie* – etwa *Würden Sie mir bitte die Marmelade geben?* – gilt diese Form als besonders angemessen im höflichen Sprachgebrauch (Duden online, ähnlich auch Raible 1987, S. 18).

Im Folgenden möchte ich auf Höflichkeit als kulturell geprägtes Phänomen eingehen und die im GER angesprochenen Grundannahmen vertiefen.

5.3. Höflichkeit als Kulturthema

In der interkulturellen Germanistik wird Höflichkeit als „Kulturthema“ beschrieben. Kulturthemen sind „Konzepte mit universalistischem Charakter und weltweiten Anknüpfungsmöglichkeiten, die aber gleichzeitig auch solche Dimensionen enthalten, die nur in bestimmten Regionen (wie Europa) oder anderen Ländern Gültigkeit beanspruchen können“ (Hu 2010, S. 177). Diese „kulturdifferente“ (ebd.) Definition von Höflichkeit deckt sich mit der Grundannahme des GER. Die Kenntnis von Höflichkeitskonventionen ist nach dem GER ein wichtiger Baustein der interkulturellen Kompetenz. Diese lässt sich nach Lüsebrink „als das Vermögen definieren, mit fremden Kulturen und ihren Angehörigen in adäquater, ihren Wertesystemen und Kommunikationsstilen angemessener Weise zu handeln, mit ihnen zu kommunizieren und sie zu verstehen“ (2008, S. 9). Funktionale Äquivalente zwischen unterschiedlichen Sprachen sind eher die Ausnahme. Laut Kühn (2006, S. 25) können „interkulturell bedingte Verstehensprobleme und Mißverständnisse“ dadurch auftreten, dass die Kommunikationsbeteiligten im Prozess der Kommunikation oft zwischen den Zeilen lesen müssen. Ob eine Äußerung als Befehl,

Aufforderung oder Bitte zu verstehen ist oder ob etwas als höflich oder direkt oder ernst oder ironisch gemeint ist, wird selten explizit ausgedrückt (ebd.).

Als Paradebeispiel für fehlende Höflichkeitskompetenz wird in der Fachliteratur immer wieder der Gebrauch des Imperativsatzes in der öffentlichen Kommunikation herangezogen, der vermeintlich zu Missstimmungen und affektiven Reaktionen führt. Das kommt im folgenden Zitat zum Ausdruck:

> Wenn ein Russe in einer Situation eine Imperativform verwendet, in der ein Engländer eine weniger direkte Strategie verwenden würde, hält ihn sein englischer Gesprächspartner für unhöflich – eben deshalb, weil nur ein unhöflicher Engländer in dieser Situation eine Befehlsform verwenden würde (Barron 2016, S. 132).

Der höfliche Engländer würde seinem Gegenüber keine Befehle erteilen, denn „seine sprachliche und kulturelle Eingebundenheit und damit seine Höflichkeitserziehung erlauben es ihm nicht, diese direkte Anweisung auch direkt zu formulieren“ (Surkamp 2017, S. 331). Verstöße im pragmatischen und interkulturellen Bereich (Direktheit, fehlende Höflichkeit) gelten als „schwere“ Pragmatik- und Kulturfehler (Surkamp 2017, S. 210).

Hierzu muss kritisch angemerkt werden, dass solche „ethnozentrisch“ (Altmayer 2023, S. 50) angelegte Modelle, in denen ganze Sprachgemeinschaften wie in den obigen Zitaten als höflich bzw. unhöflich abgestempelt werden, inzwischen als überholt gelten. Anders gesagt: Es gibt keine per se höflichen und unhöflichen Sprachgemeinschaften, sondern nur unterschiedliche Vorstellungen von Höflichkeit, die in Sprache ihren Niederschlag finden.

Resümierend wird festgehalten, dass Höflichkeit als universelles, aber kulturspezifisch ausgeprägtes Konzept verstanden wird. Kultur wird dabei nicht als etwas verstanden, dass den Menschen determiniert, sondern als ein Angebot, das ihn mit Handlungsorientierung in bestimmten Situationen versieht (Altmayer 2023, S. 77–79). In den neueren kulturwissenschaftlichen Ansätzen wird zwar anerkannt, dass es kulturelle Unterschiede zwischen unterschiedlichen Sprachen gibt. Jedoch geht es hier nicht darum, Lernende vor schwerwiegenden Kulturfehlern zu warnen, sondern einen Prozess der Infragestellung und Veränderung ihrer eigenkulturellen kulturellen Muster anzustoßen (Altmayer 2023, S. 315). Im Folgenden werden zwei konkrete kulturdifferente Höflichkeitskonzepte beschrieben.

5.4. Die zweigliedrige Höflichkeitstypologie

Die Höflichkeitsforschung geht davon aus, dass sich die Sprachen der Welt nach einer „zweigliedrigen Höflichkeitstypologie“ klassifizieren lassen, die Rathmayer mit den Begriffen „Distanzhöflichkeit“ und „Solidaritätshöflichkeit“ belegt (Rathmayr 1996, S. 376–378 zitiert nach Schlund 2009, S. 42). Gesellschaften, die tendenziell Distanz positiver bewerten, werden als *distanzhöflich* bezeichnet, während solche Gesellschaften, in denen Nähe höher bewertet wird, *solidaritätshöflich* genannt werden (vgl. Schlund 2009, S. 51).

Das für Distanzhöflichkeit charakteristische Merkmal ist Indirektheit. Als Beispiel können indirekte Aufforderungen, die Verwendung von Fragesätzen anstelle des Imperativs sowie von bestimmten Modalpartikeln angeführt werden. Da Aufforderungen immer adressatenorientiert sind, verlangen sie eine Abmilderung z.B. durch längere Formulierungen oder durch Verschiebung der Perspektive auf den Sprecher (vgl. Schlund 2009, S. 24), zum Beispiel *Könnte ich das Salz haben X haben* statt *Geben Sie mir das Salz.*

Das Gegenstück, die Solidaritätshöflichkeit, umfasst alle Kommunikationsstrategien, die eine Vertrautheit zwischen den Gesprächspartnern herstellen. Aufforderungen werden prototypisch mit dem Imperativ formuliert (ebd.). Schlund zufolge gehört die deutsche Sprache zur Distanzhöflichkeit, während die slawischen Sprachen der Solidaritätshöflichkeit zuzuordnen sind (vgl. Schlund 2009, S 47). Demnach müsste es Unterschiede zwischen dem deutschen und dem bosnischen Höflichkeitskonzept geben. Um diese Unterschiede zu beschreiben, greife ich auf eine Studie von Schlund zurück, in denen sie den Gebrauch von Höflichkeitsformeln in Dienstleistungsgesprächen im Deutschen und im Serbischen genau untersucht hat.

Konkret hat Schlund in ihrer vergleichenden Studie anhand einer Analyse authentischer Gespräche im Dienstleistungsrahmen (auf dem Markt, in Geschäften, Restaurants, Cafés und an Imbissständen) in Deutschland und in Serbien nachgezeichnet, dass es bei der Äußerung der Bestellung Unterschiede zwischen den zwei Sprachen gibt (vgl. Schlund 2009, 74–75): Im Serbischen dominieren adressatenorientierte Aufforderungen. Das am häufigsten verwendete Muster ist der Imperativsatz (*Geben Sie mir X)*, gefolgt von futurischen Aussagesätzen (*Sie werden mir X geben*), an dritter Stelle stehen elliptische Konstruktionen, in denen nur die gewünschte Ware ohne Zusatz der Höflichkeitspartikel *bitte* genannt wird. Diesen Befund verdeutlichen auch

im Internet frei verfügbare Memes, wie die folgenden, in denen die Bestellung mit dem Futur und dem Imperativ versprachlicht wird:

Abb. 4: Internetbefund 1 *Abb. 5: Internetbefund 2*

Wie schon oben beschrieben, gilt der Imperativsatz im Deutschen als unhöflich. Noch unhöflicher, noch „brutaler" ist das Futur, weil es häufig zum Ausdruck von Befehlen verwendet wird (vgl. Raible 1987, S. 14).

Wie Schlund zeigt, stellt sich die Situation im Deutschen ganz anders als im Serbischen dar. Als Standardformulierungen zur Äußerung einer Bestellung erweisen sich Aussagesätze im Konjunktiv (*Ich hätte gern X*) oder Indikativ (*Ich bekomme X, Ich kriege X* oder auch *Ich nehme X*). Außerdem kommen elliptische Formulierungen in Verbindung mit dem Höflichkeitsmarker *bitte* vor (*Zwei X, bitte).* Imperativische Konstruktionen sind, wie Schlund explizit betont, bei der Bestellung im deutschen Korpus nicht dokumentiert (S. 79). Auf die Formel *Ich möchte X* geht Schlund nicht ein. Das Fehlen der Formel in ihrem Korpus interpretiere ich so, dass sie in authentischen Gesprächen nicht vorkommt.

Auch hierfür gibt es im Internet frei verfügbare Memes:

Abb. 6: Internetbefund 3

Abb. 7: Internetbefund 4

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für DaF-Lernende mit bosnischer, serbischer oder kroatischer Muttersprache ein hohes Potenzial besteht, dass sie die eigenkulturellen Routineformeln, die sich, wie Lüger zeigt, bei Sprachverwendern „eingespielt“ (2007, S. 445) haben, zur Äußerung von Aufforderungen unreflektiert in die deutsche Sprache transferieren. Um einem solchen negativen Transfer vorzubeugen, sollten DaF-Lernende schon von Anfang an für diese Unterschiede sensibilisiert werden.

Nachdem in diesem Kapitel die theoretischen Grundlagen der Arbeit erläutert wurden, soll im nächsten Kapitel näher auf die Funktionen von ChatGPT eingegangen werden, um die Frage zu beantworten, wie dieses Sprachmodell sinnvoll in den DaF-Unterricht integriert werden kann.

6. Textgenerative KI: ChatGPT

ChatGPT ist ein KI- Sprachmodell. Fragt man ChatGPT was es ist, dann antwortet es:

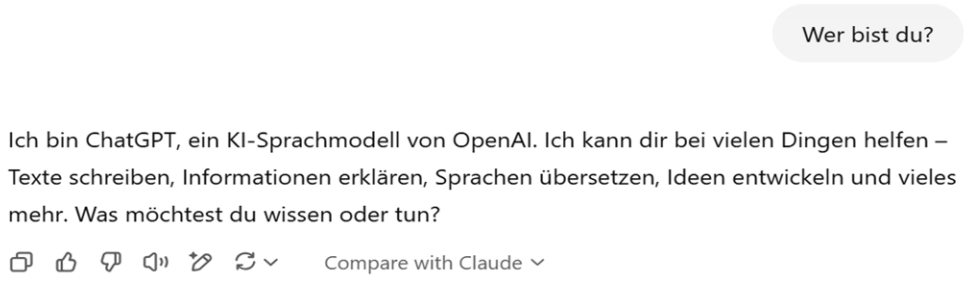


Abb. 8: Wer bist du?

Selbst ChatGPT betont, dass es sich in erster Linie als Sprachmodell versteht und dass es uns als solches beim Verfassen von Texten, der Erklärung von Informationen und bei Übersetzungen helfen kann. In diesem Zusammenhang betont Gobiet (2024) in ihrem Online-Zeitungsartikel *Die Geschichte und Entwicklung von Chatbots-von Eliza bis ChatGPT*, dass ChatGPT mit einer riesigen Menge an Textdaten aus Büchern, Webseiten und anderen öffentlich zugänglichen Quellen trainiert wurde, um Sprache zu verstehen und zu erzeugen. Das Modell verarbeitet diese Daten, indem es Muster und Zusammenhänge in der Sprache erkennt und so Texte artikuliert, die inhaltlich und stilistisch natürlich wirken.

Wie schon in der Einleitung betont, gibt es bei ChatGPT einen Warnhinweis *ChatGPT can make mistakes*. Diesen Hinweis sollte man nicht so verstehen, dass ChatGPT ständig falsche Antworten gibt. Vielmehr bedeutet er, dass das Modell menschliche Unterstützung braucht – je klarer und präziser die Eingabe (der sogenannte Prompt) ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass die Antwort hilfreich und korrekt ausfällt. Der Mensch spielt also eine aktive Rolle dabei, wie gut ChatGPT funktioniert.

Damit komme ich zu den Forschungsfragen dieser Masterarbeit: Inwiefern können KI-gestützte Tools wie ChatGPT den DaF-Unterricht durch die Generierung authentischer Texte sinnvoll ergänzen? Wo liegen ihre didaktischen Grenzen und welche didaktischen Herausforderungen entstehen dabei? Um auf die Forschungsfragen eine sinnvolle Antwort zu geben, ist es von besonderer Bedeutung zuerst mit ChatGPT über seine Möglichkeit, authentische Texte zu erzeugen, zu diskutieren. Folgender Screenshot zeigt, was ChatGPT unter einem authentischen Text in der Fremdsprachendidaktik versteht.

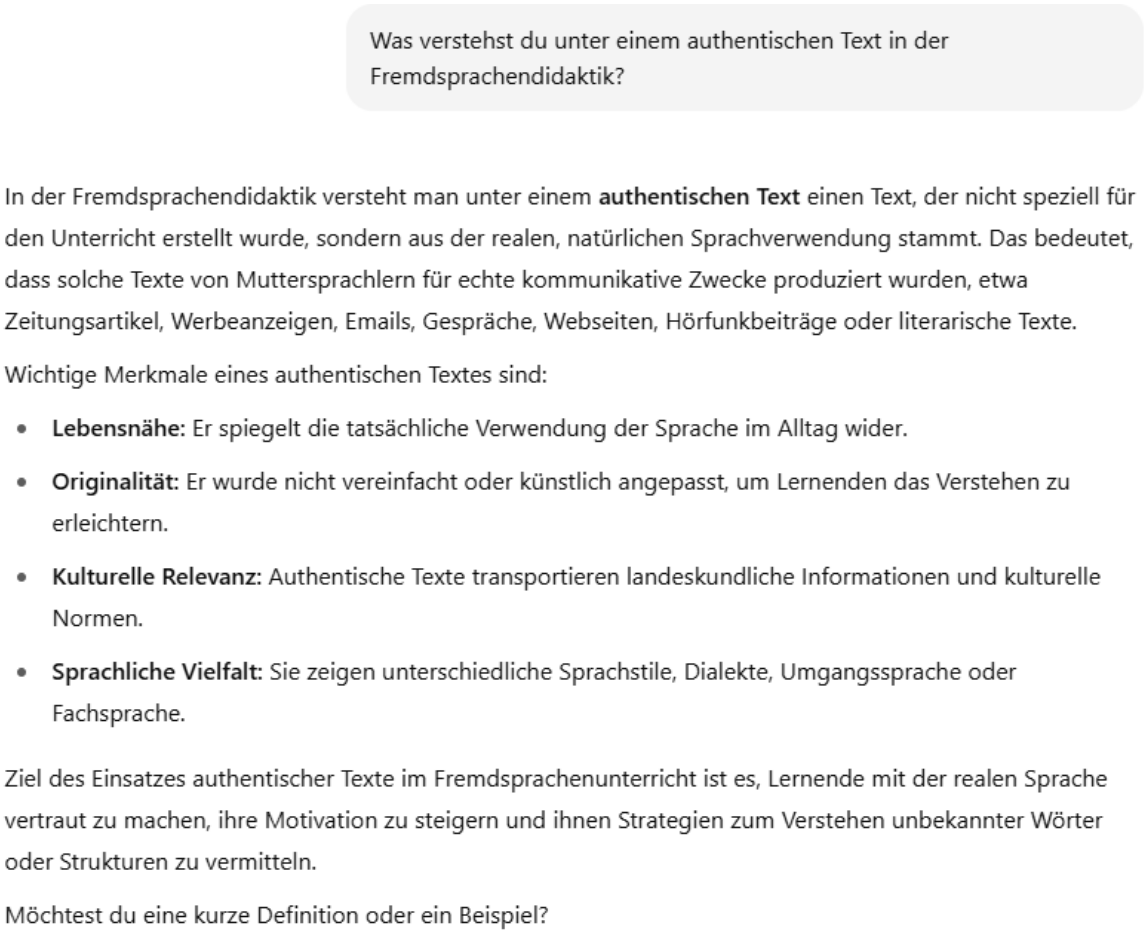


Abb.9: Was verstehst du unter einem authentischen Text in der Fremdsprachendidaktik?

Man sieht, dass ChatGPT unter authentischen Texten vor allem Alltagstexte versteht. Dazu zählen beispielsweise Zeitungsartikel, E-Mails oder Gespräche. Das entspricht auch der Vorstellung Edelhoffs (1985, S. 8). Für authentische Texte ist es besonders wichtig, dass sie von Muttersprachlern verfasst werden, wie neben Edelhoff auch Löschmann / Löschmann (1984, S. 41) betont haben.

Darüber hinaus habe ich ChatGPT gefragt, ob es in der Lage ist, authentische Texte sowie dazugehörige Übungen und Aufgaben zu erstellen. Die Antwort ist auf dem folgenden Screenshot zu sehen:

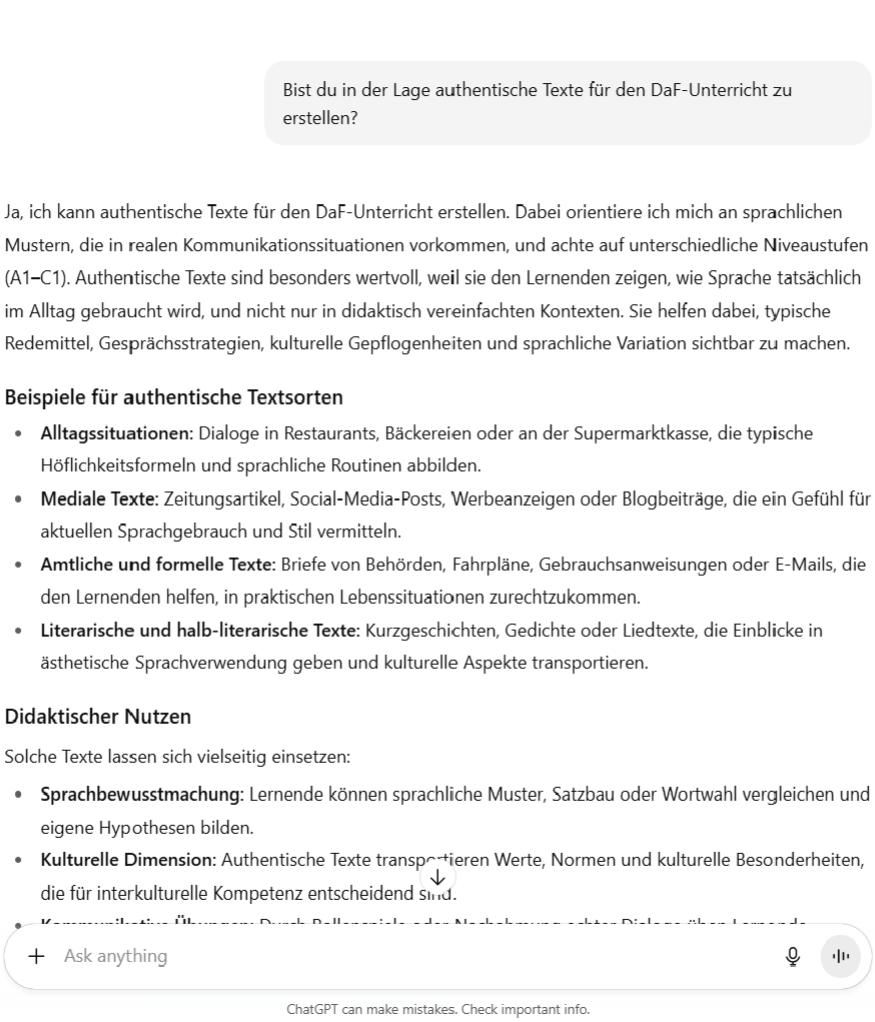


Abb. 10: Bist du in der Lage, authentische Texte für den DaF-Unterricht zu erstellen?

Als Antwort auf diesen Prompt bestätigt uns ChatGPT, dass es nicht nur in der Lage ist, authentische Texte zu erstellen, sondern auch sprachliche Muster zu verwenden, die in realen Kommunikationssituationen vorkommen. Gleichzeitig bietet ChatGPT an, einen Dienstleistungsdialog mit Höflichkeitsformeln zu erstellen. Auf meine Anfrage, was es noch zu einem Text erstellen kann, antwortet ChatGPT: Übungen, Aufgaben, Fotos und visuelle Informationen, Videos und Audios. Wie ChatGPT all das machen kann, wird im empirischen Teil dargestellt.

7. Korpus und Methode der Untersuchung

Das Korpus bildet, wie in der Einleitung schon beschrieben, die Lehrwerksreihe *Deutsche Sprache für die Gesamtschule*. Dort werden drei Dienstleistungsdialoge entnommen und im Hinblick auf Höflichkeitsformeln näher analysiert: *Im Restaurant bestellen*, *Die Reise kann beginnen* und *Hanna* und *Oma kaufen ein.* Die Untersuchung erfolgt in drei Schritten.

Schritt 1: Für die Analyse der Lehrwerksdialoge wird die qualitative Inhaltsanalyse als methodischer Zugang gewählt. Diese Methode ist im folgenden Zitat näher beschrieben:

> Sie will sich nicht auf die oberflächlichen manifesten Textinhalte bei der Analyse beschränken, sondern bezieht auch **Elemente der Interpretation** mit ein [...]. Charakteristisch für die **qualitative Inhaltsanalyse** sind die **Bildung von Kategorien**, auf die in der Analyse fokussiert wird, sowie eine **Kategorisierung des gesamten Datenmaterials** [...]. Dass es dabei oft auch um **das Aufdecken versteckter Botschaften** und nicht offen geäußerter Mitteilungen gehen kann, versteht sich von selbst (Burwitz-Melzer / Steininger 2016, S. 258).[2]

Die in dem Zitat beschriebene Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse ist auch für die Untersuchung der sprachlichen Höflichkeitsformen in den Lehrwerkstexten von zentraler Bedeutung. Da sich Höflichkeit häufig nicht ausschließlich auf manifeste sprachliche Strukturen beschränkt, sondern auch **indirekt, implizit oder kontextabhängig** realisiert wird, erweist sich eine reine Betrachtung der Oberfläche als unzureichend. Vielmehr müssen – im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse – auch **versteckte Bedeutungen, kommunikative Strategien und indirekte Sprechhandlungen** berücksichtigt werden. Wichtig ist auch, was nicht gesagt wurde, wo es erwartbar war, z.B. das Ausbleiben von Grüßen und anderen Höflichkeitsformeln. Ziel dieses Analyseschritts ist es, zu untersuchen, ob die analysierten Lehrwerkstexte authentisch sind und den Höflichkeitskonventionen entsprechen. Als Vergleichsgröße soll das Schema für Dienstleistungsdialoge aus dem GER (2001, S. 102–103) dienen. Bei der Analyse werden nicht nur die Dialoge, sondern auch die Lernziele nach dem Lehrerhandbuch berücksichtigt.

Nach der Analyse und Beschreibung der Lehrwerksdialoge mithilfe der beschriebenen Methode wird für die Schritte 1 und 2 ChatGPT eingesetzt.

[2] Hervorhebungen von A.D.

Schritt 2: Hier wird ChatGPT mithilfe präziser Prompts beauftragt, die Authentizität der Lehrwerksdialoge in den untersuchten Lehrwerken zu bewerten und gegebenenfalls Verbesserungsvorschläge oder Korrekturen vorzunehmen.

Schritt 3: ChatGPT wird beauftragt, neue Dialoge zu generieren und sinnvolle Übungen und Aufgaben zu erstellen. Zudem werden aus didaktischer Perspektive von ChatGPT Empfehlungen eingeholt, wie die Texte sinnvoll im Unterricht ergänzt werden können. Aufgrund technischer Beschränkungen und der Unmöglichkeit, ChatGPT direkt zu zitieren, werden die Analyseschritte mithilfe von Screenshots dargestellt.

8. Ergebnisse der Untersuchung

In diesem Teil werden die Ergebnisse der beschriebenen Analyseschritte präsentiert, wobei der Fokus auf das Vorkommen von Routineformeln in den untersuchten Lehrwerksdialogen gelegt wird. Da im theoretischen Teil bereits auf die Wichtigkeit der Begrüßungen im Gespräch eingegangen wurde, soll an dieser Stelle zuerst dargestellt werden, wann und wie Grußformeln in den Lehrwerken vermittelt werden. Dies ist notwendig, bevor mit der Analyse der eigentlichen Texte begonnen wird. Wie eine Durchsicht der Lehrwerksreihe ergeben hat, werden Begrüßungs- und Abschiedsformeln schon in den ersten Deutschstunden vermittelt. Das zeigen die folgenden Beispielsfotos:

Abb. 11. Quelle*: Deutsche Sprache für die Gesamtschule, 6. Klasse, Seite 6.*

Die Vermittlung und Einübung von Grußformeln erfolgt in den ersten Deutschstunden eher kontextlosgelöst. Später werden sie in Gespräche integriert, wie folgende Belege zeigen.

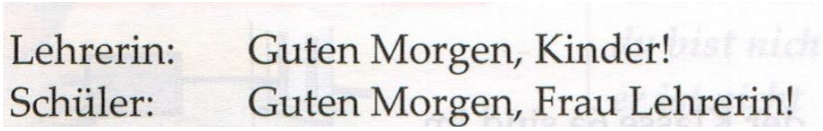


Abb. 12. Quelle*: Deutsche Sprache für die Gesamtschule, 6. Klasse, S. 29.*

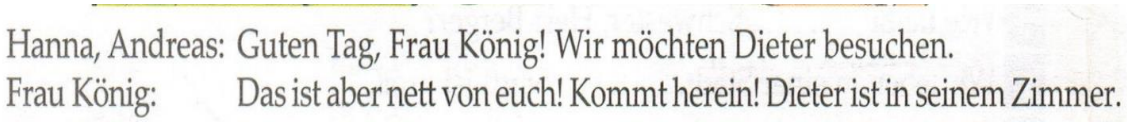
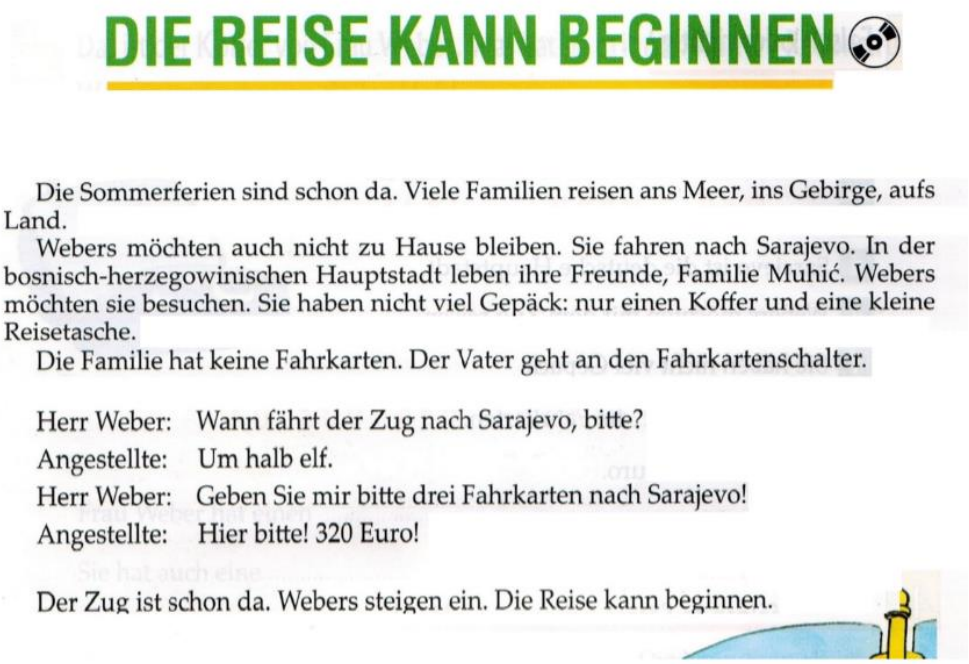


Abb. 13. Quelle*: Deutsche Sprache für die Gesamtschule, 7. Klasse, S. 54.*

Hier wird deutlich, dass die Lehrwerksprotagonisten ihre Lehrkräfte und die Eltern ihrer Schulfreunde höflich grüßen und den Lernenden als Vorbild dienen, in solchen Situationen auch zu grüßen. Ob Grüße auch in den Dienstleistungsgesprächen vorkommen, wird im Rahmen der Analyse der einzelnen Lehrwerksdialoge genauer untersucht.

8.1. *Die Reise kann beginnen*

Das erste Dienstleistungsgespräch ist in einen Lesetext mit dem Titel *Die Reise kann beginnen* eingebettet, der wiederum zur Lektion 10 *Reisen macht Spaß* gehört. Es geht um den Kauf von Fahrkarten. Die Familie Weber reist nach Sarajevo. Herr Weber kauft am Bahnhof in Bremen Zugfahrkarten nach Sarajevo. Der Lesetext ist auf dem folgenden Screenshot dargestellt:



DIE REISE KANN BEGINNEN

Die Sommerferien sind schon da. Viele Familien reisen ans Meer, ins Gebirge, aufs Land.

Webers möchten auch nicht zu Hause bleiben. Sie fahren nach Sarajevo. In der bosnisch-herzegowinischen Hauptstadt leben ihre Freunde, Familie Muhić. Webers möchten sie besuchen. Sie haben nicht viel Gepäck: nur einen Koffer und eine kleine Reisetasche.

Die Familie hat keine Fahrkarten. Der Vater geht an den Fahrkartenschalter.

Herr Weber: Wann fährt der Zug nach Sarajevo, bitte?
Angestellte: Um halb elf.
Herr Weber: Geben Sie mir bitte drei Fahrkarten nach Sarajevo!
Angestellte: Hier bitte! 320 Euro!

Der Zug ist schon da. Webers steigen ein. Die Reise kann beginnen.

Abb. 14: Quelle*: Deutsche Sprache für die Gesamtschule, 6. Klasse, S. 95.*

Eines der Lernziele nach dem Lehrerhandbuch, das unter anderem für die Thematik dieser Masterarbeit von Relevanz ist, lautet:

- Es wird Interesse für das Reisen und das Kennenlernen neuer Reiseziele und Kulturen entwickelt; die Lernenden schließen neue Freundschaften und verhalten sich in formellen Kommunikationssituationen höflich (Krnjaić u.a. 2011, S. 80).

Betrachtet man zuerst die Gliederung des Dialogs, dann fällt schon auf den ersten Blick auf, dass die Eröffnungsphase fehlt – die Gesprächspartner tauschen keine Grüße aus. Stattdessen „überfällt“ Herr Weber die Angestellte mit einer Frage. Hier sei noch mal wiederholt, was Engel

(1996, S. 60) für diese Gesprächssituation geschrieben hat: „Wird jedoch an solchen Stellen [Fahrkartenschalter, Kino- oder Theaterkasse] um eine Information gebeten, so grüßt man in der Regel ebenfalls.“ Engel hebt nicht nur die Bedeutung der Begrüßung zu Beginn des Gesprächs hervor, sondern auch die des Abschiedsgrußes in der Kontaktbeendigungsphase. Doch die Lehrwerksfiguren verabschieden sich nicht voneinander. Auffällig ist zudem das Fehlen von Dankesäußerungen, die für ein höfliches Verhalten und die Gestaltung einer respektvollen Kommunikationssituation besonders wichtig sind. Auf ein *Hier bitte!* der Angestellten, hätte der Weber mit *Danke* antworten sollen. Der Imperativsatz *Geben Sie mir bitte drei Fahrkarten!* wirkt trotz des Wortes *bitte* unhöflich. Wie Rösler betont, kann *bitte* nicht jede Äußerung höflich machen. Je nach Intonation kann es auch als Ungeduld, Spott oder Ärger interpretiert werden (2023, S. 237).

Festzuhalten bleibt, dass das Lernziel des höflichen Umgangs in der öffentlichen Kommunikation mit diesem Dialog nicht erreicht werden kann, weil die grundlegenden Höflichkeitsformeln nach dem GER nicht vermittelt werden. Diese lauten, noch einmal zur Erinnerung: „Kann einen elementaren sozialen Kontakt herstellen, indem sie/er die einfachsten alltäglichen Höflichkeitsformeln zur Begrüßung und Verabschiedung benutzt, „bitte“ und „danke“ sagt usw.“ (Begleitband 2020, S. 97).

Der Lesetext als Ganzes ist nicht repräsentativ für Deutschland, weil Fahrkarten für Auslandsreisen in der Regel nicht erst kurz vor der Abfahrt gekauft werden und weil es keinen direkten Zug von Bremen nach Sarajevo gibt. In der Realität informieren sich Reisende oft Monate im Voraus und buchen heutzutage meist online.

8.2. *Hanna und Oma kaufen ein*

Der zweite Lesetext stammt aus der Lektion 4 *Wir gehen einkaufen* und trägt den Titel *Hanna und Oma kaufen ein*. Die Lernziele für diesen Text sind:

- Die Lernenden können sagen, was sie kaufen möchten und nach dem Preis fragen.
- Die Lernenden können ein Kaufgespräch führen (Krnjaić u.a. 2011: 115).

HANNA UND OMA KAUFEN EIN

Bald kommt Weihnachten und Hannas Oma möchte Kuchen backen. Oma und Hanna gehen in den Supermarkt und kaufen ein. Im Einkaufswagen sind schon viele Sachen: Butter, Eier, Zucker, Mehl, Milch, Nüsse, Schokolade, Zitronen. Sie zahlen an der Kasse. Die Einkaufstasche ist schwer. Hanna trägt sie.

Oma: Wir müssen noch Obst kaufen, Hanna!
Hanna: Gut! Dann gehen wir noch schnell auf den Markt!

Verkäuferin: Sie wünschen, bitte?
Oma: Ein Kilo Bananen, bitte!
Verkäuferin: Noch etwas?
Oma: Ja, zwei Kilo Äpfel, bitte! Was macht das zusammen?
Verkäuferin: 6 Euro, bitte!

Abb. 15: Quelle*: Deutsche Sprache für die Gesamtschule, 7. Klasse, S. 38.*

In diesem Lesetext handelt es sich um ein Kaufgespräch auf dem Gemüsemarkt. Genauso wie im vorherigen Text entfallen nicht nur alle Grußformeln, sondern auch die Danksagung für die erbrachte Leistung. Die Bestellung *Ein Kilo Bananen, bitte* kann als angemessen (vgl. Dudengrammatik 2020, S. 94) und für das Sprachniveau A1 ausreichend gelten. Problematisch ist aus meiner Sicht der kurze, polizeihafte Ton.

8.3. *Im Restaurant*

Der dritte Lesetext unter dem Titel *Im Restaurant* stammt aus der Lektion 1 *Das Wochenende ist da* S. 17 aus dem Lehrbuch für die 8. Klasse. Inhaltlich geht es um ein Restaurantgespräch zwischen der Familie Berger und einem Kellner. Der Text ist auf der folgenden Abbildung zu sehen:

IM RESTAURANT Track 1

Nach dem langen Spaziergang durch die Altstadt sind die Bergers müde und gehen ins Restaurant "Zur Post".

Vater: Herr Ober, wir möchten bestellen!
Kellner: Ja, bitte! Was möchten Sie trinken?
Mutter: Einen Saft, bitte!
Hanna: Ich hätte gern eine Limonade!
Tobias: Bringen Sie Limonade auch für Tina und mich!
Vater: Und ein kaltes Bier für mich! Bringen Sie uns bitte die Speisekarte! Wir möchten auch essen.

***

Kellner: Hier bitte!
Vater: Meine Frau und ich nehmen Schnitzel mit Reis und Salat. Die Kinder möchten lieber Fisch mit Pommes.
Kellner: Und zum Nachtisch?
Mutter: Viermal Eis!
Tobias: Ich nehme Schokolade.

***

Kellner: War das Essen gut?
Vater: Ja, sehr gut! Wir möchten zahlen.
Kellner: Alles zusammen 70 Euro, bitte!

Abb.16: Quelle*: Deutsche Sprache für die Gesamtschule, 8. Klasse, S. 17.*

Im Lehrerhandbuch wird folgendes Lernziel festgelegt:

- Den Lernenden werden die Regeln des guten Benehmens im Restaurant und an anderen öffentlichen Orten vermittelt (Krnjaić u. a. 2021, S. 160).

Wenn man den Lesetext genauer analysiert, kann man dieses Lernziel infrage stellen. Auch hier fehlen alle Grußformeln und Dankesäußerungen. Die Gäste erteilen dem Kellner Befehle und würdigen ihn zum Diener herab. Die Anrede *Herr Ober* ist veraltet (Duden online).

Auch in diesem Dialog kommt der Imperativsatz gehäuft vor, obwohl er in der Fachliteratur als Paradebeispiel für Unhöflichkeit genannt wird, und wie Schlund gezeigt hat, in authentischen

Dienstleistungsdialogen nicht zu finden ist. Gleiches gilt für die Verwendung von *möchte*, das hier mehrmals gebraucht wird. Die für Dienstleistungsgespräche typische Bestellformel *Ich hätte gern X* wird nur einmal verwendet. Die Aufforderungen „Bringen Sie Limonade auch für Tina und mich!“ und „Bringen Sie uns bitte die Speisekarten“ lassen sich als negative Transfer aus der bosnischen Sprache interpretieren.

Was in diesem Beispieltext für den höflichen Umgang noch fehlt, ist das Trinkgeldgeben. Das dürfte in einem gutbürgerlichen, konservativen Restaurant mit dem Namen *Zur Post* eigentlich nicht fehlen. Das Trinkgeldgeben ist in der deutschen Sprachgemeinschaft eine übliche Praxis, weder unbedingt positiv noch negativ, sondern eine kulturelle Norm, von der abzuweichen als unhöfliches Verhalten gilt (Rösler 2024, S. 239). Rösler zufolge sollte die Bedeutung des Trinkgeldgebens im deutschsprachigen Raum im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden (ebd.).

Nachdem gezeigt wurde, dass alle drei Lehrwerksdialoge zahlreiche elementare Defizite im Gebrauch von Routineformeln und Höflichkeitsformeln aufweisen, wird sich das folgende Kapitel der Frage widmen, inwiefern künstliche Intelligenz – insbesondere in Form eines KI-Sprachmodells mit textgenerativen Fähigkeiten – diese Defizite erkennen und beheben kann.

9. Texterstellung mit ChatGPT

In diesem Untertitel wird untersucht, inwieweit ChatGPT uns dabei unterstützen kann, neue und authentische Texte zu erstellen. Zunächst wird ChatGPT gebeten, die oben beschriebenen Texte zu bewerten und Mängel aufzuzeigen. Danach wird es mit präzisen Prompts geleitet, die Dialoge höflicher zu gestalten. Dabei berücksichtige ich seine Outputs, um mit konkreten Prompts passende Übungen und Aufgaben für neue Texte zu erhalten. Um den gesamten Prozess so nachvollziehbar wie möglich darzustellen, wird die Vorgehensweise mit ChatGPT mit Screenshots und Bildern dokumentiert.

9.1. Generierung des Textes *Die Reise kann beginnen*

Zuerst wird ChatGPT gefragt, ob der Lehrwerkstext authentisch und höflich ist.

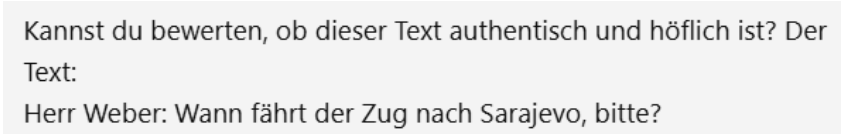


Abb. 17: Kannst du bewerten, ob dieser Text authentisch ist?

Die Antwort lautet:

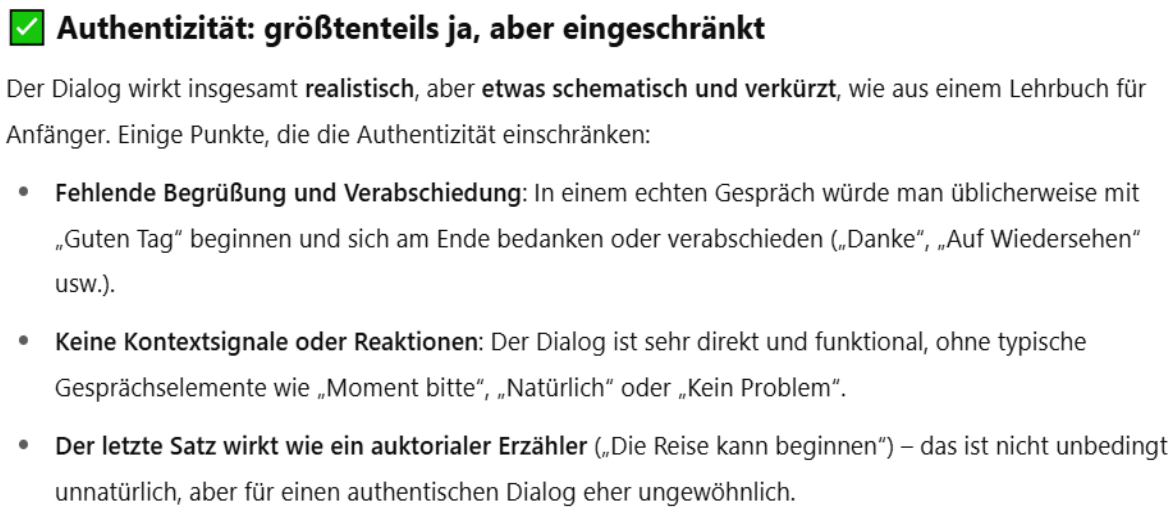


Abb. 18: Antwort von ChatGPT

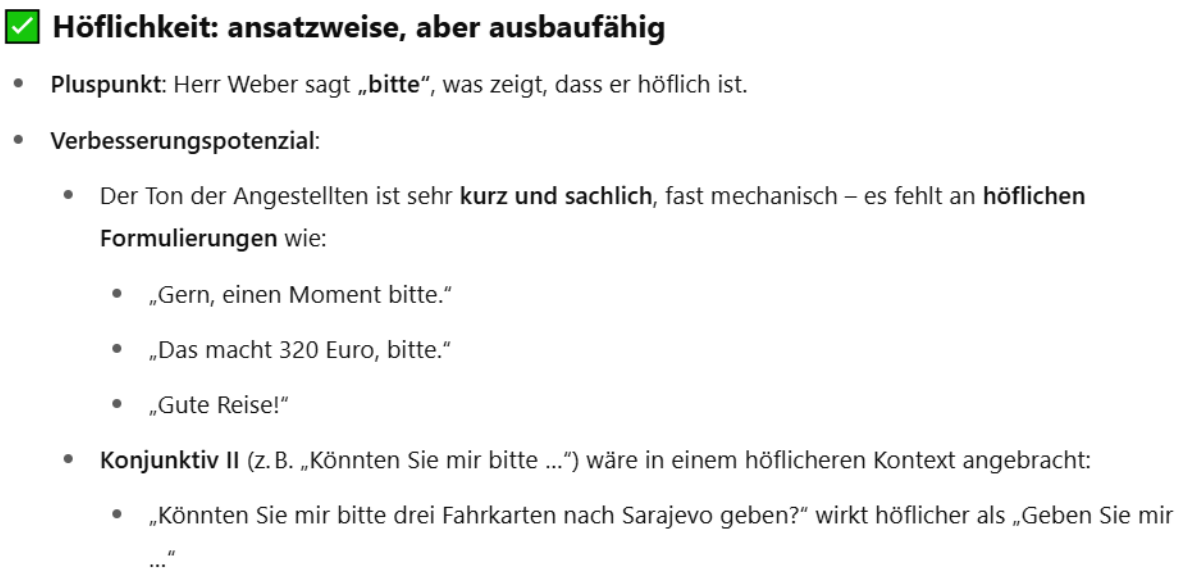


Abb. 19: Antwort von ChatGPT

ChatGPT zufolge ist der Text im Allgemeinen verständlich und höflich. Interessant ist jedoch, dass das Tool auch erkennt, dass Begrüßungen und Verabschiedungen fehlen und dass sehr sachlich geantwortet und gefragt wird, anstatt indirekte Formen wie den Konjunktiv II zu benutzen.

Nun wird ChatGPT gefragt, ob er aus diesem Text einen höflicheren Text erstellen kann. Dabei sollte ChatGPT die Begrüßungen und Verabschiedungen beachten, wie auch Dankäußerungen und den Konjunktiv II. Der Prompt ist auf dem Screenshot dargestellt:

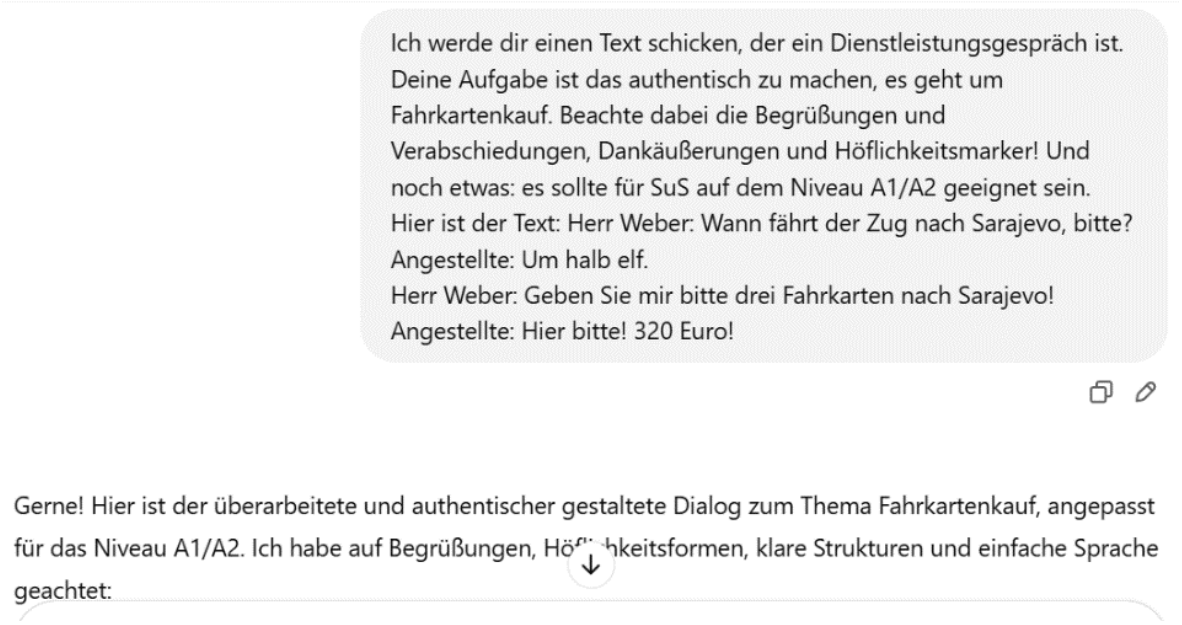


Abb. 20: Prompt und Ausgangstext

Nach diesen präzisen Prompts hat ChatGPT folgenden Dialog erstellt:

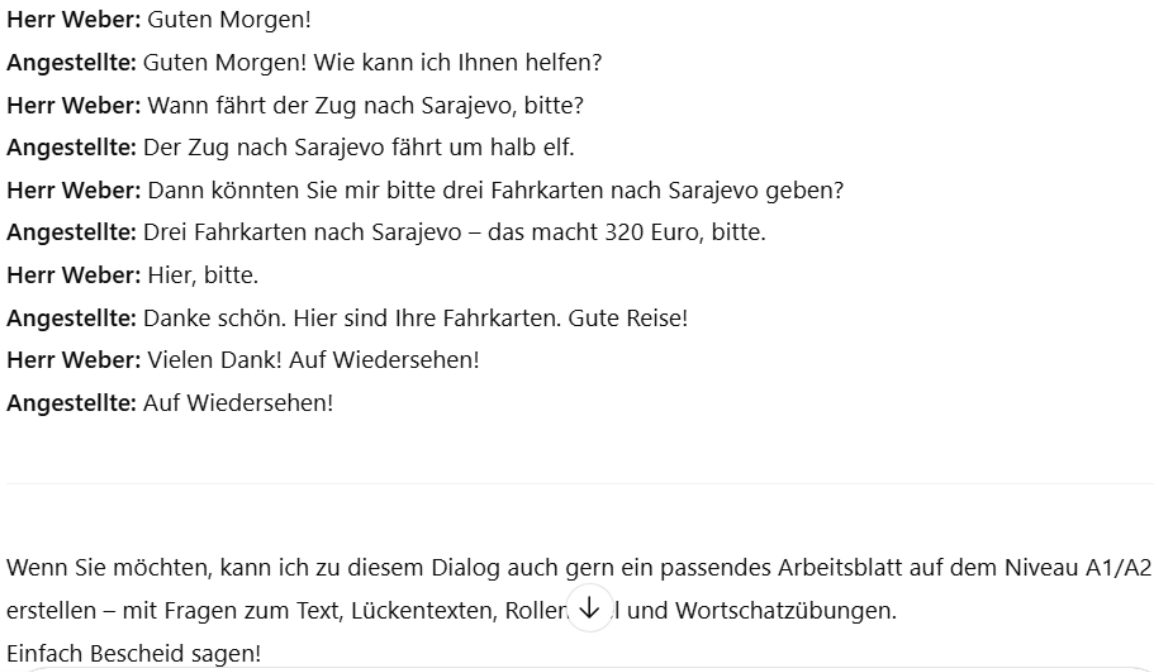


Abb. 21: Ergebnistext und Angebot zur Erstellung eines Arbeitsblatts

Wenn man den Lehrwerksdialog mit dem Text von ChatGPT vergleicht, fallen sofort die Begrüßungssequenz *Guten Morgen!*, *Guten Morgen!* Und die Abschiedssequenz *Auf Wiedersehen!*, *Auf Wiedersehen*!, deren Bedeutung auch in der Fachliteratur hervorgehoben wird (Engel 1996, S. 60; Zifonun u. a. 1997, S. 936; GER 2001, S.102–103). Der Gruß wird dort als Routineformel und als ein Mittel verstanden, mit dem der soziale Kontakt überhaupt erst hergestellt werden kann. Im Lehrwerksdialog hingegen werden keine Grüße ausgetauscht. Interessant ist, dass im Ergebnistext die Angestellte dem Kunden Hilfe anbietet *Wie kann ich Ihnen helfen?* woraufhin der Kunde die Informationsfrage stellt: *Wann fährt der Zug nach Sarajevo, bitte?*. Außerdem ist zu betonen, dass der Kunde im Ergebnistext seine Bitte um eine Leistung mit dem Konjunktiv II formuliert: *Dann könnten Sie mir bitte drei Fahrkarten nach Sarajevo geben?* anstelle von *Geben Sie mir bitte drei Fahrkarten nach Sarajevo*, wie es im Ausgangstext der Fall ist. ChatGPT kennt also die Bedeutung des Konjunktivs II, der – wie auch in der Literatur betont wird – im Deutschen eine höflichkeitsmarkierende Funktion erfüllt. Die Formulierung *Geben Sie mir bitte drei Fahrkarten nach Sarajevo* im Ausgangstext hatte ChatGPT trotz Höflichkeitspartikel *bitte* als weniger höflich bewertet. Solche Formen sind hingegen typisch für bosnisch- bzw. serbischsprachige Kommunikationsmuster, in denen Imperative als normale und sozial akzeptierte Höflichkeitsformeln gelten (Schlund 2009, S. 74–75). Es liegt daher nahe, dass der Imperativsatz im Lehrwerksdialog als direkte Übersetzung aus dem Bosnischen zu verstehen ist und nicht den Erwartungen in der authentischen deutschsprachigen Kundenkommunikation entspricht. Es ist ebenfalls wichtig zu betonen, dass sich im Ergebnistext der Kunde und die Angestellte gegenseitig bedanken *Danke schön*, *Vielen Dank!*. Damit bringen sie ihre gegenseitige Zufriedenheit über den Abschluss des Geschäfts zum Ausdruck. Die Verabschiedung des Angestellten ist außerdem mit guten Wünschen verbunden: *Gute Reise!*.

Nachdem ChatGPT den neuen Text generiert hat, hat es auch angeboten, ein Arbeitsblatt dazu zu erstellen:

Super! Hier ist ein einfaches Arbeitsblatt zum Dialog am Fahrkartenschalter, passend für Niveau A1/A2:

🟢 Aufgabe 1: Wähle die richtige Antwort

Lies die Fragen und kreuze an.

1. **Wohin möchte Herr Weber fahren?**
   - ☐ Nach Berlin
   - ☐ Nach Wien
   - ☐ Nach Sarajevo
2. **Wie spät fährt der Zug nach Sarajevo?**
   - ☐ Um halb elf
   - ☐ Um neun Uhr
   - ☐ Um elf Uhr
3. **Was kauft Herr Weber?**
   - ☐ Fahrkarten
   - ☐ Bücher
   - ☐ Getränke
4. **Wie viel kosten die Fahrkarten?**
   - ☐ 320 Euro
   - ☐ 120 Euro
   - ☐ 420 Euro

Abb. 22: Aufgabe 1

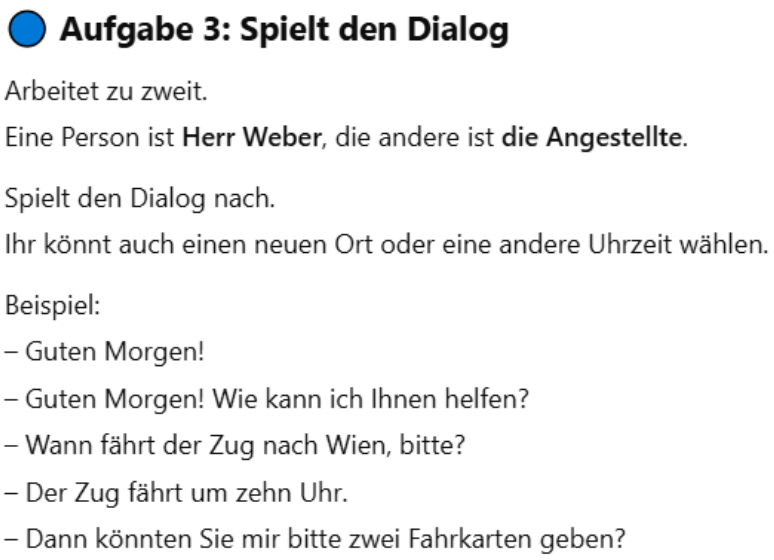
🟡 Aufgabe 2: Ergänze den Lückentext

Setze die passenden Wörter aus dem Kasten ein.

Wörter: bitte – Fahrkarten – Guten Morgen – halb elf – Sarajevo – helfen – Danke schön – Auf Wiedersehen

1. Herr Weber: _____!
2. Angestellte: Guten Morgen! Wie kann ich Ihnen _____?
3. Herr Weber: Wann fährt der Zug nach _____, _____?
4. Angestellte: Der Zug fährt um _____.
5. Herr Weber: Dann könnten Sie mir bitte drei _____ geben?
6. Angestellte: _____! Hier sind Ihre Fahrkarten. Gute Reise!
7. Herr Weber: Vielen Dank! _____!

Abb. 23: Aufgabe 2



Aufgabe 3: Spielt den Dialog

Arbeitet zu zweit.

Eine Person ist **Herr Weber**, die andere ist **die Angestellte**.

Spielt den Dialog nach.

Ihr könnt auch einen neuen Ort oder eine andere Uhrzeit wählen.

Beispiel:

– Guten Morgen!

– Guten Morgen! Wie kann ich Ihnen helfen?

– Wann fährt der Zug nach Wien, bitte?

– Der Zug fährt um zehn Uhr.

– Dann könnten Sie mir bitte zwei Fahrkarten geben?

Abb. 24: Aufgabe 3

Im Allgemeinen hat ChatGPT Aufgaben zum globalen, selektiven und detaillierten Leseverstehen erstellt. In Aufgabe 1 (globales Leseverstehen) suchen die Lernenden gezielt nach Informationen im Lesetext, um sich auf Aufgabe 2 vorzubereiten. Die Aufgabenstellungen sind klar, einfach und dem Niveau A1/A2 angepasst. Aufgabe 2 ist ein Lückentext mit vorgegebenen passenden Wörtern, die die Lernenden im Text richtig einsetzen sollen. Die dritte Aufgabe ist ein Rollenspiel, das sich besonders gut für Partnerarbeit eignet. Somit wird sichergestellt, dass diese Aufgaben abwechslungsreiche und effektive Lernmethoden kombinieren.

9.2. Generierung des Textes *Hanna und Oma kaufen ein*

Wie im vorherigen Textbeispiel wurde ChatGPT gefragt, ob der Lehrwerksdialog authentisch und höflich ist. Seine Antwort lautet:

Kannst du bewerten, ob dieser Text authentisch und höflich ist? Der Text: Verkäuferin: Sie wünschen, bitte?
Oma: Ein Kilo Bananen, bitte!
Verkäuferin: Noch etwas?
Oma: Ja, zwei Kilo Äpfel, bitte! Was macht das zusammen?
Verkäuferin: 6 Euro, bitte!

Ja, ich kann den Text gerne bewerten.

Abb. 25: Kannst du bewerten, ob dieser Text authentisch ist?

Ja, ich kann den Text gerne bewerten.

✅ Authentizität

Der Text wirkt **relativ authentisch** für eine Alltagssituation auf dem Markt oder im Geschäft, vor allem im Kontext eines einfachen Dialogs auf A1/A2-Niveau. Die Struktur entspricht typischen Gesprächen beim Einkaufen.

Was wirkt authentisch:

- Klare, kurze Sätze.
- Typische Redewendungen wie „Noch etwas?" oder „Was macht das zusammen?"
- Die Höflichkeitsform („bitte", „Sie wünschen").

Was könnte weniger authentisch wirken:

- Die Formulierung „**Sie wünschen, bitte?**" klingt leicht veraltet oder formell. Im heutigen Sprachgebrauch ist **„Was darf's sein?"**, **„Was möchten Sie?"** oder **„Wie kann ich Ihnen helfen?"** üblicher.

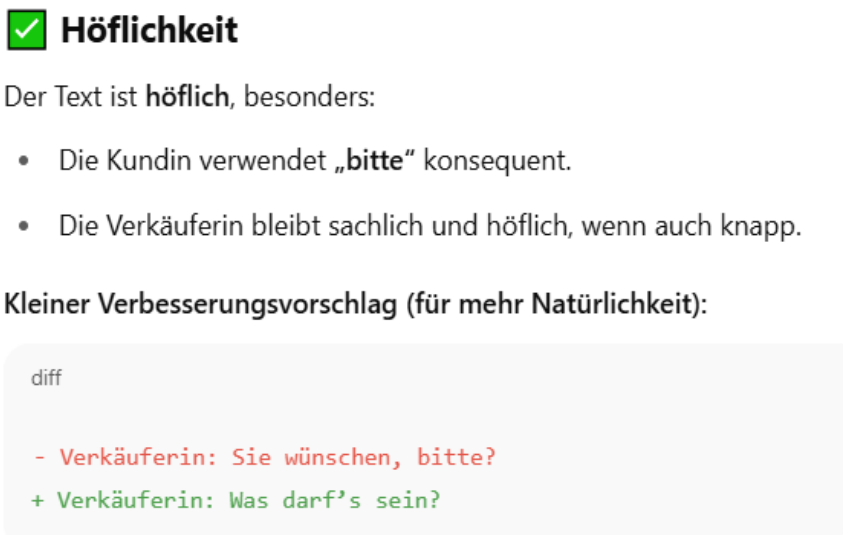


Abb. 26: Antwort von ChatGPT

ChatGPT bewertet den Text als höflich und weitgehend authentisch. Die Aufforderung *Sie wünschen, bitte?* erscheint als nicht authentisch und für einen Lesetext aus dem deutschsprachigen Raum angemessen– eine bessere Formulierung wäre *Was darf’s sein*. Was noch interessant ist: Anders als im vorherigen Dialog hat ChatGPT hier die fehlenden Begrüßungs- und Abschiedsformeln sowie Dankesäußerungen nicht erkannt.

Im zweiten Schritt wird ChatGPT aufgefordert, einen höflicheren Text zu erstellen – mit dem Hinweis, Gesprächsphasen wie Begrüßung, Abschied und Dankäußerungen zu berücksichtigen. Dies ist auf dem Screenshot dargestellt:

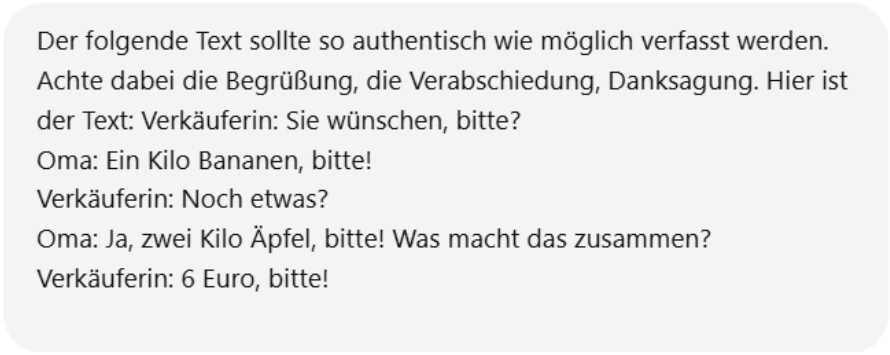
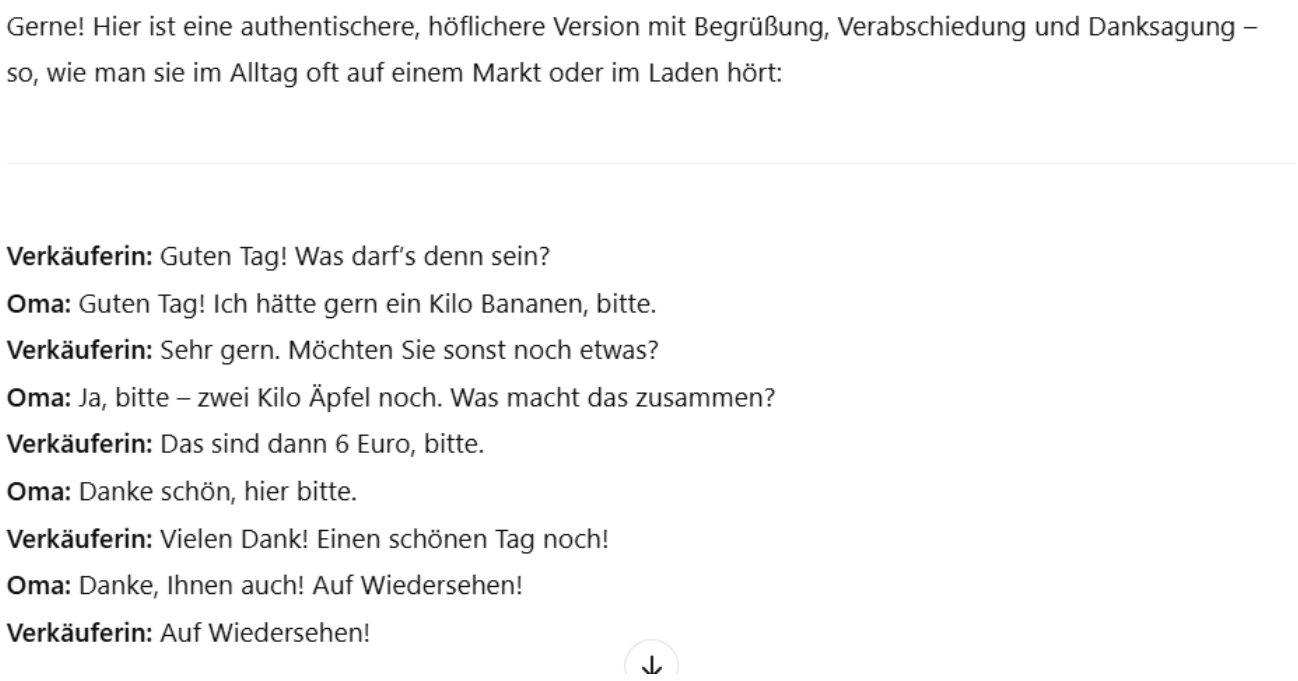


Abb. 27: Prompt und Ausgangstext

ChatGPT hat dann den folgenden Ergebnistext vorgeschlagen:


Gerne! Hier ist eine authentischere, höflichere Version mit Begrüßung, Verabschiedung und Danksagung – so, wie man sie im Alltag oft auf einem Markt oder im Laden hört:

Verkäuferin: Guten Tag! Was darf's denn sein?
Oma: Guten Tag! Ich hätte gern ein Kilo Bananen, bitte.
Verkäuferin: Sehr gern. Möchten Sie sonst noch etwas?
Oma: Ja, bitte – zwei Kilo Äpfel noch. Was macht das zusammen?
Verkäuferin: Das sind dann 6 Euro, bitte.
Oma: Danke schön, hier bitte.
Verkäuferin: Vielen Dank! Einen schönen Tag noch!
Oma: Danke, Ihnen auch! Auf Wiedersehen!
Verkäuferin: Auf Wiedersehen!

Abb. 28: Der Ergebnistext

Der Text enthält eine Vielzahl an Routineformeln, die zur höflichen Mindestausstattung gehören (vgl. Zifonun u. a. 1997, S. 936; Engel 1996, S. 60 und GER 2001, S.102–103).

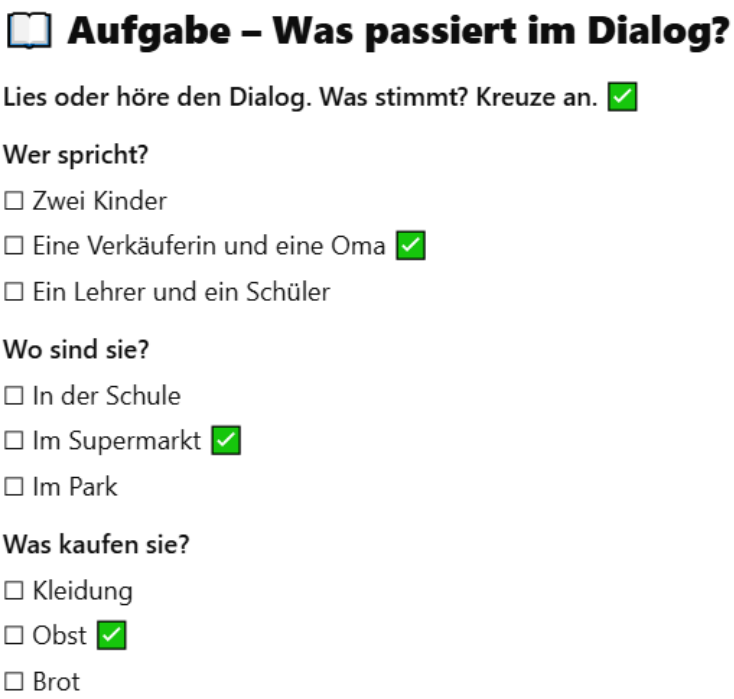
- Begrüßung: *„Guten Tag!“*
- Dank: *„Danke schön“, „Vielen Dank!“*
- Abschied: *„Auf Wiedersehen!“, „Einen schönen Tag noch!“*

Die Formulierung der Bestellung – *Ich hätte gern ein Kilo Bananen, bitte*– ist die prototypische Bestellformel und eine indirekte Aufforderung im Konjunktiv II, worauf schon im theoretischen Teil hingewiesen wurde. Diese Form signalisiert Distanz und Respekt gegenüber der Verkäuferin und ist somit ein Ausdruck von Distanzhöflichkeit (Rathmayr 1996; Schlund 2009). Die Oma benutzt distanzsprachliche, d.h. indirekte, zurückhaltende Bitten im Konjunktiv II, die Partikel *bitte* und Dankesformeln.

Außerdem hat ChatGPT die Aufforderung zur Bestellung im Lehrwerksdialog *Sie wünschen, bitte?* durch die Formulierung *Was darf's denn sein?* ersetzt. Diese Frage ist nicht adressatenadressiert und somit höflicher.

Der von ChatGPT generierte Dialog zeigt anschaulich, wie konventionelle Höflichkeit durch Routineformeln und indirekte Bitten im Deutschen umgesetzt werden können. Dabei spiegelt die Verwendung des Konjunktivs II und höflicher Partikeln die Distanzhöflichkeit wider, die für die deutsche Sprachgemeinschaft charakteristisch ist. Dieser Lesetext entspricht den Erkenntnissen aus der Fachliteratur und den Vorgaben des GER.

Wie in vorherigen Beispielen folgt auf die Erstellung eines Dialogs die Generierung eines Arbeitsblatts mit Aufgaben:



📖 Aufgabe – Was passiert im Dialog?

Lies oder höre den Dialog. Was stimmt? Kreuze an. ✅

Wer spricht?

☐ Zwei Kinder
☐ Eine Verkäuferin und eine Oma ✅
☐ Ein Lehrer und ein Schüler

Wo sind sie?

☐ In der Schule
☐ Im Supermarkt ✅
☐ Im Park

Was kaufen sie?

☐ Kleidung
☐ Obst ✅
☐ Brot

Abb. 29: Was passiert im Dialog?

Abb. 30: Was ist richtig? Kreuze an.

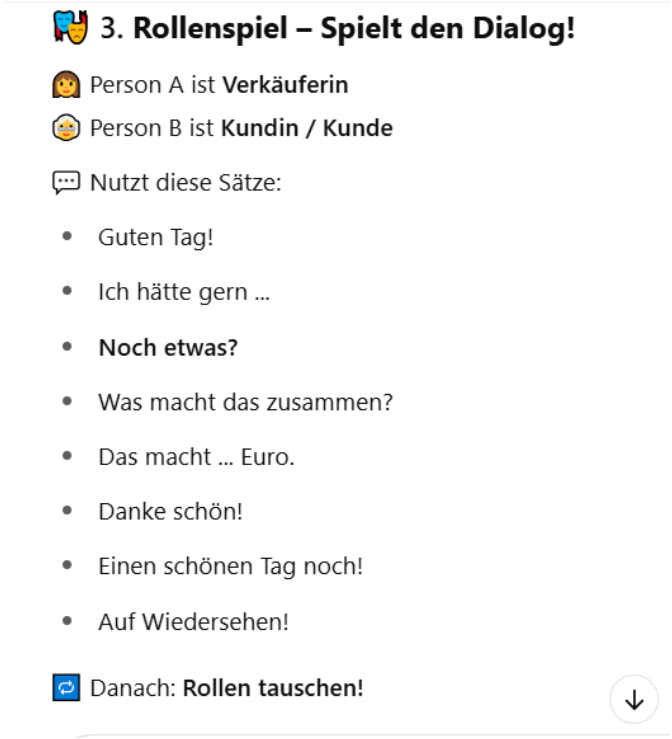


Abb. 31: Rollenspiel – Spielt den Dialog!

Die erste Übung ist ein Hörtext, bei dem richtige bzw. falsche Aussagen angekreuzt werden sollen. Da ChatGPT noch nicht in der Lage ist, einen Hörtext zu erstellen, wird die Lehrkraft den Text vorlesen. Diese Übung ist für die Lernenden sehr geeignet, da die Sätze nicht kompliziert sind. Die Übung fördert das globale Leseverstehen und ermöglicht es den Lernenden, sich mit den

globalen Informationen aus dem Text vertraut zu machen (Wer spricht? Wo sind sie? Was kaufen sie?). Die zweite Übung ist für das selektive Leseverstehen geeignet – man sucht gezielt nach Informationen im Text. Die Sätze sind nicht kompliziert und für das Niveau A1/A2 passend. Die dritte Übung ist ein Rollenspiel, in dem Routineformeln aus dem Text verwendet werden. Solche Übungen fördern nicht nur das Textverständnis, sondern auch die aktive Sprachproduktion der Lernenden auf einfache und motivierende Weise.

9.3. Generierung des Textes *Im Restaurant*

Zuerst wird ChatGPT gefragt, ob der Lehrwerksdialog authentisch und höflich ist. Seine Antwort ist:

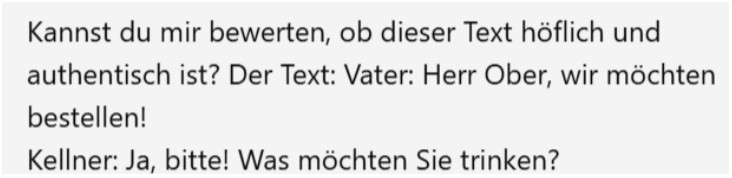


Abb. 32: Kannst du bewerten, ob dieser Text authentisch ist?

Die Antwort von ChatGPT ist folgende:

Der Text ist **weitgehend authentisch und höflich**, aber er weist an einigen Stellen **Verbesserungspotenzial** auf, sowohl in Bezug auf die **Höflichkeit** als auch auf die **authentische Gesprächsführung** in einem deutschsprachigen Restaurant. Hier eine differenzierte Bewertung:

✅ **Was gut ist (authentisch und höflich):**

- **Begrüßung durch den Kellner**: „Ja, bitte! Was möchten Sie trinken?" – freundlich und serviceorientiert.
- **Verwendung von höflichen Formulierungen** wie:
  - „Ich hätte gern eine Limonade" (Konjunktiv II – sehr höflich).
  - „Bringen Sie uns bitte die Speisekarte!" – enthält ein „bitte", was höflich macht.
  - „Wir möchten zahlen." – üblicher Ausdruck.

⚠ **Was weniger höflich oder unnatürlich wirkt:**

1. **Vater: „Herr Ober, wir möchten bestellen!"**
   - „Herr Ober" gilt heute als **veraltet oder sogar leicht herablassend.** In modernen Lokalen sagt man eher:
     - „Entschuldigung, wir würden gern bestellen."
     - oder einfach ein Blickkontakt mit „Entschuldigung..." reicht oft.
2. **Tobias: „Bringen Sie Limonade auch für Tina und mich!"**
   - Diese Formulierung ist **grammatisch korrekt**, klingt aber **direktiv (Befehlsform) und wenig höflich**, obwohl das „Sie" verwendet wird.
   - Besser wäre:
     - „Könnten Sie bitte auch Limonade für Tina und mich bringen?"
     - oder: „Wir hätten gern auch zwei Limonaden, bitte."
3. **Vater: „Und ein kaltes Bier für mich! Bringen Sie uns bitte die Speisekarte! Wir möchten auch essen."**
   - Der Wechsel zur **Aufforderungssprache („Bringen Sie...!")** wirkt hier etwas zu direkt.
   - Vorschlag für mehr Höflichkeit:
     - „Ich nehme ein kaltes Bier, bitte. Könnten Sie uns auch die Speisekarte bringen? Wir würden gern etwas essen."
4. **Dessert-Bestellung („Viermal Eis!", „Ich nehme Schokolade.")**
   - Knapp und verständlich, aber etwas **karg im Ton**.
   - Höflicher wäre: „Wir hätten gern viermal Eis, bitte." oder „Für mich bitte Schokoladeneis."

🔚 **Ende des Gesprächs:**

- **„War das Essen gut?" / „Ja, sehr gut! Wir möchten zahlen."**
  - Funktioniert gut, allerdings fehlt eine **Verabschiedung**.
  - Authentischer wäre am Ende z. B.:
    - Kellner: „Darf ich Ihnen sonst noch etwas bringen?"
    - Vater: „Nein, danke. Es war sehr gut. Wir würden gern zahlen, bitte."
    - Kellner: „Natürlich. Einen Moment bitte."
    - Am Schluss: „Danke, auf Wiedersehen!" oder „Schönen Tag noch!"

Abb. 33: Die Antwort von ChatGPT

ChatGPT erkennt, dass einige Formulierungen höflich und angemessen sind, wie zum Beispiel: *Ich hätte gern eine Limonade* (aufgrund der Verwendung des Konjunktivs II), *Bringen Sie uns bitte die Speisekarte!* (dank des Höflichkeitsausdrucks *„bitte"*) oder *Wir möchten zahlen.* An anderen sieht ChatGPT jedoch Verbesserungspotenzial. So zum Beispiel bei der Äußerung *Herr*

Ober, wir möchten bestellen! – hier ist vor allem die Anrede *Herr Ober* herablassend und problematisch. Die Anrede mit einer Titelbezeichnung gilt als veraltet und wird mittlerweile selbst im bosnischen Sprachraum kaum noch verwendet.

Auch die Formulierung *Bringen Sie Limonade auch für Tina und mich!* lässt an Höflichkeit vermissen: Es handelt sich um einen Imperativ ohne abmilderndes *bitte.* Höflicher wäre *Tina und ich würden gern Limonade nehmen*. Mit dem Konjunktiv II kann dem Gesprächspartner eine Wahlmöglichkeit gelassen und damit ein kooperativer Kommunikationsstil signalisiert werden. Schließlich wäre auch für die Äußerung *Viermal Eis* eine höflichere Wendung empfehlenswert – beispielsweise durch Hinzufügung von *bitte* (*Viermal Eis, bitte.*), wie es die Dudengrammatik empfiehlt (vgl. 2022, S. 194).

ChatGPT erkennt auch, dass der Gesprächsabschluss *War das Essen gut!* nicht angemessen ist und dass die Formulierung *Darf ich Ihnen sonst noch etwas bringen?* wesentlich geeigneter wäre. Außerdem fehlen am Ende des Gesprächs jegliche Verabschiedungsformeln. Was ChatGPT ebenfalls nicht erkannt hat, ist das Fehlen weiterer typischer Gesprächsphasen wie das Geben von Trinkgeld, eine Danksagung oder die Frage nach der Rechnung, die zu jedem Restaurantgespräch gehört.

ChatGPT erhielt anschließend die Anweisung, anhand eines vorgegebenen Prompts einen authentischen und höflichen Text zu verfassen:

Bearbeite den folgenden Text "Im Restaurant" so, dass er höflicher ist. Bitte beachte dabei, dass wir bei der Bestellung in einem Restaurant einige Phasen haben, wie: Begrüßung, Bestellung, Rechnung anfordern, Bezahlen, Trinkgeldgeben, Danksagung, Verabschiedung. Nutze die Höflichkeitsmarker wie Bitte, Konjuktiv II und gerne. Noch ein kleiner Tipp: dieser Text sollte man so erstellen, dass es für SuS, die auf dem Nivau A1/A2 sind, geeignet ist. Den Inhalt verändere nicht. Hier ist der Text: Vater: Herr Ober, wir möchten bestellen!
Kellner: Ja, bitte! Was möchten Sie trinken?
Mutter: Einen Saft, bitte!
Hanna: Ich hätte gern eine Limonade!
Tobias: Bringen Sie Limonade auch für Tina und mich!
Vater: Und ein kaltes Bier für mich! Bringen Sie uns bitte die Speisekarte! Wir möchten auch essen.
Kellner: Hier bitte!
Vater: Meine Frau und ich nehmen Schnitzel mit Reis und Salat. Die Kinder möchten lieber Fisch mit Pommes.
Kellner: Und zum Nachtisch?
Mutter: Viermal Eis!
Tobias: Ich nehme Schokolade.
Kellner: War das Essen gut?
Vater: Ja, sehr gut! Wir möchten zahlen.
Kellner: Alles zusammen 70 Euro, bitte!

Hier ist der überarbeitete Text „Im Restaurant" – nun ↓ licher formuliert und angepasst an A1/A2-Niveau. Die Struktur folgt den typischen Phasen eines Restaurantbesuchs (Begrüßung, Bestellung, Rechnung usw.),

Abb. 34: Prompt und Ausgangstext

Hier ist der überarbeitete Text „Im Restaurant" – nun höflicher formuliert und angepasst an A1/A2-Niveau. Die Struktur folgt den typischen Phasen eines Restaurantbesuchs (Begrüßung, Bestellung, Rechnung usw.), mit passenden Höflichkeitsformeln und einfachen Ausdrücken:

Kellner: Guten Tag und herzlich willkommen! Möchten Sie etwas trinken?

Vater: Guten Tag! Ja, gerne. Wir würden gerne bestellen.

Kellner: Sehr gerne. Was möchten Sie trinken?

Mutter: Ich hätte gern einen Saft, bitte.

Hanna: Ich hätte gern eine Limonade, bitte.

Tobias: Könnten Sie bitte auch zwei Limonaden für Tina und mich bringen?

Vater: Und für mich bitte ein kaltes Bier. Könnten wir bitte auch die Speisekarte bekommen? Wir würden gern etwas essen.

Kellner: Natürlich, hier sind die Speisekarten.

Vater: Meine Frau und ich würden gern das Schnitzel mit Reis und Salat nehmen. Die Kinder möchten lieber Fisch mit Pommes.

Kellner: Sehr gern. Möchten Sie auch einen Nachtisch?

Mutter: Ja, bitte. Wir hätten gern viermal Eis.

Tobias: Ich nehme Schokolade, bitte.

Kellner: Hat es Ihnen geschmeckt?

Vater: Ja, es war sehr gut, danke! Wir würden gern zahlen.

Kellner: Möchten Sie zusammen oder getrennt zahlen?

Vater: Zusammen, bitte.

Kellner: Das macht 70 Euro, bitte.

Vater: Hier sind 75 Euro. Stimmt so. Vielen Dank!

Kellner: Vielen Dank! Ich wünsche Ihnen einen schönen Tag.

Alle: Auf Wiedersehen!

Abb. 35: Der Ergebnistext

Bereits ganz am Anfang, wie es auch im Prompt gefordert wurde, erkennt man die Begrüßungssequenz *Guten Tag und herzlich willkommen!* sowie *Guten Tag!*. Der Konjunktiv II als Verbform dominiert entsprechend den Vorgaben: *Wir würden gerne bestellen.*, *Ich hätte gerne eine Limonade, bitte.*, *Könnten Sie bitte zwei Limonaden für Tina und mich bringen?*, wobei der Imperativ als Höflichkeitsform überhaupt nicht vorkommt. Erwähnenswert ist auch, dass ChatGPT ohne explizite Anweisung *War das Essen gut?* durch *Hat es Ihnen geschmeckt?* ersetzt hat – eine Routineformel, die in Restaurantgesprächen standardisiert ist. Das Trinkgeld wird implizit durch Aufrundung des Geldbetrags diskret gegeben: *Hier sind 75 Euro. Stimmt so*. Die Gesprächspartner steigen geregelt aus dem Gespräch aus und verwenden die obligatorischen Abschiedsgrüße. Was

auch interessant ist: Der Kellner fragt die Gäste, ob sie zusammen oder getrennt zahlen. ChatGPT hat ohne meine Anweisung erkannt, dass es in Deutschland die kulturelle Praxis gibt, nach der jeder seine eigenen Speisen und Getränke bezahlt.

Der nächste Schritt ist die Erstellung eines Arbeitsblattes. Dieses ist auf den folgenden Screenshots dargestellt:

Wenn du möchtest, kann ich dir diesen Dialog auch als **interaktives Arbeitsblatt** oder **PDF mit Bildern** gestalten. Sag einfach Bescheid!

Ja, interaktives Arbeitsblatt wäre super!

Hier ist das interaktive **Arbeitsblatt mit Aufgaben** zum Dialog *„Im Restaurant"* – passend für das Niveau A1/A2:

Arbeitsblatt mit Aufgaben herunterladen

Enthaltene Übungen:

1. Globales Leseverstehen
2. Selektives Leseverstehen
3. Detailliertes Leseverstehen
4. Satzergänzung
5. Rollenspiel

Wenn du möchtest, kann ich auch **Bildkarten**, **Lösungen**, **PDF-Version** oder **digitale Übungen (z. B. interaktiv mit H5P)** erstellen. Sag einfach Bescheid!

Aufgabe 1: Globales Leseverstehen

Worum geht es in diesem Dialog?
☐ Um einen Arztbesuch
☐ Um ein Gespräch in der Schule
☐ Um einen Restaurantbesuch

Aufgabe 2: Selektives Leseverstehen

Wer möchte was trinken?
☐ Mutter – Limonade
☐ Hanna – Saft
☐ Tobias – Limonade
☐ Vater – Bier

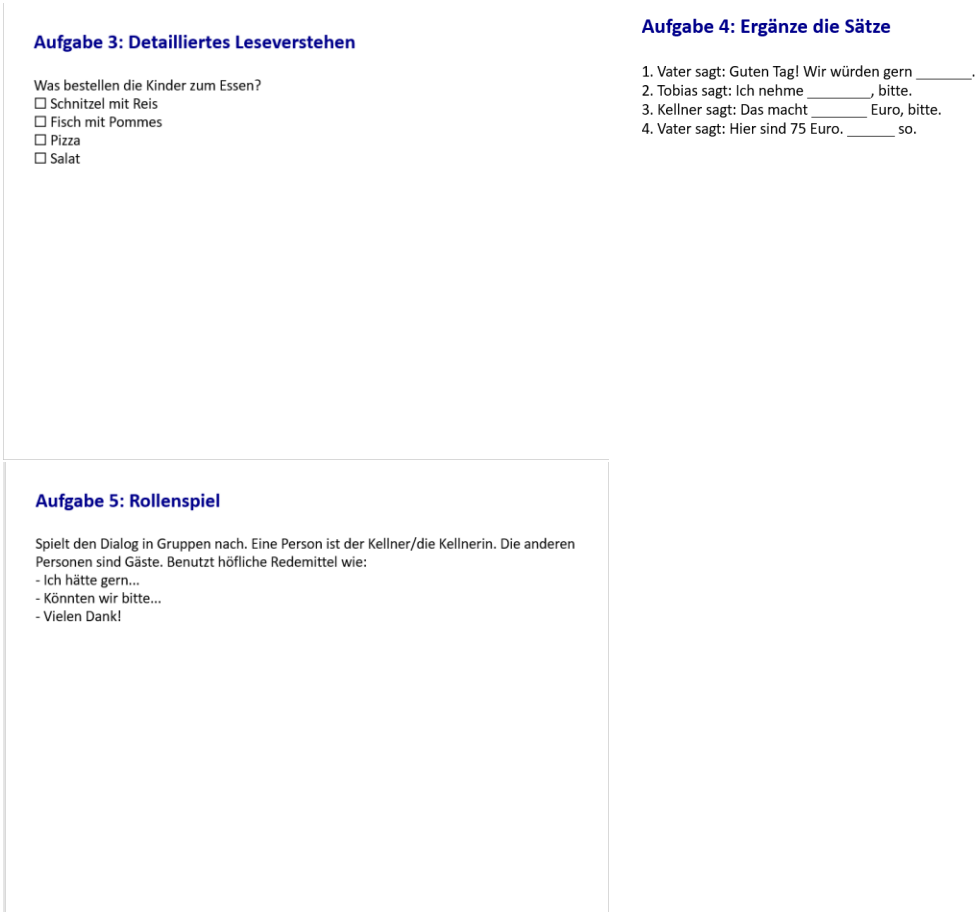


Abb. 36: Arbeitsblatt in Power-Point

Diese Aufgaben sind für Lernende auf dem Niveau A1/A2 geeignet, da sie verschiedene Lesestrategien – globales, selektives und detailliertes Verstehen – gezielt fördern. Durch das Ergänzen von Sätzen üben die Lernenden wichtige Redemittel und Satzstrukturen in einem authentischen Kontext ein. Das Rollenspiel ermöglicht eine handlungsorientierte Anwendung und motiviert durch die lebensnahe Thematik „Restaurantbesuch“. Insgesamt sind die Aufgaben sprachlich einfach, klar strukturiert und fördern die kommunikative Kompetenz auf angemessene Weise.

10. Schlussfolgerung und Empfehlungen für DaF-Lehrkräfte

In diesem Teil werden die Ergebnisse des empirischen Teils zusammengefasst und die eingangs formulierten Forschungsfragen beantwortet.

Die Ergebnisse der empirischen Analyse der ausgewählten Lehrwerksdialoge aus dem Bereich Dienstleistungsgespräche haben gezeigt, dass die Lehrwerksreihe tatsächlich veraltete und längst überwundene sprachliche Strukturen vermittelt. Die Hypothese, dass die Lehrwerksreihe aufgrund ihres Alters keine authentischen und zeitgemäßen sprachlichen Muster enthält, wurde dadurch bestätigt.

Anhand des Vergleichs der Dienstleistungsgespräche aus dem Lehrwerk mit dem Vorbild aus dem GER hat gezeigt, dass höflichkeitsrelevante sprachliche Muster – Höflichkeitsformeln – entweder komplett fehlen oder den aktuellen Höflichkeitskonventionen nicht entsprechen. Somit wurden Defizite im Bereich der elementaren, konventionellen Höflichkeit aufgedeckt. Die höflichkeitsrelevanten Lernziele, die für diese Dialoge im Lehrerhandbuch festgelegt sind, können mit diesen Dialogen nicht erreicht werden. Hierzu muss angemerkt werden, dass Lehrwerksdialoge den Lernenden als Muster und Modell für die eigene Sprachproduktion dienen. Die Lernenden werden anhand dieser Dialoge nicht angemessen für die Sprachverwendung in authentischen Kommunikationssituationen im deutschsprachigen Raum vorbereitet. Die Dienstleistungsdialoge sind zudem die einzelnen Dialoge, mit denen die Lernenden für die Kommunikation in formellen Situationen vorbereitet werden. Aufgrund der Defizite im Bereich der elementaren Höflichkeit lernen sie nicht, auch in anderen Kommunikationssituationen im öffentlichen Raum, z.B. bei Behörden oder im Beruf angemessen und gemäß den geltenden Höflichkeitskonventionen zu kommunizieren.

Diese Forschungsfragen lauteten wie folgt:

- Inwiefern können KI-gestützte Tools wie ChatGPT den DaF-Unterricht durch die Generierung authentischer Texte sinnvoll ergänzen?
- Wo liegen ihre didaktischen Grenzen und welche didaktischen Herausforderungen entstehen dabei?

Hinsichtlich der ersten Forschungsfrage erwies sich ChatGPT als sehr nützlich bei der Erstellung neuer und authentischer Dialoge. Dabei muss jedoch betont werden, dass die Qualität der generierten Dialoge stark vom verwendeten Prompt und der präzisen Formulierung abhängt. Entscheidend ist hierbei, dass der Prompt von uns – nicht von ChatGPT – abhängt. Lehrkräfte müssen zunächst in der Lage sein, Defizite in den Lehrwerken zu erkennen. ChatGPT ist nach wie vor nicht eigenständig genug, um alle potenziellen Defizite in Bezug auf die Authentizität eines Textes selbstständig zu identifizieren. ChatGPT hat bereits in allen drei Texten erkannt, dass die Lehrwerksdialoge mehrere Fehler enthalten und keine zeitgemäße und authentische Sprachverwendung vermitteln. Deshalb wurde im Rahmen dieser Masterarbeit der Prompt auf der Grundlage der Erkenntnisse aus der einschlägigen Fachliteratur und grammatischer Referenzwerke erstellt.

Die Übungen und Aufgaben – die ebenfalls vom Prompt abhängen – wurden von ChatGPT entsprechend den Vorgaben erstellt: global (häufig Multiple-Choice-Übungen), selektiv (ebenfalls) und detailliert (z. B. Lückentext oder Rollenspielen). In ihrer Struktur unterscheiden sie sich dabei nicht von den traditionellen Übungen, wie sie in Lehrwerken zu finden sind. Es ist außerdem wichtig zu betonen, dass ChatGPT bei der Erstellung von Aufgabenstellungen noch gewisse Fehler machen kann: So neigt es beispielsweise dazu, die Formulierungen aus traditionellen Lehrwerken zu übernehmen, wie etwa „Höre den Text“, obwohl es derzeit noch nicht in der Lage ist, einen Hörtext zu generieren. Entscheidend ist an dieser Stelle, dass Lehrkräfte entweder die Aufgabenstellung anpassen oder die Lernenden ausdrücklich darauf hinweisen, dass die Texte lediglich gelesen werden können. Angesichts der schnellen Anpassungsfähigkeit von ChatGPT und der fortschreitenden Entwicklung ist jedoch davon auszugehen, dass es in naher Zukunft auch in der Lage sein wird, Texte auditiv zu generieren.

Damit lässt sich auch die zweite Forschungsfrage beantworten: Die Grenzen von ChatGPT sind so weit, wie wir sie setzen, bzw. so weit, wie wir den Umgang mit dem Tool kontrollieren. Herausforderungen entstehen häufig durch unzureichend formulierte Prompts, aber nicht selten auch durch Limitationen des Programms selbst, etwa durch unerkannte Informationen oder unerwartete Änderungen im Wortschatz. Was bleibt, ist die Notwendigkeit einer sorgfältigen Steuerung und Kontrolle der Nutzung.

Wesentlich ist außerdem zu betonen, dass ChatGPT ein hohes Maß an Erinnerungsfähigkeit besitzt und in gewisser Weise ein Spiegel dessen ist, wie es mit uns kommuniziert. Über die Informationen, die eine Person mit ChatGPT teilt – etwa ihre Interessen, ihren Beruf oder ihre bisherigen Aktivitäten – lernt das System, auf welche Inhalte und Formulierungen es besonders achten sollte. Entsprechend werden die Ergebnisse unterschiedlich ausfallen: So wird ChatGPT auf Anfragen von jemandem, der regelmäßig an einer Masterarbeit arbeitet und sich intensiv mit der deutschen Sprache beschäftigt, andere und detailliertere Vorschläge liefern als bei einer Person, die in einem völlig anderen Bereich tätig ist. Wenn man die Tatsache berücksichtigt, dass diese Texte unabhängig von den im Lehrwerk vorgegebenen Texten im Unterrichtsprozess eingesetzt werden können, lässt sich ChatGPT als eine mögliche Alternative und Ergänzung zu traditionellen Lehrwerktexten betrachten.

Daher kann durch den Einsatz von mit KI-generierten Texten der Unterricht handlungsorientierter gestaltet werden – also so, wie er im Idealfall sein sollte: Lernende können sprachlich korrekt und angemessen handeln und kommunizieren. Dadurch wird der gesamte Unterrichtsprozess lernerorientiert; die Lernenden übernehmen unbewusst korrekte sprachliche Strukturen und erkennen, dass Höflichkeit in einer Sprachgemeinschaft nicht nur ein „Schmuckelement“ ist, sondern ein integraler Bestandteil der Kommunikation

Empfehlungen für Lehrkräfte

Lehrkräfte müssen wissen, dass Lehrwerke kommerzielle Produkte sind und nicht „sakrosankt“ sind. Deshalb sollten sie ein kritisches Bewusstsein gegenüber Lehrwerken und Lehrerhandbüchern entwickeln. Außerdem müssen sie wissen, dass sie sich nicht an das Lehrwerk klammern müssen, sondern ihren Unterricht durchaus mit authentischen Materialien ergänzen und bereichern können. Anhand der Untersuchungsergebnisse dieser Masterarbeit können folgende Empfehlungen gemacht werden:

1. **Die Fähigkeit zur Formulierung präziser Prompts entwickeln**: Das bedeutet, dass viel Zeit investiert werden muss, um zu lernen, wie man präzise und genaue Prompts für die Erstellung von Übungen und Aufgaben formuliert.
2. **Materialien überprüfen und anpassen**: In erster Linie muss ChatGPT mit der Thematik vertraut machen, mit der wir uns beschäftigen, sowie mit den Unterschieden zwischen

Sprachgemeinschaften. Dabei sollte die KI nicht nur darüber vertraut gemacht werden, sondern sie sollte auch getestet werden, ob es möglicherweise Unterschiede zwischen Konzepten im Deutschen und im Bosnischen erkennt.

3. **Fachliteratur konsultieren**: Die Gültigkeit und Richtigkeit der von ChatGPT gelieferten Begriffe und Informationen muss anhand der Fachliteratur immer überprüft werden.
4. **KI zur Personalisierung des Unterrichts nutzen**: Solche Arbeitsblätter und Aufgaben erstellen lassen, die an die neuen Texte, die Interessen der Lernenden, deren Sprachniveau und die Unterrichtsziele angepasst sind.

Abschließend kann festgehalten werden, dass ChatGPT durchaus in der Lage ist, den DaF-Unterricht sinnvoll zu ergänzen und somit einen handlungs- und lernerorientierten Unterricht zu unterstützen.

11. Literaturverzeichnis

PRIMÄRQUELLEN:

Krnjaić, Anita / Portner, Sanja / Džemić, Hilza (2011): *Metodički priručni za nastavnike uz njemački jezik*. Sarajevo: Bosanska riječ. (Lehrerhandbuch)

Maglajlija, Zlata (2009): *Njemački jezik za 6. razred devetogodišnje osnovne škole (drugi strani jezik – prva godina učenja)*. Sarajevo: Bosanska riječ – Dječja knjiga. (Deutsche Sprache für die Gesamtschule, 6. Klasse)

Magjajlija, Zlata (2009): *Njemački jezik za 7. razred devetogodišnje osnovne škole (drugi strani jezik – prva godina učenja)*. Sarajevo: Bosanska riječ – Dječja knjiga. (Deutsche Sprache für die Gesamtschule, 7. Klasse)

Maglajlija, Zlata (2011): *Njemački jezik za 8. razred devetogodišnje osnovne škole (drugi strani jezik – prva godina učenja)*. Sarajevo: Bosanska riječ – Dječja knjiga. (Deutsche Sprache für die Gesamtschule, 8. Klasse)

LITERATUR:

Aguado, Karin (2024): Chunks, Mehrworteinheiten & Co. Zur Rolle von usuellen Wortverbindungen im L2-Erwerb. *Deutsch als Fremdsprache* 61/1: 3–13.

Altmayer, Claus (2023): *Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Leipzig: Springer.

Barron, Anne (2016): Kulturell geprägte Konventionen des Sprachgebrauchs. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke. 131-135.

Burwitz-Melzer, Eva / Steininger, Ivo (2016): Inhaltsanalyse. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike / Legutke, Michael K ./ Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. 256-269.

Čedić, Ibrahim / Hajdarević, Hadžem / Kadić, Safet / Kršo, Aida / Valjevac, Naila (2007): *Rječnik bosanskog jezika*. Sarajevo: Institut za jezik.

Chavez, Monika (1998): *Demographisch analysierte Lernerperspektiven zur Verwendung authentischer Materialien im Fremdsprachenunterricht*. Mannheim: Universität Mannheim. Verfügbar unter: < 37307/10.37307/j.2198-2430.1998.01.09>. (Stand: 12.07.2025).

Duden (2022): *Die Grammatik. 10. Aufl*. Berlin: Dudenverlag.

Edelhoff, Christoph (1985): Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. München: Hueber.

Edmondson, Willis J. / House, Juliane (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.

Ehrhardt, Claus / Neuland, Eva (2021): *Sprachliche Höflichkeit*. Tübingen: Francke.

Engel, Ulrich (1996): *Deutsche Grammatik. Neubearbeitung.* München: Iudicium.

Engel, Ulrich (2004): *Deutsche Grammatik. Neubearbeitung.* München: Iudicium

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt. (GER)

Europarat (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Begleitband.* Stuttgart: Klett. (Begleitband)

Fandrych, Christian (2010): Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. *Ein Internationales Handbuch. 1. Halbband.* Berlin/New York: De Gruyter: 173-189.

Funk, Hermann (2016): Lehr-/Lernmaterialien und Medien im Überblick. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke. 435-440.

Gobiet, Marie (2024): Die Geschichte und Entwicklung von Chatbots – von Eliza bis ChatGPT. Verfügbar unter: <https://onlim.com/die-geschichte-und-entwicklung-von-chatbots/> (Stand: 25.05.2025).

Günthner, Susanne / König, Katharina (2016): Kommunikative Gattungen in der Interaktion: Kulturelle und grammatische Praktiken im Gebrauch. In: Deppermann, Arnulf / Feilke Hartmut / Linke, Angelika (Hrsg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken.* Berlin, Boston: De Gruyter: 177-204.

Hu, Adelheid (2010); Kulturthema, in *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Hrsg. Barkowski Hans / Krumm Hans-Jürgen. Tübingen: Francke: 177.

Krumm, Hans-Jürgen (2010): Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. *Ein Internationales Handbuch.* 2. Halbband. Berlin / New York: De Gruyter: 1215-1227.

Krause, Wolf-Dieter (2010): *Das Fremde und der Text*. Potsdam: Universitäts-Verlag.

Kühn, Peter (2006): *Interkulturelle Semantik*. Nordhausen: Traugott Bautz.

Löschmann, Marianne / Löschmann, Martin (1984): *Authentisches im Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: Universität Leipzig. Verfügbar unter: < 10.37307/10.37307/j.2198-2430.1984.01.08>. (Stand: 12.07.2025).

Lipsky, Angela (2021): Gendergerechte Sprache und Lehrwerke. In: *Fremdsprache Deutsch* (2021) S. 65, 61-61.

Lüger, Heinz-Helmut (2007): Pragmatische Phraseme: Routineformeln: In: Burger Harald / Dobrovol'skij Dmitrij / Kühn Peter / Norrik (Hrsg.): *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung, 1. Halbband (HSK 28.1),* (Berlin, New York: De Gruyter): 444–459.

Lüger, Heinz-Helmut (2009): Authentische Mündlichkeit im fremdsprachlichen Unterricht. In: Bachmann-Stein, Andrea / Stein, Stephan (Hrsg.): *Mediale Varietäten: Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. S. 15–37.

Lüsebrink, Hans-Jürgen (2008): *Interkulturelle Kommunikation*. *Interaktion Fremdwahrnehmung Kulturtransfer*. Stuttgart: Metzler.

Mahmutović, Jasmina (2023): Frames im kommunikativen und kulturorientierten DaF-Unterricht. In: *Metodički vidici*. S. 205-228.

Neuland, Eva (2010): *Sprachliche Höflichkeit. Eine Perspektive für die interkulturelle Sprachdidaktik*. In: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik, 2/2010. Bielefeld, S. 9-23.

Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Tübungen: Langenscheidt.

Raible, Wolfgang (1987): Sprachliche Höflichkeit. Realisierungsformen im Deutschen und im Französischen. *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur XCVII/2,1987*: 146-169.

Rathmayr, Renate (1996): *Pragmatik der Entschuldigungen: vergleichende Untersuchung am Beispiel der russischen Sprache und Kultur*. Köln: Böhlau.

Riedner, Renate (2018): *Authentizität in der Fremdsprachendidaktik-kritische Anmerkung zu einem problematischen Konzept*. Berlin: Erich Schmidt. Verfügbar unter: <10.37307/10.37307/j.2198-2430.2018.01.05>. (Stand: 12.07.2025).

Rösler, Dietmar (2010): Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch. 2. Halbband.* Berlin/New York: De Gruyter 1199-1215.

Rösler, Dietmar (2023): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Springer.

Schlund, Katrin (2009): *Genese und Gebrauch von Höflichkeitsformeln im Serbischen und Deutschen. Ein funktionales Modell der Höflichkeit und seine Anwendung*. Berlin, München: Sagner.

Surkamp, Carola (Hrsg.) (2017): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: J. B. Metzler.

Weidner Beate (2012): *Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik. Eine Projektvorstellung*. S. 31-51.

Würffel, Nicola (2021): Lehr und Lernmedien. In: Altmayer, Claus / Biebighäuser, Karin / Haberzett Stefan / Heine, Andrea (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Springer. 282-301.

Zifonun Gisela / Hoffmann, Ludger / Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin, New York: De Gruyter.

BENUTZE WEBLINKS:

„Ober“ auf Duden online. URL: https://www.duden.de/node/104582/revision/1299277 (Abruf am 24.8.2025)

„maschallah“ auf Duden online. URL: https://www.duden.de/node/152011/revision/1875859 (Abruf am 24.8.2025)

„Höfliche Aufforderungen“ auf Duden online. URL: https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/Hofliche-Aufforderungen (Abruf am 24.8.2025)